

## تأثیر برنامه آموزش فلسفه برای کودکان بر خودتنظیمی هیجانی کودکان کار

اسکندر فتحی آذر\*

کیومرث تقی پور\*\*، آيسان حاج آقايي خياباني\*\*

### چکیده

هدف اصلی این پژوهش، سنجش اثربخشی آموزش فلسفه برای کودکان بر بهبود خودتنظیمی هیجانی کودکان کار بود. این پژوهش به صورت نیمه آزمایشی بود که در آن از طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شد. جامعه آماری این پژوهش، کودکان کار ۷ و ۸ ساله شهر تهران در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بودند که موسسه مهر کودکان به عنوان نمونه در دسترس انتخاب شد، و کودکان کار (تعداد= ۳۶ نفر) این موسسه به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل گمارده شده‌اند. گروه آزمایش به مدت ۱۲ جلسه ۱ ساعته تحت برنامه آموزش فلسفه برای کودکان قرار گرفتند. برای جمع آوری داده از پرسشنامه استاندارد سنجش سبک‌های تنظیم عاطفی (هافمن و کشدن، ۲۰۱۰) استفاده گردید که پایایی این ابزار با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای مولفه های پنهان کاری، سازش و تحمل به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۷۵ و ۰/۵۰ محاسبه شده است که حاکی از پایایی بالای آن است. داده های پژوهش با استفاده از تحلیل کوواریانس چند متغیره تجزیه و تحلیل شدند. نتایج پژوهش نشان داد که برنامه آموزش فلسفه برای کودکان پنهان کاری کودکان کار را کاهش می دهد و سازش کاری و تحمل آنان را افزایش می دهد.

\* استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران، Fathiazar@Tabrizu.ac.ir

\*\* استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران (نویسنده مسئول)، taghipour@tabrizu.ac.ir

\*\*\* کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران، Isun.khiabani@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۰/۰۵، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۲/۱۲

## کلیدواژه‌ها: آموزش فلسفه برای کودکان، خودتنظیمی هیجانی، کودکان کار

### ۱. مقدمه

اهمیت دادن به موقعیت کودک و دوران کودکی پدیده‌ای مدرن و مربوط به دوران معاصر است. کودکان به‌عنوان یک گروه سنی که جایگاه اجتماعی و فرهنگی خاص خود را دارا هستند، در محیط شهری مدرن موقعیتی ویژه پیدا کرده‌اند. این گروه که نقش و مسئولیت اجتماعی برایشان در نظر گرفته نمی‌شود، در عین حال به‌این‌عنوان که در دوره‌ای «سرنوشت‌ساز» به‌سر می‌برند و فرایند اجتماعی شدن و تعلیم و تربیت آن‌ها باید به‌طور کامل و با بهترین کیفیت انجام گیرد، تحت توجه و نظارت شدید خانواده و جامعه هستند. در این میان، حضور مستمر گروهی از کودکان در خیابان که در نگاه اول به دلیل بی‌خانمانی و فرار گرفتن در بحران اقتصادی به کار در خیابان روی آورده‌اند، به آزرده‌نگی و نگرانی شهروندان و مسئولان منجر شده است (ایمانی و نرسیسانی ۱۳۹۱: ۸).

کودکان کار در زمانی که جسم و روان آن‌ها در حال رشد است، در بیشتر اوقات به کار در خیابان‌های شهرهای بزرگ، و محیط‌های ناامن و متشنج می‌پردازند، و در نتیجه فرصت‌هایی بس اندک برای رشد و تکامل عاطفی-اجتماعی دارند. پدیده کار اجباری کودکان و پیامدهای منفی عاطفی-اجتماعی آن یکی از معضلات فراگیر در سراسر جهان به‌خصوص کشورهای در حال توسعه است. بر اساس گزارش سالانه سازمان بین‌المللی کار، در سراسر جهان ۲۱۸ میلیون کودک ۵ تا ۱۷ سال مشغول به کار هستند، در این آمار تقریباً ۷۳ میلیون از آن‌ها مشغول به انجام مشاغل پرخطر می‌باشند. تقریباً نیمی از کودکان کار ۷۲/۲ میلیون نفر در آفریقا؛ ۶۲/۱ میلیون نفر در آسیا و اقیانوس آرام؛ ۱۰/۷ میلیون نفر در آمریکا؛ ۱/۲ میلیون نفر در کشورهای عربی و ۵/۵ میلیون نفر در اروپا و آسیای مرکزی یافت می‌شوند (سازمان بین‌المللی کار ۲۰۱۷). همچنین در ایران نیز این پدیده طی دهه‌های اخیر در اکثر کلان‌شهرها گسترش یافته و نه‌تنها بخش قابل‌توجهی از کودکان و نوجوانان را که سرمایه‌های آینده جامعه هستند در معرض آسیب‌ها قرار داده است، بلکه خانواده و جامعه را هم با زیان‌های جبران‌ناپذیری مواجه ساخته است. ۰/۹۵ کودکان کار ایران را پسران با محدوده سنی ۵ تا ۱۸ سال تشکیل می‌دهند، حدود ۰/۹۰ آن‌ها دارای پدر و مادر هستند و اعضای خانواده آن‌ها به‌طور میانگین ۸ نفر است. ۰/۸۰ خانواده‌های این کودکان مهاجرند که ۰/۶۴ از روستا و ۰/۳۶ از کشورهای دیگر می‌باشند. با وجود آمار رو

به افزایش آنان و لزوم توجه بیش از پیش به این پدیده، آن گونه که باید و شاید این معضل مورد توجه قرار نگرفته است (سلیمانی و حاجیانی ۱۳۹۲: ۵۵).

هیجان، واکنش کلی و شدید و کوتاه ارگانیسم به یک موقعیت غیرمنتظره همراه با یک حالت عاطفی خوشایند یا ناخوشایند می باشد. کودکان کار به دلیل اشتغال طاقت فرسا، دچار آسیب های جدی در تنظیم هیجان می شوند و روند رشد طبیعی هیجانات آن ها دچار مخاطره می شود. تنظیم هیجان برای به راه انداختن، افزایش دادن، حفظ کردن یا کاهش هیجان های مثبت و منفی در پاسخ به اتفاقات محیطی، نقش ایفا می کند؛ زیرا فرایندهای فیزیولوژیکی، رفتاری و تجربی را تحت تأثیر قرار می دهد؛ در واقع تنظیم هیجان هم شامل فرایندهای پایین به بالا (ادراکی) مانند ارزیابی و هم شامل فرایندهای بالا به پایین (شناختی) مانند حافظه فعال و کنترل ارادی توجه، می باشد (فرزادی، بهروزی و شهنی ییلاق ۱۳۹۵: ۶۹۴).

خودتنظیمی هیجانی به معنای سرکوب هیجان ها و اینکه ما یک سد دفاعی در برابر احساس ها و برانگیختگی های خود درست کنیم، نیست؛ بلکه به روش ابراز هیجانات تأکید دارد. در اصل در تنظیم هیجان به تعامل بهینه ای از شناخت و هیجان جهت مقابله با شرایط منفی نیاز است؛ زیرا انسان ها با هر چه مواجه می شوند آن را تفسیر می کنند و تفسیرهای شناختی تعیین کننده واکنش های افراد است (Kooles 2009:29). نیک منش، کاظمی و خسروی (۱۳۹۴) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که رابطه مثبت معناداری بین احساس تنهایی و مشکلات در خودتنظیمی هیجانی با رفتارهای مشکل آفرین از جمله سوء مصرف مواد مخدر و ناسازگاری کودکان و خانواده های آن ها وجود دارد و افرادی که در تنظیم هیجان های خود مشکل دارند، بیشتر به سمت رفتارهای ناشیانه و ناسازگارانه روی می آورند.

پژوهشگرانی همچون Gross (۲۰۰۲) بر این باورند که از طریق برنامه های مداخله و آموزش های منظم و مفید می توان در بهبود خودتنظیمی هیجانی افراد، گام مهمی را برداشت. امروزه می دانیم، آموزش ذهن بدون آموزش قلب، آموزش جامع و فراگیری نخواهد بود (Brackett, Patti, Rivers, Elbertson, Chisholm & Salovey 2010: 119). به نظر می رسد یکی از برنامه هایی که می تواند آموزش ذهن و قلب را توأمان انجام دهد برنامه فلسفه برای کودکان است (رضایی، شفیع آبادی، قائدی، دلاور و اسمعیلی ۱۳۹۲: ۸۱). همه کودکان در طی زندگی خود با مسائل خاصی روبه رو می شوند، ولی فقط تعداد خاصی از

آن‌ها این مسائل را با موفقیت حل می‌کنند. در پاسخ به این مشکل، هم‌اکنون یک نهضت جهانی به وجود آمده است که هدف آن ارتقای مهارت‌های فکری و پرورش ذهن فلسفی کودکان است که به حق پیش‌گام این نهضت پروفیسور «Matthew Lippman» (۱۹۶۹) از دانشگاه مونت کلیر در ایالت مونت کلیر نیویورک است. لیپمن این نظریه را مطرح کرد که اگر کنجکاوی و میل طبیعی کودکان به دانستن در باره جهان را، با فلسفه مرتبط کنیم می‌توانیم کودکان را به متفکرانی تبدیل کنیم که بیش از پیش نقاد، انعطاف‌پذیر و مؤثر باشند. بدین منظور، وی برنامه «آموزش فلسفه برای کودکان» را برای آموزش به کودکان در سنین مختلف - ۴ تا ۱۸ سال - به رشته تحریر درآورد (حسینی و حسینی ۱۳۹۱: ۱۹). طراحان این برنامه و بسیاری از متخصصان این حوزه، براین عقیده‌اند که آموزش فلسفه برای کودکان با هدف ارتقای تفکر انتقادی و خلاقانه کودکان انجام می‌گیرد. این برنامه؛ پرسیدن و به عبارتی فلسفیدن را به کودکان آموزش می‌دهد. فلسفه برای کودکان از برنامه‌های آموزشی است که این امکان را فراهم می‌آورد تا کودکان و نوجوانان افکار پیچیده خود را شکل دهند. از این رهگذر، استدلال، تفکرات انتقادی و خلاقانه و نوع دوستی آن‌ها نیز زیاد می‌شود (جعفری، صمدی و قائدی ۱۳۹۴: ۴۸).

اجتماع پژوهشی به‌عنوان یکی از قابلیت‌های برنامه آموزش فلسفه برای کودکان نقش مهمی در هیجان‌ات کودکان دارد. در این اجتماع، تمام ابعاد عاطفی کار فلسفی، در ارتباط کامل با فرآیند شناختی قرار دارند، به‌طوری‌که کودکان حیرت، کنجکاوی، لذت توافقی یا ناامیدی ناشی از عدم توافق، سردرگمی، ابهام، تنازع و دلسردی را تجربه می‌کنند و می‌آموزند که چگونه بر هیجان، ناامیدی و خجالت خود مسلط شوند. این احساسات در موقعیت‌های فکری و روانی رُخ می‌دهند؛ موقعیت‌ها و شرایطی که خود وجوه مشخصه‌ای از فرآیند کاوشگری فلسفی است. به‌علاوه، کودکان در مورد مطالبی صحبت می‌کنند که واقعاً برایشان اهمیت دارد. محتوای گفت‌وگوها نیز می‌تواند باعث تحریک حالات عاطفی گوناگون شود (Haynes 2002:25). در واقع، تفکر در خلأ عاطفی شکوفا نمی‌شود؛ بلکه مستلزم داشتن هدف و نیروی محرک یعنی همان عواطف و هیجان‌ات است (Fisher 2005:33). لذا توجه به ابعاد عاطفی و هیجانی در فبک (فلسفه برای کودکان)، می‌تواند عاملی اثرگذار بر بهبود خودتنظیمی هیجانی باشد.

یکی از نقاط قوت فبک (فلسفه برای کودکان) استفاده از داستان‌ها، باهدف فراهم کردن روش‌هایی برای شناسایی و بحث در مورد هیجان‌ات و تحلیل آن‌هاست

(Lippman 1393:293). موریس (Murrise) ضمن اشاره به اهمیت نقش داستان‌ها در رشد، معتقد است که کودک باید تبدیل به خواننده‌ای انتقادی شود که واجد توانمندی اجتماعی و آگاهی هیجانی گردد (Murrise 2015:6). Chang (۲۰۰۶) دستیابی به آگاهی هیجانی را مرهون ۱- شناسایی هیجان‌ها، ۲- آزمون و تحلیل ابعاد مثبت و منفی آن‌ها، ۳- تعمق بر تمایلات و ارزش‌های شخصی و ۴- تشویق خود اصلاحی در اجتماع پژوهشی می‌داند. به این ترتیب، یکی از کاربردهای داستان‌ها در کلاس قبک، استفاده از آن‌ها به عنوان محرکی برای شناسایی و تحلیل هیجان‌ها است (عابدی، نوروژی، حیدری و مهرابی ۱۳۹۷: ۱۳۷).

پژوهش‌های زیادی در زمینه‌ی آموزش فلسفه برای کودکان انجام شده است که نتایج آن‌ها نشان می‌دهد که این نوع برنامه آموزشی می‌تواند مهارت‌های تفکر انتقادی و تحلیلی (Chang 2006؛ ناجی و قاضی نژاد ۱۳۸۶؛ جهانی ۱۳۸۶؛ مرعشی ۱۳۸۸)، صلاحیت‌های رفتاری و اجتماعی (Chang 2006؛ نوروژی ۱۳۸۵؛ ناجی و قاضی نژاد ۱۳۸۶؛ مرعشی ۱۳۸۸؛ McClelland & Morrison 2003؛ Topping 2003؛ Sanjana & whitebread 2005)، رشد اخلاقی (مرعشی، صفایی مقدم و خزامی ۱۳۸۹؛ Sanjana & Whitebread 2005) و هوش هیجانی (Chang 2006؛ McClelland & Morrison 2003؛ Cam 2014؛ رضایی ۱۳۹۲؛ هویدا و همایی ۱۳۸۸؛ حاتمی، کریمی و نوری ۱۳۸۹) را ارتقاء دهد.

همان‌طور که گفته شد، اگر هیجان‌ها به صورت مناسبی ابراز نگردند، حالتی به نام عدم تنظیم هیجان‌ها به وجود می‌آید و احتمال ظاهر شدن انواع مشکلات روان‌شناختی در کودکان افزایش قابل توجهی می‌یابد. با توجه به اینکه وجود شرایط خاص در روند زندگی کودکان کار (جامعه پژوهش) بر خودتنظیمی هیجانی آنان تأثیر نامطلوب می‌گذارد، قابلیت‌های مذکور در برنامه آموزش فلسفه برای کودکان می‌تواند به بهبود خودتنظیمی هیجانی کودکان کار کمک کند. بنا به وجود خلأ پژوهشی در زمینه‌ی تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر خودتنظیمی هیجانی جامعه کودکان کار، پژوهش حاضر به آزمودن فرضیه اصلی؛ "اجرای برنامه آموزش فلسفه برای کودکان بر بهبود خودتنظیمی هیجانی کودکان کار مؤثر است"، می‌پردازد.

## ۲. روش شناسی تحقیق

پژوهش حاضر از حیث هدف تحقیق جزو پژوهش‌های کاربردی می‌باشد و توسعه دانش کاربردی و ارائه پیشنهادات سازنده و عملی در باره بهبود خودتنظیمی هیجانی کودکان کار

را فراهم می‌سازد. از منظر گردآوری داده‌ها، پژوهش حاضر از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل است.

جامعه آماری پژوهش، کلیه کودکان کار ۷ و ۸ ساله شهر تهران در نیمسال دوم سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ بودند که با توجه به محدودیت‌هایی از قبیل؛ عدم سامان‌دهی مناسب کودکان کار و پراکنده بودن آن‌ها، موسسه مهر کودکان به‌عنوان نمونه در دسترس انتخاب شد، و کودکان کار (تعداد=۳۶ نفر) با استفاده از جدول اعداد تصادفی در دو گروه ۱۸ نفری آزمایش (برنامه آموزش فلسفه برای کودکان) و کنترل گمارده شده‌اند. به عبارتی از روش جایگزینی تصادفی جهت قرار دادن افراد در گروه‌ها استفاده شد.

## ۱.۲ ابزار پژوهش

در این پژوهش جهت گردآوری داده‌ها؛ از پرسشنامه سنجش سبک‌های عاطفی هافمن و کشدن (۲۰۱۰) استفاده گردید. این پرسشنامه سه مولفه؛ پنهان‌کاری، سازش و تحمل را می‌سنجد که شامل ۲۰ سؤال از نوع بسته پاسخ پنج ارزشی می‌باشد که آزمودنی‌ها میزان توافق خود را در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از طیف «بی‌نهایت در مورد من درست است» تا «اصلاً در مورد من درست نیست» نشان می‌دهند. در پژوهش کارشکی (۱۳۹۲) روایی محتوایی این پرسشنامه با استفاده از نظرات متخصصان روانشناسی تربیتی تایید شده، و همچنین پایایی این ابزار با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای مولفه‌های پنهان‌کاری، سازش، و تحمل به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۷۵ و ۰/۵۰ به دست آمده است که نشان دهنده بالا بودن پایایی این ابزار است.

## ۲.۲ روش اجرای پژوهش

برای اجرای برنامه آموزش فلسفه برای کودکان، داستان‌های فلسفی متناسب با متغیر وابسته و هدف پژوهش توسط دو تن از اساتید روانشناسی تربیتی، از کتاب‌های "داستان‌های فکری ۱ و ۲ فیلیپ کم" و "داستان‌هایی برای فکر کردن فیشر" انتخاب و به‌عنوان منابع و ابزار اجرای برنامه استفاده شد (جدول ۱).

جدول ۱ - جلسات آموزش

موضوع درس	برنامه اجرای آموزش
من که هستم (آینه‌ی کم)	جلسه اول
خواست‌ها و نیازها (یک انسان به چه مقدار زمین نیاز دارد؟)	جلسه دوم
خشم (داستان گلرت)	جلسه سوم
زورگویی (ماجرای رویارویی فینگل)	جلسه چهارم
جرت و ترس (شاهزاده سانا)	جلسه پنجم
خوشبختی (پیرزنی در بطری سرکه)	جلسه ششم
دوستی (خرسی که حرف می‌زد)	جلسه هفتم
لانه پرنده	جلسه هشتم
لیندا و کلارا	جلسه نهم
داستان گابریل	جلسه دهم
بدخلقی	جلسه یازدهم
مردی که نمی‌توانست صورت خود را کنترل کند	جلسه دوازدهم

طبق روش آموزش فلسفه برای کودکان، چینه‌س فیزیکی کلاس باید امکان گفتگو میان کودکان را فراهم سازد، براین اساس دانش آموزان باید به‌صورت نیم‌دایره بنشینند. این اصل در گروه آزمایشی رعایت شد. در این گروه، پیش از اینکه اولین جلسه با اولین داستان شروع گردد، در بخش مقدمه برای کودکان توضیح داده شد که در این کلاس داستان‌هایی خوانده می‌شود و در باره چیزهایی که برایشان جالب است می‌توانند گفتگو کنند و همچنین آن‌ها فرصت این را دارند که در باره هر قسمتی از داستان که از نظر آن‌ها مبهم یا غیرعادی است و یا آن را دوست دارند، بحث کنند. همچنین، برای اجرای بهتر آموزش فلسفه برای کودکان، قوانین از پیش تعیین‌شده برای کودکان ارائه شد؛ از قبیل رعایت نوبت در گفتگو، احترام به نظرات دیگران، و دقیق گوش دادن به آنچه دیگران می‌گویند. برای اینکه قوانین به‌صورت کامل رعایت شود، از یک عروسک به‌عنوان نماد برای اظهارنظر کردن کودکان استفاده گردید.

در ابتدای هر جلسه عنوان هر داستان به کودکان ارائه می‌شد و بعد از مکث چندثانیه‌ای از آن‌ها خواسته می‌شد که نظرات کلی خود و هر آنچه بعد از شنیدن موضوع داستان به ذهنشان می‌رسد را بیان کنند. از بین اظهارنظرهای کودکان، پرسش اولیه برای شروع برنامه انتخاب می‌شد. بعد از پایان این قسمت، متن داستان برای دانش آموزان خوانده می‌شد و در

جاهای مشخصی در متن که نیاز به حدس و گمان و قضاوت در مورد ادامه داستان وجود داشت، مکث کرده و از کودکان خواسته می‌شد که نظر خود را بیان کنند و سؤالاتی که به ذهنشان می‌رسید را نیز مطرح می‌کردند. در حین اجرای برنامه، دانش‌آموزانی که قوانین را رعایت می‌کردند مورد تشویق قرار می‌گرفتند. در حین تمام اظهارنظرهای کودکان، برای تفهیم بهتر نظرات آن‌ها سؤالاتی از قبیل: ۱- چرا این دلیل درست نیست؟، ۲- آیا این دلیل خوبی است؟، ۳- چرا این مطلب را می‌گوی؟، ۴- چه کسانی با این مطلب موافق و مخالف هستند؟، پرسیده می‌شد.

در نهایت، سؤالاتی که به‌عنوان فعالیت‌ها در پایان هر داستان در کتاب‌های مذکور وجود داشت، مطرح می‌شد و بحث در مورد این سؤالات ادامه پیدا می‌کرد. در هر جلسه، قبل از شروع بحث جدید به موضوع جلسه قبل اشاره می‌شد و دانش‌آموزان اگر در رابطه با موضوع قبلی نظراتی داشتند بیان می‌کردند. در تمام جلسات، برای اینکه مطالب مطرح‌شده در این دوره آموزشی برای کودکان کاملاً محسوس و عینی باشد، معلم پایه دوم با ارائه مثال‌ها و تجربیات نشأت گرفته از شرایط زندگی کودکان کار پژوهشگر را در ارائه بهتر آموزش یاری کردند.

در اجرای پژوهش؛ ابتدا آزمودنی‌ها از طریق جایگزینی تصادفی به دو گروه گمارده شده‌اند. قبل از اجرای آموزش؛ پیش‌آزمون از آزمودنی‌ها به عمل آمد و سپس گروه آزمایش با روش "برنامه آموزش فلسفه برای کودکان" آموزش داده شد، و گروه کنترل مداخله‌ای دریافت نکرد (به مدت ۱ ماه). بعد از اجرای آموزش، داده‌های مرتبط با "خودتنظیمی هیجانی" از طریق پس‌آزمون (کسب داده‌ها از طریق پرسشنامه چندمقیاسی بلافاصله پس از پایان دوره) گردآوری شد و گروه‌ها نیز مقایسه شدند.

### ۳. یافته‌ها

در جدول ۲ یافته‌های توصیفی هر گروه در متغیر خودتنظیمی هیجانی و مؤلفه‌های آن ارائه شده است. همان‌طور که در این جدول مشاهده می‌گردد، میانگین پیش‌آزمون مؤلفه تحمل در گروه آزمایش برابر ۲/۱۲؛ میانگین پیش‌آزمون مؤلفه سازش برابر ۲/۰۶ و میانگین پیش‌آزمون مؤلفه پنهان‌کاری برابر ۳/۲۴؛ و همچنین میانگین پس‌آزمون مؤلفه تحمل در گروه آزمایش برابر ۳/۸۸؛ میانگین پس‌آزمون مؤلفه سازش برابر ۳/۵۶ و میانگین پس‌آزمون مؤلفه پنهان‌کاری برابر ۲/۵۹ می‌باشد.



تأثیر برنامه آموزش فلسفه برای کودکان بر خودتنظیمی هیجانی ... ۱۰۳

میانگین پیش‌آزمون مؤلفه تحمل در گروه کنترل برابر ۲/۱۹؛ میانگین پیش‌آزمون مؤلفه سازش برابر ۱/۹۸ و میانگین پیش‌آزمون مؤلفه پنهان‌کاری گروه کنترل برابر ۳/۲۶؛ و همچنین میانگین پس‌آزمون مؤلفه تحمل در گروه کنترل برابر ۲/۳۳؛ میانگین پس‌آزمون مؤلفه سازش برابر ۳/۰۶ و میانگین پس‌آزمون مؤلفه پنهان‌کاری گروه کنترل برابر ۳/۰۸ می‌باشد.

جدول ۲- توصیف آماری نمرات پیش‌آزمون - پس‌آزمون مؤلفه‌های خودتنظیمی هیجانی در گروه آزمایش و کنترل

گروه	متغیرها	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
آزمایش (N=18)	تحمل	۲/۱۲	۰/۲۲۹	۳/۸۸	۰/۳۳۰
	سازش	۲/۰۶	۰/۲۹۹	۳/۵۶	۰/۴۶۱
	پنهان‌کاری	۳/۲۴	۰/۱۸۱	۲/۲۹	۰/۳۰۳
کنترل (N=18)	تحمل	۲/۱۹	۰/۳۶۶	۲/۳۳	۰/۳۰۷
	سازش	۱/۹۸	۰/۳۵۸	۲/۰۶	۰/۲۹۰
	پنهان‌کاری	۳/۲۶	۰/۳۴۳	۳/۰۸	۰/۲۵۸

با توجه به اینکه متغیر خودتنظیمی هیجانی به‌عنوان متغیر وابسته دارای چندین مؤلفه (تحمل، سازش و پنهان‌کاری) بوده و همچنین به دلیل کنترل تفاوت‌های اولیه اثر پیش‌آزمون از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره (مانکوا) استفاده گردید. قبل از انجام آزمون، مفروضه‌های این روش شامل همسانی واریانس‌ها با آزمون لوین، نرمال بودن توزیع داده‌ها با آزمون کالموگروف-اسمیرنوف، برابری ماتریس واریانس کوواریانس از طریق M باکس و همگنی ضرایب رگرسیون بررسی گردید.

برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها از آزمون غیر پارامتریک کالموگروف-اسمیرنوف استفاده شد. طبق جدول ۳، سطح معنی‌داری آزمون فوق در مورد هر سه مؤلفه متغیر خودتنظیمی هیجانی از ۰/۰۵ بزرگ‌تر است. بنابراین توزیع پراکندگی نمرات متغیرها نرمال می‌باشد. در نتیجه آزمون‌های پارامتری استفاده شده برای متغیرهای موردنظر در این پژوهش مناسب می‌باشند.

جدول ۳- نتایج آزمون کالموگروف- اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها به تفکیک گروه

متغیرها	شاخص‌های آماری	گروه آزمایش		گروه کنترل	
		پیش آزمون	پس آزمون	پیش آزمون	پس آزمون
تحمل	مقدار کالموگروف- اسمیرنوف	۰/۸۶۲	۱/۳۲۰	۰/۷۵۸	۰/۹۴۹
	سطح معناداری	۰/۴۴۷	۰/۰۶۱	۰/۶۱۳	۰/۳۲۹
سازش	مقدار کالموگروف- اسمیرنوف	۰/۵۹۲	۰/۶۳۴	۰/۵۵۳	۰/۶۲۱
	سطح معناداری	۰/۸۷۴	۰/۸۱۶	۰/۹۱۹	۰/۸۳۵
پنهان کاری	مقدار کالموگروف- اسمیرنوف	۰/۸۳۷	۰/۷۴۹	۰/۶۰۹	۰/۷۸۹
	سطح معناداری	۰/۴۸۶	۰/۶۲۹	۰/۸۵۳	۰/۵۶۳

برای بررسی برابری ماتریس واریانس-کوواریانس متغیرهای وابسته از آزمون باکس استفاده شد. همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌گردد، سطح معناداری آزمون باکس برابر با ۰/۵۰ می‌باشد. از آنجایی که این مقدار بزرگ‌تر از سطح معناداری (۰/۰۱) مورد نیاز برای رد فرض صفر می‌باشد، فرض صفر ما مبنی بر همسانی ماتریس کوواریانس‌ها مورد تأیید قرار می‌گیرد. بدین ترتیب مفروضه همسانی ماتریس کوواریانس‌ها، به‌عنوان یک از مفروضات آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری برقرار می‌باشد.

جدول ۴- نتایج آزمون باکس جهت بررسی برابری ماتریس واریانس کوواریانس

مقدار M BOX	مقدار F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
۵/۹۱۵	۰/۸۹۱	۶	۸۳۷۵/۵۴۷	۰/۵۰

برای بررسی مفروضه همسانی واریانس‌ها در گروه‌های مورد مطالعه از آزمون لوین استفاده شد. طبق جدول ۵، نتایج آزمون لوین معنادار نمی‌باشد. از این رو فرض صفر ما مبنی بر همسانی واریانس متغیرها مورد تأیید قرار می‌گیرد. بدین ترتیب مفروضه همسانی واریانس‌ها در گروه‌های مورد مطالعه برای انجام تحلیل کوواریانس چند متغیره برقرار است.

تأثیر برنامه آموزش فلسفه برای کودکان بر خودتنظیمی هیجانی ... ۱۰۵

جدول ۵- نتایج آزمون لوین جهت بررسی همسانی واریانس‌ها

متغیرها	مقدار F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
تحمل	۰/۴۹۱	۱	۳۴	۰/۴۸۸
سازش	۲/۷۹۲	۱	۳۴	۰/۱۰۴
پنهان‌کاری	۰/۰۳۶	۱	۳۴	۰/۸۵۰

طبق نتایج آزمون همگنی ضرایب رگرسیون عامل‌های تحمل، سازش و پنهان‌کاری در جدول ۶،  $F$  محاسبه شده ( $P > 0.05$ )،  $(F(12, 230), 0.412)$ ، و  $(F(12, 912), 0.0667)$  برای تعامل گروه و پیش‌آزمون در سطح کمتر از ۰.۰۵ معنی‌دار نمی‌باشد. بنابراین داده‌ها از فرضیه همگنی شیب‌های رگرسیونی نیز پشتیبانی می‌کند و می‌توان تحلیل کواریانس چندمتغیره را اجرا نمود.

جدول ۶- نتایج تحلیل یکسان بودن شیب‌خط رگرسیونی به‌عنوان پیش‌فرض تحلیل کواریانس

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	معناداری (P)
گروه*پیش‌آزمون	۰/۰۹۷	۲	۰/۰۴۹	۰/۴۱۲	۰/۶۶۷
	۰/۰۶۴	۲	۰/۰۳۲	۰/۲۳۰	۰/۷۹۶
	۰/۱۶۰	۲	۰/۰۸۰	۰/۹۱۲	۰/۴۱۴

برای پاسخ به این سوال که آیا بین مولفه‌های خودتنظیمی هیجانی گروه آزمایش و گروه کنترل تفاوت معناداری وجود دارد؟، آزمون تحلیل کواریانس چندمتغیره اجرا شد.

جدول ۷- نتایج آزمون کواریانس چندمتغیره تفاوت دو گروه آزمایش و کنترل در مؤلفه‌های خودتنظیمی هیجانی

اثر	آزمون‌ها	ارزش	مقدار F	درجه آزادی اثر	درجه آزادی خطا	معناداری (P)
گروه (آزمایش و کنترل)	اثر پیلایی	۰/۹۰۱	۸۷/۷۳۱	۳/۰۰۰	۲۹/۰۰۰	۰/۰۰۰
	لامبدای ویلکز	۰/۰۹۹	۸۷/۷۳۱	۳/۰۰۰	۲۹/۰۰۰	۰/۰۰۰
	اثر هتلینگ	۹/۰۷۶	۸۷/۷۳۱	۳/۰۰۰	۲۹/۰۰۰	۰/۰۰۰
	بزرگ‌ترین ریشه روی	۹/۰۷۶	۸۷/۷۳۱	۳/۰۰۰	۲۹/۰۰۰	۰/۰۰۰

طبق جدول ۷، تمام آزمون‌های چندمتغیره حاکی از معناداری عامل گروهی می‌باشد (برای مثال، مقدار اثر لامبدای ویلکز برابر با ۰.۹۹ است که:  $F_{3,29}=87.731; P<.01$ ). به عبارتی دیگر، گروه‌ها (گروه آزمایش و گروه کنترل) پس از تعدیل اثر پیش‌آزمون (حذف تفاوت‌های اولیه احتمالی) حداقل در یکی از مؤلفه‌های متغیرهای وابسته (تحمل، سازش، و پنهان‌کاری) با هم متفاوت بوده و تفاوت معناداری دارند. ولی این آماره نشان نمی‌دهد که در کدام یک از مؤلفه‌های متغیر وابسته تفاوت معنی‌دار وجود دارد. براساس نتایج جدول ۸، نتیجه آزمون تحلیل واریانس بین آزمودنی برای تمامی مؤلفه‌های متغیر خودتنظیمی هیجانی (تحمل، سازش، و پنهان‌کاری) در سطح  $P<0/01$  معنادار است. طبق این جدول، زمانی که اثر پیش‌آزمون از روی نتایج پس‌آزمون مربوط به گروه‌ها حذف شود، تفاوت بین گروه‌ها در سطح معناداری ۹۹ درصد اطمینان معنادار می‌باشد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که اجرای برنامه آموزش فلسفه برای کودکان پنهان‌کاری کودکان کار را کاهش می‌دهد، تحمل و سازش آنان را افزایش می‌دهد.

جدول ۸ نتایج آزمون کوواریانس چندمتغیره (مانکووا) تفاوت دو گروه آزمایش و کنترل به تفکیک مؤلفه‌های خودتنظیمی هیجانی

منبع	متغیرهای وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
پیش‌آزمون	تحمل	۰/۳۴	1	۰/۰۳۴	۰/۳۲۳	۰/۵۷۴
	سازش	۰/۱۱۱	1	۰/۱۱۱	۰/۷۲۴	۰/۴۰۱
	پنهان‌کاری	۰/۰۰۸	1	۰/۰۰۸	۰/۰۹۳	۰/۷۶۲
گروه	تحمل	۲۱/۲۷۹	1	۲۱/۲۷۹	۲۰۰/۶۳۵	۰/۰۰۱
	سازش	۱۹/۴۴۲	1	۱۹/۴۴۲	۱۲۶/۵۴۵	۰/۰۰۱
	پنهان‌کاری	۱/۹۱۱	1	۱/۹۱۱	۲۳/۵۵۷	۰/۰۰۱
خطا	تحمل	۳/۲۸۸	31	۰/۱۰۶		
	سازش	۴/۷۶۳	31	۰/۱۵۴		
	پنهان‌کاری	۲/۵۱۵	31	۰/۰۸۱		
کل	تحمل	۲۴/۹۱۹	35			
	سازش	۲۵/۵۱۰	35			
	پنهان‌کاری	۴/۸۱۲	35			

#### ۴. بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف سنجش اثربخشی آموزش فلسفه برای کودکان بر بهبود خودتنظیمی هیجانی کودکان کار انجام گرفت. نتایج این پژوهش نشان داد که اجرای برنامه آموزش فلسفه برای کودکان موجب کاهش پنهان‌کاری کودکان کار گروه آزمایش شده است. ویژگی اصلی سبک پنهان‌کاری؛ شامل بازداری، سرکوب و برنامه‌های مبتنی بر واکنش باهدف پنهان‌سازی می‌باشد و راهبردهای آن معطوف به مخفی کردن یا اجتناب از بروز هیجانات بعد از ظهور آن‌ها است (Kesen & Engin Deniz 2015:65). فلسفه برای کودکان بر آن است که بگوید بزرگسالان و کودکان باید از طریق تفکر و گفتمان به سطح دیگری از شناخت برسند. کودکان می‌بایستی علاوه بر کسب توانایی برای داوری‌های اخلاقی قابل دفاع، از احساسات خود و دیگران و نیز نقشی که احساسات در پذیرش و یا انکار عقیده‌ای خاص دارد آگاه باشند. آن‌ها نیاز دارند که بدانند با احساسات چه می‌شود کرد و چگونه از طریق آن‌ها و یا به‌رغم آن‌ها، می‌توان چیزهای جدید آموخت (فائدی ۱۳۸۳، به نقل از رضایی، شفیع آبادی، فائدی، دلاور و اسمعیلی ۱۳۹۲:۸۲). گازرد (Gazzard) خاطر نشان می‌کند، فلسفه در همان معنای فلسفیدن در یک چارچوب غیررسمی و لذت‌بخش، راهی است که می‌تواند ارتباط میان آمیگدال و نوروکورتکس مغز را تقویت نماید. اگر کودکان بتوانند هیجانات مشکل‌دار خود را کاوش کنند، بشناسند و در مورد آن‌ها گفت‌وگو داشته باشند، می‌توانند برای مدیریت آن‌ها نیز گام بردارند و از هیجانات خود مراقبت کنند. از نظر وی، اجتماع پژوهشی جایگاه بسیار مناسبی برای گفت‌وگو در مورد تجربه‌ها و احساسات است (Gazzard 2002: 143).

اشلايفر (Schleifer 2008) نیز بر این باور است هم‌مدلی یکی از مؤلفه‌های بسیار ضروری برای اجتماع پژوهشی است. وی می‌افزاید باید کودکان را یاری داد تا احساسات خود را دریابند و بتوانند آن‌ها را به اشتراک بگذارند (به نقل از Collado 2013: 87). لیپمن (Lipman 2003) اظهار می‌دارد کاری که در اجتماع پژوهشی روی هیجانات انجام می‌شود به این صورت است که یک موقعیت بررسی می‌شود و تصمیم‌گیری می‌شود آیا این هیجان منطقی است؟ آیا قابل استدلال است؟ آیا موجه و به‌جا است؟ یا یک موضوع کاملاً شخصی است؟ مهم‌ترین نکته، قابل استدلال بودن هیجان و موقعیت مربوطه است. فبک (فلسفه برای کودکان) در آموزش هیجانی، به توانایی تشخیص و تمایز انواع واژه‌های مربوط به حالت‌های مختلف هیجانی و ارتباط میان هیجان‌های مختلف اهمیت

می دهد (رضایی، شفیق آبادی، قانیدی، دلاور، اسمعیلی ۱۳۹۲: ۸۴). اجتماع پژوهشی نقش مهمی در آموزش بیشتر درباره‌ی ماهیت هیجانات دارد. کودکان در مورد مطالبی صحبت می کنند که واقعاً برایشان اهمیت دارد. محتوای گفت و گوها نیز می تواند باعث تحریک حالات عاطفی گوناگون شود. در واقع، تفکر در خلأ عاطفی شکوفا نمی شود؛ بلکه مستلزم داشتن هدف و نیروی محرک یعنی همان عواطف و هیجانات است (Haynes 2002): 12.

در تبیین نقش فلسفه برای کودکان در کاهش پنهان کاری می توان گفت Splaiter & Sharp (به نقل از Bleazby 2009) بر این باورند که ماهیت اجتماع پژوهشی، به این دلیل که فرد می تواند نورافکن را بر روی خودش روشن نماید در افزایش خودآگاهی و ابراز وجود، نسبت به کلاس های معمول، نقش مهم تری را ایفا می کند. زیرا در این اجتماع کودکان دیدگاه خودشان را به اشتراک می گذارند، به دیدگاه دیگران به طور دقیق گوش می دهند، و توانایی ارزیابی و اصلاح نظرات و داوری ها پیدا می کنند، همین امر موجب کاهش پنهان کاری و بروز هیجانات می شود. در نهایت پایین بودن تنش هیجانی باعث می شود که فرد در سایه آرامش روانی بتواند بهتر از مهارت های ارتباطی و شناختی برای مقابله با مشکل استفاده کند (ذوالنوریان و شاطریان محمدی ۱۳۹۵: ۳۷). این یافته با یافته های مرعشی، صفایی مقدم و خزامی (۱۳۸۹)، تجلی نیا و کریمی (۱۳۹۳)، بدری گرگری و واحدی (۱۳۹۴)، ناجی و خطیبی مقدم (۱۳۹۵)، هدایتی و ماهزاده (۱۳۹۵)، کمالی مطلق، نوشادی (۱۳۹۶)، Kristjansson (2000)، Topping (2003)، و cam (2014) همسو است.

نتایج تحلیل نشان داد که اجرای برنامه آموزش فلسفه برای کودکان موجب افزایش سازش در کودکان کار گروه آزمایش شده است. فلسفه برای کودکان برنامه ای است که با تأکید بر گفتگو با همسالان و مباحثه هوشیارانه، باعث پیامدهای مثبت برای آن ها می شود. آموزش فلسفه برای کودکان، کودکان را هوشیارتر بودن نسبت به تفکر و یادگیری خود؛ یعنی آگاه بودن از آنچه می اندیشند و یاد می گیرند و به بیان دیگر به فراشناخت تشویق می کند. به علاوه این فرایند نیازمند مهارت های اجتماعی و ارتباطی و رشد همدلی هیجانی و حساسیت نسبت به احساسات دیگران است. در نتیجه، درگیر شدن در آموزش فلسفه برای کودکان همان گونه که اثرات شناختی و نیز افزایش عزت نفس، خودکارآمدی، هوش اجتماعی، هوش هیجانی و شاید مهارت های قابل انتقال را به دنبال دارد، اثرات اجتماعی - عاطفی زیادی را نیز دارد. همچنین در کاهش اضطراب، افزایش رفتارهای مثبت در کلاس،

خودپندار مثبت، پرورش سازگاری هیجانی و کاهش تفکر غیرمنطقی مؤثر می‌باشد (Topping؛ به نقل کلاتری، بنی جمالی و خسروی ۱۳۹۲:۳۹). معمولاً افراد دارای پردازش هیجانی کارآمد، پس از تشخیص درست هیجان خود، زمان کم تری را صرف آن واکنش هیجانی می‌کنند. به این معنی که منابع شناختی خود را کم‌تر به واکنش هیجانی اختصاص می‌دهند و در نتیجه، امکان بیشتری برای بررسی راه‌حل‌های مختلف یک مشکل را دارند. این افراد به راحتی با درگیر کردن شناخت خود در مورد سودمند یا غیر سودمند بودن آن راه‌ها تصمیم‌گیری می‌کنند و در نهایت، به راهبردهای حل سازگارانه مشکل دست می‌یابند (ذوالنوریان و شاطریان محمدی ۱۳۹۵:۳۸).

ناتوانی در بروز به موقع مهارت‌های هیجانی می‌تواند سلامت فکری، جسمانی، روانی افراد را تهدید کند و سازگاری آنان را در تعامل با دیگران به چالش بکشد. سازگاری هیجانی و سازه‌های مرتبط به آن مثل هوش هیجانی در مورد خودتنظیمی راه‌حل مؤثرتری را برای مشکلات عملی تضمین می‌کند و به عنوان یک وسیله خودکنترلی در موقعیت‌های هیجانی با شخص دیگر است که به رفتار و واکنش مناسب فرد کمک می‌کند (Pankratova 2010:111). شرکت در بحث‌های گروهی امکان‌پذیرترین بهترین عناصر و نیز بهترین شیوه استدلال منطقی را در اختیار فرد قرار می‌دهد چراکه شرکت در گروه باعث تعدیل عقاید فرد می‌شود و بالاخره اینکه فضای جامعه کاوشگر امکان آزمودن شیوه‌های مختلف تفکر و انتخاب بهترین‌ها را در تعامل با دیگران برای فرد فراهم می‌آورد. این یافته با یافته‌های حاتمی، کریمی و نوری (۱۳۸۹)، سجادی (۱۳۹۲)، رضایی (۱۳۹۲)، رهدار (۱۳۹۶)، (Topping (2004)، (Nia (2014)، (Nia & Heibati (2014) همسو می‌باشد. به طور کلی، آموزش فلسفه برای کودکان به علت ایجاد قابلیت‌های متعدد در کودکان همچون افزایش عزت‌نفس، خودکارآمدی، هوش هیجانی، هوش اجتماعی، تفکر منطقی، تفکر انتقادی و غیره، موجب پرورش سازگاری هیجانی می‌شود؛ به این معنی که فرد با به دست آوردن قابلیت‌های فوق می‌تواند به یک ثبات عاطفی برسد و عقاید خود را تعدیل کرده و نسبت به هیجان‌ات خود و دیگران درک درستی داشته باشد و از سازگاری به عنوان یک وسیله خودکنترلی در موقعیت‌های اجتماعی کمک بگیرد.

همچنین نتایج تحلیل نشان داد که اجرای برنامه آموزش فلسفه برای کودکان موجب افزایش تحمل در کودکان کار گروه آزمایش شده است. یکی از دلایل اصلی بالا رفتن تحمل کودکان در برابر قوانین ناکام‌کننده، فرایند آموزش فلسفه برای کودکان است.

برنامه آموزش فلسفه برای کودکان به صورت گروهی و در قالب جامعه پژوهشی انجام می‌پذیرد. این جامعه پژوهشی دارای قوانینی است که برای نظم بخشیدن به مباحثات گروهی وضع شده‌اند و به‌ناچار محدودیت‌هایی را برای دانش‌آموزان ایجاد می‌نماید که در واقع برای آن‌ها ناکام‌کننده است. قوانینی مانند اینکه: به نظرات و پیشنهادها همه گوش دهید، به همه به یک اندازه فرصت صحبت کردن بدهید، وقتی یکی از افراد صحبت می‌کند، حرف نزنید؛ اما از سوی دیگر علت و ضرورت این قوانین برای دانش‌آموزان تبیین می‌شود تا بفهمند قوانین اگرچه گاهی ناکام‌کننده هستند اما به ما کمک می‌کنند با یکدیگر روابط بهتری برقرار کنیم، به همدیگر احترام بگذاریم و بهتر به مقاصد خود برسیم. نکته مهم‌تر اینکه افراد نه‌تنها این موارد را می‌شنوند بلکه با تمام وجود آن را در گروه تجربه می‌کنند. آنچه تحمل افراد را در برابر این قوانین بیشتر می‌کند این است که قوانین به صورت «توافقی» وضع می‌شوند و دانش‌آموزان احساس نمی‌کنند مجبورند قوانینی را اطاعت کنند که به آن‌ها تحمیل شده است.

در پژوهش حاضر از روش حلقه کندوکاو فلسفی در کلاس‌های درس به شیوه لیپمنی در میان کودکان کار استفاده شد. حلقه کندوکاو، قلب و رمز موفقیت برنامه فلسفه برای کودکان است. کندوکاو ذاتاً اجتماعی، اکتشافی و مشارکتی است و منجر به خود انتقادی و خود اصلاحی می‌شود. کودکان در فرآیند کندوکاو جمعی به تدریج بامهارت‌های گفت‌وگو کردن آشنا می‌شوند و می‌آموزند که با احترام و توجه به یکدیگر گوش دهند، ایده‌هایشان را در کنار یکدیگر قرار دهند و آن‌ها را کامل‌تر کنند، تحمل دیدگاه مخالف را داشته باشند و هنگامی که نظرشان با نقدی مواجه شد، ناراحت و عصبانی نشوند. ظرفیت هیجانی بالا به فرد این امکان را می‌دهد تا در برخورد با دیگران، از خلق و خوی مثبت و سطح تحمل مورد نیاز استفاده کند تا بتواند با آن‌ها به بهترین واکنش و رفتار دست بزند و به سازگاری هیجانی مطلوبی دست یابد. این یافته با یافته‌های طبری، خالق خواه، مرادی و زاهد بابلان (۱۳۹۶) و طورانی (۱۳۹۶) همسو است. نتایج مطالعات انجام‌شده توسط طبری، خالق خواه، مرادی و زاهد بابلان (۱۳۹۶)، و طورانی (۱۳۹۶) نشان داده‌اند که برنامه آموزش فلسفه برای دانش‌آموزان در پرورش روحیه پرسشگری و مؤلفه‌های آن و مهارت‌های خشم و کاهش پرخاشگری و قلدری مؤثر بوده است.

به طور کلی، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که برنامه آموزش فلسفه برای کودکان با تقویت مهارت‌های فکری و رفتاری کودکان کار موجب بهبود خودتنظیمی هیجانی آنان



شده است. کاربست این برنامه نه تنها به کودکان کار کمک می‌کند که بتوانند هیجانات خود را بروز دهند بلکه آن‌ها را قادر می‌سازد تا بتوانند در حل مسائل سازشی اطلاعات هیجانی به دست آورند و به کارگیرند و مطابق الزامات بافت و محیط، تجربه و ابراز هیجانی را تعدیل و تنظیم کنند و می‌توانند در پاسخ به برانگیختگی ناشی از تجربه‌های هیجانی راحت و غیر دفاعی واکنش نشان دهند و در مقابل فشار و پریشانی تحمل بالایی داشته باشند. براین اساس، به مدیران و مسئولان موسسه‌های حمایتی از کودکان کار پیشنهاد می‌شود برنامه‌هایی با عنوان فلسفه برای کودکان را در برنامه درسی خود بگنجانند تا کودکان کار از این برنامه‌ها بهره مند شوند.

## کتابنامه

- ایمانی، نفیسه و نرسیسیانس، امیلیا (۱۳۹۱). مطالعه انسان شناسانه پدیده کودکان کار خیابانی در شهر کرج. *مجله مسائل اجتماعی ایران*، ۳(۱): ۳۲-۷.
- بدری گرگری، رحیم؛ واحدی، زهرا (۱۳۹۴). تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان بر رشد هوش اخلاقی دانش‌آموزان دختر. *تفکر و کودک*، ۶(۱۱): ۱-۱۷.
- تجلی‌نیا، امیر؛ کریمی، روح‌الله (۱۳۹۳). بررسی تأثیر اجرای آموزش فلسفه برای کودکان در کاهش و مهار خشم. *تفکر و کودک*، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، سال پنجم، شماره ۱.
- جهانی، جعفر (۱۳۸۶). بررسی تأثیرات برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان در رشد منش‌های اخلاقی دانش‌آموزان. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، ۵۹-۳۷.
- جعفری، زهره؛ صمدی، پروین و قانلی، یحیی (۱۳۹۴). بررسی تأثیر آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش روحی پژوهشگری کودکان دوره پیش‌دبستانی. *پژوهش در برنامه درسی*، ۱۲(۲): ۴۹-۴۱.
- حاتمی، حمیدرضا؛ کریمی، یوسف؛ نوری، زهرا (۱۳۸۹). بررسی تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان در افزایش هوش هیجانی دانش‌آموزان دختر مقطع اول راهنمایی مدرسه شهدای آزادی تهران در سال تحصیلی ۸۸-۸۹. *تفکر و کودک*، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۲۲-۳.
- حسینی، افضل‌السادات و حسینی، سید حسام (۱۳۹۱). بررسی رویکردهای مختلف در برنامه آموزش فلسفه برای کودکان و نسبت آن با برنامه درسی. *اندیشه نوین تربیتی*، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهراء، ۷(۲): ۷۶-۱۹.
- ذوالنوریان، رایحه؛ شاطریان محمدی، فاطمه (۱۳۹۵). بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های مقابله‌ای بر سبک‌های عاطفی نوجوانان کار ۱۲ تا ۱۸ ساله. *نواندیش سبز. فصلنامه اطلاع‌رسانی آموزشی پژوهشی*. سال دهم. شماره ۳۷ و ۳۸.

رضایی، هما (۱۳۹۲) بررسی اثربخشی اجرای برنامه‌ی فلسفه برای کودکان به شیوه‌ی اجتماع پژوهشی در افزایش هوش هیجانی دختران دبیرستانی، *فصلنامه‌ی روان‌شناسی تربیتی*، ش ۹۰، صص ۵۳-۱۰۵.

رضایی، هما؛ شفیق‌آبادی، عبدالله؛ قائدی، یحیی؛ دلاور، علی؛ اسمعیلی، معصومه (۱۳۹۲). بررسی اثربخشی اجرای برنامه فلسفه برای کودکان به شیوه اجتماع پژوهشی در افزایش هوش هیجانی دختران دبیرستانی، *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، دوره ۹، شماره ۳۰، صفحه ۷۹-۱۰۶.

رهارد، انیسه (۱۳۹۶). تأثیر آموزش فلسفه به کودکان در خودکارآمدی، خوش‌بینی، شادی و تفکر انتقادی. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*. دانشگاه سیستان و بلوچستان.

سجادی، مهدی (۱۳۹۲). تبیین تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر ایجاد و تقویت بینش هیجانی (با نگاهی به نظام تعلیم و تربیت ایران). *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.

سلیمانی، مهدیه و حاجیانی، ابراهیم (۱۳۹۲). مدل حکومت داری خوب برای سازمان دهی کودکان خیابانی (مطالعه موردی: تهران). *مجله مدیریت فرهنگی*، ۴(۲۲): ۶۹-۵۳.

طورانی، زهرا (۱۳۹۶). بررسی تأثیر برنامه‌ی فلسفه برای کودکان بر خشم و قلدری دانش آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی/تهران. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*. دانشگاه الزهرا.

طبری، مهدیه؛ خالق خواه، علی؛ مردای، مسعود؛ زاهد بابلان، عادل (۱۳۹۶). *بررسی تأثیر آموزش «فلسفه و کودک» بر روحیه پرسشگری و مهار خشم در دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی شهر بابل در سال تحصیلی ۹۵-۹۴*. فلسفه و کودک. شماره ۱۵. ص ۱۰۳.

عابدی، منیره؛ نوروزی، رضاعلی؛ حیدری، محمد حسین؛ مهربانی، حسینعلی (۱۳۹۷). ارائه مدل مفهومی ارتباط فلسفه برای کودکان (با تأکید بر بعد تفکر مراقبتی) و هوش هیجانی. *نوآوری آموزشی*. شماره 131-150.65

فرزادی، فاطمه؛ بهروز، ناصر و شهنی بیلاق، منیجه. (۱۳۹۵). رابطه ساده و چندگانه تئوری ذهن، خودتنظیمی هیجانی و سبک‌های دلبستگی (ایمن و نایمن) با بی‌انضباطی در دانش آموزان دختر سال سوم دبیرستان‌های شهر اهواز. *مجله پزشکی ارومیه*، ۲۷(۸): ۷۰۵-۶۹۲.

قائدی، یحیی (۱۳۸۳). برنامه آموزش فلسفه برای کودکان، بررسی مبانی نظری، تهران: انتشارات دواوین. کلاتری، سارا؛ بنی‌جمالی، شکوه السادات؛ خسروی، زهره (۱۳۹۳). بررسی اثر بخشی اجرای برنامه آموزش فلسفه برای کودکان بر کاهش تفکرات غیر منطقی دانش آموزان دختر کلاس اول مقطع راهنمایی شهرستان بروجن. *روانشناسی بالینی و شخصیت*، دوره ۲۱، شماره ۱۱، صص ۳۷-۴۸.

کمالی مطلق، طاهره، نوشادی، ناصر (۱۳۹۶). تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر سطح پرسشگری دانش آموزان دوره ابتدایی. *تفکر و کودک*، ۱(۱)، ۱-۱۳.

مرعشی، منصور (۱۳۸۸). پویایی‌های اجتماع پژوهشی در برنامه آموزش فلسفه به کودکان. *فصلنامه فرهنگ*، شماره ۱.

تأثیر برنامه آموزش فلسفه برای کودکان بر خودتنظیمی هیجانی ... ۱۱۳

مرعشی، سید منصور؛ صفایی مقدم، مسعود؛ خزامی، پروین (۱۳۸۹). بررسی تأثیر اجرای برنامه‌ی آموزش فلسفه برای کودکان به روش اجتماع پژوهشی بر رشد قضاوت اخلاقی دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر اهواز. تفکر و کودک، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، سال اول، شماره اول، ۸۳-۱۰۲.

ناجی، سعید؛ قاضی نژاد، فرزانه (۱۳۸۶). بررسی نتایج برنامه فلسفه برای کودکان روی مهارت استدلال و عملکرد رفتاری کودکان. فصلنامه مطالعات برنامه درسی. ج ۲، شماره ۷، صص ۱۲۳-۱۵۰.

ناجی، سعید؛ خطیبی مقدم، سمیه (۱۳۹۵). تاثیر روش حلقه‌ی کندوکاو فلسفی بر مهارت‌های گفت‌وگویی دانش‌آموزان ابتدایی. فصلنامه علمی-پژوهشی، دوره ۷، شماره ۱، صص ۸۳-۱۱۰.  
نوروزی، رضا علی (۱۳۸۶). بررسی کار فلسفی با کودکان از دیدگاه دانش آموزان مدارس شهر اصفهان. نوآوری‌های آموزشی، سال دوم، شماره ۲.

نیک منش، زهرا؛ خسروی، کیامنش؛ بنی جمالی، علیرضا و کاظمی، یحیی. (۱۳۹۴). عوامل مؤثر بر رفتارهای مخاطره‌آمیز نوجوانان. مجله علوم رفتاری، ۱۳(۸): ۲۴۰-۲۳.

هدایتی، مهنوش؛ ماه زاده، حامد (۱۳۹۵). فلسفه برای کودکان و مهارت حل مسئله اجتماعی. مجله علوم تربیتی، دوره ۲۳، شماره ۱، صص ۵۴-۲۹.

هدایتی، مهنوش (۱۳۸۸). فلسفه برای کودک رایحه تفکر. فرهنگ، فلسفه برای کودکان و نوجوانان نوشته نانسو و انسی لگم، ترجمه هدایتی، ۲۷۷-۳۰۱.

هویدا، رضا؛ همایی، رضا (۱۳۸۹). تأثیر قصه‌های قرآنی بر هوش هیجانی کودکان. مطالعات تربیتی و روانشناسی، شماره ۱۱، ۷۶-۶۱.

Bleazby, J. (2009). Reconstruction In Philosophy For Children. Critical And Creative Thinking: The Australasian Journal Of Philosophy Of Education, November.

Brackett, M. A., Patti, J. Stern, R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., Chisholm, C., & Salovey, P. (2010). A Sustainable, Skill-Based Approach To Building Emotionally Literate Schools. From: www. Casel.Org/Research/Books

Cam, P. (2014). Philosophy for children, values education and the inquiring society. Educational Philosophy and Theory, 46(11), 1203-1211.

Chang, S. C. A. (2006). Fostering social- emotional learning competencies through philosophy for children. Paper presented at APERA Conference, 28-30 Nov., Hong Kong, China, 1-9.

Collado, M. R. (2013). Recognition, Tolerance, Respect And Empathy. Analytic Teaching And Philosophical Praxis, 33(2), 82-89

Fisher, R. (2005). Teaching children to think (2nd Ed.). Cheltenham: Nelson Thornes Ltd.

Gazzard, A. (2002). Emotional Intelligence: Does Philosophy Have A Part To Play?. Analytic Teaching, 21 (2), 140-150

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. Psychophysiology, 39(3), 281-291.

- Hofmann SG. & Kashdan, T. B. (2010). The affective style questionnaire: Development and psychometric properties. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*. 32(2), 255-63
- Haynes, A. (2002). *children as philosopher*, London and New York: Routledge Falmer.
- Haynes, J. (2002). *Children as Philosophers: Learning through enquiry and dialogue in the primary classroom*. London and New York: Routledge Falmer.
- International Labor Organization. (2017). *Global Estimates of Child Labour: Results and trends, 2012-2016*, Geneva.
- Kesen, NF. & Engin Deniz, M. (2015). The relationship of emotional styles in the lives of youths to the five-factor personality traits, depression, anxiety, and stress. *Journal of Youth Research*, 3(2): 161-174.
- Koole SL. (2009). The psychology of emotion regulation an integrative review. *Cognition Emotion*. 23(1): 4-41.
- Lipman, M. (1993). Promoting better classroom thinking. *Educational Psychology*, 13(3-4), 291-304.
- McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 206-224.
- Murris, K. (2015). The philosophy for children curriculum: Resisting 'teacher proof' texts and the formation of the ideal philosopher child. *Stud Philos Educ*, 35(1), 63-78.
- Nia, A. T., & Heibati, S. (2014). The Community of Inquiry, an Approach for Enhancing Creativity. *Stud*, 4(3), 527-531.
- Nia, A. T. (2014). Foster Self-esteem in Adolescents: Lipmann Approach. *Stud*, 4(1), 01-05.
- Pankratova, A. A. (2010). The practical, the social and the emotional types of intellect: A comparative analysis. *VoPRosy Psikhologii*, (2), 111.
- Sanjana, M., & Whitebread, D. (2005). *Philosophy for children and Moral Development in the India context*, Cambridge University. 21 (3): 1-13.
- Topping, K. J. (2003). "Developing Thinking Skills with peers, parents & Volunteers", *Thinking Classroom (I.R.A)*, Vol. 4, No. 4.