



Effect of conversational teaching on philosophical rings on elementary students' reflective thinking

Farideh Hamidi^{1*} , Mohammad Reza Imam Jomeh¹, Amir Nami²

1. Associate Professor of Psychology, Educational Sciences Department, Humanistic Faculty, Shahid Rajaei Teacher Training University, Tehran, Iran

2. MA Student of Educational Psychology, Educational Sciences Department, Humanistic Faculty, Shahid Rajaei Teacher Training University, Tehran, Iran

Received: 20 Mar. 2019

Revised: 6 Feb. 2020

Accepted: 14 Apr. 2020

Keywords

Reflective thinking
Philosophical conduct
Philosophy for children

Corresponding author

Farideh Hamidi, Associate Professor of Psychology, Educational Sciences Department, Humanistic Faculty, Shahid Rajaei Teacher Training University, Tehran, Iran

Email: Fhamidi@sru.ac.ir



 doi.org/10.30699/icss.22.2.120

Abstract

Introduction: The program of teaching philosophical thinking to children is a program for improving children's thinking. In this way, the learner, will discover the concepts, principles, rules and thus acquire the necessary knowledge without the help of the teacher. The present study aimed to investigate the effect of the teaching method of dialogue in philosophical study circles on the growth of thinking in sixth-grade boys in the Sangar district of Rasht city in Iran.

Methods: This experimental study was a pretest-posttest with control group. The statistical population consisted of all sixth-grade students in Sangar city. Sixty of them were selected by two-stage cluster sampling and replaced by two groups of 30 experimental and control groups. For collecting data, the Questionnaire for Reflective Thinking (Kember, 2000) was used. Eight stories from Persian, religious, and international texts were selected for the experimental group to run an independent variable, which had a storyline in eight sessions and each session. Data were analyzed using descriptive statistics and ANCOVA covariance analysis.

Results: The results showed that teaching philosophical thinking positively and significantly affects children's reflective thinking. The impact effect of training was 37%.

Conclusion: Therefore, using the philosophy of teaching method, children are trained to develop their thinking and reasoning skills in dialogue and to develop analytical thinking skills.

Citation: Hamidi F, Imam Jomeh M, Nami A. Effect of conversational teaching on philosophical rings on elementary students' reflective thinking. *Advances in Cognitive Sciences*. 2020;22(2):120-131.



تأثیر روش تدریس گفتگویی در حلقه‌های کندوکاو فلسفی بر تفکر تاملی دانش‌آموزان ابتدایی

فریده حمیدی*^۱ (ID)، محمد رضا امام جمعه^۱، امیر نامی^۲

۱. دانشیار روان‌شناسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران
۲. دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران

چکیده

مقدمه: برنامه آموزش تفکر فلسفی به کودکان، برنامه‌ای در جهت بهبود تفکر کودکان است. در این روش یادگیرنده بدون کمک معلم، خود به کشف مفاهیم، اصول و قوانین می‌پردازد و از این طریق به دانش‌های لازم دست می‌یابد. پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر روش تدریس گفتگویی در حلقه‌های کندوکاو فلسفی بر رشد تفکر تاملی دانش‌آموزان پسر پایه ششم منطقه سنقر از توابع شهرستان رشت در ایران انجام شد.

روش کار: این پژوهش از نوع آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پایه ششم شهر سنقر بود که از میان آنها ۶۰ نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای دو مرحله‌ای انتخاب شدند و در دو گروه ۳۰ نفره آزمایش و کنترل جایگزین شدند. جهت گردآوری داده‌ها از پرسشنامه تفکر تاملی Kember (۲۰۰۰) استفاده شد. به منظور اجرای متغیر مستقل، هشت داستان از کتب کهن پارسی، مذهبی و متون بین‌المللی برای گروه آزمایش انتخاب شد که در هشت جلسه و هر جلسه یک داستان مورد کندوکاو قرار گرفت. داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس ANCOVA مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که برنامه‌های آموزش فلسفه‌ورزی (فبک) بر میزان بر رشد تفکر تاملی دانش‌آموزان تأثیر مثبت و معناداری گذاشته است. میزان اندازه اثر آموزش‌ها در تفکر تاملی ۳۷ درصد بود.

نتیجه‌گیری: بنابراین می‌توان نتیجه گرفت با استفاده از روش تدریس گفتگویی، کودکان به گونه‌ای پرورش می‌یابند که بتوانند مهارت تفکر و استدلال خود را در جریان گفتگو بالا ببرند و مهارت تفکر تحلیلی پیدا کنند.

دریافت: ۱۳۹۷/۱۲/۲۹

اصلاح نهایی: ۱۳۹۸/۱۱/۱۷

پذیرش: ۱۳۹۹/۰۱/۲۶

واژه‌های کلیدی

تفکر تاملی

حلقه‌های کندوکاو

فلسفه برای کودکان

نویسنده مسئول

فریده حمیدی، دانشیار روان‌شناسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران

ایمیل: Fhamidi@sru.ac.ir



doi:10.30699/icss.22.2.120

مقدمه

ارسطو و دیگر اندیشمندان نیست، بلکه آموزش نوعی گفتگوی گروهی است که کلاس را از شکل سنتی معلم محور و انتقال مطالب از پیش آماده شده به شاگردان خارج می‌کنند (۱). فلسفه به کودکان امکان می‌دهد تا به جای موضوعات، درستی آنها را سبک و سنگین کنند و در مورد آنها داوری کنند (۲). یکی از زیرساخت‌های توسعه انسانی

واژه «فلسفه» برگرفته از زبان یونانی باستان و به معنی عشق به حکمت است (۱). یونانیان، فلسفه را شیوه پرسش و حل مسئله می‌دانستند و به مطالعه چراها روی می‌آوردند. ممکن است بعضی تصور کنند که نمی‌توان به کودکان فلسفه آموخت. اما باید توجه داشت منظور از آموزش فلسفه به کودکان، آموزش فلسفه کلاسیک افلاطون، کانت،

و فراگیر، رشد مهارت‌های فکری است و از مولفه‌های تأثیرگذار در آموزش و پرورش و آموزش تفکر تاملی (Reflective Thinking) برنامه فلسفه برای کودکان است (۳). مفهوم تفکر تاملی را اولین بار Dewey فیلسوف آمریکایی مطرح کرد. تفکر تاملی عبارت است از توجه همراه با دقت مداوم و فعال در مورد اعمال، گفتار و اندیشه‌های خود (۴). این شیوه تفکر فرصتی برای تردیدی آگاهانه برای محک اندیشه‌هاست. تردیدی خودخواسته درباره همه چیزهایی که به زندگی فردی و اجتماعی ما مربوط می‌شود. درباره هر آنچه با ما و همراه ماست. فرصتی برای داوری‌هایمان و آزمونی برای پرسش از خود، واکاوی وجدان آدمی توسط خودش، البته تقویت مهارت تفکر تاملی نیازمند تمرین است (۵). لزوم تفکر انتقادی (Critical Thinking) و پرسش‌گرانه، سرآغاز این شیوه از تفکر در فلسفه و حوزه تعلیم و تربیت است. بنابراین تفکر انتقادی جزئی از تفکر تاملی است (۶). راه مواجهه موفق با دنیای در حال تغییر، مسلح شدن به ابزار تفکر است. بدین منظور لازم است در برنامه‌های درسی، تربیت اندیشه فلسفی را مد نظر قرار داد، به پرورش قدرت تفکر و استدلال دانش‌آموزان توجه نمایند. آموزش و پرورش باید به پرورش دانش‌آموزانی منجر شود که توانایی بازشناسی عقاید و نظرات صحیح از ناصحیح را دارند و در این راستا استدلال و دلایل مناسبی به کار می‌گیرند، در غیر این صورت دانش‌آموزان زندگی خود را تحت تأثیر عادات، رسم و رسوم و گاه بر مبنای اتفاقات پیش خواهد برد (۳).

نیروی تفکر از بدو تولد کار خود را با حیرت و تحیر آغاز می‌کند، اگر کودک انسان، کودک متفکری نبود، هرگز متحیر هم نمی‌شد، این تحیر، عدم تعادل و تعارضی را ایجاد می‌کند، که فرد را به سمت رفع تعارض و میل به تعادل سوق می‌دهد، بنابراین کودک با پرسشگری و کنکاش ناشی از تفکر به سمت تشخیص این نیاز رفته و تفکر خود را ژرف و شناخت خود را دقیق و باورهایش را محکم می‌سازد (۴). عادت به اندیشه تاملی در برابر پذیرش و قبول هر ایده‌ای بدون نقد و بررسی، مهمترین اصل برای توفیق در زندگی فردی و اجتماعی است اگر این ویژگی در کودکان به صورت یک عادت بشود، در آینده آنها به همان سادگی که نفس می‌کشند؛ رفتار و افکار خود را خردمندانه می‌کنند (۷).

یکی از روش‌های فعال تدریس، روش گفتگویی یا سقراطی (Dialogue or Socratic Method) است. در این روش معلم صحبت نمی‌کند؛ سؤال می‌کند و شاگردان سخن می‌گویند. اما سؤال‌ها به گونه‌ای تنظیم و مطرح می‌شوند که شاگرد را از جهل خویش نسبت به موضوع آگاه می‌گردانند و اندیشه او را برای دستیابی به حقیقت، ژرفا می‌بخشند. پرسش‌گری فلسفی سبب می‌شود که

دانش‌آموزان و معلمان ارتباط شفاهی بهتری داشته باشند (۸). برای این که محور آموزش و پرورش تحقیق و کندوکاو باشد لازم است که کلاس‌های درس تبدیل به حلقه یا انجمن شوند که در آن از رابطه دوستی و همکاری جهت مشارکت مثبت در فضای آموزشی استقبال می‌شود. این فضای مشارکت مثبت جایگزین فضای رقابتی و نیمه خصمانه‌ای (نیمه مبارزه‌جویانه‌ای) که در بسیاری از کلاس‌های دوران کودکی گذشته رواج داشت، می‌شود. ویژگی خاص حلقه‌های کندوکاو عبارتند از تامل و تعمق غیرخصمانه، شناخت‌های مشترک، ایجاد و بالا بردن سواد، فرهنگ و تخیل فلسفی، تقویت توانایی مطالعه و درک عمیق متون بر اساس گفتگو و لذت بردن از آنها برای تامین همین اهداف طراحی شده است (۹). اما در ایران، سبک سنتی آموزش در دوران کودکی به گونه‌ای است که به خوبی توانایی‌های ذهنی را پرورش نمی‌دهد و کودکان را واجد تفکر نقاد و خلاق نمی‌کند و به همین دلیل آنان در این دوران، از مهارت‌های زندگی که بر اساس قدرت استدلال و تأمل شکل می‌گیرند، برخوردار نیستند (۱۰). این امر به این دلیل است که مربیان و والدین از شیوه‌های سنتی برای آموزش کودکان استفاده کرده‌اند. در این شیوه آموزشی، حفظ کردن مطالب اهمیت دارد حال آن که حفظ کردن مطالب و انباشتن ذهن از مجموعه‌های وسیعی از اطلاعات، گونه‌ای مهارت فکری کم ارزش و سطحی است. روش‌های سنتی تعلیم و تاکید بر حافظه محوری (Axial memory) باعث رشد دانش‌آموزان حافظه محور می‌شود که به حفظ طوطی‌وار و پس دادن در برگه سوالات بسنده می‌کنند. موضوعات و روش‌های تدریس سنتی و غیرخلاق و توجه ناکافی به رشد فکری به عنوان اصل مهم پرورش، از علت‌های مهم شکست افراد در مسائل اجتماعی و روانی در زندگی است. هدایتی و ماه‌زاده در پژوهشی با عنوان «فلسفه برای کودکان و مهارت حل مسئله اجتماعی» نشان دادند که مشارکت در برنامه آموزشی فلسفه برای کودکان و نوجوانان منجر به بهبود مهارت کلی حل مسئله اجتماعی گردید (۱۱). کمالی مطلق و نوشادی تحقیقی را با عنوان تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر سطح پرسش‌گری دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی انجام داده‌اند. نتایج آنان نشان داد که آموزش فلسفه برای کودکان بر سطح پرسش‌گری دانش‌آموزان تأثیر مثبت و معناداری داشت. همچنین پس از آموزش فلسفه برای کودکان، سطح پرسش‌گری گروه آزمایش بر اساس حیطه شناختی Bloom از سطح «دانش» به سطح «تجزیه و تحلیل» ارتقاء یافت (۱۲). طبری و همکاران تحقیقی را با عنوان بررسی تأثیر آموزش فلسفه‌ورزی بر روحیه پرسش‌گری و مهار خشم در دانش‌آموزان انجام

برای رسیدن به این هدف گنجاندن مفاهیم فلسفی و اخلاقی در قالب داستان می‌تواند به کودکان یاری رساند (۱۹). از آنجا که داستان‌ها یکی از مبانی مهم در رشد تفکر و ارتباط با کودکان هستند، لازم است داستان‌های خاصی برای این منظور نگاشته شوند که اصول داستان‌های فکری در نگارش آن مورد توجه قرار گرفته باشند. سبک آموزش به شیوه گفتگو به صورت حلقه‌های کندوکاو بر رشد تفکر تأملی و مراقبتی تأثیر مثبت می‌گذارد. مثلاً در مورد تأثیر هوش هیجانی بر تفکر و رفتار مراقبتی، Gazzard با توضیح رابطه میان نیمکره چپ و نیمکره راست مغز، خاطرنشان می‌کند، ارتباط معناداری میان فلسفه و هوش هیجانی وجود دارد، به این منظور در چهار دهه پیش برنامه درسی فلسفه برای کودکان توسط «مؤسسه پیشبرد فلسفه برای کودکان» تدوین گردید (۲۰). این برنامه یکی از بزرگترین و جدیدترین راه‌ها، با هدف تقویت و بهبود توانایی استدلال، داوری و قدرت تشخیص دانش‌آموزان بود (۲۱، ۲۲). Fair و همکاران اعتقاد دارند که فلسفه برای کودکان نمونه آشکار کاربرد فلسفه در آموزش و پرورش است و هدف آن یاد دادن فلسفه‌ورزی به کودکان است تا به دانش‌آموزان کمک کند که بیندیشند و مسائل خود را حل کنند (۲۳).

در این راستا تحقیقات انجام شده توسط Bialystok و همکاران حاکی از آن است که برنامه آموزش فبک می‌کوشد تا دانش‌آموزانی آگاه، منتقد و متفکر پرورش دهد که در رابطه متقابل با محیط به دانشی دست یابند که متعلق به خودشان است و بتوانند آن را در موقعیت‌های زندگی به کار گیرند (۲۴). Gorard و همکاران هم آموزش فلسفه به کودکان را به معنای آموزش درست اندیشیدن درباره اندیشه‌ها از طریق جستجو به روش علمی برای درست زیستن می‌دانند (۲۵). Cullen در پژوهشی بر روی کودکان ۶-۷ سال به این نتیجه رسید که آموزش برنامه فلسفه برای کودکان می‌تواند بر تفکر انتقادی، خلاقانه، دلسوزانه و مشارکتی کودکان حتی در کوتاه‌مدت تأثیرات بسیاری داشته باشد (۲۶). فلسفه در همان معنای فلسفه‌ورزی در یک چارچوب غیر رسمی و لذت‌بخش، راهی است که می‌تواند ارتباط میان آمیگدال و نئوکورتکس مغز را تقویت نماید. اگر کودکان بتوانند هیجانات مشکل‌دار خود را کاوش کنند، بشناسند و در مورد آنها گفتگو داشته باشند، می‌توانند برای مدیریت آنها نیز گام بردارند و از هیجانات خود مراقبت کنند. از نظر Cullen، اجتماع پژوهشی یا حلقه کندوکاو جایگاه بسیار مناسبی برای گفتگو در مورد تجربه‌ها و احساسات است (۲۶). بنا بر موارد گفته شده، جای برنامه «فلسفه برای کودکان» و حلقه‌های کندوکاو در مدارس کشور ما خالی است و متأسفانه هنوز هم آموزش و پرورش ما مبتنی بر سیستم سنتی است. از این رو پژوهش

داده‌اند. یافته‌های پژوهش نشان داد که اعتبار و تأثیر برنامه فلسفه برای دانش‌آموزان در پرورش روحیه پرسش‌گری و مؤلفه‌های آن و مهار خشم در ایشان مورد تأیید است (۱۳). جلیلیان و همکاران تحقیقی را با عنوان اثربخشی برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش توانایی حل مسأله و قضاوت اخلاقی در دانش‌آموزان انجام داده‌اند. نتایج نشان داد که اجرای برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر افزایش توانایی حل مسأله و رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان تأثیر مثبتی داشت، اما تأثیر آموزش فلسفه به کودکان بر افزایش حل مسأله و قضاوت اخلاقی بر حسب جنسیت معنادار نبود (۱۴). سالمی و همکاران در پژوهش خود نتیجه گرفتند که برای طراحی برنامه درسی آموزش فلسفه برای دانش‌آموزان به معلمانی ماهر و متخصص در امر هدایت کردن بحث فلسفی و پرسش‌گری دانش‌آموزان نیاز هست (۱۵).

Murtis در پژوهشی با عنوان «برنامه درسی فلسفه برای کودکان بر روی شکل‌گیری کودک ایده‌آل فیلسوف»، نشان داد که آموزش فلسفه برای کودکان می‌تواند در شکل‌گیری تفکر در کودکان مؤثر باشد و همچنین این برنامه آموزشی در کمک به مربیان کودکان در آموزش‌های خود می‌تواند بسیار مؤثر باشد (۱۶). Santi و Di Masi در پژوهش خود با عنوان یادگیری تفکر دموکراتیک با استفاده از آموزش فلسفه برای کودکان نشان داد که با استفاده از آموزش فلسفه برای کودکان دانش‌آموزان قادر به اندیشیدن به سبک تفکر دموکراتیک در فرآیند تصمیم‌گیری هستند و از طریق آموزش فلسفه آنها می‌توانند تفکر پیچیده در خود را بهبود بخشند (۱۷).

رشد تفکر تأملی لازمه ضروری امروزه نظام آموزش و پرورش در ایران است که این مهم را می‌توان با آموزش فلسفه‌ورزی در قالب داستان و با روش تدریس گفتگو (Dialogue) تا حدود زیادی برطرف کرد. برنامه فلسفه برای کودکان اولین بار توسط Lipman در آمریکا اجرا شد و چند سالی است که در ایران مطرح شده اما به طور جدی در برنامه‌های درسی مورد تحقیق و اجرا قرار نگرفته است. این برنامه می‌تواند روشی مفید برای رشد تفکر تأملی در کودکان باشد؛ تفکری که از آنها شهروندان مسئول، منتقد و خلاق‌تری بسازد (۱۸). البته برنامه اصلی فلسفه‌ورزی برای کودکان (فبک)، آموزش فلسفه‌ورزی و رشد تفکر تأملی و مراقبتی در قالب «داستان» در حلقه‌های کندوکاو یا پژوهش است. Lipman بر این باور است که آشناسازی کودک با مهارت‌های اندیشیدن می‌تواند علاوه بر تأثیرات مثبت گفتاری و شنیداری، روند اجتماعی شدن کودک را تسریع کند؛ مهمتر این که به رشد استقلال فکری، تفکر انتقادی و خلاق در کودکان کمک می‌کند.

پرسشنامه تفکر تأملی

(Kember Questionnaire for Reflective Thinking)

پرسشنامه تفکر تأملی، این پرسشنامه توسط Kember و همکاران ساخته شده است (۲۸). پرسشنامه دارای ۱۶ سوال می‌باشد که شامل ۴ مولفه عمل عادت، فهمیدن، تأمل و تأمل انتقادی است. سؤالات پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت پنج درجه‌ای (کاملاً موافق نمره ۵، تا حدی موافق نمره ۴، نظری ندارم نمره ۳، تا حدی مخالف نمره ۲، کاملاً مخالف نمره ۱) نمره گذاری می‌شود. در این آزمون محدودیت زمانی وجود ندارد. Kember و همکاران روایی محتوایی پرسشنامه را مناسب ذکر کرده‌اند. کدیور و همکاران پایایی پرسشنامه و مؤلفه‌های آن را به روش آلفای کرونباخ به ترتیب برای مولفه عمل عادت ۰/۶۵، مؤلفه فهمیدن ۰/۶۶، مؤلفه تأمل ۰/۶۸، مؤلفه تفکر انتقادی ۰/۶۴ را به دست آورده‌اند (۲۹). ابزار سنجش تفکر تأملی برای سن جامعه مورد تحقیق در دسترس نبود، لذا بعضی از کلمات ابزار تفکر تأملی Kember جهت فهم بهتر دانش‌آموزان جامعه مورد مطالعه تغییر داده شد. بنابراین قبل از اجرا، جهت تعیین روایی پرسشنامه، بر روی ۶۰ نفر از دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی دولتی بخش سنگر اجرا شد و از طریق روایی محتوا مورد سنجش قرار گرفت که از نظر متخصصین مطلوب ارزیابی گردید و سؤالات برای دانش‌آموزان قابل فهم بود. جهت سنجش پایایی ابزار مورد نظر از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد، که ضریب آلفا برای تفکر تأملی ۰/۷۷ به دست آمد که نشان‌گر پایایی بالای پرسشنامه است. همچنین ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه عمل عادت ۰/۷۴، مؤلفه فهمیدن ۰/۷۲، مؤلفه تأمل ۰/۷۱ و مؤلفه تفکر انتقادی ۰/۷۶ بود. هر یک از این مؤلفه‌ها بیان‌گر فرآیند تحول و رشد تفکر از عمل عادت و درک ارتباط بین فکر و عمل (مؤلفه عمل عادت و فهمیدن) تا بازنگری و ارزیابی عملکردها (تفکر انتقادی) و در نهایت به چالش کشیدن و تغییر باورها و عملکرد (مؤلفه تأمل) توسط خود فرد است. بنابراین تفکر انتقادی جزئی از تفکر تأملی است (۶).

حاضر بر اساس شواهد موجود، کوششی در پاسخ به این پرسش است که آیا آموزش فلسفه به شیوه گفتگویی بر تفکر تأملی دانش‌آموزان موثر است یا خیر؟

روش کار

این پژوهش از نوع آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی منطقه سنگر در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ به تعداد ۴۲۴ نفر بود. قلمرو مکانی پژوهش حاضر شامل کلیه دبستان‌های پسرانه بخش سنگر بود و از لحاظ قلمرو موضوعی، در زمینه مباحث علوم تربیتی بود. با توجه به این که در پژوهش‌های آزمایشی حداقل نمونه برای هر گروه ۱۵ نفر پیشنهاد شده است (۲۷)، پژوهشگران برای اطمینان در این پژوهش ۶۰ نفر (برای هر گروه ۳۰ نفر) را وارد مطالعه کردند. در تعیین نمونه از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای دو مرحله‌ای استفاده شد. از بین دبستان‌های روزانه دولتی پسرانه بخش سنگر به صورت تصادفی دبستان ابن سینا انتخاب گردید، سپس از بین سه کلاس پایه ششم دو پایه انتخاب شد و در نهایت با استفاده از قرعه‌کشی دو کلاس یکی به عنوان گروه آزمایش و یکی به عنوان گروه کنترل انتخاب شد. یک کلاس ۳۵ نفر و یک کلاس ۳۴ نفر بودند بنابراین از بین هر کلاس به صورت تصادفی ۳۰ نفر را به صورت قرعه‌کشی انتخاب و در گروه‌ها قرار گرفتند. پرسشنامه تفکر تأملی Kember در بین دانش‌آموزان توزیع شد. برای ارزیابی تفکر تأملی نسخه‌های متفاوتی مانند پرسشنامه سنجش رهبری تأملی مدیران و یا پرسشنامه تفکر تأملی برای معلمان وجود دارد ولی تنها پرسشنامه‌ای که تفکر تأملی در دانش‌آموزان را ارزیابی می‌کند و در ایران نیز هنجاریابی شده است، پرسشنامه Kember و همکاران (۲۴) است که به شرح زیر استفاده شده است.

جدول ۱. نگاره طرح تحقیق در پژوهش حاضر

گروه‌ها	انتخاب تصادفی	پیش‌آزمون	مداخله	پس‌آزمون
آزمایشی	R	T1	X	T2
گواه	R	T1	-	T2

شد همه محرمانه باقی ماند. (۲) همه آزمودنی‌ها برای شرکت در پژوهش حق انتخاب داشتند. (۳) به همه شرکت‌کنندگان در مورد نحوه آموزش،

جهت رعایت ملاحظات اخلاقی در اجرای پژوهش موارد فوق رعایت شد: (۱) اطلاعاتی که در ضمن اجرای تحقیق از شرکت‌کنندگان جمع‌آوری

مقررات گروه، اصل رازداری در مورد اطلاعات شخصی و مسئولیت‌های اعضای گروه در مورد نتایج آزمون‌ها اطلاعات لازم ارائه شد. (۴) در آخر به پاسخ‌های شرکت‌کنندگان پاسخ داده شد. (۵) پژوهش به هیچ نحوی باعث ایجاد پیامدهای زیان‌آور برای شرکت‌کنندگان نبود.

روش اجرا: ابتدا هر دو گروه آزمایش و کنترل، پرسشنامه تفکر تاملی را تکمیل نمودند. سپس به منظور اجرای متغیر مستقل، هشت داستان برای گروه آزمایش انتخاب شد که در هشت جلسه و هر جلسه یک داستان مورد کندوکاو قرار گرفت. داستان‌ها بر اساس ملاک سنی کودکان و با مراجعه به مجموعه داستان‌های کهن پارسی، مذهبی و ادبیات بین‌الملل از پژوهش‌های مختلف و مرتبط با تحقیق حاضر انتخاب شدند. محتوای داستان‌ها در هر جلسه متفاوت بود به طوری که هر جلسه دانش‌آموزان با موضوع جدیدی آشنا می‌شدند و به بحث می‌پرداختند. گروه کنترل در این فاصله برنامه‌ای دریافت نکرد. پس از اتمام جلسه هشتم، مجدداً پرسشنامه تفکر تاملی برای هر دو گروه آزمایش و کنترل اجرا شد و داده‌ها جمع‌آوری گردید.

در ابتدای جلسه اول پس از معارفه و آشنایی با دانش‌آموزان، کمی در مورد پژوهش و خصوصاً برنامه فلسفه برای کودکان و روش کار در حلقه کندوکاو بحث شد. سپس قوانینی توسط دانش‌آموزان برای پیشبرد بهتر گفتگو و اندیشه‌ورزی در حلقه‌های کندوکاو فلسفی مطرح شد و آنان در طول جلسات خود را ملزم به رعایت آنها نمودند از جمله:

• هنگام صحبت کردن اجازه بگیرند.

• نظرات خود را بلند مطرح کنند.

• نظرات یکدیگر را مسخره نکنند.

• در صورتی که مطلبی را متوجه نشدند سوال کنند.

• مرتبط با موضوع صحبت کنند.

• به صحبت هم خوب گوش دهند.

• در بحث‌ها مشارکت فعال داشته باشند.

• به تفکر و احساسات یکدیگر احترام بگذارند

• صرفاً پیرامون موضوع و ایده‌ها متمرکز شوند.

در بحث کلاسی با هدف کندوکاو، دانش‌آموزان روی برخی سؤالات، موضوعات، مسائل و ایده‌ها متمرکز می‌شوند و مکالمات پیرامون آن شکل می‌گیرد. آنان در کشف ایده‌ها، ممکن است دچار اشتباه شوند، جهت‌گیری نادرستی در پیش گیرند و یا به طور کلی مسیر بحث را گم کنند و نقاط عطف آن را نبینند. هر چه شرکت‌کنندگان گفتگو، در کندوکاو بیشتر تجربه کسب کنند، برای حفظ جهت از یکدیگر بهره برده و یاد می‌گیرند چگونه اشتباهاتشان را تصحیح کنند و راه‌های دیگر را در نظر بگیرند. لذا در این فرایند، با تأمل‌تر و نسبت به صحت کار خود کمتر مطمئن می‌شوند، برای تصحیح یک اشتباه آمادگی بیشتری پیدا می‌کنند و به خود اجازه تغییر نظر می‌دهند. اختلاف نظر در کندوکاو سبب می‌شود کودکان به گفتگو بپردازند و در عین حال که موضوع یا مسئله‌ای را به صورت زنده و مهیج بیان می‌کنند، علاقه‌شان نیز افزایش یابد. از طریق تعامل با یکدیگر در مورد موضوع‌های مورد علاقه طرفین، افراد واقعاً با هم فکر کردن را آغاز و از طریق بررسی اختلاف نظر و در نظر گرفتن دلایلی که از جنبه‌های مختلف مشاجره مطرح می‌شود، در رفتار با یکدیگر منطقی‌تر عمل می‌کنند. این امر به تحکیم هر دو جنبه اجتماع و کندوکاو کمک می‌کند. جدول ۲ عناوین داستان‌ها، محتوا و سؤالات طرح شده پیرامون موضوع هر داستان را به اجمال در هشت جلسه نشان می‌دهد.

جدول ۲. نگاره طرح تحقیق در پژوهش حاضر

جلسات	داستان	محتوا و سؤالات
جلسه اول	داستان موش و قورباغه برگرفته از مثنوی معنوی مولوی	داستان در مورد موش تنهایی است که در کنار آبیگری زندگی می‌کند، روزی قورباغه‌ای را می‌بیند و با او دوست می‌شود. موضوع مورد بحث این داستان مفهوم «دوستی» است. چرا ما با کسی دوست می‌شویم؟ اصلاً دوستی موش و قورباغه درست بود؟ با چه کسی باید دوست شد؟ معیارهای دوستی چیست؟ دوستی یعنی چه؟ دوستی با آشنایی چه تفاوتی دارد؟ آیا دوستی می‌تواند یک طرفه باشد؟ آیا تعداد دوست‌ها مهم است؟ در دوستی چه چیزهایی مهم است؟ آیا دوست ما باید دقیقاً مثل ما باشد؟ آیا می‌شود با کسی که تفاوت داریم دوست شویم؟ در چه صورت می‌شود دوستی را به هم زد؟
جلسه دوم	این داستان از داستان‌های مذهبی اسلامی است که دانش‌آموزان پس از خواندن باید اسمی برای آن انتخاب کنند.	در مورد مامون حاکم بغداد است. مامون که امام رضا (ع) را به شهادت رسانده است در دل مردم ترس و دلهره می‌اندازد. مفهوم مورد نظر این داستان «شجاعت» است. تبادل نظر و گفتگو را می‌توان به سمت پاسخ به این گونه پرسش‌ها سوق داد: شجاعت چه معنایی دارد؟ معیار شجاعت چیست؟ مفاهیم متضاد با شجاعت کدامند؟ آیا پر رویی و بی‌ادبی کردن، لازمه شجاعت داشتن است؟ فایده‌های شجاعت چیست؟ آیا شجاعت پیامدی هم به دنبال دارد؟ چند نمونه از افراد شجاع و معروف را مثال بزنید.

جلسات	داستان	محتوا و سوالات
جلسه سوم	گلدان‌های خالی	داستان روایتی است از پسری در سرزمین چین بنام پینگ. مفهوم مستتر در این داستان «صداقت» است. گفتگو را می‌توان بر محورهای این سوالات دایر کرد: آیا صداقت، شجاعت نیاز دارد؟ آیا بیان هر حرف راستی لازم است؟ زمانی که گفتن حرف راست باعث ایجاد فتنه‌ای می‌شود چه باید کرد؟ مفاهیم متضاد با صداقت کدامند؟ چرا بعضی‌ها واقعیت را نمی‌گویند؟ میان «دروغ گفتن» و «نگفتن حقیقت» تفاوتی هست؟ فایده‌های صداقت چیست؟ اگر راستگویی از محبوبیت ما کم کند باید چکار کنیم؟
جلسه چهارم	بودا و قو، داستانی بودایی	داستان در مورد تولد بوداست. مفهوم کلیدی داستان «حقوق حیوانات» است. مباحث مورد کندوکاو در این داستان می‌تواند این گونه باشد: قاضی چه تصمیمی گرفت؟ آیا تصمیم قاضی درست بود؟ فکر می‌کنید بودا در مورد قو چه چیزی به قاضی گفت؟ راه صحیح رفتار با حیوانات چیست؟ آیا انسان حق دارد حیوانات را شکار کند یا بکشد؟ در مورد حیوانات اهلی و دست‌آموز صحبت کنند. در مورد گونه‌های در حال انقراض صحبت کنند و نام ببرند.
جلسه پنجم	خرگوش‌های ترسو، قصه عامیانه هندی	داستان روایت یک خرگوش بسیار ترسو است که تفکرات عجیبی دارد. موضوع و هسته اصلی این داستان «دانش» است. می‌توان با کندوکاو به سوالات از این قبیل رسید و به آنها پاسخ داد: پرسش کلیدی «دانستن» و «قبول کردن» یعنی چه؟ چه چیزایی رو به طور قطع می‌دانید؟ می‌توانید مثال‌هایی بزنید؟ «دانش» یعنی چه؟ آیا اگر چیزی را بدانید، معنی‌اش این است که آن چیز باید درست باشد؟ آیا اگر دیگران بگویند چیزی را می‌دانند، معنایش این است که آن چیز باید درست باشد؟ آیا هر چیزی رو می‌بینید قبول می‌کنید؟ چرا؟ هر چیزی را که به شما بگویند قبول می‌کنید؟ چرا؟
جلسه ششم	حافظه، قصه‌ای عامیانه از زامبیا	داستان در مورد قحط سالی در آفریقا است. مفهوم اصلی داستان در مورد «حافظه» بود. می‌توان در مورد مسائلی چون سوالات زیر به کندوکاو پرداخت. لاک پشت چه راه حلی برای حفظ نام درخت پیدا کرد؟ حافظه چیست؟ آیا حافظه خوبی دارید؟ چرا چنین فکر می‌کنید؟ آیا به خاطر آوردن چیزها مهم است؟ چرا؟ حافظه در کجا قرار دارد و چگونه کار می‌کند؟ چه چیزی در به یاد آوردن مطالب به شما کمک می‌کند؟ چه چیزهایی رو آسان‌تر به خاطر می‌آورید؟ چرا؟
جلسه هفتم	پسری که همیشه سوال می‌کرد، قصه‌ای عامیانه از اروپا	قصه در مورد پسری کنجکاو است که همیشه در حال پرسیدن سوالات تمام نشدنی‌اش از پدر و مادر خود است. مفهوم محوری داستان در مورد «پرسش و پاسخ» می‌باشد. با سوالاتی این گونه می‌توان بحث را آغاز کرد، سوال و جواب چیست؟ سوال چیست و معمولا با چه واژه‌هایی آغاز می‌شوند؟ سوال کردن چگونه به شما کمک می‌کند؟ آیا شما هم سوال می‌کنید؟ معمولا چه سوال‌هایی می‌کنید؟ بیت یک پاسخ درست و یک پاسخ غلط چه تفاوتی‌هایی وجود دارد؟ آیا همه جواب‌ها درست هستند یا غلط؟
جلسه هشتم	استاد و ناخدا فری، داستان عامیانه هندی	داستان در مورد پیرمرد روستایی فقیری است که خانوادگی قایق ران بوده‌اند. معنا و مفهوم داستان که در مورد «خرد» و «یادگیری» است باید به وسیله گفتگو با بچه‌ها کشف شود. می‌توان با بحث و گفتگو به سوالاتی این گونه پی برد، ارزش یادگیری چیست؟ چرا بچه‌ها مدرسه می‌روند؟ آموزش چیست؟ آیا آموزش فقط در مدرسه انجام می‌شود؟ بیشتر در کجا یاد می‌گیرید؟ خانه یا مدرسه؟ چرا این طور فکر می‌کنید؟ آیا باید پیر باشید تا عاقل باشید؟ چرا؟ آیا باید خیلی بدانید تا عاقل باشید؟ چه باید بدانید تا عاقل شوید؟ موضوعاتی رو که در مدرسه یاد می‌گیرند فهرست کنند و آنها را به ترتیب اهمیت قرار دهند، موضوعات مورد علاقه خود را فهرست کنید، این فهرست‌ها را با هم مقایسه کنید و با هم بحث کنید.

یافته‌ها

به میزان $F=6/91$ و با توجه به این که مقدار احتمال از سطح $0/05$ کمتر می‌باشد با $0/95$ اطمینان فرضیه تحقیق تایید می‌گردد. این نتیجه حاصل می‌گردد که آموزش فلسفه‌ورزی بر رشد تفکر تاملی دانش‌آموزان ابتدایی تأثیر مثبت دارد، در واقع آموزش فلسفه‌ورزی موجب بهبود رشد تفکر تاملی دانش‌آموزان ابتدایی می‌گردد.

نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون‌های آمار توصیفی و استنباطی به شرح جداول ذیل ارائه شده است. همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، میانگین تفکر تاملی گروه آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب $42/42$ و $52/53$ می‌باشد، با توجه

جدول ۳. میانگین و انحراف معیار متغیرهای تفکر تأملی در گروه آزمایش و گواه

متغیر	گروه	مرحله	تعداد	میانگین	انحراف معیار
تفکر تأملی	کنترل	پیش آزمون	۳۰	۴۳/۴۱	۷/۰۸
		پس آزمون	۳۰	۴۴/۷۷	۷/۳۵
	آزمایش	پیش آزمون	۳۰	۴۶/۴۲	۷/۰۸
		پس آزمون	۳۰	۵۲/۵۳	۵/۱۹

با توجه به اطلاعات جدول ۴ ملاحظه می‌گردد که مقدار احتمال در هیچ کدام از متغیرها معنادار نشده است (مقدار احتمال بزرگتر از ۰/۰۵ می‌باشد) که نشان‌دهنده نرمال بودن نمرات متغیرهای تحقیق می‌باشد که یکی از پیش شرط‌های استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس می‌باشد.

جدول ۴. آزمون نرمال بودن داده‌ها

متغیرها	Z	مقدار خطا	P
تفکر تأملی	۰/۱۸۰۶	۰/۰۵	۰/۰۹۶

با توجه به این که در آزمون لوین، مقدار احتمال از سطح ۰/۰۵ بیشتر می‌باشد، این نتیجه حاصل می‌گردد که فرض برابری واریانس‌های دو گروه مورد تایید است که یکی دیگر از پیش شرط‌های آزمون تحلیل کوواریانس می‌باشد.

جدول ۵. آزمون لوین به منظور بررسی برابری واریانس‌ها

متغیرها	مقدار لوین	درجه آزادی	خطا	مقدار احتمال
تفکر تأملی	۰/۲۷۹	۱ و ۵۸	۰/۰۵	۰/۶۰۱

با توجه به این که مقدار احتمال از ۰/۰۵ بیشتر می‌باشد، بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که فرضیه صفر مورد قبول و فرضیه مقابل رد می‌شود و پیش فرض همگونی شیب خط رگرسیون رعایت شده است.

جدول ۶. تعامل متغیر مستقل و همپراش

متغیرها	منابع تغییرات	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آماره فیشر	مقدار احتمال
تفکر تأملی	گروه و پیش آزمون	۱/۳۴	۲	۰/۶۷۱	۱/۲۱	۰/۲۲

ملاحظه می‌گردد که مقدار احتمال از سطح ۰/۰۵ کمتر می‌باشد و در واقع مقدار F متغیر همپراش معنادار می‌باشد که حاکی از آن است پیش فرض خطی بودن همبستگی متغیر همپراش برقرار می‌باشد. برای اثبات خطی بودن همبستگی متغیر همپراش و مستقل، باید مقدار F متغیر همپراش (کنترل) را حساب کنیم، اگر این شاخص معنادار باشد ($P=0/05$)، پیش فرض خطی بودن رعایت شده است، اگر شاخص F معنادار نباشد، متغیر همپراش نامناسبی را برگزیده‌ایم.

جدول ۷. تحلیل کواریانس یک طرفه

متغیرها	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آماره فیشر	مقدار احتمال
تفکر تأملی	۰/۷۲۱	۱	۰/۷۲۱	۱۰/۶۸	۰/۰۰۳

بررسی فرضیه اصلی: آموزش فلسفه‌ورزی بر رشد تفکر تأملی دانش‌آموزان ابتدایی تأثیر مثبت دارد. با توجه به میزان $F=6/91$ و مقدار احتمال از سطح $0/05$ کمتر می‌باشد با $0/95$ اطمینان فرضیه تحقیق

تایید می‌گردد، بنابراین می‌توان گفت آموزش فلسفه‌ورزی بر رشد تفکر تأملی دانش‌آموزان ابتدایی تأثیر مثبت دارد. در واقع آموزش فلسفه‌ورزی موجب بهبود خلاقیت رشد تفکر تأملی دانش‌آموزان ابتدایی می‌گردد.

جدول ۸. نتایج آزمون آموزش فلسفه‌ورزی بر رشد تفکر تأملی

متغیرها	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آماره فیشر	P	شدت اثر
مدل تصحیح شده	۱/۲۹	۲	۰/۶۴۷	۹/۵۹۷	۰/۰۰۱	۰/۳۷۲
عرض از مبدا	۰/۸۵۷	۱	۰/۸۵۷	۱۲/۷۱۱	۰/۰۰۱	
پیش آزمون تأملی	۰/۷۲۱	۱	۰/۷۲۱	۱۰/۶۳۸	۰/۰۰۳	
گروه (متغیر مستقل)	۰/۴۶۷	۱	۰/۴۶۷	۶/۹۱۶	۰/۰۱۴	
خطا	۱/۸۲۱	۵۷	۰/۰۶۷			
مجموع	۱۸۲/۱۶۴	۶۰				
کل تصحیح شده	۳/۱۱۶	۵۹				

بحث

در پژوهش حاضر به بررسی آموزش فلسفه‌ورزی (روش تدریس گفتگویی در حلقه‌های کندوکاو فلسفی) با محوریت روایت داستان فلسفی بر رشد تفکر تأملی دانش‌آموزان ابتدایی پرداخته شد. نتایج حاصله حاکی از آن است که آموزش فلسفه‌ورزی (روش تدریس گفتگویی در حلقه‌های کندوکاو فلسفی) با محوریت روایت داستان فلسفی می‌تواند بر رشد تفکر تأملی دانش‌آموزان ابتدایی تأثیر مثبت داشته باشد. لزوم تفکر انتقادی و پرسش‌گرانه، سرآغاز این شیوه از تفکر در فلسفه و حوزه تعلیم و تربیت است. بنابراین تفکر انتقادی جزئی از تفکر تأملی است. این نتایج با یافته‌های مطالعات هدایتی و ماه‌زاده (۱۱)، کمالی مطلق و نوشادی (۱۲)، طبری و همکاران (۱۳)، جلیلیان و همکاران (۱۴)، سالمی و همکاران (۱۵)، Murriss (۱۶)، Di Masi و Santi (۱۷) همسو است. نتایج این پژوهش‌ها نیز نشان می‌دهد که آموزش برنامه‌های فلسفه‌ورزی برای کودکان و نوجوانان در رشد تفکر تأملی آنان تأثیر مثبت دارد. پژوهش کدیور و همکاران نیز نشان داد که باورهای معرفت‌شناختی و رویکردهای یادگیری با پیشرفت تحصیلی

رابطه دارد. این باورها با تأثیر در چهار مرحله تفکر تأملی به صورت مستقیم و غیر مستقیم بر رویکردهای یادگیری اثرگذار است (۲۹). همچنین این یافته‌ها با پژوهش‌های Bialystok و همکاران (۲۴) Gorard و همکاران (۲۵) و Cullen (۲۶) و نوروزی و درخشنده (۳۰) مبنی بر این که برنامه آموزش فلسفه به می‌کوشد تا دانش‌آموزانی آگاه، منتقد و متفکر پرورش دهد که در رابطه متقابل با محیط به دانشی دست یابند که متعلق به خودشان است و بتوانند آن را در موقعیت‌های زندگی به کار گیرند، همخوانی دارد. نوروزی و درخشنده در پژوهشی با عنوان «بررسی اثرات کار فلسفی با کودکان از دیدگاه دانش‌آموزان مدارس ابتدایی شهر اصفهان» به بررسی تأثیر برنامه فلسفه برای کودک پرداختند. آنها به این نتیجه رسیده‌اند که دانش‌آموزان در زمینه رعایت نظم در کلاس، احترام به بزرگترها، روابط صحیح با کودکان، درک و فهم بهتر مطالب درسی، مسولیت‌پذیری، حس اعتماد به نفس، عزت نفس و خلاقیت رشد کرده و برنامه کار فلسفی با آنان در زمینه پیشرفت تحصیلی مؤثر بوده است (۳۰). کودکان از طریق مشارکت در استدلال گروهی، نظریات و عقاید مختلفی را از منابع مختلف فرا می‌گیرند.

آنها پی می‌برند که می‌توانند تفکر بهتر و منسجم‌تری داشته باشند؛ می‌توانند با دقت بیشتر، نظریات خودشان را مطرح کنند و نظریات بدیل را پیشنهاد و کشف کنند. برنامه فلسفه برای کودکان به آنها نمی‌گوید به چه چیزی فکر کنند؛ این در نهایت به خود کودک بستگی دارد، بلکه فلسفه ابزار عقلی، اجتماعی و عاطفی را که برای تفکری خردمندانه و مستدل لازم است، در اختیار کودک قرار می‌دهد و به وسیله کاوش‌گری جمعی در کلاس، او را ترغیب می‌کند تا با تعهد و شجاعت آن گونه رفتار کند که فکر می‌کند.

تأمل، عنصر بنیادین خود نظم‌جویی است. یادگیرندگان خود نظم‌جو از راهبردهایی که می‌توانند برای یادگیری و فهم به کار ببرند آگاه هستند و بر دلیل استفاده از آنها واقف‌اند. این دانش‌آموزان عملکرد خودشان را پایش کرده و پیشرفت خودشان را بر اساس معیارهای خاص ارزشیابی کنند. آنان می‌توانند نحوه پیشرفت را بشناسند و راهبردهایی را برای در افتادن با موفقیت‌های چالش‌انگیز مورد شناسایی قرار دهند. یادگیرندگان خود نظم‌جو شیوه انتخاب اهداف مناسب را می‌دانند، طرح‌هایی را می‌توانند تدوین و به اجرا بگذارند و با موقعیت‌های گوناگونی که پیش می‌آید سازگار گردند. خلاصه آن که، یادگیرندگان خود نظم‌جو، راهبرد ساز هستند. درحقیقت، در قلب برنامه فلسفه برای کودکان، آن گونه که Lipman بیان کرده است، مواد درسی و معلمان متبحر قرار دارند. طبق نظر مدافعان و ابداع‌کنندگان این برنامه، رویکرد آموزشی فلسفه برای کودکان اجرایی نمی‌شود، مگر آن که معلمانی مشتاق به پرسش‌گری و تفکر نقاد و خلاق آن را در کلاس‌های درس به اجرا گذارند (۱۸)، (۱۹). تشویق و تمایل به گفتگو با کودکان در کلاس درس برای پیشبرد فکری آنان کافی نیست. بحث باید به گونه‌ای دقیق و واقعی به صورت تحقیق فلسفی عمیقی هدایت شود و معلم به منظور اطمینان از حصول صحت این اتفاق باید از قبل ابزارهای لازم تفکر و تدریس به شیوه فلسفی را دریافت کرده باشد. در حقیقت، تسهیل‌گر برنامه فلسفه برای کودکان خود از طریق پرسش‌های باز، چالش ایده‌ها، ارائه جایگزین‌ها، شفاف‌سازی مفاهیم و عبارات و تحقیق درباره ادله و به ویژه اصلاح شخصی رفتارهای خود، الگوی فکری خوبی به کودکان ارائه می‌دهد.

در یک روش آموزشی به صورت حلقه‌های کندوکاو فلسفی، دانش‌آموزان به صورت تعاملی و رو در رو با هم ارتباط برقرار می‌کنند. در چنین اجتماعی، عقاید و نظریات رد و بدل شده، و دانش‌آموزان متوجه می‌شوند که عقاید و نظریات دیگران، درست همانند نظریات خودشان ارزشمند است؛ هرچند که ممکن است نظریاتشان درست هم نباشد. همچنین آنها می‌آموزند که با دلیل و استدلال، با نظرات دیگران مخالفت کنند و یاد می‌گیرند که دیدگاه و نظرات، با هم تفاوت‌های بسیاری دارند

و لازم است که به دیدگاه‌های مختلف احترام گذاشت (۲۸). بنابراین روش آموزش به صورت حلقه‌های کندوکاو، بسیار اهمیت دارد. یادگیری مهارت‌های مفهومی و به ویژه تفکر تأملی از اصول مهم برای موفقیت افراد در زندگی مدرن امروزی است و شواهد نشان می‌دهند که رشد این نوع تفکر در کودکان، با استفاده از روش‌های جدید تدریس به ویژه حلقه‌های کندوکاو فلسفی امکان‌پذیر است. هدف این است که کودکان به گونه‌ای پرورش یابند که متفکرانی خوب باشند. در رشد تفکر تأملی، هدف این است که مهارت تفکر و استدلال بچه‌ها در جریان گفتگوی فلسفی در حلقه کندوکاو بالا برود و آنها مهارت تفکر تحلیلی پیدا کنند. ایجاد یک اجتماع انسانی در قالب حلقه کندوکاو که کودکان در آن همفکری و همدلی کنند، هم ابزار و هم هدف بزرگی است، در حالی که در موقعیت‌های تدریس سنتی، معلم موضوعات درسی را که در شکل برنامه درسی تنظیم کرده است برای کلاس شرح می‌دهد و کلاس در یک زمان مشخص تشکیل شده و تا مدت زمان مشخصی که از قبل تعیین شده ادامه پیدا می‌کند. روش‌های تدریس از نوع چهره به چهره و تقریباً ثابت است، بنابراین در این روش‌های تدریس و کلاس‌داری کمتر احتمال دارد که تفکر تأملی دانش‌آموزان رشد کند. مهمترین ابزار آموزش فلسفه به کودکان، استفاده از پرسش‌های مناسب است. درک مطلب نیز یکی از مهمترین اهداف کتب فارسی است که پیشرفت در آن، با پرسش‌های مناسب فلسفی امکان‌پذیر خواهد بود. آموزگاران لازم است با طرح پرسش فلسفی آشنا شوند تا در تدریس کتب فارسی از آن بهره ببرند. برای طرح پرسش فلسفی بهتر است ابتدا مفاهیم اصلی جستجو گردد و سپس درباره آن مفهوم سوال شود. در طرح پرسش فلسفی لازم است به جنبه‌های گوناگون مفهوم یا مصداق مورد نظر توجه شود (۲۹). از محدودیت‌های پژوهش حاضر عدم اجرای دوره پیگیری و اجرای آن تنها در گروه دانش‌آموزان پسر سال ششم ابتدایی بود، از این رو در تعمیم نتایج به سایر گروه‌های سنی و نیز به گروه دانش‌آموزان دختر باید جانب احتیاط رعایت شود. همچنین کتاب‌های داستانی که با هدف فلسفه برای کودکان نوشته شده باشند و رده سنی داشته و حاوی مفاهیم چالشی، تحلیلی و اخلاقی باشند به شدت محدود است. ادبیات کهن ایران پر از داستان‌های مختلفی است که قابلیت تبدیل شدن به کتاب‌های ویژه فبک هستند. پیشنهاد می‌گردد ضمن معرفی منابع بومی داستانی با هدف آموزش فلسفه‌ورزی برای کودکان، کتب و مقالات بیشتری در این زمینه نگاشته شود. در ایران، علاوه بر محدودیت کتاب‌های داستانی فبک، معلمانی که تفکر فلسفی داشته و بتوانند مفاهیم مورد نظر را در قالب داستان و با روش حلقه‌های کندوکاو فلسفی به بچه‌ها منتقل کنند، به شدت محدود است. به عبارتی در ایران عموم معلمان فاقد هنر

بهبود قدرت استدلال و مهارت تفکر تحلیلی دانش‌آموزان را ایجاد نمود.

تشکر و قدردانی

این پژوهش مستخرج از پایان‌نامه کارشناسی ارشد آقای امیر نامی در رشته روان‌شناسی تربیتی گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی می‌باشد که با حمایت مالی و اعتباری ستاد توسعه علوم و فناوری‌های شناختی با کد ۶۸۴۲ انجام شده است. از این رو از همکاری ستاد، خصوصاً گروه تعلیم و تربیت شناختی و نیز از زحمات مسئولین و کارشناسان محترم پژوهشی برای هماهنگی‌های انجام شده در این پژوهش، صمیمانه تشکر و قدردانی می‌نماییم. همچنین از مدیران و مربیان دبستان‌های پسرانه بخش سنگر برای همکاری با پژوهشگران طرح نهایت سپاسگزاری را داریم.

کندوکاو فلسفی هستند و برای این کار آموزشی ندیده‌اند، لذا پیشنهاد می‌گردد دوره‌های آموزشی لازم برای آنان برگزار گردد.

نتیجه‌گیری

در این پژوهش به بررسی تأثیر روش تدریس گفتگویی در حلقه‌های کندوکاو فلسفی بر رشد تفکر تأملی دانش‌آموزان ابتدایی پرداخته شد. نتایج حاصله نشان داد که آموزش فلسفه‌ورزی با محوریت روایت داستان فلسفی می‌تواند بر رشد تفکر تأملی دانش‌آموزان ابتدایی تأثیر مثبت داشته باشد. لزوم تفکر انتقادی و پرسش‌گرانه، سرآغاز این شیوه از تفکر در فلسفه و حوزه تعلیم و تربیت است. از این رو با استفاده از برنامه‌های آموزشی تفکر محور می‌توان قدرت استدلال دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این برنامه‌ها را تقویت نمود و امکان

References

1. Momeni Mahmoudi H, Parvareh E. The impact of the philosophy program for children through the rings to explore creativity, social adjustment and academic achievement science in third grade students. *Scientific Journal of Educational Research*. 2016;11(47):133-152. (Persian)
2. Nassiri M. The effect of the philosophy curriculum for children on increasing the arguments and creativity skills in the thinking and researching lesson of the sixth primary school students [MSc Thesis]. Gaenat: Islamic Azad University of Gaenat; 2014. (Persian)
3. Zarghami S, Sajjadiyeh N, Ghaedi Y. Conceptual redevelopment of "cultivating thinking" as a cultural context of the transformation of the educational system on the basis of human theory as a factor. *Journal of Strategic Culture*. 2012;5(17):123-151. (Persian)
4. Kadivar P, Tanha Z, Rahmani S. Reflective thinking; Exploratory and confirmatory factor analysis. *Psychological Research*. 2013;16(1):50-64. (Persian)
5. Pamuk O. The naive and sentimental. Gharib A, Translator. Tehran: Negah Publishing Institute; 2017. (Persian)
6. Shoari Nezhad A. Philosophy of Education. Tehran: Amir Kabir Publications; 2008. (Persian)
7. Hedayati M, Shatalebi A. The effect of logical dialogue in the community of philosophical inquiry on reducing the symptoms of psychosomatic disorders among 11-12-year-old female students in the city of Tehran. *Thinking and Children*. 2013;4(2):101-116. (Persian)
8. Topping KJ, Trickey S. Impact of philosophical enquiry on school students' interactive behaviour. *Thinking Skills and Creativity*. 2007;2(2):73-84.
9. Naji S. Handbook of philosopher's folklore for the coaches of the circle of philosophy: A guide for storytelling books for elemental philosophy studies and Hans Christian Andersen stories. Tehran: Publications of the Institute of Humanities and Cultural Studies; 2015. (Persian)
10. Omy Z, Gharamaleki F. Comparison of Lipman and Bernie Fair's styles in philosophy for children. *Modern Religion Research*. 2005;1(2):7-24. (Persian)
11. Hedayati M, Mahzadeh H. Philosophy for children and social problem-solving skills. *Journal of Educational Sciences*. 2016;23(1):29-54. (Persian)
12. Kamali Motlagh T, Noushadi N. The impact of teaching phi-

- losophy to children using native stories in elementary students' ethical development. *Thinking and Children*. 2017;8(1):1-13. (Persian)
13. Tabari M, Khaleqkhan A, Moradi M, Zahed Babolan A. The effect of teaching philosophy and child on the morale of questioning and anger in students. *Thinking and Children*. 2017;4(3):19-38. (Persian)
14. Jalilian S, Azimpour E, Jalilian F. The effectiveness of philosophy for children program (P4C) on the problem-solving abilities and moral judgment of students. *Educational Researches*. 2017;3(32):80-101. (Persian)
15. Salemi Y, Mojalal Choobeglou MA, Hojjati SA. Identifying the requirements for designing a curriculum for the teaching of philosophy for children from the viewpoint of primary school teachers in the city of Bonab. *Thinking and Children*. 2018;9(2):71-92. (Persian)
16. Murriss K. The philosophy for children curriculum: Resisting 'teacher proof' texts and the formation of the ideal philosopher child. *Studies in Philosophy and Education*. 2016;35(1):63-78.
17. Di Masi D, Santi M. Learning democratic thinking: A curriculum to philosophy for children as citizens. *Journal of Curriculum Studies*. 2016;48(1):136-150.
18. Lipman M. Promoting better classroom thinking. *Educational Psychology*. 1993;13(3-4):291-304.
19. Lipman M. *Thinking in Education*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press;2003.
20. Gazzard A. Emotional intelligence: Does philosophy have a part to play?. *Analytic Teaching*. 2002;21(2):140-150
21. Barrow W. 'I think she's learnt how to sort of let the class speak': Children's perspectives on philosophy for children as participatory pedagogy. *Thinking Skills and Creativity*. 2015;17:76-87.
22. Valitalo R, Juuso H, Sutinen A. Philosophy for children as an educational practice. *Studies in Philosophy and Education*. 2016;35(1):79-92.
23. Fair F, Haas LE, Gardosik C, Johnson DD, Price DP, Leipnik O. Socrates in the schools from Scotland to Texas: Replicating a study on the effects of a philosophy for children program. *Journal of Philosophy in Schools*. 2015;2(1):18-37.
24. Bialystok L, Norris T, Pinto LE. Teaching and learning philosophy in Ontario high schools. *Journal of Curriculum Studies*. 2019;51(5):678-697.
25. Gorard S, Siddiqui N, See BH. Can 'Philosophy for Children' improve primary school attainment?. *Journal of Philosophy of Education*. 2017;51(1):5-22.
26. Cullen J. Using philosophy for children as a means of fostering high quality learning and teaching: Can using a 'Question Quadrant' help children at Key Stage 1 ask higher-order questions?. *The STEP Journal: Student Teacher Perspectives*. 2016;3(2):24-34.
27. Chohen L, Manion L. *Research methods in education*. 6th ed. London:Rutledge;2000.
28. Kember D. Determining the level of reflective thinking from students' written journals using a coding scheme based on the work of Mezirow. *International Journal of Lifelong Education*. 1999;18(1):18-30.
29. Kadivar P, Tanha Z, Farzad V. The relationship between epistemological beliefs, learning approaches, reflective thinking and academic achievement. *Journal of Psychology*. 2012;16(3):251-265. (Persian)
30. Nowrozi RA, Derakhshande N. Investigating the influence of philosophical work with children from the primary school student's viewpoints. *Educational Innovations*. 2008;6(4):123-147. (Persian)