

اجتماع پژوهشی روشی مؤثر در رشد اجتماعی کودکان¹

مریم سیف‌نراقی *

مسلم قبادیان **، عزت‌الله نادری ***، علی شریعتمداری ****

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش برنامه «آموزش فلسفه به کودکان» به صورت اجتماع پژوهشی بر رشد اجتماعی دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی مدارس غیر دولتی ناحیه یک شهرستان خرم‌آباد در سال تحصیلی 1390-1391 و دادن پیشنهادها مناسب به مسئولان و دست‌اندرکاران آموزش و پرورش در مقطع ابتدایی بر اساس یافته‌های تحقیق بود. برای این منظور از بین ده مدرسه غیر دولتی ناحیه یک خرم‌آباد یک مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شد. این مدرسه دو کلاس پایه پنجم دارد و تعداد دانش‌آموزان دو کلاس 60 نفر بود که به صورت تصادفی یک کلاس در گروه گواه و یک کلاس در گروه آزمایش قرار گرفت (30 نفر در هر یک از گروه‌ها). سپس با استفاده از پرسش‌نامه رشد اجتماعی و اینلند متغیرهای رشد اجتماعی دانش‌آموزان سنجیده شد. قبل از اجرای برنامه تفاوت معناداری بین رشد اجتماعی دو گروه وجود نداشت. سپس کودکان گروه آزمایش طی دوازده جلسه هفتگی نود دقیقه‌ای، در برنامه آموزش فلسفه به کودکان شرکت کردند و در پایان مشخص شد که اجرای این برنامه تأثیر معناداری در ابعاد مختلفی از رشد اجتماعی دانش‌آموزان، از قبیل اجتماعی شدن، ارتباط زبانی، و خودفرمانی داشته است. بنابراین پیشنهاد می‌شود این برنامه در سطح مدارس اجرا شود.

* استاد دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران

** دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران

mghobadiyan@yahoo.com

*** استاد دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران

**** استاد دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران

تاریخ دریافت: 1390/10/11، تاریخ پذیرش: 1390/11/20

کلیدواژه‌ها: برنامه آموزش فلسفه به کودکان، اجتماع پژوهشی، رشد اجتماعی، پرسش‌نامه و اینلند.

1. مقدمه

در عصر امروز و با توجه به پیچیدگی جوامع و بروز نابهنجاری‌های روانی و رفتاری در بین کودکان و نوجوانان، لزوم پرداختن به فرایند اجتماعی شدن آن‌ها و مطرح کردن راهبردهای صحیح برای تقویت و شکوفایی این پدیده بیش از پیش احساس می‌شود. معیارهای اصلی رشد و تحول اجتماعی شامل سازگاری با دیگران و رعایت حال و خواست‌های منطقی و مشروع اطرافیان است. بدیهی است که اگر کودک یا نوجوانی به سازگاری با خویشان نرسیده باشد قادر به سازگاری با اطرافیان نیست. هدف نهایی رشد اجتماعی کودکان و نوجوانان کمک به آنان به منظور دستیابی به سعادت فردی و اجتماعی در مسیر رشد و کمال شخصیت آدمی است (راهنما، 1373: 29).

دانش‌آموزانی که در حال ورود به هزاره سوم‌اند باید افرادی باشند که توانایی فکرکردن برای خودشان، خودآموزی، خودتعدیل‌کنندگی (self-modulation)، خودجهت‌دهی (self-directing)، و داوری مدلل را داشته باشند. آن‌ها، برای توانمندشدن در برخورد منطقی با چالش‌ها و مسائل زندگی، به یادگیری مهارت‌هایی فراسوی محتوای دانش نیازمندند (جاویدی کلاته جعفرآبادی، 1385: 245).

از مهارت‌های اولیه‌ای که چنانچه فردی به آن‌ها مجهز باشد می‌تواند بسیاری از هیجان‌های مخرب را از خود دور کند و از سلامت روانی بیش‌تری برخوردار باشد، می‌توان هنر ارتباط برقرارکردن و هنر گفت‌وگو با دیگران را نام برد. توانایی اجتماعی شدن کودکان با کسب مهارت گفت‌وگو افزایش می‌یابد و آن‌ها در جامعه بیش‌تر پذیرفته خواهند شد و طبعاً تأثیرات اجتماعی بیش‌تری را دریافت می‌کنند. آن‌ها، با داشتن ارتباطات سالم، رشد بهتری می‌یابند و از منابع حمایتی - عاطفی بیش‌تری برخوردار می‌شوند (ریچ، 1382: 6).

چگونگی تربیت سال‌های نخستین و آموخته‌ها و دیدگاه‌های فکری، اجتماعی، و مذهبی نوجوان در تندی و کندی یا مثبت و منفی بودن تعاملات فرد تأثیر شایسته‌ای دارد و کم‌ترین برداشت این‌که، در بازگرداندن حالت تعادل و حس اعتماد به خود و ایجاد و ابراز روحیه سازگاری نوجوان، عامل بزرگی شناخته می‌شود (حیدری، 1374: 56).

مطالعات و پژوهش‌های متعددی اهمیت آموزش‌های دوره‌ کودکی را تأیید و پژوهش‌گران جنبه‌های مختلف تأثیر این آموزش‌ها را بررسی کرده‌اند. اسکینر (Skinner, 1966)، که به مطالعه تأثیر محیط‌های دارای محرک‌های محیطی غنی پرداخته است، نتیجه‌گیری می‌کند که آموزش‌های دوره‌ کودکی در رشد اجتماعی کودکان تأثیر بسزایی دارد و مطالعات بلوم (Bloom, 1964) و ویگرهانت (Vigerhant, 1961) نشان می‌دهد که آموزش اولیه از بعضی جهت‌ها مطلوب و مناسب است، زیرا توان‌مندی کودکان برای رشد و پیشرفت واقعی تحت تأثیر تجارب محیطی اولیه است (به نقل از مفیدی، 1372: 10-15).

در اغلب فرهنگ‌ها و جوامع سن اجتماعی شدن سن ورود به مدرسه است (هدایتی، 1389: 126)؛ بنابراین برنامه‌ مدارس باید به گونه‌ای تنظیم شود که، علاوه بر پرورش استعدادها و مهارت‌های گوناگون و آماده‌کردن محیط مناسب برای رشد طبیعی کودک، او را فردی اجتماعی بار آورد؛ به طوری که، صلاح خود را در صلاح جامعه بداند و به قول دیویی (Dewey)، فیلسوف مشهور امریکایی، آموزش و پرورش جدید باید همیشه تغییرات و نیازهای اجتماعی را در نظر بگیرد و میان محیط مدرسه و محیط زندگی حقیقی و فعالیت‌های مثبت آن ارتباط برقرار کند (شعاری‌نژاد، 1374: 577). در مدرسه، کودکان بخش بزرگی از خودپنداره‌شان را بر اساس کیفیت روابط خود با دیگران شکل می‌دهند. اگر کودکی مهارت‌های اجتماعی نداشته باشد، اغلب از طرف دیگرهم‌سالان پذیرفته نمی‌شود (هدایتی، 1389: 126). اریکسون (Erikson, 1902) اعتقاد دارد که «در مرحله ساختن یا کوشایی در مقابل احساس حقارت که چهارمین مرحله از مراحل رشد او را نشان می‌دهد»، اجازه دادن به کودک برای انجام کارهای شخصی‌اش و تمجید و تحسین او در زمینه‌های پیشرفت‌ش، به کوشاساختن او منجر می‌شود و محدودکردن فعالیت‌های کودک و انتقاد مداوم از کارهایی که انجام می‌دهد به احساس حقارت او می‌انجامد (به نقل از شعاری‌نژاد، 1374: 86). مفهوم سخت‌کوشی اریکسون چند ویژگی اواسط کودکی را با هم ترکیب می‌کند که عبارت‌اند از: خودپنداره مثبت اما معقول، غرور ناشی از انجام‌دادن خوب کارها، و مسئولیت اخلاقی و مشارکت‌گرایانه در مقابل هم‌سالان (برک، 1383: 443). در اواسط کودکی، اجتماع هم‌سالان نقش مهمی در درک دیگران و آگاهی از خود و دیگران از سوی کودک ایفا می‌کند و این تحولات، به نوبه خود، کیفیت تعامل با هم‌سالان را بالا می‌برد و در سال‌های دبستانی بیش‌تر نوع‌دوستانه می‌شود (همان: 454).

پیاژه (Piaget) اعتقاد دارد در حدود سن یازده سالگی کودک به آخرین مرحله قدم می‌گذارد؛ در حالی که، با اصول اخلاقی لازم برای ایجاد نظم اجتماعی آشناست. طی این دوره، به اهمیت کنشی مقررات، رعایت حقوق دیگران، و قواعد نظام اجتماعی پی می‌برد و همه این‌ها را به شکل مکانیزمی برای حفظ حقوق فردی به کار می‌گیرد (به نقل از کارتلج و میلبرن، 1386: 37-38). تأثیر هم‌سالان را در کلاس‌های کارورزی مهارت‌های اجتماعی می‌توان در مطالعه فورمن و بایرمن (Furman and Bierman, 1984) مشاهده کرد. در این مطالعه به کودکان مهارت‌های اجتماعی گفت و شنود آموخته شد و کودکانی که در شرایطی مناسب با هم‌سالان آموزش می‌دیدند، در مقایسه با آن‌ها که آموزش فردی و بدون حضور هم‌سال داشتند، از رشد اجتماعی و کسب مهارت‌های اجتماعی بالاتری برخوردار بودند (به نقل از کارتلج و میلبرن، 1386: 138).

بلک و همکاران (Bellac et al., 1977) معتقدند که امروزه برخلاف معمول گذشته که «کودک باید در سکوت کامل بنشیند و توجه کند» به کودکان قاطعیت در کلام یعنی با صدای بلند سخن گفتن، ارتباط با نگاه، تداوم سخن، و نحوه طرح خواسته را باید آموخت (به نقل از نظری‌نژاد، 1386: 40). یکی از عناصر اساسی و بااهمیت رشد اجتماعی کودکان و نوجوانان، در کنار تقویت رفتارهای اجتماعی مناسب، معرفی رفتارها و مهارت‌های اجتماعی لازم با کمک سایر سازوکارهای مربوط نظیر همانندسازی و الگویابی و مداخله متغیرهایی جهت ایجاد این مهم است. شریعتمداری معتقد است:

یکی از مسائل اساسی تعلیم و تربیت کسب علم از طریق تفکر است. از لحاظ تربیتی آنچه در زمینه کسب علم و دانش اهمیت دارد نحوه آموزش و کسب علم است. برخی تصور می‌کنند که پرکردن ذهن شاگرد از معلومات خودبه‌خود سودمند است. این نحوه آموزش فاقد جنبه تربیتی است، زیرا فرد چیزهایی را به طور سطحی می‌آموزد و آنچه را آموخته است پس از مدتی فراموش می‌کند. همچنین این نوع آموزش تغییری در طرز تفکر و عادات فرد به وجود نمی‌آورد (شریعتمداری، 1388: 122).

او معتقد است تا زمانی که شیوه آموزش تغییر نکند تربیت به تصادفات واگذار می‌شود. در برنامه درسی فلسفه برای کودکان تلاش می‌شود تا فرد چگونگی یادگیری تطبیق‌دادن خود با آینده و نحوه شکل‌دهی به آینده را بیاموزد (مرعشی و دیگران، 1386: 101). همچنین دانش‌آموزان این توانایی را می‌یابند که، در برخورد با مسائل، شقوق مختلف را بررسی کنند، ارتباطات بین آن‌ها را درک کنند، و به عواقب این ارتباطات

توجه کنند (فائدی، 1383: 24). این برنامه آموزشی، به منزله فعالیت‌های فکری، روشی برای تحقیق است که هر فردی می‌تواند آن را انجام دهد. این برنامه، به جای این که در پی مطرح کردن موضوعات فلسفی به غیر فیلسوفان یا حل مسائل آن‌ها باشد، به دنبال ایجاد فرصت‌هایی است که در آن‌ها دانش‌آموزان با کارهای فکری مسائل خود را حل کنند. در رویکرد فلسفه برای کودکان، آموزش فلسفه، به معنای عام آن، به کودک هدف نیست، بلکه این روش کودکان را با فکر کردن، پرسش و پاسخ، کندوکاو، و انتقاد آشنا می‌کند و در ضمن روحیه مسئولیت‌پذیری را در آن‌ها به وجود می‌آورد (جاویدی کلاته جعفرآبادی و اکبری، 1388: 385-386).

برنامه آموزش فلسفه برای کودکان هدف‌های شناختی دارد و ذهن کودک را وادار به تفکر و عمل می‌کند. در این برنامه، تبدیل کودکان به افرادی متفکر، انعطاف‌پذیر، و منطقی مدنظر است و در صورت اجرای درست، توانایی‌هایی برای کودکان به ارمغان می‌آورد که نه تنها در پیشرفت تحصیلی، بلکه در کل زندگی اجتماعی‌اش تأثیر می‌گذارد (اسدی و اسدی، 1390: 37-38). مهارت‌های فکری دانش‌آموزان در این برنامه به گونه‌ای است که بایستی آمادگی برخورد معقول با مشکلات زندگی را داشته باشند و بتوانند از مهارت‌های سطح بالای فکری استفاده کنند. آن‌ها باید یاد بگیرند که با چالش‌های هر مرحله از زندگی، متناسب با آن مرحله، برخورد کنند و، برای کنترل خویش در موقعیت‌های خاص و انتخاب راه‌حل صحیح و واکنش عاقلانه خود، طوری تلاش کنند که متناسب با برنامه زندگی و در جهت تحقق اهداف آنان باشد (مرعشی و دیگران، 1386: 100). بدین ترتیب، در برنامه درسی فلسفه برای کودکان، دانش‌آموزان قادر می‌شوند که در موقعیت‌های جدید واکنش مناسبی نشان دهند و رفتارهای خود را بر اساس اهداف آینده شکل دهند. بنابر نظر لیپمن، اهداف برنامه P4C (Philosophy for Children) شامل پرورش تفکر خلاق (creative thinking)، پرورش تفکر انتقادی (critical thinking)، تفکر مسئولانه (caring thinking)، و پرورش ارزش‌های اخلاقی، آموزش ارزش‌های اخلاقی، آموزش ارزش‌های هنری، و نیز رشد فردی و میان‌فردی است (فائدی، 1383: 20).

این اهداف به کمک سه منبع داستان‌های کوتاه فلسفی، کتاب راهنمای معلم، و معلم تعیین می‌شود (مرعشی، 1385: 311). لیپمن معتقد است که سبک‌های آموزش در دوره کودکی به گونه‌ای است که کودکان را متفکر، نقاد، و خلاق نمی‌کند و به همین دلیل، این کودکان در دوره جوانی از مهارت‌های زندگی مبتنی بر قدرت تمییز و استدلال برخوردار

نمی‌شوند. روش سنتی آموزش روش حفظ کردن مطالب است و کودکان، با حفظ کردن مطالب و انباشتن ذهن از اطلاعات، مهارت فکری سطحی و کم‌ارزشی را به دست می‌آورند. فراتر از چنین مهارتی، باید به کودکان قدرت مفهوم‌سازی، تحلیل مفهومی، استدلال، نقد، و داوری آموخت (امی و قراملکی، 1384: 9) و «کسب معلومات قسمتی از حقیقت را دربر می‌گیرد و محدود کردن تعلیم و تربیت به کسب معلومات صحیح نیست» (شریعتمداری، 1384: 112). فلسفه برای کودکان در عین حال هدف اجتماعی نیز دارد؛ و آن فرایند تصمیم‌گیری دموکراتیک است. این برنامه در پرورش مشارکت منظم و پرورش خودآگاهی فرد سهم قطعی دارد (هدایتی، 1390: 7-8). قراملکی نیز به برخی از اهداف عملیاتی برنامه فلسفه برای کودکان اشاره می‌کند و اعتقاد دارد این برنامه باعث می‌شود:

الف) احترام به عقاید یک‌دیگر، پس از آموزش عملی و ممارست، در آن‌ها به صورت عادت درآید؛

ب) کودکان انتقادپذیر شوند و رد عقایدشان را به صورت مستدل و به‌راحتی بپذیرند؛
 ج) در ارتباطات اجتماعی به‌راحتی ابراز عقیده کنند (امی و قراملکی، 1384: 14-15).

لیپمن معتقد است که تحقق این اهداف و فراگیری بسیاری از مهارت‌های ذکر شده و نیز ایجاد تمایل برای استفاده از این مهارت‌ها از طریق زبان و با ایجاد اجتماع پژوهشی یا حلقه کندوکاو (community of inquiry)، جایی که کودکان در اقدامی مشارکتی به تبادل نظر با هم‌دیگر می‌پردازند، به بهترین شکل امکان‌پذیر است (مرعشی و دیگران، 1389: 84). قراملکی معتقد است که کودکان پس از شرکت در اجتماع پژوهش فلسفی در ارتباطات اجتماعی به‌راحتی ابراز عقیده می‌کنند و خودسانسوری نمی‌کنند (هدایتی، 1389: 140). در این برنامه به جای آن‌که دانش‌آموزان نتایجی را که دیگران به دست آورده‌اند صرفاً به‌خاطر بسپارند و بدون دخالت و اظهار نظر بپذیرند، بر سر هر موضوع، گفت‌وگو و پژوهش می‌کنند به‌گونه‌ای که در عمل به کاوش‌گرانی ماهر و جوان تبدیل می‌شوند (Lipman, 2003: 682).

برای رسیدن به این مهم داشتن برنامه‌ای پژوهشی لازم است که در آن، در همه موارد، افراد کلاس به صورت اجتماعی به‌هم‌پیوسته به پژوهش بپردازند. اجتماعی که در این جا مورد نظر است اجتماع پژوهش‌مدار است که در آن، به علت حاکم‌بودن فضای پژوهش، نه تنها افکار و خلاقیت رشد می‌کند، بلکه اصولی اخلاقی همچون تحمل دیگران، سعه صدر، مدارا، و احترام به دیگران نیز پرورش می‌یابد (مرعشی و دیگران، 1389: 85). در

این برنامه کودکان با مشاهده واکنش دیگران، خود پیش‌بینی واکنش‌ها، تجربه واکنش‌های شخصی، و ضوابط کلامی و عملی رفتار هنجارگرا را فرا می‌گیرند و این روند آن‌ها را در پرورش توان‌مندی‌های فردی، اجتماعی، و اخلاقی و سازگار شدن با هنجارهای جامعه یاری می‌رساند (همان: 88). در این حلقه دانش‌آموزان دایره‌وار کنار هم می‌نشینند و با هم ارتباط چشمی برقرار می‌کنند و به راحتی صحبت می‌کنند و همین نوع نشست‌ها باعث می‌شود شرکت‌کنندگان بیش‌تر به صحبت کردن تشویق شوند (ناجی و قاضی‌نژاد، 1386: 135-136). شرکت در کندوکاو مشترک کودکان را درگیر موضع‌گیری‌های شناختی می‌کند مانند تولید فرضیه، شفاف‌سازی واژه‌ها، و درخواست دلیل، اما از طرف دیگر کندوکاو عملی اجتماعی است که دانش‌آموزان را به درمیان گذاشتن دیدگاه‌هایشان، گوش کردن به یک‌دیگر، چهره‌خوانی، بنانهادن تفکرات خود روی تفکرات دیگران و به‌چالش کشیدن آن‌ها، جست‌وجوی دیدگاه‌های گم‌شده، و بازسازی ایده‌های خویش ملزم می‌کند. اغلب دانش‌آموزان نمی‌توانند در مقابل این نوع گفت‌وگوی کلاسی پر معنا مقاومت کنند؛ بدین معنا که نمی‌توانند در آن شرکت نکنند و تأملاتشان را بیان نکنند؛ بنابراین، مهارت‌های شناختی و اجتماعی آن‌ها، به طور طبیعی و در بستر کار، به دست می‌آید و نه فقط از طریق آموزش مستقیم (شهرتاش، 1389: 11-12). اجتماع پژوهشی بر رویکرد یادگیری مشارکتی استوار است که بر اساس آن نوآموزان در گروه‌های کوچک یا دونفره فعالیت می‌کنند. السن و کگان (Olson and Kegan, 1992) اعتقاد دارند در این رویکرد یادگیری به شکل گروهی است و طوری سازمان داده شده است که اطلاعات بین اعضای گروه‌ها رد و بدل شود و آنان خود مسئول یادگیری‌شان باشند (به نقل از رشتچی و کیوانفر، 1388: 40-42). به علاوه، این رویکرد آموزشی انگیزه لازم را به فراگیرندگان می‌دهد تا امکان یادگیری دیگران را نیز افزایش دهند، بر اساس رویکرد آموزشی مشارکتی، در اجتماع کندوکاو، کودکان آزادانه تبادل نظر می‌کنند و به نظریات یک‌دیگر احترام می‌گذارند و به همه کودکان فرصت داده می‌شود تا در بحث مشارکت کنند و همین اصل موجب می‌شود کودکان اعتماد به نفس لازم را به دست آورند و باور کنند که توانایی‌های بالقوه ارزش‌مندی دارند.

داستان‌های مورد بحث در این مجموعه محتوای برانگیزاننده‌ای دارند. نظر بر آن بوده است که آن‌ها سؤال‌ها، مسائل، و افکاری را برانگیزند که از آن‌ها بتوان برای بحث استفاده کرد (کم، 1384: 8). کودکانی که در داستان وجود دارند به تعاونی عقلی می‌پردازند و

بدین ترتیب کاوش جمعی را شکل می‌دهند؛ همین داستان الگویی زنده برای کودکان در کلاس درس می‌شود. داستان‌ها مطالب برانگیزاننده‌ای دارند و محرک سؤال‌ها، ایده‌ها، و مسائلی اند که بتوان در بحث از آن‌ها استفاده کرد. همچنین طوری طراحی شده‌اند که، در خلال آن، مفاهیم معرفی شده در متن کاربردی و مفهومی می‌شوند (Lipman, 1988: 6). طرح بحث و تمرین از کتاب راهنما برای آن طراحی شده است که معلم را در جریان کندوکاو فلسفی یاری کند (کم، 1384: 20). تمرین‌ها و طرح بحث‌ها در کتاب راهنمای معلم مجموعه وسیعی برای دانش‌آموزان، در ساخت کاوش جمعی کلاسی، است که متعهد شده است به بررسی موضوعاتی بپردازد که از داستان به دست آمده است و کاربرد وسیعی در زندگی روزانه کودکان دارد (Sharp and Reed, 1992).

مرهوس معتقد است در کلاس‌های فلسفه برای کودکان، روش پرسش‌گری جمعی و استدلال آوردن اجرا می‌شود. دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که انصاف داشته باشند، به جمع و عقاید و نظرات جمع احترام بگذارند، و انعطاف‌پذیر و معقول و منطقی باشند؛ به همین سبب مهارت‌های پرسش‌گری جمعی، تفکر، اجتماعی‌شدن، احساس موفقیت، و روحیه آن‌ها تقویت می‌شود. دانش‌آموزان یاد می‌گیرند هر چیزی را با دلیل بپذیرند یا رد کنند. آن‌ها یاد می‌گیرند که در شنیدن نظرها و بیان دیدگاه‌ها هیچ جوابی مطلقاً درست نیست (Morehouse, 2010, 21-31).

2. بازنگری مطالعات انجام‌شده

1. ییزل (Yeazell, 1981) تحقیقی روی دانش‌آموزان کلاس پنجم در ویرجینیای غربی انجام داده است. در این تحقیق بحث «هری» به مدت یک سال و هفته‌ای یک‌بار اجرا شده است و مقایسه اطلاعات با حالت نرمال پیشرفت بسیاری را در خواندن و منابع خواندنی نشان داده است.

2. آلن تری (A. Terry, 1988)، در تحقیقی با عنوان «من فکر می‌کنم بنابراین من می‌توانم»، تأثیر اجرای این برنامه را در این طرز تفکر نشان داد؛ این برنامه باعث افزایش درک خواندن دانش‌آموزان نسبت به دانش‌آموزانی شده است که در این برنامه شرکت نکرده‌اند.

3. بنکس جویس (B. Joyce, 1989) مطالعه‌ای با عنوان «تأثیر فلسفه برای کودکان در پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه کالیفرنیا» انجام داده است. نتایج این پژوهش نشان

داده است که برنامه آموزش فلسفه به کودکان باعث افزایش درخور ملاحظه‌ای در مهارت خواندن و زبان شده است.

4. مایکل و لویس (Michel and Louise, 1992)، در تحقیقی با عنوان «تأثیر برنامه آموزش فلسفه به کودکان در رشد توانایی زبان»، نشان دادند که این برنامه بهبود ظرفیت‌های کودکان را در برقراری ارتباط و بیان زبان فرانسه در پی دارد.

5. مایکل و پویرر (Michel and Poirier, 1966)، در تحقیقی با عنوان «تأثیر مباحث فلسفی در کلاس درس روی نگرش احترام به دیگران» (بعد از یک سال اجرای برنامه روی گروه تجربی که در آن از داستان‌های گیوگاس استفاده می‌شده است)، نشان دادند که گروه آزمایش به طور مؤثری در زمینه‌های یادشده موفق بود.

6. گاردنر (Gardner, 1999)، در مطالعه دو ساله‌ای با عنوان «فلسفه برای کودکان واقعاً کار می‌کند»، نشان داد که این برنامه باعث افزایش ارزش‌های اجتماعی (social values)، عزت نفس (overall self-esteem)، اعتماد به نفس در خانواده (self-esteem to family)، افزایش سطح تحمل ابهام (intolerance for ambiguity)، و حفاظت از خود (self-protection) می‌شود.²

7. تسویچام (Tsuchiyam, 2004)، با انجام دادن تحقیقات و تجربیات چندساله، دریافت دانش‌آموزانی که در گفت‌وگوی فلسفی برنامه P4C درگیر می‌شوند قادر خواهند بود در توضیح دادن و استدلال، که از ابزار تفکر محسوب می‌شود، ماهرانه عمل کنند. همچنین آن‌ها قادر خواهند بود دقیق و اندیشمندانه سؤالاتی را مطرح کنند و برای آن‌ها جواب‌های منطقی بیاورند (به نقل از جاویدی کلاته جعفرآبادی، 1385: 254-255).

8. نوروزی (1385)، برای بررسی تأثیر کار فلسفی با کودکان به روش آزمایشی و به مدت هشت ماه، به اجرای این پژوهش در پایه‌های دوم تا پنجم دبستان پرداخته است. نتایج پژوهش نشان از این دارد که دانش‌آموزان نه تنها در زمینه رعایت نظم در کلاس، احترام به بزرگ‌ترها، مسئولیت‌پذیری، خلاقیت، عزت نفس، و روابط صحیح با دیگران رشد کرده‌اند، بلکه اجرای برنامه کار فلسفی در پیشرفت تحصیلی آنان نیز مؤثر بوده است.

3. سؤالات پژوهش

با توجه به اجرای این برنامه و بررسی تأثیر آن در متغیرهای مختلف، محقق در این پژوهش قصد دارد مشخص کند که آیا برنامه آموزش فلسفه برای کودکان به روش اجتماع پژوهشی

- در رشد اجتماعی دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی مدارس غیر دولتی مؤثر است. برای بررسی این موضوع، محقق سؤالات زیر را در نظر گرفته است:
- الف) آیا P4C در خودفرمانی دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی مدارس غیر دولتی ناحیه یک شهرستان خرم‌آباد مؤثر است؟
- ب) آیا P4C در ارتباط زبانی دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی مدارس غیر دولتی ناحیه یک شهرستان خرم‌آباد مؤثر است؟
- ج) آیا P4C در اجتماعی شدن دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی مدارس غیر دولتی ناحیه یک شهرستان خرم‌آباد مؤثر است؟

4. روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر پژوهشی کاربردی است که محقق از روش نیمه‌تجربی، با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه، استفاده کرده است. جامعه پژوهش در این تحقیق همه دانش‌آموزان پسر کلاس پنجم ابتدایی مدارس غیر دولتی ناحیه یک شهرستان خرم‌آباد است که در سال تحصیلی 1390-1391 مشغول به تحصیل‌اند و تعداد آن‌ها 250 نفر است. برای انتخاب نمونه، در این پژوهش از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای (cluster sampling) استفاده شد. برای این کار ابتدا از بین ده مدرسه غیر دولتی ناحیه یک شهرستان خرم‌آباد یک مدرسه به طور تصادفی انتخاب شد. مدرسه انتخاب شده دو کلاس در پایه پنجم داشت و تعداد دانش‌آموزان این دو کلاس 60 نفر بود. به طور تصادفی یک کلاس در گروه گواه و یک کلاس در گروه آزمایش قرار گرفت (30 نفر در هر یک از گروه‌ها). سن این دانش‌آموزان بین ده تا دوازده سال بود و از نظر تحصیلی هم با هم متفاوت بودند و، در کلاسی که محقق به منزله گروه آزمایش انتخاب کرده بود، از نظر علاقه و مشارکت هم در وضعی متفاوت قرار داشتند. در این تحقیق گروه آزمایش در دوازده جلسه هفتگی یک‌ونیم ساعته و خارج از برنامه کلاسی در معرض برنامه آموزش فلسفه به کودکان قرار گرفت (بر اساس ارزیابی محقق شاید علت علاقه نشان‌دادن و فعالانه مشارکت‌نکردن برخی از دانش‌آموزان، تشکیل این کلاس در خارج از ساعات درسی بوده است). محقق روش اجرای برنامه فلسفه برای کودکان را با شرکت در کلاس‌های تربیت مربی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی آموخته است.

یکی از روش‌های تعیین حجم نمونه، استفاده از سه تحقیق مشابه است (نادری و سیف‌نراقی، 1390: 116)؛ بنابراین با استفاده از سه تحقیق مرعشی و همکاران (1389)، مرعشی و همکاران (1386)، و نوروزی (1385) حجم نمونه پژوهش 60 نفر انتخاب شد (30 نفر در گروه شاهد و 30 نفر در گروه تجربی). برای جمع‌آوری داده‌ها از مقیاس رشد اجتماعی واینلند (Vineland) بهره گرفته شده است. این پرسش‌نامه را نخستین بار براهنی و اخوت ترجمه و با فرهنگ ایرانی متناسب‌سازی کرده اند (کراسکیان، 1388: 50). همچنین ترجمه و تحلیل این مقیاس، که محقق از آن استفاده کرده است، از مریم سیف‌نراقی (1374) است. این پرسش‌نامه یکی از مقیاس‌های تحولی است که با میزان توانایی فرد در برآوردن نیازهای عملی خود و قبول مسئولیت سروکار دارد. این مقیاس 117 ماده دارد که به گروه‌های یک‌ساله تقسیم شده‌اند. اطلاعات مورد نیاز هر ماده نه از طریق موقعیت‌های آزمون، بلکه از راه مصاحبه با مطلعان یا خود آزمودنی به دست می‌آید. ماده‌های این مقیاس به هشت طبقه تقسیم می‌شوند که عبارت‌اند از: خودیاری عمومی، خودیاری در غذاخوردن، خودیاری در لباس پوشیدن، خودفرمانی، اشتغال، ارتباط زبانی، جابه‌جایی، و اجتماعی شدن (سیف‌نراقی، 1374: 76).

در این تحقیق از بین مهارت‌های مذکور و با توجه به شرایط سنی آزمودنی‌ها مهارت‌های ارتباط زبانی، اجتماعی شدن، و خودفرمانی در نظر گرفته شد. برای دستیابی به مهارت‌های انتخاب‌شده، از داستان‌هایی مانند «کاترین مک‌کال» با موضوع ارتباط، «شبی زیر ستارگان» از آن مارگارت شارپ با موضوع دوستی، و «داستان‌های فکری»، تألیف فلیپ کم (Ph. kam) با ترجمه فرزانه شهرتاش و مزگان رشتچی جلد‌های اول و دوم، استفاده شد تا مشخص شود که آیا این داستان‌ها، که حاوی موضوعات استدلالی و بحث‌برانگیز و متناسب با زندگی واقعی کودکان است و روش فکر کردن، سؤال کردن، و غیره را به دانش‌آموزان می‌آموزد (ناجی، 1389: 56/1-58)، می‌تواند مهارت‌های یادشده را در دانش‌آموز ایجاد کند. برای اجرای این آزمون والدین، پرستار، خواهر، برادر، و یا به طور کلی هر فردی که کودک را به خوبی بشناسد می‌تواند پاسخ دهد (ساعتچی و دیگران، 1389: 55).

توکلی و همکاران (1379) فرم زمینه‌یابی مقیاس واینلند را در ایران هنجاریابی و ضرایب بازآزمایی را بین 80% تا 90% گزارش کرده‌اند (به نقل از کراسکیان، 1388: 50). مقیاس واینلند روی 620 نفر در هریک از گروه‌های سنی از تولد تا سی‌سالگی هنجاریابی شده است. ضریب پایایی با بازآزمایی 123 نفر، 92% گزارش شده است (ساعتچی و

دیگران، 1389: 53). نتایج بررسی روایی ساختار، بر پایه شیوه‌های بررسی پیشرفت رشدی نمره‌ها، بیان‌گر روایی پذیرفتنی این مقیاس در ایران است (کراسکیان، 1388: 50). همچنین روایی این پرسش‌نامه را پاشا و مک‌وندی (1373) هنجاریابی و تأیید کرده‌اند (به نقل از برجی، 1390).

5. یافته‌های پژوهش

در این بخش ابتدا، با استفاده از آزمون لوین (Leven)، واریانس‌های نمره‌های پیش‌آزمون دو گروه گواه و آزمایش بررسی می‌شود و با استفاده از آزمون t به بررسی برابری میانگین‌ها پرداخته می‌شود که نتایج آن در جدول 1 ارائه شده است. سپس با استفاده از آزمون t وابسته (هم‌بسته)، فرضیه‌های تحقیق تحلیل می‌شود.

جدول 1. نتایج آزمون برابری واریانس‌های نمره‌های پیش‌آزمون

آزمون برابری میانگین‌ها (آزمون t)			آزمون برابری واریانس‌ها (Leven)		انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	آزمودنی‌ها	شاخص‌ها متغیرها
سطح معنی‌داری	درجه آزادی	آماره t	سطح معنی‌داری	آماره F					
P=0/733	58	-0/343	P=0/715	0/135	1/34	10/20	30	گروه گواه	خودفرمانی
					1/29	10/32	30	گروه آزمایش	
P=0/332	58	0/978	P=0/741	0/111	1/32	10/23	30	گروه گواه	ارتباط زبانی
					1/32	9/90	30	گروه آزمایش	
P=0/597	0/58	0/531	P=0/685	0/166	1/51	11/63	30	گروه گواه	اجتماعی شدن
					1/40	11/43	30	گروه آزمایش	

همان‌طوری که جدول 1 نشان می‌دهد، مقادیر به‌دست‌آمده برای آماره F آزمون لوین در سطح خطای 0/05 معنی‌دار نیست ($P > 0/05$)، بنابراین بین واریانس نمره‌های گروه‌های

گواه و آزمایش تفاوت معنی‌دار وجود ندارد، یعنی واریانس نمره‌های گروه‌ها همگن است. از طرفی مقادیر t محاسبه‌شده نیز در سطح خطای $0/05$ معنی‌دار نیست ($P > 0/05$)، لذا بین میانگین نمره‌های پیش‌آزمون گروه‌ها نیز تفاوت معنی‌دار وجود ندارد.

6. فرض کلی تحقیق

H₀: اجرای برنامه P4C در رشد اجتماعی دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی مدارس غیر دولتی ناحیه یک شهرستان خرم‌آباد مؤثر نیست. برای تحلیل فرضیه فوق، با استفاده از آزمون t وابسته، میانگین نمره‌های رشد اجتماعی گروه‌های گواه و آزمایش مقایسه شد که نتایج آن در جدول 2 نشان داده شده است.

جدول 2. مقایسه نمره‌های رشد اجتماعی گروه‌های گواه و آزمایش

شاخص‌ها گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد میانگین	تفاضل میانگین‌ها	آماره t	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
گروه گواه	30	90/93	3/49	0/64	3/67	5/187	29	P=0/001
گروه آزمایش	30	94/60	2/98	0/54				

همان‌طور که اطلاعات جدول 2 نشان می‌دهد، مقدار به‌دست‌آمده برای آماره آزمون t (5/187) در سطح خطای $0/01$ معنی‌دار است ($P < 0/01$). بنابراین، با اطمینان 99%، فرض H_0 رد و فرض H_1 تأیید می‌شود. با توجه به این که میانگین نمره‌های رشد اجتماعی گروه آزمایش (94/60) از میانگین نمره‌های گروه گواه (90/93) بیش‌تر است و تفاضل این میانگین‌ها (3/67) مثبت است، می‌توان نتیجه گرفت که اجرای برنامه فلسفه برای کودکان (P4C) در رشد اجتماعی دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی مؤثر است و موجب رشد اجتماعی آنان می‌شود.

فرض 1. H₀: اجرای برنامه فلسفه برای کودکان (P4C) در خودفرمانی دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی مدارس غیر دولتی ناحیه یک شهرستان خرم‌آباد مؤثر نیست. برای تحلیل فرضیه فوق، با استفاده از آزمون t وابسته، میانگین نمره‌های خودفرمانی گروه‌های گواه و آزمایش مقایسه شد که نتایج آن در جدول 3 نشان داده شده است.

جدول 3. مقایسه نمره‌های بعد خودفرمانی گروه‌های گواه و آزمایش

شاخص‌ها	تعداد	میانگین	انحراف	خطای استاندارد	تفاضل	آماره t	درجه	سطح
---------	-------	---------	--------	----------------	-------	-----------	------	-----

معنی داری	آزادی		میانگین‌ها	میانگین	استاندارد			گروه‌ها
P=0/011	29	2/715	0/25	0/16	0/89	10/88	30	گروه گواه
				0/14	0/78	11/13	30	گروه آزمایش

همان‌طور که اطلاعات جدول 3 نشان می‌دهد، مقدار به دست آمده برای آماره t (2/715) در سطح خطای 0/05 معنی دار است ($P < 0/05$)، بنابراین با اطمینان 95%، فرض H_0 رد و فرض H_1 تأیید می‌شود. با توجه به این که میانگین نمره‌های خودفرمانی گروه آزمایش (11/13) از میانگین نمره‌های گروه گواه (10/88) بیش‌تر است و تفاضل این میانگین‌ها (0/25) مثبت است، می‌توان نتیجه گرفت که اجرای برنامه فلسفه برای کودکان (P4C) در خودفرمانی دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی مؤثر است و باعث رشد بعد خودفرمانی آنان می‌شود.

فرض 2 H_0 : اجرای برنامه فلسفه برای کودکان (P4C) در ارتباط زبانی دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی مدارس غیر دولتی ناحیه یک شهرستان خرم‌آباد مؤثر نیست. برای تحلیل فرضیه فوق، با استفاده از آزمون t وابسته، میانگین نمره‌های ارتباط زبانی گروه‌های گواه و آزمایش مقایسه شد که نتایج آن در جدول 4 نشان داده شده است.

جدول 4. مقایسه نمره‌های بعد ارتباط زبانی گروه‌های گواه و آزمایش

سطح معنی داری	درجه آزادی	آماره t	تفاضل میانگین‌ها	خطای استاندارد میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	شاخص‌ها گروه‌ها
P=0/031	29	2/263	0/77	0/26	1/43	10/53	30	گروه گواه
				0/18	1/00	11/30	30	گروه آزمایش

همان‌طور که اطلاعات جدول 4 نشان می‌دهد، مقدار به دست آمده برای آماره t (2/263) در سطح خطای 0/05 معنی دار است ($P < 0/05$)، بنابراین با اطمینان 95%، فرض H_0 رد و فرض H_1 تأیید می‌شود. با توجه به این که میانگین نمره‌های ارتباط زبانی گروه آزمایش (11/30) از میانگین نمره‌های گروه گواه (10/53) بیش‌تر است و تفاضل این میانگین‌ها (0/77) مثبت است، می‌توان نتیجه گرفت که اجرای برنامه فلسفه برای کودکان (P4C) در ارتباط زبانی دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی مدارس غیر دولتی ناحیه یک شهرستان خرم‌آباد مؤثر است و باعث رشد ارتباط زبانی آنان می‌شود.

فرض 3، H_0 : اجرای برنامه فلسفه برای کودکان (P4C) بر اجتماعی شدن دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی مدارس غیر دولتی ناحیه یک شهرستان خرم‌آباد مؤثر نیست. برای تحلیل فرضیه فوق، با استفاده از آزمون t وابسته، میانگین نمره‌های اجتماعی شدن گروه‌های گواه و آزمایش مقایسه شد که نتایج آن در جدول 5 نشان داده شده است.

جدول 5. مقایسه نمره‌های بعد اجتماعی شدن گروه‌های گواه و آزمایش

شاخص‌ها / گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد میانگین	تفاضل میانگین‌ها	آماره t	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
گروه گواه	30	11/88	1/34	0/25	0/67	2/567	29	P=0/016
گروه آزمایش	30	12/55	1/39	0/26				

همان‌طور که اطلاعات جدول 5 نشان می‌دهد، مقدار به دست آمده برای آماره آزمون t (2/567)، در سطح خطای 0/05 معنی‌دار است ($P < 0/05$)، بنابراین با اطمینان 95٪، فرض H_0 رد و فرض H_1 تأیید می‌شود. با توجه به این که میانگین نمره‌های اجتماعی شدن گروه آزمایش (12/55) از میانگین نمره‌های گروه گواه (11/88) بیش‌تر است و تفاضل این میانگین‌ها (0/67) مثبت است، می‌توان نتیجه گرفت که اجرای برنامه فلسفه برای کودکان (P4C) در اجتماعی شدن دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی مدارس غیر دولتی ناحیه یک شهرستان خرم‌آباد مؤثر است و باعث رشد اجتماعی شدن آنان می‌شود.

7. نتیجه‌گیری

در این مطالعه 60 دانش‌آموز پسر به طور تصادفی در دو گروه گواه و آزمایش قرار گرفتند. نتایج آزمون رشد اجتماعی واینلند، که در جدول 1 آمده است، نشان داد که دو گروه قبل از اجرای برنامه تفاوت معناداری نداشته‌اند، ولی بعد از شرکت کردن گروه آزمایش در حلقه کدوکاوا به مدت دوازده جلسه مشخص شد که برنامه فلسفه برای کودکان توانسته است تفاوت معناداری را در رشد اجتماعی دانش‌آموزان این گروه ایجاد کند.

یافته‌های این پژوهش نشان داد که این برنامه رشد اجتماعی کودکان را افزایش داده است و منطبق با تحقیقات بسیاری از صاحب‌نظران دیگر است؛ از جمله در پژوهشی که مهتا و وایتبرید بر روی 50 کودک (26 پسر و 24 دختر) دوازده و سیزده‌ساله، برای سنجش

تأثیر آموزش فلسفه در پیشرفت اخلاق و روابط اخلاقی انجام دادند، مشخص شد که برنامه آموزش فلسفه به کودکان تأثیری مثبت در برقراری روابط اجتماعی و عاطفی کودکان داشته و باعث پیشرفت آنان در زمینه رفتارهای اخلاقی مقبول در اجتماع شده است (Mehta and Whitebread, 2005). کیت تاپینگ نیز نشان داد که اجرای این برنامه طی دوره‌ای شش ماهه در جلسات هفتگی به کودکان کمک می‌کند تا به امتیازات ویژه‌ای از قبیل بهبود مهارت‌های ارتباطی و مشارکت در رفتارهای اجتماعی دست یابند و از این طریق می‌توان مهارت اجتماعی، شناختی، کلامی، و ارتباطی کودک را رشد داد (Topping, 2003: 34).

با توجه به گسترش روزافزون ساختارهای اجتماعی و نیاز به تربیت و آماده‌سازی افراد برای جامعه در حال رشد و نیز تغییر و تحولات سریع جوامع و تعدد دیدگاه‌ها در خصوص نقش آدمیان در دنیای جدید و نیاز به نحوه برخورد صحیح با این تحولات، آموزش و پرورش صحیح، پرورش قدرت استدلال و قضاوت، توانایی مواجهه با مسائل، و نحوه تعاملات مناسب با افراد برای برآوردن نیازها از الزامات مهم روز است تا از این طریق فرد بتواند مسیر صحیح را از ناصحیح بازشناسد. هدف تعلیم و تربیت آگاه‌کردن افراد از مسئله‌های موجود در جامعه و تضاد عقاید و ایجاد روش‌های مناسب برای مواجهه با این مسائل است. هدف مورد نظر در برنامه درسی فلسفه برای کودکان این است که دانش‌آموزان به انسان‌هایی متفکر، انعطاف‌پذیر، منطقی، مؤثر، و فیلسوف تبدیل شوند (فیشر، 1385: 268). بر این اساس، دانش‌آموزان در این برنامه توانایی بازشناسی عقاید صحیح از ناصحیح را می‌یابند و دلایل و نحوه استدلال مناسبی را به کار می‌گیرند (ضرغامی، 1387: 13).

در برنامه فلسفه برای کودکان، مهارت‌های گوناگونی مانند استدلال کردن، مفهوم‌سازی، پژوهش و کندوکاو، گفت‌وگو و تبادل نظر، و مهارت عاطفی و اجتماعی یاد گرفته می‌شود. کودکانی که در بحث‌ها و کندوکاو گروهی شرکت می‌کنند غالباً لذتی ذهنی، عاطفی، و اجتماعی تجربه می‌کنند که با تجربه مصرف‌کنندگی رسانه‌ها بسیار متفاوت است. آنان هنر تعمق و غور را به‌سان رویه و روش تمرین می‌کنند. وقتی به بحث می‌پردازند، برای آن‌ها نقد یک‌دیگر و اختلاف نظرهای شدید و عمیق هم نامتعارف نیست. حلقه کندوکاو به آن‌ها می‌آموزد که اختلاف نظرها خوب است و نیازی به عصبانیت نیست. کودکان شرکت‌کننده در این برنامه اغلب پیوند و دوستی عمیقی میان خودشان احساس می‌کنند که باعث از بین رفتن از خودبیگانگی و عجزی می‌شود که غالباً در جامعه‌ای بزرگ‌تر با آن روبه‌رو می‌شوند، و آرام‌آرام درمی‌یابند انسان‌هایی‌اند که می‌اندیشند و می‌توانند با خلاقیت به

جست‌وجو و تحقیق گروهی پردازند. آنان در حالی بر آرای هم‌دیگر تکیه می‌کنند که خود را خالقان معنا و هدف و پژوهش‌گرانی امیدوار می‌یابند که مشتاق خلق جهانی زیباترند (ناجی، 1389: 113-114).

از یافته‌های جدول 2 می‌توان دریافت که شرکت‌کردن در برنامه فلسفه برای کودکان توانسته است رشد اجتماعی دانش‌آموزان را افزایش دهد. این نتیجه منطبق با مطالعات دیگری است؛ از جمله هدایتی (1389) پژوهشی با عنوان «بررسی تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان به صورت اجتماع پژوهشی بر بهبود مهارت‌های میان‌فردی در دانش‌آموزان پایه‌های تحصیلی سوم تا پنجم دبستان‌های دخترانه و پسرانه منطقه 5 آموزش و پرورش شهر تهران» انجام داده است. در این پژوهش، محقق 190 نفر را برای نمونه و به صورت تصادفی از بین پایه‌های مختلف انتخاب کرده و سپس، با استفاده از پرسش‌نامه دست‌یابی به مهارت‌های اجتماعی «اردلی و آشر» (Ardly & Asher)، به جمع‌آوری داده‌ها پرداخته است. نتایج این پژوهش نشان داده است که اجرای برنامه مذکور در بهبود مهارت‌های ارتباط میان‌فردی دانش‌آموزان تأثیر فراوانی دارد. هاس (Haas, 1975) نیز در تحقیقی روی 400 نفر از دانش‌آموزان کلاس ششم نشان داد که برنامه آموزش فلسفه پیشرفت بسیاری را در مهارت خواندن، تفکر انتقادی، روابط میان‌فردی، و نگرش به آزادی فکر در کودکان ایجاد کرده است (cited Tricky and Topping, 2005: 371).

از یافته‌های جدول 3 استنباط می‌شود که شرکت در برنامه فلسفه برای کودکان توانسته است بعد خودفرمانی دانش‌آموزان را افزایش دهد. دیویس (Davis, 2007) یکی از ابزار لازم برای پژوهش بر اساس یادگیری را تبدیل کلاس به اجتماع پژوهشی واقعی می‌داند و در بررسی‌های خود به این نتیجه رسیده است که فلسفه نه تنها فضایی آگاهی‌محور برای کشف، پرسش، و شناسایی مفاهیمی را مانند عدالت، حقیقت، واقعیت، رعایت حقوق دیگران، و مسئولیت‌پذیری در اجتماع پژوهشی مهیا می‌کند، بلکه در ایجاد توانایی تشخیص خوب و بد در کودکان نیز تأثیری مثبت دارد (مرعشی و دیگران، 1389: 91). این نتیجه منطبق با مطالعات دیگری است؛ از جمله نوروزی (1385)، برای بررسی تأثیر کار فلسفی با کودکان به روش آزمایشی و به مدت هشت ماه، به اجرای این پژوهش در پایه‌های دوم تا پنجم دبستان پرداخته است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که دانش‌آموزان نه تنها در زمینه رعایت بیش‌تر نظم در کلاس، احترام به بزرگ‌ترها، مسئولیت‌پذیری، خلاقیت، عزت نفس و روابط صحیح با دیگران رشد کرده‌اند، بلکه اجرای برنامه کار فلسفی در پیشرفت

تحصیلی آنان نیز مؤثر بوده است. فیشر، با بررسی تحقیقات انجام شده درباره پیامدهای اجرای P&C، بر این باور است که دانش آموزان، با درگیر شدن در این برنامه، در بسیاری از زمینه‌ها، مانند افزایش اعتماد به نفس و تصور از خود به منزله متفکر و یادگیرنده، رشد می‌کنند (به نقل از جاویدی کلاته جعفرآبادی، 1385: 253).

از یافته‌های جدول 4 چنین استنباط می‌شود که شرکت در برنامه فلسفه برای کودکان توانسته است رشد زبانی دانش آموزان را افزایش دهد. این نتیجه نیز منطبق با سایر مطالعات است مانند:

1. بورنس (Burnes, 1981) در تحقیق خود با عنوان «هری در مدرسه اجرا می‌شود» از تجارب مثبت معلم خبر می‌دهد. نتایج تحقیق او نشان می‌دهد اجرای این برنامه در سال دوم و برای همه دانش آموزان باعث افزایش استدلال دانش آموزان شده و در سال سوم باعث افزایش مهارت درک خواندن شده است.

2. بنکس جویس (Banks Joyce, 1989) نیز مطالعه‌ای با عنوان «تأثیر فلسفه برای کودکان در پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه کالیفرنیا» انجام داده است. نتایج این پژوهش نشان داده است که برنامه آموزش فلسفه به کودکان باعث افزایش بسیاری در مهارت خواندن و زبان شده است.

3. مایکل و لویس (Michel and Louise, 1992) در تحقیقی با عنوان «تأثیر برنامه آموزش فلسفه به کودکان در رشد توانایی زبان» نشان دادند که این برنامه بهبود ظرفیت‌های کودکان را در برقراری ارتباط و بیان زبان فرانسه در پی دارد.³

تامپسون و همکاران (Thompson et al., 1979) تحقیقی با عنوان «فلسفه در میلواکی» (Milwaukee) انجام دادند. این تحقیق روی زبان آموزان محروم دوزبانه انجام شد و معلمان گزارش کرده‌اند که تأثیر برنامه روی زبان عمدتاً مثبت بوده است.

کندی (Kennedy) معتقد است کودکان می‌توانند در بازی زبانی فلسفه شرکت کنند و تفکر سقراطی نیز بر این اساس است. این درست نیست که توان مناظره را منحصر به سن، رده، جنسیت، و دسته‌ای خاص دانست که کودکان جزء آن نیستند (به نقل از هدایتی، 1389: 142).

در برنامه فلسفه برای کودکان، گفت‌وگو به افراد کمک می‌کند تا افکار خویش را اصلاح کنند، برای عقاید خود دلیل بیاورند، اندیشه مبهم را به طور صریح بیان کنند، عقاید

دیگران را درک کنند، و به کشف و ابداع عقاید جدید بپردازند و از این طریق درک و توانایی خود را برای حل مسائل زندگی بالا ببرند (رمضانی، 1389: 33).

از یافته‌های جدول 5 چنین استنباط می‌شود که شرکت در برنامه فلسفه برای کودکان توانسته است بعد اجتماعی شدن دانش‌آموزان را افزایش دهد. این نتیجه منطبق بر سایر مطالعات است؛ از جمله پژوهش مهتا و وایتبرد در هند با عنوان «تأثیر P4C در رشد مهارت‌های اجتماعی و استدلال اخلاقی در دانش‌آموزان پایه هفتم» نشان داده است که اجرای P4C باعث عملکرد بهتر دانش‌آموز در مهارت‌های اجتماعی، شناختی، و اخلاقی می‌شود و دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این برنامه توانایی کاربرد آموخته‌ها و مهارت‌های فوق را در زندگی روزانه پیدا می‌کنند (Mehta and Whitebread, 2005).

نتایج تحقیقات چان یوگ کنگ و همکاران (Chan Yoke Keng et al., 2007)، که در سنگاپور صورت گرفته است، نقش P4C را در توانایی بیان افکار، احترام به عقاید، و عملکرد بهتر و بالاتر در مهارت‌های مربوط به تفکر انتقادی و اخلاقی نشان می‌دهد (به نقل از رمضانی، 1389: 25).

فیشر عقیده دارد که با اجرای P4C دانش‌آموزان در بسیاری از زمینه‌ها رشد می‌کنند، که برخی از آن‌ها عبارت‌اند از:

- الف) چگونه دلایلی بیاورند برای آن‌چه به آن عقیده دارند؛
- ب) چگونه نظریاتشان را به دیگران منتقل کنند و درباره آن‌ها بحث کنند؛
- ج) چگونه به نظریات دیگران گوش دهند و آن‌ها را لحاظ کنند؛
- د) افزایش توانایی گوش کردن و درگیر شدن مؤثر در مباحث کلاسی (به نقل از جاویدی کلاته جعفرآبادی، 1385: 254).

کوتاه سخن آن‌که برنامه آموزش فلسفه به کودکان ابزاری است که از راه فلسفه‌ورزی نه تنها به بهبود و ارتقای مهارت‌های فکری می‌پردازد، بلکه موجبات رشد اجتماعی را نیز فراهم می‌آورد. بسیاری از مهارت‌هایی که از طریق این برنامه و فرایند مربوط به آن حاصل می‌شود در واقع محورهای اجتماعی شدن را تشکیل می‌دهند. از جمله این مهارت‌ها می‌توان به مواردی نظیر گوش دادن به حرف‌های دیگران، تدوین و استفاده از معیارها، استقبال از دیدگاه‌های متفاوت، احترام به دیگران، داشتن قوه تخیل، و توجه به روش‌های کاوش‌گری اشاره کرد و لذا استفاده از این روش در برنامه‌های مدارس، می‌تواند جانشین مناسبی برای روش‌های آموزش سنتی باشد. همچنین با بومی‌سازی این برنامه متناسب با

فرهنگ غنی اسلامی می‌توان تأثیری مثبت در ابعاد اجتماعی و عاطفی کودکان داشت و پیشرفت آنان را در زمینه رفتارهای اخلاقی مقبول در اجتماع تسهیل کرد و شرایط زندگی در جامعه‌ای سالم و پویا را فراهم کرد.

پی‌نوشت

1. برگرفته از رساله دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران.
2. موارد 1-6 ترجمه مؤلف است از تحقیقاتی که در سایت دانشگاه مونکتکلیر آمده است.
3. موارد 1-3 ترجمه مؤلف است از تحقیقاتی که در سایت دانشگاه مونکتکلیر آمده است.

منابع

- اسدی، مرضیه و مهدی اسدی (1390). «آموزش فلسفه به کودکان و نقش آن در تفکر انتقادی»، چکیده مقالات دومین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- امی، زهرا و احد فرامرز قراملکی (1384). «مقایسه سبک‌های لیپمن و برنی فیر در فلسفه برای کودکان»، اندیشه نوین دینی، ش 2.
- برجی، امیرحسین (1390). «بررسی نقش دوره آمادگی پیش از دبستان در رشد اجتماعی دانش‌آموزان پسر پایه اول مدارس آموزش و پرورش ناحیه یک شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی 1389-1390»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی گرایش مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خرم‌آباد.
- برک، لورا ای. (1383). روان‌شناسی رشد، از لقاچ تا کودکی، ترجمه یحیی سیدمحمدی، ج 1، تهران: ارسباران.
- جاویدی کلاته جعفرآبادی، طاهره (1385). «فلسفه برای کودکان، چشم‌اندازی نظری و بررسی تجربی»، مجموعه مقالات ششمین همایش انجمن مطالعات برنامه درسی، دانشگاه شیراز.
- جاویدی کلاته جعفرآبادی، طاهره و احمد اکبری (1388). «تحلیلی بر برنامه درسی فلسفه برای کودکان و ویژگی‌های مواد خواندنی مناسب در اجرای آن»، همایش ملی کتاب‌خانه‌های آموزشی: پویاسازی نظام آموزشی و مشارکت در فرایند یاددهی - یادگیری.
- حیدری، اکرم (1374). بلوغ: مشکلات روانی جوانان و نوجوانان، افق تحصیلی، تهران: سعید محبی.
- راهنما، اکبر (1373). «رشد اجتماعی کودکان و نوجوانان و راه‌های تقویت آن»، پیوند، ش 185.
- رشتچی، مژگان و ارشیا کیوانفر (1388). «هبانی نظری اجتماع کندوکاو به‌عنوان روش آموزش فلسفه به کودکان»، فرهنگ، ش 69.
- رمضانی، معصومه (1389). «بررسی برنامه درسی فلسفه برای کودکان در راستای توجه به ابعاد مختلف ذهنیت فلسفی»، تفکر و کودک، س 1، ش 1.
- ریچ، دروتی (1382). کلیدهای پرورش مهارت‌های اساسی زندگی در کودکان و نوجوانان، ترجمه اکرم قیطاسی، تهران: صابرین.

- ساعتچی محمود، کامبیز کامکاری، و مهناز عسگریان (1389). *آزمون‌های روان‌شناختی*، تهران: ویرایش. سیف‌نراقی، مریم (1374). «آشنایی با مقیاس کوتاه‌شده بلوغ اجتماعی واینلند»، پژوهش‌های تربیتی، ج 3، ش 3 و 4.
- شریعتمداری، علی (1384). *جامعه و تعلیم و تربیت*، تهران: امیرکبیر.
- شریعتمداری، علی (1388). *تعلیم و تربیت اسلامی*، تهران: امیرکبیر.
- شعاری‌نژاد، علی‌اکبر (1374). *روان‌شناسی رشد*، تهران: اطلاعات.
- شهرتاش، فرزانه (1389). «فلسفه برای کودکان را چگونه معرفی کنیم؟» *اطلاعات حکمت و معرفت*، ش 3.
- ضرغامی، سعید (1387). «بررسی مقایسه‌ای آموزش فلسفه و منطوق به روش‌های ادغامی و تفکیکی در دوره متوسطه نظری»، وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و نوسازی آموزشی.
- فیشر، رابرت (1385). *آموزش تفکر به کودکان*، ترجمه مسعود صفایی مقدم و افسانه نجاریان، اهواز: رشس.
- قائدی، یحیی (1383). *آموزش فلسفه به کودکان*، بررسی مبانی نظری، تهران: دواوین.
- کارتلیج، جی. و جی. اف. میلبرن (1386). *آموزش مهارت‌های اجتماعی به کودکان*، ترجمه محمدحسین نظری‌نژاد، مشهد: آستان قدس رضوی.
- کراسکیان، آدیس (1388). «بزارهای روان‌شناسی»، مشاور مدرسه، دوره چهارم، ش 4.
- کم، فیلیپ (1384). *داستان‌های فکری (1)*، کتاب راهنمای معلم، ترجمه احسانه باقری، تهران: امیرکبیر.
- مرعشی، سیدمنصور (1385). «آموزش فلسفه به کودکان: پژوهشی در زمینه آموزش تفکر»، *کنگره ملی علوم انسانی: راهبردهایی برای ارتقای علوم انسانی کشور*.
- مرعشی، سیدمنصور، مسعود صفایی مقدم، محمدجعفر پاک‌سرشت، و خسرو باقری (1386). «بررسی تأثیر اجتماع پژوهشی در پرورش مهارت‌های استدلال در دانش‌آموزان دختر پایه سوم راهنمایی مدارس نمونه دولتی شهر اهواز» *مطالعات برنامه درسی*، س 2، ش 7.
- مرعشی، سیدمنصور، مسعود صفایی مقدم، و پروین خزامی (1389). «بررسی تأثیر اجرای برنامه آموزش فلسفه به کودکان به روش اجتماع پژوهشی، در رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر اهواز» *تفکر و کودک*، س 1، ش 1.
- مفیدی، فرخنده (1372). *آموزش و پرورش پیش‌دبستانی و دبستانی*، تهران: پیام نور.
- ناجی، سعید (1389). *کندوکا و فلسفی برای کودکان و نوجوانان*، ج 1، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- ناجی، سعید و پروانه قاضی‌نژاد (1386). «بررسی نتایج برنامه فلسفه برای کودکان روی مهارت‌های استدلالی کودکان» *برنامه درسی*، س 2، ش 7.
- نادری، عزت‌الله و مریم سیف‌نراقی (1390). *روش‌های تحقیق و چگونگی ارزش‌یابی آن در علوم انسانی*، تهران: ارسباران.
- نوروزی، رضاعلی (1385). «بررسی کار فلسفی با کودکان از دیدگاه دانش‌آموزان مدارس شهر اصفهان»، *نوآوری‌های آموزشی*، س 6، ش 23.

هدایتی، مهنوش (1389). «کودکان متفکر، روابط میان فردی مؤثر»، تفکر و کودک، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، س 1، ش 1.

هدایتی، مهنوش (1390). جزوه مبانی برنامه آموزش فلسفه به کودکان، کارگاه آموزشی تربیت مربی فلسفه برای کودکان، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

Lipman, Matthew (۱۹۸۸). *Philosophy Goes to School*, Philadelphia: Temple University.

Lipman, Matthew (۲۰۰۳). *Thinking in Educational*, New York: University of Cambridge.

Mehta, S. and D. Whitebeard (۲۰۰۵). *Philosophy for Children and Moral Development in India*, New York: Cambridge University, Vol. ۲۱, No. ۳.

Morehouse, Richard (۲۰۱۰). 'Developing Communities of Inquiry in the USA: Retrospect and Prospect', *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, vol. ۲۰, No. ۲.

Sharp, Ann Margaret and Ronald F. Reed (۱۹۹۲). *Studies in Philosophy for Children*, Philadelphia: Temple University.

Topping, K. J. (۲۰۰۳). 'Developing Thinking Skills with Peers, Parents, and Volunteers', *Thinking Classroom (I.R.A)*.

Tricky, S. and K. J. Topping (۲۰۰۵). 'Philosophy for Children, a Systematic Review', *Research Papers in Education*, Vol. ۱۹, No. ۳.

<http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/research.shtml/۲۰۱۲/۰۸/۰۵>.

منابع دیگر

کم، فلیپ (1385). *داستان‌های فکری 2*، ترجمه فرزانه شهرتاش و مژگان رشتنجی، تهران: شهرتاش.

کم، فلیپ (1388). *داستان‌های فکری 1*، ترجمه فرزانه شهرتاش و مژگان رشتنجی، تهران: شهرتاش.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی