

مقایسه‌ی تأثیر داستان‌های فکری فیلیپ کم و مرتضی خسرونژاد بر رشد خلاقیت
در کودکان دوره‌ی آمادگی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۸۹-۱۳۹۰

کاوه رستمی* فرخنده مفیدی** ایراندخت فیاض***
دانشگاه علامه طباطبائی

چکیده

هدف پژوهش حاضر مقایسه‌ی تأثیر داستان‌های فکری فیلیپ کم و مرتضی خسرونژاد بر رشد خلاقیت در کودکان پسر دوره‌ی آمادگی در شهر تهران بوده است. بدین منظور، ۳۹ کودک به صورت تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب و با استفاده از «آزمون خلاقیت تورنس (فرم تصویری ب)» و «آزمون تعقیبی توکی» بررسی شدند. نتایج تحلیل این آزمون‌ها نشان داد بین کودکانی که به روش داستان‌های فکری فیلیپ کم و خسرونژاد آموزش دیده‌اند، با کودکان گروه کنترل تفاوت معنی‌دار وجود دارد ($f=32/63, p<005$)؛ اما کودکانی که به روش یادشده آموزش دیده‌اند، با یکدیگر متفاوت نیستند؛ بنابراین، هر دو روش در پرورش خلاقیت کودکان، در ابعاد سیالی و ابتکار و بسط، اثرگذار است.

واژه‌های کلیدی: پیش‌دبستانی، خلاقیت، داستان‌های فکری، فلسفه برای کودکان، فیلیپ کم، مرتضی خسرونژاد.

۱. مقدمه

دیرزمانی از مطرح‌شدن مفهوم خلاقیت در روان‌شناسی نمی‌گذرد (نک: مقصودی، ۱۳۸۶)؛ اما در همین زمان کوتاه، این مفهوم جایگاهی بسیار مهم یافته، تاجایی که محور

* دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت kave.rostami@yahoo.com (نویسنده‌ی مسئول)

** استاد آموزش و پرورش پیش‌دبستانی mofidi@atu.ac.ir

*** استادیار فلسفه تعلیم و تربیت

پژوهش بسیاری از پژوهشگران، موضوع بحث بسیاری از صاحب‌نظران و یکی از اهداف بزرگ تعلیم و تربیت قرار گرفته است؛ هدفی که می‌کوشد انسان‌هایی را پرورش دهد که بتوانند با زندگی و جهان پیچیده‌ی کنونی سازگار شوند و آینده‌ای بهتر بنا کنند. امروزه، نیاز به وجود افرادی خلاق که نمی‌خواهند در دنیا به شکل امروزی‌اش زندگی کنند؛ بلکه خواهان خلق جهانی متفاوت و بهتر هستند، به شدت احساس می‌شود (نک: مک دونالد^۱، ۲۰۰۵)؛ از این رو، آموزش خلاقیت در چارچوب برنامه‌های درسی نقاط گوناگون دنیا در سطوح ابتدایی و بالاتر گنجانده شده است (نک: لمتیاس^۲، ۲۰۰۳). با توجه به اهمیت بسیار قدرت آفرینندگی و تفکر خلاق در پیشرفت جامعه، باید در پی برنامه‌هایی بود که این توانایی را در افراد رشد و پرورش دهند (نک: مقصودی، ۱۳۸۶). به دلیل گسترش روزافزون دانش و به وجود آمدن دگرگونی‌های بسیار در فناوری و فرهنگ‌ها، بهتر است دانش‌آموزان، به جای انباشتن اطلاعات در حافظه، خلاق پرورش یابند و با یادگیری شیوه‌ی درست تفکر، برای مقابله با رویدادهای جدید و واقعیت‌هایی که آن‌ها را احاطه کرده است، آماده شوند. خلاقیت به معنای انجام دادن کارهای بسیار برجسته یا ارائه‌ی راه‌حل‌های علمی جدید نیست، بلکه به معنای خلاقیتی است که در زندگی روزمره جریان دارد؛ مانند تغییر دادن محیط اطراف برای کارآمدی بیش‌تر و بهبود هرآنچه در اطراف ماست (نک: کارکوسکی و سوسزینسکی^۳، ۲۰۰۸؛ ریلی^۴، ۲۰۰۸).

آموزش توانایی‌های فکری پدیده‌ای نیست که در عصر حاضر در کانون توجه قرار گرفته باشد؛ اشتیاق به این موضوع در تاریخ تعلیم و تربیت ریشه دارد (نک: شعبانی، ۱۳۸۲). پرورش دادن مهارت‌های تفکر و استدلال و خلاقیت بسیار دشوار است؛ اما این به معنای ناممکن بودن آن نیست. تحقیقات انجام گرفته در دهه‌های اخیر نشان می‌دهند که تفکر آموزش‌پذیر است؛ یعنی می‌توان دگرگونی‌هایی چشمگیر و پایدار در عملکرد شناختی افراد ایجاد کرد (نک: سانز د اکدو لیزاراگا^۵ و همکاران، ۲۰۰۹). آموزش مهارت تفکر نه تنها هدف اصلی آموزش و پرورش است، بلکه راهی است مطمئن، برای

1. McDonald

2. LeMatias

3. Karkowski & Sosozynski

4. Reily

5. Sanz de Acedo Lizarraga

دستیابی به اهداف دیگر (نک: کساپو^۱، ۱۹۹۷). متأسفانه، مدارس امروز بیش‌تر به انتقال اطلاعات و حقایق علمی توجه دارند تا تربیت انسان‌های متفکر و خلاق. آموزش خلاقیت در بسیاری از نقاط دنیا با مشکلات بسیار روبه‌روست؛ برای نمونه، آزمون‌های سرنوشت‌ساز، مانند کنکور، راه آموزش خلاقیت را سد می‌کنند (نک: هایس^۲، ۲۰۰۴؛ میسوریا^۳، ۲۰۰۵؛ زوحار^۴، ۲۰۰۸). همان‌گونه که میسوریا معتقد است، سیستم‌های سنجشی بسیار متمرکز، آموزش را به رقابتی تبدیل می‌سازد که در آن معلمان هنر امتحان‌دادن را به دانش‌آموزان می‌آموزند و همین مسئله از خلاقیت معلم و دانش‌آموزان می‌کاهد (نک: میسوریا، ۲۰۰۵). افزون بر این، اختصاص‌دادن زمانی برای رشد خلاقیت، در برنامه‌ی درسی فشرده، بسیار دشوار است؛ از این‌رو، زمان اندک و ناکافی همواره مانعی در برابر آموزش خلاقیت خواهد بود (نک: کلارک^۵ و همکاران، ۲۰۰۳)؛ همچنین، خلاقیت، به‌خودی‌خود، می‌تواند تهدیدی برای اطلاعات پیشین معلم و مدیریت کلاس باشد (نک: چنگ^۶، ۲۰۱۰). باین‌همه، بسیاری از علمای تربیتی، همانند اینیس^۷ و لیپمن^۸ و پل^۹ معتقدند که تربیت انسان‌های اندیشمند، باید نخستین هدف تعلیم و تربیت باشد (نک: مرعشی، ۱۳۸۶: ۹۶)؛ همچنین، هارتر^{۱۰} با تأکید بر نقش اساسی جست‌وجوی معنا در شناخت، دانش‌آموزان را به تلاش فعالانه برای وحدت‌بخشیدن به اطلاعات جدید خود با دانسته‌های پیشینشان فرامی‌خواند تا آنچه را آشکار و بارزش است استنباط و انتخاب کنند و به‌صورت راهبردی درباره‌ی یادگیری خود بیندیشند (نک: هارتر، ۱۹۸۰).

برنامه‌های طراحی‌شده برای ارتقای مهارت‌های تفکر در کودکان را می‌توان به چند دسته‌ی کلی تقسیم کرد: ۱. دسته‌ای که در آن مهارت‌های تفکر به‌عنوان یک واحد درسی جداگانه در نظر گرفته می‌شوند؛ ۲. دسته‌ای که در آن مهارت‌های تفکر در

1. Csapo
2. Hayes
3. Maisuria
4. Zohar
5. Clark
6. Cheng
7. Ennis
8. Lipman
9. Paul
10. Harter

محدوده‌ی مطالب یک عنوان درسی مشخص آموزش داده می‌شوند؛^۳ دسته‌ای که در آن مهارت‌های تفکر را هم‌زمان و همراه با همه‌ی درس‌ها پرورش می‌دهند. این روش را «روش تلفیقی»^۱ می‌نامند؛ در این شیوه معلمان می‌آموزند به جای القای تفکر به دانش‌آموزان، مهارت‌های تفکر کردن را همراه با مطالب آموزشی و درسی به آنان بیاموزند (نک: بورک^۲، ۲۰۰۸).

یکی از موفق‌ترین تلاش‌ها برای ایجاد برنامه‌ای منسجم در آموزش تفکر، استفاده از برنامه‌ی «آموزش فلسفه برای کودکان» است که در بسیاری از کشورهای جهان استفاده می‌شود. ماتیو لیپمن و همکارانش، در اواخر دهه‌ی ۱۹۶۰، این طرح را با هدف فراهم کردن برنامه‌ای تحصیلی در زمینه‌ی کاوش فلسفی برای افراد با سنین گوناگون (سطح کودکان تا دانشگاه) تهیه کردند.

فلسفه برای کودکان براساس روش دیالکتیک سقراط است و تمرکز آن بر جست‌وجو و پرسشگری است. در همه‌ی جلسات تدریس، مباحث برپایه‌ی پرسش‌های دانش‌آموزان در واکنش به محرک‌های ارائه‌شده همچون شعر، تصویر یا داستان ارائه می‌شود. در روش تدریس بازتر، پرسش‌هایی که باید سهمی بیش‌تر از زمان تدریس را به خود اختصاص دهند، مشخص می‌شوند. معلم نیز در پیشبرد مباحث، بیش از آنکه نقشی آمرانه داشته باشد، نقش تسهیل‌کننده را ایفا می‌کند (نک: بارو^۳، ۲۰۱۰). هسته‌ی مرکزی برنامه دربرگیرنده‌ی رمان و داستان فلسفی همراه با کتاب‌های راهنمای معلمان است که برای کودکان سه‌سال به بالا، نوشته می‌شوند.

داستان‌های فکری به کمک روش «حلقه‌ی کندوکاو»^(۱) می‌کوشند تا توانایی تفکر و استدلال کودکان را افزایش دهند. این داستان‌ها کودکان را تشویق می‌کنند پرسش‌های خود را درباره‌ی مسائلی مانند ماهیت حقیقت، خوبی، زیبایی، انصاف و دوستی پرسند، درباره‌ی تجربه‌ی خود پیرامون زمان و دگرگونی بحث کنند و به بررسی روابط و محیط بپردازند. این داستان‌ها کودکان را به پرسش کردن، بررسی پیامدها و پیش‌فرض‌ها، استفاده از ملاک‌ها و کاوش نظرهای گوناگون دعوت می‌کنند.

1. Infusion

2. Burke

3. Barrow

پیروان لیپمن، پس از او، در سراسر اروپا و آفریقا و آمریکای جنوبی، برای تولید داستان‌های فکری به همین منظور تلاش کردند؛ برای نمونه، فلیپ کم^۱ که هم‌اکنون استاد دانشگاه نیوساوست ویلز سیدنی است، مجموعه‌ی *داستان‌های فکری* ۱ و ۲ و ۳ را در این زمینه تولید کرد. در ایران نیز پژوهشگران و نویسندگان به آفرینش کتاب‌هایی براساس نیازها و فرهنگ بومی کودکان ما همت گماشته‌اند که مجموعه‌ی *داستان‌های فکری* ۱۰ جلدی مرتضی خسرونژاد به‌همراه کتاب راهنمای آن، منسجم‌ترین و هدفمندترین آن‌هاست. خسرونژاد، استادیار فلسفه‌ی تعلیم و تربیت دانشگاه شیراز، با رویکردی متفاوت از فلیپ کم به تألیف داستان‌های خود پرداخته است؛ او با مبنا قراردادن دیدگاه فلیپ اسمیت^۲ و بهره‌گیری از ویژگی‌های پیشنهادی‌اش، جامعیت^۳ و ژرفا^۴ و انعطاف‌پذیری^۵، و تلفیق آن‌ها با تمرکززدایی پیازه، مبنایی متفاوت برای کار خود فراهم کرده و قصه‌ها را بیش‌تر با رویکردی ادبی نگاشته است تا رویکرد آموزشی. خسرونژاد مبنای نظری کار خود را در کتاب راهنمای *چگونه توانایی اندیشیدن فلسفی کودکان را پرورش دهیم* و نیز در مقاله‌ی «تأملی بر هم‌نشینی ادبیات کودک و فلسفه در برنامه‌ی فلسفه برای کودکان» بیان کرده است.

در این پژوهش از بین مجموعه داستان‌های فلیپ کم و مرتضی خسرونژاد، داستان‌هایی، به‌صورت تصادفی، انتخاب شدند و تأثیر آن‌ها بر رشد خلاقیت در کودکان دوره‌ی آمادگی شهر تهران بررسی شد. این داستان‌ها عبارت‌اند از: *خانه‌ی تو یا من*، *لانه‌ی پرنده*، *تامی و لاک‌پشت زمان*، *شبی زیر ستارگان*، *داستان گابریل و لیندا و کلارا* از *داستان‌های فکری* ۱ نوشته‌ی فلیپ کم و *اولین بچه‌ای که از ترکیدن بادکنک‌هایش خوشحال شد*، *کفش‌های هیپا و شیپا*، *دنیا را آب دارد می‌برد*، *روزی که زرافه‌ی من گلودرد شد*، هم‌این هم آن، *از همه من غول‌ترم* و *ماه با من است*، از مجموعه‌ی *داستان‌های فکری* خسرونژاد.

-
1. Philip Cam
 2. Philip Smith
 3. Comprehensiveness
 4. Deliberation
 5. Flexibility

۲. پیشینه‌ی پژوهش

در چند دهه‌ی اخیر، «آموزش فلسفه به کودکان» به‌عنوان روشی برای پرورش تفکر، به‌ویژه تفکر انتقادی و خلاق، در کانون توجه قرار گرفته است. نخستین بار، در آمریکا، پس از آزمایشی کوچک، اما فشرده نشان داده شد که می‌توان مهارت‌های فکری را در کودکان تقویت کرد؛ از این رو، افرادی تعلیم داده شدند تا معلمان سرتاسر ایالت متحده را آموزش دهند. آن‌ها در سال‌های ۱۹۷۰ کار خود را شروع کردند. در پایان این دهه، پنج‌هزار کلاس در آمریکا از برنامه‌های یادشده بهره می‌بردند. این آزمایش نشان داد که با آموزش فلسفه به کودکان ۱۱ ساله، می‌توان به آنان آموخت که چگونه در حوزه‌ی استدلال‌های صوری، نسبت به گروه کنترل، نمره‌ای بیش‌تر به دست آورند (نک: ناجی، ۱۳۸۶).

پژوهشی که در سال ۲۰۰۱ به‌وسیله‌ی مونتس^۱ و ماریا^۲ انجام شد، نشان داد که آموزش فلسفه به دانش‌آموزان سبب می‌شود آن‌ها در استدلال‌کردن و تفکر انتقادی، نسبت به دانش‌آموزانی که این آموزش را دریافت نکرده‌اند، بهتر عمل کنند (نک: مرعشی، ۱۳۸۶).

کامینگز^۳ (۱۹۸۱) در مقاله‌ای به بررسی تأثیر روش اجتماع پژوهشی بر پرورش مهارت استدلال ۳۲ دانش‌آموز پایه‌ی پنجم ابتدایی در دو گروه تجربی و کنترل پرداخت. نتایج نشان دادند که اجرای این روش سبب پرورش مهارت‌های استدلال منطقی و انتقادی در گروه تجربی می‌شود.

تریکی^۴ و تاپینگ^۵ (۲۰۰۴) مطالعات انجام‌شده در این زمینه را تا سال ۲۰۰۲ بررسی کردند و در مقاله‌ای، نتایج مثبت این برنامه را در زمینه‌های گوناگون (تفکر انتقادی، مهارت استدلال، توانایی شناختی و ...) نشان دادند.

صفایی‌مقدم و همکارانش (۱۳۸۵) به بررسی تأثیر روش اجتماعی پژوهشی بر پرورش مهارت استدلال در دانش‌آموزان پرداختند. نتایج این بررسی، ضمن تأیید نتایج پژوهش‌های انجام‌شده در داخل و خارج از کشور، نشان داد که اجرای این روش در

1. Montes

2. Maria

3. Commings

4. Trickey

5. Topping

کلاس درس در پرورش مهارت‌های استدلال دانش‌آموزان پسر مؤثر است. مرعشی و همکارانش (۱۳۸۶) نیز در مقاله‌ای به بررسی تأثیر روش اجتماعی پژوهشی بر پرورش مهارت استدلال در دانش‌آموزان دختر پرداختند که نتایجی همانند پژوهش پیشین داشت.

ناجی و قاضی‌نژاد (۱۳۸۶) در پژوهشی که با هدف بررسی تأثیر برنامه‌ی «فلسفه برای کودکان» بر مهارت‌های استدلال و عملکرد رفتاری آن‌ها انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که اجرای این برنامه، سبب ارتقا و تقویت بسیاری از مهارت‌های پیش‌بینی‌شده‌ی فکری در کودکان می‌شود؛ مهارت‌های تقویت‌شده شامل استدلال، تشخیص دادن امور مشابه، داوری و قضاوت درست، تفکر انتقادی و خلاق و مسئولانه بود. اعتمادبه‌نفس و قدرت حل مسئله‌ی کودکان نیز به‌طور چشمگیر افزایش یافته بود. براساس این بررسی، کودکان به این نوع کلاس‌ها، بسیار علاقه نشان دادند. در این مقاله، مهارت‌های پیش‌گفته و علت علاقه‌ی کودکان به‌طور مفصل بیان شده است.

اسکندری و کیانی (۱۳۸۶) نیز نقش داستان را در افزایش مهارت فلسفه‌ورزی و پرسش‌گری دانش‌آموزان بررسی کردند و به نتایجی شایسته‌ی توجه دست یافتند: ۱. مقایسه‌ی میانگین نمرات مهارت پرسش‌گری دانش‌آموزان با میانگین جامعه، نشان‌دهنده‌ی بیش‌ازحد متوسط بودن مهارت پرسش‌گری و ابعاد آن در دانش‌آموزان بوده است؛ ۲. مقایسه‌ی میانگین نمرات ابعاد مهارت پرسش‌گری، بیانگر قراردادن بُعد انگیزه‌های وجودی در بالاترین سطح و مهارت جهان‌شمول در پایین‌ترین سطح بوده است؛ ۳. آموزش قصه در بالابردن سطح مهارت پرسش‌گری و ابعاد آن مؤثر است؛ اما اثرگذاری آن در بُعد تحول اندک است و از نظر آماری، معنی‌دار نیست.

جهانی (۱۳۸۶) در مقاله‌ای به بررسی تأثیر برنامه‌ی «آموزش فلسفه به کودکان» در رشد منش‌های اخلاقی دانش‌آموزان پرداخته است. نتایج مطالعات او نشان می‌دهد این برنامه اعتبار و پایایی لازم را برای اجرا شدن در فضای آموزشی و تربیتی دارد. در این مقاله، با تأکید بر آثار مثبت اجرای این برنامه بر ویژگی‌های اخلاقی دانش‌آموزان، قابلیت برنامه برای پرورش اخلاقی آنان نشان داده شده است.

مهرنوش هدایتی و همکارانش (۱۳۸۸) نیز تأثیر اجرای برنامه‌ی «فلسفه برای کودکان» را در بهبود مهارت‌های میان‌فردی دانش‌آموزان از دیدگاه آموزگاران بررسی کرده‌اند. در این پژوهش که به‌صورت اجتماع پژوهشی انجام گرفته و نتایج آن در قالب

مقاله منتشر شده است، ۱۹۰ دانش‌آموز (۹۳ دختر و ۹۷ پسر) که در مقاطع تحصیلی سوم تا پنجم ابتدایی درس می‌خوانده‌اند، از دبستان‌های منطقه‌ی پنج آموزش و پرورش تهران، به‌طور تصادفی، انتخاب شده‌اند و در دو گروه شاهد و آزمایشی قرار گرفته‌اند (۸۸ نفر در گروه آزمایش و ۱۰۲ نفر در گروه گواه). نتایج پژوهش نشان می‌دهد، معلمان اجرای این برنامه را در بهبود ارتباط‌های میان‌فردی دانش‌آموزان بسیار اثرگذار دانسته‌اند. تکرار این آزمایش پس از ۴ ماه نیز ماندگاری اثر این برنامه را تأیید کرده است.

۳. پرسش‌های پژوهش

این پژوهش با هدف پاسخ‌گویی به پرسش‌های زیر شکل گرفته است:

۳-۱. پرسش اصلی

اساسی‌ترین پرسشی که پژوهش حاضر در پی یافتن پاسخ آن بوده، این است که آیا میزان تأثیر داستان‌های فکری فیلیپ کم و داستان‌های فکری مرتضی خسرونژاد بر رشد خلاقیت کودکان دوره‌ی آمادگی متفاوت است یا خیر؟

۳-۲. پرسش‌های فرعی

پرسش‌های فرعی پژوهش نیز عبارت‌اند از:

۱. آیا داستان‌های فکری فیلیپ کم و خسرونژاد از نظر میزان تأثیر بر بُعد سیالی رشد خلاقیت در کودکان دوره‌ی آمادگی با یکدیگر متفاوت‌اند؟
۲. آیا میزان اثرگذاری این داستان‌ها بر بُعد انعطاف‌پذیری رشد خلاقیت در کودکان دوره‌ی آمادگی متفاوت است؟
۳. آیا میان این داستان‌ها از نظر تأثیر بر بُعد بسط رشد خلاقیت این کودکان تفاوت دیده می‌شود؟
۴. آیا میزان تأثیر این داستان‌ها بر بُعد ابتکار رشد خلاقیت در این کودکان با یکدیگر تفاوت دارد؟

۴. روش پژوهش

با توجه به موضوع و هدف این پژوهش، روش انجام‌دادن آن ماهیت کاربردی دارد و از نوع تجربی است. طرح تحقیق، طرح آزمایشی پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه‌ی آماری پژوهش، کودکانی هستند که در سال تحصیلی ۱۳۹۰-۱۳۸۹ در دوره‌ی آمادگی مراکز پیش‌دبستانی شهر تهران ثبت‌نام کرده بودند. نمونه‌گیری این پژوهش به شیوه‌ی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انجام گرفت. نخست، از میان مناطق آموزشی شهر تهران، منطقه‌ی ۲ به‌طور تصادفی انتخاب شد. سپس، از مراکز پیش‌دبستانی این منطقه، دو مرکز و از بین کودکان آن‌ها ۳۹ نفر برای شرکت در این پژوهش انتخاب شدند. این کودکان به سه گروه تقسیم شدند: گروه آزمایشی ۱، گروه آزمایشی ۲ و گروه کنترل؛ پس از انجام گرفتن مرحله‌ی پیش‌آزمون و به‌دست‌آوردن معدل سه‌گروه، برای یکی از گروه‌های آزمایشی، داستان‌های فکری فلیپ کم و برای دیگری داستان‌های فکری خسرونژاد در ۱۲ جلسه‌ی ۴۵ دقیقه‌ای خوانده شد (هر هفته یک جلسه)؛ پس از این مرحله، بار دیگر از کودکان سه گروه، آزمون خلاقیت گرفته شد (پس‌آزمون) و نمره‌های به‌دست‌آمده‌ی آن‌ها با استفاده از آزمون تحلیل کواریانس و آزمون تعقیبی توکی بررسی گردید. شایسته‌ی یادآوری است که آزمون خلاقیت تورنس، ۳ فعالیت در ۴ خرده‌مقیاس سیالی، انعطاف‌پذیری، ابتکار و بسط دارد.

جدول شماره ۱: آزمون خلاقیت براساس خرده‌مقیاس و پرسش

متغیر	خرده‌مقیاس	فعالیت	تصاویری که خرده‌مقیاس‌ها را می‌سند
خلاقیت	سیالی	۳ و ۲ و ۱	ساخت تصویر، تکمیل تصویر، دایرها
	انعطاف‌پذیری	۳ و ۲ و ۱	ساخت تصویر، تکمیل تصویر، دایرها
	ابتکار	۳ و ۲ و ۱	ساخت تصویر، تکمیل تصویر، دایرها
	بسط	۳ و ۲ و ۱	ساخت تصویر، تکمیل تصویر، دایرها

۵. یافته‌های پژوهش

یافته‌های پژوهش را در دو بخش توصیفی و استنباطی می‌توان ارائه کرد:

۵-۱. یافته‌های توصیفی

جدول‌های شماره‌ی ۲ تا ۶ یافته‌های توصیفی پژوهش را که شامل میانگین و انحراف استاندارد نمره‌های مربوط به متغیر بررسی شده است، نشان می‌دهند.

جدول شماره‌ی ۲: تحلیل توصیفی نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون سیالی برای گروه‌های آزمایشی ۲۰۱ و گروه کنترل

گروه‌ها	متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد
داستان‌های فکری فیلیپ کم	پیش‌آزمون سیالی	۰۷/۹۸	۹۸/۷	۱۳
	پس‌آزمون سیالی	۶۱/۱۰۳	۷/۱۷	۱۳
داستان‌های فکری خسرو نژاد	پیش‌آزمون سیالی	۰۶/۹۲	۱۳/۵۸	۱۳
	پس‌آزمون سیالی	۹۹/۱۵	۹/۴۸	۱۳
کنترل	پیش‌آزمون سیالی	۹۳/۰۶	۱۰/۳۲	۱۳
	پس‌آزمون سیالی	۱۵/۹۵	۹/۵۹	۱۳

جدول شماره‌ی ۳: تحلیل توصیفی نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون انعطاف‌پذیری برای گروه‌های

آزمایشی ۲۰۱ و گروه کنترل

گروه‌ها	متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد
داستان‌های فکری فیلیپ کم	پیش‌آزمون انعطاف‌پذیری	۳۰/۹۷	۴۸/۱۲	۱۳
	پس‌آزمون انعطاف‌پذیری	۱۰۵/۰۷	۱۰/۸۴	۱۳
داستان‌های فکری خسرو نژاد	پیش‌آزمون انعطاف‌پذیری	۲۳/۹۹	۳۵/۱۱	۱۳
	پس‌آزمون انعطاف‌پذیری	۱۰۲/۵۳	۱۰/۴۵	۱۳
کنترل	پیش‌آزمون انعطاف‌پذیری	۶۹/۹	۹۷/۱۱	۱۳
	پس‌آزمون انعطاف‌پذیری	۹۵/۲۳	۱۰/۵۰	۱۳

جدول شماره‌ی ۴: تحلیل توصیفی نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون ابتکار برای گروه‌های آزمایشی ۲۰۱ و ۲ گروه کنترل

تعداد	انحراف استاندارد	میانگین	متغیرها	گروه‌ها
۱۳	۲۷/۱۰	۱۰۰	پیش‌آزمون ابتکار	داستان‌های فکری فلیپ کم
۱۳	۹/۳۸	۱۰۵/۶۱	پس‌آزمون ابتکار	
۱۳	۶۰/۹	۶۱/۹۹	پیش‌آزمون ابتکار	داستان‌های فکری خسرونژاد
۱۳	۸/۶۷	۱۰۳/۹۲	پس‌آزمون ابتکار	
۱۳	۶۰/۹	۹۷	پیش‌آزمون ابتکار	کنترل
۱۳	۱۰/۳۰	۹۸/۶۱	پس‌آزمون ابتکار	

جدول شماره‌ی ۵: تحلیل توصیفی نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون بسط برای گروه‌های آزمایشی ۲۰۱ و ۲ گروه کنترل

تعداد	انحراف استاندارد	میانگین	متغیرها	گروه‌ها
۱۳	۲۲/۱۱	۱۵/۹۹	پیش‌آزمون بسط	داستان‌های فکری فلیپ کم
۱۳	۱۰/۳۵	۱۰۳/۴۶	پس‌آزمون بسط	
۱۳	۰۷/۱۲	۴۶/۹۵	پیش‌آزمون بسط	داستان‌های فکری خسرونژاد
۱۳	۸/۸۲	۱۰۰/۹۲	پس‌آزمون بسط	
۱۳	۲۲/۱۱	۹۲/۹۷	پیش‌آزمون بسط	کنترل
۱۳	۱۱/۵۲	۹۸/۹۲	پس‌آزمون بسط	

جدول شماره‌ی ۶: تحلیل توصیفی نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون خلاقیت برای گروه‌های آزمایشی ۲۰۱ و ۲ گروه کنترل

تعداد	انحراف استاندارد	میانگین	متغیرها	گروه‌ها
۱۳	۲۷/۱۱	۶۳/۹۷	پیش‌آزمون خلاقیت	داستان‌های فکری فلیپ کم
۱۳	۱۰/۲۷	۱۰۴/۴۴	پس‌آزمون خلاقیت	
۱۳	۶۱/۱۰	۷۵/۹۶	پیش‌آزمون خلاقیت	داستان‌های فکری خسرونژاد
۱۳	۱۰/۶۰	۱۰۱/۶۳	پس‌آزمون خلاقیت	
۱۳	۶۰/۱۱	۸۲/۹۵	پیش‌آزمون خلاقیت	کنترل
۱۳	۱۱/۶۰	۹۶/۹۸	پس‌آزمون خلاقیت	

همان‌گونه که نتایج داده‌های جدول‌ها نشان می‌دهند، میانگین نمره‌های پس‌آزمون در گروه‌های آزمایشی ۱ و ۲ در ابعاد سیالی، انعطاف‌پذیری، ابتکار، بسط و خلاقیت نسبت به پیش‌آزمون افزایش یافته است.

۲-۵. یافته‌های استنباطی

در این بخش، یافته‌های پژوهش با توجه به پرسش‌های اصلی و فرعی تحقیق تجزیه و تحلیل و جزئیات آن در جدول‌های ۷ تا ۱۵ نشان داده می‌شوند. همان‌گونه که پیشتر گفته شد، این پژوهش با هدف پاسخ‌گویی به این پرسش اصلی شکل گرفت که آیا بین میزان تأثیر داستان‌های فکری فیلیپ کم و مرتضی خسرونژاد بر رشد خلاقیت در کودکان دوره‌ی آمادگی شهر تهران تفاوت وجود دارد یا خیر. نتایج آزمون تحلیل کواریانس در جدول شماره‌ی ۷ نشان داده شده است.

جدول شماره‌ی ۷: آزمون تحلیل کواریانس برای بررسی پرسش اصلی پژوهش

منبع واریانس	نوع سوم مجموع مجذورات	درجه‌ی آزادی	میانگین مربعات	آزمون F	سطح معنی‌داری	مربع ایتای جزیی
پیش‌آزمون	۶۹۹/۴۳	۱	۶۹۹/۴۳	۲۵۱/۸۰	/۰۰۰	/۸۷
گروه	۱۸۱/۳۱	۲	۹۰/۶۵	۳۲/۶۳	/۰۰۰	/۶۵
خطا	۹۷/۲۱	۳۵	۲/۷۷			
کل	۳۹۹۱۵۶/۴۳	۳۹				

همان‌گونه که در این جدول مشاهده می‌شود، مجموع و میانگین مجموع مجذورات مربوط به گروه برابر ۱۸۱,۳۱۳ است؛ همچنین، اندازه‌ی آزمون F برابر ۳۲,۶۳ است که در سطح ۵ درصد معنی‌دار است ($f=32/63, p<005$)؛ به عبارت دیگر، نتیجه می‌گیریم که بین گروه‌ها پس از تعدیل اثر پیش‌آزمون تفاوت معنی‌دار وجود دارد. برای یافتن پاسخ این پرسش که تفاوت بین کدام‌یک از گروه‌ها معنی‌دار است، از آزمون تعقیبی توکی استفاده شد. جدول شماره‌ی ۸ نتیجه‌ی این آزمون را نشان می‌دهد.

جدول شماره‌ی ۸: آزمون تعقیبی توکی برای بررسی پرسش اصلی پژوهش

گروه الف	گروه ب	تفاوت میانگین	خطای انحراف معیار	سطح معنی‌داری	بازه‌ی اطمینان ۹۵٪ برای تفاوت میانگین‌ها	
					باند بالا	باند پایین
داستان‌های فلیپ کم	داستان‌های خسرونژاد	۱/۲۶	۱/۶۶	۱/۱۹۰	-۳۹	۲/۹۲
	گروه کنترل	۵/۱۶	۱/۶۷	۱/۰۰۰	۳/۴۸	۶/۸۵
داستان‌های خسرونژاد	داستان‌های فلیپ کم	-۱/۲۶	۱/۶۶	۱/۱۹۰	-۲/۹۲	۳۹
	گروه کنترل	۳/۸۹	۱/۶۵	۱/۰۰۰	۲/۲۵	۵/۵۴
گروه کنترل	داستان‌های فلیپ کم	-۵/۱۶	۱/۶۷	۱/۰۰۰	-۶/۸۵	-۳/۴۸
	داستان‌های خسرونژاد	-۳/۸۹	۱/۶۵	۱/۰۰۰	-۵/۵۴	-۲/۲۵

همان‌طور که در این جدول دیده می‌شود، بین گروه کودکانی که به‌روش داستان‌های فکری فلیپ کم آموزش دیده‌اند با گروهی که به‌وسیله‌ی داستان‌های فکری خسرونژاد آموزش دیده‌اند تفاوت معنی‌دار وجود ندارد؛ اما بین گروهی از آن‌ها که به شیوه‌ی داستان‌های فکری فلیپ کم و خسرونژاد آموزش دیده‌اند با گروه کنترل، تفاوت معنی‌دار دیده می‌شود؛ به‌عبارت دیگر، آموزش داستان‌های فکری کم و خسرونژاد سبب شده است تا کودکان نمره‌ای بهتر در خلاقیت به دست آورند.

نخستین پرسش فرعی پژوهش حاضر این بود که آیا بین میزان تأثیر داستان‌های فکری فلیپ کم و خسرونژاد بر بعد سیالی رشد خلاقیت کودکان دوره آمادگی شهر تهران تفاوت وجود دارد یا خیر. آزمون تحلیل کواریانس که نتایج آن در جدول شماره‌ی ۹ آمده است، نشان داد که پاسخ این پرسش مثبت است.

جدول شماره‌ی ۹: آزمون تحلیل کواریانس برای بررسی پرسش فرعی اول

منبع واریانس	نوع سوم مجموع مجذورات	درجه‌ی آزادی	میانگین مربعات	آزمون F	سطح معنی‌داری	مربع‌ایتهای جزئی
پیش‌آزمون	۳۱/۲۵۰۷	۱	۳۱/۲۵۰۷	۳۳/۲۹۷	۱/۰۰۰	۱/۸۹
گروه	۲۰۹/۹۶	۲	۱۰۴/۹۸	۱۲/۴۴	۱/۰۰۰	۱/۴۱
خطا	۲۹۵/۱۴	۳۵	۸/۴۳			
کل	۳۸۷۸۸۷/۰۰	۳۹				

همان‌گونه که مشاهده می‌شود، مجموع و میانگین مجموع مجدورات مربوط به گروه برابر ۱۰۴،۹۸ است؛ همچنین، اندازه‌ی آزمون F برابر ۱۲،۴۴ است که در سطح ۵ درصد معنی‌دار است ($f=12/44, p<005$)؛ بنابراین، نتیجه می‌گیریم که بین گروه‌ها پس از تعدیل اثر پیش‌آزمون تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

آزمون تعقیبی توکی نیز که نتایج آن در جدول شماره‌ی ۱۰ دیده می‌شود، نشان داد بین گروه کودکانی که به‌روش داستان‌های فکری فیلیپ کم آموزش دیده‌اند، با گروهی که به‌شیوه‌ی داستان‌های فکری خسرونژاد آموزش دیده‌اند، تفاوت معنی‌دار وجود ندارد؛ اما بین گروهی از کودکان که به‌شیوه‌ی داستان‌های فکری کم و خسرونژاد آموزش دیده‌اند با گروه کنترل تفاوت معنی‌داری وجود دارد؛ به‌عبارت دیگر، آموزش داستان‌های فکری فیلیپ کم و خسرونژاد سبب شده است تا کودکان گروه‌های آزمایشی نسبت به گروه کنترل، در بعد سیالی خلاقیت، نمره‌ای بهتر کسب کنند.

جدول شماره‌ی ۱۰: آزمون تعقیبی توکی برای بررسی تفاوت بین گروه‌ها در بعد سیالی خلاقیت

گروه الف	گروه ب	تفاوت میانگین	انحراف معیار	سطح معنی‌داری	بازه‌ی اطمینان ۹۵٪ برای تفاوت میانگین‌ها	
					باند پایین	باند بالا
داستان‌های فیلیپ کم	داستان‌های خسرونژاد	۳۳	۱/۱۶	۱/۰۰	-۲/۵۹	۳/۲۵
	گروه کنترل	۵/۰۹	۱/۱۵	۱/۰۰	۲/۱۹	۸/۰۰
داستان‌های خسرونژاد	داستان‌های فیلیپ کم	-۳۳	۱/۱۶	۱/۰۰	-۳/۲۵	۲/۵
	گروه کنترل	۴/۷۶	۱/۱۴	۱/۰۰	۱/۹۰	۷/۶۳
گروه کنترل	داستان‌های فیلیپ کم	-۵/۰۹	۱/۱۵	۱/۰۰	-۸/۰۰	-۲/۱۹
	داستان‌های خسرونژاد	-۴/۷۶	۱/۱۴	۱/۰۰	-۷/۶۳	-۱/۹۰

پرسش فرعی دوم به این موضوع اختصاص داشت که آیا بین میزان تأثیر داستان‌های فکری کم و خسرونژاد بر بعد انعطاف‌پذیری رشد خلاقیت کودکان تفاوت وجود دارد یا خیر.

جدول شماره‌ی ۱۱: آزمون تحلیل کواریانس برای بررسی پرسش فرعی دوم

منبع واریانس	نوع سوم مجموع مجذورات	درجه‌ی آزادی	میانگین مربعات	آزمون F	سطح معناداری	مربع ایتای جزئی
پیش‌آزمون	۲۲/۴۶	۱	۲۲/۴۶	۱/۲۴۵	/۶۲۴	/۰۰۷
گروه	۳۶۳/۷۹	۲	۱۸۱/۸۹	۱/۹۸	/۱۵۳	/۱۰۲
خطا	۳۲۱۲/۶۰	۳۵	۹۱/۷۸			
کل	۴۱۵۰۷۰/۰۰	۳۹				

همان‌گونه که اطلاعات جدول شماره‌ی ۱۱ نشان می‌دهد، مجموع و میانگین مجموع مجذورات مربوط به گروه برابر ۱۸۱٫۸۹ است؛ همچنین، اندازه‌ی آزمون F برابر ۱٫۹۸۲ است که در سطح ۵ درصد معنی‌دار نیست ($f=1/982, p>005$)؛ بنابراین، بین گروه‌ها پس از تعدیل اثر پیش‌آزمون تفاوت معنی‌دار وجود ندارد و پاسخ این پرسش منفی است.

پرسش فرعی سوم درباره‌ی تفاوت یا یکسانی میزان تأثیر داستان‌های کم و خسرونژاد بر بعد بسط رشد خلاقیت کودکان بود که نتایج آزمون تحلیل کواریانس، وجود تفاوت را در اثرگذاری آن‌ها بر کودکان نشان داد.

جدول شماره‌ی ۱۲: آزمون تحلیل کواریانس برای بررسی پرسش فرعی سوم

منبع واریانس	نوع سوم مجموع مجذورات	درجه‌ی آزادی	میانگین مربعات	آزمون F	سطح معنی‌داری	مربع ایتای جزئی
پیش‌آزمون	۳۳۵۹/۰۷	۱	۳۳۵۹/۰۷	۲۵۷/۸۲	/۰۰۰	/۸۸۰
گروه	۱۲۵/۹۸	۲	۶۲/۹۹	۴/۸۳	/۰۱۴	/۲۱۶
خطا	۴۵۶/۰۰	۳۵	۱۳/۰۲			
کل	۴۰۲۵۹۷/۰۰	۳۹				

همان‌طور که در جدول شماره‌ی ۱۲ دیده می‌شود، مجموع و میانگین مجموع مجذورات مربوط به گروه برابر ۱۲۵٫۹۸ است؛ همچنین، اندازه‌ی آزمون F برابر ۴٫۸۳ است که در سطح ۵٪ معنی‌دار است ($f=4.83, p<005$)؛ بنابراین، نتیجه می‌گیریم که بین گروه‌ها پس از تعدیل اثر پیش‌آزمون تفاوت معنی‌دار وجود دارد. آزمون تعقیبی توکی نیز که اطلاعات جدول شماره‌ی ۱۳ نتایج آن را نشان می‌دهد، آشکار ساخت که بین گروه کودکانی که براساس داستان‌های فکری فلیپ کم آموزش دیده‌اند و گروهی

که به‌شبهه‌ی داستان‌های خسرونژاد آموزش دیده‌اند، تفاوت معنی‌دار وجود ندارد؛ اما کودکان این گروه‌ها با کودکان گروه کنترل متفاوت‌اند؛ این کودکان نمره‌ای بهتر را در بعد بسط خلاقیت کسب کرده‌اند.

جدول شماره‌ی ۱۳: آزمون تعقیبی توکی برای بررسی تفاوت بین گروه‌ها در بعد بسط خلاقیت

گروه الف	گروه ب	تفاوت میانگین	خطای انحراف معیار	سطح معنی‌داری	
				باند پایین	باند بالا
داستان‌های فیلیپ کم	داستان خسرونژاد	-۵۵۹	۱/۴۲	۱/۰۰	-۴/۱۵
	گروه کنترل	۳/۵۰	۱/۴۱	۱/۰۵۵	-۱/۰۷
داستان‌های خسرونژاد	داستان‌های فیلیپ کم	۵۵۹	۱/۴۲	۱/۰۰	-۳/۰۳
	گروه کنترل	۴/۰۶	۱/۴۲	۱/۰۲۱	۷/۶۳
گروه کنترل	داستان‌های فیلیپ کم	-۳/۵۰	۱/۴۱	۱/۰۵۵	-۷/۰۷
	داستان‌های خسرونژاد	-۴/۰۶	۱/۴۲	۰/۲۱	-۷/۶۳

آخرین پرسش نیز، در پیوند با تأثیر داستان‌های فکری کم و خسرونژاد بر بعد ابتکار رشد خلاقیت کودکان بود و اینکه آیا میان این داستان‌ها از نظر میزان اثرگذاری تفاوتی دیده می‌شود یا خیر. نتایج آزمون تحلیل کواریانس در این باره را در جدول شماره‌ی ۱۴ می‌توان مشاهده کرد.

جدول شماره‌ی ۱۴: آزمون تحلیل کواریانس برای بررسی پرسش فرعی چهارم

منبع واریانس	نوع سوم مجموع مجذورات	درجه‌ی آزادی	میانگین مربعات	آزمون F	سطح معنی‌داری	مربع ایتای جزئی
پیش‌آزمون	۲۹۴۹/۹۶	۱	۲۹۴۹/۹۶	۳۶۲/۱۳	۱/۰۰۰	۹۱۲
گروه	۱۱۹/۷۰	۲	۵۹/۸۵	۷/۳۴	۱/۰۰۲	۲۹۶
خطا	۲۸۵/۱۱	۳۵	۸/۱۴			
کل	۴۱۵۰۷۰/۰۰	۳۹				

همان‌گونه که اطلاعات این جدول نشان می‌دهد، مجموع و میانگین مجموع مجذورات مربوط به گروه برابر ۱۱۹،۷۰۸ است؛ همچنین، اندازه‌ی آزمون F برابر ۷،۳۴ است که در سطح ۱٪ معنی‌دار است ($f=7/34, p<001$)؛ از این رو، نتیجه می‌گیریم که

بین گروه‌ها پس از تعدیل اثر پیش‌آزمون تفاوت معنی‌دار وجود دارد. نتایج آزمون تعقیبی توکی (جدول شماره‌ی ۱۵) نیز، بیانگر یکسان‌بودن تأثیر داستان‌های فکری کم و خسرونژاد بر بعد ابتکار خلاقیت در کودکان گروه‌های آزمایشی و تفاوت معنی‌دار آن با گروه کنترل است؛ نمره‌ی کودکان گروه‌های آزمایشی در بخش ابتکار رشد خلاقیت بهتر از کودکان گروه کنترل است.

جدول شماره‌ی ۱۵: آزمون تعقیبی توکی برای بررسی تفاوت بین گروه‌ها در بعد ابتکار رشد

خلاقیت

گروه الف	گروه ب	تفاوت میانگین	خطای انحراف معیار	بازه‌ی اطمینان ۹۵٪	
				سطح معنی‌داری	برای تفاوت میانگین‌ها
				باند بالا	باند پایین
داستان‌های فلیپ کم	داستان‌های خسرونژاد	۱/۳۳	۱/۱۲	۱/۲۰	-۱/۴۷
گروه کنترل	گروه کنترل	۴/۲۳	۱/۱۲	۱/۰۲	۱/۳۹
داستان‌های خسرونژاد	داستان‌های فلیپ کم	-۱/۳۳	۱/۱۲	۱/۲۰	-۴/۱۵
گروه کنترل	گروه کنترل	۲/۸۹	۱/۱۲	۱/۴۳	۱/۰۶۶
گروه کنترل	داستان‌های فلیپ کم	-۴/۲۳	۱/۱۲	۱/۰۲	-۰۷/۷
داستان‌های خسرونژاد	داستان‌های خسرونژاد	-۲/۸۹	۱/۱۲	۱/۴۳	-۵/۷۳

۶. نتیجه‌گیری

نگاهی کوتاه به وضعیت پیشرفت علم، به‌ویژه در جوامع صنعتی، نشان می‌دهد که با شکل‌گیری نهضت‌های روبه‌رشد، مانند نهضت پرورش استعداد خلاقیت و ابداع، جهان سریع‌تر از پیش درحال پیشرفت است. اگر می‌خواهیم بزرگ‌سالانی خلاق و دارای قوه‌ی تخیل قوی داشته باشیم، باید از سال‌های نخستین زندگی، برای آن‌ها برنامه‌ریزی کنیم. اگر خلاقیت و تخیل کودکان تشویق نشود، آنان به بزرگ‌سالانی خلاق تبدیل نمی‌شوند؛ بنابراین، آموزش خلاقیت در دوران کودکی اهمیت بسیار دارد.

در گستره‌ی مقاله دیده شد که داستان‌های فکری فلیپ کم و مرتضی خسرونژاد بر رشد خلاقیت کودکان اثرگذارند و کودکانی که براساس این داستان‌ها آموزش دیده‌اند، با یکدیگر تفاوت معنی‌دار ندارند؛ اما میان آنان با کودکان گروه کنترل، در ابعاد سیالی و ابتکار و بسط، تفاوت معنی‌دار وجود دارد؛ به‌عبارت دیگر، داستان‌های فکری فلیپ کم

و خسرو نژاد سبب رشد ابعاد سیالی و ابتکار و بسط خلاقیت کودکان می‌شوند؛ اما در بعد انعطاف‌پذیری چندان اثرگذار نیستند.

یافته‌های این پژوهش، در زمینه‌ی مؤثر بودن برنامه‌ی «فلسفه برای کودکان»، همخوان با یافته‌های مطالعات مرعشی و همکارانش (۱۳۸۶)، ناجی و قاضی‌نژاد (۱۳۸۶)، اسکندری و کیانی (۱۳۸۶)، صفائی مقدم و همکاران (۱۳۸۵)، تریکی و تاپینگ (۲۰۰۴)، مونتس و مایار (۲۰۰۱) و کامینگز (۱۹۸۱) است؛ آن‌ها نشان می‌دهند آموزش تفکر در قالب برنامه‌ی «فلسفه برای کودکان» سبب رشد خلاقیت و تفکر انتقادی و استدلال در کودکان می‌شود.

در برنامه‌ی «فلسفه برای کودکان»، بحث و گفت‌وگو میان دانش‌آموزان، همراه با هدایت معلم، بستر اصلی تفکر فلسفی است؛ از این رو، این برنامه به گونه‌ای تنظیم نشده که پاسخ معین و ازپیش‌تعیین‌شده‌ای به بحث‌ها و پرسش‌های دانش‌آموزان بدهد؛ بلکه یافتن پاسخ پرسش‌ها، از طریق طرح مسئله و بحث و گفت‌وگو درباره‌ی موضوعات گوناگون صورت می‌گیرد؛ به این ترتیب، کلاس به یک «اجتماع پژوهشی» تبدیل می‌شود که در آن کودکان، نظرها و اندیشه‌های خود را بیان می‌کنند و درباره‌ی آراء دیگران به بحث و گفت‌وگو می‌پردازند؛ در این روش، دانش‌آموزان می‌توانند در فرایند یادگیری خود مشارکت داشته باشند و با انجام دادن فعالیت‌های ذهنی، موضوع یادگیری را کشف کنند؛ از این رو، یادگیری از طریق «اجتماع پژوهشی» روشی است برای افزایش خلاقیت دانش‌آموزان.

برخی از این ویژگی‌های «اجتماع پژوهشی» عبارت‌اند از: پژوهش مطلوب براساس فهم و دانش، تکیه کردن بر پرسش و ارائه‌دادن دلیل، خطرپذیری فکری و تصحیح کردن اندیشه‌های خویش، همکاری کردن با دیگران، اعتماد به افراد، صبوری و احترام گذاشتن به دیگران، تشکل اجتماعی و مشارکت‌آمیز، رویارویی با معما و شگفت‌زدگی، شکل‌گیری گفت‌وگوی دانش‌آموزمحور، پذیرش مسئولیت دیدگاه‌های خویش و یادگیری فکر کردن (نک: کم، ۱۳۸۵)؛ همچنین، الگوی جدید آموزش و پرورش مبتنی بر حافظه نیست؛ بلکه مبتنی بر تقویت قدرت پردازش به‌وسیله‌ی تأمل و تفکر است؛ از این رو، در برنامه‌ی «فلسفه برای کودکان»، حافظه‌محوری کنار گذاشته می‌شود و بر تأمل‌محوری تأکید می‌گردد.

برنامه‌ی «فلسفه برای کودکان» با تحولی که در آموزش و پرورش و نظام آموزشی ایجاد می‌کند، خواستار تغییرات بنیادی در مؤلفه‌های گوناگون است؛ یکی از این مؤلفه‌ها، کتاب‌ها و داستان‌های مناسب در این زمینه است. این داستان‌ها باید به‌وسیله‌ی افرادی تألیف شوند که با تاریخ فلسفه و شیوه‌ی تفکر و استدلال فلسفی آشنا باشند، با کودکان سروکار داشته و از مسائل اجتماعی فرهنگی روز جامعه‌ی خود آگاه باشند. داستان‌ها باید بتوانند از زندگی واقعی کودکان و مسائلی که کودک در زندگی روزمره‌ی خود با آن‌ها درگیر است، الگوبرداری کنند؛ سبب کشف هنجارها، مسائل منطقی و فلسفی و ارزش‌ها به‌وسیله‌ی کودکان شوند و زمینه را برای کنجکاوی‌های بیش‌تر آنان فراهم کنند؛ بنابراین، پرسش‌ها باید به‌گونه‌ای مطرح شوند که کودک ابتدا به خودانتقادی و سپس خوداصلاحی برسد. استدلال‌ها نیز، باید به‌صورتی ارائه شوند که کودکان از آن الگوبرداری کنند؛ چراکه همزادپنداری کودک با قهرمان داستان به الگوبرداری او از پرسش قهرمان داستان می‌انجامد.

همه‌ی ویژگی‌هایی که برشمردیم، در داستان‌هایی که در این پژوهش بررسی شدند، وجود دارند؛ به‌گفته‌ی والدین کودکان گروه‌های آزمایشی، این آثار در بهبود فعالیت‌های درسی و روابط اجتماعی و شیوه‌ی گفت‌وگوی کودکان اثرگذار بوده‌اند.

داستان‌های فکری کم و خسرونژاد به‌دلیل داشتن ویژگی‌های زیر می‌توانند توانایی اندیشیدن فلسفی را در کودکان افزایش دهند. این ویژگی‌ها عبارت‌اند از:

- استفاده از موضوعات و قالب‌های محبوب کودکان؛
- تشویق کردن کودکان به شرکت کردن در گفتگوهای جمعی؛
- سادگی، روانی، جذابیت و سرگرم‌کننده بودن آن‌ها، درکنار پرداختن‌شان به مفاهیم فکری؛

- پرورش دادن تمرکززدایی در تفکر کودکان؛
- به‌وجودآوردن امکان همانندسازی کودکان با شخصیت‌های داستان‌ها؛
- برانگیختن تخیل و تفکر کودکان؛
- بحث‌برانگیز بودن و در اختیار کودکان قراردادن ابزارهای پژوهش و کاوش فلسفی؛

- پرهیزکردن از دادن پیام مستقیم به کودکان و واداشتن آن‌ها به کشف رازورمزهای داستان؛

- تناسب داشتن با فهم و سن کودکان؛

- آموزش فرایند قضاوت و داوری به کودکان.

با وجود این ویژگی‌های مشترک، مجموعه داستان‌های فکری فیلیپ کم و مرتضی خسرونژاد تفاوت‌هایی با هم دارند که از آن جمله می‌توان به مفهوم و نقش متفاوت ادبیات در آن‌ها اشاره کرد؛ کم در داستان‌هایش، برخلاف خسرونژاد، بر ماهیت ادبیات یا ادبیات کودک، هیچ تأملی نمی‌کند؛ هرچند، به‌عنوان رکن اصلی پیشبرد برنامه‌اش، از آن بهره می‌برد. او، در نهضت «فلسفه برای کودکان»، ادبیات کودک را پدیده‌ای واقعی و به‌خودی‌خود ارزشمند، در نظر نمی‌گیرد. براساس این دیدگاه، داستان و رمان، ابزاری برای رسیدن به هدفی دیگر، هدفی برتر، به شمار می‌روند؛ از این رو، شاید بتوان ادعا کرد که هویت مستقل چنین ادبیاتی حتی به اندازه‌ی هویت مستقل ادبیات آموزشی نیز رسمیت ندارد (نک: خسرونژاد، ۱۳۸۶).

آثار کم و خسرونژاد تفاوت اساسی دیگری نیز با یکدیگر دارند؛ در داستان‌های خسرونژاد، تصاویر به یاری متن آمده‌اند؛ اما مجموعه داستان‌های فیلیپ کم بدون تصویر هستند. این در حالی است که مطالعات گوناگون هنری و تربیتی، اهمیت نقش القایی و تربیتی تصویر را در کتاب‌های کودکان به‌خوبی نشان داده‌اند. امروزه، ثابت شده است که تصاویر فقط نباید نقش تزئینی داشته باشند، بلکه باید کامل‌کننده‌ی مفاهیم اصلی کتاب باشند و برای کودکانی که خواندن را تازه آغاز کرده‌اند، علاقه و انگیزه ایجاد کنند. در پایان شایسته‌ی یادآوری است که محور اصلی مجموعه داستان‌های خسرونژاد بر آموزش تمرکززدایی در تفکر کودکان استوار است.

یادداشت‌ها

۱. حلقه‌ی کندوکاو از مؤلفه‌های اصلی برنامه‌ی «فلسفه برای کودکان» است که چارلز سندرز پیرس^۱ آن را برای نخستین بار ابداع کرد. در این حلقه، دانش‌آموزان بادقت به سخنان یکدیگر گوش می‌دهند؛ آن‌ها را نقد می‌کنند تا برای دیگر عقاید تأیید نشده و بی‌پشتوانه دلایلی فراهم آورند و می‌کوشند تا به یاری یکدیگر نتایج و لوازم مطالب گفته‌شده را استخراج کنند. آنان در پی تشخیص و روشن کردن فرض‌های یکدیگر نیز هستند. حلقه‌ی کندوکاو کار را تا جایی

1. Charles Sanders Peirce

ادامه می‌دهد که به نتیجه برسد؛ نه تا جایی که مقررات درسی اجازه می‌دهند. در این حلقه، گفت‌وگویی شکل می‌گیرد که به‌سوی هماهنگی با منطق پیش می‌رود؛ در نتیجه، زمانی که این روند در شرکت‌کنندگان درونی شد، خودآگاه یا ناخودآگاه در امور دیگر زندگی و هنگام روبه‌رو شدن با اتفاقات واقعی و جدید، از آنچه آموخته‌اند، بهره می‌برند (نک: ناجی، ۱۳۸۷). حلقه‌ی کندوکاو، به‌دلیل ویژگی کاوشگری‌اش، دربرگیرنده‌ی پرسش و جست‌وجوی بسیار وسیع برای دستیابی به حقیقت و جست‌وجوی وسیع‌تر معناست. ویژگی‌های دیگر این حلقه عبارت است از: رابطه‌ی چشم‌درچشم، صورت‌بندی پرسش‌ها، دلیل و شاهد خواستن از دیگران برای اثبات نظرهاشان، بهره‌بردن از اندیشه‌های دیگران، پذیرش انتقادهای درست و منطقی، محترم‌شمردن دیگری در مقام یک شخص، درپی روشن‌سازی مفاهیم مبهم بودن، پشتیبانی کردن از عقاید با دلایل متقاعدکننده (همان).

فهرست منابع

- اسکندری، حسین و ژاله کیانی. (۱۳۸۶). «تأثیر داستان بر افزایش مهارت فلسفه‌ورزی و پرسشگری دانش‌آموزان». *فصلنامه‌ی برنامه‌ریزی درسی*، ش ۲، صص ۱-۳۶.
- اسمیت، فلیپ و هنری گوردن هولفیش. (۱۳۷۱). *تفکر منطقی؛ روش تعلیم و تربیت*. ترجمه‌ی علی شریعتمداری، تهران: سمت.
- براتی، مرضیه. (۱۳۸۸). *بررسی اثر اجتماع پژوهشی بر پرورش مهارت‌های استدلال دانش‌آموزان دختر پایه‌ی چهارم شهر اصفهان*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد دانشگاه علامه‌ی طباطبایی.
- جهانی، جعفر. (۱۳۸۶). «بررسی تأثیرات برنامه‌ی "فلسفه برای کودکان" در رشد منش‌های اخلاقی دانش‌آموزان». *فصلنامه‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی*، ش ۷، صص ۳۷-۵۶.
- خسرونژاد، مرتضی. (۱۳۸۶). «تأملی بر هم‌نشینی ادبیات کودک و فلسفه در برنامه‌ی "فلسفه برای کودکان"». *فصلنامه‌ی نوآوری‌های آموزشی*، ش ۲۰، صص ۱۰۹-۱۲۴.
- _____ (۱۳۸۹). *مجموعه داستان‌های فکری*. مشهد: آستان قدس رضوی؛ شرکت به‌نشر.
- _____ (۱۳۹۰). *چگونه توانایی اندیشیدن فلسفی کودکان را پرورش دهیم*. مشهد: آستان قدس رضوی.

دلاور، علی. (۱۳۸۵). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. تهران: رشد.

سلحشوری، احمد. (۱۳۸۵). تأثیر روش بدیعه‌پردازی در رشد تفکر خلاق دانش‌آموزان پایه‌ی چهارم ابتدایی در درس علوم تجربی در شهرستان فارس. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد دانشگاه علامه‌ی طباطبایی.

شعبانی، حسن. (۱۳۸۲). روش تدریس پیشرفته. تهران: سمت.

صفایی‌مقدم، مسعود و همکاران. (۱۳۸۵). «بررسی تأثیر روش اجتماع پژوهشی در برنامه‌ی «فلسفه برای کودکان» بر پرورش مهارت‌های استدلال دانش‌آموزان پسر پایه‌ی سوم راهنمایی». مجله‌ی علوم تربیتی و روانشناسی، ش ۲، صص ۳۱-۵۴. فیشر، رابرت. (۱۳۸۵). آموزش تفکر به کودکان. ترجمه‌ی مسعود صفایی‌مقدم و افسانه نجاریان، تهران: رسش.

کم، فیلیپ. (۱۳۷۹). داستان‌های فکری. ترجمه‌ی احسانه باقری، ج ۱، تهران: امیرکبیر. _____ (۱۳۸۵). داستان‌های فکری. ترجمه‌ی فرزانه شهرتاش و مژگان رشتچی، ج ۱. تهران: شهرتاش.

لیپمن، ماتیو. (۱۳۸۲). «فلسفه برای کودکان و نوجوانان؛ گفت‌وگو با ماتیو لیپمن». ترجمه‌ی سعید ناجی، کتاب ماه ادبیات و فلسفه، ش ۴۷.

مرعشی، سید منصور. (۱۳۸۵). «تأثیر اجتماع پژوهشی بر پرورش مهارت‌های استدلال دانش‌آموزان پایه‌ی سوم راهنمایی پسر شهر اهواز». هفتمین همایش سالانه‌ی انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران، صص ۱۸۰-۱۹۴.

_____ و همکاران. (۱۳۸۶). «تأثیر اجتماع پژوهشی بر پرورش مهارت‌های استدلال دانش‌آموزان پایه‌ی سوم راهنمایی دختر شهر اهواز». فصلنامه‌ی برنامه‌ریزی درسی، ش ۷، صص ۹۵-۱۲۲.

مقصودی، غضنفر. (۱۳۸۶). بررسی میزان اثربخشی روی آموزش حل مسئله بر خلاقیت کودکان پیش‌دبستانی شهر تبریز در سال تحصیلی ۸۵-۸۶. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه‌ی طباطبایی.

ناجی، سعید و پروانه قاضی‌نژاد. (۱۳۸۶). «بررسی نتایج برنامه‌ی «فلسفه برای کودکان» روی مهارت‌های استدلال و عملکرد رفتاری کودکان». فصلنامه‌ی مطالعات برنامه‌ریزی درسی، ش ۲، صص ۱۲۳-۱۵۰.

_____ (۱۳۸۷). «نگاهی به روش‌های جدید بالابردن توان تحقیق و پژوهش». در مجموعه مقالات کنفرانس توسعه و فناوری در ایران. به‌کوشش مهدی گلشنی، ج ۲، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

هدایتی، مهنوش و همکاران. (۱۳۸۸). «بررسی تأثیر اجرای برنامه‌ی «فلسفه برای کودکان» به‌صورت اجتماع پژوهشی بر بهبود روابط میان‌فردی در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر تهران از دیدگاه آموزگاران». فصلنامه‌ی اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، ش ۳، صص ۱۳۳-۱۵۷.

- Barrow, W. (2010). "Dialogic, participation and the potential for Philosophy for Children". *Thinking Skills and Creativity*. Vol.5, P. 61-69.
- Burke, L. & Williams, J. M. (2008). "Developing Young Thinkers: An intervention aimed to enhance children's thinking skills". *Thinking Skills and Creativity*. Vol. 3, P. 104-124.
- Cheng, V.M.Y. (2010). "Tensions and dilemmas of teachers in creativity reform in a Chinese context". *Thinking Skills and Creativity*. Vol. 5, P. 120-137.
- Clark, D. & Linn, M. C. (2003). "Designing for knowledge integration: The impact of instructional time". *Journal of the Learning Sciences*. Vol. 12, No. 4, P. 451-493.
- Commings, N. (1981). "Analytical thinking for children". *Review of the research in analytic teaching*. Vol. 2, No. 1, P. 26-28.
- Csapo, B. (1997). "The development of inductive reasoning: Cross-sectional assessments in an educational context". *International Journal of Behavioral Development*. Vol. 20, No. 4, P. 609-626.
- Hayes, D. (2004). "Understanding creativity and its implications for schools". *Improving Schools*. Vol. 7, No. 3, P. 279-286.
- Hurter, S. (1980). "The perceived competence scale for children". *Child Development*. Vol. 53, No. 1, P. 87-97.
- Karkowski, M. & Soszynski, M. (2008). "How to develop creative imagination? Assumptions, aims and effectiveness of role-play training in creativity". *Thinking skills and creativity*. Vol. 3, P. 163-171.
- LeMatias, J. (2003). "International trends in curriculum frameworks". *Educational Forum*. Vol. 67, P. 235-247.
- Maisuria, A. (2005). "The turbulent times of creativity in the national curriculum". *Policy Futures in Education*, Vol. 3, No. 2, P. 141-152.
- McDonald, G. (2005). "Schools for a knowledge economy". *Policy Features in Education*. Vol. 3, No. 2, P. 38-44.

- Montes, M. & Maria, E. (2001). *juchitande los ninos*, abstract in OAPC.
- Reilly, C. R. (2008). "Is expertise a necessary precondition for creativity? A case of four novice learning group facilitators". *Thinking Skills and Creativity*. Vol. 3, P. 34-46.
- Sanz de Acedo Lizarraga, M. L., et al. (2009). "Enhancement of thinking skills: Effects of two intervention methods". *Thinking Skills and Creativity*. Vol. 4, P. 30-43.
- Trickey, S. & Topping, K. J. (2004). "Philosophy for children: a systematic review". *Research Papers in Education*. Vol. 19, No. 3, P. 365-380.
- Zohar, A. (2008). "Teaching thinking on a national scale: Israel's pedagogical horizons". *Thinking Skills and Creativity*. Vol. 3, No. 1, P. 77-81.

