

بررسی تأثیر اجرای برنامه «فلسفه برای کودکان»

به صورت اجتماع پژوهشی بر افزایش عزت نفس در

دانش آموزان مقطع ابتدایی شهر تهران^(۱)

دکتر مهرنوش هدایتی^(۲)

استادیار پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

دکتر یحیی قاندي

استادیار دانشگاه تربیت معلم

دکتر عبدالله شفیع آبادی

استاد دانشگاه علامه طباطبائی

دکتر غلامرضا یونسی

استادیار دانشگاه علامه طباطبائی

چکیده

این مقاله به بررسی تأثیر اجرای برنامه آموزش تفکر، با عنوان «فلسفه برای کودکان» به صورت اجتماع پژوهشی، بر بهبود عزت نفس و ماندگاری اثر آن در دانش آموزان مقاطع تحصیلی سوم تا پنجم دبستان‌های دخترانه و پسرانه منطقه ۵ آموزش و پرورش شهر تهران می‌پردازد. برای این منظور ۱۹۰ دانش آموز در سه مقطع تحصیلی (۹۷ پسر، ۹۳ دختر) به طور تصادفی انتخاب و در دو گروه گواه و آزمایش (۸۸ نفر در گروه آزمایش و ۱۰۲ نفر در گروه گواه) قرار گرفتند. سپس با استفاده از پرسشنامه عزت نفس کوپر اسمیت، متغیر عزت نفس سنجیده شد. قبل از اجرای برنامه عدم تفاوت معنادار عزت نفس در دو گروه تأیید شد. سپس کودکان گروه آزمایش طی ۱۲ جلسه هفتگی به مدت ۱/۵ ساعت در جلسات «فلسفه برای کودکان» شرکت کردند. یافته‌ها نشان داد که اجرای این

این مقاله برگرفته از بخشی از رساله دکتری مشاوره دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات است.

E-mail: mehrnooshedayhati@yahoo.com

نویسنده مسئول

برنامه می‌تواند بر ارتقای عزت نفس دانش‌آموزان تأثیر معناداری بگذارد ($p < 0/001$). بررسی‌های انجام شده ماندگاری اثر این برنامه را تا ۴ ماه بعد از پایان برنامه تأیید نمود. همچنین مشخص گردید که در میان دختران و پسران و همچنین مقاطع تحصیلی مختلف شرکت‌کننده در این برنامه، از نظر ارتقای عزت نفس تفاوت معناداری وجود ندارد.

واژگان کلیدی: فلسفه برای کودکان، اجتماع پژوهشی، عزت نفس، ماندگاری اثر

مقدمه

عزت نفس^(۱) و مقوله احساس خودارزشمندی، اساسی‌ترین عوامل در رشد مطلوب شخصیت کودکان و نوجوانان است. برخورداری از اراده و اعتماد به نفس قوی، قدرت تصمیم‌گیری و ابتکار، خلاقیت و نوآوری و سلامت فکر و بهداشت روانی رابطه مستقیمی با میزان و چگونگی عزت نفس و احساس خودارزشمندی فرد دارد (افروز، به نقل از بیابانگرد، ۱۳۷۶). ماسن^(۲) معتقد است که وقتی کودکان درکی از خودشان می‌یابند و هویت خود را پیدا می‌کنند برای صفات خود ارزش مثبت و منفی قائل می‌شوند، که مجموعه این ارزشیابی‌های فرد، عزت نفس او را تشکیل می‌دهند (ماسن و کیگان، ۱۳۷۹). به عقیده باتلر زمانی که کودکان قضاوت‌های شخصی خود را طوری تنظیم می‌کنند تا با عقاید دیگران متناسب شود، و ویژگی‌های خود را با ویژگی‌های سایر همسالان مقایسه می‌کنند، عزت نفس در چند سال اول دبستان کاهش می‌یابد (باتلر^(۳)، ۱۹۹۸).

به طور کلی کودکانی که عزت نفس بالایی دارند، عموماً خصوصیات زیر را دارا هستند:

- ۱- توانایی و استعداد زیادی برای خلاق بودن دارند. ۲- احتمال زیادی وجود دارد که در گروه‌های اجتماعی نقش‌های فعال را بپذیرند. ۳- احتمال کمی وجود دارد که تحت فشار خود تردیدی، ترس و دوسوگرایی قرار بگیرند. ۴- احتمال زیادی وجود دارد که مستقیم‌تر و واقع‌بینانه‌تر به سوی اهداف شخصی‌شان حرکت کنند (جانگسما^(۴) و پیترسون، ۱۳۸۲).

دیگران نشان می‌دهد. او ممکن است به طور ناامیدانه تلاش کند تا به خود و دیگران ثابت نماید که فرد باکفایتی است یا از ترس و طرد و تحقیر دیگران از تماس با آنان خودداری کرده

منتشر شده توسط
دکتر عبدالله شایع آبادی
www.dr-ashrafshadifar.ir

و خود را منزوی نماید فرد دارای عزت نفس پایین فردی است که مباحثات به خود کمی دارد. بنابراین ارزشی که کودک برای خودپنداره‌اش قائل است، یعنی همان میزان عزت نفس او، الزاماً تأثیر عمده‌ای بر عملکرد انطباقی‌اش خواهد گذاشت؛ باورها، افکار، نگرش‌ها، احساسات هیجانی، رفتارها، انگیزه‌ها، علاقه و مشارکتش در رویدادها و فعالیت‌ها و بالاخره انتظاراتش از آینده همگی به طور معناداری از میزان عزت نفس او تأثیر می‌پذیرد (پوپ، ۱۳۷۳).

با توجه به نقش مهم و تعیین‌کننده عوامل گوناگون مربوط به مدرسه در رشد و تقویت عزت نفس، کارشناسان و دست‌اندرکاران امر تعلیم و تربیت باید در پیش‌بینی، برنامه‌ریزی و اجرای راهکارهای مطلوب در این زمینه کوشا باشند. مسئولین آموزشی می‌توانند با تلاش در جهت افزایش فهم و کفایت فردی و فراهم آوردن زمینه مساعد برای فعالیت گروهی دانش‌آموزان، عزت نفس آنان را شکوفا کنند. از آنجا که عزت نفس هنگامی رشد می‌یابد که کودکان در موقعیت‌هایی قرار می‌گیرند که بتوانند تصمیم‌های واقعی اتخاذ کنند و به ایده‌ها و افکار خود اعتماد کنند. بنابراین، در برنامه‌های آموزش مدارس برای تقویت عزت نفس نباید هیچ چیز مهم‌تر از آموزش شیوه استفاده از توانایی‌های فکری تلقی شود.

متأسفانه در مدارس، ما اغلب تأکید فراوانی بر ارائه دانش در حوزه آموزش رسمی داریم، تا حوزه «بودن». در این سیستم آموزشی ما کمک اندکی به رشد درک خود^(۱) و پذیرش خود^(۲) کودکانمان می‌کنیم و در ارتقای توانایی کودک برای تجربه زندگی به گونه مثبت و موفقیت‌آمیز، مساعدت کمی داریم. از آنجا که ما تصویر خودمان از ارزش‌های مان را از واکنش‌های دیگران خصوصاً گروه همسالان مان نسبت به خود کسب می‌کنیم. بنابراین طبیعی است که مدارس مسئولیت مهمی را در حوزه «پذیرش خود» دانش‌آموزان به عهده داشته باشند. بدون شک اگر قرار است افرادی با عزت نفس بالا برای جامعه تربیت کنیم، بهترین زمان دوران مدرسه یعنی شروع زندگی اجتماعی کودک است (شریعتمداری، ۱۳۸۳). اما دستیابی به این نگرش خود ارزشمندی برای دانش‌آموزان خیلی هم کار ساده‌ای نیست و نیازمند تفکر منطقی و مستدل است.

اما لیپمن^(۳) با مشاهده دانشجویان دریافت که محصول سیستم آموزش فعلی، افرادی فاقد قوه تفکر انتقادی و مستدل است. وی پی‌برد ریشه اغلب مشکلات جوامع امروزی عدم

1. Self concept

2. Self accept

3. Lipman

اعتماد افراد به ایده‌های خود و در نتیجه پخته‌خواری تفکرات سایرین است. دانشمندان تعلیم و تربیت دریافته‌اند قدرت تمیز، داوری و استدلال که برگرفته از همان تفکر منطقی و مستدل می‌باشد، از اهمیت انکارناپذیری در زندگی فردی و حیات جمعی برخوردار است. نقش این امور را در تفاهم میان آدمیان و در نتیجه نشان دادن «گفتگو» به جای «نزاع» در درون و میان تمدن‌ها را نیز نمی‌توان نادیده گرفت. با وجود این، حتی در گروه‌های فلسفه دانشگاه‌ها نیز بسیاری از دانشجویان فاقد قدرت تمیز، داوری و دلیل‌آوری هستند، اما برای تقویت قابل ملاحظه قدرت تفکر آنها دیگر بسیار دیر شده است، در نتیجه وی به این نتیجه رسید که این مهم باید از دوران کودکی انجام گیرد (لیپمن^(۱)، به نقل از ناجی، ۱۳۸۳). بدین ترتیب شاخه دیگری از فلسفه توسط لیپمن متولد شد که «فلسفه برای کودکان»^(۲) نام گرفته است و از این طریق فلسفه وارد دبستان‌ها و مدارس راهنمایی گردیده است، گو اینکه این نوع فلسفه تفاوت‌های بسیاری با فلسفه محض دارد (قائدی، ۱۳۸۳).

طبق پیش فرض‌های مبدعان برنامه تفکر فلسفی برای کودکان، در این برنامه کودکان خودباور شده و برای فعالیت‌های فکری خود ارزش قائل می‌شوند. در این برنامه به جای آنکه دانش‌آموزان نتایج به دست آمده توسط دیگران را صرفاً به خاطر بسپارند و بدون دخالت و اظهار نظر آنها را بپذیرند، بر سر هر موضوع، گفتگو، تحقیق و پژوهش می‌کنند به گونه‌ای که در عمل به کاوشگرانی ماهر و جوان تبدیل می‌شوند (فیشر^(۳)، ۲۰۰۰).

برنامه فلسفه برای کودکان، در حقیقت برنامه‌ای جامع و منظم است که به منظور پرورش مهارت‌های استدلالی از طریق داستان‌های فلسفی به رشته تحریر درآمده‌اند. این داستان‌ها طوری طراحی شده‌اند که فراگیران را به سوی درک مفاهیم فلسفی و اصول مرتبط با آنها سوق می‌دهد (جهانی، ۱۳۸۰). لیپمن در طراحی برنامه آموزش فلسفه به کودکان هدف‌های متعددی را دنبال می‌کند. هدف عمده آن است که به کودکان کمک کند بیاموزند، که چگونه فکر کنند. ولی برخی دیگر از این اهداف شامل: بهبود توانایی تعقل، پرورش خلاقیت، رشد

۱. Lipman، متیو لیپمن، بنیانگذار برنامه فلسفه برای کودکان است. وی در سال ۱۹۵۴ م دکترای خود را از گروه فلسفه دانشگاه کلمبیا گرفت. هجده سال استاد فلسفه آن دانشگاه بود. سپس به دانشگاه دولتی موتکلیر رفت و در آنجا ۲۰۰۱ انجمن فلسفی امریکا را به خود اختصاص داد. این برنامه از طرف یونسکو و انجمن معلمان فلسفه امریکا تقدیر شده است. لیپمن نویسنده یا نویسنده - همکار ۲۶ کتاب در فلسفه و تعلیم و تربیت است.

و میان فردی، پرورش درک اخلاقی و... است (قائدی، ۱۳۸۳). بدون شک خودانگاره مثبت در جای خود موجب ثبات رأی و پایداری ما می‌شود، ولی نوعی انعطاف‌پذیری در شخصیت انسان، بخصوص کودکان به وجود می‌آورد که تغییرات جدید را می‌پذیرند. هدف فیبرشتاین در پرورش ایده‌ی کودک به عنوان فردی متفکر، برداشت لیپمن از کودک به عنوان فردی فیلسوف و فلسفه‌گشا یا هدف برنامه‌های مهارت‌های فکری مختلف، درواقع تقویت عزت نفس کودک است (فیشر، ۲۰۰۰).

همچنین اجرای برنامه «فلسفه برای کودکان» باعث بهبود و رشد تفکر انتقادی، خلاق و منسجم و ریزبینانه می‌شود. افرادی که در این دوره‌ها شرکت می‌کنند مهارت تفکر را فرا گرفته و قادر می‌شوند در صورت لزوم تغییر نگرش می‌دهند. برخی از مهارت‌های خاص که بدین طریق در کودک پرورش می‌یابد عبارتست از: منسجم و راسخ بودن، خوداصلاحی، مهارت‌های همکاری، گوش کردن به دیگران، تفکر باز و روشن داشتن، نقد نظرات دیگران همراه با احترام، اطمینان در ابراز خود، شادمانی از ارائه انتقاد و شادمانی در پذیرش و پاسخ به انتقاد و... که در نهایت طبق تحقیق، برآیند شرکت در این برنامه و پرورش مهارت‌های فوق، بهبود ویژگی‌های زیر می‌باشد:

مهارت‌های تفکر سطح بالاتر، تفکر مستقل و غیروابسته، انگیزه و هیجان، افزایش درک مطالب، موفقیت بیشتر در علوم و ریاضی، افزایش مهارت‌های همکاری، بهبود ارتباط با همکلاسی‌ها و والدین، رشد شخصی و اعتماد به نفس، انتقال مهارت‌ها به سایر حیطه‌های مطالعه (کوتا^(۱)، ۲۰۰۲). طبق نظریه اسپلیتر و شارپ^(۲) (۱۹۵۵): تفکر مستقل متضمن جستجوی معیارهای قابل اعتمادتر است به طوری که قضاوت‌های فرد بتواند بر شالوده‌ای محکم بنا شود. آنها که مستقل فکر می‌کنند قادرند استدلال‌ها و استنباط‌هایی شکل دهند که دیدگاه‌های معینی را پشتیبانی می‌کند. اما اینها همچنین مهبای آنند که با ایده‌ها و امکان‌های جدید روبه‌رو شوند.

در نتیجه زمانی که کودکان به معیارها و استنباط‌های خود اعتماد می‌کنند، اعتماد به نفسشان نیز افزایش می‌یابد. با این همه، این نه بدان معناست که فلسفه برای کودکان ارائه‌کننده فرضیه عمل افراد با روش‌های کاملاً مستقل است. در سابقه نظریه‌های روان‌شناختی مثل روان‌شناسان تحولی مانند پیازه و دیگران، دوران کودکی اصلاً دوران تفکر

1. Cotta

2. Splitter & Sharp

انتزاعی نیست و اصولاً دانش‌هایی مانند فلسفه برای این دوره سنی مناسب تلقی نمی‌شوند. بنابراین عملاً شروع برنامه «فلسفه برای کودکان» در مواجهه با این چالش بوده است. حتی در آثار کسانی که در این مورد بحث کردند کوشش برای پاسخگویی به این مسأله وجود داشته است که آیا واقعاً برای کودکان شناخت انتزاعی ممکن است یا خیر؟ ویگوتسکی معتقد است تکالیف شناختی که کودک به سختی می‌تواند آنها را به تنهایی انجام دهد، با کمک دیگران تحقق می‌یابد. آنچه که وی منطقه مجاور رشد می‌نامد تا حد زیادی تحت تأثیر گفتگو است. کودکان با استفاده از گفتار خصوصاً گفتار خصوصی برای سازمان دادن تفکر و رفتارشان استفاده می‌کنند. او معتقد است تشریک مساعی با هم‌کلاسی‌ها به «اکتشاف کمکی» مساعدت می‌کند، که این امر بستر ایده‌آلی برای پرورش رشد شناختی کودک است (برک، ۱۳۸۳).

مک‌گینس^(۱) در مطالعه‌ای که در سال ۱۹۹۸ روی دانش‌آموزان کلاس چهارم به دنبال پاسخی برای این سؤال بود که آیا آموزگاران با اتخاذ رویکرد آموزش تفکر می‌توانند عزت نفس کودکان دبستانی را پرورش دهند؟ و آیا اساساً استفاده از شیوه لیمن بر کیفیت تفکر کودکان تأثیری خواهد گذاشت؟ برای این منظور او از کتاب «داستان‌هایی برای فکر کردن» فیشر استفاده کرد و خیلی زود همکاران او نیز علاقمند شدند که این شیوه را با دانش‌آموزان کلاس‌های اول و سوم هم تمرین کنند. در نهایت نتایج تأثیر بسیار مثبت این برنامه را هم بر عزت نفس و هم بر کیفیت و عمق تفکر کودکان نشان داد. در حقیقت زمانی که کودکان دیدند بزرگترها آنها را صاحب فکر می‌دانند برای خود ارزش بیشتری قائل شدند و از طرفی آموختند برای ایده‌های دیگران نیز ارزش قائل شوند.

در این برنامه برخلاف سایر برنامه‌هایی که برای آموزش فلسفه بوده، اندیشه‌های فیلسوفان معینی انتخاب و مطرح نمی‌شود. زیرا در این حالت یعنی مطرح کردن اندیشه‌های خاص فیلسوفان، درجه انتزاع بالاست چون فیلسوف اصطلاحات ویژه انتزاعی خاص نیست. منتهی در برنامه «فلسفه برای کودکان» سعی بر این بوده که به جای پرداختن به محتواها و نظریه‌های خاص فلسفی، به روش‌های خاص تفکر فلسفی پرداخته شود. در عین سیگل^(۲)، ۲۰۰۳.

اسپلیتر و شارپ (۱۹۹۵) معتقدند آمادگی و گرایش به همکاری با سایر کودکان در اجتماع پژوهشی^(۱)، تشریک مساعی و تعاون با سایرین را به آنها می آموزد، عزت نفس آنان را بالا می برد و همدلی و احترام به دیگران را در آنها پرورش می دهد. آلپورت^(۲) در زمینه عزت نفس، به مفهوم خویشتن اشاره می کند. آلپورت خویشتن را «منی که احساس می کنم و می شناسم» تعریف می کند. آلپورت در تکوین خویشتن هفت مرحله را بیان می کند که سومین مرحله آن را پدیدار شدن عزت نفس می داند. او معتقد است، چنانچه پدر و مادر نیاز کودک به اکتشاف را ناکام بگذارند عزت نفس کودک که در حال شکل گیری است لطمه می بیند و به احساس حقارت و خشم مبدل می شود. بنابراین می بینیم آلپورت مانند راجرز، رفتارهای والدین به خصوص مادر در پاسخگویی به عطش کنجکاوی را از عناصر عمده و اساسی در شکل گیری عزت نفس می داند (شولتز^(۳)، ۱۳۶۲).

لیپمن نیز متوجه شد که کودکان با عطش کنجکاوی و اشتیاق یادگیری وارد مدرسه می شوند، اما رفته رفته این کنجکاوی و شور و شوق دانستن و درک کردن محو می شود. وی معتقد است که ما باید بیشتر به استعدادهای خداداده ای پیردازیم که کودکان با خود به مدرسه می آورند، یعنی کنجکاوی و بی تابی در طلب مفاهیم. لیپمن استدلال می کند همین ناتوانی مدرسه در برآوردن نیازها است که برخی کودکان را از مدرسه بیزار می کند (لیپمن، ۱۹۸۸).

طی این چهار دهه محققین بسیاری در پی بررسی ادعاهای مبدعان این برنامه بودند. در پژوهشی که نوروزی و درخشنده روی ۱۰۲ دانش آموز در پایه های دوم تا پنجم دبستان پسرانه طی ۸ ماه اجرای برنامه «فلسفه برای کودکان» انجام دادند، دانش آموزان اظهار داشتند که در زمینه رعایت بیشتر نظم در کلاس، احترام به بزرگترها، روابط صحیح با سایرین، درک و فهم بهتر مطالب درسی، مسئولیت پذیری، حس اعتماد به نفس، عزت نفس و خلاقیت رشد کرده و برنامه کار فلسفی با آنان در زمینه پیشرفت تحصیلی آنان مؤثر بوده است. کونستانین^(۴) هم در تحقیقی که روی یکصد دانش آموزین سنین ۷ تا ۱۱ سال در کبک کانادا انجام داد ملاحظه کرد در گروه آزمایش، سه معیار از چهار معیار عزت نفس در گروه آزمایش بعد از دوره افزایش قابل توجهی نشان دادند و فقط زیر معیار «اجتماعی» بین دو گروه تفاوت

1. Community of Inquiry

2. Alport

3. Shultz

4. Constantine

معناداری نشان نداد. مقایسه معیارها در دو گروه دختران و پسرها نشان داد که پسرها از نظر کلیه زیرمعیارها نسبت به دخترها بهبود بیشتری را نشان دادند (۲۰۰۳). میلِت^(۱) در تحقیق خود بر روی دانش آموزان یکی از بارزترین نتایج این دوره را بهبود و ارتقای عزت نفس کودکان و نوجوانان ذکر می کند (۲۰۰۵). اجتماعی پژوهشی کودکان را به سمتی می برد که خودشان درباره موضوعات مهم با جدیت بیندیشند. در چنین کند و کاوی پی می برند که نه تنها اشخاص مستقلی اند، بلکه افراد فعالی هستند که می توانند جهان را تغییر دهند. در زمان خود، آنان به بهترین پاسخ ها از لحاظ نوآوری و خلاقیت می رسند و متوجه رشد تدریجی شناختشان از دیدگاه همکلاسی های خود می شوند. باید به آرای دیگران احترام گذاشت اما نباید از آنها تقلید کرد. این همان پایه اساسی برای خودارزشمندی در عین دیگرپذیری است (لیمن و شارپ، به نقل از ناجی، ۱۳۸۷).

با توجه به توضیحاتی که در بالا شرح آن داده شد حال این سؤال تحقیقی پیش می آید که آیا در کشور ایران با توجه به بافت فرهنگی و آموزشی موجود، اجرای برنامه آموزش «تفکر فلسفه برای کودکان» قادر به بهبود عزت نفس کودکان در مقطع ابتدایی خواهد گردید؟

فرضیه های پژوهش

- ۱- برنامه آموزش «تفکر فلسفه برای کودکان» در بهبود عزت نفس دانش آموزان تأثیر دارد.
- ۲- شرکت در این برنامه می تواند تأثیرات بر عزت نفس کودکان را حداقل تا ۴ ماه بعد حفظ نماید.
- ۳- بین دانش آموزان دختر و پسر شرکت کننده در این برنامه از نظر بهبود عزت نفس تفاوت معناداری وجود ندارد.
- ۴- بین دانش آموزان مقاطع تحصیلی مختلف شرکت کننده در این برنامه تفاوت معناداری وجود ندارد.

روش پژوهش

این تحقیق از نوع نیمه آزمایشی بوده و در این پژوهش متغیرهای موجود که ارتباط بین آنها مد نظر می باشد، برنامه آموزش «فلسفه برای کودکان» و تأثیر متقابل آن بر عزت نفس است.

در این تحقیق جامعه پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع دبستان در سنین ۹ تا ۱۱ سال می‌باشند که در سال تحصیلی ۸۷-۱۳۸۶ در یکی از دبستان‌های دولتی شهر تهران مشغول به تحصیل بوده‌اند. تعداد حجم نمونه عبارتند از ۱۹۰ دانش‌آموز دختر و پسر در مقاطع سوم، چهارم و پنجم دبستان، که در یکی از دبستان‌های دولتی تهران در سال تحصیلی ۸۷-۱۳۸۶ مشغول تحصیل می‌باشند و شامل ۹۳ دانش‌آموز دختر و ۹۷ دانش‌آموز پسر هستند. روش نمونه‌گیری در این تحقیق از نوع خوشه‌ای است. برای این کار ابتدا با مشورت یکی از کارشناسان فرهنگی اداره از میان کل مناطق آموزش و پرورش، ۷ منطقه که متعلق به طبقه متوسط جامعه بودند (یعنی اکثر افراد آن مناطق از نظر اقتصادی و فرهنگی نه خیلی غنی و نه خیلی ضعیف بودند) انتخاب گردیده و از طریق قرعه‌کشی منطقه ۵ انتخاب گردید. طبق هماهنگی با مدیران چند مدرسه، توانستیم رضایت به همکاری مدیران دو مدرسه دخترانه و پسرانه (شهید هاشمی‌نژاد و امام حسن عسگری) را کسب نموده و سپس با آموزش و پرورش منطقه ۵ هماهنگی‌های لازم جهت معرفی و شروع به کار به عمل آمد. پس از گفتگو با معلمین و مدیران از هر پایه سوم و چهارم و پنجم، یک کلاس انتخاب شد. ابتدا پیش‌آزمون برای کلیه کودکان اجرا و سپس آنها به طور تصادفی به دو دسته شاهد و آزمون تقسیم شدند.

شیوه اجرا

در ابتدا دانش‌آموزان به طور تصادفی به دو گروه آزمایش و گواه تقسیم شدند، کودکان گروه آزمایش برای مدت یک نیم ترم تحصیلی (۱۲ جلسه) به صورت جلسات یک ساعته هفتگی در ساعت کتابخوانی مقرر از سوی مدرسه، در اجتماعی پژوهشی، گرد پژوهشگر نشسته و متن داستان فلسفی که از پیش تعیین گردیده را به صورت پاراگراف پاراگراف براساس کتابچه راهنما می‌خواندند و سعی می‌شد که پرسشگری در آنها تحریک گردد. یکسری قواعد شامل خوب تعمق کردن، دقیق گوش دادن، اجتناب از تخریب، احترام به یکدیگر و مسخره نکردن، مشارکت فعال در کلاس، عدم قطع صحبت یکدیگر، عدم پاسخ‌های تکراری، برای اداره کلاس در گروه طرح و اصلاح گردید. دانش‌آموزان می‌توانستند نظر خود را با عبارت «من با نظر دوستم موافق / مخالف هستم» ابراز کنند، استدلال‌آوری، تفکر عمیق در فاصله بین جلسات و... از سایر قواعد بودند.

مشارکت‌کنندگان رودر روی یکدیگر به نحوی می‌نشستند که یکدیگر را دیده و صدای هم را بشنوند. برای اجرای این برنامه از قصه‌های گردآوری شده در مجموعه کتاب‌های «داستان‌های فکری ۱ و ۲» استفاده شد. وقتی مواد آموزشی در اختیار همه شاگردان قرار گرفت و قرائت شد، آنها نیاز به زمانی برای فکر کردن دارند. این زمان ممکن است به سکوت یا صحبت با بغل دستی، بستگی به سن و روش کودکان، بگذرد. سپس کودکان به طرح سؤالات تشویق می‌شدند. در اینجا تأکید می‌شد که فقط با اشاره دست و با حفظ آرامش و با تعمق سؤالات مطرح شود. بررسی و پیگیری سؤالات کودکان، قسمت اساسی اجتماع پژوهشی را تشکیل می‌داد. سپس بین سؤالات ارتباط برقرار می‌شد تا کودکان بتوانند به قیاس و تمایز و تشبیه برسند. معمولاً بهترین سؤالات که کنجکاوی کودکان را بیشتر تحریک می‌کردند، انتخاب می‌شد. سپس ایده‌ها و پاسخ‌های اعضا با ذکر نام آنها بر روی تابلو نوشته می‌شود. این موضوع اهمیت زیادی داشت چرا که مالکیت ایده‌ها را حفظ می‌کرد. در این بخش کودکان تشویق می‌شدند، در عین حال که ایده‌های خود را با تعمق و تفکر و جرأت‌مندانه ابراز می‌کنند، به ایده‌های دیگران هم با دقت گوش دهند تا بتوانند به جمع‌بندی و نتیجه‌گیری برسند. در نهایت از کودکان خواسته می‌شود تا کلام آخر را بگویند. گاهی بحث در یک جلسه جمع نمی‌شد و کودکان ایده‌های مخالف داشتند، بنابراین از آنها خواسته می‌شد تا در فاصله بین جلسات به موضوع فکر کنند و پیرامون آن تحقیق کنند. لزومی نداشت همه به یک مفهوم مشترک برسند، بلکه کافی است تغییراتی در ذهن آنها ایجاد گردد. مهم این بود که کودکان مجدداً خصلت پرسشگری و کنجکاوی را در خود بپرورند و بیاموزند که برای پاسخگویی به سؤالات ذهن خود و دوستانشان، عمیق فکر کنند، و قدرت ابراز عقاید شخصی خود را پیدا کنند و یاد بگیرند در یک اجتماع به عقاید متفاوت گوش فر دهند و تحلیل کنند و برای رد یا پذیرش آن حتماً دلیل ارائه کنند. عناوین و اهداف جلسات دوازده گانه در جدول صفحه بعد آمده است. در پایان دوره مجدداً از دانش‌آموزان هر دو گروه آزمایشی عزت نفس به عمل آمد و تفاوت این متغیر در دو گروه قیاس شد. مجدداً ۴ ماه بعد همین آزمون انجام شد تا ماندگاری اثر این برنامه سنجیده شود.

منتشر شده توسط سایت شخصی
دکتر مهدی شایع آبادی
www.dr-mashtaghi.ir

جدول ۱ - برنامه ریزی جلسات اجرای برنامه

جلسه	عنوان داستانی	موضوع	تعداد پاراگراف	زمان صرف شده	تعداد سوالات
۱	اجرای پیش آزمون	عزت نفس و مهارت های اجتماعی		۲ ساعت کلاسی برای هر گروه	
۲	خانه تو یا من	دوستی (با تأکید بر شیوه های آغاز دوستی و دوست یابی)	۲۰/۳۵	۱/۵ ساعت	۴
۳	خانه تو یا من	دوستی (با تأکید بر تفاوت ها و تأثیر تأثیر آن بر دوستی)	۱۵/۵	۱/۵ ساعت	۳
۴	خانه تو یا من	دوستی (با تأکید بر مبحث اعتماد و راه هایی که کودکان برای ارتباط دو دوست با شرایط متفاوت مطرح می کردند.)		۱/۵ ساعت	۲
۵	تامی و لاک پشت زمان	شانس (با تأکید بر کنترل گفتگوهای درونی و پرورش قوای تخیل)	۱۵/۲۷	۱/۵ ساعت	۳
۶	تامی و لاک پشت زمان	شانس (با تأکید بر مفهوم شانس)	۱۲/۲۷	۱/۵ ساعت	۵
۷	تامی و لاک پشت زمان	شانس (با تأکید بر شانس و گذر زمان)		۱/۵ ساعت	۴
۸	داستان گابریل	عزت نفس (با تأکید بر مفهوم عزت نفس و احساسات در مورد خود)	۱۸/۲۹	۱/۵ ساعت	۳
۹	داستان گابریل	عزت نفس (با تأکید بر خصوصیات با عزت نفس بالا و پایین و قواعد و ملاک های ارزشیابی خود)	۱۱/۲۹	۱/۵ ساعت	۴
۱۰	ارتباط	مفهوم ارتباط (با تأکید بر خصوصیات راه های ارتباط و وجوه مشترک)	۱۴/۲۵	۱/۵ ساعت	۳
۱۱	ارتباط	مفهوم ارتباط (با تأکید بر روابط خانوادگی و بازی برای اینکه...)	۱۱/۲۵	۱/۵ ساعت	۲
۱۲	داستان روی ایوان	ارتباط ذهن و بدن (با تأکید بر شناخت کودکان از ذهن و عملکرد آن و محتویات آن)	۱۰/۱۰	۱/۵ ساعت	۵
۱۳	داستان روی ایوان	ارتباط ذهن و بدن همراه با بازی تعویض ذهن ها و بدن ها	-	۱/۵ ساعت	۲
۱۴	اجرای پس آزمون	تکرار آزمون ها بعد از اجرای برنامه	-	۲ ساعت کلاسی	
۱۵	پیگیری	تکرار آزمون ها ۴ ماه بعد از اجرای برنامه	-	به صورت پراکنده	

ابزار اندازه گیری

ابزار پژوهش آزمون کوپر اسمیت (۱۹۶۷) است. شواهدی برای ثبات بالای ۰/۸۸ و همبستگی برابر ۰/۷۰ را پس از انجام آزمون روی یک گروه ۵۶ نفری از کودکان مدارس عمومی بعد از گذشت سه سال نشان داد.

روش تجزیه و تحلیل داده ها

با توجه به اینکه در این پژوهش، مفروضه های آمار پارامتری رعایت شده بود، و با توجه به اینکه عامل مستقل روش آزمایشی بر میزان عزت نفس در سه مرحله پیش آزمون و پس آزمون و پیگیری اندازه گیری شد، ابتدا آزمون یکسانی واریانس ها و سایر شرایط لازم برای استفاده از آزمون های پارامتری بررسی شد و سپس با حفظ و شرایط و نرم افزار SPSS گروه های مختلف با هم مقایسه گردید. برای این کار از آزمون مقایسه میانگین تفاضل نمرات پیش و پس آزمون، t داده های جفت شده و آزمون تحلیل واریانس یکطرفه (AVONA) استفاده شده است.

یافته های پژوهش

با کمک آزمون t نمونه های مستقل مشخص گردید، بین میانگین نمرات عزت نفس گروه های گواه و آزمایش در هر شش دسته از دانش آموزان در سه مقطع تحصیلی و هر دو جنس، پیش از برگزاری برنامه تفاوت معناداری وجود ندارد.

جدول ۲ - مقایسه میانگین تفاضل نمرات پیش و پس آزمون عزت نفس در بین دانش آموزان گروه گواه و آزمایش

گروه	تعداد		میانگین تفاضل نمرات		انحراف معیار		آزمون لوین		t	درجه آزادی	اعتبار دو دامنه	میانگین تفاضل	انحراف استاندارد تفاضل	حدود اطمینان ۹۵٪	
	آزمون	شاهد	آزمون	شاهد	آزمون	شاهد	F	اعتبار						حد پایین	حد بالا
دختران سوم	۱۳	۱۱	۵/۱۵	۰/۹۰	۲/۱۵	۲/۸۰	۰/۳۸	۰/۵۴	۴/۱۸	۲۲	۰/۰۰۱	۴/۲۴	۱/۰۱	۶/۳۴	۲/۱۴
دختران چهارم	۱۴	۱۷	۵/۵۰	۰/۱۷	۲/۷۱	۱/۵۹	۳/۸۵	۰/۰۵	۶/۸۱	۲۹	۰/۰۰۱	۵/۳۲	۰/۷۸	۶/۹۲	۳/۷۲
دختران پنجم	۱۵	۳۳	۶/۸۰	۰/۳۴	۳/۵۰	۱/۵۲	۱۱/۷۸	۰/۰۰۰	۷/۸۰	۳۶	۰/۰۰۱	۶/۴۵	۰/۸۲	۸/۱۲	۴/۷۷
پسران سوم	۱۷	۲۰	۵/۰۵	۰/۵۵	۳/۶۶	۳/۴۱	۰/۱۳	۰/۷۱	۳/۸۷	۳۵	۰/۰۰۱	۴/۵۰	۱/۱۶	۶/۸۷	۲/۱۴
پسران چهارم	۱۴	۱۳	۷/۵	۱	۵	۲/۳۰	۲/۶۷	۰/۱۱	۴/۲۶	۲۵	۰/۰۰۱	۶/۵۰	۱/۵۲	۹/۶۳	۳/۳۶
پسران پنجم	۱۵	۱۸	۴/۶	-۰/۱۶	۵/۲۳	۲/۱۲	۱۹/۵۵	۰/۰۰۰	۳/۵۳	۳۱	۰/۰۰۱	۴/۷۶	۱/۳۴	۷/۵۱	۲/۰۱

طبق یافته‌های جدول ۳ دانش‌آموزانی که در برنامه «فلسفه برای کودکان» شرکت داشته‌اند در هر شش گروه مورد مطالعه از نظر نمرات عزت نفس به نسبت گروه گواه ارتقای معنادار داشته‌اند. چرا که اعتبار آزمون تساوی میانگین‌ها کمتر از ۰/۰۰۱ بوده و فرض H_0 رد می‌شود و ادعای عدم تساوی نمرات عزت نفس بعد از اجرای برنامه در دو گروه گواه و آزمایش در سطح خطای ۰/۰۵ پذیرفته می‌شود.

جدول ۳- بررسی ماندگاری اثر اجرای برنامه بر عزت نفس دانش‌آموزان گروه آزمایش

Paired Differences							گروه
اعتبار دو دامنه	درجه آزادی	t	میانگین		میانگین خطای استاندارد	انحراف استاندارد	میانگین
			حد پایین	حد بالا			
۰/۳۸۵	۱۳	-۰/۸۹	-۱/۴۵	۰/۶۰۱	۰/۴۷۷	۱/۷۸	-۰/۴۲۸
۰/۹۲۷	۱۱	۰/۰۹	-۱/۸۷	۲/۰۴۵	۰/۸۹۱	۳/۰۸۸	۰/۰۸۳
۰/۲۵۷	۱۰	-۱/۲۰۳	-۲/۰۷۳	۰/۶۱۹	۰/۶۰۴	۲/۰۰۴	-۰/۷۲۷
۰/۵۷۰	۱۱	۰/۵۸۶	۱/۵۸۴	۰/۹۱۸	۰/۵۶۸	۱/۹۶۹	۰/۳۳۳
۰/۰۲۳	۱۱	۲/۶۲۸	-۲/۷۵۶	-۰/۲۴۳	۰/۵۷	۱/۹۷	-۱/۵۰
۰/۳۴۱	۱۰	-۱	-۱/۴۶	۰/۵۵۸	۰/۴۵۴	۱/۵۹۷	۰/۴۵۴

نتایج آزمون t نشان می‌دهد که اعتبار این آزمون در هر شش گروه به جز دختران کلاس چهارم بالاتر از ۰/۰۵ است، بنابراین فرض H_0 تأیید می‌شود. به عبارت دیگر بین نمرات پس‌آزمون و نمرات آزمون پیگیری در سطح خطای ۰/۰۵ تفاوت معناداری وجود ندارد. یعنی شرکت در برنامه «فلسفه برای کودکان» تا ۴ ماه پس از پایان دوره توانسته اثر خود را بر عزت نفس دانش‌آموزان در هر دو جنس و هر سه مقطع تحصیلی حفظ نماید. ولی در دانش‌آموزان دختر کلاس چهارم با توجه به میزان نمرات t و اعتبار به دست آمده اختلاف معناداری بین نمرات پس‌آزمون و پیگیری وجود دارد.

جدول ۵- مقایسه عزت نفس دانش آموزان بر حسب جنس در دو گروه گواه و آزمایش

(I)	(J)	تفاضل میانگین (I-J)	خطای استاندارد	اعتبار	۹۵٪ حدود اطمینان	
					حد پایین	حد بالا
پسر آزمایش	گواه پسر	۵/۲۴(*)	۰/۶۴	۰/۰۰۱	۳/۵۶	۶/۹۲
	آزمایش دختر	-۲۰	۰/۶۸	۰/۹۹	-۱/۹۶	۱/۵۵
	گواه دختر	۵/۲۴(*)	۰/۶۴	۰/۰۰۱	۳/۵۶	۶/۹۲
پسر گواه	پسر آزمایش	-۵/۲۴(*)	۰/۶۴	۰/۰۰۱	-۳/۹۶	-۳/۵۶
	آزمایش دختر	-۵/۲۴(*)	۰/۶۶	۰/۰۰۱	-۷/۱۶	-۳/۷۲
	گواه دختر	۰/۰۰۱	۰/۶۳	۱/۰۰۰	-۱/۶۳	۱/۶۳
دختر آزمایش	پسر آزمایش	۰/۲۰	۰/۶۸	۰/۹۹	-۱/۵۵	۱/۹۶
	گواه پسر	۵/۴۴(*)	۰/۶۶	۰/۰۰۱	۳/۷۲	۷/۱۶
	گواه دختر	۵/۴۴(*)	۰/۶۶	۰/۰۰۱	۳/۷۲	۷/۱۶
دختر گواه	پسر آزمایش	-۵/۲۴(*)	۰/۶۴	۰/۰۰۱	-۶/۹۲	-۳/۵۶
	گواه پسر	۰/۰۰۱	۰/۶۳	۱/۰۰۰	-۱/۶۳	۱/۶۳
	آزمایش دختر	-۵/۴۴(*)	۰/۶۶	۰/۰۰۱	-۷/۱۶	-۳/۷۲

براساس یافته‌های جدول شماره ۴ مشاهده می‌شود عزت نفس پسران گروه آزمایش با دختران گروه آزمایش تفاوت معناداری نداشته ولی با گروه گواه (هر دو جنس) اختلاف معناداری دارد. این میانگین در دختران بیشتر از پسران است. همچنین بین میانگین عزت نفس دختران این گروه و دختران و پسران گروه گواه اختلاف معناداری وجود دارد یعنی برنامه «فلسفه برای کودکان» در دختران و پسران تفاوت معناداری را در زمینه عزت نفس سبب نمی‌گردد.

جدول ۴- مقایسه عزت نفس دانش آموزان برحسب مقطع تحصیلی در دو گروه گواه و آزمایش

منتشر شده توسط سایت شخصی
دکتر عبدالله شفیع آبادی
www.dr-ashrafshafiei.ir

عامل (I)	عامل (J)	میانگین تفاوت (I-J)	خطای استاندارد	اعتبار	۹۵٪ حدود اطمینان
آزمایش سوم	شاهد سوم	۴/۴۲*	۰/۸۱	۰/۰۰۱	۲/۰۷
	آزمایش چهارم	-۱/۲۷	۰/۸۲	۰/۶۳	-۳/۶۶
	شاهد چهارم	۴/۶۵	۰/۸۲	۰/۰۰۱	۲/۲۶
	آزمایش پنجم	-۱/۶۰	۰/۸۲	۰/۹۷	-۲/۹۶
	شاهد پنجم	۴/۹۷*	۰/۷۶	۰/۰۰۱	۲/۷۷
شاهد سوم	آزمایش سوم	-۴/۴۲*	۰/۸۱	۰/۰۰۱	-۶/۷۶
	آزمایش چهارم	-۵/۷۰*	۰/۸۲	۰/۰۰۱	-۸/۰۶
	شاهد چهارم	۰/۲۲	۰/۸۲	۱/۰۰	-۲/۱۳
	آزمایش پنجم	-۵/۰۲*	۰/۸۱	۰/۰۰۱	-۷/۳۶
	شاهد پنجم	۰/۵۵	۰/۷۵	۰/۹۷	-۱/۶۲
آزمایش چهارم	آزمایش سوم	۱/۲۷	۰/۸۲	۰/۶۳	-۱/۱۰
	شاهد سوم	۵/۷۰*	۰/۸۲	۰/۰۰۱	۳/۳۳
	شاهد چهارم	۵/۹۳*	۰/۸۳	۰/۰۰۱	۳/۵۲
	آزمایش پنجم	۰/۶۷	۰/۸۲	۰/۹۶	-۱/۷۰
	شاهد پنجم	۶/۲۵*	۰/۷۷	۰/۰۰۱	۴/۰۳
شاهد چهارم	آزمایش سوم	-۴/۶۵*	۰/۸۲	۰/۰۰۱	-۷/۰۳
	شاهد سوم	-۰/۲۲	۰/۸۲	۱/۰۰	-۲/۵۹
	آزمایش چهارم	-۵/۹۳*	۰/۸۳	۰/۰۰۱	-۸/۳۳
	آزمایش پنجم	-۵/۲۵*	۰/۸۲	۰/۰۰۱	-۷/۶۳
	شاهد پنجم	۰/۳۲	۰/۷۷	۰/۹۹	-۱/۸۹
آزمایش پنجم	آزمایش سوم	۰/۶۰	۰/۸۲	۰/۹۷	-۱/۷۶
	شاهد سوم	۵/۰۲*	۰/۸۱	۰/۰۰۱	۲/۶۷
	آزمایش چهارم	-۰/۶۷	۰/۸۲	۰/۹۶	-۳/۰۶
	شاهد چهارم	۵/۲۵*	۰/۸۲	۰/۰۰۱	۲/۸۶
	شاهد پنجم	۵/۵۷*	۰/۷۶	۰/۰۰۱	۳/۳۷
شاهد پنجم	آزمایش سوم	-۴/۹۷*	۰/۷۶	۰/۰۰۱	-۷/۱۷
	شاهد سوم	-۰/۵۵	۰/۷۵	۰/۹۷	-۲/۷۳
	آزمایش چهارم	-۶/۲۵*	۰/۷۷	۰/۰۰۱	-۸/۴۷
	شاهد چهارم	۰/۳۲	۰/۷۷	۰/۹۹	-۲/۵۴
	آزمایش پنجم	-۵/۵۷*	۰/۷۶	۰/۰۰۱	-۷/۷۷

یافته‌های آزمون تعقیبی توکی در زمینه عزت نفس گروه‌ها در مقاطع سنی مختلف نشان می‌دهند که بین دانش‌آموزان گروه آزمایش در هر سه مقطع تحصیلی تفاوت معناداری وجود ندارد ولی هر سه مقطع با دانش‌آموزان کلاس سوم، چهارم و پنجمی که در این برنامه شرکت کرده‌اند، تفاوت معناداری دارند. همچنین بین دانش‌آموزان گروه گواه نیز در هر سه مقطع تحصیلی اختلاف معناداری دیده نمی‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

در این مطالعه ۱۹۰ دانش‌آموز یعنی ۹۷ پسر و ۹۳ دختر به طور تصادفی در دو گروه گواه و آزمایش قرار گرفتند (جدول شماره ۱)، نتایج آزمون عزت نفس کوپر اسمیت قبل از اجرای برنامه که در جدول شماره ۱ آمده، نشان داد هر دو گروه به طور میانگین در این شاخص با هم تفاوت معناداری نداشته‌اند. بدین صورت دانش‌آموزان گروه آزمایش در هر سه مقطع تحصیلی طی ۱۲ جلسه در اجتماع پژوهشی شرکت داده شدند. طبق اطلاعات مندرج در جدول شماره ۲ بعد از این دوره میانگین تفاضل نمرات عزت نفس دانش‌آموزان گروه آزمایش دختر و پسر در هر سه مقطع افزایش چشمگیری داشته به طوری که با گروه کنترل تفاوت معناداری را نشان داده است.

این یافته‌ها در راستای تحقیقات بسیاری از محققان دیگر است از جمله، تحقیقی که توسط فیلیپ کونستانین در دانشگاه لاوال واقع در کبک کانادا اجرا و در آگوست (۲۰۰۳) در دهمین کنفرانس اروپایی تحقیق در زمینه تعلیم و تربیت در پادو ایتالیا ارائه گردید او ۲۵۶ کودک ۷-۱۱ سال را در این برنامه شرکت داد و از نسخه فرانسوی سیاه نابسته به فرهنگ عزت نفس کوپل استفاده نمود و متوجه افزایش معنادار عزت نفس در این دانش‌آموزان شد. میلث (۲۰۰۵) این شاخص روانی را در دانش‌آموزان تمام مقاطع تحصیلی سنجید و به نتایج مشابهی دست یافت. تلپینگ^(۱) (۲۰۰۳)، شیفِر^(۲) (۱۹۸۷)، گاردنر^(۳) (۱۹۹۹)، و... تحقیقات متعدد دیگری نیز اثربخشی این برنامه را بر عزت نفس دانش‌آموزان تأیید کردند. اما تحقیقات کانادایی ساسویل (۱۹۹۴) روی اثرات این برنامه در عزت دانش‌آموزان نشان داد که بیشترین افزایش عزت نفس در میان محصلینی بود که قبل از اجرای برنامه عزت نفس

1. Topping

2. Schifer

3. Gardner

پایینی داشتند. ولی کودکانی که در پیش آزمون عزت نفس بالایی داشتند در پس آزمون تغییرات زیادی نشان ندادند. لیکن خود در این رابطه تأکید می‌کند که اجتماع پژوهشی کودکان را به سمتی می‌برد که خودشان درباره موضوعات مهم با جدیت بیندیشند. در چنین کند و کاوی کودکان پی می‌برند که نه تنها اشخاص مستقلاً اند، بلکه افراد فعالی هستند که می‌توانند جهان را تغییر دهند. در زمان خود، آنان به بهترین پاسخ‌ها از لحاظ نوآوری و خلاقیت می‌رسند و متوجه رشد تدریجی شناختشان از دیدگاه همکلاسی‌های خود می‌شوند. باید به آرای دیگران احترام گذاشت اما نباید از آنها تقلید کرد، و این همان پایه اساسی برای خودارزشمندی در عین دیگرپذیری است (ناجی، ۱۳۸۷). گلدارد معتقد است مؤثرترین شیوه برای افزایش عزت نفس فعالیت‌های گروهی است، چرا که عزت نفس به شدت تحت تأثیر توانایی تعامل به شیوه‌ای که از نظر اجتماعی مقبول است قرار دارد (گلدارد، ۱۳۸۱).

از یافته‌های جدول شماره ۳ می‌توان دریافت که شرکت در برنامه «فلسفه برای کودکان» تا ۴ ماه پس از پایان دوره توانسته اثر خود را بر عزت نفس دانش آموزان در هر دو جنس و هر سه مقطع تحصیلی حفظ نمایند. علاوه بر این دختران کلاس چهارم در آزمون پیگیری از نظر عزت نفس افزایش داشته‌اند. در این راستا فیشر معتقد است زمانی که کودکان همچون کاوشگرانی ماهر بر سر هر موضوع، گفتگو، تحقیق و پژوهش می‌کنند، عزت نفسشان بهبود می‌یابد (فیشر، ۲۰۰۰). ویگوتسکی نیز از اهمیت تعامل و ارتباط متقابل میان همسالان حمایت می‌کند و بیان می‌دارد که این امر ظرفیت‌های هوشی و اجتماعی کودک را توسعه می‌بخشد و در نتیجه می‌توان گفت که کودک از طریق ارتباط با همسالان تجربه کسب می‌کند و روش و افکار تعاملات اجتماعی را درونی می‌سازد و سپس آنها را هماهنگ می‌کند و مفهوم بهتری از خود ادراک نموده و عزت نفسش افزایش یافته و نهایتاً مهارت برقراری روابط اجتماعی را استحکام می‌بخشد (دهقانی طراز جانی، ۱۳۷۶). تریکی و تاپینگ^(۱) در پژوهشی که روی ۱۵۰ دانش آموز مقطع چهارم دبستان (حدوداً ۱۰ ساله ۹ به مدت سه سال برای ارزیابی برنامه تفکر فلسفی انجام دادند. بدین صورت عمل کردند که در سال اول به مدت ۱۶ هفته جلسات یک ساعته «فلسفه برای کودکان» را برگزار نمودند و ۲ سال بعد به نتایج دست یافتند که از مهمترین آنها می‌توان به افزایش چشمگیر عزت نفس و خودکفایتی

حمایت جرأت‌مندانه‌تر از عقاید و تفکرات خود اشاره نمود و همچنین تمام کلاس‌ها به طور معناداری افزایش در رفتارهای کلامی، غیرکلامی و استدلال منطقی را نشان دادند، اما هیچ کدام از کلاس‌های گروه کنترل تغییری را نشان ندادند.

از طرفی یافته‌های جدول شماره ۴ نشان می‌دهد که عزت نفس پسران گروه آزمایش با دختران گروه آزمایش تفاوت معناداری نداشته ولی با گروه گواه (هر دو جنس) اختلاف معناداری دارد. بین گروه گواه دختر و پسر نیز اختلاف معناداری وجود ندارد، همچنین بین میانگین عزت نفس دختران این گروه و دختران و پسران گروه گواه اختلاف معناداری وجود دارد. یعنی برنامه «فلسفه برای کودکان» در دختران و پسران تفاوت معناداری را در زمینه عزت نفس سبب نمی‌گردد. ولی در عین حال که میانگین عزت نفس دختران و پسران شرکت‌کننده در برنامه با هم تفاوت معناداری ندارد ولی این میانگین در دختران بیشتر از پسران است. اما در تحقیقی که کونستانین در دانشگاه لاوال انجام داد مقایسه معیارها در دو گروه دختران و پسران نشان داد که پسران از نظر کلیه زیرمعیارها نسبت به دختران بهبود بیشتری را نشان دادند که از این نظر با یافته‌های پژوهش اخیر هماهنگ نیست، که ممکن است دلیل آن را بتوان در تفاوت‌های فرهنگی یا تفاوت در ابزار پژوهش جستجو کرد. از طرفی چون در هر دو پژوهش بین دو جنس تفاوت آماری معناداری در ارتقای عزت نفس دیده نشده است، نمی‌توان آن را مورد تحلیل و تفسیر قرار داد.

منصور (۱۳۷۸) اذعان می‌دارد یکی از عواملی که تقریباً بعد از هفت سالگی نقش گسترده‌ای در شکل‌گیری عزت نفس دارد، الگوی رفتاری همسالان و معلمان می‌باشد. بنابراین فضایی که دانش‌آموز در آن فعالیت می‌کند به غایت یکی از مؤثرترین و مهم‌ترین عاملی است که می‌تواند نقش وافر در شکل‌گیری طبیعی و غیرطبیعی عزت نفس داشته باشد زیرا کودک براساس مکانیزم همانند سازی و درون‌فکنی، بسیاری از الگوهای رفتاری دوستان و آموزگاران را از آن خود می‌کند به همان نسبت هم احساس ارزش و کفایت می‌کند به همین خاطر در این دوره اغلب پسران و دختران سعی می‌کنند رفتارهای مربوط به جنس خود را از انجام دهند. بنابراین اگر معلم انعطاف‌پذیر باشد احساسات مثبت و گرم ابراز دارد و از اصول تقویت و شکل‌دهی رفتار دانش‌آموزان استفاده کند و اجازه اظهار نظر را به دانش‌آموزان بدهد، پرسش‌های آنان را سرکوب نکند و برای ایده‌های آنان ارزش قائل باشد،

(آنگونه که در اجتماع پژوهشی جریان دارد) نه تنها عزت نفس کودک در مسیر طبیعی شکل می گیرد بلکه از هرگونه ناسازگاری های رفتاری کودک جلوگیری به عمل می آید. همچنین یافته های جدول شماره ۵ نشان می دهد که بین دانش آموزان گروه آزمایش در هر سه مقطع تحصیلی تفاوت معناداری وجود ندارد ولی هر سه مقطع با دانش آموزان کلاس سوم، چهارم و پنجمی که در این برنامه شرکت نکرده اند، تفاوت معناداری دارند. همچنین بین دانش آموزان گروه گواه نیز در هر سه مقطع تحصیلی اختلاف معناداری دیده نمی شود. یعنی اجرای برنامه فلسفه به کودکان در این رده سنی در مقاطع تحصیلی متفاوت تأثیر یکسان و مثبتی داشته است، و عامل سن یا مقطع تحصیلی بر تأثیرات این گروه بر عزت نفس کودکان دخیل نبوده.

کندی^(۱) معتقد است کودکان می توانند در بازی زبانی فلسفه شرکت کنند، تفکر سقراطی نیز بر این اساس می باشد. این درست نیست که توان مناظره را منحصر به سن، رده، جنسیت و دسته ای خاص دانست که کودکان جزء آن نیستند (۱۹۹۹). ویگوتسکی معتقد است تکالیف شناختی که کودک به سختی می تواند آنها را به تنهایی انجام دهد، با کمک دیگران تحقق می یابد. آنچه که وی منطقه مجاور رشد می نامد تا حد زیادی تحت تأثیر گفتگو است. کودکان با استفاده از گفتار خصوصاً گفتار خصوصی برای سازمان دادن تفکر و رفتارشان استفاده می کنند. او معتقد است تشریک مساعی با هم کلاسی ها به اکتشاف کمکی مساعدت می کند، که این امر بستر ایده آلی برای پرورش رشد شناختی کودک است (برک، ۱۳۸۳).

بنابراین براساس یافته های این پژوهش که هم راستا با سایر تحقیقات در این زمینه است می توان نتیجه گرفت که شرکت دانش آموزان در اجتماع پژوهشی و کندوکاو پیرامون مفاهیم فلسفی آنگونه که لیپمن مطرح می سازد می تواند عزت نفس دانش آموزان را ارتقاء بخشد. به عقیده پیازه گرچه کودکان دبستانی بسیار بیشتر از سال های پیش قادر به حل کردن مسأله هستند، اما فقط زمانی می توانند به صورت منطقی و منظم فکر کنند که با اطلاعات عینی سرو کار داشته باشند. با این حال شواهد جدید حاکی است که تجربه های فرهنگی، تحصیلی و آموزشی خاص با تسلط بر تکالیف پیازهای، ارتباط زیادی دارند (راگاف و جاواجای^(۲)، ۱۹۹۵) از این گذشته، رویکرد پردازش اطلاعات به روشن شدن تسلط

تئوریک بر مفاهیم منطقی در اواسط کودکی، کمک می‌کند (برک، ۲۰۰۱). انتقادهای زیادی بر نظریه پیازه وارد گردیده که نشان‌دهنده اینست که ممکن است کودک مدت‌ها پیش از آنچه پیازه فکر می‌کرد، دارای توانایی عملیات منطقی پیچیده باشد (سولسو، ۱۹۹۱).

شاید درک سستی مردم از آموزش و پرورش، که در آن همه راه‌ها به دوران باستان ختم می‌شود، این بود که آموزش و پرورش راه وادار کردن نسل‌های جدید به قبول همان دانش‌ها، واقعیت‌ها، مناسبت‌ها و ارزش‌هایی است که نسل ما قبل آنها، درست می‌دانست. در گذشته چنین تصور می‌شد که دانش‌آموزان نیازی به تأمل درباره مطالبی که به آنها یاد داده می‌شد و تحلیل این مطالب، ندارند. یکی از پیش‌فرض‌های پارادایم سستی و رایج آموزش و پرورش بر پایه نظریه پیازه اینست که کودکان نه تنها علاقه‌ای به پرداختن به مسائل انتزاعی ندارند، بلکه آنها اصولاً قادر نیستند با مفاهیم انتزاعی و قالب‌های استدلالی سروکار داشته باشند (لیپمن، ۱۳۸۷). اما تحقیقات ویگوتسکی در زمینه آموزش و پرورش، که به خوبی شناخته شده است، نشان داده که کودکان نیز به نوع خود قادر به درک مفاهیم انتزاعی می‌باشند (ساسویل^(۱)، ۱۳۸۵). ویگوتسکی و سایر متخصصان نشان داده‌اند، کودکان وقتی در موقعیت‌های جمعی و گروهی قرار بگیرند می‌توانند عملکردهای ذهنی بالاتر از حد انتظار داشته باشند (ویگوتسکی، ۱۹۶۲).

با این روشنگری، عده‌ای از صاحب‌نظران تعلیم و تربیت به دنبال شناخت محدودیت‌های نظری و بررسی شواهد عینی به این نتیجه رسیدند که برای رهایی از این مشکل می‌توان به تعلیم و تربیت مبتنی بر تفکر روی آورد و از مفروضات بنیادی آن یعنی پرورش قوه قضاوت صحیح در فراگیران و ایجاد مهارت‌های استدلالی در آنان استفاده کرد، و افراد را برای برخورد با زندگی پرچالش آینده آماده کرد و بدین ترتیب فلسفه وارد مدارس گشت (لیپمن، ۱۹۹۱).

آنچه که مسلم است کودکانی در این جامعه پرچالش موفق‌تر هستند که از عزت نفس بالاتری برخوردارند. سقراط حاصل فلسفه‌ورزی در یک اجتماع پژوهشی را تعمق در ژرفای وجود خود که از پیش‌فرض‌های اصلی عزت نفس محسوب می‌گردد، دانسته است. ما تصویر خودمان از ارزش‌های مان را از واکنش‌های دیگران نسبت به خود کسب می‌کنیم،

بنابراین، نیاز به پذیرفته شدن و جزئی از گروه بودن در مدارس خصوصاً در مقطع ابتدایی بسیار قوی است و اغلب سبب گسترش رفتار مشخصی می شود که باید آن را به عنوان علامت عضویت یک گروه در نظر گرفت. طبیعی است که مدارس مسئولیت مهمی را در حوزه پذیرش خود به عهده دارند. بنابراین اگر قرار است افرادی با عزت نفس بالا تربیت کنیم، بهترین زمان دوران مدرسه یعنی شروع زندگی اجتماعی کودک است (شریعتمداری، ۱۳۸۳).

بابر^(۱) نیز در سال ۱۹۶۵ برخی از عناصر مورد نیاز برای شکل گیری عزت نفس را با قطعیت اظهار کردن نظرات موافق و یا مخالف دانسته. به علاوه، در گفتگو بایستی بتوانیم منظور خود را با گفتارمان بیان نماییم و بگوییم درباره موضوع مورد بحث چه چیز در ذهنمان می گذرد. این جسارت آن چیزی است که کودک در حال رشد برای کسب عزت نفس خود نیازمند آن است. کندی (۱۹۹۹) معتقد است که مذاکرات در حلقه کندوکاو فلسفی (CPI)^(۲) به دلیل تنوع دیدگاه های شخصی و سرسختی افراد در تغییر آن، هرگز به پایان نمی رسد. گفتگوی واقعی زمانی «میان» اشخاص پدیدار می شود که یک فضای مناسب برای رشد و تعالی وجود داشته باشد، بدون هیچ سرزنشی، در چنین فضایی می توان خطر کرد. در این فضا کودکان علاوه بر ایمان به ذهن خلاقه خود، شیوه صحیح ارتباط با سایرین را نیز می آموزند.

بنابراین تجربه گفتگوهای کودک محور^(۳) که به وسیله اجتماع پژوهشی ایجاد می شود می تواند سبب افزایش عزت نفس، جرأت مندی و به طور همزمان رشد عاطفی همه اعضای گروه گردد (تویتز، ۲۰۰۵).

منابع

- برک، ل. (۱۳۸۳). روانشناسی رشد، از لقاح تا رشد. ترجمه ی. سید محمدی. جلد اول. تهران: نشر ارسبار بیابانگرد، ۱. (۱۳۸۰). روش های افزایش عزت نفس در کودکان و نوجوانان. تهران: انتشارات انجمن اولی و مربیان.
- پوپ، آ. (۱۳۷۳). افزایش احترام به خود در کودکان و نوجوانان. ترجمه پ. تجلی. تهران: انتشارات رشد.

منتشر شده در مجله ادبیات فلسفی
دکتر عبداللہ شفیق آوانی
www.dr-ashofabadi.ir

جوانگسما، آ. و پیترسون، م. (۱۳۸۲). روان درمانگری کودک و نوجوان (طرح‌های مدرن درمانی برای اختلالات دوره کودکی). ترجمه صاحبی.

جهانی، ج. (۱۳۸۰). نقد و بررسی مبانی فلسفی الگوی آموزش تفکر انتقادی لیپمن. پایان‌نامه دکتری، دانشگاه تهران.

ساسویل، م. (۱۳۸۵). فلسفه برای کودکان. مصاحبه با ناجی. ماه‌نامه مدرسه سالم، شماره دوم. شهریور. ص ۴۰-۵۰.

سولسو، ر. (۱۳۸۱). روانشناسی شناختی. ترجمه ف. ماهر. تهران: انتشارات رشد.

سیف، ع. ا. (۱۳۷۵). روانشناسی پرورشی، روانشناسی یادگیری و آموزش. تهران: نشر آگاه.

شارپ، آ. (۱۳۸۳). گفتگو درباره کتاب‌های فلسفه برای کودکان و نوجوانان. ترجمه م. صفایی و ص. میرزایی. کتاب ماه کودک و نوجوان، شماره ۸۲. ص ۶۰-۵۲.

شریعتمداری، ع. (۱۳۸۳). اصول و فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: انتشارات امیرکبیر.

شولتز، د. (۱۳۸۶). روانشناسی کمال: الگوهای شخصیت سالم. ترجمه گ. خوشدل. تهران: نشر پیکان.

فیشر، ر. (۱۳۸۶). آموزش یادگیری به کودکان. ترجمه ف. کیان‌زاده. اهواز: نشر رسش.

فیشر، ر. (۱۳۸۵). آموزش و تفکر. ترجمه ف. کیان‌زاده. اهواز: نشر رسش.

فیشر، ر. (۱۳۸۵). آموزش تفکر به کودکان. ترجمه م. صفایی مقدم و ا. نجاریان. اهواز: نشر رسش.

قائدی، ی. (۱۳۸۳). آموزش فلسفه به کودکان. بررسی مبانی نظری. تهران: نشر دواوین.

کم، ف. (۱۳۸۵). داستان‌های فکری (۱ و ۲). ترجمه ف. شهرتاش و م. رشتچی. تهران: انتشارات آموزشی شهرتاش.

گلدارد، د. (۱۳۸۱). اصول و فنون مشاوره با کودک. ترجمه ح. برآبادی. تهران: سازمان انجمن اولیا و مربیان.

لیپمن، م. (۱۳۸۳). فلسفه و کودکان. گفتگو و ترجمه س. ناجی. کتاب ماه ادبیات و فلسفه، شماره ۸۲.

ماسن، پ. و کیگان، ج. (۱۳۷۹). رشد و شخصیت کودک. ترجمه م. یاسایی. تهران: نشر مرکز.

منصور، م. (۱۳۷۵). احساس کهنتری. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

ناجی، س. (۱۳۸۷). کند و کاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان (گفتگو با پیشگامان). تهران: پژوهشگاه علوم انسانی.

نوروزی، ر. و درخشنده، ن. (۱۳۸۶). بررسی اثرات کار فلسفی با کودکان از دیدگاه دانش‌آموزان مدارس

ابتدایی شهر اصفهان. دانشگاه تربیت مدرس تهران. نوآوری‌های آموزشی؛ ۶(۲۳) ۱۲۳-۱۴۶.

ویگوتسکی، ل. (۱۳۷۵). اندیشه و زبان. ترجمه قاسم‌زاده. تهران: نشر فرهنگیان.

- Bailin, S. & Siegel, H. (2003). *Critical thinking*, in: N. Blake, P. Smeyers, r. Smith and P. Standish (eds) *The Blackwell guide to Philosophy of Education* (Oxford, blackwell).
- Buber, M. (1948). *In between man and man*. Translated by Ronald Gregor Smith. New York: Macmillan.
- Butler, R. (1998). Age trends in the use of social and temporal comparison for self-evaluation: Examination of a novel developmental hypothesis. *Child Development*, 69, 1054-1073.
- Cam, P. (1995). *Thinking together: Philosophy enquiry for the classroom*. Primery English Teaching Association and Hale & Iremonger.
- Cotta, S. (2002). *Why violence? A philosophical interpretation*. Quebec: Presses of the Laval University, coll "Dikè".
- Fisher, R. (1998). *Teaching thinking: Philosophical Enquiry in the Classroom*, London, Continuum.
- Gardner, S. (1999). "Participation in a "Community of Inquiry" Nourishes Participants Perspective-Taking Capacity: A Report of a Two Year Empirical Study." *Critical and Creative Thinking*, 6(1) 1998 under the title: "Philosophy for Children Really Works!"
- Harter, S. (1998). The development of self representation. In N. Isenberg (Ed). *Hand book of child psychology*, 3. Social, emotional, and personality development. New York wiley. pp 618-553.
- Kennedy, D. (1999). Philosophy for children and the reconstruction of philosophy: *Metaphilosophy*, 30(4), 338-359.
- Kohan, W. (2002). Education, Philosophy and childhood: The need to think an encounter, *Thinking, The Journal of Philosophy for Children*, 16(1), 4-11.
- Lipman, M. (1981). Philosophy for Children, in: A. L. Costa (Ed.) *Developing Minds: Programs for Teaching thinking*, 2. (Alexandria, VA, Association for Wupervision and Curricular Development), 35-38.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School*. Philadelphia, Temple University Press.

- Lipman, M. (1993). *Thinking children and education*. Montclair state college, Kendal/ hunt publishing company.
- McGuiness, C. (2000). ACTS: A methoology for teaching thinking across the curriculu, *Teaching Thinking*, 2, 1-12.
- Rogoff, B. & Chavaja, P. (1995). What is become of research on the cultural basis of cognitive development? *American psychologist*, 50, 859-877.
- Sasseville, M. (1994). Self esteem, logical skills and philosophy for children, *Thinking*, 4(2), 30-32.
- Splitter, L. & Shapr, A.M. (1995). *Teaching for better thinking, the classroom community of inquiry* (Australia, ACER).
- Thwaites, H. (2005). Can "Philosophy for Children" Improve teaching and learning within attainment target 2 of religious education? *Journal of Educatio*, 3(13), 1-5.
- Topping, K.J. & Trickey, S. (2007). Collaborative philosophical inquiry for school-children: Cognitive gains at 2-year follow-up. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 787-796.