

The Effectiveness of the Philosophy Education Curriculum for Children on Emotional Self-Regulation and Psychological Flexibility of Students

MohammadJavad Farhadipour^{*}, Mahmood Noori^{}**

Habibeh Zareh^{*}, Zeinab Mohammadi^{****}, Mohammad Kazem Zeraatkar^{*****}**

Abstract

The purpose of this research was to determine the effectiveness of the philosophy education curriculum for children on emotional self-regulation and psychological flexibility of students. This research was a quasi-experimental study with a pretest-posttest design and a control group. The statistical population of the study was female elementary school students in Shiraz city in the academic year 2021-2022. From this population, a sample of 30 people was selected using a random cluster sampling method and randomly assigned to two experimental and control groups. Data collection tools included The Affective Style Questionnaire (ASQ) and the Wisconsin Card Sorting Test (WCST). Data analysis was performed using multivariate analysis of covariance in software (SPSS version 24). Data analysis showed that the philosophy curriculum for children led to significant differences

* M.A. Department of Elementary Education, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran, mohamafarhaipour633@gmail.com

** Ph.D. Department of Educational Sciences, Bandar Abbas Branch, Islamic Azad University, Bandar Abbas, Iran (Corresponding Author), noori.mahmad1022@gmail.com

*** M.A. Department of Educational Sciences, Arsanjan Branch, Islamic Azad University, Arsanjan, Iran, h.zare4595@iau.ac.ir

**** M.A. Department of Mathematics and Operations Research, Faculty of Mathematical Sciences, Payam Noor Gonabad Branch, Mashhad, Iran, mohammadizeinab199@gmail.com

***** Ph.D. Students, Department of Educational Sciences, Marvdasht Branch, Islamic Azad University, Marvdasht, Iran, kazemkazem2023@gmail.com

Date received: 06/12/2024, Date of acceptance: 24/10/2025, Date Printed: 06/08/2026



between groups in psychological flexibility and emotional self-regulation ($P < 0.05$). According to the findings, the philosophy curriculum for children has been able to give students the ability to improve their psychological flexibility and emotional self-regulation processes.

Keywords: Teaching philosophy for children, psychological flexibility, emotional self-regulation, Curriculum, Students.

Introduction

The primary school period is considered one of the most sensitive and influential stages of the educational system worldwide, as it plays a fundamental role in the cognitive, emotional, and social development of children. During this period, students are experiencing rapid changes mentally, physically, and emotionally, and face challenges such as increased autonomy, emotional fluctuations, and exposure to new concepts. Therefore, accurately recognizing children's developmental characteristics and responding to their needs is a fundamental necessity for parents, teachers, and the education system. One of the factors that can influence how children develop during this age period is emotional self-regulation. According to theories of emotional development such as Gross's (1998) emotion regulation model, children's ability to manage their emotions plays an important role in their mental health and social adjustment. Emotional self-regulation, as a key component of psychological development, helps children identify, evaluate, and express their emotions in an adaptive manner. Cognitive flexibility is another key component of executive functions that emerges and develops significantly during childhood. This ability refers to the mind's ability to regulate and change cognitive and behavioral actions in response to environmental feedback. Several intervention approaches have been used to improve children's cognitive and emotional functioning, one of the most prominent of which is the philosophy curriculum for children. Students, especially in elementary school, are considered one of the most sensitive and vulnerable groups in society, and their mental health plays a fundamental role in shaping social health and educating the future generation. Meanwhile, two important psychological components, namely emotional self-regulation and cognitive flexibility, are key factors in children's emotional development, social adaptation, and academic success. Lack or weakness in these skills can lead to problems in individual, family, and educational dimensions, including increased anxiety, decreased resilience, academic failure, and disruption in social relationships.

Therefore, the present study was designed to investigate the effectiveness of the philosophy curriculum for children on emotional self-regulation and cognitive flexibility of elementary school students, in order to respond to this scientific gap and pave the way for the development of educational approaches based on the comprehensive development of children.

Materials & Methods

The method of this research was quasi-experimental with a pre-test-post-test design with a control group. The statistical population of this research consisted of all female elementary school students in Shiraz in the academic year 2021-2022. To determine the sample size of the research, Gall et al. (2012) have proposed a rule according to which, for experimental and quasi-experimental research, 15 people are recommended for each of the experimental and control groups. Therefore, it was predicted that a sample of 30 people (15 people for each group) would be selected from this population using random cluster sampling method and divided into two experimental and control groups. The method of selecting the statistical sample was as follows: First, one school was randomly selected from among the elementary schools in Shiraz city, and 30 students were selected considering the entry and exit criteria and randomly assigned to two experimental and control groups. The inclusion criteria for the subjects in this study were: the student's education in the fifth and sixth grades, the satisfaction of school officials and the student's parents, and the student's willingness to participate in the training course. The exclusion criteria were also determined as not completing homework and being absent for more than two sessions during the training.

Discussion & Result

The first finding of the study showed that the philosophy curriculum for children led to an increase in the average scores of participants in the experimental group in cognitive flexibility and its dimensions, including persistence error and total error, compared to the control group. Therefore, it can be argued that the philosophy curriculum for children is effective on cognitive flexibility (error of persistence and total error) in elementary school students. The second finding of the study showed that implementing a philosophy education program for children had a significant effect on emotional self-regulation components and led to a decrease in

concealment, an increase in compromise, and an improvement in tolerance in elementary school students.

Conclusion

The present study, like other scientific studies, has limitations that must be considered when interpreting and generalizing the results. These limitations can be classified into two general categories: methodological and scope limitations, and implementation and operational limitations. According to the research results, it is suggested that the philosophy education program be implemented for children in other educational levels and for male students as well to examine the generalizability of the results. Also, the use of clinical tools such as interviews can help to more accurately assess emotional and psychological dimensions. Considering the theoretical foundations related to emotional development and the available empirical evidence, it is suggested that teaching philosophy to children be used as an effective approach in promoting emotional self-regulation and psychological flexibility in elementary schools. This program fosters emotional growth and psychological adjustment in students by strengthening critical thinking, dialogue, and empathy. Its implementation in the form of educational workshops or supplementary curriculum programs can be used by psychologists, counselors, and teachers as a preventive strategy against psychological and behavioral problems.

Bibliography

- Asgari, M., Dinarvand, M., & Torkashvand, M. (2015). The effect of Philosophy for Children training on logical thinking in male and female third-grade middle school students in Samen region. *Journal of Educational Psychology*, 9(1), 25–42. [in Persian]
- Attarkar, N., Khalkhali, V., & Amiri Majd, M. (2019). Comparison of executive functioning and academic satisfaction among elementary school children with hearing loss with and without cochlear implants and children with normal hearing. *Scientific-Research Journal of Rehabilitation Medicine*, 8(2), 200–209. [in Persian]
- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School Readiness and Self-Regulation: A Developmental Psychobiological Approach. *Annual Review of Psychology*, 66(1), 711-731.
- Bleazby, J. (2009). Reconstruction in Philosophy for Children. *Critical and Creative Thinking: The Australasian Journal of Philosophy of Education*, November.
- Bombaerts, G., & Spahn, A. (2021). Simplify! Using self-determination theory to prioritise the redesign of an ethics and history of technology course. *European Journal of Engineering Education*, 46 (2), 210-226.

197 Abstract

- Buttelmann, F., Karbach, J. (2017). Development and plasticity of cognitive flexibility in early and middle childhood. *Frontiers in psychology*, 8, 1040, 1-6.
- Cam, P. (2014). Philosophy for children, values education and the inquiring society. *Educational Philosophy and Theory*, 46(11), 1203-1211.
- Cho, E. H., Lee, Deg., Lee, J. H., Bae, B. H., & Jeong, S. M. (2014). Meaning in Life and School Adjustment: Testing the Mediating Effects of Problem-focused Coping and Self-acceptance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 114, 777-781.
- Claudio, R., & Montse, C. R. (2018). Emotional Self-Regulation in Sport and Performance. In: Oxford University Press.
- Colé, P., Duncan, L. G., and Blaye, A. (2014). Cognitive flexibility predicts early reading skills. *Front Psychol*, 5:565.
- Dadashi, S., Ahmadi, A., & Baghandeh Gharamaleki, H. (2018). The role of cognitive flexibility, visuospatial working memory, and impulsivity in predicting theory of mind deficits in individuals with borderline personality disorder traits. *Psychological Studies*, 14(3), 8-24. [in Persian]
- Dajani, D. R., & Uddin, L. Q. (2015). Demystifying cognitive flexibility: Implications for clinical and developmental neuroscience. *Trends in neurosciences*, 38(9), 571-578.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140.
- Davoudi, A., Neshatdoust, H., & Sharifi, H. (2011). Comparison of executive functions in patients with schizophrenia, major depressive disorder without psychosis, and healthy individuals in Tehran. *Arak Medical Sciences Journal*, 14(4), 10-19. [in Persian]
- Di Masi, D., & Santi, M. (2016). Learning democratic thinking: a curriculum to philosophy for children as citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 48(1), 136-150.
- Edossa, A. K., Schroeders, U., Weinert, S., Artelt, C. (2018). The development of emotional and behavioral self-regulation and their effects on academic achievement in childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 42(2), 192-202.
- Fathi Azar, A., Taghipour, K., & Hajaghahi Khiabani, A. (2019). The effect of the Philosophy for Children training program on emotional self-regulation of working children. *Thinking and Child*, 10(2), 151-172. [in Persian]
- Francis, L. A., Susman, E. J. (2009). Self-regulation and rapid weight gain in children from age 3 to 12 years. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 163(4), 297-302.
- Frankel, L. A., Hughes, S. O., O'Connor, T. M., Power, T. G., Fisher, J. O., & Hazen, N. L. (2012). Parental Influences on Children's Self-Regulation of Energy Intake: Insights from Developmental Literature on Emotion Regulation. *Journal of Obesity*, 2012, 327259.
- Gabrys, R. L., Tabri, N., Anisman, H., & Matheson, K. (2018). Cognitive Control and Flexibility in the Context of Stress and Depressive Symptoms: The Cognitive Control and Flexibility Questionnaire. *Frontiers in Psychology*, 9(2219), 1-19.

- Gall, D. M., Borg, W. R., & Gall, J. P. (2012). *Educational research: An introduction* (Vol. 1, A. R. Nasr et al., Trans.). Tehran: SAMT. [in Persian]
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Hasani, M., Banisi, P., & Haghighi, S. (2019). Explaining depression based on psychological flexibility and sense of coherence in mothers of children with autism. *Royesh in Psychology Quarterly*, 8(6), 103–112. [in Persian]
- Hedayati, M., & Mahzadeh, H. (2016). “Philosophy for Children” and social problem-solving skills. *Educational Sciences*, 23(1), 29–54. [in Persian]
- Hofmann, S. G., & Kashdan, T. B. (2010). The affective style questionnaire: development and psychometric properties. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32(2), 255–263.
- Hosseinkhanzadeh Firoozjah, A., Rasouli, H., & Kousha, M. (2018). The effect of play therapy on visual short-term memory and cognitive flexibility in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychological Studies*, 14(4), 55–72. [in Persian]
- Ionescu, T. (2012). Exploring the nature of cognitive flexibility. *New Ideas Psychol.* 30, 190–200.
- Jalilian, S., Azimpour, A., & Jalilian, F. (2016). The effectiveness of the Philosophy for Children program on developing problem-solving ability and moral judgment in students. *Journal of Educational Research*, 9(1), 1–23. [in Persian]
- Jaya, P. J., Antony, R. V., Joseph, J., George, A., & Jacob, G. (2025). Emotional literacy as curriculum: A new paradigm for resilient classrooms. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1610746>
- Jurado, M. B., & Rosselli, M. (2007). The elusive nature of executive functions: a review of our current understanding. *Neuropsychol. Rev.* 17, 213–233.
- Kamali Motlagh, T., & Noushadi, N. (2017). The effect of Philosophy for Children training on the level of questioning in elementary school students. *Thinking and Child*, 8(1), 1–13. [in Persian]
- Karshaki, H. (2013). Evaluating the factor structure of the Affective Styles Scale in university students. *Journal of Behavioral Sciences Research*, 11(3), 185–195. [in Persian]
- Lin, C. E. (2013). Cognitive Flexibility. In: Volkmar F.R. (eds) *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*. Springer, New York, NY.
- Lipman, M. (1993). *Thinking children and education*. USA: Kendal/hunt publishing company.
- Lipman, M. (2011). Philosophy for children: Some assumptions and implications. *Ethics in Progress*, 2 (1), 3-16.
- 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
- MacCormack, J. W. H., Sider, S., Maich, K., & Specht, J. A. (2021). Self-determination and inclusion: The role of Canadian principals in catalysing inclusive-positive practices. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 17(2).

199 Abstract

- Malboeuf-Hurtubise, C., Léger-Goodes, T., Mageau, G. A., Joussemet, M., Herba, C., Chadi, N., Lefrançois, D., Camden, C., Bussi res,  . L., Taylor, G.,  thier, M. A., & Gagnon, M. (2021). Philosophy for children and mindfulness during COVID-19: Results from a randomized cluster trial and impact on mental health in elementary school students. *Progress in neuro-psychopharmacology & biological psychiatry*, 107, 110260.
- Manzano-Sánchez, D., Gómez-M rmol, A., Valero-Valenzuela, A., & Jiménez-Parra, J. F. (2021). School climate and responsibility as predictors of antisocial and prosocial behaviors and violence: a study towards self-determination theory. *Behavioral Sciences*, 11 (3), 36.
- Marashi, S., Safaei Moghaddam, M., & Khazami, P. (2012). Investigating the effect of implementing the Philosophy for Children training program using the community of inquiry method on the development of moral judgment in fifth-grade elementary students in Ahvaz. *Thinking and Child*, 1(1), 83–102. [in Persian]
- Mehdiyev, G., & Yaralı, K. T. (2020). The Effectiveness of Training of Philosophy with Children on Children’s Attitudes toward Human Values. *BAYBURT EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ*, 15 (29), 251-279.
- Mennetrey, C., & Angeard, N. (2018). Cognitive flexibility training in three-year-old children. *Cognitive Development*, 48, 125-134.
- Michaud Dumont, F., Tarabulsy, G. M., Sylvestre, A., & Voisin, J. (2019). Children’s Emotional Self-Regulation in the Context of Adversity and the Association with Academic Functioning. *Child Psychiatry & Human Development*, 50(5), 856-867.
- Mohammadi, F., Keramati, H., Farzad, V., & Arabzadeh, M. (2019). Investigating the effectiveness of the Philosophy for Children training program in fostering creativity in preschool children. *Thinking and Child*, 10(1), 233–266. [in Persian]
- Mohammadi, G., Pirani, Z., & Zangeneh Motlagh, F. (2021). The effectiveness of Philosophy for Children-based training on psychological flexibility and social functioning in children with separation anxiety disorder. *Clinical Psychology Studies*, 11(44), 45–71. [in Persian]
- Mohammadian, B., & Farghadani, A. (2018). The effectiveness of Philosophy for Children training on parental conflict appraisal and academic self-regulation. *Thinking and Child*, 9(1), 53–72. [in Persian]
- Murris, K. (2016). The Philosophy for Children curriculum: Resisting ‘teacher proof’ texts and the formation of the ideal philosopher child. *Studies in Philosophy and Education*, 35(1), 63-78.
- Naji, S., & Khatibi Moghaddam, S. (2016). The effect of the philosophical inquiry circle method on dialogue skills of elementary school students. *Thinking and Child*, 7(1), 83–110. [in Persian]
- Navidian, A., Vahedi, S., Badri Gorgari, R., & Fathi Azar, A. (2021). The effect of Philosophy for Children training on psychological flexibility of elementary students with a culturally grounded approach. *Journal of Applied Psychological Research*, 12(2), 262–285. [in Persian]
- Nia, A. T. (2014). Foster Self-esteem in Adolescents: Lipmann Approach. *Journal of Educational and Management Studies*, 4(1), 01-05.

- Nia, A. T., & Heibati, S. (2014). The Community of Inquiry, an Approach for Enhancing Creativity. *Journal of Educational and Management Studies*, 4(3), 527-531.
- Nilfyr, K., & Ewe, L. P. (2025). Thriving Children's Emotional Self-Regulation in Preschool: A Systematic Review Discussed from an Interactionist Perspective. *Education Sciences*, 15(2), 137. <https://doi.org/10.3390/educsci15020137>
- Nugraha, D., Husni, F. A. N., Ruhendi, A., & Suhartini, A. (2025). Evaluation the Development of Diversity Students Elementary School. Japdimas: *Jurnal Pengabdian Masyarakat*, 1(1), 1-8.
- Nyhus, E., & Barceló, F. (2009). The Wisconsin Card Sorting Test and the cognitive assessment of prefrontal executive functions: a critical update. *Brain and cognition*, 71(3), 437-451.
- Orbán, R., Kiss, B. L., Zsidó, A. N., & Pohárnok, M. (2025). Different pathways leading to prosocial behavior in preschoolers: The role of parenting style, child temperament, and self-regulation. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2025(1), 8836802.
- Pankratova, A. A. (2010). *The practical, the social and the emotional types of intellect: A comparative analysis*. VoPRosy Psikhologii, Issue 2, P. 111.
- Payant, C. (2017). Teaching Philosophy Statements: In- Service ESL Teachers' Practices and Beliefs. *TESOL Journal*, 8(3), 636-656.
- Ramaila, S. M. (2025). Fostering Holistic Development: The Integral Role of Educators in Nurturing Student Growth and Learning. In *Former Educators' Roles in Supporting Student Growth and Learning* (pp. 117-146). IGI Global Scientific Publishing.
- Rezaei, N., Padrvand, N., Sobhanian, A., & Rezaei, A. (2014). Investigating the effect of implementing the Philosophy for Children program on creativity and its components (fluency, flexibility, originality, and elaboration). *Journal of Innovation and Creativity in Humanities*, 4(2), 19-36. [in Persian]
- Ropovik, I. (2014). Do executive functions predict the ability to learn problem-solving principles? *Intelligence*, 44(1), 64-74.
- Roshani, F., Piri, R., Malek, A., Michel, T. M., & Vafaei, M. S. (2019). *Comparison of cognitive flexibility, appropriate risk-taking and reaction time in individuals with and without adult ADHD*. Psychiatry Research, 112494.
- Shirzadi, M., Bayati, S., Badaqi, A., & Babadi Akasheh, N. (2021). The effectiveness of Philosophy for Children training on deviant behavior and academic engagement of sixth-grade male students in Borujan. *Journal of Psychological Sciences*, 20(98), 295-304. [in Persian]
- 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.
- Tabari, M., Khaleghkhah, A., Mardaei, M., & Zahed Babelan, A. (2017). Investigating the effect of "Philosophy and Child" training on questioning spirit and anger control in fourth-grade elementary students in Babol during the 2015-2016 academic year. *Philosophy and Child*, 15, 103. [in Persian]

201 Abstract

- Tourani, Z. (2017). Investigating the effect of the Philosophy for Children program on anger and bullying in fifth-grade male students in Tehran (Master's thesis). Alzahra University. [in Persian]
- Walwanis. M. M., Ponto, S. J. (2019). Clarifying Cognitive Flexibility from a Self-Regulatory Perspective. In: Schmorow, D., Fidopiastis, C. (eds) *Augmented Cognition*. HCII 2019. Lecture Notes in Computer Science, vol 11580. Springer, Cham.
- Yan, S., Lynne Masel, W., Wang, Z., & Chia-Chiang, W. (2018). Meta-Analysis of the Effectiveness of Philosophy for Children Programs on Students' Cognitive Outcomes. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 39(1), 33-13.
- Yeniad, N., Malda, M., Mesman, J., van Ijzendoorn, M. H., and Pieper, S. (2013). Shifting ability predicts math and reading performance in children: a meta-analytical study. *Learn Individ Differ*, 23, 1–9.
- Zare, R., Takalouei, S., & Ghaffari, A. (2021). The effectiveness of a Philosophy for Children training package on self-determination and responsibility in elementary school students. *Royesh Psychology Journal*, 10(12), 38–48. [in Persian]
- Zheng, X., Xie, Y., Huang, Y., Tian, X., Xiao, J., & Xiao, W. (2025). Association among cognitive emotion regulation strategies, psychological flexibility and subjective well-being in patients with breast cancer: a cross-sectional latent profile and mediation analysis. *Supportive Care in Cancer*, 33(3), 174.
- Zumbrunn, S., Tadlock, J., Roberts, E. D. (2011). *Self-regulation and motivation: a review of the literature*. Communication presented at Metropolitan Educational Research Consortium, Richmond, VA.

اثربخشی برنامه درسی آموزش فلسفه برای کودکان بر خودتنظیمی هیجانی و انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانش‌آموزان

محمدجواد فرهادی‌پور*

محمود نوری**، حبیبه زارع***، زینب محمدی****، محمدکاظم زراعت‌کار*****

چکیده

هدف این پژوهش، تعیین اثربخشی برنامه درسی آموزش فلسفه برای کودکان بر خودتنظیمی هیجانی و انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانش‌آموزان بود. این پژوهش از نوع مطالعه شبه‌تجربی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش دانش‌آموزان دختر ابتدایی شهر شیراز در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود. از این جامعه، نمونه‌ای به حجم ۳۰ نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب و به تصادف در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات شامل پرسشنامه سبک‌های عاطفی (ASQ) و آزمون دسته‌بندی کارت‌های ویسکانسین (WCST) بود. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیری در نرم‌افزار (SPSS نسخه ۲۴) انجام شد. تحلیل داده‌ها نشان داد که برنامه درسی آموزش فلسفه برای کودکان منجر به تفاوت معنی‌دار بین گروه‌ها در انعطاف‌پذیری شناختی و خودتنظیمی هیجانی شده است.

* کارشناسی ارشد، گروه آموزش ابتدایی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران،
mohammafarhaipour633@gmail.com

** دکتری، گروه علوم تربیتی، واحد بندرعباس، دانشگاه آزاد اسلامی، بندرعباس، ایران (نویسنده مسئول)،
noori.mahmad1022@gmail.com

*** کارشناس ارشد، گروه علوم تربیتی، واحد ارسنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، ارسنجان، ایران،
h.zare4595@iau.ac.ir

**** کارشناس ارشد، گروه ریاضی و تحقیق در عملیات، واحد گناباد، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران،
mohammadizeinab199@gmail.com

***** دانشجوی دکتری، گروه علوم تربیتی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران،
kazemkazem2023@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۹/۱۶، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۸/۰۲، تاریخ چاپ: ۱۴۰۵/۰۵/۱۵



($P < 0.05$). با توجه به یافته‌ها، برنامه درسی آموزش فلسفه برای کودکان توانسته است به دانش‌آموزان این توانایی را بدهد که فرایندهای انعطاف‌پذیری شناختی و خودتنظیمی هیجانی خود را بهبود دهند.

کلیدواژه‌ها: آموزش فلسفه برای کودکان، انعطاف‌پذیری روان‌شناختی، خودتنظیمی هیجانی، برنامه درسی، دانش‌آموزان.

۱. مقدمه

دوره ابتدایی یکی از حساس‌ترین و تأثیرگذارترین مراحل نظام آموزشی در سراسر جهان به شمار می‌رود، زیرا نقش بنیادینی در رشد شناختی، هیجانی و اجتماعی کودکان ایفا می‌کند (نوگراها و همکاران، ۲۰۲۵). در این دوره، دانش‌آموزان از نظر روانی، جسمانی و عاطفی در حال تجربه تحولات سریع هستند و با چالش‌هایی همچون افزایش خودمختاری، نوسانات هیجانی و مواجهه با مفاهیم جدید روبه‌رو می‌شوند (جایا و همکاران، ۲۰۲۵؛ مک‌کورماک و همکاران، ۲۰۲۱). از این‌رو، شناخت دقیق ویژگی‌های رشدی کودکان و پاسخ‌گویی به نیازهای آنان، ضرورتی اساسی برای والدین، معلمان و نظام آموزشی است (بوم برتس و اسپاهن، ۲۰۲۱). رشد همه‌جانبه کودکان در دوره ابتدایی نیازمند در نظر گرفتن فرایندهای شناختی و هیجانی گوناگون است (رامیلا، ۲۰۲۵). یکی از عواملی که می‌تواند بر چگونگی تحول کودکان در این دوره سنی تأثیرگذار باشد، خودتنظیمی هیجانی (emotional self-regulation) است (نیلفیر و ایو، ۲۰۲۵).

بر اساس نظریه‌های رشد هیجانی مانند مدل تنظیم هیجان گروس (۱۹۹۸)، توانایی کودکان در مدیریت هیجانات خود نقش مهمی در سلامت روان و سازگاری اجتماعی آنان دارد. خودتنظیمی هیجانی، به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های کلیدی در رشد روان‌شناختی، به کودکان کمک می‌کند تا هیجانات خود را شناسایی، ارزیابی و به شیوه‌ای سازگارانه ابراز کنند (اوربان و همکاران، ۲۰۲۵). این مؤلفه به‌عنوان یکی از وجوه اصلی مفهوم گسترده‌تر خودتنظیمی در نظر گرفته می‌شود، و پژوهش‌های تجربی رو به رشدی نشان داده‌اند که خودتنظیمی هیجانی با شایستگی‌های مرتبط با آمادگی برای مدرسه و پیشرفت تحصیلی ارتباط دارد (بلر و راور، ۲۰۱۵). خودتنظیمی هیجانی به فرایندی اطلاق می‌شود که طی آن افراد بر هیجانات تجربه‌شده نظارت کرده و در جهت اصلاح یا تعدیل آن‌ها تلاش می‌کنند. این فرایند می‌تواند به‌صورت خودکار یا همراه با تلاش آگاهانه و حتی به‌صورت ناخودآگاه

رخ دهد (کلودیو و مونتسه، ۲۰۱۸). خودتنظیمی هیجانی نقش مهمی در توانایی کودکان برای کنترل افکار، رفتار و هیجاناتشان در موقعیت‌های روزمره ایفا می‌کند. این فرایند شامل توانایی شناخت هیجانات خود و دیگران بوده و مستلزم به‌کارگیری راهبردهایی است که به مدیریت سازنده تجربیات هیجانی و کنترل مهارگری منجر می‌شود (زامبرون، تادلان و رابرتز، ۲۰۱۱). رشد خودتنظیمی هیجانی در کودکان، یکی از عوامل بنیادین در ارتقای سلامت روان و بهزیستی آنان محسوب می‌شود. این توانمندی با قابلیت تحمل ناامیدی، مهار انگیزه‌های تهاجمی، و ابراز هیجانات از طریق شیوه‌های اجتماعی قابل قبول ارتباط دارد. کودکانی که از سطح بالایی از خودتنظیمی هیجانی برخوردارند، معمولاً تعاملات مؤثرتری با همسالان خود دارند و در روابط اجتماعی موفق‌تر عمل می‌کنند (فرانکل و همکاران، ۲۰۱۲). در مقابل، ضعف در خودتنظیمی هیجانی در کودکان دبستانی با بروز مشکلات رفتاری برونی‌سازی‌شده مانند پرخاشگری، نافرمانی و بی‌توجهی همراه است (فرانسیس و سوزمن، ۲۰۰۹).

شایان ذکر است که ظرفیت خودتنظیمی هیجانی به‌طور نزدیکی با عملکردهای اجرایی شناختی، از جمله انعطاف‌پذیری شناختی (psychological flexibility)، مرتبط است (ژنگ و همکاران، ۲۰۲۵). این ارتباط نشان می‌دهد که توانایی تنظیم هیجانات نه تنها به مهارت‌های هیجانی، بلکه به توانمندی‌های شناختی نیز وابسته است (والوانیس و پونتو، ۲۰۱۹). از این‌رو، بررسی خودتنظیمی هیجانی در چارچوب تعامل میان مؤلفه‌های شناختی و هیجانی، می‌تواند درک عمیق‌تری از سازوکارهای روان‌شناختی رشد کودکان آورد.

نظریه‌های روان‌شناسی مثبت‌نگر و درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد (ACT) بر اهمیت انعطاف‌پذیری روان‌شناختی در مواجهه با فشارهای زندگی تأکید دارند؛ ویژگی‌ای که به کودکان امکان می‌دهد در برابر چالش‌ها، واکنش‌های منعطف و مؤثر نشان دهند (دارلینگ-هاموند و همکاران، ۲۰۲۰). انعطاف‌پذیری شناختی یکی از مؤلفه‌های کلیدی عملکردهای اجرایی است که به‌طور بارزی در طول دوران کودکی ظهور و توسعه می‌یابد (متری و آنژارد، ۲۰۱۸). این توانایی به قابلیت ذهن برای تنظیم و تغییر اعمال شناختی و رفتاری در پاسخ به بازخوردهای محیطی اشاره دارد (لین، ۲۰۱۳). به عبارت دیگر، انعطاف‌پذیری شناختی به کودکان امکان می‌دهد تا الگوهای پاسخ‌دهی پیشین خود را کنار گذاشته و پاسخ‌های جایگزین و متناسب با شرایط محیطی و اهداف فردی تولید کنند (ژورادو و روسلی، ۲۰۰۷). از منظر ساختاری، انعطاف‌پذیری شناختی شامل دو بعد واکنشی و فوری

است. انعطاف‌پذیری واکنشی به توانایی فرد در تغییر پاسخ‌های شناختی در واکنش به تغییرات محیطی اطلاق می‌شود، در حالی‌که انعطاف‌پذیری فوری به جریان پیوسته افکار اشاره دارد که به‌صورت آنی در پاسخ به پرسش‌های باز و موقعیت‌های ناپایدار فعال می‌شود (حسین‌خانزاده فیروزجاه و همکاران، ۱۳۹۷). این توانایی همچنین با ویژگی‌هایی نظیر ارتباط مؤثر با لحظه حال و تمایز خود از افکار و تجارب درونی-روانی همراه است (حسینی و همکاران، ۱۳۹۸). انعطاف‌پذیری شناختی نقش مهمی در سازگاری شناختی کودکان ایفا می‌کند و آنان را قادر می‌سازد تا راهبردهای پردازش اطلاعات خود را در مواجهه با موقعیت‌های جدید و غیرمنتظره تنظیم و تطبیق دهند (روشنی و همکاران، ۲۰۱۹). شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که سطح بالای انعطاف‌پذیری شناختی با پیامدهای مثبت در حوزه‌های مختلف زندگی تحصیلی و فردی مرتبط است؛ از جمله توانایی خواندن بهتر در دوران کودکی، تاب‌آوری بیشتر در مواجهه با رویدادهای منفی زندگی، سطح بالای خلاقیت، و کیفیت زندگی مطلوب‌تر در بزرگسالی (دجانی و الدین، ۲۰۱۵).

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که انعطاف‌پذیری شناختی نقش برجسته‌ای در فرایندهای یادگیری در دوران کودکی ایفا می‌کند (روپویک، ۲۰۱۴). نتایج برخی مطالعات حاکی از آن است که این توانایی می‌تواند مهارت‌های پایه‌ای مانند خواندن و ریاضی را در دانش‌آموزان کلاس دوم ابتدایی پیش‌بینی کند (کوله، دانکن و بلی، ۲۰۱۴؛ ینیاد، مالد، مسمان، و نایجندورن و پیپر، ۲۰۱۳). انعطاف‌پذیری شناختی نه‌تنها در سازگاری فرد با محیط‌های در حال تغییر نقش دارد، بلکه در تسهیل رفتارهای هدفمند نیز مؤثر است. افزون بر این، این توانایی در تنظیم هیجانات نقش مهمی ایفا می‌کند و اختلال در آن با بروز مشکلات خلقی و اضطرابی در کودکان مرتبط دانسته شده است (گابریس و همکاران، ۲۰۱۸).

همچنین، انعطاف‌پذیری شناختی با طیفی از رفتارهای هدف‌گرا نظیر خلاقیت، حل مسئله و تصمیم‌گیری ارتباط دارد و به‌عنوان یکی از پیش‌نیازهای شناختی برای عملکرد مؤثر در موقعیت‌های پیچیده و چالش‌برانگیز شناخته می‌شود (لونسکو، ۲۰۱۲).

با توجه به اینکه مؤلفه‌های انعطاف‌پذیری شناختی و خودتنظیمی هیجانی از جمله توانمندی‌هایی هستند که در دوران کودکی میانه و نوجوانی قابلیت آموزش و اصلاح دارند و از سوی دیگر، بهبود خودبه‌خودی مشکلات مرتبط با این مؤلفه‌ها در دانش‌آموزان بسیار محدود گزارش شده است (بوتلمن و کرباچ، ۲۰۱۷؛ ادوسا و همکاران، ۲۰۱۸)، طراحی و اجرای برنامه‌های روان‌شناختی هدفمند از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. در این راستا،

اثر بخشی برنامه درسی آموزش فلسفه ... (محمدجواد فرهادی پور و دیگران) ۲۰۷

رویکردهای مداخله‌ای متعددی به منظور ارتقای عملکردهای شناختی و هیجانی کودکان مورد استفاده قرار گرفته‌اند که یکی از برجسته‌ترین آن‌ها، برنامه درسی آموزش فلسفه برای کودکان (Philosophy for children) است؛ برنامه‌ای که با تأکید بر تفکر انتقادی، گفت‌وگوی جمعی و تأمل‌ورزی، زمینه‌ساز رشد شناختی و هیجانی در بستر آموزشی می‌شود. برنامه آموزش فلسفه برای کودکان نخستین بار توسط لیپمن در سال ۱۹۶۹ مطرح شد. به‌زعم لیپمن (۲۰۱۷)، این برنامه بدون پیش‌زمینه نظری شکل نگرفته، بلکه بر پایه دیدگاه‌های جان دیویی (۱۹۲۰) و لئو ویگوتسکی (۱۹۲۵) بنیان نهاده شده است؛ دو اندیشمندی که بر ضرورت آموزش تفکر، تأمل‌ورزی، و نفی رویکرد حافظه‌محور در تعلیم و تربیت تأکید داشتند (زارع و همکاران، ۱۴۰۰). لیپمن (۲۰۱۱) تصریح می‌کند که هدف از آموزش فلسفه به کودکان، آموزش تفکر فلسفی و توانایی فلسفیدن است؛ تفکری که صرفاً به استدلال منطقی محدود نمی‌شود، بلکه شامل تأمل درباره خودِ تفکر نیز هست. بر اساس دیدگاه مهدیو و یارالی (۲۰۲۰)، آموزش فلسفه به کودکان از طریق تمرین فلسفیدن، آنان را با قلمرو معنایی و معنا سازی آشنا می‌سازد و از این طریق، زمینه پرورش تفکر را فراهم می‌آورد. یکی از عناصر کلیدی این برنامه، «اجتماع پژوهشی» است که به‌عنوان بستری برای تعامل شناختی و هیجانی، نقش مهمی در رشد هیجانی کودکان ایفا می‌کند (بلیزی، ۲۰۰۹). در این اجتماع، ابعاد عاطفی فعالیت فلسفی در پیوندی تنگاتنگ با فرایندهای شناختی قرار دارند؛ به‌گونه‌ای که کودکان تجربه‌هایی چون حیرت، کنجکاوی، لذت توافق، ناامیدی ناشی از اختلاف نظر، سردرگمی، ابهام، تعارض و دلسردی را از سر می‌گذرانند و در عین حال می‌آموزند چگونه بر هیجاناتی نظیر ناامیدی، خجالت و اضطراب غلبه کنند (ذوالنوریان و شاطریان محمدی، ۱۳۹۵).

پژوهش‌های متعدد، اثر بخشی برنامه آموزش فلسفه برای کودکان را در بهبود طیف وسیعی از متغیرهای تحصیلی و روان‌شناختی تأیید کرده‌اند. این برنامه با ارتقای خودگردانی تحصیلی دانش‌آموزان (محمدیان و فرقدانی، ۱۳۹۷)، تقویت روحیه پرسشگری و مهار خشم (کمالی مطلق و نوشادی، ۱۳۹۶؛ طورانی، ۱۳۹۶؛ طبری و همکاران، ۱۳۹۶)، افزایش توانایی حل مسئله (هدایتی و ماه‌زاده، ۱۳۹۵؛ جلیلیان، عظیم‌پور و جلیلیان، ۱۳۹۵) و بهبود خودتنظیمی هیجانی (فتحی آذر و همکاران، ۱۳۹۸؛ تجلی‌نیا و کریمی، ۱۳۹۳) همراه بوده است. همچنین، این برنامه موجب پیشرفت مهارت‌های استدلالی (یان و همکاران، ۲۰۱۸)، رشد تفکر پیچیده (دی‌ماسی و سانتی، ۲۰۱۶)، افزایش درگیری تحصیلی (شیرزادی، بیاتی،

بدای و بابادی عکاشه، ۱۴۰۰)، و شکل‌گیری مؤلفه‌هایی چون تفکر، همدلی و ادراک شایستگی در کودکان شده است (موریس، ۲۰۱۶؛ عسگری و همکاران، ۱۳۹۴). از دیگر پیامدهای مثبت این برنامه می‌توان به ارتقای رفتارهای مثبت در کلاس درس (پایانت، ۲۰۱۷)، افزایش خلاقیت، انعطاف‌پذیری و ابتکار (نیا و هیبتی، ۲۰۱۴؛ نیا، ۲۰۱۴؛ رضایی و همکاران، ۱۳۹۳؛ محمدی و همکاران، ۱۳۹۸)، کاهش استرس، اضطراب و تنش دانش‌آموزان (مالبیوف-هورتویس و همکاران، ۲۰۲۱) و رشد مهارت‌های ارتباطی، همدلی، انصاف و عدالت اشاره کرد (سادیکوی، گورارد و سی، ۲۰۱۹). علاوه بر این، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که آموزش فلسفه برای کودکان در ارتقای قضاوت اخلاقی (مرعشی و همکاران، ۱۳۹۱) و هوش هیجانی (کام، ۲۰۱۴) نیز مؤثر است. نتایج مطالعه نویدیان، واحدی، بدری گرگری و فتحی آذر (۱۴۰۰) نشان داد که اجرای این برنامه با استفاده از داستان‌های بومی، موجب افزایش انعطاف‌پذیری روان‌شناختی در دانش‌آموزان دوره ابتدایی شده است. همچنین، یافته‌های پژوهش محمدی و همکاران (۱۴۰۰) حاکی از آن است که آموزش مبتنی بر فلسفه برای کودکان، به بهبود انعطاف‌پذیری روان‌شناختی و عملکرد اجتماعی در کودکان مبتلا به اختلال اضطراب منجر شده است.

دانش‌آموزان به‌ویژه در دوره ابتدایی، از جمله گروه‌های حساس و آسیب‌پذیر جامعه محسوب می‌شوند که سلامت روانی آنان نقش بنیادینی در شکل‌گیری سلامت اجتماعی و تربیت نسل آینده دارد. در این میان، دو مؤلفه مهم روان‌شناختی یعنی خودتنظیمی هیجانی و انعطاف‌پذیری شناختی، از عوامل کلیدی در رشد هیجانی، سازگاری اجتماعی و موفقیت تحصیلی کودکان به‌شمار می‌روند. فقدان یا ضعف در این مهارت‌ها می‌تواند زمینه‌ساز بروز مشکلاتی در ابعاد فردی، خانوادگی و آموزشی شود؛ از جمله افزایش اضطراب، کاهش تاب‌آوری، افت تحصیلی و اختلال در روابط اجتماعی. با توجه به اهمیت دوره ابتدایی در شکل‌گیری بنیان‌های شناختی و هیجانی کودکان، طراحی و اجرای مداخلاتی که به تقویت این مهارت‌ها منجر شود، ضرورتی انکارناپذیر دارد (نویدیان و همکاران، ۱۴۰۰). یکی از رویکردهای نوین و مؤثر در این زمینه، برنامه آموزش فلسفه برای کودکان است که با تأکید بر گفت‌وگوی فلسفی، تفکر انتقادی و تأمل‌ورزی، می‌تواند بستری مناسب برای رشد شناختی و هیجانی دانش‌آموزان فراهم آورد. این برنامه، با ایجاد فضای امن برای بیان احساسات، شنیدن دیدگاه‌های متفاوت و تمرین درک و پذیرش، ظرفیت بالایی برای ارتقای خودتنظیمی هیجانی و انعطاف‌پذیری شناختی دارد. با وجود شواهد نظری در

اثربخشی برنامه درسی آموزش فلسفه ... (محمدجواد فرهادی پور و دیگران) ۲۰۹

حمایت از این ارتباط، مطالعات تجربی در زمینه اثربخشی برنامه آموزش فلسفه برای کودکان بر مؤلفه‌های روان‌شناختی، به‌ویژه در بستر آموزشی ایران، محدود و پراکنده‌اند. از این‌رو، پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی برنامه درسی آموزش فلسفه برای کودکان بر خودتنظیمی هیجانی و انعطاف‌پذیری شناختی دانش‌آموزان ابتدایی طراحی شده است تا ضمن پاسخ‌گویی به این خلأ علمی، زمینه‌ساز توسعه رویکردهای آموزشی مبتنی بر رشد همه‌جانبه کودکان باشد.

۲. روش پژوهش

روش این پژوهش، شبه تجربی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری این پژوهش را تمامی دانش‌آموزان دختر دوره ابتدایی شهر شیراز در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ تشکیل دادند. جهت تعیین حجم نمونه پژوهش، گال و همکاران (۱۳۹۱) قاعده‌ای را پیشنهاد کرده‌اند که طبق آن برای تحقیقات آزمایشی و شبه آزمایشی، تعداد ۱۵ نفر برای هر یک از گروه‌های آزمایش و گواه پیشنهاد شده است؛ بنابراین پیش‌بینی شده بود از این جامعه، نمونه‌ای به حجم ۳۰ نفر (۱۵ نفر برای هر گروه) به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین گردند. نحوه انتخاب نمونه آماری بدین صورت بود که ابتدا از بین مدارس ابتدایی شهر شیراز یک مدرسه به صورت تصادفی انتخاب و ۳۰ نفر از دانش‌آموزان با در نظر گرفتن ملاک‌های ورود و خروج انتخاب و به تصادف در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. ملاک‌های ورود آزمودنی‌ها در این تحقیق عبارت‌اند از: تحصیل دانش‌آموز در پایه پنجم و ششم، رضایت مسئولان مدرسه و اولیای دانش‌آموز، تمایل دانش‌آموز به شرکت در دوره آموزشی. معیارهای خروج از مطالعه نیز، انجام ندادن تکالیف و غیبت بیش از دو جلسه حین آموزش تعیین گردید.

۳. شیوه اجرای پژوهش

در این پژوهش، قبل از شروع مداخله آموزشی به خاطر رعایت مسائل اخلاقی، رضایت آگاهانه از والدین اخذ گردید و حق انصراف از پژوهش به آنان داده شد. بر همین اساس، بعد از هماهنگی و کسب مجوز از اداره آموزش و پرورش استان فارس، در راستای حفظ اصل رازداری و ایجاد اعتماد در آزمودنی‌ها به آنان اطمینان داده شد که اطلاعات حاصل از پژوهش فقط در راستای مقاصد پژوهشی استفاده می‌شود. شرکت‌کنندگان ابتدا در مرحله

پیش‌آزمون پرسشنامه خودتنظیمی هیجانی و آزمون دسته‌بندی کارت‌های ویسکانسین را تکمیل نمودند. رویکرد آموزش فلسفه به مدت ۱۲ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای و در هر هفته دو جلسه برای روی گروه آزمایش اجرا شد. هر جلسه شامل فعالیت‌هایی مبتنی بر داستان‌خوانی، طرح پرسش‌های فلسفی، بحث گروهی و انجام تکالیف هدفمند بود. تکالیف جلسات با هدف تعمیق مفاهیم مطرح‌شده، انتقال یادگیری به زندگی روزمره، و تقویت مهارت‌های خودتنظیمی هیجانی و انعطاف‌پذیری روان‌شناختی طراحی شدند. شیوه برگزاری جلسات به صورت گروهی بود، یعنی افراد در قالب گروه، آموزش را دریافت می‌کردند. در این زمان، افراد گروه گواه هیچ‌گونه مداخله‌ای دریافت نکردند. در نهایت هر دو گروه پرسشنامه خودتنظیمی هیجانی و آزمون دسته‌بندی کارت‌های ویسکانسین را برای مرحله پس‌آزمون تکمیل کردند. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیری در نرم‌افزار (SPSS نسخه ۲۴) انجام شد. خلاصه جلسات آموزشی در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. خلاصه جلسات آموزشی برنامه آموزش فلسفه برای کودکان

جلسات	عنوان جلسات	محتوای جلسات
اول	معارفه	محتوا: آشنایی با اهداف برنامه، معرفی روش فلسفه برای کودکان، اجرای پیش‌آزمون، تعیین قوانین گفت‌وگو و احترام متقابل تکلیف: نوشتن یک متن کوتاه درباره انتظارات شخصی از این دوره؛ طراحی پوستر گروهی با قوانین بحث و گفت‌وگو
دوم	خشم (۱)	محتوا: خواندن داستانی درباره تجربه خشم، طرح پرسش‌های فلسفی توسط دانش‌آموزان، گروه‌بندی و انتخاب پرسش‌ها، آغاز بحث تکلیف: نوشتن تجربه‌ای شخصی از خشم و نحوه مدیریت آن؛ کشیدن نقاشی از موقعیتی که در آن خشم را کنترل کرده‌اند
سوم	خشم (۲)	محتوا: بررسی تفاوت بین خشم سالم و ناسالم، نقش شناخت در کنترل هیجان، تمرین همدلی تکلیف: ایفای نقش در موقعیت‌هایی که خشم ایجاد می‌شود؛ گفت‌وگو با والدین درباره نحوه برخوردشان با خشم
چهارم	خشم (۳)	محتوا: بررسی پیامدهای خشم کنترل‌نشده، ارتباط خشم با تصمیم‌گیری، تمرین همدلی در موقعیت‌های تنش‌زا تکلیف: نوشتن نامه خیالی به کسی که از او عصبانی بوده‌اند، با هدف آشتی؛ خواندن داستانی دیگر درباره خشم و پاسخ به پرسش‌های فلسفی
پنجم	احترام گذاشتن (۱)	محتوا: داستانی درباره احترام، بررسی مفهوم احترام به تفاوت‌ها، نقش احترام در روابط انسانی تکلیف: نوشتن تجربه‌ای از احترام گذاشتن به کسی با دیدگاه متفاوت؛ طراحی پوستر با پیام «احترام یعنی...»

اثربخشی برنامه درسی آموزش فلسفه ... (محمدجواد فرهادی پور و دیگران) ۲۱۱

جلسات	عنوان جلسات	محتوای جلسات
ششم	احترام گذاشتن (۲)	محتوا: بررسی احترام به خود، ارتباط احترام با عزت نفس و مرزهای شخصی تکلیف: مصاحبه با یکی از اعضای خانواده درباره اینکه احترام برایشان چه معنایی دارد؛ ایفای نقش در موقعیت‌هایی که احترام به خود یا دیگران به چالش کشیده می‌شود
هفتم	دزدی (۱)	محتوا: داستانی درباره دزدی، بررسی دلایل فلسفی و اخلاقی آن، طرح پرسش‌ها درباره مالکیت، عدالت و نیاز تکلیف: نوشتن نظر شخصی درباره اینکه آیا دزدی همیشه اشتباه است؟ چرا؟؛ خواندن داستانی دیگر با موضوع مشابه و مقایسه دیدگاه‌ها
هشتم	دزدی (۲)	محتوا: بررسی تفاوت بین نیاز و طمع، نقش قانون و اخلاق در قضاوت درباره دزدی تکلیف: ایفای نقش در موقعیت‌هایی که فرد با وسوسه دزدی مواجه می‌شود؛ گفت‌وگو با والدین درباره تجربه‌ای که در آن با مسئله مالکیت مواجه شده‌اند
نهم	دوستی (۱)	محتوا: داستان موش و قورباغه، بررسی مفهوم دوستی، اعتماد، وفاداری، و تفاوت بین دوست واقعی و ظاهری تکلیف: نوشتن ویژگی‌های یک دوست خوب از نگاه خود؛ طراحی کارت تبریک برای یک دوست با پیام فلسفی درباره دوستی
دهم	دوستی (۲)	محتوا: بررسی تعارض در دوستی، بخشش، و حفظ رابطه در شرایط سخت تکلیف: گفت‌وگو با یک دوست درباره اینکه در چه شرایطی دوستی‌شان تقویت شده؛ ایفای نقش در موقعیت‌هایی که دوستی به چالش کشیده می‌شود
یازدهم	ارتباط (۱)	محتوا: داستان مک‌کال، بررسی مفهوم ارتباط مؤثر، گوش دادن فعال، زبان بدن، و سوء تفاهم تکلیف: نوشتن تجربه‌ای از سوء تفاهم و نحوه حل آن؛ طراحی پوستر با پیام «ارتباط مؤثر یعنی...»
دوازدهم	ارتباط (۲)	محتوا: تمرین مهارت‌های ارتباطی، جمع‌بندی مفاهیم دوره، اجرای پس‌آزمون تکلیف: ایفای نقش در گفت‌وگوهای دشوار با هدف تمرین ارتباط مؤثر؛ نوشتن تأمل پایانی درباره اینکه چه چیزی از این دوره یاد گرفته‌اند

۴. ابزار سنجش

آزمون دسته‌بندی کارت‌های ویسکانسین (Wisconsin Card Sorting Test (WCST): آزمون دسته‌بندی کارت‌های ویسکانسین در سال ۱۹۴۸ توسط گرانت و برگ تدوین شده و توانایی انتزاع و تغییر راهبردهای شناختی را در پاسخ به بازخوردهای محیطی ارزیابی می‌کند (عطارکار، خلخالی و امیری مجد، ۱۳۹۸). این آزمون متشکل از ۶۴ کارت غیر متشابه با شکل‌های متفاوت (مثلث، ستاره، صلیب و دایره) و رنگ‌های مختلف است. آزمون دسته‌بندی ویسکانسین را می‌توان به چندین روش نمره‌گذاری کرد. رایج‌ترین شیوه نمره‌گذاری، ثبت تعداد طبقات به دست آمده و خطای درج‌ماندگی می‌باشد. طبقات به دست آمده به تعداد دوره‌های صحیح یا به عبارت دیگر ۱۰ جای‌گذاری صحیح متوالی

اطلاق می‌شود که این تعداد در دامنه‌ای از صفر تا شش که در این حالت آزمون طبیعتاً متوقف می‌شود، قرار می‌گیرد. مواقعی که آزمودنی بر طبق اصل موفقیت‌آمیز قبلی دسته‌بندی را ادامه دهد و همچنین زمانی که در اولین سری، در دسته‌بندی بر یک حدس غلط اولیه پافشاری کند، خطای درجاماندگی وجود دارد، این آزمون یکی از شاخص‌های اصلی فعالیت قطعه‌ی پیشانی است (نیپوس و بارسل، ۲۰۰۹). روایی این آزمون برای نقایص شناختی به دنبال آسیب‌های مغزی بالای ۰/۸۶ گزارش شده است (عطارکار و دیگران، ۱۳۹۸). داودی و همکاران (۱۳۹۰) با استفاده از روش بازآزمایی، پایایی این آزمون را در جمعیت ایرانی ۰/۸۵ گزارش کرده‌اند. داداشی، احمدی و باقنده قراملکی (۱۳۹۷) در پژوهشی پایایی این آزمون را به روش بازآزمایی ۰/۸۶ گزارش نمودند. در پژوهش حاضر، به‌منظور بررسی پایایی، از روش بازآزمایی با فاصله زمانی دو هفته میان دو اجرای آزمون استفاده شد. ضریب همبستگی پیرسون بین نمرات اجرای اول و دوم برابر با ۰/۸۲ به‌دست آمد که بیانگر پایایی مطلوب ابزار در نمونه مورد بررسی است. همچنین، برای بررسی روایی ابزار، از روش همبستگی با آزمون بندر-گشتالت استفاده شد. ضریب همبستگی پیرسون برابر با ۰/۶۵ به‌دست آمد که نشان‌دهنده روایی قابل قبول ابزار در سنجش انعطاف‌پذیری روان‌شناختی است.

مقیاس سبک‌های عاطفی (The Affective Style Questionnaire (ASQ): به منظور سنجش سبک‌های خودتنظیمی هیجانی دانش‌آموزان، از پرسشنامه سبک‌های عاطفی (هافمن و کاشدان، ۲۰۱۰) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۲۰ گویه و سه زیرمقیاس است: خرده مقیاس سازگاری دارای ۷ گویه، پنهان‌کاری دارای ۸ گویه و سبک تحمل دارای ۵ گویه است. نحوه پاسخ‌دهی به هر یک از گویه‌ها بر اساس طیف ۵ درجه‌ای لیکرت تنظیم شده و در دامنه اصلاً در مورد من درست نیست (با نمره ۱)، تا کاملاً در مورد من درست است (با نمره ۵) درجه‌بندی شده است. میانگین نمره هر گویه از سبک هیجانی نمرهای بین ۱ تا ۵ است و از راه تقسیم نمره هر خرده مقیاس بر تعداد سوالات آن، نمره هر سبک هیجانی به دست می‌آید. (هافمن و کاشدان، ۲۰۱۰) ضمن تایید روایی سازه مقیاس، پایایی پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس سازگاری ۰/۸۲، پنهان‌کاری ۰/۸۴ و برای تحمل ۰/۶۸ گزارش کردند. کارشکی (۱۳۹۲) در پژوهشی ضمن تایید ساختار سه عاملی این مقیاس با استفاده از تحلیل مولفه‌های اصلی، پایایی مقیاس را از طریق آلفای کرونباخ برای مولفه پنهان‌کاری ۰/۷۰، سازگاری ۰/۷۵ و برای تحمل ۰/۵۰

اثر بخشی برنامه درسی آموزش فلسفه ... (محمدجواد فرهادی پور و دیگران) ۲۱۳

مطرح کردند. در پژوهش حاضر، روایی مقیاس با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی بررسی و تأیید شد و شاخص‌های برازش به دست آمده با توجه به ملاک کلاین (۲۰۱۶) حاکی از آن بود که مدل از برازش مطلوب برخوردار است. مقادیر شاخص‌های نسبت مجذور خی به درجه آزادی (X^2/df)، شاخص برازندگی (GFI)، شاخص برازندگی تعدیل یافته (AGFI)، شاخص برازندگی افزایشی (IFI)، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)، ریشه دوم واریانس خطای تقریب (RMSEA) و احتمال نزدیکی برازندگی (PCLOSE) نیز به ترتیب (۰/۹۰، ۰/۸۹، ۰/۹۱، ۰/۹۰، ۰/۰۴ و ۰/۰۵) به دست آمد. در این پژوهش جهت تعیین ضریب پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ برای برای خرده مقیاس سازگاری ۰/۷۴، پنهان کاری ۰/۷۸، تحمل ۰/۸۰ و پایایی کل ۰/۷۶ به دست آمد.

۵. یافته‌ها

در این پژوهش میانگین سنی برای گروه آزمایش ۱۱/۲۷، برای گروه کنترل ۱۱/۴۰ و میانگین سنی کل شرکت کنندگان ۱۱/۳۳ بود.

جدول ۲. آماره‌های توصیفی برای متغیرها

متغیرها	گروه	مرحله	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار
خطای درجاماندگی	آزمایش	پیش‌آزمون	۷	۱۴	۱۰/۹۳	۲/۴۰
		پس‌آزمون	۴	۱۱	۷/۰۷	۲/۳۱
	کنترل	پیش‌آزمون	۷	۱۴	۱۰/۲۰	۲/۴۳
		پس‌آزمون	۷	۱۲	۹/۸۷	۱/۸۷
خطای کل	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۹	۳۴	۲۵/۷۳	۴/۲۲
		پس‌آزمون	۱۸	۲۹	۲۲/۲۰	۲/۹۶
	کنترل	پیش‌آزمون	۱۹	۳۲	۲۴/۳۳	۴/۳۲
		پس‌آزمون	۱۹	۲۹	۲۳/۲۷	۲/۸۹
سبک سازگاری	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۷	۲۴	۲۰/۸۷	۲/۳۶
		پس‌آزمون	۱۹	۲۸	۲۴/۴۷	۲/۸۰
	کنترل	پیش‌آزمون	۱۷	۲۶	۲۱/۲۷	۲/۸۹
		پس‌آزمون	۱۹	۲۷	۲۲/۸۷	۲/۲۳
سبک پنهان کاری	آزمایش	پیش‌آزمون	۲۴	۳۴	۲۸/۸۰	۳/۱۷
		پس‌آزمون	۲۱	۳۱	۲۵/۶۰	۲/۹۷

متغیرها	گروه	مرحله	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار
	کنترل	پیش آزمون	۲۰	۳۲	۲۵/۰۷	۳/۲۶
		پس آزمون	۲۰	۲۹	۲۴/۳۳	۲/۸۷
سبک تحمل	آزمایش	پیش آزمون	۱۲	۱۹	۱۵/۵۳	۲/۱۰
		پس آزمون	۱۴	۲۲	۱۸/۰۷	۱/۹۸
	کنترل	پیش آزمون	۱۲	۱۸	۱۴/۹۳	۱/۶۷
		پس آزمون	۱۲	۲۰	۱۶/۳۳	۲/۲۶
خودتنظیمی هیجانی	آزمایش	پیش آزمون	۵۳	۷۷	۶۵/۰۲	۴/۵۵
		پس آزمون	۵۵	۸۱	۶۸/۱۴	۵/۴۷
	کنترل	پیش آزمون	۵۰	۷۴	۶۱/۲۷	۵/۳۳
		پس آزمون	۵۶	۷۲	۶۳/۵۳	۴/۱۷

جدول ۳. نتایج پیش فرض همگنی واریانس ها و همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس برای انعطاف پذیری شناختی و خودتنظیمی هیجانی

آزمون ام باکس	نتایج آزمون لون				متغیر وابسته
	معنی داری	df2	df1	F	
M = ۱/۰۳۶ F = ۰/۳۱۹	۰/۶۱۹	۲۸	۱	۰/۲۵۳	خطای درجاماندگی
معنی داری = ۰/۸۱۲	۰/۱۶۵	۲۸	۱	۲/۰۳	خطای کل
M = ۲/۵۵	۰/۷۶۵	۲۸	۱	۰/۰۹۱	سبک سازگاری
F = ۰/۳۷۶	۰/۰۹۱	۲۸	۱	۳/۰۶	سبک پنهان کاری
معنی داری = ۰/۸۹۵	۰/۲۱۴	۲۸	۱	۱/۶۱	سبک تحمل

نتایج جدول ۳ نشان می دهد که پیش فرض همگنی واریانس ها و همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس برای انعطاف پذیری شناختی و خودتنظیمی هیجانی برقرار است ($P > ۰/۰۵$). با توجه به نتایج آزمون های چندمتغیری سطح معناداری آزمون لامبدای ویلکز، حاکی از این بود که حداقل از نظر یکی از ابعاد انعطاف پذیری شناختی و خودتنظیمی هیجانی در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد و نشانگر آن است که ۶۳ درصد از تفاوت مشاهده شده در میانگین انعطاف پذیری شناختی و ۴۹ درصد از تفاوت مشاهده شده در میانگین ابعاد خودتنظیمی هیجانی مربوط به تاثیر آموزش برنامه درسی آموزش فلسفه برای کودکان می باشد؛ بنابراین، آموزش برنامه درسی آموزش فلسفه برای

اثر بخشی برنامه درسی آموزش فلسفه ... (محمدجواد فرهادی پور و دیگران) ۲۱۵

کودکان بر انعطاف پذیری شناختی و خودتنظیمی هیجانی در دانش آموزان ابتدایی موثر است؛ همچنین، 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 ۴ حاکی از برقراری این پیش فرض ها برای ابعاد انعطاف پذیری شناختی و خودتنظیمی هیجانی بود.

جدول ۴. نتایج تحلیل کواریانس اثرات بین گروهی میانگین ابعاد انعطاف پذیری شناختی و خودتنظیمی شناختی

مؤلفه ها	منبع تغییرات	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	ضریب اتا
خطای درجاماندگی	گروه* پیش آزمون	۰/۱۳۳	۰/۰۳۶	۰/۸۵۰	۰/۰۰۲
	پیش آزمون	۲۶/۹۷	۷/۸۸	۰/۰۰۹	۰/۲۳۳
	گروه	۶۶/۶۸	۱۹/۴۸	۰/۰۰۰۱	۰/۴۲۸
	خطا	۳/۴۲			
خطای کل	گروه* پیش آزمون	۱/۹۲	۰/۷۱۷	۰/۴۰۶	۰/۰۲۹
	پیش آزمون	۱۵۶/۷۸	۶۱/۵۳	۰/۰۰۰۱	۰/۷۰۳
	گروه	۲۳/۰۰	۹/۰۳	۰/۰۰۶	۰/۲۵۸
	خطا	۲/۵۵			
سبک سازگاری	گروه* پیش آزمون	۶/۸۱	۲/۱۳	۰/۱۵۹	۰/۰۸۸
	پیش آزمون	۸۰/۷۷	۲۳/۸۷	۰/۰۰۰۱	۰/۴۸۸
	گروه	۲۶/۳۹	۷/۸۰	۰/۰۱۰	۰/۲۳۸
	خطا	۳/۳۸			
سبک پنهان کاری	گروه* پیش آزمون	۰/۳۷۳	۰/۱۱۹	۰/۷۳۳	۰/۰۰۵
	پیش آزمون	۲۰۰/۲۲	۶۱/۵۱	۰/۰۰۰۱	۰/۷۱۱
	گروه	۴۱/۷۶	۱۲/۸۳	۰/۰۰۱	۰/۳۳۹
	خطا	۳/۲۵			
سبک تحمل	گروه* پیش آزمون	۰/۴۷۱	۰/۲۲۳	۰/۶۴۲	۰/۰۱۰
	پیش آزمون	۷۷/۳۵	۴۰/۹۹	۰/۰۰۰۱	۰/۶۲۱
	گروه	۱۰/۲۲	۵/۴۲	۰/۰۲۸	۰/۱۷۸
	خطا	۱/۸۹			

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که آموزش برنامه درسی آموزش فلسفه برای کودکان منجر به تفاوت معنی‌دار بین گروه‌ها در ابعاد انعطاف‌پذیری شناختی شامل خطای درجاماندگی ($F=19/48, \eta^2=0/428$) و خطای کل ($F=9/03, \eta^2=0/258$) شده است؛ لذا، آموزش برنامه درسی آموزش فلسفه برای کودکان منجر به افزایش میانگین نمرات شرکت‌کنندگان گروه آزمایش در ابعاد انعطاف‌پذیری شناختی (خطای درجاماندگی و خطای کل) نسبت به گروه کنترل شده است؛ همچنین، نتایج نشان داد که آموزش برنامه درسی آموزش فلسفه برای کودکان باعث تفاوت معنی‌دار بین گروه‌ها در ابعاد خودتنظیمی هیجانی شامل سبک سازگاری ($F=7/80, \eta^2=0/24$)، سبک پنهان‌کاری ($F=12/83, \eta^2=0/34$) و سبک تحمل ($F=5/42, \eta^2=0/18$) شده است؛ بنابراین، آموزش برنامه درسی آموزش فلسفه برای کودکان پنهان‌کاری کودکان را کاهش می‌دهد، تحمل و سازش آنان را افزایش می‌دهد.

۶. نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف تعیین اثربخشی برنامه درسی آموزش فلسفه برای کودکان بر انعطاف‌پذیری شناختی و خودتنظیمی هیجانی در دانش‌آموزان دوره ابتدایی انجام شد. به عبارت دیگر، برنامه آموزش فلسفه برای کودکان در این پژوهش به‌گونه‌ای طراحی شد که به‌طور مستقیم با مؤلفه‌های خودتنظیمی هیجانی و انعطاف‌پذیری روان‌شناختی هم‌راستا باشد. در جلساتی که به موضوعاتی چون خشم، احترام، دوستی، دزدی و ارتباط اختصاص داشت، دانش‌آموزان از طریق داستان‌خوانی، پرسش‌گری فلسفی، بحث گروهی و انجام تکالیف تأمل‌برانگیز، فرصت یافتند تا هیجانات خود را شناسایی، تحلیل و مدیریت کنند. تکالیفی نظیر نوشتن نامه خیالی برای آشتی، ایفای نقش در موقعیت‌های تنش‌زا، و گفت‌وگو با والدین درباره تجربه‌های هیجانی، به تقویت آگاهی هیجانی، همدلی، و کنترل هیجان کمک کردند که از مؤلفه‌های اصلی خودتنظیمی هیجانی محسوب می‌شوند. از سوی دیگر، مواجهه با موقعیت‌های اخلاقی پیچیده مانند دزدی، تعارض در دوستی، و سوءتفاهم در ارتباط، زمینه‌ای فراهم آورد تا دانش‌آموزان با دیدگاه‌های متنوع آشنا شوند، تجربه‌های ناخوشایند را بپذیرند و در پاسخ به موقعیت‌های جدید، رفتارهای انعطاف‌پذیرتری اتخاذ کنند. تکالیفی مانند مصاحبه با دیگران، طراحی پوسترهای مفهومی، و نوشتن تأمل‌پایانی درباره یادگیری‌های دوره، به بازنگری در ارزش‌ها و تقویت توانایی سازگاری روان‌شناختی

کمک کردند. بنابراین، ساختار جلسات و نوع تکالیف به گونه‌ای بوده است که نه تنها مفاهیم فلسفی را به زبان کودکان منتقل کند، بلکه به صورت عملی و تجربی، مهارت‌های هیجانی و روان‌شناختی آنان را نیز ارتقاء دهد.

یافته اول پژوهش نشان داد که برنامه درسی آموزش فلسفه برای کودکان منجر به افزایش میانگین نمرات شرکت‌کنندگان گروه آزمایش در انعطاف‌پذیری شناختی و ابعاد آن شامل خطای درجاماندگی و خطای کل نسبت به گروه کنترل شده است. از این رو می‌توان مطرح کرد که برنامه درسی آموزش فلسفه برای کودکان بر انعطاف‌پذیری شناختی (خطای درجاماندگی و خطای کل) در دانش‌آموزان ابتدایی موثر است. یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های برخی پژوهش‌ها نظیر مهدیو و یارالی (۲۰۲۰)، یان و دیگران (۲۰۱۸)، دی‌ماسی و سانتی (۲۰۱۶)، محمدی و دیگران (۱۴۰۰)، رضایی و دیگران (۱۳۹۳)، جلیلیان و دیگران (۱۳۹۵)، نویدیان و دیگران (۱۴۰۰) همسو است. این پژوهشگران گزارش کردند که استفاده از برنامه درسی آموزش فلسفه برای کودکان به طور معنی‌داری منجر به افزایش انعطاف‌پذیری شناختی و بهبود کارکردهای شناختی (خطای درجاماندگی و پاسخ‌های نادرست) می‌گردد. به علاوه، با پژوهش‌های عسگری و دیگران (۱۳۹۴) و موریس (۲۰۱۶) مطابقت دارد که به آموزش فلسفه برای کودکان پرداختند و نتایج آن‌ها حاکی از تأثیر مثبت این برنامه در متغیرهایی از قبیل تفکر، تفکر منطقی و شناخت است؛ بنابراین، دیدگاه لیپمن (۲۰۰۳) بنیان‌گذار فلسفه برای کودکان نیز مبنی بر اهمیت و کاربرد مؤثر این برنامه در انواع تفکر مراقب، خلاق و انتقادی در فضای مدرسه و به کمک معلمان در پژوهش حاضر تأیید می‌شود.

این یافته را می‌توان در چارچوب نظریه‌های فلسفی و روان‌شناختی تبیین کرد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که آموزش مبتنی بر فلسفه، کودکان را نسبت به فرایند تفکر و یادگیری خود آگاه‌تر می‌سازد؛ به عبارت دیگر، آن‌ها نسبت به آنچه می‌اندیشند و می‌آموزند، هشیاری بیشتری پیدا می‌کنند (پایانیت، ۲۰۱۷). این نوع آموزش همچنین زمینه‌ای فراهم می‌آورد تا کودکان از طریق ابراز دیدگاه‌های خود و شنیدن دلایل موافقت یا مخالفت دیگران، نسبت به نقاط قوت و ضعف خود شناخت بهتری پیدا کنند (محمدی و همکاران، ۱۴۰۰). چنین فرایندی موجب می‌شود کودکان بتوانند خود را از افکار، تجارب و نقاط ضعف و قوت‌شان متمایز سازند و ارتباط مؤثرتری با لحظه‌ی حال برقرار کنند (حسنی و همکاران، ۱۳۹۸).

در نتیجه، آموزش فلسفه برای کودکان به طور خاص مرتبط با انعطاف پذیری شناختی را تحت تأثیر قرار می دهد و اثربخشی آن در این زمینه قابل انتظار است. افزون بر این، از منظر روان شناختی، انعطاف پذیری شناختی یکی از مؤلفه های کلیدی عملکرد اجرایی ذهن است که شامل توانایی تغییر راهبردهای ذهنی، پذیرش دیدگاه های متنوع و تنظیم پاسخ های شناختی در مواجهه با اطلاعات جدید می شود. تمرین در مواجهه با تعارض های اخلاقی، موقعیت های پیچیده، و گفت وگوهای چندصدایی، زمینه ای فراهم می آورد تا کودکان توانایی عبور از درجамاندگی ذهنی را در خود تقویت کنند. در جلسات این پژوهش، موضوعاتی چون دزدی، دوستی، و ارتباط، به گونه ای طراحی شده بودند که دانش آموزان را با دیدگاه های متضاد مواجه سازند و آنان را به بازنگری در باورهای خود و پذیرش دیدگاه های دیگران ترغیب کنند. علاوه بر این، در جریان این آموزش، خلاقیت کودکان نیز با تلاش برای یافتن راه حل های متنوع برای یک پرسش، تقویت می شود (رضایی و همکاران، ۱۳۹۳). قرار گرفتن در چالش های ذهنی گوناگون، سطح انعطاف پذیری روان شناختی آنها را افزایش می دهد. از سوی دیگر، به دلیل به چالش کشیده شدن افکار دانش آموزان در مواجهه با مفاهیم مختلف، آنها درستی یا نادرستی اندیشه های خود را در بحث و گفت وگو بهتر تشخیص می دهند (لیپمن، ۲۰۱۷) و این فرایند به ارتقای انعطاف پذیری شناختی به عنوان یکی از مؤلفه های مهم تصمیم گیری در کودکان منجر می شود.

یافته دوم پژوهش نشان داد که اجرای برنامه آموزش فلسفه برای کودکان تأثیر معناداری بر مؤلفه های خودتنظیمی هیجانی داشته و موجب کاهش پنهان کاری، افزایش سازش، و ارتقای تحمل در دانش آموزان ابتدایی شده است. این نتیجه را می توان در پرتو نظریه های شناختی-هیجانی، مدل های تنظیم هیجان، و رویکردهای تربیتی فلسفه محور تبیین کرد. از منظر نظری، خودتنظیمی هیجانی به توانایی فرد در شناسایی، درک، و مدیریت هیجانات خود در موقعیت های اجتماعی و درونی اشاره دارد. بر اساس مدل فرآیند تنظیم هیجان گروس (۱۹۹۸)، آموزش هایی که موجب افزایش آگاهی هیجانی، بازتاب درونی، و تمرین در کنترل پاسخ های هیجانی شوند، می توانند به بهبود مؤلفه های رفتاری مرتبط با تنظیم هیجان منجر شوند. برنامه آموزش فلسفه برای کودکان با ایجاد فضایی امن، مبتنی بر گفت وگو و تعامل، بستری فراهم می کند که در آن کودکان احساسات خود را شناسایی، بیان و تحلیل می کنند.

کاهش پنهان کاری هیجانی را می توان نتیجه افزایش اعتماد به فضای گفت وگو و تمرین در بیان احساسات دانست. سبک پنهان کاری معمولاً شامل راهبردهایی مانند سرکوب و اجتناب از بروز هیجانات است؛ اما در جامعه پژوهشی فلسفی، کودکان یاد می گیرند که هیجانات خود را به جای پنهان سازی، به صورت سازنده بیان کنند. به عبارت بهتر، آموزش فلسفه برای کودکان با ایجاد فضایی امن و مبتنی بر گفت وگو، کودکان را تشویق می کند تا احساسات خود را بشناسند، درباره شان صحبت کنند و نقش هیجانات را در شکل گیری عقاید و تصمیم گیری ها درک کنند (پایانت، ۲۰۱۷). در این فرایند، کودکان یاد می گیرند که چگونه با احساسات خود مواجه شوند و از آن ها برای یادگیری بهره ببرند. مطابق دیدگاه بلیزبی (۲۰۰۹)، ماهیت اجتماع پژوهشی در کلاس فلسفه، به دلیل تمرکز بر خودآگاهی و ابراز وجود، نقش مهم تری نسبت به کلاس های معمول ایفا می کند. کودکان در این فضا دیدگاه های خود را به اشتراک می گذارند، به نظرات دیگران گوش می دهند و توانایی ارزیابی و اصلاح داوری های خود را کسب می کنند. این فرایند موجب کاهش پنهان کاری و افزایش بروز هیجانات در محیطی سازنده می شود. این یافته با پژوهش هایی چون فتحی آذر و همکاران (۱۳۹۸)، کام (۲۰۱۴) و پایانت (۲۰۱۷) هم خوانی دارد.

افزایش سازش نیز حاصل مواجهه با دیدگاه های متضاد و تمرین همدلی در بحث های فلسفی است؛ جایی که کودکان یاد می گیرند اختلاف نظر لزوماً به تعارض منفی منجر نمی شود. این فرایند موجب رشد فراشناخت، حساسیت هیجانی، و توانایی ارزیابی راه حل های مختلف می شود. به عبارت بهتر، برنامه آموزش فلسفه با تأکید بر گفت وگو، تفکر انتقادی و تعامل اجتماعی، موجب رشد فراشناخت، همدلی هیجانی و حساسیت نسبت به احساسات دیگران می شود. این فرایند نه تنها به ارتقای توانایی های شناختی مانند عزت نفس، خودکارآمدی، هوش اجتماعی و هیجانی منجر می شود، بلکه اثرات اجتماعی - عاطفی گسترده ای نیز دارد (پایانت، ۲۰۱۷). افرادی که پردازش هیجانی کارآمدتری دارند، پس از تشخیص هیجان، منابع شناختی خود را کمتر صرف واکنش های هیجانی می کنند و در نتیجه، فرصت بیشتری برای بررسی راه حل های مختلف دارند. این افراد با درگیر کردن شناخت خود در ارزیابی سودمندی راه حل ها، به تصمیم گیری های منطقی تر و راهبردهای سازگارانه تری دست می یابند (ذوالنوریان و شاطریان محمدی، ۱۳۹۵). در این میان، سازگاری هیجانی به عنوان سازه ای مرتبط با خودتنظیمی، نقش مؤثری در کنترل رفتار و واکنش های فرد در موقعیت های اجتماعی ایفا می کند (پانکراتوا، ۲۰۱۰). شرکت در

بحث‌های گروهی نیز با فراهم کردن امکان تعدیل عقاید، انتخاب شیوه‌های استدلال منطقی و آزمودن سبک‌های مختلف تفکر، به ارتقای سازگاری هیجانی کمک می‌کند. پژوهش‌هایی مانند یان و همکاران (۲۰۱۸) و رهدار (۱۳۹۶) نیز بر نقش آموزش فلسفه در ارتقای مهارت‌های اجتماعی و هیجانی تأکید کرده‌اند.

ارتقای تحمل در کودکان نیز در نتیجه تمرین در پذیرش ابهام، شنیدن نظرات مخالف، و مواجهه با موقعیت‌های اخلاقی پیچیده حاصل شده است. در جلسات فلسفی، کودکان با قوانینی مانند رعایت نوبت صحبت، گوش دادن فعال، و پرهیز از قطع گفتار دیگران مواجه می‌شوند که نه تنها آموزش داده می‌شوند بلکه تجربه می‌شوند. این تجربه موجب افزایش ظرفیت هیجانی برای پذیرش محدودیت‌ها و احترام به نظم جمعی می‌شود. یافته‌های این بخش با نتایج پژوهش‌های طبری و طورانی (۱۳۹۶) هم‌خوانی دارد که نشان داده‌اند آموزش فلسفه در کاهش پرخاشگری و قلدری مؤثر بوده است.

در مجموع، آموزش فلسفه برای کودکان با تقویت مهارت‌های فکری، اجتماعی و هیجانی، موجب بهبود خودتنظیمی هیجانی در آن‌ها می‌شود. این برنامه با ایجاد قابلیت‌هایی مانند عزت نفس، خودکارآمدی، هوش هیجانی و اجتماعی، تفکر منطقی و انتقادی، به کودکان کمک می‌کند تا به ثبات عاطفی برسند، هیجانات خود و دیگران را بهتر درک کنند، و در موقعیت‌های اجتماعی از راهبردهای خودکنترلی مؤثر بهره بگیرند.

پژوهش حاضر نیز همانند سایر مطالعات علمی، با محدودیت‌هایی همراه بوده است که توجه به آن‌ها در تفسیر و تعمیم نتایج ضروری است. این محدودیت‌ها را می‌توان در دو دسته کلی طبقه‌بندی کرد: محدودیت‌های روش‌شناختی و دامنه‌ای و محدودیت‌های اجرایی و عملیاتی.

از جمله محدودیت‌های روش‌شناختی این پژوهش، مقطعی بودن آن است که مانع از استنتاج‌های بلندمدت و پیش‌بینی‌های جامع می‌شود. هم‌چنین استفاده از ابزارهای خودگزارشی برای سنجش متغیرهای روان‌شناختی، ممکن است با سوگیری پاسخ‌دهی همراه باشد و دقت نتایج را تحت تأثیر قرار دهد. افزون بر این، نمونه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر دوره ابتدایی بود؛ بنابراین تعمیم نتایج به دانش‌آموزان پسر یا سایر مقاطع تحصیلی نیازمند انجام مطالعات تکمیلی است.

در کنار این موارد، محدودیت‌های اجرایی نیز در فرآیند اجرای پژوهش وجود داشت که می‌توانستند به‌عنوان عوامل مداخله‌گر بر یافته‌ها تأثیرگذار باشند. اجرای برنامه آموزش

فلسفه برای کودکان در محیط مدرسه با چالش‌هایی نظیر محدودیت زمانی کلاس‌ها، تداخل با برنامه‌های آموزشی دیگر، و عوامل محیطی مانند سر و صدای محیط همراه بود که ممکن است بر تمرکز و مشارکت دانش‌آموزان اثر گذاشته باشد. همچنین نحوه اجرای برنامه توسط مجری، با توجه به میزان تسلط، تجربه و سبک ارتباطی، می‌توانست در اثربخشی نهایی برنامه نقش داشته باشد. میزان همکاری و حمایت مدرسه و والدین نیز در اجرای برنامه متغیر بود و این موضوع بر انگیزش و تعامل دانش‌آموزان با محتوای برنامه تأثیرگذار بوده است. علاوه بر این، وضعیت روانی و هیجانی برخی دانش‌آموزان در زمان اجرای برنامه ممکن است تحت تأثیر عوامل فردی یا خانوادگی قرار گرفته باشد که بر نحوه پاسخ‌دهی آن‌ها به برنامه آموزشی اثر گذاشته است.

با توجه به نتایج پژوهش، پیشنهاد می‌شود برنامه آموزش فلسفه برای کودکان در مقاطع تحصیلی دیگر و برای دانش‌آموزان پسر نیز اجرا شود تا امکان تعمیم‌پذیری نتایج بررسی گردد. همچنین استفاده از ابزارهای بالینی مانند مصاحبه می‌تواند به ارزیابی دقیق‌تر ابعاد هیجانی و روان‌شناختی کمک کند. ررسی شیوه‌های مختلف اجرای برنامه و نقش متغیرهای میانجی مانند حمایت اجتماعی نیز می‌تواند مسیرهای تازه‌ای برای پژوهش‌های آتی فراهم سازد. با توجه به مبانی نظری مرتبط با رشد هیجانی و شواهد تجربی موجود، پیشنهاد می‌شود آموزش فلسفه برای کودکان به عنوان رویکردی مؤثر در ارتقاء خودتنظیمی هیجانی و انعطاف‌پذیری روان‌شناختی در مدارس ابتدایی به کار گرفته شود. این برنامه با تقویت تفکر انتقادی، گفت‌وگو و همدلی، زمینه‌ساز رشد هیجانی و سازگاری روانی دانش‌آموزان است. اجرای آن در قالب کارگاه‌های آموزشی یا برنامه‌های مکمل درسی، می‌تواند به عنوان راهکاری پیشگیرانه در برابر مشکلات روان‌شناختی و رفتاری مورد استفاده روان‌شناسان، مشاوران و معلمان قرار گیرد.

کتاب‌نامه

جلیلیان، س.، عظیم پور، ا.، و جلیلیان، ف. (۱۳۹۵). اثربخشی برنامه آموزش فلسفه برای کودکان بر پرورش توانایی حل-مسأله و قضاوت اخلاقی در دانش-آموزان. *فصلنامه پژوهش‌های تربیتی*، ۹(۱)، ۲۳-۱.

حسنی، م.، بنیسی، پ.، و حقیقی، س. (۱۳۹۸). تبیین افسردگی بر اساس انعطاف‌پذیری روان‌شناختی و احساس انسجام در مادران دارای فرزند مبتلا به اوتیسم. *فصلنامه رویش در روان‌شناسی*، ۸(۶)، ۱۱۲-۱۰۳.

- حسین خانزاده فیروزجاه، ع.، رسولی، ح.، و کوشا، م. (۱۳۹۷). تأثیر بازی درمانی بر حافظه کوتاه مدت دیداری و انعطاف پذیری شناختی کودکان مبتلا به اختلال نارسایی توجه / فزون کنشی. *مطالعات روانشناختی*، ۱۴ (۴)، ۵۵-۷۲.
- داداشی، س.، احمدی، ع.، و باقنده قراملکی، ح. (۱۳۹۷). نقش انعطاف پذیری شناختی، حافظه کاری دیداری فضایی و تکانشگری در پیش بینی نقص نظریه ذهن در افراد با رگه های اختلال شخصیت مرزی. *مطالعات روانشناختی*، ۱۴ (۳)، ۸-۲۴.
- داودی، ا.، نشاط دوست، ح.، و شریفی، ح. (۱۳۹۰). مقایسه عملکردهای اجرایی در بیماران مبتلا به اسکیزوفرنیا، افسردگی اساسی بدون روان پریشی و افراد بهنجار در شهر تهران. *مجله علوم پزشکی اراک*، ۱۴ (۴)، ۱۹-۱۰.
- رضایی، ن.، پادروند، ن.، سبحانی، ع.، و رضایی، ع. (۱۳۹۳). بررسی تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان در افزایش خلاقیت و مؤلفه های سیالی، انعطاف پذیری، ابتکار و بسط. *فصلنامه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۴ (۲)، ۱۹-۳۶.
- زارع، ر.، تکلوی، س.، و غفاری، ع. (۱۴۰۰). اثربخشی بسته آموزش فلسفه به کودکان بر خودتعیین گری و مسئولیت پذیری دانش آموزان ابتدایی. *مجله رویش روان شناسی*، ۱۰ (۱۲)، ۳۸-۴۸.
- شیرزادی، م.، بیاتی، ش.، بدائی، آ.، و ببادی عکاشه، ن. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش فلسفه برای کودکان بر هنجارگریزی و درگیری تحصیلی دانش آموزان پسر پایه ششم ابتدایی شهر بروجن. *مجله علوم روانشناختی*، ۲۰ (۹۸)، ۳۰۴-۲۹۵.
- طبری، م.، خالقی خواه، ع.، مردای، م.، و زاهد بابلان، ع. (۱۳۹۶). بررسی تأثیر آموزش «فلسفه و کودک» بر روحیه پرسشگری و مهار خشم در دانش آموزان پایه چهارم ابتدایی شهر بابل در سال تحصیلی ۹۴-۹۵. *فلسفه و کودک*. شماره ۱۵. ص ۱۰۳.
- طورانی، ز. (۱۳۹۶). بررسی تأثیر برنامه ی فلسفه برای کودکان بر خشم و قلدری دانش آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی / تهران. *پایان نامه کارشناسی / ارشد*. دانشگاه الزهرا.
- عسگری، م.، دیناروند، .، و ترکشوند، م. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر تفکر منطقی دانش آموزان دختر و پسر سوم راهنمایی منطقه ثامن. *فصلنامه روان شناسی تربیتی*، ۹ (۱)، ۴۲-۲۵.
- عطارکار، ن.، خلخالی، و.، و امیری مجد، م. (۱۳۹۸). مقایسه کارکرد اجرایی و رضایت تحصیلی در گروهی از کودکان دبستانی با کاهش شنوایی با و بدون کاشت حلزون و کودکان با شنوایی طبیعی. *فصلنامه علمی-پژوهشی طب توانبخشی*، ۱ (۲)، ۲۰۰-۲۰۹.
- فتحی آذر، ا.، تقی پور، ک.، و حاج آقایی خیابانی، آ. (۱۳۹۸). تأثیر برنامه آموزش فلسفه برای کودکان بر خودتنظیمی هیجانی کودکان کار. *تفکر و کودک*، ۱۰ (۲)، ۱۷۲-۱۵۱.
- کارشکی، ح. (۱۳۹۲). ارزیابی ساختار عاملی مقیاس سبک های عاطفی در دانشجویان. *مجله تحقیقات علوم رفتاری*، ۱۱ (۳)، ۱۸۵-۱۹۵.

اثربخشی برنامه درسی آموزش فلسفه ... (محمدجواد فرهادی پور و دیگران) ۲۲۳

- کمالی مطلق، طاهره، و نوشادی، ناصر. (۱۳۹۶). تاثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر سطح پرسشگری دانش آموزان دوره ابتدایی. *تفکر و کودک*، ۱(۱)، ۱-۱۳.
- گال، د. م.، بورگ، و.، و گال، ج. (۱۳۹۱). *روش های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان شناسی* (جلد اول)، ترجمه احمد رضا نصر و همکاران. تهران: انتشارات سمت.
- محمدی، غ.، پیرانی، ذ.، و زنگنه مطلق، ف. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش مبتنی بر فلسفه برای کودکان بر انعطاف پذیری روان شناختی و عملکرد اجتماعی در کودکان مبتلا به اختلال اضطراب جدایی. *مطالعات روان شناسی بالینی*، ۱۱(۴۴)، ۴۵-۷۱.
- محمدی، ف.، کرامتی، ه.، فرزاد، و.، و عربزاده، م. (۱۳۹۸). بررسی اثربخشی برنامه آموزش فلسفه به کودکان در پرورش خلاقیت کودکان پیش دبستانی. *نشریه تفکر و کودک*، ۱۰(۱)، ۲۶۶-۲۳۳.
- محمدیان، ب.، و فرقدانی، آ. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش فلسفه برای کودکان بر ارزیابی تعارض بین والدین و خودگردانی تحصیلی. *نشریه تفکر و کودک*، ۹(۱)، ۷۲-۵۳.
- مرعشی، س.، صفایی مقدم، م.، و خزامی، پ. (۱۳۹۱). بررسی تأثیر اجرای برنامه آموزش فلسفه برای کودکان به روش اجتماع پژوهشی، بر رشد قضاوت اخلاقی دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر اهواز. *تفکر و کودک*، ۱(۱)، ۸۳-۱۰۲.
- ناجی، س.، و خطیبی مقدم، س. (۱۳۹۵). تاثیر روش حلقه های کندوکاو فلسفی بر مهارت های گفت و گویی دانش آموزان ابتدایی. *تفکر و کودک*، ۷(۱)، ۸۳-۱۱۰.
- نویدیان، ا.، واحدی، ش.، بدری گرگری، ر.، و فتحی آذر، ا. (۱۴۰۰). تاثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر انعطاف پذیری روان شناختی دانش آموزان ابتدایی با رویکرد مبتنی بر زمینه فرهنگی. *مجله پژوهش های کاربردی روان شناختی*، ۲(۲)، ۲۸۵-۲۶۲.
- هدایتی، م.، و ماهزاده، ح. (۱۳۹۵). «فلسفه برای کودکان» و مهارت حل مسئله اجتماعی. *علوم تربیتی*، ۲۳(۱)، ۲۹-۵۴.

- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School Readiness and Self-Regulation: A Developmental Psychobiological Approach. *Annual Review of Psychology*, 66(1), 711-731.
- Bleazby, J. (2009). Reconstruction in Philosophy for Children. *Critical and Creative Thinking: The Australasian Journal of Philosophy of Education*, November.
- Bombaerts, G., & Spahn, A. (2021). Simplify! Using self-determination theory to prioritise the redesign of an ethics and history of technology course. *European Journal of Engineering Education*, 46 (2), 210-226.
- Buttelmann, F., Karbach, J. (2017). Development and plasticity of cognitive flexibility in early and middle childhood. *Frontiers in psychology*, 8, 1040, 1-6.
- Cam, P. (2014). Philosophy for children, values education and the inquiring society. *Educational Philosophy and Theory*, 46(11), 1203-1211.

- Cho, E. H., Lee, Deg., Lee, J. H., Bae, B. H., & Jeong, S. M. (2014). Meaning in Life and School Adjustment: Testing the Mediating Effects of Problem-focused Coping and Self-acceptance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 114, 777-781.
- Claudio, R., & Montse, C. R. (2018). Emotional Self-Regulation in Sport and Performance. In: Oxford University Press.
- Colé, P., Duncan, L. G., and Blaye, A. (2014). Cognitive flexibility predicts early reading skills. *Front Psychol*, 5:565.
- Dajani, D. R., & Uddin, L. Q. (2015). Demystifying cognitive flexibility: Implications for clinical and developmental neuroscience. *Trends in neurosciences*, 38(9), 571–578.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140.
- Di Masi, D., & Santi, M. (2016). Learning democratic thinking: a curriculum to philosophy for children as citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 48(1), 136-150.
- Edossa, A. K., Schroeders, U., Weinert, S., Artelt, C. (2018). The development of emotional and behavioral self-regulation and their effects on academic achievement in childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 42(2), 192-202.
- Francis, L. A., Susman, E. J. (2009). Self-regulation and rapid weight gain in children from age 3 to 12 years. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 163(4), 297–302.
- Frankel, L. A., Hughes, S. O., O'Connor, T. M., Power, T. G., Fisher, J. O., & Hazen, N. L. (2012). Parental Influences on Children's Self-Regulation of Energy Intake: Insights from Developmental Literature on Emotion Regulation. *Journal of Obesity*, 2012, 327259.
- Gabrys, R. L., Tabri, N., Anisman, H., & Matheson, K. (2018). Cognitive Control and Flexibility in the Context of Stress and Depressive Symptoms: The Cognitive Control and Flexibility Questionnaire. *Frontiers in Psychology*, 9(2219), 1-19.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Hofmann, S. G., & Kashdan, T. B. (2010). The affective style questionnaire: development and psychometric properties. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32(2), 255-263.
- Ionescu, T. (2012). Exploring the nature of cognitive flexibility. *New Ideas Psychol*. 30, 190–200.
- Jaya, P. J., Antony, R. V., Joseph, J., George, A., & Jacob, G. (2025). Emotional literacy as curriculum: A new paradigm for resilient classrooms. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1610746>
- Jurado, M. B., & Rosselli, M. (2007). The elusive nature of executive functions: a review of our current understanding. *Neuropsychol. Rev.* 17, 213–233.
- Lin, C. E. (2013). Cognitive Flexibility. In: Volkmar F.R. (eds) *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*. Springer, New York, NY.
- Lipman, M. (1993). *Thinking children and education*. USA: Kendal/hunt publishing company.

- Lipman, M. (2011). Philosophy for children: Some assumptions and implications. *Ethics in Progress*, 2 (1), 3-16.
- 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
- MacCormack, J. W. H., Sider, S., Maich, K., & Specht, J. A. (2021). Self-determination and inclusion: The role of Canadian principals in catalysing inclusive-positive practices. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 17(2).
- Malboeuf-Hurtubise, C., Léger-Goodes, T., Mageau, G. A., Joussemet, M., Herba, C., Chadi, N., Lefrançois, D., Camden, C., Bussières, È. L., Taylor, G., Éthier, M. A., & Gagnon, M. (2021). Philosophy for children and mindfulness during COVID-19: Results from a randomized cluster trial and impact on mental health in elementary school students. *Progress in neuro-psychopharmacology & biological psychiatry*, 107, 110260.
- Manzano-Sánchez, D., Gómez-Mármol, A., Valero-Valenzuela, A., & Jiménez-Parra, J. F. (2021). School climate and responsibility as predictors of antisocial and prosocial behaviors and violence: a study towards self-determination theory. *Behavioral Sciences*, 11 (3), 36.
- Mehdiyev, G., & Yaralı, K. T. (2020). The Effectiveness of Training of Philosophy with Children on Children's Attitudes toward Human Values. *BAYBURT EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ*, 15 (29), 251-279.
- Menetrey, C., & Angeard, N. (2018). Cognitive flexibility training in three-year-old children. *Cognitive Development*, 48, 125-134.
- Michaud Dumont, F., Tarabulsy, G. M., Sylvestre, A., & Voisin, J. (2019). Children's Emotional Self-Regulation in the Context of Adversity and the Association with Academic Functioning. *Child Psychiatry & Human Development*, 50(5), 856-867.
- Murris, K. (2016). The Philosophy for Children curriculum: Resisting 'teacher proof' texts and the formation of the ideal philosopher child. *Studies in Philosophy and Education*, 35(1), 63-78.
- Nia, A. T. (2014). Foster Self-esteem in Adolescents: Lipmann Approach. *Journal of Educational and Management Studies*, 4(1), 01-05.
- Nia, A. T., & Heibati, S. (2014). The Community of Inquiry, an Approach for Enhancing Creativity. *Journal of Educational and Management Studies*, 4(3), 527-531.
- Nilfyr, K., & Ewe, L. P. (2025). Thriving Children's Emotional Self-Regulation in Preschool: A Systematic Review Discussed from an Interactionist Perspective. *Education Sciences*, 15(2), 137. <https://doi.org/10.3390/educsci15020137>
- Nugraha, D., Husni, F. A. N., Ruhendi, A., & Suhartini, A. (2025). Evaluation the Development of Diversity Students Elementary School. *Japdimas: Jurnal Pengabdian Masyarakat*, 1(1), 1-8.
- Nyhus, E., & Barceló, F. (2009). The Wisconsin Card Sorting Test and the cognitive assessment of prefrontal executive functions: a critical update. *Brain and cognition*, 71(3), 437-451.
- Orbán, R., Kiss, B. L., Zsidó, A. N., & Pohárnok, M. (2025). Different pathways leading to prosocial behavior in preschoolers: The role of parenting style, child temperament, and self-regulation. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2025(1), 8836802.

- Pankratova, A. A. (2010). *The practical, the social and the emotional types of intellect: A comparative analysis*. VoPRosy Psikhologii, Issue 2, P. 111.
- Payant, C. (2017). Teaching Philosophy Statements: In- Service ESL Teachers' Practices and Beliefs. *TESOL Journal*, 8(3), 636-656.
- Ramaila, S. M. (2025). Fostering Holistic Development: The Integral Role of Educators in Nurturing Student Growth and Learning. In Former Educators' Roles in Supporting Student Growth and Learning (pp. 117-146). IGI Global Scientific Publishing.
- Ropovik, I. (2014). Do executive functions predict the ability to learn problem-solving principles? *Intelligence*, 44(1), 64-74.
- Roshani, F., Piri, R., Malek, A., Michel, T. M., & Vafaei, M. S. (2019). *Comparison of cognitive flexibility, appropriate risk-taking and reaction time in individuals with and without adult ADHD*. Psychiatry Research, 112494.
- 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.
- Walwanis. M. M., Ponto, S. J. (2019). Clarifying Cognitive Flexibility from a Self-Regulatory Perspective. In: Schmorow, D., Fidopiastis, C. (eds) *Augmented Cognition*. HCII 2019. Lecture Notes in Computer Science, vol 11580. Springer, Cham.
- Yan, S., Lynne Masel, W., Wang, Z., & Chia-Chiang, W. (2018). Meta-Analysis of the Effectiveness of Philosophy for Children Programs on Students' Cognitive Outcomes. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 39(1), 33-13.
- Yeniad, N., Malda, M., Mesman, J., van Ijzendoorn, M. H., and Pieper, S. (2013). Shifting ability predicts math and reading performance in children: a meta-analytical study. *Learn Individ Differ*, 23, 1-9.
- Zheng, X., Xie, Y., Huang, Y., Tian, X., Xiao, J., & Xiao, W. (2025). Association among cognitive emotion regulation strategies, psychological flexibility and subjective well-being in patients with breast cancer: a cross-sectional latent profile and mediation analysis. *Supportive Care in Cancer*, 33(3), 174.
- Zumbrunn, S., Tadlock, J., Roberts, E. D. (2011). *Self-regulation and motivation: a review of the literature*. Communication presented at Metropolitan Educational Research Consortium, Richmond, VA.