

تأثیر فلسفه برای کودکان به مثابه فرایند بر خودآگاهی کودکان (مطالعه موردی: دانش آموزان پایه ششم منطقه جلگه رخ)

رضاجهانی، احمد اکبری

دانشجوی کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی- واحد نیشابور
استادیار دانشگاه آزاد اسلامی - واحد بردسکن

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی رویکرد فرایند محوری و پاسخ به سوال: آیا فلسفه برای کودکان به مثابه فرایند بر خودآگاهی دانش آموزان پایه ششم تأثیر معناداری دارد؟ است. بدین منظور پس از معرفی رویکردهای فلسفه برای کودکان و توضیح رویکردهای فرایند محوری، با استفاده از نمونه گیری خوشه ای دو گروه کنترل و آزمایش تعیین و پیش از موزن اجرا و با گذشت ده هفته و برگزاری داستانهای فلسفی در کلاس تفکر و پژوهش مجدداً پس از موزن اجرا شد. از دستاوردهای این پژوهش این شد که فلسفه برای کودکان به مثابه فرایند می تواند خویشتن شناسی دانش آموزان پایه ششم را تقویت و تحکیم بخشد و در نهایت آنان را در مسیر خداشناسی بعنوان هدف تعالی آفرینش سوق دهد.

کلمات کلیدی: کودک، فلسفه، خودآگاهی.

مقدمه

نظامهای تعلیم و تربیت که در پی آموزش و یادگیری بوده اند به سبب پرورش انسانهای جنگ طلب بابرخی رفتارهای غیرعقلانی ناکارآمدی خودرا نشان داده اند. آموزش سنتی که سالها ادعای توفیق مینمود با مشکلات بوجود آمده در نیمه قرن بیستم همچون جنگ جهانی و جنگهای منطقه ای این سوال را مطرح نمود که اگر آموزش و پرورش کار خود را به درستی انجام داده است گرفتاریهای مذکور از کجا ناشی شده اند و یا حداقل چرا تعلیم و تربیت در برابر آنها به نظاره نشسته است. ضمن اینکه در نیمه دوم همین قرن شواهدی از ناکارآمدی تعلیم و تربیت از جمله ناآرامی در زندگی جمعی، درگیری و بی قانونی نیز وجود داشت که مبین ناتوانی انسان در استفاده از قوای فکری برای مواجهه با مشکلات زندگی بود. بعنوان مثال: با تشدید جنگ ویتنام در اواسط دهه ۱۹۶۰، استدلال اخلاقی در مورد حکمت جنگ و مشکلات جامعه محل بحث شد، سوال پس از آن این بود؛ (اگر آموزش و پرورش قرار است فکر کردن را به جوانان آموزش دهد پس چرا بسیاری از تولیدات نظام آموزش و پرورش نمی توانند فکر کنند، لیپمن نسبت به سطح و کیفیت استدلال ارائه شده توسط شهروندان تحصیل کرده آمریکایی نگران بود) (اسمیت، ۱۳۷۱ص: ۴۷). رویکردهای تعلیم و تربیت به دو گونه متمایز، فرایندی و محتوایی هستند با وجود تاکید لیپمن به رویکرد فرایندی و فلسفه برای کودکان که به اختصار (پی‌آسی) نیز نامیده می شود که یکی از برنامه های آموزشی بوده و مورد توجه بسیاری از دست اندرکاران تعلیم و تربیت قرار گرفته.

در نیمه دوم قرن بیستم لیپمن با طرح برنامه فلسفه برای کودکان تلاش نمود، بر نارسایی های نظام آموزشی مبتنی بر محفوظات، فائق آید، وی که در مواجهه با دانشجویانش دریافت توانایی استدلال، قدرت تمیز و داوری در آن ها توسعه نیافته است، همچنین معتقد بود که آموزش تفکر باید در دوران کودکی صورت می گرفت، بنابراین لازم است تا کودکان در سالهای اولیه مدرسه چگونه فکر کردن را بیاموزند. «اگر کودکان زمان اشتغال به تحصیل در مدرسه اندیشیدن را بیاموزند، چگونه می توانند به یادگیری ادامه دهند، اینکه مدارس به پرورش قوای فکری مبادرت می ورزند امری است بسیار مهم» (اسمیت و هولفیش، ۱۳۷۱: ۹). لیپمن تلاش کرد با طرح فرایندی از فعالیت ها به کمک داستان، تفکر را از دوران کودکی و سالهای اولیه مدرسه توسعه دهد، مدنظر لیپمن فلسفه به معنای یک «فعالیت» آن هم «فعالیت عقلانی» است.

پس از ارایه ی مقدمه ای اجمالی، اکنون سوالی اساسی پژوهش حاضر اینست که آیا: فلسفه برای کودکان (فلسفه به مثابه فرایند) می تواند موجب افزایش خود آگاهی دانش آموزان پایه ی ششم ابتدایی شود؟ بدین منظور مبتنی بر رویکرد مذکور گروهی از دانش آموزان پسر پایه ششم در درس تفکر و پژوهش مورد آموزش قرار گرفتند و نتایج کار آنها با گروه کنترل که با برنامه مرسوم آموزش دیده اند مقایسه شد.

پیشینه تحقیق

یکی از مهم ترین فعالیت های بشر در تمامی جوامع تعلیم و تربیت میباشد. گسترش روزافزون ساختارهای اجتماعی و نیاز به تربیت و آماده سازی افراد برای جامعه در حال رشد، توجه دست اندرکاران تعلیم و تربیت را متوجه هدایت و سازماندهی فرایندهای آموزشی کرده است. در واقع تغییر و تحولات سریع جوامع، تعدد دیدگاه ها در خصوص نقش آدمیان در دنیای جدید، و نیاز به نحوه برخورد صحیح با این تحولات مستلزم آموزش و پرورش صحیح و پرورش قدرت استدلال و قضاوت و توانایی مواجهه با مسائل است، تا از این طریق فرد بتواند مسیر صحیح را از ناصحیح بازشناسد.

در این راستا لازم است برخی ویژگی ها و خصوصیات اساسی که می تواند راهنمای فرد در این مسیر باشد، مورد توجه قرار گیرد. فیلیپ اسمیت (۱۳۸۲) معتقد است؛ افراد دارای تفکر و مشرب فلسفی دارای سه خصوصیت عمده هستند: جامعیت، تعمق و قابلیت انعطاف. متیو لیپمن مدیر «موسسه پیش برد فلسفه برای کودکان»، با در نظر گرفتن این خصایص تفکر فلسفی محورهای اصلی برنامه درسی فلسفه برای کودکان را مشخص ساخته و برنامه درسی خود را بر مبنای این ویژگی ها بنا نهاده است (اسکندری و کیانی، ۱۳۸۶). لیپمن (۱۹۸۸) معتقد است اگر کنجکاوای طبیعی کودکان برای دانستن را در آنان تقویت کنیم می توان آنان را به متفکرینی نقاد، انعطاف پذیر و موثر تبدیل نمود. اسمیت معتقد است دوران بزرگسالی برای آموزش مهارت های تفکر فلسفی بسیار دیر است و این مهارت ها باید در دوران کودکی آموزش داده شوند تا در بزرگسالی فلسفی اندیشیدن برای افراد به یک عادت تبدیل شود.

موضوع‌گیری نظری در خصوص فلسفه برای کودکان

ناریخچه فلسفه برای کودکان

فلسفه برای کودکان، موضوع تازه‌ای است که بیش از چهار دهه از طرح آن نمی‌گذرد، این موضوع، با نام‌های گوناگونی هم‌چون فلسفه برای کودکان (P4C)، فلسفه با کودکان (PWC)، فلسفه و کودک (PAC) و ... شناخته شده است.

اولین بار فلسفه برای کودکان در سال ۱۹۶۹ توسط متیو لیپمن فیلسوف امریکایی مطرح شد و پس از آن این برنامه در نمونه‌های نسبتاً مشابه توسط کسان دیگر نیز مطرح گردید و هم‌اکنون رایج‌ترین روی آورد در فلسفه برای کودکان، رهیافت لیپمن می‌باشد (فراملکی، ۱۳۸۴). لیپمن کسی بود که جای خالی قدرت استدلال و تفکر خلاق را در شاگردان خود به خوبی احساس کرد و به این نتیجه رسید که این مشکل ریشه در دوران کودکی دارد؛ یعنی آموزش‌های دوران کودکی و محتوای کتاب‌های درسی به گونه‌ای هستند که منجر به خلاقیت نمی‌شوند و امکان نوآوری و تجارب تازه را از آنها می‌گیرند. در واقع روش سنتی که بر پایه حفظ مطالب و برهم‌انباشتن اطلاعات است نمی‌تواند افرادی با مهارت‌های فردی و جمعی که توان حل مسائل خود را داشته باشند، تربیت کند. او معتقد است در سیستم آموزشی که بر جنبه اندیشه ورزی تأکید نمی‌شود خصیصه ذاتی کنجکاوی در کودک، به تدریج کاهش یافته و او به فردی منفعل تبدیل می‌شود (لیپمن، ۲۰۰۳). لیپمن برای رفع این آسیب در برنامه آموزشی، فعالیت خود را در این زمینه آغاز کرد تا با ارائه روش تازه در تعلیم و تربیت کودکان، بتواند افرادی مستقل، دارای قدرت تشخیص و جستجوگر بار آورد. در این میان افراد دیگری چون آن مارگارت شارپ، فیلیپ کم، برنی فیه، پریسپرسن، راجر ساتکلیف، گیلبرت بورگ، مایکل سسویل و لریسار تیونسکی با لیپمن همراه شدند. دیری نپایید که این طرح با روش‌های مشابهی در دیگر کشورها رواج یافت به گونه‌ای که اکنون بیشتر از ۱۲۰ کشور در این زمینه فعال هستند و در حال بررسی یا اجرای این برنامه می‌باشند و تقریباً ۳۰ کشور از کشورهای پیشرفته، به‌طور جدی آن را به اشکال مختلف وارد سیستم آموزش و پرورش خود کرده‌اند و حدود ۱۰۰ کشور نیز به‌طور آزمایشی این برنامه را تجربه می‌کنند. هم‌چنین مقطع دکترای این رشته در انگلستان و آمریکا و چند کشور دیگر ارائه می‌شود. حتی در کشور اوکراین هم رشته‌ای با همین عنوان، در مقطع کارشناسی ارشد ارائه می‌شود. کم‌ترین کاری که غالب کشورها در این زمینه انجام داده‌اند، شروع به پژوهش در این حوزه است. برای مثال در کشورهای عربی، کتاب‌های این برنامه به زبان عربی ترجمه شده‌اند. هم‌چنین کنفرانس‌های بین‌المللی متعددی در این زمینه، در کشورهای مختلف برگزار شده و در حال برگزاری است که موجب هماهنگی و انسجام آرای اندیشمندان در این زمینه نیز شده است.

پرداختن به موضوع فلسفه برای کودکان به جهت اهمیت اساسی که تعلیم و تربیت کودکان که به تبع آن رشد فکری جامعه را در بر داشته، مورد توجه اندیشمندان بسیاری قرار گرفته ضمن اینکه این توجه و امداد تلاش فکری متفکران گذشته نیز بوده که لیپمن به آن‌ها اشاره کرده است (لیپمن، ۱۹۹۳). از جمله‌ی این متفکران، جان دیویی، باکر، لئوویتسکی، ژان پیاژه، گیلبرت رایل، لویدوگ ویتگنشتاین و جرج هربرت مید، که با نظراتی درباره نحوه آموزش کودکان داشتند در روند فلسفه برای کودکان مؤثر بوده‌اند.

در حال حاضر دو رویکرد به برنامه فلسفه برای کودکان وجود دارد که در یکی بر روش و در دیگری بر محتوا تأکید دارد. رویکردی که لیپمن، شارپ، کیچنر و جسپرسن در پیش گرفته‌اند با تمرکزی که بر مهارت آزاد اندیشی و تفکر خلاق دارد، بیشتر روش محوری رامدنظر قرار داده‌اند تا محتوا محوری را. یعنی بر اندیشه درباره تفکر تصریح می‌شود. فلسفه در این کاربرد نه دانش، بلکه مهارت است: مهارت تفکر منطقی، تحلیلی، اثربخش، نقادانه و خلاق. در روی آورد لیپمن فلسفه برای کودکان به این معنا، فلسفه است (فراملکی، ۱۳۸۴).

درباره پیشینه این برنامه در ایران، برخی بر آنند که ابوریحان بیرونی، دانشمند مشهور ایرانی، اولین کسی است که با نگارش کتاب‌التفهیم (درباره آموزش مقدمات ریاضی و نجوم به کودکان) و تقدیم آن به کودکی خیالی به نام ریحانه، گام اول را در این عرصه برداشته است. شیوه نگارش‌التفهیم بدین گونه است که نخست ریحانه (کودک خیالی)، پرسش‌های خود را مطرح می‌سازد و پس از آن، ابوریحان به پاسخ آن‌ها می‌پردازد (اکبری، ۱۳۹۳ به نقل از آقایانی و چاوشی). متأسفانه بعد از ابوریحان کسی راه او را پی‌نگرفت و بدین ترتیب این شیوه بدیع آموزشی او به فراموشی سپرده شد.

اما اولین بار برنامه آموزش فلسفه برای کودکان به صورت یک طرح هدفمند، در سال ۱۳۷۳ توسط بنیاد حکمت اسلامی صدرا در کشور ما شناخته شد و در همان تاریخ، گروه فلسفه و کودکان بنیاد پایه‌گذاری گردید ولی بعدها موسسه‌ها و دانشگاه‌های دیگری نیز به پژوهش‌هایی در این زمینه پرداختند (شریفی اسدی، ۱۳۸۷).

رویکردهای مربوط به فلسفه برای کودکان

بررسی رویکردهای مربوط به فلسفه برای کودکان نشان می‌دهد که در فلسفه برای کودکان چهار رویکرد مختلف وجود دارد که عبارتند از: ۱- رویکرد فرایندی ۲- رویکرد محتوایی ۳- رویکرد مبتنی بر پیوند فلسفه و ادبیات ۴- رویکرد مبتنی بر زمینه فرهنگی متون

رویکرد فرایندی (روشی)

این رویکرد یکی از معانی فلسفه است و فلسفه را به عنوان نوعی فعالیت می‌داند، فعالیتی که منجر به شناسایی و فهم امور می‌شود. بسیاری از فیلسوفان از زمان سقراط تاکنون با این تلقی از فلسفه موافق بوده‌اند، آن‌ها چگونگی تحقق این فعالیت را فلسفه نامیدند. اهمیت روش فلسفیدن در فلسفه برای کودکان بقدری است که عده‌ای معتقدند فلسفه به وسیله روش آن قابل شناسایی است. ویژگی‌های فلسفه به وسیله محتوا یا موضوعی که مورد مطالعه قرار می‌دهد، توصیف نمی‌شود بلکه توسط رویکرد یا روشی که استفاده می‌کند، توصیف می‌شود (فینوکچیارو، ۱۹۹۳). این رویکرد بر فعالیت فلسفی و طرح محتوای داستانی تأمل برانگیز، به منظور تسهیل فرایند فلسفیدن تأکید دارد.

لیپمن فلسفه را به معنای فعالیت فلسفی و فرایند فلسفیدن در نظر گرفت، روشی که در آن پرسش‌های فزاینده به نحوی مطرح می‌شوند که پاسخ به هر سؤال تنها به سؤالات بیشتر منجر می‌شود (موریس، ۲۰۰۰). از نظر او، چنانچه کودکان روش فلسفیدن را بیاموزند به فیلسوفانی کوچک تبدیل می‌شوند، چنین تلقی از فلسفه را می‌توان هم‌چون نظریه «خواننده پاسخ» دانست.

(اکبری ۱۳۹۱) به نقل از کارل وگامز معتقدند، بر مبنای نظریه «خواننده پاسخ» فلسفه بیشتر از آنکه محصول نهایی باشد یک فرایند است. «در مقابل برنامه‌های درسی موضوع مدار؛ آزمایش گرایان، پیشرفت گرایان و طرفداران اصالت بازسازی، بیشتر به فرایند یادگیری توجه می‌کنند تا کسب محتوای برنامه. این روش برنامه ریزی فرایند مدار اغلب به عنوان برنامه مبتنی بر فعالیت و تجربه یا مشکل گشایی خواننده شده است» (اکبری، ۱۳۹۳).

استفاده از داستان و روش کار مربی کلاس فلسفه برای کودکان:

- کودکان مفاهیم فکری را از طریق داستان بهتر می‌آموزند و این امر برای آن‌ها لذت‌بخش‌تر است.

از بچه‌ها بخواهید که داستان را به زبان خودشان بازگو کنند.

- از بچه‌ها درباره داستان و نظراتشان دلیل بخواهید.

- دانش‌آموزان داستان را به نوبت بخوانند.

- داستان فکری لازم است که با فرهنگ بومی، ملی و مذهبی کودک یکسو باشد.

- معلم نتیجه‌گیری را بر عهده کودکان بگذارد.

- نگارش داستان، ساده و روان باشد.

- داستان جالب باشد و انگیزه گفتگو را تحریک کند.

- کودکان را به تعجب و فکر فرو برد

روش تدریس

- سؤالات دانش‌آموزان روی تخته نوشته شده و در کنار آن اسم کودک را بنویسید.

- سؤالات را اهم و فی‌الاهم کرده ابتدا به سؤالات مهم‌تر بپردازید.

- شنیدن سؤالاتی که با موضوع اصلی بی‌ربط است خالی از لطف نیست.

- پایان گفتگو در کلاس باید نتیجه‌ی واضح و مشخصی داشته باشد.

- تعامل در کلاس از معلم‌مدار بودن به دانش‌آموز‌مداری تغییر کند.

خودآگاهی

افلاطون می‌گوید: «نیکبختی جامعه تنها آنگاه ممکن است که زمامداران آن دانا و دادگر باشند و این نیز در گرو تربیت است که می‌تواند زمامداران را برای زمامداری و مردم را برای پیمودن راه خود به حسب استعدادی که دارند آماده کند». مدیران و رهبرانی که درجه‌ی بالایی از خویشتن‌شناسی دارند با خود و دیگران صادق هستند و می‌دانند که چگونه احساس‌هایشان بر آنها، کارکنانشان و سایرین و عملکرد شغلی‌شان تاثیر می‌گذارد. آنها با یک حس قوی از خود آگاهی، با اعتماد به نفس و در استفاده از قابلیت‌هایشان کوشا هستند و می‌دانند چه وقت در خواست کمک کنند و توانایی کنترل و اداره لحظه به لحظه احساس‌ها نشان از درک خویشتن و بصیرت روانشناسانه دارند. امروزه بسیاری از سازمانها دستخوش تغییرند و آموزش و پرورش نیز می‌تواند یکی از این سازمانها باشد. هرگونه تغییر نیازمند کارکنان و مدیرانی است که انطباق‌پذیر بوده و با تغییرها و تحولات سازگار گردند در این میان خودشناسی به شیوه‌ی شایسته و ثمر بخش برای بیشتر مدیران و رهبران به عنوان عنصر کلیدی در مدیریت تغییرهای سازمانی اهمیت فزاینده‌ای دارند. (نقیب زاده، ۱۳۷۱، ۸۲).

رسالت تعلیم و تربیت، پروراندن انسان پرشش‌جویی است که می‌خواهد از قیود بی‌شمار و گوناگون وجودیش رها گردد، و راه تکامل همه جانبه خود را هموار سازد. به رموز موقعیت فردی و اجتماعی خود و دنیای متغییری که در آن زندگی می‌کند تا آنجا که ممکن است، آشنا شود، با دنیا و انسان‌هایش رابطه برقرار کند، زندگی دهد، زندگی کند و زندگی خود و دیگران را با عشق و دانش شکوفا سازد و از آنجایی که هیچکس جز خود فرد نمی‌تواند چنین اهدافی را تأمین کند، لذا انسان هم یگانه هدف اصلی تعلیم و تربیت است و هم یگانه وسیله آن، با تعلیم و تربیت است که بین این وسیله و هدف ارتباطی متقابل و تأثیرپذیر به وجود می‌آید، تا این دو هیچگاه جدا از یکدیگر جلوه نکنند. این اتفاق نمی‌افتد مگر با وجود مدیران و معلمانی کارآمد که تنها نقش انتقال دانش را نداشته باشند و بلکه پروراندن قوه‌ی ابتکار و خلاقیت را بر عهده گیرند و با تحولات سریع جهانی همسو و از دانش روز در پروراندن جامعه‌ای مترقی گام بردارند. (نقیب زاده، ۱۳۷۱: ۸۳)

هدف کلی:

هدف کلی این پژوهش، بررسی تاثیر فلسفه برای کودکان (به مثابه فرایند) بر خودآگاهی دانش‌آموزان پایه‌ی ششم ابتدایی میباشد.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر، از نوع شبه‌آزمایشی است، و در آن از طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل مورد استفاده شده است و در آن تاثیر متغیرهای اثرگذار (رویکرد فرایندی) بر متغیر اثرپذیر (قضاوت اخلاقی) سنجیده شده است. ابتدا نمونه مناسب از جامعه آماری به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای (از آموزشگاه‌های چندپایه و کلاسهای مدارس تک پایه) انتخاب و به شکل تصادفی دو گروه (کلاس)؛ یک گروه آزمایش و یک گروه به عنوان گروه کنترل انتخاب و از آنها پیش‌آزمون قضاوت اخلاقی گرفته شده تا وضع موجود آنها سنجیده شود، در ادامه بر روی گروه آزمایشی به مدت ۱۲ هفته از رویکرد فرایندی (استفاده از داستانهای تامل برانگیز فلسفی استفاده شد. سپس از هر دو گروه پس‌آزمون قضاوت اخلاقی گرفته شد، تا تاثیر رویکرد فرایندی سنجیده شود.

جامعه آماری

جامعه‌ی آماری این پژوهش شامل کلیه‌ی دانش‌آموزان پایه‌ی ششم ابتدایی مدارس دخترانه شهر جلگه رخ در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بود

حجم نمونه در این پژوهش در هر گروه ۱۰ نفر بود که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. از آنجا که امکان اجرای برنامه در همه مدارس وجود نداشت به کمک روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، ابتدا از میان دبستان‌های دخترانه شهر جلگه رخ دو دبستان مشخص و در هر کدام یک کلاس پایه ششم انتخاب شد. در مرحله بعد یک کلاس پایه ششم از مدارس مذکور به عنوان گروه آزمایش و یک کلاس به عنوان گروه کنترل در نظر گرفته شد.

نمونه آماری و روش نمونه‌گیری

نمونه‌گیری به معنای برداشتن هر نسبتی از جامعه یا کل به عنوان معرف آن جامعه یا کل است (کرلینجر، ۱۳۸۶). به طور کلی نمونه را می‌توان در دو مقوله وسیع احتمالی و غیر احتمالی جای داد. در نمونه‌گیری احتمالی هر یک از واحدهای تشکیل دهنده جمعیت، برای وارد شدن در نمونه از یک احتمال برابر یا نا برابر مساوی با صفر برخوردار هستند. در نمونه‌گیری غیر احتمالی به جای تکیه بر عامل شانس نمونه به مدد قضاوت انسانی انتخاب می‌شود، قضاوتی که خود تحت تأثیر یک سری از اطلاعات و علائق شکل می‌گیرد.

ابزار بکار رفته در این آزمون پرسشنامه استاندارد خودآگاهی فنیگستین، شیر و باس (۱۹۷۵) که یک پرسشنامه خودسنجی می‌باشد که برای سنجش سه نوع گرایش متمایز خودآگاهی توسط فنیگستین، شیر و باس در سال ۱۹۷۵ تهیه و طراحی شده است. بوده و روایی و پایایی آن شرح ذیل می‌باشد.

روایی و پایایی

روایی آزمون از نوع روایی صوری، محتوایی و سازه است. روایی همگرای این آزمون با آزمون رضایت شغلی که توسط مختاری هنجار شده است، به اثبات رسیده است، بدین ترتیب:

$$\text{خودآگاهی در موقعیت خصوصی} = 0.387 \times 0.23 + 0.46 = \text{رضایت شغلی}$$

اعتبار مولفه‌های آزمون که از آزمون آلفای کرونباخ به دست آمده است، عبارت اند از:

$$\text{خودآگاهی در موقعیت مدیریتی} = 0.749$$

$$\text{ناآگاهی از خود-موقعیت} = 0.855$$

$$\text{خودآگاهی-خودبرازی در موقعیت عمومی} = 0.622$$

$$\text{خودآگاهی در موقعیت خصوصی} = 0.773$$

مطابق با جدول شماره ۱

	پیش آزمون	مداخله	پس آزمون
E گروه آزمایش	پرسشنامه استاندارد خود شناسی	رویکرد فرایندی	پرسشنامه استاندارد خود شناسی
C گروه کنترل	پرسشنامه استاندارد خود شناسی	روش مرسوم	پرسشنامه استاندارد خود شناسی

ابتدا اجرای پرسشنامه استاندارد خودشناسی بین دانش‌آموزان هر دو گروه کنترل و آزمایش و تصحیح و ثبت امتیاز هر برگه بصورت جدا به مدت ده هفته در کلاس درس تفکر و پژوهش (گروه آزمایش) از روش فرایندی یا روشی استفاده شد و به طرح داستانهای تامل برانگیز

فلسفی و ارایه سوالات مربوط به آن، که تفکر و کنجکاوی در یافتن پاسخ صحیح رادر آنها بیدار می کند پرداخته شد. در طول این ده هفته با کنترل کلاس توسط مربی مبنی بر ایجاد هماهنگی و شرایط لازم برای ارایه داستان و اهمیت فی الا هم کردن در نوع سوالات بترتیب اهمیت و فراهم کردن شرایطی برای یک سکوت متفکرانه تلاش شد تا تاثیرات فلسفی مورد نظر مربی که همان زمینه ی ایجاد موقعیت تفکر در دانش آموزان است واقع شود.

سپس پس از گذشت زمانی حدود ۱۱ هفته همان آزمون بدون تغییر در سوالات انجام شد که با تجزیه و تحلیل آماری نمرات آزمون توسط نرم افزار به تغییرات حاصل از انجام روش مذکور پی برده شد و مشخص شد که و معناداری فرضیه اصلی مورد نظر محقق گردید که فلسفه برای کودکان به مثابه ی فرایند برخوردن شناسی دانش آموزان پایه ی ششم تاثیر معناداری دارد.

در بررسی هر فرضیه، ابتدا از آزمون آماری (تی) مستقل، همگنی میانگین دو گروه آزمایش و کنترل را در پیش آزمون بررسی می کنیم و سپس با آزمون آماری (تی) جفتی تاثیر فلسفه برای کودکان با رویکرد فرایندی بر متغیر خویشتن شناسی بررسی کردیم تا رابطه جامعه آماری را قبل و بعد از آزمون مورد ارزیابی قرار دهیم.

نتیجه گیری

در بحث و تفسیر نتایج بدست آمده و اذعان این مطلب که استفاده از فلسفه برای کودکان به مثابه ی فرایند برخوردن شناسی دانش آموزان پایه ی ششم منطقه جلگه رخ تاثیر معناداری دارد باید گفت که:

مفهوم فلسفه میتواند در معنای رشته یا چارچوبی از دانش باشد و یا در معنای فلسفیدن، که آموزش برای تفکر را مورد تأکید قرار میدهد، فرایند تفکر، هر چیزی حتی خود تفکر را نیز می تواند در برگیرد. تفکری که به متن حساس نباشد در معرض بی ملاکی است و تفکری که خود اصلاح گر نباشد می تواند غیر معقول و غیر انتقادی باشد، بررسی محتوای برنامه درسی فلسفه برای کودکان و فرایند فلسفیدن مبین آن است که؛ امکان فلسفیدن با پرداختن به مضامینی حیرت انگیز را با شیوه ای نقادانه فراهم می کند که تلفیق آن با رویکرد محتوایی فلسفه برای کودکان به معنای ضمانت تاثیر آن است. تاکید بر فرایند فلسفیدن در برنامه فلسفه برای کودکان البته بدون بی توجهی به محتوای فلسفی، موجب دست یافتن به شکل صحیحی از تفکر و فلسفیدن شده بطوریکه اگر کسی بدون پیشینه به فلسفه برای کودکان بنگرد چیزی از فلسفه در آن نمی یابد حال آنکه هگل (۱۹۸۴، ۴۴۶) معتقد بود؛

«ذهن انسان نمی تواند در خلأ تفکر کند» (به نقل از باقری و یاری دهنوی، ۱۳۸۸: ۳۵)

رویکرد فرایندی یا روشی انچنان که از نامش پیداست با ارایه ی زمینه و روشی برای تفکر کردن در یک زمینه ی خاص در دیگری و رسیدن به یک نتیجه مشخص از طریق پاسخ به برخی سوالات حول محور همان زمینه مورد نظر میباشد. چنانکه نتایج آزمون نشان داد با استفاده از داستانهای تامل برانگیز و هدایت دانش آموز به سمت ارایه ی پاسخ صحیح به سوالات مربوط به داستان، می توان کودک را به تفکر و تامل واداشت، این تفکر کودک را بسوی آشنایی با خود و محیط اطراف خود رهنمون خواهد ساخت که نتیجه ی ناشی از خودشناسی، معرفت و رسیدن به خداشناسی (هدف اصلی فرینش) خواهد بود.

پیشنهادات پژوهشی و کاربردی:

- ۱- با توجه به فرضیه ی مورد نظر فلسفه برای کودکان تأثیر بسزایی در افزایش خودشناسی دانش آموزان دارد پیشنهاد می شود از برنامه فلسفه برای کودکان در مدارس استفاده شود.
- ۲- پژوهشگران گرامی میتوانند تاثیر دیگر رویکردهای فلسفه برای کودکان را خودشناسی دانش آموزان مورد تحقیق قرار دهند.
- ۳- نویسندگان کتاب درسی با آگاهی از تأثیر برنامه فلسفه برای کودکان در تألیف کتاب درسی از مطالب مرتبط بیشتر استفاده نمایند.
- ۴- نسبت به آموزش معلمان جهت اجرای صحیح برنامه فلسفه برای کودکان برنامه ریزی گردد.

منابع

- ۱- اسمیت، فیلیپ و گوردن هولفیش (۱۳۷۱). تفکر منطقی، روش تعلیم و تربیت، ترجمه علی شریعتمداری، تهران: سمت
- ۲- قراملکی، احد فرامرز (۱۳۸۴). «فلسفه برای کودکان از تفکر منطقی تا تجارت فلسفی». ویژه نامه فلسفه کودک، بنیاد حکمت صدرا، ش ۱.
- ۳- لیپمن، ماتیو (۱۳۸۵). «فلسفه برای کودکان و نوجوانان: گفتگو با ماتیو لیپمن»، ترجمه سعید ناجی، مجله کتاب ماه ادبیات و فلسفه، ش ۸۲، ۸-۱۱.
- ۴- نقیب زاده، میر عبدالحسین (۱۳۷۷). گفتارهایی در فلسفه و فلسفه و تعلیم و تربیت. تهران: انتشارات طهوری
- ۵- شریفی، علی اکبر و رقیه داوری (۱۳۸۸). «مقایسه تأثیر سه روش پرورش خلاقیت در افزایش خلاقیت دانش آموزان پایه دوم راهنمایی». مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران، س ۱۵، ش ۶
- ۶- پیرخانفی، علیرضا، احمد برجعلی، علی دلاور، و حسین اسکندری (۱۳۸۸). «تأثیر آموزش خلاقیت بر مؤلفه های فراشناختی تفکر خلاق دانشجویان». فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد واحد گرمسار، س ۳، ش ۲
- ۷- اکبری، احمد (۱۳۹۳). فلسفه برای کودکان-نگاه انتگرال به فلسفه. کاشمر-انتشارات کاشمر
- ۸- اکبری، احمد (۱۳۹۱). مضامین فلسفی درداستان های متون کلاسیک ادب فارسی، تفکر و کودک، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، سال سوم، شماره دوم، پاییز و زمستان ۱۳۹۱ ص ۱-۲۵.

9-Lipman Matthew (2003). " Thinking in Education", Cambridge 2003.

10-Lipman, M. (1995). Moral Education, Cambridge: Cambridge University.

11-Lipman, Matthew (2003). Thinking in Education, 2nd (edn.), Cambridge & New York: Cambridge University Press.

پیوست ها:

One-Sample Test

	Test Value = 0					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
خوبسن	44.610	29	.000	29.76667	28.4019	31.1314

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
خوبسن	30	29.7667	3.65479	.66727

انحراف معیار	میانگین	تعداد	خوبستن شناسی
۰/۵۳۸۲	۲/۳۲۰۱	۱۰	پیش آزمون
۰/۴۷۰۹	۳/۷۰۲۲	۱۰	پس آزمون