

تأثیر داستان‌های کلیله و دمنه بر مهارت‌های تفکر انتقادی، استدلال و

پرسشگری با استفاده از برنامه فلسفه برای کودکان (p4c)

طیبه ماهروزاده*

علی ستاری**

زهره ملکی***

چکیده

هدف از برنامه «فلسفه برای کودکان»، پرورش تفکر در کودکان است. یکی از ابزارهای اصلی این برنامه داستان است که در اجتماع پژوهشی اجرا می‌شود. در دهه های اخیر این برنامه برای پرورش قدرت تفکر کودکان در ایران رواج یافته است. اما داستان های این برنامه بومی نبوده و در شرایط فرهنگی جامعه طراحی برنامه تولید شده اند. این درحالی است که ادبیات فارسی مشحون از داستان های فکری و فلسفی متناسب با فرهنگ ایران است.

هدف این مقاله بررسی تأثیر داستان های کلیله و دمنه بر پرورش مهارت های استدلال، پرسشگری و تفکر انتقادی (گشودگی انتقادی و شکاکیت تأملی) است. پژوهش از نوع کاربردی بوده و به روش شبه تجربی با استفاده از طرح پیش آزمون-پس آزمون و با دو گروه آزمایش و کنترل انجام شده است. جامعه آماری شامل تمامی دانش آموزان دختر پایه ششم ابتدایی شهرستان اردستان و نمونه پژوهش یک کلاس ۳۲ نفره بود که به روش هدفمند و تصادفی انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل مقیاس سنجش پرسشگری رابرت فیشر، مقیاس گرایش به تفکر انتقادی (گشودگی انتقادی و شکاکیت تأملی) ساسو، آزمون مهارت استدلال نیوجرسی بوده است. اعتبار مقیاس سنجش پرسشگری به روش اعتبار ارزشیاب به تأیید متخصصان رسید و ساسو اعتبار و روایی مقیاس گرایش به تفکر انتقادی را مناسب گزارش کرده است. پایایی مهارت استدلال نیوجرسی از طریق آلفای کرونباخ بین ۰/۸۴ تا ۰/۹۴ گزارش شده است. تجزیه و تحلیل داده ها در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی انجام شد. نتایج نشان داد بین نمره های گشودگی انتقادی، پرسشگری، مهارت استدلال تفاوت معنادار وجود دارد. همچنین، بین نمره های شکاکیت تأملی گروه ها تفاوت معنادار است؛ این به آن معناست که برنامه فلسفه برای کودکان در افزایش شکاکیت تأملی تأثیر داشته است.

واژگان کلیدی: فلسفه برای کودکان، تفکر انتقادی، پرسشگری، استدلال، داستان.

مقدمه

از دیرباز بزرگسالان و کهنسالان به پرسش‌های کودکان پاسخ می‌گفتند؛ ولی به تدریج نهاد تعلیم و تربیت جایگزین آنها شد. هم‌اکنون نظام‌های آموزشی وظیفه خود را انتقال معلومات و مهارت‌ها می‌دانند و به دلیل تنوع موضوعات و حجم زیاد محتوا، به اندیشه‌ورزی و بهبود توانایی‌های فکری و فلسفی دانش‌آموزان در سطوح مختلف کمتر می‌پردازند. معلم خود را متعهد می‌داند مواد درسی تعیین‌شده را در کلاس ارائه کند و در نتیجه برای پرداختن به پرسش‌های بنیادین دانش‌آموزان مجال وجود ندارد.

حفظ کردن اطلاعات و انباشتن حافظه به جای تفکر درباره مفاهیم و خود، مانع آموختن زندگی و خلق باورها و ارزش‌ها توسط دانش‌آموز می‌شود. کارشناسان تعلیم و تربیت بر این باورند که اندیشه‌ورزی و آشناسازی کودکان با مفاهیم استدلالی-فلسفی می‌تواند افزون‌بر جامعه‌پذیری و کسب مهارت‌های درست تفکر، کودکان را برای رویارویی منطقی با چالش‌های پیش‌روی آنان آماده کند؛ ولی در بیشتر نظام‌های آموزشی چنین نیازی تعریف نشده است. در واقع، فراگیر بودن شیوه‌های آموزشی معلم‌محور به محوریت محتوای درسی و به حاشیه راندن اندیشه‌ورزی و پرسشگری منجر شده است.

در دنیای پیچیده امروز، با پیدایش فناوری اطلاعات و نیز اندیشه‌های فلسفی جدید ضرورت تجزیه و تحلیل اطلاعات و تصمیم‌گیری درباره آنها، همچنین نقد آرا و نظریات فلسفی بیش از پیش احساس می‌شود. از سوی دیگر، با تزلزل در باورهای مدرنیته و گسترش اندیشه پست‌مدرن، مقصد تعلیم و تربیت از پرورش شهروندان شایسته و پیشرفت‌گرا، به تربیت صاحبان اندیشه و نیز اندیشه انتقادی تغییر یافته است؛ از این رو، محوریت معلم در فرایند آموزش رنگ باخته و از نقش انتقال‌دهنده صرف به تسهیل‌کننده و حمایت‌کننده دانش تبدیل شده است.

به عقیده فیشر، هدف یک نظام آموزشی کارآمد تربیت افرادی اندیشمند است. آموزگار و دانش‌آموز در کنار یکدیگر در حلقه کندوکاو با آموختن مواد درسی و مفاهیم آن، یاد می‌گیرند درباره آموختنی‌ها بیندیشند. همچنین، با پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی و خلاق در بحث‌های فلسفی به تحقق اهداف شناختی آموزش و پرورش نزدیک شوند و مهارت‌هایی مانند دانستن، ادراک، کاربرد، تحلیل، ترکیب و ارزیابی را تمرین کنند (فیشر، ۲۰۰۱).

لیمن، طراح فلسفه برای کودکان،^۲ معتقد است: کودکان به‌طور طبیعی فیلسوف هستند؛ زیرا با شگفتی و کنجکاوی به جهان نگاه می‌کنند. کودکان فلسفه‌ورزی را با پرسیدن معنای کلمات و

1. Fisher

2. Philosophy for Children (P4C)

چرایی آن آغاز می‌کنند (همان). علاقه به آموزش مهارت‌های تفکر به اواخر سال‌های ۱۹۶۰ برمی‌گردد؛ یعنی زمانی که لیپمن به‌عنوان استاد فلسفه با مشکل فقدان و نقصان قدرت استدلال، تمییز و داوری دانشجویان خود روبه‌رو شد؛ ازاین‌رو، مطالعاتی نظام‌مند در تحلیل، تشخیص و حل مسئله انجام داد. وی علت اصلی این وضعیت را در ضعف تفکر انتقادی و خلاق می‌دانست که ریشه در آموزش‌های دوره کودکی داشت. بنابراین، با اصلاح سبک‌های آموزشی این دوره، می‌توان تفکر انتقادی را به کودکان آموزش داد (قراملکی، ۱۳۸۴). به باور لیپمن اساساً طبیعت پرسش‌های فلسفی سادگی و بی‌پیرایگی آن است و این دو ویژگی در طبیعت کودک یافت می‌شود؛ ولی روند اجتماعی شدن این ویژگی‌ها را کم‌رنگ می‌کند.

باید توجه داشت منظور از برنامه فلسفه برای کودکان، آموزش فلسفه به معنای عام آن نیست؛ بلکه روشی اندیشمندانه برای پرورش قوای فکری دانش‌آموز است. این روش با ایجاد حلقه کندوکاو اجرا می‌شود و فلسفه در این معنا فهم ژرف و جستجوگرانه پرسش‌هایی است که فرد همواره در زندگی با آنها روبه‌رو است. هدف از برنامه فلسفه برای کودکان، آموزش مهارت‌های تفکر است. لیپمن اهداف برنامه را به‌صورت زیر برمی‌شمرد:

دستیابی به ذهنی فلسفی؛ بهبود توانایی تعقل و استدلال؛ پرورش قوه ابتکار و خلاقیت؛ پرورش روحیه انتقادی؛ رشد فردی و اجتماعی؛ درک اخلاقی با کاوشگری اخلاقی؛ درک تجارب پراکنده و دستیابی به نگاهی کل‌نگر و جامع درباره امور؛ ژرف‌اندیشی در مطالب؛ دوری از جمود و انعطاف‌پذیری (ماهرزاده، ۱۳۹۱).

همان‌طور که ملاحظه شد، لیپمن یکی از اهداف حلقه کندوکاو را پرورش تفکر انتقادی می‌داند. وی برای تفکر انتقادی سه ویژگی برشمرد: ۱. براساس ضوابط و معیارهای منطقی سبب تسهیل قضاوت درست می‌شود؛ ۲. به انعطاف‌پذیری و خوداصلاحی منجر می‌شود؛ ۳. نگاهی ژرف و باریک‌بین می‌آفریند (لیپمن، ۲۰۰۳). حلقه کندوکاو دربرگیرنده پرسش و جستجویی بسیار وسیع برای حقیقت و کنکاشی وسیع‌تر برای معناست. کودکان در حلقه کندوکاو توانایی پرسشگری و مهارت طرح پرسش و نیز ارائه دلایل محکم جهت اثبات نظر خود و دیگران را می‌آموزند. همچنین، پذیرفتن انتقاد، فراخ‌اندیشی و قضاوت درست را فرا می‌گیرند که به اصلاح می‌انجامد.

وجود حلقه‌های کندوکاو در کلاس درس باعث ارتباط نزدیک‌تر و صمیمی‌تر میان دانش‌آموزان می‌شود و به آنان کمک می‌کند تا در فضایی دوستانه، با هدایت آموزگار به تبادل نظر پرداخته، و با یکدیگر مشورت کنند. این امر افزون‌بر بهبود روابط میان دانش‌آموزان باعث افزایش خلاقیت و انگیزه پیشرفت در آنان می‌شود. صورت‌بندی پرسش‌ها، درخواست ارائه دلیل و شواهد و بهره‌مندی

از اندیشه دیگران، پذیرش انتقادهای بجا، احترام به نظرات دیگران، آشکارسازی مفاهیم مبهم و پشتیبانی از عقایدی با دلایل متقاعدکننده، از دیگر دستاوردهای این حلقه به‌شمار می‌آید. به‌طورکلی حلقه کندوکاو، دانش‌آموزان را به کنجکاوی و فلسفیدن وامی‌دارد تا از حالت عادی به حالت اندیشمندانه و از بی‌اعتنایی و بیگانگی به اندیشه‌ورزی و یگانگی و از تفکر معمولی به سوی تفکر انتقادی سوق داده شوند (طباطبایی و موسوی، ۱۳۹۰).

به باور ویگوتسکی^۱ وقتی کودکان در موقعیت‌های جمعی قرار می‌گیرند، می‌توانند عملکردهای ذهنی فراتر از انتظار خود بروز دهند. هدف لیمن و برنامه فلسفه برای کودکان نیز بهره‌گیری از این سائق‌های اجتماعی کودکان و استفاده از گفتگو به‌عنوان روشی برای پرورش فکری آنان بوده است. او بهترین روش آموزش تفکر به کودکان را استفاده از داستان می‌داند (فیشر، ۱۳۸۵). افراد دیگری مانند گلازر و جرجیس^۲ (۲۰۰۵)، داستان را منبعی مهم برای تعمیم یا تصحیح تصورات ذهنی کودکان می‌دانند؛ زیرا داستان در افزایش مهارت‌های فکری چون استدلال منطقی، تفکر نقادانه، توانایی حل مسئله نقشی مهم ایفا می‌کند. به باور لیمن، داستان، وسیله‌ای طبیعی و جذاب برای پرورش تفکر فلسفی، دانش، مهارت‌های شناختی و زبانی، استدلال، درک روابط علت و معلولی، کشف و تحلیل مفاهیم و نیز قضاوت درست است. افزون‌براین، داستان چنانچه متناسب با دنیای کودک و نیازهای او انتخاب شود، متضمن «شوک و شگفتی فکری» اوست. عنصر خیال در داستان به کودکان فرصت می‌دهد تا با قرار دادن خود به‌جای شخصیت‌های داستان، مهارت‌های فکری و عملی آنان را سرمشق خود قرار دهند. به‌طورکلی سه عامل در داستان خوانی و در نتیجه در رشد تفکر کودکان اهمیت دارد:

۱. بحث در مورد متن داستان به‌نحوی که کودک رویدادها را به‌ترتیب وقوع درک کند و ارتباط آنها را با هم بفهمد؛

۲. تفسیر و درک تجربه ضمنی و نکات پنهان داستان؛

۳. گفتگو درباره موضوعاتی که در داستان وجود دارد.

گفتنی است که مهارت‌های شنیداری و گفتاری کودکان با داستان خوانی نیز تقویت می‌شود؛ از این‌روست که آموزگاران باید فعالیت‌های ضروری را برای تقویت این مهارت‌ها طراحی و اجرا کنند (فیشر، ۱۳۹۲).

تفکر عبارت است از: فرایندهای عالی ذهن چون ادراک، تخیل، حافظه، استدلال، حل مسئله، مفهوم‌پردازی، طبقه‌بندی و سرانجام خلاقیت. تفکر را با اصطلاحات مختلف توصیف کرده‌اند؛ در یک تقسیم‌بندی تفکر را به تفکر استقرایی، قیاسی، منطقی، خلاق و انتقادی تقسیم کرده‌اند.

1. Vygotsky

2. Giorgis and Glazer

برخی مانند ویگوتسکی، ماهیت تفکر را اجتماعی و بازتاب فرهنگی می‌دانند که تعاملات و تبادلات اجتماعی در آن رخ می‌دهد؛ بنابراین، فعالیت‌های درون‌ذهنی فرد جدای از فعالیت‌های برون‌فردی نیست و تمامی فرایندهای شناختی حافظه، تفکر و یادگیری در جریان تبادلات اجتماعی-فرهنگی و به‌واسطه ابزار فرهنگی زبان صورت می‌پذیرد (ویگوتسکی، ۱۹۸۷).

تفکر انتقادی ریشه در جدل سقراطی^۱ دارد. به باور سقراط پرورش فرد بر تربیت عقلانی و منش اخلاقی او استوار است و خودشناسی اساس آن را تشکیل می‌دهد. آموزش سقراطی کاوش از طریق گفت‌وگوست و پرسش، تسهیل‌کننده آن است. آموزگار با پرسش‌های خود به دانش‌آموز کمک می‌کند تا آرای خود را ابراز نماید؛ از این‌رو، روش سقراط را روش مامائی نامیده‌اند.

واژه Critical به معنای نقد از لغت یونانی Kris ties به معنای قضاوت، داوری و تحلیل گرفته شده است. در فرهنگ هریتیج^۲ انتقاد به معنای ارزیابی دقیق و قضاوت سنجیده تعریف شده است. در فرهنگ آریان‌پور واژه Criticism به معنای نقد ادبی، نقد هنری، سخن‌سنجی و نیز به معنای خرده‌گیری، نکوهش و بازخواست آمده است (آریان‌پور، ۱۳۸۵). در فرهنگ فارسی معین واژه نقد، جداکردن خوب از بد، ظاهر کردن عیوب یا محاسن کلام، شعر یا مقاله و خرده‌گرفتن معنا شده است (معین، ۱۳۴۶).

درباره تفکر انتقادی دیدگاه‌ها و نظریه‌های مختلفی ارائه شده است: دیویی^۳ ماهیت تفکر انتقادی را «قضاوت معلق» یا «تردید سالم» می‌داند که ویژگی آن پرهیز از تعجیل است (دیویی، ۱۹۸۲). به نظر وی تفکر انتقادی، از کیفیت تفکر منطقی برخوردار است. تفکر انتقادی به‌عنوان هدف تعلیم و تربیت، پس از انتشار آثار دیویی در آغاز قرن بیستم مورد توجه قرار گرفت و در پی آن جنبشی با عنوان نهضت تفکر انتقادی شکل گرفت که دو فرضیه اساسی این نهضت عبارت‌اند از: ۱. اندیشیدن حق هر انسانی است. مدرسه باید شرایطی فراهم آورد تا کودکان نقادانه بیندیشند، زیرا اندیشیدن حق کودکان است؛ ۲. کلاس درس باید به آزمایشگاهی عقیدتی تبدیل شود که در آن حدس‌های خردمندانه کودکان به ورطه آزمایش گذاشته شود و در این بستر تفکر آنها رشد کند (جهانی، ۱۳۸۱).

در نظر ریچارد پال^۴ تفکر انتقادی، هنر اندیشیدن درباره خود است؛ یعنی فرد می‌اندیشد تا تفکر خود را بهتر، روشن‌تر، درست‌تر و توجیه‌پذیرتر کند. به باور بیزلی^۵ تفکر انتقادی فرایندی است پیچیده و تلاش برانگیز، نیازمند تمرین فکری ویژه و کاربرد مهارت‌های آموخته‌شده در موقعیت‌های جدید (بیزلی، ۱۹۹۷). پال تفکر انتقادی را شامل خرد سست و خرد مستدل می‌داند.

1. Socratic Dialogue
3. Dewey
5. Beasley

2. Heritage
4. Paul Richard

در خرد سست فرد با سوگیری و قضاوت خودخواهانه، شرایط را به نفع خود توجیه می‌کند و زیرکانه از پذیرش دیدگاه‌های دیگران سرباز می‌زند؛ ولی خرد مستدل تفکری است که همراه با عدل و انصاف و به‌طور مستدل جوانب مختلف را در نظر می‌گیرد و حتی خود را منصفانه نقد می‌کند. پال این نوع تفکر را رویه مثبت تفکر انتقادی می‌داند (پال، ۱۹۸۷).

سیگل^۱ در تعریف تفکر انتقادی بر ویژگی فرد و توانایی استدلال وی تأکید دارد (سیگل، ۱۹۹۱). بیر^۲ (۱۹۸۵) تفکر انتقادی را یکی از مهارت‌های مهم تفکر می‌داند. به باور وی بدون ارائه تعریفی دقیق از تفکر انتقادی، دانش‌آموزان نمی‌توانند آموختنی‌ها را فراگیرند. معلمان، برنامه‌ریزان درسی و آموزشی هنگامی می‌توانند به شاگردان کمک کنند که خود اندیشمندانی منتقد باشند.

انجمن مدیریت آمریکا در توصیف تفکر انتقادی چنین می‌نویسد: روش تفکر نقادانه می‌تواند فرد را در تصمیم‌گیری بهتر، استدلال و ارزیابی امور مختلف زندگی کمک کند؛ برای نمونه خریدار غیرمنتقد چیزی را می‌خرد که نیاز ندارد و هزینه زیادی برای آن می‌پردازد؛ درحالی‌که خریدار منتقد درباره اینکه چه می‌خرد، چرا می‌خرد، و چه مقدار برای آن می‌پردازد و نیز درباره اشتباه‌های گذشته خود می‌اندیشد (آندولینا، ۲۰۰۱^۳).

گیلدر^۴ (۲۰۰۴) تفکر انتقادی را کاری مشکل و پیچیده می‌داند. از دیدگاه وی تفکر انتقادی فعالیتی منظم، برنامه‌ریزی شده و دشوار است که می‌توان آن را فراگرفت؛ ولی بدون تمرین نمی‌توان بدان دست یافت. به‌طورکلی افرادی مانند انیس، مک پک و لیپمن دست‌کم دو عنصر را در تفکر انتقادی اساسی می‌دانند که عبارت‌اند از: ۱. مهارت لازم برای درک و ارزیابی درست دلایل و ادعاها؛ ۲. روحیه انتقادی که مستلزم آمادگی، نگرش، ویژگی‌های ذهنی و صفت‌های شخصی است (نوریس و انیس، ۱۹۸۹^۵). مایرز تفکر انتقادی را شناخت استدلال‌های نادرست و پرهیز از هیجان عاطفی و در پی آن تعادل نداشتن به هنگام روبه‌رو شدن با مسئله می‌داند (مایرز، ۱۳۸۳). انیس تفکر انتقادی را شامل تفکر عقلانی و تأملی می‌داند که بر نقد و تصمیم‌گیری درباره عقاید و رفتار خود تمرکز یافته است (انیس، ۱۹۶۲). از دیدگاه وی تفکر هنگامی عقلانی است که اندیشمند می‌کوشد مباحث را به دقت تجزیه و تحلیل کند و با شواهد و مدارک معتبر به دستاورد معقول و درست برسد. به باور او هدف تفکر انتقادی پرورش افرادی منصف و به دور از تعصب و پیش‌داوری است؛ به‌نحوی که بتوانند عقاید و افکار حتی عقیده خود را با صراحت و دقت ارزیابی کنند و به نقد بکشند (انیس، ۱۹۸۵).

1. Siegel

2. Beyer

3. Andolina

4. Gilder

5. Norris & Ennis

انیس بر این باور است که تفکر، زمانی انتقادی است که متفکر می‌کوشد به دقت مباحث را تجزیه و تحلیل کند و با شواهدی مستدل به قضاوت صحیح بپردازد. او هدف آموزش تفکر انتقادی را تربیت نسل‌هایی می‌داند که دارای صراحت و دقت هستند و از پیش‌داوری و غرض‌ورزی دوری می‌جویند. او آموزش تفکر انتقادی را دارای چهار مرحله می‌داند: ۱. تعریف و طبقه‌بندی موضوع؛ ۲. طرح پرسش‌های مناسب برای بیان موضوع؛ ۳. بررسی منبع مورد اعتماد؛ ۴. حل مسائل و ترسیم نتایج. گفتنی است هر بخش مهارت‌های خاص خود را دارد و می‌توان آنها را به دانش‌آموزان آموزش داد.

فریره^۱ از پیشگامان تعلیم و تربیت انتقادی، تعلیم و تربیت کنونی را بانکداری می‌داند؛ زیرا دانش‌آموز بیمارگونه و بدون هیچ‌گونه خلاقیت به دریافت، حفظ و تکرار مطالب می‌پردازد (فریره، ۱۹۹۳). وی در بحث از آموزش‌رهایی‌بخش، تعلیم و تربیت سنتی را نقد و بر خلق دانش و تولید اندیشه تأکید می‌کند. روش پیشنهادی وی طرح مسئله و بررسی انتقادی با محور گفتگو است. در فرایند گفتگو، فضای آموزشی میان دانش‌آموز و آموزگار مبتنی بر همدلی و تشریک مساعی است. در چنین فضایی اندیشه معلم و شاگردان بازسازی و معرفت‌زاده می‌شود و نگرش و باور درست شکل می‌گیرد.

در حوزه تعلیم و تربیت نظریه‌های یادگیری شناختی، فراشناختی و ساخت‌گرا از رویکرد انتقادی حمایت می‌کنند (اسدی، ۱۳۸۷). نظریه یادگیری شناختی «شناخت» را فرایند دانستن همراه با فهمی ژرف می‌داند. در این فرایند دانش با تفکر به دست می‌آید. نظریه‌پردازان گشتالتی از نخستین نظریه‌پردازان شناختی هستند (سیف، ۱۳۸۰). به باور نظریه‌پردازان شناختی، یادگیری، ناشی از شناخت، ادراک،^۲ بصیرت،^۳ تجزیه و تحلیل اطلاعات و درک معناست. از دیدگاه آنان یادگیری امر درونی و دائمی است و آموخته‌های جدید فرد با ساخت‌های شناختی پیشین وی انطباق می‌یابد. پیروان نظریه شناختی، دانش‌آموزان را موجوداتی فعال و کنجکاو می‌دانند؛ به همین دلیل دلیل آنها می‌توانند (با ابداع) خود به ساخت معرفت بپردازند یا به شناخت برسند.

نظریه ساخت‌گرایی بیشتر بر فرایندهای تفکر (تفکر تأملی یا انتقادی) تأکید دارد. اهداف آموزشی مبتنی بر نظریه ساختارگرایی شامل حل مسئله، استدلال، تفکر انتقادی و استفاده فعال از دانش، فراشناخت، خودتنظیمی دانش‌آموزان و یادگیری در محیطی غنی و معتبر است. آنان همچون شناخت‌گرایان به مهارت‌های سطح بالای تفکر توجه دارند و معتقدند درک و فهم و تجربه جدید تحت تأثیر معرفت و دانسته‌های پیشین دانش‌آموز قرار دارد؛ به همین دلیل یادگیری را حاصل تجربه و تعامل فرد با محیط می‌دانند.

1. Freire
2. Perception
3. Insight

در نظر ساخت‌گرایان، تفکر انتقادی شامل سه حوزه مهارت‌ها، گرایش‌ها و فراشناخت است. تفکر انتقادی از حیث مهارت‌ها شامل تحلیل، ترکیب، ارزشیابی، استنباط و جمع‌بندی است. لیپ و بیزلی^۱ (۲۰۰۴) تفکر انتقادی را متشکل از عناصر تفسیر،^۲ تحلیل،^۳ ارزیابی،^۴ استنتاج،^۵ شرح^۶ و خودنظم‌دهی^۷ می‌دانند. گروهی از اندیشمندان انتقادی از جمله انیس افزون‌بر اهمیت دادن به مهارت‌ها، گرایش به تفکر انتقادی را نیز مهم و آن را هم‌ردیف توانایی‌ها در نظر می‌آوردند. حوزه سوم تفکر انتقادی فراشناخت است. این دسته از اندیشمندان انتقادی، تفکر انتقادی را نوعی تفکر درباره تفکر می‌دانند؛ برای نمونه پل و فیشر، تفکر انتقادی را نوعی روش اندیشیدن به شمار آورده‌اند (فیشر، ۲۰۰۱).

در این پژوهش برای اجرای برنامه فلسفه برای کودکان از داستان‌های کتاب کلیده و دمنه استفاده شده است که با ادبیات ایرانی نزدیکی فرهنگی و اجتماعی دارد که ترجمه عبدالله بن مقفع می‌باشد. این مجموعه داستانی کتابی پندآموز است که در آن حکایت‌های گوناگون از زبان حیوانات نقل شده است. نام این کتاب برگرفته از نام‌های دو شغال به اسم کلیده و دمنه است. شکل داستان‌گونه این کتاب توانسته است به‌جای امر و نهی و اندرز، پرسش‌های ژرف فلسفی و جذاب را برانگیزد. مخاطب با هم‌ذات‌پنداری، خود را با ماجراها و یا گفتگوهای داستان همراه می‌کند و سرانجام، به اندیشه و داوری می‌نشیند. کلیده و دمنه دارای دو ساختار ارزشی و تأملی به شرح زیر است:

الف) ساختارهای ارزشی یا اخلاقیات شامل خشونت، مدارا، صداقت، خیانت، سیاست، مکر و حيله و...؛

ب) ساختارهای تأملی شامل شناسایی زنجیره‌های علت و معلولی، تلاش برای کشف دلایل منطقی، قضاوت درست و دوری از پیش‌داوری، تصمیم‌گیری درست و... .

با توجه به ویژگی این داستان‌ها، مخاطب با هم‌ذات‌پنداری با شخصیت‌های داستان از خودمداری به‌عنوان بزرگ‌ترین مانع تفکر انتقادی دور می‌شود و به آسانی از یک دیدگاه به دیدگاه دیگر حرکت می‌کند و در پایان به توانایی «تمرکززدایی» یا خروج از خودمحوری به‌عنوان اصلی‌ترین ویژگی ذهن فلسفی می‌رسد. در این مرحله فرد می‌تواند خود را جای دیگران بگذارد و از نگاه دیگران به رویدادها و پدیده‌ها بنگرد و به نگاهی جامع و کل‌نگر از مسئله دست یابد (خسرونژاد، ۱۳۸۴).

1. Lip & Beasley
3. Analysis
5. Inference
7. Self-Regulation

2. Interpretation
4. Evaluation
6. Explanation

پیشینه پژوهش

در باره پیشینه پژوهش تحقیقات میدانی و نظری فراوانی درباره برنامه فلسفه برای کودکان، تفکر انتقادی، مهارت‌های استدلال و پرسشگری در ایران و کشورهای دیگر انجام شده است که به اختصار برخی از آنها شرح داده می‌شود:

اکبری و همکاران (۱۳۹۱) نشان دادند با استفاده از داستان‌های کلاسیک ادبیات فارسی می‌توان قدرت تفکر انتقادی و غنای ادبی آن را افزایش داد. شکیبایی و همکاران (۱۳۸۹) نشان دادند داستان‌های مثنوی بر مهارت‌های پرسشگری فلسفی و ابعاد آن (تردید، کاوشگری، پیچیدگی و تغییر) اثری معنادار دارند. رمضان‌پور (۱۳۸۷) نشان داد که برنامه فلسفه برای کودکان با استفاده از روش اجتماع‌پژوهی موجب رشد مهارت‌های شهروندی مانند رعایت قانون، خودآگاهی، اعتماد به نفس، کنترل هیجانات و حل تعارض‌های دانش‌آموزان می‌شود. باقری و خسروی (۱۳۸۶) نشان دادند که استفاده از داستان و تأکید بر شخصیت‌های اخلاقی آن بر درونی کردن ارزش‌های اخلاقی تأثیر مثبت دارد. جهانی (۱۳۸۶) نشان داد برنامه p4c به رشد مهارت‌های استدلالی، پژوهشی و ترجمه‌ای و نیز تقویت منش اخلاقی دانش‌آموزان کمک می‌کند. ناجی و قاضی‌نژاد (۱۳۸۶) نشان دادند که برنامه p4c باعث تقویت مهارت‌های استدلال، تمییز امور مشابه، داوری درست، تفکر انتقادی و خلاق دانش‌آموزان شده است. مرعشی (۱۳۸۵) نیز نشان داد اجرای برنامه بر پرورش مهارت استدلال کودکان تأثیر مثبت دارد. جهانی (۱۳۸۱) مبانی فلسفی الگوی آموزش تفکر انتقادی لیپمن و نیز دیدگاه‌های زمینه‌گرایی و نسبی‌گرایی و محدودیت‌های این دو دیدگاه را بررسی کرده است.

در پژوهش اسکلیفر، لویس و کرون (۱۹۸۷) که بر روی دانش‌آموزان ایالت کپک کانادا انجام شده بود، برنامه پیکسی در یک دوره شش‌ماهه اجرا شد. در این پژوهش از آزمون استدلال نیوجرسی، آزمون استدلال قیاسی، مصاحبه درباره مفاهیم اخلاقی و پرسش‌نامه مفهوم خود پیرهارس استفاده شد. براساس آزمون نیوجرسی و مصاحبه دانش‌آموزان، گروه آزمایش در هر دو مورد، نتایج معناداری به دست آمد. در آزمون استدلال قیاسی نمره‌های بین دو گروه تفاوت جدی نداشت و تفاوت نمره‌های دانش‌آموزان گروه آزمایش در زمینه مفهوم خود از نظر آماری نسبت به گروه شاهد معنادارتر بود (رمضان‌پور، ۱۳۸۷).

لیپمن در مقاله خود، که خلاصه‌ای از چندین پژوهش انجام شده بود، نشان داد، گروه‌های آزمایشی که از برنامه آموزش فلسفه برای کودکان استفاده کرده‌اند در توانایی استدلال (شامل استنباط صوری، یافتن شقوق، درک مطلب، پیشرفت ریاضی، تصدیقات اخلاقی، خودفهمی و...)

نتایج معناداری نسبت به گروه گواه داشته‌اند (لیمن، ۱۹۸۵). تریکی و تاپینگ^۱ (۲۰۰۴) نشان دادند برنامه فلسفه برای کودکان در پرورش مهارت‌های فکری و تربیت اخلاقی کودکان تأثیر مثبت دارد. بررسی پژوهش‌ها نشان می‌دهد هدف از اجرای برنامه فلسفه برای کودکان پرورش مهارت‌های درست تفکر مانند استدلال، پرسشگری، تفکرخلاق، تفکر انتقادی، حل مسئله و... است؛ به نحوی که افراد توانایی برخورد درست با مسائل شخصی و نیز مسائل پیچیده‌تر اجتماعی را کسب کنند. در سال‌های اخیر وزارت آموزش و پرورش تلاش‌هایی برای پرورش مهارت تفکر انجام داده و کتاب‌هایی در این باره تألیف کرده است؛ ولی تا رسیدن به وضع مطلوب فاصله بسیار است. این پژوهش در پی آشکار کردن این پرسش است که آیا می‌توان به کمک داستان‌های کهن فارسی مانند کلیله و دمنه و با استفاده از شیوه اجتماع‌پژوهی، مهارت‌های فکری را در کودکان و نوجوانان پرورش داد؟

اهداف پژوهش

هدف اصلی: هدف از این پژوهش بررسی تأثیر داستان‌های کلیله و دمنه بر تقویت روحیه پرسشگری، توانایی استدلال و تفکر انتقادی - گرایش‌های گشودگی انتقادی و شکاکیت تأملی - در برنامه فلسفه برای کودکان در مقطع ابتدایی است.

هدف فرعی: هدف جزئی پژوهش بررسی تأثیر داستان‌های کلیله و دمنه بر تقویت روحیه پرسشگری، تفکر انتقادی - گرایش‌های گشودگی انتقادی و شکاکیت تأملی - و توانایی استدلال دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی است.

فرضیه‌های پژوهش

فرضیه اصلی: داستان‌های کلیله و دمنه بر تقویت روحیه پرسشگری، توانایی استدلال و تفکر انتقادی - گرایش‌های گشودگی انتقادی و شکاکیت تأملی - در برنامه فلسفه به کودکان مقطع ابتدایی تأثیری معنادار دارد.

فرضیه‌های فرعی: داستان‌های کلیله و دمنه بر تقویت روحیه پرسشگری، دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی تأثیری معنادار دارد؛

داستان‌های کلیله و دمنه بر تقویت توانایی استدلال کردن دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی تأثیری معنادار دارد؛

1. Trickey & Topping

داستان‌های کلیله و دمنه بر تقویت تفکر انتقادی - گرایش‌های گشودگی انتقادی و شکاکیت تأملی - دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی تأثیری معنادار دارد.

تعاریف عملیاتی

پرسشگری عبارتست از: نمره‌ای که آزمودنی براساس نوع پرسش‌هایی که مطرح می‌کند، در شش حیطه دانش، فراگیری، کاربری، تجزیه و تحلیل، ترکیب و ارزشیابی از مربی دریافت می‌کند. کمترین نمره در این ارزشیابی یک و بیشترین شش می‌باشد.

تفکر انتقادی عبارت است از: نمره‌ای که آزمودنی از مقیاس گرایش به تفکر انتقادی ساسو^۱ (۲۰۱۳)، در دو بعد گشودگی انتقادی و شکاکیت تأملی^۲ دریافت می‌کند. مطالعات نشان می‌دهند تفکر انتقادی شامل دو بعد گرایش به تفکر انتقادی و مهارت‌های آن است. جنبه مهارت‌های تفکر انتقادی بر راهبردهای شناختی و جنبه گرایش به تفکر انتقادی بر اجزای نگرشی تفکر و انگیزه پایدار درونی برای حل مسائل تأکید دارد. بعد گشودگی انتقادی نشان‌دهنده علاقه‌مندی به ایده‌های جدید و داشتن ذهنی باز و پویا نسبت به آنها، ارزیابی انتقادی نظریه‌های جدید و نیز تغییر تفکر در پرتو شواهد قانع‌کننده است. بعد شکاکیت تأملی نشان از علاقه‌مندی به یادگیری از تجارب گذشته و پرسش از شواهد آنهاست (ساسو، ۲۰۱۳).

استدلال عبارت است از: نمره‌ای که آزمودنی از آزمون مهارت استدلال نیوجرسی (۱۹۸۱)، تجدیدنظر شده توسط مرعشی (۱۳۸۵)، به صورت نمره کل در مقیاس فاصله‌ای دریافت می‌کند.

روش پژوهش

این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش، شبه‌تجربی است که به شیوه میدانی انجام شده است. در این طرح پژوهشگر با دو گروه آزمایش و کنترل سروکار دارد. گروه آزمایش در معرض کاربری آزمایشی داستان‌های ساده‌سازی شده کلیله و دمنه (چون موش خوشبخت، روباه فریبکار، الاغ ساده لوح، دوستان صمیمی و نیرنگ لاک‌پشت) برگرفته از کتاب داستان‌های پندآموز کلیله و دمنه (محمدی‌منش، ۱۳۹۳) و نیز آموزش مهارت پرسشگری، استدلال کردن و تفکر انتقادی شامل -گرایش‌های شکاکیت تأملی و گشودگی انتقادی- براساس حلقه کندوکاو لیپمن قرار گرفت. گروه کنترل تنها مورد مشاهده واقع شد و هیچ‌گونه برنامه‌ای دریافت نکرد.

برنامه فلسفه برای کودکان به صورت اندازه‌های پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری مربوط به

1. Sasu

2. Reflective Skepticism & Openness Critical

متغیرهای پرسشگری، تفکر انتقادی و استدلال به عنوان متغیر وابسته و بیان داستان‌های کلیده و دمنه و برنامه‌های پیرامون آن درباره پرسشگری، تفکر-انتقادی و استدلال کردن به عنوان متغیر مستقل در نظر گرفته شدند. متغیرهای کنترل در این پژوهش عبارت‌اند از: جنسیت، مقطع و پایه تحصیلی و منطقه آموزشی.

جامعه آماری این پژوهش، همه دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی شهرستان اردستان در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۵ با حجم نمونه ۳۲ نفر بود که به روش تصادفی ساده انتخاب و برای تعیین گروه آزمایش و کنترل و تخصیص کاربندی از روش قرعه‌کشی استفاده شد. هریک از گروه‌های آزمایش و کنترل ۱۶ نفر بودند. برای سنجش متغیرها مقیاس‌های سنجش پرسشگری، تفکر انتقادی ساسو، آزمون مهارت استدلال نیوجرسی به کار گرفته شد.

۱. مقیاس سنجش پرسشگری

رابرت فیشر این مقیاس را طراحی کرده و برای سنجش توانایی کودکان در آفریدن پرسش به کار گرفته است. در این روش، مربی، داستانی را برای آزمودنی‌ها خوانده و سپس از آنها می‌خواهد پرسش‌هایی درباره آن ابداع کنند تا مشخص شود که چه اندازه می‌توانند متن را مورد پرسش و بررسی قرار دهند. سپس براساس طبقه‌بندی بلوم در حیطه شناختی پرسش‌ها در شش حیطه دانش، فراگیری، به‌کار بستن، تجزیه و تحلیل، ترکیب و ارزشیابی قرار می‌گیرند. به پرسش‌هایی که به تفکر با پیچیدگی کمتری نیاز دارد (دانش، فراگیری، به‌کار بستن) نمره‌های ۱ تا ۳ و به پرسش‌هایی که به تفکر پیچیده و سطح بالا نیاز دارند (تجزیه و تحلیل، ترکیب و ارزشیابی) نمره‌های ۴ تا ۶ داده می‌شود. هریک از دانش‌آموزان، با توجه به سطوحی که مربی تشخیص می‌دهد، امتیاز مربوطه در حیطه شناختی را به دست می‌آورند و نمره پرسشگری آنها مشخص می‌شود.

۲. مقیاس گرایش به تفکر انتقادی ساسو

ساسو (۲۰۱۳) مقیاس گرایش به تفکر انتقادی را با رویکرد تحلیل عاملی برای اندازه‌گیری گرایش به تفکر انتقادی ساخته است. این مقیاس دو بعد گرایشی گشودگی انتقادی و شکاکیت تأملی را ارزیابی می‌کند. بعد گشودگی انتقادی نشان‌دهنده علاقه‌مندی به یادگیری ایده‌های جدید، داشتن ذهنی باز و پویا نسبت به آنها، ارزیابی انتقادی ایده‌ها و نیز تغییر اندیشه براساس شواهد قانع‌کننده است. بعد شکاکیت تأملی هم نشان‌دهنده علاقه‌مندی به یادگیری از تجارب گذشته و پرسش از شواهد آنهاست.

۳. مقیاس آزمون مهارت استدلال نیوجرسی

ویرجینیا شیپمن^۱ طی سال‌های ۱۹۷۶ تا ۱۹۸۱ این آزمون را ساخته است و روان‌شناسان مرکز آزمون‌های تحصیلی پرینستون نیوجرسی، برای ارزیابی برنامه آموزش فلسفه برای کودکان آن را به کار برده‌اند. این آزمون ۵۰ پرسش چندگزینه‌ای به صورت قیاس‌های منطقی دارد که بیان‌کننده ۲۲ مهارت درباره استدلال است.

روش گردآوری اطلاعات بدین صورت است که در آغاز جلسات داستان‌خوانی و برنامه آموزشی، از هر دو گروه آزمایش و کنترل از نظر مهارت‌های پرسشگری، گشودگی انتقادی، شکاکیت تأملی و استدلال، به کمک ابزارهای سنجش و اندازه‌گیری، مقادیر پیش‌آزمون استخراج شد. سپس دانش‌آموزان گروه آزمایش به مدت هشت هفته و هر هفته دو ساعت در برنامه آموزشی داستان‌های کلیله و دمنه و اجرای برنامه حلقه کندوکاو شرکت کردند. در پایان از هر دو گروه آزمایش و کنترل سنجش به عمل آمد و نمره‌های پس‌آزمون استخراج شد. یک ماه بعد نیز برای تداوم نتیجه و اثر کاربندی، یک مورد پیگیری انجام شد. بدین ترتیب آزمودنی‌های گروه آزمایش و کنترل در معرض پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری قرار گرفتند.

در این پژوهش تجزیه و تحلیل داده‌ها با نرم‌افزار Spss انجام شد. تکنیک آمار توصیفی شامل محاسبه شاخص‌های مرکزی، پراکندگی و رسم نمودارهای مربوطه بوده است. تکنیک آمار استنباطی بدین شرح است: برای بررسی نرمال بودن نمره‌ها از آزمون کلوموگروف اسمیرنوف و برای بررسی تساوی واریانس نمره‌های گشودگی انتقادی، شکاکیت تأملی، پرسشگری و مهارت استدلال، از آزمون لوین استفاده شد. همچنین، از آزمون ماچلی برای بررسی کواریانس‌های نمره‌های گشودگی انتقادی، شکاکیت تأملی پرسشگری و مهارت استدلال استفاده شده است. برای مقایسه زوجی نمره‌ها نیز از آزمون F یا همان آزمون تحلیل واریانس و آزمون T دو گروه وابسته استفاده شد.

پردازش یافته‌ها

الف) پردازش توصیفی داده‌ها

برای محاسبه آمار توصیفی از شاخص‌های مرکزی و پراکندگی استفاده شد. مقایسه میانگین و انحراف معیار نمره‌های گشودگی انتقادی، شکاکیت تأملی، پرسشگری و مهارت استدلال در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نشان می‌دهد میانگین نمره‌های گشودگی انتقادی،

1. Virginia Shipman

شکاکیت تأملی، پرسشگری و مهارت استدلال گروه آزمایش طی مراحل پس‌آزمون و پیگیری نسبت به پیش‌آزمون و نسبت به گروه کنترل روند افزایش داشته است.

جدول ۱: مقایسه میانگین و انحراف معیار نمره‌های گشودگی انتقادی، شکاکیت تأملی و پرسشگری در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

کنترل		آزمایش		نوع آزمون	شاخص‌های آماری
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین		خرده مقیاس
۵/۰۲	۲۵/۸۵	۵/۲۷	۲۴/۷۵	پیش‌آزمون	گشودگی انتقادی
۵/۰۲	۲۵/۸۵	۲/۳۳	۳۱/۸۰	پس‌آزمون	
۵/۰۲	۲۵/۸۵	۲/۳۳	۳۱/۷۵	پیگیری	
۳/۳۰	۱۴/۵۵	۳/۸۱	۱۴/۶۰	پیش‌آزمون	شکاکیت تأملی
۳/۲۸	۱۴/۸۰	۲/۷۴	۱۸/۴۰	پس‌آزمون	
۳/۳۳	۱۴/۶۰	۲/۷۴	۱۸/۴۰	پیگیری	
۰/۹۷	۲/۳۰	۰/۹۳	۲/۳۵	پیش‌آزمون	پرسشگری
۰/۹۴	۲/۵۰	۱/۵۳	۴/۵۰	پس‌آزمون	
۰/۹۴	۲/۵۰	۱/۴۲	۴/۶۰	پیگیری	
/۲۵	۲۵/۹۰	۵/۰۴	۲۷/۰۵	پیش‌آزمون	مهارت استدلال
۵/۱۲	۲۵/۹۵	۳/۵۰	۴۴	پس‌آزمون	
۵/۲۱	۲۶/۱۰	۳/۲۲	۴۴/۲۵	پیگیری	

ب) پردازش استنباطی داده‌ها

از آزمون‌های پارامتریک برای بررسی نرمال بودن نمره‌های گشودگی انتقادی، شکاکیت تأملی، پرسشگری و مهارت استدلال از آزمون کلوموگروف اسمیرنوف استفاده شد. نتایج نشان می‌دهد نمره‌های گشودگی انتقادی، شکاکیت تأملی پرسشگری و مهارت استدلال نرمال هستند.

همچنین، برای بررسی تساوی واریانس نمره‌های گشودگی انتقادی، شکاکیت تأملی، پرسشگری و مهارت استدلال از آزمون لوین استفاده شد که نتایج آزمون لوین تساوی واریانس‌های نمره‌های گشودگی انتقادی، شکاکیت تأملی، پرسشگری و مهارت استدلال را نشان می‌دهد. نتایج نشان می‌دهد برای نمره‌های گشودگی انتقادی، شکاکیت تأملی، پرسشگری و مهارت استدلال تساوی واریانس‌ها برقرار است.

برای بررسی تناسب کوواریانس‌های گشودگی انتقادی، شکاکیت تأملی، پرسشگری و مهارت استدلال از آزمون ماچلی استفاده شد. نتایج نشان می‌دهد که کوواریانس‌ها یا روابط بین نمره‌های گشودگی انتقادی، شکاکیت تأملی، پرسشگری و مهارت استدلال تبدیل شده با ماتریس واحد متناسب است. این پیش‌فرض آزمایش و تأیید شد.

برای آزمون فرضیه‌ها از تحلیل مانوا استفاده شد. این فرضیه‌ها در جدول زیر به اختصار نشان داده شده است:

جدول ۲: آزمون F لوین برای نمره‌های گشودگی انتقادی، شکاکیت تأملی، پرسشگری و مهارت استدلال

فرضیه‌ها	متغیر	ارزش	F	سطح معناداری	مقدار اتا	توان آماری
فرض اول	گشودگی انتقادی	۰/۴۰۶	۱۲/۶۶۲	۰/۰۰۱	۰/۴۰۶	۰/۹۹۴
فرض دوم	شکاکیت تأملی	۰/۲۶۸	۶/۷۷۹	۰/۰۰۳	۰/۳۶۸	۰/۸۹۶
فرض سوم	پرسشگری	۳۸/۴۵۰	۴۸/۴۳۴	۰/۰۰۱	۰/۵۶۰	۱/۰۰۰
فرض چهارم	مهارت استدلال	۰/۷۵۳	۵۶/۵۴۸	۰/۰۰۱	۰/۷۵۳	۱/۰۰۰

همان‌طور که نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد میان نمره‌های گشودگی انتقادی ($p=۰/۰۰۱$)، شکاکیت تأملی ($p=۰/۰۰۳$)، پرسشگری ($p=۰/۰۰۱$)، مهارت استدلال ($p=۰/۰۰۱$) گروه‌ها در سطح معناداری کمتر از $p=۰/۰۱$ قرار دارند؛ از این رو تفاوت معنادار است؛ یعنی این امکان وجود دارد که آموزش فلسفه به کودکان توانسته باشد بر افزایش گشودگی انتقادی، شکاکیت تأملی، پرسشگری و مهارت استدلال تأثیرگذار باشد. همچنین، برای وجود تفاوت بین سه بار اجرا در دو گروه در هر فرضیه به مقایسه زوجی سه آزمون در دو گروه در هر فرضیه پرداخته شد و نتایج نشان داد که در گروه آزمایش در سه بار آزمون، بین پس‌آزمون با پیگیری تفاوت معنادار نبوده است؛ ولی تفاوت بین پیش‌آزمون با پس‌آزمون و همچنین پیش‌آزمون با پیگیری معنادار است.

جدول ۳: تحلیل کواریانس نمره‌های گشودگی انتقادی، شکاکیت تأملی، پرسشگری و مهارت استدلال

فرضیه‌ها	منبع	مجموع مجزورات	درجه آزادی	مجزور میانگین	F	سطح معناداری	مقدار اتا	توان آماری
فرض اول	گروه	۳۸۵/۲۰۸	۱	۳۸۵/۲۰۸	۸/۸۵۹	۰/۰۰۵	۰/۱۸۹	۰/۸۲۶
فرض دوم	گروه	۱۸۵/۰۰۸	۱	۱۸۵/۰۰۸	۸/۲۵۷	۰/۰۰۷	۰/۱۷۷	۰/۷۹۵
فرض سوم	گروه	۱۹/۱۳۶	۱	۱۹/۱۳۶	۱۷/۸۲۵	۰/۰۰۱	۰/۳۱۹	۰/۹۸۴
فرض چهارم	گروه	۴۶۵۰/۰۷۵	۱	۴۶۵۰/۰۷۵	۹۸/۷۳۲	۰/۰۰۱	۰/۷۲۲	۱/۰۰۰

نتایج تحلیل کواریانس نمره‌های گشودگی انتقادی، شکاکیت تأملی، پرسشگری و مهارت استدلال اگر هر کدام جداگانه فقط یک متغیر یا یک نمره به شمار بیایند، بین گروه کنترل و گروه آموزش در فهمیدن داستان‌های کلیله و دمنه تفاوت وجود دارد. میزان تفاوت نمره‌های گشودگی انتقادی طی آموزش‌ها ۱۸/۹ درصد است؛ یعنی ۱۸/۹ درصد واریانس نمره‌های گشودگی انتقادی

مربوط به نوع آموزش در گروه‌هاست ($p < 0/01$). میزان تفاوت نمره‌های شکاکیت تأملی طی آموزش‌ها ۱۷/۷ درصد است؛ یعنی ۱۷/۷ درصد واریانس نمرات شکاکیت تأملی مربوط به نوع آموزش در گروه‌هاست ($p < 0/01$). میزان تفاوت نمره‌های پرسشگری طی آموزش‌ها ۳۱/۹ درصد می‌باشد؛ یعنی ۳۱/۹ درصد واریانس نمره‌های پرسشگری مربوط به نوع آموزش در گروه‌هاست ($p < 0/01$). میزان تفاوت نمره‌های مهارت استدلال طی آموزش‌ها ۷۲/۲ درصد است؛ یعنی ۷۲/۲ درصد واریانس نمره‌های مهارت استدلال مربوط به نوع آموزش در گروه‌ها می‌باشد ($p < 0/01$).

نتیجه‌گیری

آزمون چهار فرضیه نشان داد داستان‌های کلیله و دمنه و گفتگو درباره آنها، بر نمره‌های گشودگی انتقادی، شکاکیت تأملی، پرسشگری و مهارت استدلال در کودکان پایه ششم ابتدایی، بین گروه کنترل و گواه در سطح $p < 0/01$ تأثیر معنادار داشته است. افزون‌براین، می‌توان به پیامدهای روان‌شناختی برنامه فلسفه برای کودکان مانند رشد فردی و میان‌فردی کودکان، بهبود باورهای منطقی آنان، بهبود کیفیت، کمیت و هدایت درست پرسشگری، گوش کردن فعال، ایجاد فرضیه‌های مختلف، بحث در مورد آنها و بازشناسی عقیده‌های درست از نادرست، افزایش اعتماد به نفس در محیطی فراگیر محور، افزایش قدرت بیان در محیطی دوستانه و بدون ترس و نگرانی، تغییر فضای تحصیلی از محیطی اقتدارطلبانه به فضایی همدلانه اشاره کرد که تسهیل‌کننده یادگیری مشارکتی است.

همسو با آنچه گفته شد، سالیوان (۲۰۰۴) با استناد به مفهوم گفتگو در آموزش انتقادی فریره، از آن به‌عنوان رشد‌گرایش به کار گروهی و ارتباطات بین فردی یاد می‌کند که این پژوهش نیز نظر سالیوان را تأیید می‌کند. اکبری و همکاران (۱۳۹۱) نشان داده بودند که با استفاده از داستان‌های کلاسیک می‌توان تفکر انتقادی را پرورش داد که این پژوهش نظر آنها را تأیید می‌کند. همچنین، نتایج پژوهش‌های جهانی (۱۳۸۶)، ناجی و قاضی‌نژاد (۱۳۸۶)، شکیبایی و همکاران (۱۳۸۹) و رمضان‌پور (۱۳۸۷) مبنی بر تأثیر برنامه فلسفه برای کودکان بر رشد مهارت‌های استدلال، تفکر انتقادی و پرسشگری را نیز تأیید می‌کند.

برنامه فلسفه برای کودکان بر این پیش‌فرض استوار است که یادگیری کودکان هنگامی ارتقا می‌یابد که محتوای درسی به‌صورت داستان ارائه شود (فرزانفر و همکاران، ۱۳۸۹)، مشارکت دادن کودکان در حلقه‌های داستان‌خوانی در فضایی جذاب، خیالی و همدلانه در قالب عباراتی ساده و قابل فهم که چندین مؤلفه فلسفی مهم را در خود جای داده است، می‌تواند انگیزه و علاقه به

اندیشیدن را در کودکان افزایش دهد. همچنین، می‌توان با هدایت معلم و بررسی جنبه‌های مختلف موضوع به فعالیت و گشودگی ذهن کمک کرد. پرورش مفاهیم اخلاقی، هویت‌یابی و ارزش‌گذاری در سایه داستان‌های اخلاقی کلیله و دمنه و نیز مشارکت، صمیمیت و مهارت اجتماعی در بستر حلقه کندوکاو از دیگر دستاوردهای این برنامه است. استفاده از حلقه کندوکاو، بحث و گفتگو، توجه به نظرات دانش‌آموزان، درک آنها از مفهوم داستان و اجازه اظهارنظر درباره آنها، باعث گشودگی ذهن آنها می‌شود. همچنین مسلم است که نباید کودکان را فاقد قدرت فهم مفاهیم انتزاعی دانست؛ بلکه باید بدین مسئله آگاهی داشت که کودکان خود فیلسوفانی هوشمندند (متیوز، ۱۳۸۷).

پیشنهادها

۱. برای بهره‌مندی دانش‌آموزان از تفکر انتقادی باید افزون بر آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی به مؤلفه‌های گرایش‌های تفکر انتقادی و غنی کردن اطلاعات آنها در موضوعات مختلف نیز توجه شود؛
۲. برنامه‌های مدارس باید به گونه‌ای طراحی شود که دانش‌آموزان را دارای ذهنی باز و خلاق کند و آنها را به ایده‌های جدید برساند؛
۳. برنامه‌ریزان و مدیران آموزشی و نیز آموزگاران باید شرایطی فراهم کنند تا دانش‌آموزان با استفاده از تجارب گذشته خود به خلق دانش بپردازند؛
۴. آموزگاران فرصت‌های تربیتی را برای بحث و تبادل نظر در کلاس‌های درس فراهم کنند؛
۵. معلمان تلاش کنند فضای حاکم بر کلاس را از حافظه‌پروری و انباشت اطلاعات به سمت فضای پرورش تفکر انتقادی سوق دهند.

منابع

- آریان‌پور کاشانی، عباس و منوچهر آریان‌پور کاشانی (۱۳۸۵)، فرهنگ آریان‌پور، تهران: امیرکبیر.
- اسدی، فاطمه (۱۳۸۷)، ضرورت تفکر انتقادی و نقد و بررسی تحقق آن در مدارس متوسطه شهر تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه الزهرا.
- اکبری، احمد؛ طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی؛ بختیار شعبانی ورکی و محمد تقوی (۱۳۹۱)، «فلسفه برای کودکان (P4C) مضامین فلسفی در داستان‌های متون کلاسیک ادب فارسی»، تفکر و کودک، ش ۲، ص ۱-۲۵.
- باقری، خسرو و زهره خسروی (۱۳۸۶)، «پژوهش تربیتی: چیستی و روش‌شناسی»، نوآوری‌های آموزشی، دوره ۶، ش ۲۱، ص ۴۹-۷۶.
- جهانی، جعفر (۱۳۸۱)، «نقد و بررسی مبانی فلسفی الگوی آموزشی تفکر انتقادی ماتیو لیپمن»، علوم انسانی دانشگاه الزهرا، ش ۴۲، ص ۳۵-۵۵.
- جهانی، جعفر (۱۳۸۶)، «تأثیر برنامه آموزش فلسفه به کودکان در رشد منش‌های اخلاقی دانش‌آموزان»، علوم انسانی دانشگاه الزهرا، ش ۷، ص ۳۷-۶۰.
- خسرونژاد، مرتضی (۱۳۸۴)، «تمرکززدایی در ادبیات کودک هم هدف است و هم روش»، کتاب ماه کودک و نوجوان، ش ۹۶، ص ۷۳-۸۳.
- رمضان‌پور، شیوا (۱۳۸۷)، بررسی تأثیر روش اجتماع پژوهی برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش مهارت‌های شهروندی آنان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهرا.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۰)، روانشناسی پرورشی، تهران: آگاه.
- شکیبایی، زهره؛ یاسر گلیجی و جواد خلعتبری (۱۳۸۹)، «تأثیر داستان‌های مثنوی معنوی مولانا بر میزان مهارت پرسشگری فلسفی نوجوانان»، تحقیقات مدیریت آموزشی، س ۲، ش ۲، ص ۱۱۷-۱۳۴.
- طباطبایی، زهرا و مرضیه موسوی (۱۳۹۰)، «بررسی تأثیر فلسفه برای کودکان در پرسش‌گری و تفکر انتقادی دانش‌آموزان پایه‌های سوم تا پنجم ابتدایی (۹-۱۱ ساله) دبستان علوی شهر ورامین»، تفکر و کودک، س ۲، ش ۱، ص ۷۳-۹۰.
- فرزانه‌فر، جواد؛ یحیی قائدی؛ میرعبدالحسین نقیب‌زاده و علیرضا محمودنیا (۱۳۸۹)، «در جستجوی استقلال انتخاب متن‌های ادبی مناسب برای برنامه فلسفه برای کودکان»، مطالعات ادبیات کهن، س ۱، ش ۲، ص ۱۲۵-۱۵۵.

- فیشر، رابرت (۱۳۸۵)، آموزش و تفکر، ترجمه فروغ کیان‌زاده، اهواز: رسش.
- قراملکی، فرامرز (۱۳۸۴)، «جایگاه اخلاق در فلسفه برای کودک بر مبنای تحلیل فلسفه در گفتمان حکمت متعالیه»، فلسفه و کودک، ش ۷، ص ۵-۱۸.
- ماهروزاده، طیبه (۱۳۹۱)، «آموزش فلسفه به کودکان و جایگاه تفکر انتقادی»، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت، دوره ۲، ش ۲۷، ص ۷۹-۱۰۳.
- مایرز، چت (۱۳۸۳)، آموزش تفکر انتقادی، ترجمه خدایار ایلی، چ ۴، تهران: سمت.
- متیوز، گرت. بی. (۱۳۸۷)، «فلسفه برای کودکان چیست؟»، گفتگوی متیوز با لیمن، در کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان (گفتگو با پیشگامان انقلابی نو در تعلیم و تربیت)، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- محمدی‌منش، محسن (۱۳۹۳)، قصه‌های پندآموز از کلیله و دمنه، تهران: مهرانگیز.
- مرعشی، سیدمنصور (۱۳۸۵)، بررسی تأثیر روش اجتماع پژوهشی در برنامه فلسفه برای کودکان بر مهارت‌های استدلال دانش‌آموزان پسر پایه سوم راهنمایی مدرسه نمونه دولتی اهواز، پایان‌نامه دکتری، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز.
- معین، محمد (۱۳۴۶)، فرهنگ فارسی، تهران: امیرکبیر.
- ناجی، سعید و ناجی قاضی‌نژاد (۱۳۸۶)، «بررسی نتایج برنامه فلسفه برای کودکان روی مهارت‌های استدلالی و عملکرد رفتاری کودکان»، مطالعات برنامه درسی، ش ۷، ص ۱۲۳-۱۵۰.
- Andolina, M., (2001), *Critical Thinking for working Students*, Delmar Thomson learning.
- Beyer, K. Barry, (1985), *Critical Thinking, Social Education*, Amazon.
- Beasley, D. A., (1997), *Critical thinking in Psychology*, by Forest Long Road, Pacific Grow.
- Dewey, J., (1982), *How We Think* Lexington, Mass: Heath (Originally Published, 1910).
- Ennis, R. H., (1985), *Critical Thinking Dispositions and Abilities*, In Joan Baron and Robert Sternberg (Eds) *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*. W.H. Freeman, New York. ED 324193.
- Ennis, R. H., (1962), "A Concept of Critical Thinking", *Harvard Educational Review*, 323, 82-83.
- Fisher, A., (2001), *Critical Thinking: An Introduction*, Cambridge University Press.
- The American Heritage Dictionary of the English language. Book by American Heritage Publish in Company.

- Frère, Paulo, (1993), *Pedagogy of oppressed*, New York: Continuum Books.
- Gilder, Tim. Van, (2004), "Teaching Critical thinking Some Lessons from Cognitive science", *Journal of educational Philosophy and theory*, vol. 45, No. 1, pp.: 1-6/WWW. As think. Org
- Glazer. Joan. I., Georgic, Cyndi, (2005), *Literature for Young Children*, 5th ed. Published. Upper, Saddle River, N.J.: Pearson/ Prentice Hall.
- Lipman, M., (2003), *Thinking in Education*, 2nd (edn.), Cambridge & New York: Cambridge University Press.
- Lipman, M., (1980), *Philosophy in the classroom*, Temp University press.
- Lipman, M., (1985), *Lisa. Mont Clair*, NJ: New Jersey Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- Lipe, Saundrak., Sharon Beasley, S., (2004), *Book Critical Thinking in Nursing Cognitive Skills Work Book*, Lippin Cott Willions & Wilkns.
- Norris, S.P., Ennis, R. H., (1989), *Evaluating Critical thinking*, Pacific Grove mid Publications, Available: <http://www.Faculty.Ed.Hive.Eddo/rhinos/Assessment.hemi>
- Paul, Richard, (1987), *Critical Thinking and the Critical Person, Critical Thought Essential the Acquisition of Rational Knowles and Passions*, in Baron and R. Sternberg Teaching Thinking Skills, New York, F.W. Freeman, pp. 124-148.
- Siegel, H., (1991), "The general ability of Critical Thinking", *Educational Philosophy and Theory*, 23(1), pp.18-19.
- Sullivan. D. Debra, (2004), *An Analysis of Dialogue and Group Interaction during Collaborative Examination*, a Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy, Capella University.
- Smith, Greg., (1999), "Review of Philosophy Gym: 25 short adventures in thinking", by Stephen Law, in *Critical and Thinking*, Vol. 12, No. 1, pp. 46-47.
- Sosu, M.E., (2013), "The development and Psychometric Validation of a critical thinking disposition Scale", *Thinking Skills and Creativity*, 9 (107-119).
- Trickey, S. & K. J. Topping, (2004), "Philosophy for Children: A Systematic Review", *Research Paper in Education*, 19 (3), 365-379.
- Vygotsky, L.S., (1987), *Scholarly Articles for Vygotsky*, Vol.1, New York,