

## اثربخشی آموزش فلسفه به شیوه حلقه کندوکاو بر تفکر انتقادی در دانش آموزان دوره ابتدائی

\* **نسرین دره زرشکی**: (نویسنده مسئول)، کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران. ndzyzd@gmail.com  
**کاظم برزگر بغروی**: استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران.  
**احمد زندوانیان**: استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران.

پذیرش نهایی: ۱۳۹۶/۰۳/۰۱

پذیرش اولیه: ۱۳۹۶/۰۲/۰۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۱۰/۱۱

### چکیده

هدف پژوهش حاضر اثربخشی آموزش فلسفه به شیوه حلقه کندوکاو بر تفکر انتقادی و ابعاد آن در دانش آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی شهر یزد بود. جامعه مورد مطالعه این پژوهش کلیه دانش آموزان پایه پنجم شهر یزد در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بودند. روش پژوهش از نوع شبه آزمایشی با پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه آزمایش و کنترل بود. بدین منظور ۳۰ دانش‌آموز با بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) قرار گرفتند. ابزار پژوهش برای گردآوری داده‌ها، پرسشنامه تفکر انتقادی واتسون-گلنزر بود. آموزش فلسفه به شیوه حلقه کندوکاو طی ۱۲ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای برای گروه آزمایش اجرا گردید. نتایج بررسی فرضیه‌ها از طریق تحلیل کوواریانس (سطح معناداری ۰/۰۵) نشان داد که آموزش فلسفه بر تفکر انتقادی و ابعاد آن (استنباط، استنتاج، تعبیر و تفسیر و ارزشیابی استدلال‌های منطقی) مؤثر است و باعث بهبود آن‌ها شده است. **کلیدواژه‌ها**: آموزش فلسفه، حلقه کندوکاو، تفکر انتقادی، دانش آموزان دختر، پایه پنجم ابتدایی.

Journal of Cognitive Psychology, Vol. 5, No. 2, Summer 2017

## Examining the Effectiveness of Teaching Philosophy on the Way Community of Inquiry on Critical Thinking and Its Dimensions of Female Students in Fifth Grade in Yazd

\* **Darehzereshki, N.** (Corresponding author), MA of Educational Psychology, Yazd University, Yazd, Iran. ndzyzd@gmail.com  
**Barzeger Bafroyi, K.** Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Yazd University, Yazd, Iran.  
**Zendewanian, A.** Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Yazd University, Yazd, Iran.

### Abstract

The aim of this study was to examine the effectiveness of teaching philosophy on the way community of inquiry on critical thinking and its dimensions of female students in fifth grade in Yazd. The study population included all fifth grade students in Yazd in academic year 2015-2016. The research method was quasi-experimental with pretest-posttest on experimental and control groups. For this purpose, 30 students were selected by using convenience sampling and they were randomly assigned to two groups, experimental group (n= 15) and control group (n= 15). The critical thinking questionnaire of Watson- Glazer was used for gathering data. Philosophy on the way community of inquiry was taught to the experimental group during 12 sessions (each session was 60 minutes). Results of examining hypothesis by using analysis of covariance (significance level= 0.05) showed that teaching philosophy on the way community of inquiry has effect on critical thinking and its dimensions (perception, inference, interpretation and evaluation of logical reasoning), and it has improved them.

**Keywords:** Teaching philosophy, Community of inquiry, Critical thinking, Female students in fifth grade.

## مقدمه

در گذشته به ندرت فکر می‌شد که ممکن است بتوان افراد را متفکر و خلاق بار آورد. اعتقاد همگانی درباره ماهیت تفکر این بود که این مشخصات کیفیاتی ذاتی و موروثی هستند که به هیچ وجه امکان کنترل و دخل و تصرف در آنها وجود ندارد؛ اما نتایج تحقیقات نشان داد که تفکر، حل مشکل و خلاقیت پدیده‌های متافیزیکی نیستند، بلکه تفکر یک واقعیت و پدیده‌ای طبیعی است که تمام قوانین و نظامها و اصول حاکم بر رفتار انسان در آن نیز صادق است. تفکر رفتاری یادگرفتنی است و بنابراین می‌توان افراد را با فراهم کردن شرایط قابل کنترل، متفکر و خلاق بار آورد.

تفکر انتقادی بر پایه اطلاعات به تقسیم بندی، تجزیه و تحلیل و کاربرد اطلاعات می‌پردازد و بر همین اساس با کشف قوانین علمی و ارائه نظریه‌های جدید به روند تولید علم شدت می‌بخشد؛ بنابراین هدف اصلی تعلیم و تربیت امروزه باید تربیت انسان‌های متفکر و خلاق باشد و امروزه کارشناسان و پژوهشگران اتفاق نظر دارند که تفکر انتقادی نه تنها باید یکی از اهداف تعلیم و تربیت باشد بلکه باید بخش لاینفک آموزش در هر مقطعی باشد (کلانتری، بنی‌جمالی و خسروی، ۱۳۹۳).

به‌رغم اینکه فعالیت‌های مدارس به کودکان و نوجوانان اختصاص دارد، شواهد نشان می‌دهد که برنامه‌های آموزشی فعلی نتوانسته‌اند اندیشیدن، پرسیدن و درست انتقاد کردن را در دانش‌آموزان ارتقاء دهند. اگر کودکان هنگام اشتغال به تحصیل، اندیشیدن و با هم اندیشیدن و به صورت گروهی کار کردن را نیاموزند، چگونه می‌توانند به یادگیری ادامه دهند و در جامعه قدم بگذارند (اسمیت و هولفیش<sup>۱</sup> بی‌تا؛ ترجمه شریعتمداری، ۱۳۸۹).

بنابراین یکی از ویژگی‌های اساسی انسان آگاهی از رفتار خود و برخورداری از نیروی تفکر است. به عبارت دیگر انسان می‌تواند از رفتار خود آگاه باشد و در برخورد با مسائل و امور متفاوت از نیروی تفکر خود استفاده کند (شریعتمداری، ۱۳۹۳). تفکر انتقادی یکی از ابعاد اساسی وجود انسان است و پرورش آن سبب رشد آدمی می‌شود (هاشمیان‌نژاد، ۱۳۸۰). تفکر انتقادی، اندیشیدن درباره شیوه فکر کردن خودمان است تا آنکه نظر خویش را، آنگاه که برای دستیابی به اهداف، تصمیم‌گیری و حل مسائل فهمیدیم در هر موقعیتی به صورت مؤثر بیندیشیم (آقازاده، ۱۳۹۴). یکی از

راه‌های اساسی آموزش موفق تفکر انتقادی آن است که به‌طور هم‌زمان به شیوه‌ای تدریجی تفکر شاگردان زیر سؤال قرار گیرد و از آن‌ها در ایجاد شیوه‌های جدید حمایت شود. بر همین اساس آموزش فلسفه می‌کوشد که مجموعه مهارت‌های تفکر را در کودکان و نوجوانان ارتقا دهد. مهم‌ترین این مهارت‌ها، مهارت تفکر نقادانه، تفکر خلاقانه و تفکر مراقبتی است. اگر این مهارت‌ها به خوبی پرورش یابند، مهارت‌های بسیار دیگری نیز ارتقا می‌یابند، مانند مهارت پرسش‌گری، موافقت یا مخالفت کردن، دلیل آوردن و شناسایی دلایل قوی و ضعیف، نگرستن از منظری متفاوت، ایجاد سازگاری منطقی میان باور و گفتار و رفتار، ارائه طرح و فرضیه یا تبیین، مثال یا مثال نقض آوردن، مقوله‌بندی و طبقه‌بندی، مقایسه کردن (تمایز قائل شدن، پیوند زدن و تمثیل)، ارائه تعریف، شناسایی پیش‌فرض‌ها، استنتاج کردن، با دقت گوش دادن به دیگران، اهمیت دادن به دیگران، قبول انتقادهای منصفانه، تجدیدنظر کردن، پیش‌بینی و کشف پیامدها، مفهوم‌سازی و درک و تجزیه و تحلیل مفاهیم و مهارت حل مسئله (جعفری، صمدی و قائدی، ۱۳۹۴).

فلسفه برای کودکان فرایند فلسفی مشابه پرسش‌های سقراطی است که افراد را تشویق می‌کند پرسش‌های مدنظر خود را طرح کنند و در فضایی پرسش‌گرانه توانایی خود را درباره موضوع به چالش کشیده شده عمیق‌تر کنند (صابری‌نجف‌آبادی، ۱۳۹۰).

یکی از مؤلفه‌های اصلی برنامه فلسفه برای کودکان، شکل گروهی کلاس یا همان چیزی است که با عنوان حلقه کندوکاو<sup>۲</sup> مشهور شده است (کلانتری، بنی‌جمالی و خسروی، ۱۳۹۳). در برنامه فلسفه برای کودکان، کلاس درس به آزمایشگاهی تبدیل می‌شود که مهم‌ترین فعالیت دانش‌آموزان در آن پژوهش گروهی است. از جمله پیامدهای این نحوه برگزاری کلاس خوداصلاحی<sup>۳</sup> است. از آنجا که دانش‌آموزان در حلقه کندوکاو، از منظرهای متفاوت به موضوع بحث می‌پردازند و به تدریج در این گفت‌وگو به جمع‌بندی می‌رسند، برای رفع اشتباهات خود، به توانایی خود اصلاح‌گری دست می‌یابند. گروه با مواجهه جدی با اشکالات شناختی، نه فقط در مقام توجیه آن‌ها بر نمی‌آید، بلکه به فهم عمیق‌تر، تأمل و ژرف‌نگری در آن‌ها

<sup>2</sup>. community of inquiry

<sup>3</sup>. self-correcting

<sup>1</sup>. Esmit and Holfish

می‌پردازد (اکرمی، قمرانی و آقار، ۱۳۹۴).

حلقه کندوکاو قلب و رمز موفقیت برنامه فلسفه برای کودکان است. کودکان در فرایند کندوکاو جمعی، رفته رفته با مهارت‌های گفت‌وگو آشنا می‌شوند و می‌آموزند که با احترام و توجه به یکدیگر گوش دهند. ایده‌هایشان را کنار هم قرار دهند و آن‌ها را کامل‌تر کنند، دیگری را به نقد بکشند تا برای عقاید و ایده‌های تأیید نشده وبی‌پشتوانه‌شان استدلال منطقی بیابند. آن‌ها تحمل دیدگاه‌های مخالف را به دست می‌آورند و هنگامی که نظرشان با نقدی مواجه شد، ناراحت و عصبانی نمی‌شوند. کودکان می‌آموزند که برای پیشرفت و بهبود وضعیت خود در زندگی، نیاز دارند صمیمانه نقد شوند و نقد کنند و می‌آموزند که انتقاد لزوماً به معنای بی‌احترامی نیست. خود را به جای دیگران گذاردن و از منظر دیگران به مسئله و موقعیت نگریستن، جوهره سعه صدر است که از دستاوردهای مهم برنامه فلسفه برای کودکان به شمار می‌رود (اکرمی، قمرانی و آقار، ۱۳۹۴).

از دهه ۱۹۶۰، به آموزش مهارت‌های استدلال و الگوی آموزش فلسفه به کودکان از بعد عملی و تجربی توجه شد و تحقیقات بسیاری درباره آن ارائه شد و مطالعات انجام شده در کشورهای گوناگون، از جمله ایران، سودمندی این برنامه را تأیید می‌کند و گواه آن است که رویکرد فلسفی می‌تواند در بهبود مهارت‌های پرسش‌گری و تفکر انتقادی سودمند باشد (طباطبایی و موسوی، ۱۳۹۰). فاطمی (۱۳۹۳) آموزش فلسفه با رویکرد پرورش تفکر انتقادی و مقایسه آن با سبک سینوی را بررسی کرده است. در این پژوهش بیان شد که یکی از شیوه‌های فعال و نوین آموزش تفکر فلسفی، روش «تفکر انتقادی» است. این شیوه مبتنی بر اصول کنجکاوی اندیشمندان، عینیت‌گرایی، انعطاف‌پذیری، گستردگی فکر، شک‌گرایی معقول و روشمند بودن است. پژوهش رستمی، رحیمی، رستمی و هاشمی (۱۳۹۱) بررسی تأثیر روش اجتماع پژوهشی در برنامه آموزش فلسفه برای کودکان (داستان‌های فکری خسرو نژاد) بر پرورش خلاقیت کودکان بود. نتایج پژوهش نشان داد که میزان خلاقیت کودکانی که تحت آموزش داستان‌های فکری قرار گرفته بودند، به طور معناداری بیشتر از میزان خلاقیت کودکانی بود که این آموزش را دریافت نکرده بودند.

راجی (۱۳۹۱) تعلیم و تربیت انتقادی و پیوندهای آن با برنامه آموزش فلسفه برای کودکان را بررسی کرد و نشان داد که شباهت‌هایی همچون پرورش تفکر و آگاهی انتقادی، طرح مسئله، آموزگار در نقش تسهیل‌گر، حلقه کندوکاو فلسفی و

حلقه فرهنگی، شیوه آموزشی گفت‌وگوشنود بین آموزگار و دانش‌آموز به جای روش سنتی انتقال یک‌جانبه و تک‌گویانه مطالب از آموزگار به یادگیرندگان، مخالفت با تأکید صرف بر حافظه و حفظ طوطی‌وار مطالب، تأکید بر مشارکت فعال و آزادی عمل دانش‌آموزان و یادگیرندگان در فرایند آموزشی، تشویق به خوداندیشی و تفکر تأملی که در هر دو دیدگاه به وضوح دیده می‌شود. قاضی (۱۳۸۹) ضمن بررسی ارتباط فلسفه با آموزش‌های مدرسه‌ای بیان می‌دارد ادعای ارتباط فلسفه با آموزش‌های مدرسه‌ای بر این پیش‌فرض استوار است که فلسفه می‌تواند حالت‌های انتقادی شاگردان نظیر (تعجب کردن، درخواست معیار کردن و ...) و استدلال، شکل‌دهی مفهوم، برگرداندن و مهارت جستجوگری را در آنان پرورش دهد. رزنیس کایا<sup>۱</sup> (۲۰۰۸) نیز در مطالعه خود تحت عنوان «بحث‌های فلسفی در کلاس درس مدارس ابتدایی» در آمریکا به تأثیر مباحث فلسفی به روش اجتماع پژوهشی، بر پرورش مهارت‌های استدلالی و نگرش‌های اخلاقی اشاره می‌کند. وی به این نتیجه دست یافت که کنش‌های مکالمه‌ای و مباحث فلسفی بر روی گروه شرکت‌کننده در کلاس کاوشگری فلسفی، تأثیر بسزایی در افزایش مهارت‌های استدلالی و قضاوت‌های اخلاقی آن‌ها داشته است. به طوری که گروه مذکور در عملکردهای اجتماعی و یادگیری‌های فردی نیز، پیشرفت قابل ملاحظه‌ای از خود نشان دادند؛ و داویس<sup>۲</sup> (۲۰۰۷) یکی از ابزارهای لازم برای پژوهش بر اساس یادگیری را، تبدیل کلاس به یک 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 مانند عدالت، حقیقت، واقعیت، رعایت حقوق دیگران و مسئولیت‌پذیری را در یک اجتماع پژوهشی مهیا می‌کند، بلکه در ایجاد توانایی تشخیص خوب و بد در کودکان نیز تأثیری مثبت دارد. دانیل، اسچلیفر و لیبوس<sup>۳</sup> (۱۹۹۲) به بررسی برنامه فلسفه برای کودکان و تأثیرات آن در تفکر انتقادی دانش‌آموزان پرداختند. نتایج تحقیق آن بوده است که دانش‌آموزانی که در یک دوره آموزشی بین نه تا پانزده هفته (هفته‌ای دو ساعت) شرکت کرده بودند، در مصاحبه و پرسشنامه کوتاه مباحث فلسفی، در مقایسه با گروه کنترل در مهارت‌های تفکر انتقادی عملکرد بهتری داشته‌اند.

<sup>۱</sup>. Reznits kaya

<sup>۲</sup>. Davis

<sup>۳</sup>. Daniel, Schleifer & Lebouis

با توجه به بحث مورد بررسی اهمیت و ضرورت پژوهش حاضر را می‌توان از چند بعد مورد واکاوی قرار داد. اولاً اینکه فلسفه برای کودکان، تازه‌ترین و بزرگ‌ترین گامی است که در راستای تلاش برای کاربردی کردن فلسفه و آموزش عملی تفکر انتقادی و با هدف تقویت و بالا بردن مهارت‌های استدلال، داوری و قدرت تمیز برداشته شده است. این برنامه، نمونه روشنی از کاربرد فلسفه در تربیت است اما با دیگر برنامه‌های فلسفه کاربردی تفاوت اندکی دارد و آن اینکه این برنامه می‌خواهد به شاگردان کمک کند تا خودشان کار فکری انجام دهند و مسائل را خودشان حل کنند (کلانتری، بنی‌جمالی و خسروی، ۱۳۹۳).

همچنین از آنجایی که فلسفه مستلزم مهارت‌هایی است که به سایر رشته‌های علمی نیز انتقال می‌یابد، ادعای ارتباط فلسفه با آموزش‌های مدرسه‌ای بر این فرض استوار است که فلسفه می‌تواند، حالت‌های انتقادی دانش‌آموز نظیر تعجب کردن، درخواست معیار کردن، استدلال، شکل‌دهی مفهوم، برگرداندن و مهارت جستجوگری را در آنان پرورش دهد (لیپمن، ۲۰۰۱).

«فلسفه شکل دادن فکر است، یاد دادن فهم کردن است، ذهن را به فهمیدن و تفکر کردن عادت دادن است؛ این از اول باید به وجود بیاید» این عبارات بخشی از بیانات رهبر معظم انقلاب اسلامی درباره‌ی جایگاه و اهمیت مقوله‌ی تفکرورزی و آموزش فلسفه به کودکان در مدارس است. این مسئله از سالیانی پیش یکی از دغدغه‌های آیت‌الله العظمی خامنه‌ای بوده و در برهه‌های مختلف توسط ایشان مطرح شده است. آموزش فلسفه به کودکان از دوره‌ی دبستان از جمله مطالبات ایشان از آموزش و پرورش و معلمان است.

آنچه در این برنامه، به افراد یاد داده می‌شود، تقریباً این است که به سخنان و آرای مختلف توجه کنند و به آن‌ها خوب گوش فرا دهند؛ در شنیده‌ها دقت به خرج دهند؛ آن‌ها را ارزیابی کنند و بهترین را برگزینند، نه اینکه کورکورانه تابع بی‌چون و چرای هیجانات، مدها، رسوم و عقاید و موهومات جوامع یا مثلاً خانواده‌ها باشند. این همان مهارت‌های شناخت، انتخاب و تصمیم درست است. دقت و توجه، مسئولیت‌آزایی، نقد و خلاقیت، همگی جزو این نوع فلسفه هستند؛ یعنی همان چیزی که در فرهنگ و دین ما هم به آن بسیار ارج نهاده شده و حتی در قرآن کریم به مردمی که چنین عمل می‌کنند، بشارت داده شده است (ناجی، ۱۳۸۷). داشتن ذهن خلاق و جست‌وجوگر با توانایی‌های بالای حل مسئله و تحقیق برای جمعیت هر کشوری می‌تواند متضمن

اقتدار ملی آن کشور در عرصه‌های مختلف علمی، سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و... باشد، با وجود این، حتی در گروه‌های فلسفه دانشگاه‌ها نیز بسیاری از دانشجویان فاقد قدرت تمیز، داوری و استدلال هستند و با وجود شرایط و برنامه‌های آموزشی حاضر، بعید به نظر می‌رسد به این توانایی‌ها دست یابند. البته این معضل به کشورهای جهان سوم محدود نمی‌شود، بلکه در کشورهای پیشرفته و غربی نیز این امر محسوس بوده است. بدین منظور به برنامه‌ای که مناسب فرهنگ غنی اسلامی و ایرانی باشد و قدرت قضاوت درست در دانش‌آموزان را تقویت کند، نیاز داریم. اگر بتوانیم قدرت حل مسئله، استدلال، داوری و تحقیق در همه زمینه‌ها را به کودکان بیاموزیم، این توانایی‌ها می‌توانند زندگی اجتماعی و شخصی فرد را در ابعاد معنوی و مادی ارتقا دهند. چنان که استاد مطهری می‌گوید: ما باید نحوه استنباط و قضاوت کردن را به کودکان یاد بدهیم تا بتوانند از لحاظ فکری تا آنجا که ممکن است مستقل بار بیایند.

در نهایت برنامه آموزش فلسفه به کودکان یکی از ابزارهایی است که از راه فلسفه ورزی نه‌تنها بهبود و ارتقای مهارت‌های فکری می‌پردازد، بلکه موجبات رشد اخلاقی را نیز فراهم می‌کند. از این رو، با توجه به معنای حقیقی تربیت که همانا کشاندن آدمی به سوی ارزش‌های والای انسانی است، چنانکه بتواند آن‌ها را آزادانه و آگاهانه بفهمد، بپذیرد و از همه مهم‌تر به کار گیرد (نقیب‌زاده، ۱۳۸۸). در فرایند اجتماع پژوهشی به پرورش تفکر انتقادی، خلاق و مسئولانه که هم در زندگی شخصی و هم در زندگی اجتماعی به آن نیازمندیم، به‌طور ویژه توجه می‌رود. از این رو، اگر عملکرد در حلقه‌های کندوکاو، به‌طور صحیح و در راستای اهداف از پیش تعیین‌شده باشد، حاصل کار تربیت نسلی نقاد، خلاق و مسئولیت‌پذیر است؛ نسلی که قادر خواهد بود زندگی فردی، اخلاقی و اجتماعی خود را بر اساس تفکر صحیح و منطقی پی‌ریزی کند (مرعشی، صفایی‌مقدم و خزامی، ۱۳۸۹).

بر اساس شواهد نظری و تجربی که در بالا ذکر شد چنین به نظر می‌رسد که آموزش فلسفه به شیوه حلقه کندوکاو بتواند در افزایش مهارت‌های تفکر انتقادی و مؤثر واقع شود و این پژوهش که به صورت اخص ابعاد تفکر نقاد را بررسی می‌کند، برای اولین بار انجام گرفته است. لذا این پژوهش مبتنی بر این فرضیات است:

فرضیه اول: آموزش فلسفه به شیوه حلقه کندوکاو بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدائی شهر یزد تأثیر دارد.  
فرضیه دوم: آموزش فلسفه به شیوه حلقه کندوکاو بر ابعاد

جدول ۱- شرح جلسات در بسته آموزش فلسفه به شیوه حلقه کندوکاو

| جلسات        | برنامه آموزشی               | زمینه بحث                             | هدف               |
|--------------|-----------------------------|---------------------------------------|-------------------|
| جلسه اول     | پیش‌آزمون                   | معارفه، بیان هدف                      |                   |
| جلسه دوم     | تفکر در مورد مسائل          | داستان روباه حیل‌گر                   | تحلیل کردن        |
| جلسه سوم     | تجربه کسب کردن              | داستان همکاری حیوانات                 | حل مسئله          |
| جلسه چهارم   | کار منطقی                   | داستان موش آهن خور                    | تفکر منطقی        |
| جلسه پنجم    | قضاوت کردن و بحث کردن       | داستان خدمتگزار و مسافر               | نقد و بررسی       |
| جلسه ششم     | امیدواری و سخت‌کوشی         | داستان درخت زندگی                     | تقویت خویشتن‌داری |
| جلسه هفتم    | شناخت دیگران و مشورت        | داستان دهقان و پسرش                   | شک کردن           |
| جلسه هشتم    | برخورد ملایم با افراد نادان | داستان موش مغرور و شتر عاقل           | استدلال کردن      |
| جلسه نهم     | مراحل زندگی                 | داستان خارکش پیر                      | پرسشگری           |
| جلسه دهم     | امانت‌داری                  | داستان دزد امانت‌دار                  | افزایش دقت و توجه |
| جلسه یازدهم  | تظاهر به دانایی و توانایی   | داستان تو نیکی می‌کنی و در دجله انداز | کشف حقیقت         |
| جلسه دوازدهم | اجرای پس‌آزمون              | جمع‌بندی جلسات پیشین                  |                   |

آزمودنی‌ها در ۳ طبقه ضعیف، متوسط، قوی طبقه‌بندی می‌شوند. (نمرات کمتر از ۴۵ ضعیف)، (نمرات ۵۴ تا ۵۹ متوسط)، (نمرات ۶۸ تا ۸۰ قوی). بعد از ویرایش پرسشنامه به منظور هماهنگی و تطبیق با عوامل فرهنگی اجتماعی ایران مورد بررسی قرار گرفته است. در پژوهشی که توسط نهرشهری (۱۳۹۳) بر روی ۸۰ آزمودنی انجام شد برای بررسی روایی از شواهد افتراقی استفاده کردند و نتایج آن‌ها نشان داد که بین دو گروه تفاوت معناداری در سطح احتمال ۵٪ با (۲/۲۶-t) می‌باشد بنابراین از روایی قابل قبولی برخوردار است. پایایی این آزمون بر اساس ضریب آلفای کرونباخ بالای ۰/۷۰ است (جاویدی کلاته جعفرآبادی و عبدلی، ۱۳۸۹). در پژوهش بدری گرگری، فتحی، حسینی‌نسب و مقدم (۱۳۸۹) نتایج پایایی آزمون از طریق آزمون مجدد بر روی ۵۰ دانشجو-معلم مراکز تربیت معلم ۰/۴۶ گزارش داده شد.

### شیوه اجرای پژوهش

در این پژوهش گروه آزمایش تحت تأثیر متغیر مستقل (آموزش داستان‌های فکری به شیوه حلقه کندوکاو) و گروه کنترل تحت شرایط آموزش رسمی قرار می‌گیرد. معلم کلاس (p4c) با روش سقراطی سؤال‌های باز پاسخی را برای دانش‌آموزان مطرح می‌کند و آن‌ها را به بحث درباره این سؤال‌ها تشویق می‌کند؛ بنابراین کودکان از طریق این فرایند می‌آموزند تا به سخنان هم‌سالان خود گوش دهند و به نظرات آن‌ها احترام بگذارند. پذیرفتن باورهای دیگران به موازات درک این نکته رشد می‌کند که برای بسیاری از پرسش‌های فلسفی هیچ جواب معین مطلقاً صحیح یا مطلقاً غلط وجود ندارد. آنان یاد می‌گیرند که جزم‌اندیشی را مورد سؤال قرار دهند و فرضیه‌ها را به چالش کشیده استدلال‌ها را

تفکر انتقادی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدائی شهر یزد تأثیر دارد.

### روش

#### طرح پژوهش

این تحقیق بر اساس اهداف از نوع تحقیقات کاربردی می‌باشد. هم‌چنین پژوهش حاضر را می‌توان در قلمرو پژوهش‌های تجربی (شبه آزمایشی) در نظر گرفت.

#### جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری در این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پایه پنجم شهر یزد در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ می‌باشد؛ و ضمن توجه به حداقل حجم نمونه، نمونه مورد مطالعه ۳۰ دانش‌آموز پایه پنجم ابتدائی بودند. به منظور انتخاب گروه نمونه از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شده است که به صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفری (آزمایش و کنترل) گمارده شدند. گروه آزمایش آموزش فلسفه را در قالب آموزشی طراحی شده دریافت کردند و گروه کنترل هیچ مداخله‌ای را دریافت نکردند.

### ابزار

پرسشنامه تفکر انتقادی توسط واتسون و گلینز<sup>۱</sup> در سال ۱۹۹۴ ساخته شده است. این پرسشنامه شامل ۸۰ سؤال در پنج خرده مقیاس استنباط، تشخیص، شناسایی مفروضات، استنتاج، تعبیر و تفسیر و ارزشیابی دلایل است. هریک از بخش‌های نامبرده دارای ۱۶ سؤال است. هر سؤال یک نمره دارد. امتیاز کسب‌شده از هر بخش بین ۰ تا ۱۶ متغیر می‌باشد

<sup>۱</sup>. Watson- Glazer

بیزامیند (فیشر، ۲۰۰۱؛ ترجمه‌ی صفایی مقدم و نجاریان، ۱۳۹۱). به همین منظور ۱۲ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای برنامه آموزش فلسفه به کودکان اجرا و در جدول شماره ۱ آمده است.

### یافته‌ها

جدول شماره دو آماره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفکر انتقادی و ابعاد آن را در گروه‌های آزمایش و کنترل نشان می‌دهد.

همان گونه که جدول شماره دو نشان می‌دهد در تفکر انتقادی و ابعاد آن میانگین نمرات پس‌آزمون گروه آزمایش بالاتر از پس‌آزمون گروه کنترل می‌باشد.

### فرضیه اول: آموزش فلسفه به شیوه حلقه کندوکاو بر تفکر انتقادی دانش آموزان پایه پنجم ابتدائی شهر یزد تأثیر دارد.

برای انجام آزمون‌های آماری، پیش‌فرض‌هایی وجود دارد که فاصله‌ای یا نسبی بودن مقیاس در متغیر وابسته، مستقل

بودن مشاهدات، نمونه‌گیری تصادفی، توزیع بهنجار نمرات در جامعه، همگنی واریانس‌ها، خطای نوع اول، توان آزمون و همگنی شیب رگرسیون را شامل می‌شود که باید قبل از انجام آزمون رعایت شود. باید توجه داشت که متغیرهای مطرح شده در پژوهش فاصله‌ای بوده و مشاهدات آن‌ها به صورت کاملاً مستقل انجام شده است. همچنین نمونه‌گیری و جایگزینی دانش‌آموزان در دو گروه کنترل و آزمایش به صورت کاملاً تصادفی انجام شده است. به علاوه در تحلیل کوواریانس باید متغیرهای همگام مشخص شوند که در پژوهش حاضر فقط اثر پیش‌آزمون به عنوان متغیر همگام (کواریته) کنترل می‌شود (پالانت، ۲۰۰۷؛ ترجمه رضایی، ۱۳۸۹). همه پیش‌فرض‌های لازم و ضروری برای انجام آزمون تحلیل کوواریانس رعایت شده‌اند، در نتیجه داده‌ها قابلیت اجرای این آزمون را به منظور بررسی سؤال پژوهش دارند.

همان گونه که جدول شماره ۳ نشان می‌دهد بعد از تعدیل نمره‌های پیش‌آزمون، تفاوت معناداری بین دو گروه آزمایش

جدول ۲- آماره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفکر انتقادی در گروه‌های آزمایش و کنترل

| گروه‌ها                    | مرحله         | میانگین | انحراف استاندارد | گروه‌ها | مرحله     | میانگین | انحراف استاندارد |
|----------------------------|---------------|---------|------------------|---------|-----------|---------|------------------|
| تفکر انتقادی               | آزمایش        | ۱۵۸/۲۰  | ۱۰/۰۷            | گواه    | پیش‌آزمون | ۱۶۲/۳۱  | ۸/۶۱             |
|                            | استنباط       | ۱۶۸/۶۷  | ۷/۴۸             | گواه    | پس‌آزمون  | ۱۵۹/۹۳  | ۱۱/۴۰            |
| ابعاد                      | استنتاج       | ۲۵/۷۳   | ۲/۷۹             | گواه    | پیش‌آزمون | ۲۶/۲۷   | ۱/۶۷             |
|                            | تعبیر و تفسیر | ۲۸/۷۳   | ۳/۰۵             | گواه    | پس‌آزمون  | ۲۶/۲۳   | ۱/۹۹             |
| ارزشیابی استدلال‌های منطقی | پیش‌آزمون     | ۲۹/۱۳   | ۱/۵۵             | گواه    | پیش‌آزمون | ۲۴/۷۳   | ۱/۸۷             |
|                            | پس‌آزمون      | ۲۳/۲۷   | ۲/۲۲             | گواه    | پس‌آزمون  | ۲۴/۵۳   | ۲/۱۷             |
| شناسایی مفروضات            | پیش‌آزمون     | ۲۵/۸۷   | ۲/۰۹             | گواه    | پیش‌آزمون | ۲۳/۸۰   | ۲/۱۵             |
|                            | پس‌آزمون      | ۲۸/۲۰۰  | ۱/۹۳             | گواه    | پس‌آزمون  | ۲۳/۵۳   | ۲/۲۹             |
|                            |               | ۳۹/۳۳   | ۱/۴۰             |         |           | ۲۷/۵۳   | ۱/۹۶             |

جدول ۳- نتایج تحلیل کوواریانس نمرات پس‌آزمون تفکر انتقادی دو گروه با کنترل پیش‌آزمون

| منبع تغییر      | مجموع مجذورات | درجات آزادی | میانگین مجذورات | F      | سطح معناداری | مجذور اتا | توان آزمون |
|-----------------|---------------|-------------|-----------------|--------|--------------|-----------|------------|
| الگوی تصحیح شده | ۹۶۹/۹۰۲       | ۲           | ۴۸۴/۹۵۱         | ۵/۹۳۴  | ۰/۰۰۷        | ۰/۳۰۵     | ۰/۸۴       |
| مقدار ثابت      | ۹۵۴/۰۰۶       | ۱           | ۹۵۴/۰۰۶         | ۱۱/۶۷۴ | ۰/۰۰۲        | ۰/۳۰۲     | ۰/۹۰       |
| پیش‌آزمون       | ۳۹۷/۸۶۹       | ۱           | ۳۹۷/۸۶۹         | ۴/۸۶۹  | ۰/۰۳         | ۰/۱۵۳     | ۰/۵۶       |
| گروه            | ۷۵۶/۴۹۷       | ۱           | ۷۵۶/۴۹۷         | ۹/۲۵۷  | ۰/۰۰۵        | ۰/۲۵۵     | ۰/۸۳       |
| خطا             | ۲۲۰۶/۳۹۸      | ۲۷          | ۸۱/۷۱۸          |        |              |           |            |
| مجموع           | ۸۱۳۰۱۱        | ۳۰          |                 |        |              |           |            |

جدول ۴- نتایج تحلیل کوواریانس یک طرفه در متن مانکوا برای مؤلفه‌های تفکر انتقادی

| مؤلفه‌ها                   | منبع تغییرات | مجموع مجزورات | درجه آزادی | میانگین مجزورات | F       | Sig.   | مجزوراتا |
|----------------------------|--------------|---------------|------------|-----------------|---------|--------|----------|
| استنباط                    | پیش‌آزمون    | ۱۰۱۸/۱۳۸      | ۱          | ۱۰۱۸/۱۳۸        | ۴۷۹/۳۴۹ | ۰/۰۰۰۱ | ۰/۹۵     |
|                            | گروه         | ۱۳۱/۹۳۸       | ۱          | ۱۳۱/۹۳۸         | ۶۲/۱۰۴  | ۰/۰۰۰۱ | ۰/۷۳     |
|                            | خطا          | ۴۸/۸۶۲        | ۲۳         | ۲/۱۲۴           |         |        |          |
| استنتاج                    | پیش‌آزمون    | ۶۴/۸۸۳        | ۱          | ۶۴/۸۸۳          | ۴۸/۱۸۵  | ۰/۰۰۰۱ | ۰/۶۸     |
|                            | گروه         | ۴۳/۳۴۸        | ۱          | ۴۳/۳۴۸          | ۳۲/۱۹۲  | ۰/۰۰۱  | ۰/۵۸     |
|                            | خطا          | ۳۰/۹۷۱        | ۲۳         | ۱/۳۴۷           |         |        |          |
| تعبیر و تفسیر              | پیش‌آزمون    | ۶۹/۴۷۶        | ۱          | ۶۹/۴۷۶          | ۱۰۷/۴۲۹ | ۰/۰۰۱  | ۰/۸۲     |
|                            | گروه         | ۵۰/۶۲۴        | ۱          | ۵۰/۶۲۴          | ۷۸/۲۷۸  | ۰/۰۰۱  | ۰/۷۷     |
|                            | خطا          | ۱۴/۸۷۵        | ۲۳         | ۰/۶۴۷           |         |        |          |
| ارزشیابی استدلال‌های منطقی | پیش‌آزمون    | ۱۱۷/۷۶۲       | ۱          | ۱۱۷/۷۶۲         | ۲۲۰/۷۴۸ | ۰/۰۰۱  | ۰/۹۱     |
|                            | گروه         | ۴۶/۴۹۲        | ۱          | ۴۶/۴۹۲          | ۸۷/۱۵۰  | ۰/۰۰۱  | ۰/۷۹     |
|                            | خطا          | ۱۲/۲۷۰        | ۲۳         | ۰/۵۲۳           |         |        |          |
| شناسایی مفروضات            | پیش‌آزمون    | ۳۴/۹۲۳        | ۱          | ۳۴/۹۲۳          | ۲۰/۹۵۱  | ۰/۰۰۱  | ۰/۴۸     |
|                            | گروه         | ۲/۹۰۹         | ۱          | ۲/۹۰۹           | ۱/۷۴۵   | ۰/۱۹   | ۰/۰۷     |
|                            | خطا          | ۳۸/۳۴۰        | ۲۳         | ۱/۶۶۷           |         |        |          |

ماتریس واریانس- کوواریانس تخطی نشده است (پالانت، ۲۰۰۷؛ ترجمه رضایی، ۱۳۸۹). همچنین با توجه به سطح معناداری هر مؤلفه مشخص شد که تمامی ابعاد تفکر انتقادی دارای واریانس برابر در دو گروه کنترل و آزمایش هستند. در بررسی آزمون اثر پیلایی اگر مقدار سطح معناداری اثر مورد آزمون کوچک‌تر از سطح خطای ۵ درصد باشد، در این صورت می‌توان نتیجه گرفت که آن اثر معنی‌دار است و در مدل نقش دارد. در این پژوهش مقدار معناداری برای همه آزمون‌ها کمتر از سطح خطا بوده و در نتیجه در مدل اثر دارند؛ بنابراین بین دو گروه کنترل و آزمایش حداقل از لحاظ یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معناداری وجود دارد. برای پی‌بردن به این نکته که از لحاظ کدام متغیر بین دو گروه تفاوت وجود دارد، تحلیل کوواریانس یک راهه در متن مانکوا انجام گرفت که نتایج آن در جدول ۴ ارائه شده است.

همان‌طور که در جدول شماره ۴ نشان داده شده است با کنترل تأثیر متغیر کمکی (پیش‌آزمون) بر روی متغیر وابسته، بین دو گروه از لحاظ استنباط ( $F=۶۲/۱۰۴$  و  $p<۰/۰۵$ )، استنتاج ( $F=۳۲/۱۹۲$  و  $p<۰/۰۵$ )، تعبیر و تفسیر ( $p<۰/۰۵$ ) و ارزشیابی استدلال‌های منطقی ( $F=۷۸/۲۷۸$  و  $p<۰/۰۵$ ) و تفاوت معنادار وجود دارد. بدین معنا که مؤلفه‌های استنباط، استنتاج، تعبیر و تفسیر و ارزشیابی استدلال‌های منطقی به خاطر سطح خطای کمتر از ۵ درصد در دو گروه کنترل و آزمایش تفاوت معناداری با هم دارند؛ اما مؤلفه شناسایی مفروضات تفاوت معناداری در دو گروه کنترل

و کنترل در میانگین نمرات تفکر انتقادی به دست آمد. لذا، فرضیه اول پژوهش نیز تأیید می‌گردد. به عبارت دیگر، آموزش فلسفه با توجه به میانگین تعدیل شده، موجب افزایش تفکر انتقادی در گروه آزمایش شده است. میزان تأثیر یا تفاوت برابر با ۰/۲۵ می‌باشد. به عبارت دیگر، ۰/۲۵ تفاوت‌های فردی در نمرات تفکر انتقادی گروه آزمایش مربوط به تأثیر آموزش فلسفه می‌باشد. توان آماری آزمون ۰/۸۳ و سطح معناداری مطلوب ( $p<۰/۰۱$ )، دقت بالای آزمون و کفایت حجم نمونه را نشان می‌دهد. با توجه به اینکه نتایج آزمون نشان داد که نمرات گروه آزمایش در پس‌آزمون تفکر انتقادی به‌طور معناداری نسبت به گروه گواه افزایش یافته است، می‌توان ادعا نمود که در چارچوب محدودیت‌های طرح آزمایشی، آموزش فلسفه به کودکان باعث بهبود تفکر انتقادی شده و این فرضیه تأیید می‌شود.

### فرضیه دوم: آموزش فلسفه به شیوه حلقه کندوکاو بر ابعاد تفکر انتقادی دانش آموزان پایه پنجم ابتدائی شهر یزد تأثیر دارد.

جهت بررسی فرضیه فوق از آزمون مانکوا استفاده شده است. قبل از اجرای آزمون مانکوا ابتدا باید پیش‌فرض‌های مربوط به آن (آزمون باکس، آزمون لوین جهت بررسی برابری واریانس‌ها و آزمون اثر پیلایی) رعایت شده باشند. آزمون باکس برای ارزیابی شرط برابری ماتریس‌های کوواریانس متغیرهای وابسته انجام شد. سطح معناداری آزمون که بیشتر از ۰/۰۵ می‌باشد نشان می‌دهد که از مفروضه یکسانی

ملاک‌هاست. در نتیجه آموزش فلسفه به کودکان را می‌توان به‌عنوان روشی اثربخش در بهبود تفکر انتقادی دانش‌آموزان در نظر گرفت که موجب افزایش آن شده است.

از سوی دیگر رابطه چشم در چشم، صورت‌بندی سؤال‌ها، دلیل و شاهد خواستن از دیگران برای ادعاهایی که دارند، بهره بردن از اندیشه‌های دیگران، پذیرش انتقادهای موجه، محترم شمردن دیگری در مقام یک شخص، در پی روشن‌سازی مفاهیم مبهم بودن، حمایت و پشتیبانی از عقاید با دلایل متقاعدکننده نیز باعث بهبود تفکر انتقادی دانش‌آموزان شد. در فرضیه دوم آموزش فلسفه به شیوه حلقه کندوکاو بر ابعاد تفکر انتقادی بررسی شد. نتایج نشان داد که نمرات گروه آزمایش در پس‌آزمون ابعاد تفکر انتقادی (استنباط، استنتاج، تعبیر و تفسیر و ارزشیابی استدلال‌های منطقی) به‌طور معناداری نسبت به گروه گواه افزایش یافته است. بدین معنا که آموزش فلسفه به کودکان باعث بهبود استنباط، استنتاج، تعبیر و تفسیر و ارزشیابی استدلال‌های منطقی شده است ولی شناسایی مفروضات، در این فرضیه معنادار نشد و دانش‌آموزان در بهبود شناسایی مفروضات، تغییری نکردند. فرضیه دوم نیز تأیید شد.

در بررسی و تبیین اولین بعد تفکر انتقادی، استنباط می‌توان گفت آموزش فلسفه به شیوه حلقه کندوکاو در دانش‌آموزان دختر کلاس پنجم باعث شد تا آن‌ها بتوانند داده‌های درست از نادرست را از میان اطلاعات تشخیص بدهند، در مورد جایگزین‌ها و استخراج نتایج و تشخیص درستی یا نادرستی عبارات گمانه‌زنی کنند، دقت و توجه به نظرهای دیگران در آن‌ها افزایش یافته، آن‌ها خطاهای خود را می‌پذیرند لذا آموزش فلسفه به دانش‌آموزان باعث بهبود استنباط شده است.

در استنتاج حرکت ذهنی از جزء به‌سوی کل می‌باشد؛ بدین ترتیب که از مقدماتی جزئی نتیجه کلی گرفته می‌شود. در تبیین این یافته می‌توان گفت آموزش فلسفه در دانش‌آموزان باعث شد تا آن‌ها توانایی تفکیک مقدمات و داده‌ها از نتیجه کلی را داشته باشند و با مشخص کردن نتایج استخراج شده از موقعیت، استنتاج کردن از موقعیت‌ها در آن‌ها بهبود یابد. تعبیر و تفسیر توانایی پردازش اطلاعات و تعیین اعتبار آن‌ها می‌باشد. بنابراین در تعبیر و تفسیر استنتاجی صورت نمی‌گیرد بلکه نتایج در دسترس ما می‌باشد و موضوع مهم این است که داده‌ها و مقدمه‌ها تجزیه و تحلیل شوند و برآورد شود که آیا نتایج گرفته شده از آن‌ها درست است یا نادرست؟

و آزمایش با یکدیگر ندارند. این بیانگر آن است که آموزش راهبردهای فلسفه توانسته است وضعیت این ۴ بعد از تفکر انتقادی (استنباط، استنتاج، تعبیر و تفسیر و ارزشیابی استدلال‌های منطقی) را بهبود دهد.

## بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر باهدف تعیین اثربخشی آموزش فلسفه به شیوه حلقه کندوکاو بر تفکر انتقادی و ابعاد آن دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر یزد اجرا گردید. اثربخشی مثبت آموزش فلسفه به شیوه حلقه کندوکاو بر تفکر انتقادی و ابعاد آن تأیید شد. در فرضیه اول آموزش فلسفه به شیوه حلقه کندوکاو بر تفکر انتقادی بررسی شد. نتایج آزمون نشان داد که نمرات گروه آزمایش در پس‌آزمون تفکر انتقادی به‌طور معناداری نسبت به گروه گواه افزایش یافته است. بدین معنا که آموزش فلسفه به کودکان باعث بهبود تفکر انتقادی شده است و فرضیه اول تأیید شد؛ که این یافته با نتایج فاطمی (۱۳۹۳)، رشتچی و کیوانفر (۱۳۸۸)، اسکندری و کیانی (۱۳۸۶) و رزینتس کایا (۲۰۰۸) همخوان است.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که آموزش فلسفه به کودکان باعث افزایش کنجکاوی و پرسش‌های دانش‌آموزان، تمایل آن‌ها به اصلاح خود و شناخت خویشتن، احترام به دیگران، انعطاف‌پذیری، احساس یگانگی معلم و دانش‌آموزان در حلقه کندوکاو فلسفی، بدون نیاز به هیچ‌گونه زور و اجبار از طرف معلم و ایجاد حس شایستگی و توانمندی و افزایش عزت‌نفس دانش‌آموزان شده است.

از سوی دیگر هدف اصلی آموزش فلسفه، تبدیل دانش‌آموزان به کاوشگرانی ماهر و جوان است. مراد از کاوشگر بودن، جستجوگر فعال و پرسشگر مَصْر بودن، هوشیاری دائمی برای مشاهده ارتباطات و اختلافات، آمادگی همیشگی برای مقایسه، مقابله و تحلیل فرضیه‌ها، تجربه مشاهده، سنجش و امتحان است (لیپمن، ۱۹۹۳)؛ بنابراین در برنامه لیپمن، کلاس درس به یک جامعه پژوهشگر، به‌منظور کاوش مشترک ۱ تبدیل می‌شود و کودکان با کار گروهی مهارت تفکر منطقی خود را افزایش می‌دهند بنابراین فلسفه برای کودکان در رهیافت لیپمن، برنامه‌ای برای آموزش تفکر نقادانه و خلاق در درک ماهیت موضوعات فلسفی میان کودکان با تأکید بر سه محور خود‌اصلاحگری، داشتن حساسیت معقول نسبت به زمینه و دآوری بر پایه اعتماد بر

<sup>1</sup>. Community of inquiry



در تبیین این یافته می‌توان گفت توانایی طبقه‌بندی رمزگشایی جملات، روشننگری معنا، بررسی ایده‌ها، تحلیل داده‌ها، مشخص کردن تعبیر و تفسیرهای استخراج شده یا نشده از شرح حال‌ها، همچنین افزایش قدرت بیان، اظهار نظر و رسیدن به این نتیجه که پذیرفتن چیزی بدون چون و چرا اشتباه است را کسب کردند.

ارزشیابی استدلال‌های منطقی به این معنی است که برای تصمیم‌گیری در مورد سؤال‌های مهم لازم است بتوانیم دلایل ضعیف و قوی را از یکدیگر تشخیص دهیم. دانش‌آموزان مورد آموزش در این پژوهش با ارائه دلیل و مثال نقیض و همچنین واضح کردن عبارات مبهم و نامفهوم متن، ابهام در نحوه استدلال یکدیگر را نیز تشخیص می‌دادند و با تمرین قضاوت صحیح به اصلاح آن کمک می‌کردند؛ بنابراین می‌توان گفت آموزش فلسفه باعث بهبود این بعد از تفکر انتقادی یعنی ارزشیابی استدلال‌های منطقی نیز شده است؛ و همچنین کودکان به طریق آموزش در عمل<sup>۱</sup>، یاد می‌گیرند که در مقام داوری و قضاوت به ملاک سنجش نیاز دارند و رد و اثبات نظریه‌ای بدون دلیل، اخلاقی و مقبول نیست؛ بنابراین، تلاش فلسفه برای کودکان، معطوف به تربیت کودکان به صورت محققانی است که از توانایی اندیشه ورزی روشمند و اخلاق پژوهش گروهی برخوردارند (فرامرز قراملکی، ۱۳۹۱).

تنها بعد معنادار نشده در این فرضیه شناسایی مفروضات بود. دانش‌آموزان باید بتوانند در مورد پیش‌فرض‌هایشان به تفکر و تأمل بپردازند و توانایی تشخیص مفروضات پیشنهادی از عبارات بیانی را داشته باشند. از آنجا که نمونه مورد آموزش دانش‌آموزان دختر کلاس پنجم بودند، می‌توان بیان کرد به این دلیل که آن‌ها به هنوز به مرحله تفکر انتزاعی نرسیده‌اند؛ بنابراین آموزش فلسفه در شناسایی مفروضات آن‌ها تأثیری نداشته است.

به‌طور کلی آموزش فلسفه به کودکان باعث شده است تا دانش‌آموزان با توجهی مخصوص (احترام) به سخنان یکدیگر گوش فرا دهند، به آرای یکدیگر چیزی اضافه کنند، حرف‌های یکدیگر را زیر سؤال می‌برند تا دلایلی برای سایر عقاید تأیید نشده و بی‌پشتوانه فراهم آورند. همچنین دانش‌آموزان تلاش می‌کنند بحث را تا جایی ادامه دهند که به نتیجه برسند، نه تا جایی که خط‌مرز مقررات درسی انشا می‌کند. در آن گفت‌وگویی شکل می‌گیرد که به سوی

مطابقت با منطق پیش می‌رود. در نتیجه، وقتی این روند در شرکت‌کنندگان درونی شد، یا ناخودآگاه به آن‌ها منتقل شد، آن‌ها به این فکر خواهند افتاد که در سایر امور زندگی، در مواجهه با اتفاقات واقعی و جدید، از چیزهایی که یاد گرفته‌اند، بهره ببرند (ناجی، ۱۳۸۷). حلقه کندوکاو، به دلیل ویژگی کندوکاوی‌اش، دربرگیرنده پرسش کردن و جست‌وجویی بسیار وسیع برای حقیقت و جست‌وجویی وسیع‌تر برای معناست. همچنین می‌توان گفت کودکان در این گفتگوها به‌طور خودکار یاد می‌گیرند که چگونه بین استدلال‌های معتبر و غیر معتبر (منطق) و بین نظریه‌های شناختی تأیید شده و رد شده (معرفت‌شناسی) و بین شکل‌های موردقبول و غیرقابل قبول قضاوت اخلاقی (اخلاق)، ملاک‌ها و موازینی را بیابند. به این ترتیب کودکان فعالیتی منطقی و فلسفی (چه نظری و چه عملی) انجام می‌دهند. این استدلال نیز نتیجه‌ای جز تأکید بر مهارت تفکر منطقی ندارد.

در نهایت آموزش فلسفه به دانش‌آموزان در این پژوهش باعث شد تا آن‌ها ناهماهنگی موجود در بحث را شناسایی کرده و با تشخیص هماهنگی بین دو جمله نتیجه‌گیری منطقی می‌کردند، روحیه انتقادی و انتقادپذیری، در آن‌ها به وجود آمده تا بتوانند خود و دیگران را داوری، نقد و ارزیابی کنند و در نهایت با اتخاذ تصمیم‌ها یا انتخاب‌های بهتر در انتقاد از خود به سوی خود اصلاحی بروند؛ بنابراین طبق نتایج این فرضیه، این مطالعه نشان می‌دهد اجرای برنامه فلسفه برای کودکان تأثیرات چشمگیری در رشد تفکر انتقادی، کنجکاو و پرسش‌گری کودکان دارد. با توجه به نتایج به دست آمده از این پژوهش و نیز تأثیرات مثبت برنامه فلسفه برای دانش‌آموزان بر پرسش‌گری و تفکر انتقادی کودکان، به نظر می‌رسد این برنامه می‌تواند بر اصلاح ساختار نظام آموزشی که هدف آن پرورش افراد پرسش‌گر و دارای تفکر نقادانه است، تأثیر مثبت داشته باشد. عدم اجرای پیگیری زیرا داده‌های مربوط به پیگیری می‌توانست مؤید بیش‌تر نتایج پژوهش باشد.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌هایی در گروه‌های بزرگ‌تر، داده‌های دیگر تحصیلی، گروه‌های سنی دیگر و همچنین در شهرهای دیگر و در هر دو جنس جهت بررسی‌های سنی و جنسیتی و تعمیم‌پذیری بیشتر نتایج صورت پذیرد.

<sup>۱</sup>. Action learning

(2), 103-120. [Persian].

Kalantari, S., Banyjmaly, Sh., Khosravi, Z. (2014). To evaluate the effectiveness of teaching philosophy to children in reducing irrational Belief female students in first grade city schools Borujen. *Clinical psychology and personality (intellectual, behavioral)*, 21 (11), 37-48. [Persian].

Keramati, H., Hayrabydyan, E. (2016). Comparison of critical thinking and creativity of the students monolingual and bilingual Persian Persian-speaking Armenian. *Journal of Cognitive Psychology*, 4 (1), 74-63. [Persian].

Lipman, M. (1993). *Thinking Children and Education*, U.S.A: Kendal/ hunt Publishing Company.

Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*, 2nd (edn.), Cambridge & New York: Cambridge University Press.

Marashi, S.M. (2006). Investigation research community in the breeding program of teaching philosophy to children's reasoning skills of public school students in third grade son Ahvaz. *Journal of Education and Psychology*, University of martyr Chamran, 3 (2), 43-27. [Persian].

Marashi, S.M., Rahimi Nasab, H.A., Lesani, M. (2008). Feasibility of teaching philosophy to children in the primary school curriculum. *Educational Innovations*, 7 (8), 7-28. [Persian].

Naghibzadeh, M. A. (2009). Education and its various concepts. *Monthly growth of teachers*, school 27, 7, 87-65. [Persian].

Naji, S. (2008). *Philosophical Inquiry for Children and Adolescents: An Interview with new revolutionary vanguard in education*. Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies. [Persian].

Palant, J. (2007). *Behavioral Sciences Data Analysis with SPSS*. Translation Akbar Rezaei (2010). Publication: forozesh. [Persian].

Raji, M. (2012). Critical Pedagogy and its links with the teaching philosophy for children. *Thinking and children*, 3 (1), 15-42. [Persian].

Rashtchi, M., Keyvanfar, A. (2009). Explore the theoretical foundations of society as a method of teaching philosophy to children. *Culture Quarterly*, 22 (1), 58-39. [Persian].

Reznitskaya, A. (2008). *Philosophical Discussions in Elementary School Classrooms: Theory, Pedagogy, Research*, Montclair State, University, New Jersey, USA.

Rostami, K., Rahimi, E., Rostami, v., & Hashim, S. (2012). Efficacy research community "Philosophy for Children" on the child's creativity. *Thinking and children*, 2 (6), 47 -62. [Persian].

Saberi Najafabdi, M. (2011). Teaching philosophy to children in an interactive science museum. *Thinking and children*, 2 (1), 51-72. [Persian].

Shariatmadari, A., (2014). *Islamic education*. Tehran: Amir Kabir.

Aghazadeh, M., (2015). *Guide new teaching methods*. Tehran: Center for Educational Innovations Marathi. [Persian].

Akrami, L., Qumrani, A., Aqaler, S. (2015). The effectiveness of teaching philosophy, focusing on questioning ring style and attitude to creativity blind students. *Initiative and creativity in the humanities*, 4 (4), 71 -88. [Persian].

Badrygrgy, R., Fathyazar, s., Hoseyny nasab, S.D., Moghaddam, M. (2010). The effect of reflection in action on critical thinking of students, teachers, teacher training centers in Tabriz. *Psychology and Education Studies*, 11 (1), 189-210. [Persian].

Barzegar bafroyi, K., Kavusyan, J., Biabani Ali Abadi, Halima. (2015). The role of cognitive emotion regulation and problem solving abilities in math anxiety. *Journal of Cognitive Psychology*, 3 (3), 60-53. [Persian].

Daniel, M. A., Schleifer, M., Lebouis, P. (1992). *Philosophy for children: The continuation of Dewey's Democratic Project*. *Analytic Teaching*, 13(1), 3-12.

Davis, R. (2007). *Putting the Community Back in to Inquiry Based Learning: Why Inquiry*.

Eskandari, H., Kiani, j. (2007). The story of philosophizing and questioning skills of students. *Curriculum Studies Quarterly*, 2 (7), 1-36. [Persian].

Fatemi, J. (2014). Teaching philosophy and approach to foster critical thinking and comparison with Avicennan style. *Avicenna's Philosophy magazine*, 18 (51), 57-76. [Persian].

Fisher, R. (2001). *Thinking education to children*. Translated by Safayymoqadam & Najarian. (2012). Ahwaz: Rasesh. [Persian].

Framarze Ghara malaki, A. (2012). *Methodology of Religious Studies (New writing)*. Mashhad, Razavi University of Islamic Sciences. [Persian].

Ghaedi, y. (2010). *Theoretical foundations of teaching thinking skills in children*. Tehran: Dvavyn. [Persian].

Hashmyannejad, F., (2001). Provided a theoretical framework for critical thinking in elementary school-based curriculum with an emphasis on social studies curriculum. Ph.D. Thesis. Tehran Azad University, Science and Research.

Jafari, Z., Samadi, P., ghaedi, Y. (2015). The effect of education on the development of research moral philosophy for children pre-school age children. *Research in the curriculum (science and research in education-curriculum)*, 12 (17), 41-49. [Persian].

Jahani, J. (2007). The effects of the program of teaching philosophy to children in Mnshhay moral growth of students. *Curriculum Studies Quarterly*, 2 (7), 14-2. [Persian].

Javidi celated Jafarabadi, T., Abduli, A. (2010). Critical thinking in students at Ferdowsi University of Mashhad. *Psychology and Education Studies*, 11



Smith, J. P., and Hulfish, H., g. (2010). Logical thinking method of education. Translated by Ali Shariatmadari. Tehran: Samt. [Persian].

Tabatabai, Z., & Mousavi, M. (2011). Evaluate the effect of Philosophy for Children in third grade to fifth-grade students to ask and seek and critical thinking (9-11 years old) Alavi school Varamin city. *Thinking and children*, 2 (1), 73-90. [Persian].

Yari Dehnavi, M., & Hatami, Ema. (2011). Explain and critique of academic research teaching philosophy to children in Iran in terms of methodology and results. *Thinking and children*, 2 (1), 135 -164. [Persian].