

ارتباط اجتماع پژوهشی در برنامه فلسفه برای کودکان با روش‌های تدریس فعال و مشارکتی¹

محسن نقدعلی *

زهرا پناهی **

چکیده

هدف اساسی برنامه فلسفه برای کودکان تقویت مهارت‌های استدلال، داوری، و قدرت تشخیص دانش‌آموزان است. برای حصول این منظور لازم است کلاس‌های درس به اجتماع پژوهشی یا حلقه کاندوکا تبدیل شوند که بستر مناسبی برای رشد خلاقیت است. از طرفی روش‌های تدریس فعال نیز آموزش مطالب درسی را به روشی پویا دنبال می‌کنند؛ روشی که نه تنها از خلاقیت کودکان بهره می‌گیرد بلکه در رشد خلاقیت آنان نیز مؤثر است. پژوهش حاضر، که پژوهشی توصیفی-تحلیلی است، به بررسی ارتباط روش اجتماع پژوهشی با روش‌های فعال تدریس پرداخته است. نتایج بررسی‌ها حاکی از ارتباط بین این دو رویکرد در اهداف و روش رسیدن به اهداف است. این دو روش آموزش از نظر محتوا و شیوه ارزش‌یابی متفاوت‌اند، اما هدف هر دو فعال کردن فراگیران در روند یادگیری و رشد مهارت‌های فکری و ذهنی و ایجاد توان‌مندی‌های اجتماعی آنان است. از آنجایی که یکی از اهداف مشترک روش اجتماع پژوهشی و روش‌های تدریس فعال دست‌یافتن به خلاقیت است، پیشنهاد می‌شود نظام آموزشی، با بهره‌گیری مناسب از این دو رویکرد، در جهت رشد قوای خلاقه کودکان گام مؤثری بردارد.

کلیدواژه‌ها: اجتماع پژوهشی، الگوهای تدریس فعال و مشارکتی، فلسفه برای کودکان، خلاقیت.

* استادیار دانشگاه آزاد اسلامی، نجف‌آباد m.naghdeali@yahoo.com

** دانشجوی کارشناسی ارشد فلسفه و حکمت اسلامی، دانشگاه آزاد اسلامی نجف‌آباد (نویسنده مسئول)

Panahi_za@yahoo.com

تاریخ دریافت: 1390/8/30، تاریخ پذیرش: 1390/9/25

1. مقدمه

در بررسی اهداف کلی آموزش و پرورش به اهداف علمی و آموزشی زیر برمی‌خوریم:

- تقویت روحیه تحقیق، تعقل و تفکر، بررسی و تعمق، نقد و ابتکار؛

- پرورش روحیه مشارکت و همکاری در فعالیت گروهی؛

- شناخت، پرورش، و هدایت استعداد های افراد با هدف اعتلای فرد و جامعه

(وبسایت شورای عالی آموزش و پرورش، www.sce.ir).

بر این اساس مشخص می‌شود که در تعیین اهداف و انتخاب و سازمان‌دهی محتوای آموزشی سعی بر این است که فراگیر خود در کسب مفهوم سهیم باشد و از طرق مختلف به فعالیت‌های ذهنی، علمی، فردی، و گروهی تشویق شود؛ به همین دلیل در برنامه آموزش، بیش‌تر بر مجموعه‌ای از اطلاعات و دانستنی‌ها تأکید می‌شود که برای آموختن در نظر گرفته شده است. از این‌رو، در نظام آموزشی پیش‌رو، آموزش راه‌وروش یادگیری و حل مسئله به دانش‌آموزان از اهمیت بالایی برخوردار است (راصد، 1385: 20).

امروزه آموزش را فرایند منظم یادگیری می‌دانند که در آن اطلاعات، مهارت‌ها، و نگرش‌های دانش‌آموزان تقویت می‌شود و گسترش می‌یابد (فضلی‌خانی، 1382: 10). یکی از عناصر اصلی در هر برنامه آموزشی روش تدریس است که نقش بارزی در فرایند آموزش و یادگیری ایفا می‌کند. تدریس فعالیتی آگاهانه است که بر اساس هدف خاصی و بر پایه ویژگی‌های شناختی شاگردان انجام می‌پذیرد و موجب تغییر آن‌ها می‌شود (شعبانی، 1382: 103). از اهداف تعلیم و تربیت در جوامع پیشرفته تکوین شخصیت افراد برای کسب مهارت‌های اساسی زندگی است. برای نیل به این اهداف، روش‌های فعال تدریس زمینه‌های مناسب را فراهم خواهد کرد (فضلی‌خانی، 1382: 126).

متیو لیپمن (M. Lipman, 1923-2011) در 1974 با مطرح کردن برنامه فلسفه برای کودکان (philosophy for children) و استفاده از روش تدریس اجتماع پژوهشی (community of inquiry) ثابت کرد که تحقق اهداف تعلیم و تربیت در گرو به‌کارگیری الگوهای تدریس مطلوب است. برای تحقق اهداف آموزش و پرورش، روش‌های تدریس موفق با نام الگوهای تدریس فعال و مشارکتی وجود دارد که در این پژوهش بعضی از آن‌ها را معرفی خواهیم کرد. در این مقاله تلاش می‌کنیم مواضع اختلاف و اشتراک الگوهای تدریس مشارکتی و رویکرد آموزشی فلسفه برای کودکان را بررسی کنیم تا، علاوه بر تأکید بر پشتوانه‌های نظری این برنامه در حیطه روان‌شناسی آموزش، بر کاربرد مفید چنین

شیوه‌هایی در امر تدریس صحنه بگذاریم. منظور از الگوهای فعال و مشارکتی، در پژوهش حاضر، روش‌های تدریس فعالی است که پیش از الگوی لیپمن مطرح شده است. ابتدا به معرفی مختصر فلسفه برای کودکان و روش اجتماع پژوهشی یا کاوش‌گر می‌پردازیم و سپس این دو روش را مقایسه خواهیم کرد.

2. پرسش‌های پژوهش

1. برنامه فلسفه برای کودکان چیست و منظور از روش اجتماع پژوهشی در این برنامه چیست؟
2. منظور از روش‌های تدریس فعال چیست و چه محاسنی دارد؟
3. آیا روش اجتماع پژوهشی با روش‌های تدریس فعال ارتباطی دارد؟ وجوه اختلاف و اشتراک این دو چیست؟

3. برنامه فلسفه برای کودکان

برای حرکت در جهت کاربردی کردن فلسفه و آموزش تفکر انتقادی، فلسفه برای کودکان و نوجوانان شاید تازه‌ترین و بزرگ‌ترین گامی است که با هدف تقویت و بالابردن مهارت استدلال، داوری، و قدرت تمییز برداشته شده است. این برنامه نمونه روشنی از کاربرد فلسفه در تعلیم و تربیت است. هدف آن با سایر برنامه‌های فلسفه کاربردی تفاوت دارد. این برنامه نمی‌خواهد موضوعات فلسفی را برای افراد غیر فیلسوف روشن کند و مسائل آن را حل کند، بلکه می‌خواهد به شاگردان کمک کند تا خودشان کار فکری انجام دهند و مسائل خود را حل کنند (Lipman, 2003: 43). در این برنامه، با در نظر گرفتن این واقعیت که رشد مهارت‌های تفکر در دوران بزرگسالی سخت‌تر از دوران کودکی است، به همان نحو که آموزش ریاضیات از دوران کودکی شروع می‌شود، آموزش تفکر نیز از خردسالی شروع می‌شود. لیپمن می‌گوید:

فلسفه برای کودکان تلاشی است برای بسط فلسفه، با این هدف که بتوان آن را بسان شیوه‌ای آموزشی به کار برد. فلسفه برای کودکان آموزشی است که از فلسفه برای واداشتن ذهن کودک به کوشش در جهت پاسخ‌گویی به نیاز و اشتیاقی که به معنا دارد بهره می‌برد. هدف فلسفه برای کودکان یاری دادن به کودکان و نوجوانان برای بهره‌مندی از فلسفه به منظور بهبود بخشیدن به یادگیری است (لیپمن، 1382: 27).

به عبارت دیگر، این برنامه درصدد است به کودکان (شهروندان و دانشمندان فردا) یاد دهد که تا حد امکان خودشان برای خودشان فکر کنند و برای خودشان تصمیم بگیرند. لیپمن، بنیان‌گذار برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان، در 1974 مؤسسه پیشبرد فلسفه برای کودکان (institute for the advancement of philosophy for children) را به همراه همکارش خانم آن مارگارت شارپ (A. M. Sharp) برای بسط و توسعه فلسفه برای کودکان تأسیس کرد و، با توسعه موضوعات جدید برای کودکان، این برنامه در بسیاری از کشورهای جهان مطرح شد. لیپمن می‌گوید:

برای کودکان کافی نیست فقط آنچه را به آن‌ها گفته می‌شود به‌حافظه بسپارند و سپس به‌یاد آورند بلکه آنان باید موضوع را بیازمایند و تجزیه و تحلیل کنند، درست همان‌طور که فرایند تفکر پردازش اموری است که کودکان درباره جهان و با حواسشان یاد می‌گیرند. آنان همچنین باید درباره آنچه در مدرسه یاد می‌گیرند بیندیشند. حفظ کردن مطالب مهارت فکری کم‌ارزش و سطح پایینی است. باید مفهوم‌سازی، داوری، تمییز امور از هم‌دیگر، و استدلال و اموری از این قبیل را به کودکان یاد داد (لیپمن به نقل از ناجی، 1387 الف: 1/31).

فلسفه برای کودکان قصد دارد از دوران کودکی به اصلاح وضعیت آموزش تفکر در تعلیم و تربیت، تقویت تفکر انتقادی، تفکر خلاق، تفکر مراقبتی، و تفکر جمعی پردازد. همچنین داوری خوب، ابداعات خلاقانه، و توجه مسئولانه به محیط و اطرافیان ویژگی‌هایی هستند که این برنامه برای تقویت آن‌ها گام برمی‌دارد.

1.3 مبانی نظری الگوی لیپمن

الگویی که لیپمن مطرح می‌کند دارای یک سری مبانی نظری است که به بیان آن‌ها می‌پردازیم:

عقلانیت به مثابه اصل سازمان‌دهنده: منظور لیپمن از عقلانیت حاکمیت قوانین و معیارها بر تفکر و رفتارهای کودکان و هدایت آن‌ها به سوی داوری صحیح است.

بازسازی فرایند تربیت: به نظر لیپمن دو الگوی تربیتی به نام‌های الگوی استاندارد (standard model) و الگوی تفکر تأملی (reflective thinking model) وجود دارد. الگوی استاندارد همان الگوی سنتی و رایج (common classic model) در تعلیم و تربیت است. ارکان الگوی تأملی عبارت‌اند از:

- تعلیم و تربیت نتیجه مشارکت اجتماع کاوش گر در یافتن و حل مسائل پیرامون اوست؛
- شناخت ما از جهان دارای ابهام است؛
- درس‌ها ارتباط مستحکم و ناگسستنی دارند؛
- معلم هم ممکن است اشتباه کند؛

- هدف آموزش و پرورش، پرورش قوه فهم، تحلیل، ترکیب، و داوری است.

اجتماع کاوش گر: مقصود لیمن این است که کلاس درس به صورت آزمایشگاهی درآید که در آن همه عقاید کودکان آزموده و بررسی شود.

استفاده از روش فرضیه‌ای - قیاسی (**theoretical-deductive model**): لیمن به جای استفاده از روش واحد، در حین آموزش، از روش ترکیبی (**synthetic model**) در قالب شیوه فرضیه‌ای - قیاسی بهره می‌برد.

تأکید بر آموزش ربط (relation) به مثابه فرایند، و داوری (judgment) به مثابه هدف تعلیم و تربیت: لیمن می‌گوید: «بیگانه روش پرورش قوه داوری، به مثابه هدف تعلیم و تربیت، تشویق مکرر کودکان به درک روابط میان رخدادها و تبیین و پیش‌بینی آنها در زمینه‌های خاص است» (خسرونژاد و کریمی، 1381: 223-227).

برخی از مهارت‌های خاص که بدین طریق در کودک پرورش می‌یابد عبارت‌اند از: مهارت‌های شناختی ارزیابی استدلال‌ها و درک روابط علی، کشف و تحلیل مفاهیم، نتیجه‌گیری و استنباط، شناسایی فرض‌ها و حدس‌های زیربنایی، قدرت افتراق، کشف ارتباطات، شناسایی توهمات و اشتباهات، آزمون تعمیم‌ها، فرمول‌بندی و آزمون معیارها، منسجم و راسخ بودن، خوداصلاحی، مهارت‌های همکاری، گوش کردن به دیگران، تفکر باز و روشن‌داشتن، نقد نظرهای دیگران، و پاسخ‌دادن به انتقادات. شرکت در این برنامه باعث رشد مهارت تفکر سطح بالا و تفکر مستقل می‌شود (هدایتی و دیگران، 1389: 129).

2.3 اهداف برنامه فلسفه برای کودکان

هدف عمده این برنامه افزایش مهارت‌های فکری کودکان و نوجوانان است به گونه‌ای که هم در دوره کودکی و هم در دوره بزرگسالی آمادگی برخورد معقول با مشکلات زندگی را داشته باشند و از مهارت‌های سطح بالای فکری استفاده کنند. برخی از اهداف این برنامه از دیدگاه مبدعان و مدافعان این رویکرد شامل موارد زیر است:

بهبود توانایی تعقل: لیپمن می گوید:

هدف این است که توانایی استدلال و داوری کودکان را توسط تفکرکردن در مورد تفکر بهبود بخشیم. مثلاً آن‌ها در مورد مفاهیمی که برایشان اهمیت دارد بحث کنند (Lipman, 1981: 37).

پرورش خلاقیت: این برنامه به کودکان کمک می‌کند که بتوانند تجارب خود را بیان کنند، آن‌ها را بررسی کنند، و نتایجشان را مدنظر قرار دهند (فائدی، 1383: 22).

رشد فردی و میان‌فردی: شکل داستانی کتاب‌ها در برنامه فلسفه برای کودکان و ارتباط برقرارکردن دانش‌آموزان با مباحث کتاب و دیگر افراد کلاس کمک می‌کند تا دانش‌آموزان ارزش‌ها، علایق، و باورهای خود را بهبود بخشند، بنابراین از طریق گفت‌وگوی فلسفی میان دانش‌آموزان بینش فردی آن‌ها تقویت و تربیت اجتماعی‌شان میسر می‌شود (همان).

آموزش ارزش‌های هنری: برنامه فلسفه برای کودکان در آموزش هنر بسیار مفید است و اجرای آن موجب درک عمیق‌تر کودکان از ارزش‌های هنری می‌شود. با تکیه بر روش یادگیری مشارکتی و استفاده از برنامه لیپمن به‌مثابه مدلی آموزشی، که متضمن تشریح مساعی دانش‌آموزان و بحث و گفت‌وگوی چندطرفه است، می‌توان به توسعه و رشد یادگیری در این حوزه دست یافت (مرعشی و دیگران، 1386: 103).

پرورش شهروندی: تحقیق فلسفی همراه با کودکان به سبب تأکید بر تمرین شفاهی، روایت داستانی، و تمرین آزادی ابزاری قوی فراهم می‌آورد تا کودکان بتوانند با آن به صدای هم‌سالان خود گوش دهند. تجربه‌های خود را به مشارکت بگذارند و معانی را کشف کنند (هینز و دیگران، 1389: 55).

3.3 محتوا و منبع آموزشی در برنامه فلسفه برای کودکان

محتوای آموزشی این برنامه با کمک سه مؤلفه صورت می‌گیرد: داستان‌های کوتاه فلسفی، معلمان تغییرنقش‌یافته، و کتب راهنمای معلم (ناجی، 1387 ب: 67).

4.4 ارزش‌یابی در برنامه فلسفه برای کودکان

آنچه در این برنامه برای ارزیابی در نظر گرفته می‌شود فرایند است. دو ارزیابی در این کار وجود دارد:

ارزیابی دانش آموزان: برای ارزیابی نحوه رشد فکری کودک، بهتر است که فرد دیگری با معلم همکاری کند؛ چراکه امکان رصد و ارزیابی عملکرد دانش آموزان هم‌زمان با تسهیل‌گری گروه (که نقش اصلی معلم در اجتماع پژوهشی است) دشوار است.

ارزیابی کلاس: به‌طور کلی خوب است معلم بعد از هر درس گفت‌وگو را به‌یاد آورد و سؤال اصلی تحقیق را دوباره مطرح کند؛ نوع پیشرفت کار در تحقیق را بررسی و افرادی را که نمود بیش‌تری پیدا کرده‌اند شناسایی کند (بنیاد حکمت ملاصدرا، 1384: 110-113).

5.3 روش اجتماع پژوهشی در برنامه فلسفه برای کودکان و ضرورت آن

تعلیم و تربیت باید فعال باشد. لازمه یک فرایند آموزشی فعال این است که افرادی که در آن شرکت دارند از یک زمینه دانش برخوردار باشند و بخواهند، در فرایند تحقیق، این زمینه را گسترش دهند. این فرایند می‌تواند در اجتماع پژوهشی صورت گیرد.

عبارت اجتماع پژوهشی را اولین بار پیرس (Ch. Pierce) در مقاله‌ای با عنوان «ثبیت باور» (Fixation Belief) مطرح کرد. پیرس می‌گوید ما در تولید علم مشارکت‌کننده‌ایم نه تماشاگر. دیویی نیز به‌کارگیری هوش مشارکتی (participatory intelligence) و یادگیری به‌مثابه حل مسئله را مطرح می‌کند. آموزش در مدارس باید مبتنی بر مشارکت اجتماعی کودکانی باشد که برای شهروندی تربیت می‌شوند (قائدی، 1383: 39).

لیمن می‌گوید:

اگر بخواهیم کودکانمان در آینده به بزرگسالانی اندیشمند تبدیل شوند، باید آن‌ها را تشویق کنیم تا کودکانی اندیشه‌ورز باشند و برای رسیدن به این هدف باید آن‌ها را به بحث کردن تشویق کنیم. به‌همین دلیل بخش مهمی از برنامه فلسفه برای کودکان شامل گفت‌وگوهای اندیشمندانه و شوق‌انگیز است (به نقل از فیشر، 1386: 272).

برای رسیدن به این هدف، اجتماع پژوهشی (که گاهی از آن با اصطلاح حلقه کندوکاو یاد می‌شود) تشکیل می‌شود. در این حلقه، بچه‌ها دایره‌وار کنار هم می‌نشینند. مربی نیز در کنار آن‌ها قرار می‌گیرد. این شکل نشستن کمک می‌کند بچه‌ها چشم‌درچشم به‌راحتی با یکدیگر صحبت کنند و، برخلاف کلاس‌های عادی، با هم‌دیگر تبادل نظر کنند (ناجی و قاضی‌نژاد، 1386: 126).

قبل از شروع بحث در کلاس، دانش‌آموزان توجیه می‌شوند که اعضای کلاس در واقع اعضای یک گروه پژوهشی‌اند که قرار است با بحث و گفت‌وگو درباره داستان

یا موضوعی که ارائه می‌شود و کشف عناصر در آن موضوع یا داستان به اهداف برنامه برسند. همچنین به آن‌ها گفته می‌شود که، برای این که کار خود را به خوبی انجام دهند، باید به این موارد توجه داشته باشند:

- به گفته‌های یک‌دیگر گوش فرادهند؛

- به ایده‌ها و افکار دیگران احترام بگذارند؛

- اگر با ایده‌ها و افکار دیگری موافق نیستند، با خود او موافق باشند؛

- آهسته صحبت کنند تا بتوانند ایده‌ها و نظرها را داوری کنند؛

- زمانی را صرف تفکر در خلوت کنند (همان: 127).

اجتماع پژوهشی می‌تواند بستر مناسب رشد خلاقیت و اخلاق باشد. اگر بپذیریم تعلیم و تربیت فرایند اکتشاف و خلاقیت در پدیده‌های انسانی و طبیعی است، پس ابزار مهم این فرایند می‌تواند تشکیل اجتماع پژوهشی باشد. لیکن از اجتماع پژوهشی این‌گونه برداشت می‌کند:

مجموعه‌ای از افراد پژوهش‌گر و خلاق است که در فضایی تحقیقی به دنبال یافتن راه‌حل‌های بدیع و خلاق برای مسائل گذشته‌اند، زیرا در بسیاری از موارد چنین تصور می‌شود که به مسائل گذشته فقط با راه‌حل‌های قدیم می‌توان پاسخ داد (به نقل از جهانی، 1386: 45).

درواقع، اجتماع کاوش‌گر ساختارهای اجتماعی، استدلال، و احترام به دیگران را دربر می‌گیرد. کودکان با شرکت در آن عادت‌های اجتماعی لازم برای کردار اخلاقی نیک را در خود پرورش می‌دهند. هدف از پژوهش فلسفی کمک به کودکان است که مهارت‌ها و منش‌های خود را رشد دهند تا بتوانند نقش خود را در جامعه به‌طور کامل ایفا کنند. پژوهش فلسفی می‌تواند خودباوری و اطمینان فکری کودکان را بالا ببرد (فیشر، 1385: 84).

6.3 مراحل اجتماع پژوهشی در برنامه فلسفه برای کودکان

پذیرش قواعد تعامل: نخست کودکان قواعد تعامل را می‌پذیرند یا کار بر روی یک مورد خاص را انتخاب می‌کنند؛ نظیر گوش دادن دقیق به یک‌دیگر، تلاش برای آوردن دلیل، یا مثال‌هایی برای مرور ایده‌ها.

مطرح کردن یک محرک برای برانگیختن پژوهش: معلم یک داستان، شعر، تصویر، یا قطعه‌ای از یک موسیقی را ارائه می‌کند تا کودکان آن را بررسی کنند یا از آن لذت ببرند.

توقف فعالیت برای تفکر: از هر شخصی خواسته می‌شود زمانی را به تفکر در مورد ایده‌هایی اختصاص دهد که در پاسخ به محرک‌ها به ذهنش می‌آید.

پرسیدن: برای این‌که همه سؤالات بررسی شوند، ثبت می‌شوند. این سؤالات ممکن است نتیجه کار افراد، جفت‌ها، یا گروه‌ها باشد.

ارتباطات: بین سؤالات ارتباط برقرار می‌شود. آن‌ها ممکن است در حاشیه قرار بگیرند یا گروه‌بندی شوند. در فرایند مرتب‌سازی، کودکان نیز تمایزات را ترسیم می‌کنند.

انتخاب یک سؤال برای شروع پژوهش: راه‌های مختلفی برای انجام این کار وجود دارد و کار معلم پی‌گیری کردن این فرایند است. کودکان ممکن است به یک سؤال رأی بدهند.

ساختن ایده‌های دیگر: معلم برای تشویق کودکان به گوش دادن، بررسی کردن پاسخ‌ها، و بررسی‌های عمیق کار سختی در پیش رو دارد. باید بین تشویق کودکان به پیروی از ایده‌های دیگران و اجازه‌دادن به گشودگی بحث مربوط به موضوع، توازن برقرار شود (قائدی، 1383: 45-46).

7.3 ویژگی‌های حلقه‌های کندوکاو مطابق با برنامه فلسفه برای کودکان

شمول: اعضای حلقه‌های کندوکاو می‌توانند گوناگون، اعضای طبقات مختلف اجتماعی، دارای ملیت‌های متفاوت، و در سنین مختلف باشند؛ هیچ محدودیتی در این باره وجود ندارد.

مشارکت: حلقه‌های کندوکاو دلگرم‌کننده‌اند، اما نیازی نیست که شرکت‌کنندگان همه به یک میزان در بحث و گفت‌وگو شرکت کنند.

معرفت مشترک: در یک نشست طولانی و تأمل در تنهایی و خلوت، فرد به رشته‌ای از فعالیت‌های ذهنی برای تحلیل موضوع تشویق خواهد شد؛ فرد در این مدت درگیر حیرت، پرسش، استنباط، تعریف، فرض کردن، حدس زدن، تخیل، و غیره خواهد بود.

رابطه تماس چشمی: همان‌گونه که روان‌شناسان مطرح ساخته‌اند، قیافه‌ها، گنجینه‌هایی از اطلاعات و متون پیچیده‌ای از معانی‌اند که ما به‌طور مداوم سعی می‌کنیم آن‌ها را مطالعه و تفسیر کنیم؛ در حلقه کندوکاو، فرصت دقت در این گنجینه‌های معرفتی برای دانش‌آموزان فراهم می‌شود.

جست و جوی معنا: کودکان مشتاق دانستن اند و در نتیجه می‌کوشند معانی هر جمله و هر تجربه را از دل آن بیرون بکشند (خالق خواه و اکبری، 1389: 55-57).
با توجه به آنچه بیان شد، در فرایند اجتماع پژوهشی، از آن‌جا که دانش‌آموزان خودشان فهم و درک از مفاهیم را در خودشان ایجاد می‌کنند، به یادگیری معنادارتری دست می‌یابند. از سویی در این فرایند معلم نقش تسهیل‌کنندگی دارد و دانش‌آموزان را هدایت می‌کند تا درباره مفاهیم عمیق‌تر و وسیع‌تر بیندیشند و بین آنچه می‌اندیشیدند و آنچه اکنون می‌دانند ارتباط برقرار کنند. بدین ترتیب نسبت به آنچه آموخته‌اند علاقه پیدا می‌کنند و آن را از خودشان می‌دانند.

8.3 نقش معلم در اجتماع پژوهشی

معلم در برنامه فلسفه برای کودکان مرجع اخلاق نیست بلکه راهنمایی است که می‌فهمد چگونه کندوکاو کند و کسی است که به دیگران کمک می‌کند تا راهشان را بیابند و در عین حال او و یادگیرنده به اتفاق به کاوش در موضوع و ایده‌ها می‌پردازند. یکی از مسئولیت‌های اصلی و مهم در هدایت بحث توجه دانش‌آموزان به ابزار و فرایندهای کندوکاو است، چه از طریق الگوسازی آن‌ها و چه از طریق به‌کارگیری آن‌ها (کم، 1384: 9-14).

شارپ و اسپلیتر (J. Splitter) خطاب به معلمان می‌نویسند:

در ابتدا، کودکان به کمک شما احتیاج دارند. باید خود را کسی در نظر بگیرید که با آن‌ها کندوکاو می‌کند و به اندازه آنان به بررسی مفاهیم فلسفی، بهبود قضاوت، و کشف معانی علاقه‌مند باشید. شما باید آن‌ها را راهنمایی کنید. برای آن‌ها با مطرح کردن سؤال‌های باز، طرح مثال‌های نقیض یا دیدگاه‌های جایگزین، شفاف‌سازی، سؤال کردن از پیش‌فرض‌ها و دلایل، و نمایش رفتار خودتصحیحی الگو باشید، در ابتدا الگوی گفتمان عموماً معلم - شاگرد باشد به طوری که شما سؤال‌هایی تکمیلی کنید و نقش شما بیش‌تر مشارکتی و کم‌تر آموزشی شود. شما و دانش‌آموزانتان چند هفته یک بار خود را ارزیابی کنید و از خود پرسید در جهت کندوکاو مشترک واقعی چه پیشرفتی داشته‌اید (شارپ و اسپلیتر، 1387: 7-8).

نقش معلم در فلسفه برای کودکان جلب توجه و حفظ تمرکز گروه به سؤال یا موضوع در حال بحث است. هدف به‌کارگیری جدی و باقاعدگی و مداوم توجه به سؤال یا موضوع مورد بررسی است. پرسیدن سؤال آزاد (باز) یا سؤال سقراطی روشی برای اثبات تفکر

است. در درس «ارزش‌هایی برای فکرکردن»، چالش معلم جلب توجه گروه به سؤال‌های اخلاقی و ارزش‌های اصلی موضوع در حال بحث است (Fisher, 2001: 23).

معلم در جلسه بحث و گفت‌وگو رئیس بی‌طرف جلسه خواهد بود و همچنین تسهیل‌کننده و اداره‌کننده فرایند گفت‌وگو است. البته از معلم انتظار می‌رود که به‌گونه‌ای ظریف و ضمنی اما مقتدرانه عنصر عقلانیت را وارد جریان بحث کند. معلم باید در همان چهارچوب بی‌طرفی فعالیت‌های زیر را انجام دهد:

- کودکان را ترغیب کند تا ایده‌های یک‌دیگر را گسترش دهند؛
- تلاش کند که کودکان به دلالت‌های ضمنی گفته‌های خود توجه کنند؛
- سعی کند کودکان توجه کافی به پیش‌فرض‌های خود داشته باشند؛
- آن‌ها را ترغیب کند که برای توجیه باورهای خود دلیل بیاورند (فیشر، 1385: 291).

4. روش‌های تدریس فعال

دانستیم که روش‌های مبتنی بر مشارکت دانش‌آموزان از ضرورت‌های آموزشی است. به عبارت دیگر محتوای مطالب درسی بر درگیری مستقیم دانش‌آموزان تأکید دارد و آنان را فعال می‌کند، از این رو باید به دانش‌آموزان راه و رسم طرح مسئله و بحث و گفت‌وگو را آموخت. برای تحقق این هدف، بر استفاده از روش‌های فعال تدریس (active models of teaching) تأکید می‌شود، که در آن‌ها دانش‌آموزان در جریان یادگیری مشارکت فعال دارند.

باید توجه داشت که روش‌های یادگیری مشارکتی، به سبب مشارکت و درگیری فعال دانش‌آموزان در جریان آموزش، از انواع روش‌های فعال به حساب می‌آیند. ولی چیزی که این روش‌ها را از روش‌های فعال متمایز می‌کند، مسئله همکاری و هم‌فکری چند دانش‌آموز برای رسیدن به هدف است. امکان دارد روش فعال بین معلم و دانش‌آموز به کار گرفته شود؛ ولی روش‌های یادگیری مشارکتی به صورت گروهی است و در آنجا منافع گروه اهمیت زیادی دارد. از آنجا که اهداف روش یادگیری مشارکتی و فعال یکی است این دو روش معمولاً تحت یک عنوان مطرح می‌شوند (فضلی‌خانی، 1382: 64).

از جمله روش‌های فعال روش بارش مغزی یا بارش فکری (brain storming)، روش استقرایی (inductive thinking)، و روش بدیعه‌پردازی (synectics) است که در ادامه به بررسی آن‌ها و مقایسه‌شان با روش اجتماع پژوهشی در برنامه فلسفه برای کودکان می‌پردازیم.

1.4 نقش روش‌های فعال تدریس

مهم‌ترین ویژگی روش‌های فعال تدریس کمک به ایجاد و توسعه مهارت‌های تفکر و یادگیری در دانش‌آموزان است. مهارت‌هایی که از این طریق حاصل می‌شوند مهارت‌های یادگیری مستمر، همیشگی، و پایداری‌اند که به موارد مشابه تعمیم می‌یابند و در یادگیری‌های بعدی استفاده می‌شوند. ویژگی دیگر این روش‌ها آن است که باعث می‌شود دانش‌آموزان در کنار کسب دانش‌ها و مهارت‌های یادگیری به‌مرور نگرش مثبتی به علم و علم‌آموزی پیدا کنند؛ نگرش‌هایی چون کنجکاوی، داشتن تفکر منطقی، و بازبودن بینش و تفکر آنان برای پذیرش عقاید مدلل و یافته‌های علمی. رشد این ویژگی‌ها عملاً به دانش‌آموزان فرصت می‌دهد تا هرچه پیش‌تر در مسیر علم‌آموزی و دریافت بینش علمی گام بردارند.

به‌طور کلی روش تدریس فعال در مدارس نه‌تنها باعث می‌شود که خلاقیت کودکان رشد یابد، بلکه دانش‌آموزان را آماده حل مسئله، خلاقیت، و نوآوری در دنیای فردا می‌کند که مسائل و مشکلات بی‌شماری خواهد داشت. پس لازم است جامعه در آگاه‌کردن معلمان به انواع روش‌های تدریس فعال تلاش کند تا آنان از روش‌های مناسب در کلاس خود استفاده کنند، کنجکاوی کودکان را برانگیزند، و شرایط مناسب‌تری را برای خلاقیت کودکان ایجاد کنند (راصد، 1385: 25). امروزه رویکردهای آموزش معطوف به نوآوری، خلاقیت، و تولید دانش است و این مهم باید یکی از ویژگی‌های روش تدریس باشد تا جریان تدریس بر اصل تعامل یادگیرندگان با محیط و کشف حقایق بنا شود (فضلی‌خانی، 1382: 135).

روش‌های تدریس فعال و روش اجتماع پژوهشی در فلسفه برای کودکان، به علت نزدیکی اهداف خود به یکدیگر، در حین تدریس با دانش‌آموز ارتباطی برقرار می‌کنند که باعث می‌شود خلاقیت آن‌ها رشد کند و خودشان حقایق را کشف کنند.

2.4 ویژگی‌های روش‌های تدریس داده‌ی - یادگیری فعال و مشارکتی

1. فراگیران در روش‌های فعال و مشارکتی روش‌های یادگیری را می‌دانند، بنابراین خود در جریان آموزش به برنامه‌ریزی و اجرا و ارزش‌یابی آن‌ها می‌پردازند. کار معلم تسهیل‌فرایند یادگیری و راهنمایی شاگردان است؛

2. فراگیر و معلم هر دو مسئول‌اند؛
3. مهارت‌هایی چون اندیشیدن، حل مسئله، تفکر، و خلاقیت اهمیت ویژه دارد؛
4. بر اعتماد به نفس و حس مسئولیت‌پذیری فراگیران افزوده می‌شود؛
5. روحیه کاوش‌گری و تفحص در افراد تقویت می‌شود؛
6. مهارت‌های کلامی فراگیران تقویت می‌شود؛
7. فضای کلاس به یک کارگاه عملی تبدیل می‌شود؛
8. ارزش‌یابی فرایندی است. به فراگیران پروژه‌های عملی و تحقیقی داده می‌شود و عملکرد آن‌هاست که ارزش‌یابی می‌شود، نتیجه پایانی مسئله مورد نظر نیست (همان: 64-65).

منظور از فرایندی این است که ارزش‌یابی در این روش‌ها مرحله‌به‌مرحله صورت می‌گیرد و الزاماً از محتوای نظری نیست، بلکه از طریق فعالیت‌های عملی هم انجام می‌گیرد. همچنین توجه به این موضوع لازم است که یادگیری جنبه‌های متنوعی دارد و ارزش‌یابی نیز باید بر اساس جنبه‌های متنوع صورت گیرد (دادگر و حجتی، 1385: 157).

3.4 نقش و وظایف معلم و تعامل او با دانش‌آموز در روش‌های فعال تدریس

نقش معلم در روش‌های فعال تدریس بسیار حساس‌تر، متنوع‌تر، و دقیق‌تر از نقش معلمان در روش‌هایی است که فقط انتقال‌دهنده دانش شناخته می‌شوند. ارتباط بین معلم و دانش‌آموزان در این روش‌ها فعال و دوسویه است، به‌همین لحاظ لازم است که معلم، علاوه بر تسلط بر شیوه و چگونگی اجرای این روش‌ها، بتواند از روش‌های ارتباطی و فعال‌سازی فراگیران نیز به نحو مطلوب استفاده کند. معلم تسهیل‌گر است و دانش‌آموزان فعال‌اند و در تعاملی مشترک به هدف‌های آموزشی دست می‌یابند (همان: 152).

از وظایف معلم در روش‌های فعال این موارد را می‌توان نام برد:

- قراردادن اطلاعات لازم در اختیار فراگیران قبل از شروع آموزش، مثلاً یادآوری قوانین و لزوم نقد نظرهای یک‌دیگر به جای نقد یک‌دیگر؛
- تقویت فراگیران در ارتباط بیش‌تر و مؤثرتر؛
- ایجاد جو همکاری به جای رقابت؛
- حل‌نکردن مسئله، بلکه محدودکردن موانع حل مسئله با فعالیت فراگیران؛

- مدیریت آموزش، به گونه‌ای که فراگیر محور باشد و معلم محور نشود؛
- ارزش‌یابی فراگیران که بر اساس آن از یادگیری فراگیران مطمئن شود و نقاط قوت و ضعف آن‌ها را کشف کند؛

- طراحی آموزشی که مهم‌ترین وظیفه معلم است (همان: 153-156).
منظور از طراحی آموزشی این است که، با توجه به موضوع و عنوان درس، الگوی تدریس انتخاب شود و چگونگی و مراحل اجرای آن از پیش تعیین شود، که باید قبل از شروع کلاس با دقت انجام پذیرد (همان: 155).

دانش‌آموزان نمونه، به مثابه فراگیران راهبردی، دارای دانشی با ساختار و محتوای مطلوب و مجموعه‌ای ذخیره‌ای از راهبردهای شناختی و فراشناختی اند؛ کسانی که می‌توانند به اطلاعات دست یابند و راهبردهای انعطاف‌پذیری را اعمال کنند، کسانی که می‌کوشند به آنچه یاد گرفته‌اند معنی دهند، کسانی که از پرکار بودن و خلاق بودن لذت می‌برند، از حل مسئله و تصمیم‌گیری لذت می‌برند، و کسانی که می‌توانند به‌طور انتقادی و خلاق اطلاعات خود را ارزیابی کنند.

معلمان نمونه نیز فراگیران ماهری‌اند. معلمان ماهر مقدار زیادی از وقت خود را صرف برنامه‌ریزی و شناخت سریع الگوهای مرتبط با موضوع محتوای آموزشی، مشارکت در مسائل و راه‌حل آن‌ها، نظارت بر فرایند یادگیری، و آموزش تغییر راهبرد (یعنی هنگامی که دانش‌آموزان به هدف‌ها نمی‌رسند راهبردها را تغییر دهند) می‌کنند. عملکرد معلمان راهبردی در راستای تلاش فراگیران راهبردی است (مارزینو و دیگران، 1380: 275-276).

5. روش بارش مغزی

بارش مغزی یکی از روش‌های تقویت روحیه خلاق در فراگیران است. این روش فعال و خلاق را می‌توان به صورت راهبردی برای تدریس به‌کار برد و مراحل منظم تدریس بعضی موضوعات درس را از طریق آن اجرا کرد.

در این روش معلم مسئله‌ای را به دانش‌آموزان می‌دهد و از آن‌ها می‌خواهد تا هرچه به نظرشان می‌رسد برای مسئله بگویند. پیش از این که همه دانش‌آموزان همه راه‌حل‌ها را مطرح کنند، معلم یا دانش‌آموزان هیچ‌گونه اظهار نظری درباره آن‌ها ابراز نمی‌کنند (سیف، 1384: 551).

پارنس (E. Parens) و میدو (Meadow) در پژوهش‌های خود به نتایجی دربارهٔ روش بارش مغزی رسیده‌اند، از جمله این‌که:

- آموزش دادن با این روش توانایی حل مسائل را به نحو خلاق افزایش می‌دهد؛
- این روش باعث شکل‌گیری عقاید و اندیشه‌های آفریننده می‌شود؛
- کوشش در پاسخ‌دادن هرچه بیش‌تر به سؤالات منجر به افزایش پاسخ‌های خلاق می‌شود (همان).

1.5 قوانین بارش مغزی

رعایت قوانین زیر برای اجرای بارش مغزی الزامی است:

- انتقاد از اندیشه‌های ابرازشده ممنوع است؛
- ارزش‌یابی اندیشه و فکر اعضا و قضاوت دربارهٔ آن ممنوع است؛
- کمیت اندیشه‌ها و نظریات مطلوب است؛
- ترکیب، تلفیق، و تغییر دادن اندیشه‌های دیگران آزاد است؛
- به نظریات نامعقول و غیر منطقی و دور از ذهن باید توجه شود.

2.5 مراحل رشد بارش مغزی

مرحلهٔ اول بارش مغزی خلاقیت و تولید اندیشه است و مرحلهٔ دوم قضاوت و ارزش‌یابی (فضلی‌خانی، 1382: 75-78). در مرحلهٔ اول، معلم به یادگیرندگان فرصت می‌دهد تا در جوی آرام، به‌طور عمیق فکر کنند و با در نظر گرفتن عوامل و جوانب مختلف موضوع یا مسئله، جواب یا نظر خود را آزادانه مطرح کنند. بنابراین ابتدا نظریات یا راه‌حل‌های دانش‌آموزان مطرح می‌شود و سپس، در مرحلهٔ دوم، پاسخ‌ها یا نظریات مطرح‌شده با تأملی معقول قضاوت و ارزیابی می‌شود، البته به‌گونه‌ای که این ارزیابی مانع مطرح‌شدن آزاد افکار و نظرها نشود (خالق‌خواه و اکبری، 1389: 48). برای مطالعهٔ بیش‌تر در این زمینه ← آقازاده، 1384؛ دادگر و حجتی، 1385؛ فضلی‌خانی، 1382.

3.5 مقایسهٔ روش بارش مغزی با روش اجتماع پژوهشی در برنامهٔ فلسفه برای کودکان

بارش مغزی کارکردهای مفیدی دارد از جمله این‌که به تسهیل برقراری ارتباط بین راه‌حل‌ها

و ایده‌ها می‌انجامد، با این روش مشارکت اعتلا می‌یابد و حمایت اجتماعی و آرامش خاطر بیش‌تری ایجاد می‌شود (آقازاده، 1384: 355).

ویژگی دیگر این روش بیان قوانین در ابتدای جلسه است. همچنین معلم نقش هدایت‌گری و تسهیل‌کنندگی مراحل را برعهده دارد. در این روش نحوه نشستن دانش‌آموزان به شکل U است. همچنین در طی مرحله اول، یعنی خلاقیت و تولید اندیشه‌ها، نظرهای تک‌تک افراد روی تابلو نوشته می‌شود و طبیعتاً این امر اعتماد به نفس دانش‌آموزان را بالا می‌برد.

در عین حال، قضاوت و ارزش‌یابی و داوری اندیشه‌ها زمان خاصی دارد تا از خلاقیت افراد برای تولید اندیشه‌ها نگاهد، حتی نظرهای نامرتب بررسی می‌شود تا شبیه‌سازی شود. از آن‌جا که یکی از نمودهای خلاقیت پیدا کردن جنبه ارتباطی بین مسائل یا مواردی است که ظاهراً یا واقعاً با هم جنبه مشترکی ندارند، در روش بارش مغزی، وقتی پاسخ‌ها مطرح می‌شود همه نوشته می‌شوند و حتی همه بررسی می‌شوند، تا باعث فکر بیش‌تر و یا رسیدن به شباهت احتمالی شود. در این زمینه فضلی‌خانی می‌گوید:

از آن‌جا که هیچ‌گونه محدودیتی در مورد ذهن افراد وجود ندارد، اگر نظریات نزدیک به هم در بعضی قسمت‌ها مشابه باشد اشکالی به‌وجود نمی‌آید و شاید از همین مشابه‌سازی‌ها اندیشه‌های تازه و بکری به‌دست آید (فضلی‌خانی، 1382: 76).

بنابراین در این روش هم مهارت‌هایی چون تفکر خلاق و تفکر انتقادی در فراگیران به‌طور نامحسوس شکل می‌گیرد و هم این موارد، در روش بارش مغزی، با روند اجتماع پژوهشی و اهداف فلسفه برای کودکان هم‌خوانی دارد.

همچنین در بارش مغزی توانایی افراد برای انتقال اطلاعات و برای حل مسئله تعیین شده افزایش می‌یابد. یعنی دانش‌آموز به‌راحتی می‌تواند اطلاعات ذخیره‌شده در حافظه بلندمدت خود را ارزیابی کند و برای حل مسئله به‌کار گیرد که عملاً باعث حل مسئله به روش خلاق می‌شود (Schack, 1993: 37). در اجتماع پژوهشی نیز تلاش فکری بین دانش‌آموزان برای حل مسئله منجر به پاسخ‌های خلاقانه می‌شود.

البته بین روش بارش مغزی و روش اجتماع پژوهشی تفاوت‌هایی نیز مشاهده می‌شود، از جمله این‌که اجرای قوانین در اجتماع پژوهشی در جلسات اولیه صورت نمی‌گیرد، تا فراگیران نتایج سوء اجرا کردن این قوانین را عملاً درک نمایند و از آن موقع به بعد خود با میل و رغبت ملزم به رعایت آن‌ها می‌شوند در حالی که در بارش مغزی چنین نیست.

همچنین در روش اجتماع پژوهشی معلم به دنبال این نیست که دانش‌آموزان پاسخ و یا ایده واضحی بدهند، بلکه سعی می‌کند سؤالات آن‌ها را جمع‌بندی کند و به یک ایده واحد برساند. در این روش چه‌بسا دانش‌آموزان به مجادله و یا بحث با هم بپردازند، در صورتی که در روش بارش مغزی سعی می‌شود از بحث متقابل بین کودکان پرهیز شود تا از مسخره‌کردن آرا و یا به‌چالش کشیدن پرهیز شود.

در اجتماع پژوهشی، دانش‌آموزان در اولین برنامه سعی می‌کنند، از طریق مباحثه با دیگر دانش‌آموزان، به یک معرفت مشترک دست یابند، ولی در روش بارش مغزی دانش‌آموزان، با فکرکردن به تنهایی، پاسخ یا ایده را مطرح می‌کنند. به بیان دیگر، در اجتماع پژوهشی، دانش‌آموزی پرسش می‌کند و دیگری به یک فرض نهفته ایراد می‌گیرد و آن دیگری مثال نقیض می‌آورد و بدین ترتیب مسیر فکری و ذهنی طی شده شکل می‌گیرد. در این روش، به‌وضوح بر این نکته تأکید می‌شود که چگونه یک فعالیت فکری مشترک می‌تواند فرایند تأمل و تحقیق و دستیابی به راه‌حل را تسریع کند (خالق‌خواه و اکبری، 1389: 57-58).

6. روش تفکر استقرایی

هیلدا تابا (H. Taba)، از صاحب‌نظران معروف نظام تعلیم و تربیت، عقیده دارد که می‌توان از طریق روش‌های تدریس مهارت تفکر را در فراگیران افزایش داد. بنابراین معلمان باید در انتخاب روش‌های تدریس، به موضوع و مهارت تفکر توجه کنند (فضلی‌خانی، 1382: 94).

استقرا از روش‌های علمی است که برای حل مسائل و مشکلات و رسیدن به حقیقت و اثبات فرضیات از آن استفاده می‌شود. حل مسئله در این روش از جزء به کل صورت می‌گیرد. از تفکر استقرایی در دو مورد اساسی می‌توان استفاده کرد: برای ایجاد فرضیه‌ها و برای بررسی صحت و اعتبار آن‌ها (دادگر و حجتی، 1385: 114).

آثار آموزشی تفکر استقرایی شامل مفاهیم و سیستم‌های مفهومی و کاربرد آن‌ها، جریان تکوین مفهوم، اطلاعات، مهارت‌ها، و تکوین فرضیه‌هاست و آثار پرورشی تفکر استقرایی شامل تفکر منطقی، آگاهی از ماهیت دانش و روح کاوش‌گری است (جویس و دیگران، 1380: 181).

1.6 مراحل تفکر استقرایی

هیلتا تابا فرایند تفکر استقرایی را به سه مرحله کلی تقسیم می‌کند و برای هر یک پیشنهادهایی ارائه می‌دهد. این مراحل عبارت‌اند از:

1. تکوین مفهوم؛
2. تفسیر مطالب؛
3. کاربرد اصول (فضلی‌خانی، 1382: 94-95).

2.6 آثار و نتایج روش تفکر استقرایی

- تمایل به همکاری در فراگیران افزایش می‌یابد؛
- تفکر به روش استقرایی رشد می‌کند یعنی درک رابطه مفاهیم بین اجزا و نتیجه کلی؛
- معلم محور نیست و فراگیران فرصت رهبری بیش‌تری پیدا می‌کنند؛
- ذهن دانش‌آموزان برای پیدا کردن رابطه‌ها فعال می‌شود؛
- فراگیران مشکل‌گشایی مسئله و تفکر و بررسی بیش‌تر را یاد می‌گیرند (دادگر و حجتی، 1385: 117-118).

توانایی تجزیه و تحلیل اطلاعات و خلق مفاهیم از مهارت‌های اساسی تفکر محسوب می‌شود. در این روش توانایی یافتن و سازمان‌دادن به اطلاعات و ساختن فرضیه‌های توصیف‌کننده روابط بین مجموعه‌های اطلاعات به دانش‌آموزان آموخته می‌شود (جوینس و دیگران، 1380: 45). برای مطالعه بیش‌تر در این زمینه ← آقازاده، 1384؛ دادگر و حجتی، 1385؛ فضلی‌خانی، 1382.

3.6 مقایسه روش تفکر استقرایی و روش اجتماع پژوهشی در برنامه فلسفه برای کودکان

در روش تفکر استقرایی نیز شیوه تدریس معلم در کلاس به صورت کارگاه یا ایستگاه یادگیری فعال انجام می‌گیرد که با روش اجتماع پژوهشی هم‌خوانی دارد. چون اجرای روش تفکر استقرایی مرحله‌به‌مرحله است، مقایسه نیز بر اساس هر مرحله آن صورت خواهد گرفت. در مرحله اول یا همان تکوین مفهوم، با توجه به نحوه اجرای آموزش، مطالب آموزشی برای فراگیران ارزش‌مند است زیرا خود آن‌ها سازنده و تولیدکننده آن

مطالب‌اند و این باعث پذیرش، به‌کارگیری، و تسلط بر آن آموخته‌ها در زندگی عملی می‌شود. در این مرحله، مسئله برای فراگیران طرح و از آنان نظرخواهی می‌شود. سپس آن‌ها خودشان نظرها را فهرست می‌کنند و به درک مشترکی می‌رسند. دانش‌آموزان به صورت فردی و گروهی به طبقه‌بندی نظریات خود بر اساس ویژگی‌های مشترک دست می‌زنند که باعث درک تشابه‌ها و تفاوت‌ها و به‌نظم کشیدن ابتکاری نامنظم‌ها می‌شود. همچنین نام‌گذاری برای فهرست نوشته‌شده باعث رشد خلاقیت می‌شود. ویژگی‌های مطرح‌شده در این مرحله با مهارت‌های مورد تأکید در برنامه فلسفه برای کودکان هم‌خوانی دارد.

تفاوت‌هایی هم در دو روش دیده می‌شود، از جمله این‌که در تفکر استقرایی برخلاف اجتماع پژوهشی فراگیران به صورت فردی و مجزا فکر می‌کنند و سپس هم‌فکری گروهی انجام می‌شود، نتیجه فکر گروهی را نیز سرگروه هریک از گروه‌های تشکیل‌شده بیان می‌کند. معلم در این روش هم نقش تسهیل‌گر و راهنما را دارد، با این تفاوت که در مراحل بعدی او نیز به بیان فرضیه‌هایی می‌پردازد.

اما در مرحله دوم یا همان تفسیر مطالب، دانش‌آموزان با توجه به تلاش فردی و گروهی انجام‌شده به توضیح و تفسیر مطالب می‌پردازند که این امر در صورت تسلط بر مطلب محقق می‌شود. تجزیه و تحلیل مطالب، درک روابط علی و معلولی بین اجزا، و طبقه‌بندی و استنباط و فهم درونی موضوع از جمله مهارت‌های اساسی این مرحله است که با مهارت‌های فکری و ذهنی مطرح‌شده در برنامه فلسفه برای کودکان هم‌خوانی دارد. یکی از تفاوت‌های این مرحله این است که معلم سؤال می‌پرسد تا مطالب آموزشی به درک واقعی دانش‌آموزان تبدیل شود. تفاوت دیگر این است که در برنامه فلسفه برای کودکان بر اجرای مراحل به صورت مجزا و محسوس تأکید نمی‌شود.

در مرحله سوم یا کاربرد اصول، رسیدن به موقعیت‌های جدید بر اساس مراحل قبلی مورد توجه است. مهم‌ترین خصوصیت علم‌آموزی، که همان رشد خلاقیت است، و استفاده عملی از علم در زندگی، که از اهداف برنامه فلسفه برای کودکان است، در این مرحله اهمیت بسیاری دارد. همچنین فرضیه‌سازی بر اساس نظر معلم صورت می‌گیرد و با فکر دانش‌آموزان ادامه می‌یابد که باعث بحث علمی وسیع‌تر می‌شود، البته دانش‌آموزان فرضیه را بر اساس دلایل مطرح‌شده می‌پذیرند، بنابراین به آوردن دلیل نیز، که از مهارت‌های مورد تأکید فلسفه برای کودکان است، در این مرحله توجه می‌شود.

اما تفاوت‌هایی نیز بین دو روش آموزشی مشاهده می‌شود، از جمله این‌که در روش

تفکر استقرایی معلم خود نیز دست به فرضیه‌سازی می‌زند یا، پس از دادن اطلاعاتی در مورد مطلب آموزشی، از بچه‌ها نظر می‌خواهد در حالی که در فلسفه برای کودکان نقش معلم فقط تسهیل‌گری و راهنمایی دانش‌آموزان است نه بیان اطلاعات در مورد بحث کلاس. تفاوت دیگر این است که در فلسفه برای کودکان اثبات فرضیه مدنظر نیست بلکه بیش‌تر بررسی فرضیه انجام می‌شود. در حالی که در روش تفکر استقرایی اثبات فرضیه با آوردن دلیل حتماً دنبال می‌شود.

به‌طور کلی مهارت‌های تقویت‌شده در روش تفکر استقرایی که با روش اجتماع پژوهشی در فلسفه برای کودکان هم‌خوانی دارد از این قرار است:

1. فهرست‌کردن، کشف مفاهیم، طبقه‌بندی کردن آن‌ها بر اساس ویژگی‌های مشترک (درک تشابه‌ها و تفاوت‌ها)، انتخاب نام، دفاع از نام، بیان دلیل، به‌توافق‌رسیدن، و اظهار نظر؛
2. شکل‌گیری مهارت‌های فکری و ذهنی و کاربرد آن‌ها در زندگی عملی؛
3. شکل‌گیری دانش تحلیل و تفسیر مطالب؛
4. فرضیه‌سازی و دفاع از فرضیه، پیش‌گویی؛
5. ایجاد حس مشارکت، هم‌فکری و هم‌اندیشی؛
6. کشف روابط علت و معلول و استنتاج؛
7. تقویت کاربرد عملی اصول.

7. روش بدیعه‌پردازی

یکی دیگر از روش‌های فعال در فرایند یاددهی - یادگیری، روش بدیعه‌پردازی است. این روش قوه خلاقیت دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد، زیرا راهبردهای آن ذهن فراگیران را به تفکر درباره ابعاد گوناگون موضوع ترغیب می‌کند که در هر موقعیتی، به تولید ایده‌های جدید و درک نحوه ارتباط بین مفاهیم بپردازند. در این روش، برای دریافت مفاهیم جدید و کاربرد متعدد آن‌ها، مشابه‌سازی می‌شود و فعالیت‌ها از طریق قیاس گوناگون دنبال می‌شود.

در این روش، شخص مفهوم‌آشنایی را با موقعیت‌های گوناگون به موارد دیگر تشبیه و بین آن‌ها ارتباط برقرار می‌کند و در ضمن آن انواع ارتباط جست‌وجو و کشف می‌شود. در جریان اجرای این الگو، نقش معلم هدایت دانش‌آموزان برای انجام‌دادن

قیاس‌های مستقیم و شخصی است. امکان دارد در ابتدای فعالیت، دانش‌آموزان برای انجام قیاس‌های مستقیم و شخصی با مشکل روبه‌رو شوند. در این صورت معلم نمونه‌ای بیان می‌کند و به راهنمایی آنان می‌پردازد (فضلی‌خانی، 1382: 163-165).

مهم‌ترین عنصر در بدیعه‌پردازی استفاده از قیاس‌هاست. در این روش، فراگیران آن‌قدر با قیاس‌ها بازی می‌کنند تا استفاده از آن‌ها برای‌شان عادی شود و بتوانند ابتکارهای خود را بروز دهند (دادگر و حجتی، 1385: 132).

آثار آموزشی روش بدیعه‌پردازی شامل توان حل مسئله، ابزار تفکر استعاره‌ای، هم‌بستگی، و بارآوری گروهی است و آثار پرورشی آن شامل پیشرفت در محتوای برنامه تحصیلی، دلیری، و عزت‌نفس است (جوینس و دیگران، 1380: 287).

یکی از مهم‌ترین دستاوردهای روش بدیعه‌پردازی تقویت مهارت حل مسئله در فراگیران است. زیرا آنان رویدادها را از زوایای گوناگون مشاهده می‌کنند و، برای مقابله با مشکلات، قدرت خلاقانه‌ای به‌دست می‌آورند. در نتیجه نظام فکری منسجمی، با شناخت کامل از ارتباطات عناصر و مفاهیم آن، خواهند داشت (فضلی‌خانی، 1382: 163). برای مطالعه بیشتر در این زمینه ← آقازاده، 1384؛ دادگر و حجتی، 1385.

1.7 مراحل روش بدیعه‌پردازی

مراحل روش بدیعه‌پردازی به این ترتیب است:

1. توصیف شرایط موجود؛
2. قیاس مستقیم؛
3. قیاس شخصی؛
4. تعارض فشرده؛
5. قیاس مجدد مستقیم و شخصی (آقازاده، 1384: 394).

2.7 مقایسه روش بدیعه‌پردازی با روش اجتماع پژوهشی در فلسفه برای کودکان

یکی از اهداف مهم هر دو روش رشد خلاقیت است. این هدف در روش بدیعه‌پردازی از طریق واداشتن ذهن انسان به تفکر در مورد موضوع مطرح‌شده و تولید اندیشه‌های جدید و برقراری ارتباط بین مفاهیم گوناگون تحقق می‌یابد.

در مرحله اول، شرایط موجود بررسی می‌شود، البته این کار را بیش‌تر معلم انجام می‌دهد تا درک روشنی از موضوع ایجاد شود، برخلاف روش اجتماع پژوهشی که همین کار را هم دانش‌آموزان انجام می‌دهند.

در مرحله دوم، کنار هم قرارگرفتن مفاهیم گوناگون و کشف تشابه‌ها و تفاوت‌های آن‌ها باعث ایجاد قیاس مستقیم می‌شود که در رشد خلاقیت یادگیرنده نقش مؤثری دارد. خلق قیاس، چه مستقیم و چه شخصی، در برنامه فلسفه برای کودکان هم انجام می‌گیرد. از طرف دیگر ایجاد قیاس شخصی، که از ارتباط دانش‌آموز با مفهوم خلق‌شده نشئت گرفته، باعث رشد هم‌دلی و هم‌سوئی و بروز خلاقیت می‌شود.

در مراحل پایانی این روش، که به ایجاد تعارض فشرده و قیاس مستقیم و شخصی مجدد سپری می‌شود، روند خلاقیت دنبال می‌شود. باید توجه داشت بیان مثال نقیض و ایجاد شرایط متعارض در برنامه فلسفه برای کودکان هم به کار می‌رود و، در هر دو راهبرد، رشد خلاقیت را به دنبال دارد.

به‌طور خلاصه، در این روش نیز وجوه اشتراک بسیاری با روش فلسفه برای کودکان مشاهده می‌شود، از جمله این که در روش استقرایی نیز معلم نقش تسهیل‌گری و راهنمایی را به‌عهده دارد و سؤال مطرح می‌کند؛ سؤالی که ترجیحاً واگراست، زیرا تفکر واگرا را برمی‌انگیزد. وجه اشتراک دیگر رسیدن به بیانی مشترک در مورد مسئله مطرح‌شده است، که در روش استقرایی در مرحله قیاس مستقیم تحقق می‌یابد و رسیدن به این مرحله به معنای بالفعل شدن خلاقیت است. فراگیران، با سؤالی که در مرحله بعد مطرح می‌شود، دست به تهیه قیاس شخصی می‌زنند که در واقع به منظور ایجاد هم‌دلی و هم‌سوئی است و البته خلاقیت شخصی را به دنبال دارد. از اهداف فلسفه برای کودکان قیاس کردن، ایجاد ارتباط بین نظرهای خود و دیگران، تعامل با آن‌ها، رشد تفکر خلاق و تفکر انتقادی است که در روش استقرایی هم دیده می‌شود.

8. نتیجه‌گیری

با توجه به آنچه مطرح شد، برنامه فلسفه برای کودکان باعث افزایش توانایی استدلال و درک بیش‌تر از خود و جهان پیرامون می‌شود و، به دنبال آن، کودکان را قادر می‌سازد تا مسائلی را که بر زندگی آن‌ها تأثیرگذار است عمیقاً درک کنند، البته این خود مستلزم آن است که فلسفه را نه دانش، بلکه مهارتی در نظر بگیریم که باعث فلسفیدن و فلسفی

اندیشیدن می‌شود. با این طرز تلقی، فلسفه برای کودکان می‌تواند مهارت‌های زیستن و فکرکردن را برای آدمی در دنیای پیچیده امروز، برای برخورد با چالش‌ها و مسائل زندگی، فراهم کند.

از طرفی هدف روش‌های تدریس فعال ذکر شده آن است که کودکان مطالب درسی را با روشی پویا بیاموزند. به عبارتی هدف آن‌ها یاددهی به شیوه‌ای است که یادگیری حاصل از آن در خلاقیت کودکان نیز مؤثر باشد. پس می‌توان گفت آن‌ها به دنبال آموزش تفکر خلاق به دانش‌آموزانند که از این جهت فصل مشترکی بین فلسفه برای کودکان و روش‌های تدریس فعال می‌توان در نظر گرفت. باید توجه داشت که خلاقیت در همه فعالیت‌های روزانه انسان می‌تواند ظهور یابد و ما هم از نظر فردی و هم از نظر اجتماعی به آن نیاز داریم؛ پس باید، با استفاده از روش‌های تربیتی مناسب، به تقویت آن پرداخت.

از بررسی‌های انجام شده در این مقاله می‌توان به این نتایج رسید:

1. در روش اجتماع پژوهشی و در روش‌های تدریس فعال، اهداف و روش‌های رسیدن به اهداف هم‌پوشانی دارند و جهت واحدی را دنبال می‌کنند هرچند از نظر محتوا و شیوه‌های ارزش‌یابی تفاوت‌های عمده وجود دارد. در واقع اهداف این دو برنامه در جهت فعال کردن فراگیر و رشد مهارت‌های فکری و ذهنی او و ایجاد توانمندی‌های اجتماعی است که با تقویت این مهارت‌ها می‌توان به اهداف علمی آموزشی ذکر شده دست یافت. روش رسیدن به اهداف در این دو برنامه، که همان روش تدریس است، کامل‌ترین هم‌پوشانی و تشابه را دارد، زیرا در اجتماع پژوهشی و روش‌های تدریس فعال (خصوصاً بارش مغزی، تفکر استقرایی، و بدیعه‌پردازی) اولاً، تلاش فکری فراگیر مد نظر است ثانیاً، تسهیل یادگیری و هموارکردن راه رسیدن به حل مسئله مطرح است که مستلزم تلاشی با انگیزه قوی و پویاست. همچنین در هر دو روش نقش اصلی معلم همان تسهیل‌گری و راهنمایی مخاطبان است، هرچند تفاوت‌هایی مشاهده می‌شود.

2. در مورد محتوای ذکر شده در برنامه فلسفه برای کودکان، یعنی داستان‌های کوتاه فلسفی و معلم تغییر نقش یافته و کتب راهنمای معلم (این سه مقوله در روش‌های تدریس فعال نیز اهمیت دارند)، توانمندی‌های معلم یکی از شروط اصلی اجرای روش‌های فعال و اجتماع پژوهشی است. همچنین نیاز به کتب راهنمای معلم برای چگونگی تدریس این روش‌ها نیز باید تأمین شود، اما درباره داستان‌های کوتاه فلسفی

باید بیان کرد که معمولاً، در آموزش رسمی، کتاب‌های تألیفی استفاده می‌شود که اغلب داستانی نیستند. مشکل عمده این کتاب‌ها آن است که، چون به روش‌های سنتی تألیف شده‌اند، تاحدودی سد راه اجرای روش‌های تدریس فعال‌اند. همچنین متأسفانه در بیش‌تر موارد معلم این کتاب‌ها آموزش لازم را ندیده است و مهارت لازم را ندارد، در حالی که در برنامه فلسفه برای کودکان این مسائل اهمیت ویژه‌ای دارد.²

3. شیوه ارزیابی در برنامه فلسفه برای کودکان به صورت نامحسوس انجام می‌شود. چون قرار نیست از طریق سنجش فراگیر رتبه‌ای را خصوصاً به شکل رسمی به وی اختصاص دهیم. مزیت این کار آن است که به فراگیر فشار و استرس وارد نمی‌شود و بیش‌تر رشد مهارت‌ها مدنظر قرار می‌گیرد. در حالی که در شیوه‌های فعال، ارزشیابی محسوس است و البته از نظر مسائل رسمی تأثیرگذارتر است که شاید قدرت عمل و خلاقیت افراد را محدود کند.

4. هر دو روش مدعی آموزش تفکرند، البته تفاوتشان در این است که آموزش تفکر در فلسفه برای کودکان بیش‌تر مبتنی بر «آموزش برای تفکر» است در حالی که روش فعال تدریس به دنبال «آموزش درباره تفکر» است.

5. در هر دو روش معلم و دانش‌آموز از وظایف و تعاریف نزدیک به هم برخوردارند. در پایان باید گفت اگر بتوان از نقاط قوت هر دو شیوه استفاده کرد و البته ضعف‌های این دو شیوه را با کمک یکدیگر برطرف کرد، می‌توان امیدوار بود که این روش‌ها در آموزش و پرورش هرچه عمیق‌تر به کار گرفته شوند و کیفیت آموزش نیروی انسانی جوان جامعه را ارتقا بخشند.

پی‌نوشت

1. این مقاله گرفته‌شده از پایان‌نامه کارشناسی ارشد با عنوان «فلسفه برای کودکان و تأثیر آن بر رشد و تقویت مهارت‌های فکری و ذهنی» در رشته فلسفه و حکمت اسلامی است.
2. تجربه شخصی خود و همکارانم بیان‌گر این موضوع است. همچنین در این زمینه پیریایی می‌گوید:

در اجرای روش‌های فعال تدریس موانع متعددی وجود دارد. از جمله این‌که معلمان تنها یک سوم شرایط روش‌های تدریس خلاق را دارند، و بعضی از آنان حتی با داشتن آگاهی از آن‌ها کم‌تر این روش‌ها را به کار می‌برند (پیریایی، 1390: 30/3).

منابع

- آقازاده، محرم (1384). راهنمای روش‌های نوین تدریس، تهران: آبیژ.
- بنیاد حکمت ملاصدرا (1384). «رزیایی کلاس‌های پژوهشی جمعی»، خردنامه صدر، ویژه‌نامه فلسفه برای کودکان، س 1، ش 1.
- پیریایی، حسین (1390). «روش‌های نوین تدریس و بهره‌وری»، رشد تکنولوژی آموزشی، دوره بیست‌وهفتم، ش 3.
- جویس، بروس، مارشا ویل، و امیلی کالهن (1380). الگوهای تدریس 2000، ترجمه محمدرضا بهرنگی، تهران: کمال تربیت.
- جهانی، جعفر (1386). «بررسی تأثیرات برنامه آموزش فلسفه به کودکان در رشد منش‌های اخلاقی دانش‌آموزان»، فصل‌نامه مطالعات برنامه درسی، س 2، ش 7.
- خالق‌خواه، علی، و احمد اکبری (1389). «مقایسه تطبیقی روش‌های پویا و خلاق با برنامه فلسفه و کودکان»، خردنامه صدر، ویژه‌نامه فلسفه برای کودکان، س 3، ش 3.
- خسرونژاد، مرتضی، و حسین کریمی (1381). «آموزش فلسفه به کودکان از طریق ادبیات کودک، بررسی الگوی لیمن»، همایش ادبیات کودکان و نوجوانان.
- دادگر، علی اصغر، و غلامرضا حجتی (1385). کلیات روش‌ها و فنون تدریس، اصفهان: دانشگاه آزاد اسلامی، واحد نجف‌آباد.
- راصد، سعید (1385). «آموزش مستقیم یا یادگیری فعال»، رشد و تکنولوژی آموزشی، س 4، ش 4.
- سیف، علی اکبر (1384). روان‌شناسی پرورشی، تهران: آگاه.
- شارپ، آن مارگارت، و لورنس جوزف اسپلیتر (1387). بیمارستان عروسک‌ها، همراه با راهنمای معلم 'با دنیای من آشنا شوید'، ترجمه فاطمه رنجبران، تهران: شهرتاش.
- شعبانی، حسن (1382). روش تدریس پیشرفته، آموزش مهارت‌ها و راهبردهای تفکر، تهران: سمت.
- فضلی‌خانی، سعید (1382). راهنمای عملی روش‌های مشارکتی و فعال در فرایند تدریس، تهران: آزمون نوین.
- فیشر، رابرت (1385). آموزش و تفکر، ترجمه فروغ کیانزاده، اهواز: رسش.
- فیشر، رابرت (1386). آموزش تفکر به کودکان، ترجمه مسعود صفایی مقدم و افسانه نجاریان، اهواز: رسش.
- قائدی، یحیی (1383). آموزش فلسفه به کودکان، بررسی مبانی نظری، تهران: دواوین.
- کم، فیلیپ (1384). داستان‌های فکری 3، ترجمه فرزانه شهرتاش و نسرين ابراهیمی‌لویه، تهران: شهرتاش.
- لیمن، متیو (1382). «فلسفه برای کودکان و نوجوانان، گفت‌وگو با متیو لیمن»، کتاب ماه ادبیات و فلسفه، ترجمه سعید ناجی، ش 47.
- مارزینو، رابرت، استوارت رنکین، کارولین سوچیوز، رونالد اس. برنت، و دیگران (1380). ابعاد تفکر در برنامه‌ریزی درسی و تدریس، ترجمه قدسی احقر، تهران: یسپرون.

مرعشی، سیدمنصور، جمال حقیقتی، زهرا بنارکی مبارکی، و کیومرث باشلیده (1386). «بررسی تأثیر روش اجتماع پژوهشی بر پرورش مهارت‌های استدلال در دانش‌آموزان دختر پایه سوم راهنمایی»، فصل‌نامه مطالعات برنامه درسی، س 2، ش 7.

ناجی، سعید (1387 الف). کتدوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان، گفت‌وگو با پیشگامان، فلسفه برای کودکان چیست؟ گفت‌وگو با متیو لیمن، ترجمه سعید ناجی، ج 1، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

ناجی، سعید (1387 ب). کتدوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان، گفت‌وگو با پیشگامان داستان‌های فلسفی و کتاب‌های P4C، گفت‌وگو با آن مارگارت شارب، ترجمه مریم صفایی و صدیقه میرزایی، ج 1، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

ناجی، سعید، و پروانه قاضی‌نژاد (1386). «بررسی نتایج برنامه فلسفه برای کودکان روی مهارت‌های استدلالی و عملکرد رفتاری کودکان»، فصل‌نامه مطالعات برنامه درسی، س 2، ش 7. وب‌سایت شورای عالی آموزش و پرورش www.sce.ir.

هدایتی، مهنوش، یحیی قانلی، عبدالله شفیق‌آبادی، و عبدالله یونسی (1389). «کودکان متفکر، روابط میان‌فردی مؤثر، مطالعه تحقیقی پیرامون تأثیر فلسفه برای کودکان بر ارتباطات اجتماعی»، فصل‌نامه علمی تخصصی تفکر و کودک، س 1، ش 1.

هینز، جوئنا، دیوید کنلی، و دیوید وایت (1389). فیلسوفان کوچک کودکان به عنوان فیلسوف، ترجمه یحیی قانلی، تهران: آبیژ.

Fisher, Robert (۲۰۰۱). *Values for Thinking*, Oxford: Nash Pollock.

Lipman, Matthew (۱۹۸۱). *Philosophy for Children*, Costa Arthur (ed.), in *Developing Minds Programs for Teaching Thinking*, Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, Revised Edition, Vol. ۲.

Lipman, Matthew (۲۰۰۳). *Thinking in Education*, New York: Cambridge University Press.

Schack, Gina. D. (۱۹۹۳). 'Effects of a Creative Problem Solving Curriculum on Students of Varying Ability Level', *Gifted Child Quarterly*, Vol. ۳۷, No. ۱.