

## اثربخشی آموزش فلسفه برای کودکان بر ارزیابی تعارض بین والدین و خودگردانی تحصیلی

بنت‌الهدی محمدیان\*

آزاده فرقدانی\*\*

### چکیده

هدف از این پژوهش، بررسی اثربخشی برنامه آموزش فلسفه برای کودکان بر ارزیابی از تعارض میان والدین، و خودگردانی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر مقطع چهارم و پنجم ابتدایی مراجعه‌کننده به کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان مرکز حجاب تهران بود. روش پژوهش، شبه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. بدین منظور پس از نمونه‌گیری هدفمند، ۵۲ دانش‌آموز انتخاب و ۲۶ نفر در هر یک از گروه‌های آزمایش و کنترل جایگزین شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های مقیاس ارزیابی تعارض بین والدین (گریچ و فینچام، ۱۹۹۰) و خودگردانی تحصیلی (ریان و کانل، ۱۹۸۹) استفاده شده است. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل کواریانس چندراهه و یک‌راهه استفاده شد. نتایج تحقیق نشان داد که آموزش فلسفه برای کودکان موجب کاهش معنادار سرزنش خود و افزایش معنادار خودگردانی تحصیلی در گروه آزمایش شده است.

**کلیدواژه‌ها:** فلسفه برای کودکان، تعارض والدین، خودگردانی تحصیلی.

\* کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد ساوه،

bentolhodamohamadiyan@yahoo.com

\*\* استادیار گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد ساوه (نویسنده مسئول)، edalataz@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۲/۲۵، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۶/۱۸

## ۱. مقدمه

کودکان در سنین ابتدایی به علت وابستگی بیشتر به والدین، حساسیت بیشتری به تأثیرات مستقیم اختلافات والدین دارند و پیامدهای روانی منفی تری را تجربه می‌کنند (Kim et al., 2008: 737). گریچ و فینچام (Greych and Fincham) با الهام از الگوی مقابله با استرس لازاروس و فولکمن (Lazarus and Folkman) ارزیابی شناختی کودکان از تعارض بین والدین را در قالب دو مرحله ارزیابی نخستین (فرایند درک معنای رویداد استرس‌زا) و ارزیابی ثانویه (بررسی منابع فردی و اجتماعی برای مقابله با رویداد استرس‌زا)، تعریف کرده‌اند. بر این اساس، در مرحله اول، کودک ممکن است، تعارض را شدید و یا خفیف ادراک کند و در مرحله دوم، سبک مقابله‌ای احساس تهدید و سرزنش خود را بروز دهد (Camisasca et al., 2017: 1100).

در احساس تهدید، کودک نگران آسیب دیدن خود و یا جداشدن پدر و مادر و در سرزنش، او خودش را در ایجاد ناسازگاری بین والدین مقصر می‌داند و در هر دو موقعیت، احتمال افزایش مشکلات روانشناختی مانند درونی‌سازی (اضطراب و افسردگی) و برونی‌سازی (پرخاشگری) وجود دارد (Lee et al., 2015:458).

همچنین تعارض بین والدین با پیامدهای منفی تحصیلی همراه است که از آن جمله می‌توان به تأثیر آن بر کاهش خودگردانی (Gong and Paulson, 2017: 145)، خودکنترلی و انگیزش پیشرفت در کودکان در ارتباط با مدرسه (Zhou et al., 2017:34) اجتناب از مدرسه و عدم مشغولیت در کلاس درس اشاره کرد (Sturg-Apple et al., 2008:1678). در این راستا، سازه‌ای مانند خودگردانی تحصیلی (academic self-regulation) که به عنوان مبنای شایستگی در سالهای ابتدایی تحصیل، مطرح می‌شود می‌تواند امکان بازبینی و نظارت بر خود را در سالهای آتی تحصیل نیز فراهم کند (Neitzel, Alexander and Johnson, 2016: 482) و تأثیر علاقه فراگیران به یادگیری را بر پیشرفت تحصیلی افزایش دهد (Lee, Lee and Bong, 2014:86).

دانش‌آموزان به دلایل انگیزشی درونی و بیرونی متفاوتی به انجام تکالیف درسی، داشتن رفتار خوب در مدرسه، انجام کارهای کلاسی و پاسخگویی به سؤالات در کلاس درس می‌پردازند. این دلایل براساس دیدگاه ریان و کانل (Ryan and Connell) و پیوستار خودمختاری، از تنظیم بیرونی، تنظیم درون‌فکنی، تنظیم همانندسازی شده تا تنظیم درونی را شامل می‌شود. مجموعه سبک‌های تنظیمی ذکر شده براساس فرمول (درونی ۲ +

همانندسازی شده + درون فکنی - بیرونی ۲)، خودگردانی تحصیلی یک فرد را تعریف می کنند (البرزی، ۱۳۹۰: ۶). خودگردانی تحصیلی بالاتر با انگیزش مبتنی بر لذت، خودشکوفایی و عاطفه مثبت، امکان رویکرد عمیقتر به یادگیری را برای فراگیران فراهم می کند (Wang et al., 2016:12). از طرفی گسترش درک معرفت شناختی کودکان در نظام آموزشی می تواند دستاوردهای عاطفی و تحصیلی را بطور همزمان در بر داشته باشد. کوهن (Kuhn) با بررسی مراحل درک معرفت شناختی کودکان در حوزه دانش و در سن ۱۰ سالگی، دریافت که توانایی درک و تولید استدلال و در نظر گرفتن دیدگاه های دیگران علاوه بر تمرکز بر دیدگاه خود، یکی از مهمترین مهارتهای شناختی مرتبط با درک معرفت شناختی کودکان است. بر این اساس در مرحله اول، کودکان به انباشت تدریجی از حقایق می پردازند و در مرحله دوم، مفهوم سازی دوباره و تفسیر کردن براساس مواجهه خود با تجربه های متفاوت صورت می گیرد. عناصر ترکیب عینی و ذهنی دانش در مرحله سوم و دستیابی به درک بالاتر در ارزیابی عینی هر فرد در پرتو شواهد موجود و البته بصورتی انتقادی، همان دستاوردی است که آموزش فلسفه برای کودکان، در تحقق آن بسیار نقش دارد (Walker, 1339: Wartenberg and Winner, 2013). ماهیت آموزش فلسفه به گونه ای است که می تواند از کنترل افراطی، خاموشی و سکوت فراگیران در کلاس های درس که از نظر موریس (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 بینند. 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 گفتگومحور به واسطه گسترش باورها و تفکر انتقادی در کودکان، منافع شناختی، عاطفی و تحصیلی فراوانی را برای آنها به ارمغان می آورد (Barrow, 2015:84).

از آنجائی که کودکان در سنین ابتدایی از تعارض بین والدین خود، تجسم های شناختی دارند که حاکی از تفسیر آنها از نقش این تعارض ها در حوزه سلامت خانواده است (Schemerhorn et al., 2015:519)، تقویت شناخت و ادراک کودکان، موجب می شود تا آنها مجهز به قابلیت های مؤثرتری برای دور ماندن از این آسیب ها شوند (Kim et al., 2008: 737). براین اساس در برنامه آموزش فلسفه برای کودکان نیز تلاش می شود تا با فراهم کردن

محیط شناختی پرمحتوا، به طرح‌ریزی مجدد الگوهای تفکر کودک پرداخته شود. به نظر می‌رسد آموزش فلسفه بتواند با تسهیل فرایند حل مسأله (سیفی گندمانی، شقاقی و کلانتری میبیدی، ۱۳۹۰: ۶۶/۲-۸۳) به کودکان کمک کند تا ارزیابی آنها از شدت تعارض بین والدین، احساس تهدید شدن روانی و جسمانی و سرزشتن خود، منطقی‌تر و با آرامش بیشتری صورت بگیرد. رها کردن کودکان از تفکر خودمحورانه و گسترش مفهوم‌سازیهای صحیح‌تر در یک محیط امن و آزاد، امکان به چالش کشیدن ایده‌های ناکارآمد قبلی و مدیریت رفتارهای هیجانی و کاهش تعارض‌های درون‌فردی را فراهم می‌کند (Cassidy et al., 2017: 14). بنابراین یکی از دستاوردهای آموزش فلسفه برای کودکان، افزایش دانش هیجانی آنها در مورد خود و دیگران است (Gimenez et al., 2017:3).

برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر نقش مشارکتی و اجتماعی فراگیران در تولید علم تأکید دارد. لذا در این برنامه کلاس درس به یک اجتماع پژوهشی تبدیل می‌شود. در اجتماع پژوهشی ویژگی‌هایی همچون طرح سؤال‌های باز پاسخ و تفکربرانگیز، بحث در مورد سؤالها، هدایت و مدل‌سازی توسط معلم برای فراگیران، حالت میزگرد داشتن کلاس و تشویق بیشتر فراگیران به صحبت کردن، تشویق شناخت و ارزیابی توسط معلم به ویژه برای سؤال‌هایی که پیچیده و دشوار هستند و تشویق فراگیران به دفاع از نظرات و ایده‌های خود، دیده می‌شود (صفایی مقدم و همکاران، ۱۳۸۵: ۳۸/۱۳-۳۷).

در حیطه پژوهش‌های مرتبط با تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر ارزیابی آنها از تعارض بین والدین نیز می‌توان به تأثیر مثبت آموزش فلسفه برای کودکان بر عزت نفس (سیفی گندمانی، شقاقی و کلانتری میبیدی، ۱۳۹۰: ۶۶/۲)، تفکر منطقی (عسگری، دیناروند و ترکاشوند، ۱۳۹۴: ۲۵/۳۵)، استقلال رأی (جعفری، محمدی و قائدی، ۱۳۹۴: ۴۱/۴۴)، داوری و استدلال صحیح و درست (ناجی و قاضی‌نژاد، ۱۳۸۶: ۱۴۸/۷)، کاهش برون‌ریزی خشم (جناب‌زاده رودباری، انصاریان و نادری، ۱۳۹۵: ۱/۴۷)، سبک مقابله‌ای مسأله‌مدار و کاهش سبک هیجان‌مدار (سیفی گندمانی، شقاقی و کلانتری میبیدی، ۱۳۹۰: ۶۶/۲)، زدن برچسب صحیح‌تر به عواطف و احساسات خود (مانند خشم، ترس، غم و تنفر (تجلی‌نیا، ۱۳۹۳: ۶۱/۹)، توانایی حل مسأله (جلیلیان، عظیم‌پور و جلیلیان، ۱۳۹۵: ۸۰/۳۲)، قابلیت انعطاف هیجانی و هوش هیجانی (حاتمی، کریمی ونوری، ۱۳۸۹: ۳/۲)، مدیریت منابع حل مسأله و تصمیمات آگاهانه‌تر، درک مثبت از خود، مشغولیت هیجانی مثبت، حس انسجام، رشد شخصی و بهزیستی روانشناختی (2-1: Makaiiau, 2015)، تاب‌آوری (Siddiqui, Gorard

(Gimenez et al., 2017:5) and Hautsee, 2017:5) دانش هیجانی و تنظیم هیجانی مثبت (Walker, 2017:5) اشاره کرد.

در حیطه تحصیلی نیز، افزایش درک معرفت‌شناختی کودکان به واسطه آموزش فلسفه برای آنها، می‌تواند عملکرد فرد را در زمینه‌های تحصیلی تحت تأثیر قرار دهد (Walker, 2017:5). Wartenberg and Winner, 2013:1339. به ویژه آنکه، براساس پژوهش‌ها فراگیران آسیایی در مقایسه با فراگیران اروپایی و آمریکایی، جستجوی انتقادی کمتری را نشان می‌دهند. در واقع در چارچوب روابط سلسله مراتبی معلم- دانش‌آموز، نیاز به فراگیران وفاداری است که کمتر سؤال می‌پرسند، محافظه‌کارتر هستند و از اشتباه کردن می‌ترسند. از طرفی غلبه فرهنگ جمع‌گرایی نیز اطاعت از مرجع قدرت را طلب می‌کند (Wang et al., 2016:2). در این شرایط نمی‌توان از فراگیر انتظار داشت که از نظر تحصیلی خودگردان باشد. آموزش فلسفه برای کودکان به دلیل تأکید بر آموزش‌های غیرمستقیم، نقش تسهیل‌گر معلم و نه دانای کل، عدم تلقین ایده‌ها، حفظ معماگونه بودن فعالیت‌ها و محتوای جلسات، طرح سؤال‌های واگرا، یادگیری مشارکتی و اکتشافی، می‌تواند با پیشگیری از مسدود شدن مسیر تفکر، فراگیران را به سمت تلاش‌های درونی‌تر و خودتنظیمی بیشتر سوق دهد (اسپیدکار، ۱۳۹۴: ۲۵-۱۸).

همچنین در زمینه پژوهش‌های مرتبط با تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر خودگردانی تحصیلی می‌توان به پژوهش‌های کسیدی و همکاران (Cassidy et al., 2017:3) در خصوص تأثیر مثبت آموزش فلسفه برای کودکان برافزایش خودگردانی و پژوهش رافلدر، هوفه ریشتر واشنی و ایس Schneeweiss, 2015:456 (Raufelder, Hoferichter and) در زمینه تأثیر مثبت الگوی ارتباطی گفت و شنود و تعامل فراگیران با یکدیگر و با معلم بر خودگردانی تحصیلی اشاره کرد. ماکایو (Makaiuo, 2015:1-2) نیز دریافت که آموزش فلسفه می‌تواند تجارب مثبت یادگیری را ارتقاء دهد. براساس پژوهش ونگ، و همکاران (Wang et al., 2016:25) نیز مداخلات مبتنی بر درون‌اندیشی، انگیزش یادگیری و تفکر مثبت را افزایش می‌دهد و به خودگردانی تحصیلی دانش‌آموز کمک می‌کند.

با وجود آنکه روند آموزش فلسفه برای کودکان در دیدگاه لیپمن نیز با تأکید بر یادگیری غیرمستقیم و بحث گروهی به کودک کمک می‌کند، تا فراتر از «هست‌ها» بیاندهد و به «می‌شودها» توجه کند، اما براساس رویکردهای بومی‌سازی شده مانند آنچه که اسپیدکار (۱۳۹۴) مطرح می‌کند؛ علاوه بر پرورش تفکر انتقادی که در فلسفه اجتماعی غرب، تأکید

بیشتری بر آن شده است، می‌توان تفکر و روش شهودی و قیاسی مبتنی بر فلسفه شرق و به ویژه اسلامی را در افراد از همان سنین ابتدایی پرورش داد. در این شرایط، نه تنها پرورش یک شهروند خوب که در دیدگاه لیمن مورد توجه ویژه‌ای قرار دارد محقق می‌شود، بلکه رفتار خردمندانه، جهان‌بینی و شناخت فرد از خودش، دیگران و جهان هستی، شکل تکامل یافته‌تری به خود می‌گیرد. بحث‌های گروهی در دیدگاه اسپیدکار در مقایسه با لیمن، هدایت شده‌تر هستند و از پیش سازمان‌دهنده‌های متنوع‌تری، علاوه بر داستانهای فکری مانند آزمایش‌های علمی، بازی و انیمیشن، استفاده می‌شود. بنابراین در این دیدگاه، آموزش فلسفه به صورت چندرسانه‌ای است. بر این اساس و با تکیه بر خلاقیت مدرس، سؤالهای واگرا برای کشف، تحلیل و تعمیم مفاهیم مورد نظر به موقعیتهای مشابه در زندگی واقعی، مطرح می‌شوند. علاوه بر این، مفهوم مورد تأکید در هر جلسه، پیش‌نیاز مفاهیم جلسات بعدی هستند (اسپیدکار، ۱۳۹۴: ۲۶-۱۵).

کار فلسفی با کودکان در مقطع ابتدایی که امکان شکل‌دهی شناختی و هیجانی در کودکان بیشتر است، می‌تواند مورد توجه زیادی قرار بگیرد. از طرفی نگاهی به پیشینه پژوهش نیز حاکی از آن است که تحقیقات بسیار کمی در زمینه آموزش فلسفه برای کودکان در حیطه تحصیلی و زمینه‌های هیجانی و عاطفی که ارتباط تنگاتنگی با یکدیگر دارند، انجام شده است. لذا ضرورت تمرکز بر پژوهش‌هایی که آموزش فلسفه برای کودکان را در زمینه‌های کاربردی وسیع‌تری در نظر می‌گیرد، پژوهشگر را بر آن داشت که درصدد پاسخ به این دو سؤال اصلی تحقیق باشد؛ الف: آموزش فلسفه برای کودکان بر ارزیابی آنها از تعارض بین والدین (تعارض، تهدید، سرزنش خود) چه تأثیری دارد؟ ب: آموزش فلسفه بر خودگردانی تحصیلی کودکان چه تأثیری دارد؟

## ۲. روش‌شناسی تحقیق

پژوهش حاضر از نوع تحقیقات کاربردی و طرح مورد استفاده در این پژوهش، شبه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری شامل کلیه کودکان پایه چهارم و پنجم (مقطع ابتدایی) مراجعه‌کننده (اسفند ۹۵ - خرداد ۹۶) به کانون پرورش فکری کودکان مرکز حجاب در شهر تهران (۱۰۰ نفر) است. از بین ۱۰۰ کودک مقطع چهارم و پنجم ابتدایی، ابتدا افرادی که حداکثر نمره را در مقیاسهای ارزیابی تعارض بین والدین کسب کرده‌اند، انتخاب و نمونه به ۵۷ نفر رسید. پرسشنامه خودگردانی

تحصیلی نیز بر روی این افراد اجرا شد. ۵۷ نفر مورد نظر به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل، جایگزین شدند (۲۷ نفر گروه آزمایش و ۳۰ نفر گروه کنترل). قابل ذکر است آزمودنی‌های هر دو گروه، به لحاظ کسب بالاترین نمرات در پرسشنامه ارزیابی تعارض والدین، جنسیت، مقطع تحصیلی و سن، همتا بوده‌اند. با توجه به افت آزمودنی‌ها، در نهایت تحلیل داده‌ها بر روی ۵۲ نفر صورت گرفت (۲۶ نفر گروه آزمایش و ۲۶ نفر گروه کنترل).

## ۱.۲ ابزار پژوهش

مقیاس ارزیابی کودکان از تعارض بین والدین: این مقیاس ۳۴ سؤالی توسط مک دونالد (Mc Donald) و گریچ (۲۰۰۶) و بر اساس الگوی بافتاری گریچ و فینچام (۱۹۹۰) و گریچ و دیگران (۱۹۹۲)، بر اساس پاسخگویی بلی - خیر طراحی شده است. در تحلیل عاملی انجام شده توسط گریچ و دیگران (۱۹۹۲) سه عامل تعارض، تهدید و سرزنش خود استخراج شد و آلفای کرونباخ این ابعاد به ترتیب عبارتند از تعارض (۰/۷۸)، تهدید (۰/۷۳) و سرزنش خود (۰/۷۳). در ایران، پس از روش ترجمه مجدد و روش کلاسیک تست، عامل‌های تعارض، تهدید و سرزنش خود در سنین ۹-۱۲ سال تأیید شدند. در الگوی برازش یافته نهایی، شاخص مجذور خی، شاخص مجذور فی بر درجه آزادی، شاخص برازندگی تطبیقی، شاخص برازندگی و شاخص برازندگی تعدیل یافته و ریشه دوم واریانس خطای تقریب به ترتیب برابر ۱/۶۶، ۱۹۷/۰۳، ۰/۹۳، ۰/۹۲، ۰/۹۰، ۰/۰۵۹ بوده‌اند. روایی همگرایی مقیاس با افسردگی کودکان حاکی از همبستگی مثبت و معنادار بین تعارض و افسردگی ( $r=0/28$ ) همبستگی مثبت و معنادار بین تهدید و افسردگی ( $r=0/20$ ) و همبستگی مثبت و معنادار بین سرزنش خود و افسردگی ( $r=0/18$ ) می‌باشد (صلواتی و شکری، ۱۳۹۴: ۳۷۹-۳۸۹).

پرسشنامه خودگردانی تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی: فرم کودکان این پرسشنامه ۳۲ سؤالی توسط ریان و کانل (Ryan & Connell) بر اساس مقیاس لیکرت طراحی شده است و بر اساس نظریه خود تعیین‌گری و پیوستار خودمختاری از چهار سبک تنظیم در زمینه‌های انجام تکالیف درسی در منزل، انجام تکالیف درسی در کلاس، تلاش برای پاسخگویی به سؤالهای سخت در کلاس و تلاش برای انجام کارهای خوب در مدرسه تشکیل شده است که عبارتند از: تنظیم بیرونی، تنظیم درون‌فکنی شده، تنظیم

همانندسازی شده و تنظیم درونی. در تعیین روایی پرسشنامه، همبستگی گویه‌ها با نمره کل برای تنظیم بیرونی (۰/۵۶-۰/۸۳) درون‌فکنی (۰/۴۰-۰/۷۸) همانندسازی شده (۰/۳۰-۰/۸۴) و درونی (۰/۰-۷۷/۴۰) بوده است. براساس روایی همگرا، بین نمره کل پرسشنامه خودگردانی تحصیلی با پرسشنامه خودگردانی روابط دوستانه و خودگردانی مذهبی، همبستگی بالا و معناداری وجود دارد.

پایایی کل پرسشنامه براساس بازآمایی (۰/۸۲) و براساس آلفای کرونباخ نیز، (۰/۸۰) محاسبه شده است. نمره کل خودگردانی تحصیلی بر اساس فرمول (درونی ۲ + همانندسازی + درون‌فکنی - بیرونی ۲) محاسبه می‌شود (البرزی، ۱۳۹۰).

## ۲.۲ روش اجرای پژوهش

پس از تعیین نفرات مناسب برای شرکت در پژوهش، آزمودنی‌ها به‌طور تصادفی در گروه کنترل و آزمایش، جایگزین شدند. پس از اخذ پیش‌آزمون از هر دو گروه، گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه یک و نیم ساعته (هفته‌ای دو بار) تحت آموزش قرار گرفتند و برای گروه کنترل، آموزشی ارائه نشد. پس از اتمام کار، از هر دو گروه، پس‌آزمون (مقیاس ارزیابی تعارض بین والدین و خودگردانی تحصیلی) گرفته شد. در نهایت داده‌های گردآوری شده از ۵۲ دانش‌آموز (۲۶ کنترل و ۲۶ آزمایش) مورد تحلیل قرار گرفتند. محتوای جلسات آموزشی بر اساس کتاب بهانه‌هایی برای فکر کردن: روشی برای پرورش تفکر فلسفی در کودکان و نوجوانان اثر محبوبه اسپیدکار (۱۳۹۴)، طراحی 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 خودسرزندی) و پنج جلسه آخر نیز با تمرکز بر انگیزه‌های مختلف افراد در رسیدن به اهداف طراحی شده است. اهداف و محتوای جلسات درجدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. شرح جلسات آموزش فلسفه برای کودکان

جلسه	هدف	محتوا
اول	اخذ پیش‌آزمون، معارفه و یادگیری قوانین کارگاه، اهمیت پیش‌فرض‌های 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 موقعیت‌های مشابه در روابط میان‌فردی و نقش تکیه صرف بر حواس، اطلاعات ناقص و در نتیجه،



جلسه	هدف	محتوا
		ادراک غلط
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 کوچک و حدس زدن ماهیت آن، بررسی موارد مشابه منجر به قضاوت و حدس اشتباه آنها در زندگی، احساس و رفتار تجربه شده و بررسی گزینه‌های 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 صورتک‌های 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 وجود دلایل چندگانه برای یک رویداد	بررسی روش های مختلف تولید گرما مانند استفاده از کش لاستیکی به عنوان یک روش متفاوت، بررسی موقعیت‌هایی در زندگی که پس از بررسی بیشتر، افراد متوجه اشتباه خود در تشخیص علت بروز یک مشکل شده‌اند.
پنجم	بررسی رابطه تفکر و زبان و استمرار جریان تفکر حتی در سکوت	مرور وقایع زمانی نزدیک (امروز و دیروز) بدون صحبت کردن و در سکوت. بررسی موقعیت‌هایی که تفکر و صحبت و یا تفکر به تنهایی صورت گرفته است و افکار مثبت و منفی مرتبط و شیوه‌های متفاوت تفکر برای پرهیز از عصبانی، نگران و یا غمگین شدن
ششم	بررسی مفاهیم ذهنی «تمام» بودن و یا کامل بودن	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	بررسی مفهوم کمال در ارتباط با انگیزه‌های درونی و خودگردان افراد	ادامه مباحث جلسه گذشته و نتیجه‌گیری نهایی در مورد احساس خوب دایره با وجود آنکه بدون قطعه ماند و تمام و کامل نشد.
هشتم	بررسی دلایل و اهداف مختلف افراد در مسیر رسیدن به موفقیت تحصیلی.	پخش انیمیشن هورتون
نهم	بررسی دلایل و اهداف مختلف افراد در مسیر رسیدن به موفقیت تحصیلی	پرسیدن سؤالی در ارتباط با انیمیشن هورتون که شامل عملکرد قهرمانان و مشکلات آنها در نجات شهر ذره‌ای می‌شود. بررسی شباهت بین کودکان و قهرمانان انیمیشن با توجه به موقعیت‌های تحصیلی و انگیزه‌ها و دلایل متفاوت آنها در طی مسیر موفقیت تحصیلی
دهم	بررسی دلایل و اهداف مختلف افراد در مسیر رسیدن به موفقیت در زندگی	ارائه داستان «دانه‌نی» و طرح سؤال در ارتباط با نمادها در مرحله تولد، مرگ و تبدیل نی به نیستان در بافت زندگی انسانی، جمع‌بندی جلسات و پس‌آزمون

### ۳. یافته‌ها

در این بخش پس از ارائه ویژگی‌های توصیفی متغیرها به تحلیل سؤال‌های پژوهش بر اساس تحلیل کوواریانس چند متغیره و تک متغیره پرداخته می‌شود.

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد ارزیابی تعارض بین والدین گروه‌ها در پیش آزمون و پس آزمون (n=۵۲)

گروه کنترل		گروه آزمایش		زمان	ارزیابی تعارض بین والدین
SD	M	SD	M		
۱/۵	۴/۱۹	۱/۶	۴/۶۵	پیش آزمون	تعارض
۲	۴/۰۸	۱/۸	۳/۱۹	پس آزمون	
۱/۴	۲/۸۳	۱/۲	۳	پیش آزمون	تهدید
۱/۶	۲/۶۹	۱/۶	۱/۸۵	پس آزمون	
۰/۹۸	۲/۰۸	۱	۲/۴۲	پیش آزمون	سرزنش خود
۰/۹۶	۱/۹۶	۰/۹۸	۰/۹۲	پس آزمون	

یافته‌های جدول ۲ نشان می‌دهد که نمرات گروه آزمایش در مؤلفه‌های «تعارض»، «تهدید» و «سرزنش خود» در پس آزمون، نسبت به پیش آزمون کاهش یافته است. در حالی که این کاهش در گروه کنترل، محسوس نیست.

جدول ۳. میانگین و انحراف استاندارد خودگردانی تحصیلی گروه‌ها در پیش آزمون و پس آزمون (n=۵۲)

کنترل		آزمایش		آزمون	سازه
SD	M	SD	M		
۱۴/۸	۶۴/۰۸	۱۲/۴	۵۵/۸۸	پیش آزمون	کل (خودگردانی تحصیلی)
۱۰/۲	۷۵/۲۳	۱۰/۱	۹۶/۹۶	پس آزمون	

بر اساس اطلاعات جدول ۳، میانگین «خودگردانی تحصیلی» کودکان گروه آزمایش، پس از مداخله، افزایش یافته است. با این وجود این تغییرات در گروه کنترل قابل توجه نیست.

بررسی مفروضه‌های زیربنایی استفاده از مانکوا، حاکی از همگنی واریانس گروهها بر اساس آزمون لوین و همگنی ماتریس کوواریانس بر اساس M باکس، در متغیرهای وابسته پژوهش می‌باشد. براین اساس، در متغیر ارزیابی تعارض بین والدین، سطح معناداری F حاکی از همگنی واریانس گروهها در هر سه مؤلفه است که اطلاعات مرتبط به ترتیب برای تعارض، تهدید و سرزنش خود عبارتند از  $(P(0/57, 0/37, 0/53)$ ،  $df_1 = 1$ ،  $df_2 = 50$  و  $F = 0/33, 0/81, 0/40$ . در متغیر خودگردانی تحصیلی نیز، در آزمون لوین، سطح معناداری F حاکی از همگنی واریانس بوده است.  $(F = 0/16, df_1 = 50, df_2 = 1, p = 0/69)$ . در این بخش به تحلیل سؤالهای پژوهش پرداخته می‌شود.

سوال اول: آموزش فلسفه برای کودکان بر ارزیابی‌های کودکان از تعارض بین والدینی (تعارض، تهدید، سرزنش خود) چه تأثیری دارد؟

جدول ۴. خلاصه آزمون تحلیل (Mancova) جهت بررسی تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر ارزیابی آنها از تعارض بین والدین

اثرات	لاندام ویلکز	F	آزادی فرض شده	درجه آزادی خطا	سطح معنی داری	اندازه اثر
گروه	۰/۷۲	۵/۹	۳	۴۵	۰/۰۱	۰/۲۸۱

چنانکه اطلاعات جدول ۴ نشان می‌دهد، شاخص لاندام ویلکز در سطح ۰/۰۱ معنی دار است ( $Wilks\ Lambda = 0/72, F = 5/9, P = 0/01, \eta^2 = 0/281$ ). به عبارت دیگر می‌توان ادعا کرد که حداقل در یکی از مؤلفه‌های «ارزیابی کودکان از تعارض بین والدینی» بین گروه‌ها، تفاوت معنی داری وجود دارد. بنابراین جهت مشخص شدن اینکه تفاوت‌ها مربوط به کدامیک از مؤلفه‌هاست، از آزمون تک متغیری با تصحیح خطای نوع اول به شیوه بونفرونی استفاده شد. یعنی آزمون‌هایی که دارای سطح معنی داری پائین‌تر از ۰/۰۱۶ باشد، معنی دار در نظر گرفته می‌شوند.

جدول ۵. مقایسه میانگین ارزیابی کودکان از تعارض بین والدین در گروه آزمایش و کنترل

منبع تغییر	متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	اندازه اثر
گروه	تعارض	۹/۹۷	۱	۹/۹۷	۲/۸۱	۰/۱۰	۰/۰۵۶
	تهدید	۹/۹۴	۱	۹/۹۴	۳/۸	۰/۰۶	۰/۰۷۴
	سرنش خود	۱۳/۷	۱	۱۳/۷	۱۴/۶	۰/۰۰۱	۰/۲۳۷

			۳/۶	۴۷	۱۶۶/۸	تعارض	خطا
			۲/۶	۴۷	۱۲۴	تهدید	
			۰/۹۳	۴۷	۴۳/۹	سرزنش خود	
				۵۲	۸۷۳	تعارض	کل
				۵۲	۴۰۸	تهدید	
				۵۲	۱۶۹	سرزنش خود	

چنانکه نتایج تحلیل‌ها در جدول ۵ نشان می‌دهد، با کنترل اثر پیش‌آزمون و با احتساب آلفای میزان شده بنفرونی (۰/۱۶)، F بدست آمده تنها در مؤلفه «سرزنش خود» معنی‌دار است. بنابراین می‌توان گفت آموزش فلسفه برای کودکان، موجب کاهش «سرزنش خود» در آن‌ها می‌شود، به طوری که حدود ۲۳/۷ درصد از واریانس «سرزنش خود» در آزمودنی‌ها توسط گروه‌ها تبیین می‌شود و این در حالی است که آموزش فلسفه تأثیر معنی‌داری در ارزیابی کودکان در ابعاد «تعارض» و «تهدید» نداشت.

سوال دوم: آموزش فلسفه برای کودکان بر خودگردانی تحصیلی در کودکان چه تأثیری دارد؟

جهت بررسی تأثیر آموزش فلسفه بر خودگردانی تحصیلی کودکان در گروه آزمایش و کنترل، تحلیل کوواریانس یک راهه صورت گرفته است که نتایج آن در جدول ۵ آورده شده است.

جدول ۶. خلاصه آزمون آنکوا برای عامل بین‌گروهی جهت بررسی تأثیر آموزش فلسفه بر خودگردانی تحصیلی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	نسبت F	سطح معنی‌داری	اندازه اثر
همپراش	۸۴۳/۸	۱	۸۴۳/۸	۹/۶	۰/۰۱	۰/۱۶۴
گروه	۶۹۵۹/۲	۱	۶۹۵۹/۲	۷۹/۰۹	۰/۰۱	۰/۶۱۷
خطا	۴۳۱۱/۸	۴۹	۸۸			
کل	۳۹۶۷۴۷	۵۲				

بر اساس ارقام به دست آمده از جدول ۶ با کنترل اثر پیش آزمون، اثر معنی داری عامل بین آزمودنی‌های گروه در سطح  $0/01$  معنی دار است ( $F(1, 49) = 79/09, P = 0/01$ ). یعنی بین پس آزمون گروه کنترل و آزمایش تفاوت معنی داری وجود دارد، به طوری که اطلاعات جدول نیز نشان می‌دهد، نمرات «خودگردانی تحصیلی» آزمودنی‌های گروه آزمایش پس از آموزش فلسفه، به‌طور معنی داری، افزایش داشته است، بنابراین می‌توان پذیرفت که «آموزش فلسفه» موجب افزایش «خودگردانی تحصیلی» کودکان شده است. اندازه اثر نیز بیانگر آن است که مقدار واریانس تبیین شده توسط انتساب به گروه‌ها در خودگردانی تحصیلی تقریباً  $61/7$  درصد است.

#### ۴. نتیجه‌گیری

قدرت استدلال، داوری و تمیز از اهمیت انکارناپذیری در زندگی فردی و حیات جمعی برخوردار است و باید پرورش این مهارتها را از دوران کودکی شروع کرد. فلسفه برای کودکان، با گسترش افق دید آنها، چگونگی اندیشیدن را یاد می‌دهد. یافته‌های مربوط به سؤال اول پژوهش در خصوص تأثیر آموزش فلسفه بر ارزیابی تعارض بین والدین حاکی از آن است که فقط مؤلفه سرزنش خود در کودکان، کاهش یافته است. کودکان در مقایسه با نوجوانان بیشتر به سرزنش خود می‌پردازند و به درستی نمی‌توانند نقش خود را در اختلافات زناشویی والدین خود، تشخیص دهند. حتی اگر والدین با فرزندان کوچک خود، مثلث‌سازی هم نکنند، باز هم کودکان مستعد سرزنشی هستند، زیرا نمی‌توانند تحلیل شناختی درستی از موقعیت داشته باشند و در این شرایط جملاتی از این دست از آن‌ها زیاد شنیده می‌شود؛ «من مامان را عصبانی کرده‌ام، من بابا را عصبانی کرده‌ام، مامان از من ناراحت است، سر بابا خالی می‌کند، بابا از من ناراحت است، سر مامان خالی می‌کند».

تعارض‌های بین والدین، بر عزت نفس کودکان تأثیر منفی دارد و در واقع سرزنش خود در کودکان دارای عزت نفس بالاتر، کمتر است (قره‌خانلو و محسن‌زاده، ۱۳۹۴: ۵۹/۹). پژوهش‌ها نیز به نقش آموزش فلسفه برای کودکان بر افزایش عزت نفس آن‌ها، تأکید کرده‌اند (سیفی‌گندمانی، شقاقی و کلاتری میبدی، ۱۳۹۰: ۶۶/۲). سرزنش خود در هنگام تعارض والدین، با سبک مقابله‌ای هیجان‌مدار نیز در کودکان رابطه مثبتی دارد (بیرامی و محبی، ۱۳۹۵: ۷۱/۱) و از طرفی، آموزش فلسفه می‌تواند سبک‌های هیجان‌مدار را کاهش و سبک مسأله‌مدار را در آن‌ها افزایش دهد (سیفی‌گندمانی، شقاقی و کلاتری میبدی، ۱۳۹۰:

۶۶ / ۲). خلق منفی کودک نیز با سرزنش خود رابطه مثبتی دارد (قره باغی و وفائی، ۱۳۸۷: ۱۴ / ۴). و آموزش فلسفه در کودکان توانسته است، درک مثبت دانش‌آموزان از خود و مشغولیت هیجانی و شناختی مثبت و حس انسجام (Makaiau, 2015: 1-2) را افزایش دهد. سرزنش خود با برون‌سازی نیز رابطه مثبتی دارد (Lacinova, Michalcakova and Bousa, 2013: 29) و پژوهش‌ها (جناب‌زاده رودباری، انصاریان و نادری، ۱۳۹۵: ۱ / ۴۷) نیز تأثیر مثبت آموزش فلسفه برای کودکان را بر کاهش برون‌سازی آن‌ها نشان داده‌اند. از طرفی نایمنی هیجانی در کودکان با ارزیابی منفی‌تر از تعارض و تهدید و افزایش خود سرزنشی رابطه دارد (قره باغی، وفایی و اللهیاری، ۱۳۸۸: ۱ / ۷۰) و این در حالی است که آموزش فلسفه برای کودکان به آنها کمک می‌کند تا برچسب صحیح‌تری به عواطف و احساسات خود مانند خشم، ترس، غم و تنفر بزنند (تجلی نیا، ۱۳۹۳: ۹ / ۶۱). با مرور پژوهش‌ها، تحقیق مستقیمی در حیطه تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر ارزیابی آنها از تعارض بین والدین، یافت نشد اما جمع‌بندی مطالب ارائه شده در زمینه سؤال اول پژوهش و نتیجه حاصل شده در خصوص تأثیر مثبت آموزش فلسفه برای کودکان بر کاهش سرزنش خود در آن‌ها در ارزیابی تعارض بین والدین نشان می‌دهد که با توجه به رابطه عزت نفس پائین، سبک مقابله‌ای هیجان‌مدار، خلق منفی، برون‌سازی، نایمنی هیجانی و کاهش بهزیستی ذهنی با سرزنش خود در کودکان در ارزیابی تعارض بین والدین و تأثیر مثبت آموزش فلسفه بر افزایش عزت نفس، سبک مقابله‌ای هیجان‌مدار، درک مثبت از خود و مشغولیت هیجانی و شناخت مثبت، حس انسجام، کاهش برون‌ریزی، افزایش هوش هیجانی و تفکر و استقلال منطقی، می‌توان بر نتیجه پژوهش حاضر مبنی بر تأثیر مثبت آموزش فلسفه برای کودکان بر کاهش سرزنش خود، صحه گذاشت.

تبیین دوم برای نتیجه حاصل شده، می‌تواند تأثیرگذاری آموزش فلسفه بر مکانیزم تضعیف باشد. مکانیزم تضعیف می‌تواند توسط کودکان برای کاهش هماهنگی بین مواجهه واقعی با تعارض و بازنمایی‌های نایمن از خانواده، به کار گرفته شود. بنابراین با وجود آنکه کودک در مرحله اول، تعارض و تهدید را تجربه می‌کند اما کمتر به سرزنش خود مبنی بر نقش خود در تعارض بین والدین می‌پردازد. (Sturge-Apple, 2017: 212) (Coe, Davis and) به نظر می‌رسد آموزش فلسفه توانسته است با تأثیرگذاری بر این مکانیزم، در کاهش سرزنش خود، مؤثر باشد.

در یک جمع‌بندی نهایی در خصوص یافته اول پژوهش می‌توان گفت: آموزش فلسفه با تقویت روحیه جستجوگری، پرسشگری و هوشیاری دائمی برای مشاهده ارتباطها، ارائه فرضیه و تجزیه و تحلیل (حاتمی، کریمی و نوری، ۱۳۸۹: ۵/۲) به کودکان کمک می‌کند تا استنباط‌های نامعقول را از معقول تشخیص دهند و با تکیه بر دلیل و برهان و تجربه لحظه‌های آرام تفکر و تأمل، خودباوری عقلانی و ذهن آگاهی را تجربه کنند (Makaiau, 2015: 1-2). در این شرایط اسنادهای درونی و ارزیابی منفی آنها در موقعیت‌های هیجانی منفی نیز کاهش می‌یابد (جلیلیان، عظیم‌پور و جلیلیان، ۱۳۹۵: ۸۰/۳۲) که نتیجه آن می‌تواند کاهش سرزنش خود در هنگام تعارض بین والدین باشد.

نتایج حاصل از بررسی سؤال دوم پژوهش نشان می‌دهد که کودکان گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل از خودگردانی تحصیلی بالاتری برخوردار هستند. بر اساس پیوستار خودمختاری ریان و دسی (Ryan and Deci)، فرایند خودگردان شدن یک فرد از سبک تنظیم بیرونی شروع می‌شود و در نهایت، فرد بیشتر به سمت خودگردان شدن حرکت می‌کند. مسلماً سبک تنظیم بیرونی و درون‌فکنی در مقایسه با سبک همانندسازی و درونی بر خودگردانی کمتر فرد دلالت دارند. اما قبل از سبک تنظیم بیرونی، مؤلفه‌ای به نام بی‌انگیزشی وجود دارد که عدم خودگردانی فرد را نشان می‌دهد. بی‌انگیزشی نوعی حالت بی‌تفاوتی انگیزشی است که در آن فرد برای صرف انرژی و تلاش جهت یادگیری یا انجام دادن کاری، دلیل کمی دارد یا هیچ دلیلی ندارد. بی‌انگیزشی از چهار جنبه مرتبط با هم تشکیل می‌شود که عبارتند از: توانایی کم در انجام تکلیف، تلاش کم، کم‌ارزش بودن تکلیف و ناخوشایند بودن تکلیف. بی‌انگیزشی، به عنوان بدترین نیمرخ انگیزشی، پیش‌بین قدرتمند عملکرد ضعیف است (مارشال ریو، ۲۰۱۵، ترجمه سید محمدی، ۱۳۹۵: ۱۹۹-۲۰۰). بنابراین به نظر می‌رسد که داشتن سبک تنظیم درون‌فکنی و یا حتی تنظیم بیرونی، بسیار شرایط انگیزشی بهتری را در خصوص انتظارات تحصیلی، فراهم می‌کند و بسیار بهتر از بی‌انگیزشی است.

در این میان، آموزش فلسفه به واسطه حلقه‌های کندوکاو، «تئوری من - او» را تبدیل به «من - شما» می‌کند (هدایتی، قانیدی، شفیق‌آبادی و یونسی، ۱۳۸۹: ۱/ ۱۲۵-۱۴۵) و به استناد رویکرد ویگوتسکی، این تعامل اجتماعی کمک می‌کند تا کودک از طریق درونی کردن گفتگوها بتواند با زبان درونی خود، فکر و اعمالش را هدایت کند. بنابراین در حلقه‌های کندوکاو، کودکان مسئول توضیح و دفاع از عقایدشان با دلایل منطقی می‌شوند (هدایتی،

۱۳۹۰: ۱/ ۱۰۹-۱۳۴). از نظر ویگوتسکی، زبان وسیله مهمی برای خود نظم‌دهی است و خود نظم‌دهی می‌تواند از طریق آموزش‌های مختلف و تعامل فرد با محیط فرهنگی و اجتماعی‌اش آموخته شود. (صفایی مقدم، ۱۳۷۷: ۲۷ و ۲۸/۲۶). الگوی ارتباطی گفت و شنود که در آموزش فلسفه هم بر آن تأکید زیادی می‌شود، با خودگردانی تحصیلی رابطه مثبتی دارد (مرادی و چراغی، ۱۳۹۳: ۱/ ۱۲۷). مداخلاتی که مانند آموزش فلسفه بر استقلال بیشتر فراگیر تأکید می‌کنند از جمله مداخله مبتنی بر درون‌اندیشی، انگیزش یادگیری و تفکر مثبت را در این حیطه افزایش می‌دهند و به خودگردانی تحصیلی دانش‌آموزان کمک می‌کنند (Wang et al., 2016:2). لنگ (Leng) نیز بر تأثیر آموزش فلسفه بر تجارب مثبت یادگیری به واسطه حفظ یک محیط کلاسی امن و مثبت، ترغیب دانش‌آموزان برای پرسیدن سؤال، در میان گذاشتن ایده‌ها، گوش دادن و تفکر عمیق و برقراری ارتباط مؤثر دانش‌آموزان با یکدیگر و با معلم تأکید دارد (Makaiau, 2015: 1-2).

کسیدی و همکاران (Cassidy et al., 2017: 3) نیز به تأثیر مثبت آموزش فلسفه بر خودگردانی در کودکان اشاره کرده‌اند. بنابراین آموزش فلسفه خصوصاً در فراگیران آسیایی در مقایسه با آمریکایی و اروپایی که غالباً محافظه‌کارتر بار می‌آیند، اعتماد به نفس کمتری دارند و از فرهنگ جمع‌گرایی، پیروی می‌کنند (Wang et al., 2016:2) ابراز وجود و اعتماد به نفس (جعفری، محمدی، قانیدی، ۱۳۹۴، ۴۴/ ۴۱) را پرورش می‌دهد.

حلقه‌های کندوکاو در آموزش فلسفه موجب افزایش مشارکت فراگیران، روابط مؤثر آن‌ها با یکدیگر و با معلم می‌شود و بر اساس پژوهش‌ها، کیفیت بالای روابط معلم - دانش‌آموز با تنظیم درون‌فکنی شده، همانندسازی شده و درونی و روابط دانش‌آموز - دانش‌آموز با تنظیم بیرونی رابطه مثبتی دارد (Schneeweiss, Raufelder, Hoferichter and) (2015: 447). سبک تنظیم درونی، بهترین سبک تنظیم است که در آن فراگیر با هدف کسب لذت، انتظارات تحصیلی را برآورده می‌کند. اما نمی‌توان به راحتی و با سرعت، فراگیر را در مسیر این سبک تنظیم قرار داد خصوصاً آنکه سیستم آموزشی مدرسه به نوبه خود غالباً بر اساس همان تنظیم بیرونی و درون‌فکنی قرار گرفته است و تا رسیدن به تنظیم درونی، راه زیادی در پیش است.

این پژوهش دارای محدودیت‌هایی نیز بود. پژوهش حاضر فقط بر روی گروه دختران مقطع چهارم و پنجم ابتدایی صورت گرفته است و فقط شامل مراجعه‌کنندگان به کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان بوده است. به علت عدم دسترسی به همه آزمودنی‌ها،



امکان پی‌گیری و بررسی پایداری آموزش وجود نداشت. از طرفی انتخاب آزمودنی‌ها در همه مراحل به روش نمونه‌گیری تصادفی امکان‌پذیر نبود و بنابراین محقق امکان کنترل همه متغیرهای مزاحم را نداشت.

تأکید بر آموزش فلسفه برای کودکان، بومی‌سازی و توجیه کاربردهای گسترده آن در حیطه‌های شناختی، هیجانی و رفتاری به عنوان یک برنامه مکمل اما ضروری در آموزش و پرورش می‌تواند نقش سیستم آموزش و پرورش کشور را به عنوان بانی این امر، برجسته کند. از طرفی آگاهی والدین در خصوص نوع ادراک فرزندانشان از تعارض‌های آنها، در کنار افزایش قدرت منطق و استدلال کودکان، می‌تواند تأثیر این برنامه را ارتقاء بخشد. باتوجه به اینکه یکی از اهداف اولیه برای هر سیستم آموزشی، قرار دادن فراگیران در پیوستار خودگردانی کامل و آگاهی از موانعی است که آنها را در مرحله بی‌انگیزشی قرار می‌دهد، معلمان و والدین می‌توانند از این شیوه برای بهبود فرایند خودگردانی تحصیلی بهره‌جویند.

## کتاب‌نامه

- اسپیدکار، محبوبه (۱۳۹۴). بهانه‌هایی برای فکر کردن: روشی برای پرورش تفکر فلسفی در کودکان و نوجوانان. چاپ اول، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- البرزی، محبوبه (۱۳۹۰). «بررسی ویژگی‌های روانسنجی پرسشنامه خودگردانی تحصیلی (SRQ-A) در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی»، مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، س ۶، ش ۱۰، ۱-۱۸.
- بیرامی، منصور و محبی، مینا (۱۳۹۵). «رابطه دلبستگی به والدین و ادراک از تعارض بین والدین با اختلال اضطراب اجتماعی در دانش‌آموزان دختر: نقش میانجی‌گری راهبردهای مقابله‌ای هیجان‌مدار»، مجله روانشناسی بالینی، س ۸، ش ۱، ۷۱-۸۲.
- تجلی‌نیا، امیر (۱۳۹۳). «بررسی تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان در کاهش و مهار خشم دانش‌آموزان پسر پایه اول مقطع متوسطه شهر تهران»، تفکر و کودک، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، س ۵، ش ۹، ۳۹-۶۳.
- جعفری، زهره؛ محمدی، پروین؛ قائدی، یحیی (۱۳۹۴). «بررسی تأثیر آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش روحیه پژوهشگری کودکان دوره پیش دبستانی»، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، س ۱۲، ش ۴۴، ۴۱-۴۹.
- جلیلیان، سهیلا؛ عظیم‌پور، احسان، جلیلیان، فریبا (۱۳۹۵). «اثربخشی برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش توانایی حل مسأله و قضاوت اخلاقی در دانش‌آموزان»، پژوهش‌های تربیتی، ش ۳۲، ۸۰-۱۰۱.

- جنابزاده رودباری، مریم؛ انصاریان، فهیمه؛ نادری، عزت اله (۱۳۹۵). «بررسی نقش برنامه آموزش فلسفه برای کودک (P4C) بر کاهش برون‌ریزی خشم و درون‌ریزی خشم در دانش‌آموزان پسر پایه اول مقطع متوسطه مدارس دولتی منطقه ۱۴ شهر تهران»، پژوهشنامه تربیتی س ۱۱، ش ۴۷، ۲۳-۴۸.
- حاتمی، حمیدرضا؛ کریمی، یوسف؛ نوری، زهرا (۱۳۸۹). «بررسی تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان (P4C) در افزایش هوش هیجانی دانش‌آموزان دختر مقطع اول راهنمایی مدرسه شهدای آزادی تهران در سال تحصیلی ۸۸-۸۹»، تفکر و کودک، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، س ۱، ش ۲، ۳-۲۲.
- سیفی گندمانی، محمد یاسین؛ شقاقی، فرهاد؛ کلانتری میبیدی، سارا (۱۳۹۰). «اثر بخشی برنامه آموزش فلسفه به دانش‌آموزان دختر بر عزت نفس و توانایی حل مسأله آنها»، فصلنامه روانشناسی کاربردی، س ۵، ش ۲، ۶۶-۸۳.
- صفایی مقدم، مسعود (۱۳۷۷). «برنامه آموزش فلسفه به کودکان»، فصلنامه علمی - پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهرا (س)، ش ۸ (۲۷ و ۲۶)، ۱۶۱-۱۸۴.
- صفایی مقدم، مسعود؛ مرعشی، منصور؛ پاک سرشت، محمدجعفر؛ باقری، خسرو؛ سیاسی، حسین (۱۳۸۵). «بررسی تأثیر روش اجتماع پژوهشی در برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش مهارت‌های استدلال دانش‌آموزان پسر پایه سوم راهنمایی مدرسه نمونه دولتی اهواز»، مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، س ۱۳، ش ۳۱-۲، ۵۴.
- صلواتی، سارا و شکری، امید (۱۳۹۴). «تحلیل روان‌سنجی مقیاس ارزیابی‌های کودکان خردسال از تعارض بین والدین»، روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، س ۱۱، ش ۴۴، ۳۷۹-۳۸۹.
- عسگری، محمد؛ دیناروند، حسن؛ ترکاشوند، محمدرضا (۱۳۹۴). «تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر تفکر منطقی دانش‌آموزان دختر و پسر سوم راهنمایی منطقه سامن»، فصلنامه روانشناسی تربیتی، س ۱۱، ش ۳۵، ۲۵-۴۱.
- قره باغی، فاطمه و وفایی، مریم (۱۳۸۷). «نقش ارزیابی کودک از تعارض والدین، مقابله شناختی کودک با تعارض و مزاج وی در سلامت کودک»، تازه‌های علوم شناختی، س ۱۰، ش ۴، ۱۴-۲۶.
- قره باغی، فاطمه؛ وفایی، مریم؛ اللهیاری، عباسعلی (۱۳۸۸). «ایمنی هیجانی در خانواده، ارزیابی شناختی کودک از تعارض والدین و نشانه‌های آسیب‌شناختی کودک. بررسی سازوکارهای تعدیل‌کننده»، مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران، س ۱۵، ش ۱، ۷۰-۸۰.
- قره خاتلو، نسربین و محسن‌زاده، فرشاد (۱۳۹۴). «پیامدهای روان‌شناختی تعارضات بین والدینی برای فرزندان نوجوان: اثرات بر افسردگی، پرخاشگری و عزت نفس»، پژوهش در سلامت روان‌شناختی، س ۹، ش ۱، ۵۹-۷۷.
- مارشال ریو، جان (۲۰۱۵). «انگیزش و هیجان»، ترجمه یحیی سید محمدی (۱۳۹۵)، چاپ بیست و پنجم، تهران: ویرایش.

- مرادی، مرتضی؛ چراغی، اعظم (۱۳۹۳). «الگوی علی - تجربی از روابط بین ادراک از الگوهای ارتباط خانواده، ادراک از ساختار کلاس، انگیزش و خودگردانی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در نوجوانان دبیرستانی»، مطالعات آموزش و یادگیری، س ۲، ش ۱، ۱۱۳-۱۴۰.
- ناجی، سعید و قاضی نژاد، پروانه (۱۳۸۶). «بررسی نتایج برنامه فلسفه برای کودکان بر روی مهارتهای استدلالی و عملکرد رفتاری کودکان»، مطالعات برنامه درسی، س ۲، ش ۷، ۱۲۳-۱۵۰.
- هدایتی، مهنوش؛ قائدی، یحیی؛ شفیع آبادی، عبدالله؛ یونسی، غلامرضا (۱۳۸۹). «کودکان متفکر، روابط میان فردی مؤثر مطالعه تحقیقی پیرامون تأثیر برنامه فلسفه برای کودکان بر ارتباطات اجتماعی»، تفکر و کودک، س ۱، ش ۱، ۱۲۶-۱۴۵.
- هدایتی، مهنوش (۱۳۹۰)، «فلسفه برای کودکان و کنترل پرخاشگری»، تفکر و کودک، س ۲، ش ۱، ۱۰۹-۱۳۴.

- 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.
- Camisasca, E., Miragoli, S., Blasio, P. D., & Grych, J. (2017). Children's coping strategies to inter-parental conflict: The moderating role of attachment. *J Child Fam Stud*, 26, 1099-1111.
- Cassidy, C., Marwick, H., Deeney, L., & Mclean, G. (2017). Philosophy with children, self-regulation and engaged participation for children with emotional-behavioural and social communication needs. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 2-16.
- Coe, J. L., Davis, P. T., & Sturge - Apple, M. L. (2017). The multivariate roles of family instability and interparental conflict in predicting children's representations of insecurity in the family system and early school adjustment problems. *J Abnorm Child Psychol*, 45, 211-224.
- Gimenez, M., Quintanilla, L., Ojeda, V., & Lucas - Molina, b. (2017). Effect of a dialogue-based program to improve emotion knowledge in Spanish Roma Preschoolers. *Infants & Young Children*, 30(1), 3-16
- Gong, X., & Paulson, Sh. E., (2017). Effect of family affective environment and individuals emotion regulation. *Personality and Individual Differences*, 117, 144-149
- Kim, K. L., Jackson, Y., Conrad, S. M. & Hunter, H. L. (2008). Adolescent report of interparental conflict: The role of threat and self-blame appraisal on adoptive outcome. *J Child Fam Stud*, 17, 735-751.
- Lacinova, L., Michalcakova, R., & Bousa, O. (2013). Interparental conflict appraisal and general fearfulness in middle adolescence. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 8 (1), 29-36.
- Lee, J. Y., Wesbecher, K., Lee, M., & Lee, J. (2015). The mediation effects of dysfunctional beliefs and emotional regulation on children's perceived parental conflict and internalizing and externalizing problems. *School Psychology International*, 36 (5), 447-466.

- Lee, W., Lee, M. J., & Bong, M. (2014). Testing interest and self-efficacy as predictors of academic self-regulation and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 86-99.
- Makaiau, A. S. (2015). Global and local impacts of philosophy for children: A summary of recent research findings. The University of Hawaii Uehiro Academy for Philosophy and Ethics in Education. 1-2.
- Neitzel, C., Alexander, J. M., & Johnson, K. E. (2016). Young children's interest-oriented activity and later academic self-regulation strategies in kindergarten. *Journal of Research in Childhood Education*, 30 (4), 474-493.
- Raufelder, D., Hoferichter, F., & Schneeweiss, D. (2015). The power of social and motivational relationships for test-anxious adolescents' academic self-regulation. *Psychology in the Schools*, 52 (5), 447-462.
- Schermerhorn, A. C., Bates, J. E., Puce, A., & Molfese, D. L. (2015). Neurophysiological correlates of children's processing of interparental conflict cues. *Journal of Family Psychology*, 29 (4), 518-527.
- Siddiqui, N., Gorard, S., & Hautsee, B. (2017). Non cognitive impacts of philosophy for children. Project Report School of Education, Durham University. Durham, 1-48.
- Sturge – Apple, M. L., Davis, P. T., Winter, M. A., Cummings, E. M., & Schermerhorn, A. (2008). Interparental conflict and children's school adjustment: The explanatory role of children's internal representations of interparental and parent – child relationships. *Developmental Psychology*, 44 (6), 1678-1690.
- Walker, C. M., Wartenberg, T. E., & Winner, E. (2013). Engagement in philosophical dialogue facilitates children's reasoning about subjectivity. *Developmental Psychology*, 49 (7), 1338-1347.
- Wang, H. H., Chen, H. T., Lin, H. SH., & Hong, Z. R. (2016). The effects of college student's positive thinking, learning motivation and self-regulation through a self-reflection intervention in Taiwan. *Higher Education Research & Development*, 1-16.
- Zhour, r. Li., D., Jia, a., Li, X., Zhao, L. Sun, W., & Wang, Y. (2017). Interparental conflict and adolescent internet addiction: The Mediating role of emotional insecurity and the moderating role of big five personality traits. *Computers in Human Behavior*, 1-25.