

بررسی تأثیر اجرای برنامه «فلسفه برای کودکان» به صورت اجتماع پژوهشی بر بهبود روابط میان فردی در دانش آموزان مقطع ابتدایی شهر تهران^۱ از دیدگاه آموزگاران

مهرنوش هدایتی *

یحیی قائدی **

عبدالله شفیع آبادی ***

غلامرضا یونسی ****

چکیده: این مقاله به بررسی تأثیر اجرای برنامه‌ی «فلسفه برای کودکان»^۲ به صورت اجتماع پژوهشی^۳، بر بهبود مهارت‌های میان فردی^۴ در دانش آموزان مقاطع تحصیلی سوم تا پنجم دبستان‌های دخترانه و پسرانه منطقه ۵ آموزش و پرورش شهر تهران از دیدگاه آموزگاران می‌پردازد. برای این منظور ۱۹۰ دانش آموز در سه مقطع تحصیلی به طور تصادفی انتخاب شدند (۹۷ پسر، ۹۳ دختر) و مجدداً به طور تصادفی در دو گروه شاهد و آزمایش قرار گرفتند (۸۸ نفر در گروه آزمایش و ۱۰۲ نفر در گروه گواه). سپس با استفاده از پرسش‌نامه ارزیابی مهارت‌های اجتماعی ویر و داوین، متغیر مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان از نظر معلمان سنجیده شد و قبل از اجرای برنامه عدم تفاوت معنادار مهارت‌های ارتباطی در دو گروه تأیید شد. سپس کودکان گروه آزمایش طی ۱۲ جلسه هفتگی به مدت ۱/۵ ساعت در جلسات «فلسفه برای کودکان» گرد مربی آموزش دیده نشسته و مجموعه داستان‌های فکری را قرائت کرده و پیرامون آن به سؤال می‌پرداختند. مشخص گردید که اجرای این برنامه از دیدگاه معلمان می‌تواند بر بهبود مهارت‌های ارتباط میان فردی دانش آموزان تأثیر معناداری بگذارد ($p < 0/001$). همچنین برای بررسی ماندگاری اثر این برنامه بر دید معلمان ۴ ماه بعد مجدداً این متغیر مورد ارزیابی قرار گرفت که یافته‌ها حاکی از تأیید ماندگاری اثر این برنامه بود.

واژه‌های کلیدی: فلسفه برای کودکان، اجتماع پژوهشی، مهارت‌های ارتباط میان فردی، دیدگاه آموزگاران

۱- این مقاله برگرفته از بخشی از رساله دکتری مشاوره دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات است.

* دکترای مشاوره دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات mehrnooshedayati@yahoo.com

** دکترای فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تربیت معلم yahyaghaedy@yahoo.com

*** استاد دانشگاه علامه طباطبائی ashafiabadi@yahoo.com

**** دکترای روان سنجی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب r-nafissi@yahoo.com

2- Philosophy for children

3- Community of inquiry

4- Interpersonal Relationship

مقدمه

تربیت اجتماعی مطلوب، روابط انسان با دیگران و توانایی سازگاری با محیط مهمترین عامل احساس شادکامی است. مهارت‌های برقراری روابط اجتماعی، یکی از عناصر اجتماعی‌شدن در کلیه فرهنگ‌ها و جوامع است و همچنین توانایی ارتباط مؤثر با دیگران بخش بزرگی از توانایی عملکرد بین فردی را تشکیل می‌دهد. در نظام آموزشی اگر کودک فاقد مهارت‌های اجتماعی باشد، اغلب با وصله‌های ناجور برچسب زده می‌شود و به‌عنوان کسی که مشکلات اجتماعی دارد شناخته می‌شود. ناتوانی در مهارت‌های اجتماعی حتی مشکلاتی را در زمینه پیشرفت تحصیلی به‌وجود می‌آورد، چراکه فقدان این مهارت‌ها می‌تواند خود ارزشی و عزت نفس فرد را تباہ ساخته و به‌عنوان فردی متفاوت از دیگران و یا غیرطبیعی از نظر همسالان تلقی گردد. در چنین وضعی فرد به راحتی مورد طرد قرار می‌گیرد و موقعیت‌های مطلوب رشد و پیشرفت همگام با همسالان را از دست می‌دهد (سلطانی، ۱۳۸۵).

علی‌رغم اینکه ما در دنیایی اجتماعی زندگی می‌کنیم، اکثراً آگاهی اندکی از چگونگی تجزیه و تحلیل تجارب اجتماعی و بهبود بخشیدن به مهارت برقراری روابط اجتماعی مان داریم. به‌علاوه، در آموزش رسمی نیز، تلاش چندانی در این زمینه صورت نگرفته است. کمال مطلوب اینست که مدرسه باید کلاس درسی باشد که در آن، هم کارکنان و هم کودکان از آنچه در تعاملات اجتماعی‌شان روی می‌دهد، بسیار مطلع باشند و از نقشی که این تعاملات در فرمول‌بندی نظریات آنها نسبت به خود و دیگران دارد، آگاه شوند (فونتانا^۱، ۱۹۹۵؛ ترجمه ابراهیمی قوام، ۱۳۸۱).

چون روابط اجتماعی صحیح افراد یکی از اهداف مهم تعلیم و تربیت و آموزش و پرورش همگانی می‌باشد، لذا در چارچوب برنامه‌های آموزشی و بازپروری مهارت برقراری روابط اجتماعی که مستلزم تلفیقی از عوامل شناختی، عاطفی، و رفتاری است، محققان روش‌های گوناگونی برای دانش‌آموزان برنامه‌ریزی کرده‌اند، که از آن جمله می‌توان به فعالیت‌های گروهی اشاره نمود. آموزگار می‌تواند با تلاش در جهت افزایش فهم و کفایت و فراهم آوردن زمینه مساعد برای فعالیت گروهی دانش‌آموزان، مهارت‌های ارتباطی آنان را شکوفا کند (کارتلج^۲ و همکاران ۱۹۸۱، ترجمه نظری نژاد، ۱۳۶۹).

علاوه بر این تحقیقات متعددی از تأثیر داستان خصوصاً به شیوه گروهی بر بهبود مهارت‌های ارتباطی کودک دلالت دارد (میرزاخانی، ۱۳۸۴؛ زورآبادی، ۱۳۸۲؛ مللی، ۱۳۸۶). استفاده از داستان

علاوه بر افزایش اطلاعات، در تربیت عقلی، اخلاقی و عاطفی و اجتماعی او مؤثر است، چرا که کودک در این رهگذر به سطحی از شناخت، آگاهی و استدلال دست می‌یابد که او را برای عملکرد اجتماعی مؤثر یاری می‌دهد. همچنین در اثر دنبال نمودن حوادث و ماجراها و همانندسازی با شخصیت‌های قصه به تأثیرپذیری عاطفی و اخلاقی نائل می‌آید. این امر می‌تواند در جهت‌گیری‌های انسانی، تعهدات اخلاقی و اجتماعی او مؤثر واقع گردد (میرزاییگی، ۱۳۷۰). همچنین ایجاد روحیه دوستی در کودک از نتایج مهم داستان پردازی است. کشش‌ها و جاذبه‌های عناصر شکل‌دهنده‌ی قصه با خواسته‌ها و نیازهای روحی روانی کودکان رابطه دارد. کودک با ذهن و فکر گسترده‌ای که دارد مضامین مختلف اجتماعی و اخلاقی و هنری را از لابه لای حوادث و الفاظ می‌یابد و با بینش فیلسوفانه‌ی خود، کیفیت و مضامین را استدلال کرده و به تدریج وارد رفتار خود می‌کند (شعاری نژاد، ۱۳۷۴). اما مشکل عمده این داستان‌ها آن است که با ارائه یک پیام مشخص و کلیشه‌ای به کودکان مانع از رشد تفکر انتقادی و خلاق آنان گردیده و آنها بدون درونی سازی این مفاهیم، پیام‌ها را در حد یک شعار می‌پذیرند. همین عامل سبب می‌گردد اغلب در بزرگسالی در عین حال که بسیاری از اصول صحیح و غلط ارتباطی را می‌دانند در عمل ارتباط گران ماهری نباشند.

اما لیپمن^۱ در برنامه‌ی خاص خود (با عنوان فلسفه برای کودکان^۲) علاوه بر بهره‌گیری از فواید گروه و داستان سرایی جمعی، با وضع قوانین خاص در گروه (اجتماع پژوهشی^۳) و تدوین متون داستانی خاص (داستان‌های فکری با مضمون فلسفی) به فوایدی فراتر از گروه‌های قبلی دست یافته است، که از مهمترین آنها می‌توان به بهبود و رشد تفکر انتقادی، خلاق و منسجم و ریز بینانه اشاره کرد. افرادی که در این دوره‌ها شرکت می‌کنند مهارت تفکر را فرا گرفته 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. لیپمن بر آن بوده تا الگویی جدید و مبتنی بر تفکر در تعلیم و تربیت ارائه دهد که مفاهیم محوری و انسجام بخش آن، خردمندی یا معقولیت (مربوط به ویژگی فردی) و دموکراسی (مربوط به ویژگی اجتماعی) باشد. این الگو فقط به اهمیت تفکر انتقادی تأکید ندارد، بلکه بر تفکر خلاقانه و تفکر توأم با علاقه نیز تأکید می‌کند و معتقد است که هر سه نوع تفکر لازم و ضروری‌اند (ناجی، ۱۳۸۷).

1- Lipman

2- Philosophy for children (p4c)

3- Community of inquiry

طبق پیش‌فرض‌های مبدعان برنامه "فلسفه برای کودکان"، هم مهارت‌های همکاری و هم مهارت‌های تفکر که در این برنامه رشد و پرورش می‌یابند، سبب بهبود ارتباطات و مسئولیت‌پذیری اجتماعی بیشتر می‌گردد. 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 می‌گردد، این امر به کودک کمک می‌کند تا کیفیت قضاوت‌های خود را در زندگی روزمره بهبود بخشد و بدین ترتیب روابط میان فردی سالم‌تری را بنیاد گزارد (فیشر^۱، ۲۰۰۱).

هدف "فلسفه برای کودکان" تغییر ریشه‌ای در آموزش است، با رویکردی که بر نقش معلم در فعال‌سازی تفکر کودک تأکید نموده و مبتنی است بر این تفکر که، کودک را محور قرار داده و بر یادگیری از طریق کشف و آزمایش و ساختار علم تأکید می‌کند. بدین ترتیب رابطه سلسله مراتبی بین بزرگسال و کودک از میان رفته و کودک از محدودیت‌های نظام‌های مدرسه‌ای رهایی می‌یابد (اسپلیترو شارپ^۲، ۱۹۹۵). برنامه لیمن بر این ایده مبتنی است که نقش معلمان آماده کردن دانش برای بلعیده شدن به وسیله کودکان نیست، بلکه تدارک مدلی از متفکر مجرب^۳ برای شاگردان کلاس و تضمین حفظ تفکر سطح بالا در کلاس درس است (قائدی، ۱۳۸۳).

این برنامه دانش‌آموزان را در تمام مباحث کلاسی در زمینه موضوعات فلسفی مشارکت می‌دهد. با استفاده از این برنامه، معلمان کودکان را به تفکر عمیق‌تر بر روی ایده‌هایی که در پس کار مدرسه‌ای آنها قرار دارد تشویق می‌کنند. این اقدام عمدتاً در یک اجتماع پژوهشی کلاس درس صورت می‌گیرد. اجتماع پژوهشی فضایی است در درون کلاس‌های درس خود کودکان. مشارکت‌کنندگان رو در روی یکدیگر به نحوی می‌نشینند که یکدیگر را دیده و صدای هم را بشنوند. یکسری قواعد برای اداره کلاس در گروه طرح و اصلاح می‌گردد. این قواعد ابتدا مشخص می‌شوند، اما به تدریج به وسیله اعضا درونی می‌شود و شاخص جامعه واقعی و مشارکت فکری و روابط میان فردی سالم افراد می‌شود. برخی از این قواعد شامل خوب تعمق کردن، دقیق گوش دادن، اجتناب از تخریب، احترام به یکدیگر و مسخره نکردن است (هاینز^۴، ۲۰۰۲، به نقل از قائدی، ۱۳۸۶). وقتی مواد آموزشی در اختیار همه شاگردان قرار گرفت و قرائت شد، آنها نیاز به زمانی برای فکر کردن دارند. این زمان ممکن است به سکوت یا صحبت با بغل دستی، بستگی به

سن و روش کودکان، بگذرد. کودکان به طرح سؤالات تشویق می‌شوند. بررسی و پیگیری سؤالات کودکان، قسمت اساسی اجتماع پژوهشی را تشکیل می‌دهد. بهتر است معلم از ابتدا سؤال ارایه ندهد، گرچه ممکن است به‌وسیله کودکان به پرسشگری دعوت شود. سپس بین سؤالات ارتباط برقرار می‌شود تا کودکان بتوانند به قیاس و تمایز و تشبیه برسند. معمولاً بهترین سؤالات که کنجکاوی کودکان را بیشتر تحریک می‌کند، انتخاب می‌شود. سپس ایده‌ها و پاسخ‌های اعضا با ذکر نام آنها بر روی تابلو نوشته می‌شود. در این بخش کودکان تشویق می‌شوند، در عین حال که ایده‌های خود را با تعمق و تفکر و جرأت‌مندانه ابراز می‌کنند، به ایده‌های دیگران هم با دقت گوش دهند تا بتوانند به جمع‌بندی و نتیجه‌گیری برسند. در نهایت از کودکان خواسته می‌شود تا کلام آخر را بگویند. گاهی بحث در یک جلسه جمع نمی‌شود و کودکان ایده‌های مخالف دارند، بنابراین از آنها خواسته می‌شود در فاصله بین جلسات به موضوع فکر کنند و پیرامون آن تحقیق کنند. لزومی ندارد همه به یک مفهوم مشترک برسند، بلکه کافی است تعییراتی در ذهن آنها ایجاد گردد (قائدی، ۱۳۸۳).

علاوه بر این در این برنامه برخلاف سایر برنامه‌هایی که برای آموزش فلسفه بوده، اندیشه‌های فیلسوفان معینی انتخاب و مطرح نمی‌شود. زیرا در این حالت یعنی مطرح کردن اندیشه‌های خاص فیلسوفان، درجه انتزاع بالاست چون فیلسوف اصطلاحات ویژه انتزاعی خاص فلسفه را به کار می‌برد. در نتیجه مشخص است که این اندیشه‌ها قابل طرح برای کودکان نیست. منتهی در برنامه «فلسفه برای کودکان» سعی بر این بوده که به جای پرداختن به محتواها و نظریه‌های خاص فلسفی، به روش‌های خاص تفکر فلسفی پرداخته شود. در عین حال که قابل ترجمه بودن موضوعات به زبان کودک هم در نظر گرفته می‌شود. به همین منظور لیمن برای تهیه‌ی موضوعی قابل فهم و مخاطب‌پسند، متون درسی این برنامه را به‌صورت داستان تدوین نموده، داستانی که درباره‌ی منطق اکتشافی کودکان باشد (بایلین و سیگل^۱، ۲۰۰۳).

داستان فلسفی کوششی است که کودکان را به کندوکاو در مورد مفاهیم و شیوه‌های فلسفی ترغیب می‌کند. این ترغیب از طریق جای‌دادن مفاهیم و شیوه‌های فلسفی در خلال اتفاقات داستان روی می‌دهد. اتفاقاتی که بی‌واسطه با تجربیات کودکان در ارتباط باشد. به عبارت دیگر، داستان، فلسفه را در قالب تجارب شخصیت‌های تخیلی ارائه می‌دهد (ناجی در مصاحبه با شارب، ۱۳۸۷). لیمن معتقد است که ادبیات کودکان قلمروی وسیع، دشوار و نسبتاً ناشناخته از نوشتجات و

مکتوبات است. بخش اعظم آن برای خانه‌های کودکان یا کتابخانه‌ی مدارس، یا برای افرادی تنظیم می‌شود که می‌خواهند گاه و بی‌گاه از آن استفاده کنند. برعکس، کتاب‌های P4C به‌طور خاص برای استفاده در کلاس درس تهیه می‌شود. جایی که در آن معلمی وجود دارد که به‌روش ویژه‌ای برای آموزش فلسفه به کودکان تعلیم دیده است. تفاوت مهم دیگر این است که P4C قصد دارد به کودکان، روش کار فلسفی یا نحوه وارد شدن در کاوش فلسفی را یاد بدهد. این کار متفاوت از حکایت‌ها یا ضرب‌المثل‌هایی است که هدفشان ابلاغ گوهر کوچکی از حکمت است که اغلب در صفحات آخر داستان می‌آید (لیپمن به نقل از ناجی، ۱۳۸۷).

از این‌رو لیپمن کتاب کشف هری استوتلمیر^۱ را تحریر نمود (این عنوان ایما و اشاره‌ای است به اسم ارسطو). در پی آن برای معلمان (با کمک آنه مارگارت شارپ) یک کتاب راهنما که شامل صدها تمرین فلسفی بود، تدوین گردید. پس از چند سال، لیپمن کتابی با عنوان لیزا^۲ را تحریر نمود که منحصرأ مربوط به اخلاقیات بود. این کتاب تکمله‌ی کتاب هری بود و به کودکان اختصاص داشت که اندکی بزرگتر بودند. پس از آن هر روز کتاب‌های بیشتر و بیشتری توسط بزرگان این علم نگارش شد که هر کدام ویژه‌ی سطوح سنی خاصی بود. این کتاب‌ها به‌همراه کتاب‌های راهنمای کمک آموزشی‌شان برای معلمان تألیف شدند که تحقیقات متعددی در گوشه و کنار دنیا اثربخشی آنان را تأیید نمودند (لیپمن به نقل از ناجی، ۱۳۸۷). در پژوهش اخیر از کتاب داستان‌های فکری تألیف فیلیپ کم^۳ (۱۹۹۴) که توسط شهرتاش و رشتچی (۱۳۸۵) ترجمه گردیده بهره گرفته شد.

نقش معلم در این برنامه‌ها خیلی تعیین‌کننده و غیرمستقیم است. به اصطلاح معلم محوری نیست؛ یعنی این‌طور نیست که معلم همیشه پاسخ درست را بداند و آن را مطرح کند تا دانش‌آموزان نیز یاد بگیرند و اگر دانش‌آموز پاسخی را تدارک ببیند، به وی القا نمی‌شود که این پاسخ قابل قبول نیست. در آموزش و پرورش قدیم یا رایج معلم کسی است که پاسخ درست فقط نزد اوست و او باید تصحیح‌کننده باشد. به عبارتی معلم محوری است. اما در این سیستم آموزشی معلم نمی‌گوید چه چیزی درست است و چه چیزی نادرست. در این سیستم بر گفتگو تکیه می‌شود؛ یعنی معلم باید گفتگو را رواج دهد. این گفتگو در میان هم سالان با سواد تجربی نسبتاً

یکسان صورت می گیرد، نه در رابطه‌ای عمودی و یک طرفه میان معلمی دانا و شاگردی نادان. در اینجا دیالوگ و دو طرفه بودن پرسش و پاسخ در میان هم‌سالان مورد تأکید است (باقری، ۱۳۸۵). آنچه که مشخص است اینست که در اواسط کودکی، اجتماع همسالان، بستر بسیار مهمی برای رشد می‌شود. اگرچه در راستای تحولات شناختی و اخلاقی این دوره، پرخاشگری، مخصوصاً حملات بدنی کاهش می‌یابد (رایین^۱، ۱۹۹۸) ولی کریگ و گروت پیتز^۲ (۱۹۹۵) بیان می‌دارند که در این سنین، سایر انواع پرخاشگری ادامه می‌یابد. از کلاس سوم به بعد، پرخاشگری رابطه‌ای مانند غیبت، شایعه پراکنی و طرد و قهر در بین دختران افزایش می‌یابد، که به‌خاطر انتظارات نقش جنسی، خصومت را به‌صورت منفعل و غیرمستقیم ابراز می‌کنند. پسران نیز در نشان دادن خصومت به افراد «غیر خودی» رو راست‌تر هستند. دست انداختن دیگران، تلفن‌های مزاحمت آمیز، تمسخر، بد دهنی و ... معمولاً در بین گروه‌های کوچک پسرانی یافت می‌شود که همدیگر را برای این رفتارهای ضداجتماعی خفیف یاری می‌کنند (به نقل از برک^۳، ۲۰۰۱؛ ترجمه سید محمدی، ۱۳۸۳). اغلب این پرخاشگری‌های فعال یا منفعل ناشی از عدم پذیرش آرای متفاوت و خود میان‌بینی و یا برداشت‌های غلط از مفاهیم انتزاعی مثل قدرت، دوستی، خیر، شر و ... است. تا زمانی که کودک طریقی گفتگوی منطقی را نداند و نیازماید، نمی‌تواند ارتباط مؤثری را هدایت کند.

اجتماع پژوهشی به بچه‌ها اجازه می‌دهد تا سطح اکتشافات و بحث و گفتگوی منطقی را مورد توجه قرار دهند. به‌خاطر اینکه پرسشگری در «فلسفه برای کودکان» هرگز پایانی ندارد، و شیوه اصلی لیمن در اجتماع پژوهشی طرح پرسش‌های سقراطی است، برخلاف روش‌های بسیار قدیمی، بر ارتباط بین معلم و دانش‌آموزان تأکید می‌گردد، ارتباطی که در آن معلم ظرفیت‌های بچه‌ها را برای افکار خلاقانه و انتقادی تخمین می‌زند (تویتز^۴، ۲۰۰۵).

اسپلیتر و شارپ^۵ اظهار می‌کنند که گفتگو در اجتماع پژوهشی شامل ادغام دیدگاه‌ها و نگرش‌های متفاوت است به همین سبب باعث بهبود پایدار مهارت‌های ارتباطی می‌گردد:

«در یک بافت گفتگومدار، کودکان کشف می‌کنند که روش‌های تفکر راجع به یک مشکل (مسئله) بسیار متفاوت است و تعریف دقیق اینکه مشکل چیست بخشی از مشکل خواهد بود. هرگاه مردم مشغول گفتگو با هم باشند، مهمترین عامل برای یک ارتباط و گفتگوی مؤثر اینست

1- Robin

3- Berck

5- Splitter & Sharp

2- Ker ridge & Garrote pitter

4- Thwitez

که تأمل کرده، تمرکز نموده، گزینه‌ها را ملاحظه کرده، دقیق گوش داده، توجه دقیق به تعاریف و معانی نموده و عقایدی را که قبلاً به آن فکر نشده تشخیص دهند» (اسپلتر و شارپ، ۲۰۰۱: ۱۴۹). بنابراین در میان مهارت‌های بسیاری که برای بنای یک جامعه پژوهش لازم است، آنهایی که مرتبط با روش‌های صحیح ارتباط میان فردی هستند جایگاه ویژه‌ای دارند. در واقع بنای مجدد کلاس به‌عنوان جامعه پژوهش گفتگومدار بستگی زیادی دارد به ذات و کیفیت ارتباطی که بین معلمان و دانش‌آموزان مطرح می‌گردد (کندی^۱، ۱۹۹۹). کودکان در اجتماع پژوهشی آمادگی و گرایش به همکاری با سایرین، تشریک مساعی و تعاون را می‌آموزند، چنین اجتماعی همدلی و احترام به دیگران را در آنها پرورش می‌دهد، لیمن خودش این نظر را دارد: «آموزشی که مروج تحقیق فلسفی در میان کودکان باشد، ضامن جامعه بزرگسالی است که اصالتاً دموکراتیک است.»
دانیل فراتر رفته و می‌گوید:

جامعه پژوهش به کوچک‌ها کمک می‌کند جایگاه خود را در جهان بیابند، عادات خوب را تزیین کرده و شخصیت را تقویت می‌کند، خوبی مشترک و شخصی را تکمیل می‌کند، با ارایه مثال نقش سرمشق را بازی می‌کند و کوتاه سخن آنکه جامعه پژوهش نماد مثبتی از اجتماعی بارآوردن کودک است (دانیل^۲، ۱۹۹۲).

البته باید گفت که، در سابقه نظریه‌های روان‌شناختی مثل روان‌شناسان تحولی مانند پیازه 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 مسأله وجود داشته است که آیا واقعاً برای کودکان شناخت انتزاعی ممکن است یا خیر؟ گرچه پیازه هرگز نتوانست قائل به تفکر انتزاعی برای کودک دبستانی گردد اما تحقیقات ویگوتسکی^۳ در زمینه آموزش و پرورش، که به خوبی شناخته شده است، نشان داده که کودکان نیز به نوع خود قادر به درک مفاهیم انتزاعی می‌باشند (ناجی، ۱۳۸۵). وی و سایر متخصصان نشان داده‌اند، کودکان وقتی در موقعیت‌های جمعی و گروهی قرار بگیرند می‌توانند عملکردهای ذهنی بالاتر از حد انتظار داشته باشند (ویگوتسکی، ۱۹۶۲). 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 (برک، ۲۰۰۱؛ ترجمه: سید محمدی، ۱۳۸۳).

واضح است که درک و ایجاد این دیدگاه به تنهایی کافی نیست. آنچه که برای اثربخشی آن می‌بایست به آن افزوده گردد اینست که آمادگی برای استفاده از این دیدگاه 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 محاوره‌ای و توسعه‌ی مهارت‌های فردی از طریق فعالیت‌های مشارکتی. این ابعاد را می‌توان تفکر «مراقبتی»، «مشارکت» یا «متصل» می‌نامیم. این تفکر از منظری که مسئولیت‌پذیری برای تفکراتمان را ارایه می‌دهد، مراقبتی است؛ و از منظری که ما را برای پذیرش عقاید دیگران آماده می‌کند و به تفکر سایر افراد متصل می‌سازد، کار اشتراکی است. همین تفکر اشتراکی تجربه‌ای ناب را فراهم می‌کند تا کودک مهارت‌های ارتباطی صحیح را درونی کند (فیشر^۱، ۲۰۰۱). فلسفه برای کودکان تمام این ابعاد تفکر را در یک فرایند، یکپارچه می‌کند. هیچ کدام از این موارد حاصل نمی‌گردد، مگر در گروه‌های نامحدودی که مباحثه پیرامون ایده‌ها و سؤالات توسط کودکان آزادانه مطرح شود و یک معلم متبحر و آگاه از نظر فلسفی آن را هدایت کند (اسپلیتر و شارپ، ۱۹۹۵).

مک گینس^۲ در مطالعه‌ای که در سال ۱۹۹۹ روی دانش‌آموزان کلاس چهارم انجام داد نشان داد که آموزگاران با اتخاذ رویکرد آموزش تفکر می‌توانند روابط اجتماعی کودکان دبستانی را پرورش دهند و بر کیفیت تفکر کودکان اثر بگذارند. وی می‌گوید: طبق نظر مفسران یکی از سخت‌ترین بخش‌های هر نوآوری حفظ پروفایل‌ها و ایجاد انگیزه و تحریک افراد برای پذیرش آن شیوه‌ی بدیع است، اما در مورد این شیوه چنین مشکلی وجود نداشت چراکه معلمین مرتباً با اعضای گروه پژوهشی در تماس بودند و براین کار را گزارش می‌دادند، آنها با انگیزه بسیار بالایی در این زمینه کار می‌کردند و مدام رفع اشکال می‌کردند و از طرفی دانش‌آموزان در سالن و حیاط مدرسه مرتباً ایده‌هایشان را با مسئولان در میان می‌گذاشتند. کودکان می‌خواستند در میان تفکرات خویش کندوکاو نموده و در مورد آنها پرسشگری را مجاز می‌دانستند. در حقیقت زمانی که آنها

دیدند بزرگترها آنها را صاحب‌فکر می‌دانند برای خود ارزش بیشتری قائل شدند و از طرفی آموختند برای ایده‌های دیگران نیز ارزش قائل شوند.

در تحقیق دیگری که در کشور استرالیا توسط پروفسور کیت تاپینگ^۱ رئیس دانشگاه آموزش و علوم اجتماعی با کودکان مدرسه کلاکمن نانشر انجام شد، نشان داد که اجرای این پروژه می‌تواند بهره‌های هوشی کودکان را تا ۶/۵ نمره افزایش دهد و همچنین دانش‌آموزان و آموزگاران هر دو توانستند به امتیازات ویژه‌ای از قبیل بهبود مهارت‌های ارتباطی، عزت نفس، تمرکز، مشارکت و رفتارهای اجتماعی طی یک دوره شرکت شش ماهه در جلسات هفتگی دست یابند. از موارد دیگری که در این تحقیق به دست آمد می‌توان به افزایش سطح مشارکت دانش‌آموزان در مباحث کلاس، دو برابر شدن اطمینان آنها برای دفاع از نقطه نظرانشان با دلایل مستدل، دوبرابر شدن استفاده معلمان از سؤالات باز پاسخ در یک دوره شش ماهه بود. حتی وقتی دانش‌آموزان دبستان را ترک می‌کنند اگر برنامه آموزش فلسفی ادامه نیابد، تا دو سال بعد در دوران راهنمایی نیز هنوز بهبود در توانمندی‌های شناختی خود را حفظ کرده بودند (تاپینگ و تریکی^۲، ۲۰۰۴). تحقیقات ویلیامز^۳ (۱۹۹۳) در دریای شایر انگلیس، و هاس^۴ در سال ۱۹۷۵ و حتی در پروژه‌ای که توسط دپارتمان «سلامت و مردم» مؤسسه اجتماعی برونستون^۵ (۱۹۸۰) انجام گرفت نیز تأثیر اجرای برنامه آموزش تفکر فلسفی به کودکان بر پیشرفت ارتباطی کودکان (کلامی و غیر کلامی) تأیید گردید و معلمان بهبود قابل ملاحظه‌ای 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.

در نهایت طی این پژوهش‌ها محرز گردید که پایه‌های اساسی این برنامه که شامل گفتگو، پرسشگری، تأمل، ابراز عقیده، احترام به عقاید و حقوق دیگران، احترام به عقیده خود و دفاع از آن همراه با استدلال، پذیرش آرا و نظرات دیگران، رعایت قواعد جمعی و ... می‌باشد در ارتقای عزت نفس اجتماعی و بهبود ارتباطات میان فردی دانش‌آموزان تأثیر شگرفی دارد. تا حدی که حتی برخی معلمان معتقدند فلسفه‌ی جاری در اجتماع پژوهشی چندان هم پیرامون رشد زبان و مهارت‌های تفکر نیست، بلکه ارزش این فلسفه آن است که موجب تعلیم و تربیت فردی و اجتماعی می‌شود. جامعه‌ی کاوشگر می‌تواند به کودکان کمک کند تا به پرورش مهارت‌ها و

1- Topping
3- Williams
5- Broneston

2- Trickey & Topping
4- Haas

گرایش‌هایی بپردازند که به آنان توانایی ایفای کامل نقش خود در جامعه‌ای کثرت‌گرا را بدهد (فیشر، ۲۰۰۰؛ ترجمه کیان زاده، ۱۳۸۵).

حال باید دید که آیا از نظر آموزگاران در مدارس ایران نیز با توجه به بافت فرهنگی و آموزشی موجود، اجرای برنامه آموزش «تفکر فلسفه برای کودکان» قادر به بهبود مهارت‌های ارتباط میان فردی کودکان در مقطع ابتدایی خواهد گردید؟ علاوه بر این آنچه به اختصاص محقق از طریق این پژوهش مورد مطالعه قرار داده اینست که از نظر معلمین:

۱- آیا برنامه آموزش «تفکر فلسفه برای کودکان» در بهبود روابط میان فردی دانش‌آموزان مؤثر است؟

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 مقاطع تحصیلی مختلف شرکت‌کننده در این برنامه تفاوتی وجود دارد؟

روش

این تحقیق از نوع آزمایشی بوده و 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.

جامعه‌ی آماری، نمونه و روش انتخاب نمونه

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. نمونه‌ها عبارتند از ۱۹۰ دانش‌آموز دختر و پسر در مقاطع سوم، چهارم و پنجم دبستان و شامل ۹۳ دانش‌آموز دختر و ۹۷ دانش‌آموز پسر هستند که در این دو گروه جنسی، دانش‌آموزان به‌طور تصادفی به دو گروه آزمایش و گواه تقسیم شدند. محیط تحقیق شامل کلیه دبستان‌های دولتی دخترانه و پسرانه منطقه ۵ شهر تهران می‌باشد. روش نمونه‌گیری در این تحقیق خوشه‌ای است.

در این مطالعه بعد از قرارگیری تصادفی دانش‌آموزان در دو گروه شاهد و آزمایش، از آموزگاران هر پایه درخواست شد تا با استفاده از پرسش‌نامه‌ی ویر و داوین^۱ نظر خود را نسبت به مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان اعلام نمایند. بدین ترتیب عدم تفاوت معنادار این مهارت در میان شاگردان از دید معلمان، قبل از اجرای برنامه مسجل گردید. سپس دانش‌آموزان گروه آزمایش برای مدت ۱۲ جلسه ۱/۵ ساعته هفتگی «تفکر برای کودکان» گرد محقق نشسته و مجموعه داستان‌های فکری (۲۰۱) تألیف فیلیپ کم^۲ (ترجمه‌ی شهرتاش) را خوانده و پرسشگری در آنان تشویق می‌شد. در این جلسات کودکان سؤالاتی که ذهنشان را درگیر ساخته بود مطرح نموده و سپس ایده‌های خود را ابراز و به ایده‌های دیگران گوش می‌دادند و در نهایت با استدلال به مفاهیم انتزاعی، معنا می‌بخشیدند. در پایان دوره مجدداً به آموزگاران هر دو گروه پرسش‌نامه سنجش مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان داده شد 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

در این پژوهش از پرسش‌نامه ارزیابی رفتار اجتماعی توسط معلم ویر و داوین (۱۹۸۰) استفاده شد، این پرسش‌نامه جهت ارزیابی جنبه‌های مثبت رفتار اجتماعی کودکان استفاده گردید، که علاوه بر مقدمه دارای ۲۰ سؤال است. هر سؤال در یک مقیاس ۳ امتیازی (به ندرت، گاهی یا تا حدی، مطمئناً یا یقیناً) درجه‌بندی و به ترتیب نمره ۱، ۲، ۳ به آن اختصاص داده شده است. دامنه نمرات این پرسش‌نامه بین حداقل ۲۰ و حداکثر ۶۰ نمره است. برای اجرای پرسش‌نامه، پرسش‌نامه‌ها در اختیار معلم کلاس قرار گرفت و از او خواسته شد با توجه به شناختی که از هر دانش‌آموز دارد و با صرف دقت و وقت کافی این پرسش‌نامه را تکمیل نماید.

در خصوص مفید و مناسب بودن آزمون از طریق تجزیه و تحلیل و محاسبه روایی سؤالات، ویر و داوین (۱۹۸۰) به این نتیجه رسیدند که پرسش‌نامه فوق وسیله مناسبی جهت مطالعه جنبه‌های مثبت رفتار اجتماعی کودکان می‌باشد. $I = 0/87$ این پرسش‌نامه توسط جدیدی (۱۳۷۵) ترجمه و مورد استفاده قرار گرفته است و با توجه به تأثیرات فرهنگی - اجتماعی و توانایی حل مسئله اجتماعی، جدیدی اعتبار آزمون را مورد ارزیابی قرار داد و ضرایب اعتبار آن را ۰/۸۱ محاسبه کرده است (جمشیدی، ۱۳۸۱).

یافته‌ها

جدول ۱: مقایسه میانگین نمرات آزمون ویر و داوین دو گروه شاهد و آزمون قبل از آزمایش با استفاده از آزمون t نمونه‌های مستقل

گروه	F	اعتبار	t	درجه آزادی	آزمون تی برای مقایسه میانگین دو گروه شاهد و آزمون			
					اعتبار دو دامنه	میانگین تفاسیل نمرات	انحراف استاندارد	حدود اطمینان ۹۵٪
							تفاضل حد پایین	حد بالا
دختر سوم	۰/۰۳۶	۰/۸۵۱	۰/۵۳۶	۲۲	۰/۵۹۷	۰/۹۷	۱/۸۲	-۲/۸۱
پسر سوم	۰/۰۰۹	۰/۹۲۷	-۰/۸۸۷	۳۵	۰/۳۸۱	-۱/۵۰	۱/۶۹	-۴/۹۵
دختر چهارم	۱/۵۱۱	۰/۲۹۹	۰/۲۰۴	۲۹	۰/۸۴۰	۰/۵۱	۲/۵۱	-۴/۶۳
پسر چهارم	۲/۲۴۳	۰/۱۴۷	۰/۴۳۷	۱۹/۳۵	۰/۶۶۷	-۱/۷۵	۴/۰۰۴	-۶/۶۲
دختر پنجم	۴/۶۸۱	۰/۰۳۷	۰/۴۱۵	۲۱/۹۸	۰/۶۸۲	۱/۲۰	۲/۹۱	-۴/۸۳
پسر پنجم	۶/۸۰۱	۰/۰۱۴	۰/۹۴۸	۱۸/۹۹	۰/۳۵۵	۲/۳۲	۲/۴۴	-۲/۸۰

در این آزمون در گروه‌هایی که اعتبار مربوط به آزمون لوین بزرگتر از سطح معناداری ۵٪ است، فرض برابری واریانس‌ها تأیید می‌گردد، بنابراین آزمون مقایسه میانگین‌ها با فرض یکسانی واریانس‌ها انجام شد و در مواردی که اعتبار کمتر از ۵٪ است، فرض برابری واریانس‌ها رد می‌گردد (حالت مربوط به کودکان پنجم دختر و پسر) در چنین حالتی آزمون مقایسه میانگین‌ها با فرض عدم یکسانی واریانس‌ها انجام شد. به هر حال اعتبار به دست آمده از آزمون مقایسه میانگین گروه‌های مستقل مؤید آن است که از نظر معلمان در مهارت‌های ارتباطی، بین دانش‌آموزان گروه‌های شاهد و آزمایش در هر شش دسته قبل از اجرای برنامه تفاوت معناداری وجود ندارد.

فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، سال چهارم، شماره سوم، تابستان ۱۳۸۸

جدول ۲: مقایسه میانگین تفاضل نمرات پیش و پس‌آزمون ویر و داوین در بین دانش‌آموزان گروه شاهد و آزمایش

گروه	شاهد	آزمون	شاهد	آزمون	F	اعتبار	آزمون t	درجه آزادی	اعتبار دو دانه	تفاضل میانگین‌ها	انحراف استاندارد میانگین	حدود ۹۵٪ اطمینان	
												حد بالا	حد پایین
دختران سوم	-۷۵	۴	۲/۵۹	۳/۶۲	۴/۸۰	۰/۳	۳/۷۳	۲۲	۰/۰۱	۴/۷۵	۱/۲۷	۷/۳۸	۲/۱۱
دختران چهارم	۳۵	۵	۱/۴۵	۲/۴۴	۵/۶۴	۰/۲	۶/۵۵	۲۹	۰/۰۱	۴/۶۴	۷/۰	۶/۰۹	۳/۱۹
دختران پنجم	۰/۰۱	۴/۴۶	۰/۰۱	۴/۵۱	۴۴/۳۰	۰/۰۱	۴/۴۶	۳۶	۰/۰۱	۴/۴۶	۹/۳	۶/۳۶	۲/۵۷
پسران سوم	۰/۰۱	۵/۱۱	۰/۰۱	۲/۱۷	۳۲/۸۴	۰/۰۱	۱۰/۵۴	۳۵	۰/۰۱	۵/۱۱	۴/۸	۶/۱۰	۴/۱۳
پسران چهارم	۰/۰۱	۸/۸۵	۰/۰۱	۴/۹۲	۱۵/۶۷	۰/۰۱	۶/۴۷	۲۵	۰/۰۱	۸/۸۵	۱/۳۶	۱۱/۶۷	۶/۰۳
پسران پنجم	۰/۰۱	۴/۷۳	۰/۰۱	۳/۵۹	۶۳/۱۲	۰/۰۱	۵/۶۰	۳۱	۰/۰۱	۴/۷۳	۸/۴	۶/۴۵	۳/۰۱

مقایسه میانگین تفاضل نمرات پیش و پس‌آزمون ویر و داوین در بین دانش‌آموزان گروه شاهد و آزمایش با استفاده از آزمون t گروه‌های مستقل در هر شش دسته نشان می‌دهد که در هر سه پایه تحصیلی و هر دو جنس بین دو گروه اختلاف معنادار وجود دارد و توجه به مقادیر حد بالا و پایین مشخص است که از نظر آموزگاران اجرای برنامه سبب بهبود روابط میان فردی دانش‌آموزان گروه آزمایش شده است.

جدول ۳: توصیف میانگین و ضریب همبستگی نمرات پس آزمون و پیگیری اثر اجرای برنامه بر مهارت‌های ارتباط میان فردی دانش‌آموزان گروه آزمایش از دید آموزگاران

گروه	میانگین	تعداد	انحراف استاندارد	میانگین خطای استاندارد	همبستگی	اعتبار
پسران سوم	پس آزمون	۴۴/۵۵	۱۴	۵/۸۱	۱/۵۵	۰/۸۸
	ماندگاری	۴۵/۷۱	۱۴	۶/۳۰	۱/۶۸	۰/۰۰۱
پسران چهارم	پس آزمون	۴۷/۱۶	۱۲	۵/۸۵	۱/۶۹	۰/۹۲۵
	ماندگاری	۴۹/۸۳	۱۲	۵/۵۸	۱/۶۱	۰/۰۰۱
پسران پنجم	پس آزمون	۴۴/۱۸	۱۱	۷/۳۷	۲/۲۲	۰/۹۳۸
	ماندگاری	۴۸/۳۶	۱۱	۸/۰۲	۲/۴۲	۰/۰۰۱
دختران سوم	پس آزمون	۴۲/۴۱	۱۲	۳/۱۷	۰/۹۱	۰/۷۶۷
	ماندگاری	۴۳/۱۶	۱۲	۲/۹۱	۰/۸۴	۰/۰۰۴
دختران چهارم	پس آزمون	۴۰/۴۱	۱۲	۶/۹۲	۱/۹۹	۰/۸۱۵
	ماندگاری	۴۷/۱۶	۱۲	۵/۹۶	۱/۷۲	۰/۰۰۱
دختران پنجم	پس آزمون	۴۴/۲۷	۱۱	۷/۰۴	۲/۱۲	۰/۹۵۰
	ماندگاری	۴۶/۲۷	۱۱	۸/۶۰	۲/۵۹	۰/۰۰۱

با توجه به جدول بالا مشهود است بین نمرات آزمون ویر و داوین که مهارت ارتباط میان فردی دانش‌آموزان را از دید معلمین می‌سنجد، در پس آزمون و پیگیری در سطح خطای ۵٪ در مقاطع تحصیلی مختلف در هر دو جنس، همبستگی بالایی وجود داشته و در اغلب گروه‌های شرکت‌کننده در برنامه مهارت‌های ارتباطی از دید معلمان بهبود بیشتری نیز داشته است، که بیشترین افزایش در دانش‌آموزان دختر کلاس چهارم دیده می‌شود.

جدول ۴: بررسی ماندگاری اثر اجرای برنامه بر مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان گروه آزمایش از دید آموزگاران

Paired Differences						گروه	
اعتبار	درجه آزادی	t	حدود اطمینان ۹۵٪	میانگین خطای استاندارد	انحراف استاندارد	میانگین	
			حد بالا	حد پایین			
۰/۱۵۳	۱۳	-۱/۵۱	۵۱	-۲/۹۴	۰/۷۹	۲/۹۹	پسران سوم
۰/۰۰۲	۱۱	-۴/۱۴	-۱/۲۵	-۴/۰۸	۰/۶۴	۲/۲۲	پسران چهارم
۰/۰۰۱	۱۰	-۴/۹۷	-۲/۳۰	-۶/۰۵	۰/۸۴	۲/۷۸	پسران پنجم
۰/۲۴۱	۱۱	-۱/۲۴	۰/۵۸	-۲/۰۸	۰/۶۰	۲/۰۹	دختران سوم
۰/۰۰۳	۱۱	-۵/۸۰	-۴/۱۹	-۹/۳۰	۱/۱۶	۴/۰۲	دختران چهارم
۰/۰۳۵	۱۰	-۲/۴۳	-۱/۱۷	-۳/۸۲	۰/۸۲	۲/۷۲	دختران پنجم

فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، سال چهارم، شماره سوم، تابستان ۱۳۸۸

با توجه به جدول فوق مشخص می‌شود در سطح خطای ۵٪ بین نمرات پس‌آزمون و پیگیری دانش‌آموزان مقاطع چهارم و پنجم دختر و پسر اختلاف معناداری وجود دارد. یعنی این دانش‌آموزان در مرحله‌ی پیگیری نسبت به مرحله‌ی پس‌آزمون از نظر آموزگاران در مهارت‌های میان فردی بهبود پیش‌رونده‌ای داشته‌اند و در دانش‌آموزان پایه سوم در هر دو جنس تفاوت معناداری وجود نداشته یعنی بهبود مهارت‌های میان فردی در دانش‌آموزان کلاس سوم شرکت‌کننده در برنامه حداقل تا ۴ ماه بعد، بدون افزایش، همچنان ماندگار بوده است.

جدول ۵: مقایسه مهارت‌های ارتباط میان فردی از دید معلمان برحسب جنس در دو گروه شاهد و آزمایش

گروه (I)		(J)	تفاضل میانگین	خطای	اعتبار	حدود اطمینان 95%	
			(I-J)	استاندارد		حد بالا	حد پایین
پسر آزمایش	گواه پسر	۶/۱۳(*)	۰/۵۵	۰/۰۰۱	۴/۷۰	۷/۵۶	
	آزمایش دختر	۱/۶۳(*)	۰/۵۷	۰/۰۲۷	۱/۲	۳/۱۳	
	گواه دختر	۶/۱۸(*)	۰/۵۵	۰/۰۰۱	۴/۷۵	۷/۶۱	
پسر گواه	پسر آزمایش	-۶/۱۳(*)	۰/۵۵	۰/۰۰۱	-۷/۵۶	-۴/۷۰	
	آزمایش دختر	-۴/۵۰(*)	۰/۵۶	۰/۰۰۱	-۵/۹۶	-۳/۰۳	
	گواه دختر	/۰۵	۰/۵۳	۱/۰۰	-۱/۳۳	۱/۴۵	
دختر آزمایش	پسر آزمایش	-۱/۶۳(*)	۰/۵۷	۰/۰۲۷	-۳/۱۳	-۱/۲	
	گواه پسر	۴/۵۰(*)	۰/۵۶	۰/۰۰۱	۳/۰۳	۵/۹۶	
	گواه دختر	۴/۵۵(*)	۰/۵۶	۰/۰۰۱	۳/۰۹	۶/۰۲	
دختر گواه	پسر آزمایش	-۶/۱۸(*)	۰/۵۵	۰/۰۰۱	-۷/۶۱	-۴/۷۵	
	گواه پسر	-/۰۵	۰/۵۳	۱/۰۰	-۱/۴۵	۱/۳۳	
	آزمایش دختر	-۴/۵۵(*)	۰/۵۶	۰/۰۰۱	-۶/۰۲	-۳/۰۹	

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

بر اساس یافته‌های این جدول مشاهده می‌شود از دید معلمان، پسران گروه آزمایش هم با دختران گروه آزمایش و هم با گروه گواه (هر دو جنس) اختلاف معناداری دارند. بین گروه گواه دختر و پسر اختلاف معناداری وجود ندارد. بر اساس آزمون ویر و داوین میانگین نمره مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان شرکت‌کننده در برنامه P4C در پسران بیشتر از دختران است. همچنین بین میانگین مهارت‌های بین فردی دختران این گروه و دختران و پسران گروه گواه اختلاف معناداری وجود دارد. بر این اساس از دید معلمان شرکت در برنامه «فلسفه برای کودکان» بر مهارت‌های ارتباطی پسران بیشتر از دختران تأثیرگذار است.

جدول ۶: مقایسه مهارت‌های ارتباط میان فردی برحسب مقطع تحصیلی در دو گروه شاهد و آزمایش

عامل (I)	عامل (J)	میانگین تفاوت (I-J)	خطای استاندارد	اعتبار	حدود اطمینان ۹۵٪
سوم آزمایش	شاهد سوم	۴/۹۲(*)	۰/۶۹	۰/۰۰۱	۲/۹۱
	آزمایش چهارم	-۲/۰۵(*)	۰/۷۰	۰/۰۴	-۴/۱۰
	شاهد چهارم	۴/۴۲(*)	۰/۷۰	۰/۰۰۱	۲/۳۸
	آزمایش پنجم	۰/۰۳	۰/۷۰	۱/۰۰	-۱/۹۹
	شاهد پنجم	۴/۶۳(*)	۰/۶۵	۰/۰۰۱	۲/۷۴
سوم شاهد	آزمایش سوم	-۴/۹۲(*)	۰/۶۹	۰/۰۰۱	-۶/۹۳
	آزمایش چهارم	-۶/۹۷(*)	۰/۷۰	۰/۰۰۱	-۹/۰۰
	شاهد چهارم	-۰/۴۹	۰/۷۰	۰/۹۸	-۲/۵۲
	آزمایش پنجم	-۴/۸۹(*)	۰/۶۹	۰/۰۰۱	-۶/۹۰
	شاهد پنجم	-۰/۲۹	۰/۶۴	۰/۹۹	-۲/۱۵
چهارم آزمایش	آزمایش سوم	۲/۰۵(*)	۰/۷۰	۰/۰۴	۰/۰۱
	شاهد سوم	۶/۹۷(*)	۰/۷۰	۰/۰۰۱	۴/۹۵
	شاهد چهارم	۶/۴۸(*)	۰/۷۱	۰/۰۰۱	۴/۴۲
	آزمایش پنجم	۲/۰۸(*)	۰/۷۰	۰/۰۴	۰/۰۴
	شاهد پنجم	۶/۶۸(*)	۰/۶۶	۰/۰۰۱	۴/۷۸
چهارم شاهد	آزمایش سوم	-۴/۴۲(*)	۰/۷۰	۰/۰۰۱	-۶/۴۷
	شاهد سوم	۰/۴۹	۰/۷۰	۰/۹۸	-۱/۵۳
	آزمایش چهارم	-۶/۴۸(*)	۰/۷۱	۰/۰۰۱	-۸/۵۴
	آزمایش پنجم	-۴/۳۹(*)	۰/۷۰	۰/۰۰۱	-۶/۴۳
	شاهد پنجم	۰/۲۰	۰/۶۶	۱/۰۰	-۱/۶۹
پنجم آزمایش	آزمایش سوم	-۰/۰۳	۰/۷۰	۱/۰۰	-۲/۰۶
	شاهد سوم	۴/۸۹(*)	۰/۶۹	۰/۰۰۱	۲/۸۷
	آزمایش چهارم	-۲/۰۸(*)	۰/۷۰	۰/۰۴	-۴/۱۳
	شاهد چهارم	۴/۳۹(*)	۰/۷۰	۰/۰۰۱	۲/۳۴
	شاهد پنجم	۴/۶۰(*)	۰/۶۵	۰/۰۰۱	۲/۷۱
پنجم شاهد	آزمایش سوم	-۴/۶۳(*)	۰/۶۵	۰/۰۰۱	-۶/۵۱
	شاهد سوم	۰/۲۹	۰/۶۴	۰/۹۹	-۱/۵۷
	آزمایش چهارم	-۶/۶۸(*)	۰/۶۶	۰/۰۰۱	-۸/۵۹
	شاهد چهارم	-۰/۲۰	۰/۶۶	۱/۰۰	-۲/۱۱
	آزمایش پنجم	-۴/۶۰(*)	۰/۶۵	۰/۰۰۱	-۶/۴۸

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

همان‌گونه که مشاهده می‌شود، معلمان در هر سه پایه تحصیلی معتقدند، دانش‌آموزانی که در برنامه آموزشی شرکت نداشته‌اند از نظر روابط میان فردی با هم اختلاف معناداری ندارند. اما در گروه آزمایش دانش‌آموزان مقاطع سوم و پنجم تفاوت معناداری را نشان نمی‌دهند ولی کلاس چهارمی‌ها علاوه بر تفاوت با گروه گواه با کلاس سوم و پنجمی‌های آزمایش نیز اختلاف معنادار نشان می‌دهند. بنابراین مشخص می‌شود که اجرای این برنامه می‌تواند در مقاطع تحصیلی مختلف تأثیرات متفاوتی روی مهارت‌های میان فردی بگذارد.

بحث و نتیجه‌گیری

مطابق نتایج این پژوهش از نظر آموزگاران دانش‌آموزان هر دو گروه قبل از اجرای برنامه، به‌طور میانگین در مهارت ارتباط میان فردی با هم تفاوت معناداری نداشته‌اند. اما معلمان هر سه پایه تحصیلی اعتقاد داشتند دانش‌آموزان بعد از شرکت در این دوره افزایش چشمگیری داشته‌اند، به‌طوری‌که با گروه کنترل تفاوت معنادار آماری را نشان داده است. این یافته‌ها در راستای تحقیقات بسیاری از محققان دیگر از جمله تاپینگ (۲۰۰۳)، هاس (۱۹۷۵) و ویلیامز (۱۹۹۳) است. در واقع فلسفه برای کودکان طوری طراحی شده که از یک طرف بحث پس از داستان - یعنی جامعه پژوهش - هدفش تشویق کودکان است به عکس‌العمل نسبت به مفاهیم اخلاقی و اجتماعی از قبیل احترام، آزادی، مذاکره، داوری، تساوی و عدالت، از سوی دیگر جامعه پژوهش به کودکان فرصت می‌دهد تا این ایده‌ها را عملی کنند، یعنی عادات تفکر واکشی، احترام به همسالان، همکاری با آنها، مصالحه جویی (آشتی)، خوداصلاحی، داوری خوب و غیره را کسب کنند کودکان پس از شرکت در اجتماع پژوهش فلسفی در ارتباطات اجتماعی به راحتی ابراز عقیده کرده و خودسانسوری نمی‌کنند.

علاوه بر این از داده‌های به‌دست آمده می‌توان دریافت که اعتقاد آموزگاران مبنی بر اثر شرکت در برنامه «فلسفه برای کودکان» بر مهارت‌های ارتباط میان فردی دانش‌آموزان تا ۴ ماه پس از پایان دوره در هر دو جنس و هر سه مقطع تحصیلی حفظ گردیده است. این یافته هم راستا با مطالعات تریکی و تاپینگ 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، در بخشی از تحقیق خود نشان دادند تا ۲ سال پس از پایان اجرای برنامه، آموزگاران تغییراتی در دانش‌آموزان را ذکر کرده‌اند:

➤ ارتباط میان فردی دانش‌آموزان با یکدیگر و با آموزگار را بهبود می‌بخشد. مرزهای خشک و میان‌شاگرد و معلم را منعطف می‌سازد.

➤ دانش‌آموزان قادر می‌شوند مهارت‌های گوش‌دادن و نحوه‌ی گفتار صحیح را که در چنین کلاسی پرورش داده‌اند، به محیط بیرون انتقال داده و در سایر حیطه‌ها نیز که با مشکل مواجه می‌شوند از آن استفاده کنند.

➤ آنها قادر می‌شوند آرای خود و دیگران را مورد قضاوت قرار دهند بدون اینکه در این امر تعجیل و یا سوگیری داشته باشند (تریکی و تاپینگ، ۲۰۰۴).

همچنین نتایج نشان داد از دید معلمان، پسران شرکت‌کننده در اجتماع پژوهشی با دختران گروه آزمایش اختلاف معناداری دارند. پس بر اساس آزمون ویر و داوین میانگین نمره مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان شرکت‌کننده در برنامه P4C در پسران بیشتر از دختران است. شاید علت این امر را بتوان در شیوه‌های ارتباطی دو جنس قبل از اجرای برنامه جستجو کرد. همان‌گونه که پیشتر ذکر گردید از سنین دبستان به بعد در شکل ظاهری ارتباطات دو جنس تفاوت‌هایی رخ می‌دهد. در این سنین پسرها پرخاشگری را فعال‌تر و همراه با نمادهای بیرونی و دخترها این اشکال ارتباطی را منفعل‌تر بروز می‌دهند. بنابراین تغییرات ارتباطی سنجیده شده در این پژوهش همانند نزاع کم‌تر، کمک به هم‌سالان آسیب دیده، انصاف در ارتباط و مواردی از این قبیل در پسران نسبت به دختران بعد از شرکت در اجتماع پژوهشی تا قبل از آن تغییر فاحش و مشخص‌تری داشته است. در واقع دختران بدلیل ظرافت‌ها و حساسیت‌های جنسیتی که از آنان انتظار می‌رود، کمتر این ویژگی‌های منفی را بروز می‌دهند. بنابراین دامنه تفاوت نمرات مهارت ارتباطی دانش‌آموزان دو جنس توسط آموزگاران وسیع‌تر گزارش شده است.

گرین^۱ (۲۰۰۰) نیز که با آموزگاران در آفریقای جنوبی کار می‌کرد، گزارش داد معلمان در ارتباط با کودکان متوجه شدند که: "دانش‌آموزان در فعالیت‌های کلاسی فعال‌تر شده‌اند، کارهایی را که قبلاً با خجالت و کند انجام می‌دادند، حالا با جرأت و جسارت بیشتری به انجام می‌رسانند، کیفیت مباحثاتشان بهتر شده و احترام بیشتری به یکدیگر می‌گذاشتند و تمام این تغییرات در دانش‌آموزانی که قبل از اجرای برنامه ضعیف بوده‌اند ارتقای بیشتری را نشان داده است.

در نهایت یافته‌های این پژوهش مشخص ساخت که آموزگاران دانش‌آموزان کلاس چهارم بالاترین نمرات را به آنان از نظر مهارت‌های ارتباطی داده‌اند. اما سایر دانش‌آموزان شرکت داده شده در این برنامه، در گروه‌های سنی مختلف تفاوت معناداری را نشان نداده‌اند. بوردن و نیکلز^۱ (۲۰۰۰) نیز طی آزمایشی نشان دادند که شرکت در اجتماع پژوهشی می‌تواند پی‌آمدهای شناختی مثبتی به همراه داشته باشد. از جمله این رشد را می‌توان در پذیرش ایده‌های دیگران (حتی ایده‌های مخالف) و جرأت‌مندی در ابراز خود اشاره می‌کنند. ایندو تأکید می‌کنند کودکان بعد از شرکت در این برنامه در احترام به خود و دیگران رشد می‌کنند. علاوه بر این آموزگاران آموزش دیده در این پژوهش اذعان داشته‌اند کودکان شرکت‌کننده در این برنامه قواعد کلاسی را بیشتر رعایت نموده و به‌جای درگیری با سایرین به مهارت‌های استدلالی متوسل می‌شده‌اند. در حالی که اغلب کودکان گروه کنترل از سبک‌های کناره‌گیر یا پرخاشگر در تعاملات خود استفاده می‌کردند. رابرتسون^۲ (۱۹۹۹) در تحقیق خود روی کودکان افریقای جنوبی نشان داد که شرکت در برنامه فلسفه برای کودکان در نهایت می‌تواند روی مهارت‌های تعاملی دانش‌آموزان اثر بگذارد به گونه‌ای که از دید آموزگاران نیز نادیده نماند، تا جایی که آموزگاران که در این برنامه شرکت کرده بودند اذعان داشتند: که اجرای این برنامه به‌طور بالقوه می‌تواند سبب بهبود ارتباط کلامی و جرأت‌مندی در پاسخگویی‌ها و تعاملات گردد.

آنچه که از نتایج پژوهش اخیر بر می‌آید اینست که آموزگاران پس از ۱۲ جلسه اجرای این برنامه معتقد بودند شاگردانشان وسایل و خوراکی‌هایشان را مکرراً با یکدیگر تقسیم کرده، به دیگران بیشتر کمک می‌کنند، دوستان خود را تشویق و تمجید می‌کنند، همدردی، همکاری و انصاف بیشتری خواهند داشت. ویگوتسکی نیز از اهمیت تعامل و ارتباط متقابل میان همسالان حمایت می‌کند و بیان می‌دارد که این امر ظرفیت‌های هوشی و اجتماعی کودک را توسعه می‌بخشد و در نتیجه می‌توان گفت که کودک از طریق ارتباط با همسالان تجربه کسب می‌کند و روش و افکار تعاملات اجتماعی را درونی می‌سازد و سپس آنها را هماهنگ می‌کند و مفهوم بهتری از خود ادراک نموده و عزت نفسش افزایش یافته و نهایتاً مهارت برقراری روابط اجتماعی را استحکام می‌بخشد (آشمن^۳، ترجمه دهقانی طراز جانی، ۱۳۷۶).

بنابراین بر اساس یافته‌های این پژوهش که هم راستا با سایر تحقیقات در این زمینه است می‌توان نتیجه گرفت که شرکت دانش‌آموزان در اجتماع پژوهشی و کندوکاو پیرامون مفاهیم فلسفی آن گونه که لیمن مطرح می‌سازد می‌تواند مهارت‌های ارتباط میان فردی دانش‌آموزان را ارتقا بخشد، به گونه‌ای که آموزگاران نیز به این تغییر اشاره داشته و آن را چشمگیر تلقی می‌کنند. شایان ذکر است که این مقاله بخشی از پژوهش اخیر می‌باشد. یافته‌های ذکر شده در این مقاله، ادراک آموزگاران از طریق آزمون ویر و داوین را منعکس می‌سازد و همزمان این یافته‌ها با آزمون اردلی و آشر که مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان را در دستیابی به اهداف نه‌گانه ارتباطی را مورد سنجش قرار می‌داد تأیید گردید.

لذا در پایان پیشنهاداتی برای سایر محققان ارایه می‌گردد:

- ۱- الگوی مداخله‌ای آموزشی آزمون شده در این پژوهش را در قالب طرح‌های پژوهشی و برای سایر مقاطع و پایه‌های تحصیلی مورد آزمون قرار دهند.
- ۲- تکرار پژوهش برای کودکان با اختلالات گفتاری
- ۳- تکرار پژوهش برای کودکان با اختلالات رفتاری مثل پرخاشگری
- ۴- تکرار پژوهش برای بررسی تأثیر آن بر سایر شاخص‌های روانی و شخصیتی
- ۵- مقایسه تأثیر این الگو با سایر روش‌های مداخله‌ای بر بهبود مهارت‌های ارتباط میان فردی.
- ۶- تکرار پژوهش برای کودکان با گروهای سنی مختلف
- ۷- تکرار پژوهش برای کودکان با حضور آموزگاران برای کاربرد این شیوه در سایر دروس.

منابع فارسی

- آشمن، آدریال. ف. آموزش مهارت‌های شناختی برای کودکان. ترجمه: دهقانی طراز جانی، ۱۳۷۶. دو فصلنامه آموزش زبان و ادبیات.
- باقری، خ. (۱۳۸۵). اهمیت اجرای برنامه $P4C$ و همسویی آن با تعلیم و تربیت اسلامی. فصلنامه علمی پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهرا (س)، سال ۸، شماره ۲۶. صص ۲۳-۳۵.
- برک، ل. (۲۰۰۱). روانشناسی رشد. جلد اول از لقاح تا رشد. ترجمه: یحیی سیدمحمدی، ۱۳۸۳. تهران: نشر ارسباران.

جمشیدی، ع. (۱۳۸۱). بررسی مقایسه‌ای مهارت برقراری روابط اجتماعی دانش‌آموزان با نارسایی‌های ویژه در یادگیری و عادی ۸-۱۲ ساله شهر تهران در سال تحصیلی ۸۱-۱۳۸۰. جهت اخذ درجه کارشناسی ارشد روان‌شناسی گرایش کودکان استثنایی. دانشگاه علامه طباطبائی.

ساسویل، م. (۲۰۰۵). فلسفه برای کودکان. ترجمه: ناجی، ۱۳۸۵. ماه‌نامه مدرسه سالم، شماره دوم. شهریور. صص ۴۰-۵۰.

سلطانی، م. (۱۳۸۵). اثربخشی روش قصه‌گویی بصورت گروهی در افزایش عزت نفس دانش‌آموزان دختر پایه دوم ابتدایی. پایان نامه جهت اخذ درجه کارشناسی ارشد رشته آموزش و پرورش دبستانی. دانشگاه علامه طباطبائی.

شعاری نژاد، ع. ا. (۱۳۷۴). ادبیات کودکان. تهران: نشر اطلاعات.

فونتانا، د. (۱۹۹۵). روان‌شناسی در خدمت معلمان. تعاملات اجتماعی. ترجمه: دکتر صغری ابراهیمی قوام. ۱۳۸۱. ناشر موسسه فرهنگی منادی تربیت.

فیش، ر. (۲۰۰۰). آموزش و تفکر. ترجمه: فروغ کیان زاده. ۱۳۸۵. اهواز: نشر رشن.

قائدی، ی. (۱۳۸۳). آموزش فلسفه به کودکان. بررسی مبانی نظری. تهران: نشر دواوین.

قائدی، ی. (۱۳۸۶). بررسی بنیادهای نظری برنامه درسی فلسفه برای کودکان از دیدگاه فیلسوفان عقل‌گرا. فصل‌نامه مطالعات برنامه درسی. سال دوم. شماره ۶. صص: ۲۴-۴۳.

قراملکی، ا. ف. (۱۳۸۴). مقایسه سبک‌های لیپمن و برنی فیر در آموزش فلسفه به کودکان. فصلنامه پژوهشی اندیشه نوین دینی. شماره ۲.

کارتلیج، ج و میلبرن، آ. (۱۹۸۱). آموزش مهارت‌های اجتماعی به کودکان. ترجمه: نظری‌نژاد. مشهد: انتشارات قدس رضوی. ۱۳۶۹.

کم، ف. (۱۹۹۴). داستان‌های فکری (۲۱). ترجمه: فرزانه شهرتاش و مژگان رشتچی. ۱۳۸۵. تهران: انتشارات آموزشی شهرتاش.

لیپمن، م. فلسفه و کودکان. گفتگو و ترجمه: سعید ناجی، ۱۳۸۳. کتاب ماه ادبیات و فلسفه، شماره ۸۲

میرزا خانی، م. (۱۳۸۴). بررسی تأثیر روش یادگیری مشارکتی بر عزت نفس، مهارت‌های اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر سال سوم متوسطه شهرستان

- ماه‌نشان در درس روان‌شناسی در سال تحصیلی ۸۴-۸۳ پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی.
- میرزا بیگی، ع. (۱۳۷۰). نقش هنر در آموزش و پرورش و بهداشت روانی کودکان. تهران: نشر مدرسه.
- ناجی، س. (۱۳۸۷). کند و کاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان (گفتگو با پیشگامان). تهران: پژوهشگاه علوم انسانی.
- نوروزی، ر. ع. و درخشنده، ن. (۱۳۸۶). بررسی اثرات کار فلسفی با کودکان از دیدگاه دانش‌آموزان مدارس ابتدایی شهر اصفهان. دانشگاه تربیت مدرس تهران. نوآوری‌های آموزشی؛ ۶(۲۳): ۱۲۳-۱۴۶.

منابع انگلیسی

- Bailin, S. & Siegel, H. (2003). *Critical Thinking*. In N. Blake, P. Smeyers, R. Smith & P. Standish (Eds.) *The Blackwell Guide to Philosophy of Education* (Oxford, Blackwell).
- Burden, R. & Nichols, L. (2000). Evaluating the process of introducing a thinking skills program into the secondary school curriculum, *Research Papers in Education*, 15(3), 293-306.
- Buber, M. (1948). *Between man and man* (R. G. Smith, Trans.) New York: MacMillan.
- Cam, P. (1995). *Thinking together: Philosophical enquiry for the classroom*. Sydney: Primary English Teaching Association and Hale & Iremonger.
- Cotta, S. (2002). *Why violence? A philosophical interpretation*. Quebec: Presses of the Laval University, coll "Diké".
- Daniel, M. A., Schleifer, M., & Lebouis, P. (1992). Philosophy for children: The continuation of Dewey's Democratic Project. *Analytic Teaching*, 13(1), 3-12.
- Fisher, R. (2001). *Philosophy in primary schools. Fostering thinking skills and literacy*. Reading, Literacy and Language. 3, 67 - 73.
- Gadamer, H. (1976). *Truth and method* (J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Trans.). New York: Crossroad.

- Gottman, J. (1975).** Predicting marital 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.
- Kennedy, D. (1999).** Philosophy for children and the reconstruction of philosophy. *Metaphilosophy*, 30(4), 338-359.
- Kohan, W. (2002).** Education, philosophy and childhood: The need to think an encounter, Thinking: *The Journal of Philosophy for Children*, 16(1), 4-11.
- McGuinness, C. (1999).** *From thinking skills to thinking classrooms: A review and evaluation of approaches for developing pupil's thinking*. London, Department for Education and Employment.
- Lipman, M. (1988).** *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (1981).** Philosophy for children. In A. L. Costa (Ed.). *Developing Minds: Programs for Teaching Thinking*, 2, 35-38.
- Robertson, S. I. (1999).** *Types of thinking*. Routledge. New York.
- Sasseville, M. (2000).** *Practice of philosophy for children (2nd ed.)*. Quebec: Presses of the Laval University.
- Splitter, L. & Sharp, A. M. (1995).** *Teaching for better thinking, the classroom community of inquiry*. Australia: ACER.
- Thwaites, H. (2005).** Can Philosophy for children improve teaching and learning within attainment target 2 of the religious education? *Journal of Education* 3-13, 33(3), 1- 5.
- 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*, 19(3), 365- 380.
- Vansieleghem, N. (2005).** Philosophy for children as the wind of thinking. *Journal of Philosophy of Education*, 39(1), 19- 35.
- Vygotsky, L. S. (1962).** *Thought and language*. New York: Willey.

Williams, S. (1993). *Evaluating the effects of philosophical enquiry in a secondary school.* Derbyshire, England: Derbyshire County Council.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی