

کودکان متفکر، روابط میان فردی مؤثر مطالعه تحقیقی پیرامون تأثیر برنامه «فلسفه برای کودکان» بر ارتباطات اجتماعی کودکان

مهرنوش هدایتی*

یحیی قائدی**، عبدالله شفیع آبادی***، غلامرضا یونسی****

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی تأثیر اجرای برنامه «فلسفه برای کودکان» به صورت اجتماع پژوهشی، بر بهبود مهارت‌های میان‌فردی در دانش‌آموزان پایه‌های تحصیلی سوم تا پنجم ابتدایی در دبستان‌های دخترانه و پسرانه منطقه ۵ آموزش و پرورش شهر تهران بود. برای این منظور ۱۹۰ دانش‌آموز در سه پایه تحصیلی به طور تصادفی در دو مرحله انتخاب شدند (۹۷ پسر، ۹۳ دختر) و در دو گروه گواه و آزمایش قرار گرفتند (۸۸ نفر در گروه آزمایش و ۱۰۲ نفر در گروه گواه). سپس با استفاده از پرسشنامه دستیابی به مهارت‌های اجتماعی «اردلی و آشر»، متغیر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان سنجیده شد. قبل از اجرای برنامه، عدم تفاوت معنادار مهارت‌های ارتباطی در دو گروه تأیید شد. سپس کودکان گروه آزمایش، طی ۱۲ جلسه هفتگی ۱/۵ ساعته، در جلسات آموزشی شرکت نمودند. در پایان مشخص گردید که اجرای این برنامه می‌تواند بر بهبود مهارت‌های ارتباط میان‌فردی دانش‌آموزان تأثیر معناداری بگذارد ($p < .01$). همچنین برای بررسی ماندگاری اثر این برنامه، ۴ ماه بعد دوباره دانش‌آموزان در این متغیر مورد ارزیابی

* دکترای مشاوره، استادیار پژوهشگاه علوم انسانی mehrnooshedayati@yahoo.com

** دکترای فلسفه تعلیم و تربیت، استادیار دانشگاه تربیت معلم

*** دکترای مشاوره، استاد دانشگاه علامه طباطبایی

**** دکترای روان‌سنجی، استادیار دانشگاه آزاد واحد تهران جنوب

تاریخ دریافت: ۸۹/۳/۲۵، تاریخ پذیرش: ۸۹/۵/۴

قرار گرفتند و یافته‌ها حاکی از تأیید ماندگاری اثر این برنامه بود. علاوه بر این، به کمک آزمون تحلیل واریانس یک طرفه، مشخص گردید که در میان دختران و پسران شرکت‌کننده در این برنامه، از نظر بهبود مهارت‌های ارتباط میان فردی، پسرها افزایش بیشتری را نشان داده‌اند.

کلیدواژه‌ها: فلسفه برای کودکان، حلقه کندوکاو، مهارت‌های ارتباط میان فردی.

مقدمه

بدون شک هر انسانی برای احساس توفیق در زندگی اجتماعی خویش، نیازمند بکارگیری مهارت‌هایی است، که توانایی برقراری رابطه سازگاران و سازنده، از مهم‌ترین آن مهارت‌ها محسوب می‌گردد. فرد ماهر در برقراری رابطه با اطرافیان، نه تنها احساس شادکامی می‌کند، بلکه در حل مسائل و مشکلات پیش‌رو نیز احساس کارآمدی بیشتری خواهد داشت. توانایی ارتباط مؤثر با دیگران بخش بزرگی از توانایی عملکرد بین فردی را تشکیل می‌دهد و هر فردی برای رفع نیازهای خود، اعم از نیازهای فیزیولوژیک، احساس امنیت، تعلق خاطر، عزت نفس و در نهایت خود شکوفایی و رسیدن به تعالی می‌بایست قادر به برقراری رابطه مؤثر با اجتماع پیرامون خود باشد. در اغلب فرهنگ‌ها و جوامع مهم‌ترین سن اجتماعی شدن، سن ورود به مدرسه است. در این سن کودک با خروج رسمی و هرروزه به جامعه‌ای کوچک و قانون‌مدار، تلاش دارد تا دانش موجود را با تجربه‌های فعلی در هم آمیزد و به راه حل‌های شخصی برای احساس امنیت و تعلق در زندگی اجتماعی خویش دست یابد.

در مدرسه کودکان بخش بزرگی از خودپنداره‌شان را بر اساس کیفیت روابط خود با دیگران شکل می‌دهند. اگر کودکی فاقد مهارت‌های اجتماعی باشد، اغلب از طرف دیگر همسالان طرد یا سرکوب می‌گردد، که این موضوع علاوه بر تأثیر فراوان بر عزت نفس کودک، سبب مشکلات تحصیلی وی نیز می‌گردد، که مشکل اخیر خود روابط فرد و خودپنداره او را تحت الشعاع قرار می‌دهد. نتایج پژوهش‌ها نشان داده که کودکان و نوجوانان دارای مهارت‌های ارتباطی ضعیف، با احتمال کمتری از سوی همسالان‌شان مورد پذیرش واقع می‌شوند (Gottman, J. et al., 1975, p7).

متأسفانه علی‌رغم اهمیت فراوان این مسئله، یکی از مشکلات عمده مدارس مشکلات ارتباطی دانش‌آموزان بوده و هست، که اغلب بصورت الگویی ماندگار و مخرب تا

بزرگسالی هم ادامه می‌یابد. با وجود آنکه بخش مهمی از آموزش پنهان مدارس به پرورش مهارت‌های ارتباطی اختصاص دارد، اما در کمال حیرت و تأسف، نظام آموزشی ما راهکاری مؤثر و بنیادی برای بهبود تعاملات میان دانش‌آموزان و حتی دانش‌آموزان و اولیاء مدرسه ارائه نداده‌است و حتی اندک تلاش‌های دهه‌های اخیر، آلوده‌است به همان اشکالات رایج این سیستم. یعنی ارائه مطالبی نظری، در غالب درس‌های حکیمانه و نصیحت‌منشانه، تحت عنوان مهارت‌های زندگی یا اسامی مشابه، که گاه دیده می‌شود برای اطمینان از حفظ این مهارت‌ها، امتحانی کتبی و نمره‌مدار هم از آنها گرفته می‌شود!

اریکسون باور داشت که ترکیب انتظارات بزرگسالان و سایق کودکان به سوی تسلط، زمینه را برای تعارض روانی اواسط کودکی آماده می‌کند. وی این تعارض را سخت‌کوشی در برابر احساس حقارت می‌نامد. سخت‌کوشی به معنای پرورش شایستگی‌ها در مهارت‌ها است، که از جمله مهم‌ترین این مهارت‌ها برقراری رابطه جمعی است. مفهوم سخت‌کوشی اریکسون، دربرگیرنده چند ویژگی است، از جمله: خودپنداره مثبت و معقول، احساس کفایت و ارزشمندی در انجام وظایف، مسئولیت اخلاقی، و مشارکت یاری‌گرانه. روان‌شناسان معتقدند که اگر زندگی خانوادگی کودک را برای زندگی مستقل و هدف‌مدار اجتماعی آماده نکرده باشد، و یا تجربه کودک از حضور در مدرسه و یا تعامل با معلمان و همسالان ناگوار باشد، احساس شایستگی و تسلط بر خود آنها به تباهی کشیده می‌شود (برک، ۲۰۰۱، ترجمه محمدی، ۱۳۸۳: صص ۴۴۲-۴۴۳).

برنامه فلسفه برای کودکان، با ایجاد فرصت کاوشگری جذاب پیرامون موضوعاتی که ذهن کودک را درگیر خود ساخته، علاوه بر پرورش قدرت تفکر و تعمق روی مسائل، منجر به تفکر تأملی، داوری مستقل، تفکر مشارکتی، احساس کفایت در تولید و پرورش ایده‌ها و مسئولیت‌پذیری اخلاقی شده، و مانع از احساس حقارت کودک می‌شود.

حلقه کندوکاو به کودکان اجازه می‌دهد تا سطح اکتشافات و بحث و گفتگوی منطقی را مورد توجه قرار دهند. از آنجا که پرسشگری در «فلسفه برای کودکان» هرگز پایانی ندارد، برخلاف روش‌های بسیار قدیمی، بر ارتباط بین معلم و دانش‌آموزان تأکید می‌گردد، ارتباطی که در آن معلم ظرفیت‌های کودکان را برای افکار خلاقانه و انتقادی تخمین می‌زند (Thwaites, 2005, p6).

حلقه کندوکاو، توجه را به توسعه هنجارهای مشترک جلب می‌کند که مبتنی است بر یک تعادل و اجماع بر دانش و ارزش‌ها. ورودی دیگران در این فرآیند پژوهشی اساسی

است زیرا هرچه دیدگاه‌های بیشتری وجود داشته باشد، شانس رسیدن به یک اجماع بیشتر است. در این خصوص ورودی کودک حائز اهمیت فراوان است زیرا باید ملاحظه کرد که نگرش کودک، به جهت اینکه هنوز از جامعه تأثیر چندانی نپذیرفته، خلاق و انتقادی است. با تحقق این مهارت‌های تفکر بحثی دوطرفه و بالاتر از آن توافقی دوجانبه ممکن می‌شود. و فراتر از مهارت‌های خلاق و تفکر انتقادی، تمایل یا اراده پرسیدن باید ذکر شود. به نظر لیپمن این به ذات کودک مربوط می‌شود (Vansieleghem, 2005, 22).

طبق پیش فرض‌های مبدعان برنامه فلسفه برای کودکان، در این برنامه کودکان خود باور شده و برای فعالیت‌های فکری خود ارزش قائل می‌شوند. در این برنامه به جای آنکه دانش‌آموزان نتایج به دست آمده توسط دیگران را صرفاً به خاطر بسپارند و بدون دخالت و اظهار نظر آنها را بپذیرند، بر سر هر موضوع، گفتگو، تحقیق و پژوهش می‌کنند به گونه‌ای که در عمل به کاوشگرانی ماهر و جوان تبدیل می‌شوند (lipman, 2003, 682). گفتگو آن گونه که در «فلسفه برای کودکان» ارائه شده به عنوان نوعی تفکر با صدای بلند انگاشته شده که متمرکز بر مشکل، توأم با خوداصلاحی، مساوات طلب و مبتنی بر منافع دوطرفه است. برای بیشتر کودکان یادگیری تفکر به صورت فلسفی، ابتدا در فرآیند مباحث بین فردی به وقوع می‌پیوندد. این بحث‌ها دارای مزایایی است. پاسخ‌های کودکان به شخصیت‌های موجود در کتاب‌ها به آنها کمک می‌کند تا علایق، ارزش‌ها و باورهای خود را بهبود بخشند. این حساسیت افزایش یافته یکی از ارزشمندترین محصولات ارتباط در کلاس است (Vansieleghem, 2005, p 30). اگر کودکان نتوانند زمان و چگونگی استفاده از قواعد اجتماعی را درک کنند و حساسیت زیادی نسبت به آن نشان ندهند، آموزش قواعد اجتماعی صرف به هیچ رو مناسب نیست. مگر اینکه حساسیت بین فردی افزایش یابد و به عنوان پیش‌نیازی برای تربیت اجتماعی کودک تلقی شود. در واقع ابتدا باید بصیرت بین فردی پرورش یابد. چنین بصیرتی غالباً از طریق ایجاد موفقیت آمیز گفتگوی فلسفی بدست می‌آید (قائدی، ۱۳۸۳: ص ۲۳)

لیپمن در طراحی برنامه آموزش فلسفه به کودکان هدف‌های متعددی را دنبال می‌کند که هدف عمده آن است که به کودکان کمک کند پیام‌زنند، که چگونه فکر کنند (lipman, 1980, p53). ولی برخی دیگر از این اهداف شامل: بهبود توانایی تعقل، پرورش خلاقیت، رشد فردی و میان‌فردی، پرورش درک اخلاقی و... است (قائدی، ۱۳۸۳: صص ۲۰-۲۱). همچنین اجرای برنامه «فلسفه برای کودکان» باعث بهبود و رشد تفکر

انتقادی، خلاق و منسجم و ریز بینانه می‌شود. افرادی که در این دوره‌ها شرکت می‌کنند مهارت تفکر را فراگرفته و قادر می‌شوند در صورت لزوم تغییر نگرش دهند. بدین ترتیب مهارت‌های ارتباطی آنها بهبود یافته و توانایی آنها برای رابطه با دیگران افزایش می‌یابد. برخی از مهارت‌های خاص که بدین طریق در کودک پرورش می‌یابد عبارت است از: مهارت‌های شناختی، ارزیابی استدلال‌ها و روابط علی، کشف و تحلیل مفاهیم، نتیجه‌گیری و استنباط، شناسایی فرض‌ها و حدس‌های زیربنایی، قدرت افتراق، کشف ارتباطات، شناسایی توهمات و اشتباهات، آزمون تعمیم‌ها، فرمول‌بندی سؤالات، روشن‌سازی ایده‌ها، ساخت استدلال‌ها، بازشناسی کاربردهای تئوری و عملی، یافتن مثال‌ها و مثال‌های نقیض، پیدا کردن شباهت‌ها و تضادها، دیدن دورنمای هر مسئله، فرمول‌بندی و آزمون معیارها، منسجم و راسخ‌بودن، خوداصلاحی، مهارت‌های همکاری، گوش کردن به دیگران، تفکر باز و روشن داشتن، نقد نظرات دیگران همراه با احترام، اطمینان در ابراز خود، شادمانی از انتقاد و شادمانی در پذیرش و پاسخ به انتقاد و ... که در نهایت طبق تحقیقات مختلف، برآیند شرکت در این برنامه و پرورش مهارت‌های فوق، بهبود ویژگی‌هایی همچون: مهارت تفکر سطح بالاتر، تفکر مستقل، انگیزه و هیجان، افزایش درک مطالب، موفقیت بیشتر در علوم و ریاضی، افزایش مهارت‌های همکاری، بهبود ارتباط با همکلاسی‌ها و والدین، رشد شخصی و اعتماد به نفس می‌باشد (Cotta, 2002, p 22).

کودکان با شرکت در این برنامه، به معیارها و استنباط‌های خود اعتماد می‌کنند، و اعتماد به نفس‌شان افزایش می‌یابد. با این همه، این نه بدان معنا است که فلسفه برای کودکان ارائه‌کننده فرضیه عمل افراد با روش‌های کاملاً مستقل است. گفتگو با دیگران در جستجوی پاسخی متوازن و حساب‌شده و حیاتی است، زیرا هرچه صداهای گوناگونی داخل جامعه شوند، نتیجه‌گیری قابل اعتمادتر بوده و بنابراین قضاوت نیز قابل اعتمادتر خواهد بود. بنابراین کودک یاد می‌گیرد به نظرات دیگران هم گوش فرادهد. پس فلسفه برای کودکان، فی‌نفسه راهبردها و اعمالی را فراهم می‌کند که از آن طریق می‌توانیم به خودمان، تجاربمان و سایرین پیوند بخوریم (Kohan, 2002, p 8).

در سابقه نظریه‌های روان‌شناختی مثل روان‌شناسان تحولی مانند پیاژه و دیگران، دوران کودکی اصلاً دوران تفکر انتزاعی نیست و اصولاً دانش‌هایی مانند فلسفه برای این دوره سنی مناسب تلقی نمی‌شوند. بنابراین عملاً شروع برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان در مواجهه با این چالش بوده است. حتی در آثار کسانی که در این مورد بحث کردند کوشش

برای پاسخگویی به این مساله وجود داشته است که آیا واقعاً برای کودکان شناخت انتزاعی ممکن است یا خیر؟ در این برنامه برخلاف سایر برنامه هایی که برای آموزش فلسفه بوده، اندیشه های فیلسوفان معینی انتخاب و مطرح نمی شود. زیرا در این حالت یعنی مطرح کردن اندیشه های خاص فیلسوفان، درجه انتزاع بالاست چون فیلسوف اصطلاحات ویژه انتزاعی خاص فلسفه را به کار می برد. در نتیجه مشخص است که این اندیشه ها قابل طرح برای کودکان نیست. منتهی در برنامه «فلسفه برای کودکان» سعی بر این بوده که به جای پرداختن به محتواها و نظریه های خاص فلسفی، به روشهای خاص تفکر فلسفی پرداخته شود. در عین حال که قابل ترجمه بودن موضوعات به زبان کودک هم در نظر گرفته می شود. فرض کنید اگر در تفکر فلسفی این مهم باشد که فردی قدرت همدلی پیدا کند یعنی بتواند مساله را از زاویه دید دیگری ببیند، یک توانایی فلسفی این است که انسان بتواند دیدگاه های دیگر را بررسی کند. حالا این مساله در سطح پایین تر به این صورت است که اگر سعی کنیم به کودکان بیاموزیم دیدگاه های دوستان شان را مورد بحث قرار داده و به آنها توجه کنند یا اصلاً بدانند که در ارتباط با یک مساله، دیدگاه های متفاوتی وجود دارد، خود این عمل حرکتی در جهت رشد تفکر فلسفی است (Bailin & Siegel, 2003, 183).

از نظر فیشر (۲۰۰۰) فلسفه برای کودکان فرصت پرورش مهارت هایی همچون، مهارت پردازش اطلاعات، پرسشگری و تحقیق، استدلال، تفکر خلاق، و ارزش یابی را پدید می آورد. همه این مهارت ها شامل بالاترین مهارت های فکری هستند. اما تنها مهارت کافی نیست. آنچه که برای اثر بخشی آن می بایست به آن افزوده گردد اینست که آمادگی برای استفاده از این مهارت ها را ایجاد نماییم. این موضوع نیازمند دو سری آمادگی یا نگرشی است که فلسفه برای کودکان در پی دستیابی به آن است. که این دو عبارتند از عبور از طبیعت محاوره ای فرآیند و توسعه مهارت های فردی از طریق فعالیت های مشارکتی. ما این ابعاد را تفکر «مراقبتی»، «مشترک» یا «متصل» می نامیم. این تفکر از منظری که مسئولیت پذیری برای تفکرات مان را ارائه می دهد، مراقبتی است؛ و از منظری که ما را برای پذیرش عقاید دیگران آماده می کند و به تفکر سایر افراد متصل می سازد، کار اشتراکی است. همین تفکر اشتراکی تجربه ای ناب را فراهم می کند تا کودک مهارت های ارتباطی صحیح را درونی کند (Fisher, 2001, p68). فلسفه برای کودکان تمام این ابعاد تفکر را در یک فرایند، یکپارچه می کند. هیچ کدام از این موارد حاصل نمی گردد، مگر در گروه های نامحدودی که مباحثه پیرامون ایده ها و سوالات توسط کودکان آزادانه مطرح شود و یک

معلم متبحر و آگاه از نظر فلسفی آن را هدایت کند. این ادعایی است که در مورد برنامه فلسفه برای کودکان به عنوان یک برنامه مداخله شناختی مطرح گردیده است (Splitter&Sharp,1995,p 68).

کودکان در حلقه کندوکاو آمادگی و گرایش به همکاری با سایرین، تشریک مساعی و تعاون را می آموزند، چنین اجتماعی همدلی و احترام به دیگران را در آنها پرورش می دهد، و همه اینها توسط سوالاتی مانند: دیگران چه فکری می کنند؟ آیا من می توانم بفهمم دیگران در این مورد چه فکری می کنند؟ آیا من می توانم از تفکر دیگران هم چیزی بیاموزم؟ هدایت می شوند. لیپمن خود معتقد است که: «آموزشی که مروج تحقیق فلسفی در میان کودکان باشد، ضامن جامعه بزرگسالی است که اصالتاً دموکراتیک است». دانیل فراتر رفته و می گوید:

حلقه کندوکاو به کوچک ترها کمک می کند جایگاه خود را در جهان بیابند، عادات خوب را تزیق کرده و شخصیت را تقویت می کند، مصالح فردی و جمعی را یکپارچه می سازد، با ارائه مثال نقش سرمشق را بازی می کند و کوتاه سخن آنکه حلقه کندوکاو نماد مثبتی از اجتماعی بارآوردن کودک است (Daniel,1992,p12).

فلسفه برای کودکان دانش آموزان را قادر می سازد تا بین موضوعات مختلفی که می آموزند، پلی بزنند، بنابر این برنامه درسی برای آنان پر معنا تر خواهد شد. هم مهارت های همکاری و هم مهارت های تفکر که در این برنامه رشد و پرورش می یابند، سبب بهبود ارتباطات و مسئولیت پذیری اجتماعی بیشتر می گردد. در واقع با شراکت کودکان در جستجویی برای معنا و بسط و توسعه قوای ادراکی و فهم آنها از مطالب، قدرت تفکر استدلالی و انتزاعی در آنان افزایش یافته و سبب ارتقای عزت نفس آنها می گردد، این امر به کودک کمک می کند تا کیفیت قضاوت های خود را در زندگی روزمره بهبود بخشد و بدین ترتیب روابط میان فردی سالم تری را بنیاد گزارد (Fisher,2001,p71).

حال باید دید که آیا در کشور ایران با توجه به بافت فرهنگی و آموزشی موجود، اجرای برنامه آموزش «فلسفه برای کودکان» قادر به بهبود مهارت های ارتباط میان فردی کودکان در مقطع ابتدایی خواهد گردید؟ در این رابطه آنچه به اختصاص محقق از طریق این پژوهش مورد مطالعه قرار داده، یا به عبارتی سوالات پژوهش به قرار زیر می باشد:

۱- آیا برنامه آموزش «تفکر فلسفه برای کودکان» در بهبود روابط میان فردی دانش آموزان تاثیر دارد؟

- ۲- آیا تأثیر این برنامه بر مهارت‌های ارتباط میان فردی کودکان تا ۴ ماه بعد باقی خواهد ماند؟
- ۳- آیا بین دانش‌آموزان دو جنس شرکت‌کننده در این برنامه از نظر بهبود مهارت‌های ارتباط میان فردی تفاوتی وجود دارد؟
- ۴- آیا بین دانش‌آموزان پایه‌های تحصیلی مختلف شرکت‌کننده در این برنامه تفاوتی وجود دارد؟

روش پژوهش

این تحقیق از نوع شبه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون پس‌آزمون با دو گروه گواه و آزمایش بوده. در این پژوهش متغیرهای موجود که ارتباط بین آنها مد نظر می‌باشد، برنامه آموزش «فلسفه برای کودکان» و تأثیر متقابل آن بر روابط میان فردی است.

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

در این تحقیق جامعه پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع دبستان در سنین ۹-۱۱ سال می‌باشند که در سال تحصیلی ۸۷-۱۳۸۶ در یکی از دبستان‌های دولتی شهر تهران مشغول به تحصیل بوده‌اند. روش نمونه‌گیری در این تحقیق از نوع خوشه‌ای است. برای اینکار ابتدا با مشورت یکی از کارشناسان فرهنگی اداره از میان کل مناطق آموزش و پرورش، ۷ منطقه که متعلق به طبقه متوسط جامعه بودند (یعنی اکثر افراد آن مناطق از نظر اقتصادی و فرهنگی نه خیلی غنی و نه خیلی ضعیف بودند) انتخاب گردیده و از طریق قرعه کشی منطقه ۵ انتخاب گردید. طبق هماهنگی با مدیران چند مدرسه، توانستیم رضایت مدیران دو مدرسه دخترانه و پسرانه را برای همکاری کسب نموده و سپس با آموزش و پرورش منطقه ۵ هماهنگی‌های لازم جهت معرفی و شروع به کار به عمل آمد. پس از گفتگو با معلمین و مدیران از هر پایه سوم و چهارم و پنجم، یک کلاس انتخاب شد. ابتدا پیش‌آزمون برای کلیه کودکان اجرا و سپس آنها به‌طور تصادفی به دو دسته شاهد و آزمون تقسیم شدند. نمونه مورد پژوهش در این تحقیق ۱۹۰ دانش‌آموز در سه پایه پایانی دبستان هستند که شامل ۹۳ دانش‌آموز دختر و ۹۷ دانش‌آموز پسر هستند، که ۸۸ نفر در گروه آزمایشی و ۱۰۲ نفر در گروه شاهد قرار گرفتند. برای انتخاب تصادفی نمونه‌ها در مقابل خود کودکان شماره‌هایی به تعداد دانش‌آموزان کلاس نوشته‌شده و در کیسه ریختیم. سپس

تعداد دانش‌آموزان کلاس را به ۲ تقسیم کرده (مثلاً ۳۷ نفر می‌شد ۱۸) بعد به همان تعداد از درون کیسه، شماره خارج کرده و بر اساس دفتر کلاس اسامی مربوط به آن شماره‌ها را برای گروه آزمایش انتخاب نمودیم. به این ترتیب ۶ گروه آزمایش در دو جنس و سه پایه تحصیلی تشکیل گردید. کلیه دانش‌آموزان از نظر مهارت‌های ارتباطی توسط آزمون اردلی و آشر (Ardly & Asher) مورد سنجش قرار گرفتند و عدم تفاوت معنادار قبل از اجرای برنامه مسجل گردید. سپس دانش‌آموزان گروه آزمایش در ۱۲ جلسه ۱/۵ ساعته هفتگی «فلسفه برای کودکان» شرکت نمودند و مجموعه داستان‌های فکری (۲۰۱) تألیف فیلیپ کم (Philip Kam) (ترجمه شهرتاش) را خوانده و پرسشگری در آنان تشویق می‌شد. در این جلسات کودکان سؤالاتی را که ذهن‌شان درگیر آنان بود مطرح ساخته و سپس ایده‌های خود را ابراز و به ایده‌های دیگران گوش می‌کردند و در نهایت با استدلال به مفاهیم انتزاعی، معنا می‌بخشیدند. در پایان دوره مجدداً از دانش‌آموزان هر دو گروه آزمون مهارت‌های ارتباطی به عمل آمد و تفاوت این متغیر در دو گروه قیاس شد. مجدداً ۴ ماه بعد همین آزمون انجام شد تا ماندگاری اثر این برنامه سنجیده شود.

ابزار پژوهش

ابزار اندازه‌گیری در این پژوهش پرسش‌نامه ارزیابی مهارت‌ها و الگوهای حل مسایل اجتماعی دانش‌آموزان و خودکارآمدی آنها در دستیابی به اهداف ارتباطی ۹ گانه اردلی و آشر (۱۹۹۶) است. این پرسش‌نامه حاوی شش داستان با موقعیت مبهم است که توسط اردلی و آشر (۱۹۹۶) تنظیم شده است و هر داستان شامل یک موقعیت فرضی است که در آن همسال همجنس شرکت‌کننده عملی را انجام می‌دهد که به او آسیب می‌رساند (مثل ریختن شیر روی لباس کودک) اما مشخص نیست که این همسال این کار را بصورت عمدی انجام داده یا تصادفی و غیر عمدی بوده است. غیر از شش داستان اصلی یک داستان تمرینی نیز وجود دارد که برای آموزش کودکان در مورد نحوه پاسخگویی به سوالات مورد استفاده قرار می‌گیرد. بعد از هر داستان سه سوال مجزا وجود دارد که هر سوال به منظور تعیین اسناد کودک، مهارت‌ها و الگوهای حل مسایل اجتماعی کودکان و احساس خودکارآمدی آنان مطرح می‌گردد.

این پرسش‌نامه توسط شکوری فرد (۱۳۷۷) به فارسی ترجمه شده و طی یک بررسی مقدماتی برای تعداد ۳۲ دانش‌آموز پسر مشغول به تحصیل در کلاس پنجم اجرا گردید.

نتایج این بررسی مقدماتی نشانگر هیچ گونه ابهامی در قسمت های مختلف پرسش نامه نبوده است. در تحقیق اردلی و آشر (۱۹۹۶) برای بررسی قابلیت پایایی آزمون از ضریب آلفا استفاده شده و نتایج زیر گزارش شده است. در این تحقیق با توجه به رفتارهای تایید شده به عنوان پاسخ به محرک ضرایب آلفای کرانباخ برای رفتارهای پرخاشگری، کناره گیری و مسأله گشایی به ترتیب عبارتند از $۰/۹۰ - ۰/۵۸ - ۰/۹۴$. جهت بررسی هماهنگی درونی آزمون ضرایب آلفا برای هر یک از هدف های اجتماعی و ادراک خودکارآمدی به طور جداگانه برای کودکان اسناد دهنده خصومت و اسناد دهنده عدم خصومت محاسبه شد که ضرایب آلفا از میزان بالایی برخوردار بوده است. بنابراین قابلیت اعتماد آزمون مورد تایید است (جمشیدی، ۱۳۸۱: فصل ۳).

یافته ها

جدول ۱. مقایسه میانگین نمرات مهارت های اجتماعی دو گروه شاهد و آزمایش

آزمون تی برای یکسانی میانگین دو گروه شاهد و آزمایش							آزمون لوین		
فاصله سطح ۰/۹۵ اطمینان	تفاوت خطای استاندارد	تفاوت میانگین ها	اعتبار دو دامنه	درجه آزادی	T	اعتبار	F		
۶/۸۲۹۵۱	۳/۱۴۰۱۹-	۲/۴۰۸۱۲	۱/۸۷۴۱۳	/۴۴۵	۲۰/۵۷۲	/۷۷۸	/۳۸۰	۸۰۲	دختر سوم
۷/۸۹۷۱۳	-۳/۷۴۴۱۹	۲/۸۶۴۱۳	۲/۰۷۶۴۷	/۴۷۳	۳۳/۹۹۱	/۷۲۵	/۱۲۶	۲/۴۵۷	پسر سوم
۸/۲۲۰۶۵	۱/۷۶۶۰۳-	۲/۴۶۵۸۶	۳/۲۷۷۳۱	/۱۹۴	۲۸/۹۸۸	۱/۳۲۹	/۱۵۳	۲/۱۵۰	دختر چهارم
۶/۳۳۸۱۸	۶/۵۷۱۵۱-	۲/۸۴۷۱۵	-/۶۱۶۶۷	/۸۳۳	۲۵	-/۲۱۳	/۶۰۱	۲/۸۱	پسر چهارم
۵/۷۶۶۷	۶/۷۸۶۹۶-	۳/۰۹۴۹۳	-/۵۱۰۱۴	/۸۷۰	۳۶	-/۱۶۵	/۵۳۸	/۳۸۶	دختر پنجم
۷/۲۸۱۳۳	-۵/۳۰۳۵۵	۳/۰۸۴۰۸	/۹۸۸۸۹	/۷۵۱	۳۰/۷۰۸	/۳۲۱	/۴۳۵	/۶۲۴	پسر پنجم

آزمایش قبل از اجرای برنامه

مطابق داده‌های به‌دست‌آمده از جدول ۱، در هر شش گروه اعتبار محاسبه‌شده، بالاتر از ۵٪ بوده و نشان‌دهنده این است که در هر شش گروه مورد مطالعه از نظر مهارت‌های ارتباط میان‌فردی قبل از اجرای برنامه تفاوت معناداری وجود ندارد.

جدول ۲. مقایسه میانگین تفاضل نمرات پیش و پس‌آزمون مهارت‌های ارتباط میان‌فردی در بین دانش‌آموزان گروه شاهد و آزمایش

سطح اطمینان ٪۹۵	تفاوت خطای استاندارد	تفاوت میانگین‌ها	اعتبار دو دامنه	درجه آزادی	آزمون t	تعداد					گروه		
						میانگین‌های معیار							
جدید	پایین					آزمون	شاهد	آزمون	شاهد	آزمون	شاهد		
۳/۳۲	۷/۸۰	۱/۰۷	۵/۵۶	/۰۰۱	۲۲	۵/۱۵	۳/۰۱	۲/۰۸	۵/۳۸	-/۱۸	۱۳	۱۱	دختران کلاس سوم
۲/۸۰	۶/۹۳	۱/۰۹	۴/۸۶	/۰۰۱	۲۹	۴/۸۱	۳/۷۵	۱/۶۴	۵/۵۷	/۷۰	۱۴	۱۷	دختران کلاس چهارم
۲/۲۳	۵/۱۵	/۷۱	۳/۶۹	/۰۰۱	۳۶	۵/۱۳	۲/۴۷	۱/۹۴	۴/۸۶	۱/۱۷	۱۵	۲۳	دختران کلاس پنجم
۴/۲۷	۷/۸۲	/۸۷	۶/۰۵	/۰۰۱	۳۵	۶/۹۲	۳/۰۶	۲/۲۵	۶/۳۵	/۳۰	۱۷	۲۰	پسران کلاس سوم
۴/۰۶	۸/۷۰	۱/۱۲	۶/۳۸	/۰۰۱	۲۵	۵/۶۷	۳/۵	۲/۱۰	۷	/۶۱	۱۴	۱۳	پسران کلاس چهارم
۲/۸۲	۶/۶۸	/۹۴	۴/۷۵	/۰۰۱	۳۱	۵/۰۲	۲/۸۷	۲/۵۶	۶/۸۶	۲/۱۱	۱۵	۱۸	پسران کلاس پنجم

طبق اطلاعات به دست آمده از جدول ۲، اعتبار دو دامنه در هر شش گروه کمتر از ۰.۵٪ بوده و نشان دهنده تفاوت معنادار در گروه شاهد و آزمایش بعد از اجرای برنامه می باشد. همچنین مثبت بودن حد بالا و پایین نیز مؤید این نکته و مشخص کننده آن است که میانگین تفاضل نمرات جامعه آزمایش بالاتر از گروه گواه می باشد. یعنی دانش آموزان پس از شرکت در برنامه های فلسفه برای کودکان در اهداف ۹ گانه مهارت های ارتباطی نسبت به کودکانی که در این برنامه شرکت نداشته اند، بهبود چشمگیری داشته اند.

جدول ۳. بررسی ماندگاری اثر اجرای برنامه بر مهارت های ارتباطی دانش آموزان گروه آزمایش

Paired Differences								
اعتبار دو دامنه	درجه آزادی	t	حدود اطمینان ۹۵٪		میانگین خطای استاندارد	انحراف استاندارد	میانگین	گروه
			حد بالا	حد پایین				
/۰۰۱	۱۳	-۶/۵۳	-۴/۰۶	-۸/۰۷	/۹۲	۳/۴۷	-۶/۰۷	پسران سوم
/۰۰۱	۱۱	-۷/۵۰	-۵/۶۵	-۱۰/۳۴	/۰۰۶	۳/۶۹	-۸/۰	پسران چهارم
/۰۰۱	۱۰	-۴/۴۳	-۴/۷۴	-۱۴/۰۸	۲/۱۲	۷/۳۵	-۹/۴۱	پسران پنجم
/۰۰۱	۱۱	-۴/۶۲	-۲/۶۲	-۷/۳۷	/۰۰۸	۳/۷۴	-۵/۰	دختران سوم
/۰۰۱	۱۱	-۴/۷۷	-۳/۵۰	-۹/۴۹	/۰۳۶	۴/۷۱	-۶/۵۰	دختران چهارم
/۰۰۱	۱۰	-/۹۳	/۸۷	-۲/۱۴	/۶۷	۲/۲۴	-/۶۳	دختران پنجم

بر اساس یافته های جدول فوق اجرای برنامه در تمام گروه های آزمایش توانسته ماندگاری اثر خود را در دستیابی به اهداف ۹ گانه اردلی و آشر در زمینه مهارت های ارتباط میان فردی تا ۴ ماه بعد از آن حفظ نماید.

جدول ۴. مقایسه مهارت‌های ارتباطی میان فردی برحسب جنس در دو گروه شاهد و آزمایش

(I)	(J)	تفاضل میانگین (I-J)	خطای استاندارد	اعتبار	حدود اطمینان ۹۵٪	
					حد پایین	حد بالا
پسران آزمایش	پسران شاهد	۵/۶۹ (*)	۵۳/	۰۰۱/	۴/۳۰	۷/۰۸
	دختران آزمایش	۱/۴۵	۵۶/	۰۵/	۰۰۱- /	۲/۹۱
	دختران شاهد	۵/۹۹ (*)	۵۳/	۰۰۱/	۴/۶۰	۷/۳۸
پسران شاهد	پسران آزمایش	۵/۶۹- (*)	۵۳/	۰۰۱/	۷/۰۸-	۴/۳۰-
	دختران آزمایش	۴/۲۴- (*)	۵۴/	۰۰۱/	۵/۶۶-	۲/۸۱-
	دختران شاهد	۲۹/	۵۲/	۹۴/	۱/۰۵-	۱/۶۴
دختران آزمایش	پسران آزمایش	۱/۴۵-	۵۶/	۰۵/	۲/۹۱-	۰۰/
	پسران شاهد	۴/۲۴ (*)	۵۴/	۰۰۱/	۲/۸۱	۵/۶۶
	دختران شاهد	۴/۵۳ (*)	۵۴/	۰۰۱/	۳/۱۱	۵/۹۵
دختران شاهد	پسران آزمایش	۵/۹۹- (*)	۵۳/	۰۰۱/	۷/۳۸-	۴/۶۰-
	پسران شاهد	۲۹-	۵۲/	۹۴/	۱/۶۴-	۱/۰۵
	دختران آزمایش	۴/۵۳- (*)	۵۴/	۰۰۱/	۵/۹۵-	۳/۱۱-

بر اساس یافته‌های جدول فوق مشاهده می‌شود مهارت‌های اجتماعی پسران گروه آزمایش با دختران گروه آزمایش تفاوت معناداری نداشته ولی با گروه گواه (هر دو جنس) اختلاف معناداری دارد. بین گروه گواه دختر و پسر نیز اختلاف معناداری وجود ندارد ولی در عین حال که میانگین نمرات مهارت‌های ارتباطی دختران و پسران شرکت‌کننده در برنامه با هم تفاوت معناداری ندارد ولی این میانگین در پسران بیشتر از دختران است. همچنین بین میانگین مهارت‌های ارتباطی دختران این گروه و دختران و پسران گروه گواه اختلاف معناداری وجود دارد.

جدول ۵. مقایسه مهارت‌های ارتباطی میان فردی برحسب مقطع تحصیلی در دو گروه شاهد و آزمایش:

95% حدود اطمینان		اعتبار	خطای استاندارد	میانگین تفاوت (I-J)	عامل (J)	عامل (I)
۷/۷۸	۳/۸۲	/۰۰۱	/۶۸	(*)۵/۸۰	سوم شاهد	سوم آزمایش
۱/۸۴	۲/۱۸-	/۰۰۰	/۶۹	/۱۷-	چهارم آزمایش	
۷/۲۹	۳/۲۶	/۰۰۱	/۶۹	(*)۵/۲۷	چهارم شاهد	
۲/۰۶	۱/۹۲-	/۰۰۰	/۶۹	/۰۶	پنجم آزمایش	
۶/۲۰	۲/۴۹	/۰۰۱	/۶۴	(*)۴/۳۴	پنجم شاهد	
۳/۸۲-	۷/۷۸-	/۰۰۱	/۶۸	(*)۵/۸۰-	سوم آزمایش	سوم شاهد
۳/۹۷-	۷/۹۷-	/۰۰۱	/۶۹	(*)۵/۹۷-	چهارم آزمایش	
۱/۴۶	۲/۵۲-	/۹۷	/۶۹	/۵۲	چهارم شاهد	
۳/۷۵-	۷/۷۱-	/۰۰۱	/۶۸	(*)۵/۷۳-	پنجم آزمایش	
/۳۸	۳/۲۹-	/۲۰	/۶۳	۱/۴۵-	پنجم شاهد	
۲/۱۸	۱/۸۴-	/۰۰۰	/۶۹	/۱۷	سوم آزمایش	چهارم آزمایش
۷/۹۷	۳/۹۷	/۰۰۱	/۶۹	(*)۵/۹۷	سوم شاهد	
۷/۴۷	۳/۴۱	/۰۰۱	/۷۰	(*)۵/۴۴	چهارم شاهد	
۲/۲۴	۱/۷۷-	/۹۹	/۶۹	/۲۳	پنجم آزمایش	
۶/۳۹	۲/۶۴	/۰۰۱	/۶۵	(*)۴/۵۱	پنجم شاهد	
۳/۲۶-	۷/۲۹-	/۰۰۱	/۶۹	(*)۵/۲۷-	سوم آزمایش	چهارم شاهد
۲/۵۲	۱/۴۶-	/۹۷	/۶۹	/۵۲	سوم شاهد	
۳/۴۱-	۷/۴۷-	/۰۰۱	/۷۰	(*)۵/۴۴-	چهارم آزمایش	
۳/۱۹-	۷/۲۲-	/۰۰۱	/۶۹	(*)۵/۲۱-	پنجم آزمایش	
/۹۴	۲/۸۰-	/۷۰	/۶۵	/۹۳-	پنجم شاهد	
۱/۹۲	۲/۰۶-	/۰۰۰	/۶۹	/۰۶-	سوم آزمایش	پنجم آزمایش
۷/۷۱	۳/۷۵	/۰۰۱	/۶۸	(*)۵/۷۳	سوم شاهد	
۱/۷۷	۲/۲۴-	/۹۹	/۶۹	/۲۳-	چهارم آزمایش	
۷/۲۲	۳/۱۹	/۰۰۱	/۶۹	(*)۵/۲۱	چهارم شاهد	
۶/۱۳	۲/۴۲	/۰۰۱	/۶۴	(*)۴/۲۸	پنجم شاهد	
۲/۴۹-	۶/۲۰-	/۰۰۱	/۶۴	(*)۴/۳۴-	سوم آزمایش	پنجم شاهد
۳/۲۹	/۳۸-	/۲۰	/۶۳	۱/۴۵	سوم شاهد	
۲/۶۴-	۶/۳۹-	/۰۰۱	/۶۵	(*)۴/۵۱-	چهارم آزمایش	
۲/۸۰	/۹۴-	/۷۰	/۶۵	/۹۳	چهارم شاهد	
۲/۴۲-	۶/۱۳-	/۰۰۱	/۶۴	(*)۴/۲۸-	پنجم آزمایش	

* The mean difference is significant at the .05 level.

یافته‌های آزمون تعقیبی توکی در زمینه مهارت ارتباط میان فردی گروه‌ها در مقاطع سنی مختلف نشان می‌دهند که بین دانش‌آموزان گروه آزمایش در هر سه مقطع تحصیلی تفاوت معناداری وجود ندارد ولی هر سه مقطع با دانش‌آموزان کلاس سوم، چهارم و پنجمی که در این برنامه شرکت نکرده‌اند، تفاوت معناداری دارند. همچنین بین دانش‌آموزان گروه شاهد نیز در هر سه مقطع تحصیلی اختلاف معناداری دیده نمی‌شود.

نتیجه‌گیری

در این مطالعه ۱۹۰ دانش‌آموز یعنی ۹۷ پسر و ۹۳ دختر بطور تصادفی در دو گروه شاهد و آزمایش قرار گرفتند. نتایج آزمون مهارت‌های ارتباطی اردلی و آشر قبل از اجرای برنامه که در جدول شماره ۱ آمده، نشان داد هر دو گروه قبل از اجرای برنامه، بطور میانگین در این شاخص با هم تفاوت معناداری نداشته‌اند. بدین صورت دانش‌آموزان گروه آزمایش در هر سه مقطع تحصیلی طی ۱۲ جلسه در حلقه کاندوکا و شرکت داده شدند. طبق اطلاعات مندرج در جدول شماره ۲ بعد از این دوره میانگین تفاضل نمرات مهارت‌های ارتباط میان فردی دانش‌آموزان گروه آزمایش دختر و پسر در هر سه مقطع افزایش چشمگیری داشته به طوری که با گروه کنترل تفاوت معناداری را نشان داده‌است. این یافته‌ها در راستای تحقیقات بسیاری از محققان دیگر است از جمله نوروزی و درخشنده (۱۳۸۶) از دانشگاه تربیت مدرس تهران که طی پژوهشی با عنوان «اثرات کار فلسفی با کودکان از دیدگاه دانش‌آموزان مدارس ابتدایی شهر اصفهان» نشان دادند که دانش‌آموزان پس از شرکت در جلسات، در زمینه رعایت بیشتر نظم در کلاس، احترام به بزرگترها، روابط صحیح با کودکان دیگر متوجه بهبود چشمگیری در خود شده‌اند. کیت تاپینگ (Topping) (۲۰۰۳) نیز نشان داد که اجرای این پروژه می‌تواند علاوه بر اینکه بهره‌های هوشی کودکان را تا ۶.۵ نمره افزایش دهد به آنان کمک می‌کند تا به امتیازات ویژه‌ای از قبیل بهبود مهارت‌های ارتباطی و مشارکت در رفتارهای اجتماعی طی یک دوره شرکت شش ماهه در جلسات هفتگی دست یابند. پرسشگری جمعی و شرکت در گروه فواید متعددی برای کودکان دارد از جمله اینکه با این روش می‌توان مهارت برقراری روابط اجتماعی، شناختی، کلامی و ارتباطی کودک را رشد داد و شرایط برای مقابله و رهایی از خجالت و کم‌رویی را به وجود آورد (Topping, 2003, p 34).

کودکانی که در برنامه فلسفه برای کودکان مشارکت دارند، اغلب پیوند و دوستی عمیقی

میان خود احساس می کنند که باعث از بین رفتن احساس عجز و از خود بیگانگی ای می شود که غالباً در جامعه ای بزرگتر با آن روبرو می شوند، و آرام آرام در می یابند انسان هایی هستند که می اندیشند و می توانند با خلاقیت به جستجو و تحقیق گروهی بپردازند. آنان در همان حالی که بر آرای همدیگر تکیه می کنند خود را خالقان معنا و هدف و پژوهشگران امیدواری می یابند که مشتاق خلق جهانی زیباترند (لیپمن و شارپ در مصاحبه با ناجی، ۱۳۸۷: ص ۱۴۲). با این حال، در پروژه ای که در پژوهشکده «پیشگیری از خشونت در کودکان از طریق تفکر فلسفی» (Prevention de la violence et philosophie pour enfants) توسط فیلیپ کونستانتین (Philip Constantin) در دانشگاه لاول (Laval university) واقع در کبک کانادا اجرا گردید، در رابطه با مهارت برقراری روابط اجتماعی تفاوت معنی داری بین دو گروه قبل و پس از آموزش دیده نشد که البته در تحلیل دقیق تر مشخص گردید ۴۹.۵٪ شرکت کنندگان افزایش معنی داری نشان دادند و ۴۹.۵٪ کاهش نشان دادند و ۱٪ هیچ تغییری را نشان ندادند (De la violence program, 2005, website: www.latraversee-pvphie.com). با این حال قراملکی معتقد است کودکان پس از شرکت در اجتماع پژوهش فلسفی در ارتباطات اجتماعی به راحتی ابراز عقیده کرده و خود سانسوری نمی کنند (امی و قراملکی، ۱۳۸۴: ص ۱۶).

مهمترین نقشی که بابر (Buber) در سال ۱۹۷۰ برای گفتگو قائل شد، امکان یکی شدن و مشخص شدن اشتراکات افراد و از طرف دیگر امکان تشخیص تفاوت های افراد است. گفتگو، یک حرکت دوتایی به سمت دستیابی به اشتراک است اما هرگز در آن رسیدن به انتها در کار نیست. گادامر (Gudamere) نیز در سال ۱۹۷۶، گفتگو را به صورت «حرکت دو فرد غیر هم فکر» به سمت «اشتراک و یگانگی» توصیف نموده است. حرکتی که از بین تفاوت ها انجام می گیرد. اما این سوال مطرح می شود که چگونه مشخصه شناسی (Characterization) سیر گفتگو که بر اساس عکس العمل میان دو نفر است، می تواند گسترش یافته و به گفتگوی گروهی و همگانی که در تئوری اجتماع پژوهش فلسفی (Community of philosophy Inquiry) (CPI) بسیار مورد توجه است، برسد؟ و آیا اصول و مشخصات یک گفتگو می تواند مستقیماً برای گفتگوی دیگر نیز در نظر گرفته شوند؟

بابر (۱۹۷۰)، پی آمد گفتگو را یک «اجتماع پابرجا» می داند، اجتماعی که در آن، همه در یک زندگی قرار گرفته اند و با آن زندگی ارتباطات متقابل دارند، در نتیجه با یکدیگر نیز ارتباطات متقابل پیدا می کنند (اجتماع پژوهش فلسفی (CPI) ظهور اشتراکات و تفاوت ها

در گفتگوی گروهی را مانند گفتگوی دونفره می‌پذیرد، به این ترتیب که گروه می‌تواند «شما» برای هر فرد باشد یا به عبارت دیگر تئوری «من-او» می‌شود تئوری «من-شما». بنابراین روابط گسترده‌تر می‌شود به طوری که هرآنچه «من» به «او» می‌گفت دیگر در این اجتماع «من» به «شما» یا به عبارت دیگر به همی دیگر افراد می‌گوید، به این معنا که عکس‌العمل‌های میان «من» و «او» به عکس‌العمل‌های میان هر فرد با بقیه افراد تبدیل می‌گردد (Kennedy, 1999, p340).

از یافته‌های جدول شماره ۳ می‌توان دریافت که شرکت در برنامه «فلسفه برای کودکان» تا ۴ ماه پس از پایان دوره توانسته اثر خود را بر مهارت‌های ارتباط میان‌فردی دانش‌آموزان در هر دو جنس و هر سه مقطع تحصیلی حفظ نماید. این یافته هم‌راستا با مطالعات تریکی و تاپینگ (Trickey & Topping) است. آنها در پژوهشی که روی ۱۵۰ دانش‌آموز مقطع چهارم دبستان (حدوداً ۱۰ ساله) به مدت سه سال برای ارزیابی برنامه تفکر فلسفی انجام دادند. بدین صورت عمل کردند که در سال اول به مدت ۱۶ هفته جلسات یک‌ساعته «فلسفه برای کودکان» را برگزار نمودند و ۲ سال بعد به نتایجی دست یافتند که از مهم‌ترین آنها می‌توان به افزایش چشمگیر توانایی دانش‌آموزان در رفتارهای کلامی، غیر کلامی و استدلال منطقی اشاره کرد اما هیچ‌کدام از کلاس‌های گروه کنترل تغییری را نشان ندادند (Trickey & Topping, 2005, p 373).

ویگوتسکی (Vigotesky) نیز تعامل اجتماعی و به ویژه گفتگوهای یاریگرانه با اعضای آگاه‌تر جامعه را برای فراگیری شیوه‌های تفکر و رفتار کودک که در نهایت منجر به ساخت فرهنگ جامعه می‌شود، بسیار ضروری می‌داند. وی معتقد بود وقتی که بزرگسالان و همسالان خبره تر به کودکان کمک می‌کنند تا فعالیت‌هایی را یاد بگیرند که از نظر فرهنگی با معنا هستند، ارتباط بین آنها جزئی از تفکر کودک می‌شود. سپس کودک از طریق درونی کردن این گفتگوها، می‌تواند با زبان درونی خود، فکر و اعمالش را هدایت نماید (رک، ۲۰۰۱، ترجمه محمدی، ۱۳۸۳: ص ۴۰).

از طرفی یافته‌های جدول شماره ۴ نشان می‌دهد که مهارت‌های ارتباطی پسران گروه آزمایش با دختران گروه آزمایش تفاوت معناداری نداشته ولی با گروه گواه (هر دو جنس) اختلاف معناداری دارد. بین گروه گواه دختر و پسر نیز اختلاف معناداری وجود ندارد. یعنی دختران و پسران شرکت‌کننده در برنامه «فلسفه برای کودکان» در زمینه مهارت‌های ارتباط میان فردی ارتقای نسبتاً یکسانی نشان داده‌اند. این یافته هم‌راستا با مطالعه کونستانتین است.

وی نیز از این نظر بین دخترها و پسرها تفاوتی مشاهده نکرد. همچنین پروفیسور هاس (Haas) طی تحقیقاتی که در سال ۱۹۷۵ روی دو گروه ۲۰۰ نفره انجام و در سال ۱۹۸۰ گزارش آن را اعلام کرد، بهبود معنادار در خواندن، تفکر انتقادی و روابط میان فردی را گزارش داد (Trickey & Topping, 2005, p 371).

مطابق یافته‌های جدول ۵ در مقاطع سنی مختلف نشان می‌دهد که بین دانش‌آموزان گروه آزمایش در هر سه مقطع تحصیلی تفاوت معناداری وجود ندارد ولی هر سه مقطع با دانش‌آموزانی که در این برنامه شرکت نکرده‌اند، تفاوت معناداری دارند. یعنی شرکت دانش‌آموزان در اجتماع پژوهش فلسفی بدون توجه به مقطع تحصیلی، سبب بهبود چشمگیر مهارت‌های ارتباطی آنان می‌گردد. تحقیق ویلیامز (Williams) (۱۹۹۳) در ربای شایر (Derby Shier) انگلیس، تأثیر بیست و هفت جلسه آموزشی یک ساعته P4C را بر روی ۱۵ دانش آموز ۱۰ تا ۱۳ ساله در مقایسه با یک گروه ۱۷ نفره از دانش‌آموزانی که در برنامه P4C شرکت نداشتند، سنجید. در پایان دوره معلمان بهبود قابل ملاحظه روابط میان فردی، خصوصاً در گوش دادن به نقطه نظرات دیگران، کاهش خشم و تحقیر نمودن دیگران و حمایت از تعاملات گروهی را در بین این دانش‌آموزان اعلام نمودند (Trickey & Topping, 2005, p 372).

کندی (Kennedy) معتقد است کودکان می‌توانند در بازی زبانی فلسفه شرکت کنند، تفکر سقراطی نیز بر این اساس می‌باشد. این درست نیست که توان مناظره را منحصر به سن، رده، جنسیت و دسته‌ای خاص دانست که کودکان جزء آن نیستند (Kennedy, 1999, p 357). ویگوتسکی معتقد است تکالیف شناختی که کودک به سختی می‌تواند آنها را به تنهایی انجام دهد، با کمک دیگران تحقق می‌یابد. آنچه که وی منطقه مجاور رشد می‌نامد تا حد زیادی تحت تأثیر گفتگو است. کودکان با استفاده از گفتار خصوصاً گفتار خصوصی برای سازمان دادن تفکر و رفتارشان استفاده می‌کنند. او معتقد است تشریک مساعی با هم کلاسی‌ها به اکتشاف کمکی مساعدت می‌کند، که این امر بستر ایده‌آلی برای پرورش رشد شناختی کودک است (رک، ترجمه سید محمدی، ۱۳۸۳: ص ۳۲۸).

بنابراین بر اساس یافته‌های این پژوهش که هم راستا با سایر تحقیقات در این زمینه است می‌توان نتیجه گرفت که شرکت دانش‌آموزان در حلقه کاندوکاو و کندوکاو پیرامون مفاهیم فلسفی آن گونه که لیمن مطرح می‌سازد می‌تواند مهارت‌های ارتباط میان فردی دانش‌آموزان را ارتقاء بخشد.

کندی معتقد است که مذاکرات در حلقه کندو کاو فلسفی (CPI) به دلیل تنوع دیدگاه‌های شخصی و سرسختی افراد در تغییر آن، هرگز به پایان نمی‌رسد. گفتگوی واقعی زمانی «میان» اشخاص پدیدار می‌شود که یک فضای مناسب برای رشد و تعالی وجود داشته باشد، بدون هیچ سرزنشی، در چنین فضایی می‌توان خطر کرد. در این فضا کودکان علاوه بر ایمان به ذهن خلاقه خود، شیوه صحیح ارتباط با سایرین را نیز می‌آموزند (Kennedy, 1999, p 340).

منابع

- امی، زهرا و قراملکی، احد فرامرز ۱۳۸۴. «مقایسه سبکهای لیپمن و برنی فیر در آموزش فلسفه به کودکان». فصلنامه پژوهشی اندیشه نوین دینی. شماره ۲، پاییز ۱۳۸۴. صص ۷-۲۳.
- آشمن، آدریال. ف. آموزش مهارت های شناختی برای کودکان. ترجمه دهقانی طراز جانی، ۱۳۷۶. دو فصلنامه آموزش زبان و ادبیات. شماره ۲. صص ۳۴-۴۱.
- برک، لورای ۲۰۰۱. روانشناسی رشد. جلد اول از لقاح تا رشد. مترجم یحیی سید محمدی. ۱۳۸۳. تهران: نشر ارسباران.
- تی. وود. جولیا ۱۹۵۰. ارتباطات میان فردی. روانشناسی تعاملات انسانی. ترجمه مهرداد فیروزبخت ۱۳۷۹. تهران: نشر مهتاب.
- جمشیدی، عفت ۱۳۸۱. بررسی مقایسه ای مهارت برقراری روابط اجتماعی دانش آموزان با نارسایی های ویژه در یادگیری و عادی ۸-۱۲ ساله شهر تهران در سال تحصیلی ۸۱-۱۳۸۰. جهت اخذ درجه کارشناسی ارشد روان شناسی گرایش کودکان استثنایی. دانشگاه علامه طباطبایی.
- ساسویل، میشل در مصاحبه با ناجی ۱۳۸۵. فلسفه برای کودکان. ماه نامه مدرسه سالم. شماره دوم. شهریور. صص ۴۰-۵۰.
- فرخ مهر، حسین ۱۳۸۵. پرورش تفکر در کلاس درس. تهران: نشر عابد.
- فیشر، رابرت ۲۰۰۰. آموزش و تفکر. ترجمه فروغ کیان زاده. (۱۳۸۵). اهواز نشر رسش.
- قائدی، یحیی ۱۳۸۳. آموزش فلسفه به کودکان. بررسی مبانی نظری. تهران. نشر دواوین.
- کارتلیج، ج و میلبرن، آ. ۱۹۸۱. آموزش مهارتهای اجتماعی به کودکان. ترجمه نظری نژاد. (۱۳۶۹). مشهد انتشارات قدس رضوی.
- کم، فیلیپ ۱۹۹۴. داستانهای فکری (۱ و ۲). ترجمه فرزانه شهرتاش و مژگان رشتچی. (۱۳۸۵). انتشارات آموزشی شهرتاش.
- لیپمن، متیو ۱۳۸۳. فلسفه و کودکان. گفتگو و ترجمه از سعید ناجی. کتاب ماه ادبیات و فلسفه، شماره ۸۲ ناجی، سعید ۱۳۸۷. کناوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان. (گفت و گو با پیشگامان). تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

نوروزی، رضاعلی. درخشنده، نگین. ۱۳۸۶. بررسی اثرات کار فلسفی با کودکان از دیدگاه دانش آموزان مدارس ابتدایی شهر اصفهان. دانشگاه تربیت مدرس تهران. نوآوری های آموزشی ؛ ۶(۲۳): ۱۲۳-۱۴۶

هارجی اون؛ ساندرز، کریستین؛ دیکسون، دیوید، (۱۹۹۴). مهارت های ارتباطی و ارتباط میان فردی. ترجمه مهرداد فیروزبخت و خشایار بیگی، ۱۳۸۰. تهران: انتشارات رشد.

- Bailin, S. and Siegel, H. 2003. *Critical Thinking*, in: N. Blake, P. Smeyers, R. Smith and P. Standish (eds) *The Blackwell Guide to Philosophy of Education* (Oxford, Blackwell), pp. 181-193.
- Buber, Martin. 1948. "In between man and man". Translated by Ronald Gregor Smith. New York: Macmillan.
- In Kennedy, David. 1999. "Philosophy for children and the reconstruction of philosophy": *Metaphilosophy*. Vol.30, No.4:338-359, October.
- Cam P. 1995. "Thinking Together: Philosophy Enquiry for the Classroom". *Primery English Teaching Association and Hale & Iremonger*.
- Cotta, Sergio. 2002. *Why violence? A philosophical interpretation*. Quebec: Presses of the Laval University, coll "Dikè".
- Daniel, M. A., Schleifer, M. and Lebouis, P. (1992) "Philosophy for Children:" *The continuation of Dewey's Democratic Project, Analytic Teaching*, 13.1, pp. 3-12.
- Fisher, Robert. 2001. Philosophy in Perimery Schools. Fostering thinking skills and literacy". *Reading, literacy and language*. July, pp.67 - 73.
- Gadamer, Hans- Gerg. 1976. *Truth and Method*. Tras. Joel Weinsheimer and Donald G. Mrshall. New York : Crossroad.
- In Kennedy, David. 1999. "Philosophy for children and the reconstruction of philosophy": *Metaphilosophy*. Vol.30, No.4:338-359, October.
- Gottman, J. et al. 1975. "Predicting marietal happiness and stability from newlywed interactions". *Journal of marriage and family*, 60, 5-22.
- Haas, H. 1980. Appendix B: "experimental research in philosophy for children", in: M. Lipman, A.M. Sharp & F. Oscanyon (Eds) *Philosophy in the classroom* (Philadelphia, PA, Temple University Press). in Trickey,
- S. & Topping, K. J. 2004. "Philosophy for children': a ystematic review". *Research Papers in Education*. Vol. 19, No. 3, September. pp.365- 380.
- Kennedy, David. 1999. "Philosophy for children and the reconstruction of philosophy": *Metaphilosophy*. Vol.30, No.4:338-359, October.
- Kohan, W. 2002. "Education, philosophy and childhood: The need to think an encounter", *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 16.1, pp. 4-11.
- Lipman, M. 1988. *Philosophy Goes to School*. Philadelphia, Temple University Press.
- Lipman, M. 2003. *Thinking in education*. (2nd ed). Cambridge & New York, Cambridge University
- Lipman, M. 1988. "Philosophy For Children". *Journal of Philosophy For Children*. Vol1, No.4.

- Sasseville, Mr. 2000. *Practice of philosophy for children*. 2nd Edition. Quebec: Presses of the Laval University.
- Splitter, L. and Sharp, A. M. 1995. *Teaching for better thinking, the classroom community of inquiry*. Australia, ACER.
- Topping, K. J. 2003. "Developing thinking skills with peers, parents & volunteers". *Thinking Classroom* (I.R.A.), 4(4), 27-36.
- Trickey, S. & Topping, K. J. 2004. "Philosophy for children': a systematic review". *Research Papers in Education*. Vol. 19, No. 3, September. pp.365- 380.
- Vansielegem, Nancy 2005. " *Philosophy for Children as the Wind of Thinking*". *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 39, No. 1. PP.19- 35.
- Williams, S. 1993. Evaluating the effects of Philosophical Enquiry in a secondary school. Derbyshire, England, Derbyshire County Council.
- [http://sapere.org.uk/2005/08/04/research-project/Clackmannanshire Research Project](http://sapere.org.uk/2005/08/04/research-project/Clackmannanshire%20Research%20Project)
- <http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/research.shtml>
- <http://sapere.org.uk/2007/06/19/critical-creative-thinking> theaustralasian journal-of-philosophy-in-education
- http://www.latraverse-pvphie.com/index.asp?section=4_1_1_1

