

تأثیر آموزش «فلسفه برای کودکان» بر تاب‌آوری دانش‌آموزان ابتدایی

سلام رحیمی*

شهرام واحدی**، علی ایمانزاده***

چکیده

هدف از پژوهش حاضر تعیین تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر تاب‌آوری دانش‌آموزان ابتدایی است. این پژوهش از نوع کاربردی و تجربی به روش نیمه آزمایشی با دو گروه گواه و آزمایش صورت گرفت. برای این منظور، از میان جامعه‌ی دانش‌آموزان ۱۰ و ۱۱ سال شهرستان بانه، ۳۰ نفر نمونه در دسترس انتخاب شد. آن‌ها در دو گروه ۱۵ نفری گواه و آزمایش به صورت تصادفی قرار داده شدند. آموزش برای گروه آزمایش طی ۱۶ جلسه یک‌ساعته انجام شد، اما گروه گواه بدون دریافت آموزش به فعالیت معمول خود ادامه دادند. آموزش با استفاده از برنامه آموزش فلسفه برای کودکان لیپمن، از طریق تشکیل اجتماع پژوهشی و با استفاده از ۱۲ داستان صورت گرفت. ابزار پژوهش مقیاس تاب‌آوری کانر و دیویدسون بود. داده‌های حاصل از پژوهش با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس تحلیل گردید. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که آموزش فلسفه برای کودکان بر تاب‌آوری و مؤلفه‌های آن تأثیر معناداری داشته و موجب افزایش آن در دانش‌آموزان ۱۰ و ۱۱ ساله شده است.

* کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز (نویسنده مسئول)،
salaam.rah@gmail.com

** استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز،
vahedi117@yahoo.com

*** دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز،
aliimanzadeh@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۹/۱۱، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۲/۱۱

Copyright © 2018, IHCS (Institute for Humanities and Cultural Studies). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits others to download this work, share it with others and Adapt the material for any purpose

کلیدواژه‌ها: "فلسفه برای کودکان"، "تاب‌آوری"، "اجتماع پژوهشی"

۱. مقدمه

زندگی به واسطه ماهیت پیش‌روندگی‌اش در صورتی که به‌درستی مدیریت نشود، پر از مشکلات و تغییراتی است که می‌تواند تأثیر ناتوان‌کننده‌ای بر عملکرد، انگیزه و سلامتی فرد داشته باشد. علاوه بر استرس‌های مداوم ناشی از فرایند رشد طبیعی، زمان و بافتی که در آن زندگی می‌کنیم می‌تواند در افزایش بار این استرس‌ها تأثیر بسزایی داشته باشد. همچنین در حال حاضر، وجود تحولات عظیم علاوه بر فشارهای فزاینده‌ی قبلی، سبب افزایش استرس در زندگی روزمره نیز شده است. (مدی ۱۳۹۵: ۵). به همین دلیل توجه به سلامت روانی افراد جامعه در کنار سلامت زیستی و اجتماعی آن‌ها، اهمیت بسزایی داشته و یکی از مسائل مهم جهان امروز است. در این میان کودکان سهم ویژه‌ای دارند زیرا که دوران کودکی بسیار پر حادثه بوده که طی آن پایه‌های زندگی و دوران بلوغ و بزرگسالی نهاده می‌شود (سانتراک ۱۳۹۴: ۶۱)؛ و پایه و اساس رشد سالم زیستی، روانی و اجتماعی فرد در دوره‌های بعدی را بسیار تحت تأثیر قرار می‌دهد (Maggi, Lrwin, Siddigi & Hertzman, 2010, Howard, Burton, & Levermore 2019: 3). اگرچه مطالعات اولیه بیشتر بر نقش عوامل تهدید زا در سلامتی متمرکز بودند، اما افزایش تأثیر روانشناسی مثبت، منجر به شناسایی و ترویج عوامل محافظت‌کننده در مقابل تهدید و چالش‌ها در کودکان شد (Masoom Ali, 2020 Yildirim, Abdul Hussain, & Vostanis 2020)؛ و با تأکید بر توانایی‌ها و نقاط قوت افراد به‌جای نقص‌ها و نقاط ضعف آنان، به دنبال راهکارهایی جهت غلبه بر سختی‌ها و چالش‌ها بود (Phuphaibul, Thanooruk, Leucha, Sirapo, Kanobdee 2005).

در این میان یکی از سازه‌هایی که در دوران کودکی به‌احتمال زیاد موجب تداوم رشد مثبت و سازگارانه در ابعاد مختلف وجودی می‌شود، تاب‌آوری (Resiliency) است (Sattler & Font 2018). تاب‌آوری سازه‌ای تعاملی بین نظام‌های زیستی، روان‌شناختی، اجتماعی و زیست‌محیطی است که به افراد در هنگام به چالش کشیده شدن توسط یک یا چند عامل تهدیدکننده و استرس‌زا، کمک می‌کند (Ungar & Theron 2019). در طول چند دهه‌ی اخیر پژوهش‌های فراوانی بر روی تاب‌آوری صورت گرفته است و هرروز بر شمار آن‌ها افزوده می‌شود (Pooley & Cohen 2010). تاب‌آوری مفهومی چندبعدی و پیچیده است و تعاریف گسترده و متنوعی دارد که هنوز در مورد یک تعریف واحد اتفاق نظر ایجاد نشده است

(Manning 2014؛ Masten & Powell, 2003) زیرا که پژوهشگران هرکدام با توجه به طرح پژوهشی و روش‌شناسی آن به این سازه نگاهی متفاوت دارند و معنایی برای آن در نظر می‌گیرند (Masten 2006). باین‌وجود می‌توان گفت که وجود تهدید و سختی (Adversity) و سازگاری مثبت (Positive Adjustment) دو عامل مشترک در میان پژوهشگران و تعاریف آن‌ها از تاب‌آوری است (Masten & Obradovic 2006)؛ که در تعریف سازگاری کیم، لی و لی (Kim, Lee, & Lee) (۲۰۱۳) به ظرفیت و توانایی افراد جهت غلبه بر آسیب‌های روانی و همچنین پیشگیری از افزایش آن در هنگام مواجهه با عوامل تهدید زا اشاره می‌کنند. همچنین صاحب‌نظران بیان می‌کنند که تهدیدها و سختی‌ها برای همه افراد ثابت نیستند بلکه به توانمندی افراد در تفسیر موقعیت بستگی دارد که این توانمندی در افراد مختلف با درجات متفاوت (Ghimbulut & Opre 2013) در موقعیت‌ها و دوره‌های مختلف زندگی وجود دارد (Southwick, Bonanno, Masten, Panter & Yehuda 2014). در نتیجه تاب‌آوری یک ویژگی کلی و خصیصه ذاتی نیست که در برخی از افراد وجود داشته باشد و برخی دیگر از آن بی‌بهره باشند بلکه می‌توان گفت که تاب‌آوری پدیده‌ای رایج و ظرفیتی همگانی و اساسی است که در زندگی همه کودکان و انسان‌ها نهاده شده است (Zolkoski, & Bullock 2012؛ Masten, 2001). این ظرفیت همگانی می‌تواند در مقابله با شرایط ناگوار، تهدیدها و چالش‌ها تحت تأثیر تعامل با افراد، منابع، فرهنگ، سازمان و اجتماع‌های مختلف قرار گیرد و ممکن است سطح تاب‌آوری افراد در هرکدام از این شرایط به صورت متفاوت، ارتقا یا کاهش پیدا کند (Norris, Tracy & Galea, 2009).

باین‌وجود تاب‌آوری در هر سن و سطحی می‌تواند رخ دهد و سازه‌ای قابل‌آموزش است (اعرابیان، ۱۳۹۵) و می‌توان با مداخله، این ظرفیت را در کودکان که نشانگر یک ویژگی بسیار مطلوب و مثبت در آنان است (Vannest, Ura, Lavadia & Zolkoski 2019) تقویت کرد و شاهد ماندگاری آن تا دوران بزرگسالی و طی آن نیز بود (Syed, Eriksson, & Frisén, Hwang, & Lamb 2020). در این صورت مداخلات موفق در افزایش تاب‌آوری آن‌هایی هستند که عوامل خطر و تهدید را کاهش و عوامل محافظتی که اثر تعدیل‌کننده بر واکنش افراد به سختی‌ها و تهدیدها رادارند را افزایش می‌دهند (LaBelle 2019). فرایند توسعه تاب‌آوری در حقیقت فرایند زندگی است و همه‌ی مردم را بر آن می‌دارد تا بر استرس و بحران‌هایی که در طول زندگی پیش می‌آید، غلبه کنند (هندرسون و میلستین ۱۳۹۶: ۱۶). از این رو، مداخله در افزایش تاب‌آوری کودکان به وسیله برنامه‌های مختلف

آموزشی کودکان به صورت مستقیم و غیرمستقیم حائز اهمیت است؛ زیرا که به ندرت کسی پیدا می‌شود که با این عقیده مخالف باشد که کودکان ما باید تاب آور باشند (توروبریچ ۱۳۹۵: ۱۶).

از جمله برنامه‌های آموزشی کودکان که در سال‌های اخیر در جهان مورد توجه قرار گرفته است، آموزش «فلسفه برای کودکان» (philosophy for children, P4C) است. زیربنای تئوریک فلسفه برای کودکان، بر این فرض استوار است که در جامعه‌ی متکثر و متنوع امروز که کودکان با انتخاب‌های متعدد و متنوع مواجه‌اند، آن‌ها باید دارای قدرت قضاوت و انتخاب صحیح و نیز توانایی تفکر نقادانه باشند. برنامه‌ی فلسفه برای کودکان می‌تواند از طریق آموزش روش فلسفه ورزی این توانایی را در کودکان ایجاد کند و در نهایت آن‌ها را برای ایفای نقش مناسب در جامعه آماده سازد (لیپمن؛ به نقل از ویسی، میرزا محمدی و رهنما ۱۳۹۴). از نقطه نظر آموزشی، بهبود مهارت‌های تفکر اهمیت اساسی و ضروری دارد. کودکی که در مهارت‌های تفکر خبره شده است، صرفاً کودکی نیست که بزرگ شده است، بلکه کودکی است که ظرفیت رشد او افزایش یافته است (لیپمن، شارپ و اسکانیان ۱۳۹۵: ۱۹). کودک تفکر خود را بر پایه‌ی استدلال صحیح و منطق بنا نهاده، در برخورد با دنیای پیرامون خویش با اندیشه‌ای جامع و عمیق، جوانب مختلف امور را بررسی نموده و از انعطاف بالایی در مواجهه با مسائل زندگی برخوردار است (مؤمنی مهموئی، پرورش ۱۳۹۵).

فلسفه برای کودکان یک مداخله حول کلاس درس است که باهدف ایجاد یک بحث و گفت‌وگو یا پرسش و پاسخی از نوع فلسفی در مورد داستان، فیلم و یا هر محتوای دیگری است که در کلاس مطرح می‌شود. به این شکل که افراد در یک گروه به صورت دایره‌ای و روبه روی هم می‌نشینند و معلم یا تسهیل گر، بازی یا فعالیتی که به موضوع و مهارت مورد نظر مربوط است یا مضمونی که می‌خواهد بر آن تأکید کند را در قالب یک فیلم، داستان، تصویر و یا هر چیز دیگری را ارائه می‌کند. افراد گروه در مورد محتوای ارائه شده بحث می‌کنند و طیف وسیعی از سؤالات مطرح شده را مشخص می‌کنند و در ادامه به صورت گروهی یک سؤال را برای بحث کردن انتخاب می‌کنند. سؤالی مانند اینکه «مهربانی چیست؟»، «آیا درست است که شخصی را از آزادی محروم کنیم؟»، یا «آیا ظاهر افراد مهم است یا اعمال آن‌ها؟». پس از انتخاب سؤال مناسب، بحث اصلی انجام می‌گیرد و افراد ایده‌های خود را با یکدیگر در میان می‌گذارند و نظرات خود را در مورد سؤال

انتخاب‌شده و مسئله مطرح‌شده بیان می‌کنند. در مرحله پایانی افراد افکار و نظرات نهایی خود را بیان می‌کنند و به جمع‌بندی می‌رسند (Siddiqui, Gorard & See 2017).

این گفت‌وگوی آزاد فلسفی در قالب اجتماع پژوهشی (Community research) صورت می‌پذیرد. گروهی از کودکان که بر اساس علاقه‌ها و گرایش‌های فردی خود به طرح مباحثی برگرفته از مسائل و موضوعات موجود در جامعه و متن زندگی روزمره می‌پردازند (فیشر؛ به نقل از ستاری ۱۳۹۳: ۵)؛ که به عقیده‌ی شارپ (Sharp) چنین اجتماعی فراتر از یک آموزش معمولی است و آن راهی برای زندگی است (ستاری ۱۳۹۳: ۵). در این حلقه‌ها، کودکان می‌کشند دیدگاه‌های یکدیگر را درک کنند، همچنین معنای جهان و جامعه‌ای را که در آن زندگی می‌کنند را بفهمند (راجی ۱۳۹۵: ۴). هدف لیپمن به‌عنوان بنیان‌گذار فلسفه برای کودکان، اعطای نقش فعال و جست‌وجوگر به کودکان برای تغییرهای اساسی در ابعاد زیستی، فردی، اجتماعی، فکری و عاطفی کودکان در حل مسائل فردی و اجتماعی آنان است (ستاری، ۱۳۹۳، ص. ۴). با این هدف می‌توان مردان و زنانی را تربیت کرد که در پیچ‌وخم‌های زندگی ماشینی و الکترونیکی امروز با حجم بالای اطلاعات و فناوری، بتوانند در زندگی روزمره‌شان، بر سر دوراهی‌ها، تصمیمات درست بگیرند و شاهد مسئولیت‌پذیری، جامعه‌پذیری، انعطاف‌پذیری و درونی شدن رفتارهای اخلاقی در کودکان بود (حسینی؛ به نقل از هاشم‌آبادی و علوی ۱۳۹۳). طی پنج دهه‌ی اخیر، محققان درباره‌ی اثربخشی برنامه‌ی فلسفه برای کودکان در پنج قاره پژوهش‌های متعددی به انجام رسانیده‌اند که همگی حاکی از تأثیرات مثبت اجرای این برنامه در رشد ابعاد مختلف شناختی، اجتماعی، عاطفی و اخلاقی افراد و گروه‌های کودکان و نوجوانان شده است از جمله پژوهش (Siddiqui, Gorard & See 2019) در افزایش عملکردهای غیر شناختی دانش‌آموزان از قبیل مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی، تاب‌آوری، همدلی، انصاف و عدالت و شادی و نشاط در مدرسه؛ پژوهش (Burgh 2018) در پرورش شهروندان دموکراتیک، فعال و آگاه؛ پژوهش (Lancaster 2017) در افزایش تعامل عاطفی؛ پژوهش (Siddiqui, Gorard & See 2017) بر رشد توانایی استدلال و رشد شناختی؛ پژوهش (Bleazby 2009) در کاهش کلیشه‌های جنسیتی؛ پژوهش (چراغ زاده، کردنوقابی و سهرابی ۱۳۹۸) در کاهش احساس تنهایی و ناامیدی؛ پژوهش (سرمدی، رضایی و روحانی فر ۱۳۹۸) در افزایش دانش، حساسیت و نگرانی محیط زیستی؛ پژوهش (قبادیان، ۱۳۹۷) در بهبود رفتار مدنی-تحصیلی و مؤلفه‌های آن یعنی یاری‌رساندن و مشارکت اجتماعی، برقراری روابط صمیمانه و پایبندی

به قواعد؛ پژوهش (فتحی، احقر و نادری، ۱۳۹۷) در بهبود روابط میان فردی؛ که همگی نشان از تأثیر مثبت آموزش فلسفه برای کودکان می‌باشند. با توجه به اهمیت و ضرورت افزایش تاب‌آوری در کودکان و خاصیت چندبعدی بودن آن به نظر می‌رسد که آموزش فلسفه برای کودکان با افزایش مهارت‌های تفکر و رشد شناختی، اجتماعی و عاطفی کودکان، می‌تواند موجب رشد تاب‌آوری در کودکان شود؛ اما تاکنون حداقل در ایران پژوهشی در این زمینه صورت نگرفته است. به همین دلیل در این پژوهش به بررسی تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر تاب‌آوری دانش‌آموزان ابتدایی می‌پردازیم که در این رابطه، فرضیاتی مطرح شد:

۲. فرضیه‌ها

۱.۲ فرضیه کلی پژوهش

آموزش فلسفه برای کودکان بر تاب‌آوری دانش‌آموزان ابتدایی تأثیر دارد.

۲.۲ فرضیه‌های جزئی پژوهش

آموزش فلسفه برای کودکان بر میزان شایستگی فردی، استانداردهای بالا و سرسختی دانش‌آموزان ابتدایی تأثیر دارد.

آموزش فلسفه برای کودکان بر میزان اعتماد به خود، تحمل اثرات منفی و تقویت اثرات فشار دانش‌آموزان ابتدایی تأثیر دارد.

آموزش فلسفه برای کودکان بر میزان پذیرش مثبت تغییر و روابط ایمن دانش‌آموزان ابتدایی تأثیر دارد.

آموزش فلسفه برای کودکان بر میزان کنترل دانش‌آموزان ابتدایی تأثیر دارد.

آموزش فلسفه برای کودکان بر میزان معنویت دانش‌آموزان ابتدایی تأثیر دارد.

۳. روش‌شناسی

پژوهش حاضر را می‌توان در قلمرو پژوهش‌های تجربی (نیمه آزمایشی) در نظر گرفت. با توجه به محدودیت عدم امکان نمونه‌گیری تصادفی؛ و برای اعمال حداکثر کنترل در

پژوهش، طرح پژوهش حاضر از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون همراه با گروه گواه و جایگزینی تصادفی صورت گرفت. در این پژوهش آزمودنی‌ها را به صورت تصادفی در دو گروه قراردادیم و سپس به صورت تصادفی یکی از گروه‌ها را به عنوان گروه آزمایش و گروه دیگر را به عنوان گروه گواه انتخاب کردیم. دو گروه آزمایش و گواه دو بار مورد اندازه‌گیری قرار گرفتند، یک بار قبل از اجرای بسته‌ی آموزشی و یک بار بعد از اجرای بسته‌ی آموزشی.

۱.۳. جامعه، نمونه آماری و روش نمونه‌گیری

جامعه‌ی آماری در این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی (۱۰ تا ۱۱ سال) شهرستان بانه در سال ۹۶-۹۷ تحصیلی بود. با توجه به این‌که «در روش‌های علی-مقایسه‌ای و آزمایشی حداقل ۱۵ نفر برای هر گروه توصیه شده است» (دلاور، ۱۳۹۵: ۱۳۱)، به منظور انتخاب نمونه، از روش نمونه‌گیری در دسترس، یک کلاس ۳۰ نفره پایه چهارم ابتدایی (۱۰ و ۱۱ سال) انتخاب شد و به صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفری (آزمایش و گواه) قرار داده شدند. گروه آزمایش، برنامه‌ی آموزشی را در ۱۶ جلسه‌ی یک‌ساعتی دریافت کردند و گروه گواه هیچ مداخله‌ای را دریافت نکردند.

۲.۳. ابزارهای اندازه‌گیری

مقیاس تاب‌آوری کانر و دیویدسون (Conner-Davidson Resilience Scale) ۲۵ گویه دارد. کانر و دیویدسون ضریب آلفای کرونباخ مقیاس تاب‌آوری را ۰/۸۹ گزارش کرده‌اند. همچنین ضریب پایایی حاصل از روش باز آزمایی در یک فاصله ۴ هفته‌ای ۰/۸۷ بوده است. نمرات مقیاس تاب‌آوری کانر و دیویدسون با نمرات مقیاس سرسختی کوباسا همبستگی مثبت معنادار و با نمرات مقیاس استرس ادراک‌شده و مقیاس آسیب‌پذیری نسبت به استرس شیهان همبستگی منفی معناداری داشتند که این نتایج حاکی از اعتبار هم‌زمان این مقیاس است (Conner & Davidson, 2003). اعتبار این سازه در ایران توسط بشارت، صالحی، شاه‌محمدی، نادعلی و زبردست (۱۳۸۷) تأیید شده است. همچنین در پژوهش سامانی، جوکار و صحراگرد (۱۳۸۶) پایایی این مقیاس به کمک آلفای کرونباخ برابر ۸۷٪ به دست آمد.

۳.۳ روش اجرا

پژوهش حاضر با رویکرد آموزش «فلسفه برای کودکان» به روش اجتماع پژوهشی در ۱۶ جلسه یک‌ساعتی (هر هفته ۲ جلسه) برای گروه آزمایش صورت گرفت. دانش‌آموزان به صورت دایره‌وار در کنار معلم خود می‌نشستند و هرکدام قسمتی از داستان انتخاب‌شده را به صورت اختیاری می‌خواندند. سپس از آن‌ها خواسته می‌شد که فهرستی از پرسش‌های خود را مطرح کنند و بعد با انتخاب دانش‌آموزان سؤال یا سؤال‌هایی برای شروع بحث انتخاب می‌شد. با تعیین اصولی برای مدیریت اجتماع پژوهشی به وسیله همه دانش‌آموزان، در جریان بحث، تسهیل‌گر سعی در ساده‌سازی و هدایت بحث کلاسی را داشت و در نهایت دانش‌آموزان با بازنگری در فرایند بحث، می‌توانستند نظر و دیدگاه خودشان را تصحیح یا تغییر دهند. در طول مدت آموزش، هر دو گروه آزمایش و کنترل، در کلاس‌های آموزشی مدرسه به صورت یکسان شرکت داشتند و از دانش‌آموزان گروه آزمایش خواسته شد که در فاصله‌ی بین جلسات تا پایان دوره مداخله، از بیان کردن مسائل و موضوعات با دانش‌آموزان گروه کنترل در مورد گفت‌وگوها در اجتماع پژوهشی خودداری کنند. در این راستا تسهیل‌گر این اجتماع پژوهشی، آموزش‌های لازم را در خصوص روش اجرای این برنامه از قبل دریافت کرده و جلسات را مطابق با آن اجرا می‌کرد. جهت ارائه‌ی آموزش فلسفه برای کودکان، از بسته آموزشی که شامل ۱۲ داستان تألیف شده توسط متخصصین این برنامه بود، استفاده شد. داستان‌ها از دو کتاب «داستان‌هایی برای فکر کردن» نوشته‌ی رابرت فیشر با ترجمه‌ی سید جلیل شاهرزی لنگرودی (۱۳۹۲) و «داستان‌هایی برای کندوکاو فلسفی» جلد یک (مقطع ابتدایی پایه یک تا پنج) نوشته‌ی سعید ناجی (۱۳۹۴)، بودند. داستان‌های این دو کتاب برای کودکان سنین ۷ تا ۱۱ سال نوشته شده است. در این رابطه، داستان‌هایی انتخاب شد که علاوه بر تناسب آن با سن دانش‌آموزان، زمینه را برای بحث و گفت‌وگو بیشتر در رابطه با تاب‌آوری و ابعاد مختلف فراهم کند. همچنین از کتاب «راهنمای داستان‌های کندوکاو فلسفی» نوشته‌ی سعید ناجی (۱۳۹۴) نیز برای راهنمایی مربی در اجتماع پژوهشی استفاده شد.

جدول (۱): شرح بسته‌ی آموزش فلسفه برای کودکان

جلسات	عنوان	مفاهیم اصلی داستان	ابعاد مورد توجه تاب‌آوری در اجتماع پژوهشی
جلسه ۱	اجرای پیش‌آزمون، معارفه، بیان هدف و روش کار		

شایستگی فردی - پذیرش مثبت تغییر	فکر کردن، فکر درباره‌ی داستان‌ها، تفکر درباره‌ی تنبلی و بی‌فکری	داستان جک حرف‌گوش‌کن	جلسه ۲
			جلسه ۳
استانداردهای بالا - کنترل - تحمل اثرات منفی - ارتباط ایمن	راست‌گویی، ممانعت، لیاقت، فریب‌کاری، ترس و جرئت	داستان لباس نو امپراتور	جلسه ۴
			جلسه ۵
کنترل - تحمل اثرات منفی - سرسختی	خشم، وفاداری، پلیدی، پشیمانی، پیش‌داوری، پرخاشگری	داستان گلرت	جلسه ۶
			جلسه ۷
معنویت - استانداردهای بالا - شایستگی فردی	بخشش، انسان‌دوستی، ماهیت دوست داشتن، حس دوست داشتن، شادمانی	داستان درخت بخشنده	جلسه ۸
			جلسه ۹
معنویت - کنترل	تفکر درباره‌ی آرزو کردن	داستان سه آرزو	جلسه ۱۰
سرسختی - اعتماد به خود	خرافات، گفت‌وگو، اختلاف‌سلیقه	داستان شانس	جلسه ۱۱
کنترل	زورگویی	ماجرای رویارویی فیگل با یک قلدر	جلسه ۱۲
پذیرش مثبت تغییر - سرسختی	تغییر	داستان مسخ	جلسه ۱۳
استانداردهای بالا - پذیرش مثبت تغییر - تقویت اثرات فشار	خوشبختی	داستان پیرزنی در بطری سرکه	جلسه ۱۴
شایستگی فردی - سرسختی - تحمل اثرات منفی - تقویت اثرات فشار	جرئت و ترس	داستان شاهزاده سانا	جلسه ۱۵
کنترل - ارتباط ایمن - معنویت	مرگ	داستان پسری که می‌خواست همیشه زنده بماند	جلسه ۱۶
معنویت - پذیرش مثبت تغییر	امید	داستان جعبه پاندورا	جلسه ۱۷
جمع‌بندی جلسات پیشین، پس‌آزمون			جلسه ۱۸

۴. یافته‌های پژوهش

۱.۴ یافته‌های توصیفی و استنباطی

جدول (۲)، میانگین و انحراف معیار نمرات تاب‌آوری و مؤلفه‌های آن را به تفکیک گروه‌ها و مراحل نشان می‌دهد که نشان از افزایش میانگین نمرات کلی تاب‌آوری و مؤلفه‌های آن در مرحله پس‌آزمون نسبت به مرحله پیش‌آزمون در گروه آزمایش دارد.

جدول (۲): میانگین و انحراف معیار نمرات تاب‌آوری و مؤلفه‌های آن در بین آزمودنی‌ها در مراحل پیش‌آزمون - پس‌آزمون

انحراف معیار	میانگین	آزمودنی‌ها	متغیرها	نوع آزمون
۲/۹۷	۹۴/۵۳	گروه کنترل	تاب‌آوری کل	پیش‌آزمون
۳/۲۰	۹۳/۲۰	گروه آزمایش		
۱/۰۲	۳۰/۰۰	گروه کنترل	مؤلفه ۱) شایستگی فردی، استانداردهای بالا و سرسختی)	
۰/۷۸	۲۸/۲۰	گروه آزمایش		
۰/۸۲	۲۶/۲۰	گروه کنترل	مؤلفه ۲) اعتماد به خود، تحمل اثرات فشار و تقویت اثرات فشار)	
۰/۷۹	۲۵/۷۳	گروه آزمایش		
۰/۵۸	۱۹/۲۷	گروه کنترل	مؤلفه ۳) پذیرش مثبت تغییر و روابط ایمن)	
۰/۷۲	۱۸/۸۷	گروه آزمایش		
۰/۳۵	۱۰/۹۳	گروه کنترل	مؤلفه ۴) کنترل)	
۰/۶۶	۱۲/۰۷	گروه آزمایش		
۰/۳۰	۸/۱۳	گروه کنترل	مؤلفه ۵) معنویت)	
۰/۵۲	۸/۳۲	گروه آزمایش		
۲/۲۴	۹۵/۷۳	گروه کنترل	تاب‌آوری کل	پس‌آزمون
۲/۳۲	۱۱۰/۲۰	گروه آزمایش		
۰/۶۹	۳۰/۴۰	گروه کنترل	مؤلفه ۱) شایستگی فردی، استانداردهای بالا و سرسختی)	
۰/۶۵	۳۴/۴۷	گروه آزمایش		
۰/۷۶	۲۶/۶۰	گروه کنترل	مؤلفه ۲) اعتماد به خود، تحمل اثرات فشار و تقویت اثرات فشار)	
۰/۷۲	۳۱/۰۷	گروه آزمایش		
۰/۵۲	۱۹/۶۷	گروه کنترل	مؤلفه ۳) پذیرش مثبت تغییر و روابط ایمن)	
۰/۵۵	۲۲/۳۳	گروه آزمایش		

۰/۳۴	۱۱/۲۰	گروه کنترل	مؤلفه ۴ (کنترل)
۰/۳۰	۱۲/۹۳	گروه آزمایش	
۰/۲۳	۷/۸۷	گروه کنترل	مؤلفه ۵ (معنویت)
۰/۳۳	۹/۴۰	گروه آزمایش	

برای بررسی مفروضه‌ها و معنی‌داری تفاوت‌های مشاهده‌شده بین متغیرهای فوق از تحلیل کوواریانس استفاده شد. در این راستا ابتدا مفروضه‌های لازم جهت انجام این تحلیل بررسی شد که نتایج هرکدام از آن‌ها به تفکیک در زیر گزارش گردیده است:

جدول (۳) نتایج آزمون شاپیرو-ویلک (Shapiro-Wilk) برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش است. توزیع متغیرها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش و گواه نرمال است. چراکه مقادیر W محاسبه‌شده در سطح آلفای (۰/۰۵) معنی‌دار نیست ($p > ۰/۰۵$).

جدول (۳): نتایج آزمون شاپیرو-ویلک جهت تعیین نرمال بودن توزیع متغیرها در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون

سطح معنی‌داری	آماره W	متغیر	نوع آزمون	آزمودنی‌ها
۰/۴۳۸	۰/۹۴۴	تاب‌آوری کل	پیش‌آزمون	گروه کنترل
۰/۰۵۴	۰/۸۸۰	مؤلفه ۱ (شایستگی فردی، استانداردهای بالا و سرسختی)		
۰/۴۵۸	۰/۹۴۶	مؤلفه ۲ (اعتماد به خود، تحمل اثرات فشار و تقویت اثرات فشار)		
۰/۰۵۲	۰/۸۷۵	مؤلفه ۳ (پذیرش مثبت تغییر و روابط ایمن)		
۰/۰۶۳	۰/۸۸۸	مؤلفه ۴ (کنترل)		
۰/۲۷۹	۰/۹۳۱	مؤلفه ۵ (معنویت)		
۰/۲۳۲	۰/۹۲۵	تاب‌آوری کل		
۰/۰۵۰	۰/۸۸۱	مؤلفه ۱ (شایستگی فردی، استانداردهای بالا و سرسختی)		
۰/۰۶۰	۰/۸۸۷	مؤلفه ۲ (اعتماد به خود، تحمل اثرات فشار و تقویت اثرات فشار)		
۰/۲۹۴	۰/۹۳۲	مؤلفه ۳ (پذیرش مثبت تغییر و روابط ایمن)		
۰/۱۷۵	۰/۹۱۷	مؤلفه ۴ (کنترل)		
۰/۰۵۰	۰/۸۸۱	مؤلفه ۵ (معنویت)		
۰/۵۸۹	۰/۹۵۴	تاب‌آوری کل	پیش‌آزمون	گروه

۰/۰۷۱	۰/۸۹۲	مؤلفه ۱) شایستگی فردی، استانداردهای بالا و سرسختی)	آزمایش	
۰/۰۵۱	۰/۸۸۲	مؤلفه ۲) اعتماد به خود، تحمل اثرات فشار و تقویت اثرات فشار)		
۰/۷۰۵	۰/۹۶۱	مؤلفه ۳) پذیرش مثبت تغییر و روابط ایمن)		
۰/۶۸۱	۰/۹۵۹	مؤلفه ۴) کنترل)		
۰/۵۵۶	۰/۹۵۲	مؤلفه ۵) معنویت)		
۰/۲۳۲	۰/۹۵۲	تاب‌آوری کل		
۰/۳۷۳	۰/۹۳۹	مؤلفه ۱) شایستگی فردی، استانداردهای بالا و سرسختی)		پس‌آزمون
۰/۲۸۴	۰/۹۳۱	مؤلفه ۲) اعتماد به خود، تحمل اثرات فشار و تقویت اثرات فشار)		
۰/۸۵۶	۰/۹۷۰	مؤلفه ۳) پذیرش مثبت تغییر و روابط ایمن)		
۰/۲۷۸	۰/۹۳۱	مؤلفه ۴) کنترل)		
۰/۰۵۴	۰/۸۸۴	مؤلفه ۵) معنویت)		

در جدول (۴) نتایج آزمون لوین (Leven's test) جهت بررسی همگنی واریانس‌های بین گروه‌ها آورده شده است. نتایج آزمون لوین نشان می‌دهد که پیش‌فرض همگنی واریانس‌های بین گروه‌ها، محقق شده است چراکه F‌های محاسبه‌شده در سطح آلفای (۰/۰۵) معنی‌دار نیست ($P > 0.05$).

جدول (۴): نتایج آزمون لوین مربوط به بررسی همگنی واریانس‌ها

نوع آزمون	متغیر	آماره آزمون لوین	درجه آزادی بین گروهی	درجه آزادی درون‌گروهی	سطح معنی‌داری
پیش‌آزمون	تاب‌آوری کل	۰/۰۲۸	۱	۲۸	۰/۸۶۹
	مؤلفه ۱) شایستگی فردی، استانداردهای بالا و سرسختی)	۳.۹۰۰	۱	۲۸	۰.۰۵۱
	مؤلفه ۲) اعتماد به خود، تحمل اثرات فشار و تقویت اثرات فشار)	۰/۸۷۹	۱	۲۸	۰/۳۵۶
	مؤلفه ۳) پذیرش مثبت تغییر و روابط ایمن)	۰/۵۷۹	۱	۲۸	۰/۴۵۳
	مؤلفه ۴) کنترل)	۳.۹۰۶	۱	۲۸	۰/۰۵۸
	مؤلفه ۵) معنویت)	۲.۷۶۴	۱	۲۸	۰.۱۰۸

۰/۸۰۶	۲۸	۱	۰/۰۶۲	تاب‌آوری کل	پس‌آزمون
۰/۶۰۳	۲۸	۱	۰/۲۷۷	مؤلفه ۱) شایستگی فردی، استانداردهای بالا و سرسختی)	
۰/۶۶۸	۲۸	۱	۰/۱۸۸	مؤلفه ۲) اعتماد به خود، تحمل اثرات فشار و تقویت اثرات فشار)	
۰/۲۳۸	۲۸	۱	۱/۴۵۱	مؤلفه ۳) پذیرش مثبت تغییر و روابط (ایمن)	
۰/۵۸۰	۲۸	۱	۰/۳۱۴	مؤلفه ۴) کنترل)	
۰/۱۲۶	۲۸	۱	۲/۴۸۵	مؤلفه ۵) معنویت)	

جدول (۵) نتایج تحلیل همگنی شیب رگرسیون در نمرات تاب‌آوری و مؤلفه‌های آن است. با توجه به نتایج مندرج در این جدول، پیش‌فرض همگنی شیب‌های رگرسیون در گروه‌های مورد مطالعه محقق شده است. چراکه مقدار F تعامل متغیر مستقل و هم‌تغییر در متغیر وابسته و مؤلفه‌های آن در سطح آلفای (۰/۰۵) معنی‌دار نیست ($P > ۰/۰۵$).
جدول (۵): نتایج تحلیل همگنی شیب رگرسیون در نمرات تاب‌آوری و مؤلفه‌های آن

منبع تغییرات	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری
پیش‌آزمون	تاب‌آوری کل	۹۶۶/۹۳	۱	۹۶۶/۹۳	۲۰/۶۲	۰/۰۰۱
گروه	تاب‌آوری کل	۸۴/۰۲	۱	۸۴/۰۲	۱/۷۹	۰/۱۹
گروه × پیش‌آزمون	تاب‌آوری کل	۱۷/۲۲	۱	۱۷/۲۲	۰/۳۶	۰/۵۵
	مؤلفه ۱) شایستگی فردی، استانداردهای بالا و سرسختی)	۱۲/۶۹۷	۱	۱۲/۶۹۷	۲/۹۲۸	۰/۰۹۹
	مؤلفه ۲) اعتماد به خود، تحمل اثرات فشار و تقویت اثرات فشار)	۴/۲۲۰	۱	۴/۲۲۰	۰/۸۷۳	۰/۳۵۹
	مؤلفه ۳) پذیرش مثبت تغییر و روابط (ایمن)	۱/۸۳۴	۱	۱/۸۳۴	۰/۶۹۵	۰/۴۱۲
	مؤلفه ۴) کنترل)	۰/۲۷۸	۱	۰/۲۷۸	۰/۲۲۱	۰/۶۴۲
	مؤلفه ۵) معنویت)	۰/۴۶۰	۱	۰/۴۶۰	۰/۵۱۲	۰/۴۸۱
خطا	تاب‌آوری کل	۱۲۱۸/۹۵	۲۶	۴۶/۸۸		

				/۰۰۰ ۳۲۱۸۲۳	تاب‌آوری کل	کل
--	--	--	--	----------------	-------------	----

با توجه به برقراری مفروضه‌های مربوطه، برای بررسی فرضیه‌های تحقیق، از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شد که نتایج آن در ذیل آورده شده است.

۲.۴ فرضیه کلی پژوهش

«آموزش فلسفه برای کودکان بر تاب‌آوری دانش آموزان ابتدایی تأثیر دارد»
برای آزمون فرضیه کلی تحقیق از تحلیل کوواریانس تک متغیره استفاده شد که نتایج آن به‌قرار زیر است:

جدول (۶) نشان می‌دهد که پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون، اثر معنی‌دار متغیر مستقل با $(F=۳۷/۳۰۷, p<۰/۰۰۱)$ وجود داشت. در نتیجه چنین استنباط می‌شود که تفاوت نمرات بین میانگین‌های تعدیل‌شده دو گروه در مرحله پس‌آزمون معنادار بوده، بدین معنی که آموزش فلسفه برای کودکان بر تاب‌آوری کودکان تأثیر داشته و موجب افزایش آن شده است؛ بنابراین فرضیه کلی پژوهش مورد تأیید قرار می‌گیرد.

جدول (۶): نتایج آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره مربوط به مقایسه نمرات کلی تاب‌آوری در مرحله پس‌آزمون

متغیر	منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	نسبت F	سطح معناداری	مجذور اتا
تاب‌آوری	پیش‌آزمون	۹۵۳/۱۶۱	۱	۹۵۳/۱۶۱	۲۰/۸۱۹	۰/۰۰۱	۰/۴۳۵
	گروه	۱۷۰۸/۰۸۱	۱	۱۷۰۸/۰۸۱	۳۷/۳۰۷	۰/۰۰۱	۰/۵۸۰
	خطا	۱۲۳۶/۱۷۲	۲۷	۴۵/۷۸۴			
	کل	۳۲۱۸۲۳/۰۰۰	۳۰				

۳.۴ فرضیه‌های جزئی پژوهش

الف) آموزش فلسفه برای کودکان بر میزان شایستگی فردی، استانداردهای بالا و سرسختی دانش آموزان ابتدایی تأثیر دارد.

ب) آموزش فلسفه برای کودکان بر میزان اعتماد به خود، تحمل اثرات منفی و تقویت اثرات فشار دانش آموزان ابتدایی تأثیر دارد.

ج) آموزش فلسفه برای کودکان بر میزان پذیرش مثبت تغییر و روابط ایمن دانش‌آموزان ابتدایی تأثیر دارد.

د) آموزش فلسفه برای کودکان بر میزان کنترل دانش‌آموزان ابتدایی مثبت دارد.

ه) آموزش فلسفه برای کودکان بر میزان معنویت دانش‌آموزان ابتدایی تأثیر دارد. برای آزمون فرضیه‌های فوق از تحلیل کوواریانس چند متغیره استفاده شد که نتایج آن به‌قرار زیر است:

نتایج جدول (۷) نشان می‌دهد که مقدار F محاسبه‌شده در سطح آلفای (۰/۰۵) معنی‌دار است. ($F=۶/۶۹۷$ ، $P<۰/۰۰۱$)؛ بنابراین استنباط می‌شود که در مرحله پس‌آزمون، بین میانگین نمرات حداقل یکی از مؤلفه‌های تاب‌آوری در بین گروه‌های مورد مطالعه تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

جدول (۷): نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره مربوط به مقایسه نمرات مؤلفه‌های تاب‌آوری در مرحله پس‌آزمون

آزمون	آماره آزمون	آماره F	درجه آزادی بین گروهی	درجه آزادی درون‌گروهی	سطح معنی‌داری	مجذور اتا
رد پیلایی	۰/۵۹۳	۶/۶۹۷	۵	۲۳	۰/۰۰۱	۰/۵۹۳

در ادامه برای بررسی بیشتر از تحلیل کوواریانس تک متغیره استفاده گردید که نتایج آن به‌قرار زیر است:

با توجه به نتایج جدول (۸)، مقادیر F محاسبه‌شده برای مؤلفه‌های تاب‌آوری در سطح آلفای (۰/۰۵) معنی‌دار است. ($P<۰/۰۰۱$)؛ بنابراین چنین استنباط می‌شود که در مرحله پس‌آزمون، بین میانگین نمرات مؤلفه‌های تاب‌آوری دو گروه مورد مطالعه، تفاوت معنی‌دار وجود دارد بدین معنی که آموزش فلسفه برای کودکان بر مؤلفه‌های تاب‌آوری در کودکان تأثیر داشته و موجب افزایش آن‌ها شده است؛ بنابراین فرضیه‌های جزئی تحقیق مورد تأیید قرار می‌گیرند.

جدول (۸): نتایج آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره مربوط به مقایسه نمرات مؤلفه‌های تاب‌آوری در مرحله پس‌آزمون

مؤلفه‌های تاب‌آوری	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	نسبت F	سطح معناداری	مجذور اتا
مؤلفه ۱) شایستگی فردی، استانداردهای بالا و سرسختی)	۱۳۴/۲۲۴	۱	۱۳۴/۲۲۴	۲۸/۸۸۹	۰/۰۰۱	۰/۵۱۷
مؤلفه ۲) اعتماد به خود، تحمل اثرات فشار و تقویت اثرات فشار)	۱۶۳/۷۱۱	۱	۱۶۳/۷۱۱	۳۴/۰۲۶	۰/۰۰۱	۰/۵۵۸
مؤلفه ۳) پذیرش مثبت تغییر و روابط ایمن)	۵۸/۳۱۵	۱	۵۸/۳۱۵	۲۳/۶۴۶	۰/۰۰۱	۰/۴۶۷
مؤلفه ۴) کنترل)	۲۴/۲۵۳	۱	۲۴/۲۵۳	۱۹/۸۹۸	۰/۰۰۱	۰/۴۲۴
مؤلفه ۵) معنویت)	۱۹/۲۴۸	۱	۱۹/۲۴۸	۲۱/۸۰۲	۰/۰۰۱	۰/۴۴۷

۵. بحث و نتیجه‌گیری

نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که آموزش فلسفه برای کودکان بر تاب‌آوری و مؤلفه‌های آن تأثیر معناداری داشته و موجب افزایش آن در دانش آموزان ابتدایی شده است. یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهش‌های مختلفی که تا حدودی در این راستا صورت گرفته‌اند، همسو است. از جمله پژوهش صدیقی، گورارد و سی (Siddiqui, Gorard & See 2019)؛ بورگ (Burgh, 2018)؛ لنکستر (Lancaster, 2017)؛ پژوهش صدیقی، گورارد و سی (Siddiqui, Gorard, & See 2017)؛ چراغ زاده، کردنوقایی و سهرابی (۱۳۹۸)؛ قبادیان (۱۳۹۷)؛ فتحی، احقر و نادری (۱۳۹۷) که همگی نشان از تأثیر مثبت آموزش فلسفه برای کودکان می‌باشند. مطابق با دیدگاه لیپمن کودکی که در مهارت‌های تفکر خبره شده است، صرفاً کودکی نیست که بزرگ‌شده، بلکه کودکی است که ظرفیت رشد او افزایش یافته است (لیپمن، شارپ و اسکانیان ۱۳۹۵: ۱۹). کودکی که به ابزار تفکر مجهز بوده و روش‌های صحیح تفکر را

می‌داند در راه مواجهه با دنیای در حال تغییر و چالش‌های آن موفق عمل می‌کند و به سمت یک زندگی سالم و معقول هدایت می‌شود.

در جامعه‌ی متکثر و متنوع امروز که کودکان با انتخاب‌های متعدد و متنوع مواجه‌اند، آن‌ها باید دارای قدرت قضاوت و انتخاب صحیح و نیز توانایی تفکر نقادانه باشند. به همین دلیل از اهداف اساسی هر نظام آموزشی، تربیت انسان‌های هشیار و آگاه که تفکر خود را بر پایه‌ی استدلال صحیح و منطق بنا نهاده، در برخورد با دنیای پیرامون خویش با اندیشه‌ای جامع و عمیق، جوانب مختلف امور را بررسی نموده و از انعطاف بالایی در مواجهه با مسائل زندگی برخوردار باشند، است (مؤمنی مهموئی، پرورش، ۱۳۹۵). پرورش مهارت‌های تفکر خود راهی مطمئن برای دست یافتن به اهداف دیگری نیز هست (Csapo 1997). از جمله تاب‌آوری. به صورتی که تحت تأثیر قرار دادن فرایندهای فکری، می‌تواند گام مهمی در ایجاد مهارت‌ها و توانایی‌های مربوط به تاب‌آوری باشند (Hall, Pearson, & Reaching 2003).

در این راستا، برنامه‌ی فلسفه برای کودکان، با تکیه بر تفکر کودکان، از جمله موفق‌ترین و پرکاربردترین برنامه‌های آموزشی کودکان هست (برهمن، خدابخشی صادق‌آبادی ۱۳۹۶). آموزش فلسفه برای کودکان می‌تواند از طریق آموزش روش فلسفه ورزی، فرایندهای فکری را تحت تأثیر قرار داده و در نهایت آن‌ها را برای ایفای نقش مناسب در جامعه آماده سازد (لیپمن؛ به نقل از ویسی، میرزا محمدی و رهنما ۱۳۹۴). همچنین آموزش فلسفه برای کودکان با اعطای نقش فعال و جست‌وجوگر به کودکان برای تغییرهای اساسی نه فقط در بعد شناختی بلکه در سایر ابعاد غیر شناختی (Siddiqui, Gorard & See 2019) نیز کودکان را در حل مسائل فردی و اجتماعی توانمند می‌سازد (ستاری، ۱۳۹۳، ص. ۴) که این نگاه چندبعدی به کودک در ارتقای تاب‌آوری او که سازه‌ای تعاملی بین نظام‌های وجودی کودک است (Ungar & Theron 2019)، بسیار مؤثر است. کودک با حضور در اجتماع پژوهشی، حول محتوایی که معمولاً به شکل داستان ارائه می‌شود به بحث و گفت‌وگو در مورد مسائل و موضوعات موجود در جامعه و متن زندگی روزمره می‌پردازد. داستان استعاره‌هایی برای زندگی واقعی انسان‌ها را خلق می‌کند و همین موجب پیوند انسان با آن است. از مشخصه‌های این استعاره، تمرکز حول محور شخصیتی خاص است که هدف و انگیزه دارد و برای رسیدن به هدفش با موانعی روبه‌روست و همین پی‌رنگ داستان را شکل می‌دهد. جریان مبارزات این شخصیت و حوادثی که برای او روی می‌دهد به خواننده هم

مربوط می‌شود و خواننده را به تفکر وا می‌دارد. آنچه در داستان ترسیم می‌شود، کم‌وبیش، شبیه آن چیزی است که هر انسانی می‌تواند در زندگی واقعی خود تجربه کند (فیشر؛ به نقل از هدایتی و شاطالبی ۱۳۹۲). در نتیجه با شرکت کودک در اجتماع پژوهشی و پرورش توانایی‌ها و ظرفیت‌های او در ابعاد مختلف، می‌توان شاهد سازگاری مثبت هرچه بیشتر با نیازها، چالش‌ها و تهدیدات زندگی و افزایش تاب‌آوری او بود.

لذا با توجه به نتایج به‌دست‌آمده پیشنهاد می‌شود که برنامه‌هایی برای آموزش فلسفه برای کودکان در جوامعی که کودکان در معرض خطر و فشارها و چالش‌های بیشتری در زندگی روزمره هستند توسط تسهیل‌گرانی آموزش‌دیده، اجرا شود. همچنین می‌توان با اجرای صحیح و مناسب آموزش فلسفه برای کودکان به‌عنوان بخشی از برنامه هفتگی در مدارس مقطع ابتدایی، از تأثیرات مثبت آن بهره برد.

کتاب‌نامه

- اعرابیان، اقدس. (۱۳۹۵). تاب‌آوری. فصلنامه اطلاع‌رسانی. ۱۰ (۳۷ و ۳۸)، ۳۶-۳۲.
- برهن، مریم و خدابخشی صادق‌آبادی، فاطمه. (۱۳۹۶). آموزش فلسفه برای کودکان. پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، ۲ (۹)، ۱۰۳-۹۰.
- تروبریح، سارا. (۱۳۹۵). تاب‌آوری با باورها آغاز می‌شود: تکیه بر نقاط قوت دانش‌آموزان برای موفقیت در مدرسه. ترجمه لیلا وطن‌دوست، حسن صادقی، مریم شهری، تهران: ورجاوند.
- چراغ‌زاده، مینا؛ کردنوقایی، رسول؛ سهرابی، زهرا. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان بر احساس تنهایی و ناامیدی دانش‌آموزان. تفکر و کودک، ۱۰ (۱)، ۲۳-۱.
- دلاور، علی. (۱۳۹۵). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. ویرایش ۲. تهران: رشد.
- راجی، ملیحه. (۱۳۹۵). کندوکاوی در مبانی نظری و خاستگاه‌های نظری-تربیتی فلسفه برای کودکان. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- سامانی، سیامک؛ جوکار، بهرام و صحراگرد، نرگس. (۱۳۸۶). تاب‌آوری، سلامت روانی و رضایتمندی از زندگی. مجله روان‌پزشکی و روانشناسی بالینی ایران، ۱۳ (۳)، ۲۹۰-۲۹۵.
- سانتراک، جان. (۱۳۹۴). روانشناسی تربیتی. ترجمه شاهده سعیدی، تهران: موسسه خدمات فرهنگی رسا.
- ستاری، علی. (۱۳۹۳). نقد مبانی فلسفی فلسفه برای کودکان. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- سرمدی، محمدرضا؛ رضائی، مهدیه؛ روحانی فر، احمد. (۱۳۹۸). تأثیر آموزش فلسفه به کودکان بر دانش، حساسیت و نگرانی محیط‌زیستی دانش‌آموزان پایه هفتم متوسطه. تفکر و کودک، ۱۰ (۱)، ۱-۱۷.

فتحی لیلا، احقر قدسی، نادری عزت‌الله. (۱۳۹۸). تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان (P4C) به روش پژوهش مشارکتی بر روابط میان-فردی دانش‌آموزان. فصلنامه علمی - پژوهشی تعلیم و تربیت، ۳۵ (۴): ۵۱-۶۴.

فیشر، رابرت. (۱۳۹۲). داستان‌هایی برای فکر کردن؛ ترجمه سید جلیل شاهی لنگرودی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

قبادیان، مسلم. (۱۳۹۷). تأثیر برنامه فلسفه برای کودکان بر رفتار مدنی - تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه نهم متوسطه اول ناحیه یک شهر خرم‌آباد. تفکر و کودک، ۹ (۱)، ۳۱-۵۲.

لیپمن، متیو؛ شارپ، آن و اسکانیان، فردریک. (۱۳۹۵). فلسفه در کلاس درس؛ ترجمه محمد زهیر باقری نوع‌پرست. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

مؤمنی مهموئی، حسین و پرورش، عفت. (۱۳۹۵). تأثیر برنامه فلسفه برای کودکان از طریق حلقه‌های کندوکاو بر خلاقیت، سازگاری اجتماعی و پیشرفت تحصیلی درس علوم دانش‌آموزان پایه سه ابتدایی. فصلنامه علمی - پژوهشی پژوهشنامه تربیتی، ۱۱ (۴۷)، ۱۳۱-۱۵۰.

مدی، سالواتور. (۱۳۹۵). سخت رویی؛ بهره‌گیری از شرایط استرس‌زا در جهت رشد تاب‌آوری؛ ترجمه حمیده السادات سیاهپوشها. تهران: روان.

ناجی، سعید. (۱۳۹۴). داستان‌هایی برای کندوکاو فلسفی، جلد یک (مقطع ابتدایی پایه یک تا پنج). تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

ناجی، سعید. (۱۳۹۴). راهنمای داستان‌های کندوکاو فلسفی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

ویسی، مرضیه؛ میرزا محمدی، محمدحسین و رهنما، اکبر. (۱۳۹۴). تدوین، اعتبار سنجی و رتبه‌بندی شاخص‌های مربی آموزش فلسفه به کودکان. تفکر و کودک، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۶ (۲)، ۱۲۱-۱۴۳.

هاشم‌آبادی، محمد و علوی، سید محمدکاظم. (۱۳۹۳). فلسفه برای کودکان. اسلام و پژوهش‌های تربیتی، ۶ (۲)، ۵۹-۷۸.

هدایتی، مهرانوش و شاطلی، اکرم. (۱۳۹۲). تأثیر گفتاشنود منطقی در حلقه‌های کندوکاو فلسفی در کاهش نشانه‌های اختلالات روان‌تنی دانش‌آموزان دختر ۱۱ تا ۱۲ سال شهر تهران. تفکر و کودک، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۴ (۲)، ۱۰۱-۱۱۶.

هندرسون، نان و میلستین، مایک ام. (۱۳۹۶). تاب‌آوری در مدارس؛ ترجمه محمدرضا مقدسی و عفت حیدری. تهران: ورجاوند.

Bleazby, J. (2009). Philosophy for children as a response to gender problems. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 19(2/3), 70-78.

Burgh, G. (2018). The need for philosophy in promoting democracy: A case for philosophy in the curriculum.

- Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and anxiety*, 18(2), 76-82.
- Csapó, B. (1997). The development of inductive reasoning: Cross-sectional assessments in an educational context. *International Journal of Behavioral Development*, 20(4), 609-626.
- Ghimbulut, O., & Opre, A. (2013). Assessing resilience using mixed methods: Youth Resilience Measure. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 78, 310-314.
- Hall, D. K., Pearson, J., & Reaching, I. N. (2003). Resilience-giving children the skills to bounce back. *Voices for Children*, 1-10.
- Howard, C., Burton, M., & Levermore, D. (2019). Children's mental health and emotional well-being in primary schools. *Learning Matters*.
- Kim, J. W., Lee, H. K., & Lee, K. (2013). Influence of temperament and character on resilience. *Comprehensive Psychiatry*, 54(7), 1105-1110.
- LaBelle, B. (2019). Positive Outcomes of a Social-Emotional Learning Program to Promote Student Resiliency and Address Mental Health. *Contemporary School Psychology*, 1-7.
- Lancaster-Thomas, A. (2017). How effective is Philosophy for Children in contributing to the affective engagement of pupils in the context of secondary Religious Education? *Journal of Philosophy in Schools*, 4(1).
- Maggi, S., Irwin, L. J., Siddiqi, A., & Hertzman, C. (2010). The social determinants of early child development: an overview. *Journal of paediatrics and child health*, 46(11), 627-635.
- Manning, L. K. (2014). Enduring as lived experience: exploring the essence of spiritual resilience for women in late life. *Journal of religion and health*, 53(2), 352-362.
- Masoom Ali, S., Yildirim, M., Abdul Hussain, S., & Vostanis, P. (2020). Self-reported mental health problems and post-traumatic growth among children in Pakistan care homes. *Asia Pacific Journal of Social Work and Development*, 1-15.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American psychologist*, 56(3), 227.
- Masten, A. S. (2006). Promoting resilience in development: A general framework for systems of care. *Promoting resilience in child welfare*, 2.
- Masten, A. S., & Obradovic, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 13-27.
- Masten, A. S., & Powell, L. (2003). A Resilience Framework for Research, Policy. *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*, 1.
- Norris, F. H., Tracy, M., & Galea, S. (2009). Looking for resilience: Understanding the longitudinal trajectories of responses to stress. *Social science & medicine*, 68(12), 2190-2198.
- Phuphaibul, R., Thanooruk, R., Leucha, Y., Sirapo-ngam, Y., & Kanobdee, C. (2005). The impacts of the "immune of life" for teens module application on the coping behaviors and mental health of early adolescents. *Journal of pediatric nursing*, 20(6), 461-468.
- Pooley, J. A., & Cohen, L. (2010). Resilience: A definition in context. *Australian Community Psychologist*, 22(1), 30-37.

- Sattler, K. M., & Font, S. A. (2018). Resilience in young children involved with child protective services. *Child abuse & neglect*, 75, 104-114.
- Siddiqui, N., Gorard, S., & See, B. H. (2017). Non-cognitive impacts of philosophy for children (pp. 1-49). School of Education, Durham University.
- Siddiqui, N., Gorard, S., & See, B. H. (2019). Can programmes like Philosophy for Children help schools to look beyond academic attainment?. *Educational Review*, 71(2), 146-165.
- Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives. *European journal of psychotraumatology*, 5(1), 25338.
- Syed, M., Eriksson, P. L., Frisén, A., Hwang, C. P., & Lamb, M. E. (2020). Personality development from age 2 to 33: Stability and change in ego resiliency and ego control and associations with adult adaptation. *Developmental Psychology*.
- Ungar, M., & Theron, L. (2019). Resilience and mental health: how multisystemic processes contribute to positive outcomes. *The Lancet Psychiatry*.
- Vannest, K. J., Ura, S. K., Lavadia, C., & Zolkoski, S. (2019). Self-report Measures of Resilience in Children and Youth. *Contemporary School Psychology*, 1-10.
- Zolkoski, S. M., & Bullock, L. M. (2012). Resilience in children and youth: A review. *Children and youth services review*, 34(12), 2295-2303.