

The Effectiveness of Teaching Philosophy for Children on Primary School Students' Creative Self-Efficacy and Self-Determination

Reza Abdolazadeghan^{*}, Bagher Sardary^{}**

Abstract

The aim of this study was to determine the effectiveness of teaching philosophy for children on students' creative self-efficacy and self-determination. The research method was quasi-experimental, with a pre-test-post-test design and a control group. The statistical population of the study included all male primary school students in Maku city in the academic year 2020-2021 with a total of 6520 people. From this population, 30 people were selected through convenience sampling method. Data collection instruments included a creative self-efficacy questionnaire and a student self-determination scale. Data analysis was performed using univariate and multivariate analysis of covariance in SPSS program. Data analysis showed that teaching philosophy for children leads to significant differences between groups in creative self-efficacy ($F = 22.81$, $\eta^2 = 0.46$), and self-determination ($F = 6.38$, $\eta^2 = 0.63$) and its dimensions including self-knowledge, recognition of values, implementation and experience of results ($P < 0.05$). Also, Eta coefficients showed that teaching philosophy for children was more effective on self-determination than creative self-efficacy. According to the

^{*} MA in Educational Sciences, Islamic Azad University, Khoy Branch, Khoy, Iran,
reza.abdolazadegan@gmail.com

^{**} Assistant Professor of Philosophy of Education, Islamic Azad University, Khoy Branch, Khoy, Iran.
(Corresponding author), sardary1152bagher@gmail.com

Date received: 2022/05/24, Date of acceptance: 2022/11/09



Copyright © 2010, IHCS (Institute for Humanities and Cultural Studies). This is an Open Access article. This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

results, teaching philosophy for children is an appropriate and effective intervention to improve creative self-efficacy and self-determination and its dimensions in students.

Keywords: Teaching Philosophy for Children, Creative Self-Efficacy, Self-Determination.

اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان بر خودکارآمدی خلاق و خودتعیین‌گری دانش‌آموزان ابتدایی

رضا عبدالله زادگان*

باقر سرداری**

چکیده

این پژوهش با هدف تعیین اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان بر خودکارآمدی خلاق و خودتعیین‌گری دانش‌آموزان انجام شد. پژوهش حاضر از نوع مطالعات نیمه تجربی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر مقطع ابتدایی شهر ماکو در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ به تعداد ۶۵۲۰ نفر بود. از این جامعه ۳۰ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات شامل پرسشنامه خودکارآمدی خلاق و مقیاس خودتعیین‌گری دانش‌آموز بود. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس تک‌متغیری و چندمتغیری در برنامه SPSS انجام شد. تحلیل داده‌ها نشان داد که آموزش فلسفه به کودکان منجر به تفاوت معنی‌دار بین گروه‌ها در خودکارآمدی خلاق ($F=22/81, \eta^2=0/46$)، و خودتعیین‌گری ($F=6/38, \eta^2=0/63$) و ابعاد آن شامل شناخت خود، شناخت ارزش‌ها، اجرا و تجربه نتایج شده است ($P<0/05$)، همچنین، ضرایب اتا نشان داد که آموزش فلسفه به کودکان اثربخشی بیشتری بر خودتعیین‌گری نسبت به خودکارآمدی خلاق داشته است. با توجه به نتایج، آموزش فلسفه به کودکان مداخله مناسب و موثری بر بهبود خودکارآمدی خلاق و خودتعیین‌گری و ابعاد آن در دانش‌آموزان است.

* کارشناس ارشد علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوی، خوی، ایران،

Reza.abdolahzadegan@gmail.com

** استادیار فلسفه تعلیم و تربیت، واحد خوی، دانشگاه آزاد اسلامی، خوی، ایران (نویسنده مسئول)،

sardary1152bagher@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۳/۰۳، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۸/۱۸



کلیدواژه‌ها: آموزش فلسفه به کودکان، خودکارآمدی خلاق، خودتعیین‌گری.

۱. مقدمه

خلاقیت به عنوان فرایندی در نظر گرفته می‌شود که مهارت‌های ذهنی را به گونه‌ای تقویت می‌کند که منجر به ایجاد یک رویکرد کاملاً جدید می‌شود (Al-Dababneh, Al-Zboon & Ahmad, 2019). خودکارآمدی خلاق (creative self-efficacy) یکی از خودباوری‌های شناخته‌شده است که نقش مهمی در آموزش و یادگیری دارد (Karwowski & Barbot, 2016). خودکارآمدی خلاق به عنوان توانایی فرد در تولید نتایج و پیامدهای خلاقانه تعریف شده و انگیزه فرد را برای فعالیت‌های خلاقانه ایجاد می‌کند (Tierney & Farmer, 2011). ریشه ساختار خودکارآمدی خلاق ریشه در نظریه شناخت اجتماعی دارد. بندورا (Bandura, 2012) پیشنهاد کرد که خودکارآمدی عمومی بر انگیزش فردی و توانایی انجام وظایف تأثیر می‌گذارد. هرچه خودکارآمدی قوی‌تر باشد، فرد سخت‌کوش و پایدارتر می‌شود (Liu, Gong, Zhang, Yu & Zhou, 2021). خودکارآمدی خلاق گسترش خودکارآمدی عمومی در حوزه خلاقیت است و ممکن است به تلاش و پایداری فردی در فعالیت‌های خلاق کمک کند. بنابراین، خودکارآمدی خلاق برای عملکرد خلاق مفید است (Yang, Xu, liu & Pang, 2020).

افرادی که دارای خودکارآمدی خلاق بالایی هستند، اعتقاد دارند که توانایی حل مشکلات را از طریق روش‌های موثر دارند. این افراد معمولاً خلاقیت خارق‌العاده‌ای آشکار می‌کنند و رفتارهای خلاقانه رضایت‌بخش و قابل‌پیش‌بینی از خود نشان می‌دهند (Yu, 2013). مطالعات متعددی گزارش کرده‌اند که خودکارآمدی خلاق به طور مستقیم و غیرمستقیم بر اجرای قابلیت‌های تفکر خلاق تأثیر می‌گذارد (Liang, Hsu & Chang, 2013). مطالعات تجربی حاکی از آن است که خودکارآمدی خلاق به طور مثبت بر ایده‌ها و عملکردهای خلاق تأثیر می‌گذارد (Puente-Díaz & Cavazos-Arroyo, 2017). تحقیقات تجربی همچنین نشان داده‌اند که، خودکارآمدی خلاق علاوه بر ایده‌ها و رفتارهای خلاق، شامل اعتماد به نفس در فرایندهای تحصیلی و تمایل به هیجان‌پذیری است (Newman, Tse, Schwarz & Nielsen, 2018). (Hallak, Assaker, O'Connor & Lee, 2018).

باورهای افراد از خودکارآمدی رابطه‌تعاملی و چندگانه با انگیزش و خودتعیین‌گری دارد (فرامرزی، حاجی یخچالی و شهنی بیلاق، ۱۳۹۵). نظریه خودتعیین‌گری، فرا نظریه‌ای از

انگیزه انسانی است که شامل چندین نظریه کوچک با پیامدهای مرتبط با آموزش است (Puente-Díaz & Cavazos-Arroyo, 2017). مفهوم سازی و تعریف از خودتعیین گری با توجه به جهت گیری های نظری آن متفاوت است. تئوری خودتعیین گری (self-determination theory) که توسط ریان و دسی (Ryan & Deci, 2002) ارائه شده است، بر جنبه انگیزشی خودتعیین گری و نقش انگیزه و خودمختاری تعیین شده در یادگیری و آموزش دانش آموزان تمرکز دارد (Chirkov, 2009). به عبارت بهتر، خودتعیین گری به مجموعه ای از منابع رفتاری و عاطفی همچون فعالیت های خودمختار، خودتنظیمی، توانمندسازی روانشناختی و تحقق خود گفته می شود که فرد می تواند برای دستیابی به اهداف معنا دار شخصی از آن استفاده کند (Eisenman, Pell, Poudel & Pleet-Odle, 2015).

نظریه خودتعیین گری معتقد است که تمام فعالیتهای انسانی ناشی از یک نیاز غریزی برای به چالش کشیدن خود و کاوش دیدگاه های جدید است (Ryan & Deci, 2002). طبق نظریه خودتعیین گری، این تحریک برای عمل از طریق برآورده سازی یا جستجوی سه نیاز روانشناختی انجام می شود که عبارتند از: خودمختاری (آزادی فردی)، شایستگی (احساس اینکه که فرد مهارت کافی برای انجام صحیح یک کار را دارد) و ارتباط (تمایل به ارتباط با دیگران؛ Schatt, 2018). سطوح بالای خودمختاری، ارتباط و شایستگی با تجربه های یادگیری رضایت بخش تری همراه است. پیشرفت تحصیلی به شدت با خودمختاری مرتبط است. دانش آموزانی که دارای انگیزه درونی و خودمختاری هستند، بروندهای یادگیری مثبتی را در مدارس تجربه می کنند (Hui & Tsang, 2012).

نظریه خودتعیین گری مبتنی بر این فرض است که افراد انسانی عوامل فعال و رشد گرا هستند، تمایل به سازماندهی و شروع اقدامات خود با توجه به ارزشها و منافع فردی، تمایل به ادغام هنجارها و روشهای اجتماعی، انگیزه درونی برای دنبال کردن اهداف شخصی، و تلاش برای تسلط بر محیط دارند. تحول این گرایش ها و خصوصیات به نوع حمایت آنها از محیط اجتماعی بستگی دارد که ممکن است انگیزه درونی و درونی سازی آنها را تقویت یا تضعیف کند (Vansteenkiste, Ryan & Soenens, 2020). طبق نظریه خودتعیین گری، زمینه های اجتماعی حمایت کننده می توانند فراگیران را درگیر رفتارهای خودانگیخته، خودتنظیم و ارادی کنند (Ciani, Sheldon, Hilpert & Easter, 2011).

برای ایجاد یک فضای خلاق، و تحول مهارت های خودتعیین گری دانش آموزان پژوهشگران و معلمان نیاز به روش های آموزشی خاصی همچون آموزش فلسفه دارند. تأثیر

مداخلات مبتنی بر آموزش فلسفه به کودکان (philosophy for children) در دوره دبستان کانون تحقیقات اساسی بوده است (Youssef, Campbell & Tangen, 2016). آموزش فلسفه به کودکان به مجموعه ای از مدل های مرتبط با آموزش استدلال اشاره می کند که ریشه در کارهای لیپمن (Lipman, 2017) در حوزه آموزش مهارت های تفکر از طریق فلسفه دارد (Gatley, 2020). از نظر لیپمن (Lipman, 2017) فلسفه برای کودکان یک اقدام آموزشی است که به بهبود تفکر و حل مسأله در کودکان می پردازد و فلسفه را به عنوان شیوه ای برای پرورش تفکر و قضاوت اخلاقی، انتقادی و خلاق مورد استفاده قرار می دهد. مدل لیپمن از آموزش فلسفه به کودکان دارای ۵ مرحله است که عبارتند از: ۱) خواندن یک داستان فلسفی، ۲) پرسیدن سوال و تشکیل برنامه کار، ۳) بحث در مورد سولات در حلقه کندوکاو، ۴) خودارزیابی از اعمال، تمرینات فلسفی و فعالیت ها، ۵) در بین هر قسمت، مجری با توجه به طرح بحث از کتاب راهنما، یک بازی ذهنی و یک بحث هدایت شده درباره یک مفهوم مهم را ارائه می دهد (Šimenc, 2017; Cullen, 2016).

حلقه کندوکاو قلب و رمز موفقیت برنامه فلسفه برای کودکان است. کودکان در فرایند کندوکاو جمعی، رفته رفته با مهارت های گفت و گو آشنا شده و یاد می گیرند که با احترام و توجه به یکدیگر گوش دهند. ایده هایشان را کنار هم قرار دهند و آنها را کامل تر کنند، دیگری را به نقد بکشند تا برای عقاید و ایده های تأیید نشده و بی پشتوانه شان استدلال منطقی بیورند (دره زرشکی، برزگر بفرویی و زندوانیان، ۱۳۹۶). برنامه آموزش فلسفه قصد دارد به کودکان بیاموزد که خودشان فکر کنند و آگاهانه انتخاب کنند (برنجکار، احقر و انصاریان، ۱۳۹۷). هدف این است که با ایجاد تفکر درباره تفکر هنگام بحث درباره مفاهیم مهم برای کودکان، توانایی های استدلال و قضاوت کودکان را بهبود بخشیم (Siddiqui, Gorard & See, 2019). لیپمن استدلال کرد که مهارت های لازم برای تفکر انتقادی و خلاقانه در چارچوب زبان قابل دستیابی است؛ اگرچه این مسئله محدودیت هایی را در رابطه با کودکانی که از لحاظ زبانی محروم هستند ایجاد می کند (Trickey & Topping, 2004؛ بدری گرگری و نویدیان، ۱۳۹۴). برنامه فلسفه برای کودکان، با ایجاد فرصت کاوشگری پیرامون موضوعاتی که کودک را درگیر خود ساخته علاوه بر پرورش قدرت تفکر و تعمق روی مسائل منجر به تفکر تاملی، تفکر مشارکتی، احساس کارآمدی در تولید و پرورش ایده ها و خودمختاری کودک می شود (Cox, 2015؛ قبادیان، ۱۳۹۴).

تحقیقات اندکی در خصوص تاثیر برنامه های آموزش فلسفه به کودکان بر خودکارآمدی خلاق و خودتعیین گری کودکان انجام شده است. با این وجود، پژوهش گاتلی (Gatley, 2020) نشان داد که آموزش فلسفه به کودکان موجب بهبود نگرش دانش آموزان به ارزش گذاری بیرونی فلسفه تحصیلی می گردد. راهدار، پورگاز و مرضیه (۲۰۱۸) در مطالعه ای اشاره نمودند که آموزش فلسفه به کودکان تاثیر مثبتی بر افزایش تفکر انتقادی و خودکارآمدی دانش آموزان دارد. تحقیقات هرون و کاسیدی (Heron & Cassidy, 2018)، کاسیدی، مارویک، دنی و مک لین (Cassidy, Marwick, Deeney & McLean, 2018) و لام (Lam, 2012) نیز حاکی از این بود که آموزش فلسفه به کودکان تاثیر قابل توجهی در افزایش تفکر انتقادی، خودتنظیمی و مشارکت درگیرانه دانش آموزان با نیازهای رفتاری و اجتماعی و ارتباطات اجتماعی شده است. لنگ (Leng, 2020) در پژوهشی نشان داد که استفاده از روش اجتماع فلسفی درمان اثربخشی برای بهبود مشارکت دانش آموزان در یادگیری است. کاکس (Cox, 2015) مطرح نمودند که آموزش فلسفه تاثیر معنی داری بر بهبود راهبردهای یادگیری خودراهبر در بزرگسالان دارد. کولن (Cullen, 2016) اشاره کردند که آموزش فلسفه به کودکان می تواند تاثیر مثبتی بر توانایی یادگیری سطح بالاتر همچون تفکر خلاق، تفکر انتقادی و یادگیری مشارکتی دانش آموزان ابتدایی داشته باشد. فتحی آذر، تقی پور و حاج آقایی خیابانی (۱۳۹۸) خاطر نشان ساختند که آموزش فلسفه برای کودکان موجب بهبود خودتنظیمی هیجانی و مولفه های آن شامل پنهاری کاری، سازش کاری و تحمل آنان می گردد. همچنین، برنجکار و همکاران (۱۳۹۷) مطرح کردند که آموزش فلسفه به کودکان بر راهبردهای یادگیری دانش آموزان شامل راهبردهای شناختی و فراشناختی موثر است.

براساس شواهد نظری و تجربه که در بالا ذکر شد چنین به نظر می رسد که آموزش فلسفه برای کودکان می تواند در بهبود برخی از مهارت های تفکر کودکان موثر واقع شود. با این وجود، علیرغم اهمیت ساختارهایی همچون خودکارآمدی خلاق و خودتعیین گری در فرایندهای تحصیلی دانش آموزان هنوز تحقیقات تجربی اندکی اثربخشی آموزش فلسفه را بر خودکارآمدی خلاق و خودتعیین گری کودکان مطالعه نموده اند. مرور ادبیات پژوهشی نشان می دهد که اکثریت تحقیقات در خصوص اثربخشی آموزش فلسفه بر مفاهیم شناختی همچون تفکر انتقادی، خلاقیت، حل مساله و فرایندهای اخلاقی متمرکز بوده اند و به نظر می رسد که زمان آن رسیده است که آموزش فلسفه به کودکان اندکی در سایر حوزه های تحولی همچون انگیزش، هیجان و رفتار نیز مورد توجه قرار گیرد. حوزه انگیزش و بویژه خودتعیین گری در

دانش آموزان دوره های ابتدایی یکی از اساسی ترین زمینه هایی است که اخیراً مورد تاکید صاحب نظران بوده و بکارگیری آموزش فلسفه برای بهبود مفاهیم مرتبط با خودتعیین گری و خودکارآمدی می تواند کاربردهای بالینی قابل توجهی در عمل داشته باشد. لذا با توجه به خلاء پژوهشی موجود این مطالعه اولین پژوهشی است که درصدد غنا بخشیدن به ادبیات مرتبط با آموزش فلسفه بر مفاهیم انگیزشی همچون خودکارآمدی خلاق و خودتعیین گری دانش آموزان است. از این رو، پژوهش حاضر با هدف پاسخگویی به این سوال انجام شد که آیا آموزش فلسفه به کودکان بر خودکارآمدی خلاق و خودتعیین گری دانش آموزان موثر است؟

۲. روش

پژوهش حاضر از نوع مطالعات نیمه تجربی با طرح پیش آزمون-پس آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان پسر مقطع ابتدایی شهر ماکو در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ به تعداد ۶۵۲۰ نفر بود. تعیین حجم نمونه با استفاده از پژوهش های مشابه صورت گرفت. تحقیقات انجام شده معمولاً ۱۵ نفر شرکت کننده را برای هر گروه پیشنهاد کرده اند (دره زرشکی و همکاران، ۱۳۹۶). بنابراین در این پژوهش ۳۰ نفر دانش آموز ابتدایی به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند. نحوه انتخاب نمونه آماری نیز بدین صورت بود که یکی از مدارس سطح ابتدایی ماکو به تصادف انتخاب و از بین دانش آموزان پایه های پنجم و ششم ۳۰ نفر براساس ملاک های ورود و خروج انتخاب و سپس آزمودنی ها به طور تصادفی در گروه آزمایش و کنترل، جایگزین شدند. پس از اخذ پیش آزمون از هر دو گروه، گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه یک و نیم ساعته (هفته ای دو بار) تحت آموزش فلسفه قرار گرفته و برای گروه کنترل، آموزشی ارائه نشد. پس از اتمام کار، از هر دو گروه، پس آزمون (پرسشنامه خودکارآمدی خلاق و مقیاس خودتعیین گری دانش آموز) گرفته شد. برای تجزیه و تحلیل داده های پژوهش از تحلیل کواریانس تک متغیری و چند متغیری در برنامه SPSS استفاده شد. ملاک های ورود به مطالعه عبارت بودند از رضایت آگاهانه والدین برای شرکت دانش آموز در مطالعه، جنسیت پسر و ملاک های خروج نیز شامل سابقه بیماری های خاص پزشکی، سابقه اختلال نقص توجه/بیش فعالی یا اختلال یادگیری خاص که این موارد با توجه به پرونده بهداشتی دانش آموز بررسی شد، وجود مشکلات حسی از قبیل کم شنوایی یا کم

بینایی، وجود مشکلات خانوادگی مانند طلاق، اعتیاد، یا فوت یکی از والدین که در حین گزینش آزمودنی ها بررسی گردید.

پرسشنامه خودکارآمدی خلاق (Creative Self-Efficacy Questionnaire; CSEQ): این پرسشنامه بر مبنای نظریه خودکارآمدی خلاق به وسیله بیگیتو (Beghtto, 2009) ساخته شده است. این ابزار برای نخستین بار به وسیله فرامرزی، حاجی یخچالی و شهنی ییلاق (۱۳۹۴) ترجمه و به فارسی برگردانده شد. این پرسشنامه دارای هفت پرسش هفت گزینه ای است (برای مثال، من قدرت تخیل خوبی دارم) که گویه های این مقیاس، در مقیاس لیکرتی هفت گزینه ای تهیه شده است. حداقل نمره در هر گویه، یک و حداکثر آن هفت است. بر این اساس، دامنه نمرات در هر مؤلفه بین یک تا ۴۹ قرار دارد. در پژوهشی بیگیتو (Beghtto, 2009) پایایی هفت سؤال پرسشنامه خودکارآمدی خلاق را نزدیک یک به دست آورد که تنها یک عامل به نام خودکارآمدی خلاق را می سنجد و همچنین روایی این مقیاس با استفاده از روش ملاکی هم زمان ۰/۶۶ به دست آمد. فرامرزی و همکاران (۱۳۹۴) برای بررسی روایی پرسشنامه از روش تحلیل عاملی تاییدی استفاده کرده اند که بار عاملی برای گویه های ۱ تا ۷ پرسشنامه به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۶۷، ۰/۵۹، ۰/۴۶، ۰/۸۰، ۰/۸۳ و ۰/۷۱ گزارش شده است. همچنین پایایی مقیاس را با آلفای کرونباخ ۰/۷۸ و با روش تنصیف ۰/۷۲ بدست آوردند.

مقیاس خودتعیین گری دانش آموز (Self-Determination Student Scale: SSDS): این مقیاس ابزاری ۹۲ سوالی است که توسط هافمن و فیلد (Hoffman & Field, 2012) برای بررسی ابعاد شناختی و عاطفی خودتعیین گری ساخته شده است. این مقیاس برای دانش آموزانی است که در سنین پایین تر نوجوانی قرار دارند و همچنین کسانی که پاسخ دادن به سؤالات برایشان تنها با دو گزینه «من هستم» یا «من نیستم» مناسب تر است. این ابزار بر اساس مدل خودتعیین گری شامل پنج زیرمقیاس شناخت خود (۱۶ گویه)، شناخت ارزشها (۱۶ گویه)، برنامه ریزی (۱۹ گویه)، اجرا (۲۵ گویه) و تجربه نتایج (۱۶ گویه) است (حجتی عابد و همکاران، ۱۳۹۸). این مقیاس در انتها برای هر زیرمقیاس یک نمره و یک نمره کلی خودتعیین گری دانش آموز را ارائه می دهد. نمره گذاری مقیاس به صورت صفر و یک است و نمره بیشتر در مقیاس خودتعیین گری دانش آموز نشان دهنده توانایی خودتعیین گری بیشتر است. حداقل نمره در این مقیاس صفر و حداکثر ۹۲ می باشد. زمان تکمیل پرسشنامه بین ۳۰ تا ۵۰ دقیقه است (حجتی عابد و همکاران، ۱۳۹۸). روایی و پایایی مقیاس خودتعیین گری دانش آموز در مطالعه هافمن و فیلد (Hoffman & Field, 2012) تایید شده است، بطوری که ضریب آلفای کرونباخ

برای زیر مقیاس شناخت خود حدود ۰/۹۳، شناخت ارزش ها ۰/۴۶، برنامه ریزی ۰/۹۰، اجرا ۰/۶۳ و تجربه نتایج ۰/۹۳ به دست آمد. عباسی و شهنی ییلاق (۱۳۹۷) در پژوهشی ضمن تایید ساختار عاملی مقیاس با استفاده از تحلیل عاملی تاییدی، پایایی مقیاس را با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۱ و برای خرده مقیاس های آن در دامنه ای از ۰/۷۴ تا ۰/۸۰ گزارش نمود.

بسته آموزش فلسفه به کودکان: محتوای جلسات آموزش فلسفه به کودکان توسط محمدیان و فرقدانی (۱۳۹۷) بر اساس کتاب بهانه هایی برای فکر کردن: روشی برای پرورش تفکر فلسفی در کودکان و نوجوانان ساخته شده است. پنج جلسه اول با تمرکز بر رابطه افکار و هیجانها، خطای ادراکی، قضاوت صحیح، عدم قطعیت و درک صحیح روابط علی معلولی (به منظور کاهش احساس تهدید، تعارض و خودسرزنی) و پنج جلسه آخر نیز بر انگیزه های مختلف افراد در رسیدن به اهداف می پردازد. این بسته آموزشی به مدت ۱۰ جلسه یک و نیم ساعته ارائه می شود که خلاصه اهداف و محتوای جلسات آن در جدول (۱) ارائه شده است.

جدول (۱) شرح جلسات آموزش فلسفه برای کودکان

اول	اخذ پیش آزمون، معارفه و یادگیری قوانین کارگاه، اهمیت پیش فرض های ذهنی در احساس و ادراک و خطای ادراکی	لمس یک شیء، با چشمان بسته و بحث در مورد ماهیت آن، سپس ارائه شیء و ذکر دلایل برای تشخیص احتمالی اشتباه، بررسی موقعیت های مشابه در روابط میان فردی و نقش تکیه صرف بر حواس، اطلاعات ناقص و در نتیجه،
دوم	توجه همزمان به جزئیات و کلیات برای قضاوت منطقی، نقش تفکر در کنار حواس برای ادراک دقیق تر رویدادها	مشاهده بخشی از اشیاء داخل جعبه از داخل یک سوراخ توجه همزمان به جزئیات و کلیات برای قضاوت کوچک و حدس زدن ماهیت آن، بررسی موارد مشابه منجر منطقی، نقش تفکر در کنار حواس برای ادراک به قضاوت و حاس اشتباه آنها در زندگی، احساس و دقیق تر رویدادها رفتار تجربه شده و بررسی گزینه های متفاوت تفکر در آن موقعیت.
سوم	دوری از تعصب در روبرو شدن با تغییرات مثبت و منفی در زندگی	قراردادن اجزای صورت در صورتکهای مقوایی در محل های دلخواه و بررسی احساس آنها در روبرو شدن با صورتک های غیر معمول و عجیب. بررسی شکل های متفاوت نگاه کردن به یک رویداد، احساسات مثبت و منفی مربوط با آن و رابطه نگاه متفاوت و احساس متفاوت.
چهارم	درک روابط علی و معلولی و احتمال	بررسی روش های مختلف تولید گرما مانند

وجود دلایل پندگانه برای یک رویداد	استفاده از کش لاستیکی به عنوان یک روش متفاوت، بررسی موقعیت هایی در زندگی که پس از بررسی بیشتر، افراد متوجه اشتباه خود در تشخیص علت بروز یک مشکل شده اند.
پنجم	مرور وقایع زمانی نزدیک (امروز و دیروز) بدون صحبت کردن و در سکوت. بررسی موقعیت هایی که تفکر و صحبت و یا تفکر به تنهایی صورت گرفته است و افکار مثبت و منفی مرتبط و شیوه های متفاوت تفکر برای پرهیز و از عصبانی، نگران و یا غمگین شدن
ششم	ارائه داستان در جستجوی قطعه گمشده و بررسی علت احساس ناقص بودن دایره و رها کردن قطعه گمشده پس از یافتن آن، بررسی دلایل کودکان از انجام تکالیف درسی در منزل و یا انتظارات تحصیلی در مدرسه و مقایسه احساسات و اهداف و پیامدهای تجربه شده در هر موقعیت
هفتم	ادامه مباحث جلسه گذشته و نتیجه گیری نهایی در مورد احساس خوب دایره با وجود آنکه بدون قطعه ماند و تمام و کامل نشد.
هشتم	پخش انیمیشن هورتون
نهم	پرسیدن سؤالی در ارتباط با انیمیشن هورتون که شامل عملکرد قهرمانان و مشکلات آنها در نجات شهر ذره های می شود. بررسی شباهت بین کودکان و قهرمانان انیمیشن با توجه به موقعیت های تحصیلی و انگیزه ها و دلایل متفاوت آنها در طی مسیر موفقیت تحصیلی
دهم	ارائه داستان «دانه نی» و طرح سؤال در ارتباط با نمادها در مرحله تولد، مرگ و تبدیل نی به نیستان در بافت زندگی انسانی، جمع بندی جلسات و پس آزمون

۳. یافته ها

در این پژوهش میانگین سنی شرکت کنندگان برای گروه آزمایش ۱۰/۵۳، برای گروه کنترل ۱۰/۴۰ و میانگین سنی کل شرکت کنندگان ۱۰/۴۷ بود. همچنین، از نظر وضعیت تحصیلی ۱۱ نفر از آزمودنی ها پایه تحصیلی سوم و چهارم و ۱۸ نفر در پایه پنجم و ششم قرار داشتند.

جدول (۲) شاخص های توصیفی و نتایج نرمال بودن توزیع داده ها برای متغیرها

متغیرها	گروه	مرحله	\bar{X}	$\frac{S}{\bar{X}}$	$\frac{S^2}{\bar{X}^2}$	انحراف معیار	آماره z	معنی داری
خودکارآمدی خلاق	آزمایش	پیش آزمون	۱۸	۲۹	۲۴/۱۳	۳/۱۱	۰/۹۴۴	۰/۴۳۷
		پس آزمون	۲۲	۳۴	۲۷/۶۰	۳/۵۶	۰/۹۳۲	۰/۲۹۱
	کنترل	پیش آزمون	۱۹	۲۶	۲۲/۹۳	۲/۳۱	۰/۹۳۰	۰/۲۷۴
		پس آزمون	۱۸	۲۷	۲۳/۳۳	۲/۲۲	۰/۹۵۵	۰/۶۱۰
شناخت خود	آزمایش	پیش آزمون	۵	۱۰	۶/۹۳	۱/۶۶	۰/۹۰۹	۰/۱۳۰
		پس آزمون	۶	۱۲	۹/۲۰	۱/۹۷	۰/۹۰۵	۰/۱۱۵
	کنترل	پیش آزمون	۵	۱۲	۷/۴۷	۲/۱۰	۰/۸۹۵	۰/۰۸۱
		پس آزمون	۵	۱۱	۸/۱۳	۱/۹۵	۰/۹۰۳	۰/۲۱۶
شناخت ارزش ها	آزمایش	پیش آزمون	۵	۱۳	۹	۲/۱۰	۰/۹۳۶	۰/۳۳۶
		پس آزمون	۸	۱۴	۱۰/۶۰	۱/۸۴	۰/۹۴۵	۰/۴۴۸
	کنترل	پیش آزمون	۷	۱۲	۹/۸۰	۱/۶۵	۰/۸۹۴	۰/۰۷۸
		پس آزمون	۶	۱۳	۹/۸۰	۲/۲۴	۰/۹۴۸	۰/۴۹۴
برنامه ریزی	آزمایش	پیش آزمون	۸	۱۵	۱۱/۴۰	۱/۸۸	۰/۹۴۵	۰/۴۵۲
		پس آزمون	۹	۱۶	۱۳/۱۳	۱/۸۱	۰/۹۴۳	۰/۴۲۲
	کنترل	پیش آزمون	۸	۱۵	۱۱/۸۳	۲/۴۰	۰/۹۱۴	۰/۱۵۵
		پس آزمون	۹	۱۶	۱۲/۶۰	۲/۱۰	۰/۹۳۷	۰/۳۴۵
اجراء	آزمایش	پیش آزمون	۱۱	۱۸	۱۴/۴۰	۲/۰۳	۰/۹۶۲	۰/۸۳۳
		پس آزمون	۱۳	۱۹	۱۶/۳۳	۱/۷۲	۰/۹۵۴	۰/۵۸۵
	کنترل	پیش آزمون	۱۳	۱۸	۱۴/۸۰	۱/۲۶	۰/۸۹۵	۰/۰۷۹
		پس آزمون	۱۲	۱۸	۱۵/۲۰	۱/۶۵	۰/۹۶۴	۰/۷۵۶
تجربه نتایج	آزمایش	پیش آزمون	۸	۱۳	۱۰/۲۰	۱/۶۹	۰/۹۰۳	۰/۱۰۷
		پس آزمون	۱۰	۱۴	۱۲/۲۷	۱/۳۳	۰/۹۱۴	۰/۱۵۵
	کنترل	پیش آزمون	۸	۱۴	۱۰/۸۷	۱/۸۴	۰/۹۵۵	۰/۶۰۴
		پس آزمون	۸	۱۴	۱۱/۲۰	۱/۸۶	۰/۹۵۴	۰/۵۸۷
خودتعیین گری	آزمایش	پیش آزمون	۴۵	۵۷	۵۱/۹۳	۳/۸۳	۰/۹۳۹	۰/۳۷۲
		پس آزمون	۵۶	۷۱	۶۱/۵۳	۴/۴۲	۰/۹۳۳	۰/۲۹۸
	کنترل	پیش آزمون	۴۸	۶۱	۵۴/۶۷	۴/۵۷	۰/۸۸۰	۰/۰۴۷
		پس آزمون	۵۲	۶۳	۵۶/۹۳	۳/۷۱	۰/۹۲۲	۰/۲۰۵

با توجه به جدول (۲) شرکت کنندگان دو گروه آزمایش و کنترل در پیش آزمون خودکارآمدی خلاق و خوتعیین گری دارای سطح میانگین مشابهی هستند ولی در پس آزمون خودکارآمدی خلاق و خوتعیین گری (و ابعاد مربوطه) شرکت کنندگان گروه آزمایش سطح میانگین بالاتری نسبت به شرکت کنندگان گروه کنترل دارند. قبل از گزارش یافته های پژوهش پیش فرض های تحلیل کوواریانس بررسی می شود. نتایج آزمون شاپیرو-ویلک در جدول (۲) حاکی از نرمال بودن توزیع داده ها برای متغیرهای پژوهش بود ($p > 0/05$). نتایج آزمون لون خلاق رعایت شده است. پیش فرض های همگنی شیب خط رگرسیونی و رابطه خطی بین متغیر همپراش و متغیر وابسته مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن در جدول (۳) حاکی از برقراری این پیش فرض ها برای خودکارآمدی خلاق بود.

جدول (۳) نتایج تحلیل کواریانس اثرات بین گروهی میانگین خودکارآمدی خلاق

مولفه ها	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	ضریب اتا
خودکارآمدی خلاق	گروه*پیش آزمون	۲/۸۸	۱	۲/۸۸	۰/۸۸۵	۰/۳۵۶	۰/۰۳۳
	پیش آزمون	۱۵۹/۱۹	۱	۱۵۹/۱۹	۴۸/۹۹	۰/۰۰۰۱	۰/۶۴۵
	گروه	۷۴/۱۳	۱	۷۴/۱۳	۲۲/۸۱	۰/۰۰۰۱	۰/۴۵۸
	خطا	۸۷/۷۳	۲۷	۳/۲۴			

با توجه به جدول (۳) آموزش فلسفه به کودکان منجر به تفاوت معنی دار بین گروه‌ها در خودکارآمدی خلاق ($F=۲۲/۸۱$, $\eta^2=۰/۴۵۸$)، شده است. لذا، آموزش فلسفه به کودکان منجر به افزایش میانگین نمرات شرکت کنندگان گروه آزمایش در خودکارآمدی خلاق در مقایسه با گروه کنترل شده است. از این رو می توان مطرح کرد که آموزش فلسفه به کودکان به میزان ۴۶ درصد بر خودکارآمدی خلاق دانش آموزان موثر است.

جدول (۴) پیش فرض همگنی واریانس ها و همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس برای خودتعیین گری

آزمون ام باکس	نتایج آزمون لون				متغیر وابسته
	معنی داری	df2	df1	F	
M= ۱۸/۶۰	۰/۵۰۰	۲۸	۱	۰/۴۶۶	شناخت خود

F=۰/۹۹۸ معنی داری =۰/۴۵۴	۰/۱۰۸	۲۸	۱	۰/۶۱۹	شناخت ارزش ها
	۰/۱۱۵	۲۸	۱	۰/۶۵۳	برنامه ریزی
	۰/۸۳۳	۲۸	۱	۰/۰۴۵	اجراء
	۰/۵۰۷	۲۸	۱	۰/۴۵۳	تجربه نتایج

با توجه به جدول (۴) و نتایج آزمون لون و ام باکس پیش فرض های همگنی واریانس ها و همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس برای مولفه های خودتعیین گری برقرار بود. همچنین، سطح معناداری آزمون لامبدای ویلکز ($\eta^2=۰/۶۳$, $P=۰/۰۰۱$, $F=۶/۳۸$)، حاکی از این است که حداقل از نظر یکی از ابعاد خودتعیین گری در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد و نشانگر آن است که ۶۳ درصد از تفاوت مشاهده شده در میانگین خودتعیین گری مربوط به تاثیر آموزش فلسفه به کودکان است. بنابراین، آموزش فلسفه به کودکان بر خودتعیین گری دانش آموزان موثر است. قبل از گزارش نتایج اثرات بین گروهی برای ابعاد خودتعیین گری، پیش فرض های همگنی شیب خط رگرسیونی و رابطه خطی بین متغیر همپراش و متغیر وابسته مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن در جدول (۵) نشان می دهد که پیش فرض همگنی شیب خط رگرسیون برای ابعاد خودتعیین گری در سطح بزرگتر از ۰/۰۵ برقرار است و پیش فرض رابطه خطی بین متغیر همپراش و متغیر وابسته برای همه ابعاد خودتعیین گری رعایت شده است ($p<۰/۰۱$).

جدول (۵) نتایج تحلیل کواریانس اثرات بین گروهی میانگین ابعاد خودتعیین گری

مولفه ها	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	ضریب اتا
شناخت خود	گروه*پیش آزمون	۰/۰۶۹	۱	۰/۰۶۹	۰/۰۳۴	۰/۸۵۷	۰/۰۰۲
	پیش آزمون	۴۲/۰۵	۱	۴۲/۰۵	۲۰/۴۷	۰/۰۰۰۱	۰/۴۷۱
	گروه	۱۷/۸۹	۱	۱۷/۸۹	۸/۷۱	۰/۰۰۷	۰/۲۷۵
	خطا	۴۷/۲۴	۲۳	۲/۰۵			
شناخت ارزش ها	گروه*پیش آزمون	۰/۱۳۷	۱	۰/۱۳۷	۰/۰۶۷	۰/۷۹۸	۰/۰۰۴
	پیش آزمون	۴۹/۲۳	۱	۴۹/۲۳	۲۶/۵۴	۰/۰۰۰۱	۰/۵۳۶
	گروه	۱۸/۸۵	۱	۱۸/۸۵	۱۰/۱۶	۰/۰۰۱	۰/۳۰۷
	خطا	۴۲/۶۶	۲۳	۱/۸۵			

مؤلفه ها	منبع تغییرات	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورات	F	سطح معناداری	ضریب اتا
برنامه ریزی	گروه*پیش آزمون	۱/۰۹	۱	۱/۰۹	۰/۹۶۶	۰/۳۹۹	۰/۰۵۱
	پیش آزمون	۴۷/۰۸	۱	۴۷/۰۸	۳۲/۳۸	۰/۰۰۰۱	۰/۵۸۵
	گروه	۱/۹۹	۱	۱/۹۹	۱/۳۷	۰/۲۵۳	۰/۰۵۶
	خطا	۳۳/۴۳	۲۳	۱/۴۵			
اجراء	گروه*پیش آزمون	۰/۰۷۷	۱	۰/۰۷۷	۰/۰۴۴	۰/۸۳۷	۰/۰۰۲
	پیش آزمون	۲۴/۵۰	۱	۲۴/۵۰	۱۵/۰۰	۰/۰۰۱	۰/۳۹۵
	گروه	۷/۱۶	۱	۷/۱۶	۴/۳۹	۰/۰۴۷	۰/۱۶۰
	خطا	۳۷/۵۶	۲۳	۱/۶۳			
تجربه نتایج	گروه*پیش آزمون	۲/۵۴	۱	۲/۵۴	۱/۶۳	۰/۲۱۸	۰/۰۸۳
	پیش آزمون	۲۶/۲۵	۱	۲۶/۲۵	۱۹/۳۲	۰/۰۰۰۱	۰/۴۵۷
	گروه	۱۸/۴۸	۱	۱۸/۴۸	۱۳/۶۰	۰/۰۰۱	۰/۳۷۲
	خطا	۳۱/۲۴	۲۳	۱/۳۵			

با توجه به جدول (۵) آموزش فلسفه به کودکان منجر به تفاوت معنی دار بین گروه‌ها در ابعاد خودتعیین‌گری شامل شناخت خود به میزان ۲۷ درصد، شناخت ارزش‌ها ۳۱ درصد، اجراء ۱۶ درصد، و تجربه نتایج ۳۷ درصد شده است، اما بر مؤلفه برنامه ریزی تاثیر معنی داری نداشت ($p > 0/05$). لذا، آموزش فلسفه به کودکان منجر به افزایش میانگین نمرات شرکت‌کنندگان گروه آزمایش در ابعاد خودتعیین‌گری نسبت به گروه کنترل شده است. از این رو می‌توان مطرح کرد که آموزش آموزش فلسفه به کودکان بر ابعاد خودتعیین‌گری شامل شناخت خود، شناخت ارزش‌ها، اجراء و تجربه نتایج دانش‌آموزان موثر است.

۴. نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف تعیین اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان بر خودکارآمدی خلاق و خودتعیین‌گری دانش‌آموزان انجام شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش فلسفه به کودکان منجر به افزایش میانگین نمرات شرکت‌کنندگان گروه آزمایش در خودکارآمدی خلاق در مقایسه با گروه کنترل شده است. از این رو می‌توان مطرح کرد که آموزش فلسفه به کودکان

بر خودکارآمدی خلاق دانش آموزان موثر است. این یافته با یافته های کولن (Cullen, 2016)، بدری گرگری و نویدیان (۱۳۹۴)، گاتلی (Gatley, 2020)، سیدیکوی و همکاران (Siddiqui et al, 2019) و راهدار و همکاران (۲۰۱۸) همسویی دارد. در این رابطه، پژوهش های گاتلی (Gatley, 2020) و سیدیکوی و همکاران (Siddiqui, Gorard & See, 2019) نشان داد که آموزش فلسفه به کودکان موجب بهبود نگرش دانش آموزان به ارزش گذاری بیرونی فلسفه تحصیلی و بهبود اعتماد به نفس می گردد. نتایج برخی از تحقیقات نیز نشان دادند که آموزش فلسفه به کودکان تاثیر مثبتی بر افزایش تفکر خلاق، تفکر انتقادی، یادگیری مشارکتی، خودکارآمدی، عزت نفس، قضاوت اخلاقی، خودکارآمدی هیجانی، رفتارهای اجتماعی و بهزیستی هیجانی دارد (راهدار و همکاران، ۲۰۱۸؛ Youssef et al, 2016؛ Cullen, 2016؛ بدری گرگری و نویدیان، ۱۳۹۴). پژوهش های کاکس (Cox, 2015) و کولن (Cullen, 2016) نیز نشان داد که آموزش فلسفه تاثیر معنی داری بر بهبود راهبردهای یادگیری خودراهبر و سطوح بالاتر تفکر خلاق، تفکر انتقادی و یادگیری مشارکتی داشته باشد. پژوهش لنگ (Leng, 2020) نیز حاکی از اثربخش بودن روش اجتماع فلسفی بر بهبود مشارکت دانش آموزان در یادگیری بود. نتایج برخی از تحقیقات نیز حاکی از اثربخشی قابل توجه آموزش فلسفه برای کودکان بر بهبود خودتنظیمی هیجانی (فتحی آذر و همکاران، ۱۳۹۸) و راهبردهای شناختی و فراشناختی (برنجکار و همکاران، ۱۳۹۷) است.

در تبیین این یافته ها، powel تربیت انسان های صاحب اندیشه را نخستین هدف تعلیم و تربیت می داند. او عقیده دارد که محصول نهایی نظام های تربیتی باید ذهن های پرسشگر باشد. پرسش نقش مهمی در فرایندهای تدریس و یادگیری دانش آموزان دارد و یادگیری رخ نمی دهد مگر اینکه دانش آموز بتواند سطح سوالات خود را بالا ببرد (Almedia, 2010). بر همین اساس، یکی از مهم ترین دلایل شکست افراد در حل مسائل خصوصاً مسائل اجتماعی، ضعف در مهارتهای فکری سطح بالا مثل مهارت های منطقی و خلاق است. رویکرد تربیتی «فلسفه برای کودکان» که به دنبال پرورش تفکر منطقی و خلاق و مراقبتی از سال های نخست کودکی می باشد، می تواند نوجوانان را به نوعی استقلال فکری که حاصل سال ها گفت و شنود با دیگران و ژرف اندیشی است، مجهز سازد تا در موقعیت هایی که فرد به طور مستقل با مسائل مختلف در امور تحصیلی مواجه می شود، بهترین عکس العمل و راه حل را داشته باشد (هدایتی و ماه زاده، ۱۳۹۵). هدف موردنظر در برنامه فلسفه برای کودکان این است که کودکان به انسان هایی متفکر=تر، انعطاف پذیرتر، با ملاحظه تر و منطقی تر تبدیل شوند

اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان بر ... (رضا عبدالله زادگان و باقر سرداری) ۱۸۳

(Fisher, 2007). برنامه آموزش فلسفه به کودکان، افراد را به سوی منطقی بودن سوق می دهد. این برنامه به دانش آموزان کمک می کند تا به تدریج برای حل مشکلاتشان تلاش کنند و از فرایندهای تفکر آگاه شوند، که زمینه خودکارآمدی خلاق در زمینه های یادگیری را فراهم می سازد.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که آموزش فلسفه به کودکان منجر به افزایش میانگین نمرات شرکت کنندگان گروه آزمایش در خودتعیین گری و ابعاد خودتعیین گری نسبت به گروه کنترل شده است. از این رو می توان مطرح کرد که آموزش آموزش فلسفه به کودکان بر خودتعیین گری و همچنین بر ابعاد آن شامل شناخت خود، شناخت ارزش ها، اجراء و تجربه نتایج دانش آموزان موثر است. این یافته با یافته های کاکس (Cox, 2015)، برنجکار و همکاران (۱۳۹۷)، هرون و کاسیدی (Heron & Cassidy, 2018)، لام (Lam, 2012) و کاسیدی و همکاران (Cassidy et al, 2018) همسویی دارد. در این راستا، هرون و کاسیدی (Heron & Cassidy, 2018) مطرح نمودند گفتگوی استدلالی فلسفی می تواند فرایندهای خودتنظیمی در کودکان را بطور معنی داری بهبود بخشد. نتایج بسیاری از تحقیقات نیز نشان داده است که آموزش فلسفه و استدلال فلسفی به کودکان تاثیر معنی داری بر بهبود راهبردهای یادگیری خودراهر، نگرش مثبت نسبت به فرایندهای تجصیلی، تفکر انتقادی، راهبردهای شناختی و فراشناختی دارد (Cassidy et al, 2018; Cox, 2015; Lam, 2012).

در تبیین این یافته می توان مطرح ساخت که هدف فلسفه برای کودکان تغییر ریشه ای در آموزش است. با رویکردی که بر نقش معلم در فعال سازی تفکر کودک تأکید نموده و مبتنی بر این تفکر است، که کودک را محور قرار داده و بر یادگیری از طریق کشف و آزمایش و ساختار علم تأکید می کند. بدین ترتیب رابطه سلسله مراتبی بین بزرگسال و کودک از میان رفته و کودک از محدودیت های نظامهای مدرسه ای رهایی می یابد (حبیبی کلیر، فرید و محمدزاده، ۱۳۹۸). همچنین، بر اساس دیدگاه لیپمن می توان گفت شرکت دانش آموزان در جلسات کندو کاو فلسفی موجب شده است راهبرد های یادگیری آن ها بر اثر رشد انواع مهارت های بسط دهی، سازماندهی ذهنی، تفکر انتقادی و خودنظم دهی توسعه یابد. به این معنا که، وقتی دانش آموزان در حلقه کندوکاو کلاسی درباره موضوعات به شیوه استدلال گروهی و کاوش گری انتقادی بحث می کنند، این جلسات موجب رشد راهبردهای یادگیری آن ها می شود. از طرف دیگر، رشد مهارت های شناختی و فراشناختی دانش آموزان، یعنی مطرح کردن فرضیه های مختلف و در نظر گرفتن راه کارها، نیز ابزاری برای بهبود خودتعیین گری محسوب می شود

(Lam, 2012). از سویی، ماهیت آموزش فلسفه به گونه ای است که می تواند از کنترل افراطی، خاموشی و سکوت فراگیران در کلاس های درس که از نظر Morris نوعی بی عدالتی معرفتی یا شناختی است، جلوگیری کند. اشتباه کردن بخشی از فرایند استدلال کردن و تفکر منطقی است. در این میان، آموزش فلسفه برای کودکان فضای امنی را برای جستجوگری فراهم می کند و به لحاظ تعامل فراگیران با یکدیگر و نقش تسهیل کننده معلم، کودکان نقش خود را در فرایند معناسازی رویدادها پررنگ می بیند. به این ترتیب، بی عدالتی معرفتی که در روشهای سنتی تر آموزش به دلیل تفاوت بین قدرت دانش آموزان با یکدیگر و با معلم دیده می شود، کمرنگ می شود. درگیر شدن در تعامل های گفتگو محور به واسطه گسترش باورها و تفکر انتقادی در کودکان، منافع شناختی، عاطفی و تحصیلی فراوانی از جمله مهارت خودتعیین گری را برای آنها به ارمغان می آورد (Barrow, 2015).

در این پژوهش به دلیل مشکلات زمانی و مالی اجرای دوره پیگیری جهت ارزیابی تداوم اثربخشی برنامه آموزش فلسفه به کودکان میسر نشد. پیشنهاد می شود بمنظور بررسی اثرات بلندمدت برنامه آموزش فلسفه به کودکان، مطالعات پیگیرانه انجام گیرد. این پژوهش بر روی دانش آموزان پسر مقاطع ابتدایی متمرکز بود، بنابراین در تعمیم نتایج به سایر گروه ها باید جانب احتیاط رعایت شود. پیشنهاد می گردد پژوهش های مشابهی در پایه های مختلف تحصیلی برای دختران و پسران انجام گیرد. استفاده صرف از پرسشنامه و عدم استفاده از دیگر روش های گردآوری داده ها مثل مشاهده و مصاحبه از دیگر محدودیت های این پژوهش بود. با توجه به اینکه یکی از اهداف اولیه برای هر سیستم آموزشی، قرار دادن فراگیران در پیوستار خودگرانی کامل و آگاهی از موانعی است که آنها را در مرحله بی انگیزشی قرار می دهد، معلمان می توانند از این شیوه برای بهبود خودکارآمدی خلاق و خودتعیین گری دانش آموزان بهره جویند.

تشکر و قدردانی

از تمامی دانش آموزان و سایر عزیزانی که در انجام این پژوهش یاری رساندند، تقدیر و تشکر می گردد.

کتابنامه

- بدری گرگری، رحیم و نویدیان، انور (۱۳۹۴). بررسی تاثیر آموزش فلسفه بر قضاوت اخلاقی و خودکارآمدی هیجانی دانش آموزان. فلسفه و کودک، ۱۱، ۹۵-۱۰۶.
- برنجکار، میلاد، احقر، قدسی، انصاریان، فهیمه (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان بر راهبردهای یادگیری دانش آموزان و پایداری آن در طول زمان. تفکر و کودک، ۹ (۱)، ۷۳-۹۵.
- حبیبی کلپیر، رامین، فرید، ابوالفضل، محمدزاده، رقیه (۱۳۹۸). اثربخشی روش اجتماع پژوهشی در برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر خودکارآمدی اجتماعی دانش آموزان. فصلنامه پژوهش های نوین روانشناختی، ۱۴ (۵۳)، ۶۷-۸۷.
- حجتی عابد، الهه، شفاوردی، نرگس، اکبرفهمی، ملاحت، زارعیان، آرمین، پرند، اکرم، کرملعی اسماعیلی، سمانه (۱۳۹۸). ترجمه و تعیین ویژگی های روانسنجی مقیاس خودتعیین گری دانش آموز در نوجوانان؛ نسخه فارسی. توانبخشی، ۲۰ (۴)، ۳۵۰-۳۵۹.
- دره زرشکی، نسرين، برزگر بفرویی، کاظم، زندوانیان، احمد (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش فلسفه به شیوه حلقه کند و کاو بر تفکر انتقادی در دانش آموزان دوره ابتدایی. فصلنامه روانشناسی شناختی، ۵ (۲)، ۶۶-۷۶.
- عباسی، محمد و شهنی ییلاق، منیجه (۱۳۹۶). تاثیر آموزش مهارت های خودتعیین گری بر سبک تیپینی خوش بینانه و هویت تحصیلی دانش آموزان پسر دوره ابتدایی با ناتوانی های یادگیری. روان پرستاری، ۵ (۵)، ۱-۸.
- فتحی آذر، اسکندر، تقی پور، کیومرث، حاج آقایی خیابانی، آيسان (۱۳۹۸). تاثیر برنامه آموزش فلسفه برای کودکان بر خودتنظیمی هیجانی کودکان کار. تفکر و کودک، ۱۰ (۲)، ۹۵-۱۱۴.
- فرامرزی، حمید، حاجی یخچالی، علیرضا، شهنی ییلاق، منیجه (۱۳۹۵). رابطه ساده و چندگانه جهت گیری های انگیزشی با خودکارآمدی خلاق در دانش آموزان پسر سال سوم مقطع متوسطه. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۳ (۱۲)، ۱۷-۲۶.
- فرامرزی، حمید، حاجی یخچالی، علیرضا، شهنی ییلاق، منیجه (۱۳۹۵). رابطه ساده و چندگانه جهت گیری های انگیزشی با خودکارآمدی خلاق در دانش آموزان پسر سال سوم مقطع متوسطه. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۳ (۱۲)، ۱۷-۲۶.
- قبادیان، مسلم (۱۳۹۴). تاثیر برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر مهارت های اجتماعی دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی. پژوهش های تربیتی، ۳۰، ۱۳۹-۱۴۸.
- محمدیان، بنت الهدی، فرقدانی، آزاده (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش فلسفه برای کودکان بر ارزیابی تعارض بین والدین و خودگردانی تحصیلی. مجله تفکر و کودک، ۹ (۱)، ۵۳-۷۲.

هدایتی، مهرنوش، ماه زاده، حامد (۱۳۹۵). فلسفه برای کودکان و مهارت حل مساله اجتماعی. مجله علوم تربیتی، ۲۳ (۱)، ۲۹-۵۴.

- Al-Dababneh, K. A., Al-Zboon, E. K., & Ahmad, J. (2019). The creative environment: teachers' perceptions, self-efficacy, and teaching experience for fostering children's creativity. *Early Child Development and Care*, 189(10), 1620-1637.
- Almedia, P. (2010). Can I ask a question? The importance of classroom questioning. *Social and Behavioral Sciences*, 634-638.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44.
- Barrow, W. (2015). I think she's learnt how to sort of let the class speak: Children's perspectives on philosophy for children as participatory pedagogy. *Thinking Skills and Creativity*, 17, 76-87.
- Beghtto, R. A. (2009). Creative self-efficacy: Correlates in middle and secondary students. *Creativity Research Journal*, 18, 447-457.
- Cassidy, C., Marwick, H., Deeney, L., & McLean, G. (2018). Philosophy with children, self-regulation and engaged participation for children with emotional-behavioural and social communication needs. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 23(1), 81-96.
- Chirkov, V. I. (2009). A cross-cultural analysis of autonomy in education: a self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 7(2), 253-262.
- Ciani, K. D., Sheldon, K. M., Hilpert, J. C., & Easter, M. A. (2011). Antecedents and trajectories of achievement goals: a self-determination theory perspective. *The British journal of educational psychology*, 81(Pt 2), 223-243.
- Cox, T. D. (2015). Adult Education Philosophy: The Case of Self-Directed Learning Strategies in Graduate Teaching. *Journal of Learning in Higher Education*, 11(1), 17-22.
- Cullen, J. (2016). Using philosophy for children as a means of fostering high quality learning and teaching: can using a 'Question Quadrant' help children at Key Stage 1 ask higher-order questions?'. *The STeP Journal*, 3(2), 14-23.
- Eisenman, L. T., Pell, M. M., Poudel, B. B., & Pleet-Odle, A. M. (2015). I Think I'm Reaching My Potential?: Students' Self-Determination Experiences in an Inclusive High School. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 38(2), 101-112.
<https://doi.org/10.1177/2165143414537349>
- Fisher, R. (2007). *Teaching children to think*: Nelson Thornes.
- Gatley, J. (2020). Philosophy for Children and the Extrinsic Value of Academic Philosophy. *Metaphilosophy*, 51(4), 548-563.

- Hallak, R., Assaker, G., O'Connor, P., & Lee, C. (2018). Firm performance in the upscale restaurant sector: The effects of resilience, creative self-efficacy, innovation and industry experience. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 40, 229-240.
- Heron, G., & Cassidy, C. (2018). Using practical philosophy to enhance the self-regulation of children in secure accommodation. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 23(3), 254-269.
- Hoffman, A. S. & Field, S. L. (2012). Fostering Self-Determination Through Building Productive Relationships in the Classroom. *Intervention in School and Clinic*, 48(1), 6-14.
- Hui, E. K. P., & Tsang, S. K. M. (2012). Self-Determination as a Psychological and Positive Youth Development Construct. *The Scientific World Journal*, 2012, 759358.
- Karwowski, M., & Barbot, B. (2016). Creative self-beliefs: Their nature, development, and correlates. In J. C. Kaufman & J. Baer (Eds.), *Creativity and reason in cognitive development* (pp. 302-326). New York: Cambridge University Press.
- Lam, C. (2012). Continuing lipman's and sharp's pioneering work on philosophy for children: Using harry to foster critical thinking in hong kong students. *Educational Research and Evaluation*, 18(2), 187.
- Leng, L. (2020). The role of philosophical inquiry in helping students engage in learning. *Frontiers in psychology*, 11, 449.
- Liang, C., Hsu, Y., & Chang, C. C. (2013). Intrinsic motivation as a mediator on imaginative capability development. *Thinking Skills and Creativity*, 8(1), 109-119.
- Lipman, M. (2017). The Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) program. In *History, Theory and Practice of Philosophy for Children* (pp. 3-11). Routledge.
- Liu, X.-x., Gong, S.-Y., Zhang, H.-p., Yu, Q.-l., & Zhou, Z.-j. (2021). Perceived teacher support and creative self-efficacy: The mediating roles of autonomous motivation and achievement emotions in Chinese junior high school students. *Thinking Skills and Creativity*, 39, 100752.
- Newman, A., Tse, H. H. M., Schwarz, G., & Nielsen, I. (2018). The effects of employees' creative self-efficacy on innovative behavior: The role of entrepreneurial leadership. *Journal of Business Research*, 89, 1-9.
- Puente-Díaz, R., & Cavazos-Arroyo, J. (2017). Creative self-efficacy: the role of self-regulation for schoolwork and boredom as antecedents, and divergent thinking as a consequence. *Social Psychology of Education*, 20(2), 347-359.
- Puente-Díaz, R., & Cavazos-Arroyo, J. (2017). The influence of creative mindsets on achievement goals, enjoyment, creative self-efficacy and performance among business students. *Thinking Skills and Creativity*, 24, 1-11.
- Rahdar, A., Pourghaz, A., & Marziyeh, A. (2018). The Impact of Teaching Philosophy for Children on Critical Openness and Reflective Skepticism in Developing Critical Thinking and Self-Efficacy. *International Journal of Instruction*, 11(3), 539-556.

- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In Deci, E. L., Ryan, R. M. (Eds.), *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Schatt, M. D. (2018). Middle school band students' self-determination to practice. *Psychology of Music*, 46(2), 208–221.
- 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.
- Šimenc M. (2017) *Philosophy with Children*. In: Peters M.A. (eds) *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Springer, Singapore.
- Tierney, P. A., Farmer, S. M. (2011). Creative self-efficacy development and creative performance over time. *Journal of Applied Psychology*, 96(2), 277–293.
- Trickey, S., & Topping, K. J. (2004). Philosophy for children': a systematic review. *Research Papers in Education*, 19(3), 365-380.
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, 44(1), 1-31.
- Yang, Y., Xu, X., Liu, W., & Pang, W. (2020). Hope and Creative Self-Efficacy as Sequential Mediators in the Relationship Between Family Socioeconomic Status and Creativity. *Frontiers in Psychology*, 11(438).
- Youssef, C., Campbell, M., Tangen, D. (2016). The effects of participation in a P4C program on australian elementary school students. *Analytic teaching and philosophical praxis*, 37 (1), 1-19.
- Yu, C. (2013). An empirical examination of a four-component of creative self-efficacy among undergraduate students. *Journal of Applied Sciences*, 13 (19), 4092-4095.