

## شناسایی مولفه‌های تفکر فلسفی از نظر فرانکل و راسل و ارائه الگوی آموزش تفکر فلسفی برای دبیران دوره متوسطه شهرستان خوی

اعظم فرهادی<sup>۱</sup>

دکتر حمیدرضا رضازاده بهادران<sup>۲</sup>

دکتر علی اکبر خسروی بابادی<sup>۳</sup>

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۹/۷/۹

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۶/۱۸

### چکیده

پژوهش حاضر به منظور شناسایی مولفه‌های تفکر فلسفی از نظر فرانکل و راسل و ارائه الگوی آموزش تفکر فلسفی برای دبیران دوره متوسطه انجام گرفت. روش پژوهش از نوع مطالعات آمیخته است. در بخش کیفی از روش کدبندی استقرایی و در بخش کمی از روش‌های آمار استنباطی تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی تاییدی مرتبه دوم با روش حداکثر درست‌نمایی استفاده شد. جامعه آماری تحقیق در بخش کیفی شامل کلیه اسناد و مدارک مربوطه و در بخش کمی شامل کلیه دبیران دوره متوسطه شهرستان خوی به تعداد ۱۰۵۶ نفر بود.

در این مطالعه ۶ مولفه به عنوان مولفه‌های اصلی تفکر فلسفی (تعمق، انعطاف‌پذیری، تعامل‌گرایی، کنجکاوی، وحدت شخصیت، معنایی) بر اساس نظریه‌های فرانکل و راسل شناسایی شد. نتایج در سطح تحلیل سوالات نشان داد که همه سوالات با مولفه خود بار عاملی مناسب ( $>0/40$ ) دارند. هم‌چنین سازه کلی تفکر فلسفی با مولفه تعمق بیشترین ضریب تاثیر ( $0/88$ ) و با مولفه انعطاف‌پذیری کمترین ضریب را ( $0/65$ ) نشان داد. نتایج تحلیل، نشانگر برازش مطلوب مدل طرح شده با داده‌های تجربی بود و روایی سازه تفکر فلسفی هم در سطح سوالات و هم در سطح مولفه‌ها تایید شد. واژگان کلیدی: تفکر فلسفی، فرانکل، راسل.

۱. دکترای فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی، تهران- ایران (نویسنده مسئول).

E- mail: az.farhadi1392@gmail.com

۲. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی، تهران- ایران.

۳. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی، تهران- ایران.

## مقدمه

فلسفه در مفهومی بسیار کلی شامل تلاش انسان در جهت اندیشه نظری، تأملی و نظام‌دار درباره جهان و رابطه انسان با آن است (گوتک، ۱۳۹۵).

تفکر فلسفی نیز تلاشی آگاهانه برای کشف و تبیین معنا و مفهوم جهان و زندگی و نتیجه پرسش است. بدون پرسش هیچ تفکر فلسفی وجود نخواهد داشت.

پرسش و علاقه به حل مشکلات و مسائل زندگی همان تفکر فلسفی است که مجموعه‌ای از مهارت‌های مرتبط به هم است. این مهارت‌ها از دیدگاه افراد و دانشمندان مختلف متفاوت است (لیپمن، ۲۰۰۱). لیپمن و همکارانش معتقدند که تفکر فلسفی صرفاً به معنی تفکر و استدلال نیست، بلکه مستلزم «تفکر درباره تفکر» است. لذا می‌توان نقطه آغاز تفکر را توجه به بعد پرسشگری، کنجکاوی، خلاقیت، استدلال و درگیر شدن ذهن با پرسش‌های فلسفی و گفتگو درباره مباحث فلسفی دانست (اسکندری، ۱۳۸۶).

سازمان‌های آموزش و پرورش از با اهمیت‌ترین ارگان‌هاست، زیرا ثمره آن از یک سو، تبدیل انسان‌های خام به انسان‌های خلاق و رشد یافته و از سوی دیگر تامین کننده احتیاجات نیروی انسانی هر جامعه در سطوح مختلف و بخش‌های متفاوت فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی است (صافی، ۱۳۹۳). فرانکل، پوچ‌گرایی و بدبینی را مهم‌ترین ارمغان جامعه صنعتی و رفاه زده امروزی می‌داند که وجهه همیش تأمین نیازهای مادی بشریت و طبعاً غفلت از اصلی‌ترین و انسانی‌ترین نیازهای متعالی اوست. در چنین جامعه‌ای مشکل سرخوردگی معناجویی روز به روز خود را در قالب رفتارهای نابهنجاری چون افسردگی، اعتیاد، پرخاشگری و ... نشان می‌دهد. به نظر او تنها راه رهایی از این وضعیت، شناخت صحیح ماهیت انسان و نیازهای اصیل و توانایی‌های روحانی او و ارضای صحیح و منطقی آن‌ها می‌باشد (بافرانی، آذربایجانی، ۱۳۹۰). از نظر راسل ارزش انسان به خاطر امور فکری اوست. راسل بر این باور است که اگر هستی بشر را ارزشی باشد بدان سبب نیست که چشم به جهان می‌گشاید و می‌خورد و می‌خواهد و سرانجام می‌میرد، بلکه ارزشش به خاطر امور فکری است (راسل، ۱۳۶۱). از نظرگاه وی، تنها اندیشه درست اندیشه‌ای است که از انگیزه کنجکاوی منطقی شکل گیرد و به دانش و شناخت منتهی گردد. در این میان، مطالعه وضعیت برون دادهای نظام آموزشی کشور ما از منظر تفکر و مهارت‌های مستلزم آن که اشاره شد، نشان از ناموفقیت نسبی آن دارد. برخی آزمون‌های بین‌المللی اجرا شده در ایران می‌تواند ما را با جنبه‌هایی از وضعیت تفکری دانش‌آموزان مان آشنا کند.

ازجمله نتایج مطالعه بین‌المللی تیمز (TIMSS)<sup>۱</sup> که بر فهم دانش‌آموزان از ریاضی و علوم تأکید دارد، نشان می‌دهد که بروندهای دانش‌آموزان ایرانی در سطوح بالای تفکر حدود یک درصد موفق است. از نظر مارتین و همکارانش<sup>۲</sup> (۲۰۰۳)، این میزان موفقیت در سطح بالای تفکر که مربوط به ارتباط دادن

<sup>۱</sup>. Third International Mathematics and Science Study

<sup>۲</sup>. Martin & Others

مطالب علمی با مسائل زندگی روزمره است، نشان از توجه ناکافی نظام آموزشی کشور به مسئله پرورش تفکر یا ناکامی آن در پرداخت به این موضوع است. این وضعیت دانش آموزان ایرانی در مقایسه با میانگین عملکرد جهانی که هفت درصد است و نیز جایگاه ایران در میان سایر کشورها (رتبه ۲۶ از میان ۲۸ کشور) نمایانگر بحرانی است که توجه نکردن به آن می‌تواند وضعیت را بیش از پیش دشوار کند (قائدی، ۱۳۹۵). در مطالعه دیگری با عنوان پرلز<sup>۱</sup> هم که در سال ۲۰۰۱ بین ۳۵ کشور جهان درباره سواد خواندن صورت گرفته است، بالاترین تفاوت میان پاسخ‌های حفظی و پاسخ‌های استنباطی مربوط به کشور ما بوده است. این امر بیانگر آن است که دانش آموزان ایرانی در ارائه پاسخ‌های استنباطی، ضعیف‌تر از سایر کشورهای مورد مطالعه بوده‌اند.

توجه به این نتایج و در نظر گرفتن آرمان‌های جمعی جامعه ما در راستای حرکت در مسیر توسعه، نشان از ناهمخوانی وضعیت موجود آموزش و پرورش با آرمان‌های ملی دارد و همین امر بازنگری و تغییر نظام رسمی آموزش را از این منظر ویژه، ضروری می‌کند. پیوند نزدیک تفکر عمیق و فلسفه و ابداع برنامه‌های فلسفی به منظور تقویت تفکر دانش‌آموزان در سال‌های اخیر، ما را بر آن می‌دارد تا فلسفه-ورزی و تأملات فلسفی را بازبینی کرده و جایگاه بدیلی برای آن در نظام آموزشی در نظر بگیریم (قائدی، ۱۳۹۵). بر این اساس در این پژوهش به شناسایی و مقایسه مولفه‌های تفکر فلسفی از دیدگاه فرانکل و راسل که از اندیشمندان برتر قرن معاصر هستند می‌پردازیم. در این راستا محقق به دنبال پاسخ به این سوالات اساسی است:

- مولفه‌های تشکیل دهنده تفکر فلسفی کدامند و از چه شاخص‌هایی تشکیل شده‌اند؟
- اولویت‌های این مولفه‌ها چگونه است؟
- آیا مدل کلی تفکر فلسفی با داده‌های تجربی برازش دارد؟
- بر اساس این مدل، الگوی مناسب آموزش تفکر فلسفی کدام است؟
- الگوی مورد نظر تا چه حد از اعتبار لازم برخوردار است؟

#### تفکر فلسفی از نظر ویکتور امیل فرانکل (۱۹۰۵-۱۹۹۷)

فرانکل عصب‌شناس، روان‌شناس، روان‌پزشک و فیلسوف در سال ۱۹۰۵ در شهر وین متولد شد. نقطه محوری در تفکر فلسفی فرانکل "معناجویی" یا "خود پیامبری" است. از نظر او، معنا یک واقعیت است نه فقط نوعی نگرش (فرانکل، ۲۵: ۱۳۹۴).

من چه کسی هستم؟ به چه دلیل این جا هستم؟ چرا به وجود آمده‌ام؟ در زندگی چه هدفی را باید پیگیری کنم؟ چه چیزی به زندگی من ارزش و معنا می‌دهد؟ از جمله سوالات فلسفی هستند که هر انسانی در طول زندگی خود بارها از خود این سؤال‌ها را می‌پرسد: که تلاش برای یافتن پاسخ این سؤال‌ها

<sup>۱</sup>. Pirls

تلاشی است در جهت ارضا نیاز به معنا و هر انسانی ناگزیر از تفکر فلسفی و پاسخگویی به این قبیل دغدغه‌های وجودی است. فرانکل تفاوت انسان را با سایر موجودات در همین مسئله می‌داند.

او بر این باور است که حیوان تفکر نکرده و هرگز پرسش از معنا ندارد و انسانی هم که تفکر نکند و پرسشی از معنا نداشته باشد فقط در محدوده زیست‌شناختی خود گام برمی‌دارد (آن جا که هیچ تفاوتی میان او و حیوان نیست) و در یک نگاه تکاملی داروینی با اجداد حیوانی خود در این زمینه، قرابت نزدیکی دارد (محمدپور یزدی، ۱۳۹۰). احساس نیاز به کشف معنا که از طریق تفکر فلسفی صورت می‌گیرد که انسانی‌ترین انگیزش و حقیقتی انکارناپذیر در زندگی انسان است و نمی‌توان بدون اعتقاد به آن، زندگی را به سلامت ادامه داد (فرانکل، ۱۳۹۵).

در معناجویی فرانکل، تفکر در فرد از طریق گفتگو و پرسش و پاسخ حاصل می‌شود چنان چه شولای ذیل عنوان ابزار معنادرمانی، گفتگوی سقراطی را وسیله اصلی معنادرمانی می‌داند.

توانایی ویژه و منحصر به فرد انسان که فرانکل بارها بدان پرداخته است توانایی "تعالی خویشتن" است. تعالی خویشتن حرکت مداوم به سوی فراتر از خود، به سوی چیزی که دقیقاً همان خود کنونی نیست (حیدری، ۱۳۸۶: ۱۲۷). لازمه تعالی خویشتن، "توانایی از خود فاصله گرفتن" است که ناشی از ظرفیت‌های روحانی انسان است و در رفتار هیچ حیوانی وجود ندارد. از خود فاصله گرفتن یعنی "فراغت از خود" به انسان این امکان را می‌دهد که در مقابل خودش یا یک موقعیت بایستد، به تجزیه و تحلیل رفتار خود بپردازد و در برابر اعمال شبه قضاوت بنشیند. او می‌تواند و باید، خود را نقد کند، آزادانه عقیده‌ای را بپذیرد یا رد کند و تصمیم به انجام عملی بگیرد یا از انجام آن خودداری کند. همه این‌ها زمانی امکان‌پذیر است که او خود را موجودی ارادی و دارای تفکر و آزاداندیش بداند (محمدپور یزدی، ۱۳۹۰). فرانکل نیز هم‌چون سایر وجودگرایان، آزادی را از خصایص انسان و نشانه انسانیت او می‌داند. او آزادی را به معنای رهایی از سه چیز می‌داند: گزینه‌ها، خوی‌ها و عادات و محیط.

یقیناً انسان غرایزی دارد، ولی این گزینه‌ها مالک انسان نیستند و بر خلاف آن چه فروید می‌گوید آدمی می‌تواند در پذیرش یا رد تمایلات غریزی، آزادانه فکر کرده و تصمیم‌گیری کند.

در مکتب معنادرمانی فرانکل با نگرش خوشبینانه به ماهیت انسان و تأکید بر مفهوم آزادی، رشد و شکوفایی آدمی، در چگونگی "گزینش" او از میان موج عظیم توانایی‌ها و امکانات نهفته وجودش تبیین می‌شود (فرانکل، ۱۳۹۵). این آزادی باید در چارچوب مسئولیت قرار گیرد در غیر این صورت در معرض سقوط و انحطاط خواهد بود (فرانکل، ۱۳۹۵). فرانکل مسئولیت را در جامعه کنونی (قرن بیستم) به "گزینندگی و باریک‌بینی" معنا کرده است و می‌نویسد: در جامعه‌ای که نه تنها فراوانی کالای مادی، بلکه انواع گوناگون محرک‌ها نیز یافت می‌شود و اطلاعات متنوع ما را احاطه کرده است... اگر نمی‌خواهیم در هرزگی کلی (نه فقط جنسی) غرق شویم، باید بتوانیم بین مهم و غیر مهم، معنادار و بی‌معنا،

تمییز قائل شویم؛ باید گزینشی و باریک‌بین شویم (فرانکل، ۱۳۹۳). انسان با توجه به مسئولیت خویش در برابر انسان‌ها یا کارها و گزینش بهترین پاسخ‌ها به موقعیت‌های موجود در واقع به فلسفه زندگی خویش آگاه شده و به گفته نیچه کسی که "چرایی" برای زیستن داشته باشد از پس هر "چگونگی" نیز بر می‌آید (فرانکل، ۱۳۹۵).

### تفکر فلسفی از نظر راسل (۱۹۷۰-۱۸۷۲)

برتراند آرثر ویلیام راسل فیلسوف، ریاضیدان، منطق‌دان، و مصلح اجتماعی انگلیسی، متولد ویلز. در سال ۱۸۷۲ است (باقری، ۱۳۹۰: ۱۳۵). دکتر اسمیت جمله‌ای را از برتراند راسل نقل می‌کند که قابل بررسی و تعمق است:

"کار فلسفه در عصر ما برای آن‌هایی که فلسفه را مطالعه می‌کنند این است که به ایشان بیاموزد چگونه در وضع و حالت عدم اطمینان، زندگی کنند و در عین حال از اظهار نظر خودداری نکنند" (اسمیت، ۱۳۹۲: ۹۸). بر این اساس راسل از جمله اندیشمندان معاصر است که توجه به تفکر فلسفی دارد. اولین نوشته‌های فلسفی او در سنین جوانی و در باب تردیدهایی که او را وادار به ترک مسیحیت کرده است نگاشته شده است (اگنر، ۱۹۷۱).

از نظر راسل ارزش انسان به خاطر امور فکری اوست. راسل بر این باور است که اگر هستی بشر را ارزشی باشد بدان سبب نیست که چشم به جهان می‌گشاید و می‌خورد و می‌خوابد و سرانجام می‌میرد، بلکه ارزشش به خاطر امور فکری است (راسل، ۱۳۶۱). از نظرگاه وی، تنها اندیشه درست اندیشه‌ای است که از انگیزه کنجکاوی منطقی شکل گیرد و به دانش و شناخت منتهی گردد. بر اساس این مبنا در انسان‌شناسی راسل، که ارزش حقیقی انسان به خاطر امور فکری اوست، "تربیت عقلانی" ضرورت پیدا می‌کند. راسل هدف نهایی تربیت عقلانی را پرورش روح علمی در انسان‌ها معرفی می‌کند. روح علمی طالب میلی برای یافتن حقیقت است و این میل هرچه شدیدتر باشد بهتر و مفیدتر خواهد بود. روح علمی در فرایند شناخت از غیریقینی آغاز می‌کند و با ادله و برهان به یقین میرسد. انسان دارای چنین روحی هیچ‌گاه به دنبال پذیرش بدون تأمل نیست و تا آن هنگام که امری با برهان و دلیل بر او اثبات نشود، آن را تصدیق نمی‌کند. اما این بدان معنا نیست که آدمی گرفتار شکاکیت مهمل شود و دلایل و براهین نیز به کلی در نظر او غیرقاطع به نظر آیند (راسل، ۱۳۴۹). در واقع شکاکیت معتدل و عقلانی راسل در بر گیرنده آرمان پژوهشی مبتنی بر پذیرش نقادانه است که کسب دانش را به عنوان امری دشوار ولی قابل حصول می‌نگرد. حاصل تربیت نیز نه انقیاد در برابر شک و نه تصدیق بی‌چون و چراست، بلکه آن‌چه تعلیم و تربیت باید به دنبال آن باشد، تحقق این امر است که اشخاص را متقاعد سازد که می‌توانند تا حدی، هر چند به سختی، به معرفت دست یابند. به عبارت دیگر، معرفت مانند هر امر خوب دیگری دشوار اما غیر ممکن نیست. جزم‌گرایی دشواری آن را فراموش می‌کند و شک‌گرا امکان آن را رد می‌کند.

اشتباه هر دو مصیبتی بزرگ به دنبال دارد (راسل، ۱۹۶۸). لذا آرمان تفکر انتقادی، آرمانی اساسی در فلسفه اوست. به اعتقاد راسل، تعلیم و تربیت در عصر تکنیک، از میان دو هدف اصلی پرورش مهارت و پرورش خرد، بیشتر بر کسب مهارت تأکید داشته است؛ به گونه‌ای که بیم آن می‌رود که بخش خرد به یکباره حذف شود. به عبارت دیگر، حالات اندیشه ما قادر نیست با سرعت تغییراتی که در تکنیک پدید می‌آید، هماهنگی کند. در نتیجه به نسبتی که مهارت و چیرگی افزون می‌شود، خرد و تیزبینی کاهش می‌یابد. برای اجتناب از رخدادن چنین وضعیتی، تعلیم و تربیت باید بر آموزش تفکر انتقادی تمرکز کند (راسل، ۱۹۸۱). لازمه تفکر انتقادی، آزاداندیشی است. نوع بشری که به اعتقاد راسل باید تحت تربیت قرار بگیرد، در حوزه فردی دارای استعداد کسب علم، آزاداندیشی و ذهن فعال بوده و در حوزه اجتماعی شهروند آزاد جهان است که دارای تساهل بوده و با آگاهی فعالانه در صدد خلق جهانی از نو است (راسل، ۱۹۶۱). هر گاه هدف از تعلیم و تربیت لقاء عقیده و باور به جای اندیشه باشد، دیگر نمی‌توان سخن از پژوهش آزاد به میان آورد (اگنر، ۱۹۶۱). راسل معتقد است که هیچ گاه میان آن که تربیت را وسیله تلقین برخی از عقاید خاص می‌دانند و آنان که معتقدند تربیت باید نهال قدرت استقلال رأی را در جان و روح آدمی بنشانند، تفاهمی صورت نخواهد گرفت (راسل، ۱۳۴۷). دانش‌آموز تا آن جا که امکان دارد باید جنبه فعال داشته باشد و نه منفعل، چنین وضعیتی است که تعلیم و تربیت را منشأ لذت و خوشی می‌سازد. هر کجا که شوق به معرفت اصیل در میان باشد، آزاداندیشی در آن جا حضور خواهد داشت، چنین حالتی تنها آن هنگام از میان خواهد رفت که ما مدعی در اختیار داشتن حقیقت باشیم (راسل، ۱۳۴۷).

### روش پژوهش

روش پژوهش از نوع مطالعات آمیخته است. روش اجرای این پژوهش، دارای دو بخش کیفی و کمی می‌باشد. در بخش کیفی از روش کدبندی استقرایی و در بخش کمی نیز جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی و روش‌های آمار استنباطی تحلیل عاملی اکتشافی به روش مولفه‌های اصلی و تحلیل عاملی تاییدی مرتبه دوم با روش حداکثر درست‌نمایی استفاده شد. جامعه آماری تحقیق در بخش کیفی شامل کلیه اسناد و مدارک ملی و بین‌المللی مربوطه و در بخش کمی شامل کلیه دبیران دوره متوسطه شهرستان خوی به تعداد ۱۰۵۶ نفر بود. نمونه تحقیق در بخش کیفی شامل تمامی اسناد و مدارکی مربوطه که در دسترس محقق بود و حجم نمونه در بخش کمی با توجه به روش تحلیل و با استفاده از روش خوشه‌ای چند مرحله‌ای، ۲۲۸ برآورد شد که شامل ۱۱۸ مرد و ۱۱۰ زن بود. تجزیه و تحلیل داده‌ها در دو بخش کمی و کیفی انجام گرفت. در بخش کیفی که از روش کدبندی استقرایی استفاده شد، ابتدا تمامی نسخ مربوطه مطالعه گردید و بر اساس آن اشارات مربوطه به تفکر فلسفی استخراج گردید (رمزگردانی باز)، سپس مولفه‌های استخراج شده، طبقه‌بندی شده و به محورهای مربوطه

تقسیم شد (رمزگردانی محوری) و در نهایت محورهای اساسی‌تر انتخاب گردید (رمزگردانی انتخابی). در بخش کمی نیز یافته‌های به دست آمده با استفاده از روش تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد حدود ۷۰ درصد از واریانس تفکر فلسفی به وسیله عامل‌های به دست آمده تبیین می‌شود و این مقدار در تحلیل عاملی اکتشافی مطلوب در نظر گرفته می‌شود. بر این اساس ساختار شش عاملی داده‌ها شکل گرفت و با استناد به تحلیل عاملی تأییدی، این شش مولفه مورد تأیید قرار گرفت. میزان برازش مدل نهایی تحقیق از طریق روش حداکثر درست‌نمایی آزمون شد. نتایج به دست آمده حاکی از این بود که شاخص‌های برازش مدل اولیه در دامنه مورد قبول قرار ندارند اما به معیارهای مطلوب خیلی نزدیک هستند. در مدل اصلاح شده، شاخص‌ها در دامنه مورد قبول قرار گرفتند و اصلاحات جزئی انجام شده توانست شاخص‌ها را بهبود دهد. نتایج برازش تحلیل عاملی تأییدی، بیانگر این است که داده‌های پژوهش با ساختار عاملی و زیربنای نظری برازش دارد.

#### ابزار گردآوری اطلاعات

ابزار گردآوری اطلاعات در بخش کیفی شامل اسناد و مدارک ملی و بین‌المللی بود و در بخش کمی ساخت و بررسی روایی و پایایی پرسشنامه تفکر فلسفی انجام شد. در این خصوص از آن جا که هر کدام از نظریه‌ها شامل تعدادی مولفه بود با توجه به تفکر فلسفی، مولفه‌های مرتبط با تفکر فلسفی بر اساس نظریات فرانکل و راسل انتخاب و بر اساس آن‌ها سوالات ساخته شد. مقیاس ساخته شده به شکل لیکرتی پنج درجه‌ای با پیوستار (خیلی کم تا خیلی زیاد) است. تعداد این مولفه‌ها که سوالات اصلی پرسشنامه تفکر فلسفی را تشکیل می‌دهند ۵۱ مولفه می‌باشند که با احتساب یک سوال جهت شناسایی افرادی که به صورت شانس پرسشنامه را تکمیل کرده بودند، تعداد سوالات پرسشنامه ۵۲ سؤال شد.

#### یافته‌های پژوهش

##### الف) تحلیل کمی داده‌ها

نمونه نهایی تحقیق حاضر شامل ۲۲۸ کارشناس بود که شامل ۱۱۰ زن و ۱۱۸ مرد بود. ۷۸ نفر (۳۴٪) دارای مدرک کارشناسی ۱۱۶ نفر (۵۱٪) فوق لیسانس و ۳۴ نفر (۱۵٪) دارای مدرک دکترا بودند. در جدول زیر شاخص‌های توصیفی تفکر فلسفی که از تعمق، کنجکاوی، انعطاف‌پذیری، وحدت شخصیت، تعامل‌گرایی و معنایابی تشکیل یافته است، ارائه شده است.

جدول شماره (۱): شاخص‌های توصیفی مولفه‌های تفکر فلسفی (n=۲۲۸)

متغیر	تعداد سوال	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر
تعمق	۱۲	۵۹/۸۸	۶/۴۰	۳۸	۷۰
کنجکاوی	۱۰	۴۲/۰۴	۵/۲۱	۲۰	۵۰
انعطاف‌پذیری	۴	۵۶/۳۴	۵/۲۷	۲۹	۶۴
وحدت شخصیت	۶	۲۵/۹۳	۲/۸۹	۱۵	۳۰
تعامل‌گرایی	۷	۵۵/۲۸	۵/۷۸	۳۴	۶۵
معنایابی	۱۵	۶۵/۲۰	۵/۸۴	۳۶	۷۴

با توجه به داده‌های جدول فوق، میانگین متغیر معنایابی با بیشترین تعداد سوال یعنی ۱۵ گویه در کل شرکت کنندگان برابر ۶۵/۲۰ با انحراف معیار ۵/۸۴ است. متغیر انعطاف‌پذیری نیز با ۴ سوال دارای میانگین ۵۶/۳۴ است.

برای تعیین میزان ارتباط متغیرهای تحقیق از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. در ماتریس زیر روابط همبستگی بین متغیرهای اصلی پژوهش ارائه شده است.

جدول شماره (۲): ماتریس ضرایب همبستگی پیرسون متغیرهای اصلی پژوهش

	۱	۲	۳	۴	۵	۶
تعمق (۱)	۱					
کنجکاوی (۳)	۰/۵۸	۱				
انعطاف‌پذیری (۴)	۰/۵۲	۰/۵۱	۱			
وحدت شخصیت (۵)	۰/۵۱	۰/۳۵	۰/۵۳	۱		
تعامل‌گرایی (۶)	۰/۴۹	۰/۲۹	۰/۲۸	۰/۳۷	۱	
معنایابی (۱۰)	۰/۵۰	۰/۳۷	۰/۳۷	۰/۴۵	۰/۴۴	۱

$P < 0.05$

بر اساس ماتریس ضرایب همبستگی، همه ضرایب همبستگی به صورت مثبت بوده و در سطح  $0.05$  یا  $0.1$  معنادار هستند. اغلب ضرایب همبستگی در حد متوسط ( $0.35$  الی  $0.55$ ) قرار دارند و ضرایب همبستگی بالای  $0.80$  که موجب هم خطی چندگانه می‌شود در بین متغیرها مشاهده نمی‌شود.

### تحلیل عاملی تاییدی

لازم به ذکر است که قبل از انجام تحلیل عاملی تاییدی، وجود مفروضه‌ها یا پیش‌فرض‌های انجام این آزمون آماری شامل: عدم وجود مقادیر گم شده، فقدان داده‌های پرت تک متغیری و چند متغیری، نرمال بودن توزیع داده‌ها، خطی بودن رابطه متغیرها با یکدیگر، نبود هم خطی مورد بررسی قرار گرفت. سپس، در مدل نهایی همه مولفه‌های فرعی مدل به عنوان متغیر نشانگر یا مشاهده‌ای سازه پنهان تفکر



فلسفی تعریف شدند و از طریق تحلیل عامل مرتبه دوم میزان برازش مدل نهایی تحقیق از طریق روش حداکثر درست‌نمایی آزمون شد.

سوال اول: مولفه‌های تشکیل دهنده تفکر فلسفی کدامند و از چه شاخص‌هایی تشکیل شده‌اند؟ برای پاسخگویی به این سوال شش مولفه تشکیل دهنده تفکر فلسفی به همراه شاخص‌های آن‌ها با توجه به مبانی نظری تحقیق و به شیوه کدبندی استقرایی به شرح زیر ارائه و روایی سازه آن‌ها با استفاده از تحلیل عاملی تاییدی مرتبه اول مشخص شدند. همه تحلیل‌ها با استفاده از روش بیشینه درست‌نمایی<sup>۱</sup> انجام شده‌اند: ۶ مولفه به عنوان مولفه‌های اصلی تفکر فلسفی (تعمق، انعطاف‌پذیری، معنایابی، تعامل-گرایی، کنجکاوی، وحدت شخصیت، معنایابی) از نظریات فرانکل و راسل و به شیوه کدبندی استقرایی شناسایی شد. و روایی سازه آن‌ها با استفاده از تحلیل عاملی تاییدی مرتبه اول مشخص شدند. همه تحلیل‌ها با استفاده از روش بیشینه درست‌نمایی<sup>۲</sup> انجام شده‌اند. مولفه‌های اصلی، خود شامل چند مولفه فرعی هستند که به وسیله رمزگردانی محوری از مولفه‌های بیشتری به دست آمده‌اند. تعمق با بیشترین ضریب تاثیر، شامل شاخص‌های شک‌گرایی اندیشمندانه، واکاوی خود و پرهیز از پیش‌داوری است. دومین مولفه تاثیرگذار در تفکر فلسفی، تعامل‌گرایی است که شامل جهت‌گیری فعالانه نسبت به جهان، طرف‌داری از ارزش‌های انسانی است. معنایابی از لحاظ ضریب تاثیر در اولویت سوم قرار دارد و شاخص‌های آن شامل مسئولیت‌پذیری، خوش‌بینی، پویایی اندیشه و آزاداندیشی است که متعاقباً مورد بحث و بررسی قرار خواهد گرفت. شاخص‌های کنجکاوی شامل پرسشگری، طلب دلیل و نقادی و شاخص‌های وحدت شخصیت شامل نظم فکری و استقلال فکری می‌باشد. انعطاف‌پذیری شامل چهار شاخص عالم به امکان خطا، عالم به امکان بحث، واکنش‌پذیری نسبت به خود است.

سوال دوم: اولویت‌های مولفه‌های شناسایی شده چگونه است؟

مقایسه ضرایب استاندارد که در روی شکل مشاهده می‌شود میزان ارتباط مولفه‌های فرعی با سازه اصلی به ترتیب از بیشترین به کمترین در جدول زیر ارائه شده است:

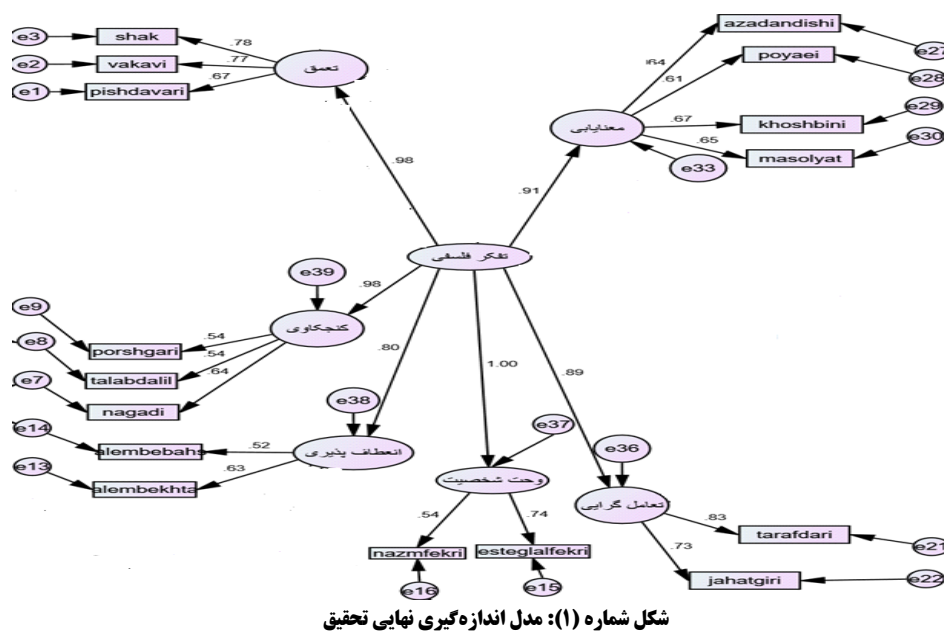
جدول شماره (۳): ضرایب استاندارد بین مولفه‌ها به ترتیب اولویت

ترتیب	نام مولفه	مقدار ضریب استاندارد
اول	تعمق	۰/۸۸
دوم	تعامل‌گرایی	۰/۸۲
سوم	معنایابی	۰/۸۱
چهارم	کنجکاوی	۰/۷۰
پنجم	وحدت شخصیت	۰/۶۹
ششم	انعطاف‌پذیری	۰/۶۵

<sup>۱</sup>. Maximum Likelihood

براساس اطلاعات جدول فوق مولفه تعمق با ضریب استاندارد ۰/۸۸ بیشترین ارتباط را با سازه تفکر فلسفی و مولفه انعطاف‌پذیری با ضریب ۰/۶۵ کمترین مقدار را دارد. سوال سوم: آیا مدل کلی تفکر فلسفی که از شش مولفه فرعی تشکیل شده است با داده‌های تجربی برازش دارد؟

پس از این که مدل اندازه‌گیری همه شاخص‌ها در بخش فوق تایید شدند به منظور پاسخگویی به این سوال پژوهشی، در مدل نهایی همه مولفه‌های فرعی مدل به عنوان متغیر نشانگر یا مشاهده‌ای سازه پنهان تفکر فلسفی تعریف شدند و از طریق تحلیل عامل مرتبه دوم میزان برازش مدل نهایی تحقیق آزمون شد. در شکل زیر روابط بین سازه پنهان و اصلی تحقیق و متغیرهای مشاهده‌ای مربوط به آن نشان داده شده است:



در جدول زیر شاخص‌های برازش مدل اندازه‌گیری نهایی تحقیق ارائه شده است.

جدول شماره (۴): شاخص‌های برازندگی مدل اندازه‌گیری مدل کلی تحقیق

شاخص‌های برازندگی	( $\chi^2$ )	df	$\chi^2/df$	RMSEA	CFI	TLI	IFI	GFI	AGFI
مدل اولیه	۸۸۶/۱۴	۳۹۶	۲/۳۸	۰/۰۷۴	۰/۸۰	۰/۷۸	۰/۸۱	۰/۷۹	۰/۷۵
مدل اصلاح شده	۵۴۷/۴۷	۳۸۸	۱/۴۱	۰/۰۵۳	۰/۹۲	۰/۹۱	۰/۹۲	۰/۸۰	۰/۷۷
مقدار قابل قبول	نزدیک به صفر	-	زیر ۳	< ۰/۰۸	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	> ۰/۸۰

داده‌های جدول فوق نشان می‌دهد که شاخص‌های برازش مدل اولیه در دامنه مورد قبول قرار ندارند اما به معیارهای مطلوب خیلی نزدیک هستند. اما در مدل اصلاح شده شاخص‌ها در دامنه مورد قبول قرار گرفتند و اصلاحات جزئی انجام شده توانسته است شاخص‌ها را بهبود دهد. در جدول زیر میزان ضرایب غیر استاندارد و معناداری آن‌ها ارائه شده است.

جدول شماره (۵): ضرایب غیر استاندارد مستقیم بین متغیرهای موجود در مدل

از سازه	به	به متغیر	مقدار b	خطا (S.E)	نسبت بحرانی (C.R)	سطح معناداری p
تفکر فلسفی	←	تعمق	۱/۴۰۴	۰/۱۹۶	۷/۱۵۰	***
تفکر فلسفی	←	کنجکاوی	۰/۰۰۶	۰/۰۳۶	۰/۱۶۸	***
تفکر فلسفی	←	انعطاف‌پذیری	-/۰۸۲	۰/۰۸۴	-۰/۹۷۷	***
تفکر فلسفی	←	وحدت شخصیت	۰/۱۸۹	۰/۰۴۴	۴/۲۵۴	***
تفکر فلسفی	←	تعامل‌گرایی	۰/۰۶۹	۰/۰۳۳	۲/۰۸۳	۰/۰۳۷
تفکر فلسفی	←	معنایابی	-/۱۶۸	۰/۰۶۲	-۲/۷۲۶	۰/۰۰۶

\*\*\* =  $p < 0.001$

همان گونه که از داده‌های جدول فوق مشهود است ضرایب همه سوالات با شاخص‌های مرتبط با خود در سطح ۰/۰۰۱ معنادار هستند.

سوال چهارم: بر اساس مدل کلی تفکر فلسفی، الگو مناسب برای آموزش تفکر فلسفی کدام است؟ بر اساس مولفه‌های شناسایی شده تفکر فلسفی از نظریات فرانکل و راسل، الگوی آموزش تفکر فلسفی، زیر نظر متخصصین این حوزه طراحی شد.



شکل شماره (۲): الگوی آموزشی تفکر فلسفی بر اساس نظریات فرانکل و راسل

سوال پنج: الگوی مورد نظر تا چه حد از اعتبار لازم برخوردار است؟  
 برای تعیین اعتبار الگوی ارائه شده، به صورت کیفی از نظر چند متخصص و صاحب‌نظر در این زمینه استفاده شد. با روش نمونه‌گیری گلوله برفی هدفمند تعداد ۱۰ نفر از اساتید و متخصصین مرتبط با موضوع انتخاب شدند که با استفاده از پرسشنامه محقق ساخته و مصاحبه، نظرات و پیشنهادات اصلاحی آن‌ها در الگو اعمال گردید. بنابراین الگو با استفاده از نظرات نخبگان مربوط به موضوع پژوهش اصلاح و تکمیل شده و مجدداً برای بررسی میزان توافق بین صاحب‌نظران از آزمون مجذور خی و ضریب توافقی استفاده شد که نتایج آن در جداول زیر ارائه شده است:

جدول شماره (۶): مقدار ضریب مجذور خی و ضریب توافقی

مقدار	درجه آزادی	سطح معناداری	
۴۱/۵۶	۱۶	۰/۰۰۱	مجذور خی
۰/۴۶۳	-	۰/۰۰۱	ضریب توافقی

مقدار ضریب توافقی در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است و این نشان می‌دهد که بین نظرات پنج متخصص هماهنگی وجود دارد.

### ب) یافته‌های پژوهش در بخش کیفی

جدول شماره (۷): مفهوم تفکر فلسفی از نظر فرانکل و راسل

صاحب نظران	مطالب اشاره شده	مولفه‌ها
راسل	تربیت باید نهال قدرت استقلال رأی را در جان و روح آدمی... (راسل، ۱۹۶۱)	استقلال فکری
	وضعیت علمی ذهن نباید شکاکانه یا جزم‌گرایانه... (راسل، ۱۹۷۱)	شک‌گرایی اندیشمندانه
	در دیدگاه راسل ماهیت روح علمی، غیاب قطعیت است (استندر، ۱۹۷۴)	عالم به امکان خطا
	کسی که دارای روح علمی است، برای هر چیزی دلیل... (راسل، ۱۹۶۱)	طلب دلیل
	نگرش آزادمنشانه در ارتباط با عقایدمان که نوعی آمادگی درونی... (آگنر، ۱۹۶۸)	کنجکاوی
	تنها اندیشه درست اندیشه‌ای است که از انگیزه کنجکاوی... (هر، ۲۰۱۶)	ابداع‌گری
	روح علمی در فرایند شناخت از غیریقینی آغاز می‌کند و با ادله به... (راسل، ۱۹۶۸)	تعامل‌گرایی
	انسان دارای چنین روحی هیچ گاه به دنبال پذیرش بدون تأمل... (راسل، ۱۹۶۸)	تفکر منطقی
	هنگام که امری با برهان و دلیل بر او اثبات نشود، آن را... (راسل، ۱۹۶۱)	تفکر انتقادی
	شکاکیت معتدل و عقلانی راسل در برگیرنده... (وودهوس، ۱۹۸۳)	آزاداندیشی
لازمه تفکر انتقادی، آزاداندیشی است (راسل، ۱۹۶۸)		
فرانکل	تلاش برای یافتن معنی در زندگی اساسی‌ترین نیروی محرکه... (فرانکل، ۱۳۹۵)	معنایابی
	تفکر یک تنش برای پر کردن شکاف آن چه که هست و آن چه... (فرانکل، ۱۳۹۳)	ترقی‌طلبی
	آن چه بشر به آن نیاز دارد "پویایی اندیشه" است... (فرانکل، ۱۳۹۴)	پویایی اندیشه
	این شیوه تفکر انسان را در برابر زندگی، مسوول و... (شولتز، ۱۳۸۶)	مسوولیت‌پذیری
آگاهی، تفکر نسبت به مسوولیتی است که زندگی بر عهده... (فرانکل، ۱۳۹۵)	خوش بینی	

## جدول شماره (۸): رمزگردانی مولفه‌های تفکر فلسفی از نظریات فرانکل و راسل



## نتیجه‌گیری

در این مطالعه، بر اساس هدف نخست پژوهش، ۶ مولفه به عنوان مولفه‌های اصلی تفکر فلسفی (تعمق، انعطاف‌پذیری، معنا‌یابی، تعامل‌گرایی، کنجکاوی، وحدت شخصیت، معنا‌یابی) از نظریات فرانکل و راسل شناسایی شد.

مولفه‌های اصلی، خود شامل چند مولفه فرعی هستند که به وسیله رمزگردانی محوی از مولفه‌های بیشتری به دست آمده‌اند. برای بررسی تحلیل عامل اکتشافی و تاییدی از پرسشنامه محقق ساخته تفکر فلسفی استفاده شد. تعداد مولفه‌هایی که سوالات اصلی پرسشنامه تفکر فلسفی را تشکیل می‌دهند ۴۳ مولفه می‌باشند. با توجه به اهداف دوم و سوم پژوهش که قصد بررسی شاخص‌های هر کدام از مولفه‌ها به همراه اولویت آن‌ها را داشتیم؛ تعمق با بیشترین ضریب تاثیر (۰/۹۸) شامل شاخص‌های شک‌گرایی اندیشمندانه، واکاوی خود و پرهیز از پیشداوری است. دومین مولفه تاثیرگذار در تفکر فلسفی، تعامل‌گرایی است که شامل جهت‌گیری فعالانه نسبت به جهان، طرف‌داری از ارزش‌های انسانی است. معنایابی از لحاظ ضریب تاثیر در اولویت سوم قرار دارد و شاخص‌های آن شامل مسئولیت‌پذیری، خوش‌بینی، پویایی اندیشه و آزاداندیشی است که متعاقباً مورد بحث و بررسی قرار خواهد گرفت.

شاخص‌های کنجکاوی شامل پرسشگری، طلب دلیل و نقادی و شاخص‌های وحدت شخصیت شامل نظم فکری و استقلال فکری می‌باشد. انعطاف‌پذیری شامل چهار شاخص عالم به امکان خطا، عالم به امکان بحث، واکنش‌پذیری نسبت به خود است. بر اساس یافته‌های پژوهش، مولفه تعمق با ضریب استاندارد ۰/۸۸ بیشترین ارتباط را با سازه تفکر فلسفی و مولفه ابداع‌گری با ضریب ۰/۶۳ کمترین ارتباط را دارد. مولفه معنایابی به عنوان مولفه تفکر فلسفی که تاکنون به صوت مستقیم به آن اشاره نشده است، از نظریه معنادرمانی فرانکل استخراج شده است. نقطه محوری در این نظریه فرانکل "معناجویی" یا "خود پیامبری" است که دیگر روان‌شناسان کمتر به آن توجه کرده‌اند. لیپمن معتقد است فلسفه با شگفتی آغاز می‌شود و شگفتی با معنا ارتباط دارد و معنایابی، زیربنای تفکر را تشکیل می‌دهد. از نظر فرانکل تلاش برای یافتن پاسخ سوالات فلسفی تلاشی است در جهت ارضا نیاز به معنا و هر انسانی ناگزیر از تفکر و پاسخگویی به این قبیل دغدغه‌های وجودی است که عدم توجه و پاسخگویی به این سوالات باعث پوچ‌گرایی در انسان می‌شود. این مولفه شامل، مسئولیت‌پذیری، آزاداندیشی، پویایی اندیشه و خوش‌بینی است و ۸۲/۸۱ درصد از تغییرات پرسشنامه را تبیین می‌کند و ارزش بار عاملی آن ۰/۹۱ است و با داشتن بالاترین میانگین بیشترین تاثیر را در تفکر فلسفی بعد از مولفه‌های تعمق و تعامل‌گرایی نشان می‌دهد. مولفه‌های عالم به امکان خطا و عالم به امکان بحث دو مولفه فرعی هستند که از ویژگی-های روح فلسفی از نظر راسل استخراج شده‌اند و ارزش بار عاملی آن‌ها به ترتیب ۰/۶۳ و ۰/۵۲ است. از نظر راسل کسی که دارای روح علمی است، معتقد است هر موضوعی قابلیت بحث عقلانی را دارد و هم چنین شایسته است که به شیوه علمی مورد بررسی قرارگیرد و هم‌چنین در هر عصری بخشی از آن چه معرفت تلقی می‌شود، معمولاً کم و بیش خطا است. اما این خطاها از طریق جدیت و دقت و تفکر قابل اصلاح است (راسل، ۱۹۷۱). یکی از هدف‌های ده‌گانه تربیتی که راسل در حوزه فردی بر آن تاکید دارد استقلال فکری است. این مولفه از مولفه‌های فرعی وحدت شخصیت است که با دو سوال، عدم وابستگی ذهنی فرد به دیگران را می‌سنجد. ارزش بار عاملی این مولفه ۰/۷۴ است. از نظر راسل اگر هدف از تعلیم

و تربیت القاء عقیده و باور به جای اندیشه باشد، دیگر نمی‌توان سخن از پژوهش آزاد به میان آورد. راسل معتقد است که هیچ گاه میان آن که تربیت را وسیله تلقین برخی از عقاید خاص می‌دانند و آنان که معتقدند تربیت باید نهال قدرت استقلال رأی را در جان و روح آدمی بنشانند، تفاهمی صورت نخواهد گرفت.

هدف چهارم پژوهش ارائه الگوی آموزشی تفکر فلسفی بود که این الگوی ارائه شده، مبتنی بر بحث و گفتگو و کار گروهی است. معلم یک راهنما و تسهیلگر است. از دادن جواب‌های مستقیم به دانش‌آموزان خود داری می‌کند. سعی در به چالش کشیدن دانش‌آموزان دارد. در عین حال رفتار دانش‌آموزان را تحت کنترل دارد و هر گونه تغییر در رفتار آن‌ها را بررسی می‌کند. معلم در این الگوی آموزشی مواظب هست تا موضوع از بحث اصلی خارج نشود. دانش‌آموزان فعال هستند و به صورت خودآگاهانه در یادگیری شرکت می‌کنند، به واکاوی خود می‌پردازند و یاد می‌گیرند چگونه برای هر عقیده و باور خود دلیل بیاورند. مهارت‌هایی از جمله بحث در گروه، برقراری ارتباط، پرسشگری، خودمدیریتی و مهارت برخورد صبورانه با عقاید مخالف را کسب می‌کنند. دانش‌آموز در این الگوی آموزشی، نگرش مثبت نسبت به خود و زندگی کسب می‌کنند. از نظر آنان امکان خطا در هر چیزی ولو بدیهی وجود دارد و نباید هیچ چیز به صورت کورکورانه پذیرفته شود و هر چیزی حتی ارزش‌های اخلاقی باید زیر سوال رود. آنان امیال و خواسته‌های‌شان را کلید فهم جهان قرار نمی‌دهند و از شنیدن ارای مخالف هیچ ترسی ندارند چون ارای مخالف را کلید رشد و آگاهی هر چه بیشتر خود می‌دانند.

بر اساس هدف پنجم میزان برآزش مدل نهایی تحقیق از طریق روش حداکثر درست‌نمایی آزمون شد. نتایج به دست آمده حاکی از این بود که شاخص‌های برآزش مدل اولیه در دامنه مورد قبول قرار ندارند اما به معیارهای مطلوب خیلی نزدیک هستند. در مدل اصلاح شده، شاخص‌ها در دامنه مورد قبول قرار گرفتند و اصلاحات جزئی انجام شده توانست شاخص‌ها را بهبود دهد. نتایج برآزش تحلیل عامل تأییدی، بیانگر این است که داده‌های پژوهش با ساختار عاملی و زیربنای نظری برآزش دارد و این امر بیانگر همسو بودن سؤالات با ابعاد مورد نظر است.

هدف ششم بررسی اعتبار الگو است که برای بررسی میزان اعتبار الگو ابتدا تحلیل عاملی اکتشافی صورت گرفت. الگوی آموزشی تفکر فلسفی بر اساس این مولفه‌ها و زیر نظر متخصصین طراحی شد. مقدار ضریب توافقی متخصصین در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است و هماهنگی بین نظرات متخصصین را نشان می‌دهد.

نتایج پژوهش جغتایی (۱۳۹۵)، نشان دهنده رابطه معنادار تفکر فلسفی و کمال‌گرایی بود که با یافته‌های پژوهش حاضر در خصوص پویایی اندیشه و کمال‌گرایی همخوانی دارد. بیرجند (۱۳۹۳)، نه مهارت و سی و چهار مولفه تفکر فلسفی را در متن کتاب‌های داستانی ایرانی گروه سنی "ج" بررسی کرد. نتایج پژوهش حاضر از لحاظ مولفه‌های مورد بررسی با پژوهش بیرجندی تا حدودی همسو هست. اما بیرجندی در پژوهش خود به مولفه‌های تعامل‌گرایی، معنایابی، انعطاف‌پذیری و کنجکاوی توجه چندانی نکرده است.



نتایج پژوهش یوسفزاده و همکاران (۱۳۹۰)، نشان می‌داد تفکر فلسفی و مولفه‌های تشکیل دهنده آن در دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی که در درس علوم با روش تدریس کاوشگری، آموزش دیده‌اند، بیشتر از دانش‌آموزانی است که با روش تدریس سنتی، آموزش دیده‌اند. بنابراین روش تدریس کاوشگری، موجب افزایش مهارت‌های تفکر فلسفی دانش‌آموزان در گروه آزمایش، شده است. یکی از روش‌های تدریس ارائه شده در الگوی آموزشی تفکر فلسفی، پژوهش حاضر روش کاوشگری هست و این دو پژوهش نتایج هم را تایید می‌کنند. مطالعه ثاقب معتمد (۱۳۸۹)، نشان داد که میان ذهنیت فلسفی معلمان و میزان استفاده آن‌ها از رویکرد مشارکتی در کلاس‌های درس ارتباط معنی‌دار وجود دارد و همچنین میان ابعاد تعمق و انعطاف‌پذیری ذهنیت فلسفی و یادگیری مشارکتی همبستگی معنادار مشاهده شد که با نتایج پژوهش حاضر همخوانی دارد. نتایج پژوهش کیانی و اسکندی (۱۳۸۶)، حاکی از آن است که مهارت فلسفه‌ورزی و پرسشگری در دانش‌آموزان مورد مطالعه، نسبت به جامعه آماری مربوط به آن افزایش یافته است و پژوهشی دیگر با هدف مطالعه تاثیر کلاس‌های فلسفه برای کودکان در زمینه پیشرفت و تقویت مهارت‌های فکری و عملکرد رفتاری کودکان نشان داد که برنامه درسی فلسفه برای کودکان در جهت ارتقا و تقویت بیشتر مهارت‌های پیش‌بینی شده فکری کودکان مؤثر می‌باشد (مرعشی، ۱۳۸۵). در پژوهش دیگری که سانجا (۲۰۰۵)، در هند انجام داده است، بیانگر عملکرد بهتر دانش‌آموزانی بود که در برنامه درسی فلسفه شرکت کرده بودند. چان یوک کنگ و همکارش (۲۰۰۷)، در کشور سنگاپور در پژوهشی دیگر به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزان شرکت کننده در برنامه درسی فلسفه برای کودکان، عملکرد بهتری در مهارت مربوط به تفکر انتقادی و خلاق نشان دادند. مونتسو ماریا (۲۰۰۱)، نیز در حقیقی گزارش کردند که با اجرای برنامه درسی فلسفه برای کودکان، در زمینه مهارت‌های استدلال و تفکر انتقادی عملکرد بالاتری نسبت به دانش‌آموزانی که در این برنامه شرکت نکرده بودند، داشتند. اسمیت (۱۹۵۶)، نیز در پژوهش خود دریافت که رابطه مستقیمی بین ذهنیت فلسفی با افزایش روابط انسانی مطلوب، میزان خلاقیت و روحیه کارکنان وجود دارد.

از جمله محدودیت‌ها، محدود بودن جامعه پژوهش به شهر خوی، به جای کلیه شهرهای کشور، محدود بودن جامعه آماری به دبیران دوره متوسطه، محدود بودن جامعه آماری به دو اندیشمند (فرانکل و راسل) و محدود بودن پژوهش به اریه الگوی آموزش تفکر فلسفی بدون پیاده‌سازی آن بود. باتوجه به این که در این پژوهش الگوی آموزش تفکر فلسفی بر اساس مولفه‌های تفکر فلسفی از نظر فرانکل و راسل طراحی و اعتباربخشی شد لذا پیشنهاد داده می‌شود برای افزایش تفکر فلسفی دانش‌آموزان دوره متوسطه از الگوی ارائه شده در آموزش تفکر فلسفی استفاده شود. استفاده از اصول مربوط به تفکر فلسفی توسط برنامه‌ریزان درسی برای طراحی و تدوین محتوای کتاب‌های درسی دوره متوسطه نیز پیشنهاد می‌گردد.

## منابع

- اسکندری، حسین؛ و کیانی، زاله. (۱۳۸۶). تأثیر داستان بر افزایش مهارت فلسفه‌ورزی و پرسشگری دانش‌آموزان، **مطالعات برنامه درسی**. شماره ۷، صص ۳۵-۱.
- اسمیت، فیلیپجی. (۱۳۹۲). **ذهنیت فلسفی در مدیریت آموزشی**. ترجمه: محمدرضا، بهرنگی. تهران: انتشارات کمال تربیت، چاپ چهارم.
- باقری، خسرو. (۱۳۹۰). **رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت**. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی. چاپ اول.
- بیرجند، زهرا. (۱۳۹۳). **بررسی تناسب محتوای داستان‌های ایرانی گروه سنی "ج" با مهارت‌ها و مولفه‌های تفکر فلسفی لیبمن**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- ثاقب معتمد، زهرا. (۱۳۸۹). **بررسی رابطه ذهنیت فلسفی با میزان بهره‌گیری از رویکرد یادگیری مشارکتی در معلمان مقطع ابتدایی شهر مشهد**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- جغتایی، مصطفی. (۱۳۹۵). **بررسی رابطه بین تفکر فلسفی و کمال‌گرایی مثبت با عملکرد شغلی معلمان متوسطه دوره دوم شهرستان جغتای**. پایان‌نامه دانشگاه آزاد اسلامی واحد شاهرود، دانشکده ادبیات و علوم انسانی.
- حسینی بافرانی، طلعت؛ و آذربایجانی، مسعود. (۱۳۹۰). انسان سالم و ویژگی‌های آن از دیدگاه ویکتور فرانکل، **روان‌شناسی و دین**. سال چهارم، شماره دوم، صص ۱۴۳-۱۳۱.
- حیدری، مجتبی. (۱۳۸۶). **معنادارنگری فرانکل در نگاه تحلیلی و نقد، مجله معرفت**. سال شانزدهم، شماره ۸، صص ۱۴۴-۱۱۹.
- راسل، برتراند. (۱۳۴۹). **زمینه‌های فلسفی**. ترجمه: محسن، امیر. تهران: چاپ کیهان.
- راسل، برتراند. (۱۳۴۷). **حقیقت و افسانه**. ترجمه: منصور، مشکین. تهران: انتشارات جاویدان.
- راسل، برتراند. (۱۳۶۱). **در ستایش فراغت**. ترجمه: ابراهیم، یونسی. تهران: انتشارات طهوری.
- صافی، احمد. (۱۳۹۳). **سازمان و مدیریت آموزش و پرورش**. تهران: انتشارات ارسباران.
- فرانکل، ویکتور امیل. (۱۳۹۳). **انسان در جستجوی معنای غایی**. ترجمه: احمد، صبوری؛ و عباس، شمیم. تهران: نشر اشیا.
- فرانکل، ویکتور امیل. (۱۳۹۴). **فریاد ناشنیده برای معنا**. ترجمه: مصطفی تبریزی؛ و علی، علوی‌نیا. تهران: فراروان.
- فرانکل، ویکتور امیل. (۱۳۹۵). **انسان در جستجوی معنا**. (جلد هجدهم)، ترجمه: نهضت، صالحیان؛ و مهین، میلانی. تهران: درس.
- قائدی، یحیی. (۱۳۹۵). **میانی نظری فلسفه برای کودکان**. تهران: مرات.
- گوتک، جرالده. (۱۳۹۵). **مکاتب فلسفی و آراء تربیتی**. ترجمه: محمدجعفر، پاک سرشت. تهران: سمت. چاپ ۱۶.
- محمدپور یزدی، احمدرضا. (۱۳۹۵). **ویکتور امیل فرانکل بنیان‌گذار معنادرمانی**. تهران: نشر دانش.
- مرعشی، منصور. (۱۳۸۹). **بررسی تاثیر روش اجتماع پژوهشی برنامه فلسفه برای کودکان بر مهارت‌های استدلال دانش‌آموزان پسر پایه سوم راهنمایی مدرسه نمونه دولتی اهواز**. پایان‌نامه دوره دکتری، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- یوسف‌زاده، محمدرضا؛ معرفي، یحیی؛ رضایی، علیاصغر؛ و قبادی، محترم. (۱۳۹۰). تأثیر روش تدریس کاوشگری بر پرورش مهارت‌های تفکر فلسفی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی در درس علوم تجربی، **پژوهش‌های آموزش و یادگیری (دانشور رفتار)**. دوره ۱۸، شماره ۱، صص ۵۲-۳۹.
- Chan Yoke, Keng., Khatijah, Binte., Mohamad, Ibrahim. (2007). **Philosophy for Children**. Proceeding of the Redesigning Pedagogy: Culture, Knowledge and Understanding conference, Singapore.
- Egner, R. (1961). **The basic writings of Bertrand Russell**. London, unwinbooks
- Egner, R. (1968). **The basic writings of Bertrand Russell**. London, unwinbooks.

- Enger, R., E. (1971). **Bertrand Russells best: silhouettes in satir** (A. Govahi, Trans). Tehran: Publishing Company [Persian].
- Lipman, M. (2001). Philosophy for children, Some assumptions and implications, 180334870322224476, *Ethik Sozialwissenschaften*. 4, (4), P,p: 405-416.
- Montes, M., and Maria, E. (2001). **Juchitande los ninos**. Abstract in OAPC.
- Russell, B. (1961). **Human future**. electronic version.
- Russell, A. B. (1971). **Mysticism and Logic and Other Essays**. Retrieved May, 2014, from: <http://www.gutenberg.org>.
- Russell, B. (1968). **Unpopular Essays**. London, unwinbooks.
- Russell, B. (1981). **The future of Man** (M. Meshkin, Trans). Tehran: Morvarid Publication, [Persian].
- Sanjana, Mehta & Whitebread, David. (2005). **Philosophy for Children and moral development in the Indian context**. University of Cambridje.
- Smith, P., G. (1956). **Philosophic mindedness in education administration**. Columbus: Ohi state University Perss.

**Identifying the components of philosophical thought  
in terms of Frankel and Russell and providing the  
pattern of teaching of philosophical thought  
for the teachers of Secondary School in khoy city**

**Azam Farhadi**

**Hamidreza Rezazadeh Bahadoran (Ph. D.)**

**Aliakbar Khosravi Babadi (Ph. D.)**

The present study was to identify the components of philosophical thought in terms of Frankel and Russell and providing the pattern of teaching of philosophical thought for the teachers of Secondary School. The research method is of mixed studies type. In qualitative part, inductive coding and in quantitative part, inferential statistical methods of exploratory factor analysis and second-order confirmatory factor analysis were used with the maximum exponential method were used. The statistical population of the research in the qualitative part included all relevant documents and in the quantitative part included all secondary school teachers in Khoy city who was 1056 people. In this study, 6 components, as the main components of philosophy thought (meditation, flexibility, interactivity, curiosity, personality unity, meaning) of Frankel and Russell were identified. Results at the level of analysis of the questions showed that, all the questions have components of their load factor. Also, the general structure of philosophical thinking with the meditation component showed the highest impact coefficient (0.88) and with the flexibility component showed the lowest coefficient (0.65). The results of the analysis showed a good fit of the designed model with the experimental data and the validity of the structure of philosophical thinking was confirmed both at the level of questions and at the level of components.

**Key words:** *Philosophical thinking, Frankel, Russell.*