

## بررسی تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان در کاهش و مهار خشم دانش‌آموزان پسر پایه اول مقطع متوسطه شهر تهران

امیر تجلی‌نیا\*

روح‌الله کریمی\*\*

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان (p4c) در کاهش و مهار خشم در دانش‌آموزان پسر پایه اول مقطع متوسطه منطقه ۱۴ شهر تهران است. این پژوهش، به روش نیمه‌تجربی و با بهره‌گیری از طرح تحقیق آزمون مقدماتی و نهایی با گروه شاهد انجام شد. جامعه آماری این پژوهش را تمامی دانش‌آموزان پسر پایه اول مقطع متوسطه منطقه ۱۴ تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۰ تشکیل دادند که از میان آن‌ها، ۶۰ نفر به‌منزله نمونه، با روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای خوشه‌ای انتخاب شدند (۳۰ نفر گروه شاهد و ۳۰ نفر گروه تجربی). پس از برگزاری دوره آموزشی مدنظر، به‌منظور جمع‌آوری داده‌ها، از پرسش‌نامه بیان حالت هیجانی و صفت شخصیتی خشم اسپیلبرگر (STAXI-2) و برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از روش تحلیل کوواریانس استفاده شد. یافته‌های این پژوهش، در مجموع، اعتبار و اعتمادپذیری برنامه فلسفه برای کودکان را در کاهش و مهار خشم نوجوانان و چهار مؤلفه اصلی‌اش، یعنی احساس نیاز به بیان کلامی خشم، احساس نیاز به بیان فیزیکی خشم، خلق و خوی خشمگین، برون‌ریزی و درون‌ریزی خشم تأیید کرد. در قسمت پایانی مقاله، سعی شده است تبیین نظری از چرایی تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان در کاهش و مهار خشم در نوجوانان نیز ارائه شود.

\* دکترای فلسفه تعلیم و تربیت، مدیر مرکز پرورش استعدادهای درخشان علامه حلی تهران  
phdamirtajalinia@gmail.com

\*\* دکترای فلسفه، پژوهش‌گر گروه فلسفه و فکرپروری برای کودکان و نوجوانان، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی (نویسنده مسئول) roohollahkarimi@ut.ac.ir  
تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۲/۱۵، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۳/۵/۲

**کلیدواژه‌ها:** خشم، بیان خشم، فلسفه برای کودکان، حلقه کندوکاو.

## ۱. مقدمه

نوجوانی یکی از مراحل مهم و برجسته رشد و تکامل اجتماعی و روانی انسان به‌شمار می‌رود که با عوامل تنش‌زای فراوانی همراه است. این دوران، معرف تغییر عمیقی است که کودک را از بزرگ‌سال جدا می‌کند و باعث دگرگونی‌هایی در او می‌شود. در این دوران، به علت تغییرات ساختار اجتماعی و رشد جسمانی، میان بلوغ فیزیولوژیکی و بلوغ اجتماعی ناهماهنگی ایجاد شده، باعث به‌وجود آمدن بسیاری از مسائل خاص دوره نوجوانی می‌شود (Feindler, 1995). یکی از اصلی‌ترین این مسائل، خشم (anger) و پرخاش‌گری (aggression) است که نوجوانان از خود بروز می‌دهند.

خشم نوعی هیجان است که در هنگام مواجهه با تهدید عاطفی، جسمی و روانی بروز می‌کند. ابراز خشم مناسب به ما این امکان را می‌دهد که از خود در مقابل صدمات و خطرات عاطفی و جسمی محافظت کنیم. خشم عکس‌العملی طبیعی در برابر فقدان، ضرر و آسیب است. در پشت این خشم، معمولاً عواطف و احساسات طبیعی، مانند حس آسیب‌پذیری، ناامیدی و ترس از فقدان وجود دارد. درحقیقت، خشم مشکل نیست، بلکه اقداماتی که به هنگام خشم ممکن است از ما بروز کند می‌تواند مشکل باشد (Middleton, 2003).

خشم به مضرات روانی، جسمی و اجتماعی بسیاری منجر می‌شود. مضرات روانی خشم شامل استرس، تنش و زیان‌های جسمی، مانند مشکلات قلب، سردرد و دردهای مفصلی است. مضرات اجتماعی خشم نیز شامل احساس درماندگی، تنهایی و انزوا در خانه، مدرسه و اجتماع است. پژوهش‌های انجام‌شده حاکی از ارتباط خشم با مشکلات یادگیری است؛ به‌گونه‌ای که ناتوانی در کنترل و مهار آن با افت تحصیلی و ناکامی در مدرسه همراه است. به‌نظر انجمن روان‌پزشکی آمریکا (American Psychiatric Association)، مشکلات مرتبط با خشم، ساختار اصلی اختلال رفتار مخرب (disruptive behavior disorder) و اختلال کمبود توجه - بیش‌فعالی (attention deficit hyperactivity disorder (ADHD)) را تشکیل می‌دهد و در سایر اختلال‌های دوران کودکی و نوجوانی نیز نمایان می‌شود. DSN-IV پس از بررسی اختلالات دوران نوجوانی بیان می‌کند که بسیاری از این اختلالات با خشم مرتبط‌اند (پورحسین و همکاران، ۱۳۸۸: ۲۹).

کج خلقی و زودرنجی یکی از ساختارهای برجسته در اختلال‌های خلقی، از جمله اختلال

دوقطبی (bipolar disorder) و اختلال افسردگی (depressive disorder) است. در اختلال‌های سازگاری (adjustment disorder)، از جمله اختلال عواطف (disturbance of emotion) یا سلوک (conduct)، اغلب تجاوز از قوانین و حقوق دیگران و رفتار پرخاش‌گرانه و خشم مکرر مشاهده می‌شود. اختلال انفجاری متناوب (intermittent explosive disorder) از طریق فقدان کنترل خشم تعریف می‌شود و درنهایت، اختلال توره (tourette s disorder) و اختلال وسواسی-اجباری (obsessive-compulsive disorder) در نوجوانان، ممکن است همراه با کج‌خلقی، خشم و رفتار مقابله‌ای رخ دهد (Sukhodolsky et al., 2003). سون و همکاران (۱۹۷۵) در پژوهشی دریافتند که سازگاری رفتاری در افراد کج‌خلق و زودرنج اغلب ناپخته است و به‌نظر می‌رسد که مهارت‌های اجتماعی اساسی و ضروری برای آغاز و حفظ روابط اجتماعی مثبت با دیگران را یاد نمی‌گیرند. گروه‌های هم‌سالان اغلب از آن‌ها اجتناب می‌کنند یا آن‌ها را طرد یا تنبیه بدنی می‌کنند؛ در نتیجه، آن‌ها از تجربیات یادگیری مثبت با دیگران محروم می‌شوند. می‌توان چنین نتیجه گرفت که نقایص انواع مهارت‌های روان‌شناختی، به‌ویژه مهارت‌های میان‌فردی، ویژگی بارز نوجوانانی است که در کنترل خشم نقص دارند (کاپلان، ۱۳۸۳).

## ۲. تعریف خشم

برای ارائه تعریفی مفهومی از خشم، دو پیش‌شرط مهم وجود دارد؛ تفکیک خشم از خصومت (hostility) و پرخاش‌گری و تفکیک حالت خشم (state anger) از صفت خشم (trait anger). در بسیاری از نظریه‌های شخصیت، خشم و خصومت و پرخاش‌گری سه مفهوم بنیادی به‌شمار می‌آیند. اگرچه این مفاهیم به پدیده‌های متفاوت و در عین حال مرتبط با یکدیگر اطلاق می‌شوند، اما در منابع پژوهشی، این سازه‌ها به‌نحوی مبهم و گاه متناقض تعریف شده است و اغلب به‌جای هم به‌کار رفته‌اند (اصغری مقدم و همکاران، ۱۳۸۹: ۲۴). همین امر باعث آشفتگی‌های مفهومی گسترده‌ای شده است و اعتبار ابزارهای بسیاری که برای ارزیابی‌شان به‌وجود آمده است با تردید مواجه ساخته است. به‌باور اسپیلبرگر (Spielberger, 1999) خشم حالتی از هیجان روانی-جسمی است که میزان آن از رنجش خفیف تا غضب شدید متغیر است. خشم با فعال‌سازی فرایندهای عصبی-غددی (neuroendocrin) و برانگیختگی سیستم عصبی خودمختار همراه است. خصومت شامل تجربه مکرر احساس خشم می‌شود، اما این مفهوم به گروهی از نگرش‌های پیچیده نیز

اشاره دارد که شامل بدخواهی و رفتارهای پرخاش جویانه و اغلب کینه‌توزانه است؛ در حالی که خشم به احساسات اطلاق می‌شود، مفاهیم خصومت و پرخاش‌گری به طور کلی برای توصیف نگرش‌های منفی و مخرب و رفتارهای تنبیهی به کار می‌رود.

### ۳. برنامه فلسفه برای کودکان

فلسفه برای کودکان فرایند فلسفی مشابه پرسش‌های سقراطی است که افراد را تشویق می‌کند پرسش‌های مدنظر خود را طرح کنند و در فضایی پرسش‌گرانه توانایی خود را درباره موضوع به چالش کشیده شده عمیق‌تر کنند.

یکی از مؤلفه‌های اصلی برنامه فلسفه برای کودکان، شکل گروهی کلاس یا همان چیزی است که با عنوان حلقه کندوکاو (community of inquiry) مشهور شده است. در برنامه فلسفه برای کودکان، کلاس درس به آزمایشگاهی تبدیل می‌شود که مهم‌ترین فعالیت دانش‌آموزان در آن پژوهش گروهی است. از جمله پیامدهای این نحوه برگزاری کلاس خوداصلاحی (self-correcting) است. از آن‌جا که دانش‌آموزان در حلقه کندوکاو، از منظرهای متفاوت به موضوع بحث می‌پردازند و ناخودآگاه در این گفت‌وگو به جمع‌بندی می‌رسند، برای رفع اشتباهات خود، به توانایی خوداصلاح‌گری دست می‌یابند. گروه با مواجهه جدی با اشکالات شناختی، نه فقط در مقام توجیه آن‌ها برنمی‌آید، بلکه به فهم عمیق‌تر، تأمل و ژرف‌نگری در آن‌ها می‌پردازد.

فلسفه برای کودکان، همچنین، فعالانه درصدد تشویق و تقویت حساسیت معقول به زمینه (sensitive to context) یا موقعیت است. در نظر گرفتن همه مؤلفه‌های موقعیت‌ها مهارتی است که به تمرین نیاز دارد. این برنامه، به‌جای پیشنهاد قواعدی کلی، که در تمامی موقعیت‌ها کاربرد داشته باشد، می‌کوشد نشان دهد که چگونه در تعارض میان قواعد گوناگون، باید همه مؤلفه‌های زمینه را در نظر گرفت و درباره آن تصمیم‌گیری کرد (Lipman, 2003: 219).

این برنامه می‌کوشد که مجموعه مهارت‌های تفکر را در کودکان و نوجوانان ارتقا دهد. مهم‌ترین این مهارت‌ها، مهارت تفکر نقادانه، تفکر خلاقانه و تفکر مراقبتی است. اگر این مهارت‌ها به‌خوبی پرورش یابند، مهارت‌های بسیار دیگری نیز ارتقا می‌یابند، مانند مهارت پرسش‌گری، موافقت یا مخالفت کردن، دلیل آوردن و شناسایی دلایل قوی و ضعیف، نگریستن از منظرهای متفاوت، ایجاد سازگاری منطقی میان باور و گفتار و رفتار، ارائه طرح و فرضیه یا تبیین، مثال یا مثال نقض آوردن، مقوله‌بندی و طبقه‌بندی، مقایسه کردن (تمایز قائل شدن،

پیوندزدن و تمثیل)، ارائه تعریف، شناسایی پیش فرض‌ها، استنتاج کردن، با دقت گوش دادن به دیگران، اهمیت دادن به دیگران، قبول انتقادهای منصفانه، تجدید نظر کردن، پیش‌بینی و کشف پیامدها، مفهوم‌سازی و درک و تجزیه و تحلیل مفاهیم و مهارت حل مسئله (ibid: 162-191).

حلقه کندوکاو نه فقط فرصت اکتشاف و تمرین توانایی‌های شناختی و ادراکی را برای کودکان فراهم می‌کند، بلکه زمینه کشف و ایجاد ارزش‌ها و ایده‌آلهایی را که از نظر آنها مهم و محترم باشند نیز به وجود می‌آورد. این کلاس‌ها برای کودکان محیطی فراهم می‌کند که در کنار رشد شناختی به رشد احساسی و اجتماعی نیز برسند. در چنین بستری است که آنها گفت‌وگوی اصیل، احترام به نظرات دیگران، اعتماد متقابل روزافزون و توانایی ارتباط برقرار کردن در سطوح گوناگون را تجربه می‌کنند و در نتیجه مشارکت در چنین فضایی که به عقایدشان احترام گذاشته می‌شود و به آنها فرصت ابراز پرسش‌هایشان داده می‌شود کودک به خودباوری می‌رسد و برای ابراز خود جسارت بیشتری می‌یابد. هدف این برنامه آن است که به کودکان کمک کند بیاموزند چگونه برای خود فکر کنند (قائدی، ۱۳۸۳: ۲۰).

برآورده شدن این هدف نیز به نوبه خود در افزایش اعتماد به نفس و استقلال مؤثر است. کودک افزون بر احترام به عقاید و نظرات خود، می‌آموزد به عقاید و نظرات دیگران هم احترام بگذارد، به آنها با دقت گوش دهد، هیچ ایده‌ای را به تمسخر نگیرد و به جای موضع‌گیری‌های منفی، به تفاوت آرا با دید مثبت بنگرد و در مجموع با دنیای پیرامون خود ارتباط سالم‌تر و مؤثرتری برقرار کند. نتیجه همه این‌ها، سعه صدر در برابر مشکلات و هم‌دلی با دیگران است که در برنامه فلسفه برای کودکان با عنوان تفکر مراقبتی از آن یاد می‌شود (Lipman, 2003: 261).

#### ۴. مرور پیشینه پژوهش

امروزه، به‌رغم تغییرات عمیق فرهنگی و تغییر در شیوه زندگی، بسیاری از افراد در رویارویی با مسائل زندگی توانایی لازم و اساسی ندارند و همین امر آنان را در مواجهه با مسائل و مشکلات زندگی آسیب‌پذیر کرده است (کلینکه، ۱۳۸۶). ناتوانی در مدیریت خشم افزون بر ناراحتی شخصی و اختلال در سلامت عمومی و روابط میان‌فردی، برای اطرافیان نیز پیامدهای زیانباری خواهد داشت. بنابراین، با توجه به عوارض منفی و مخرب فردی و اجتماعی خشم، کنترل آن اهمیت بسزایی دارد. هدف از درمان و مداخلات کنترل خشم، کاهش احساسات هیجانی و برانگیختگی فیزیولوژیکی ناشی از خشم، افزایش

آگاهی فرد درباره خشم و آموزش شیوه‌ها و راهبردهای مؤثر به منظور کنترل آن است. در این راستا، نظریه‌های گوناگونی درباره روش‌های کاهش و مهار خشم ارائه شده است؛ برای مثال، می‌توان به نظریه تحلیل‌گری، دیدگاه رفتاری‌نگری، خانواده‌درمان‌گری، نظریه پردازش خبر و روی‌آوردهای شناختی و رفتاری، مانند الیس (Ellis, 1998) و الگوی نوکو (Novaco, 1975) اشاره کرد، اما از بین رویکردهای گوناگون مدیریت خشم در دو دهه گذشته، از رویکرد شناختی- رفتاری استقبال بیش‌تری شده است. تئوری شناختی بر اساس اتصال ضروری اجزای تفکر، احساس و رفتار پایه‌ریزی شده است. در ذیل همین رویکرد، تأثیر گروه‌درمانی و نیز کسب مهارت‌های حل مسئله در مدیریت خشم و رویکرد شناختی- رفتاری در کنترل خشم در گروه‌های گوناگون بررسی شده است. الیس از طرف‌داران مشهور این رویکرد است. در دیدگاه الیس، خشم به علت تأثیر افکار غیرمنطقی در احساسات و رفتار افراد برانگیخته می‌شود و درمان خشم نیز از طریق تصحیح افکار غیرمنطقی و جانشین کردن آن‌ها با افکار منطقی صورت می‌گیرد (صادقی، ۱۳۸۱: ۵۳). از جمله پژوهش‌هایی که در ایران تأثیر گروه‌درمانی را در مدیریت خشم نشان داده است به پژوهش شکیبایی (۱۳۸۳) در مدیریت خشم نوجوانان مؤسسات تحت پوشش سازمان بهزیستی و پژوهش صادقی (۱۳۸۱) در بررسی اثربخشی گروهی مهار خشم به شیوه عقلانی- رفتاری- عاطفی بر کاهش پرخاش‌گری نوجوانان اصفهانی اشاره می‌شود. همچنین، درباره تأثیر کسب مهارت‌های حل مسئله در کاهش خشم، وکیلی (۱۳۸۶) با پژوهشی بر روی نوجوانان پسر ۱۲-۱۵ ساله تهران نشان داد نوجوانانی که میزان بالایی از خشم را در آزمون‌ها از خود بروز داده بودند بعد از این‌که یک ماه و در هر هفته، سه جلسه دوساعته مهارت‌های حل مسئله را تمرین کردند، از نظر میزان خشم در برابر گروه کنترل تفاوت معناداری از خود نشان دادند. اتفاقاً، پژوهش‌های مذکور به لحاظ سنی با نوجوانان پژوهش حاضر یک‌سان یا دست‌کم نزدیکی داشته است. برنامه فلسفه برای کودکان برنامه‌ای است که افزون بر ماهیت گروهی، مدعی است که به صورت نظام‌مند مهارت حل مسئله و البته مهارت‌های مربوط دیگری را در کودکان و نوجوانان ارتقا می‌دهد.

درباره پژوهش‌های خاصی که با موضوع تأثیر برنامه فلسفه بر کودکان در کاهش خشم صورت پذیرفته است، پژوهش‌های زیر را می‌توان ذکر کرد. کنستانتین در دانشگاه لاوال کانادا، طرحی تحقیقاتی با عنوان «جلوگیری از خشونت با کمک برنامه فبک» اجرا کرد.

برای انجام این طرح تحقیقاتی، ۱۰۰ معلم آموزش‌های لازم را دیدند و بیش از ۱۲ مدرسه ابتدایی در ایالت کبک در این طرح تحقیقاتی شرکت کردند. کلاس‌ها به صورت حلقه‌های کندوکاو برنامه فبک درآمدند. نتایجی که با آزمون از دانش‌آموزان این دوره‌ها گرفته شد نشان‌دهنده ارتقای اخلاق و تقلیل خشونت در میان ایشان بود. فیلیپ کنستانتین، مجری این پژوهش، نتیجه آن را چنین اعلام کرد: «برنامه فبک مناسب‌ترین شیوه آموزش شهروندی و اخلاق است» (Constantineaut, 2005: 6).

دانیل (Daniel, 2005) تأثیر اجرای برنامه فبک را در کودکان پنج‌ساله بررسی کرد و به نتایج بسیار مثبتی در کنترل رفتارهای پرخاش‌گرانه در میان کودکان دست یافت (هدایتی، ۱۳۹۰: ۱۲۵).

ویلیام (William, 1993) تأثیرات اجرای برنامه فبک را بر روی دانش‌آموزان یازده و دوازده‌ساله، طی دوره‌ای هشت‌ماهه ارزیابی کرد. تحلیل آزمون‌های استاندارد و قطعات ویدئویی ضبط‌شده از تعاملات کلاسی نشان‌دهنده پیشرفت چشمگیر کودکان در مهارت‌های استدلال انتقادی، روابط میان‌فردی، به‌ویژه گوش‌دادن به نظریات دیگران، کاهش عصبانیت و پاسخ‌های تحقیرکننده و افزایش تعاملات گروهی حمایت‌کننده بود. هدایتی (۱۳۸۸) با اجرای برنامه فبک بر روی بیش از ۲۰۰ دانش‌آموز دختر و پسر سوم تا پنجم دبستان، نشان داد که فراگیران در بهبود روابط میان‌فردی (improvement of interpersonal relationships) تغییر چشمگیری داشتند؛ به طوری که این تغییرات از چشم آموزگاران نیز دور نماند. در واقع پس از شرکت در این دوره، کودکان کم‌تر به مشکلات میان‌فردی با سایرین پرداختند. آن‌ها قبول داشتند که برای بهبود قضاوت در روابطشان بهتر است به جای نزاع به گفت‌وگو بنشینند (هدایتی، ۱۳۹۰: ۱۲۶).

## ۵. هدف و فرضیه‌های پژوهش

هدف از این پژوهش، بررسی تأثیر برنامه فلسفه برای کودکان به روش حلقه کندوکاو در کاهش و مهار خشم در دانش‌آموزان پسر پایه اول مقطع متوسطه منطقه ۱۴ تهران است.

برای بررسی این هدف فرضیه‌هایی به شرح زیر تدوین شد:

۱. اجرای برنامه فلسفه برای کودکان در مهارت کنترل خشم در دانش‌آموزان پسر پایه

اول مقطع متوسطه تأثیر دارد؛

۲. اجرای برنامه فلسفه برای کودکان در احساس نیاز به بیان کلامی خشم در دانش‌آموزان پسر پایه اول مقطع متوسطه تأثیر دارد؛
۳. اجرای برنامه فلسفه برای کودکان در احساس نیاز به بیان فیزیکی خشم در دانش‌آموزان پسر پایه اول مقطع متوسطه تأثیر دارد؛
۴. اجرای برنامه فلسفه برای کودکان در خلق و خوی خشمگین در دانش‌آموزان پسر پایه اول مقطع متوسطه تأثیر دارد؛
۵. اجرای برنامه فلسفه برای کودکان در برون‌ریزی خشم در دانش‌آموزان پسر پایه اول مقطع متوسطه تأثیر دارد؛
۶. اجرای برنامه فلسفه برای کودکان در درون‌ریزی خشم در دانش‌آموزان پسر پایه اول مقطع متوسطه تأثیر دارد.

## ۶. روش تحقیق

روش تحقیق در پژوهش حاضر، روش تحقیق نیمه‌تجربی است که در آن از طرح تحقیق آزمون مقدماتی و نهایی با گروه شاهد و بدون استفاده از گزینش تصادفی استفاده شد. برای انجام پژوهش حاضر دو کلاس و در هر کلاس ۱۵ دانش‌آموز در ۲۰ جلسه متوالی شرکت کردند. شیوه کلاس‌داری به صورت حلقه‌کنند و کاو به سبک لیپمن - شارپ و داستان‌های استفاده‌شده، برخی از داستان‌های گردآوری‌شده به دست فیلیپ کم از کتاب *داستان‌های فکری ۲ و ۳* (کم، ۱۳۸۶) و راهنمای آموزشی همراه آن و قسمت‌هایی از داستان «لیزا» (لیپمن، ۱۳۸۹) بود که از راهنمای آموزشی آن (Lipman et al., 1985) نیز متناسب با موضوع گفت‌وگو استفاده شد. عناوین این داستان‌ها و ایده‌های اصلی بحث‌شده در آن‌ها بدین قرار است:

عنوان داستان	ایده اصلی
۱. «مردمی که با چشم، گوش، بینی و دهان‌هایشان خداحافظی کردند»	کاوش ناشناخته‌ها
۲. «دعوا»	انصاف - خشونت - درست و نادرست
۳. بال‌دار	دوستی - دروغ‌گویی یا راست‌گویی
۴. «لیزا» - فصل اول	حق - بررسی همه زوایای موضوع
۵. «لیزا» - ص ۸۱ تا ۸۷	درست و نادرست
۶. «مردی که نمی‌توانست صورتش را کنترل کند»	احساسات - مفهوم کنترل
۷. «سؤال جسی»	دلیل‌ها و انگیزه - همه‌چیز را در نظر گرفتن



برای نمونه، در داستان دعوا نوشته فیلیپ کم، که متناسب با موضوع پژوهش انتخاب شد، رفتار پسری به نام نیل برجسته است که روحیه‌ای خشمگین و پرخاش‌گر دارد. بعد از این‌که با پیشنهاد خود دانش‌آموزان، موضوع دعوا به‌منزله موضوع دلخواه ایشان انتخاب شد، مربی و بعضاً خود دانش‌آموزان در کلاس، پرسش‌های ذیل را طرح کردند و در حلقه‌کندوکاو به بحث گذاشتند:

۱. چه می‌شود که آدم خشمگین می‌شود؟
۲. چرا بعضی‌ها کلاً آدم‌های عصبانی‌ای هستند؟
۳. اگر راننده تاکسی به‌جای ۳۰۰ تومان، ۵۰۰ تومان از شما بگیرد، چه می‌کنید؟
۴. آیا خشونت همان شجاعت است؟
۵. آیا اگر کسی اذیتان کند و شما سرتان را پایین بیندازید و عبور کنید، ترسو هستید؟
۶. چرا بعضی بچه‌ها به دیگران زور می‌گویند؟
۷. وقتی با زورگویی مواجه شدید، چه کارهایی می‌توانید انجام دهید؟
۸. آیا اگر بتوانیم کسی را اذیت کنیم، ولی چنین نکنیم، دچار خطایی شده‌ایم؟
۹. آیا اگر کسی ما را اذیت کند و ما او را اذیت نکنیم، دچار خطایی شده‌ایم؟

جامعه آماری این پژوهش، همه دانش‌آموزان پسر پایه اول مقطع متوسطه منطقه ۱۴ تهران‌اند که در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۰ مشغول تحصیل بودند. برای انتخاب نمونه در این پژوهش، از روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای خوشه‌ای استفاده شد؛ به این صورت که نخست از میان دبیرستان‌های پسرانه منطقه ۱۴ تهران، تصادفاً یک دبیرستان انتخاب شد. در مرحله دوم، از میان کلاس‌های پایه اول دبیرستان مذکور، دوباره تصادفاً دو کلاس (تمامی دانش‌آموزان) برای نمونه انتخاب شد. در مرحله بعد هم تصادفاً یکی از دو کلاس با عنوان گروه شاهد و دیگری با عنوان گروه تجربی انتخاب شد. صاحب‌نظران برآن‌اند که یکی از روش‌های تعیین حجم نمونه، مراجعه به تحقیقات مشابه و درنظرگرفتن میانگین حجم سه تحقیق مشابه است (نادری و سیف‌نراقی، ۱۳۹۰: ۱۱۶). بر اساس این، حجم نمونه این تحقیق، میانگین حجم سه تحقیق مشابه (تجلی‌نیا، ۱۳۹۱؛ مرعشی، ۱۳۸۵؛ رمضانپور، ۱۳۸۷)، یعنی ۶۰ نفر (۳۰ نفر در هر یک از گروه‌ها)، انتخاب شد. به‌منظور جمع‌آوری اطلاعات در پژوهش حاضر از پرسش‌نامه خشم اسپیلبرگر استفاده شد.

## ۷. ابزار پژوهش

پرسش‌نامه ۵۷ ماده‌ای خشم اسپیلبرگر (STAXI-2) شامل شش مقیاس، پنج خرده‌مقیاس و یک شاخص بیان خشم است که معیاری کلی برای بیان و کنترل خشم فراهم می‌کند. اجرای پرسش‌نامه آسان و نمره‌گذاری آن عینی است. این پرسش‌نامه برای افراد پانزده سال به بالا اجراشدنی است. روایی و اعتبار این پرسش‌نامه در مطالعات گوناگون رضایت‌بخش بوده است. اسپیلبرگر نشان داد که ضرایب آلفای حالت خشم برابر با ۰/۹۳، رگه خشم ۰/۸۷، احساس خشم ۰/۸۵، تمایل به بروز کلامی خشم ۰/۸۷، تمایل به بروز فیزیکی خشم ۰/۸۸، خلق و خوی خشمناک ۰/۸۳، واکنش خشمناک ۰/۷۰، بیان خشم برون‌ریز ۰/۶۷، بیان خشم درون‌ریز ۰/۸۰، کنترل خشم درون‌ریز ۰/۹۱ و کنترل خشم برون‌ریز ۰/۸۳ است. هم‌سانی درونی بالا میان مقیاس‌ها و خرده‌مقیاس‌های خشم و ارتباط مثبت آن با سایر ابزارهای خشم و خصومت حاکی از روایی مناسب آن‌هاست. فراهانی و همکارانش (۱۳۸۷) در پژوهشی اعتبار و پایایی این پرسش‌نامه را در نمونه ایرانی نشان دادند و به این نتیجه رسیدند که «میانگین‌ها به‌طور عمده شبیه نمونه آمریکایی» در پژوهش اسپیلبرگر است. همچنین، در پژوهشی دیگر، خدایاری‌فرد و همکارانش (۱۳۸۹) نشان دادند که نسخه ایرانی پرسش‌نامه خشم حالت - صفت اسپیلبرگر روایی و اعتبار دارد. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که هریک از بخش‌ها و زیرمقیاس‌های این پرسش‌نامه، هم‌سانی درونی (۰/۶۰ تا ۰/۹۳)، ضریب تصنیف (۰/۵۷ تا ۰/۸۹) و ضریب بازآزمایی (۰/۷۲ تا ۰/۹۳) فوق‌العاده‌ای دارد. همچنین، اصغری‌مقدم و همکارانش (۱۳۸۷) در پژوهشی دیگر، نشان دادند که مقیاس‌ها و خرده‌مقیاس‌های STAXI-2 پایایی لازم را دارند و ضرایب بازآزمایی (به فاصله سه هفته) نشان داد که آزمون در فاصله زمانی درخور توجه (سه هفته) پایایی مطلوبی دارد؛ چراکه تمامی ضرایب هم‌بستگی میان دو بار اجرا در سطح  $P \leq 0.01$  معنادار بوده است.

مقیاس‌های پرسش‌نامه خشم اسپیلبرگر به شرح زیر است:

۱. مقیاس حالت خشم (S.Ang): این مقیاس پانزده عبارت دارد و شدت احساس خشم و میزان تمایل شخص به بیان کلامی یا جسمانی خشم را در زمانی معین اندازه‌گیری می‌کند. این مقیاس، از سه خرده‌مقیاس به شرح زیر تشکیل شده است:

- الف) احساس خشم (S.Ang/F): این خرده‌مقیاس پنج عبارت دارد و شدت احساس خشم فرد را، که در شرایط حاضر تجربه می‌کند، می‌سنجد.
- ب) تمایل به بیان کلامی خشم (S.Ang/V): این خرده‌مقیاس پنج عبارت دارد و شدت خشم فعلی فرد را، که مایل است به شکل کلامی بیان کند، می‌سنجد.
- ج) تمایل به بیان جسمی خشم (S.Ang/P): این خرده‌مقیاس، با پنج عبارت، شدت خشم فعلی فرد را، که مایل است به شکل جسمی بیان کند، می‌سنجد.
۲. مقیاس صفت خشم (T.Ang): این مقیاس تفاوت‌های فردی در گرایش به تجربه خشم را می‌سنجد. به سخن دیگر، این مقیاس، که خود از دو خرده‌مقیاس زیر تشکیل شده است، فراوانی تجربه خشم طی زمان را می‌سنجد:
- د) خلق و خوی خشمناک (T.Ang/T): این مقیاس چهار عبارت دارد و گرایش به تجربه خشم بدون تحریکی خاص را می‌سنجد.
- ر) واکنش خشمناک (T.Ang/R): این خرده‌مقیاس، با چهار عبارت، فراوانی احساس خشم را در شرایطی که فرد با ناکامی یا ارزیابی منفی دیگران از خود مواجه می‌شود می‌سنجد.
۳. مقیاس بیان خشم برون‌ریز (AX-O): این مقیاس هشت عبارت دارد و فراوانی احساس خشمی را می‌سنجد که به شکل کلامی یا رفتار پرخاش‌گرایانه جسمی به‌سوی سایر افراد یا اشیا در محیط جهت می‌یابد.
۴. مقیاس بیان خشم درون‌ریز (AX-I): این مقیاس هشت عبارت دارد و فراوانی احساس خشمی را می‌سنجد که به تجربه درمی‌آید، اما بیان نمی‌شود (سرکوب می‌شود).
۵. مقیاس کنترل خشم برون‌ریز (AC-O): این مقیاس با هشت عبارت، فراوانی مواردی را می‌سنجد که شخص بیان خشم خود به طرف بیرون را کنترل می‌کند.
۶. مقیاس کنترل خشم درون‌ریز (AC-I): این مقیاس با هشت عبارت، فراوانی مواردی را می‌سنجد که فرد می‌کوشد خشم خود را با آرام‌شدن یا سردشدن کنترل کند.
۷. شاخص بیان کلی خشم (AX-Index): این شاخص ۳۲ عبارت دارد و نمره هر فرد در این شاخص بر اساس پاسخش به عبارات بیان خشم به طرف بیرون، بیان خشم به طرف درون، کنترل خشم به طرف بیرون و کنترل خشم به طرف درون استوار است.

۵۰ بررسی تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان در کاهش و مهار خشم ...

## ۸. یافته‌های پژوهش

### ۱.۸ یافته‌های توصیفی

در این بخش یافته‌های توصیفی شامل میانگین، انحراف استاندارد متغیر مطالعه شده در پژوهش حاضر، بررسی و نتایج در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. میانگین، انحراف استاندارد، حداقل و حداکثر نمره‌های خشم آزمودنی‌های گروه آزمایش و شاهد در آزمون مقدماتی و نهایی

مرحله	گروه‌ها	متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	حداقل	حداکثر	تعداد		
آزمون مقدماتی	شاهد	شاخص کلی خشم	۳۹/۷	۳۹/۷	۱۲	۷۵	۳۰		
		احساس نیاز به بیان کلامی خشم	۷/۳	۷/۳	۵	۱۳	۳۰		
		احساس نیاز به بیان فیزیکی خشم	۸	۸	۵	۱۷	۳۰		
		خلق و خوی خشمگین	۷/۸	۷/۸	۴	۱۶	۳۰		
		برونریزی خشم	۱۸/۲۷	۱۸/۲۷	۱۱	۲۶	۳۰		
		درونریزی خشم	۱۸/۵	۱۸/۵	۱۴	۲۴	۳۰		
	آزمایش	شاخص کلی خشم	۴۱/۶	۴۱/۶	۱۷	۶۵	۳۰		
		احساس نیاز به بیان کلامی خشم	۱۳/۸	۱۳/۸	۵	۱۶	۳۰		
		احساس نیاز به بیان فیزیکی خشم	۷/۴	۷/۴	۵	۱۴	۳۰		
		خلق و خوی خشمگین	۷/۹	۷/۹	۴	۱۴	۳۰		
		برونریزی خشم	۱۹/۵	۱۹/۵	۱۱	۲۸	۳۰		
		درونریزی خشم	۱۸/۴	۱۸/۴	۱۲	۲۸	۳۰		
		آزمون نهایی	شاهد	شاخص کلی خشم	۴۸/۱	۴۸/۱	۱۰	۸۴	۳۰
				احساس نیاز به بیان کلامی خشم	۸/۱۵	۸/۱۵	۵	۱۳	۳۰
احساس نیاز به بیان فیزیکی خشم	۸/۳			۸/۳	۵	۱۵	۳۰		
خلق و خوی خشمگین	۸/۳			۸/۳	۴	۱۶	۳۰		
برونریزی خشم	۱۸/۵			۱۸/۵	۱۳	۳۲	۳۰		
درونریزی خشم	۱۸/۴			۱۸/۴	۱۳	۲۷	۳۰		
آزمایش	شاخص کلی خشم		۳۳/۳	۳۳/۳	۱۴	۶۹	۳۰		
	احساس نیاز به بیان کلامی خشم		۶/۶	۶/۶	۵	۱۲	۳۰		
	احساس نیاز به بیان فیزیکی خشم		۶/۲	۶/۲	۵	۱۶	۳۰		
	خلق و خوی خشمگین		۶/۷	۶/۷	۴	۱۵	۳۰		
برونریزی خشم	۱۵/۸	۱۵/۸	۱۱	۲۹	۳۰				
درونریزی خشم	۱۷/۲	۱۷/۲	۱۰	۲۷	۳۰				

یافته‌های جدول ۱ نشان می‌دهد که میانگین نمره‌های خشم (شاخص کلی و پنج مؤلفه آن) گروه آزمایش در مرحله آزمون نهایی در برابر مرحله آزمون مقدماتی، کاهش چشمگیری یافته است؛ در حالی که در گروه شاهد چنین تغییری رخ نداده است.

## ۲۸ یافته‌های استنباطی

در پژوهش حاضر، برای آزمون فرضیه‌ها و تعیین معناداری تفاوت میان نمره‌های گروه آزمایشی و گواه در متغیر وابسته، یعنی خشم و پنج مؤلفه آن، از آزمون تحلیل کوواریانس (ancova) استفاده شد. برای استفاده از تحلیل کوواریانس، نخست لازم است پیش‌فرض تساوی واریانس‌ها بررسی شود. برای آزمون این مطلب، از آزمون لوین (leven) استفاده شد. بر اساس نتایج آزمون لوین، تساوی واریانس گروه آزمایش و گروه شاهد تأیید شد ( $P > 0.05$ ).

نتایج تحلیل کوواریانس برای مقایسه میانگین نمره کل خشم گروه‌های آزمایش و کنترل در جدول ۲ آمده است.

## ۹. فرضیه‌های پژوهش

### ۱.۹ فرضیه اول پژوهش

اجرای برنامه فلسفه برای کودکان (p4c) در شاخص کلی خشم در دانش‌آموزان پسر پایه اول مقطع متوسطه تأثیر دارد. برای تحلیل این فرضیه، با استفاده از آزمون کوواریانس، میانگین نمرات شاخص کلی خشم گروه‌های شاهد و تجربی مقایسه شد که نتایج آن در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲. نتایج تحلیل کوواریانس برای مقایسه میانگین نمرات شاخص کلی خشم گروه تجربی و شاهد

نمره شاخص کلی خشم	ارزش F	درجه آزادی	سطح معناداری	میانگین مجذورات	میزان تأثیر	توان آماری
پیش‌آزمون	۹۶۳	۱	۰/۰۰۱	۶۸۸۹	۰/۶۲۸	۱
عضویت گروهی	۶۹	۱	۰/۰۰۱	۱۴۹۹	۰/۲۹۶	۰/۹۹۴

۵۲ بررسی تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان در کاهش و مهار خشم ...

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که میان آزمودنی‌های گروه تجربی و شاهد از لحاظ متغیر شاخص کلی خشم در سطح ( $P < 0/001$ ) تفاوت معناداری وجود دارد. بنابراین، اجرای برنامه فلسفه برای کودکان به کاهش و مهار خشم در دانش‌آموزان پسر پایه اول مقطع متوسطه منجر می‌شود.

### ۲.۹ فرضیه دوم پژوهش

اجرای برنامه فلسفه برای کودکان (p4c) در احساس نیاز به بیان کلامی خشم در دانش‌آموزان پسر پایه اول مقطع متوسطه تأثیر دارد.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس برای مقایسه میانگین نمرات احساس نیاز به بیان کلامی خشم گروه تجربی و شاهد

توان آماری	میزان تأثیر	میانگین مجذورات	سطح معناداری	درجه آزادی	ارزش F	احساس نیاز به بیان کلامی خشم
۰/۹۱۹	۰/۱۷۸	۴۷	۰/۰۰۱	۱	۱۱/۷	پیش‌آزمون
۰/۹۳۱	۰/۱۸۶	۴۹	۰/۰۰۱	۱	۱۲/۳	عضویت گروهی

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که میان آزمودنی‌های گروه تجربی و شاهد، از لحاظ متغیر احساس نیاز به بیان کلامی خشم در سطح ( $P < 0/001$ ) تفاوت معناداری وجود دارد. بنابراین، اجرای برنامه فلسفه برای کودکان به کاهش احساس نیاز به بیان کلامی خشم در دانش‌آموزان پسر پایه اول مقطع متوسطه منجر می‌شود.

### ۳.۹ فرضیه سوم پژوهش

اجرای برنامه فلسفه برای کودکان (p4c) در احساس نیاز به بیان فیزیکی خشم در دانش‌آموزان پسر پایه اول مقطع متوسطه تأثیر دارد.

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس برای مقایسه میانگین نمرات احساس نیاز به بیان فیزیکی خشم گروه تجربی و شاهد

توان آماری	میزان تأثیر	میانگین مجذورات	سطح معناداری	درجه آزادی	ارزش F	احساس نیاز به بیان فیزیکی خشم
۰/۹۳۸	۰/۱۹۱	۵۶	۰/۰۰۱	۱	۱۲	پیش‌آزمون
۰/۸۸	۰/۱۵۹	۴۵	۰/۰۰۱	۱	۱۰	عضویت گروهی

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که میان آزمودنی‌های گروه تجربی و شاهد، از لحاظ متغیر احساس نیاز به بیان فیزیکی خشم در سطح ( $P < 0/001$ ) تفاوت معناداری وجود دارد. بنابراین، اجرای برنامه فلسفه برای کودکان به کاهش احساس نیاز به بیان فیزیکی خشم در دانش‌آموزان پسر پایه اول مقطع متوسطه منجر می‌شود.

#### ۴.۹ فرضیه چهارم پژوهش

اجرای برنامه فلسفه برای کودکان (p4c) در خلق و خوی خشمگین در دانش‌آموزان پسر پایه اول مقطع متوسطه تأثیر دارد.

جدول ۵. نتایج تحلیل کوواریانس برای مقایسه میانگین نمرات خلق و خوی خشمگین گروه تجربی و شاهد

توان آماری	میزان تأثیر	میانگین مجذورات	سطح معناداری	درجه آزادی	ارزش F	خلق و خوی خشمگین
۱	۰/۴۰۹	۲۴۷	۰/۰۰۱	۱	۳۸	پیش‌آزمون
۰/۷۶۳	۰/۱۱۷	۴۷	۰/۰۰۱	۱	۷/۴	عضویت گروهی

نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد که میان آزمودنی‌های گروه تجربی و شاهد، از لحاظ متغیر خلق و خوی خشمگین در سطح ( $P < 0/001$ )، تفاوت معناداری وجود دارد. بنابراین، اجرای برنامه فلسفه برای کودکان به کاهش خلق و خوی خشمگین در دانش‌آموزان پسر پایه اول مقطع متوسطه منجر می‌شود.

#### ۵.۹ فرضیه پنجم پژوهش

اجرای برنامه فلسفه برای کودکان (p4c) در برون‌ریزی خشم در دانش‌آموزان پسر پایه اول مقطع متوسطه تأثیر دارد.

جدول ۶. نتایج تحلیل کوواریانس برای مقایسه میانگین نمرات برون‌ریزی خشم گروه تجربی و شاهد

توان آماری	میزان تأثیر	میانگین مجذورات	سطح معناداری	درجه آزادی	ارزش F	برون‌ریزی خشم
۰/۹۹۵	۰/۲۷۲	۳۱۰	۰/۰۰۱	۱	۲۱	پیش‌آزمون
۰/۹۱۶	۰/۱۶۸	۱۶۷	۰/۰۰۱	۱	۱۱	عضویت گروهی

۵۴ بررسی تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان در کاهش و مهار خشم ...

نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد که میان آزمودنی‌های گروه تجربی و شاهد، از لحاظ متغیر برون‌ریزی خشم در سطح ( $P < 0/001$ ) تفاوت معناداری وجود دارد. بنابراین، اجرای برنامه فلسفه برای کودکان به کاهش برون‌ریزی خشم در دانش‌آموزان پسر پایه اول مقطع متوسطه منجر می‌شود.

### ۶.۹ فرضیه ششم پژوهش

اجرای برنامه فلسفه برای کودکان (p4c) در درون‌ریزی خشم در دانش‌آموزان پسر پایه اول مقطع متوسطه تأثیر دارد.

جدول ۷. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس برای مقایسه میانگین نمرات درون‌ریزی خشم گروه تجربی و شاهد

توان آماری	میزان تأثیر	میانگین مجذورات	سطح معناداری	درجه آزادی	ارزش F	درون‌ریزی خشم
۰/۶۲۴	۰/۰۸۶	۶۶	۰/۰۲۴	۱	۵/۳	پیش‌آزمون
۰/۲۳۳	۰/۰۲۷	۱۹	۰/۲۱۷	۱	۱/۵	عضویت گروهی

نتایج جدول ۷ نشان می‌دهد که میان آزمودنی‌های گروه تجربی و شاهد، از لحاظ متغیر درون‌ریزی خشم در سطح ( $P > 0/05$ ) تفاوت معناداری وجود ندارد. بنابراین، فرضیه صفر ( $H_0$ ) تأیید و فرضیه پژوهشی ( $H_A$ ) رد می‌شود. به عبارت دیگر، اجرای برنامه فلسفه برای کودکان در درون‌ریزی خشم در دانش‌آموزان پسر پایه اول مقطع متوسطه تأثیر ندارد.

### ۱۰. نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر از روش حلقه کاندوکا و فلسفی در کلاس‌های درس به شیوه لیپمنی در میان نوجوانان ایرانی استفاده شد. این برنامه با چند سناریوی گزینش‌شده نزدیک به فرهنگ ایرانی اجرا شد. بدین صورت که تلاش شد از تمرین‌ها، طرح بحث‌ها و فعالیت‌هایی استفاده شود که به تجربه روزمره دانش‌آموزان نزدیک باشد. تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش حاضر نشان داد که اجرای برنامه فلسفه برای کودکان باعث کاهش و مهار خشم و چهار مولفه اصلی آن می‌شود. یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های مطالعات کنستانتین (Constantineaut, 2005)، دانیل (Daniel, 2005)، ویلیام (Wiliam, 1993)، ناجی و خطیبی مقدم (۱۳۸۸)، تجلی‌نیا (۱۳۹۱)، هدایتی (۱۳۸۸)، ناجی و قاضی‌زاده (۱۳۸۶) و



مرعشی (۱۳۸۵) همسوست. در این پژوهش‌ها مشخص شده است که آموزش تفکر در قالب برنامه فلسفه برای کودکان باعث کاهش خشونت و پرخاش‌گری، پرورش مهارت‌های منطقی و استدلال، بهبود روابط میان‌فردی و عزت نفس در دانش‌آموزان می‌شود. در مورد چرایی و چگونگی تأثیر برنامه فلسفه برای کودکان در کاهش خشم، همان‌گونه که لیپمن در مقاله «آموزش برای کاهش خشونت و گسترش صلح، رویکرد حلقه کندوکاو فلسفی»، در مورد دو فضیلت کاهش خشونت و گسترش صلح متذکر می‌شود (Lipman, 1995: 136) دو جنبه متفاوت وجود دارد که با دو عنوان کنترل خشم از طریق طرح موضوع چرایی دعوا و پرخاش‌گری طی جلسات با دانش‌آموزان و کنترل خشم پیامد حلقه کندوکاو از هم متمایز می‌شود.

#### ۱.۱۰ طرح موضوع چرایی دعوا و پرخاش‌گری طی جلسات با دانش‌آموزان

در رفتاردرمانی عقلانی - هیجانی این تحلیل از خشم به دست می‌آید که فرد می‌پندارد شخصی دیگر «باید» یا «نباید» را نادیده گرفته و به این علت مقصر است. آنچه در این رویکرد رفتاردرمانی اهمیت دارد این است که خشم را حاصل یک یا چند برداشت یا باور درباره اتفاقاتی می‌داند که در زندگی‌اش جریان دارد. نکته مهم این است که فرد خشمگین این باورها را یگانه باورهای ممکن می‌داند، اما با کمی دقت می‌توان نشان داد که این باورها یگانه باورهای ممکن نیستند. برای مثال، فردی به دیگری بی‌احترامی کرده است. باورهایی که باعث خشم آن شخص و احیاناً عکس‌العملش می‌شود یک یا چند باور از این باورهاست:

۱. باور ۱. کسی نباید با من بی‌احترامی برخورد کند و اگر چنین کند به این معناست که من ارزش احترام را ندارم؛
۲. باور ۲. کسی که به من بی‌احترامی کرده از روی عمد این کار را انجام داده است (به جای این که فکر کند آن رفتار اشتباه انجام شده یا این که آن فرد مسائل را با دیدی متفاوت می‌نگرد)؛
۳. باور ۳. انگیزه آن فرد از بی‌احترامی به من بدخواهی و سوءنیت بوده است؛
۴. باور ۴. به همین علت او آدم بد و شایسته سرزنش است؛
۵. باور ۵. آن فرد با رفتار بدی که در حق من کرده است نباید به حال خود رها شود؛
۶. باور ۶. بدی‌ای که در حق من شده است باید جبران شود؛

باور ۷. من خودم باید او را تنبیه کنم؛

باور ۸. بنابراین، من حق دارم و بلکه باید از او انتقام بگیرم (درایدن، ۱۳۹۱: ۸۵-۱۰۰).  
حلقه کندوکاو در کلاس درس، دست کم باعث تردید در باورهایی می شود که بی چون و چرا پذیرفته شده اند؛ در صورتی که این باورها فقط وقتی باعث مشکلات هیجانی خشم و در پی آن پرخاش گری و خصومت می شوند که به معنای واقعی باور باشند؛ یعنی بی چون و چرا پذیرفته شده باشند و نقضشان غیرممکن باشد.

نکته دیگری که بحث از خشم، خشونت، خصومت، تنفر و پرخاش گری به منزله موضوع بررسی شده باعث می شود در این کلام لیپمن متجلی شده است: «در آموزش برای کاهش خشونت و گسترش صلح، فقط یادآوری بدی خشونت و مزایای صلح کافی نیست، تکرار آن هم فایده ای ندارد. ما باید به دانش آموزان کمک کنیم تا آنچه در کاهش خشونت و گسترش صلح روی می دهد کاملاً درک کنند و در آن درگیر شوند و در مورد آن به برداشت و درک خودشان برسند، نه این که از آنچه ما می گوئیم کورکورانه تقلید کنند» (Lipman, 1995: 121). در واقع، برنامه فلسفه برای کودکان راه کاهش خشونت و خشم در نوجوانان را تعلیم و تلقین بدی خشم ناسالم و خشونت نابه جا در ایشان نمی داند، بلکه پیشنهاد می کند با تأملی پایدار در باب ارزش هایی چون صلح و دوستی و در مقابلش، خشم و تنفر، به صورت آزاد و با در نظر گرفتن همه دیدگاه ها و واقعیات بیندیشیم و بحث کنیم. پیش فرض این برنامه این است که بحث و تأملی که در فضای اعتماد متقابل و صمیمیت و انصاف شکل بگیرد بیش از هر نظام دیگری مسئولیت و هوش اخلاقی کودکان را پرورش می دهد؛ بیش از هر نظامی که صرفاً بچه ها را با «قواعد» آشنا و تأکید می کند که «باید تکلیفشان را انجام دهند» (Lipman, 1985: I).

از نظر لیپمن، یادگیری سطحی و کلیشه ای مزایای صلح یا بدی خشونت کاری از پیش نخواهد برد. این امور باید درونی شوند یا از درون برخیزند. به این منظور، به روش سقراطی یا مامایی نیاز است. هدف روش سقراطی آن است که به طالب معرفت، که آبتن ایده هاست، کمک شود تا اندیشه خود را بزاید (ناجی، ۱۳۸۷: ۵۰).

لیپمن متذکر می شود که نویسندگان همه ملت ها در تمامی دوره ها، همواره به ستایش و تأیید صفاتی همچون عدل، انسانیت و نیکی پرداخته اند و صفات مقابل آنها را نکوهش کرده اند و به نظر می رسد این هماهنگی و یکدستی تا حد زیادی ناشی از ویژگی های خاص زبان باشد. خوبی و بدی ضمیمه هر صفت است و همواره ستایش یا نکوهش را با خود القا

می‌کند. از این رو، آموزش‌های اخلاقی درباره خوبی و بدی معمای خاصی را حل نمی‌کند، چراکه دانش‌آموزان طی فرایند زبانی به صورت خودکار به تفاوت بدی و خوبی و نکوهش بدی و ستایش خوبی پی می‌برند، اما آنچه در حلقه کندوکاو فلسفی رخ می‌دهد قدری متفاوت است. کودکان و نوجوانان در حلقه با سؤالاتی مواجه می‌شوند که نشان‌دهنده ابعاد پیچیده‌تر و واقعی‌تر بدی و خوبی است. بنابراین، بچه‌ها ناگزیر پا را از تعاریف کلیشه‌ای، ایده‌آل و تک‌بعدی نیک و بد فراتر می‌گذارند و به کندوکاو بیش‌تری وادار می‌شوند (Lipman, 1995: 127). نکته مهم این است که دانش‌آموزان برای چنین کاری مجبورند از تجارب پیشین خود بهره ببرند؛ لذا موضوع تحقیق در این جا، یعنی خشم، تفر و دعوا را برمی‌گزینند و نه فقط در یک حلقه و به صورت گروهی درباره آن بحث می‌کنند، بلکه به صورت شخصی نیز با آن درگیر می‌شوند.

نکته جالب آن‌که لیمن به قدری به معقول‌بودن ارزش‌هایی مانند صلح، انصاف و دوستی و شیوه خود برای دستیابی به این ارزش‌ها باور دارد که معتقد است حتی اگر دانش‌آموزی درباره مفاهیمی مانند صلح، آزادی، برابری، عدالت و حق به رویکردهایی مخالف با رویکردهای غالب در جامعه و در تقابل با این ارزش‌ها دست یافت، جای نگرانی نیست (ibid)؛ زیرا اولاً، اگر آن ارزش‌ها موجه باشند، تفکر مشارکتی در نهایت نتیجه لازم و مفید برای اجتماع را به بار خواهد آورد و ثانیاً، اگر طی فرایند حلقه کندوکاو به تقابل با این ارزش‌ها رسیده‌ایم، بی‌شک به موقعیتی دست یافته‌ایم که در آن، مسائلی مانند خشونت، محدودیت و نابرابری امری موجه به‌شمار می‌رود.

## ۲.۱۰ کنترل خشم پیامد حلقه کندوکاو

همان‌طور که بیان شد، مشارکت دانش‌آموزان در حلقه کندوکاو در برنامه فلسفه برای کودکان، به پرورش برخی مهارت‌ها منجر می‌شود. پرورش این مهارت‌ها، هر یک به‌نحوی در کنترل خشم مؤثر است.

### ۱.۲.۱۰ پرورش تفکر مراقبتی یا هم‌دلانه (caring thinking)

تفکر مراقبتی و متعهدانه جنبه‌ای از تفکر سطح بالاست که مستلزم توجه‌کردن به نقطه‌نظرات و علایق دیگران، توجه‌کردن به آنچه اهمیت دارد، اندیشیدن به آنچه «هست» و «باید» باشد و در یک کلام، مراقبت از دیگران است (Lipman, 1995). شارپ (Sharp) تفکر مراقبتی و متعهدانه را شامل چهار حوزه زیر می‌داند:

۱. مراقبت در مورد ابزارهای کاوش‌گری، ۲. مراقبت در مورد مسائلی که فرد آن‌ها را شایسته پرسش‌گری می‌بیند، ۳. مراقبت در مورد شکل پرسش‌گری و کندوکاو، ۴. مراقبت از دیگران در حلقه کندوکاو (شارپ، ۱۳۹۲).

در مجموع گفتنی است که مهارت‌های کسب‌شده در حلقه کندوکاو به صورت مستقیم یا غیرمستقیم به مهارت‌های اجتماعی مربوط‌اند؛ مهارت‌هایی که باعث توجه‌کردن به افراد جامعه و همکاری توأم با احترام با آن‌ها می‌شود (Lipman, 1995).

حلقه کندوکاو قلب و رمز موفقیت برنامه فلسفه برای کودکان است. کندوکاو ذاتاً اکتشافی، اجتماعی و مشارکتی است و به خودانتقادی و خوداصلاحی منجر می‌شود. کودکان در فرایند کندوکاو جمعی، رفته‌رفته با مهارت‌های گفت‌وگو آشنا می‌شوند و می‌آموزند که با احترام و توجه به یک‌دیگر گوش دهند. ایده‌هایشان را کنار هم قرار دهند و آن‌ها را کامل‌تر کنند، دیگری را به نقد بکشند تا برای عقاید و ایده‌های تأییدنشده و بی‌پشتوانه‌شان استدلال منطقی بیاورند. آن‌ها تحمل دیدگاه‌های مخالف را به دست می‌آورند و هنگامی که نظرشان با نقدی مواجه شد، ناراحت و عصبانی نمی‌شوند. کودکان می‌آموزند که برای پیشرفت و بهبود وضعیت خود در زندگی، نیاز دارند صمیمانه نقد شوند و نقد کنند و می‌آموزند که انتقاد لزوماً به معنای بی‌احترامی نیست. حال آن‌که علت بسیاری از خشم‌ها و خصومت‌ها تحمل‌نکردن انتقاد از جانب دیگران و تلقی نادرست از آن است. این همان چیزی است که در فرهنگ ما سعه صدر خوانده شده است. خود را به جای دیگران گذاردن و از منظر دیگران به مسئله و موقعیت نگریستن، جوهره سعه صدر است که از دستاوردهای مهم برنامه فلسفه برای کودکان به شمار می‌رود.

#### ۲.۲.۱۰ پرورش تفکر نقادانه (critical thinking)

پژوهش‌ها نشان می‌دهند (مرعشی، ۱۳۸۵) که این برنامه، باعث ارتقای تفکر نقادانه و منطقی در کودکان شده است. مهم‌ترین ویژگی تفکر نقاد، خودانتقادی و خوداصلاحی است که باعث می‌شود کودکان با صبر و بردباری انتقادات منطقی دیگران را بشنوند و به اصطلاح، زود از کوره در نروند و به اصلاح داوری‌های خود پردازند. تفکر نقاد بدون توسل به خشونت و با توسل به استدلال عقلانی، به انتقاد از دیگران می‌پردازد. این نوع تفکر همچنین، به کاهش تعصب و نگرش‌های کلیشه‌ای کودکان منجر خواهد شد؛ چراکه تفکر انتقادی مبتنی بر پرسش‌گری، به چالش کشیدن باورهای پیشین و پی‌ریزی آن‌ها بر بنیاد عقل

و منطقی است. از دیگر پیامدهای پرورش تفکر نقادانه پرورش قدرت تجزیه و تحلیل موقعیت‌های مسئله‌انگیز است که در مهار خشم نقش کلیدی دارد.

#### ۳.۲.۱۰ پرورش تفکر خلاق (creative thinking)

از دیگر نتایج این برنامه، تقویت تفکر خلاق است که بر توانایی تخیل جسورانه و جست‌وجوی عقاید، فرضیه‌ها، دیدگاه‌ها، راه‌حل‌ها و ایده‌های نو متمرکز است و کودکان را قادر می‌سازد برای حل مشکلات و پرسش‌هایشان فقط به دنبال راه‌حل‌های از پیش آماده مانند توسل به خشونت، نروند؛ بلکه با در نظر گرفتن چشم‌اندازهای دیگر، به راه‌حل‌های دیگر نیز بیندیشند.

#### ۴.۲.۱۰ پرورش قوه قضاوت اخلاقی

پژوهش‌های متعدد حاکی از آن است که اجرای برنامه فلسفه برای کودکان به رشد قوه قضاوت و داوری کودکان می‌انجامد (منصفی، ۱۳۸۸). به باور لیپمن، تقویت مهارت‌های تفکر، یعنی تفکر انتقادی، خلاق و مراقبتی باعث رشد قوه قضاوت صحیح و داوری خوب در افراد می‌شود. قضاوت و داوری در تولید چیزی، انجام دادن عملی یا گفتن مطلبی نمود می‌یابد. داوری خوب محصول تفکر و کندوکاوی خوب است (Lipman, 2003: 274). بنابراین، اعمال، رفتار و گفتار خشونت‌آمیز و نامناسب ناشی از داوری‌های عجولانه، غیرمنطقی و نابخردانه است و تقویت داوری خوب در افراد به کاهش خشونت خواهد انجامید.

جان دیویی قضاوت صحیح را عبارت از اظهار نظر مستدل و منطقی (منطقی فکر کردن) می‌داند (دیویی، ۱۳۷۶: ۸۸). از این رو، برخی توانایی‌های عقلانی و مهارت‌های شناختی، که برای قضاوت صحیح لازم‌اند، عبارت‌اند از: ۱. روشن‌سازی مفاهیم (با پرسیدن این‌که چه معنایی از این مطلب در ذهن دارید؟)، ۲. پرسیدن، ۳. دلیل آوردن، ۴. ارائه طرح فرضیه یا توضیح، ۵. مثال یا مثال نقض آوردن، ۶. طبقه‌بندی، ۷. مقایسه کردن، ۸. شناسایی پیش‌فرض‌ها، ۸. استنتاج کردن، ۹. با دقت گوش دادن به دیگران، ۹. تجدیدنظر کردن - خودتصحیحی، ۱۰. قبول انتقادات منصفانه، ۱۱. بررسی و ارزیابی فرضیه‌ها.

این مهارت‌های شناختی، به‌تنهایی، به قضاوت خوب منجر نمی‌شوند. افزون بر این مهارت‌ها، داشتن توانایی و منش به‌کارگیری ماهرانه آن‌ها برای قضاوت خوب عاملی

۶۰ بررسی تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان در کاهش و مهار خشم ...

ضروری است؛ این که شخص قادر باشد از مهارت‌های شناختی خود، در موقعیت‌های مناسب استفاده کند.

بسیاری از متفکران بر این باورند که چنین توانایی‌هایی را می‌توان از راه آموزش فراگرفت. به عبارت دیگر، قضاوت خوب می‌تواند آموزش داده شود و تقویت شود (Lipman, 1985). از این رو، برنامه فلسفه برای کودکان ابزاری برای تقویت مهارت‌های شناختی و به‌کارگیری مناسب آن در قضاوت خوب به‌شمار می‌رود. آن‌گاه که کودکان در فعالیتی گروهی در حلقه کدوکاو به بررسی عقلانی موضوعات می‌پردازند، فضای مناسبی برای تقویت مهارت‌ها، خلیقات و ادراکاتی که برای قضاوت خوب ضروری‌اند ایجاد می‌شود. کودکان مهارت‌های شناختی خود را بارها و بارها در موقعیت‌های بازسازی‌شده، که بسیار شبیه به موقعیت‌های زندگی واقعی‌شان است، به کار می‌گیرند و بدین ترتیب، قوه قضاوت اخلاقی‌شان را تقویت می‌کنند.

#### ۵.۲.۱۰ تقویت عزت نفس

تقویت عزت نفس، که از نتایج بررسی‌شده برنامه فلسفه برای کودکان است (هدایتی، ۱۳۸۸)، نیز به کاهش خشمونت می‌انجامد؛ چراکه هرچه عزت نفس بالاتر می‌رود فرد کم‌تر خود را در معرض تعدی و خشمونت قرار می‌دهد.

#### ۶.۲.۱۰ خوب گوش دادن به دیگران

وقتی فردی از کاری که شخصی دیگر انجام داده است عصبانی است و در حال صحبت کردن با اوست، فقط می‌خواهد بگوید چرا خودش درست می‌گوید و به این ترتیب، حاضر به گوش کردن نقطه نظر فرد مقابل نیست؛ حتی اگر به او هم گوش کند، خشمش با تلاش برای درک این نقطه نظر تداخل می‌یابد و آن را تحت تأثیر قرار می‌دهد. باور او این است که «این فرد اشتباه می‌کند و توضیحات او ارزش گوش کردن ندارد» (درایدن، ۱۳۹۱). برنامه فلسفه برای کودکان در ارتقای مهارت خوب گوش کردن و مهارت نگریستن از منظری دیگر نقش بی‌بدیلی دارد.

#### ۷.۲.۱۰ مهارت پیش‌بینی پیامدها

نوجوان خشمگین معمولاً توانایی پیش‌بینی درست رفتار و گفتار خود را ندارد. یکی از اهداف برنامه فلسفه برای کودکان رشد این مهارت در میان کودکان و نوجوانان است.

### ۸.۲.۱۰ برچسب‌زدن درست عواطف و احساسات

کودکانی که در برچسب‌زدن و توصیف هیجانات خود موفق‌ترند، هم‌سالانشان بهتر قبولشان می‌کنند (وکیلی، ۱۳۸۶: ۴۱). در برنامه فلسفه برای کودکان برچسب‌زدن بر هیجانات متداول خود مانند شادی، غم، عصبانیت، تعجب، ترس و تنفر در نظر گرفته می‌شود. برنامه فلسفه برای کودکان برنامه‌ای کاملاً زبان‌محور است و بر روی مفاهیم و دامنه کاربردشان بسیار حساس است. همچنین، به علت گفت‌وگوهای رودررو، مهارت دانش‌آموزان در فهم زبان غیرکلامی هم‌سالانشان ارتقا می‌یابد.

### ۹.۲.۱۰ افزایش مسئولیت‌پذیری

کسی که حاضر است مسئولیت کار خویش را بپذیرد، مسلماً هنگام خشم آن را کنترل و مهار خواهد کرد. برنامه فلسفه برای کودکان حس مسئولیت‌پذیری را در فراگیران ارتقا می‌دهد؛ زیرا دانش‌آموزی که آگاهانه و با در نظر گرفتن همه دیدگاه‌ها و مؤلفه‌های زمینه به قضاوت و تصمیمی رسیده است و از آن‌جا که مسئله را از آن خویش کرده است و به نحو خودآئین (autonomous) بدان دست یافته است، تصمیم را نیز از آن خویش می‌داند و حاضر است عواقبش را بپذیرد.

نتیجه آن‌که برنامه فلسفه برای کودکان برنامه‌ای است که طیف وسیعی از مهارت‌هایی که مستقیم و غیرمستقیم در مهار خشم مؤثرند در نوجوانان ارتقا می‌دهد.

## منابع

- اصغری مقدم، محمدعلی، الهام حکیمی راد، و طاهره رضازاده (۱۳۸۷). «اعتباریابی مقدماتی نسخه تجدیدنظر شده پرسش‌نامه حالت - صفت بیان خشم در جمعیت دانشجویی»، دو ماهنامه علمی و پژوهشی دانشگاه شاهد، س ۱۵، ش ۲۸.
- پورحسین، مژده، رحمت‌اله نورانی‌پور و پریش وکیلی (۱۳۸۸). «بررسی میزان سودمندی آموزش مدیریت خشم در کاهش و مهار خشم در دانش‌آموزان دختر پایه اول متوسطه منطقه ۱۳ شهر تهران»، تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره، ج ۸، ش ۳۱.
- تجلی‌نیا، امیر، عزت‌اله نادری، مریم سیف نراقی و علی شریعتمداری (۱۳۹۱). «بررسی نقش برنامه فلسفه برای کودکان بر پرورش خلاقیت دانش‌آموزان پسر پایه اول مقطع متوسطه شهر تهران»، دوفصلنامه تفکر و کودک، دوره سوم، ش ۵.
- خدایاری‌فرد، محمد، مسعود غلامعلی لواسانی، سعید اکبری زرادخانه، و سمیه لیاقت (۱۳۸۹).

## ۶۲ بررسی تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان در کاهش و مهار خشم ...

- «استانداردسازی سیاهه ابراز خشم صفت - حالت ۲ اسپیلبرگر»، فصلنامه علمی پژوهشی توانبخشی، دوره یازدهم، ش ۱.
- درآیدن، ویندی (۱۳۹۱). شناخت مشکلات هیجانی از دیدگاه رفتاردرمانی عقلانی - هیجانی، ترجمه رامین کریمی و وحیده علی محمدی، تهران: دانژه.
- دیویی، جان (۱۳۷۶). منطق: تئوری تحقیق، ترجمه علی شریعتمداری، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- رمضانپور، شیوا (۱۳۸۷). «بررسی تأثیر روش اجتماع پژوهشی آموزش فلسفه برای کودکان پایه سوم ابتدایی بر پرورش مهارت‌های شهروندی آنان»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهرا.
- شارپ، آن مارگارت (۱۳۹۲). «فلسفه‌ورزی در دنیای عواطف»، ترجمه پریسا اباذری، مجله نارنگی، ش ۶.
- شکیبایی، فرشته، مهدی تهرانی‌دوست، زهرا شهریور، و شروین آثاری (۱۳۸۳). «گروه‌درمانی مدیریت خشم با رویکرد شناختی - رفتاری در نوجوانان مؤسسه‌ای»، تازه‌های علوم شناختی، س ۶، ش ۱ و ۲.
- صادقی، احمد، سیداحمد احمدی، و محمدرضا عابدی (۱۳۸۱). «بررسی اثربخشی آموزش گروهی مهارت خشم به شیوه عقلانی - رفتاری - عاطفی»، مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، ش ۲۱.
- فراهانی، محمدتقی، ولی‌اله فرزاد، و فاطمه مختاری (۱۳۸۷). «بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه بروز خشم حالتی - صفتی اسپیلبرگر (فرم شماره ۲)»، مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، س ۳۸، ش ۴.
- قائدی، یحیی (۱۳۸۳). آموزش فلسفه به کودکان، بررسی مبانی نظری، تهران: دواوین.
- کاپلان، پ. ا (۱۳۸۳). سفر پرماجرایی کودک (روان‌شناسی رشد)، ترجمه م. فیروزبخت، تهران: مؤسسه خدمات فرهنگی رسا.
- کلینکه، آلک ریس (۱۳۸۶). مهارت‌های زندگی، ترجمه شهرام محمدخانی، تهران: رسانه‌های تخصصی.
- کم، فیلیپ (۱۳۸۶). داستان‌های فکری، ۳ جلد، ترجمه فرزانه شهرتاش، مژگان رشتچی، و نسرین ابراهیمی لویه، تهران: شهرتاش.
- لیپمن، متیو (۱۳۸۹). لیزا: کودکی در مدرسه، ترجمه حمیده بحرینی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- مرعشی، سیدمنصور (۱۳۸۵). «بررسی تأثیر اجتماع پژوهشی در برنامه آموزش فلسفه به کودکان و تأثیر بر پرورش مهارت‌های استدلال دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی مدارس نمونه‌دولتی شهر اهواز»، رساله دکتری، دانشگاه شهید چمران اهواز، رشته علوم تربیتی.
- منصفی، لیلا (۱۳۸۸). «تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان بر روی قضاوت اخلاقی کودکان دختر پایه چهارم ابتدایی منطقه ۵ تهران»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، رشته روان‌شناسی.
- ناجی، سعید و پروانه قاضی‌زاده (۱۳۸۶). «بررسی نتایج برنامه فلسفه برای کودکان ری، مهارت‌های استدلالی و عملکرد رفتاری کودکان»، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، س ۲، ش ۷.
- ناجی، سعید و سمیه خطیبی‌مقدم (۱۳۸۹). «آموزش تفکر به کودکان راهی برای دستیابی به صلح جهانی»، دوفصلنامه تفکر و کودک، س ۱، ش ۲.



نادری، عزت‌الله و مریم سیف نراقی (۱۳۹۰). *روش‌های تحقیق و چگونگی ارزش‌یابی آن در علوم انسانی*، تهران: ارسباران.

وکیلی، پریش (۱۳۸۶). «ارزیابی تأثیر آموزش مهارت حل مسئله (P.S.S.T) در کنترل خشم نوجوانان پسر ۱۲-۱۵ ساله»، *اندیشه و رفتار*، دوره دوم، ش ۶.

هدایتی، مهنوش (۱۳۸۸). «بررسی تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان به صورت اجتماع پژوهشی بر افزایش عزت نفس و بهبود روابط میان‌فردی در دانش‌آموزان پایه ابتدایی شهر تهران»، رساله دکتری، رشته مشاوره، دانشگاه آزاد واحد علوم و تحقیقات تهران.

هدایتی، مهنوش (۱۳۹۰). «فلسفه برای کودکان و کنترل پرخاش‌گری»، *دوفصلنامه تفکر و کودک*، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، س ۲، ش ۱.

Constantineaut, Philippe (2005). *Philosophy in the Age of Democracy: Moral and Civic Education*, Ontario: Congress of the Canadian Philosophical Association, University of Western Ontario.

Ellis, A. (1998). *Anger, How to Live with and without it*, New York: JAICO Publishing CO.

Feindler, E. L. (1995). "Ideal Treatment Package for Children and Adolescents with Anger Disorder", In H. Kassinove (ed.) *Anger Disorder Definition, Diagnosis and Treatment*. Washington dc: Taylor and Francis.

Lipman, Matthew (1995). "Educating for Violence Reduction and Peace Development: The Philosophical Community of Inquiry Approach", in *Children, Philosophy & Democracy*; John P. Portelli and Ronald F. Reed; Detselig Enterprises Ltd, Canada.

Lipman, Matthew (2003). *Thinking in Education*, 2<sup>nd</sup> (edn.), Cambridge and New York: Cambridge University Press.

Lipman, Matthew and Ann Margaret Sharp (1985). *Ethical Inquiry: Instructional Manual to Accompany Lisa*, Lanham: University Press of America & Institute for the Advancement of Philosophy of Children.

Middleton, M, J. Terner and I. Todd (2003). *Good and Mad: Transform Anger Using Mind, Body, Soul and Humor*, Health Communications

Novaco, Raymond W. (1975). *Anger Control: the Development and Evaluation of an Experimental Treatment*, Lexington Books (Lexington, Mass.).

Spielberger, C. D. (1999). *Manual for the State-Trait Anger Expression Inventory, STAXI-2*, Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Sukhodolsky, D. G, II. Kassinove and B. Gorman (2003). "Cognitive-Behavioral Therapy for Anger Children and Adolescents: A Meta-Analysis", *Hild Study Center*, Yale university School of Medicine, 230 South Frontage road, New Haven.

William, Steve (1993). *Evaluating the Effects of Philosophical Enquiry in a Secondary School*, in <http://p4c.com/files/p4c/villagep4c.pdf>.

