

تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر سطح پرسشگری دانش‌آموزان دوره ابتدایی

طاهره کمالی مطلق*

ناصر نوشادی**

چکیده

پژوهش حاضر با روش شبه آزمایشی، طرح دو گروهی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون صورت پذیرفت. نمونه آماری شامل ۱۲۰ نفر (۶۰ نفر گروه آزمایش و ۶۰ نفر گروه کنترل) بود. از روش سنجش توانایی پرسشگری فیشر که مبتنی بر داستان خوانی و پرسشگری بود و با استفاده از کتاب داستانهای فکری اثر فلیپ کم، داده‌ها جمع‌آوری شدند. پیش‌آزمون برای دو گروه آزمایش و کنترل اجرا شد. در ادامه، گروه آزمایشی به مدت شش ماه، هفته‌ای یک جلسه تحت روش آموزش فلسفه برای کودکان قرار گرفتند. در پایان شش ماه، پس‌آزمون در دو گروه آزمایش و کنترل اجرا شد. نتایج نشان داد که آموزش فلسفه برای کودکان بر سطح پرسشگری دانش‌آموزان تاثیر مثبت و معناداری داشت. همچنین پس از آموزش فلسفه برای کودکان، سطح پرسشگری گروه آزمایش بر اساس حیطه شناختی بلوم از "سطح دانش" به "سطح تجزیه و تحلیل" ارتقاء یافت.

کلیدواژه‌ها: فلسفه برای کودکان، سطح پرسشگری، داستانهای فلسفی

۱. مقدمه

از آنجایی که پرسش محرک تفکر دانش‌آموزان استمعلم‌ان بایستی فرایند تدوین پرسشگری را جهت معنا بخشیدن به محتوا بدانند (Harvey & Goudvis, 2007; Marzano, 2007; Walsh)

* دانشجوی کارشناسی ارشد، رشته تحقیقات آموزشی، دانشگاه یاسوج
taherehkamalimotlagh@yahoo.com

** استادیار گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه یاسوج (نویسنده مسئول)، noushadi@yu.ac.ir
تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۲/۱۸، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۵/۸

(Sattes, 2005) اما صرف پرسش منجر به تفکر نمی‌شود زیرا اگر پرسشها در سطح پایین باشند، پاسخها نیز در سطح پایین خواهند بود (Dillon, 1982). اما سؤالات سطح بالا منجر به تفکر انتقادی یا پرسشگری در سطح بالا می‌شوند که دانش‌آموزان یاد می‌گیرند چگونه موقعیت را تحلیل نمایند، مقایسه کنند، نتیجه‌گیری نمایند و استنباط کنند (Paul & Elder, 2008). بنابراین اگر معلمان بطور منظمی سطح سؤالات را افزایش دهند به همان میزان، سطح پاسخها نیز ارتقاء خواهند یافت (Filippone, 1998). همچنین، پرسشگری در سطوح بالاتر مستلزم تغییر نگرش معلم به دانش‌آموز است. معلم همواره بایستی انتظارات بالایی از شاگردانش بواسطه پرسشگری در سطوح بالا داشته باشد (Orlich, Harder, Callahan, 2010). و این امر مستلزم برنامه‌ریزی راهبردی برای پرسشگری است (Van Zee & Minstrell, 1997). که یکی از این راهبردها، برنامه آموزش فلسفه برای کودکان است. در راستای عملیاتی ساختن اجتماع پژوهشی، Lipman (1997) برنامه‌ای شامل تعدادی داستان کوتاه فلسفی، همراه با دفترچه‌های راهنمای معلم برای استفاده همه کودکان از سن سه سال تا بزرگسال بود را فراهم نمود. لیپمن متوجه شد دانشجویانش فاقد توانایی بیان افکار خود و قدرت داوری نقادانه هستند. از این رو مسئله ذهن وی این بود که چرا در حالی که کودکان سرشار از کنجکاوی، خلاقیت و علاقه هستند اما در سن هجده سالگی آنها منفعل، فاقد پرسش و بی‌حوصله برای یادگیری می‌شوند. از نظر وی، برای حل این مسئله، سنین دوره دانشگاهی دیر است و بایستی از سنین کودکی تفکر و پرسشگری آموزش داده شود. از نظر لیپمن فلسفه برای کودکان، به عنوان یک شکل از تفکر و پرسشگری سطح بالا است. بر این اساس، داستان برای برنامه تفکر و پرسشگری با هدف رشد و توسعه استدلال و رشد مهارت‌های زبانی برای کودکان در سنین اولیه و ابتدایی مورد استفاده قرار گرفت (Daniel, lafortune, pallascio, Schleifer, 2000). مرکز توجه برنامه فلسفه برای کودکان در استفاده از داستان‌ها به عنوان یک محرک برای توسعه مهارت‌های سطح بالای تفکر و پرسشگری است. از این رو، نیازمند آموزشی هستیم که دانش‌آموزان را به سطح بالای تفکر و پرسشگری سوق دهد (Fisher, 2005). از این رو، ابزار اصلی آموزش تفکر در برنامه‌ی فلسفه برای کودکان داستان است زیرا استفاده از داستان این فرصت را برای کودکان فراهم می‌کند که درباره‌ی ایده‌های مهم با یکدیگر بحث کنند (Haven, 2007). داستان‌ها مدت زمان طولانی است که به عنوان یک محرک طبیعی برای بحث و گفتگو، تحقیق و حل مسئله در مدارس ابتدایی مورد استفاده قرار می‌گیرند.

۲. بیان مسئله

فلسفه برای کودکان با هدف تشکیل اجتماع پژوهشی به منظور تسهیل مهارت‌های تفکر انتقادی از طریق پرسشگری، ابراز عقیده، ساخت و ارزیابی استدلال، و جستجو برای راه حل از طریق مسائل فلسفی و ساخت معنا با تاکید بر خطاپذیری، تامل، همدلی و گشوده ذهنی است (Bleasby, 2011). همچنین هدف فلسفه برای کودکان آموزش مفاهیم ساده شده کلاسیک فلسفی نیست، بلکه هدف آن پرسش و تامل کردن است (ناجی، ۱۳۸۹).

کودک‌دانی که به فلسفه اشتغال می‌ورزند، می‌تواند خودشان و جهان را در یک چشم‌انداز جدید ببیند. آنها می‌توانند ایده‌هایی را از دیگران دریافت کنند که ممکن است خطور آنها به ذهنشان غیرممکن باشد (Fisher, 2005). بنابراین فلسفه، یادگیری تاریخ ایده‌های فلسفی نیست، بلکه هر کسی باید مفاهیم انتزاعی را به تجارب ملموس منتقل کند. و در این بین، معلم باید قادر به هدایت بحث‌های فلسفی و گفت‌وگو باشد.

یافته‌های پژوهشی، حاکی از این است که معلمان سوال می‌پرسند اما فاقد نظام سازمان یافته‌ای برای پرسشگری در کلاس درس هستند. عمده پرسشها در کلاس درس با اتخاذ رویکرد همگرا به نحوی هدایت می‌شوند که دانش‌آموزان را به سمت پاسخ صحیح رهنمون می‌سازند. در همین راستا، ارزشیابی تکوینی برای سنجش دانستگی‌های دانش آموزان کاربرد دارد اما ضعف بزرگ آن تاکید بر سوالات سطح پایین با پاسخهای سطحی است. اما اگر ارزشیابی تکوینی با چهار سطح بالای حیطه شناختی بلوم مرتبط شوند آن وقت منجر به سوالات سطح بالا می‌شوند (Orlich, Harder, Callahan, Trevisan, Brown, 2010). در همین زمینه Gagnon (2001) نشان داد که ارتباط بین یادگیری قبلی به مفهوم جدید بایستی بر اساس چهار سطح بالای حیطه شناختی بلوم می‌باشد. برخی محققان آزمایش‌هایی طراحی کرده‌اند که اثرات چارچوب سوالات در سطوح مختلف حیطه شناختی طبقه‌بندی بلوم از یادگیری آموزشگاهی را مورد بررسی قرار می‌دهد. این سطوح، به ترتیب صعودی از پیچیدگی عبارتند از: ۱- دانش (Knowledge) ۲- درک و فهم (Comprehension) ۳- کاربرد (Application) ۴- تجزیه و تحلیل (Analysis) ۵- ترکیب (Synthesis) ۶- ارزشیابی (Evaluation). بنابراین، حیطه شناختی بلوم ابزار پرسشگری مناسبی در تعلیم و تربیت به شمار می‌رود (Christenbury & Kelly, 1983).

فلسفه برای کودکان برای این به میدان آمده است که روحیه‌ی پرسشگر را اولاً زنده نگه‌دارد، ثانیاً به آن جهت دهد و آن را پروراند (Matthews, 1991). بر این اساس، پیش‌فرض‌های آموزش فلسفه برای کودکان عبارتند از: ۱- سن تقویمی در آن ملاک نیست

۴ تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر سطح پرسشگری دانش‌آموزان دوره ابتدایی

و کودکان در هر سنی می‌توانند در آن شرکت کنند، ۲-هدف آموزش، صرفاً انتقال محتوا نیست بلکه تولید فعالیت‌های اندیشیدن در دانش‌آموزان است، ۳-آموزش مناسب فلسفی، باید صرف‌نظر از سن دانش‌آموزان، تفکر فلسفی تولید کند، ۴-حذف واژگان تخصصی فلسفی در کلاس درس، ۵-رویکرد انتقادی نسبت به مسائل مختلف، ۶-ایجاد روح پرسشگری از طریق اجتماع پژوهشی در کلاس درس، ۷-ایجاد اجتماع اخلاقی در کلاس درس، ۸-اشتغال ذهنی به تفکر فلسفی نسبت به هر مساله و ۹-وجود کلاس‌های ناهمگن از نظر تفاوت نظر و عقیده ۱۰-تقویت ابعاد تاملی برنامه‌های درسی کنونی (Lipman & Sharp, 1978).

در خصوص اثربخشی برنامه فلسفه برای کودکان پژوهش‌های متعددی صورت پذیرفته است. لیپمن در پژوهش خود نشان داد که گروه‌های آزمایشی که تحت برنامه آموزش فلسفه برای کودکان سنین ۶ تا ۱۵ سال بودند نتایج معناداری به نسبت گروه گواه در توانایی‌های استدلال به دست آوردند (Kane, 1984). در همین زمینه Doohr (1994) در تحقیق خود نشان داد که برنامه آموزش فلسفه برای کودکان بر توانایی‌های شناختی و انعطاف‌پذیری آنان موثر است. در داخل کشور نیز پژوهش‌هایی انجام شد که برای مثال صفایی مقدم و همکاران (۱۳۸۵) در یک پژوهش آزمایشی بر روی دانش‌آموزان شهر اهواز نشان دادند که برنامه فلسفه برای کودکان بر پرورش مهارت‌های استدلال آنها تأثیر مثبت داشته است. همچنین، مرعشی و همکاران (۱۳۸۶) در تحقیق خود نشان دادند که آموزش فلسفه برای کودکان بر روی دانش‌آموزان دختر منجر به پرورش مهارت‌های استدلال آنان می‌شود. از طرفی، خوشنوا (۱۳۹۴) در پژوهش خود نشان داد که آموزش فلسفه برای کودکان منجر به رشد تفکر انتقادی آنان می‌شود. اسکندری و کیانی (۱۳۸۶) نیز در پژوهش خود نشان دادند که داستان بر افزایش فلسفه ورزی و مهارت پرسش‌گری دانش‌آموزان موثر است. و نقد علی و پناهی (۱۳۹۰) در پژوهش خود نشان دادند که فلسفه برای کودکان منجر به مشارکت معنادار دانش‌آموزان می‌شود.

۳. سوال‌های پژوهش

- ۱- آیا تفاوت معناداری بین سطوح پرسشگری در دو گروه کنترل و آزمایش وجود دارد؟
- ۲- آیا آموزش فلسفه برای کودکان تأثیر معناداری بر سطح پرسشگری دارد؟
- ۳- سهم هر یک از گروه‌های کنترل و آزمایش در سطوح پرسشگری بلوم به چه میزان است؟

۴. جامعہ، نمونہ و روش نمونہ گیری

جامعہ آماری مورد مطالعه در این پژوهش شامل تمام دانش آموزان دختر مدارس ابتدایی اصفهان در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ بود. گروه نمونہ مورد پژوهش حاضر شامل ۱۲۰ آزمودنی (۶۰ نفر در گروه آزمایش و ۶۰ نفر در گروه کنترل) بودند. برای انتخاب نمونہ از روش نمونہ گیری در دسترس استفاده شد. به این صورت کہ ابتدا از میان مدارس ابتدایی شهر اصفهان یک مدرسہ به روش تصادفی انتخاب شد. ۶ کلاس برای گروه کنترل و ۶ کلاس برای گروه آزمایش تشکیل شد. برای گروه آزمایش و کنترل در ہر پایہ ۱۰ دانش آموز حضور داشتند کہ به طور تصادفی از میان دانش آموزان همان پایہ انتخاب شدند.

۵. روش

روش پژوهش از نوع شبہ آزمایشی با طرح پیش آزمون، مداخلہ، پس آزمون با جایگزینی تصادفی بود. پس از انتساب تصادفی گروهها، برای سنجش پیش آزمون و پس آزمون با استفاده از روش سنجش توانایی پرسشگری Fisher (2005) کہ مبتنی بر داستان خوانی و پرسشگری بود، در ابتدا برای ہر دو گروه کنترل و آزمایش به صورت بلندخوانی یک داستان فلسفی از کتاب "داستانهای فکری" اثر فیلیپ کم (۱۳۸۸) متناسب با ہر پایہ خواندہ شد. سپس، مطابق روش فیشر، دانش آموزان نکته‌های مهم و کلیدی را یادداشت می نمودند. در ادامہ ہر دانش آموز سہ پرسش را مطرح کردہ و این پرسش‌ها توسط معلم بر روی کاغذ بزرگی کہ بر روی دیوار چسبانندہ شدہ بود نوشتہ می شد و اسامی دانش آموزان نیز کنار سوالات آنها یادداشت می گردید. در جلسہ بعدی، سوالات دانش آموزان دستہ بندی موضوعی شدند. این دستہ بندی موضوعی توسط خود دانش آموزان و با کمک معلم بہ عنوان تسہیل کننده بحث انجام می شد و سپس جہت تایید روایی و اعتبار، سوال‌ها بر اساس طبقہ بندی حیطہ شناختی بلوم (جدول ۱) از نمرہ ۱ برای سطح دانش تا نمرہ ۶ برای سطح ارزشیابی، توسط یک متخصص تعلیم و تربیت، یک نفر متخصص آموزش فلسفہ برای کودکان و خود محقق دستہ بندی شدند. لازم بہ ذکر است کہ متخصص فلسفہ برای کودکان ہدایت جلسات را بر عہدہ داشت. در ادامہ بہ مدت شش ماہ، ہفتہ ای یک جلسہ برای گروه آزمایش، حلقہ کند و کاو فلسفی تشکیل گردید.

۶ تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر سطح پرسشگری دانش‌آموزان دوره ابتدایی

جدول ۱. شش سطح طبقه‌بندی شناختی
(اقتباس از کتاب طبقه‌بندی اهداف آموزشی بنیامین بلوم و همکاران، ۱۹۵۶).

سطح شناختی	ملاک‌ها
دانش	یادآوری، حفظ کردن، بازشناسی
درک و فهم	تفسیر، برگرداندن، بیان به زبان خود، مقایسه، تشابه، تفاوت و مثال
کاربرد	حل مساله، بکارگیری اطلاعات برای نتیجه‌گیری
تحلیل	تجزیه عناصر برای نشان دادن عملکرد مجزای آنها، فهم ساختار ارتباطی
ترکیب	خلق یک موقعیت بی‌همتا
ارزشیابی	ارزشگذاری موضوعات، حل تعارضات یا تفاوت دیدگاهها، ملاک برای قضاوت، تطابق ایده با ملاک

۶. یافته‌ها

سوال اول: آیا تفاوت معناداری بین سطوح پرسشگری در دو گروه کنترل و آزمایش وجود دارد؟

جدول ۲. مقایسه سطح پرسشگری گروه کنترل و آزمایش
در قبلاز اجرای آموزش فلسفه برای کودکان (پیش آزمون)

گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	مقدار t	سطح معناداری
کنترل	۶۰	۱/۵۰	۰/۷۴	۱۱۸	۱/۷۶	/۰۸
آزمایش	۶۰	۱/۲۸	۰/۵۸			

$$t = 1.76, df = 118, P = .08$$

جدول ۳. مقایسه سطح پرسشگری گروه کنترل و آزمایش
در بعد از اجرای آموزش فلسفه برای کودکان (پس آزمون)

گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	مقدار t	سطح معناداری
کنترل	۶۰	۱/۳۷	۰/۷۳	۱۱۸	۲۳/۴۹	/۰۰۱
آزمایش	۶۰	۳/۹۵	۰/۴۲			

$$t = 23.49, df = 118, P = .001$$

یافته‌ی حاصل از آزمون تی مستقل مندرج در جدول ۲ نشان می‌دهد که در پیش آزمون بین میانگین سطح پرسشگری در گروه کنترل و آزمایش تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. به بیان دیگر سطح پرسشگری دانش آموزان گروه کنترل و آزمایش تقریباً شبیه هم بودند. از طرفی نتایج جدول ۳ بیانگر وجود تفاوت معنادار در سطح 0.01 بین گروه کنترل و آزمایش در پس آزمون بود. جهت سنجش برابری واریانس‌ها از آنجا که آزمون لون برابر با 0.05 و از 0.05 بزرگتر بود بنابراین ردیف اول یعنی واریانس‌های برابر (Equal variances assumed) گزارش گردید.

سوال دوم: آیا آموزش فلسفه برای کودکان تاثیر معناداری بر سطح پرسشگری دارد؟ جهت حذف آماری اثر متغیر مزاحم بر متغیر وابسته و نیز کنترل تفاوت‌های اولیه در پیش آزمون از تحلیل کواریانس استفاده شد.

جدول ۴. نتایج تحلیل کواریانس سطح پرسشگری

منبع	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	مقدار F	سطح معناداری	اندازه تاثیر
گروه	۱۹۳/۹۴	۱	۱۹۳/۹۴	۵۵۹/۳۵	۰/۰۱	۰/۸۳
پایه	۲/۷۴	۵	۰/۵۵	۱/۵۸	۰/۱۷	۰/۰۶
گروه پایه	۲/۹۳	۵	۰/۵۹	۱/۶۹	۰/۱۴	۰/۰۷
خطا	۳۷/۰۹	۱۰۷	۰/۳۵			
کل	۱۰۹۱	۱۲۰				

جدول ۵. آزمون لون برای بررسی مفروضه برابری واریانس‌ها

sig	df2	df1	F
۰/۴۰	۱۰۸	۵	۱/۰۲

با توجه به یافته‌های جداول ۴ و ۵ سطح پرسشگری دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری دارند به عبارتی سطح پرسشگری دو گروه قبل از اجرای برنامه فلسفه برای کودکان وضعیت مشابهی داشت اما بعد از اجرای برنامه با هم متفاوت شدند. اندازه تاثیر برابر با 0.83 و به این معنی که 83% درصد تفاوت گروهها در سطح پرسشگری مربوط به آموزش فلسفه برای کودکان است. از طرفی عدم معناداری آزمون لون نیز موید مفروضه برابری واریانس‌های خطا است و در نتیجه واریانس‌های نمونه همگن بودند. از طرفی عدم

۸. تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر سطح پرسشگری دانش‌آموزان دوره ابتدایی

معناداری تعامل گروه و پایه نیز بیانگر پشتیبانی داده‌ها از فرضیه همگنی شیب رگرسیون است. لازم به ذکر است که تفاوت در پایه‌ها (اول تا ششم ابتدایی) معنادار نگردید.

جدول ۶. میانگین‌های تعدیل شده دو گروه کنترل و آزمایش

پایه	کنترل		آزمایش	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
اول	۱/۱۷	۱/۱۸	۳/۶۴	۱/۲۳
دوم	۱/۴۹	۱/۲۴	۳/۱۹	۱/۲۳
سوم	۱/۳۵	۱/۱۶	۳/۲۱	۱/۱۶
چهارم	۱/۵۳	۱/۳۰	۳/۲۹	۱/۳۱
پنجم	۱/۳۴	۱/۲۶	۳/۲۷	۱/۳۰
ششم	۱/۷۶	۱/۱۸	۳/۳۵	۱/۱۸

یافته‌های جدول ۶ نشان دهنده میانگین‌های تعدیل شده هستند. در تمامی پایه‌های دوره ابتدایی، میانگین‌های تعدیل شده گروه آزمایش بطور معناداری بیشتر از گروه کنترل بود. سوال سوم: سهم هر یک از گروه‌های کنترل و آزمایش در سطوح پرسشگری بلوم به چه میزان است؟

جدول ۷. تحلیل محتوای سطح پرسشگری بر اساس طبقه بندی حیطه بلوم (پیش‌آزمون).

قبل از اعمال متغیر مستقل (p4c) - پیش‌آزمون													
سطح پرسشگری بر اساس حیطه شناختی بلوم													
گروه	دانش	درک و فهم	کاربرد	ارزیابی	ارزیابی	ارزیابی	ارزیابی	ارزیابی	ارزیابی	ارزیابی	ارزیابی	کل	
													درصد
کنترل	۱۱۳	۳۳٪	۳۸	۲۱٪	۱	۵۵٪	۲۰	۱۱٪	۶	۴۵٪	۱	۵۵٪	۱۸۰
آزمایش	۱۲۳	۶۸٪	۳۶	۲۰٪	۲	۱٪	۱۱	۶۴٪	۷	۴٪	۱	۵۵٪	۱۸۰

همانگونه که در جدول ۷ مشخص می‌باشد در پیش‌آزمون، بیشترین فراوانی سطح پرسشگری بر اساس حیطه شناختی بلوم متعلق به سطح دانش بود. سطح درک و فهم،

تحلیل، ترکیب و کاربرد به ترتیب در مراتب بعدی قرار داشتند. با استفاده از آزمون مجذور خی مشخص شد که تفاوت معناداری بین سطح پرسشگری دو گروه کنترل و آزمایش در پیش آزمون وجود ندارد.

$$\chi^2 = 9.66, df = 5, P = .36$$

جدول ۸ تحلیل محتوای سطح پرسشگری بر اساس طبقه بندی حیطه بلوم (پس آزمون).

بعد از اعمال متغیر مستقل (p4c) - پس آزمون													
سطح پرسشگری بر اساس حیطه شناختی بلوم												گروه	
کلی	سطح ۱	ارزشیابی	سطح ۲	سطح ۳	سطح ۴	سطح ۵	کلی	سطح ۱	سطح ۲	سطح ۳	سطح ۴		سطح ۵
۱۸۰	۰	۰	۳/۲۰%	۶	۳/۲۰%	۶	۵۵%	۱	۱۶%	۲۹	۷۷%	۱۳۸	کنترل
۱۸۰	۱	۳	۱۷%	۳۱	۴۳%	۷۶	۲%	۴	۲۸%	۵۰	۹%	۱۶	آزمایشی

همانگونه که در جدول ۸ مشخص می‌باشد در پس آزمون، بیشترین فراوانی سطح پرسشگری بر اساس حیطه شناختی بلوم بعد از اجرای برنامه فلسفه برای کودکان در گروه کنترل متعلق به سطح دانش بود. سطح درک و فهم، تحلیل و ترکیب به ترتیب در مراتب بعدی قرار داشتند. اما در گروه آزمایش بیشترین فراوانی سطح پرسشگری بر اساس حیطه شناختی بلوم متعلق به سطح تحلیل بود. سطح درک و فهم، ترکیب و دانش در مراتب بعدی قرار داشتند. با استفاده از آزمون مجذور خی مشخص شد که تفاوت معناداری بین سطح پرسشگری دو گروه کنترل و آزمایش در پس آزمون وجود دارد.

$$\chi^2 = 85.58, df = 5, P = .001$$

۷. نتیجه گیری

این پژوهش با هدف تعیین تاثیر مداخله آموزش فلسفه برای کودکان بر سطح پرسشگری دانش آموزان دوره ابتدایی انجام شد. یافته‌های جداول ۳ و ۲ نشان دادند که در گروه کنترل، بین پیش آزمون و پس آزمون تفاوت معناداری در سطح پرسشگری وجود نداشت. اما در گروه آزمایش بین پیش آزمون و پس آزمون تفاوت معناداری وجود داشت. به بیان دیگر

آموزش فلسفه برای کودکان منجر به ارتقاء سطح پرسشگری شد. یافته‌های تحلیل کواریانس نیز مؤید تاثیر معنادار آموزش فلسفه برای کودکان بر سطح پرسشگری دانش‌آموزان بود. این یافته‌ها با نتایج پژوهشهای Kane (1984)، doohr (1994)، صفایی مقدم و همکاران (۱۳۸۵) خوشنوا (۱۳۹۴)، اسکندری و کیانی (۱۳۸۶) و نقد علی و پناهی (۱۳۹۰) همسو بود.

از طرفی جهت تعیین سهم مولفه‌های حیطه شناختی بر پرسشها از تحلیل محتوای کمی استفاده به عمل آمد. یافته‌های جداول ۸ و ۷ نشان دادند که قبل از اجرای برنامه فلسفه برای کودکان، بین دو گروه کنترل و آزمایش در فراوانی مشاهده شده و مورد انتظار تفاوت معناداری مشاهده نشد. به بیان دیگر پرسشهای دانش‌آموزان بیشتر در سطح "دانش" بود. اما یافته‌های جدول ۸ نشان داد که پس از آموزش فلسفه برای کودکان بین فراوانی مشاهده شده و فراوانی مورد انتظار تفاوت معناداری مشاهده گردید. به بیان دیگر در گروه کنترل همچنان بیشترین فراوانی سطح پرسشگری مربوط به سطح "دانش" بود اما در گروه آزمایش مربوط به سطح "تجزیه و تحلیل" بود. این بدان معنا است که پس از آموزش فلسفه برای کودکان در گروه آزمایش، سطح پرسشگری از "دانش" به "تجزیه و تحلیل" ارتقاء یافت.

در تبیین این یافته‌ها، Paul (1993) تربیت انسان‌های صاحب‌اندیشه را نخستین هدف تعلیم و تربیت می‌داند. او عقیده دارد که محصول نهایی نظام‌های تربیتی باید ذهن‌های پرسشگر باشد. پرسش نقش مهمی در فرایندهای تدریس و یادگیری دانش‌آموزان دارد و یادگیری رخ نمی‌دهد مگر اینکه دانش‌آموز بتواند سطح سؤالات خود را بالا ببرد (Almedia, 2010).

تاریخچه فلسفه اساساً تاریخی از عمارت پرسش‌ها است. فلسفه می‌تواند به عنوان هنر پرسیدن سؤالات واقعی، تعریف شود. از این رو، پیوند بین فلسفه و آموزش مبتنی بر طرح ناتمام پرسشگری سقراطی است (Valitalo, Jusso&Sutinen, 2015). و روش فلسفی لیپمن تلفیقی است از شیوه دیالکتیک سقراط در تأکید بر تفکر نقاد و پرسشگری (ستاری، ۱۳۹۰). فلسفه برای کودکان یک مدل است که فرد را قادر به پرسیدن سؤالات از خودش و دیگران می‌سازد، و از این رو فلسفه امکان اندیشیدن مستقل به افراد می‌دهد. کسی که قادر به تفکر است می‌تواند به عمیق‌ترین احساساتش، ارزش‌هایش و هویتش شک کند و از خود سؤال کند. از طرفی، ابزار اصلی آموزش تفکر در برنامه‌ی فلسفه برای کودکان، داستان است زیرا استفاده از داستان این فرصت را برای کودکان فراهم می‌کند که درباره‌ی ایده‌های

مهم با یکدیگر بحث کنند (Lipman, 2003). از این رو، رابطه نزدیکی بین ژانرهای ادبیات مانند داستان و رمان و فلسفه وجود دارد (Lipman, 1997) و پیامد ترکیب داستان خوانی و فلسفه برای کودکان پرشگری است. و یکی از ابزارهای مهم در تعلیم و تربیت برای طراحی سوالات کلاس درسی استفاده از روش حیطه شناختی بلوم است (Orlich, Harder, Callahan, Trevisan, Brown, 2010).

در تبیین چنین نتایجی، Bransford, Brown & Cocking (1999) نشان دادند که اگر در کلاس درس فرصت پرشگری فراهم آید و کودک و معلم برای یکدیگر تهدید به حساب نیایند، این امر می‌تواند پیوندهای عصبی مغز کودک را افزایش دهد. به بیان دیگر، ذهن با تعاملات بیشتر، پیوندهای عصبی بیشتری می‌سازد و از این رو مغز ارتباطات پیشرفته‌تری می‌شود. و این مساله به متولیان امر تعلیم و تربیت کمک می‌کند که حرکت ذهن را به سمت نواندیشی و خلاقیت جهت دهند. بنابراین، پرشگری پاسخ مناسبی به سوال کلیدی "چگونه می‌توان نهاد تعلیم و تربیتی داشته باشیم که یادگیرندگان را در مسائل سهیم سازیم؟" می‌باشد که می‌تواند بواسطه آموزش فلسفه برای کودکان نهادینه شود.

کتابنامه

- اسکندری، ح و کیانی، ژ. (۱۳۸۶). تاثیر داستان بر افزایش مهارت فلسفه وری و پرشگری دانش آموزان. مطالعات برنامه درسی. شماره ۷.
- خوشنوا، فاطمه. (۱۳۹۴). آموزش فلسفه به کودکان و مهارت پرشگری، ماهنامه مدیریت ارتباطات، شماره ۶۱.
- ستاری، علی (۱۳۹۰). بررسی مفهوم و نقش فلسفه در فلسفه برای کودکان با توجه به روش متیولیپمن. فصلنامه علمی پژوهشی، سال چهاردهم شماره اول.
- صفایی مقدم، م؛ مرعشی، س؛ پاک سرشت، م؛ باقری، خ؛ سیاسی، ح. (۱۳۸۵). بررسی تاثیر روش اجتماع پژوهشی در برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش مهارت های استدلال. مجله علوم تربیتی و روانشناسی، ۱۳(۲)، ۳۱-۵۴.
- کم، فلیپ. (۱۳۸۸). داستانهای فکری: کندو کاو فلسفی برای کودکان. ترجمه مزگان رشتچی و فرزانه شهرتاش. تهران. انتشارات شهرتاش.
- ناجی، سعید. (۱۳۸۹). فلسفه برای کودکان و تحول درنظام آموزش و پرورش. اطلاعات حکمت و معرفت.

نقد علی، محسن و پناهی، زهرا. (۱۳۹۰). ارتباط اجتماع پژوهشی در برنامه فلسفه برای کودکان با روشهای تدریسفعال و مشارکتی. تفکر و کودک، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، سال دوم، شماره دوم، ۱۲۶-۱۲۱.

- Almedia, P.A. (2010). Can I ask a question? The importance of classroom questioning. *Social and Behavioral Sciences*, 31, 634 – 638.
- Bleasby, J. (2011). Overcoming relativism And Absolutism: Dewey ideals of truth and meaning in philosophy for children. *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 43, No. 5, 2011.
- Bloom, B., Engelhart, M., Krathwohl, D. (1956). Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goal. Handbook 1: Cognitive Domain. New York: David McKay.
- Bransford, J.D., Brown, A. I and Cocking, R. R. (1999). *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*. Washington, DC: National Research Council.
- Christenbury, L., & P. P. Kelly. (1983). *Questioning: A Critical Path to Critical Thinking*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Reading and Communications Skills and the National Council of Teachers of English.
- Daniel, M., Lafortune, L., Pallascio, R. & Schleifer, M. (2000). Developmental Dynamics of a community of philosophical inquiry in an elementary school mathematics classroom, *thinking*, 15: 1, pp. 2-10.
- Dillon, J. T. (1982). "Do Your Questions Promote or Prevent Thinking?" *Learning* 11: 56-57, 59.
- Doohr, E. (1994). *Citizenship: philosophy with children: Thinking skills*. Retrieved from [www. Dialogueworks.co.uk](http://www.Dialogueworks.co.uk).
- Filippone, M. (1998). *Questioning at the Elementary Level*. M.A. Research Project. Union, NJ: Kean University.
- Fisher, R. (2005). *Teaching Children to Think (2th)*. London. Nelson Thomes.
- Gagnon, G. W. (2001). *Designing for Learning: Six Elements in Constructivist Classrooms*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Haven, K (2007). *Story Proof: The Science Behind the Startling Power of Story*, CA: LibrariesUnlimited.
- Harvey, S., & A. Goudvis. (2007). *Strategies that Work: Teaching Comprehension for Understanding and Engagement*. Markham, Ontario: Pembroke Publishers.
- Kane, J. (1984). Education and the search for coherence. *Teacher College Record*, 85(4), 676-683.
- Lipman, M & Sharp, A. M. (1978). Some Educational Presuppositions of philosophy for children. *Oxford Review education*, Vol. 4, No. 1. 85-90.
- Lipman, M. (1997). *Philosophical discussion plans and exercises. Critical and Crative thinking*. pp 1-17. Birmingham: Imaginative Minds.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. New York: Cambridge University Press.

- Matthews, G. (1991). The questioning imagination. *Milltown studies*, 27(1), 14-27.
- Marzano, R. J. (2007). *The Art and Science of Teaching: A Comprehensive Framework for Effective Instruction*. Alexandria, VA: ASCD.
- Orlich, D; Harder, R; Callahan, R; Trevisan, M & Brown, A. (2010). *Teaching strategies: A guide to effective instruction*. Wadsworth, Cengage Learning.
- Paul, R., & L. Elder. (2008). *the Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools*. Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R. (1993). *Critical Thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world* (Santa Rosa, CA, Foundation for critical thinking).
- Valitalo, R., Jusso, H., Sutinen, A. (2015). *Philosophy for children as an educational practice*. Springer Published Online.
- Van Zee, E., & J. Minstrell. (1997). "Using Questions to Guide Student Thinking." *Journal of the Learning Sciences* 6(2): 227-269.
- Walsh, J. A., & B. D. Sattes. (2005). *Quality Questioning: Research-Based Practice to Engage Every Learner*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.