

بررسی تاثیر برنامه درسی فلسفی بر مهارت‌های تفکر اقدام پژوهی کودکان

مجید امیری^۱

ستاره موسوی^۲

تاریخ دریافت: ۹۶/۰۴/۱۴

تاریخ پذیرش: ۹۶/۱۱/۰۲

چکیده

توجه به برنامه درسی فلسفه محور به عنوان بخشی جدایی ناپذیر در بهبود مهارت‌های تفکر جامعه است. با توجه به اثرات مثبت آموزش فلسفه، مطالعه حاضر به منظور تعیین تاثیر برنامه درسی فلسفه محور بر تفکر اقدام پژوهی کودکان مبتنی بر آموزه‌های اسلامی انجام شد. در این مطالعه نیمه تجربی، دانش آموزان پایه پنجم شهرضا به طور تصادفی انتخاب و به دو گروه کنترل و آزمون، هر کدام از گروه‌ها ۵۶ نفر تقسیم شدند. ابزار مورد استفاده پرسشنامه محقق ساخته تفکر اقدام پژوهی بود و داده‌ها با نرم افزار spss18 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج حاصل از پژوهش نشان داد که برنامه درسی فلسفه محور بر تفکر اقدام پژوهی کودکان (تشخیص، تغییر و ارزیابی مسئله) تاثیری مثبت و معنادار دارد. برنامه درسی فلسفه محور می‌تواند تاثیر بسزایی در بهبود مهارت‌های تفکر کودکان داشته باشد و می‌توان از آن به عنوان یک اقدام موثر در این زمینه استفاده نمود.

کلیدواژه‌ها: برنامه درسی فلسفه محور، تفکر اقدام پژوهی، کودکان

^۱ - مربی، گروه روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، ص.ب ۱۹۳۹۵-۳۶۹۷، تهران، ایران.

^۲ - دانش آموخته دکتری گروه برنامه ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

مقدمه

یکی از اهداف هر نظام آموزشی تربیت انسان‌های هشیار است، بنابراین، بهتر است برنامه‌های درسی توانایی استدلال و تفکر را در دانش‌آموزان تقویت نموده، به جای انباشتن عقایدی که پیشینیان بیان نموده‌اند، تقویت اندیشه فلسفی را در آنان مورد توجه قرار داده، بر توانایی دستیابی به آگاهی تأکید نمایند (ضرغامی، ۱۳۸۷). بنابراین آموزش و پرورش باید درست اندیشیدن درباره اندیشه‌ها را به دانش‌آموزان بیاموزد و در تعبیر و تفسیر مسائل به قضاوت درست بپردازند. متیولیپمن^۱ معتقد است دوران بزرگ سالی برای آموزش مهارت‌های تفکر فلسفی بسیار دیر است و این مهارت‌ها باید در دوران کودکی آموزش داده شود تا در بزرگسالی فلسفی اندیشیدن برای افراد به یک عادت تبدیل شده باشد (اسکندری و کیانی، ۱۳۸۶). اگر کنجکاوی طبیعی کودکان برای دانستن را در آنان تقویت کنیم می‌توان آنان را به متفکرینی نقاد، انعطاف‌پذیر و مؤثر تبدیل کرد (لیپمن^۲، ۲۰۰۳). در این راستا اهمیت آموزش فلسفه و به نوعی تدوین و اجرای برنامه‌های درسی فلسفه محور بیش از پیش به خصوص در دوران کودکی اهمیت پیدا می‌کند.

در برنامه درسی فلسفه محور دانش‌آموزان در یک مسیر منطقی قرار می‌گیرند، آنها نه تنها وارد مسائل زبان می‌شوند، بلکه به جزییاتی مانند اخلاقیات و بررسی‌های اجتماعی نیز توجه می‌کنند. تمامی این کارها به این صورت اتفاق می‌افتد که این برنامه تنها بر طبق علائق بچه‌ها جلو می‌رود و هیچ منطقی در کار نیست. کار ما در این برنامه مثل کار ماماهاست (قابل‌ها): بچه ای که قرار است به دنیا بیاید به جای دانش‌آموزان است نه به جای ما، (حداقل در این زمان که ما قصد داریم. یک گفتگوی فلسفی را هماهنگ کنیم، به گونه ای همانند بزرگسالان نباید نظر بدهیم بلکه باید سؤالاتی را مطرح کنیم که به زایش فکری دانش‌آموزان کمک کند. دلیل اصلی برای داشتن منطق صوری در برنامه آموزشی این است که به دانش‌آموزان کمک شود تا به این مساله پی ببرند که می‌توانند به صورتی کاملاً منظم درباره افکار خود فکر کنند. منطق صوری شامل معیاری است که در آن یک شخص می‌تواند میان استدلال منطقی و غیر منطقی تفاوت قائل شود و آنها را از یکدیگر تشخیص دهد. در این مرحله از میان انواع موقعیت‌ها و شناسایی کاربردهایی که نحوه استفاده از آن را نشان می‌دهند، شناخت قوانین منطق صوری مورد توجه قرار گرفته است. از آنجایی که کودکان از

¹ - Matthew Lipman

² - Lipman

قبل با زبان مادری شان آشنایند، منطق صوری مورد استفاده برای این منظور منطق قیاسی است که ویژگی‌های اصلی آن از این قرار است: یکپارچگی یا فقدان تناقضات، نتایج منطقی، مطابقت با قوانین، اجازه برای رفتن از یک خط به دیگر خطها و پیوستگی و انجام یا مسیری که در آن تمامی قوانین با یکدیگر مطابق باشند و در کل نظام‌مند و منسجم عمل کنند، به دلیل کاربرد محدود این نوع از منطق، تمرکز روی یک دلیل خوب همیشه ثمربخش بوده است، بنابراین منطق غیر رسمی ارائه می‌شود تا این اجازه را بدهد که افکار یک شخص در ارتباط با حرکات و ارتباطات مورد بررسی و ارزیابی قرار گیرد. این مساله هیچ قانونی را معرفی نمی‌کند، علاوه بر آن روی جستجو برای دلایل خوب و مناسب در یک موقعیت خاص پافشاری دارد و دلایلی را که ارائه شده‌اند مورد ارزیابی قرار می‌دهد. این کار به بچه‌ها انصاف، عدالت، بی طرفی و احترام به مردم را آموزش می‌دهد، نخستین هدف آن است که به اعضای مجموعه تحقیق کمک شود تا از راهکارهایی استفاده کنند که در عمل بازتاب افکار خود را در زندگی شان ببینند. محور اصلی این آموزش، ارائه روند تحقیق و به کار انداختن ارزشیابی دلایل و منطق هاست. با این روند این گونه پنداشته می‌شود که این تحقیق در یک مسیر عرضی حرکت کند و زمینه تحقیق‌های اخلاقی و اجتماعی فراهم می‌شود (لاکی^۱، ۲۰۱۲).

پژوهش جلیلیان، عظیم پور و جلیلیان (۱۳۹۵) با هدف تعیین تاثیر برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش توانایی حل مساله و قضاوت اخلاقی در دانش آموزان پایه سوم ابتدایی شهرستان اسلام آبادغرب انجام شد. مقایسه میانگین نمره‌های توانایی حل مساله و قضاوت اخلاقی در گروه آزمایش و گواه با استفاده از تحلیل کواریانس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و تفاوت معناداری را نشان داد، به عبارتی اجرای برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر افزایش توانایی حل مساله و رشد قضاوت اخلاقی تاثیر مثبتی داشته است.

هدف پژوهش دیناروند، عسگری و ترکاشوند (۱۳۹۴)، تعیین تاثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر تفکر منطقی دانش آموزان دختر و پسر پایه سوم راهنمایی منطقه آموزش و پرورش سامن بود. تحلیل داده‌ها با تحلیل کواریانس نشان داد که تعامل آموزش فلسفه برای کودکان و جنسیت بر تفکر منطقی دانش آموزان تاثیر معنی دار داشته است. به علاوه آموزش فلسفه برای کودکان بر تفکر منطقی دانش آموزان دختر و پسر نیز به طور جداگانه تاثیر معنی دار داشت و این تاثیرها در سطح آلفا کمتر از ۰/۰۱ معنی دار بود.

^۱ - Lukey

نتایج پژوهش فرمهبینی فراهانی، سیفی و خارستانی (۱۳۹۳) نشان میدهد که همه این کشورها از روش‌های داستان‌های فلسفی و کاوشگری جمعی برای آموزش فلسفه به کودکان استفاده می‌کنند و از این حیث با یکدیگر شباهت دارند. تفاوت آنها بویژه بین مریبان آمریکا و کشورهای اروپایی یعنی انگلستان، فرانسه و دانمارک در این است که در آمریکا از داستان فلسفی برای شروع استفاده می‌شود، ولی در کشورهای اروپایی از پرسش فلسفی بعنوان سرآغاز استفاده می‌شود. همچنین در آمریکا از فعالیت‌ها و تمرین‌های تکمیلی استفاده می‌شود ولی در کشورهای اروپایی از گفتگوی بیشتر بهره می‌جویند.

ویمر^۱ (۲۰۱۱) در تحقیقی تحت عنوان چهار ویژگی معلم موفق بر اساس نظر خواهی از کسانی که تحت آموزش فلسفه قرار گرفته بودند با استفاده از روش هرمنوتیک، ویژگی‌های معلمان موفق فلسفه به کودکان را (به ویژه معلمانی که جوایزی در این زمینه دریافت کرده بودند) در ۴ ویژگی زیر توصیف کرده است:

الف) حضور^۲: به معنای آگاهی عمیق که اجازه می‌دهد احساسات، افکار و اعمال مربی به خوبی شناخته شود. حضور همچنین دربردارنده ویژگی برقراری ارتباط بین فردی است.

ب) پیشبرد یادگیری^۳: به معنای هدایت یادگیرندگان به سطح یادگیری مادام‌العمر. از نظر این مریبان، هدف از یادگیری، نیل به رشد شخصی است و مریبان مذکور نقش زیادی در انتقال این مفهوم از یادگیری به فراگیران خود داشته‌اند.

ج) مریبان به عنوان یادگیرنده^۴.

د) داشتن شور و اشتیاق^۵: این ویژگی شامل عشق و شور ذاتی به یادگیری و یاددادن، و دوست داشتن و عشق ورزیدن به دانش‌آموزان و یادگیری آنان است.

تاپر و میل^۶ (۲۰۱۳) در تحقیقی تحت عنوان فلسفه و اخلاق در مدارس متوسطه استرالیای غربی؛ به این نتیجه رسیده‌اند که یکی از تنگناهای برنامه آموزش فلسفه به کودکان، فقدان

^۱ - Wiemer

^۲ - presence

^۳ - promotion of learning

^۴ - teachers as learner

^۵ - enthusiasm

^۶ - Tapper & Millett"

برنامه های مهارت آموزی معلمان است. این دو معتقدند که معلم فلسفه برای کودکان نیازمند کسب حداقل اطلاعات فلسفی است تا بتواند در کار خود موفق شود (دولیمو^۱، ۲۰۱۶).

اورلاندو^۲ (۲۰۱۳) در تحقیقی نه ویژگی برای مربی فلسفه به کودکان به شرح زیر برشمرده است: الف) احترام به شاگردان. ب) خلق یا ایجاد احساسی از تعلق داشتن به گروه یا جامعه کلاس درس. ج) استقبال از شاگرد به گرمی، در دسترس بودن^۳ و شور و اشتاق داشتن، و داشتن حالت مراقبت^۴. د) داشتن انتظار بالا از تمامی شاگردان. ه) عشق ورزی ذاتی به امر یادگیری. و) رهبری و مدیریت دارای مهارت^۵. ز) متحول کننده. ح) همکاری با اعضای مدرسه. ط) تخصص گرایی در تمام زمینه ها.

موریسون^۶ (۲۰۱۴) ویژگی های مربیان ممتاز آموزش فلسفه به کودکان به روش مونتسوری را شامل موارد زیر دانسته است: الف) یادگیرندگان را به مثابه قلب یادگیری تلقی کردن. ب) تهییج و تشجیع کودکان به یادگیری. ج) مشاهده کودکان. د) فراهم آوردن محیط یادگیری. ه) احترام به تک تک کودکان. و) فراهم آوردن مواد یادگیری.

در این راستا به مبانی نظری اشاراتی می شود، ابعاد ذهن فلسفی در برنامه درسی بر اساس آموزه های اسلامی عبارتند از:

۱- جامعیت (صبر و مطالعه پیوسته، غفلت زدایی)

- صبر و مطالعه پیوسته

یکی دیگر از ویژگی های اساسی تفکر فلسفی، صبر و مطالعه پیوسته می باشد، در واقع زمانی که شما دارای ظرفیت تفکر فلسفی باشید برای قضاوت و ارائه واکنش به دیگران (رفتاری، شناختی و عاطفی) به مسائل مختلف صبر نموده و با سعه صدر همه جوانب را بررسی نموده و عواطف خود را تعدیل می نمایید که همه این فرایندها مستلزم مطالعه پیوسته است. بی تردید اگر فردی بخواهد در مسائل مختلف صاحب نظر و فیلسوف باشد، باید درباره آن مسائل، اطلاعات علمی تازه تری نسبت به دیگران داشته باشد. در واقع همان گونه که بدن انسان برای فعالیت های مختلف به انرژی و تغذیه

¹ - Dolimpo

² - Orlando

³ - accessible

⁴ - caring

⁵ - skilled leader

⁶ - Morrison

کافی نیازمند است، عقل و اندیشه آدمی نیز برای تدبر عمیق و نقادانه در کارهای مختلف، به حکمت‌های تازه، روش‌های نوین و صبر نیاز دارد. امام علی(ع) درباره یکی از زمینه‌های ایجاد تفکر فلسفی در افراد، مطالعه در دانش‌های جدید و نظریه‌های تازه را پیشنهاد می‌کند و می‌فرماید: «دل‌ها همانند پیکرها به ستوه آیند؛ پس برای آنها حکمت‌های تازه بخواهید». (مجلسی، ۱۳۷۲).

خداوند می‌فرماید: «قد افلح من زکیها و قد خاب من دسیها» هر که در پاکی نفس کوشید، به فلاح رسید و هر که در پلیدی‌اش فرو پوشید، تباہ و نومید شد (شمس / ۹ و ۱۰). بنابراین باید از روش‌های تزریقی و تلقینی محض پرهیز کنیم و فرصت‌هایی برای خودشکوفایی و خودباوری بیافرینیم.

یکی از شاخص‌های دیگر تفکر فلسفی، صبر و استقامت و پایداری است که توجه به این شاخص هم از سوی مربی و هم از سوی متربی ضرورت می‌یابد. کلید اصلی پیروزی‌ها، صبر و شکیبایی است و از آن جا که دین مجموعه‌ای از بایدها و نبایدهاست، اطاعات و ترک معاصی، بدون صبر و استقامت، بقا و دوامی ندارد. از این رو، در بعضی از احادیث اسلامی (از جمله حدیثی از امیر مؤمنان (ع) نقل شده است که، صبر و ظفر، قرین هم شمرده شده اند که به واسطه صبر، ظفر می‌آید، «الصبر الظفر، صبر مساوی با پیروزی است!» (تمیمی آمدی، ۱۳۶۶، ج ۱). حدیثی از علی (ع) نقل شده است: «من ركب مراكب الصبر اهتدى الى ميدان النصر، کسی که بر مرکب صبر و شکیبایی سوار شود، به میدان پیروزی پای می‌نهد» (محمدی ری شهری، ۱۳۷۹، ج ۲).

در اهمیت صبر، همین بس که امیر مومنان علی(ع) این فضیلت را یکی از اوصاف متقین و موقعیت صبر را در برابر ایمان، همانند موقعیت سر نسبت به بدن می‌داند و می‌فرماید: «صبر پیشه کنید! زیرا صبر برای ایمان هم چون سر برای بدن است و هیچ خیری در بدن، بدون سر نیست و هیچ خیری در ایمانی که صبر با آن نیست نمی‌باشد» (نهج‌البلاغه، کلمات قصار، حکمت ۸۲). در حدیث نبوی آمده است: «لا ایمان لمن لا صبر له؛ کسی که صبر و استقامت ندارد، ایمان او پایدار نخواهد ماند» (فیض کاشانی، ۱۳۷۲، ج ۷). صبر، وسیله رسیدن به همه سعادت‌ها و خوشبختی‌هاست و انسان بدون آن به هیچ مقامی در دنیا و آخرت نمی‌رسد. در واقع، با دور نگه داشتن افراد از مسائل و مشکلات، امکان ایستادگی و مقاومت را در آنها از بین می‌برد. مقاومت و اصطکاک، تنها با روبرویی رخ می‌دهد و رشد می‌کند. حصاربندی به منزله خط مشی اسلامی تربیت، آسیب‌پذیری را در افراد رشد می‌دهد (باقری، ۱۳۸۰). بنابراین از این ویژگی تفکر فلسفی استنتاج می‌شود که، برای رسیدن به ظرفیت بالای تفکر فلسفی، علاوه بر تحمل سختی فراوان، انسان باید برای مدت زمانی

طولانی صبر کند تا به نتیجه برسد، به طور جامع همه اطلاعات موقعیتی را بررسی نموده و به طور منتقدانه و با صبر و پشتکار مطالب را بررسی و به سوالات پاسخ می‌دهند. صبر و تحمل نتیجه مقایسه میان دو گزینه است و بدیهی است انسان عاقل و دارای تفکر فلسفی، گزینه ای را انتخاب می‌کند، که با توجه به شرایط موقعیتی، پیامدهای آینده محور منطقی‌تر باشد و در واقع طبق فرمایشات اسلام و حضرت علی(ع) ایمان با عقل سالمی پدید می‌آید که همیشه راه درست و شایسته را انتخاب کند و مصداق این روایت است که خداوند در پاداش به انسانها، به ایمان و عقل آنها می‌نگرد(مغنیه، ۱۳۸۷).

از منظر حضرت علی(ع) اگر انسان با صبر در برابر نفس سرکش و هوس‌ها و زرق و برق دنیا، جاذبه‌های گناه، ایستادگی و صبر کند. یقیناً پیروز خواهد شد و زمانی که صبر فرمانده و هدایت‌گر افکار و اعمال انسان در بررسی و ارزیابی مسائل باشد به رهایی رسیده و فارغ از وابستگی و تعلق به دنیا دست به قضاوت و استدلال منطقی می‌زند.

– غفلت زدایی

غفلت عبارت است از نسیانی که به علت بی‌توجهی و عدم هشیاری بر انسان عارض می‌شود(راغب اصفهانی، ۱۴۱۶ق، ماده «غفل»). با توجه به اینکه فرایند تفکر از یک سو مبتنی بر توجه و هشیاری نسبت به واقعیت‌های موجود پیرامون انسان و از سوی دیگر، مبتنی بر آگاهی‌ها و شناخت‌های پیشین آدمی و توجه به آنهاست، به همین سبب، نسیان برآمده از بی‌توجهی و عدم هشیاری موجب از بین رفتن زمینه اولیه تفکر و به فعلیت نرسیدن این قدرت منحصر به فرد در وجود انسان می‌گردد. انسان غافل به علت عدم توجه به امور پیرامون خود، نه تنها خود را با مسئله و مشکلی مواجه نمی‌بیند، بلکه نسبت به دانسته‌ها و شناخت‌های پیشین خود (بر فرض اینکه چنین شناخت‌هایی وجود داشته باشد) نیز بیگانه است. تردیدی نیست که قوه تفکر در وجود چنین انسانی هرگز به فعلیت نمی‌رسد. قرآن کریم این حقیقت را به روشنی در آیه ذیل متذکر می‌گردد: «وَلَقَدْ ذَرَأْنَا لِجَهَنَّمَ كَثِيرًا مِّنَ الْجِنِّ وَالْإِنسِ لَهُمْ قُلُوبٌ لَّا يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لَّا يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَدَانٌ لَّا يَسْمَعُونَ بِهَا أُولَئِكَ كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ أُولَئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ»(اعراف: ۱۷۹)؛ به یقین، گروه بسیاری از جن و انس را برای دوزخ آفریدیم. آنان دل‌ها [عقل‌ها]ی دارند که با آن (اندیشه نمی‌کنند و) نمی‌فهمند؛ و چشمانی که با آن نمی‌بینند؛ و گوش‌هایی که با آن نمی‌شنوند. آنان همچون چهارپایانند، بلکه گمراه‌تر! اینان همان غافلان‌اند. قلب، چشم و گوش ابزارهای ضروری برای کسب

شناخت و هشیاری نسبت به اشیا و پدیده‌های پیرامون انسان‌اند و در صورتی که این ابزارها به هر دلیل به کار گرفته نشوند غفلت بر وجود انسان حاکم می‌شود و این خود یکی از بزرگ‌ترین موانع در مسیر فعلیت یافتن قدرت تفکر فلسفی در وجود انسان و نیل به حقیقت است. قرآن در برخی از آیات خود از چنین غفلتی به مهر زدن خدا بر قلوب و سمع و ابصار، یاد کرده است. قرآن کریم سر باززدن از پذیرش حق و گرفتار آمدن در دام باطل را معلول غفلت از آیات الهی دانسته و چنین می‌گوید: «سَأَصْرِفُ عَنْ آيَاتِيَ الَّذِينَ يَتَكَبَّرُونَ فِي الْأَرْضِ بِغَيْرِ الْحَقِّ وَإِنْ يَرَوْا كَلَّ آيَةٍ لَا يُؤْمِنُوا بِهَا وَإِنْ يَرَوْا سَبِيلَ الرُّشْدِ لَا يَتَّخِذُوهُ سَبِيلًا وَإِنْ يَرَوْا سَبِيلَ الْغَيِّ يَتَّخِذُوهُ سَبِيلًا ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ كَذَّبُوا بِآيَاتِنَا وَكَانُوا عَنْهَا غَافِلِينَ.» (اعراف: ۱۴۶).

۲- تعمق (کشف سوال و فرضیه و پرهیز از ظن و گمان و پرسش‌گری)

- پرهیز از ظن و گمان

نداشتن اطلاعات و شناخت‌های لازم درباره مسئله‌ای که در معرض قضاوت و اظهارنظر انسان قرار می‌گیرد، یکی از موانع جدی در مسیر تفکر به شمار می‌آید. گذشت که تفکر به یک معنا حرکت از معلوم به مجهول است. وقتی معلوماتی نباشد، این حرکت صورت نمی‌گیرد. قرآن کریم به صورت مطلق آدمیان را از ورود جاهلانه به مسائل و موضوعاتی که درباره آنها از شناخت کافی برخوردار نیستند بر حذر داشته، می‌فرماید: «وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ.» (اسراء: ۳۶) در نگاه قرآن، عدم احاطه علمی، یکی از علل اصلی بار نیافتن به حقیقت وحی و تکذیب قرآن و همچنین کتب آسمانی پیشین است (یونس: ۳۹). قرآن کریم در بیانی عتاب‌آلود، اهل کتاب را از محاجه پیرامون آنچه درباره آن علم و آگاهی ندارند بر حذر داشته و چنین می‌گوید: «فَلِمَ تَحَاجُّونَ فِيمَا لَيْسَ لَكُمْ بِهِ عِلْمٌ وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ.» (آل عمران: ۶۶) قرآن همچنین در جای دیگر، گروهی از آدمیان را مذمت می‌کند که بدون علم و آگاهی به مجادله درباره خدا می‌پردازند (حج: ۸۳) پرهیز از ورود و اظهارنظر در مسائل و موضوعاتی که انسان درباره آنها شناخت و آگاهی ندارد، یکی از اصول مسلم حوزه علم در عصر جدید به شمار می‌آید. بر اساس همین اصل بنیادی، احکام و تصدیقاتی مبرهن و معتبر شمرده می‌شوند که ریشه در معلومات بدیهی و یقینی داشته باشند. دکارت اصل نخست خویش را در «روش درست راه بردن عقل و جست‌وجوی حقیقت در علوم»، همین اصل بنیادی قرار داده و چنین گفته است: «هیچ‌گاه هیچ چیز را حقیقت نپندارم، جز آنچه درستی آن بر من بدیهی شود ... و چیزی

را به تصدیق نپذیرم، مگر آنکه در ذهنم چنان روشن و متمایز گردد که جای هیچ‌گونه شکی باقی نماند.» (فروغی، ۱۳۸۹).

توجه به این نکته ضروری است که جهل در صورتی در شمار موانع تفکر قرار می‌گیرد که انسان نسبت به هیچ‌یک از مقدمات دخیل در فرایند تفکر از علم و آگاهی برخوردار نباشد. در این صورت، اصل شکل‌گیری فرایند تفکر با مانع روبه‌رو می‌شود. اما اگر انسان متفکر در عین آگاهی و علم نسبت به برخی از مقدمات لازم، نسبت به بخشی از مقدمات دیگر جاهل باشد، چنین جهلی یقیناً فرایند تفکر را به انحراف می‌کشاند. بر این اساس، می‌توان «جهل مطلق» را مانع از اصل تفکر، و «جهل نسبی» را مانع از تفکر صحیح به شمار آورد. در این راستا حضرت علی(ع): لَيْسَ مِنَ الْعَدْلِ الْقَضَاءُ عَلَى الثَّقَةِ بِالظَّنِّ. امام علی (علیه السلام) فرمودند: قضاوتی که با تکیه به ظن و گمان باشد، عادلانه نیست. (نهج البلاغه، حکمت ۲۲۰). امام صادق علیه‌السلام: الْقَضَاءُ أَرْبَعَةٌ: ثَلَاثَةٌ فِي النَّارِ وَوَاحِدٌ فِي الْجَنَّةِ: رَجُلٌ قَضَى بِجَوْرٍ وَهُوَ يَعْلَمُ فَهُوَ فِي النَّارِ، وَرَجُلٌ قَضَى بِجَوْرٍ وَهُوَ لَا يَعْلَمُ فَهُوَ فِي النَّارِ، وَرَجُلٌ قَضَى بِالْحَقِّ وَهُوَ لَا يَعْلَمُ فَهُوَ فِي النَّارِ، وَرَجُلٌ قَضَى بِالْحَقِّ وَهُوَ يَعْلَمُ فَهُوَ فِي الْجَنَّةِ. قاضیان چهار گروهند: سه گروه در آتشند و یک گروه در بهشت. مردی که دانسته حکم ناحق صادر کند، این قاضی در آتش است. مردی که ندانسته (و بی اطلاع از احکام و قوانین) حکم ناحق دهد، این نیز در آتش است. مردی که ندانسته حکم درست و حق صادر کند، این هم در آتش است و مردی که دانسته حکم حق و درست را صادر کند، این قاضی در بهشت است (کلینی، ۱۳۴۳، ج ۱؛ محمدی ری شهری، ۱۳۷۹).

تعمق امیر المؤمنین علی علیه‌السلام لشربح: لَا تُسَارَّ أَحَدًا فِي مَجْلِسِكَ، وَإِنْ غَضِبْتَ فَقُمْ، فَلَا تَقْضِينَ فَأَنْتَ غَضْبَانٌ. امام علی علیه‌السلام خطاب به شربح فرمودند: در مجلس قضاوت با کسی در گوشی صحبت مکن و اگر عصبانی شوی، برخیز و در حال خشم هرگز داوری مکن (کلینی، ۱۳۴۳، ج ۱). امام صادق علیه‌السلام: اَتَّقُوا الْحُكُومَةَ؛ فَإِنَّ الْحُكُومَةَ إِنَّمَا هِيَ لِلْإِمَامِ الْعَالِمِ بِالْقَضَاءِ، الْعَادِلِ فِي الْمُسْلِمِينَ، لِنَبِيِّ أَوْ وَصِيِّ نَبِيِّ. از داوری کردن بپرهیزید؛ زیرا (منصب) داوری در حقیقت از آن امامی است که در قضاوت دانا باشد و در میان مسلمانان به عدالت حکم کند؛ از آن پیغمبر یا وصی پیغمبر (کلینی، ۱۳۴۳، ج ۱؛ محمدی ری شهری، ۱۳۷۹).

- پرسش‌گری

یکی دیگر از ویژگی‌های افراد دارای تفکر فلسفی روحیه پرسش‌گری در آنها است. تعاملات روزمره نشان می‌دهد که افراد دارای تفکر فلسفی از پرسش به عنوان ابزاری برای دانستن و درک همه جانبه مسائل استفاده می‌کنند و با طرح پرسش‌های گوناگون تفکر و عقلانیت خود را به طور مداوم رشد می‌دهند. در واقع این افراد مسائل را همان گونه که هست نمی‌پذیرند و با دید و نگاهی عمقی به مسائل نگاه می‌کنند و برای درک امور و تصمیم‌گیری درباره مسائل با کمک پرسش‌های گوناگون چشم اندازی از محیط و رخداد‌های مختلف آن در ذهن خود به تصویر می‌کشند.

حضرت علی(ع) معتقد است که شناخت انسان، تنها از طریق تعقل حاصل نخواهد شد و برای بهره‌مندی از معرفت حقیقی، نیاز است که انسان به مسائل مختلف، به دیده شک و تردید بنگرد و به صرف پذیرفته بودن دلایل ظاهری مسئله و یا با پذیرش آن از نظر عده‌ای، وی به پذیرش آن مسئله مجاب نشود. حضرت علی(ع) در این باره می‌فرماید: «ظَنُّ الرَّجُلِ عَلَى قَدَرِ عَقْلِهِ؛ (تمیمی آمدی، ۱۳۶۶) گمان عاقل، گوشه‌ای از عقل اوست».

پرسش‌گری، ویژگی انسان‌های نقادی است که می‌کوشند بر دانایی خود از طریق جست‌وجو و پژوهش و پرسش بیفزایند. سیره امام علی(ع) بر این بوده است که مردم را به پرسش کردن تشویق می‌کرد. برای مثال، در یکی از سخنرانی‌های خود در مسجد کوفه خطاب به مردم می‌فرماید: «ای مردم! از من بپرسید پیش از اینکه مرا از دست بدهید ... پیش از اینکه فتنه‌ای مانند شتر بی‌صاحب پای خود را بلند کند، مهار خود را زیر پا بگذارد و عقول قوم خود را تباه سازد» (نهج‌البلاغه، خطبه ۱۸۹).

با این حال حضرت(ع) می‌فرماید: «مَنْ سَأَلَ فَوْقَ قَدْرِهِ اسْتَحَقَّ الْجِرْمَانَ؛ هر کس پرسشی بالاتر از خود کند، مستحق محرومیت است». (مجلسی، ۱۳۷۲) بنابراین از دیدگاه آن بزرگوار، مرزهای تفکر همیشه باید نگاه داشته شود؛ چه بسا پرسش‌های زیان‌بار که موجب گمراهی فرد و افزایش شک بیپهوده وی درباره مسائل مختلف شود و او را از هدف اصلی باز دارد.

امام علی(ع) در جای دیگر حتی به فراتر از این مسئله اشاره دارد و به اعتقاد وی، شک و تردید فرد عاقل درباره یک مسئله، از یقین جاهل به آن مسئله درست‌تر است. چنان‌که می‌فرماید: «ظَنُّ الْعَاقِلِ صَاحِّحٌ مِنَ الْيَقِينِ الْجَاهِلِ». (تمیمی آمدی، ۱۳۶۰، ج ۴). با این حال حضرت(ع) توجه بیش از اندازه به شک و تردید در مسائل را رد می‌کند تا جایی که می‌فرماید: «از بدبختی مرد این است که شک، یقین او را فاسد کند». (تمیمی آمدی، ۱۳۶۶) پس شک و تردید باید آگاهانه و به اندازه باشد.

شک راهبردی، یکی از ویژگی‌های تفکر انتقادی از دید حضرت علی(ع) است.

بر اساس این ویژگی تفکر فلسفی اینگونه استنتاج می‌شود، درک و قضاوت منطقی و نهایتاً عمل صحیح زمانی به بهترین وجه انجام می‌گیرد که فرد حضوری فعال در امر درک و تحلیل مسائل داشته باشد و بدون آگاهانه و کورکورانه مطالبی نپذیرد بلکه در راستای مسئله سوال‌هایی عمقی و عاقلانه را طرح کند. سوال پرسیدن معرف ویژگی است که در آن حداقل فرصت به فرد داده می‌شوند تا خود به کشف امور بپردازد. این ویژگی نتیجه‌گیری را در اختیار فرد قرار می‌دهند و از فرد می‌خواهند که گوش فرادهند و بکوشند که سؤالاتی را که خود مطرح نکرده‌اند و جواب‌هایی را که خود پیدا نکرده‌اند بفهمند. در حقیقت این ویژگی می‌کوشد تا به فرد در درک و تحلیل مسائل و نهایتاً تصمیم‌گیری در باره امور یک سهمیه بدهند.

۳- انعطاف پذیری (پرهیز از تعصب، لجاجت موقعیت‌سنجی)

- پرهیز از تعصب و اغراض شخصی

ویژگی دیگر تفکر فلسفی پرهیز از تعصب و اغراض شخصی است در واقع کسی که دارای ظرفیت تفکر فلسفی است، تعصب و حساسیت خشک و غیر منطقی نسبت به مسائل ندارد و با دیدی باز و انعطاف پذیر به مسائل می‌نگرد و اجازه نمی‌دهد که کینه تیزی، خشم و جاهلیت و وابستگی غیرمعقولانه به مسائل و باورهایش بر تصمیم‌گیری و قضاوتش تاثیر بگذارد.

داشتن تواضع فکری بدان معنا است که انسان به صورت موقت، آرای خود را باور داشته باشد تا با استدلال و شواهد جدید آن‌ها را تغییر دهد. «تواضع و فروتنی سبب نزدیکی به سرچشمه هدایت و زندگی در بهشت هدایت است (مشایخی راد، ۱۳۸۰). تعصب نیز به دو قسم مذموم و ممدوح تقسیم می‌شود» (مکارم شیرازی، ۱۳۸۴، ج ۲). تعصب که بار منفی دارد و به معنای لجاجت، تکبر و وابستگی غیر منطقی و غیر معقول به کسی یا چیزی است، پیامدهای منفی و تقلید کورکورانه و جمود اندیشی را در پی دارد. تعصب بدین معنا از منظر اسلام مذموم بوده و در آموزه‌های دینی از آن شدیداً نکوهش شده است، تا آن جا که پیامبر(ص) آن را یکی از ویژگی‌های جامعه عصر جاهلیت خواند و فرمود: «هر کس در دلش به اندازه خردلی عصبیت باشد، خداوند روز قیامت او را با اعراب جاهلیت محشور می‌کند.» (فتح/ ۲۱۶). هم چنین فرمود: «کسی که مردم را دعوت به تعصب کند از ما نیست و کسی به خاطر تعصب بجنگد از ما نیست...» (مکارم شیرازی، ۱۳۸۴، ج ۲). امام علی(ع) نیز تعصب غیر منطقی را عامل انحراف و بدبختی خواند (نهج البلاغه، خطبه قاصعه). تعصب به

معنای حمایت از دین و تلاش در نگرهبانی از دین و کوشش در خصوص ترویج آن، ممدوح بوده و در آموزه‌های دینی بدان سفارش شده است. یکی از آسیب‌های تربیت دینی، انحصارگرایی است. انحصارگرایی در صورت رسوخ به فرآیند تربیت دینی، نه تنها مانع تحقق اهداف واقعی تربیت دینی می‌شود، بلکه خصیصه اساسی و مهم تربیت دینی را که همان عقلانی و فلسفی بودن است تضعیف می‌نماید و زمینه‌های ورود جنبه‌های تلقینی را به فرآیند تربیتی فراهم می‌سازد. در انحصارگرایی مریبی یا متربی فکر می‌کند که آن چه در اختیار اوست، حقیقت مطلق است و هر چه غیر از اندیشه و دین اوست، باطل مطلق است، زیرا علاوه بر این که با حقیقت ادیان منطبق نیست، در افراد تحت تربیت دینی نیز تعصب بی‌مورد به وجود می‌آورد و باب مراوده فکری میان طرفداران ادیان مختلف را می‌بندد (باقری، ۱۳۸۰).

از این ویژگی تفکر فلسفی اینگونه استنتاج می‌شود که تعصب و غرض ورزی از جمله موانع و آسیب‌های جدی تفکر فلسفی می‌باشد و هر کسی که به مرتبه تفکر فلسفی می‌رسد (به خصوص در جامعه اسلامی که از داخل و خارج با آسیب‌ها و تهدیدهای معرفتی متعددی روبرو است) هیچ تعصب و بارو غیر منطقی نسبت به موضوعات مختلف ندارد و همیشه آرا و افکار خود را به دید فلسفی نگاه می‌کند و با صبر و مطالعه مداوم تلاش می‌کند آراء و اعمالش را اصلاح کند، بنابراین فرد دارای تفکر فلسفی در تحلیل و قضاوت درباره امود مختلف صرفاً کلیت موضوع را به مثابه یک نقشه در مقابل چشمانش به تصویر کشیده و تصمیم می‌گیرد و به هیچ باور و برداشت غرض ورزانه و غیر منطقی‌ای اجازه دخالت نمی‌دهد.

- موقعیت‌سنجی

یکی دیگر از ویژگی‌های مهم افراد دارای تفکر فلسفی موقعیت‌سنجی است. این افراد معتقدند که در همه مسائل باید فاصله سنجی خوبی از مقصد داشته باشند زیرا این امر می‌تواند درستی راه را به آنها نشان بدهد. در واقع ویژگی موقعیت‌سنجی از این واقعیت نشأت می‌گیرد که عملکرد فرد دارای تفکر فلسفی در هر زمان باید با توجه به موقعیت و مجموعه شرایط فعالیت وی ارزیابی می‌شود و فرد به صورت آنی و بدون تفکر اقدام‌های قبلی را تکرار نمی‌کند بلکه در صدد آن است، که ارتباط مشخصی را بین عوامل محیطی فردی و.. بیابد و معتقد است ارتباط مشخصی بین موضوع‌ها و مولفه‌های مختلف وجود دارد. واقع‌نگری، هوشیاری و داشتن آمادگی لازم در مواجهه با دیگران، با بهره‌گیری از تجربیات گذشته و درنظر داشتن واقعیات از یک سوی و آینده‌نگری و درک صحیح

شرایط و موقعیت‌ها از سوی دیگر زمینه مقابله بهتر با مسائل را فراهم می‌نماید (خطبه ۴۳، ۴۸، ۵۴، ۱۶۸، نامه ۷۸ و حکمت ۲۹۷).

این ویژگی در تفکر فلسفی لازمه حضور غیر انفعالی، ارزیابی اطلاعات و رویدادهای اجتماعی است. بر این اساس، تربیت دینی همواره باید پدیده‌های نوظهور این عصر را مورد ارزیابی و نقادی منصفانه قرار دهد و افراد را برای گزینش و طرد آماده سازد. قرآن کریم، می‌فرماید: و آنان که از پرستش طاغوت دوری جستند و به درگاه خدا با توبه و انابه بازگشتند، آنها را بشارت و مژده رحمت است، (ای رسول) تو هم بندگان مرا (به لطف و رحمت من) بشارت آر؛ آن بندگان که سخن بشنوند و به نیکوتر آن عمل کنند، آنان هستند که خدا آنها را (به لطف خاص خود) هدایت فرموده و هم آنان به حقیقت، خردمندان عالم اند (زمر/۱۷ و ۱۸). استاد مطهری در توضیح این آیه می‌نویسد: بندگان خدا پس از استماع سخن، آن را نقادی می‌کنند، آن را که بهتر است، انتخاب می‌کنند و به آن عمل می‌نمایند. این‌ها کسانی هستند که خدا هدایت‌شان کرده، پس هدایت الهی یعنی استفاده از عقل و نقد و ارزیابی امور (مطهری، ۱۳۷۹). امام علی (ع) می‌فرماید: «هر چه را که مردم می‌گویند رد نکن که این عمل برای اثبات نادانی تو کافی است» (محمدی ری شهری، ۱۳۷۹). یا می‌فرماید: «کسی که با آرای گوناگون رو به رو می‌شود، نقاط ضعف و خطای آن‌ها را درک می‌کند» (محمدی ری شهری، ۱۳۷۹). در روایاتی، موضوع نقد و بازنگری مستمر و محاسبه نفس، بسیار مورد تأکید قرار گرفته است (نهج البلاغه، خطبه ۲۲۲). در همه این روایات، کلام را نقد و ارزیابی نمودن و بین خوبی‌ها و بدی‌ها قضاوت کردن، مهم است. این ویژگی‌ها در آموزه‌های تربیت دینی جایگاه ویژه ای دارد.

از این ویژگی تفکر فلسفی استنتاج می‌شود که فرد دارای تفکر فلسفی در قضاوت و تحلیل مسائل شتابزده و یک جانبه عمل نمی‌کند و موقعیت و شرایط زمینه‌ای را به مثابه ملاک‌ها و معیارهای اساسی در تصمیم‌گیری و قضاوت نظر می‌گیرند و در واقع برای قضاوت و نقد هر مسئله ای آن را در بستر زمانه خویش تحلیل و ارزیابی می‌کنند و با این ویژگی انسانها از بسیاری تفرقه‌ها و اختلاف‌های پوچ و سطحی نجات می‌یابند و راه تعالی را پیش می‌گیرند.

در واقع بخش اعظم اشتباهات و کج روی‌های انسان‌ها در مسیر ارتباطات اجتماعی به دلیل یک جانبه‌نگری و عدم دید کلی به شرایط و موقعیت‌های مختلف می‌باشد.

برای روشن سازی بیشتر پژوهش به بررسی و تبیین اقدام پژوهشی و فرایند آن می‌پردازیم:

هاپکینز (۲۰۰۱) به نقل از واتکینز^۱ (۲۰۰۶) می‌نویسد: پژوهش عملی شکلی از مطالعه و بررسی خود بازتابانه^۲ است که توسط افراد ذی‌نفع در وضعیت‌های اجتماعی (از جمله آموزشی) به عمل می‌آید تا منطقی بودن و عادلانه بودن؛ الف) روش‌های کار اجتماعی یا آموزشی خود، ب) درک و استنباط آنها را از این روش‌های کار و ج) شرایطی که در آن این روش‌های کار به اجرا در می‌آید را بهبود ببخشد. هنگامی که این کار توسط افراد ذی‌نفع و با هماهنگی و تشریح مساعی آنها انجام شود، از نظر عقلانی از بیشترین درجه صحت و اعتبار برخوردار می‌شود، اگر چه این کار غالباً توسط افراد گروه و گاهی با همکاری یک فرد خارج از گروه صورت می‌گیرد.

مسترز^۳ استدلال می‌کند که سه تعریف زیر جزو تعاریف جامع و مورد قبول همگان از اقدام‌پژوهی می‌باشند:

- «اقدام‌پژوهی از طریق همکاری مشترک در قالب یک چهارچوب اخلاقی مورد قبول دو طرف، هم به مسائل واقعی افراد در یک موقعیت مشکل ساز توجه دارد و هم به اهداف علوم اجتماعی» (مک کرنان^۴، ۱۹۹۱).
- «جستجوی نظام‌مندی که گروهی، مشارکتی، خودتعاملانه و انتقادی بوده که توسط شرکت‌کنندگان تحقیق انجام می‌گیرد» (مک کاپن و جونگ^۵).
- «شکلی از تحقیق گروهی خود تعاملانه که توسط شرکت‌کنندگان در موقعیت‌های اجتماعی، به منظور بهبود عقلانیت و صحت و درستی اعمال اجتماعی یا آموزشی‌شان و هم‌چنین فهم‌شان از این اعمال و موقعیت‌هایی که این اعمال در آن صورت می‌پذیرند، انجام می‌شود» (کمیز و مک تاگرت^۶، ۱۹۹۰).

همه این تعاریف چهار مضمون اساسی را مد نظر قرار داده‌اند: تواناسازی مشارکت‌کنندگان، همکاری از طریق مشارکت، کسب دانش و ایجاد تغییرات اجتماعی. فرایندی که محقق برای دستیابی به این مضامین طی می‌کند، فرایندی ماریچ گونه از چرخه‌های اقدام‌پژوهی است که از چهار مرحله اصلی تشکیل شده است. طراحی، اقدام، مشاهده و تأمل (مسترز، ۲۰۰۰). به طور کلی

¹ - Watkins

² - Self Reflective

³ - Masters

⁴ - McKernan

⁵ - Mccutcheon & Jung

⁶ - Kemmis & Mctaggers

اقدام پژوهی را باید به عنوان عملی برای توسعه نظام مند دانش و دانستن محسوب نمود که از لحاظ اهداف، روابط، روش برخورد با دانش و رابطه آن با عمل، متفاوت از تحقیقات سنتی آکادمیک است. در مطالعه قرآن کریم با آیاتی روبرو خواهیم شد که در ظاهر بین آنها اختلاف وجود دارد و می توان از آنها به عنوان «آیات تناقض نما» یاد کرد که خداوند بعد از این آیات تاکید می نماید چرا در معانی قرآن تدبر نمی کنید؟ أَفَلَا يَتَذَكَّرُونَ الْقُرْآنَ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِنْدِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيرًا (نساء، آیه ۳۲) آیا در [معانی] قرآن نمی اندیشند؟ اگر از جانب غیر خدا بود قطعاً در آن اختلاف بسیاری می یافتند. بشر با رسیدن به تناقض به چالش کشیده شده و در ذهنش پرسش شکل می گیرد. در هستی نیز با مشاهده تناقضات و قرار گرفتن در موقعیت نامعین پرسش شکل می گیرد و چراها یکی پس از دیگری ذهن را مشغول می سازند ولی آیا همه انسان ها به این چراها توجه می کنند؟ فرد محقق از کنار این چراها براحته عبور نکرده و آنها را پررنگ تر از افراد معمولی می بیند و حتی تعداد این چراها و دفعاتی که تکرار می شوند بیشتر بوده و به دنبال یافتن پاسخ به این پرسشها، فرآیند پژوهش را ادامه خواهد داد. حال پرسش اینست که هدف از وجود این تناقضات در قرآن کریم چه بوده است؟ با توجه به آیه «لَا يَكْفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا... البقره ۲/۲۳» می توان دریافت در ذهن هر شخصی متناسب با استعدادش پرسشها مطرح می شوند. با توجه به رحمانیت پروردگار متناسب با آن پرسشها، پاسخهایی دریافت خواهد نمود. چنین به نظر می رسد که رب العالمین تفاوت های فردی را در نظر گرفته اند و بنا نیست که همه مخلوقات و انسان ها یکسان تعلیم یابند. آن چه از قرآن استنتاج می شود این است که تعلیم فعال و شخصی است.

هرچند دریای علم بیکران است اما آن چه اهمیت دارد ظرف شخص است که از این دریای عظیم تا چه اندازه نصیب خود گرداند. نکته ای که حائز اهمیت بوده و نباید فراموش شود این که ظرفیت فراگیری انسان، در ابتدای خلقت او برایش نامشخص بوده و از آنجا که انسان دارای اختیار خلق شد این ظرفیت تا آخرین لحظات زندگی دنیوی او قابل ارتقاء خواهد بود. وَقَالَ رَبُّكُمْ ادْعُونِي أَسْتَجِبْ لَكُمْ (غافر، آیه ۶۰).

استجابت های خداوند سبحان در واقع گسترش ظرفیت های روحی ما جهت دریافت فیوضات بیشتر است که همان امانات الهی برای تربیت و رشد مخلوقات و خلیفه الهی انسان می باشد (سوره احزاب آیه ۷۲).

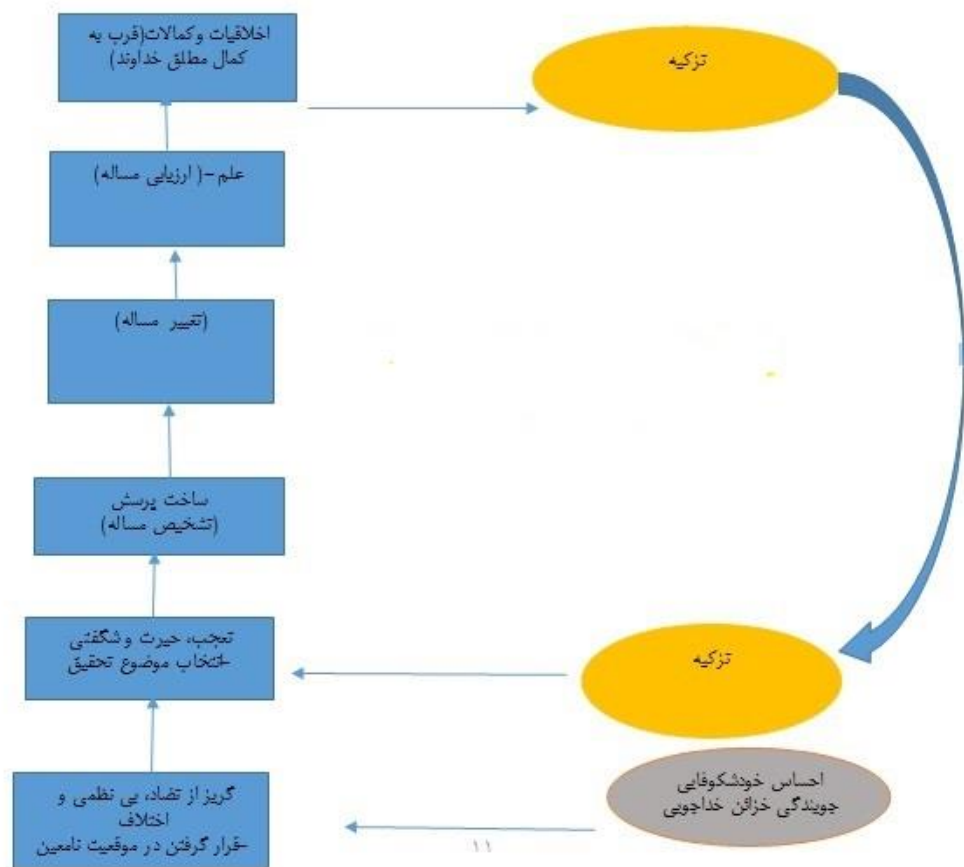
تا اینجا مسئله تا حدودی روشن شد که یک محقق باید در ابتدای امر روحیه پرسشگری خود را حفظ کند اما همچنان ابهاماتی وجود دارد. حلقه اتصال بین گریز از تضاد و پرسش (بیان مسئله) احساس تعجب و حیرت در محقق می‌باشد. محقق بعد از مشاهده اختلاف و تضاد به بیان مسئله و پرسش می‌پردازد که با قرار گرفتن در یک موقعیت نامعین، احساس حیرت داشته باشد. هر اندازه احساس شگفتی پس از رویارویی با موقعیت نامعین بیشتر باشد اصرار و پافشاری محقق جهت یافتن پاسخ، بیشتر و حدس و گمان فرضی او به واقعیت نزدیک تر خواهد بود. سوالی که برای اولین بار در ذهن محقق شکل گرفته است برای چندمین بار متوالی تکرار خواهد شد و از آن پس لحظه به لحظه به آن خواهد اندیشید. در این موقعیت فرد در حال تفکر و تعقل بوده و به بیان موقعیت پژوهشی و گردآوری اطلاعات و مشاهدات و تحلیل خواهد پرداخت که در نهایت به پاسخ پرسش یا علم دست خواهد یافت. بدین سان است که می‌توان نتیجه گرفت فرایند تحقیق شکل گرفته است و ثمره و میوه‌ی این فرآیند، اخلاقیات و کمالات در فرد نیز خواهد بود. این سیر و تحول را می‌توان به صورت یک چرخه در نظر گرفت که پاک‌ی و تزکیه فرد بر شگفتی او در برابر پدیده‌های هستی خواهد افزود و نگاه چنین شخصی را متفاوت از دیگر افراد خواهد نمود. در این فرآیند محقق از ابتدا تا انتها سیر سلوک در اخلاقیات را می‌پیماید و علم را به ارزش‌ها پیوند می‌دهد. آن چه پس از کسب علم نصیب محقق می‌گردد تزکیه است که البته شامل دو نوع می‌باشد. تزکیه ای که ثمره علم است. بر اساس آیه و کتاب و حکمت به آنان بیاموزد. بر اساس آیه ۱۲۹ سوره بقره: «وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُزَكِّيهِمْ إِنَّكَ أَنْتَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ.» و نوع دوم تزکیه مطابق آیه دوم سوره جمعه «وَيُزَكِّيهِمْ وَ يَأْتِيهِمْ مِنْ رَبِّهِمْ سُبْحَانَ اللَّهِ عَمَّا يُشْرِكُونَ» و نیز آیه ۱۲۹ سوره بقره «وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ.»

تزکیه ای که بر آمادگی این بستر که همچون زمین شخم زده می‌ماند «آنان» قطعاً پیش از آن در گمراهی آشکاری بودند می‌افزاید و ظرفیت پذیرش فیوضات جهت خلیفه الهی (انسان به عنوان مربیگری دیگر مخلوقات) و کسب علوم تازه گسترش می‌دهد.

روش فکری که محقق مسلمان بوسیله آن تربیت می‌یابد بسیار متفاوت از روش فکری غیرمسلمان است. مسلمان تصویری خاص از هستی، زندگی و انسان دارد؛ تصویری که همه را به طراح هستی و آفریدگار آن و صورتگر حقیقی متصل می‌کند. در این زمینه از کتاب خدا استمداد می‌گیرد. همانگونه که در شکل ۱ نشان داده شده است روند پژوهش برای یک مسلمان موحد از ابتدا تا انتها،

سلوک در جاده اخلاقیات و قرب حقیقی الی الله می‌باشد. مسائل مربوط به هستی و ترکیبات آن، زندگی و انسان، وقتی به صورت یک حقیقت علمی در آمده باشند، نسبت به مومن و کافر هیچ تفاوتی نمی‌کند؛ زیرا چنین حقایقی هیچ ارتباطی با موضع افراد ندارند. نقش علم هم در این زمینه تنها دنبال کردن آن‌ها و ثبت آن‌ها به عنوان علم و تلاش در جهت استخراج یک قانون کلی از آنهاست. اما زمانی وضعیت تغییر می‌کند و بین مومن و کافر اختلافی به وجود می‌آید که علم در صدد تفسیر آن‌ها برآید.

محقق معتقد از خداوند می‌طلبد که درهای فضل و رحمتش را برایش بگشاید و تنها بر خداوند توکل می‌کند و فقط به او اعتماد و اطمینان دارد. از کلیدهای گشایش و رحمت خداوند ایمان و تقوی است. هر گاه خداوند گشایش یکی از درها را برای محقق فراهم کرد می‌کوشد که شکر خدا را به جای آورد که موجب فزونی فضل و رحمت خدا بر او شود. جهت بدست آوردن یاری خداوند فتاح اسبابی لازم است که بر محققان و دوستان خداوند واجب است در راه کسب آن‌ها بکوشند؛ از جمله ایمان و تقوی، ثابت قدم بودن و عزم تصحیح نیت و پاک گردانیدن قلب از امراض درونی همچون غش و حسد و فریبکاری می‌باشد. تا نور اسمِ علیم بر او تابیدن گیرد، از جمله راسخان در علم شود و اسوه کسانی شود که به سوی مقصد در راهند. پژوهشگر مسلمان به دلیل اعتقاد به روز قیامت در کنار اهداف طرح پژوهشی و به پایان رساندن کار عملی خود، مطابق با آیات قرآن اهداف دیگری از انجام پژوهش در نظر دارند که با به کارگیری حداکثر تلاش خود نصیب آن‌ها خواهد شد و خواهند گفت: «خداوندا، ما این کار را انجام دادیم. تنها به نماز، روزه و حجاب اکتفا نکردیم بلکه در جهت سود رساندن به:» خواهند گفت دیگران نیز قدم برداشتیم و دریافتیم که اسلام نقشی متعالی و جدی در تمام ابعاد زندگی ما دارد. هَاوُمُ افْرَعُوا كِتَابِيَهَانِي ظَنَنْتُ اَنِّي مَلَأْتُ حِسَابِيَهَ» (الحاقه ۱۹-۲۰).



شکل ۱: فرایند اقدام پژوهشی در قرآن (غفوری و صالحی، ۱۳۹۴)

روش شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر، نیمه تجربی با در نظر داشتن گروه آزمایش و کنترل و اجرای پیش آزمون و پس آزمون می‌باشد. در این پژوهش برنامه درسی مبتنی بر فلسفه بر اساس آموزه‌های اسلامی به عنوان متغیر مستقل و تفکر اقدام پژوهی بر اساس آموزه‌های اسلامی به عنوان متغیر وابسته می‌باشند. با توجه به هدف کلی پژوهش که عبارت است از تعیین میزان اثر برنامه درسی فلسفه محور بر تفکر اقدام پژوهی بر اساس آموزه‌های اسلامی، وجود یک گروه آزمایشی و یک گروه گواه در این پژوهش از طرح پیش آزمون و پس آزمون استفاده شده است. برنامه درسی مبتنی بر فلسفه بر اساس آموزه‌های اسلامی برای گروه آزمایشی به صورت گروهی اجرا گردید. در حالی که گروه

کنترل این برنامه درسی را دریافت نکرد. پس از اجرای پیش آزمون تفکر اقدام پژوهی گروه های آزمایشی تحت آموزش با استفاده، از روش برنامه درسی مبتنی بر فلسفه قرار می گیرند. و پس از اتمام طول مدت اجرای برنامه مجدداً هر چهار گروه تحت اجرای پس آزمون محقق ساخته تفکر اقدام پژوهی (تشخیص، تغییر و ارزیابی مسئله) قرار می گیرند. به منظور اطمینان از یکسان بودن مهارت های تفکر اقدام پژوهی گروه ها قبل از برنامه درسی مبتنی بر فلسفه محور، نتایج اجرای پیش آزمون از طریق آزمون آماری تحلیل واریانس دو راهه تحلیل خواهد شد.

جامعه آماری مورد مطالعه در این پژوهش عبارتست از: کلیه دانش آموزان پسر و دختر پایه پنجم دوره دوره ابتدایی شهرستان شهرضا که در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ در پایه پنجم مدارس ابتدایی مشغول تحصیل می باشند که تعداد آنها ۱۲۰۰ نفر می باشد. به منظور اینکه نمونه انتخاب شده، معرف جامعه مورد مطالعه باشد مدارس ابتدایی که با شرایط خاص دانش آموزان را ثبت نام می نمایند، از جامعه آماری حذف شد.

روش نمونه گیری مورد استفاده در این پژوهش تصادفی خوشه ای چند مرحله ای بود بدین ترتیب که برای انتخاب آزمودنی ها از تقسیم بندی اداره آموزش و پرورش منطقه شهرضا استفاده شد و از نواحی مربوطه یک ناحیه آن به تصادف انتخاب گردید، در مرحله بعد از بین مدارس ناحیه دو مدرسه یکی دخترانه و دیگری پسرانه به قید قرعه انتخاب شدند، سپس از بین کلاس های پایه پنجم ابتدایی در هر مدرسه با در نظر گرفتن متغیرهای کنترل یک کلاس به عنوان گروه آزمایش و یک کلاس به عنوان گروه گواه انتخاب شد.

برای اجرای کار استفاده با استفاده از پرسشنامه تفکر اقدام پژوهی (تشخیص، تغییر و ارزیابی مسئله) محقق ساخته (بر اساس آموزه های اسلامی)، آزمون مقدماتی برای هر دو گروه آزمایش و و گواه انجام شد. سپس دانش آموزان گروه آزمایش در ۱۲ جلسه هفتگی (برنامه درسی مبتنی بر فلسفه) شرکت کردند. هر جلسه به مدت یک و نیم ساعت تشکیل شد. هر یک از ابعاد تفکر فاسفی مبتنی بر آموزه های اسلامی آموزش داده شد. هر یک از ابعاد، ناظر به یک یا چند مفهوم فلسفی از قبیل پرسشگری و... را در دانش آموزان ایجاد می کند. جلسه مقدماتی، به معرفی برنامه درسی مبتنی بر فلسفه بر اساس آموزه های اسلامی به کودکان و توضیح اهداف آن اختصاص یافت. سپس برای آشنایی بیشتر دانش آموزان با روش اجرایی این برنامه، تمرینهایی به آنان ارائه شد. در تمام جلسات، با استفاده از اجتماع پژوهشی موضوعاتی تحت عنوان طرح بحث مطرح شد؛ به این ترتیب که ابتدا

قسمتی از ابعاد فلسفی در قالب داستان توسط دانش‌آموزان خوانده شد و سپس از آنان خواسته شد که سوالات خود را در مورد داستان بیان کنند. سوالات هریک از دانش‌آموزان به همراه اسم آنان روی کاغذی نوشته شد. بعد از این مرحله دانش‌آموزان با ارائه دلیل و مدرک در مورد سوالات خود گفتگو کردند و به بحث پرداختند. بدین ترتیب، در بین دانش‌آموزان بحث و گفتگویی صورت گرفت که اساس آن، آموزش فلسفه بود. بعد از اتمام دوازده جلسه آزمون نهایی (پرسشنامه تفکر اقدام پژوهشی مبتنی بر آموزه‌های اسلامی) برای هر دو گروه اجرا شد و تفاوت نمرات دو گروه مورد بررسی قرار گرفت. برای تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری شده از آمار توصیفی و آمار استنباطی (تحلیل کواریانس) استفاده شد. تحلیل کواریانس در حقیقت تلفیقی از واریانس و رگرسیون است که از طریق رگرسیون اثر متغیر نامربوط بر روی متغیر وابسته حذف می‌شود و سپس با باقیمانده یک تحلیل واریانس انجام می‌گیرد متغیر نامربوط در این روش آماری متغیر همگام و یا کمکی نام دارد. تحلیل کواریانس از این طریق اهدافی را دنبال می‌کند که شامل صلاح واریانس خطا، بررسی تاثیر پیش آزمون در مقابل پس آزمون و در کنترل آماری در زمانی که کنترل از طریق طرح آزمایشی می‌باشند.

در این راستا چون پژوهش حاضر نیز تاثیر یک روش را به صورت آزمایشی و پس آزمون و پیش آزمون مورد بررسی قرار داده است برای افزایش دقت و تعمیم پذیری نتایج و کنترل مؤلفه‌های مختلف از آزمون کواریانس استفاده شده است.

در این پژوهش از آمار توصیفی برای گزارش توصیفی اجرای طرح پژوهش استفاده شده است. در این راستا جداول توزیع فراوانی، و شاخص‌های توصیفی میانگین و انحراف معیار مورد استفاده قرار گرفته است. در ارتباط با آمار استنباطی از تحلیل کواریانس دو عاملی استفاده شده است. کاربرد این روش به منظور در نظر گرفتن اثر پیش آزمون و حذف اثر تفاوت‌های اولیه شاگردان است. پایایی ابزار جمع‌آوری اطلاعات هم توسط ضریب آلفای کرانباخ ۸۹ درصد برآورد شد و روایی محتوایی آن نیز تایید شد.

با توجه به اینکه هر یک از مؤلفه‌های پژوهش شامل تعدادی گویه می‌باشد، بنابراین به منظور سنجش مؤلفه‌های پژوهش، از طیف ۵ درجه‌ای لیکرت^۱ استفاده شده است. از آزمودنی‌ها خواسته شد تا نظر خود را راجع به هر کدام از سؤال‌ها بر مبنای طیف پنج درجه‌ای لیکرت مشخص نماید. در طیف پنج درجه هر گزینه دارای کد امتیازی مخصوص می‌باشد، که بر اساس آن کد تجزیه و تحلیل

^۱ - Likert

انجام گرفته است. با توجه به اینکه موضوع این پژوهش بررسی میزان تفکر اقدام پژوهی معیار (۳) به عنوان مبنای میزان تاثیر معناداری برنامه درسی فلسفه محور در نظر گرفته شده است. بر این اساس طیفی تعریف گردید که در آن نمره‌ی کمتر از (۳) کمتر از حد متوسط و نمره‌ی بیشتر از (۳) بیشتر از حد متوسط محسوب می‌شود.

جدول (۱) نحوه توزیع سوال‌های پرسش‌نامه تفکر اقدام پژوهی را بر اساس ابعاد آن نشان می‌دهد.

جدول (۱) نحوه توزیع سوال‌های پرسش‌نامه تفکر اقدام پژوهی اساس ابعاد آن

ردیف	ابعاد	تعداد سوال	شماره سوال
۱	تشخیص مسئله	۱۲	۱-۲-۳-۴-۵-۶-۷-۸-۹-۱۰-۱۱-۱۲
۲	تغییر مسئله	۸	۱۳-۱۴-۱۵-۱۶-۱۷-۱۸-۱۹-۲۰
۳	ارزیابی مسئله	۱۱	۲۱-۲۲-۲۳-۲۴-۲۵-۲۶-۲۷-۲۸-۲۹-۳۰-۳۱

یافته ها

فرضیه اول پژوهش «برنامه درسی مبتنی بر فلسفه بر میزان مهارت تشخیص مسئله دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی شهررضا اصفهان تاثیری معنادار دارد.» با توجه به نتایج مشخص می‌شود که پیش فرض نرمال بودن توزیع نمرات مهارت تشخیص ، تغییر و ارزیابی مسئله تأیید می‌گردد ($P \geq 0.05$). نتایج آزمون لوین نشان داده است مقدار F به دست آمده برای آزمون لوین معنی دار نیست و می‌توان نتیجه گرفت که واریانسها همگون هستند و آزمون تحلیل کواریانس مقدور است.

جدول (۲) میانگین و انحراف استاندارد نمرات آزمودنی‌ها در مولفه مهارت تشخیص مسئله در مرحله پیش آزمون و پس آزمون دو گروه

گروه	پیش آزمون		پس آزمون	
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
گواه	۱۵/۴۵	۳/۳۹۵	۱۸/۲۹	۳/۱۰۸
کنترل	۱۴/۳۷	۲/۰۹۷	۴۵/۷۹	۴/۳۱۴

اطلاعات جدول ۲ میانگین و انحراف استاندارد گروه گواه و کنترل در پیش آزمون و پس آزمون را در مولفه مهارت تشخیص مسئله نشان می‌دهد. بر اساس این اطلاعات میانگین‌های گروه آزمایش

و کنترل هر دو پس از آموزش معلم با برنامه درسی مبتنی بر فلسفه افزایش داشته است ولی این افزایش در گروه آزمایش قابل ملاحظه بوده است.

جدول (۳) خلاصه نتایج تحلیل کواریانس مربوط به تاثیر دو گروه گواه و کنترل بر تشخیص مسئله

مؤلفه	شاخص آماری منابع	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	مجزوراتا
مهارت	پیش آزمون	۰/۶۲	۱	۰/۶۲	۰/۰۰۴	۰/۰۰۱	۰/۹۵۸
تشخیص	گروه	۲۰۴۳۸/۰۶۰	۱	۲۰۴۳۸/۰۶۰	۱۴۳۲/۸۲۴	۰/۰۰۱	۰/۶۷۵
مسئله	خطا	۱۵۵۴/۷۹۵	۱۰۹	۱۴/۲۶۴	-	-	-

همانگونه که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، با در نظر گرفتن نمرات پیش آزمون به عنوان متغیر همپراش (کمکی)، برنامه درسی مبتنی بر فلسفه منجر به تفاوت معنی دار بین گروه آزمایش و کنترل شده است ($P \geq 0/05$). میزان تاثیر برنامه درسی مبتنی بر فلسفه ۰/۶۷۵ بوده است. یعنی ۰/۶۷۵ درصد واریانس پس آزمون (افزایش مهارت تشخیص مسئله) مربوط به آموزش معلم با برنامه درسی مبتنی بر فلسفه بوده است. بنابراین از نتایج نتیجه گرفته می‌شود برنامه درسی مبتنی بر فلسفه بر مهارت تشخیص مسئله دانش آموزان موثر بوده است. در واقع نتایج نشان داده است که بین نمره پیش آزمون مؤلفه مهارت تشخیص مسئله و نمره پس آزمون مؤلفه مهارت تشخیص مسئله در دو گروه ارتباط معناداری وجود دارد.

فرضیه دوم پژوهش یعنی «برنامه درسی مبتنی بر فلسفه بر میزان مهارت تغییر مسئله دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی شهرضا اصفهان تاثیری معنادار دارد.»

جدول (۴) میانگین و انحراف استاندارد نمرات آزمودنیها در مؤلفه مهارت تغییر مسئله در مرحله پیش آزمون و پس آزمون دو گروه

گروه	پیش آزمون		پس آزمون	
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
کنترل	۱۴/۲۹	۲/۴۶۲	۱۶/۳۹	۲/۴۶۲
آزمایش	۱۳/۶۳	۱/۸۱۵	۴۷/۰۴۵	۲/۲۹۲

اطلاعات جدول ۴ میانگین و انحراف استاندارد گروه کنترل و آزمایش در پیش آزمون و پس آزمون را در مؤلفه مهارت تغییر مسئله نشان می‌دهد. بر اساس این اطلاعات میانگین‌های گروه کنترل

و آزمایش هر دو پس از آموزش معلم با برنامه درسی مبتنی بر فلسفه افزایش داشته است و این افزایش قابل ملاحظه بوده است.

جدول (۵) خلاصه نتایج تحلیل کواریانس مربوط به تاثیر دو گروه بر تغییر مسئله

مؤلفه	شاخص آماری منابع	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	مجذور اتا
مهارت تغییر مسئله	پیش آزمون	۰/۳۶۶	۱	۰/۳۶۶	۰/۰۸۰	۰/۰۰۱	۰/۹۶۱
	گروه	۳۰۲۰۵/۳۹۸	۱	۳۰۲۰۵/۳۹۸	۶۵۹۳/۸۴۹	۰/۰۰۲	۰/۵۵۱
	خطا	۴۹۹/۳۱۲	۱۰۹	۴/۵۸۱	-	-	-

همانگونه که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، با در نظر گرفتن نمرات پیش آزمون به عنوان متغیر همپراش (کمکی)، برنامه درسی مبتنی بر فلسفه منجر به تفاوت معنی دار بین گروه آزمایش و کنترل شده است ($P \geq 0/05$) میزان تاثیر برنامه درسی مبتنی بر فلسفه ۰/۵۵۱ بوده است. یعنی ۰/۵۵۱ درصد واریانس پس آزمون (افزایش مهارت تغییر مسئله) مربوط به آموزش معلم با برنامه درسی مبتنی بر فلسفه شده بوده است. بنابراین از نتایج جدول فوق نتیجه گرفته می‌شود برنامه درسی مبتنی بر فلسفه بر مهارت تغییر مسئله دانش آموزان موثر بوده است. در واقع نتایج جدول نشان داده است که بین نمره پیش آزمون مولفه تغییر مسئله و نمره پس آزمون مولفه تغییر مسئله در دو روش ارتباط معناداری وجود دارد.

فرضیه سوم پژوهش « برنامه درسی مبتنی بر فلسفه بر میزان مهارت ارزیابی مسئله دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی شهررضا اصفهان تاثیر دارد.»

جدول (۶) میانگین و انحراف استاندارد نمرات آزمودنیها در مولفه ارزیابی مسئله در مرحله پیش آزمون و پس آزمون دو گروه

گروه	پیش آزمون		پس آزمون	
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
کنترل	۱۴/۵۰	۱/۶۷۳	۱۶/۱۸	۱/۷۵۹
آزمایش	۱۳/۰۲	۱/۶۱۲	۴۷/۰۷	۱/۷۴۶

اطلاعات جدول ۶ میانگین و انحراف استاندارد گروه کنترل و آزمایش در پیش آزمون و پس آزمون را در مولفه مهارت ارزیابی مسئله نشان می‌دهد. بر اساس این اطلاعات میانگین‌های گروه

کنترل و آزمایش هر دو پس از آموزش معلم با برنامه درسی مبتنی بر فلسفه افزایش داشته است ولی این افزایش در گروه آزمایش قابل ملاحظه بوده است.

جدول (۷) خلاصه نتایج تحلیل کواریانس مربوط به تاثیر دو گروه کاوشگری و گواه بر مهارت ارزیابی مسئله

مؤلفه	شاخص آماری منابع	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	مجزوراتا
اعتماد به نفس	پیش آزمون	۰/۰۰۳	۱	۰/۰۰۳	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۷۹۶
	گروه	۲۲۱۴۴/۰۲۰	۱	۲۲۱۴۴/۰۲۰	۷۱۴۲/۶۹۰	۰/۰۰۳	۰/۱۹۲
	خطا	۳۳۷/۹۳۶	۱۰۹	۳/۱۰۰	-	-	-

همانگونه که در جدول ۷ مشاهده می‌شود، با در نظر گرفتن نمرات پیش آزمون به عنوان متغیر همپراش (کمکی)، برنامه درسی مبتنی بر فلسفه منجر به تفاوت معنی دار بین گروه آزمایش و کنترل شده است ($P \geq 0/05$). میزان تاثیر برنامه درسی مبتنی بر فلسفه ۰/۱۹۲ بوده است. یعنی ۰/۱۹۲ درصد واریانس پس آزمون (افزایش میزان ارزیابی مسئله) مربوط به برنامه درسی مبتنی بر فلسفه شده بوده است. بنابراین از نتایج نتیجه گرفته می‌شود برنامه درسی مبتنی بر فلسفه بر ارزیابی مسئله موثر بوده است. در واقع نتایج نشان داده است که بین نمره پیش آزمون مؤلفه ارزیابی مسئله و نمره پس آزمون میزان ارزیابی مسئله در دو گروه ارتباط معناداری وجود دارد.

نتیجه گیری

بر اساس یافته‌های پژوهش اینگونه استنباط می‌شود که انسان فطرتاً موجودی کنجکاو خلق شده است و از طرفی تناقضاتی هم در هستی وجود دارد، بشر با رسیدن به تناقض به چالش کشیده شده و در ذهنش پرسش شکل می‌گیرد. در هستی نیز با مشاهده تناقضات و قرار گرفتن در موقعیت نامعین پرسش شکل می‌گیرد و چراها یکی پس از دیگری ذهن را مشغول می‌سازند.

حلقه اتصال بین گریز از تضاد و پرسش (بیان مسئله) احساس تعجب و حیرت در محقق می‌باشد. در نگاه قرآن، تعلیم یعنی رسیدن به جواب سوالاتی است که خود فرد پرسیده است. سوالی که برای اولین بار در ذهن محقق شکل گرفته است برای چندمین بار متوالی تکرار خواهد شد و از آن پس لحظه به لحظه به آن خواهد اندیشید. در این موقعیت فرد در حال تفکر و تعقل بوده و به بیان

موقعیت پژوهشی و گردآوری اطلاعات و مشاهدات و تحلیل خواهد پرداخت که در نهایت به پاسخ پرسش یا علم دست خواهد یافت، ثمره و میوهی این فرآیند، اخلاقیات و کمالات در فرد خواهد بود که این فرایند به صورت چرخه در این مقاله ارائه شده است.

قرآن مجید ظرفیت‌های بسیار عمیقی برای تأمل و تدبر و هم‌روش بسیار عمیقی جهت انجام تحقیقات و پژوهش‌ها دارد. گر چه ممکن است استفاده اول آن خاص پژوهش‌های قرآنی و مطالعات دینی باشد اما با چنان بینش عمیقی از سوی پروردگار طراحی شده است که می‌تواند راهبردی برای محقق مسلمان در هر زمینه‌ای باشد. در هستی نیز ما با موضوعاتی رو به رو می‌شویم که برخی از آن‌ها پس از آزمایشات و پژوهش‌ها به نتیجه قطعی و قوانین کلی دست می‌یابیم، همچون قوانین و اصول فیزیکی و شیمیایی و از طرفی متناسب با موضوع با مسائلی رو به رو می‌شویم که با توجه به درک و فهم و تعمق پژوهشگر به نتایجی که مورد توافق همگان نیست و تا اندازه‌ای بحث‌انگیز هستند.

پژوهش حاضر در راستای بررسی نقش برنامه درسی فلسفه محور بر تفکر اقدام پژوهی انجام و نتایج نشان داده است که برنامه درسی فلسفه محور بر تفکر اقدام پژوهی تاثیر مثبت و معناداری دارد که این نتیجه به صورت مستقیم و غیر مستقیم با یافته‌های جعفری و همکاران (۱۳۹۴)؛ مرعشی و همکاران (۱۳۸۹) کامینگز (۱۹۸۱)؛ شلفر و همکاران (۱۹۸۷)؛ ساسویل (۱۹۹۴) همسو است. در این پژوهش سعی کردیم با تحلیل مؤلفه‌های تفکر اقدام پژوهی و تشریح مؤلفه‌های برنامه فلسفه برای کودکان نشان دهیم که اجرای این برنامه، با تقویت مهارت‌های فکری و رفتاری کودکان و نوجوانان و کمک به بازسازی ایده تفکر پژوهش و عمل در ذهن آنها به مثابه یک ارزش، میتواند تفکر و اقدام پژوهی را به جای سخنرانی و یادگیری غیرفعال بنشانند، و این ارزشها را نهادینه کند. این برنامه، نه تنها به کودکان کمک میکند تا رفتار غیرمنطقی خود را کنار بگذارند، بلکه به آنها کمک میکند در مقابل موقعیتهای یادگیری عقب‌نشینند و، با ابزارهای فکری و زبانی‌ای که در دست دارند، به تحلیل و تفسیر بپردازند.

¹ - Cummings

² - Schlefer, M., Pierre, L., & Anita, C

³ - Saseeville

برنامه درسی فلسفه محور بر مبنای تفکر بنا شده اند و تفکر زمینه ساز زایش ذهنی برای تولید علم می باشد. هدف برنامه درسی فلسفه محور تشویق فراگیران به سؤال پرسیدن و جستجوی اطلاعات بود و فرایندهای انعکاسی آن، شامل استنباط، تحلیل، تفسیر و.. می شد که فراگیر باید رعایت می نمود. آموزش به این طریق، با بسیاری از خصوصیات ساختارگرایی شباهت دارد که هر دوی اینها بر تمرکز و محوریت فراگیر، انعطاف زیاد و رسیدن به نتایج چند وجهی تأکید دارند. در این برنامه درسی فراگیر می تواند، مطالب و اطلاعات را خلاصه کند و با این کار و با طی مراحل ذهنی هدایت تحقیق در یک حالت منظم، درک و به فراشناخت وارد شود. علاوه بر این فراگیر یاد می گیرد که تفکر خودشان را مورد نقد قرار دهد و به فرایند، انجام تفکر و مبنای آن پی ببرند و از این طریق هم تفکر خود و هم تفکر دیگران را اصلاح نمایند و فضای لازم برای تولید علم و نظریه پردازی باز شود. البته تمام اینها مستلزم وجود انگاره‌های رشد یابنده در ذهن مری می باشد. تفکر و پژوهش، قلب و رمز موفقیت برنامه مبتنی بر فلسفه است.

تفکر اقدام پژوهی بر محیط یادگیری اکتشافی، اجتماعی، و مشارکتی تأکید دارد و منجر به خودانتقادی و خوداصلاحی می شود. کودکان در فرایند برنامه درسی مبتنی بر فلسفه به تدریج با مهارت‌های گفت و گو کردن، بحث و تحلیل کردن آشنا می شوند و می آموزند که از کنار محتوای درسی به آسانی نگذرند، ایده‌هایشان را در کنار یکدیگر قرار دهند و آنها را کاملتر کنند، محتوا را به نقد بکشند تا برای عقاید و ایده‌های تأیید نشده و بی‌پشتوانه‌اش استدلال‌های منطقی فراهم کند. در واقع، در برنامه درسی مبتنی بر فلسفه به مثابه نمودی از اجتماع پژوهی است که معلم و دانش‌آموزان در آن تفکر و پژوهش را در عمل تمرین می کنند. نتایج حاصل از برنامه درسی مبتنی بر فلسفه حاکی از آن است که این برنامه می تواند در دوره کوتاهی تأثیرات شایان توجهی در مهارت‌های فکری و رفتاری کودکان بگذارد و فرایند یادگیری فراگیران را غنی نموده و آنها را با فرایندهای پژوهش و جستجوگری آشنا نموده و ذهن فراگیران را از الگوها و طرحواره‌های محدود و سنتی رها نموده و قدرت تفکر و مهارت‌های شناختی و فراشناختی آنها را تقویت می نماید.

در راستای بسط برنامه درسی مبتنی بر فلسفه و مولفه‌های اقدام پژوهی مبتنی بر آموزه‌های اسلامی پیشنهادهایی زیر ارائه می شود:

مسئولان آموزش و پرورش کلاس‌ها و دوره‌هایی برای آموزش مسئله‌یابی و تکنیک‌های مسئله‌یابی و آموزش فلسفه به معلمان بر اساس آموزه‌های اسلامی در نظر بگیرند.

معلمان با روش‌های تحقیق اسلامی آشنا شوند.

مسئولان نظام آموزشی ساز و کارهای انگیزشی و تشویقی را برای معلمان پژوهش‌گر و نوگرا و خلاق در نظر بگیرند تا معلمان انگیزه لازم برای تغییر مسائل کلاس داشته باشند.

مسئولان مربوطه زمینه برگزاری دوره‌هایی را فراهم کنند تا معلمان ضمن تعامل و تبادل نظر با یکدیگر جهت بررسی راه‌حل‌های مسائل مبتلا به، یادگیری پژوهش و تفکر اقدام پژوهی بر اساس آموزه‌های اسلامی بپردازند.

زمینه‌هایی فراهم شود تا معلمان بتوانند در مورد برنامه درسی فلسفه مبتنی بر آموزه‌های اسلامی با یکدیگر از یک سو و متخصصان دانشگاهی از سوی دیگر تبادل تجربه داشته باشند.

روش‌های نوین تدریس و به تبع آن برنامه ریزی تدریس به طور مستمر به معلمان آموزش داده شود تا ضمن بهبود عملکرد به نهادینه شدن تفکر اقدام پژوهی در معلمان بر اساس آموزه‌های اسلامی منجر شود.

علاوه بر روش‌ها و فنون تدریس، واحد درسی با عنوان برنامه ریزی مبتنی بر فلسفه در مراکز تربیت معلم بر اساس آموزه‌های اسلامی ارائه گردد.

کتابنامه

قرآن کریم

نهج البلاغه

اسکندری، حسین؛ کیانی، ژاله. (۱۳۸۶). تأثیر داستان بر افزایش مهارت فلسفه ورزی و پرسش گری دانش آموزان. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال دوم، شماره ۷، صص ۱-۳۶.

اسمیت، فیلیپ. (۱۳۸۲). ذهنیت فلسفی در مدیریت آموزشی. ترجمه محمد رضا بهرنگی، تهران: کمال تربیت.

باقری، خسرو. (۱۳۸۰). آسیب و سلامت در تربیت دینی. تربیت اسلامی، شماره ۶، صص ۱۴-۶۰.

تمیمی آمدی، عبدالواحد بن محمد. (۱۳۶۶). غررالحکم و دررالکلم. شرح جمال الدین خوانساری، قم: دارالکتاب الاسلامی.

تمیمی آمدی، عبدالواحد بن محمد. (۱۳۸۰). غررالحکم و دررالکلم. ترجمه محمد انصاری. تهران: انتشارات امام عصر(ع).

جلیلیان، سهیلا؛ عظیم پور، احسان؛ جلیلیان، فریبا. (۱۳۹۵). اثربخشی برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش توانایی حل مساله و قضاوت اخلاقی در دانش آموزان. پژوهشهای تربیتی، شماره ۳۲. صص ۷۶-۹۷.

دیناروند، حسن؛ عسگری، محمد؛ ترکاشوند، محمد رضا. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر تفکر منطقی دانش آموزان دختر و پسر سوم راهنمایی منطقه سامن. روانشناسی تربیتی، شماره ۳۵، صص ۲۵-۴۰.

راغب اصفهانی. (۱۴۱۶ق). مفردات الفاظ القرآن. بیروت، ذوی القربی.

صفایی مقدم، مسعود؛ مرعشی، سید منصور؛ پاک سرشت، محمد جعفر؛ باقری، خسرو و سپاسی، حسین (۱۳۸۶). بررسی تأثیر روش اجتماع پژوهشی بر پرورش مهارتهای استدلال در دانش آموزان دختر پایه سوم راهنمایی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی. سال دوم، شماره ۷، صص ۳۱-۵۴.

ضرغامی، سعید. (۱۳۸۷). بررسی مقایسه ای آموزش فلسفه و منطق به روش های ادغامی و تفکیکی در دوره متوسطه نظری. وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و نوسازی آموزشی.

فرمهبینی فراهانی، محسن؛ سیفی، فاطمه؛ خارستانی، اسماعیل. (۱۳۹۳). تبیین تطبیقی دیدگاههای

مربیان کشورهای مختلف در خصوص روشهای آموزش فلسفه به کودکان. حکمت و فلسفه، شماره ۵۰، صص ۱۲۱-۱۴۲.

فروغی، محمد علی. (۱۳۸۹). سیر حکمت در اروپا. تهران: هرمس.

فیض کاشانی، محسن. (۱۳۷۲). محجۀ البیضاء فی تهذیب الاحیاء. قم: انتشارات جامعه مدرس قم. (مترجمان: محمد صادق عارف؛ محمدرضا عطایی؛ عبدالعلی، صاحبی). مشهد: آستان قدس پژوهشهای اسلامی.

فیلیپ اسمیت. (۱۳۸۷). تفکر خلاق و باروری آن در سازمانهای آموزشی. ترجمه بهشتی، میرکمالی، محمد. روان شناسی و علوم تربیتی، سال چهارم، شماره ۲، صص ۹۹-۱۱۸.

کلینی، محمد بن یعقوب. (۱۳۴۳). اصول کافی. (ترجمه صادق حسن زاده). تهران: انتشارات اطلاعات.

کم، فیلیپ (۱۳۷۹). داستانهای فکری، کندوکاو فلسفی برای کودکان. ترجمه احسانه باقری، تهران: امیرکبیر.

مجلسی، محمدباقر. (۱۳۷۲). بحار الانوار. ج ۱. تهران: انتشارات اسلامیه.

محمدی ری شهری، محمد. (۱۳۷۹). میزان الحکمه. ترجمه حمید رضا شیخی. قم: انتشارات دارالحدیث.

محمدی ری شهری، محمد. (۱۳۷۹). دانشنامه‌ی امیرالمومنین. ترجمه: مهریزی، مهدی، ج ۴، قم: انتشارات دارالحدیث.

مرعشی، منصور؛ صفایی مقدم، مسعود و خزومی، پروین. (۱۳۸۹). بررسی تأثیر اجرای برنامه آموزش فلسفه برای کودکان به روش اجتماع پژوهشی بر رشد قضاوت اخلاقی دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر اهواز. تفکر و کودک، سال اول، شماره ۱، صص ۸۳-۱۰۲.

مشایخی راد، شهاب الدین (۱۳۸۰). اصول تربیت از دیدگاه امام علی (ع). مجله روش شناسی علوم انسانی، شماره ۲۷، صص ۴۹-۶۸.

مطهری، مرتضی (۱۳۷۹). تعلیم و تربیت در اسلام. تهران: انتشارات صدرا.

مغینه، محمد جواد (۱۳۸۷)، فی ظلال نهج البلاغه، ترجمه (سایه سار). بستان: قم؛ دارالکتاب.

مکارم شیرازی، ناصر (۱۳۸۴). اخلاق در قرآن. قم: مدرسه الامام علی بن ابی طالب علیه السلام، ج

- ناجی، سعید؛ قاضی‌نژاد، پروانه. (۱۳۸۶). بررسی نتایج برنامه فلسفه برای کودکان روی مهارت های استدلالی و عملکرد رفتاری کودکان. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۷. صص ۱۲۳-۱۵۰.
- نژاد غفوری، فرحناز و صالحی، کیوان. (۱۳۹۴). شناخت مختصات و ویژگیهای پژوهش از منظر آموزه‌های دینی. کنفرانس سالانه رویکردهای نوین پژوهشی در علوم انسانی.
- Chan Yoke K, Khatijah Binte M.I. (2007). *Philosophy for Children. Proceeding of the Redesigning Pedagogy: Culture, Knowledge and Understanding conference*; Singapore.
- Cummings N. (1981). *Analytical Thinking for Children: Review of the Research. Analytic Teaching*; 2(1): 26-28.
- Dolimpo L. (2016). *Philosophy for Children Meets the Art of Living: a Holistic Approach to an Education for Life. Philosophical Inquiry in Education* ; ۲۳(2):50-66.
- Kemmis S, McTaggart R. (1990). *The Action Research Planner* Geelong. Deakin University Press.
- Lipman M. (2003). *Thinking in Education*. Syndicate of the University of Cambridge.
- Lukey B. (2012). *Philosophy for children in Hawaii: A community circle discussion. Educational Perspectives*; 44(1-2): 32-37.
- Masters J. (2000). *History of Action Research*. Www. Scu. ed. au / schools.
- Mccatcheon G, Jung B. (1990). *Alternative Perspectives on Action Research. Theory into Practice*; 24(3): 14-25.
- Mehta S, Whitebread D. (2005). *Philosophy for Children and Moral Development in the Indian Context*, University of Cambridge. Submitted in the School of History & Philosophy at the University of New South Wales in the fulfillment of the award of Doctor of Philosophy. [www.Msvuca/education/Documents/Itare-open mindedness.pdf](http://www.Msvuca/education/Documents/Itare-open%20mindedness.pdf)
- Montes M, Maria E. (2001). *Juchitane Los Ninos*. Abstract in OAPC.
- Morrison G. S. (2014). *Early Childhood Education Today* (13th Edition), Pearson.
- Orlando, M (2013). *Nine Characteristics of Great Teacher*. Faculty Focus: Higher Teaching Strategies from MAGNA publication.
- Pual R, Elder L. (2001). *Critical Thinking*. London: Prentice Hall International (UK).

- Riding P, Fowell S, Levy P. (1995). An Action Research Approach to Curriculum Development. Department of Information Studies. University of Sheffield. UK.
- Saseeville M. (1994). Self esteem Logical skills and Philosophy for children. *Thinking*; 4(2): 30-42.
- Schlefer M, Pierre L, Anita C. (1987). The Effect of Pixie Program on Logical and Moral Reasoning. *Thinking*; 7(2): 121- 138.
- Watkins A. (2006). Teacher as Researcher, Sowhat Exactly do Teacher – Researchers Think about Doing Research. *Support for Learning*; 21(1): 21-32.
- Wiemer, M (2011). Four Characteristics of Successful Teachers, Faculty Focus: Higher Teaching Strategies from MAGNA publication.

