

بررسی تأثیر اجرای برنامه «فلسفه برای کودکان» (P4C) در افزایش هوش هیجانی دانش‌آموزان دختر مقطع اول راهنمایی مدرسه شهیدای آزادی تهران در سال تحصیلی 88 - 89

حمیدرضا حاتمی *

یوسف کریمی **، زهرا نوری ***

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر اجرای برنامه «فلسفه برای کودکان» (P4C) در افزایش هوش هیجانی دانش‌آموزان دختر مقطع اول راهنمایی تهران است. نمونه این پژوهش شامل 30 دانش‌آموز دختر پایه اول راهنمایی مدرسه شهیدای آزادی منطقه دوازده شهر تهران بود. که به صورت تصادفی به دو گروه آزمایشی و کنترل تقسیم شدند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها آزمون هوش هیجانی بار-آن (Bar-On) بود. ضمناً برای بررسی فرضیه‌های پژوهش از طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شده است. به منظور تحلیل داده‌ها، از مقایسه میانگین افتراقی (تفاوت نمره‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون) با استفاده از آزمون تی - استیودنت (T-Student) برای گروه‌های مستقل استفاده شد. با بررسی نتایج اجرای این برنامه افزایش معناداری در هوش هیجانی، مهارت‌های بین فردی و توانایی سازگارشده مشاهده شد. اما در مهارت‌های درون فردی، مهارت‌های کنترل تنش‌ها و مهارت‌های کلی تغییر معناداری مشاهده نشد.

کلیدواژه‌ها: فلسفه برای کودکان، هوش هیجانی.

* استادیار گروه روان‌شناسی دانشگاه امام حسین

** استاد گروه روان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبایی

*** کارشناس ارشد دانشگاه علوم و تحقیقات و تحقیقات znoori89@yahoo.com

تاریخ دریافت: 89/8/1، تاریخ پذیرش: 89/11/5

مقدمه

آدمی، برای پاسخ به درخواست‌های متنوع دنیای پیچیده عصر حاضر، نیازمند توانایی‌های بی‌شماری است. از این رو براساس ضرورت‌هایی که بر وی تحمیل می‌شود، سازوکارهایی، به صورت خودانگیخته یا خودساخته، در او شکل می‌گیرد که او را از سایر جانداران متمایز می‌کند.

با نگاهی ژرف و متفکرانه به رفتارهای خویش، درمی‌یابیم که از ویژگی‌های خاصی بهره‌مندیم که موجب سهولت سازگاری با شرایط جدید می‌شود. در این میان، ویژگی‌های شناختی نقش ممتازی در رویارویی مطلوب با دنیای پیچیده دارند. از جمله ویژگی‌های برجسته و شاید منحصر به فرد آدمی پدیده هوش است (نقاش رئائیلی، 1385: 2).

از دیدگاه سستی، هوش مفهومی تک‌بعدی و به معنای توانایی تفکر انتزاعی و توانایی‌های شناختی تعریف شده و هیجانات هم پاسخ‌های سازمان‌نیافته و آشفته به محرک‌ها انگاشته شده است. اما تحولات عظیمی که در حوزه‌های هوش و هیجان رخ داد دیدگاه‌های سستی را زیر سؤال برد و بر ارتباط نزدیک و درهم‌تنیده هوش و هیجان تأکید کرد (زهرایی، 1385: 29).

هوش هیجانی توانایی درک، توصیف، دریافت، و کنترل هیجان‌هاست. هر شخصی، با برخورداری از میزانی از هوش هیجانی، در مواجهه با وقایع مثبت یا منفی زندگی، موضع‌گیری و با آن‌ها سازش می‌کند. انسان با برخورداری از هوش هیجانی به زندگی خود نظم و ثبات می‌بخشد، به طوری که اصولاً با هوش هیجانی بالا، شخص با وقایع منفی کمتری در زندگی درگیر می‌شود (گلمن، 1995 نقل از هین استیون، 1368: 4).

هوش هیجانی مجموعه‌ای از توانایی‌ها و مهارت‌های غیرشناختی است که توانایی فرد را، برای کسب موفقیت در مقابله با اقتضانات و فشارهای محیطی، تحت تأثیر قرار می‌دهد. هوش هیجانی را می‌توان آموزش داد و فراگرفت (Bar-on, 1997).

«فلسفه برای کودکان» نوعی فلسفه کاربردی است. هدف آن است که شاگردان را به فلسفیدن واداشت و به آن‌ها کمک کرد تا از حالت عادی به حالت اندیشمندانه، از بی‌تفاوتی به اندیشه‌ورزی، و از تفکر معمولی به تفکر انتقادی حرکت کنند.

برنامه «فلسفه برای کودکان» (P4C) را متیو لیپمن و همکارانش در دانشگاه مونته‌کلیو امریکا تهیه کرده‌اند. در این روش رویکرد اکتشافی مد‌نظر است. کاوش جمعی و استفاده از گفت‌وگوی سقراطی به مثابه روش کار تعیین می‌شود (مهرگان، 1388).

در این برنامه، دانش‌آموزان به کاوشگرانی ماهر و جوان تبدیل می‌شوند. کاوشگر بودن،

مفهوم اصلی این الگوست و مراد از آن جست‌وجوگری فعال و پرسشگری مُصر بودن و داشتن هوشیاری دائمی برای مشاهده ارتباطات و اختلافات و آمادگی همیشگی برای مقایسه، مقابله، تحلیل و ارائه فرضیه، تجربه، مشاهده، سنجش، و امتحان است (لیمن، نقل از مهرگان، 1388). در این‌جا فلسفه در معنای فلسفیدن، فعالیت فلسفی اندیشیدن و چگونه اندیشیدن، نگرستن و چگونه نگرستن است و فلسفه روشی برای زندگی، در معنای سقراطی آن، است (فائدی، 1383: 87).

فلسفه فهم عمیق و جست‌وجوی سنجش‌گرانه پرسش‌هایی است که مردم از زندگی و سرنوشت خود و از آغاز و انجام جهان و برتر از همه از جاودانگی و ماندن خود دارند. فهمیدن علت بنیادی عشق انسان به تفکر و اندیشیدن و دانایی است. به گفته سقراط و ویتگنشتاین، فلسفه آموختن دیدگاه دیگران نیست، بلکه گونه‌ای فعالیت و کوشش برای دانستن است. بدین‌جهت، فلسفه عین زندگی و زندگی عین تفکر و اندیشیدن است (اکوان، 1388: 9).

اجتماع پژوهشی یا حلقه‌های کندوکاو یکی از مفاهیم کلیدی در برنامه «فلسفه برای کودکان» است. اجتماع پژوهشی ساختاری دوگانه دارد: اول این‌که اجتماعی است که روحیه همکاری، توجه، اعتماد، ایمنی، و حس هدف مشترک داشتن را برمی‌انگیزد، و دوم این‌که پژوهشی است که ضمناً به تصحیح خود روی می‌آورد، البته مبتنی بر نیاز به تغییر شکل و پی‌بردن به مفاهیم گمراه‌کننده، پیچیده و مبهم است (مرعشی، 1388: 114).

کودکان و معلم دایره‌وار می‌نشینند تا در روخوانی و گوش‌دادن با هم مشارکت کنند. کودکان زمانی را صرف تفکر برای طرح پرسش‌های خود و سپس بررسی آن‌ها می‌کنند. در این حلقه تفکر، افراد گروه مرتباً با هم روبه‌رو می‌شوند. پرسش‌هایی که می‌پرسند بیشتر، پژوهشی‌تر، و اندیشمندانه‌تر می‌شود. مباحثاتشان منظم‌تر و دقیق‌تر، و همین‌طور خلاق‌تر می‌شود (فیشر، 1385: 83).

در این برنامه، کلاس درس به اجتماعی پژوهشی تبدیل می‌شود، که در آن بچه‌ها یاد می‌گیرند که با احترام به سخنان هم‌گوش دهند، برای دلیل آوردن برای نظرهای حمایت‌نشده با هم به چالش بپردازند، برای نتیجه‌گرفتن از آنچه گفته شد به یکدیگر کمک کنند، و به دنبال شناسایی فرضیات یکدیگر باشند، که می‌تواند بهترین روش برای آموزش فضیلت‌های عاطفی باشد (Kristjansson, 2000: 5).

لیمن در مقاله خود درمورد «چگونگی استفاده از فلسفه برای تعلیم احساسات» ابتدا این نظریه شناختی را یادآوری می‌کند که اگر ما یاد بگیریم استنباط‌های معقول را از استنباط‌های نامعقول

تشخیص دهیم، می‌توانیم شکل‌های عقلانی احساس را از شکل غیرعقلانی آن تشخیص دهیم. از آنجا که کودکان موجودات عقلانی و گاهی اوقات حتی عقلانی‌تر از بزرگ‌ترهای خود هستند، می‌توانند ارزیابی آنچه را که در قلمرو احساسات ارزش دارد بیاموزند، البته اگر شانس انجام‌دادن این کار، زمان مناسب، و روش این کار را به آن‌ها آموزش دهیم (ibid, 2000: 6).

به نظر کریست جانسون (Kristjansson)، معلمانی که علاقه‌مندند دانش‌آموزان خود را از لحاظ اخلاقی و هوش هیجانی بالا ببرند چیزهای زیادی برای یادگیری از جنبش P4C و به‌خصوص لیمن دارند.

مؤلفه‌های هوش هیجانی

هوش هیجانی مجموعه‌ای است از توانایی‌ها، کفایت‌ها، و مهارت‌های غیرشناختی که توانایی فرد را، برای کسب موفقیت در مقابله با اقتضائات و فشارهای محیطی، تحت تأثیر قرار می‌دهد. بار- آن هوش هیجانی را مشتمل بر پنج مؤلفه و پانزده خرده‌مقیاس به شرح زیر می‌داند (امینی‌ها، 1384 نقل از زهرایی، 1385: 43):

1. مؤلفه‌های درون‌فردی (interpersonal) توانایی شخص را در آگاهی از هیجانات و کنترل آن‌ها بررسی می‌کند. این مؤلفه شامل خرده‌مقیاس‌های زیر است:

خودآگاهی هیجانی (emotional self awareness)، ابراز وجود (assertiveness)، احترام به خود (self regard)، خودشکوفایی (self actualization)، استقلال (independence).

به نظر اسپلایتر و شارپ، طبیعت اجتماعی کلاس‌های «فلسفه برای کودکان» (فبک) خودآگاهی و خودابرازگری را بهتر شکل می‌دهد تا مدارس سنتی که مبتنی بر استقلال فردی است، چون در کلاس‌های فبک نیاز هست که دانش‌آموزان دیدگاه (perspective) خود را با دیگران به اشتراک بگذارند و به همان اندازه در معرض دیدگاه‌های دیگران قرار گیرند و این باعث می‌شود که دانش‌آموزان روی افکار، تجربیات، و شخصیتشان بیشتر تأمل کنند. همچنین احساسی در آن‌ها شکل می‌گیرد که، در عین این‌که خود را منحصر به فرد و متمایز از دیگران می‌دانند، شبیه و متصل به دیگران احساس کنند (Bleazby, 2006: 46).

با درگیر کردن دانش‌آموزان در شیوه‌های خردمندانه تحقیق در جامعه، تفکر تأملی (reflective thinking) و مهارت‌های فراشناختی آن‌ها افزایش می‌یابد. آن‌ها از خود شناختی، خود عاطفی، نقاط قوت و ضعف خود و نیازهای دیگران در جامعه باخبر می‌شوند (Chang, 2006: 4).

2. مؤلفه‌های میان‌فردی (intrapersonal) توانایی شخص برای سازگاری با دیگران و مهارت‌های اجتماعی را بررسی می‌کند. این مؤلفه شامل خرده‌مقیاس‌های زیر است: همدلی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی (social responsibility)، روابط میان‌فردی (interpersonal relationship).

استفان میل، مسئول دپارتمان فلسفه پرس میزلی کالج، نیز استفاده از این برنامه را تحول می‌داند و تأثیرات آن را در مهارت ارتباط میان‌فردی چشمگیر ارزیابی می‌کند. وی اذعان می‌کند کودکان با وجود چنین برنامه‌هایی یاد می‌گیرند که می‌توانند با ایده‌های فرد دیگر مخالف باشند بدون این‌که از وی انزجار داشته باشند و امر باعث شده تا نزاع‌های بین آن‌ها متوقف شود. تایپینگ نیز به بهبود مهارت‌های میان‌فردی و مشارکت اجتماعی، پس از شرکت در چنین برنامه‌هایی، اشاره می‌کند. او بیان می‌کند کودکان با شرکت در چنین برنامه‌هایی مهارت گوش‌دادن و توجه به دیگران را به خوبی می‌آموزند و گفت‌وگوی صحیح و مبتنی بر احترام دوجانبه را می‌آموزند. او نشان داد، در مدارسی که چنین کلاس‌هایی دارند، در مقایسه با سایر مدارس آرامش و صلح و صفای بیشتری وجود دارد (Topping, 2001). گاردنر هم پس از اجرای یک دوره برنامه «فلسفه برای کودکان» شاهد بهبود رابطه دانش‌آموزان با والدین‌شان بود (Gardner, 1998).

3. مؤلفه‌های سازگاری (adaptability) انعطاف‌پذیری، توان حل مسئله، و واقع‌گرایی شخص را بررسی می‌کند. این مؤلفه شامل خرده‌مقیاس‌های زیر است: حل مسئله (problem solving)، واقعیت‌سنجی (reality testing) انعطاف‌پذیری (flexibility).

استروهکر در پژوهشی به بررسی تأثیر اجرای برنامه «فلسفه برای کودکان» در خلاقیت و انعطاف‌پذیری دانش‌آموزان پایه سوم در نیوجرسی پرداخت. در هر دو تست سیالی اندیشه و انعطاف‌پذیری، نمرات گروه آزمایشی به‌طور معناداری از گروه کنترل بیشتر بود (Strohecker, 1982).

شیپمن در پژوهشی به اجرای برنامه «فلسفه برای کودکان» برای دانش‌آموزان پایه ششم در پنسیلوانیا به مدت یک سال هفته‌ای دو ساعت و نیم پرداخت. تست‌های استدلال، سیالی اندیشه، و انعطاف‌پذیری به‌کار رفت. گروه آزمایشی از گروه کنترل بهره بیشتری در استدلال و سیالی اندیشه داشتند (Shipman, 1982).

کمی و گاندر در پژوهشی تأثیر مثبت اجرای برنامه «فلسفه برای کودکان» را در

مهارت‌های استدلال و انعطاف‌پذیری (تفکر خلاق) نشان دادند. نمرات گروه آزمایشی به‌طور معناداری بیشتر از گروه کنترل بود (Camhy & Gunther, 1988).

4. مؤلفه‌های اداره یا کنترل تنش‌ها (stress management) توانایی تحمل فشار روانی و کنترل تکانه‌های فرد را بررسی می‌کند. این مؤلفه شامل خرده‌مقیاس‌های زیر است: تحمل فشار روانی (stress tolerance)، کنترل تکانه (impulso control).

با درگیرکردن دانش‌آموزان در شیوه‌های خردمندانه تحقیق، آن‌ها یاد می‌گیرند تکانشگری خود را مهار کنند، با دقت فکر کنند، و براساس دانش خود تصمیم‌گیری کنند، و وظیفه خود را انجام دهند و از همه مهم‌تر خوداصلاحی را یاد می‌گیرند (Chang, 2006: 4).

5. مؤلفه‌های خُلق و خوی کلی (general mood) شادکامی و خوش‌بینی فرد را بررسی می‌کند. این مؤلفه شامل خرده‌مقیاس‌های زیر است: شادکامی (happiness)، خوش‌بینی (optimism).

تحقیقات زیادی در این زمینه یافت نشد، اما بگینی (Baggini)، سردبیر مجله فلسفی، می‌گوید اگر کودکان را تشویق کنیم به طریقی سازنده فکر کنند، این کار روش سودمندی است و باعث شادتر شدن آن‌ها می‌شود.

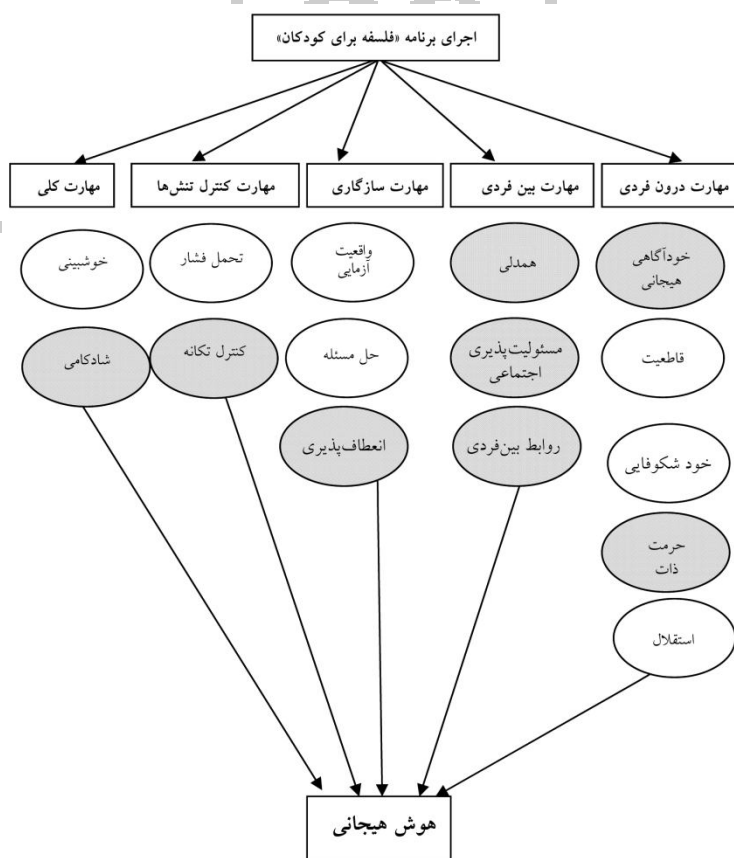
الیزابت دهر نیز چنین آموزش‌هایی را پایه و اساسی برای شادی و سلامت روانی در زندگی بزرگسالی می‌داند.

اگر عزت نفس و بهبود روابط میان‌فردی را از منافع اجتماع پژوهشی بدانیم، ارتقای هوش هیجانی در کنار هوش عمومی دومین منفعت برنامه «فلسفه برای کودکان» است. به‌کارگیری این برنامه تا حد زیادی باعث افزایش میزان هوش هیجانی کودکان می‌شود (هدایتی، 1388). در تحقیقاتی که اخیراً در برنامه «فلسفه برای کودکان» در یکی از دبستان‌های سنگاپور انجام شد، مشاهده شد که، علاوه بر مهارت‌های تفکر انتقادی و تحلیلی، صلاحیت‌های اجتماعی و هیجانی در کودکان و نوجوانان نیز توسعه می‌یابد (Chang, 2006: 8).

آنا گازارد در پژوهشی به بررسی این موضوع می‌پردازد که آیا فلسفه نقشی در هوش هیجانی دارد. او بیان می‌کند که تحقیقات نوروفیزیولوژی اخیر، حداقل در سطح فیزیولوژیک، آشکار کرده که رفتار هیجانی محصول هر دو ذهن خردگرا و ذهن هیجانی است. فلسفه، با تحریک هوشیاری بچه‌ها، مراحل تفکر قسمت چپ مغز را فعال می‌کند و موجب تقویت پیغام‌ها از نیمکره چپ مغز به مرکز هیجانی می‌شود. عقاید و مفاهیم جدید انگیزش لازم را برای تحریک بچه فراهم می‌کند و بنابراین اتصالات نورونی جدید پدید می‌آید. فراهم کردن محیط پرمحتوای شناختی در

زمان کودکی می‌تواند زمینه‌ساز قابلیت انعطاف هیجانی در شخص و بنابراین دیدن چیزها با نگاهی تازه شود. طبق تحقیقات گلمن، مسیرهایی نورونی بین بادامه و کورتکس وجود دارند که در سواد هیجانی ما نقش تعیین‌کننده‌ای دارند. آموزش فلسفه این مسیرهای نورونی را گسترش می‌دهد و از این جلوگیری می‌کند که شخص اسیر عکس‌العمل‌های هیجان‌های منفی شود که در واقع بی‌سوادی هیجانی است (Gazzard, 2000: 142).

با توجه به نتایج تحقیقات انجام شده، می‌توان مدل مفهومی زیر را برای رابطه برنامه «فلسفه برای کودکان» و هوش هیجانی در نظر گرفت. خانه‌های رنگ‌شده در شکل مربوط به خرده‌مقیاس‌هایی است که تحقیقاتی حاکی از تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان آن‌ها یافته شده است. نتایج نشان می‌دهد اجرای این برنامه در اکثر خرده‌مقیاس‌های هوش هیجانی تأثیر دارد.



شکل 1. مدل مفهومی رابطه برنامه «فلسفه برای کودکان» و هوش هیجانی (نوری، 1389)

فرضیه‌های تحقیق

فرضیه اصلی

اجرای برنامه «فلسفه برای کودکان» با هوش هیجانی رابطه دارد.

فرضیه‌های فرعی

- فرضیه فرعی یک. اجرای برنامه «فلسفه برای کودکان» با روابط درون فردی رابطه دارد.
- فرضیه فرعی دو. اجرای برنامه «فلسفه برای کودکان» با روابط میان فردی رابطه دارد.
- فرضیه فرعی سه. اجرای برنامه «فلسفه برای کودکان» با مهارت سازگاری رابطه دارد.
- فرضیه فرعی چهار. اجرای برنامه «فلسفه برای کودکان» با مهارت کنترل تنش‌ها رابطه دارد.
- فرضیه فرعی پنج. اجرای برنامه «فلسفه برای کودکان» با خلق کلی رابطه دارد.

روش تحقیق

روش تحقیق از نوع نیمه‌آزمایشی طرح پیش‌آزمون پس‌آزمون با گروه گواه است. ابتدا 30 نفر از دانش‌آموزان پایه اول راهنمایی مدرسه شهدای آزادی انتخاب شدند. سپس آن‌ها به‌طور تصادفی به دو گروه گواه و آزمایشی تقسیم شدند و از هر دو گروه تست هوش هیجانی به‌عمل آمد. گروه آزمایشی در معرض اجرای برنامه «فلسفه برای کودکان» قرار گرفتند و گروه دیگر آموزشی در این زمینه ندیدند، سپس از هر دو گروه تست هوش هیجانی به‌عمل آمد. متغیر مستقل در این تحقیق عبارت است از اجرای برنامه «فلسفه برای کودکان» و متغیر وابسته هوش هیجانی (مهارت‌های درون فردی، مهارت‌های میان فردی، سازگاری، کنترل استرس، خلق عمومی) است.

جامعه آماری

جامعه آماری در این پژوهش عبارت‌اند از دانش‌آموزان دختر پایه اول راهنمایی مدرسه شهدای آزادی منطقه دوازده تهران در سال تحصیلی 88-89.

ابزار اندازه‌گیری EQ-I بار-آن

رودن بار-آن در اوایل دهه 80 تحقیق جامعی، برای بررسی عوامل مختلفی که تصور می‌شود

مؤلفه‌های اساسی عملکرد مؤثر اجتماعی و هیجانی‌اند و به سلامت روانی منجر می‌شوند، آغاز کرد (Bar-on, 1997). ابزار به 22 زبان ترجمه و داده‌های تُرم آن در بیشتر از پنج کشور جمع‌آوری و مطالعات متعددی درباره اعتبار داده‌های آن انجام شده است. این پرسش‌نامه 133 ماده‌ای، برای سنجش هوش هیجانی با طیف لیکرت پنج درجه‌ای از «هرگز در مورد من صادق نیست» «تا همیشه در مورد من صادق است» تدوین شده است. با اجرای این پرسش‌نامه، یک نمره کلی EQ-I، پنج مقیاس ترکیبی، و پانزده نمره خرده مقیاس به دست می‌آید.

پایایی آزمون در ایران

دهشیری در پژوهشی که روی دانشجویان دانشگاه تهران انجام داد، از روش آلفای کرانباخ برای محاسبه پایایی استفاده کرد. در بازآزمایی، ضریب همبستگی نمرات نوبت اول و نوبت دوم، که به فاصله زمانی یک ماه اجرا شد، برای 35 نفر از آزمودنی‌ها محاسبه شد. میانگین ضرایب پایایی برای پانزده خرده مقیاس EQ-I بعد از یک ماه 0/735 بود. باثبات‌ترین خرده مقیاس‌ها در طول زمان عبارت‌اند از تحمل فشار، کنترل تکانه، و انعطاف‌پذیری با ضرایب بازآزمایی 0/899، 0/84، 0/817. کمترین ضرایب بازآزمایی 0/58، 0/62، 0/65 بود.

در ضرایب پایایی به روش آلفای کرانباخ، میانگین ضرایب آلفا برابر 0/733 بود. بالاترین ضرایب آلفای کرانباخ در مورد خرده مقیاس حرمت ذات 0/851 به دست آمد. ضرایب آلفا برای خرده مقیاس مسئولیت‌پذیری اجتماعی 0/498 به دست آمد. به‌طور کلی با توجه به نتایج ضرایب بازآزمایی و ضرایب آلفا برای هر یک از خرده مقیاس‌ها، می‌توان نتیجه گرفت که EQ-I در مورد جمعیت ایرانی از پایایی مقبولی برخوردار است.

روایی آزمون در ایران

برای بررسی اعتبار EQ-I در مورد دانشجویان ایرانی، از روش تحلیل عامل اکتشافی استفاده شد تا مشخص شود تا چه اندازه عامل‌های به دست آمده در نمونه آمریکای شمالی در نمونه اخیر به دست می‌آید و مؤلفه‌های عاملی بار-آن تا چه اندازه در نمونه ایرانی تأیید می‌شود.

نتایج نشان می‌دهد که از سیزده عامل، که در ساختار عاملی نمونه آمریکایی به دست آمده بود، تقریباً هشت عامل آن در نمونه دانشجویان ایرانی به دست آمد. این عامل‌ها عبارت‌اند از:

خودخرسندی، کنترل تکانه، خوشی (لذت)، حل مسئله، خودآگاهی، روابط بین فردی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، و انعطاف‌پذیری.

این هشت عامل به‌طور کلی 35/3 درصد از واریانس کل را تبیین می‌کنند. پنج عامل، از عامل‌هایی که در امریکای شمالی به دست آمده بود، در پژوهش حاضر به‌عنوان عامل‌های مشخص یا جدا به دست نیامدند این عامل‌ها عبارت‌اند از: خودابرازگری، تحمل فشار، همدلی، واقعیت‌آزمایی، و کنترل خشم.

روش اجرا

پس از تقسیم تصادفی دانش‌آموزان به گروه آزمایشی و گروه گواه، دانش‌آموزان برای مدت دوازده جلسه در جلسات یک ساعته هفتگی، گرد پژوهشگر می‌نشستند، متن داستان فلسفی از پیش تعیین شده را براساس کتابچه راهنما پاراگراف پاراگراف می‌خواندند و سعی می‌شد پرسشگری در آن‌ها تحریک شود. مشارکت‌کنندگان رودرروی یکدیگر می‌نشستند تا یکدیگر را ببینند و صدای هم را بشنوند. برای اجرای این برنامه، از قصه‌های گردآوری شده در مجموعه «داستان‌های فکری 1 و 2» استفاده شد. این مجموعه سه جلدی دربرگیرنده داستان‌هایی است که فلیپ کم، از اساتید «فلسفه برای کودکان»، به همین منظور تألیف کرده است و ترجمه آن از فرزانه شهرتاش و مژگان رشتچی است.

روش‌ها و ابزار تجزیه و تحلیل داده‌ها

تجزیه و تحلیل داده‌ها به کمک آمار توصیفی (فراوانی، درصد، میانگین، نمودار و ...) انجام گرفت. برای آزمون سؤال‌های پژوهش از آمار استنباطی، آزمون تی - استیودنت (T - Student) برای گروه‌های مستقل، استفاده شد.

همان‌طور که از جداول پیداست نمرات مشارکت‌کنندگان در حلقه‌های کندوکاو، در مهارت‌های درون‌فردی، میان‌فردی، سازگاری، و کنترل تنش‌ها، در پس‌آزمون افزایش یافته است. البته چنان‌که خواهیم دید، فقط افزایش میانگین مهارت‌های میان‌فردی و سازگاری از لحاظ آماری معنادار است.

جدول 1. نمرات پنج مقیاس هوش هیجانی برای گروه آزمایشی

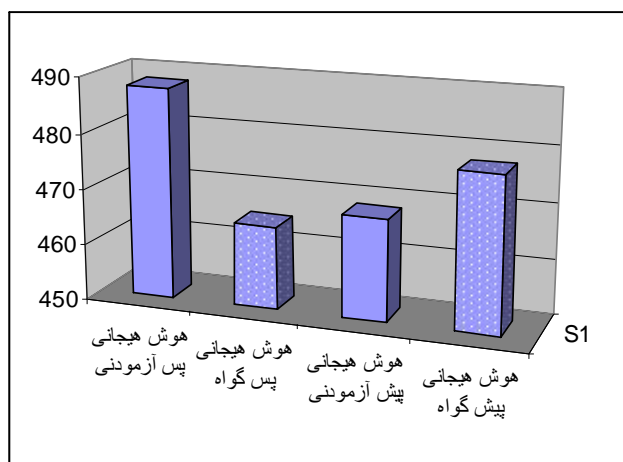
شاخص آماری / مهارت	مرحله	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی
درون فردی	پیش آزمون	15	137/53	22/006	0/058
	پس آزمون	15	141/20	21/634	0/937
بین فردی	پیش آزمون	15	104/40	8/559	-0/936
	پس آزمون	15	117/53	12/135	-0/617
سازگاری	پیش آزمون	15	94/20	6/837	-0/500
	پس آزمون	15	100/07	9/779	0/886
کنترل تنش‌ها	پیش آزمون	15	67/60	8/416	0/657
	پس آزمون	15	67/93	10/278	-0/222
کلی	پیش آزمون	15	68/27	7/535	0/442
	پس آزمون	15	65/20	8/368	-0/096

در جدول 2، نمرات تمام خرده مقیاس‌های هوش هیجانی در گروه آزمایشی آورده شده است. همان‌طور که از جدول پیداست، به جز خرده مقیاس شادکامی و تحمل فشار، میزان بقیه خرده مقیاس‌های هوش هیجانی در گروه آزمایشی، پس از شرکت در حلقه کندوکاو، افزایش یافته است. در بررسی تحقیقات انجام شده، تحقیقی که نشان دهد اجرای این برنامه در تحمل فشار تأثیر مثبتی دارد یافت نشد، اما بررسی‌ها افزایش شادکامی پس از اجرای این برنامه را نشان می‌دهد. در این صورت باید عوامل محیطی را در به‌دست‌آمدن این نتایج تأثیرگذار دانست.

جدول 2. نمرات خرده مقیاس‌های هوش هیجانی برای گروه آزمایشی

مؤلفه	مرحله	تعداد	مینیمم	ماکزیمم	میانگین	انحراف استاندارد
خودآگاهی هیجانی	پس آزمون	15	17	38	26/53	7/160
	پیش آزمون	15	15	30	25/20	5/065
قاطعیت	پس آزمون	15	15	29	22/73	4/464
	پیش آزمون	15	13	30	21	4/359
حرمت ذات	پس آزمون	15	24	42	35/13	5/222

مؤلفه	مرحله	تعداد	مینیمم	ماکزیمم	میانگین	انحراف استاندارد
خودشکوفایی	پیش آزمون	15	20	41	32/07	6/617
	پس آزمون	15	24	35	30/73	3/731
	پیش آزمون	15	25	37	31/67	3/638
استقلال	پس آزمون	15	15	34	22/13	5/680
	پیش آزمون	15	13	35	21/80	5/918
همدلی	پس آزمون	15	26	40	33/13	3/998
	پیش آزمون	15	23	33	28/93	2/685
روابط میان فردی	پس آزمون	15	33	52	44/07	5/970
	پیش آزمون	15	27	42	34	4/536
مسئولیت پذیری اجتماعی	پس آزمون	15	32	47	40/33	5/052
	پیش آزمون	15	30	43	38/00	3/273
حل مسئله	پس آزمون	15	30	40	34/73	3/327
	پیش آزمون	15	27	38	30/80	3/075
واقعیت آزمایی	پس آزمون	15	21	46	34/40	6/057
	پیش آزمون	15	28	39	33/60	3/247
انعطاف پذیری	پس آزمون	15	26	40	30/93	4/148
	پیش آزمون	15	23	35	29/80	3/649
تحمل فشار	پس آزمون	15	22	38	31/20	5/545
	پیش آزمون	15	23	40	32/40	5/356
کنترل تکانه	پس آزمون	15	27	45	36/73	5/612
	پیش آزمون	15	26	45	35/20	5/772
شادکامی	پس آزمون	15	26	39	34/60	4/120
	پیش آزمون	15	31	45	39/60	4/778
خوش بینی	پس آزمون	15	23	40	30/60	5/369
	پیش آزمون	15	22	34	28/67	3/792



نمودار 1. مقایسه میانگین‌های هوش هیجانی در گروه آزمایشی و کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

همان‌طور که از نمودار مشخص است، میزان هوش هیجانی در گروه آزمایشی پس از شرکت در حلقه‌کندوکاو افزایش معناداری داشته است. علت کاهش میزان هوش هیجانی را در گروه گواه می‌توان مربوط به عوامل خطا دانست؛ از جمله بی‌انگیزگی دانش‌آموزان برای پاسخ‌گویی مجدد به پرسش‌نامه، در آخر سال تحصیلی، که مصادف با شروع امتحانات بود.

تجزیه و تحلیل استنباطی داده‌ها (بررسی فرضیه‌های پژوهش)

جدول 3. آزمون T مستقل برای مقایسه میانگین افتراقی هوش هیجانی گروه آزمایشی و کنترل

شاخص آماری گروه	تعداد	میانگین افتراقی	انحراف استاندارد	تفاوت میانگین افتراقی	t	df	سطح معناداری
آزمایشی	15	19/73	43/557	32/533	1/714	28	0/05
کنترل	15	-12/80	59/206				

فرضیه اصلی: اجرای برنامه «فلسفه برای کودکان» با هوش هیجانی رابطه دارد.

باتوجه به این که t به دست آمده از t جدول 1/7 بیشتر است، فرض صفر رد می‌شود؛ یعنی اختلاف معناداری بین نمرات هوش هیجانی گروه آزمایشی و گروه کنترل وجود دارد.

بنابراین، طبق نتایج به دست آمده، آموزش برنامه «فلسفه برای کودکان» در افزایش هوش هیجانی مؤثر است.

جدول 4. آزمون T مستقل برای مقایسه میانگین افتراقی گروه آزمایشی و کنترل، در مقیاس مهارت‌های درون‌فردی

شاخص آماری گروه	تعداد	میانگین افتراقی	انحراف استاندارد	تفاوت میانگین افتراقی	t	df	سطح معناداری
آزمایشی	15	5/53	11/698	11/733	1/665	28	0/05
کنترل	15	-6/20	24/652				

فرضیه فرعی یک. اجرای برنامه «فلسفه برای کودکان» با روابط درون‌فردی رابطه دارد. باتوجه به این که t به دست آمده از t جدول 1/7 کمتر است، فرض صفر پذیرفته می‌شود، یعنی اختلاف معناداری بین نمرات گروه آزمایشی و گروه کنترل در مقیاس درون‌فردی وجود ندارد. بنابراین طبق نتایج به دست آمده، آموزش برنامه «فلسفه برای کودکان» در روابط درون‌فردی مؤثر نیست.

جدول 5. آزمون T مستقل برای مقایسه میانگین افتراقی گروه آزمایشی و کنترل، در مقیاس مهارت‌های میان فردی

شاخص آماری گروه	تعداد	میانگین افتراقی	انحراف استاندارد	تفاوت میانگین افتراقی	t	df	سطح معناداری
آزمایشی	15	16/60	14/603	12/333	2/831	28	0/05
کنترل	15	4/27	8/447				

فرضیه فرعی دو. اجرای برنامه «فلسفه برای کودکان» با روابط میان‌فردی رابطه دارد. باتوجه به این که t به دست آمده از t جدول 1/7 بیشتر است، فرض صفر رد می‌شود؛ یعنی اختلاف معناداری بین نمرات گروه آزمایشی و گروه کنترل در مقیاس میان‌فردی وجود دارد. بنابراین طبق نتایج به دست آمده، آموزش برنامه «فلسفه برای کودکان» بر روابط میان‌فردی مؤثر است.

جدول 6. آزمون T مستقل برای مقایسه میانگین افتراقی گروه آزمایشی و کنترل، در مقیاس مهارت‌های سازگاری

شاخص آماری گروه	تعداد	میانگین افتراقی	انحراف استاندارد	تفاوت میانگین افتراقی	t	df	سطح معناداری
آزمایشی	15	5/87	15/625	11/067	1/965	28	0/05
کنترل	15	-5/20	15/200				

فرضیه فرعی سه. اجرای برنامه «فلسفه برای کودکان» با مهارت سازگاری رابطه دارد. باتوجه به این که t به دست آمده از t جدول 1/7 بیشتر است، فرض صفر رد می‌شود؛ یعنی اختلاف معناداری بین نمرات گروه آزمایشی و گروه کنترل در مقیاس سازگاری وجود دارد. بنابراین طبق نتایج به دست آمده، آموزش برنامه «فلسفه برای کودکان» در افزایش مهارت سازگاری مؤثر است.

جدول 7. آزمون T مستقل برای مقایسه میانگین افتراقی گروه آزمایشی و کنترل، در مقیاس مهارت‌های مقابله با فشار

شاخص آماری گروه	تعداد	میانگین افتراقی	انحراف استاندارد	تفاوت میانگین افتراقی	t	df	سطح معناداری
آزمایشی	15	0/3333	13/5048	1/400	0/288	28	0/05
کنترل	15	-1/0667	13/095				

فرضیه فرعی چهار. اجرای برنامه «فلسفه برای کودکان» با مهارت کنترل تنش‌ها رابطه دارد. باتوجه به این که t به دست آمده از t جدول 1/7 کمتر است، فرض صفر پذیرفته می‌شود؛ یعنی اختلاف معناداری بین نمرات گروه آزمایشی و گروه کنترل در مقیاس کنترل تنش وجود ندارد. بنابراین طبق نتایج به دست آمده، آموزش برنامه «فلسفه برای کودکان» در افزایش مهارت کنترل تنش مؤثر نیست.

جدول 8. آزمون T مستقل برای مقایسه میانگین افتراقی گروه آزمایشی و کنترل، در مقیاس مهارت‌های کل

شاخص آماری گروه	تعداد	میانگین افتراقی	انحراف استاندارد	تفاوت میانگین افتراقی	t	df	سطح معناداری
آزمایشی	15	-3/07	11/585	1/533	0/383	28	0/05
کنترل	15	-4/60	10/301				

فرضیه فرعی پنج. اجرای برنامه «فلسفه برای کودکان» با خلق کلی رابطه دارد. باتوجه به این که t به دست آمده از t جدول 1/7 کمتر است، فرض صفر پذیرفته می شود؛ یعنی اختلاف معناداری بین نمرات گروه آزمایشی و گروه کنترل در مقیاس خلق کلی وجود ندارد. بنابراین طبق نتایج به دست آمده، آموزش برنامه «فلسفه برای کودکان» در افزایش خلق کلی مؤثر نیست.

نتیجه گیری

در این پژوهش نیز براساس اصول لیپمن تلاش شد قواعدی در میان دانش آموزان اجرا شد، همچون: گوش دادن به حرف دیگران، قطع نکردن صحبت دیگران، دلیل آوردن، درمیان گذاشتن ایده های خود با دیگران، و کمک کردن به یکدیگر. برای همین، طی چند جلسه به خوبی می شد تفاوت در عملکرد ارتباطی دانش آموزان را مشاهده کرده آن ها طی جلسات به یکدیگر کمک می کردند تا ایده هایشان را شفاف تر بیان کنند و از استدلال قوی تری استفاده کنند، حتی در فواصل بین جلسات به ایده های یکدیگر فکر می کردند و در ابتدای جلسه بعد با حفظ مالکیت ایده های یکدیگر درباره آن به بحث و گفت و گو می نشستند. همه این امور در فضایی بدون خشم و خصومت و یا جبهه گیری صورت می گیرد.

فلسفه ابزاری برای کمک به تفکر و تجزیه و تحلیل است. همان طور که می دانیم، رفتار هر کس مطابق با باور وی صورت می گیرد. برای تغییر رفتار، باید احساسی را که از آن رفتار پشتیبانی می کند تغییر دهیم. حال اگر افکاری را که از آن احساس پشتیبانی می کند تغییر دهیم، به احتمال زیاد تأثیرات ماندگارتر و بادوام تری خواهد داشت. فلسفه این امکان را دارد که به خصوص در اوایل کودکی با فراهم کردن محیط شناختی پرمحتوا الگوهای تفکر کودک (و در نتیجه الگوهای نرونی) را طوری طرح ریزی کند که او از فرصت های هیجانی اش راضی باشد (Gazzard, 2000: 141).

با توجه به این که هوش هیجانی، یا حداقل بخشی از آن، مربوط است به «توانایی بیان و تبادل هیجان ها به شیوه مؤثر، طوری که روابط شخصی و اجتماعی، رضایت بخش ادامه یابد»، بدون ابزارهایی برای تنظیم راه های جدید نگاه کردن در چیزها و درک آن ها از دیدگاه خود و دیگران، و بدون فرصتی برای تمرین و عمل به مفاهیم جدید، بعید است که بتوانیم به روابط شخصی و اجتماعی رضایت بخشی دست یابیم. با وجود عادت های قدیمی قوی، برای انجام دادن رفتارهای دلخواه مان، نیاز به الگوهای تفکر جدید (راه های نرونی جدید) داریم (ibid).

فراهم کردن محیط پرمحتوای شناختی در زمان کودکی می‌تواند زمینه‌ساز قابلیت انعطاف هیجانی در شخص و بنابراین دیدن چیزها با نگاهی تازه شود. طبق تحقیقات گلمن، مسیرهایی نرونی بین بادامه و کورتکس وجود دارند که در سواد هیجانی ما نقش تعیین‌کننده دارند. آموزش فلسفه این مسیرهای نرونی را گسترش می‌دهد و از این جلوگیری می‌کند که شخص اسیر عکس‌العمل‌های هیجان‌های منفی شود که در واقع بی‌سوادی هیجانی است (ibid: 142).

فلسفه، با تحریک هوشیاری بچه‌ها، مراحل تفکر قسمت چپ مغز را فعال می‌کند و موجب تقویت پیغام‌ها از نیمکره چپ مغز به مرکز هیجانی می‌شود، عقاید و مفاهیم جدید انگیزش لازم را برای تحریک بچه و در نتیجه ایجاد اتصالات نرونی جدید ایجاد می‌کند. لازم است بچه‌ها آهان (ah - ha) را احساس کنند. این احساس هنگامی شکل می‌گیرد که بچه چیزها را در شکل‌های مختلف ببیند و فوراً آن‌ها را بفهمد (ibid: 145).

بچه‌ها نیاز دارند آزادی و اطمینانی را تجربه کنند که می‌گذارد افکارشان را بگویند تا بتوانند ببینند که محدودیت‌ها و عواقب آنچه فکر و احساس می‌کنند چیست.

برای تحریک فرد در راه‌هایی که در این جا ذکر شد، فلسفه شهرت طولانی دارد. گرچه معمولاً فلسفه یا حداقل مطالعه فلسفه را برای دانشگاه یا افراد مسن در نظر می‌گیریم، تمرین فلسفی با بچه‌ها و یا آموزش فلسفیدن چنان رشدی در پی دارد که می‌توانیم از کلاس اول هم آغاز کنیم. لحظات پرسش لحظات قطعی در تعامل کودک و بزرگسال است که در آن احتمال ارتباط بین بادامه و نوروکورتکس زیاد می‌شود (ibid).

ما به‌وضوح در این تحقیق مشاهده کردیم کودکانی که در آغاز مهارت‌های اجتماعی ضعیف‌تری داشتند بعد از دوازده جلسه، با پرورش قدرت استدلال و قضاوت خود و تغییر در رویه‌های ارتباطی، توانستند در رشد فردی و میان‌فردی از سایر همسالان خود موفق‌تر عمل کنند. در این پژوهش، مشخص شد کودکانی که در حلقه‌های کندوکاو فلسفی گرد مربی خود می‌نشستند و باجرات و بی‌واهمه از استدلال‌ات اولیه خود به ابراز عقیده می‌پرداختند نسبت به سایرین از رشد بیشتری برخوردار بودند.

پرسش‌نامه نشان‌دهنده افزایش معناداری در هوش هیجانی، روابط میان‌فردی، و سازگاری در میان گروه آزمایشی در مقایسه با گروه کنترل بود. معلمان نیز بهبود در روابط میان‌فردی، خصوصاً در گوش کردن به آراء دیگران، کاهش خشم و تحقیر کردن دیگران، و حمایت از تعاملات گروهی را در بین این دانش‌آموزان اعلام کردند.

اما نتایج افزایش معناداری را در مهارت‌های درون‌فردی و کنترل تنش‌ها و مهارت‌های

کلی در گروه آزمودنی در مقایسه با گروه کنترل نشان نداد، گرچه افزایش در این مهارت‌ها از دیدگاه معلمان در میان گروه آزمودنی مشهود بود. بالابودن نمره پیش‌آزمون دانش‌آموزان در این مهارت‌ها می‌تواند دلیلی برای معنادار نبودن نتایج آماری در این مهارت‌ها باشد؛ چنان‌که ساسویل (Sasseville)، پس از کار با کودکان در اجتماع پژوهشی و بررسی اثر این برنامه در شاخص‌های فردی آنان، دریافت که بیشترین اثر را می‌توان در کودکانی که قبلاً در این زمینه ضعیف بوده‌اند مشاهده کرد (Sasseville, 1994: 30).

همچنین آلن، پس از اجرای برنامه «فلسفه برای کودکان» در سال 1988 به این نتیجه رسید که اجرای این برنامه در افزایش نمره درک مطلب دانش‌آموزانی که خواننده‌های ضعیف‌تری هستند در مقایسه با آن‌ها که ماهرترند سودمندتر است.

بهتر است آموزش‌هایی که به‌منظور افزایش هوش هیجانی است به دانش‌آموزان با هوش هیجانی کمتر از نرمال داده شود تا نتایج مشهودتر باشد. این امکان برای ما فراهم نبود بالابودن سطح هوش هیجانی دانش‌آموزان یکی از عوامل اثرگذار در نتایج آزمایش است.

1. نتایج آماری فرضیه اصلی با نظریات دهر، لبن، چانگ، گل‌من و گازارد هماهنگ است؛ با توجه به نتایج، با احتمال 95% می‌توان گفت اجرای برنامه «فلسفه برای کودکان» موجب افزایش هوش هیجانی می‌شود.

2. نتایج آماری فرضیه فرعی یک با نظریات اسپلایتر و شارپ، لوئیس، و بلیز بای هماهنگ نیست؛ با توجه به نتایج، با احتمال 95% می‌توان گفت اجرای برنامه «فلسفه برای کودکان» موجب افزایش مهارت‌های درون‌فردی نمی‌شود.

3. نتایج آماری فرضیه فرعی دو با نظریات سر برنارد کریک، استفان میلست، تاپینگ، هس، و هدایتی هماهنگ است؛ با توجه به نتایج، با احتمال 95% می‌توان گفت اجرای برنامه «فلسفه برای کودکان» موجب افزایش مهارت‌های بین‌فردی می‌شود.

4. نتایج آماری فرضیه فرعی سه با نظریات دهر، کمهی، گاندر، استروهکر، گنیس، و شپینن هماهنگ است؛ با توجه به نتایج، با احتمال 95% می‌توان گفت اجرای برنامه «فلسفه برای کودکان» موجب افزایش مهارت‌های سازگاری می‌شود.

5. نتایج آماری فرضیه فرعی چهار با نظریات چانگ هماهنگ نیست؛ با توجه به نتایج، با احتمال 95% می‌توان گفت اجرای برنامه «فلسفه برای کودکان» موجب افزایش مهارت کنترل تنش‌ها نمی‌شود.

6. نتایج آماری فرضیه فرعی پنج با نظرات باجینی و دهر هماهنگ نیست؛ با توجه به

نتایج، با احتمال 95% می‌توان گفت اجرای برنامه «فلسفه برای کودکان» موجب افزایش مهارت‌های کلی نمی‌شود.

گرچه رویکردهای مختلفی به آموزش و توسعه صلاحیت‌های اجتماعی و هیجانی (هوش هیجانی) وجود دارد، حالت ایده‌آل آن است که قادر باشیم برنامه‌های آموزش مهارت‌های اجتماعی و هیجانی (هوش هیجانی) و آموزش مهارت‌های تفکر (P4C) را ترکیب کنیم. در بسیاری از موارد، یادگیری مهارت‌های اجتماعی هیجانی ضمنی است و از طریق آموختن موضوعات دیگر القا می‌شود. یکی از این برنامه‌ها، برنامه «آموزش فلسفه برای کودکان» است، که از طریق اجتماع پژوهشی، متضمن توسعه صفات عقلانی و صلاحیت‌های اجتماعی و هیجانی است (Chang, 2006: 8).

منابع

- اکوان، محمد (1388). «تربیت فلسفی و حکمت زندگی»، خلاصه مقالات تربیت فلسفی سیزدهمین همایش بزرگداشت ملاصدرا، س 1، تهران: حکمت اسلامی صدرا.
- زهرایی، شقایق (1385). «تأثیر آموزش برخی مؤلفه‌های هوش هیجانی بر رضایت شغلی و بهره‌وری کارکنان شرکت مهندسی و ساخت تأسیسات دریایی»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه الزهراء.
- فیشر، رابرت (1385). آموزش و تفکر، ترجمه فروغ کیان‌زاده، اهواز: رسش.
- قائدی، یحیی (1386). «مکان آموزش فلسفه به کودکان: چالش بر سر مفهوم فلسفه»، فصل‌نامه مطالعات برنامه درسی، س 2، ش 7.
- مرعشی، سید منصور (1388). «پویایی‌های اجتماع پژوهشی در برنامه آموزش فلسفه به کودکان»، فصل‌نامه فرهنگ، س 22، ش 1، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- مهرگان، فرانک (1388). «بررسی و تحلیل مبانی معرفت‌شناسی برنامه درسی فلسفه برای کودکان با توجه به سبک لیپمن و فیشر»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه پیام نور.
- نقاش رفائیلی، شکوفه (1385). «بررسی تأثیر آموزش هوش هیجانی بر عملکرد تحصیلی و سازگاری اجتماعی، خانوادگی و عاطفی در دانش‌آموزان دبیرستان زهرا مردانی منطقه 10 تهران»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه علوم و تحقیقات.
- هدایتی، مهرانوش (1388). «بررسی تأثیر اجرای برنامه آموزش تفکر با عنوان «فلسفه برای کودکان» به‌صورت اجتماع پژوهشی، بر بهبود عزت نفس و مهارت‌های میان فردی در دانش‌آموزان پایه‌های تحصیلی سوم تا پنجم دبستان‌های دخترانه و پسرانه منطقه 5 آموزش و پرورش شهر تهران»، پایان‌نامه دکترا، تهران: دانشگاه علوم و تحقیقات.
- هین، استیو (1386). هوش هیجانی برای همه (راهنمای عملی هوش هیجانی)، ترجمه رویا کوچک انتظار و مژگان موسوی شوشتری، تهران: سفید اردهان.

- Allen, Terry (۱۹۸۸). "Doing Philosophy with Children", *Thinking*, Vol. ۷, No. ۳.
- Allen, Terry (۱۹۸۸). "I Think, Therefore I Can: Attribution and Philosophy for Children" *Thinking*, Vol. ۸, No. ۱.
- Aminuddin, H., S. Tajularipin, & I. Rohaizan (۲۰۰۶). "Philosophy Underlying Emotional Intelligence in Relation to Level of Curiosity and Academic Achievement of Rural Area Students", *Journal of Social Sciences*, ۹(۲).
- Baggini (۲۰۰۷). "I am Four, Therefore I think. Dose Teaching Philosophy to the Young Boost Their IQ and Self-Image? Emma Cook Tackles the Question with her Own Diminutive Descartes", *The Times*.
- Bar-on, R. (۱۹۹۷). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-I): A Measure of Emotional Intelligence*, Toronto, Canada: Multi Health Systems.
- Bleazby, J. (۲۰۰۶). "Autonomy, Democratic Community, and Citizenship in Philosophy for Children: Dewey and Philosophy for Children's Rejection of the Individual/ Community Dualism" *Analytic Teaching*, Vol. ۲۶, No. ۱.
- Camhy, D. & Gunther Iberer (۱۹۸۸). "Philosophy for Children. A Research Project for Further Mental and Personality Development of Primary and Secondary School pupils" *Thinking*, vol ۷, No ۴.
- Chang, Shook Cheong Agnes (۲۰۰۶). "*Fostering Social- Emotional Learning Competencies Through Philosophy for Children*".
- Gardner, Susan (۱۹۹۸). "Philosophy for Children Really Works", *Critical and Creative Thinking* ۷(۱).
- Gazzard, A. (۲۰۰۰). "Emotional Intelligence: Does Philosophy Have Apart to play?" *Analytic Teaching*, Vol. ۲۱, No. ۲.
- Kristjansson, K. (۲۰۰۰). "The Didactics of Emotion Education", *Analytic Teaching*, Vol. ۲۱, No. ۱.
- Lipman, M. (۲۰۰۶). *Education for the Improvement of Thinking*.
- Sasseville, M. (۱۹۹۴). "Self Steem Logical Skills and Philosophy for Children", *Thinking*, ۴(۲).
- Shipman, V. (۱۹۸۲). *Research on Philosophy for Children*, Montclair State University.
- Stroecker, M. (۱۹۸۶). "Results of the ۱۹۸۲-۸۴ Philosophy for Children Experiment in Lynbrook", *Thinking*, Vol. ۶, No. ۲, (Quoted in Philosophy for Children. A Report on Achievement. IAPC, Montclair State University).
- Topping, K. J. (۲۰۰۱). *Thinking Reading Writing a Practical Guide to Paired Learning with Peers, Parents & Volunteers*, New york & London: Continuum International.
- Trickey, S. & K. J. Topping (۲۰۰۴). "Philosophy for Children: a Systematic Review", *Research Paper In Education*, Vol. ۱۹, No. ۳.
- Wright, Ian (۱۹۹۶). "Critical Thinking: Curriculum and Instructional Policy Implications", *Journal of Education policy*, Vol. ۷, Issue ۱.
- <http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/research.shtml>.
- <http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/research.shtml>.
- <http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/research.shtml>.