

تأثیر رویکرد محتوایی آموزش فلسفه برای کودکان بر باورهای فراشناختی و تفکر انتقادی دانش‌آموزان ابتدایی

تورج فلاح مهنه*

محمد یمینی**

حسین مهدیان***

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر رویکرد محتوایی آموزش فلسفه برای کودکان (P4C) بر باورهای فراشناختی و تفکر انتقادی دانش‌آموزان و به روش تجربی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه آزمایشی و کنترل انجام گرفته است. جامعه‌ی آماری عبارت بود از کلیه‌ی دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی شهر تربت‌حیدریه شاغل به تحصیل در سال تحصیلی ۹۵-۹۶، که از میان آنان با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای و پس از غربالگری، ۵۰ دانش‌آموز به‌طور تصادفی انتخاب و در دو گروه آزمایش و کنترل دسته‌بندی شدند. ابزارهای اندازه‌گیری شامل پرسشنامه فراشناخت‌های کودکان (MCQ_C) (بکاو و همکاران، ۲۰۰۹، اصلاح‌شده توسط قادری و همکاران، ۱۳۹۴) و سنجش تفکر انتقادی ساسو (۲۰۱۳) بوده است. ابتدا از هر دو گروه پیش‌آزمون به عمل آمد سپس برای گروه آزمایشی ۱۰ جلسه ۱ ساعته، P4C با رویکرد فرآیندی تدارک دیده شد و گروه کنترل در این مدت آموزش خاصی نداشتند، در پایان مجدداً از هر دو گروه پس‌آزمون اخذ گردید، اطلاعات از طریق آزمون آماری تحلیل کوواریانس تک متغیره و به کمک نرم‌افزار SPSS مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که استفاده از رویکرد محتوایی P4C با احتمال ۹۵ درصد بر باورهای فراشناختی و تفکر انتقادی دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد، به‌طوری‌که میانگین نمرات باورهای فراشناختی دانش‌آموزان گروه آزمایشی بعد از اعمال آموزش فلسفه به‌طور معناداری کاهش و نمرات تفکر انتقادی آنان افزایش داشته است. در صورتی‌که در گروه کنترل تغییرات معناداری رخ نداده است، بنابراین فرضیه‌های پژوهش مورد تأیید قرار گرفتند.

واژه‌های کلیدی: باورهای فراشناختی، تفکر انتقادی، فلسفه برای کودکان، رویکرد محتوایی

مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد است.

* دانشجوی دکتری گروه روان‌شناسی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران

** استادیار گروه روان‌شناسی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران (نویسنده مسئول)

yamini1342@gmail.com

*** استادیار گروه روان‌شناسی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران

مقدمه

در دنیای معاصر نسبت تغییر جامعه به قدری شدید است که تعیین دقیق دانش آینده دشوار است؛ این بدان معنی است که مدرسه‌ها باید به انتقال دانش بسیار کم بپردازند و در عوض بخش اعظم تلاش خود را در راه آموختن خودآموزی و شخصاً اندیشه کردن به شاگردان مصروف دارند (فیشر^۱، ۱۳۹۱). ایجاد محیط‌های یادگیری با جهت‌گیری فراشناختی تلاشی در این راستاست. باورهای فراشناختی از عوامل تأثیرگذار در کیفیت زندگی افراد است (واس^۲ و همکاران، ۲۰۱۴؛ جارد^۳ و همکاران، ۲۰۱۶). همانند مدل شناختی، مدل فراشناختی نیز فرض می‌کند که اختلال روان‌شناختی از تفکر سوگیرانه ناشی می‌شود، ولی این مدل تبیین متفاوتی از ماهیت و علل آن ارائه می‌کند. بر اساس نظریه‌ی فراشناختی، اختلال در تفکر و هیجان از فراشناخت‌ها ناشی می‌شود. مدل فراشناختی دو نوع باور فراشناختی را شناسایی کرده است که عبارت‌اند از: باورهای فراشناختی مثبت و باورهای فراشناختی منفی، منظور از باورهای فراشناختی مثبت، باورهایی درباره سودمندی نگرانی، نشخوار فکری و دیگر فرایندهای شناختی است که در درازمدت منجر به اختلال روان‌شناختی شده و آن را تداوم می‌بخشند (ولز^۴، ۲۰۰۹). دومین حیطه‌ی محتوایی باورهای فراشناختی، به اهمیت و معنای منفی رخداد‌های شناختی درونی نظیر افکار و باورهای معمولی مربوط می‌شود. این نوع فرا باورها به دلیل ناتوانی در کنترل افکار و رویدادها از یک طرف و نیز به دلیل این‌که به تفسیرهای منفی و تهدیدآمیز از رویدادها ذهنی منجر می‌شوند، موجب تداوم هیجان منفی می‌شوند (گالاگر و کات رایت^۵، ۲۰۰۸).

یکی از عواملی که می‌تواند در پرورش خودنظم‌دهی دانش‌آموزان نقش فراگیری داشته باشد، مهارت‌های تفکر انتقادی است (استاپلتون^۶، ۲۰۱۱). تفکر انتقادی، فراتر از کسب دانش صرف است و در سطحی بالاتر از تفکر جای می‌گیرد (پیترس^۷ و همکاران، ۲۰۱۶). توسعه‌ی تفکر انتقادی در بین یادگیرندگان به‌عنوان یکی از اهداف آموزش تلقی می‌شود (واها و زارموزه‌زابه^۸، ۲۰۱۶). توسعه‌ی چنین تفکری، تا حد زیادی نیازمند

1. Fisher, R.
2. Vohs, J.
3. Jared, O.
4. Wells, A.

5. Gallagher, B., & Cartwright-Hatton, S.
6. Stapleton, P.
7. Pieterse, T.
8. Wahat, A., & Zaremohzzabieh, Z.

تجدیدنظر در روش‌های تدریس است که متأسفانه بسیاری از روش‌های تدریس متکی به معلم، نه تنها جوابگوی توسعه‌ی تفکر انتقادی دانش‌آموزان نیست، بلکه تمایل و وابستگی آنان را به معلم افزایش داده و منجر به وخیم شدن مشکلات یادگیری می‌گردد (لی و بویول^۱، ۲۰۱۲). در پژوهش دی ماسی و سانتی^۲ (۲۰۱۶) با عنوان یادگیری تفکر آزادمنشانه (دموکراتیک) با استفاده از آموزش فلسفه برای کودکان مشخص شد که با استفاده از آموزش فلسفه برای کودکان، دانش‌آموزان قادر به اندیشیدن به سبک تفکر آزادمنشانه در فرآیند تصمیم‌گیری هستند و نیز می‌توانند باورهای فراشناختی خود را بهبود بخشند. به طور یقین شکل‌گیری گرایش و نگرش مثبت به انتقادی اندیشیدن از باورها و ارزش‌های فرهنگی جامعه تأثیر می‌پذیرد (هاشمی و همکاران، ۱۳۹۳). با آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی، دانش‌آموزان در ضمن فعالیت‌های فکری، مهارت‌های هضم دانش جدید، ارزیابی، تحلیل و نقد اطلاعات انبوه پیشرو را کسب می‌کنند (شیخ‌الاسلامی، ۱۳۹۵). در همین رابطه نتایج پژوهش چان‌یوک کنگ^۳ و همکاران (۲۰۰۷) که در کشور سنگاپور انجام شد نشان داد که دانش‌آموزان شرکت‌کننده در برنامه‌ی درسی فلسفه برای کودکان عملکرد بهتری در مهارت‌های مربوط به تفکر انتقادی و خلاق از خود نشان دادند. برخی مطالعات انجام شده در کشور خودمان نیز مؤید این یافته‌هاست (فتحی آذر و همکاران، ۱۳۹۲). تفکر انتقادی شامل دو مؤلفه مهارت‌های شناختی و فراشناختی و گرایش‌های عاطفی است. گرایش به تفکر انتقادی تمایلی است که فرد را به استفاده از مهارت‌های تفکر نقادانه برمی‌انگیزد و بدون آن فرد تمایلی به کاربرد مهارت‌های تفکر انتقادی خود ندارد (انجمن فلسفی آمریکا، ۱۹۹۰). (در این پژوهش مدنظر ما همین گرایش به تفکر انتقادی است که مورد بررسی قرار گرفته است).

برنامه فلسفه برای کودکان (P4C)^۴ اولین بار در سال ۱۹۶۹ توسط لیپمن^۵ فیلسوف آمریکایی مطرح شد (لیپمن، ۱۹۹۳). امروزه برخی صاحب‌نظران با توجه به نقش مؤثر آموزش فلسفه در تعلیم و تربیت کودکان، سخن از «آموزش فلسفه انتقادی برای کودکان» (critical P4C) به میان آورده‌اند (فانستون و سیجر^۶، ۲۰۱۷). موریس^۷ (۲۰۱۶) در پژوهشی با عنوان برنامه‌ی درسی فلسفه برای کودکان بر روی شکل‌گیری کودک ایده‌آل

1. Lee, A. & Boyle, P.
2. Masi, D. & Santi, M.
3. Chan Yoke, K.
4. Philosophy for Children

5. Lipman, M.
6. Funston, J. & Sager, A.
7. Murris, K.

فیلسوف نشان داد که آموزش فلسفه برای کودکان می‌تواند در شکل‌گیری باورهای فراشناختی مثبت و نیز باورهای منطقی در کودکان مؤثر باشد. هدف اصلی رویکرد محتوایی استفاده از محتوای فلسفی تأمل‌برانگیز است که بتواند به‌عنوان چالش ذهنی، فرد را به تأمل در باب مسائل و سؤالات اساسی زندگی (هستی، شناخت و ارزش) برانگیزد. گستردگی و تنوع داستانی در ادب کلاسیک فارسی به‌عنوان ظرفیتی قابل‌اعتنا می‌تواند برای استفاده در فلسفه برای کودکان مورد مطالعه قرار گیرد. تنوع این داستان‌ها باعث شده تا در زمینه‌های مختلف نمونه داستان مناسب کودکان را بتوان یافت (اکبری، ۱۳۹۳).

از این‌رو با توجه به اهمیت تفکر انتقادی و باورهای فراشناختی در کودکان مسئله اساسی در پژوهش حاضر این بوده که دریابیم آیا برنامه‌ی آموزش فلسفه برای کودکان تأثیری بر باورهای فراشناختی و تفکر انتقادی دانش‌آموزان دارد یا خیر و تبیین این تأثیر احتمالی چگونه است؟

روش

این پژوهش، یک تحقیق نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با یک گروه آزمایش و یک گروه کنترل است، که در آن میزان تأثیر متغیر مستقل (رویکرد فرآیندی P4C) بر متغیرهای وابسته (باورهای فراشناختی و گرایش به تفکر انتقادی) سنجیده شده است. جامعه‌ی آماری این پژوهش، کلیه‌ی دانش‌آموزان پسر پایه‌ی ششم ابتدایی شهر تربت‌حیدریه شاغل به تحصیل در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۵ و حجم نمونه با احتساب حاشیه خطای ۰.۰۵ و اندازه اثر ۰.۵ و توان آزمون ۰.۸۰ محاسبه و ۵۰ نفر تعیین گردید، بدین‌صورت که از طریق نمونه‌گیری خوشه‌ای تعداد ۶ کلاس ششم پسرانه از ۳ دبستان مناطق سه‌گانه جغرافیایی (شمال، جنوب و مرکز شهر)، انتخاب و پس از اجرای پرسشنامه‌های تفکر انتقادی و باورهای فراشناختی روی همه آن‌ها، تعداد ۵۰ به‌عنوان نمونه انتخاب و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایشی و کنترل (هر گروه ۲۵ نفر) جای‌دهی شدند. معیارهای ورود به مطالعه شامل نمره زیر متوسط در تفکر انتقادی و بالای متوسط در آزمون باورهای فراشناختی در مرحله غربالگری، علاقه به شرکت در کلاس آموزش فلسفه، رضایت کتبی والدین، نداشتن بیماری جسمی و روحی، همچنین

معیارهای خروج شامل عدم تمایل به ادامه کار و غیبت بیش از یک جلسه در کلاس‌های آموزش فلسفه بوده است.

مداخله به این صورت بود که آموزش فلسفه به روش محتوایی در ۱۲ جلسه یک‌ساعته (هر هفته دو جلسه) و به مدت یک ماه و نیم با گروه آزمایش توسط مجری مداخله (خود پژوهشگر) صورت پذیرفت. جلسات با رضایت دانش‌آموزان و والدین خارج از ساعات آموزشی رسمی برگزار شد. جلسه اول، به‌عنوان جلسه مقدماتی به معارفه، تبیین اهداف، ایجاد انگیزه و اجرای پیش‌آزمون، و جلسه آخر هم به جمع‌بندی و تقدیر و تشکر از دانش‌آموزان و اجرای پس‌آزمون اختصاص یافت، ده جلسه دیگر، جلسات اصلی بود که در این جلسات مداخله آموزشی به شرح جدول زیر انجام شد، ابتدا داستان‌هایی با محتوای فلسفی که از متون ادب فارسی اقتباس شده به‌وسیله مداخله‌گر خوانده می‌شد و با طرح سؤالاتی دانش‌آموزان به بحث و ارائه نظر پیرامون آن سؤالات می‌پرداختند و در آخر نتیجه مباحث جمع‌بندی می‌شد. لازم به ذکر است که بسته‌ی مداخله بر اساس نظریات متخصصین امر از میان داستان‌هایی انتخاب گردید که سه ویژگی کفایت ادبی (که به معیارهای ادبی داستان مربوط می‌شود)، کفایت روان‌شناختی (که به تناسب مفاهیم و ایده‌های فلسفی، قدرت پیشبرد فرآیندهای ذهنی، و زبان مخاطب کودک مربوط است) و کفایت فلسفی (داشتن ویژگی‌هایی چون چالش‌انگیزی، داشتن درون‌مایه فلسفی و پوشش جنبه‌های فلسفی گوناگون در زمینه‌های اخلاق، زیبایی‌شناختی، معرفت‌شناختی و غیره)، را دارا باشند. پس از انتخاب حدود چهار داستان از متون ادب فارسی توسط محقق، برای تعیین اعتبار به متخصصین ادبیات، روان‌شناسی تربیتی و فلسفه ارائه و پس از اظهار نظر آن‌ها داستان‌های نهایی مطابق جدول زیر انتخاب و اجرا گردید. ضمناً در دانشگاه فردوسی مشهد هم گروهی از متخصصین طی پژوهشی بر اساس معیارهای ذکر شده این داستان‌ها را پیشنهاد داده‌اند (اکبری، ۱۳۹۳).

جدول ۱. محتوای ده جلسه اصلی مداخله

شماره جلسه	موضوع جلسه	داستان	مأخذ	نویسنده	مقوله
دوم	ارائه داستان و بحث و گفتگو	وادی مورچگان	مثنوی دفتر چهارم	مولوی	هستی‌شناسی
سوم	ارائه داستان و بحث و گفتگو	موسی و شبان	مثنوی دفتر دوم	مولوی	هستی‌شناسی
چهارم	ارائه داستان و بحث و گفتگو	ترس از مرگ	حدیقه	سنایی	هستی‌شناسی

شماره جلسه	موضوع جلسه	داستان	مأخذ	نویسنده	مقاله
پنجم	ارائه داستان و بحث و گفتگو	خیاط و کوزه	قاپوس‌نامه	عنصرالمعالی	هستی‌شناسی
ششم	ارائه داستان و بحث و گفتگو	کودکان مکتبی	مثنوی دفتر سوم	مولوی	هستی‌شناسی
هفتم	ارائه داستان و بحث و گفتگو	پشت به دنیا	کلیله و دمنه	منشی	هستی‌شناسی
هشتم	ارائه داستان و بحث و گفتگو	طوطی و بازرگان	مثنوی دفتر اول	مولوی	هستی‌شناسی
نهم	ارائه داستان و بحث و گفتگو	شیر بی‌یال و دم و اشکم	مثنوی دفتر اول	مولوی	هستی‌شناسی
دهم	ارائه داستان و بحث و گفتگو	باغ خدا چوب خدا	مثنوی دفتر پنجم	مولوی	هستی‌شناسی
یازدهم	ارائه داستان و بحث و گفتگو	شتر و درازگوش	بهارستان	جامی	هستی‌شناسی

یک جلسه P4C مبتنی بر رویکرد محتوایی. داستان «مورچگان بر کاغذ» خوانده شد، شرکت‌کنندگان هرکدام تعدادی سؤال از این داستان برگزیدند. سپس افراد به صورت سؤالات خود را به کمک دوستان خود بررسی کردند، سپس از آن‌ها خواسته می‌شد که نظرات خود را در مورد داستان بیان کنند. نظرات هریک آموزان بر روی تابلو نوشته و سپس از دانش‌آموزان به ترتیب خواسته می‌شد که در مورد نظریات خود با ارائه دلیل صحبت کنند به این ترتیب میان دانش‌آموزان گفت‌وگویی صورت می‌گرفت که اساس آن روش اجتماع پژوهی بود.

ابزار مورد استفاده عبارت بود از الف: پرسشنامه فراسناخت‌های کودکان MCQ_C، محققان این پرسشنامه را بر اساس پرسشنامه‌ی MCQ_A نوجوانان و با ایجاد تغییراتی در آن، تهیه کرده‌اند، در پرسشنامه فراسناخت کودکان زیر مقیاس اعتماد شناختی به دلایل نظری حذف شده است (کارت‌رایت و همکاران، ۲۰۰۴). نسخه نهایی MCQ-C شامل ۲۴ گویه و ۴ زیر مقیاس است: نظارت شناختی، فرا نگرانی مثبت، فرا نگرانی منفی و زیر مقیاس باورهای مربوط به خرافه، مجازات و مسئولیت‌پذیری. هر گویه در MCQ-C بر روی یک مقیاس لیکرتی چهاردرجه‌ای از (۱) موافق نیستم تا (۴) کاملاً موافقم نمره‌گذاری می‌شود. نمره‌های MCQ-C از ۲۴ تا ۹۶ نمره‌گذاری می‌شود و نمره بیشتر نشان‌دهنده‌ی فعالیت فراسناختی منفی بیشتر است. ضریب آلفا برای مقیاس کلی ۰/۸۷ و برای زیر مقیاس‌ها از ۰/۶۴ تا ۰/۸۶ محاسبه شده است. این مقیاس توسط سه محقق ایرانی (بیان قادری، شهرام محمدخانی، حمیدرضا حسن‌آبادی) ابتدا به زبان فارسی

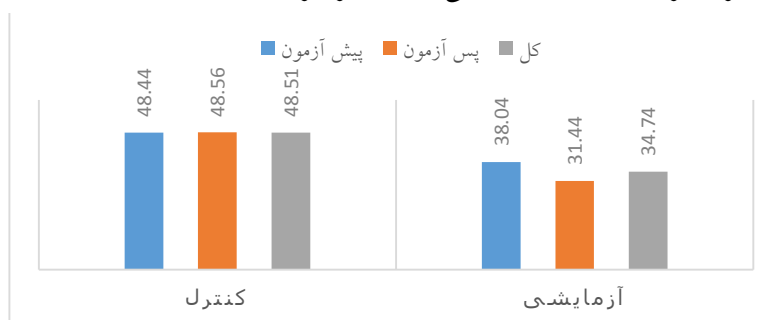
۱. برگرفته از مثنوی معنوی مولوی-دفتر چهارم

ترجمه گردید و پس از نظرسنجی از ۴ نفر از اساتید متخصص، به منظور ارزیابی اولیه و بررسی روایی صوری بر روی ۱۰۰ دانش آموز اجرا شد؛ و شاخص‌های روان‌سنجی اولیه مورد بررسی قرار گرفت و پس از اعمال اصلاحات لازم فرم نهایی برای اجرا بر روی نمونه اصلی آماده شد. در نهایت با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی ساختار عاملی آن بررسی و مورد تأیید قرار گرفت. ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۱ و برای خرده مقیاس‌های فرا نگرانی مثبت، فرا نگرانی منفی، باورهای مربوط به خرافه، مجازات و مسئولیت‌پذیری و نظارت شناختی به ترتیب ۰/۷۶-۰/۶۱-۰/۵۸ و ۰/۶۸ به دست آمد (قادری و همکاران، ۱۳۹۴). در پژوهش حاضر نیز همسانی درونی پرسشنامه با بهره‌گیری از محاسبه آلفای کرونباخ ۰/۸۴ به دست آمد.

ب- آزمون سنجش تفکر انتقادی SOSU، این مقیاس توسط ساسو (۲۰۱۳) ساخته شده است. دارای ۱۱ گویه است که دو بعد گرایشی گشودگی نقادانه و شکاکیت تأملی را ارزیابی می‌کند. نمره‌گذاری این مقیاس در طیف لیکرت پنج گزینه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه‌بندی می‌شود. نمرات کسب‌شده از این ۱۱ گویه به طور خلاصه می‌تواند یک امتیاز گرایشی کلی برای یک فرد با طیفی از ۱۱ تا ۵۵ امتیاز باشد. امتیاز بین ۱۱ تا ۳۴ گرایش ضعیف، امتیاز بین ۳۵ تا ۴۵ گرایش متوسط و امتیاز بین ۴۵ تا ۵۵ گرایش بالا را نشان می‌دهد. (ساسو، ۲۰۱۳ نقل از رضایی شریف، ۱۳۹۴). طبق مقاله رضایی روایی محتوا در مقیاس گرایش به تفکر انتقادی با نظرخواهی از ۱۰ نفر متخصص مورد بررسی قرار گرفت. در مطالعه ساسو همبستگی مشاهده شده بین دو عامل در حد متوسط به مقدار ۰.۵۳ گزارش شده است و در این مطالعه مقدار همبستگی ۰.۶۳ به دست آمد. یافته‌های حاصل از تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که مقیاس تفکر انتقادی در دانش‌آموزان نیز همانند فرم اصلی در دانشجویان از دو عامل گشودگی انتقادی و شکاکیت تأملی تشکیل شده است. محاسبه آلفای کرونباخ برای کل مقیاس و عامل‌های آن حکایت از آن دارد که از اعتبار قابل قبولی یعنی به مقدار ۰.۷۱ برخوردار است و در مطالعه ساسو نیز این مقدار ۰.۷۹ گزارش شده است (رضایی شریف، ۱۳۹۴). در پژوهش حاضر نیز همسانی درونی پرسشنامه با بهره‌گیری از محاسبه آلفای کرونباخ ۰/۸۲ به دست آمد.

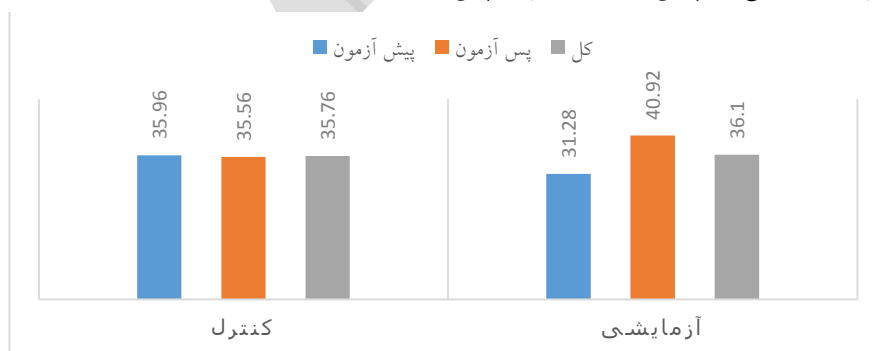
یافته‌ها

برای تعیین مشخصات دموگرافیک از آمار توصیفی و به منظور بررسی تفاوت دو گروه آزمایش و شاهد و تعیین معنی داری فرضیه‌های پژوهش از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شده، یعنی میانگین‌های پس‌آزمون بعد از تعدیل نمودن نمره‌های پیش‌آزمون، مورد مقایسه قرار گرفت و $p < 0/05$ معنی دار در نظر گرفته شد.



نمودار ۱. میانگین باورهای فراشناختی در هر دو گروه آماری در وضعیت‌های مختلف (پیش‌آزمون/ پس‌آزمون/ کل)

نمودار ۱، تحلیل گرافیکی وضعیت باورهای فراشناختی را به نمایش گذاشته است. همان‌طور که مشخص است، میانگین نمرات باورهای فراشناختی گروه کنترل در هر دو حالت پیش‌آزمون و پس‌آزمون یکسان است اما میانگین نمرات باورهای فراشناختی در گروه آزمایشی در پیش‌آزمون بیشتر از پس‌آزمون است.



نمودار ۲. میانگین تفکر انتقادی در دو گروه آماری در وضعیت‌های مختلف (پیش‌آزمون/ پس‌آزمون/ کل)

نمودار ۲، تحلیل گرافیکی وضعیت نمرات تفکر انتقادی در هر دو کنترل و آزمایشی را در سه وضعیت پیش‌آزمون، پس‌آزمون و کلی به نمایش گذاشته است. همان‌طور که مشخص است، در گروه کنترل میانگین نمرات تفکر انتقادی در سه حالت پیش‌آزمون و پس‌آزمون و کل تقریباً یکسان بوده و تفاوت قابل توجهی دیده نمی‌شود؛ اما در گروه آزمایشی میانگین نمرات تفکر انتقادی در حالت پس‌آزمون اختلاف قابل توجه با پیش‌آزمون داشته و در وضعیت بالاتری قرار دارد.

آزمون فرضیه‌ها: ابتدا جهت بررسی نرمال بودن از آزمون کلموگروف اسمیرنف، قضیه حد مرکزی و ضریب چولگی و ضریب کشیدگی استفاده شده که نتایج آن در جدول زیر آمده است:

جدول ۲. نتایج نرمال بودن متغیرهای موجود در پژوهش

متغیرهای پژوهش	وضعیت	میانگین	انحراف معیار	ضریب چولگی	ضریب کشیدگی	کلموگروف اسمیرنف	نتیجه آزمون
تفکر	پیش‌آزمون	۳۱.۲۸	۸.۵۱	-۰.۲۷	-۰.۹۳	۰.۱۰	نرمال
انتقادی	پس‌آزمون	۴۰.۹۲	۶.۷۳	-۰.۴۳	-۰.۶۲	۰.۱۰	نرمال
باورهای	پیش‌آزمون	۳۸.۰۴	۶.۳۹	۰.۱۳	-۰.۴۵	۰.۲۰	نرمال
فراشناختی	پس‌آزمون	۳۱.۴۴	۴.۹۴	۰.۵۱	-۰.۴۵	۰.۱۰	نرمال

همان‌طور که در جدول ۴-۴ مشخص است، سطح معناداری هر دو متغیر تفکر انتقادی و باورهای فراشناختی در هر دو حالت پیش‌آزمون و پس‌آزمون بیشتر از ۰.۰۵ محاسبه شده و طبق فرضیات آزمون کلموگروف باید گفت که توزیع داده‌های متغیرهای موردبررسی در هر دو حالت پیش‌آزمون و پس‌آزمون از توزیع آماری نرمال پیروی می‌کند. مقدار ضریب چولگی و کشیدگی متغیرهای مورد مطالعه نیز چون به صفر نزدیک‌اند، نتیجه گرفته می‌شود که داده‌ها از توزیع نسبتاً متقارنی برخوردارند.

هم‌چنین نتایج اجرای آزمون لون نشان داد که نمرات تفکر انتقادی آزمودنی‌ها با مقدار آماره $F=0.89$ و سطح معناداری ۰.۴۴ هم‌چنین نمرات باورهای فراشناختی آن‌ها با مقدار آماره $F=0.56$ و سطح معناداری ۰.۴۳ چون سطح معناداری به دست آمده برای هر دو متغیر بزرگ‌تر از ۰.۰۵ به دست آمده، لذا فرض صفر آزمون لون مبنی بر همگنی واریانس‌های متغیرها با احتمال ۹۵ درصد تأیید شد.

فرضیه ۱: استفاده از رویکرد محتوایی (P4C) بر باورهای فراشناختی دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی تأثیر معناداری دارد.

جدول ۳. آزمون‌های اثرات بین آزمودنی‌ها (آزمون مدل)

منبع تغییرات	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	سطح معناداری	Partial Eta Squared
مقدار ثابت	۱۷۳۲۲۲.۴۴	۱	۱۷۳۲۲۲.۴۴	۳۸۹۳.۱۴	۰.۰۰۰۱	۰.۹۷
گروه آماری (گواه و آزمایشی)	۴۷۳۳.۴۴	۱	۴۷۳۳.۴۴	۱۰۶.۳۸	۰.۰۰۰۱	۰.۵۲
وضعیت (پیش‌آزمون و پس‌آزمون)	۲۶۲.۴۴	۱	۲۶۲.۴۴	۵.۸۹	۰.۰۱۷	۰.۰۵
اثر هم‌زمان وضعیت و گروه آماری	۲۸۲.۲۴	۱	۲۸۲.۲۴	۶.۳۴	۰.۰۱۳	۰.۰۶
خطا	۴۲۷۱.۴۴	۹۶	۴۴.۴۹			
کل	۱۸۲۷۷۲.۰۰	۱۰۰				

(Adjusted R Squared = ۰.۵۳) (R Squared = ۰.۵۵)

همان‌طور که در جدول فوق مشاهده می‌شود، مقدار ضریب تعیین (R Square) برابر با ۵۵٪ و مقدار تعدیل شده آن برابر ۵۳٪ است و این نشان می‌دهد که دو متغیر وضعیت (پیش‌آزمون و پس‌آزمون) و گروه آماری (گواه و آزمایشی) به طور مشترک توانسته‌اند تقریباً ۵۴ درصد از واریانس متغیر باورهای فراشناختی دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی را تبیین کنند. جدول فوق نشان می‌دهد که تأثیر هم‌زمان متغیرهای گروه و وضعیت در باورهای فراشناختی دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی هستیم ($p=0.00$) و $F=106.38$. لذا فرضیه پژوهش تأیید می‌شود به عبارتی آموزش فلسفه با رویکرد محتوایی بر باورهای فراشناختی دانش‌آموزان تأثیر معنادار داشته و موجب کاهش این باورها در پس‌آزمون شده است.

فرضیه ۲: استفاده از رویکرد محتوایی (P4C) بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی تأثیر معناداری دارد.

جدول ۴. آزمون‌های اثرات بین آزمودنی‌ها (آزمون مدل)

منبع تغییرات	مجموع مربعات رجه آزادی بیانگین مربعات	F	سطح معناداری	Partial Eta Squared
مقدار ثابت	۱۲۹۰۹۶.۴۹	۱	۱۲۹۰۹۶.۴۹	۰.۹۵
گروه آماری (گواه و رویکرد محتوایی)	۲۸۹	۱	۰.۰۴	۰.۸۳۲
وضعیت (پیش‌آزمون و پس‌آزمون)	۵۳۳.۶۱	۱	۸.۳۱	۰.۰۸
اثر هم‌زمان وضعیت و گروه آماری	۶۳۰.۰۱	۱	۹.۸۱	۰.۰۹
خطا	۶۱۶۰.۰۰	۹۶	۶۴.۱۶	
کل	۱۳۶۴۲۶.۰۰	۱۰۰		

(Adjusted R Squared = ۰.۱۵۹ R Squared = ۰.۱۳)

همان‌طور که در جدول فوق مشاهده می‌شود، مقدار ضریب تعیین (R Square) برابر با ۰/۱۵۹ و مقدار تعدیل شده آن برابر ۰/۱۳۳ است؛ و این نشان می‌دهد که دو متغیر وضعیت (پیش‌آزمون و پس‌آزمون) و گروه آماری (گواه و آزمایشی) به طور مشترک توانسته‌اند تقریباً ۱۴ درصد از واریانس متغیر تفکر انتقادی دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی را تبیین کنند.

جدول فوق نشان می‌دهد علیرغم معنادار نبودن تأثیرات نوع گروه مورد مطالعه در تفکر انتقادی، شاهد معناداری تأثیر هم‌زمان متغیرهای گروه و وضعیت در تفکر انتقادی دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی هستیم ($p=0.002$ و $F=9.81$). لذا فرضیه پژوهش تأیید می‌شود به عبارتی آموزش فلسفه با رویکرد محتوایی بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان تأثیر معنادار داشته و موجب افزایش گرایش به تفکر انتقادی در دانش‌آموزان پس از مداخله شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج این پژوهش نشان داد که آموزش فلسفه برای کودکان با رویکرد محتوایی بر باورهای فراشناختی و گرایش به تفکر انتقادی دانش‌آموزان گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل تأثیر داشته است، بنا بر فرض پژوهش که مورد آزمون قرار گرفت و تأیید شد، ارائه داستان‌های فلسفی به دانش‌آموزان و مباحثه چالش‌انگیز پیرامون محتوای

داستان‌ها در پایان دوره آزمایشی به‌طور معناداری موجب کاهش نمره باورهای فراشناختی دانش‌آموزان در هر چهار مؤلفه‌ی نظارت شناختی، فرا نگری مثبت، فرا نگری منفی و باورهای مربوط به خرافه، مجازات و مسئولیت‌پذیری گردید. این نتیجه با یافته‌های دی ماسی و سانتی (۲۰۱۶) و موریس (۲۰۱۶)، مطابقت دارد. این محققین در مطالعات خویش نشان دادند که آموزش فلسفه به کودکان، تفکر عمیق کودکان را تقویت و موجب اندیشه‌ورزی آنان شده و با این تمرینات خردورزانه فرا باورهای منفی آنان کاهش یافته و مثبت می‌شود. به عبارتی آموزش فلسفه به کودکان باعث می‌شود که کودک این‌گونه فرا باورها را از ذهن خویش بزدايد و در نتیجه از نگرانی‌ها و اضطراب متناظر با این باورها کاسته شود.

همچنین نتایج پژوهش نشان داد که آموزش فلسفه و ارائه داستان‌های فلسفی در پایان دوره‌ی آزمایشی به‌طور معناداری موجب افزایش نمره گرایش به تفکر انتقادی دانش‌آموزان در هر دو مؤلفه گشودگی نقادانه و شکاکیت تأملی گردید. این نتیجه با یافته‌های ورلی^۱ (۲۰۱۶)، چان یوک کنگ (۲۰۰۷)، تریکی و تاپینگ^۲ (۲۰۰۷)، مونتس و ماریا^۳ (۲۰۰۱)، محبوبی و همکاران (۱۳۹۴)، فتحی آذر و همکاران (۱۳۹۲) همسو است. محققین دریافتند که آموزش فلسفه موجب بهبود مهارت‌ها و گرایش به تفکر انتقادی در کودکان گردیده است. در این روش کودک فضای آموزشی را جایی برای پژوهش درباره‌ی سؤالات ذهنی خود و آزمون اندیشه‌ها و باورهایش می‌بیند. آموزش فلسفه برای کودکان باعث می‌شود فضای مقتدرانه کلاس به حلقه‌های کندوکاو فکری فلسفی برای ترویج دموکراسی و استقلال فکری در دانش‌آموزان تبدیل شود. برنامه آموزش فلسفه به کودکان، دانش‌آموزان را قادر می‌کند تا بین موضوعات مختلفی که می‌آموزند، ارتباط برقرار کنند؛ بنابراین برنامه درسی برای آنان پرمعناتر خواهد شد. هم مهارت‌های همکاری و هم مهارت‌های تفکر که در این برنامه رشد و پرورش می‌یابند، سبب بهبود ارتباطات و مسئولیت‌پذیری اجتماعی بیشتر می‌گردد. در واقع با شرکت کودکان در جستجویی برای معنا و بسط و توسعه قوای ادراکی و فهم آن‌ها از مطالب، قدرت تفکر استدلالی و انتزاعی در آنان افزایش یافته و سبب ارتقای عزت‌نفس و ارزش‌های اخلاقی آن‌ها می‌گردد (فیشر، ۲۰۰۱).

1. Worley, P.
2. Topping, K. J. & Trickey, S.

3. Montes, M., & Maria, L.

از نتایج پژوهش حاضر و مطالعات مشابه برمی آید که در برنامه فلسفه برای کودکان، مهارت‌های مختلفی مانند استدلال کردن، مفهوم‌سازی، پژوهش، گفتگو و تبادل نظر، مهارت عاطفی و اجتماعی یاد گرفته می‌شود. کودکانی که در بحث‌ها و پژوهش گروهی شرکت می‌کنند، غالباً لذت ذهنی و عاطفی و اجتماعی‌ای را تجربه می‌کنند که با تجربه مصرف‌کنندگی رسانه‌ها بسیار متفاوت است (ناجی ۱۳۸۹). چنانچه ذهن کودک را درگیر مباحث فلسفی کنیم، می‌توانیم نحوه‌ی تفکر او را رشد دهیم (فرمهبینی فراهانی و همکاران، ۱۳۸۸). پرورش مهارت‌های تفکر، استدلال و قضاوت اخلاقی اموری بسیار مشکل هستند، ولی غیرممکن نیستند، تحقیقات انجام گرفته در دهه‌های اخیر نشانگر آن است که تفکر آموزش پذیر است، یعنی می‌توان تغییرات پایدار چشمگیری در عملکرد شناختی و فراشناختی افراد ایجاد کرد (لیزاراگا، ۲۰۰۹).

درگیر شدن با داستان‌های فلسفی و تفکر برانگیز باعث می‌شود تا بجای حافظه پروری، قدرت تفکر و تعمق دانش‌آموزان پرورش یابد و با نقد و تحلیل دانش و اطلاعات کسب‌شده از محیط و کتب آموزشی، سازمان ذهنی خود را سامان بخشیده و هر نظر و عقیده‌ای را به‌راحتی نپذیرند، قدرت نقد پیدا کنند و افکارشان منطبق بر واقعیات و اصول علمی سازمان یابد، آموزش فلسفه و روش فلسفیدن به کودکان می‌آموزد که عقاید خود و دیگران را به چالش کشیده و به‌راحتی اسیر افکار و باورهای خرافه‌گونه نشود، افکارش را بازبینی و کنترل کند، نگرانی‌های بیجا در مورد افکارش نداشته باشد و قادر شود افکار منفی و مزاحم را از خویش دور کند و نهایتاً مسئولیت افکار و باورهای خود را بپذیرد. طبق نتایج این پژوهش، پیشنهاد می‌شود به‌منظور آموزش و اصلاح فرآیند تفکر در کودکان، تغییر کلی در روش کار معلم و انتظارات نظام آموزشی از دانش‌آموزان صورت گیرد. در برنامه درسی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی درس و فرصتی خاص برای فلسفیدن، تفکر و اندیشه ورزی در نظر گرفته شود تا دانش‌آموزان فارغ از موضوع کسب دانش، تمرین تفکر کنند و درنهایت نظام ذهنی خویش را سامان داده نگاه نقادانه به پدیده‌های اطراف خویش پیدا کنند و کمتر اسیر باورهای غیرمنطقی و باورهای فراشناختی منفی گردند، همچنین پیشنهاد می‌شود به معلمان آموزش داده شود تا مطالب علمی دروس مختلف را با دیدی فلسفی و با روش فلسفی به بحث بگذارند و از آموزش یک‌سویه

پرهیز کنند، چراکه با تغییر روش تدریس و عمیق‌تر کردن مباحث آموزشی از طریق روش فلسفی کودکان و نوجوانان قادر خواهند شد تا بر فرآیندهای ذهنی خود مسلط گردند، افکار منفی، موهوم، مخرب و خود تنبیهی را از خویش دور کنند و از طریق نظارت شناختی مثبت، امنیت روانی و رفتاری بیشتری برای خویش حاصل کنند. درعین حال برای اجرای P4C در کشورمان باید نکات ذیل مدنظر قرار گیرد:

- این طرح نیز مانند سایر برنامه‌های نظام تعلیم و تربیت در هر کشوری نیازمند مطالعه، پژوهش و تعمق بسیاری است تا به ناهماهنگی در بخش‌ها و عدم اجرای صحیح طرح یا به بن‌بست رسیدن و زیر سؤال بردن آن از سوی جامعه منجر نشود.

- اطلاع‌رسانی و آموزش به خانواده، خانواده باید به این نگرش برسد که در قبال فرزند نقاد و پرسشگر، چه موضعی داشته و چطور بتواند فرزندش را در رشد فکری همراهی کند.

- برای اجرای این طرح ابتدا تربیت مربی ورزیده و کارآمد در جهت پیشبرد اهداف آموزش فلسفه به کودک باید در اولویت قرار گیرد. زیر مربی به‌عنوان اولین پایه بحث در کلاس، مجری و هدایتگر این طرح نقش کلیدی را ایفا می‌کند.

در اجرای این پژوهش با محدودیت‌های چندی روبرو بوده‌ایم که از آن جمله می‌توان به مشکل در انتخاب نمونه به دلیل ساختار از قبل شکل گرفته کلاس‌های مدرسه، فرصت ناکافی برای اجرای جلسات بیشتر مداخله، عدم توانایی کنترل عوامل مؤثر بر روایی درونی طرح پژوهش مانند رویدادهای هم‌زمان با اجرای پژوهش، آمایه ذهنی و نگرش آزمودنی‌ها نسبت به داستان‌ها و شیوه مداخله، همچنین نداشتن مطالعه پیگیر برای کنترل پایداری تأثیرات مداخله، اشاره کرد.

منابع

- اکبری، ا. (۱۳۹۳). آموزش تفکر به کودکان (نگاه انتگرال به P4C)، کاشمر: انتشارات کاشمر.
- رضایی شریف، علی (۱۳۹۴). تحلیل عاملی تأییدی مقیاس گرایش به تفکر نقادانه در دانش‌آموزان. تفکر و کودک، ۶(۱)، ۴۵-۶۰.
- شیخ‌الاسلامی، ع. (۱۳۹۵). تأثیر آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی بر خودنظم دهی دانش‌آموزان پایه اول دوره متوسطه دوم، پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۰(۳۵)، ۱۴۹-۱۶۲.
- فتحی آذر، ا؛ و همکاران (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش راهبردی تفکر بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان، پژوهش‌های نوین روان‌شناختی روانشناسی، ۸(۲۹)، ۱۹۵-۲۱۶.

- فرمهبینی فراهانی، م؛ میرزامحمدی، م. ح؛ و خارستانی، ا. (۱۳۸۸). تبیین تطبیقی اهداف آموزش فلسفه به کودکان در کشورهای مختلف. حکمت و فلسفه، ۴(۴)، ۴۵-۷۰.
- فیشر، ر. (۱۳۹۱). آموزش تفکر به کودکان، (ترجمه: مسعود صفایی مقدم و افسانه نجاریان). اهواز: رسش.
- قادری، ب؛ محمدخانی، ش؛ و حسن‌آبادی، ح. ر. (۱۳۹۴). پیش‌بینی کننده‌های شناختی و فراشناختی اضطراب در نوجوانان. روان‌شناسی بالینی، ۷(۴)، ۱۳-۲۷.
- محبوبی، ط؛ عبدالله زاده، ا؛ و محبوبی، ک. (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین ذهنیت فلسفی با تفکر انتقادی و باورهای غیرمنطقی در بین مدیران ابتدایی و متوسطه شهرستان بوکان، فصلنامه روان‌شناسی تحلیلی - شناختی، ۶(۲۳)، ۵۷-۶۴.
- ناجی، س. (۱۳۸۹). کنادوکا و فلسفی برای کودکان و نوجوانان، گفت‌وگو با پیشگامان انقلابی نو در تعلیم و تربیت، ج ۱، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی مطالعات فرهنگی.
- هاشمی، س؛ ابراهیم صالحی، ع؛ و کرمخانی، ز. (۱۳۹۳). تفکر انتقادی حلقه مفقوده نظام آموزش عالی بررسی مهارت تفکر انتقادی دانشجویان و چگونگی آموزش آن از سوی اساتید. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۸(۲۷)، ۹۹-۱۲۲.

- American Philosophical Association (1990). Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Executive summary. Facione, P.A. (Project Director) Millbrae, CA: The California Academic press.
- Cartwright-Hatton, S., Mather, A., Illingworth, V., Brocki, J., Harrington, R., & Wells, A. (2004). Development and preliminary validation of the Metacognitions Questionnaire- Adolescent version. *J Anxiety Disord*, 18, 411-22.
- Chan Yoke, K., & Khatijah, B., & Mohamad, I. (2007), Philosophy for Children. Proceeding of the Redesigning Pedagogy: Culture, Knowledge and Understanding conference, Singapore.
- Funston, J, & Sager, A. (2017). Toward a Critical Philosophy for Children. *PSU McNair Scholars Online Journal*, 11(1), 41-59.
- Gallagher, B., & Cartwright-Hatton, S. (2008). The relationship between parenting factors and trait anxiety: Mediating role of cognitive errors and metacognition. *J Anxiety Disord*, 22, 722-733.
- Jared, O., Giancarlo, D., Raffaele, P, Kelly. B, Kelly, A. & et al. (2016). Metacognition moderates the relationship of disturbances in attachment with severity of borderline personality disorder among persons in treatment of substance use disorders. *Comp Psychiatry*, 64, 22-28.
- Lee, A., & Boyle, P. (2012). Quality Assurance for learning and teaching: A systemic perspective. Ideas on Teaching., URL: <http://www.cdtl.nus.edu.g/Ideas/iot536.htm>.
- Lipman, M. (ed). (1993). Thinking children and education, Dubuque, Iowa: kendall/hunt.
- Lizarraga, S. A. et al. (2009). "Enhancement of thinking skills: Effects of two intervention methods". *Thinking Skills and Creativity*, 4 (1), 30-43.

- Masi, D., & Santi, M. (2016). Learning democratic thinking: a curriculum to philosophy for children as citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 48(1), 136-150.
- Montes, M, Maria, L. (2001). Juchitan de los Ninos. Abstract in IAPC. Montclair state university.
- Murris, K. (2016). The Philosophy for Children curriculum: Resisting 'teacher proof' texts and the formation of the ideal philosopher child. *Studies in Philosophy and Education*, 35(1), 63-78.
- Topping, K. J. & Trickey, S. (2007). Collaborative Philosophical Enquiry for School Children: Cognitive Effects at 10-12 Years. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 271-288.
- Pieterse, T., Lawrence, H., & Friedrich-NeL, H. (2016). Critical thinking ability of 3rd year radiography students. *Health SA Gesondheid*, 21, 381-390.
- Stapleton, P. (2011). A survey of attitudes towards critical thinking among Hong Kong secondary school teachers: Implications for policy change. *Think Skills Creat*, 6(1), 14-23.
- Vohs, J. L., Lysaker, P. G., Francis, M. M., Hamm, J., Buck, K. D. & et al. (2014). Metacognition, social cognition, and symptoms in patients with first episode and prolonged psychoses. *Schizophr Res*, 153, 54-59.
- Wahat, A., & Zaremohzzabieh, Z. (2016). Deepening critical thinking skills through civic engagement in Malaysian higher education. *Thinking, Skills and Creativity*, 22, 121-128.
- Wells, A. (2009). *Metacognitive Therapy for Anxiety and Depression*. 1th ed. Tehran: varayedanesh.
- Worley, P. (2016). Philosophy and children. *The Philosophers' Magazine*, 72, 119-120.