

بررسی اثربخشی اجرای برنامه فلسفه برای کودکان به شیوه اجتماع پژوهشی
در افزایش هوش هیجانی دختران دبیرستانی^۱

هما رضایی^۲

عبداله شفیق آبادی^۳

یحیی فائدی^۴

علی دلاور^۵

معصومه اسمعیلی^۶

تاریخ پذیرش: ۹۲/۱۰/۱۸

تاریخ وصول: ۹۲/۷/۱۵

چکیده

این پژوهش با هدف تعیین اثربخشی برنامه آموزشی فلسفه برای کودکان به شیوه اجتماع پژوهشی در هوش هیجانی دختران دبیرستانی انجام شد. بدین منظور یکی از دبیرستان‌های منطقه ۲ آموزش و پرورش شهر تهران به عنوان جامعه پژوهشی برگزیده شد. روش پژوهش

۱- این مقاله برگرفته از پایان نامه دکتری دانشگاه علامه طباطبائی است.

۲- دانشجوی دکتری دانشگاه علامه طباطبائی (نویسنده مسئول) bita.bahardoost@gmail.com

۳- استاد دانشگاه علامه طباطبائی

۴- دانشیار دانشگاه خوارزمی

delavarali@yahoo.com

۵- استاد دانشگاه علامه طباطبائی

۶- دانشیار دانشگاه علامه طباطبائی

حاضر نیمه آزمایشی پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. پس از جایگزینی ۲۶ دانش‌آموز در دو گروه آزمایش و کنترل، پرسشنامه هوش هیجانی باران، جهت بررسی اثر بخشی برنامه به صورت پیش‌آزمون و پس‌آزمون تکمیل شد. گروه کنترل در دوره اجتماع پژوهشی از فرایند اجرا دور نگه داشته شد و برای گروه آزمایش جلسات ۱/۵ ساعته هفتگی به مدت ۱۶ جلسه برگزار شد. گروه به شکل اجتماع پژوهشی اجرا شد و داستان اکتشاف هری استلمیر به عنوان محرک گفت و گو مورد استفاده قرار گرفت. داده‌ها با روش آماری کوواریانس تک متغیره تحلیل شد. پردازش داده‌ها حاکی از آن بود که در اثر اعمال متغیر مستقل، میزان هر پنج مولفه هوش هیجانی در دو گروه (با تعدیل اثر پیش‌آزمون) افزایش معناداری ایجاد شد. بر اساس این یافته و از آن رو که قرار گرفتن دانش‌آموزان در اجتماع پژوهشی ایشان را به سمت و سوی ژرف‌نگری و تلاش برای خودارزیابی و خودارزشیابی در زمینه مهارت‌های فکری و هیجانی سوق می‌دهد، پیشنهاد می‌شود برای آموزش فلسفه به کودکان در مدارس اهتمام ورزیده شود.

واژگان کلیدی: فلسفه برای کودکان، هوش هیجانی، اجتماع پژوهشی.

مقدمه

هوش هیجانی^۱ به معنای آگاهی از هیجانات خود و دیگران، توانایی تمایز میان آنها و به کارگیری این اطلاعات در تفکر و رفتار است (آگامکا^۲، ۲۰۱۱). مایر و سالووی^۳ (۱۹۹۷) به نقل از استیس و براون^۴ (۲۰۰۴) هوش هیجانی را توانایی درک و تلفیق هیجانات برای تسهیل تفکر و در نتیجه افزایش رشد، تعریف می‌کنند. در واقع برقراری تعادل بین قلب و مغز که برای مدیریت کارآمد و حساس در دنیای امروزی، ضروری است (موریس و همکاران^۵، ۲۰۰۰).

-
1. Emotional quotient
 2. Ogoemeka, O. H
 3. Mayer, J. D. & Salovey, P
 4. Stys, Y. & Brown, S. L
 5. Maurice et al.

ترجمه: کاوسی، ۱۳۹۱). هوش هیجانی این آزادی را برای افراد فراهم می‌سازد تا به کاوش توانمندی‌های خود پردازند؛ همان‌گونه که این فرصت را به ایشان می‌دهد تا میان هیجانانشان هماهنگی و توازن برقرار نمایند. در واقع افراد با هوش هیجانی بالا می‌توانند به مدیریت بهتر هیجانانشان پردازند (حمید^۱، ۲۰۰۶ به نقل از آمیندان و همکاران^۲، ۲۰۰۹).

مایر و همکاران (۲۰۰۲ به نقل از استیس و براون، ۲۰۰۴) خاطر نشان می‌سازند، پاسخ سازگاران به تجربه‌های هیجانی، بر اساس استدلالی است که افراد درباره موفقیت خود دارند. بررسی‌ها نشان داده است که چنانچه نوجوان به راهبردهای مقابله‌ای کارآمد مجهز نباشد و توانایی اندکی برای ادراک هیجان‌های خود و دیگران داشته باشد در برخورد با فشارهای زندگی، مشکلات رفتاری بیشتری به صورت اضطراب، پرخاشگری، افسردگی را نشان خواهد داد (الگار و همکاران^۳، ۲۰۰۳ به نقل از اسمعیلی، ۱۳۸۳). این راه کارهای مقابله‌ای نادرست، حتی می‌تواند پیامد ویرانگری همچون خودکشی یا روی آوردن به سو مصرف مواد را برای فرد رقم بزند (اندا و همکاران^۴، ۱۹۹۱ به نقل از محمدی و همکاران، ۱۳۸۷). از سویی پژوهشگرانی همچون گلمن^۵ (۲۰۰۳) بر این باورند که از طریق برنامه‌های مداخله و آموزش‌های منظم و مفید می‌توان در افزایش هوش هیجانی افراد، گام مهمی را برداشت. امروزه می‌دانیم، آموزش ذهن بدون آموزش قلب، آموزش فراگیر و جامعی نخواهد بود (براکت و همکاران^۶، ۲۰۱۰). به نظر می‌رسد یکی از برنامه‌هایی که می‌تواند آموزش ذهن و قلب را توأمان انجام دهد، برنامه فلسفه برای کودکان^۷ است.

-
1. Hamid
 2. Aminodin, H. et al
 3. Elgar et al.
 4. Enndau et al.
 5. Golman, D
 6. Brackett, M. A et al.
 7. Philosophy for Children

برنامه‌ای که فراگیران را در یک اجتماع پژوهشی^۱ به تفکر عمیق تشویق می‌نماید. فلسفه برای کودکان بر آن است که بگوید بزرگسالان و کودکان باید از طریق تفکر و گفت‌وگو به سطح دیگری از شناخت برسند. کودکان می‌بایستی علاوه بر کسب توانایی برای داوری‌های اخلاقی قابل دفاع، از احساسات خود و دیگران و نیز نقشی که احساسات در پذیرش و یا انکار عقیده‌ای خاص دارد آگاه باشند. آن‌ها نیاز دارند که بدانند با احساسات چه می‌شود کرد و چگونه از طریق آن‌ها و یا به رغم آن‌ها، می‌توان چیزهای جدید آموخت (قائدی، ۱۳۸۳). در برنامه فلسفه برای کودکان، از آن‌جا که محور آموزش و پرورش، تقویت قوای فکری و عملی دانش‌آموز و آموزش تحقیق و تأمل می‌باشد، لازم است که کلاس‌های درس به اجتماع پژوهشی تبدیل شود. در اجتماع پژوهشی اعضا دور هم می‌نشینند و پیش از شروع بحث توجیه می‌شوند که آن‌ها در کلاس به واقع عناصر یک گروه پژوهشی هستند که قرار است با گفت‌وگو درباره داستان یا موضوعی که ارائه می‌شود و با کشف عناصر پنهان در آن داستان یا موضوع، به اهداف برنامه دست یابند (مرعشی و همکاران، ۱۳۸۹).

آموزش فلسفه به کودکان در تلاش است تا با آموزش فلسفیدن به دانش‌آموزان آنها را به قلمرو معنایی و معناسازی وارد نماید و از این راه، زیربنای پرورش تفکر را فراهم آورد (قائدی، ۱۳۸۶، الف). این برنامه در پی آن است تا با بهره‌گیری از مجموعه داستان‌هایی با مضامین فلسفی، ویژگی‌های اساسی تفکر فلسفی را به کودکان بیاموزد (ضرغامی و همکاران، ۱۳۹۰). قائدی (۱۳۸۶، ب) خاطر نشان می‌سازد، برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان، یک برنامه درسی کاملی است که برای دانش‌آموزان پایه یک تا دوازده (۱۲-k) تنظیم شده است. آن چه که تاکنون در ایران بیشتر مورد توجه قرار گرفته است به طور عمده تا دوره ابتدایی بوده است، زیرا کودک در اذهان عام و خاص در ایران متوجه سنین پایین‌تر و به ویژه در دوره‌های پیش دبستانی و دبستان است. اما براساس جلسات برگزار شده در یونسکو (۱۹۹۸) پیرامون همین برنامه درسی، افراد زیر ۱۸ سال، کودک تلقی می‌شوند. بررسی‌های اولیه نشان می‌دهد

که این برنامه درسی هر چه به سمت پایه‌های تحصیلی بالاتر می‌رود ۱- از حالت عمومی آن کاسته شده و به سمت تخصصی شدن، پیش می‌رود، ۲- مهارت‌های سطح بالاتر را به دانش‌آموزان آموزش می‌دهد، ۳- رویکردها و روش‌ها تقریباً همان‌هایی هستند که در سطوح پایین‌تر بکار گرفته می‌شوند ولی محتوا منابع آموزش متفاوت‌اند.

نظر به چالش‌های اساسی تعلیم و تربیت ایران در دوره‌های راهنمایی و متوسطه، نظیر مواجه شدن دانش‌آموزان با دوران بلوغ، مواجه شدن با انتخاب‌های مختلف نظیر انتخاب رشته و شغل و حتی شریک زندگی و در عین حال وجود گزینه‌های متعدد در هر مورد و نیز وجود بحران‌های عظیم اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی، ادعا می‌شود که آموزش فلسفه در این دوره‌ها، تا حد زیادی قدرت دانش‌آموزان برای مواجه با چنین مسائلی را افزایش می‌دهد (ضرغامی و همکاران، ۱۳۹۰). برنامه درسی فلسفه برای کودکان، فلسفه را به شیوه جذابی برای کودکان ارائه می‌کند. برای مثال رمان مربوط به سنین مدرسه بیشتر بر منطق و مباحث معرفت‌شناسی^۱ تاکید دارد در حالی که در رمان‌های مربوط به سنین بالاتر موضوعات اخلاقی مورد تاکید بیشتری قرار می‌گیرد (گازارد^۲، ۲۰۱۳).

گازارد (۲۰۰۲) با توضیح رابطه میان نیمکره چپ و نیمکره راست مغز، خاطر نشان می‌کند، ارتباط معنی‌داری میان فلسفه و هوش هیجانی وجود دارد. فلسفه در همان معنای فلسفیدن در یک چارچوب غیر رسمی و لذت‌بخش، راهی است که می‌تواند ارتباط میان آمیگدال و نوروکورتکس مغز را تقویت نماید. اگر کودکان بتوانند هیجان‌ات مشکل‌دار خود را کاوش کنند، بشناسند و در مورد آنها گفت و گو داشته باشند، می‌توانند برای مدیریت آنها نیز گام بردارند و از هیجان‌ات خود مراقبت کنند. از نظر وی اجتماع پژوهشی جایگاه بسیار مناسبی برای گفت و گو در مورد تجربه‌ها و احساسات است.

1. Epistemological issues
2. Gazzard, A

شلیفر^۱ (۲۰۰۸، به نقل از کلادو^۲، ۲۰۱۳) نیز بر این باور است همدلی یکی از مؤلفه‌های بسیار ضروری برای اجتماع پژوهشی است. وی می‌افزاید باید کودکان را یاری داد تا احساسات خود را دریابند و بتوانند آنها را به اشتراک بگذارند. کریستجانسون^۳ (۲۰۰۰) نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسید که فلسفه برای کودکان، افزایش معناداری در همدلی ایجاد می‌نماید. لیپمن (۲۰۰۳) اظهار می‌دارد کاری که در اجتماع پژوهشی روی هیجان‌ات انجام می‌شود به این صورت است که یک موقعیت بررسی می‌شود و تصمیم‌گیری می‌شود آیا این هیجان منطقی است؟ آیا قابل استدلال است؟ آیا موجه و به جا است؟ یا یک موضوع کاملاً شخصی است؟ مهمترین نکته، قابل استدلال بودن هیجان و موقعیت موبوطه است. فبک^۴ در آموزش هیجانی، به توانایی تشخیص و تمایز انواع واژه‌های مربوط به حالت‌های مختلف هیجانی و ارتباط میان هیجان‌های مختلف اهمیت می‌دهد.

پژوهش‌نوروزی و درخشنده (۱۳۸۶) نیز گویای سودمندی برنامه فبک در مسئولیت‌پذیری و استقلال بوده است. هدایتی (۱۳۸۸) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که فبک در افزایش عزت نفس (یکی از مولفه‌های خود آگاهی هیجانی) ایشان موثر است. تریکی و تاپینگ^۵ (۲۰۰۴) نیز در پژوهش خود، با یک بررسی نظام‌مند بر پژوهش‌های انجام شده از ۱۹۷۰ تا ۲۰۰۲ به اثرات مثبت این برنامه در عزت نفس اشاره نمودند. حاتمی و همکاران (۱۳۸۹) در پژوهش خود با عنوان تأثیر فلسفه برای کودکان بر هوش هیجانی به این نتیجه رسیدند که این برنامه افزایش معناداری در هوش هیجانی در مولفه‌های درون فردی، روابط میان فردی،

۱- ارجاع شود به: Schleifer, M., con la colaboración de Martiny, C. (2008). Valores y Sentimientos de

los 2 a los 5 años como hablar de las emociones con nuestros hijos. Barcelona: Claret

<http://www.unesco.org/cpp/spdeclaraciones/tolerancia.htm> SAU

2. Collado, M. R

3. Kristjansson, K

۴- فلسفه برای کودکان

5. Tricky, S. & Topping, K. J.

سازگاری ایجاد کرد اما در مهارت‌های درون فردی، مدیریت فشار روانی و خلق کلی تفاوت معناداری ایجاد نکرد.

پژوهشگران متعددی ابراز داشته‌اند افرادی که دارای هوش هیجانی بالایی می‌باشند، قدرت تطابق بیشتری برای سازگاری با مسائل جدید روزانه را دارند (چان^۱، ۲۰۰۵). بگینی (به نقل از حاتمی و همکاران، ۱۳۸۹) خاطر نشان می‌سازد اگر کودکان را تشویق کنیم به طریقی سازنده تفکر و استدلال کنند، شادتر خواهند بود. چانج (۲۰۰۶) در پژوهش خود عنوان کرد آموزش هوش هیجانی بر اساس اجتماع پژوهشی فلسفه برای کودکان به دلیل تأکید این شیوه بر دلیل آوردن، توجه به پاسخ‌های دیگران، و سؤال‌های مناسب پرسیدن سودمندی مناسب‌تری دارد. وی بر اساس فلسفه برای کودکان به تدوین برنامه آموزشی با هدف ارتقای هوش هیجانی و مهارت‌های تفکری برای نوجوانان پرداخته است و این برنامه را در افزایش هوش هیجانی سودمند ارزشیابی کرده است. گازارد (۲۰۰۲) نیز در پژوهش خود به بررسی رابطه فلسفه برای کودکان و هوش هیجانی می‌پردازد و خاطر نشان می‌سازد آموزش فلسفه زمینه ساز انعطاف هیجانی در شخص می‌شود و قادر است هوش هیجانی فراگیران را گسترش دهد. بنابراین از آنجایی که هوش هیجانی می‌تواند سهم بسزایی در رشد و بالندگی فرد داشته باشد، مسئله اساسی این پژوهش این است که آیا با آموزش فلسفه برای کودکان می‌توان هوش هیجانی ایشان را افزایش داد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون- پس آزمون است که متغیر مستقل عبارت است از اجرای برنامه فلسفه برای کودکان و متغیر وابسته عبارت از نمرات هوش هیجانی در پس آزمون است.

1. Chan, D. W

پس آزمون	متغیر مستقل	پیش آزمون	گمارش تصادفی	گروه
T ₂	X	T ₁	R	E
T ₂	---	T ₁	R	C

جامعه آماری

جامعه آماری این پژوهش را دانش آموزان دختر پایه اول صدرا نوین منطقه ۲ آموزش و پرورش در سال تحصیلی و ۱۳۹۳-۱۳۹۲ تشکیل داده‌اند.

نمونه و روش نمونه‌گیری

با توجه به هدف پژوهش یعنی، بررسی تأثیر برنامه فبک در هوش هیجانی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی، اطلاعیه برگزاری اجتماع پژوهشی در دبیرستان دخترانه منتخب (جامعه در دسترس) توزیع شد. از حدود ۶۰ نفر از نوجوانان دختر اول دبیرستانی که داوطلب شرکت در این دوره بودند، آزمون هوش هیجانی گرفته شد، سپس بر اساس نمره‌های این افراد، گروهی که نمره بسیار بالا یا بسیار پایینی در این آزمون کسب کرده‌اند و به عبارتی هوش هیجانی بسیار بالا یا بسیار پایین داشتند، حذف شدند. در نهایت حدود ۶۸ درصدی که در وسط توزیع قرار گرفتند (یک انحراف استاندارد بالا و پایین میانگین) و تعدادشان برابر ۲۶ نفر بود به صورت کاملاً تصادفی به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند و طور تصادفی در دو گروه کنترل و آزمایش جایگزین شدند. بدین ترتیب، طرح پژوهش از نوع پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل بود که هر گروه شامل ۱۳ نفر بوده است.

پس از جایگزینی تصادفی دانش‌آموزان در دو گروه کنترل و آزمایش، و انجام پیش آزمون، گروه کنترل در دوره اجتماع پژوهشی از فرایند اجرا دور نگه داشته شد و جلسات ۱/۵ ساعته هفتگی در ساعت پژوهش و تفکر به مدت یک ترم تحصیلی و ۱۶ جلسه برگزار شد. دانش‌آموزان رو در روی یکدیگر به نحوی نشستند که یکدیگر را ببینند و صدای هم را بشنوند. برای اجرای این برنامه از داستان اکتشاف هری استلیمیر^۱ و راهنمای داستان نوشته لیپمن، به

1. Harry Stottlemeir's Discovery

عنوان محرک اجتماع پژوهشی استفاده شد. بخش‌های مرتبط با پژوهش در شش فصل با نام پرسا پناهی ترجمه و تدوین شد. برای ارتباط بیشتر دانش‌آموزان با محتوای داستان، تمامی اسامی موجود در داستان به اسامی ایرانی تبدیل شد. در ابتدای جلسه نخست قواعد مربوط به اجتماع پژوهشی مطرح شد. در هر جلسه بخشی از داستان پرسا پناهی خوانده شد، دانش‌آموزان از بخش‌هایی از داستان که برایشان جالب، مبهم یا سوال برانگیز بود، پرسش‌های خود را مطرح کردند. هر پرسش با نام پرسنده، به منظور رعایت مالکیت ایده، روی تخته سیاه کلاس نوشته و پس از بررسی روابط میان سوالات و حذف سوالات مشابه با نظر خود دانش‌آموزان، از میان پرسش‌های باقی مانده، رای‌گیری به عمل آمد و پرسش‌هایی که بیشترین امتیاز را در رای‌گیری آوردند، به عنوان موضوع گفت و گو برای آن جلسه و یا جلسه‌های بعدی برگزیده شدند. از ایشان خواسته شد در عین حال که ایده‌های خود را با تفکر و جرات مندانه ابراز می‌کنند، به ایده‌های دیگران هم گوش بسپارند و این موضوع مطرح شد که لزومی ندارد حتماً گروه به یک ایده واحد دست یابند، بلکه کافی است در طی پرسشگری‌ها و گفت و گوها به تغییرات ذهنی خود توجه نمایند و با موضوعات مطرح شده در طول جلسات و فاصله میان جلسات درگیری ذهنی داشته باشند. پایان جلسه شانزدهم، از هر دو گروه پس از آزمون گرفته شد.

ابزار گردآوری داده‌ها

ابزار گردآوری داده‌ها در این پژوهش، پرسشنامه هوش هیجانی بار-ان بوده است. پرسشنامه هوش هیجانی در سال ۱۹۸۰ توسط بار-ان ساخته شده و ۱۱۷ سؤال و ۱۵ خرده مقیاس دارد که بر روی ۳۸۳۱ نفر از پنج کشور آرژانتین، آلمان، هند، نیجریه، و آفریقای جنوبی اجرا شده و پایایی و روایی آن مورد بررسی قرار گرفته است. نتایج بررسی‌ها نشان داده است که آزمون از پایایی و روایی کافی برخوردار است. این پرسشنامه یکی از معتبرترین آزمون‌های هوش هیجانی است و به زبان‌های مختلفی ترجمه شده و در کشورهای بسیاری اجرا شده است و دارای روایی بالایی می‌باشد (حکیم جوادی و اژه‌ای، ۱۳۸۲) و پایایی آزمون هوش هیجانی فرم اصلی

در مطالعات صورت گرفته با روش آلفای کرانباخ بین ۰/۷۹ تا ۰/۸۶ و با روش بازآزمایی بین ۰/۷۸ تا ۰/۹۲ بوده است (بار-ان، ۱۹۹۷ به نقل از استیس و براون، ۲۰۰۴). سموعی (۱۳۸۱) اعتبار آزمون را با روش زوج-فرد ۰/۸۸ و با روش آلفای کرانباخ برابر ۰/۹۳ گزارش نموده است. در پژوهش ناطق و میناکاری (۱۳۸۷) نیز با استفاده از روش آلفای کرانباخ پایایی کل آزمون برابر ۰/۹۸ و برای خرده مقیاس‌های آن بین ۰/۸۰ تا ۰/۹۵ گزارش شده است.

این پرسشنامه در ایران توسط سموعی در سال ۱۳۸۱ بررسی شده و اعتبار و پایایی آن تأیید شده است. پرسشنامه مورد تأیید در ایران (سموعی، ۱۳۸۱)، ۹۰ سؤالی است و ۱۵ خرده مقیاس خودآگاهی هیجانی، ابراز وجود، عزت نفس، خودشکوفایی، استقلال، همدلی، روابط بین فردی، مسئولیت‌پذیری، حل مسئله، واقع‌گرایی، انعطاف‌پذیری، تحمل فشار روانی، کنترل تکانه، شادکامی و خوش بینی را مورد بررسی قرار می‌دهد. با این پرسشنامه می‌توان هوش هیجانی افراد ۱۸ سال به بالا را سنجید. برای آنکه بتوان پرسشنامه را بر روی نوجوانان ۱۵ سال اجرا کرد، ابتدا بر روی نمونه ۱۰۰ نفری دانش‌آموزان ۱۵ ساله اجرا شد و بر اساس تحلیل سوالات پرسشنامه، سوالاتی که عموم دانش‌آموزان در فهم یا پاسخگویی به آن مشکل داشتند، شناسایی شد. بر همین اساس پژوهشگر چند سوال مورد نظر را به گونه‌ای بازنویسی کرد که تغییری در معنای عبارت و مؤلفه‌ای که می‌سنجد ایجاد نشود و تنها با تغییر آیین نگارش قابل ادراک برای این گروه سنی شود. این تغییرات در پرسش‌های ۳، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۸، ۲۳، ۳۲، ۳۷، ۴۱، ۴۳، ۶۳، ۶۵، ۷۳، ۸۷ و ۸۹ اعمال شده است. برای نمونه پرسش ۳: «شغلی را ترجیح می‌دهم که حتی الامکان من تصمیم گیرنده باشم.» به پرسش «ترجیح می‌دهم در آینده شغلی داشته باشم که در آن خودم تصمیم گیرنده باشم» تغییر کرد. یا پرسش ۸۷ که می‌گوید «اگر مجبور به ترک وطن باشم سازگاری برایم دشوار خواهد بود» به این پرسش که «اگر مجبور به ترک مدرسه‌ام باشم، سازگاری با مدرسه جدید برایم سخت خواهد بود» تغییر یافت.

پس از بازنویسی و تأیید نظر تعدادی از متخصصان، ویژگی‌های روان‌سنجی تک تک سوالات بررسی گردید که چنانچه سوال یا سوالاتی نامناسب تشخیص داده شدند، حذف

شوند. بررسی مناسبت گویه‌ها در تمام پرسشنامه بر اساس ضرایب دشواری، روش لوپ، محاسبه ضریب پایایی و تحلیل عامل تأییدی صورت پذیرفت و بر اساس این عوامل مناسب بودن گویه‌ها تأیید شد. محاسبه میزان پایایی پرسشنامه نهایی هوش هیجانی در پژوهش حاضر از طریق ضریب آلفای کرانباخ نشان داد که ضریب آلفای کرانباخ محاسبه شده برابر $0/870$ گزارش شده است.

یافته‌ها

فرضیه اول: اجرای برنامه فلسفه برای کودکان بر آگاهی درون فردی دختران نوجوان تأثیر دارد.

با توجه به اینکه طرح تحقیق مورد استفاده، طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه کنترل بوده است، متغیر وابسته عبارت است از میزان پس‌آزمون (نمره کل) در خرده‌مقیاس آگاهی درون فردی در آزمون هوش هیجانی، و متغیر کمکی (کووریت) عبارت است از میزان پیش‌آزمون (نمره کل) در خرده‌مقیاس آگاهی درون فردی در آزمون هوش هیجانی. لذا باید از تحلیل کوواریانس تک متغیری برای آزمون این فرضیه استفاده کرد.

جهت استفاده از روش تحلیل کوواریانس تک متغیری ابتدا چند مفروضه اساسی این روش آماری یعنی نرمال بودن توزیع داده‌ها (متغیر وابسته) با استفاده از نتایج آزمون کلموگروف- اسمیرینوف در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون ($P > 0/01$)؛ همگنی واریانس‌ها در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون ($P > 0/01$) و همگنی شیب‌ها با استفاده از اثر متقابل منبع تغییرات «گروه خرده‌مقیاس آگاهی درون فردی» ($F_{(1,22)} = 1/953, P = 0/176$) مورد بررسی قرار گرفته است. بنابراین مفروضه‌های تحلیل کوواریانس در سطح اطمینان ۹۹ درصد ($\alpha = 0/01$) برقرار بوده است؛ لذا مجاز به استفاده از این آزمون آماری می‌باشیم که نتایج این تحلیل در جداول زیر ارائه شده است.

جدول ۱. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس یک راهه (خرده مقیاس آگاهی درون فردی)

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری	مجدور η جزئی
ثابت	۰.۴۷۲	۱	۰.۴۷۲	۲.۰۸۲	۰.۱۶۳	۰.۰۸۳
پیش آزمون آگاهی درون فردی	۶.۷۳۰	۱	۶.۷۳۰	۲۹.۶۸۴	۰.۰۰۰	۰.۵۶۳
گروه	۱.۰۲۵	۱	۱.۰۲۵	۴.۵۲۱	۰.۰۴۴	۰.۱۶۴
خطا	۵.۲۱۵	۲۳	۰.۲۲			

$$P < ۰/۰۵^{**}$$

همانطور که در جدول فوق مشاهده می‌شود نتیجه آزمون تک متغیری برای خرده مقیاس آگاهی درون فردی در سطح اطمینان ۹۹ درصد ($\alpha=۰.۰$) معنادار است ($\eta^2=۰/۱۶۴$) جزئی، $(F_{(۱,۲۳)}=۴/۵۲۱, P=۰/۰۴۴)$. بنابراین نتیجه گرفته می‌شود که در اثر اعمال متغیر مستقل بین میزان آگاهی درون فردی دو گروه (با تعدیل اثر پیش آزمون) تفاوت معناداری مشاهده می‌شود؛ البته با توجه به رقم مجذور اتا، ($۰/۱۶$) شدت ارتباط بین عامل آزمایش و متغیر وابسته را نشان می‌دهد که میزان بالایی است و به نوعی ۱۶ درصد از تغییرات متغیر وابسته (آگاهی درون فردی) با فرض ثابت ماندن میزان اولیه آن به آزمایش (برنامه فلسفه برای کودکان) برمی‌گردد.

فرضیه دوم: اجرای برنامه فلسفه برای کودکان بر آگاهی میان فردی دختران نوجوان تأثیر دارد.

با توجه به اینکه طرح تحقیق مورد استفاده، طرح پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل بوده است، متغیر وابسته عبارت است از میزان پس آزمون (نمره کل) در خرده مقیاس آگاهی میان فردی، و متغیر کمکی (کووریت) عبارت است از میزان پیش آزمون (نمره کل) در خرده مقیاس آگاهی میان فردی. لذا باید از تحلیل کوواریانس تک متغیری برای آزمون این فرضیه استفاده کرد.

جهت استفاده از روش تحلیل کوواریانس تک متغیری ابتدا چند مفروضه اساسی این روش آماری یعنی نرمال بودن توزیع داده‌ها (متغیر وابسته) با استفاده از نتایج آزمون کلموگروف-اسمیرینوف در مرحله پیش آزمون و پس آزمون ($P > 0/01$)؛ همگنی واریانس‌ها در مرحله پیش آزمون و پس آزمون ($P > 0/01$) و همگنی شیب‌ها با استفاده از اثر متقابل منبع تغییرات «گروه خرده مقیاس آگاهی میان فردی» ($F_{(1,22)} = 2/010, P = 0/170$) مورد بررسی قرار گرفته است. بنابراین مفروضه‌های تحلیل کوواریانس در سطح اطمینان ۹۹ درصد ($\alpha = 0.01$) برقرار بوده است؛ لذا مجاز به استفاده از این آزمون آماری می‌باشیم که نتایج این تحلیل در جداول زیر ارائه شده است.

جدول ۲. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس یک راهه (خرده مقیاس آگاهی میان فردی)

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری	مجذور η^2 جزئی
ثابت	۰.۰۹۵	۱	۰.۰۹۵	۱.۴۷۶	۰.۲۳۷	۰.۰۶۰
پیش آزمون آگاهی میان فردی	۴.۷۵۳	۱	۴.۷۵۳	۷۳.۸۱۶	۰.۰۰۰	۰.۷۶۲
گروه	۰.۳۸۰	۱	۰.۳۸۰	۵.۹۰۱	۰.۰۲۳	۰.۲۰۴
خطا	۱.۴۸۱	۲۳	۰.۰۶۴			

$$P < 0/05^{**}$$

همانطور که در جدول فوق مشاهده می‌شود نتیجه آزمون تک متغیری برای آزمون آگاهی میان فردی در سطح اطمینان ۹۵ درصد ($\alpha = 0.05$) معنادار است ($\eta^2 = 0/204$) جزئی، ($F_{(1,23)} = 5/901, P = 0/023$). بنابراین نتیجه گرفته می‌شود که در اثر اعمال متغیر مستقل بین میزان آگاهی میان فردی دو گروه (با تعدیل اثر پیش آزمون) تفاوت معناداری مشاهده می‌شود؛ البته با توجه به رقم مجذور اتا، ($0/21$) شدت ارتباط بین عامل آزمایش و متغیر وابسته را نشان می‌دهد که میزان بسیار بالایی است و به نوعی ۲۱ درصد از تغییرات متغیر وابسته (آگاهی میان فردی) با فرض ثابت ماندن میزان اولیه آن به آزمایش (اجرای برنامه فلسفه برای کودکان) برمی‌گردد.

فرضیه سوم: اجرای برنامه فلسفه برای کودکان بر سازگاری دختران نوجوان تأثیر دارد. با توجه به اینکه طرح تحقیق مورد استفاده، طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بوده است، متغیر وابسته عبارت است از میزان پس‌آزمون (نمره کل) در خرده‌مقیاس سازگاری آزمون هوش هیجانی، و متغیر کمکی (کووریت) عبارت است از میزان پیش‌آزمون (نمره کل) در خرده‌مقیاس سازگاری آزمون هوش هیجانی. لذا باید از تحلیل کوواریانس تک‌متغیری برای آزمون این فرضیه استفاده کرد.

جهت استفاده از روش تحلیل کوواریانس تک‌متغیری ابتدا چند مفروضه اساسی این روش آماری یعنی نرمال بودن توزیع داده‌ها (متغیر وابسته) با استفاده از نتایج آزمون کلموگروف-اسمیرنوف در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون ($P > 0/01$)؛ همگنی واریانس‌ها در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون ($P > 0/01$) و همگنی شیب‌ها با استفاده از اثر متقابل منبع تغییرات «گروه خرده‌مقیاس سازگاری» ($F_{(1,32)} = 0/496, P = 0/489$) مورد بررسی قرار گرفته است. بنابراین مفروضه‌های تحلیل کوواریانس در سطح اطمینان ۹۹ درصد ($\alpha = 0.01$) برقرار بوده است؛ لذا مجاز به استفاده از این آزمون آماری می‌باشیم که نتایج این تحلیل در جداول زیر ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس یک راهه (خرده‌مقیاس سازگاری)

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری	مجذور η^2 جزئی
ثابت	۰.۰۶۹	۱	۰.۰۶۹	۰.۴۴۲	۰.۵۱۳	۰.۰۱۹
پیش‌آزمون سازگاری	۴.۷۰۹	۱	۴.۷۰۹	۳۰.۲۶۶	۰.۰۰۱	۰.۵۶۸
گروه	۴.۸۷۲	۱	۴.۸۷۲	۳۱.۳۱۵	۰.۰۰۱	۰.۵۷۷
خطا	۳.۵۷۸	۲۳	۰.۱۵۶			

$$P < 0/05^*$$

همانطور که در جدول فوق مشاهده می‌شود نتیجه آزمون تک‌متغیری برای خرده‌مقیاس سازگاری در سطح اطمینان ۹۹ درصد ($\alpha = 0.01$) معنادار است ($\eta^2 = 0/577$ جزئی، $P = 0/001$).

$F_{(1,22)}=31/315$. بنابراین نتیجه گرفته می‌شود که در اثر اعمال متغیر مستقل بین میزان سازگاری دو گروه (با تعدیل اثر پیش آزمون) تفاوت معناداری مشاهده می‌شود؛ البته با توجه به رقم مجذور اتا، ($0/58$) شدت ارتباط بین عامل آزمایش و متغیر وابسته را نشان می‌دهد که میزان بسیار بالایی است و به نوعی ۵۸ درصد از تغییرات متغیر وابسته (سازگاری) با فرض ثابت ماندن میزان اولیه آن به آزمایش (اجرای برنامه فلسفه برای کودکان) برمی‌گردد. فرضیه چهارم: اجرای برنامه فلسفه برای کودکان بر مدیریت فشار روانی دختران نوجوان تأثیر دارد.

با توجه به اینکه طرح پژوهش مورد استفاده، طرح پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل بوده است، متغیر وابسته عبارت است از میزان پس آزمون (نمره کل) در خرده مقیاس مدیریت فشار روانی، و متغیر کمکی (کووریت) عبارت است از میزان پیش آزمون (نمره کل) در خرده مقیاس مدیریت فشار روانی. لذا باید از تحلیل کوواریانس تک متغیری برای آزمون این فرضیه استفاده کرد.

جهت استفاده از روش تحلیل کوواریانس تک متغیری ابتدا چند مفروضه اساسی این روش آماری یعنی نرمال بودن توزیع داده‌ها (متغیر وابسته) با استفاده از نتایج آزمون کلموگروف- اسمیرینوف در مرحله پیش آزمون و پس آزمون ($P > 0/01$)؛ همگنی واریانس‌ها در مرحله پیش آزمون و پس آزمون ($P > 0/01$) و همگنی شیب‌ها با استفاده از اثر متقابل منبع تغییرات «گروه خرده مقیاس مدیریت فشار روانی» ($F_{(1,22)}=0/297$ ، $P=0/084$) مورد بررسی قرار گرفته است. بنابراین مفروضه‌های تحلیل کوواریانس در سطح اطمینان ۹۹ درصد ($\alpha=0.01$) برقرار بوده است؛ لذا مجاز به استفاده از این آزمون آماری می‌باشیم که نتایج این تحلیل در جداول زیر ارائه شده است.

جدول ۴. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس یک راهه (مدیریت فشار روانی)

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری	مجذور η^2 جزئی
ثابت	۰.۲۶۸	۱	۰.۲۶۸	۰.۶۸۹	۰.۴۱۵	۰.۰۲۹
پیش آزمون مدیریت فشار روانی	۷.۳۶۷	۱	۷.۳۶۷	۱۸.۹۶۷	۰.۰۰۰	۰.۴۵۲
گروه	۲.۳۶۲	۱	۲.۳۶۲	۶.۰۸۱	۰.۰۲۲	۰.۲۰۹
خطا	۸.۹۳۳	۲۳	۰.۳۸۸			

$$P < ۰/۰۵*$$

همانطور که در جدول فوق مشاهده می‌شود نتیجه آزمون تک متغیری برای خرده مقیاس مدیریت فشار روانی در سطح اطمینان ۹۵ درصد ($\alpha=۰.۰۵$) معنادار است ($\eta^2=۰/۲۰۹$ جزئی)، $(F_{(۱,۲۳)}=۶/۰۸۱, P=۰/۰۲۲)$. بنابراین نتیجه گرفته می‌شود که در اثر اعمال متغیر مستقل بین میزان مدیریت فشار روانی دو گروه (با تعدیل اثر پیش آزمون) تفاوت معناداری مشاهده می‌شود؛ البته با توجه به رقم مجذور اتا، ($۰/۲۱$) شدت ارتباط بین عامل آزمایش و متغیر وابسته را نشان می‌دهد که میزان بالایی است و به نوعی ۲۱ درصد از تغییرات متغیر وابسته (مدیریت فشار روانی) با فرض ثابت ماندن میزان اولیه آن به آزمایش (اجرای برنامه فلسفه برای کودکان) برمی‌گردد.

فرضیه پنجم: اجرای برنامه فلسفه برای کودکان بر خلق عمومی دختران نوجوان تأثیر دارد. با توجه به اینکه طرح پژوهش مورد استفاده، طرح پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل بوده است، متغیر وابسته عبارت است از میزان پس آزمون (نمره کل) در خرده مقیاس خلق عمومی، و متغیر کمکی (کووریت) عبارت است از میزان پیش آزمون (نمره کل) در خرده مقیاس خلق عمومی. لذا باید از تحلیل کوواریانس تک متغیری برای آزمون این فرضیه استفاده کرد.

جهت استفاده از روش تحلیل کوواریانس تک متغیری ابتدا چند مفروضه اساسی این روش آماری یعنی نرمال بودن توزیع داده‌ها (متغیر وابسته) با استفاده از نتایج آزمون

کلموگروف-اسمیرینوف در مرحله پیش آزمون و پس آزمون ($P > 0/01$)؛ همگنی واریانس‌ها در مرحله پیش آزمون و پس آزمون ($P > 0/01$) و همگنی شیب‌ها با استفاده از اثر متقابل منبع تغییرات «گروه خرده مقیاس خلق عمومی» ($F_{(1,23)} = 0/595, P = 0/323$) مورد بررسی قرار گرفته است. بنابراین مفروضه‌های تحلیل کوواریانس در سطح اطمینان ۹۹ درصد ($\alpha = 0.01$) برقرار بوده است؛ لذا مجاز به استفاده از این آزمون آماری می‌باشیم که نتایج این تحلیل در جداول زیر ارائه شده است.

جدول ۵. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس یک راهه (خرده مقیاس خلق عمومی)

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری	مجذور η^2 جزئی
ثابت	۱۰۸۷	۱	۱۰۸۷	۶۰۱۱۱	۰۰۲۱	۰۲۱۰
پیش آزمون خلق عمومی	۶۵۹۹	۱	۶۵۹۹	۳۷۰۹۱	۰۰۰۰	۰۶۱۷
گروه	۰۷۸۱	۱	۰۷۸۱	۴۳۸۹	۰۰۴۷	۰۱۶۰
خطا	۴۰۹۲	۲۳	۰۱۷۸			

$$P < 0/05^*$$

همانطور که در جدول فوق مشاهده می‌شود نتیجه آزمون تک متغیری برای خرده مقیاس خلق عمومی در سطح اطمینان ۹۵ درصد ($\alpha = 0.05$) معنادار است ($\eta^2 = 0/160$) جزئی، بنابراین نتیجه گرفته می‌شود که در اثر اعمال متغیر مستقل بین میزان خلق عمومی دو گروه (با تعدیل اثر پیش آزمون) تفاوت معناداری مشاهده می‌شود؛ البته با توجه به رقم مجذور اتا، ($0/16$) شدت ارتباط بین عامل آزمایش و متغیر وابسته را نشان می‌دهد که میزان بالایی است و به نوعی ۱۶ درصد از تغییرات متغیر وابسته (خلق عمومی) با فرض ثابت ماندن میزان اولیه آن به آزمایش (اجرای برنامه فلسفه برای کودکان) برمی‌گردد.

بحث و نتیجه گیری

آگاهی درون فردی

همانگونه که پردازش آماری نشان داد اجرای برنامه فلسفه برای کودکان موجب افزایش معنادار آگاهی درون فردی در دانش‌آموزان شد. تریکی و تاپینگ (۲۰۰۴)؛ فیشر^۱ (۲۰۰۵) به نقل از جباری، (۱۳۹۱)؛ هدایتی (۱۳۸۸) و نوروزی و درخشنده (۱۳۸۶) نیز در پژوهش خود تأثیر معنادار اجتماع پژوهشی در عزت نفس دانش‌آموزان را گزارش نمود. البته عزت نفس فقط یکی از مولفه‌های آگاهی درون فردی است و در مورد اثر بخشی اجرای فیک در سایر مولفه‌ها میتوان به پژوهش حاتمی و همکاران (۱۳۸۹) اشاره کرد. ایشان در پژوهش‌شان پس از اجرای برنامه فلسفه برای کودکان تغییر معناداری را در مولفه‌های آگاهی درون فردی افراد شرکت‌کننده در پژوهش گزارش نکرده‌اند و این نتیجه با نتایج پژوهش حاضر ناهمسو است. دلیل این ناهمسویی می‌تواند مربوط به تسهیلگر اجتماع پژوهشی باشد که همسو با نظر کلادو (۲۰۱۳) پس از مشخص شدن موضوع گفت و گو از فنون مختلف مشاوره‌ای نظیر ایفای نقش برای نام‌گذاری و ادراک هیجان‌ات بهره گرفته است. کلادو بیان می‌کند که تسهیل‌گر اجتماع پژوهشی، بایستی با فنون مشاوره‌ای آشنا باشند و به کودکان کمک کند تا هیجان‌ات خود را بشناسند، تعریف کنند و تشخیص بدهند؛ همچنان که بتوانند هیجان‌ات دیگران را هم تشخیص دهند. برای شناسایی هیجان‌ات می‌توان از داستان‌های شخصی، بازی‌ها، و ایفای نمایش بهره برد. تمرین‌هایی که بتوانند کودکان را نسبت به احساسات و هیجان‌ات خودشان و دیگران در گفت و گوهای اجتماعی حساس کند.

اما در تبیین نقش فلسفه برای کودکان در آگاهی درون فردی می‌توان گفت، کسب دانش درباره زندگی خوب، در نهایت موجب ارتقای خودآگاهی می‌شود و افزایش خودآگاهی به تجربه‌های شخصی، گزاره‌های فردی، موقعیت‌های منحصر به فرد شخصی راه می‌یابد (جوآوسو، ۲۰۰۷). یکی از روش‌های کمک به توسعه آگاهی از خود، متمرکز کردن توجه کودک روی

1. Fisher, R

خود اوست. پرسش‌هایی مانند چه چیزی در دیگران مورد تنفر شماست؟ از چه لحاظ با شخصیت داستان فرق دارید؟ دوست دارید جای کدام یک از شخصیت‌های داستان باشید؟ کدام یک احساسی شبیه احساس شما دارند؟ پرسش‌هایی هستند که تحلیل خود و خودآگاهی را تسهیل می‌کند (فیشر، ترجمه: صفایی مقدم و نجاریان، ۱۳۹۱). اسپلایتر و شارپ^۱ (به نقل از بلیزبی^۲، ۲۰۰۹) بر این باورند که ماهیت اجتماع پژوهشی، به این دلیل که فرد می‌تواند نورافکن را بر روی خودش روشن نماید در افزایش خودآگاهی و ابراز وجود، نسبت به کلاس‌های معمول، نقش مهمتری را ایفا می‌کند. زیرا در این اجتماع کودکان دیدگاه خودشان را به اشتراک می‌گذارند و همین امر موجب تأمل و تمرکز بیشتری بر ارزش‌ها و دیدگاه‌های فردی می‌شود.

هدف راهبردهای عاطفی در اجتماع پژوهشی، پرورش تفکر مستقل یا نگرش «من خودم از عهده این کار بر می‌آیم» است. کودکان باید به پرورش عادت خودسنجی تشویق شوند؛ من به چه چیزی اعتقاد دارم؟ چگونه این اعتقاد در من به وجود آمد؟ آیا من واقعا این اعتقاد را می‌پذیرم؟ کودکان برای رسیدن به استقلال باید شاهد تفکر مستقل دیگران باشند تا آنها هم به نوبه خود بتوانند استقلال فکری خود را پرورش دهند. به آنها باید نشان داد که چگونه می‌توان مستقل فکر کرد. فرد نه تنها باید نسبت به فکر خویش آگاهی داشته باشد، بلکه باید از نقطه نظرات دیگران هم آگاهی داشته باشد (فیشر، ترجمه: صفایی مقدم و نجاریان، ۱۳۹۱). مهارت‌های فراشناختی کودکان با درگیر شدن در پژوهش و بررسی گسترش می‌یابد. ایشان از ویژگی‌های هیجانی و توانمندی‌ها و نقاط ضعف خود آگاه می‌شوند (چانچ، ۲۰۰۶).

آگاهی میان فردی

همانگونه که پردازش آماری نشان داد اجرای برنامه فلسفه برای کودکان موجب افزایش معنادار آگاهی میان فردی در دانش آموزان شد. کریستجانسون (۲۰۰۰)؛ حاتمی و همکاران (۱۳۸۹)؛ نوروزی و درخشنده (۱۳۸۶) در پژوهش‌شان پس از اجرای برنامه فلسفه برای کودکان

1. Splaiter & Sharp
2. Bleazby, J

تغییر معناداری را در مولفه‌های بین فردی افراد شرکت کننده در پژوهش گزارش کرده‌اند. هدایتی (۱۳۸۸) در پژوهش خود تأثیر معنادار اجتماع پژوهشی در روابط بین فردی دانش‌آموزان را گزارش نمود. در بیان چرایی تأثیر اجتماع پژوهشی بر آگاهی میان فردی می‌توان گفت:

در جریان گفت‌وگوهای کلاسی، کودکان با ملاحظه حقوق دیگران به تعامل و تفاهم با دیگران نیز آشنا می‌شوند. آنان متوجه می‌شوند که دیگران نیز حق دارند فرضیه ارائه دهند و به اظهار عقیده بپردازند. لیپمن، بر این باور است نشانه‌های احترام گذاشتن به دیگران این است که کودکان یاد بگیرند تک قطبی نباشند، به هنگام ابراز نظر دیگران گوش فرابدهند و برای آنها ارزش قائل شوند (مرعشی و همکاران، ۱۳۸۹). مسئولیت‌پذیری اجتماعی مفهومی است که کودکان در جریان پژوهش مشترک کلاسی به آن می‌رسند؛ بدین ترتیب که آنها می‌آموزند درباره اظهارت خود با استدلال دفاع کنند و در قبال آنها مسئولیت پذیر باشند. لیپمن معتقد است که از طریق این فرایند، کودکان به جایی می‌رسند که مسئولیت گفته‌ها و افکار خود را به عهده می‌گیرند و دیگران را نیز قادر به انجام این کار می‌کنند (لیپمن، ۱۹۹۳)؛ علاوه بر این کودکان با مشاهده واکنش‌های شخصی و ضوابط رفتار هنجار گرا در سخن، عمل را فرا می‌گیرند و این روند در پرورش توانمندی‌های فردی، اجتماعی و اخلاقی و سازگار شدن با هنجارهای جامعه یاری می‌رساند. آنها درمی‌یابند که برای رسیدن به خود، باید عضوی از اجتماع بود، زیرا هر اندازه گستره شناخت از دیگران بیشتر باشد، عمق شناخت هر فرد از خود فزونی می‌یابد (مرعشی و همکاران، ۱۳۸۹). اگر قرار باشد کودکان در ارتباط با دیگران باشند به کارگیری استدلال اخلاقی که مستلزم توانایی بیان عقاید، فرضیه‌سازی و فرارفتن از خودمحوری و تلاش برای ورود به افکار و احساسات دیگران است، ضروری خواهد بود و این همان همدلی است (کریستجانسون، ۲۰۰۰).

شلیفر (۲۰۰۸ به نقل از کلادو، ۲۰۱۳) خاطر نشان می‌کند اگر ما بتوانیم برای کودکان تجربه‌هایی از همدلی را خلق کنیم، موضوعاتی همچون حسادت در اجتماع پژوهشی کمرنگ

خواهند شد. کلادو (۲۰۱۳) می‌گوید همدلی نه تنها بخش‌های کلامی و غیر کلامی دارد، بلکه عوامل شناختی و عاطفی را نیز در خود جای داده است. شرتز^۱ (۲۰۰۷) بر این باور است اجتماع پژوهشی نقش حیاتی و بسیار ارزنده‌ای در افزایش مهارت همدلی در کودکان دارد. ساختار داستان‌ها، کاوش گروهی دانش‌آموزان روی موضوعات مشترک مربوط به داستان‌ها، داستان‌های شخصی، و حالت‌های همدلانه را تسهیل می‌نماید. تاپینگ بیان می‌کند کودکان در اجتماع پژوهشی با برقراری گفت و گوی صحیح و محترمانه توجه به دیگران را می‌آموزند و مهارت‌های بین فردیشان افزایش می‌یابد (به نقل از تاپینگ و تریکی، ۲۰۰۷).

سازگاری

همانگونه که پردازش آماری نشان داد اجرای برنامه فلسفه برای کودکان موجب افزایش معنادار سازگاری در دانش‌آموزان شد. حاتمی و همکاران (۱۳۸۹) در پژوهش‌شان پس از اجرای برنامه فلسفه برای کودکان تغییر معناداری را در افزایش سازگاری افراد شرکت‌کننده در پژوهش گزارش کرده‌اند. میرشفیعیان (۱۳۸۸) نیز در پژوهش خود نشان داد که اجتماع پژوهشی در حل مساله (یکی از مولفه‌های سازگاری) تأثیر معناداری دارد. اما در تبیین تأثیر اجتماع پژوهشی بر سازگاری، می‌توان به تغییراتی اشاره نمود که در این اجتماع رخ می‌دهد. کودکان در جریان اجتماع پژوهشی، در تفکر خود انعطاف و سعه صدر بیشتری می‌یابند که به تصحیح نظر خود می‌پردازند؛ این خودتصحیحی کودکان را به سمت استقلال و خودرهبی هدایت می‌کند که نشانه رشد شخصی است. مهم آن است که این استقلال رأی، از فراخنای تعهد و مسئولیت در قبال دیگران گذر می‌کند (مرعشی و همکاران، ۱۳۸۹).

تفکر امری اساسی در حل مسئله محسوب می‌شود. توانایی کودک در به کارگیری تفکر برای حل مسئله‌ها، کلید موفقیت در زندگی او خواهد بود. فعالیت‌های ناظر به حل مسئله باعث تحریک و توسعه مهارت‌های مربوط به تفکر و استدلال می‌شود (فیشر، ترجمه: صفایی مقدم و

نجاریان، ۱۳۹۱). فیک راه کارهایی را برای پرورش تفکر مسئولانه ارائه می‌دهد (لیپمن، ۲۰۰۳) و نقش معناداری در فرایند حل مسئله دارد. اجتماع دانش آموزان با همفکری در مورد موضوعات و همکاری در کنار یکدیگر هر لحظه رفتارهای حل مسئله دارند (کندی^۱، ۲۰۱۰). وقتی کودکان به موقعیت‌های مبهم در داستان‌ها برمی‌خورند، زمینه کشف عقاید و فرضیه‌های متعدد به صورت راه حل‌های حدسی فراهم می‌شود. آنها فرا می‌گیرند که اطلاعات را سازمان‌دهی کنند و از درون آنها، فرضیه‌های مناسب را پیش بینی و استخراج کنند. در این فرایند به کودکان کمک می‌شود که در جریان پیش بینی به درک روابط هم بستگی و رابط علی نیز برسند. در واقع از سمت خود محوری به دیگر محوری یا جامعه محوری حرکت می‌کنند. وقتی کودکان درباره مسائل با تعمق بیشتری به تفکر می‌پردازند، به ملاحظه بیشتر و توجه به دیدگاه‌های جایگزین، با بررسی دلایل هر یک به سمت افزایش قدرت حل مسئله حرکت می‌کنند (مرعشی و همکاران، ۱۳۸۹). کودکان با مدیریت دقیق هیجانات‌شان می‌توانند به مدیریت دقیق مسائل‌شان و زندگی‌شان بپردازند. آنها در می‌یابند کودکان در فرهنگ‌های دیگر هم به شیوه‌هایی مشابه برای حل مسائل‌شان تلاش می‌کنند (لیپمن، ۲۰۰۳).

مدیریت فشار روانی

همانگونه که پردازش آماری نشان داد اجرای برنامه فلسفه برای کودکان موجب افزایش معنادار مدیریت فشار روانی در دانش آموزان شد. برای آموزش ارزش‌ها، تلقین و القای دستورالعمل‌های از پیش تعیین شده، فایده‌ای ندارد. باید دانش آموزان با دلایل و استدلال‌های خودشان، به آنچه ما قبلاً رسیده‌ایم، برسند. در این اجتماع، نوعی ویژگی خوداصلاحی وجود دارد؛ یعنی تمام اعضا مسائل و نظرهای یکدیگر را زیر ذره‌بین گذارده و تلاش می‌کنند فرضیه‌ها و راه‌حل‌های جایگزین برای مسئله را مطرح نمایند (ناجی و خطیبی مقدم، ۱۳۸۹).

تکانش‌گری یکی از علت‌های اساسی ضعف در یادگیری است. اجتماع پژوهشی به کودکان کمک می‌کند تا رفتارهایشان را قابل کنترل کنند. اعمالی مانند رعایت نوبت برای انجام کار، وقت دادن به دیگران برای این که کار یا حرف خود را تمام کنند، فرصت طلب نبودن، تنها آداب اجتماعی نیستند، این اعمال به کودکان کمک می‌کنند تا نیازهای آنی خود را کنترل کنند و به همین شکل، کنترل زندگی خود را در دست بگیرند (فیشر، ترجمه: صفای مقدم و نجاریان، ۱۳۹۱). چانج (۲۰۰۶) خاطر نشان می‌کند کودکان در اجتماع پژوهشی، یاد می‌گیرند، تکانشگری خود را کنترل کنند، تفکر و تأمل کنند و بر اساس اطلاعات خود تصمیم بگیرند و به خود اصلاحی پردازند.

در جلسه دوم اجرای این پژوهش، به نظر هلیا انتقاد وارد شد. مخالفین کارتهای قرمز خود را بالا بردند و چالش انتقادی شکل گرفت. هلیا به واسطه انتقاداتی که دریافت کرد، دچار فشار روانی بسیار زیادی شد، به نحوی که برای مدیریت آن از کلاس خارج شد و گریه کرد و آن جلسه دیگر به کلاس بازنگشت. اما جلسه سوم، هلیا، پیش از همه وارد گروه شد. ظاهری بسیار فعال و شاد داشت. حتی برای تمام اعضای کلاس کارت آبی رنگ درست کرده و آورده بود. هنگام شروع استفاده از کارت‌ها، گفت از آنجایی که احساس کردم یک کارت در گفت و گوها کم است پیشنهاد می‌کنم از کارت آبی برای اضافه کردن استفاده کنیم. این پیشنهاد هلیا مورد تشویق قرار گرفت و سپس فرصتی به وی داده شد تا درباره احساساتش در جلسه پیش صحبت کند. به هلیا کمک شد تا هیجانانش را نام گذاری کند. هلیا گفت جلسه پیش احساس خفگی و حقارت شدید داشتم. از اینکه هیچ کس با نظرم موافق نبود، احساس ترس کردم طوری که فقط خواستم از اینجا دور بشم. اما اتفاق هفته پیش تغییری در من ایجاد کرد که اگر صدها بار دیگر هم پیش بیاید که همه با نظر من مخالف باشند گروه را ترک نمی‌کنم و به حرفهای مخالفینم گوش می‌دهم، اگر حق با ایشان بود نظرم را عوض می‌کنم و اگر نبود از نظر خودم دفاع می‌کنم. این نمونه عینی بود از تأثیر اجتماع پژوهشی بر مدیریت فشار روانی.

اما از جمله پژوهش‌های ناهمسو می‌توان به پژوهش حاتمی و همکاران (۱۳۸۹) اشاره نمود. در پژوهش ایشان پس از اجرای برنامه فلسفه برای کودکان تغییر معناداری را در مدیریت فشار روانی افراد شرکت‌کننده در پژوهش مشاهده نمودند.

خلق عمومی

همانگونه که پردازش آماری نشان داد اجرای برنامه فلسفه برای کودکان موجب افزایش معنادار خلق عمومی در دانش‌آموزان شد. بگینی^۱ (به نقل از حاتمی و همکاران، ۱۳۸۹) بیان می‌کند اگر کودکان یاد بگیرند به طریقی سازنده فکر کنند، می‌توانند شادتر نیز زندگی کنند. از جمله پژوهش‌های ناهمسو می‌توان به پژوهش حاتمی و همکاران (۱۳۸۹) اشاره نمود. در پژوهش ایشان پس از اجرای برنامه فلسفه برای کودکان تغییر معناداری را در خلق کلی افراد شرکت‌کننده در پژوهش مشاهده نمودند. این تفاوت ممکن است مربوط به این باشد که در این اجتماع پژوهشی با فنون مشاوره‌ای به نوعی شادی و هیجان مثبت در گروه افزایش یافت. برای نمونه استفاده از فنون نمایشی.

از این رو چنانچه اجتماع پژوهشی به شیوه درست پیش برود و در راستای اهداف از پیش تعیین شده‌ای نظیر اهدافی که پژوهش حاضر در پی آن بوده است، گام بردارد، حاصل کار پرورش نسلی است که قادر خواهند بود در اجتماع بر اساس تفکر منطقی تصمیم بگیرند، فکر کنند و هیجان‌اتشان را در لوای تفکر منطقی، تجربه کنند. در واقع با اجرای برنامه مورد نظر این پژوهش کودکان نه تنها به تفکر در سطوح بالا دست یافته و از هوش هیجانی بالاتری برخوردار می‌شوند بلکه می‌توانند در مقابل وسوسه و تناقضات دنیای امروزه قد علم کنند. شهروندانی آگاه‌تر باشند و مسئول‌تر. مسئول‌تر نسبت به دو راهی‌های زندگی.

از آنجا که ماهیت اجتماع پژوهشی به گونه‌ای است که دانش‌آموزان، زیر چتر ابهام، به پرسشگری، تعمق، استدلال و انتقادگری می‌پردازند، به نظر می‌رسد، چنانچه والدین در خانه و

آموزشیاران در مدرسه با این جریانات همسو نباشند و همچنان دانش آموزان را به وادی سکوت به نشانه قرار گرفتن در لیست خوب‌ها، دعوت نمایند، دانش آموزان با تعارض کاربرد ویژگی‌های اجتماع پژوهشی در دنیای واقعی مواجه می‌شوند. بنابراین پیشنهاد می‌شود در راستای تداوم اهداف برنامه فلسفه برای کودکان، معلمان و والدین تحت آموزش‌های مورد نیاز در این زمینه قرار بگیرند.

منابع فارسی

- اسمعیلی، معصومه. (۱۳۸۳). بررسی تاثیر آموزش مولفه های هوش هیجانی بر افزایش سلامت روان. *پایان نامه دکتری مشاوره*. دانشگاه علامه طباطبائی.
- جباری، آذر. (۱۳۹۱). بررسی تأثیر آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش تفکر مراقبتی/مسئولانه دانش آموزان ابتدایی. *پایان نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی*. دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تنکابن.
- حاتمی، حمیدرضا، کریمی، یوسف، و نوری، زهرا. (۱۳۸۹). بررسی تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان در افزایش هوش هیجانی دانش آموزان دختر مقطع اول راهنمایی مدرسه شهدای آزادی تهران. *تفکر و کودک*، ۱ (۲)، ۳-۲۲.
- حکیم جوادی، منصور، واژه‌ای، جواد. (۱۳۸۲). بررسی رابطه کیفیت دلبستگی و هوش هیجانی در دانش آموزان تیزهوش و عادی. بر گرفته از سایت: https://www.Sid.ir/view_paper_fa_Asp
- سموعی، راحله. (۱۳۸۱). *آزمون هوش هیجانی*. اصفهان: روان تجهیز سینا
- ضرغامی، سعید، سجادی، نرگس، و قائدی، یحیی. (۱۳۹۰). *الگوی نظری فلسفه برای کودکان در ایران طرح پژوهش ملی*. تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
- فیشر، رابرت. (۱۳۹۱). *آموزش تفکر به کودکان*. ترجمه: صفایی مقدم و افسانه نجاریاناهواز: گوزن.
- قائدی، یحیی. (۱۳۸۶ ب). بررسی بنیادهای نظری برنامه درسی فلسفه برای کودکان از دیدگاه فیلسوفان عقل گرا. *مجله مطالعات برنامه درسی*، سال دوم، شماره ۷، ص ۶۱-۹۵.

- قائدی، یحیی. (۱۳۸۲). آموزش فلسفه به کودکان. تهران: انتشارات دواوین.
- قائدی، یحیی. (۱۳۸۳). آموزش فلسفه به کودکان بررسی مبانی نظری. تهران: دواوین.
- قائدی، یحیی. (۱۳۸۶ الف). امکان آموزش فلسفه به کودکان: چالش بر سر مفهوم. مجله مطالعات برنامه درسی، سال دوم، شماره ۷، ص ۶۱-۹۵.
- محمدی، سید داود، ترابی، سید اسماعیل. و غرابی، بنفشه. (۱۳۸۷). ارتباط سبک‌های مقابله‌ای با هوش هیجانی دانش آموزان. مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران. ۱۴(۲)، ۱۸۳-۱۷۶
- مرعشی، سید منصور، صفایی مقدم، مسعود، و خزامی، پروین. (۱۳۸۹). بررسی تأثیر اجرای برنامه آموزش فلسفه برای کودکان به روش اجتماع پژوهشی بر رشد قضاوت اخلاقی دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر اهواز.
- موریس، جی. الیاس، استیون، ای. تویاس، و فریدلندر، برایان. اس. (۲۰۰۰). پرورش هوش هیجانی نوجوانان فرزندپروری با محبت، خنده و محدودیت‌ها. ترجمه: فیروزه کاوسی. (۱۳۹۱). تهران: رشد.
- میرشفیعیان، اشرف السادات. (۱۳۸۸). تبیین پرور توانایی حل مساله از طریق آموزش فلسفه به کودکان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهرا
- ناجی، سعید، و خطیبی مقدم، سمیه. (۱۳۸۹). آموزش تفکر به کودکان راهی برای دستیابی به صلح جهانی. تفکر و کودک، ۱(۲)، ۱۶۱-۱۲۱
- ناطق، ابراهیم، و میناکاری، محمود. (۱۳۸۷). مقایسه هوش هیجانی در مردان معتاد به مواد افیونی و غیر معتاد. فصلنامه علمی پژوهشی سو مصرف مواد، ۹(۸)، ۱۳۵-۱۲۱
- نوروزی، رضا علی، و درخشنده، نگین. (۱۳۸۶). بررسی اثرات کار فلسفی از دیدگاه دانش‌آموزان مدارس ابتدایی شهر تهران. علوم تربیتی، نوآوری‌های آموزشی، ۲۳، ۱۴۶-۱۲۳
- هدایتی، مهرانوش. (۱۳۸۸). بررسی تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان بصورت اجتماع پژوهشی بر افزایش عزت نفس و بهبود روابط میان فردی در دانش آموزان مقطع ابتدایی شهر تهران. رساله دکتری، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات.

منابع انگلیسی

- Aminodin, H., Tajularipin, S., & Rohaizan, I. (2009). Philosophy Underlying Emotional Intelligence In Relation To Level Of Curiosity And Academic Achievement Of Rural Area Students. *Journal Of Social Sciences*, 5(2), 95-103
- Bleazby, J. (2009). Reconstruction In Philosophy For Children. *Critical And Creative Thinking: The Australasian Journal Of Philosophy Of Education*, November
- Brackett, M. A., Patti, J. Stern, R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., Chisholm, C., & Salovey, P. (2010). A Sustainable, Skill-Based Approach To Building Emotionally Literate Schools. From: [www. Casel.Org/Research/Books](http://www.Casel.Org/Research/Books)
- Chan, D. W. (2005). Emotional Intelligence, Social Coping, And Psychological Distress Among Chines Gifted Student In Hong Kong. *High Ability Studies*, 16(2), 78-163
- Chang, S. C. (2006). Fostering Social- Emotional Learning Competencies Through Philosophy For Children. *Apera Conference*, 28 – 30
- Collado, M. R. (2013). Recognition, Tolerance, Respect And Empathy. *Analytic Teaching And Philosophical Praxis*, 33(2), 82-89
- 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
- Gazzard, A. (2002). Emotional Intelligence: Does Philosophy Have A Part To Play?. *Analytic Teaching*, 21 (2), 140-150
- Golman. D. (2003). Emotional Intelligence. Why It Can Matter More Than Iq. *Journal Of Personality And Individual Differences*, 38, 83-110
- Juuso, H. (2007). Child, Philosophy And Education Discussing The Intellectual Sources Of Philosophy For Children. Faculty Of Education, Department Of Educational Sciences And Teacher Education, University Of Oulu
- Kennedy, N. S. (2010). Wolf, Goat, And Cabbage: An Analysis Of Students' Roles And Ognitive And Metacognitive Behaviors In Small Group Collaborative Problem-Solving. *Analytic Teaching And Philosophical Praxis*, 29(1), 39-52.
- Kristjansson, K. (2000). The Dudactics Of Emotion Educatin. *Analytic Teaching*, 21(1).
- Lipman, M. (1993). Promoting Better Classroom Thinking. *Educational Psychology*, 13(4), 291-304.
- Lipmann, M. (2003). *Thinking In Education*. Uk: Cambridge University Press
- Ogoemeka, O. H. (2011). Emotional Intelligence And Creativity In Teacher Education. *International Journal Of Social Sciences And Education*, 1(4), 591-604
- Topping K.J. & Triskey S. (2007). Impact Of Philosophical Enquiry On School Student's Interactive Behaviour. *Thinking Skills And Creativity*, (2), 73-84.
- Trickey, S. & Topping K. J. (2004). "Philosophy For Children: A Systematic Review", *Research Papers In Education*, 19(3).

