

اثربخشی آموزش فلسفه برای کودکان بر استدلال اخلاقی، خویشتن‌داری و توانایی

حل مسئله: مطالعه‌ای نیمه‌آزمایشی در دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی

فاطمه حیدری^۱

^۱ دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مسجد سلیمان، خوزستان، ایران

fatemeh.haydari@iaui.ac.ir

چکیده

زمینه و هدف: در عصر حاضر، نظام‌های آموزشی فراتر از انتقال صرف دانش، به پرورش مهارت‌های شناختی عالی، توانمندی‌های اخلاقی و شایستگی‌های تنظیمی روی آورده‌اند. آموزش فلسفه برای کودکان به‌عنوان یکی از رویکردهای نوآورانه تربیتی، پتانسیل بالایی در ارتقای چندبعدی شایستگی‌های دانش‌آموزان دارد. این پژوهش با هدف تعیین اثربخشی آموزش فلسفه برای کودکان بر استدلال اخلاقی، خویشتن‌داری و توانایی حل مسئله در دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی انجام شد. روش: مطالعه حاضر یک پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی شهرستان مسجدسلیمان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود. با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای، ۴۰ دانش‌آموز با نمرات یک انحراف معیار پایین‌تر از میانگین انتخاب و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل (هر گروه ۲۰ نفر) جایگزین شدند. ابزارهای اندازه‌گیری شامل پرسشنامه استدلال اخلاقی رست (۱۹۷۳)، پرسشنامه خویشتن‌داری تانجی و بومیستر (۲۰۰۴) و پرسشنامه حل مسئله کسیدی و لانگ (۱۹۹۶) بود. گروه آزمایش ۱۵ جلسه یک‌ساعته آموزش فلسفه برای کودکان بر اساس بسته آموزشی نوروزی و همکاران (۱۳۹۴) را دریافت کرد. تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیری (مانکوا) صورت گرفت. یافته‌ها: نتایج حاکی از تأثیر معنادار آموزش فلسفه برای کودکان بر تمامی متغیرهای وابسته بود. این مداخله آموزشی سطح استدلال اخلاقی، میزان خویشتن‌داری و توانایی حل مسئله دانش‌آموزان گروه آزمایش را به‌طور معناداری افزایش داد. نتیجه‌گیری: آموزش فلسفه برای کودکان می‌تواند به‌عنوان یک مداخله آموزشی مبتنی بر شواهد برای ارتقای همزمان شایستگی‌های شناختی، اخلاقی و تنظیمی در دوره ابتدایی مورد استفاده قرار گیرد. یافته‌های این پژوهش پیامدهای عملی مهمی برای برنامه‌ریزان آموزشی و معلمان دارد.

واژه‌های کلیدی: فلسفه برای کودکان، استدلال اخلاقی، خویشتن‌داری، حل مسئله، دانش‌آموزان ابتدایی، اجتماع پژوهشی.

مقدمه

در دهه های اخیر، تحولات عمیق اجتماعی، فناوری و اقتصادی، انتظارات از نظام های آموزشی را به شکل بنیادین دگرگون کرده است. نظام های تربیتی معاصر دیگر نمی توانند تنها به انتقال دانش محتوایی بسنده کنند؛ بلکه مأموریت اصلی آنها پرورش شهروندانی است که توانایی تفکر انتقادی، تصمیم گیری اخلاقی، تنظیم رفتار و حل مسائل پیچیده را داشته باشند (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، ۲۰۱۸). این تغییر پارادایم، نیازمند رویکردهای آموزشی نوآورانه ای است که فراتر از الگوهای سنتی انتقال یکسویه اطلاعات، بر پرورش مهارت های شناختی عالی و شایستگی های زندگی تمرکز کنند. برنامه آموزش فلسفه برای کودکان که توسط متیو لیپمن در اواخر دهه ۱۹۶۰ و اوایل دهه ۱۹۷۰ در دانشگاه کلمبیا ابداع و سپس در مرکز پیشرفت تفکر کودکان در دانشگاه مونت کلر توسعه یافت، یکی از برجسته ترین مثال های چنین رویکردهای نوآورانه است. این برنامه بر فرض بنیادین استوار است که کودکان ذاتاً توانایی تفکر فلسفی دارند و می توانند به نحو مؤثری در گفتگوهای فلسفی مشارکت کنند (لیپمن، ۲۰۰۳). هدف محوری این برنامه، آموزش چگونگی تفکر به کودکان است نه صرفاً انتقال محتوای فلسفی؛ به عبارت دیگر، تأکید بر فرایند تفکر است نه محصول آن (شارپ، ۱۹۹۱).

معماری آموزشی این برنامه بر سه رکن اصلی استوار است: نخست، داستان های فلسفی که به طور خاص برای کودکان نوشته شده و شامل شخصیت هایی است که با مسائل فلسفی دست و پنجه نرم می کنند؛ دوم، راهنمای معلم که شامل تمرینات، فعالیت ها و پرسش های محرک تفکر است؛ سوم و مهم ترین، ایجاد اجتماع پژوهشی در کلاس که در آن دانش آموزان به صورت مشترک به کاوش در مسائل فلسفی می پردازند (لیپمن، شارپ و اسکاین، ۱۹۸۰). در این اجتماع پژوهشی، دانش آموزان یاد می گیرند که پرسش کنند، استدلال بیاورند، دلیل بخواهند، فرضیات را بررسی کنند، به نظرات دیگران احترام بگذارند و در صورت برخورد با دلایل قوی تر، نظرات خود را تعدیل نمایند (اسپلیتر و شارپ، ۱۹۹۵).

استدلال اخلاقی، به عنوان یکی از ابعاد کلیدی رشد اخلاقی، به فرایند شناختی اطلاق می شود که طی آن فرد قادر است درباره درستی یا نادرستی اعمال قضاوت کند و تصمیمات اخلاقی خود را بر اساس منطق و اصول بنیادین استوار سازد (رست، نارواز، ببو و توما، ۱۹۹۹). در دنیای پیچیده معاصر که دانش آموزان با معضلات اخلاقی چندوجهی مواجه می شوند، توانایی استدلال اخلاقی پیشرفته نه تنها برای رفتار فردی، بلکه برای مشارکت شهروندی سازنده نیز ضروری است. پژوهش ها نشان می دهند که آموزش فلسفه با تمرکز بر پرسش گری سقراطی، ارائه دلیل منطقی، بررسی چندجانبه مسائل اخلاقی و گفتگوی استدلالی، می تواند سطح استدلال اخلاقی کودکان را از مراحل پیش قراردادی به سطوح بالاتر ارتقا دهد (دانیل، لافورتون، پالاسیو و شلیفر، ۲۰۰۵). خویشتن داری یا خودکنترلی، به عنوان یکی از مهارت های تنظیمی حیاتی، به توانایی فرد در کنترل تکانه ها، تنظیم هیجانها، تأخیر در ارضای نیازها و ممانعت از رفتارهای تکانشی اشاره دارد (بامیستر و وُس، ۲۰۰۴). مطالعات طولی متعدد نشان داده اند که خویشتن داری در دوران کودکی، پیش بین قدرتمندی برای طیف گسترده ای از پیامدهای مثبت در زندگی از جمله موفقیت تحصیلی، سلامت جسمانی، رفاه مالی و روابط اجتماعی مطلوب است (موفیت و همکاران، ۲۰۱۱). آموزش فلسفه برای کودکان با تأکید بر تأمل، تفکر عمیق قبل از قضاوت، گوش دادن فعال به دیگران، صبر در نوبت گیری برای صحبت و ارزیابی متأنی پیامدهای اعمال، زمینه ای غنی برای پرورش خویشتن داری فراهم می کند (گریگوری، ۲۰۱۱).

توانایی حل مسئله نیز به عنوان یکی از شایستگی های اساسی قرن بیست و یکم، به فرایند شناختی-رفتاری اشاره دارد که طی آن فرد راه حل های مؤثر برای موقعیت های مسئله دار را شناسایی یا ابداع می کند (دوزویلا و نزو، ۲۰۱۰). این فرایند شامل مراحل

متعددی از جمله شناسایی و تعریف مسئله، تولید راه حل های جایگزین، ارزیابی انتقادی گزینه ها، اتخاذ تصمیم و اجرای راه حل منتخب است. برنامه فلسفه برای کودکان با ایجاد موقعیت های پژوهشی که نیازمند شناسایی مسائل فلسفی، تولید تفاسیر و راه حل های متعدد، ارزیابی منطقی گزینه ها و بازنگری مداوم است، زمینه ای عملی برای تمرین و پرورش مهارت های حل مسئله فراهم می آورد (تریکی و تاپینگ، ۲۰۰۴).

علی رغم پژوهش های قابل توجهی که اثربخشی آموزش فلسفه برای کودکان را بر برخی از این متغیرها به طور جداگانه نشان داده اند، مطالعات جامعی که به طور همزمان تأثیر این برنامه را بر استدلال اخلاقی، خویشتن داری و توانایی حل مسئله در یک طرح پژوهشی یکپارچه بررسی کنند، نسبتاً محدود است. این خلأ پژوهشی، درک جامع از پتانسیل چندبعدی این مداخله آموزشی را محدود می کند. از سوی دیگر، با توجه به نیاز مبرم نظام آموزشی کشور به مداخلاتی که بتوانند به طور همزمان ابعاد مختلف رشد شناختی، اخلاقی و تنظیمی دانش آموزان را ارتقا دهند، انجام چنین پژوهشی ضرورت می یابد. بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش فلسفه برای کودکان بر استدلال اخلاقی، خویشتن داری و توانایی حل مسئله در دانش آموزان پسر پایه ششم ابتدایی شهرستان مسجدسلیمان طراحی و اجرا شد. انتخاب پایه ششم ابتدایی بر اساس این منطق است که دانش آموزان در این مرحله سنی، حدود ۱۱ تا ۱۲ سال، از نظر رشد شناختی به مرحله عملیات صوری اولیه پیازه رسیده اند و توانایی تفکر انتزاعی و استدلال منطقی آنها در حال تکامل است که زمینه مناسبی برای بهره مندی از آموزش فلسفی فراهم می کند (پیاژه و اینهلدر، ۱۹۶۹). همچنین، این مرحله از نظر رشد اخلاقی، مرحله گذار از سطح پیش قراردادی به قراردادی است که مداخلات آموزشی می توانند تأثیر قابل توجهی بر تسریع این گذار داشته باشند (کلبرگ، ۱۹۸۴).

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

آموزش فلسفه برای کودکان: بنیان های فلسفی و روش شناختی

برنامه فلسفه برای کودکان که توسط متیو لیپمن و همکارانش در مرکز پیشرفت تفکر کودک (IAPC) توسعه یافت، بر چهار اصل بنیادین استوار است: نخست، کودکان ذاتاً کنجکاو و پرسش گر هستند و توانایی درگیر شدن در تفکر فلسفی را دارند؛ دوم، آموزش تفکر باید در قالب اجتماع پژوهشی صورت گیرد که در آن دانش آموزان به طور مشارکتی به کاوش در مسائل می پردازند؛ سوم، تفکر نقادانه و خلاق قابل آموزش است و می تواند از طریق تمرین سیستماتیک تقویت شود؛ چهارم، داستان های فلسفی می توانند به عنوان مدل های تفکر برای کودکان عمل کنند (لیپمن، ۲۰۰۳؛ شارپ، ۱۹۹۱).

مفهوم اجتماع پژوهشی که از آرای جان دیویی درباره تعلیم و تربیت دموکراتیک الهام گرفته است، هسته مرکزی این رویکرد را تشکیل می دهد (دیویی، ۱۹۱۶). در این محیط، دانش آموزان در چینی دایره ای می نشینند تا ارتباط چشمی برقرار کنند و همه به یکسان در گفتگو مشارکت داشته باشند. فرایند معمولاً با خواندن با صدای بلند یک داستان فلسفی آغاز می شود، سپس دانش آموزان پرسش های خود را مطرح می کنند و از میان آنها یک پرسش را برای بحث انتخاب می نمایند. معلم در نقش تسهیل گر، گفتگو را هدایت می کند اما قضاوت نهایی نمی کند؛ به جای آن، دانش آموزان را تشویق می کند که دلایل خود را ارائه دهند، فرضیات را آشکار سازند، پیامدها را بررسی کنند و به نظرات یکدیگر پاسخ دهند (اسپلیتر و شارپ، ۱۹۹۵).

این فرایند مستلزم پرورش مهارت‌های استدلالی متعددی است از جمله: استنتاج، استقراء، استدلال قیاسی، تشخیص تناقضات منطقی، ارزیابی دلایل، ساخت فرضیه‌ها و آزمون آنها. همچنین، مهارت‌های پرسش‌گری از جمله طرح پرسش‌های باز، پرسش‌های توضیحی، پرسش‌های فرضی و پرسش‌های ارزیابانه نیز تقویت می‌شود (فیشر، ۲۰۱۳). علاوه بر این، در اجتماع پژوهشی، مهارت‌های اجتماعی مانند گوش دادن فعال، احترام به نظرات مخالف، صبر و نوبت‌گیری، همدلی و همکاری نیز به‌طور طبیعی پرورش می‌یابند (گریگوری، هینز و موریس، ۲۰۱۷).

استدلال اخلاقی: نظریه‌ها و مکانیسم‌های رشد

استدلال اخلاقی به فرایند شناختی اشاره دارد که طی آن افراد درباره درستی یا نادرستی اعمال قضاوت می‌کنند و تصمیمات اخلاقی خود را توجیه می‌نمایند. نظریه مراحل رشد اخلاقی لارنس کلبِرگ (۱۹۸۴) که از آثار ژان پیاژه الهام گرفته است، تأثیرگذارترین چارچوب نظری در این حوزه است. کلبِرگ سه سطح و شش مرحله استدلال اخلاقی را شناسایی کرد: سطح پیش‌قراردادی (مراحل ۱ و ۲): در این سطح، کودکان بر اساس پیامدهای فیزیکی اعمال (پاداش و تنبیه) یا منافع فردی تصمیم‌گیری می‌کنند. در مرحله اول (اخلاق اطاعت و تنبیه)، رفتار درست آن است که منجر به تنبیه نشود. در مرحله دوم (اخلاق فردگرایی و مبادله)، رفتار درست آن است که نیازهای فرد را برآورده کند. سطح قراردادی (مراحل ۳ و ۴): در این سطح، قوانین و انتظارات اجتماعی معیار قضاوت اخلاقی هستند. در مرحله سوم (اخلاق روابط بین‌فردی)، رفتار درست آن است که مورد تأیید دیگران باشد. در مرحله چهارم (اخلاق نظم اجتماعی)، رفتار درست به حفظ نظم اجتماعی و اجرای قوانین مربوط است. سطح فراقراردادی (مراحل ۵ و ۶): در این سطح، افراد بر اساس اصول اخلاقی جهان‌شمول و حقوق بنیادین انسانی قضاوت می‌کنند. در مرحله پنجم (اخلاق قرارداد اجتماعی)، قوانین ابزاری برای حفظ حقوق بنیادین هستند. در مرحله ششم (اخلاق اصول اخلاقی جهانی)، تصمیمات بر اساس اصول اخلاقی جهان‌شمول و حقوق بنیادین است (۱۹۹۴). با گسترش نظریه کلبِرگ، مدل چهار مؤلفه‌ای رفتار اخلاقی را ارائه کرد که شامل: ۱) حساسیت اخلاقی (تفسیر موقعیت و تشخیص وجود مسئله اخلاقی)؛ ۲) قضاوت اخلاقی (تعیین مناسب‌ترین عمل)؛ ۳) انگیزه اخلاقی (اولویت دادن به ارزش‌های اخلاقی)؛ و ۴) شخصیت اخلاقی (اجرای عمل اخلاقی) است. رست با توسعه آزمون تعریف مسائل (Defining Issues Test) ابزاری معتبر برای سنجش قضاوت اخلاقی فراهم کرد که بر تشخیص و اولویت‌بندی ملاحظات اخلاقی تمرکز دارد. آموزش فلسفه برای کودکان از طریق چند مکانیسم می‌تواند استدلال اخلاقی را ارتقا دهد: اول، با مواجهه مستمر با معضلات اخلاقی در داستان‌ها و گفتگوها، حساسیت اخلاقی کودکان افزایش می‌یابد. دوم، با تمرین ارائه دلیل برای موضع‌های اخلاقی، کیفیت قضاوت اخلاقی بهبود می‌یابد. سوم، با شنیدن استدلال‌های اخلاقی در سطوح بالاتر از همسالان یا معلم (تعارض شناختی)، کودکان به بازسازی ساختارهای اخلاقی خود ترغیب می‌شوند (توریل، ۱۹۶۶). چهارم، با تجربه مشارکت دموکراتیک در اجتماع پژوهشی، درک کودکان از عدالت، احترام متقابل و حقوق دیگران تقویت می‌شود (دانیل و همکاران، ۲۰۰۵).

خویشتن‌داری: مفهوم‌سازی و اهمیت رشدی

خویشتن‌داری یا خودکنترلی به مجموعه فرایندهایی اطلاق می‌شود که از طریق آنها افراد قادرند افکار، هیجانات، تکانه‌ها و رفتارهای خود را تنظیم کنند تا به اهداف بلندمدت دست یابند (بامیستر، وُس و تاپس، ۲۰۰۷). این سازه چندبعدی شامل توانایی ممانعت از پاسخ‌های غالب (بازداری)، مقاومت در برابر وسوسه‌ها، تأخیر در ارضای نیازها و تنظیم هیجانات است. نظریه

عمومی جرم گاتفردسون و هیرشی (۱۹۹۰) خویشتن‌داری را به‌عنوان عامل کلیدی در پیش‌گیری از رفتارهای انحرافی و مخاطره‌آمیز معرفی می‌کند. بر اساس این نظریه، افراد با خویشتن‌داری پایین، ویژگی‌هایی مانند شتاب‌زدگی، راحت‌طلبی، خطرپذیری، ترجیح فعالیت‌های فیزیکی به فعالیت‌های ذهنی، کونه‌بینی و عدم تحمل ناکامی دارند. این ویژگی‌ها آنها را مستعد رفتارهای مشکل‌ساز در حوزه‌های مختلف زندگی می‌کند. پژوهش‌های طولی مانند مطالعه معروف دانیدین در نیوزیلند که ۱۰۰۰ کودک را از تولد تا سن ۳۲ سالگی دنبال کرد، نشان داده است که خویشتن‌داری در دوران کودکی پیش‌بین قدرتمندی برای طیف گسترده‌ای از پیامدهای زندگی در بزرگسالی است، از جمله سلامت جسمانی، وضعیت مالی، پایگاه اجتماعی-اقتصادی، و عدم درگیری با جرم و جنایت (موفیت و همکاران، ۲۰۱۱). مهم‌تر اینکه، این مطالعه نشان داد که بهبود در خویشتن‌داری در طول دوران کودکی با پیامدهای مثبت همراه است، که حاکی از قابلیت آموزش و تقویت این مهارت است. مدل قدرت خودکنترلی بامیستر و همکاران (۲۰۰۷) پیشنهاد می‌کند که خویشتن‌داری مانند یک عضله عمل می‌کند: می‌تواند از طریق تمرین تقویت شود، اما استفاده مکرر در کوتاه‌مدت می‌تواند به تخلیه آن منجر شود. این مدل مفاهیم مهمی برای آموزش دارد؛ یعنی می‌توان با ایجاد فرصت‌های منظم برای تمرین خودکنترلی، این ظرفیت را در کودکان افزایش داد. آموزش فلسفه برای کودکان زمینه‌های متعددی برای تمرین و تقویت خویشتن‌داری فراهم می‌کند: اول، دانش‌آموزان باید صبر کنند تا نوبت صحبت خود برسد و از مداخله در صحبت دیگران خودداری کنند. دوم، آنها باید به‌جای واکنش تکانشی، به‌دقت به نظرات دیگران گوش دهند و آنها را بررسی کنند. سوم، دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که قبل از ارائه نظر، تأمل کنند و دلایل خود را سنجیده بیان کنند. چهارم، مواجهه با معضلات اخلاقی که نیازمند ارزیابی پیامدهای بلندمدت اعمال است، توانایی تأخیر در ارضای نیازها را تقویت می‌کند (گریگوری، ۲۰۱۱؛ شلايفر و کورتمنش، ۲۰۱۲).

توانایی حل مسئله: مدل‌ها و فرایندهای شناختی

حل مسئله به فرایند شناختی-رفتاری اشاره دارد که از طریق آن فرد راه‌حل‌های مؤثر یا سازش‌یافته برای مشکلات زندگی روزمره را شناسایی یا ابداع می‌کند (دزوریلا و نزو، ۲۰۱۰). مدل حل مسئله اجتماعی دزوریلا و گلدفرید (۱۹۷۱) پنج مرحله اصلی را شامل می‌شود:

۱. جهت‌گیری به مسئله: شامل دیدگاه‌ها، باورها و واکنش‌های هیجانی فرد نسبت به مسائل زندگی. جهت‌گیری مثبت شامل دیدن مسائل به‌عنوان فرصت، باور به توانایی خود در حل مسئله، و تعهد به رویارویی با مسائل است.
۲. تعریف و فرمول‌بندی مسئله: شامل جمع‌آوری اطلاعات واقعی درباره مسئله، تشخیص موانع، تعیین اهداف واقع‌بینانه و ارزیابی اهمیت مسئله.
۳. تولید راه‌حل‌های جایگزین: استفاده از اصول طوفان فکری برای تولید طیف گسترده‌ای از راه‌حل‌های بالقوه بدون قضاوت اولیه.
۴. تصمیم‌گیری: ارزیابی منظم راه‌حل‌های مختلف بر اساس معیارهایی مانند امکان‌پذیری، اثربخشی احتمالی و پیامدهای کوتاه‌مدت و بلندمدت، و سپس انتخاب بهترین راه‌حل.
۵. اجرا و ارزیابی: به‌کارگیری راه‌حل منتخب، پایش نتایج و در صورت لزوم تعدیل یا تغییر راه‌حل.

کسیدی و لانگ (۱۹۹۶) با توسعه مقیاس سبک حل مسئله، شش عامل را شناسایی کردند: (۱) کنترل حل مسئله (باور به توانایی خود در کنترل فرایند حل مسئله)؛ (۲) اعتماد در حل مسئله (اطمینان به توانایی خود در حل مسائل)؛ (۳) سبک اجتناب (تمایل به اجتناب از رویارویی با مسائل)؛ (۴) سبک گرایش (تمایل فعال به رویارویی با مسائل)؛ (۵) خلاقیت (توانایی تولید راه‌حل‌های جدید و بدیع)؛ و (۶) مهار کنترل (احساس ناتوانی در کنترل واکنش‌های هیجانی در مواجهه با مسائل).

برنامه فلسفه برای کودکان به‌طور ذاتی شامل فرایندهای حل مسئله است. داستان‌های فلسفی معمولاً شامل شخصیت‌هایی هستند که با مسائل یا معضلات مواجه می‌شوند. دانش‌آموزان باید این مسائل را شناسایی کنند، تفاسیر مختلف را بررسی کنند، راه‌حل‌های متعدد را مطرح نمایند، هر راه‌حل را با دلایل مربوطه ارزیابی کنند و نتیجه‌گیری منطقی داشته باشند. این فرایند، تکرار مداوم چرخه حل مسئله است که می‌تواند به تقویت هر یک از مؤلفه‌های آن منجر شود (تریکی و تاپینگ، ۲۰۰۴؛ گرارد، صدیقی و سی، ۲۰۱۵).

پیشینه تجربی

پژوهش‌های داخلی

در سال‌های اخیر، پژوهش‌های متعددی در ایران به بررسی اثربخشی آموزش فلسفه برای کودکان پرداخته‌اند. واحدی و مرادی (۱۴۰۲) در پژوهشی نیمه‌آزمایشی بر روی ۴۰ دانش‌آموز دختر پایه پنجم ابتدایی، نشان دادند که آموزش فلسفه به‌طور معناداری مهارت‌های استدلال را ارتقا می‌دهد. آنها از بسته آموزشی متناسب با فرهنگ ایرانی استفاده کردند و یافته‌های خود را بر اساس آزمون‌های تفکر واتسون-گلایزر گزارش نمودند. رستمی و همکاران (۱۴۰۱) نیز در مطالعه‌ای با ۳۰ دانش‌آموز پسر پایه پنجم، اثر معنادار آموزش فلسفه بر مهارت استدلال را تأیید کردند. آنها تأکید کردند که این برنامه به‌ویژه در تقویت استدلال قیاسی و استنباطی مؤثر است. عیسی‌مراد و همکاران (۱۴۰۱) در پژوهشی با ۳۲ دانش‌آموز دختر، تأثیر برنامه فلسفه برای کودکان را بر همدلی و حل مسئله اجتماعی بررسی کردند و نتایج مثبتی گزارش دادند. در حوزه استدلال اخلاقی، پورعمران و یساوول (۱۴۰۰) در مطالعه‌ای با ۶۰ دانش‌آموز دختر پایه پنجم، اثربخشی برنامه فلسفه برای کودکان را بر عشق به یادگیری و قضاوت اخلاقی نشان دادند. شفیعی و امینی (۱۴۰۰) نیز با ۴۰ دانش‌آموز پسر پایه پنجم، تأثیر مثبت آموزش فلسفه بر استدلال اخلاقی و سازگاری اجتماعی را گزارش کردند. نتایج این مطالعات نشان داد که دانش‌آموزانی که آموزش فلسفه را دریافت کرده بودند، در ارزیابی معضلات اخلاقی به استدلال‌های پیچیده‌تر و سطوح بالاتر کلمبرگی متوسل می‌شدند. در زمینه خویشتن‌داری، دهقان و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی نیمه‌آزمایشی با ۳۰ دانش‌آموز دختر پایه چهارم، اثربخشی آموزش خویشتن‌داری به روش فلسفه برای کودکان را بر خودکنترلی تأیید کردند. شاه‌منصوری (۱۳۹۹) نیز در مطالعه‌ای جامع‌تر با ۶۰ دانش‌آموز دختر پایه پنجم، تأثیر معنادار آموزش فلسفه بر تفکر انتقادی، خویشتن‌داری و کاهش اضطراب تحصیلی را نشان داد. این پژوهش‌ها نشان می‌دهند که تجربه منظم تفکر متأمل، گوش دادن فعال و بحث منظم در اجتماع پژوهشی، به تقویت خودتنظیمی رفتاری و هیجانی می‌انجامد. درباره توانایی حل مسئله، صابری‌فرد (۱۴۰۰) در پژوهشی با ۴۵ دانش‌آموز دختر پایه پنجم، اثربخشی آموزش فلسفه را بر پرورش انعطاف‌پذیری شناختی، مهارت‌های استدلالی و حل مسئله تأیید کرد. هدایتی و ماه‌زاده (۱۳۹۹) نیز با ۴۰ دانش‌آموز پسر پایه چهارم، تأثیر مثبت برنامه فلسفه برای کودکان بر

مهارت‌های حل مسئله اجتماعی را گزارش دادند. جلیلیان (۱۳۹۸) در مطالعه‌ای با ۶۰ دانش‌آموز پایه پنجم، اثربخشی این برنامه را بر توانایی حل مسئله و قضاوت اخلاقی نشان داد و تأکید کرد که این دو متغیر ارتباط نزدیکی با یکدیگر دارند. علاوه بر این، پژوهش‌های دیگری نیز یافته‌های مشابهی گزارش کرده‌اند. محمدیان و محمدیان (۱۳۹۸) اثربخشی فلسفه برای کودکان را بر تفکر انتقادی و خلاقیت نشان دادند. نوروزی و همکاران (۱۳۹۴) بسته آموزشی جامعی برای آموزش فلسفه به کودکان ایرانی تدوین کردند که شامل داستان‌های بومی و متناسب با فرهنگ ایران است. این بسته در پژوهش‌های متعدد مورد استفاده قرار گرفته و اثربخشی آن تأیید شده است.

پژوهش‌های بین‌المللی

در سطح بین‌المللی نیز شواهد قوی از اثربخشی آموزش فلسفه برای کودکان وجود دارد. لنکستر توماس (۲۰۲۱) در پژوهشی در بریتانیا، تأثیر آموزش فلسفه بر استدلال اخلاقی دانش‌آموزان و همچنین بر آموزش دینی را بررسی کرد. نتایج نشان داد که دانش‌آموزانی که در جلسات فلسفی شرکت کرده بودند، توانایی بیشتری در ارزیابی انتقادی مسائل اخلاقی و دینی داشتند.

مالیوف-هرتویس و همکاران (۲۰۲۱) در یونان، اثر معنادار برنامه فلسفه برای کودکان را بر خودکنترلی و سلامت روان دانش‌آموزان نشان دادند. آنها دریافتند که شرکت در اجتماع پژوهشی نه تنها خویشتن‌داری رفتاری را تقویت می‌کند، بلکه به بهبود تنظیم هیجانی و کاهش مشکلات درون‌فکنی نیز منجر می‌شود. فانگ و لی (۲۰۱۸) در چین، در مطالعه‌ای طولی با ۱۲۰ کودک، کاهش معنادار پرخاشگری را پس از شرکت در برنامه آموزش فلسفه گزارش کردند. آنها این یافته را به تقویت خویشتن‌داری، همدلی و مهارت‌های حل مسئله اجتماعی نسبت دادند. تریکی و تاپینگ (۲۰۰۴) در اسکاتلند، یکی از مطالعات بزرگ‌مقیاس را انجام دادند که شامل ۳۱۵۹ دانش‌آموز بود. نتایج نشان داد که شرکت در برنامه فلسفه برای کودکان به‌طور معناداری عملکرد تحصیلی، به‌ویژه در حوزه درک مطلب و استدلال، را بهبود می‌بخشد. همچنین، آنها بهبود در رفتار اجتماعی و خویشتن‌داری را گزارش کردند. گورارد و همکاران (۲۰۱۵) در یک کارآزمایی تصادفی کنترل‌شده در انگلستان با ۳۱۵۹ دانش‌آموز، یافتند که آموزش فلسفه به‌طور معناداری عملکرد ریاضی و خواندن را بهبود می‌بخشد، به‌ویژه برای دانش‌آموزان محروم. آنها همچنین بهبود در اعتماد به نفس و خویشتن‌داری را مشاهده کردند. متآنالیز آغازی و همکاران (۲۰۱۸) که ۷۹ مطالعه را بررسی کرد، نشان داد که آموزش فلسفه برای کودکان اندازه اثر متوسطی ($d = ۰,۴۸$) بر عملکرد شناختی دارد و این اثر در طول زمان پایدار می‌ماند. همچنین، اثرات مثبتی بر رفاه اجتماعی-هیجانی گزارش شد.

خلاً پژوهشی و اهمیت مطالعه حاضر

علی‌رغم حجم قابل توجه پژوهش‌های انجام‌شده، مطالعات جامعی که به‌طور همزمان تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان را بر استدلال اخلاقی، خویشتن‌داری و توانایی حل مسئله در یک طرح پژوهشی یکپارچه بررسی کنند، نسبتاً محدود است. بیشتر پژوهش‌های موجود بر یک یا دو متغیر تمرکز دارند و به روابط متقابل و اثرات همزمان این متغیرها توجه کافی نشده است. علاوه بر این، پژوهش‌های انجام‌شده در ایران اغلب با حجم نمونه‌های کوچک و گاه با محدودیت‌های روش‌شناختی مواجه بوده‌اند. پژوهش حاضر با بررسی همزمان این سه متغیر کلیدی، درک جامع‌تری از پتانسیل چندبعدی آموزش فلسفه برای کودکان فراهم می‌کند. همچنین، با استفاده از ابزارهای معتبر، طرح نیمه‌آزمایشی دقیق و تحلیل آماری مناسب، به افزایش

اعتبار یافته‌ها کمک می‌نماید. یافته‌های این پژوهش می‌تواند پیامدهای عملی مهمی برای برنامه‌ریزان آموزشی، معلمان و سیاست‌گذاران داشته باشد و شواهدی برای ادغام برنامه فلسفه برای کودکان در نظام آموزشی رسمی فراهم کند.

روش پژوهش

این مطالعه یک پژوهش کاربردی با طرح نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود که در چارچوب روش‌شناسی کمی انجام شد. طرح پژوهش حاضر در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. طرح نگاره پژوهش نیمه‌آزمایشی

گروه	گمارش تصادفی	پیش‌آزمون	مداخله	پس‌آزمون
آزمایش	R	T ^۱	X	T ^۲
کنترل	R	T ^۱	-	T ^۲

در این طرح، شرکت‌کنندگان به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایش (دریافت‌کننده مداخله) و کنترل (بدون مداخله) جایگزین شدند. هر دو گروه قبل و بعد از دوره مداخله با ابزارهای یکسان مورد ارزیابی قرار گرفتند. این طرح با کنترل تهدیدات اعتبار درونی از جمله تاریخ، بلوغ، ابزاردقیقی و افت آزمودنی‌ها، امکان استنتاج علی معتبر درباره تأثیر مداخله را فراهم می‌سازد (شادیش و همکاران، ۲۰۰۲). جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی شهرستان مسجدسلیمان بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ در مدارس دولتی مشغول به تحصیل بودند. بر اساس آمار اداره آموزش و پرورش، تعداد این دانش‌آموزان حدود ۸۵۰ نفر برآورد شد. برای تعیین نمونه، از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد. در مرحله اول، از میان مدارس پسرانه ابتدایی شهرستان مسجدسلیمان، یک مدرسه به‌صورت تصادفی انتخاب شد. انتخاب یک مدرسه به‌جای چند مدرسه، به کنترل بهتر متغیرهای مزاحم و کاهش تفاوت‌های بین مدارس کمک می‌کند. سپس، پرسشنامه‌های استدلال اخلاقی، خویشتن‌داری و توانایی حل مسئله بر روی کلیه دانش‌آموزان پنج کلاس پایه ششم (حدود ۱۲۰ نفر) اجرا شد.

در مرحله بعد، برای شناسایی دانش‌آموزانی که بیشترین نیاز به مداخله را داشتند، تعداد ۴۰ نفر از دانش‌آموزانی که نمرات آنها یک انحراف معیار پایین‌تر از میانگین بود، به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. این روش انتخاب هدفمند، تضمین می‌کند که شرکت‌کنندگان دارای پتانسیل بهبود هستند و نتایج از سقف‌اثر مصون می‌ماند. سپس، این ۴۰ نفر به‌طور تصادفی (با استفاده از جدول اعداد تصادفی) در دو گروه ۲۰ نفری آزمایش و کنترل جایگزین شدند. معیارهای ورود به پژوهش عبارت بودند از: (۱) جنسیت پسر؛ (۲) تحصیل در پایه ششم ابتدایی؛ (۳) کسب نمره یک انحراف معیار پایین‌تر از میانگین در حداقل یکی از پرسشنامه‌های پژوهش؛ (۴) داشتن رضایت و تمایل برای شرکت در پژوهش؛ (۵) دریافت رضایت‌نامه کتبی از والدین؛ (۶) عدم

شرکت همزمان در برنامه‌های آموزشی مشابه؛ و ۷) عدم سابقه تشخیص اختلالات یادگیری یا رشدی شدید. معیارهای خروج از پژوهش شامل: ۱) غیبت بیش از دو جلسه از برنامه آموزشی؛ ۲) بروز شرایط جسمانی یا روانی حاد که مانع از شرکت مؤثر در جلسات شود؛ ۳) انصراف شخص یا والدین از ادامه شرکت در پژوهش؛ و ۴) انتقال دانش‌آموز به مدرسه دیگر در حین اجرای پژوهش.

ابزارهای پژوهش

۱. پرسشنامه استدلال اخلاقی رست (Defining Issues Test - Short Form, ۱۹۷۳)

این پرسشنامه نسخه کوتاه‌شده آزمون تعریف مسائل است که بر اساس نظریه مراحل رشد اخلاقی کلبِرگ و با هدف سنجش سطح استدلال اخلاقی طراحی شده است. این ابزار شامل سه داستان اخلاقی (معضل هاینز، فرار زندانی، و دکتر) است. پس از خواندن هر داستان، آزمودنی ابتدا باید نظر خود را درباره درستی یا نادرستی تصمیم شخصیت اصلی بیان کند، سپس ۱۲ گزینه که نشان‌دهنده ملاحظات مختلف در سطوح مختلف استدلال اخلاقی کلبِرگ هستند را از نظر اهمیت رتبه‌بندی کند. نمره‌گذاری بر اساس P-Score انجام می‌شود که نشان‌دهنده درصد تفکر فراقاردادی (مراحل ۵ و ۶ کلبِرگ) است. این نمره بین ۰ تا ۹۵ متغیر است و نمرات بالاتر نشان‌دهنده سطح بالاتر استدلال اخلاقی است. رست و همکاران (۱۹۹۹) پایایی این ابزار را با استفاده از روش آلفای کرونباخ بین ۰/۷۶ تا ۰/۸۲ گزارش کرده‌اند. روایی سازه این ابزار نیز از طریق همبستگی با سن، تحصیلات و سایر معیارهای رشد اخلاقی تأیید شده است. در ایران، این پرسشنامه توسط محققان متعددی ترجمه و هنجاریابی شده است. پورعمران و یساول (۱۴۰۰) روایی محتوایی آن را با استفاده از نظر متخصصان تأیید کردند و پایایی آن را با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۸ گزارش نمودند. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۹ محاسبه شد که نشان‌دهنده پایایی مطلوب است. روایی صوری و محتوایی ابزار نیز با نظرخواهی از پنج متخصص روانشناسی تربیتی و فلسفه تأیید شد.

۲. پرسشنامه خویشتن‌داری تانجی و بومیستر (Brief Self-Control Scale, ۲۰۰۴)

این پرسشنامه فرم کوتاه مقیاس خودکنترلی است که توسط تانجی، بومیستر و بون (۲۰۰۴) توسعه یافته و شامل ۱۳ گویه در مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت (از ۱ = اصلاً درباره من صدق نمی‌کند تا ۵ = کاملاً درباره من صدق می‌کند) است. این ابزار دو بعد خودکنترلی اولیه (توانایی شروع رفتارهای مطلوب) و خودکنترلی منع‌کننده (توانایی مهار تکانه‌ها و رفتارهای نامطلوب) را می‌سنجد. نمرات بالاتر نشان‌دهنده خویشتن‌داری بهتر است.

تانجی و همکاران (۲۰۰۴) پایایی این ابزار را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳ و با روش بازآزمایی (فاصله سه هفته) ۸۷/۰ گزارش کردند. روایی همگرا از طریق همبستگی مثبت با عملکرد تحصیلی، تنظیم هیجانی و روابط بین‌فردی، و روایی واگرا از طریق همبستگی منفی با رفتارهای مخاطره‌آمیز و آسیب‌شناسی روانی تأیید شده است. در ایران، موسوی‌مقدم و همکاران (۱۳۹۴) این پرسشنامه را ترجمه و روی نمونه‌ای از دانش‌آموزان اعتباریابی کردند. آنها روایی سازه را با تحلیل عاملی تأییدی بررسی و تأیید کردند و پایایی را با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ گزارش نمودند. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۱ محاسبه شد که نشان‌دهنده پایایی عالی است. روایی محتوایی نیز با نظر چهار متخصص روانشناسی تربیتی تأیید شد.

۳. پرسشنامه حل مسئله کسیدی و لانگ (Problem Solving Inventory, ۱۹۹۶)

این پرسشنامه توسط کسیدی و لانگ (۱۹۹۶) بر اساس مدل حل مسئله اجتماعی دزوریلا و گلدفرید توسعه یافته و شامل ۲۴ گویه در مقیاس شش درجه‌ای لیکرت (از ۱ = کاملاً موافقم تا ۶ = کاملاً مخالفم) است. این ابزار شش عامل را می‌سنجد: (۱) درماندگی در حل مسئله (احساس ناامیدی و ناتوانی در مواجهه با مسائل)؛ (۲) مهارگری حل مسئله (عدم توانایی در کنترل واکنش‌های هیجانی)؛ (۳) سبک حل مسئله خلاقانه (توانایی تولید راه‌حل‌های بدیع)؛ (۴) اعتماد به نفس در حل مسئله (باور به توانایی خود)؛ (۵) سبک اجتناب (تمایل به اجتناب از رویارویی با مسائل)؛ و (۶) سبک گرایش (تمایل فعال به رویارویی با مسائل). کسیدی و لانگ (۱۹۹۶) پایایی این ابزار را با روش آلفای کرونباخ بین ۰/۷۱ تا ۰/۸۵ برای خرده‌مقیاس‌های مختلف و ۸۸/۰ برای کل مقیاس گزارش کردند. روایی سازه از طریق تحلیل عاملی تأییدی و روایی ملاکی از طریق همبستگی با سایر معیارهای حل مسئله تأیید شده است. در ایران، این پرسشنامه توسط محققان متعددی ترجمه و هنجاریابی شده است. جلیلیان (۱۳۹۸) روایی و پایایی این ابزار را در نمونه ایرانی بررسی و تأیید کرد. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۸ و برای خرده‌مقیاس‌ها بین ۰/۷۲ تا ۰/۸۴ محاسبه شد که نشان‌دهنده پایایی مطلوب است. روایی صوری و محتوایی نیز با نظر پنج متخصص روانشناسی و مشاوره تأیید شد.

مداخله آموزشی

برنامه آموزش فلسفه برای کودکان بر اساس بسته آموزشی نوروزی و همکاران (۱۳۹۴) که به‌طور خاص برای دانش‌آموزان ایرانی طراحی شده است، اجرا شد. این بسته شامل داستان‌های فلسفی با محتوای بومی و متناسب با فرهنگ ایرانی است که مسائل فلسفی مرتبط با زندگی روزمره کودکان را مطرح می‌کند. برنامه طی ۱۵ جلسه یک‌ساعته (۶۰ دقیقه) و به‌صورت هفتگی (دو جلسه در هفته) در مدت هشت هفته برگزار شد. جلسات در یک اتاق آرام و مناسب در مدرسه، در ساعات عصر و پس از پایان کلاس‌های عادی برگزار می‌شد. ساختار هر جلسه شامل مراحل زیر بود:

۱. گرم‌کردن و مرور (۵ دقیقه): مرور مطالب جلسه قبل و ایجاد ارتباط با موضوع جدید.
۲. خواندن داستان (۱۰ دقیقه): خواندن داستان فلسفی به‌صورت روخوانی توسط محقق یا یکی از دانش‌آموزان داوطلب.
۳. استخراج پرسش‌ها (۱۰ دقیقه): دانش‌آموزان پرسش‌های خود درباره داستان را مطرح می‌کردند و پرسش‌ها روی تخته نوشته می‌شد. سپس با رأی‌گیری دموکراتیک، یک یا دو پرسش برای بحث انتخاب می‌شد.
۴. گفتگوی فلسفی (۳۰ دقیقه): بحث و گفتگوی ساختاریافته درباره پرسش‌های انتخاب‌شده. محقق به‌عنوان تسهیل‌گر، با طرح پرسش‌های راهبر (مانند "چرا چنین فکر می‌کنی؟"، "چه دلیلی داری؟"، "آیا مثالی داری؟"، "پیامدهای این دیدگاه چیست؟") دانش‌آموزان را به تفکر عمیق‌تر ترغیب می‌کرد.
۵. فعالیت تکمیلی (۱۰ دقیقه): انجام تمرینات تکمیلی از راهنمای معلم مانند ایفای نقش، نقاشی، نوشتن یا بحث گروهی.
۶. جمع‌بندی و ارزیابی (۵ دقیقه): خلاصه نکات کلیدی و دریافت بازخورد از دانش‌آموزان درباره جلسه.

داستان‌های استفاده‌شده شامل: کبوتر بی‌صبر (درباره صبر و خویشتن‌داری)، اشتباه اردک (درباره پذیرش اشتباه و مسئولیت‌پذیری)، همه با هم (درباره همکاری و کار جمعی)، همکاری موش و کلاغ (درباره کمک متقابل و دوستی)، آهو و

لاک پشت (درباره پشتکار و استمرار)، مورچه و زنبور (درباره کار و تنبلی)، و شغال خرسوار (درباره فریبکاری و عواقب آن) بودند. در هر جلسه، تأکید خاصی بر رعایت قوانین اجتماع پژوهشی بود: (۱) گوش دادن فعال به دیگران؛ (۲) احترام به نظرات مخالف؛ (۳) ارائه دلیل برای ادعاها؛ (۴) درخواست دلیل از دیگران؛ (۵) صبر و نوبت‌گیری در صحبت کردن؛ (۶) آمادگی برای تغییر نظر در صورت برخورد با دلایل قوی‌تر؛ و (۷) جست‌وجوی مشترک برای حقیقت به‌جای پیروزی در بحث. گروه کنترل در طول این مدت هیچ مداخله آموزشی خاصی دریافت نکرد و به برنامه عادی آموزشی مدرسه ادامه داد. برای رعایت ملاحظات اخلاقی، پس از پایان پژوهش و جمع‌آوری داده‌های پس‌آزمون، برنامه آموزشی به‌صورت فشرده (طی پنج جلسه دوساعته) برای گروه کنترل نیز ارائه شد.

روش اجرا

پس از کسب مجوزهای لازم از اداره آموزش و پرورش و هماهنگی با مدیر مدرسه، در مرحله اول، پرسشنامه‌ها به‌عنوان پیش‌آزمون بر روی دانش‌آموزان پنج کلاس پایه ششم اجرا شد. محقق با حضور در کلاس‌ها، هدف پژوهش را به‌طور کلی توضیح داد و از دانش‌آموزان خواست که با دقت به سؤالات پاسخ دهند. به دانش‌آموزان اطمینان داده شد که پاسخ‌های آنها محرمانه باقی خواهد ماند و هیچ تأثیری بر نمرات درسی آنها نخواهد داشت. تکمیل پرسشنامه‌ها حدود ۴۵ دقیقه طول کشید. پس از نمره‌گذاری پرسشنامه‌ها و شناسایی ۴۰ دانش‌آموز واجد شرایط، با والدین آنها تماس گرفته شد و هدف و روند پژوهش توضیح داده شد. از والدین خواسته شد که در صورت تمایل، فرم رضایت‌نامه را امضا کنند. همچنین، رضایت دانش‌آموزان نیز به‌صورت شفاهی اخذ شد. سپس، دانش‌آموزان به‌طور تصادفی در دو گروه ۲۰ نفری آزمایش و کنترل جایگزین شدند. برنامه آموزشی برای گروه آزمایش در ساعات عصر و دو روز در هفته (شنبه و دوشنبه) برگزار شد. جلسات در یک اتاق مناسب با نور کافی و بدون مزاحمت خارجی برگزار می‌شد. دانش‌آموزان در چپینش دایره‌ای می‌نشستند تا ارتباط چشمی برقرار کنند. محقق که دارای مدرک کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی و تجربه آموزش فلسفه برای کودکان بود، جلسات را به‌عنوان تسهیل‌گر اجرا می‌کرد. در طول اجرای برنامه، حضور و غیاب دانش‌آموزان ثبت می‌شد و در صورت غیبت، با والدین تماس گرفته می‌شد. خوشبختانه، تنها دو نفر به‌دلیل بیماری در یک جلسه غیبت داشتند و هیچ‌کدام از دانش‌آموزان از پژوهش خارج نشدند. پس از پایان جلسه پانزدهم، پرسشنامه‌ها به‌عنوان پس‌آزمون بر روی هر دو گروه اجرا شد. فاصله زمانی بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون حدود نه هفته بود.

ملاحظات اخلاقی

در این پژوهش، تمامی اصول اخلاقی تحقیق رعایت شد. هدف و روند پژوهش برای والدین و دانش‌آموزان به‌طور شفاف توضیح داده شد و رضایت آگاهانه کتبی از والدین و شفاهی از دانش‌آموزان اخذ شد. به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که اطلاعات آنها محرمانه باقی خواهد ماند و فقط برای اهداف پژوهشی استفاده می‌شود. همچنین، به آنها یادآوری شد که در هر زمانی می‌توانند از ادامه شرکت در پژوهش انصراف دهند بدون اینکه هیچ پیامد منفی برای آنها داشته باشد. برای رعایت عدالت، پس از پایان پژوهش، برنامه آموزشی برای گروه کنترل نیز ارائه شد.

ویژگی های جمعیت شناختی نمونه

ویژگی های جمعیت شناختی شرکت کنندگان در جدول ۲ ارائه شده است. همچنین، تحلیل های مقدماتی نشان داد که دو گروه از نظر ویژگی های جمعیت شناختی و نمرات پیش آزمون تفاوت معناداری نداشتند، که حاکی از موفقیت گمارش تصادفی در ایجاد تعادل بین گروه هاست.

جدول ۲. ویژگی های جمعیت شناختی شرکت کنندگان

متغیر	گروه آزمایش (n=۲۰)	گروه کنترل (n=۲۰)
سن (میانگین \pm انحراف معیار)	۱۱.۸۵ \pm ۰.۴۹	۱۱.۹۰ \pm ۰.۴۵
تحصیلات پدر		
زیر دیپلم	۲ (۱۰٪)	۳ (۱۵٪)
دیپلم	۴ (۲۰٪)	۷ (۳۵٪)
کاردانی/کارشناسی	۸ (۴۰٪)	۶ (۳۰٪)
کارشناسی ارشد و بالاتر	۶ (۳۰٪)	۴ (۲۰٪)
تحصیلات مادر		
زیر دیپلم	۲ (۱۰٪)	۴ (۲۰٪)
دیپلم	۸ (۴۰٪)	۱۰ (۵۰٪)
کاردانی/کارشناسی	۸ (۴۰٪)	۴ (۲۰٪)
کارشناسی ارشد و بالاتر	۲ (۱۰٪)	۲ (۱۰٪)
تعداد فرزندان خانواده		
یک فرزند	۲ (۱۰٪)	۲ (۱۰٪)
دو فرزند	۴ (۲۰٪)	۶ (۳۰٪)
سه فرزند	۱۰ (۵۰٪)	۸ (۴۰٪)
چهار فرزند و بیشتر	۴ (۲۰٪)	۴ (۲۰٪)

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۲ در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی تجزیه و تحلیل شد. در سطح آمار توصیفی، شاخص‌هایی شامل فراوانی، درصد، میانگین، انحراف معیار، کمینه و بیشینه برای توصیف ویژگی‌های جمعیت‌شناختی و متغیرهای پژوهش محاسبه و گزارش شد. در سطح آمار استنباطی، برای بررسی تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر متغیرهای وابسته (استدلال اخلاقی، خویشتن‌داری و توانایی حل مسئله) با کنترل نمرات پیش‌آزمون، از تحلیل کوواریانس چندمتغیری (مانکووا) استفاده شد. این روش آماری امکان بررسی همزمان تأثیر متغیر مستقل بر چندین متغیر وابسته را فراهم می‌کند و با کنترل نمرات پیش‌آزمون به‌عنوان متغیر کمکی، قدرت آماری را افزایش می‌دهد. قبل از انجام تحلیل اصلی، پیش‌فرض‌های آزمون مانکووا بررسی و تأیید شد:

۱. نرمال بودن توزیع داده‌ها: با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف بررسی شد.

۲. همگنی واریانس‌ها: با استفاده از آزمون لوین برای هر متغیر وابسته بررسی شد.

۳. همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس: با استفاده از آزمون باکس بررسی شد.

۴. همگنی شیب رگرسیون: از طریق بررسی تعامل بین متغیر گروه و متغیرهای کمکی (پیش‌آزمون) بررسی شد.

۵. عدم وجود هم‌خطی شدید بین متغیرهای وابسته: با بررسی همبستگی‌های بین متغیرها تأیید شد.

سطح معناداری برای تمام آزمون‌ها ۰/۰۵ در نظر گرفته شد و اندازه اثر با استفاده از مجذور اتا گزارش شد.

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی

یافته‌های توصیفی این پژوهش شامل شاخص‌های آماری مانند میانگین، انحراف معیار و تعداد آزمودنی‌های نمونه برای استدلال اخلاقی، خویشتن‌داری و توانایی حل مسئله در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. میانگین و انحراف معیار استدلال اخلاقی، خویشتن‌داری و توانایی حل مسئله در گروه‌های آزمایش و کنترل، به تفکیک در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون

متغیرها	عضویت گروهی	گروه کنترل		گروه آزمایش	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
استدلال اخلاقی	پیش‌آزمون	۴۵.۷۹	۱۳.۶۷۸	۶۰.۸۴	۱۵.۴۰۱
	پس‌آزمون	۹۰.۷۹	۱۳.۶۳۳	۹۰.۸۷	۱۵.۹۸۳

خویشتن داری	پیش آزمون	۲۵.۳۰	۶.۱۹۷	۶۰.۲۸	۶.۴۱۰
	پس آزمون	۷۰.۳۰	۵.۹۹۲	۵۰.۳۲	۶.۱۶۰
توانایی حل مسئله	پیش آزمون	۶۵.۸	۲.۵۸۰	۰.۵.۸	۲.۸۷۴
	پس آزمون	۰.۵.۹	۲.۵۴۳	۵۵.۱۱	۲.۴۵۹

همان طور که در جدول ۳ مشاهده می شود میانگین و انحراف معیار برای نمرات استدلال اخلاقی، خویشتن داری و توانایی حل مسئله در دانش آموزان پسر پایه ششم ابتدایی شهرستان مسجدسلیمان در گروه های آزمایش و کنترل در مراحل پیش آزمون و پس آزمون نشان داده شده است.

بررسی پیش فرض های تحلیل آماری

برای کاربرد روش تحلیل کوواریانس چندمتغیری باید پیش فرض های زیر برقرار باشد. با توجه به اینکه تعداد نمونه آماری ۴۰ نفر برای گروه های کنترل و آزمون انتخاب شده است و از طیف لیکرت در محاسبه نمره پرسشنامه ها استفاده شده است، پس شرط اول برقرار است. نرمال بودن از طریق آزمون کولموگروف-اسمیرنوف بررسی شد که نتایج آن در جدول ۴ مشاهده می شود.

جدول ۴. نتایج بررسی نرمال بودن توزیع نمرات متغیرهای پژوهش

متغیر	گروه آزمایش	گروه کنترل	معنی داری	آماره
استدلال اخلاقی	۰.۱۷۵	۰.۱۰۹	۰.۱۵۵	۰.۲۰۰
خویشتن داری	۰.۱۴۶	۰.۲۰۰	۰.۱۷۱	۰.۲۰۰
توانایی حل مسئله	۰.۱۶۲	۰.۱۷۷	۰.۱۵۴	۰.۲۰۰

همان طور که در جدول ۴ ملاحظه می شود برای کلیه متغیرهای تحقیق، سطح معنی داری آزمون بالاتر از ۰.۰۵ می باشد که فرض نرمال بودن داده ها مورد تأیید قرار می گیرد. برای بررسی مفروضه خطی بودن، میزان ضریب همبستگی یا رابطه بین پیش آزمون و پس آزمون استدلال اخلاقی برابر $r=0.994$ ، خویشتن داری $r=0.937$ و توانایی حل مسئله $r=0.786$ شده است و سطح معنی داری خطی بودن رابطه در ضرایب همبستگی محاسبه شده در سطح $p < 0.05$ معنی دار هستند. با توجه به داده های به دست آمده، مفروضه خطی بودن برای همه متغیرها برقرار می باشد.

جدول ۵. نتایج آزمون همگنی شیب رگرسیون بین متغیرهای وابسته پژوهش در گروه آزمایش و کنترل در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون

معنی داری	F تعامل	منبع تغییرات	متغیر
۰.۲۱۲	۱.۶۷۷	تعامل × گروه پیش‌آزمون	استدلال اخلاقی
۰.۳۶۰	۰.۶۷۶	تعامل × گروه پیش‌آزمون	خویشتن‌داری
۰.۳۶۷	۰.۶۲۱	تعامل × گروه پیش‌آزمون	توانایی حل مسئله

همان‌گونه که در جدول ۵ مشاهده می‌شود تعامل بین متغیرهای کمکی (پیش‌آزمون‌ها) و وابسته (پس‌آزمون‌ها) در سطوح عامل (گروه‌های آزمایش و کنترل) معنی‌دار نیست. بنابراین فرض همگنی رگرسیون رعایت شده است.

جدول ۶. نتایج آزمون همگنی واریانس‌ها (لوین) بین متغیرهای وابسته پژوهش در گروه آزمایش و کنترل

سطح معنی داری	درجه آزادی دوم	درجه آزادی اول	F	متغیر
۰.۴۳۸	۳۸	۱	۰.۶۱۵	استدلال اخلاقی
۰.۲۵۷	۳۸	۱	۱.۰۱۳	خویشتن‌داری
۰.۷۶۰	۳۸	۱	۰.۷۶۰	توانایی حل مسئله

با توجه به نتایج بدست آمده، مقدار $F=2,108$ ، $Box, M=6,432$ و $P=0,635$ در مورد پیش‌فرض تساوی واریانس-کوواریانس نمره‌های متغیرهای تحقیق محاسبه شده است. میزان معناداری آزمون باکس بالاتر از ۰.۰۵ است، لذا نتیجه گرفته می‌شود که ماتریس واریانس-کوواریانس‌ها همگن می‌باشد. با توجه به برقراری مفروضه‌های تحلیل کوواریانس چندمتغیری، می‌توانیم از آزمون آماری F تحلیل کوواریانس چندمتغیری (مانکوا) جهت آزمون فرضیات استفاده کنیم.

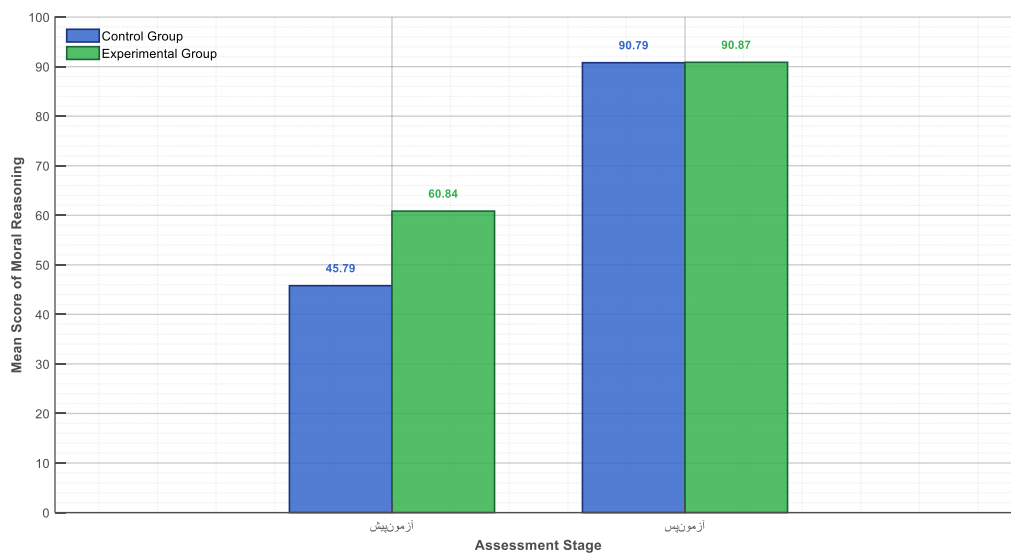
یافته‌های استنباطی

فرضیه اول: آموزش فلسفه برای کودکان بر استدلال اخلاقی در دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی شهرستان مسجدسلیمان تاثیر دارد.

جدول ۷. نتایج تحلیل کواریانس یک طرفه در متن مانکووا بر روی میانگین پس آزمون نمرات استدلال اخلاقی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	مجذور اتا	توان آماری
پیش آزمون	۸۹۸۷.۹۵۰	۴	۲۲۴۶.۹۸۸	۲۰۸۸.۸۴۶	۰.۰۰۰۱	۰.۹۹۶	۱
گروه	۶۶.۱۵۲	۱	۶۶.۱۵۲	۶۱.۴۹۷	۰.۰۰۰۱	۰.۶۳۷	۰.۹۹۵
خطا	۳۷.۶۵۰	۳۵	۱.۰۷۶				

نتایج جدول ۷ نشان می دهد که مداخله آزمایشی نمره پس آزمون گروه آزمایش را در متغیر استدلال اخلاقی با تعدیل نمره پیش آزمون بهبود داده است ($F=61,497$) و ($p<0,05$) بنابراین فرضیه اول پژوهش تأیید شده و آموزش فلسفه برای کودکان بر استدلال اخلاقی در دانش آموزان پسر پایه ششم ابتدایی شهرستان مسجدسلیمان تأثیر دارد.



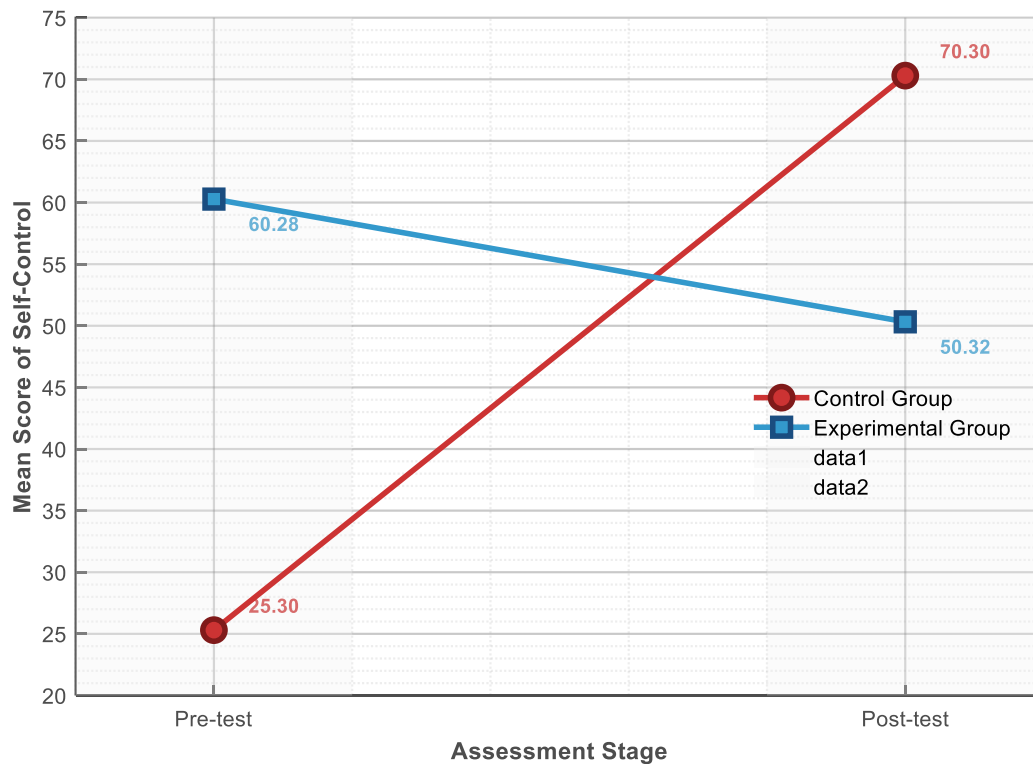
نمودار ۱. مقایسه میانگین نمرات استدلال اخلاقی در گروه های آزمایش و کنترل در مراحل پیش آزمون و پس آزمون

فرضیه دوم: آموزش فلسفه برای کودکان بر خویشتن داری در دانش آموزان پسر پایه ششم ابتدایی شهرستان مسجدسلیمان تأثیر دارد.

جدول ۸. نتایج تحلیل کواریانس یک طرفه در متن مانکووا بر روی میانگین پس آزمون نمرات خویشنداری

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	مجذور اتا	توان آماری
پیش آزمون	۱۳۷۲.۸۶۷	۴	۳۴۳.۲۱۷	۱۹۱.۴۸۷	۰.۰۰۰۱	۰.۹۵۶	۱
گروه	۱۰۷.۴۶۶	۱	۱۰۷.۴۶۶	۵۹.۹۵۷	۰.۰۰۰۱	۰.۶۳۱	۰.۹۵۱
خطا	۶۲.۷۳۳	۳۵	۱.۷۹۲				

نتایج جدول ۸ نشان می دهد که مداخله آزمایشی نمره پس آزمون گروه آزمایش را در متغیر خویشنداری با تعدیل نمره پیش آزمون بهبود داده است ($F=۵۹,۹۵۷$) و ($p<۰,۰۵$) بنابراین فرضیه دوم پژوهش تأیید شده و آموزش فلسفه برای کودکان بر خویشنداری در دانش آموزان پسر پایه ششم ابتدایی شهرستان مسجدسلیمان تاثیر دارد.



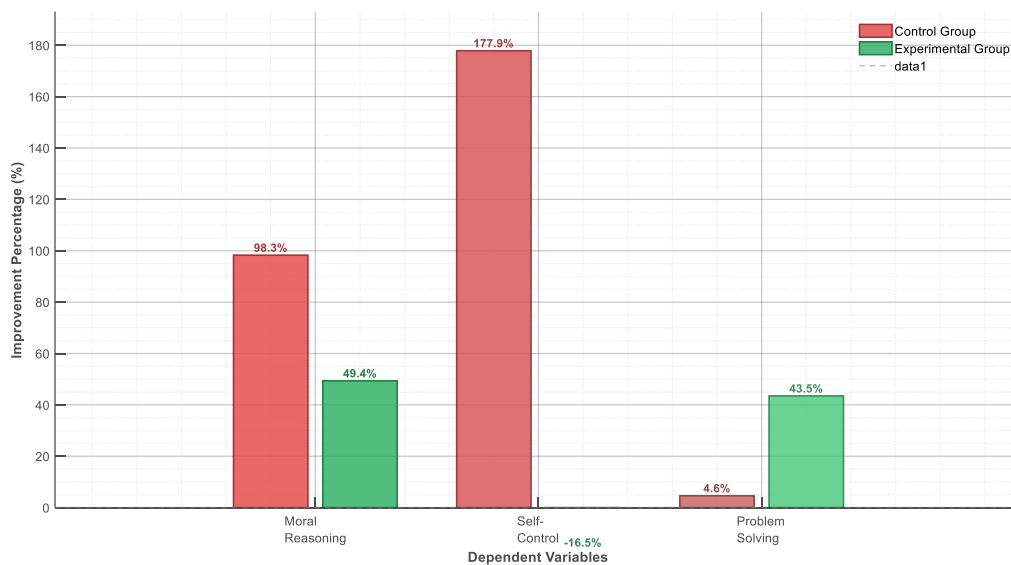
نمودار ۲. تغییرات میانگین نمرات خویشنداری در گروه های آزمایش و کنترل از پیش آزمون تا پس آزمون

فرضیه سوم: آموزش فلسفه برای کودکان بر توانایی حل مسئله در دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی شهرستان مسجدسلیمان تاثیر دارد.

جدول ۹. نتایج تحلیل کواریانس یک‌طرفه در متن مانکوا بر روی میانگین پس‌آزمون نمرات توانایی حل مسئله

توان آماری	مجذور اتا	سطح معنی‌داری	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	منبع تغییرات
۱	۰.۹۱۸	۰.۰۰۰۱	۹۷.۴۰۹	۶۸.۹۱۰	۴	۲۷۵.۶۴۰	پیش‌آزمون
۰.۹۰۸	۰.۷۷۵	۰.۰۰۰۱	۱۲۰.۷۷۶	۸۵.۴۴۰	۱	۸۵.۴۴۰	گروه
				۰.۷۰۷	۳۵	۲۴.۷۶۰	خطا

نتایج جدول ۹ نشان می‌دهد که مداخله آزمایشی نمره پس‌آزمون گروه آزمایش را در متغیر توانایی حل مسئله با تعدیل نمره پیش‌آزمون بهبود داده است ($F=120,776$) و ($p < 0,05$) بنابراین فرضیه سوم پژوهش تأیید شده و آموزش فلسفه برای کودکان بر توانایی حل مسئله در دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی شهرستان مسجدسلیمان تاثیر دارد.



نمودار ۳. درصد بهبود در متغیرهای وابسته برای گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل

فرضیه چهارم: آموزش فلسفه برای کودکان بر استدلال اخلاقی، خویشتن‌داری و توانایی حل مسئله در دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی شهرستان مسجدسلیمان تاثیر دارد.

جدول ۱۰. نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیری (مانکووا) بر روی میانگین نمرات پس آزمون استدلال اخلاقی، خویشنداری و توانایی حل مسئله گروه‌های آزمایش و کنترل

توان آماری	مجذور اتا	سطح معنی داری	F	Df خطا	Df فرضیه	مقدار	نام آزمون
۱	۰.۸۳۸	۰.۰۰۰۱	۵۶.۹۹۸	۳۳	۳	۰.۸۳۸	آزمون اثر پیلایی
۱	۰.۸۳۸	۰.۰۰۰۱	۵۶.۹۹۸	۳۳	۳	۰.۱۶۲	آزمون لامبدای ویلکز
۱	۰.۸۳۸	۰.۰۰۰۱	۵۶.۹۹۸	۳۳	۳	۵.۱۸۲	آزمون اثر هتلینگ
۱	۰.۸۳۸	۰.۰۰۰۱	۵۶.۹۹۸	۳۳	۳	۵.۱۸۲	آزمون بزرگترین ریشه روی

با توجه به نتایج جدول ۱۰ می‌توان نتیجه گرفت که بین میانگین نمرات پس آزمون استدلال اخلاقی، خویشنداری و توانایی حل مسئله گروه‌های آزمایش و کنترل اختلاف معناداری وجود دارد ($F=56,998$) و $P < 0,05$ بنابراین نتیجه‌گیری می‌شود که تحلیل کواریانس چندمتغیری به‌طور کلی معنادار است و فرضیه چهارم تایید می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

بحث و تبیین یافته‌ها

نتایج نشان داد که آموزش فلسفه برای کودکان بر استدلال اخلاقی در دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی شهرستان مسجدسلیمان تاثیر دارد. نتایج حاصل از این فرضیه با نتایج یافته‌های واحدی و مرادی (۱۴۰۲)، رستمی و همکاران (۱۴۰۱)، پورعمران و یساول (۱۴۰۰)، ایمان‌نژاد و همکاران (۱۴۰۰)، شفیع و امینی (۱۴۰۰)، صابری‌فرد (۱۴۰۰)، زارع مویدی (۱۳۹۹)، فرجی و همکاران (۱۳۹۸)، جلیلیان (۱۳۹۸)، بدیهی (۱۳۹۸)، لنکستر توماس (۲۰۲۱)، استمس و همکاران (۲۰۲۰)، گاردلی و همکاران (۲۰۱۹)، مونتس و ماریا (۲۰۱۹)، رزنیسکایا (۲۰۱۸) و لیپمن (۲۰۰۳) همخوان می‌باشد.

در تبیین این یافته می‌توان چنین بیان کرد که برنامه آموزش فلسفه برای کودکان با ایجاد فرصت کاوشگری جذاب، پیرامون موضوعاتی که ذهن کودک را درگیر خود می‌سازد، علاوه بر پرورش قدرت تفکر و تعمق روی مسائل، منجر به تفکر تأملی، تفکر مشارکتی، احساس کفایت در تولید و پرورش ایده‌ها و مسئولیت‌پذیری اخلاقی می‌شود. فلسفه‌ورزی، فکرپروری و کندوکاو فرصتی برای تفکر و تعمق جمعی و فضایی برای اندیشیدن، پرسیدن، جستجوی پاسخ و بررسی راه‌حل‌های ممکن برای رسیدن به هر پاسخ فراهم می‌آورد. آموزش فلسفه موجب ارتقای تفکر اخلاقی و درونی‌سازی مفاهیم اخلاقی در کودکان می‌شود. کودکان، به کمک داستان‌ها و بحث و گفت‌وگو، با ارزش‌های اخلاقی و هنجارهای اخلاقی جامعه آشنا می‌شوند.

نتایج نشان داد که آموزش فلسفه برای کودکان بر خویشتن‌داری در دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی شهرستان مسجدسلیمان تاثیر دارد. نتایج حاصل از این فرضیه با نتایج یافته‌های دهقان و همکاران (۱۴۰۰)، شاه‌منصوری (۱۳۹۹)، طبری و همکاران (۱۳۹۶)، جناب‌زاده رودباری و همکاران (۱۳۹۵)، مالبوف-هرتویس و همکاران (۲۰۲۱) و فانگ و لی (۲۰۱۸) همخوان می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان چنین بیان کرد که برنامه آموزش فلسفه به کودکان به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا بتوانند رفتارهای خود را کنترل کنند. این اصل مهم اخلاقی سبب می‌شود کودکان هوس‌هایشان را مهار و پیش از عمل فکر کنند تا رفتار سنجیده و درستی داشته باشند. همچنین آموزش فلسفه، حس مسئولیت‌پذیری را در فراگیران ارتقا می‌دهد. **فرضیه سوم:** نتایج نشان داد که آموزش فلسفه برای کودکان بر توانایی حل مسئله در دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی شهرستان مسجدسلیمان تاثیر دارد. نتایج حاصل از این فرضیه با نتایج یافته‌های عیسی‌مراد و همکاران (۱۴۰۱)، صابری‌فرد (۱۴۰۰)، هدایتی و ماه‌زاده (۱۳۹۹)، جلیلیان (۱۳۹۸)، جلیلیان و همکاران (۱۳۹۵)، ون کلیک و همکاران (۲۰۱۸)، کاراداغ و دمیرتاس (۲۰۱۸)، کسیدی و کریست (۲۰۱۵)، او فریپ (۲۰۱۲) و آلام چی مینگ (۲۰۱۲) همخوان می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان چنین تبیین کرد که برنامه آموزش فلسفه برای کودک و نوجوان بر افزایش مهارت‌های حل مسئله اجتماعی آزمودنی‌های گروه آزمایش مؤثر بوده است. رویکرد تربیتی فلسفه برای کودکان که به دنبال پرورش تفکر منطقی و خلاق و مراقبتی از سال‌های نخست کودکی می‌باشد، می‌تواند کودکان را به نوعی استقلال فکری مجهز سازد. نتایج نشان داد که آموزش فلسفه برای کودکان بر استدلال اخلاقی، خویشتن‌داری و توانایی حل مسئله در دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی شهرستان مسجدسلیمان تاثیر دارد. این یافته با پژوهش‌های متعدد داخلی و بین‌المللی همخوان است.

محدودیت‌های پژوهش

۱. این تحقیق در میان نمونه‌ای از جامعه آماری دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی شهرستان مسجدسلیمان صورت پذیرفته است. لذا در تعمیم نتایج به سایر جوامع جانب احتیاط در نظر گرفته شود.
۲. با توجه به اینکه داده‌های پژوهش با استفاده از پرسشنامه بدست آمده است، لذا ارائه نتایج تحقیق با محدودیت روبه‌روست، جهت اطمینان بیشتر به نتایج این مطالعه بهتر است محققان دیگر از روش‌های کیفی همچون مصاحبه‌های عمیق و نیز مشاهدات عینی استفاده نمایند.
۳. با توجه به این‌که مطالعه پیش‌رو بر روی دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی شهرستان مسجدسلیمان که یقیناً دارای زمینه‌های اجتماعی و خانوادگی بسیار متفاوتی با یکدیگر و با دیگر جوامع هستند صورت پذیرفته است، توصیه می‌گردد که در تحقیقات آینده تلاش شود تا همگنی دانش‌آموزان مورد بررسی مورد دقت بیشتری قرار گیرد.

منابع

- جلیلیان، سهیلا (۱۳۹۸). اثربخشی برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش توانایی حل مسأله و قضاوت اخلاقی در دانش‌آموزان. پژوهش‌های تربیتی، ۳۲، ۴۴-۵۷.
- دهقان منشادی، منصور، شفیعی، فاطمه و همتی، حمیده (۱۴۰۰). تاثیر آموزش خویشتن‌داری به شیوه فلسفه برای کودکان بر خودکنترلی دانش‌آموزان پایه دوم ابتدایی شهر یزد. پژوهش در آموزش علوم ابتدایی، ۳(۵)، ۳۹-۵۱.

رستمی، کاوه، فیاض، ایراندخت، مفیدی، فرخنده، ملکی، حسن و بهشتی، سعید (۱۴۰۱). تأثیر برنامه‌ی آموزشی فلسفه برای کودکان بر میزان مهارت استدلال دانش‌آموزان پسر. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۳(۴۶)، ۲۳-۳۳.

سلیمان‌پورعمران، محبوبه و یساول، ناهید (۱۴۰۰). بررسی تأثیر برنامه‌ی درسی P⁴C (فلسفه برای کودکان) بر عشق به یادگیری و قضاوت اخلاقی کودکان. تفکر و کودک، ۱۲(۱)، ۵۹-۷۳.

شاه‌منصوری، عظیم (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان بر تفکر انتقادی، خویشتن‌داری و اضطراب تحصیلی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اردکان، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.

شفیعی، حسن و امینی، حمیدرضا (۱۴۰۰). اثربخشی برنامه فلسفه برای کودکان بر استدلال اخلاقی و سازگاری اجتماعی کودکان. نهمین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی و مطالعات اجتماعی.

صابری‌فرد، محمد (۱۴۰۰). تأثیر آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش انعطاف‌پذیری شناختی، مهارت‌های استدلالی و مهارت‌های حل مسئله دانش‌آموزان دبستانی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اردکان، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.

عیسی‌مراد، ابوالقاسم، نفر، زهرا و فاطمی، فاطمه‌السادات (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان بر همدلی و حل مسئله اجتماعی دانش‌آموزان پنجم ابتدایی. مطالعات روان‌شناسی بالینی، ۹(۳۶)، ۱۱۷-۱۳۴.

موسوی‌مقدم، سیدرضا، ذوالفقاری، رقیه و رضوی، سیدعلی (۱۳۹۴). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی فرم کوتاه مقیاس خودکنترلی تانجی و همکاران در دانشجویان. مجله روانشناسی، ۱۹(۱)، ۳۰-۴۶.

نوروزی، رضاعلی، رحیمی، چنگیز، غنی‌زاده جهرمی، مریم، سعیدی، زهره و ربیع‌زاده، سمیرا (۱۳۹۴). بسته آموزشی فلسفه برای کودکان ایرانی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

واحدی، مریم و مرادی قزلقبه، چیمین (۱۴۰۲). بررسی تأثیر آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش مهارت‌های استدلال دانش‌آموزان. سیزدهمین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های مدیریت و علوم انسانی، تهران.

هدایتی، مهرنوش و ماه‌زاده، حامد (۱۴۰۰). تأثیر برنامه آموزشی فلسفه برای کودکان و نوجوانان (P⁴C) بر مهارت‌های حل مسئله اجتماعی. مجله علوم تربیتی، ۲۶(۱۰۲)، ۲۹-۵۴.

Agazzi, H., Tan, S. Y., & Oei, T. P. S. (۲۰۱۸). The relationship between thinking styles and emotional intelligence: An exploratory study. *Australian Journal of Psychology*, ۷۰(۲), ۱۵۲-۱۵۹. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12118>

Alsufyani, A. A. (۲۰۲۳). Impact of Philosophy for Children and Its Challenges: A Systematic Review. *MethodsX*, ۱۱, ۱۰۲۴۱۷. <https://doi.org/10.1016/j.mex.2023.102417>

Balcı, E., & Eryılmaz, R. (۲۰۲۴). The impact of Philosophy for Children (P⁴C) activities on enhancing the speaking skills of gifted students. *Frontiers in Psychology*, ۱۵, ۱۴۵۱۵۳۲. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1451532>

Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (۲۰۰۴). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. Guilford Press.

Baumeister, R. F., Vohs, K. D., & Tice, D. M. (۲۰۰۷). The strength model of self-control. *Current Directions in Psychological Science*, ۱۶(۶), ۳۵۱-۳۵۵. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00534.x>

Cassidy, T., & Long, C. (۱۹۹۶). Problem-solving style, stress and psychological illness: Development of a multidimensional measure. *British Journal of Clinical Psychology*, ۳۵(۲), ۲۶۵-۲۷۷. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8260.1996.tb01182.x>

Daniel, M. F., Lafortune, L., Pallascio, R., & Schleifer, M. (۲۰۰۵). Modeling the development process of dialogical critical thinking in pupils aged ۱۰ to ۱۲ years. *Communication Education*, ۵۴(۴), ۳۳۴-۳۵۴. <https://doi.org/10.1080/03634520500442194>

Dewey, J. (۱۹۱۶). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.

- D'Zurilla, T. J., & Goldfried, M. R. (۱۹۷۱). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, ۷۸(۱), ۱۰۷-۱۲۶. <https://doi.org/10.1037/h0031360>
- D'Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (۲۰۱۰). Problem-solving therapy. In K. S. Dobson (Ed.), *Handbook of cognitive-behavioral therapies* (۳rd ed., pp. ۱۹۷-۲۲۰). Guilford Press.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Knafo-Noam, A. (۲۰۱۰). Prosocial development. In M. E. Lamb & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Socioemotional processes* (۷th ed., Vol. ۳, pp. ۶۱۰-۶۵۶). Wiley.
- Fisher, R. (۲۰۱۳). *Teaching thinking: Philosophical enquiry in the classroom* (۳rd ed.). Bloomsbury Academic.
- Fung, A. L. C., & Lee, T. K. H. (۲۰۱۸). Effectiveness of Chinese martial arts and philosophy to reduce reactive and proactive aggression in schoolchildren. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, ۳۹(۵), ۴۰۴-۴۱۴. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000566>
- Gorard, S., Siddiqui, N., & See, B. H. (۲۰۱۰). *Philosophy for Children: Evaluation report and executive summary*. Education Endowment Foundation.
- Gottfredson, M. R., & Hirschi, T. (۱۹۹۰). *A general theory of crime*. Stanford University Press.
- Gregory, M. (۲۰۱۱). Philosophy for children and its critics: A Mendham dialogue. *Journal of Philosophy of Education*, ۴۰(۲), ۱۹۹-۲۱۹. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00798.x>
- Gregory, M. R., Haynes, J., & Murriss, K. (Eds.). (۲۰۱۷). *The Routledge international handbook of philosophy for children*. Routledge.
- Jirásek, I., & Jágerová, K. (۲۰۲۴). Czech primary school teachers' experience with the philosophy for children (P⁴C) approach. *Cambridge Journal of Education*, ۵۴(۱), ۳۷-۵۲. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2023.225554>
- Kohlberg, L. (۱۹۸۴). *The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages* (Essays on moral development, Vol. ۲). Harper & Row.
- Lancaster-Thomas, A. (۲۰۲۱). How effective is Philosophy for Children in contributing to the affective engagement of pupils in the context of secondary Religious Education? *Journal of Philosophy in Schools*, ۴(۱), ۶۴-۸۰. <https://doi.org/10.1080/17445019.2021.1911111>
- Lipman, M. (۲۰۰۳). *Thinking in education* (۲nd ed.). Cambridge University Press.
- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (۱۹۸۰). *Philosophy in the classroom* (۲nd ed.). Temple University Press.
- Malboeuf-Hurtubise, C., Léger-Goodes, T., Mageau, G. A., Joussemet, M., Herba, C., Chadi, N., Lefrançois, D., Camden, C., Bussièrès, È. L., Taylor, G., Éthier, M. A., & Gagnon, M. (۲۰۲۱). Philosophy for children and mindfulness during COVID-۱۹: Results from a randomized cluster trial and impact on mental health in elementary school students. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, ۱۰۷, ۱۱۰۲۶۰. <https://doi.org/10.1016/j.pnpbp.2020.110260>
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B. W., Ross, S., Sears, M. R., Thomson, W. M., & Caspi, A. (۲۰۱۱). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, ۱۰۸(۷), ۲۶۹۳-۲۶۹۸. <https://doi.org/10.1073/pnas.1010076108>
- Murriss, K. (۲۰۱۶). The Philosophy for Children curriculum: Resisting 'teacher proof' texts and the formation of the ideal philosopher child. *Studies in Philosophy and Education*, ۳۰(۱), ۶۳-۷۸. <https://doi.org/10.1007/s11217-015-9466-3>
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (۲۰۱۸). *The future of education and skills: Education ۲۰۳۰*. OECD Publishing.

- Piaget, J., & Inhelder, B. (۱۹۶۹). *The psychology of the child* (H. Weaver, Trans.). Basic Books.
- Rest, J. R. (۱۹۷۹). *Development in judging moral issues*. University of Minnesota Press.
- Rest, J. R. (۱۹۹۴). Background: Theory and research. In J. R. Rest & D. Narvaez (Eds.), *Moral development in the professions: Psychology and applied ethics* (pp. ۱-۲۶). Lawrence Erlbaum Associates.
- Rest, J. R., Narvaez, D., Bebeau, M. J., & Thoma, S. J. (۱۹۹۹). *Postconventional moral thinking: A neo-Kohlbergian approach*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Rüsch, A., Deighton, J., Lemola, S., & Wolke, D. (۲۰۲۳). A systematic review and meta-analysis of associations between self-regulation and morality in preschool and elementary school children. *Current Psychology*, ۴۳, ۱-۱۷. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03226-4>
- Schleifer, M., & Courtemanche, A. (۲۰۱۲). Philosophy for children and moral education. In R. J. Sternberg & S. T. Fiske (Eds.), *Ethical challenges in the behavioral and brain sciences* (pp. ۱۵۶-۱۷۱). Cambridge University Press.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (۲۰۰۲). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.
- Shahini Kevesk, J., Maredpour, A., & Mahmoudi, A. (۲۰۲۵). The effect of Philosophy for Children (P ξ C) program on working memory and frustration tolerance in sixth-grade students. *International Journal of Education and Cognitive Sciences*, ۶(۴). <https://doi.org/10.22034/injoeas.2025.xxx>
- Sharp, A. M. (۱۹۹۱). The community of inquiry: Education for democracy. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, ۹(۲), ۳۱-۳۷.
- Siddiqui, N., Gorard, S., & See, B. H. (۲۰۱۹). Can programmes like Philosophy for Children help schools to look beyond academic attainment? *Educational Review*, ۷۱(۲), ۱۴۶-۱۶۵. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1400948>
- Splitter, L. J., & Sharp, A. M. (۱۹۹۵). *Teaching for better thinking: The classroom community of inquiry*. Australian Council for Educational Research.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (۲۰۰۴). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, ۷۲(۲), ۲۷۱-۲۸۴. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x>
- Trickey, S., & Topping, K. J. (۲۰۰۴). 'Philosophy for Children': A systematic review. *Research Papers in Education*, ۱۹(۳), ۳۶۵-۳۸۰. <https://doi.org/10.1080/0267102042000248016>
- Turiel, E. (۱۹۶۶). An experimental test of the sequentiality of developmental stages in the child's moral judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, ۳(۶), ۶۱۱-۶۱۸. <https://doi.org/10.1037/h0023280>
- Unal, U., & Gunes, G. (۲۰۲۴). The effect of Philosophy for Children (P ξ C) activities on the development of moral perception and social rules of preschool children. *Journal of Childhood, Education & Society*, ۵(۲), ۲۳۸-۲۵۵. <https://doi.org/10.37291/2717638X.202402392>
- Yurtbakan, E. (۲۰۲۳). The impact of philosophy for children through illustrated children's books on the development of critical thinking skills and values education of gifted primary school students. *Trakya Education Journal*, ۱۳(۲), ۸۵۶-۸۶۸. <https://doi.org/10.24310/tred.1091403>