

اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان بر راهبردهای یادگیری دانش آموزان و پایداری آن در طول زمان

میلاذ برنجکار*

قدسی احقر**، فهیمه انصاریان***

چکیده

پژوهش حاضر با هدف، مطالعه اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان بر راهبردهای یادگیری دانش آموزان انجام شد. این پژوهش از نوع شبه آزمایشی با پیش آزمون، پس آزمون، پیگیری و گروه کنترل صورت گرفت. نمونه آماری شامل ۵۰ نفر (۲۵ نفر گروه آزمایش و ۲۵ نفر گروه کنترل) بود. گروه آزمایش ۹ جلسه ۹۰ دقیقه ای آموزش از کتابهای داستان های فکری فیلیپ کم و متیو لیپمن دریافت کردند اما گروه کنترل مداخله ای دریافت نکردند. پس از اتمام برنامه آموزش از هر دو گروه پس آزمون و از گروه آزمایش پیگیری یک ماهه گرفته شد. برای جمع آوری داده ها از پرسشنامه راهبردهای یادگیری استفاده شد. نتایج تحلیل کوواریانس و آزمون t نشان داد که تفاوت معناداری بین گروه های آزمایش و کنترل در راهبردهای یادگیری وجود دارد و میانگین گروه آزمایش در پس آزمون و پیگیری از گروه کنترل بیشتر بود و آموزش فلسفه به کودکان در افزایش راهبردهای یادگیری دانش آموزان در پس آزمون و پیگیری مؤثر بوده است.

کلیدواژه ها: آموزش فلسفه به کودکان، راهبردهای یادگیری، دانش آموزان پسر.

* دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات،

milad.berenjkar@yahoo.com

** دانشیار گروه علوم تربیتی، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی پژوهشگاه مطالعات (نویسنده مسئول)،

ahghar2004@yahoo.com

*** استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد تهران مرکز، f.ansarian110@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۲/۰۴، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۶/۱۴

۱. مقدمه

مسئله ای که از زمانهای دور در حوزه آموزش و پرورش و روانشناسی تربیتی مطرح بوده و اکنون نیز با اهمیت ویژه ای مطرح می شود این است که چه کنیم تا دانش آموزان در آموختن موفق باشند و بتوانند شخصا یادگیری خود را اداره و رهبری کنند مسئولیت یادگیری را مسئولیت شخصی تلقی کنند، شخصا رفتار خود را کنترل کنند و متکی به معلم بار نیابند، به عبارت دیگر، یاد بگیرند که شخصا یاد بگیرند و به آموختن خویش اعتماد کنند (سیف و شقاقی، ۱۳۸۴: ۶۶-۸۳) استفاده از راهبردهای یادگیری یکی از موضوعات مهم و قابل تامل برای تعلیم و تربیت هر جامعه ای می باشد زیرا که هدف آموزش نوین در دنیا رسیدن به مهارت تفکر است نه تنها رسیدن به محتوا، همیشه افرادی که تفکری متفاوت، بدیع و جامع ای دارند می توانند مناسب ترین مسیر را برای دست یابی به اهدافشان انتخاب کنند. از جمله متغیرهای قابل تامل در این جریان، یادگیری و دانش فرد نسبت به چگونگی یادگیری است و اینکه انسان بتواند به این مهارت دست یابد که یاد بگیرد و یادگیری خود را کنترل کند این موضوع مساله ای است که از طریق آموزش آن به دانش آموزان می توان آنها را نسبت به رسیدن به یادگیری و شناخت آگاه کرد، علاوه بر آن آگاهی دانش آموزان نسبت به شناخت خود، آنها را به مهارت های بالاتری می رساند. هدف نظام آموزشی فقط انتقال مجموعه ای از اطلاعات و محفوظات به یادگیرندگان نیست، بلکه هدف، پرورش افراد متفکری است که به جای محتوای علم، روش نقد و بررسی و تولید علم را آموخته باشند. این در حالی است که اغلب دانش آموزان از راهبردهای حافظه و یادگیری و راه های افزایش کارایی آنها آگاهی ندارند و از سرمایه وجودی و خدادادی خویش به طور درست و بهینه استفاده نمیکنند (اسدزاده، ۱۳۸۸: ۵۳-۷۰)

اهمیت یادگیری و کسب توانمندی اکتسابی در پیشرفت آدمی همیشه مورد توجه بوده است. پژوهش های فراوان در حوزه ی یادگیری انسانی حاکی از آن است که غالب رفتارهای ما معلول یادگیری اند از آنجا که بسیاری از رفتارهای ما اکتسابی و آموختنی هستند بررسی اصول و روش های یادگیری و عملکرد ذهنی بهتر، امری اساسی و مهم می نماید (مفتخری، اسدزاده و کریمی، ۱۳۹۰)

از ویژگی های مهم انسان برخورداری از توانایی یادگیری است. پیشرفت و تمدن مقابله با طبیعت و مهار آن دستیابی به فن آوری پیچیده کنونی، حاصل تلاش او برای

یادگیری و تجربه بوده است. تاریخچه بررسی یادگیری به دوران افلاطون و ارسطو باز می‌گردد. افلاطون معتقد بود که دانش ارثی است و آدمی از راه اندیشیدن در باره محتوای ذهنی کسب دانش می‌کند از سوی دیگر ارسط معتقد بود که دانش نتیجه تجربه حسی است و ارثی نیست (هرگنان و السون، ۱۳۷۴)

۲. بیان مسئله

اگر به رفتار فراگیران در محیط‌های یادگیری با دقت بنگریم خواهیم دید که در فعالیتهای یادگیری خود متفاوت عمل می‌کنند. گروهی به سختی به موفقیت‌های حداقلی دست می‌یابند، گروهی متوسط عمل می‌کنند و دسته‌ای هم بسیار موفق ظاهر می‌شوند. یادگیرندگان موفق همان کسانی هستند که با صفت، راهبردی شناخته می‌شوند (سیف، ۱۳۸۶: ۳۰۰). سیف (۱۳۸۶: ۲۸۶-۲۹۹) راهبردهای یادگیری را با دو اصطلاح راهبردهای شناختی و فراشناختی معرفی کرده است. در این راستا یادگیرندگان ماهر راهبردهای شناختی را که شامل تکرار یا مرور، بسط یا گسترش معنایی و سازمان دهی به خدمت می‌گیرند تا به پیشرفت شناختی دست یابند و از راهبردهای فراشناختی که شامل برنامه ریزی، نظارت و نظم دهی استفاده می‌کنند تا بر آن پیشرفت نظارت و کنترل داشته باشند. وین اشتاین و همکاران (Weinstein, Jong, & Acee, 2010: 323-239) بیان می‌کنند که راهبردهای یادگیری شامل فعالیت‌ها و فرایندهای عاطفی، انگیزشی، فراشناختی، شناختی و رفتاری است که فهم، یادگیری و پردازش معنادار همچون انسجام و یکپارچگی دانش جدید در حافظه را تسهیل می‌نماید. راهبردهای یادگیری، فرایندهایی هستند که به افراد کمک می‌کنند تا بیاموزند چگونه یاد بگیرند و چگونه مسائل مربوط به یادگیری خویش را پیش برند و چگونه یادگیری خویش را عمیق و مؤثر سازند (عرفانی آداب و همکاران، ۱۳۹۲: ۱۶۵)

راهبردهای شناختی به دانش آموز کمک می‌کنند تا به هدفی خاص برسند، اما راه بردهای فراشناختی سبب می‌شوند دانش آموز دریابد که آیا به آن هدف رسیده است یا نه. (کدیور، ۱۳۸۳) دانش آموزانی که از راهبردهای شناختی سطح بالا استفاده میکنند، برخلاف کسانی که از راهبرد شناختی سطح پایین (مرور ذهنی) استفاده می‌کنند مطالب را به طور معنادار یاد می‌گیرند. یعنی این دانش آموزان مطالب را به اطلاعات قبلی که در این زمینه دارند ارتباط می‌دهند و مطالب را به صورت منسجم یاد می‌گیرند (نه به صورت مطالب

پراکنده) که این امر باعث می شود به فهم کامل تری از اطلاعات برسند، برای مدت بیشتری مطالب را در ذهن نگه دارند و در آزمون درسه‌ها موفق تر باشند که در نهایت به پیشرفت بالاتری برسند. (بابایی امیری و عاشوری، ۱۳۹۳) فلاول راهبردهای یادگیری را حرکتی هدفمند و ارادی که شخص در تلاش برای افزایش پیامد یادیار مطلوب خود به کار می برد، تعریف کرده است (۱۹۸۸، ترجمه ماهر، ۱۳۷۷) فلاول راهبردهای یادگیری را به راهبردهای شناختی و فراشناختی تقسیم می کند و معتقد است که راهبردهای شناختی برای تسهیل یادگیری و تکمیل تکلیف به کار می رود در حالیکه راهبردهای فراشناختی به منظور بازبینی این پیشرفت مورد استفاده قرار می گیرند. راهبردهای یادگیری شناختی اقدام هایی هستند که ما به کمک آنها اطلاعات تازه را برای پیوند دادن و ترکیب کردن با اطلاعات قبلا آموخته شده و ذخیره سازی آنها در حافظه بلند مدت آماده می کنیم (یارمحمدیان، قمرانی، سیفی و ارفع، ۱۳۹۴: ۱۱۷-۱۱۰). در قیاس با آنها، راهبردهای یادگیری فراشناختی تدابیری هستند برای نظارت بر راهبردهای شناختی و کنترل و هدایت آنها (غباری بناب، افروز، حسن زاده و پیرزادی، ۱۳۹۱: ۹۷-۷۷).

زیمرمن (ZIMMERMAN, 1986) یکی از نظریه پردازان نظریه شناختی اجتماعی، راهبردهای یادگیری را نوعی یادگیری تعریف کرد که در آن یادگیرندگان به جای آنکه برای کسب دانش و مهارت بر معلمان، والدین و یا دیگر متولیان آموزش تکیه کنند، شخصا" کوشش های خود را شروع و هدایت می کنند. طبق الگوی زیمرمن کاربرد راهبردهای مختلف یادگیری باعث می شود که دانش آموزان بر چگونگی مطالعه درس خود اثر گذاشته و عملکرد خود را تسهیل کنند. طبق مدل نظری پینتریچ، اسمیت، گارسیا و مک کیجی (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1993: 801-813) راهبردهای یادگیری شناختی شامل مرور ذهنی، بسط دهی و سازماندهی و راهبردهای یادگیری فراشناختی شامل تفکر انتقادی و خودنظم دهی فراشناختی است. راهبردهای یادگیری شامل هر تفکر، رفتار، عقاید یا احساساتی است که کسب، درک، انتقال بعدی دانش و مهارت های جدید را، تسهیل می کند. راهبردهای سطح بالا، دانش آموزان را به پیامدهای فکری بالایی می رساند، در حالیکه راهبرد سطح پایین به شناخت سطح پایینی منجر می شود (biggs, 2007, buric & soric, 2012: 221). به اعتقاد آکسان (Aksan, 2009: ۹۰۹-۸۹۶)، مداخلات راهبردهای شناختی و فراشناختی در دانش آموزان با کنترل شرایط، یادگیری را افزایش میدهد و فعال نبودن در یادگیری را کاهش می دهد و به طور کلی موجب پرداختن

به تکالیف می شود. مسیر دستیابی به این مهارت ها قطعاً از طریق تفکر و تامل در مورد مسایل و با ایجاد سوال در موارد مسایل بدیهی تقویت می شود. ایجاد فضایی چالش بر انگیز با طراحی سوالات فلسفی برای دانش آموزان آنها را به این سمت هدایت می کند. آموزش فلسفه به کودکان، شاید تازه ترین و بزرگترین گامی است که در راستای تلاش برای کاربردی کردن فلسفه و آموزش عملی تفکر انتقادی و با هدف تقویت و بالا بردن مهارت‌های استدلال، داوری و قدرت تمیز برداشته شده است. (خسروی، کلاتری، بنی جمالی، ۱۳۹۲: ۳۸) تاریخچه فلسفه اساساً تاریخی از عمارت پرشها است. فلسفه میتواند به عنوان هنر پرسیدن سؤالات واقعی، تعریف شود. از این رو، پیوند بین فلسفه و آموزش مبتنی بر طرح پرسشگری سقراطی و روش فلسفی لیپمن است (Valitalo, Jusso & Sutinen, 2015:15).

برنامه « آموزش فلسفه به کودکان » که به اختصار آن را P4C می نامیم، برنامه ای است که با تأکید بر گفتگو با همسالان و مباحثه هوشیارانه، باعث پیامد های مثبت برای نوجوانان می شود. P4C کودکان را به هوشیارتر بودن نسبت به تفکر و یادگیری خود- یعنی آگاه بودن از آن چه می اندیشند و یاد می گیرند و به بیان دیگر فراشناخت تشویق می کند. به علاوه این فرایند نیازمند مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی و رشد همدلی هیجانی و حساسیت نسبت به احساسات دیگران است. در نتیجه، درگیر شدن در P4C همان گونه که اثرات شناختی، افزایش عزت نفس و خودکارآمدی، افزایش هوش اجتماعی و هوش هیجانی و شاید دیگر مهارت های قابل انتقال را به دنبال دارد، ممکن است اثرات اجتماعی- عاطفی زیادی در بر داشته باشد. (Trckey & tapping, 2004:365)

آموزش فلسفه به کودکان « رویکرد به نسبت جدیدی است که هدف آن این است که به کودکان کمک کند تا بیاموزند چگونه خودشان فکر کنند. در دانشگاه کلمبیا، لیپمن این نظریه را مطرح کرد که چنانچه ذهن کودکان را درگیر مباحث فلسفی کنیم، می توانیم نحوه تفکر آن ها را رشد دهیم تا افرادی انعطاف پذیرتر و مؤثرتر باشند. برای این منظور، وی برنامه « آموزش فلسفه به کودکان » را مطرح کرد. این برنامه بر آن است تا در وهله اول فلسفه را از موقعیت انتزاعی و برج نشینی اش پایین آورد و به داخل اجتماع ببرد؛ سپس، رویکردی نو به نظام تعلیم و تربیت ارائه دهد تا مشکلات و ضعف های بنیادی نظام تعلیم و تربیت رایج را که مدت هاست درمان ناپذیر به نظر می رسد با تغییراتی زیربنایی در ساختار آن رفع کند (ناجی و قاضی نژاد، ۱۳۸۶).

برنامه آموزش فلسفه به کودکان هدف های روشنی دارد؛ وادار کردن ذهن به فعال شدن و عمل کردن یکی از این هدف هاست؛ این کار با به چالش کشیدن امور بدیهی، فراگیری تفکر اصولی و تعامل ساختاری و اقدام به آن انجام می شود. این برنامه در عین حال هدف اجتماعی نیز دارد و آن آموزش فرایند تصمیم گیری دموکراتیک است. (قائدی، ۱۳۸۳)

پرورش مهارت های تفکر، استدلال اموری بسیار مشکل هستند، ولی غیر ممکن نیستند. تحقیقات انجام گرفته در دهه های اخیر نشانگر آن است که تفکر آموزش پذیر است، یعنی میتوان تغییرات پایدار، چشمگیری در عملکرد شناختی افراد ایجاد کرد (Lizarraga, 2009:30-43) آموزش فلسفه به کودکان با هدف تشکیل اجتماع پژوهشی به منظور تسهیل مهارت های تفکر انتقادی از طریق پرسشگری، ابراز عقیده، ساخت و ارزیابی استدلال، و جستجو برای راه حل از طریق مسائل فلسفی و ساخت معنا با تاکید بر خطاپذیری، تامل، همدلی و گشوده ذهنی است. (Bleasby, 2011:43) برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان، فلسفه را به شیوه جذابی برای کودکان ارایه می کند. برای مثال رمان مربوط به سنین مدرسه بیشتر بر منطق و مباحث معرفت شناسی تاکید دارد در حالی که در رمان های مربوط به سنین بالاتر، موضوعات اخلاقی مورد تاکید بیشتری قرار می گیرد. (Gazard, 2013:45-47) تجربه جهانی و شواهد بدست آمده در بیش از ۵۰ کشور جهان نشان می دهد که « آموزش فلسفه به کودکان » به رشد مهارت های فکری در کودکان کمک کرده است (صفایی مقدم و همکاران، ۱۳۸۵: ۳۱-۵۴) مرکز توجه برنامه آموزش فلسفه به کودکان در استفاده از داستان ها به عنوان یک محرک برای توسعه مهارت های سطح بالای تفکر و پرسشگری است. از این رو، نیازمند آموزشی هستیم که دانش آموزان را به سطح بالای تفکر و پرسشگری سوق دهد. (Fisher, 2005) ابزار اصلی آموزش تفکر در برنامه آموزش فلسفه به کودکان داستان است زیرا استفاده از داستان این فرصت را برای کودکان فراهم می کند که درباره ی ایده های مهم با یکدیگر بحث کنند. (Haven, 2007)

در خصوص اثربخشی برنامه آموزش فلسفه به کودکان پژوهش های متعددی صورت پذیرفته است. تریکی و تاپینگ (۲۰۰۴) در بازنگری انتقادی تحقیقات انجام شده درباره اثر بخشی آموزش فلسفه به کودکان از کشورهای مختلف، نتایج مثبتی را از تاثیر گذاری P4C بر مهارت های خواندن، استدلال، توانایی های شناختی نشان داد. لیمن در پژوهش خود نشان داد که گروه های آزمایشی که تحت برنامه آموزش فلسفه به کودکان سنین ۶ تا ۱۵ سال بودند نتایج معناداری نسبت به گروه گواه، توانایی های استدلال به دست

آوردند (KANE, 1984 به نقل از کمالی و نوشادی، ۱۳۹۶) در پژوهش دیگری که سانجانا در هند انجام داده است (SANJANA, 2005)، دانش آموزان پایه هفتم در برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان شرکت کردند. نتایج پژوهش بیان گر عملکرد بهتر دانش آموزان در مهارت های اجتماعی، شناختی، و یادگیری است و دانش آموزان شرکت کننده در این برنامه توانایی کاربرد آموخته هایشان و مهارت های فوق را در زندگی روزانه دارند. تجلی نیا، شریعتمداری، نادری و سیف نراقی در سال ۱۳۹۱ در پژوهشی نشان دادند که آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش خلاقیت تاثیر دارد. عسگری، دیناروند و ترکاشوند (۱۳۹۴) در تحقیق خود نشان دادند که تعامل آموزش فلسفه به کودکان و جنسیت بر تفکر منطقی دانش آموزان تاثیر دارد. راجی در سال ۱۳۹۱ در تحقیق خود نشان داد که پیوند های برنامه آموزش فلسفه برای کودکان در تعلیم و تربیت انتقادی پرورش تفکر و آگاهی انتقادی، طرح مسئله، آموزگار در نقش تسهیل گر، حلقه کاندوکا و فلسفی و حلقه فرهنگی، شیوه آموزشی گفت و شنود بین آموزگار و دانش آموز به جای روش سنتی انتقال یک جانبه و تک گویانه مطالب از آموزگار به یادگیرندگان، مخالفت با تأکید صرف بر حافظه و حفظ طوطی وار مطالب، تأکید بر مشارکت فعال و آزادی عمل دانش آموزان و یادگیرندگان در فرایند آموزشی، تشویق به خوداندیشی و تفکر متأملانه می باشند. طباطبایی در سال ۱۳۸۷ در پژوهشی دریافت که بعد از ۱۰ جلسه مداخله، دانش آموزان گروه آزمایش در روحیه پرسشگری و تفکر انتقادی افزایش چشم گیری داشتند.

۳. روش پژوهش

روش تحقیق حاضر، نیمه آزمایشی از نوع پیش آزمون - پس آزمون همراه با گروه کنترل بود. گروه آزمایش ۹ جلسه ۹۰ دقیقه ای آموزش از کتاب داستان های فکری فیلیپ کم و متیو لیمن دریافت کردند اما گروه کنترل مداخله ای دریافت نکردند. پس از اتمام برنامه آموزش از هر دو گروه پس آزمون و از گروه آزمایش پیگیری یک ماهه گرفته شد.

جدول ۱. طرح تحقیق نیمه تجربی پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل و مرحله پیگیری

مرحله گروه	پیش آزمون	متغیر مستقل	پس آزمون	مرحله پیگیری
گروه آزمایش	T _b	X	T _a	T _{a1}
گروه گواه	T _b	-	T _a	-

۴. جامعه آماری، حجم نمونه

جامعه مورد مطالعه در این پژوهش شامل تمامی دانش آموزان پسر دوره اول متوسطه شهر رودسر در سال ۱۳۹۷-۱۳۹۶ بود. برای انتخاب نمونه در این پژوهش از روش نمونه گیری خوشه ای استفاده شد. به این صورت که از بین مدارس متوسطه شهر رودسر یک مدرسه به عنوان نمونه انتخاب شد. و بر روی دانش آموزان پایه اول که ۱۶۵ نفر بودند پرسشنامه راهبردهای یادگیری اجرا شد که ۹۱ نفر از دانش آموزان نمره پایین تر از سطح متوسط دریافت کردند. که از بین آنها ۵۰ نفر به صورت تصادفی انتخاب شدند و بر اساس نمره کسب شده از پرسشنامه با هم همتا شدند یعنی دانش آموزانی که نمره آنها نزدیک به هم بودند یک نفر در گروه آزمایش و یک نفر در گروه گواه قرار گرفتند و دو گروه مساوی ۲۵ نفری را تشکیل دادند..

۵. ابزار سنجش

برای جمع آوری داده ها از پرسشنامه راهبردهای یادگیری کرمی (۱۳۸۱) استفاده شد این پرسشنامه دارای ۸۶ سوال ۵ گزینه ای در دو خرده مقیاس راهبردهای شناخت و راهبردهای فرا شناخت است. در این پرسشنامه از میان سوال ها سهم راهبرد شناخت با ۴۹ سوال و فراشناخت ۳۷ می باشد. برای نمره گذاری، نمره های به دست آمده جمع می شود. حد پایین نمره ۸۶ حد متوسط نمرات ۲۵۸ و حد بالای نمرات ۴۳۰ می باشد در صورتی که نمرات پرسشنامه بین ۸۶ تا ۱۷۲ باشد، میزان راهبردهای یادگیری در این جامعه ضعیف و در صورتی که نمرات پرسشنامه بین ۱۷۲ تا ۲۵۸ باشد، میزان راهبردهای یادگیری در سطح متوسط و در صورتی که نمرات بالای ۲۵۸ باشد، میزان راهبردهای یادگیری بسیار خوب می باشد. بر اساس گزارش کرمی (۱۳۸۱) برای بررسی روایی آزمون از روشهای محتوایی، ملاکی، سازه استفاده شده است. در روایی محتوایی دو روش صوری و منطقی مورد استفاده قرار گرفته است. روش صوری با نظر خواهی از ۳۰ نفر از اساتید صاحب نظر در یادگیری مورد تایید قرار گرفته و روش منطقی با استناد به مبانی نظری انجام پذیرفته است. در روایی ملاکی از روش ملاکی و همزمان استفاده گردیده است و از طریق همبسته کردن معدل تحصیلی دو سال آزمودن یها با نمرات آنان در ابزار ساخته شده بدست آمد که که $r=0/29$ و در سطح $p < 0/001$ معنادار بود. روایی سازه از طریق محاسبه همسانی درونی با ضریب ۹۷/۰ تایید شد. میزان پایایی آزمون با روش آلفای کرونباخ ۰.۹۸ بود و همپنین با

استفاده از باز آزمایشی ضریب ۰.۹۴ محاسبه شده و همبستگی میان سوالات ۰.۹۹ محاسبه شده است. (کرمی، ۱۳۸۱).

۶. روش اجرا

در این تحقیق آموزش فلسفه به کودکان از طریق رویکرد فلسفه به عنوان چگونگی اندیشیدن پرسیدن و چگونگی پرسیدن صورت گرفت. داستانهای P4C طوری طراحی می شوند که بتوانند در حلقه گفت و گوهای فلسفی به عنوان ابزاری برای تفکر خلاقانه و کشف دیدگاههای کودکان و نوجوانان از آنها استفاده شود. هدف نویسندگان اینگونه داستانها، ایجاد زمینهای برای گفت و شنود و طرح مسئله است تا از این طریق مخاطب کودک و نوجوان خود را به سمت تجزیه و تحلیل مسئله، ارائه نظر، دفاع از رأی خود به شیوههای مستدل و در نهایت کشف راه حل سوق دهد. (بحرینی، ۱۳۸۸) پس از انتخاب آزمودنی ها و گماردن تصادفی آنها در دو گروه آزمایشی و گواه، گروه آزمایش ۹ جلسه ۹۰ دقیقه ای آموزش متغیر مستقل یعنی فلسفه برای کودکان را دریافت اما گروه گواه مداخله ای دریافت نکردند. پس از اتمام برنامه آموزشی از هر دو گروه آزمایش و گواه، پس از آزمون و از گروه آزمایش پیگیری یک ماهه گرفته شد.

۱.۶ خلاصه جلسات روش مداخله

آموزش گروه آزمایش طی ۹ جلسه ی ۹۰ دقیقه ای هفته ای یک جلسه با استفاده از داستانهای فلسفی مرتبط با برنامه آموزشی فلسفه به کودکان استفاده شد. در این زمینه جهت انتخاب بهترین محتوای موجود با مروجین این برنامه مشاوره شد و بنا بر پیشنهاد این متخصصین محتوای مناسب بومی سازی شده بخش های منتخب داستان لیزا و مارک انتخاب شد. و در کلاس درس به روش کند و کاو فلسفی آموزش داده شد. در حلقه کندوکاو فلسفی، شرکت کنندگان دایره وار در کنار هم قرار گرفتند و داستانی به نوبت توسط اعضای حلقه خوانده شد. محتوای این داستان ها هم شامل محتوا و مفاهیم فلسفی و هم شامل موضوعات مختلف علمی یا اخلاقی بود. تسهیلگر که همان محقق بود از شرکت کنندگان می خواهد سوالات خود را مطرح کنند و پس از انتخاب یک یا مجموعه به هم پیوسته ای از این سوالات کندوکاو آغاز شد. با ایفای نقش صحیح به عنوان تسهیلگر،

محقق علاوه بر طرح مسائل علمی و تقویت مهارت های لازم در جهت راهبردهای یادگیری ، کلاس درس را به حلقه کندوکاو بدل کرد سوالات بر روی تابلو نوشته می شدند و بر اساس نظر معلم یا رای دانش آموزان سوالی برای شروع بحث انتخاب می شد. در اجرای آموزش به دلیل وجود متغیر راهبردهای یادگیری به عنوان متغیر وابسته و همانطور که در بالا اشاره شد استفاده از مهارت های شناختی و فراشناختی نیازمند بهره گیری از راهبردهای مختلف است که رسیدن به آنها نیازمند دادن فرصت تفکر و اندیشه برای مهارت های شناختی و فرصت نظارت و خود کنترلی برای مهارت های فراشناختی به دانش آموزان می باشد که در این راستا جلساتی را برای رسیدن به این مهارت ها از طریق مرور داستان در طول آموزش اختصاص داده شد.

در ضمن آموزش ، دانش آموزان برای رسیدن به مهارت های شناختی و فراشناختی پس از ایجاد حلقه کند و کاو فلسفی و ارایه مطالب ، در سطح شناخت باید از ۳ راهبرد آورده شده زیر در هر راهبرد یکی را انجام دهند

راهبردهای شناختی (سیف، ۱۳۸۶: ۲۹۷)		
راهبرد تکرار و مرور	برجسته سازی نکات مهم داستان	رونویسی و کپی کردن داستان
راهبرد بسط و گسترش معنایی	شرح و تفسیر و تحلیل روابط در داستان	خلاصه کردن داستان به زبان خود
راهبرد سازماندهی	ایجاد نقشه مفهومی (سازماندهی) برای داستان	تهیه فهرستی از مطالب مهم داستان

در سطح فراشناخت باید راهبردهای زیر را انجام دهد

راهبردهای فراشناختی (سیف، ۱۳۸۶: ۲۹۷)	
راهبرد برنامه ریزی	مشخص کردن هدف داستان و زمان لازم برای برجسته سازی، شرح و تفسیر و سازماندهی
راهبرد نظارت و ارزشیابی	ارزیابی دانش آموز از سرعت مطالعه و مطالب داستان ، ایجاد سوالاتی از خود در هنگام مطالعه داستان و پیش بینی ادامه داستان
راهبرد نظم دهی	تعدیل سرعت مطالعه خود و اصلاح یا تغییر راهبرد شناختی

و به هر دانش آموز زمان کافی داده می شد تا در مورد استفاده از راهبردهای استفاده شده گزارش دهد

جلسه اول: آشنایی دانش آموزان با اهداف ، روش ، قوانین و چیدمان کلاس به شکل دایره وار

برخی از قوانین مباحثه می تواند شامل مواد زیر باشد:

- افراد برای شرکت در بحث باید نوبت بگیرند
- نظریه هایی که داده می شود باید با موضوع مورد بحث در ارتباط باشد
- هیچ کس نباید هنگام صحبت دیگری حرف بزند و مزاحمت ایجاد کند

جلسه دوم : آموزش مسایل خاص نوجوانان در زمینه اخلاق اجتماعی مرتبط با روابط و عواطف انسانی از داستان لیزا اثر لیپمن و شارپ ۱۹۸۳

جلسه سوم : تسهیل ایجاد مهارت راهبردهای یادگیری از طریق مرور داستان ، سازماندهی مفاهیم ، برنامه ریزی ، نظارت بر پرسیدن سوالات هر دانش آموز توسط خود دانش آموز با دادن زمان کافی برای تفکر بر سوالات

در انتهای برنامه آموزش و پس از جلسه نهم از هر دو گروه آزمایش و کنترل آزمون راهبردهای یادگیری اجرا شد. رئوس جلسات آموزش فلسفه به کودکان از این قرار است:

جدول ۲. رئوس جلسات آموزش فلسفه به کودکان

معرفی برنامه، وضع قوانین، پاسخ به سوالات	آشنایی دانش آموزان با اهداف ، روش ، قوانین و چیدمان کلاس به شکل دایره وار	جلسه اول
لیزا ، لیپمن و شارپ ۱۹۸۳	آموزش مسایل خاص نوجوانان در زمینه اخلاق اجتماعی مرتبط با روابط و عواطف انسانی	جلسه دوم
سوالات و ایده های دانش آموزان	تسلط بر راهبردهای یادگیری	جلسه سوم
داستان مارک ، لیپمن ۱۹۸۰	آموزش مسایل اجتماعی و اخلاقی	جلسه چهارم
سوالات و ایده های دانش آموزان	تسلط بر راهبردهای یادگیری	جلسه پنجم
پرسشنامه سنجش فردی	آشنایی با خودارزیابی و سازماندهی و نظارت	جلسه ششم
داستان آستین نو بخور پلو ، برنیفیر	آموزش ارزش ها	جلسه هفتم
سوالات و ایده های دانش آموزان	تسلط بر راهبردهای یادگیری	جلسه هشتم
پرسشنامه سنجش ویژگی های فردی	آشنایی با خودارزیابی و سازماندهی و نظارت	جلسه نهم
	اجرای آزمون راهبردهای یادگیری کرمی	

۷. یافته‌ها

تجزیه و تحلیل داده‌ها در این پژوهش در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی و با استفاده از نرم افزار SPSS-16 انجام شد. در سطح آمار توصیفی از میانگین و انحراف معیار استفاده شد و در سطح آمار استنباطی برای تجزیه و تحلیل فرضیه‌های پژوهشی با توجه به ماهیت فرضیه اصلی تحقیق از آزمون تحلیل کوواریانس بین گروهی و همچنین آزمون t همبسته استفاده شد.

جدول ۳. مقایسه راهبردهای یادگیری در مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری به تفکیک گروه

گروهها مرحله متغیر	گروه آزمایش									
	پس آزمون		پیش آزمون		پیگیری		پس آزمون		پیش آزمون	
	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین
شناخت	21.70	114.56	24.42	116.44	20.89	202.68	20.96	204.20	22.01	114.72
فراشناخت	14.71	88.04	15.44	86.88	24.39	137.00	20.83	151.92	13.89	90.44
راهبردهای یادگیری	34.69	202.60	38.63	203.32	43.74	349.68	39.99	356.12	34.47	205.16

اطلاعات جدول ۳ نشان می‌دهد:

- راهبردهای یادگیری (شناخت و فراشناخت) افراد گروه آزمایش در مرحله پس آزمون افزایش یافته و بهبود نسبی پیدا کرده است و در کل میانگین کلی نمره راهبردهای یادگیری گروه آزمایش از ۲۰۵/۱ به ۳۵۶/۱ افزایش یافته است و در مرحله پیگیری نیز تغییر جزئی داشته و به ۳۴۹/۶ رسیده است. ولی تغییر چندانی بین نمره کلی راهبردهای یادگیری (شناخت و فراشناخت) افراد گروه گواه نسبت به مرحله پیش آزمون رخ نداده است. در نتیجه براساس اطلاعات موجود، نمرات راهبردهای یادگیری (شناخت و فراشناخت) گروه آزمایش که آموزش دیده‌اند، بیشتر افزایش پیدا کرده است و در مرحله پیگیری نیز از ثبات نسبی برخوردار بوده است ولی گروه گواه تغییری نداشته است.

جهت استفاده از روش تحلیل کوواریانس تک متغیری ابتدا مفروضه‌های این روش آماری یعنی پیش فرض نرمال بودن توزیع، برابری واریانس‌های خطا و همگنی ضرایب رگرسیون مورد بررسی قرار گرفته است.

۱. نرمال بودن توزیع

از آنجا که مقدار Z به دست آمده در مرحله پیش آزمون و هم در مرحله پس آزمون از Z بحرانی جدول کوچکتر بود و سطح معناداری مشاهده شده $P > 0/05$ بود لذا داده ها از توزیع نرمال برخوردار است و می توان از تحلیل واریانس بین گروهی استفاده نمود.

۲. آزمون برابری واریانس های خطا

یکی از مفروضه های تحلیل کوواریانس، مفروضه برابری واریانس های خطا (تجانس واریانس ها) است که برای بررسی این مفروضه از آزمون F لوین (برای بررسی پس آزمون متغیر وابسته) بهره برده شده است که نتایج این تحلیل ها در جدول ۴ آورده شده است.

جدول ۴. نتیجه آزمون همگنی واریانس ها

معناداری (P)	df 2	df 1	لوین F	همگنی واریانس متغیرهای پژوهشی
۰/۱۱۱	۴۸	۱	۰/۸۹۶	راهبردهای یادگیری

بر اساس نتایج گزارش شده در جدول ۴ مشاهده می شود که تجانس واریانس ها برای متغیر (راهبردهای یادگیری) در سطح اطمینان ۹۵٪ معنادار نمی باشند ($p > 0/05$) و لذا این مفروضه برقرار است.

۳. مفروضه همگنی ضرایب رگرسیون: یکی دیگر از مفروضه های مهم تحلیل کوواریانس تک متغیری، همگنی ضرایب رگرسیون است که نتایج این تحلیل در جدول ۵ آورده شده است. لازم به ذکر است که آزمون همگنی ضرایب رگرسیون از طریق تعامل پیش آزمون برای متغیر (راهبردهای یادگیری) و متغیر مستقل (آموزش فلسفه به کودکان p4c) مورد بررسی قرار می گیرد. چنانچه تعامل این پیش آزمون با متغیر مستقل معنادار نباشد حاکی از همگنی ضرایب رگرسیون می باشد.

جدول ۵. نتیجه آزمون همگنی ضرایب رگرسیون

معناداری (P)	درجه آزادی	F	تعامل
۰/۲۳۴	۱	۱/۲۰۲	پیش آزمون راهبردهای یادگیری و متغیر مستقل

نتایج جدول ۵ نشان می دهد تعامل این پیش آزمون با متغیر مستقل متغیر (راهبردهای یادگیری) معنادار نمی باشد ($p > 0/05$) و لذا حاکی از همگنی ضرایب رگرسیون می باشد.

۸. بررسی فرضیه اصلی تحقیق

آموزش فلسفه به کودکان بر راهبردهای یادگیری (شناخت-فراشناخت) دانش آموزان تأثیر دارد

جدول ۶. نتایج تحلیل کوواریانس اثرات آموزش فلسفه برای کودکان بر راهبردهای یادگیری (شناخت-فراشناخت) دانش آموزان

منبع	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	مجدور میانگین	F	معناداری (P)	ضریب تغییر اتا
گروه	شناخت	95215.145	1	95215.145	317.741	۰/۰۰۱	.874
	فراشناخت	45816.884	1	45816.884	186.396	۰/۰۰۱	.802
	راهبردهای یادگیری	273129.891	1	273129.891	287.558	۰/۰۰۱	.862
خطا	شناخت	13784.474	46	299.662			
	فراشناخت	11306.997	46	245.804			
	راهبردهای یادگیری	43691.927	46	949.824			
کل	شناخت	1392389.000	50				
	فراشناخت	786373.000	50				
	راهبردهای یادگیری	4263960.000	50				

نتایج جدول ۶ نشان می دهد :

- در شناخت ($f=317/74$ $p=0/001$) معنادار می باشد. ($p < 0/05$)
- در فراشناخت ($f=186/396$ $p=0/001$) معنادار می باشد. ($p < 0/05$)
- در نمره کلی راهبردهای یادگیری ($f=287/558$ $p=0/001$) معنادار می باشد. ($p < 0/05$)

بنابراین براساس نتایج آزمون تحلیل کوواریانس اثرات آموزش فلسفه به کودکان بر راهبردهای یادگیری (شناخت و فراشناخت) دانش آموزان آموزش دیده معنی دار بوده

است ($p < 0/05$) در ضمن میزان این تفاوت؛ یعنی ضریب کل تغییرات برابر $0/862$ شده است یعنی حدود $86/2$ درصد از تغییرات راهبردهای یادگیری (شناخت و فراشناخت) دانش آموزان گروه آزمایش در اثر آموزش فلسفه برای کودکان بوده است. به منظور بررسی پایداری آموزش، از آزمون t همبسته استفاده شد.

جدول ۷. نتیجه آزمون t همبسته نمرات راهبردهای یادگیری دانش آموزان گروه آزمایش

متغیر	مرحله	گروه آزمایش		نسبت همبسته	
		میانگین	انحراف معیار	t	Df
راهبردهای یادگیری	پس از مداخله	356.12	39.99	۳/۸۲۸	۲۴
	پیگیری (تعقیبی)	349.68	43.74		
					p
					$0/198$

بر اساس اطلاعات جدول ۷ و براساس نتایج حاصل از اجرای آزمون t همبسته، تفاوت نمرات راهبردهای یادگیری (شناخت و فراشناخت) دانش آموزان گروه آزمایش در مرحله آزمون تعقیبی (پیگیری) نسبت به مرحله پس آزمون معنادار نیست ($p > 0/05$) و این بدان معناست که آموزش فلسفه به کودکان بر راهبردهای یادگیری (شناخت و فراشناخت) دانش آموزان آموزش دیده در طول زمان از پایداری مناسبی برخوردار است.

۸. نتیجه گیری

نتایج این پژوهش با یافته‌های کمالی مطلق و نوشادی (۱۳-۱: ۱۳۹۶) جعفری و همکاران (۴۹-۴۱: ۱۳۹۴) ستاری (۱۳۹۳) سیفی گندمانی، شقاقی و کلانتری میبدی (۱۳۹۰) هینز و موریس (Haynes & Murris, 2011: 285-303) دنیل و آریس (Daniel & auriac, 2011: 415) (435) دوهر (doohr, 1994) همخوانی دارد.

کمالی مطلق و نوشادی (۱۳-۱: ۱۳۹۶) به بررسی تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر سطح پرسشگری دانش آموزان دوره ابتدایی پرداختند که نتایج تحقیقشان نشان داد که آموزش فلسفه به کودکان بر سطح پرسشگری دانش آموزان تاثیر مثبت و معناداری دارد. همچنین پس از آموزش فلسفه برای کودکان، مشخص شد سطح پرسشگری گروه آزمایش بر اساس حیطة شناختی بلوم از "سطح دانش" به "سطح تجزیه و تحلیل" ارتقاء یافت. جعفری و همکاران (۱۳۹۴) در تحقیقی با عنوان بررسی تأثیر آموزش فلسفه به کودکان در

پرورش روحیه پژوهشگری کودکان دوره پیش دبستانی نشان دادند که آموزش فلسفه به کودکان در پرورش بعد شناختی (کنجکاوی، پرسشگری، استدلال کردن، تفکر انتقادی، خلاقیت، و علاقه به آزمایش و تجربه) و بعد عاطفی (علاقه به نظم و ترتیب، اشتیاق، مشارکت جویی، استقلال رأی، اعتماد به نفس و ابراز وجود) و روحیه پژوهشگری کودکان دوره پیش دبستانی تأثیر دارد و به طور کلی، اجرای این برنامه بر پرورش روحیه پژوهشگری این کودکان اثرگذار بوده است. ستاری (۱۳۹۳) به بیان شباهتها و تفاوت ها مبانی فکری و فلسفی فلسفه برای کودکان و فلسفه تربیت اسلامی پرداخته و بر ضرورت بکارگیری این برنامه به جهت اثربخشی آن در تقویت مهارتهای تفکر تاکید نموده است. سیفی گندمانی، شقاقی و کلانتری میبیدی (۱۳۹۰) در پژوهش خود با عنوان اثربخشی برنامه آموزش فلسفه به دانش آموزان دختر بر عزت نفس و توانایی حل مسئله آنها نشان دادند برنامه مذکور به طور معناداری عزت نفس گروه آزمایش را افزایش داده و از سوی دیگر به افزایش معنادار استفاده از سبک حل مساله مساله مدار و کاهش معنادار در سبک هیجان مدار منجر شده است. این برنامه می تواند در بهبود مهارتهای شناختی و اجتماعی دانش آموزان موثر واقع شود هدف از برنامه آموزش فلسفه به کودکان این است که کودکان انسانهایی متفکرتر، انعطاف پذیرتر، با ملاحظه تر و منطقی تر شوند. هینز و موریس (۲۰۱۱) در مقاله ای به این نتیجه دست یافتند که فلسفه با کودکان فضای انتقادی رو به رشدی را در تربیت معلم به وجود می آورد که چارچوب های معرفت شناختی رایج را برهم می زند و بازسازی نقش مربی را براساس آن ضروری می سازد. با این توضیحات، هاینز و موریس فلسفه با کودکان را کانون اصلی ورود فلسفه به مدارس و دانشگاه ها و پیشرفت تخصصی معلمان فلسفه با کودکان می دانند. نتایج پژوهش دنیل و آریس (۲۰۱۱) تحت عنوان «فلسفه، تفکر انتقادی و فلسفه برای کودکان» ، فلسفه سستی و فلسفه برای کودکان را مقایسه کردند و به این نتیجه رسیدند که این دو حیطة از لحاظ درجات (و نه انواع) متفاوت اند؛ اما اگر فلسفه به عنوان روشی برای تفکر در نظر گرفته شود، شباهت های بسیاری بین آن دو وجود دارد. در نهایت، این محققان اظهار کردند تفکر انتقادی اساس پیوند فلسفه برای کودکان با فلسفه در هر مفهوم آنهاست. در همین زمینه دوهر (۱۹۹۴) در تحقیق خود نشان داد که برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر توانایی های شناختی و انعطاف پذیری آنان موثر است.

در تبیین نتایج پژوهش حاضر بر اساس دیدگاه لیپمن (2003) می توان گفت شرکت دانش آموزان در جلسات کندوکاو فلسفی موجب شده است راهبرد های یادگیری آن ها بر اثر رشد انواع مهارت های بسط دهی ، سازماندهی ذهنی ، تفکر انتقادی و خودنظم دهی توسعه یابد . به این معنا که ، وقتی دانش آموزان در حلقه کندوکاو کلاسی درباره موضوعات به شیوه استدلال گروهی و کاوش گری انتقادی بحث می کنند ، این جلسات موجب رشد راهبردهای یادگیری آن ها می شود . از طرف دیگر ، رشد مهارت های پژوهشی دانش آموزان ، یعنی مطرح کردن فرضیه های مختلف و در نظر گرفتن راه کار ها ، خودش نیز ابزاری برای کسب شناخت و فراشناخت محسوب می شود .

اسلاوین (slavin, 2006) به نقل از سیف (۱۳۸۶: ۳۰۱) با استناد به پژوهش های که درباره آموزش راهبردهای یادگیری انجام شده گفته است می توان راهبردهای گوناگون را به دانش آموزان آموزش داد و به آنها کمک کرد تا نسبت به یادگیری و تفکر خود آگاهانه عمل کنند . شکوفایی استعداد انسانها نه تنها به دانش پایه افراد بستگی دارد ، بلکه به عواملی دیگر نظیر آگاهی از راهبردهای گوناگون یادگیری ، چگونگی بهره گیری از این دانش ، طی انجام دادن تکالیف نیز مربوط می شود . اصطلاح شناخت به فرایندهای ذهنی یا راه هایی که به وسیله آنها اطلاعات پردازش می شوند ، یعنی اطلاعات مورد توجه قرار می گیرند ، تشخیص داده میشوند و به رمز در می آیند ، ذخیره می شوند و در موارد مقتضی به کار میروند اشاره دارد (Bilere & Showman , 1993) راهبرد شناختی به هرگونه رفتار ، اندیشه یا عمل گفته می شود که یادگیرنده در ضمن یادگیری مورد استفاده قرار می دهد و هدف آن کمک به فراگیری ، سازماندهی و ذخیره سازی دانشها و مهارتها و نیز سهولت بهره برداری از آنها در آینده است . (Weinstien& Hume,1998)

هندری 1994 راهبردهای شناختی را طرحها یا روشهایی برای حل مسأله می داند . او معتقد است راهبردهای شناختی اکتشافی برای پردازش اطلاعات هستند . افراد در فرایند کسب اطلاعات نیازمند نظم دهی به محرکهای خارجی ، فعالیتهای علمی و خلاق هستند و برای این منظور استفاده از راهبردهای شناختی این نیاز را تأمین می کند (عباباف، ۱۳۸۷).

با رشد و گسترش نظام شناختی در انسان ، مجموعه ای از فرایندهای فراشناختی و نظارتی شکل می گیرد که موجب کارایی ، انعطاف پذیری حافظه و یادگیری هدفمند و آگاهانه می شود . به عبارت دیگر مهارت های فراشناختی ، آگاهی دهنده عمل می کنند که

در طی یادگیری و پردازش اطلاعات مورد استفاده یادگیرنده قرار می گیرند و نیز جریان این پردازش را تسهیل می کنند. فراشناخت به معنای آگاهی یادگیرنده از دانش و توانایی خود است. (Livingston, 1997) ببرد ۱۹۹۳ و پاریس ۱۹۹۱ فراشناخت را «آگاهی و خود کترلی» می دانند. آگاهی فراشناختی به معنای شناخت خود به عنوان یک موجود متفکر است. این آگاهی نقش مهمی در دقت، حل مسأله کنترل خود، خودآموزی و تغییر رفتار دارد (نیازآذری، ۱۳۸۲: ۶-۳) به طور کلی، کیفیت حافظه و یادگیری به فراشناخت وابسته است. در واقع شاید بتوان گفت که یکی از مهمترین پیشرفت های قرن، پیدایش نظریه هایی است که بر نقش فرایندهای عالی مؤثر بر مهار و هدایت فرایندهای شناختی تاکید می کنند. این فرایندهای عالی تر فراشناخت نام دارند که توسط فلاول (Flavell, 1979: 906-911) مطرح شد. منظور از فراشناخت آگاهی از فرایندهای شناختی خود و همین طور کنترل و تنظیم شناخت است. فراشناخت به اطلاعاتی گفته می شود که فرد از نظام شناختی خود دارد. یعنی شخصی که از آگاهی فراشناختی نسبتا خوبی برخوردار است، می داند که چه مقدار از مطالب را کاملا درک کرده و چه میزان از تکالیف را بدون اشتباه انجام داده است. همین طور می داند که برای انجام دادن یک تکلیف معین به چه اطلاعاتی نیاز دارد یا از چه شیوه های باید استفاده کند.

بنابراین با آموزش فلسفه به کودکان می توان تاثیر مناسبی بر راهبرد های یادگیری که شناخت و فراشناخت هستند ایجاد کرد. مهمترین موضوع روانشناسی شناختی در روان شناسی تربیتی، تأکید بر یادگیری «چگونگی یاد گرفتن» (یادگیری یادگیری) به عنوان یکی از هدف های کلی فرایند یادگیری و تدریس است. هر قدر مطالب مورد نظر با اطلاعاتی قبلی فرد ارتباط بیشتری داشته باشد، پردازش اطلاعات ساده تر می شود. (کارشکی، ۱۳۸۷: ۱۳-۲۱).

بنابر آنچه که به اختصار بدان اشاره شد به نظر می رسد هدف اساسی فراشناخت، خودکترلی و خودآموزی است تا دانش آموزان یادگیرندگان مستقلی گردند که بتوانند فرایند های شناختی و یادگیری شان را در جهت اهداف تعیین شده ی خود هدایت، نظارت و اصلاح کنند. راهبردهای فراشناختی بر راهبرد های شناختی اعمال کنترل می کنند و به آن ها جهت می دهند. بنابراین برای موفقیت در یادگیری لازم است راهبردهای شناختی و فراشناختی را با هم به کار برد. از سوی دیگر به نظر می رسد در آموزش فلسفه به کودکان در کنار ارتقای مهارت های فکری و منطقی که اهمیت زیادی دارد، توجه به

مسائل و سؤالات بنیادین زندگی نیز در این حوزه بسیار قابل توجه و مهم است. در این راستا بر اساس دیدگاه لیپمن، موضوعات مورد بحث در برنامه آموزش فلسفه به کودکان از همان مفاهیمی گرفته شده است که فلاسفه با آن درگیرند؛ مانند بحث درباره ماهیت قانون، حقیقت، خیر، عدالت، مرگ، دوستی، زیبایی و جز این‌ها (لیپمن، ۲۰۰۳). همچنین کودکان در این برنامه مهارت‌های تفکر منطقی، تحلیلی، اثربخش، نقادانه و خلاق را آموزش می‌بینند. در این رویکرد، اصل بر پردازش عقلانی اطلاعات برای حل مسائل زندگی است و فلسفه روشی است برای خردورزی و مواجهه منطقی با مسائل و باورها. بنابراین، ذهن کودک در معرض شکوفایی و خلاقیت ویژه‌ای قرار می‌گیرد و این در آموزش فلسفه به کودکان کاملاً مشخص و آشکار است.

۱. اینگونه به نظر می‌رسد که بسیاری از دانش‌آموزان دارای نقص فراشناختی هستند، یعنی دانش پایه و موضوعی یک رشته را دارند، اما نمی‌دانند که از آن دانش چگونه استفاده کنند. استفاده از راهبردهای فراشناختی در یادگیری مطالب مربوط به دروس مختلف موثر است. پیشنهاد می‌گردد به معلمان آموزش داده شود که راهبردهای فراشناختی را آموزش دهند و به دانش‌آموزان بیاموزند که در یادگیری دروس و انجام دادن کارها به صورت فراشناختی عمل کنند.

۲. از آنجا که نتیجه نشان داد برنامه آموزش فلسفه به کودکان یک روش موفق در آموزش تفکر است و بنحوی تفکر اصولی و تعامل ساختاری انجام می‌دهد و تجربه جهانی و شواهد در بسیاری از کشورهای جهان نیز نشان داده است که فلسفه برای کودکان به رشد مهارت‌های تفکر در آنها کمک کرده است. و این برنامه با ارائه تعداد زیادی تمرین در مورد یافتن دلایل خوب برای داوری، کودکان را تحت نوعی آموزش قرار می‌دهد که افق دید آنها را وسیع‌تر میکند و به کودکان یاد می‌دهد که چگونه می‌توانند بهتر فکر کنند لذا توصیه می‌شود از همان پایه‌های ابتدایی برنامه آموزش فلسفه به کودکان در برنامه‌های درسی گنجانده و مورد لحاظ قرار گیرد.

۳. ارائه محرک از سوی معلمان برای دانش‌آموزان: محرک عبارت است از ارائه سرآغازی برای کاوشگری. محرک انتخابی باید سبب ایجاد نوعی شرایط هیجان‌انگیز برای کاوشگری شود و واکنش خلاق، انتقادی یا تخیلی دانش‌آموز را برانگیزد. محرک برای تفکر شرایط چالش‌آفرین می‌سازد. هدف آن ارائه مداخله شناختی مثبتی است که حواس را درگیر و کاوشگری را تحریک کند که مستلزم دقت و تمرکز است. پس از محرک آغازین

باید زمانی را به تفکر اختصاص داد و دانش آموزان را تشویق کرد که از خود بپرسند، فکر کنند یا نکاتی را که برایشان جالب یا مبهم هستند، مطرح کنند.

ضمناً به پژوهشگران پیشنهاد می شود پژوهش های بعدی را بر اساس نمونه های بزرگ تر انجام دهند. در تحقیقات آتی به بررسی تاثیر آموزش فلسفه به کودکان در مقطع ابتدایی پرداخته شود و نتایج آن با تحقیق حاضر مقایسه گردد. همانند همه تحقیقات، این پژوهش به دانش آموزان مقطع متوسطه پسران محدود است لذا در تعمیم نتایج به سایر گروهها باید جانب احتیاط را رعایت نمود. همچنین محدود بودن ابزار سنجش و جمع آوری اطلاعات صرفاً با پرسشنامه و استفاده نکردن از سایر روش های جمع آوری اطلاعات از جمله مشاهده، مصاحبه.

کتابنامه

- اسد زاده، حسن (۱۳۸۸). بررسی رابطه ظرفیت حافظه و عملکرد تحصیلی میان دانش آموزان پایه سوم راهنمایی شهر تهران، فصلنامه تعلیم و تربیت، ش ۱، س ۷، تهران
- بابایی امیری، ناهید و عاشوری، جمال (۱۳۹۳). ارتباط راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی، خودکارآمدی، خلاقیت و هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی، دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، س ۲، ش ۳، پاییز و زمستان
- بحرینی، حمیده (۱۳۸۸). درباره لیزا داستان های فلسفه برای کودکان، فرهنگ، بهار
- تجلی نیا، امیر و علی شریعتمداری و عزت اله نادری و مریم سیف نراقی (۱۳۹۱). بررسی تاثیر اجرای برنامه «فلسفه برای کودکان» در پرورش خلاقیت دانش آموزان پسر پایه اول مقطع متوسطه منطقه ۱۴ تهران، س ۳، ش ۱، بهار و تابستان
- جعفری، زهره و پروین صمدی و یحیی قانلی (۱۳۹۴). بررسی تاثیر آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش روحیه پژوهشگری کودکان دوره پیش دبستانی، فصلنامه پژوهش در برنامه درسی، ش ۴۴
- خسروی، زهره و سارا کلانتری و شکوه السادات بنی جمالی (۱۳۹۲). اثر بخشی آموزش فلسفه برای کودکان در کاهش تفکرات غیر منطقی دانش آموزان دختر کلاس اول راهنمایی، مجله روانشناسی بالینی و شخصیت، بروجن: دانش و رفتار
- راجی، ملیحه (۱۳۹۱). تعلیم و تربیت انتقادی و پیوندهای آن با برنامه آموزش فلسفه برای کودکان، تفکر و کودک، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، س ۳، ش ۱، بهار و تابستان
- ستاری، علی (۱۳۹۳). نقد مبانی فلسفی برنامه آموزش فلسفه به کودکان، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۶). روان شناسی پرورشی نوین، تهران، نشر دوران، ش ۶

اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان بر راهبردهای یادگیری ... ۹۳

سیف، علی اکبر و فرهاد شقاقی (۱۳۸۴). تاثیر آموزشی راهبردهای یادگیری و مطالعه بر میزان یادگیری دانشجویان دانشگاه پیام نور، پیک نور علوم انسانی، دوره ۳، ش ۲، تابستان سیفی گندمانی، محمد یاسین و فرهاد شقاقی و سارا کلانتری میدی (۱۳۹۰). اثربخشی برنامه آموزش فلسفه به دانش آموزان دختر بر عزت نفس و توانایی حل مسئله آنها، فصلنامه روانشناسی کاربردی، ش ۵، س ۲

صفایی مقدم، مسعود و سید منصور مرعشی و محمدجعفر پاک سرشت و خسرو باقری و حسین سپاسی (۱۳۸۵). بررسی تأثیر روش اجتماع پژوهشی در برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش مهارتهای استدلال دانش آموزان پسر پایه سوم راهنمایی مدرسه نمونه دولتی اهواز، مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، س ۳، ش ۲

عاشوری، جمال (۱۳۹۲). ارتباط راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی، ساختار هدف های ادراک شده کلاس و هوش معنوی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پرستاری. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ش ۸، اصفهان

عبابف، زهره (۱۳۸۷). مقایسه راهبردهای شناختی و فراشناختی دانش آموزان متوسطه به تفکیک سطح توانایی، رشته تحصیلی و جنسیت و ارائه پیشنهادها در حوزه برنامه درسی، فصلنامه علمی - پژوهشی - نوآوری آموزشی، س ۷، ش ۲۵

عرفانی آداب، الهام و جواد مصرآبادی و تقی زوار (۱۳۹۲). نقش تعامل فراشناخت؛ شاخص های پیشرفت تحصیلی: فراتحلیل مطالعات پژوهشی زیربیط در داخل کشور، مجله آموزش عالی س ۳، ش ۵

عسگری، محمد و حسن دیناروند و محمد رضا ترکشوند (۱۳۹۴). تاثیر آموزش فلسفه بر تفکر منطقی دانش آموزان دختر و پسر سوم راهنمایی منطقه سامن، فصلنامه روانشناسی تربیتی، س ۱۱، ش ۲۵، بهار

غباری بناب، باقر و افروز، غلامعلی و حسن زاده، سعید و بخشی، جعفر و پیرزادی، حجت (۱۳۹۱). تاثیر آموزش راهبردهای فراشناختی فعال تفکر مدارانه و خود نظارتی بر درک مطلب دانش آموزان با مشکلات خواندن، مجله ناتوانایی یادگیری، ش ۱، س ۲

طباطبایی، زهرا (۱۳۸۷). تاثیر آموزش فلسفه برای کودکان و نوجوانان بر پرسشگری و تفکر انتقادی دانش آموزان، پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روان شناسی، دانشگاه الزهراء، دانشکده علوم اجتماعی، تهران

کارشکی، حسین (۱۳۸۷). نقش اهداف پیشرفت در مؤلفه های یادگیری خودتنظیمی. تازه های علوم شناختی، س ۱۰، ش ۳

کدیور، پروین (۱۳۸۳). روان شناسی تربیت، تهران: سمت

کرمی، ابولفضل (۱۳۸۱). تدوین ابزار سنجش راهبردهای یادگیری و مطالعه و تعیین رابطه این راهبردها با پیشرفت تحصیلی، رساله دکتری، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران

کمالی مطلق، طاهره و ناصر نوشادی (۱۳۹۶). تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر سطح پرسشگری دانش آموزان دوره ابتدایی، مجله تفکر و کودک، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، س ۸، ش ۱، بهار و تابستان

فلاول، جان (۱۳۷۷). رشد شناختی ترجمه فرهاد ماهر، تهران: رشد
مفتخری، شیوا و حسن اسدزاده و یوسف کریمی (۱۳۹۰). اثر آموزش راهبردهای یادگیری بر عملکرد حافظه فعال دانش آموزان مقطع متوسطه شهر تهران، فصلنامه روانشناسی تربیتی، س ۶، ش ۱۸

ناجی، سعید و پروانه قاضی نژاد (۱۳۸۶). بررسی نتایج برنامه فلسفه برای کودکان روی مهارت استدلال و عملکرد رفتاری کودکان، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، س ۲، ش ۷
نیازآذری، کیومرث (۱۳۸۲). فراشناخت در فرایند یاددهی - یادگیری فراشناختی تهران: اندیشه
هرگنان، بی و آر والسون، متیو، اج (۱۳۷۴). مقدمه ای بر نظریه های یادگیری، ترجمه دکتر علی اکبر سیف، تهران: نشر دوران

یار محمدیان، احمد و امیر قمرانی و زهرا سیفی و مریم ارفع (۱۳۹۴). اثر بخشی آموزش راهبردهای شناختی بر حافظه، عملکرد خواندن و سرعت پردازش اطلاعات دانش آموزان نارساخوان، مجله ی ناتوانی های یادگیری، س ۴، ش ۴

- Aksan, N. (2009). A descriptive study: Epistemological beliefs and self- regulated learning. *Journal of Procedia and Behavioral Sciences*, 1, 896- 909.
- Biggs, G.B. (2007). *Student approach to learning*. Hawthorn, Victoria: Australian Council.
- Bilere, R.F., & Showman, G. (1993). *Sychology applied to teaching* (7th ed) New York. Houghton Mifflin.
- Buric, I., & Soric, I. (2012). The role of test hope and hopelessness in self-regulated learning: Relations between volitional strategies, cognitive appraisals and academic achievement. *Education Journal*, 8: 221-228.
- Bleasby, j. (2011). Overcoming relativism And Absolutism: Dewey ideals of truth and meaning in philosophy for children. *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 43, No. 5, 2011.
- Daniel, M. & Auriac, E. (2011). "Philosophy, Critical Thinking and Philosophy for Children", *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 43, Issue 5, pp. 415-435.
- Doohr, E. (1994). *Citizenship: philosophy with children: Thinking skills*. Retrieved from www.Dialogeworks.co.uk.
- Fisher, R. (2005). *Teaching Children to Think* (2th). London. Nelson Thornes.

- Flavell, J.H.(1979). Metacognitive and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34,906- 911.
- Gazard, A. (2013). Do You To Know Philosophy To Teach Philosophy To Children? A Comparison Of Two Approaches. *Analytic Teaching And Philosophical Praxis*,33(1), 45-47
- Haven, K (2007). *Story Proof: The Science Behind the Startling Power of Story*, CA:LibrariesUnlimited.
- Haynes, J. & Murriss, K. (2011), "The provocation of an epistemological shift in teacher education through philosophy with children", *Journal of philosophy of education*, Vol. 45, No. 2. pp. 285-303.
- Kane, J. (1984). Education and the search for coherence. *Teacher College Record*, 85(4), 676-683.
- Lipman, M. (1980), *The Cultivation of Reasoning Through Philosophy*. *Educational Leadership*. 42 (1).
- Lipman, M , (2003), "Philosophy for Children. An Interview With Saeed NaJi", in:Retrieved, September 28, 2011, From: [http:// www. Buf. ano/en](http://www.Buf.ano/en).
- Lizarraga, S. A. et al. (2009). "Enhancement of thinking skills: Effects of two intervention methods". *Thinking Skills and Creativity*, 4 (1); 30-43.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813
- Sanjana Mehta & David Whitebread (۲۰۰۵). *Philosophy for Children and Moral Development in the Indian Context*, University of Cambridje.
- Slavin ,R. E (2006). *Educational phsycology: Theory and practice* (8ed.) new york : pearson.
- Trckey , s , & tapping , k,t , (2004) , p4c systematic rview , *research papers in education* , 19(3) , 365-38
- Valitalo, R., Jusso, H., Sutinen, A. (2015). *Philosophy for children as an educational practice*.Springer Published Online,15.
- Weinstein, C. E., Jong, J., & Acee, T. W. (2010). Learning strategies. *Journal of International Encyclopedia of Education*, 323-329.
- Weinstien, CE., & Hume, L.M. (1998). *study strategies for lifeLong learning*. washengton D.C: American psychology Association.
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming self- regulated learned: which are the subprocesses? *Contemporary. Journal of Educational psychology*,313,11,307.