

## **The Effectiveness of Teaching Philosophy on the Emotional Intelligence of Preschool Boys**

**Sadegh Rezaei<sup>\*</sup>, Mohammad Abdolrahimi<sup>\*\*</sup>**

### **Abstract**

The aim of this study was to determine the effect of teaching philosophy on the emotional intelligence of preschool boys, using the pre-test-post-test method with a control group and an experimental group. The instrument used was the Tezel Emotional Intelligence Questionnaire (2010), and in order to analyze the data, descriptive and inferential statistical tests were used in SPSS. The results of analysis of covariance showed that teaching philosophy to children could lead to a significant difference in the mean scores of the emotional intelligence in the post-test at 0.05 deviation error level. Also, the results of multivariate analysis of covariance showed the effect of teaching philosophy on the dimensions of emotional intelligence of children, which led to a significant difference in the mean scores of variables of emotional perception and expression, emotion recognition and analysis, and emotion management in the post-test stage at 0.05 deviation error level; and the mean scores of the variables of emotional perception and expression, emotion recognition and analysis, as well as emotion management increased. Therefore, it can be concluded

\* Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Amin Police University, Tehran, Iran, [sadeghrezaee61@gmail.com](mailto:sadeghrezaee61@gmail.com)

\*\* Assistant Professor, Department of Islamic Ethics, Amin Police University, Tehran, Iran. (Corresponding author), [m.abdolrahimi32@gmail.com](mailto:m.abdolrahimi32@gmail.com)

Date received: 06/01/2022, Date of acceptance: 11/04/2022



Copyright © 2018, This is an Open Access article. This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

that it is possible to increase emotional intelligence and emotion control in children by making innovations in the process of teaching philosophy to preschool children.

**Keywords:** Education, Philosophy, Philosophy for Children, Emotional Intelligence, Preschool Boys.

## اثربخشی آموزش فلسفه بر هوش هیجانی نوآموزان پسر در مقطع پیش دبستانی

صادق رضایی\*

محمد عبدالرحیمی\*\*

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف آگاهی از تأثیر آموزش فلسفه بر هوش هیجانی نوآموزان پسر در مقطع پیش دبستانی و با استفاده از روش پیش آزمون-پس آزمون همراه با گروه کنترل و گروه آزمایش انجام شد. ابزار مورد استفاده، پرسش نامه هوش هیجانی تزل (۲۰۱۰) بود و به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون‌های آمار توصیفی و استنباطی همچون تحلیل کواریانس تک متغیره و نرم افزار spss نسخه ۲۳ استفاده شد. نتایج آزمون تحلیل کواریانس نشان داد که آموزش متغیر مستقل (آموزش فلسفه کودکان) توانست منجر به ایجاد تفاوت معنادار در میانگین نمرات متغیر وابسته (هوش هیجانی) در مرحله‌ی پس آزمون در سطح خطای ۰/۰۵ گردد که با کنترل متغیرهای مداخله گر، میانگین نمرات هوش هیجانی با آموزش فلسفه افزایش یافت. همچنین نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیره، تأثیر آموزش فلسفه را بر ابعاد هوش هیجانی نوآموزان نشان داد که منجر به ایجاد تفاوت معنادار در میانگین نمرات متغیرهای ادراک و ابراز هیجانی، شناخت و تحلیل هیجان‌ها و نیز مدیریت هیجان‌ها در مرحله‌ی پس آزمون در سطح خطای ۰/۰۵ شد؛ و میانگین نمرات متغیرهای ادراک و ابراز

\* استادیار فلسفه تعلیم و تربیت، گروه علوم تربیتی دانشگاه نیروی انتظامی امین، تهران، ایران  
sadeghrezacee61@gmail.com

\*\* استادیار الهیات عرفان اسلامی، گروه اخلاق اسلامی دانشگاه نیروی انتظامی امین، تهران، ایران  
(نویسنده مسئول)، m.abdolrahimi32@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۰/۱۶، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱/۲۲



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

هیجانی، شناخت و تحلیل هیجان‌ها و نیز مدیریت هیجان‌ها افزایش یافت. از این رو می‌توان نتیجه گرفت این امکان وجود دارد که با انجام نوآوری‌هایی در روند آموزش و پرورش کودکان، بتوان هوش هیجانی و قدرت کنترل هیجان‌ها در کودکان را افزایش داد.

**کلیدواژه‌ها:** آموزش، فلسفه، فلسفه برای کودکان، هوش هیجانی، نوآموزان پیش‌دبستانی.

## ۱. مقدمه

در حال حاضر پایین بودن سطح اثربخشی آموزش‌های ارائه‌شده، افزایش افت تحصیلی دانش‌آموزان و کم یا ناکارآمدی سیستم فعلی آموزش و پرورش - و حتی آموزش عالی - با توجه به هزینه‌های پرداخت‌شده، از جمله مشکلات اساسی مراکز علمی و آموزشی هستند. البته این مشکل تنها به کشور ما اختصاص ندارد بلکه یک معضل جهانی به‌شمار می‌آید. در روزگار کنونی بیشتر مراکز علمی و آموزشی، ذهن مخاطبان را از اطلاعات مختلف پر می‌کنند و کمتر شیوه تفکر منطقی و تعقل را به آنان می‌آموزند. فروم (Fromm) وجود «بحران تعلیم و تربیت» در روزگار معاصر را چنین توصیف می‌کند: از ابتدای تعلیم و تربیت، فکر کردن را منع می‌کنند و به جایش ذهن مردم را از اندیشه‌های حاضر و آماده پر می‌کنند. ذهن دانش‌آموزان را چنان با اطلاعات پراکنده و نامربوط پُر می‌کنند و وقت و نیرویشان را به باد می‌دهند که دیگر مجالی برای تفکر و اندیشه‌ورزی باقی نمی‌ماند (فروم، ۱۳۹۱: ۲۵۳). وی در جای دیگر از بحران خردورزی و زوال تعقل سخن گفته و نوشته است: «تخریب خرد یکی دیگر از مشخصات جامعه کنونی است» (Fromm, 2008: 166).

یکی از راهبردهای اساسی برای مقابله با این مشکلات، توجه به آموزش‌های فکری و فلسفی است که می‌تواند نظام آموزشی را در تحقق آرمان‌ها و دسترسی به تأثیر بالا و کارایی لازم موفق گرداند. در این راستا برنامه‌های ویژه‌ای برای آموزش فلسفه تدارک دیده شده است. برنامه‌ی «آموزش فلسفه برای کودکان» (فبک) که توسط لیپمن طراحی شده، مدعی است الگویی مناسب برای پرورش توان هوشی، هیجانی و تفکر انتقادی ارائه می‌دهد.

«ماتیو لیپمن» (Matthew Lipman) فیلسوف آمریکایی و استاد دانشگاه کلمبیا و دانشگاه مونته‌کلیو - که یکی از بنیان‌گذاران جنبش تفکر انتقادی است - در حین تدریس، متوجه شد که دانشجویانش فاقد قدرت استدلال، تمیز و داوری مطلوب هستند. او برای ارتقادی این

توانایی‌ها در دانشجویان، تلاش بسیاری کرد ولی بعد از مدتی به این نتیجه رسید که دوران دانشگاه، زمان مناسبی برای این‌گونه آموزش‌ها نیست. وی به این نتیجه رسید که دلیل عمده‌ی این مشکل ضعف در تفکر به‌ویژه سستی در تفکر انتقادی و خلاق است که ریشه در آموزش‌های دوران کودکی دارد (قراملکی و امی، ۱۳۸۴). بر این اساس، لیپمن راه حل را در آن دید که در دوره‌ی دبستان و اوایل تحصیل به این امر مهم پردازد و بر همین اساس، شاخه‌ی جدیدی به نام «فلسفه برای کودکان» را شکل داد تا به‌واسطه‌ی آن بتواند تفکر فلسفی را از دبستان‌ها و مدارس راهنمایی آغاز نماید. در واقع او از جمله کسانی است که در اواخر ۱۹۶۰ به توسعه‌ی مفروضات بنیادی آموزش تفکر انتقادی با ارائه‌ی برنامه‌ی آموزش فلسفه برای کودکان پرداخت. این برنامه با تکیه بر فرضیه‌های اساسی تعلیم و تربیت، تلاش دارد از راه ارائه‌ی مفاهیم اساسی فلسفی در قالب سناریوها و داستان‌های دارای مضامین فلسفی، به تربیت و شکوفایی تفکر انتقادی و خلاق پردازد (جعفری، ۱۳۹۴).

لیپمن فلسفه را حلقه‌ی گمشده‌ی نظام تربیتی می‌داندست (Lipman, 1993). از نظر او هدف عمده‌ی برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان، کمک به انسان‌ها است تا اینکه چگونه فکر کردن را بیاموزند. لیپمن می‌گوید اگر می‌خواهید کودکان در آینده، به بزرگسالانی اندیشمند تبدیل شوند، باید در کودکی به اندیشه‌ورزی تشویق شوند و برای رسیدن به این هدف، آنان باید به بحث کردن اشتیاق یابند، به همین دلیل بخش مهمی از فلسفه برای کودکان، شامل گفتگوهای اندیشمندانه و تفکربرانگیز است (Fisher, 2011). او بهبود توانایی استدلال کردن، پرورش خلاقیت، رشد فردی و روابط میان‌فردی، پرورش درک اخلاقی، پرورش توانایی معنی‌یابی در تجربه را از جمله هدف‌های برنامه‌ی آموزش فلسفه برای کودکان دانسته است. با وجود انتقادهایی که به برنامه‌ی درسی لیپمن وارد می‌شد، این برنامه کم‌کم جای مستحکمی در نظریه‌های تربیتی باز کرد (قائدی، ۱۳۹۳).

لیپمن مدعی است که کودکان با عطش کنجکاوی و اشتیاق یادگیری وارد مدرسه می‌شوند اما رفته‌رفته این شور و شوق دانستن در آنان محو می‌شود. لیپمن دلیل چنین مشکلی را مستقیماً به تأثیرات روش‌های تعلیم و تربیت سستی مربوط می‌داند. وی می‌گوید ما باید بیشتر به استعداد‌های خدادادی پردازیم که کودکان با خود به مدرسه می‌آورند و استدلال می‌کند که ناتوانی مدرسه در برآوردن این نیازها باعث می‌شود برخی کودکان از مدرسه بیزار شوند. به اعتقاد او آنچه لازم است، درسی است که ذهن کودک را برای تفکر

در زمینه‌ی درس‌های دیگر آماده سازد و فلسفه از دیرباز این نقش را ایفا کرده است. سعی لیپمن بر این بود که نوعی روش تدریس و برنامه‌ی تحصیلی ابداع کند تا بتواند برای دانش‌آموزان تمامی سطوح تحصیلی، امکان خردورزی و کاوش فلسفی را فراهم آورد. از نظر لیپمن استدلال منطقی و ماهرانه، به صورت تصادفی به دست آید، بلکه بیش از همه با تمرین و بحث منظم آموخته می‌شود (Fisher, 2011).

در تبیین منظور لیپمن از تفکر فلسفی باید گفت، همچنان که آموختن واقعیت‌های تاریخی با آموختن تفکر تاریخی متفاوت است و همچنان که آموختن واقعیت‌های علمی با آموختن تفکر علمی متفاوت است، بر همین قیاس، آموختن اطلاعات فلسفی نیز با آموختن تفکر فلسفی متفاوت است (Daniel and Gagnon, 2011). در نظر گرفتن فلسفه در معنایی که بیشتر طرفداران آموزش فلسفه به کودکان از آن حمایت می‌کنند، نمونه‌ای از رویکرد تحقیقی به تربیت است، یعنی به جای واداشتن دانش‌آموزان به حفظ کردن نتیجه‌گیری‌های دیگران - همان‌طور که در کتاب‌های درسی است - از آنان خواسته می‌شود که از طریق اندیشه‌ورزی، چنین موضوعاتی را کشف کنند. پیداست که برای محقق بودن باید جستجوگری فعال بود. انسان پرسشگری که همیشه مترصد درک ارتباطات کشف‌نشده است به‌طور مداوم آماده است مقایسه و مقابله کند، به تحلیل بپردازد، فرضیه بسازد و به تجربه و مشاهده دست بزند و اندازه‌گیری و آزمون کند (جلالی، ۱۳۹۳). کودک مورد توجه در این برنامه، نه کودک روان‌شناختی ژان پیاژه (Jean Piaget) است، نه کودک فاقد حقوق و به حاشیه رانده‌شده‌ی عهد باستان و نه لوح سفید جان لاک (John Locke) که هر چیزی را می‌توان روی آن نوشت؛ همچنین در اینجا نه کودک گناهکار فروید، نه کودک تباه کالو مدنظر است. برای لیپمن و برنامه‌ی p4c، کودک، کودک است (قائدی، ۱۳۹۳).

این نکته حائز اهمیت است که آموزش تفکر فلسفی به کودکان، نیروی عقل، تصور اخلاقی و خلاق کودکان را برمی‌انگیزد. هدف از برنامه‌ی آموزش فلسفه به دانش‌آموزان، وارد کردن آنان به قلمرو معنایی و معناسازی است که زیربنای پرورش تفکر پویا را فراهم می‌کند (قائدی، ۱۳۹۳). آموزش فلسفه به کودکان در پی آن است تا با بهره‌گیری از مجموعه داستان‌هایی با مضامین فلسفی، ویژگی‌های اساسی تفکر فلسفی را به کودکان بیاموزد (ضرغامی و همکاران، ۱۳۹۰: ۷۸). برنامه‌ی طراحی‌شده توسط لیپمن در واقع طرحی برای آموزش تفکر در مدرسه است؛ به عبارت دیگر او می‌خواهد خردورزی و تفکر را وارد

نظام آموزشی کند (جلالی، ۱۳۹۳). با اینکه برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه به کودکان، به شکل برنامه‌ای کامل برای دانش‌آموزان پایه‌ی یک تا دوازده تنظیم شده است (قائدی، ۱۳۸۶) اما آنچه تاکنون در ایران بیشتر مورد توجه قرار گرفته، به‌طور عمده تا دوره‌ی ابتدایی بوده است.

فلسفه برای کودکان، اهداف شناختی روشنی دارد؛ ذهن را از طریق چالش‌ها، تفکر اصولی و تعادل ساختار و ادار به عمل می‌کند. این برنامه درعین حال، کارکرد اجتماعی نیز دارد و یادگیری در فرایند تصمیم‌گیری دموکراتیک حاصل می‌شود و در پرورش مشارکت منظم و پرورش خودآگاهی فرد، سهمی اساسی دارد (Haynes, 2008). اهداف برنامه‌ی فلسفه برای کودکان از نظر لیمن عبارت‌اند از: ۱- بهبود و توانایی خردورزی؛ ۲- پرورش خلاقیت؛ ۳- رشد فردی و روابط میان‌فردی؛ ۴- پرورش و درک اخلاقی؛ ۵- پرورش توانایی مفهوم‌یابی در تجربه. پرورش توانایی مفهوم‌یابی با روش‌های زیر امکان‌پذیر است: ۱- بررسی شقوق (جایگزینی)؛ ۲- بررسی بی‌طرفی؛ ۳- بررسی انعطاف‌پذیری دلایل ارائه‌شده برای باورها؛ ۴- بررسی جامعیت؛ ۵- بررسی موقعیت؛ ۶- بررسی روابط جزء و کل (قائدی، ۱۳۹۳).

در برنامه‌ی «فلسفه برای کودکان» چهار مرحله و روش نقش اساسی دارند که سعی شده است در اجرای تحقیق حاضر مدنظر قرار گیرند: تحلیل مفهومی (Conceptual Analysis)، استدلال (Arguments)، گفت‌وگوی سقراطی (Socratic dialogue) و تفکر درباره‌ی آزمایش عقاید (Thinking about ideas test).

الف- تحلیل مفهومی: که در این مرحله به کودک توصیه می‌شود در مورد مفاهیم فلسفی که در داستان‌ها یا پرسش‌ها نقش عمده‌ای دارند، تفکر کند.

ب- استدلال: از کودک خواسته می‌شود برای عقایدش، دلیل بیاورد. در اجرای این مرحله، به دانش‌آموزان کلاس سوم و چهارم توصیه می‌شود که برای عقیده‌ی خود بیش از یک دلیل بیان کنند.

ج- گفت‌وگوی سقراطی: در این مرحله کودکان باید به‌صورت گروهی با پرسش‌های مکرر، یک مسئله‌ی فلسفی یا اخلاقی را با کمک معلم -که نقش حمایتی دارد- حل کنند. معلم از آنان سؤالاتی را می‌پرسد یا توضیحات مختصری می‌دهد ولی در پایان پاسخ صحیح را نمی‌دهد. این روش بیانگر نقش جدیدی برای معلم است، زیرا او دیگر شخص

دانای مطلق در کلاس نیست. قابل ذکر است که کودکان در گفت‌وگوهای خود در کلاس، ممکن است به نقطه نظر کلی دست پیدا کنند، یا ممکن است برای یک مسئله بیش از یک پاسخ یا راه حل پیدا کنند ولی معلم در پایان بحث روشن می‌سازد که توافق و اجماعی حاصل شده است یا نه.

د- تفکر درباره آزمایش عقاید: مرحله‌ای است که هدف از آن، گسترش و ارتقای تخیل فلسفی کودکان است. در این روش و مرحله، سؤالاتی از این قبیل مطرح می‌شود: چه می‌کردید اگر دوستی در جهان نداشتید؟ در روشی دیگر مربی با یک خبر یا رویداد روزمره، کلاس را شروع می‌کند و از بچه‌ها می‌خواهد آن را موضوع نقاشی قرار دهند و به این ترتیب یک بحث فلسفی شکل می‌گیرد (جلالی، ۱۳۹۳).

جدای از «اهمیت عقل و خردورزی» در آموزش و پرورش -که مطالبی در مورد آن بیان شد- بررسی امکان ارتباط خردورزی با هیجان‌های درونی انسان، مسئله‌ای قابل تأمل است. یافته‌های برخی از اندیشمندان نشان از همبستگی و هم‌سویی «فلسفه و خردورزی» با «مدیریت هیجان‌ها و هوش هیجانی» دارند. گازارد (۲۰۱۴) با توضیح رابطه‌ی میان نیمکره‌ی چپ و نیمکره‌ی راست مغز، تبیین می‌کند که ارتباط معنی‌داری میان فلسفه و هوش هیجانی وجود دارد. از دیدگاه وی، فلسفه در همان معنای فلسفیدن، در یک چارچوب غیررسمی و لذت‌بخش، راهی است که می‌تواند ارتباط میان آمیگدال و نوروکورتکس مغز را تقویت نماید. بر این اساس اگر کودکان بتوانند هیجان‌ات مشکل‌دار خود را کاوش کنند، و به درستی بشناسند و در مورد آنها گفت‌وگو کنند، می‌توانند برای مدیریت آنها نیز گام بردارند و توان کنترل هیجان‌های خود را کسب کنند (رضایی، ۱۳۹۲؛ Gazard, 2014: 45-47).

از سوی دیگر، آموزه‌های دینی نیز یافته‌های علمی در مورد همبستگی عقل با توانایی مهار هیجان‌های درونی را تأیید می‌کند. برای نمونه با توجه به اینکه می‌توان خشم و شره و ترس را جزو هیجان‌های آدمی به‌شمار آورد، بنا بر کلام حضرت علی (ع) که فرموده است: «الْعَاقِلُ مَنْ يَمْلِكُ نَفْسَهُ إِذَا غَضِبَ وَإِذَا رَغِبَ وَإِذَا رَهَبَ» (تمیمی آمدی، ۱۳۶۶: ۵۴) «عاقلان» کسانی هستند که بتوانند در سه حالت، بر نفس خود مسلط باشند: الف) در حالت مواجهه با ناملازمات و امور ناخوشایند که مخالف با خواسته‌های نفس هستند و موجب تحریک هیجان‌های منفی و انگیزش خشم و طغیان قوه‌ی غضب می‌شوند؛ ب) در حالت مواجهه با



امور ملایم و خوشایند که موافق با خواسته‌های نفس هستند و موجب تحریک هیجان‌های مثبت و انگیزش اشتیاق و طغیان قوه‌ی شهوت می‌شوند؛ ج) در حالت مواجهه با اموری که موجب انگیزش حالت ترس می‌شوند. آن حضرت در کلامی دیگری نیز می‌فرماید: «عقل کسی است که بر هوا و هوس خود غلبه کند» «الْعَاقِلُ مَنْ غَلَبَ هَوَاهُ» (تمیمی آمدی، ۱۳۶۶: ۵۴). اگر ارتباط «فلسفه و فلسفیدن» را با «تعقل و عاقل شدن» بپذیریم، یعنی فلسفیدن را معادل با خردورزی و تعقل بگیریم، پس بر اساس کلام امیر(ع)، می‌توانیم تأثیر «فلسفیدن و تعقل» را در مهار هیجان‌های نفسانی نیز بپذیریم و ارتباط میان آنها را درک کنیم.

هیجان به‌عنوان سیگنالی (نشانه) است که در همه‌ی گونه‌های پستانداران، در پاسخ به تغییر وضعیت رابطه‌ی فرد با محیط، برانگیخته می‌شود. به‌عنوان مثال، هیجان خشم یا احساس خشم در پاسخ به ادراک یک تهدید بیرونی یا درک بی‌عدالتی (تضییع حق و ظلم) برانگیخته می‌شود؛ «ترس» در پاسخ به ادراک یک خطر به‌وجود می‌آید (مایر و همکاران، ۲۰۱۱: ۵۳۰). به‌طورکلی «هیجان» واکنش اولیه و سریع به تهدیدها، پاداش‌ها و انواع محرک‌های محیطی است که تحت تأثیر هورمون‌هایی مانند کورتیزول، دوپامین، سروتونین ... موجب واکنش‌های بدنی مانند افزایش ضربان قلب، افزایش تنفس، لرزش اندام‌ها، رنگ‌پریدگی و ... می‌شود؛ این نکته شایسته‌ی تأکید است که عموماً هر هیجانی عاملی برای بروز رفتاری خاص می‌شود؛ درواقع، هیجان‌ها غیر از تأثیرات بدنی (رنگ‌پریدگی، افزایش ضربان قلب ...) منجر به واکنش‌های رفتاری ویژه‌ای نیز می‌شوند، چنانکه برای مثال، ترس می‌تواند باعث فرار کردن یا یخ زدن (خشک شدن) شود (مایر و همکاران، ۲۰۱۱: ۵۳۰).

هوش هیجانی (Emotional intelligence-EQ) به‌عنوان پدیده‌ای مطرح است که نه‌تنها جنبه‌ی نظری و روان‌شناختی دارد بلکه ارتقای آن باعث مقابله‌ی مؤثر با بسیاری از مشکلات در عرصه‌های عملی زندگی می‌شود. هوش هیجانی در تعریف معتبر، به‌معنای ظرفیت ادراک (Perception)، ابراز (Expression)، شناخت (Understanding)، کاربرد (Using) و اداره (Management) هیجان‌های خود و دیگران است (مایر و سالووی، ۱۹۹۳). باومن و همکاران (۲۰۱۱) نیز در تعبیری مشابه، هوش هیجانی را شامل توانایی ادراک، ابراز، فهم و کنترل هیجان‌های خود و دیگران دانسته‌اند که استفاده از آن در جهت فکر کردن و برقراری ارتباط مؤثر لازم است (Bowman, et al, 2011). هوش هیجانی به‌معنای آگاهی از هیجان‌ها و دیگران، توانایی تمایز میان آنها و به‌کارگیری این اطلاعات در

تفکر و رفتار است (Ogoemeka, 2011). هوش هیجانی این امکان را برای افراد فراهم می‌سازد تا به کاوش توانمندی‌های خود پردازند، و نیز این فرصت را به ایشان می‌دهد تا میان هیجان‌های خود هماهنگی و توازن برقرار کنند. برخی از مطالعات حاکی از آن است که افراد برخوردار از هوش هیجانی بالا، می‌توانند هیجان‌های خود را بهتر مدیریت کنند (Aminodin, et al, 2009). مایر و سالوی (۱۹۹۳) تصریح دارند کسانی که از هوش هیجانی بالایی برخوردارند، می‌توانند عواطف خود را کنترل کنند، بین پیامدهای مثبت و منفی عواطف، تمایز قائل شوند و از اطلاعات هیجانی برای راهنمایی فرایند تفکر و اقدامات شخصی استفاده کنند (Mayer and Salovey, 1993).

بر اساس آنچه بیان شد، نظر به اینکه مطالعات علمی نشان می‌دهند: از یک‌سو هوش هیجانی عاملی مؤثر برای افزایش توان خودکنترلی و مهارت‌تکانه‌های احساسی و هیجانی است، و از سوی دیگر در مطالعات علمی به تأثیر عقلمندی و خردورزی در بروز رفتارهای متعادل و کنترل هیجان‌ها، اشاره شده است - با هدف بررسی رابطه‌ی احتمالی برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان (فبک) با هوش هیجانی - این سؤال برای نویسندگان مقاله‌ی حاضر مطرح شد که آیا آموزش فلسفه به کودکان می‌تواند تأثیری بر ادراک و ابراز هیجانی، شناخت و تحلیل هیجان‌ها و مدیریت هیجان‌ها داشته باشد یا خیر؟

با توجه به خلأ پژوهشی در مورد سؤال مذکور و با توجه به اهمیت موضوع یادشده و ضرورت اقدام علمی در این جهت، جامعه‌ی آماری کودکان پیش‌دبستانی پسر انتخاب شد و تحقیقات لازم آغاز شد. پرسش کلی و اجمالی پژوهش حاضر عبارت است از اینکه: برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان (فبک) چه تأثیری بر روی ادراک و ابراز هیجانی، شناخت و تحلیل هیجان‌ها و مدیریت هیجان‌های کودکان پیش‌دبستانی پسرانه دارد؟ پرسش‌های جزئی و تفصیلی تحقیق عبارت‌اند از:

- آموزش فلسفه به کودکان چه تأثیری بر ادراک و ابراز هیجانی نوآموزان پسر در مقطع پیش‌دبستانی دارد؟
- آموزش فلسفه به کودکان چه تأثیری بر شناخت و تحلیل هیجان‌های نوآموزان پسر در مقطع پیش‌دبستانی دارد؟
- آموزش فلسفه به کودکان چه تأثیری بر مدیریت هیجانی نوآموزان پسر در مقطع پیش‌دبستانی دارد؟

شایان ذکر است که مبنای طراحی پرسش‌های تحقیق حاضر بر اساس تعریف معتبر «مایر و سالووی» (۱۹۹۳) از هوش هیجانی و عناصر سازنده‌ی آن بوده است؛ در تعریف آنان «ادراک و ابراز هیجانی» یعنی شناسایی هیجان‌ها و ابراز آنها در قالب حالات جسمی، احساسی و فکری<sup>۱</sup> (Mayer, et al, 2011: 532) که البته در تعریف «باک» (۱۹۸۴) به معنای توانایی اساسی برای ثبت محرک‌های هیجانی در خود و دیگران دانسته شده که می‌تواند با فرایندهای ارتباطی، هیجانی و همدلی پیوند داشته باشد (Buck, 1984).

«شناخت و تحلیل هیجان‌ها» به معنای تشخیص گونه‌های احساس و هیجان از جمله احساسات پیچیده و تشخیص انواع هیجان‌ها همزمان و نیز فهم روابط مرتبط با تغییر احساسات است<sup>۲</sup> (Mayer, et al, 2011: 532) و در نهایت «مدیریت هیجانی» به معنای توانایی نشان دادن به موقع احساسات و تنظیم آنها در جهت رشد هیجانی و ارتقای فکری است<sup>۳</sup> (ibid). به تعبیری دیگر، «مدیریت هیجانی» به قدرت اداره و تنظیم هیجان‌های خود و دیگران به منظور ارتقای رشد هیجانی و عقلی گفته می‌شود (بشارت و همکاران، ۱۳۸۹).

## ۲. پیشینه پژوهش

کمالی مطلق و نوشادی (۱۳۹۶) به این نتیجه رسیدند که آموزش فلسفه برای کودکان بر سطح پرستشگری دانش‌آموزان تأثیر مثبت و معناداری دارد. این پژوهشگران دریافتند که پس از آموزش فلسفه برای کودکان، سطح پرستشگری گروه آزمایش بر اساس حیطة شناختی بلوم از «سطح دانش» به «سطح تجزیه و تحلیل» ارتقاء پیدا کرد.

بنی‌سی و میرزایی (۱۳۹۶) به بررسی نقش آموزش فلسفه در یادگیری کودک پرداختند. نتایج تحقیق آنان نشان داد شواهد قانع‌کننده‌ای وجود دارد که گروه‌های یادگیری مشارکتی به سطوح بالاتری از تفکر دست می‌یابند و اطلاعات و یافته‌ها را طولانی‌تر از فراگیرانی به خاطر می‌سپارند که کاملاً به شکل انفرادی عمل کرده‌اند.

حسینی دولت‌آبادی و اکبری (۱۳۹۵) به بررسی تأثیر اجرای برنامه‌ی آموزش فلسفه به روش اجتماع‌پژوهشی بر تفکر انتقادی دانشجویان پرستاری پرداختند. نتایج حاصل از آزمون تحلیل کوارینانس نشان داد که اجرای برنامه‌ی آموزش فلسفه به روش اجتماع‌پژوهشی بر تفکر انتقادی دانشجویان پرستاری تأثیر معنی‌داری دارد.

بدری گرگری و واحدی (۱۳۹۴) با هدف تعیین تأثیر برنامه‌ی فلسفه برای کودکان بر رشد هوش اخلاقی دانش‌آموزان دختر با روش نیمه‌تجربی، پژوهشی انجام دادند که نتایج نشان داد این برنامه موجب افزایش هوش اخلاقی دانش‌آموزان می‌شود.

جعفری و همکاران (۱۳۹۴) در تحقیقی با عنوان «بررسی تأثیر آموزش فلسفه به کودکان در پرورش روحیه پژوهشگری کودکان دوره پیش‌دبستانی» نشان دادند که آموزش فلسفه به کودکان در پرورش بُعد شناختی (کنجکاوی، پرسشگری، استدلال کردن، تفکر انتقادی، خلاقیت و علاقه به آزمایش و تجربه؛ و نیز بُعد عاطفی (علاقه به نظم و ترتیب، اشتیاق، مشارکت جویی، استقلال رأی، اعتماد به نفس و ابراز وجود) روحیه‌ی پژوهشگری کودکان دوره پیش‌دبستانی تأثیر دارد و به‌طور کلی، اجرای این برنامه بر پرورش روحیه‌ی پژوهشگری این کودکان اثرگذار است.

حاتمی و همکاران (۱۳۹۳) در بررسی تأثیر اجرای برنامه‌ی فلسفه برای کودکان (فبک) بر افزایش هوش هیجانی دانش‌آموزان دختر رده‌ی اول راهنمایی، داستان‌های فکری «فیلیپ کم» را برای اجرای برنامه‌ی فبک به کار گرفتند و افزایش معناداری در هوش هیجانی، مهارت‌های بین‌فردی و توانایی سازگارشده مشاهده کردند؛ هرچند در مهارت‌های درون‌فردی، مهارت‌های کنترل تنش‌ها و مهارت‌های کلی تغییر معناداری مشاهده نکردند.

رضایی (۱۳۹۳) به بررسی تأثیر اجرای برنامه‌ی فلسفه برای کودکان در افزایش خلاقیت و مؤلفه‌های سیالی، انعطاف‌پذیری، ابتکار و بسط پرداخت و به این نتیجه رسید که با آموزش فلسفه می‌توان خلاقیت دانش‌آموزان را افزایش داد.

رضایی (۱۳۹۲) در مقاله‌ای با عنوان «بررسی اثربخشی اجرای برنامه‌ی فلسفه برای کودکان به شیوه اجتماع‌پژوهشی در افزایش هوش هیجانی دختران دبیرستانی» به این نتیجه رسید که اجرای برنامه، باعث افزایش معنادار میزان مؤلفه‌های هوش هیجانی در دختران دبیرستانی می‌شود.

سیف‌الله‌پور (۱۳۹۱) پژوهشی با هدف بررسی اثربخشی برنامه‌ی فلسفه برای کودکان (فبک) در کاهش تفکرات غیرمنطقی دانش‌آموزان دختر کلاس اول راهنمایی شهرستان بروجن انجام داد. نتایج این تحقیق نشان داد که برنامه‌ی فلسفه برای کودکان به‌طور معناداری تفکرات غیرمنطقی را در گروه آزمایش کاهش می‌دهد. این کاهش معنادار در تمام

خرده‌مقیاس‌های پرسش‌نامه، تفکرات غیرمنطقی کودکان و نوجوانان به‌جز خرده‌مقیاس عدم‌تحمل در برابر ناکامی‌های کاری مشاهده شد.

بلیزبای (Bleazby, 2017) در پایان‌نامه‌ی دکتری خود نشان داد که اجرای برنامه‌ی درسی فلسفه برای کودکان می‌تواند برای فائق آمدن بر مشکلات و ساختن یک زندگی معنادار از طریق ایجاد تعامل و انطباق میان مفاهیم به فرد کمک کند.

پیلگراستورفر و همکارانش (Pilgerstorfer, et al, 2016) نشان دادند که برنامه فلسفه برای کودکان اجراشده در فضای مجازی، باعث پیشرفت رشد اخلاقی و اجتماعی می‌شود.

رزنیس‌کایا و همکاران (Reznitskaya, et al, 2009) نیز در مطالعه‌ی خود به تأثیر مباحث فلسفی به روش اجتماع‌پژوهشی، بر پرورش مهارت‌های استدلالی و نگرش‌های اخلاقی اشاره کرده‌اند.

تریکی و تاپینگ (Trickey and Topping, 2004) در کشور استرالیا نشان دادند که اجرای این پروژه می‌تواند بهره‌ی هوشی کودکان را تا ۶/۵ نمره افزایش دهد و همچنین دانش‌آموزان و آموزگاران هر دو توانستند به امتیازات ویژه‌ای از قبیل بهبود مهارت‌های ارتباطی، عزت نفس، تمرکز، مشارکت و رفتارهای اجتماعی طی یک دوره شرکت شش ماهه در جلسات هفتگی دست یابند. از موارد دیگری که در این تحقیق به‌دست آمد افزایش سطح مشارکت دانش‌آموزان در مباحث کلاس، دو برابر شدن اطمینان آنان برای دفاع از نقطه‌نظرانشان با دلایل مستدل بود.

مونتس و ماریا (Montes and Maria, 2001) گزارش کردند که با اجرای برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان، در دو مدرسه‌ی ابتدایی شهر مکزیکو، دانش‌آموزان شرکت‌کننده در برنامه در زمینه‌ی مهارت‌های استدلال کردن و تفکر انتقادی، عملکرد بالاتری در مقایسه با دانش‌آموزانی داشتند که در این برنامه شرکت نکرده بودند.

لیپمن (Lipman, 2003) پژوهشی را با هدف ارزیابی اثر برنامه‌ی آموزش فلسفه بر مهارت‌های تفکر بر روی ۲۲۰۰ دانش‌آموز کلاس پنجم تا هفتم در نیوجرسی انجام داد. با وجود تفاوت معلمان در میزان فهمشان از برنامه و همچنین صرف‌نظر از ویژگی‌ها و توانایی‌های پیشین دانش‌آموزان، نتایج این مطالعه‌ی گسترده نشان داد که حتی پس از هم‌سازی تفاوت‌های گروهی اولیه، دانش‌آموزان گروه آزمایش از نظر مهارت‌های استدلال صوری و غیرصوری، برتر از گروه کنترل بودند.

در مجموع با بررسی ادبیات موجود و تحقیقات انجام شده، از یک سو اهمیت برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان (فبک) آشکار می‌شود و از سوی دیگر تأثیر مثبت آموزش‌های عقلی و فلسفی بر حوزه‌های مختلف وجود انسان و ارتقای کیفیت زندگی انسان مشاهده می‌شود. در این میان، با وجود تحقیقات انجام شده، به نظر می‌رسد بررسی تأثیر فبک بر هوش هیجانی نیاز به کار بیشتر دارد که پژوهش حاضر گامی هرچند کوچک برای پرکردن این خلأ علمی است که در آن جامعه‌ی آماری نوآموزان پسر در مقطع پیش‌دبستانی انتخاب شده و شایسته است در سایر جوامع نیز انجام پذیرد.

### ۳. روش پژوهش

روش این پژوهش از نظر نحوه‌ی گردآوری داده‌ها از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح تحقیق پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل با استفاده از پرسش‌نامه‌ی استاندارد است. جامعه‌ی آماری آن را کلیه‌ی نوآموزان مقطع پیش‌دبستانی مدارس ابتدایی دولتی منطقه ۲ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ تشکیل می‌دهند که تعداد آنها ۱۵۸۹ نفر بودند. در آغاز از حدود ۲۰۰ نفر کودک پیش‌دبستانی که داوطلب شرکت در این دوره بودند، آزمون هوش هیجانی گرفته شد، سپس بر اساس نمره‌ها، گروهی که نمره‌ی بسیار بالا یا نمره‌ی بسیار پایین کسب کرده بودند و به عبارت دیگر هوش هیجانی بسیار بالا یا بسیار پایین داشتند، حذف شدند. در مرحله‌ی بعدی تعداد ۴۰ نفر به صورت کاملاً تصادفی به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند و به طور تصادفی در دو گروه کنترل و آزمایش قرار گرفتند؛ سپس برنامه‌ی آموزش فلسفه برای کودکان برای گروه آزمایش طی ۱۰ جلسه به شرح زیر اجرا شد:

طرح کلی اجرای جلسات آموزش فلسفه برای کودکان: فهرست ۱۲ نکته زیر به عنوان راهنمای فشرده‌ی جلسات در اختیار معلمان قرار گرفت: ۱- طرح سؤال؛ ۲- توضیح و بازگویی؛ ۳- هماهنگی بحث؛ ۴- آوردن و خواستن دلیل؛ ۵- تنظیم معیار و استفاده از آن؛ ۶- بررسی احتمال‌های دیگر؛ ۷- توجه به دیدگاه‌های دیگران؛ ۸- مشخص کردن تفاوت‌ها؛ ۹- کشف مشابهت‌ها؛ ۱۰- آگاه بودن از دلالت‌ها؛ ۱۱- پرداختن به تصحیح نظر خویشان؛ ۱۴- حفظ ارتباط مطالب نسبت به بحث اصلی.

پیش از شروع جلسه، از آنجا که چیش فضای کلاس از نظر ظاهری، باید متناسب با اهداف فیک می‌بود و به دلیل اینکه معلم می‌خواست بچه‌ها را ترغیب کند تا به یکدیگر پاسخ دهند، از آنان خواسته می‌شد که به شکل دایره بنشینند. تأکید می‌شد که کودکان اجازه و فرصت صحبت به همدیگر بدهند؛ به سخنان دوستان خود با دقت گوش کنند؛ نوبت را رعایت کنند و به نظرات یکدیگر احترام بگذارند. افزون‌براین، معلم قبل از ورود به کلاس، داستانی را که می‌خواست مطرح کند، به دقت مطالعه می‌کرد و نسبت به آن اشراف پیدا می‌کرد. پس از طرح داستان، برای شروع بحث، یک سؤال مطرح می‌شد و به منظور آمادگی و مشارکت بچه‌ها، اجازه داده می‌شد بچه‌ها، یکی پس از دیگری، نظر خود را مطرح کنند به طوری که مباحثه‌ای پا بگیرد.

به منظور اطمینان از روانی و قابل فهم بودن گفته‌های نوآموزان، معلم همواره بر برج دیده‌بانی در انتظار قرار می‌گرفت؛ اگر دانش‌آموزی در بیان نظر خود مشکل داشت، از نوآموزان دیگر خواسته می‌شد تا کمکش کنند. اگر در سخن نوآموزی تناقض‌گویی یا ناهماهنگی وجود داشت، از او توضیح بیشتر خواسته می‌شد و به او کمک می‌شد تا تناقض را درک کند. محتوای جلسات آموزشی در پژوهش حاضر، در جدول (۱) ارائه شده است:

جدول (۱) محتوای جلسات آموزش

موضوع درس	اجرای برنامه‌های آموزش
تصویری درست از خود (من کی هستم)	جلسه اول
نیازهای انسان در زندگی دنیا	جلسه دوم
خشم (داستان گلرت)	جلسه سوم
زورگویی (ماجرای داستان فینگل)	جلسه چهارم
جرأت‌مندی و ترس (داستان سانا)	جلسه پنجم
خوشبختی (داستان پیرزن)	جلسه ششم
دوستی (خرسی که حرف می‌زد)	جلسه هفتم
بد خُلقی	جلسه هشتم
لیندا و کلارا	جلسه نهم
مردی که نمی‌توانست صورت خود را کنترل کند	جلسه دهم

در نهایت به منظور سنجش هوش هیجانی گروه مورد نظر از پرسش‌نامه‌ی استاندارد تزل (Tezel, 2010) استفاده شد که حاوی ۱۴ گویه‌ی ۵ گزینه‌ای است. پرسش‌نامه‌ی مذکور در دو بخش طراحی شده است. در بخش نخست ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه‌ی آماری مشخص می‌شود و در بخش دوم به گویه‌ها می‌پردازد که سه مؤلفه‌ی ادراک و ابراز هیجانی، شناخت و تحلیل هیجان‌ها و نیز مدیریت هیجان‌ها را مورد سنجش قرار می‌دهد. در این پژوهش برای سنجش پایایی پرسش‌نامه‌ها، از آزمون آلفای کرونباخ استفاده شد. بدین صورت که پرسش‌نامه‌ها در یک مطالعه‌ی آزمایشی بین ۴۰ نفر از کودکان پیش‌دبستانی پسرانه شهر تهران پخش شد و توسط معلمانشان تکمیل شد و سپس داده‌ها وارد نرم‌افزار spss شد و آلفای کرونباخ آنها محاسبه شد. مقدار حاصل همان‌طور که در جدول (۱) آمده، حدود ۰/۸۹ است.

جدول (۲) ضریب آلفای کرونباخ محاسبه‌شده برای هر یک از مؤلفه‌های موجود در پرسش‌نامه

ضریب آلفای کرونباخ	مؤلفه‌های پرسش‌نامه
۰/۷۹	ادراک و ابراز هیجانی
۰/۸۱	شناخت و تحلیل هیجان‌ها
۰/۸۵	مدیریت هیجان‌ها
کل پرسش‌نامه: ۰/۸۹	

همچنین در این تحقیق برای تعیین روایی از روش صوری (Face validity) و محتوایی (Content-related validity) استفاده شد و از نظرات اساتید روان‌شناس کودک، معلمان و متخصصان تعلیم و تربیت بهره‌گیری شد. برای تعیین روایی صوری پرسش‌نامه، به دلیل استاندارد بودن، از روایی سازه استفاده شد. تعداد ۳۰ پرسش‌نامه به صورت آزمایشی بین معلمان پیش‌دبستانی پسرانه شهر تهران توزیع شد و از افراد پاسخ‌دهنده خواسته شد که نظرات خود را در مورد پرسش‌نامه مطرح نمایند. با اخذ نظرات پاسخ‌دهندگان، تغییراتی در جهت اصلاح پرسش‌نامه اعمال گردید.



#### ۴. یافته‌های پژوهش

تحلیل توصیفی داده‌ها، توزیع فراوانی، درصد فراوانی، شاخص‌های مرکزی و پراکندگی در قالب جدول‌هایی ارائه شده‌اند. در تحلیل استنباطی داده‌ها، آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن داده‌ها استفاده شده است و در نهایت سؤالات با استفاده از تحلیل کوواریانس مورد آزمون قرار گرفته‌اند.

جدول (۳) توصیف آماری نمرات پیش آزمون- پس آزمون مولفه‌های هوش هیجانی در گروه آزمایش و گواه

مولفه‌ها		گروه آزمایش						گروه گواه	
		پیش آزمون		پس آزمون		پس آزمون			
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین		
هوش هیجانی		۱۲/۳۸	۱/۹۲	۱۵/۵۱	۱/۷۶	۱۲/۴۴	۲/۶۹	۱۲/۳۷	۲/۳۸
ابعاد هوش هیجانی	ادراک و ابراز هیجانی	۳/۱۶	۱/۱۳	۴/۱۱	۰/۶۹	۳/۱۸	۱/۳۰	۳/۲۸	۱/۱۸
	شناخت و تحلیل هیجان‌ها	۳/۵۹	۱/۰۳	۴/۳۱	۰/۶۶	۳/۳۱	۱/۱۸	۳/۳۱	۱/۱۷
	مدیریت هیجان‌ها	۲/۸۸	۱/۲۵	۳/۲۵	۱/۲۱	۳/۰۴	۱/۲۰	۲/۹۱	۱/۲۴

نتایج ارائه شده در جدول (۳) حاکی از آن است که در گروه آزمایش در مرحله پیش-آزمون میانگین و انحراف معیار نمره‌ی کل هوش هیجانی ( $12/38 \pm 1/92$ ) و در مرحله پس‌آزمون ( $15/51 \pm 1/76$ ) است. در حالی که در گروه گواه در مرحله پیش‌آزمون میانگین و انحراف معیار نمره‌ی کل هوش هیجانی ( $12/44 \pm 2/69$ ) و در مرحله پس‌آزمون ( $12/37 \pm 2/38$ ) است. این نمرات نشان از آن دارد که آموزش فلسفه به نوآموزان پیش-دبستانی توانسته به افزایش هوش هیجانی بینجامد. در گروه آزمایش در مرحله پیش‌آزمون میانگین و انحراف معیار ابعاد هوش هیجانی یعنی ادراک و ابراز هیجانی، نمره‌ی ( $3/16 \pm 1/13$ )، هیجان‌های نوآموزان، نمره‌ی ( $3/59 \pm 1/03$ )، و مدیریت هیجان‌ها، نمره‌ی ( $2/88 \pm 1/25$ ) به دست آمد. در حالی که در مرحله پس‌آزمون در گروه آزمایش میانگین و انحراف معیار ابعاد هوش هیجانی یعنی ادراک و ابراز هیجانی، نمره‌ی ( $4/11 \pm 0/69$ )،

هیجان‌های نوآموزان، نمره‌ی (۰/۶۹ ± ۴/۱۱) و مدیریت هیجان‌ها، نمره‌ی (۱/۲۱ ± ۳/۲۵) به دست آمد.

## ۱.۴ پیش‌فرض‌های آزمون آماری

نتایج آزمون کلموگروف در جدول (۴) ارائه شده است.

جدول (۴) نتایج آزمون کلموگراف، اسمینروف و شاپیرو ویلک در مورد پیش‌فرض نرمال بودن توزیع نمرات

آزمون شاپیرو ویلک			آزمون کلموگراف، اسمینروف			گروه	نرمال بودن توزیع نمرات
معناداری	درجه آزادی	آماره	معناداری	درجه آزادی	آماره		
۰/۷۷	۲۰	۰/۹۷	۰/۲۰	۲۰	۰/۰۸	آزمایش	هوش هیجانی
۰/۴۷	۲۰	۰/۹۶	۰/۲۰	۲۰	۰/۱۲	گواه	
۰/۵۶	۲۰	۰/۹۷	۰/۲۰	۲۰	۰/۱۰	آزمایش	ادراک و ابراز هیجانی
۰/۴۱	۲۰	۰/۹۶	۰/۰۶	۲۰	۰/۱۵	گواه	
۰/۸۱	۲۰	۰/۹۸	۰/۲۰	۲۰	۰/۰۹	آزمایش	شناخت و تحلیل هیجان‌ها
۰/۳۹	۲۰	۰/۹۶	۰/۲۰	۲۰	۰/۱۱	گواه	
۰/۵۴	۲۰	۰/۹۸	۰/۱۹	۲۰	۰/۱۲	آزمایش	مدیریت هیجان‌ها
۰/۴۰	۲۰	۰/۹۴	۰/۰۷	۲۰	۰/۱۴	گواه	

برای تعیین نرمال بودن از آزمون شاپیرو ویلک و کلموگروف-اسمینرف استفاده شد که نتایج آن در جدول (۴) ارائه شده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، نمرات بعضی مقیاس‌ها دارای توزیع نرمال هستند. در این میان نمرات بعضی مقیاس‌ها نیز نرمال نبوده که با توجه به اعتبار بالا و استاندارد بودن ابزارهای پژوهش و نیز تصادفی بودن گمارش نمونه-ها در گروه‌ها، تحلیل کواریانس به‌طور نسبی در برابر نقض برخی از پیش‌فرض‌ها دارای استحکام است و می‌توان به نتایج آن اعتماد نمود.

## ۲.۴ بررسی سؤالات پژوهش

در ادامه، به بررسی سؤالات پژوهش پرداخته می‌شود.

اثربخشی آموزش فلسفه ... (صادق رضایی و محمد عبدالرحیمی) ۱۹۳

سؤال اول: آموزش فلسفه به کودکان چه تأثیری بر ادراک و ابراز هیجانی نوآموزان پسر در مقطع پیش دبستانی دارد؟

در جدول (۵) نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیری، تأثیر آموزش فلسفه به کودکان بر ابعاد هوش هیجانی نوآموزان پسر در مقطع پیش دبستانی با کنترل متغیر پیش‌آزمون آمده است.

جدول (۵) تحلیل کواریانس چندمتغیری تأثیر آموزش فلسفه به کودکان بر ادراک و ابراز هیجانی نوآموزان پیش دبستانی

سطح معناداری	درجه آزادی خطا	درجه آزادی فرض	مقدار F	ارزش	
۰/۰۰۱	۱۱۰	۸	۴/۶۷	۰/۵۰	اثر پیلایی
۰/۰۰۱	۱۰۸	۸	۵/۵۵	۰/۵۰	لامبدای ویلکز
۰/۰۰۱	۱۰۶	۸	۶/۴۵	۰/۹۷	اثر هتلینگ
۰/۰۰۱	۵۵	۴	۱۳/۱۳	۰/۹۵	بزرگ‌ترین ریشه روی

با معناداری آزمون MANCOVA این نتیجه حاصل می‌شود که دست‌کم باید یکی از متغیرها معنادار بوده باشد؛ از این رو، به بررسی نتایج آزمون تک‌متغیره پرداخته شد تا مشخص گردد کدام یک از متغیرها معنادار بوده است.

جدول (۶) نتایج تحلیل کواریانس تک‌متغیری

توان آزمون	اندازه اثر	سطح معناداری	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	متغیر	آموزش فلسفه کودکان (تک)
۰/۹۰	۰/۱۹	۰/۰۰۲	۶/۸۲	۶/۳۲	۲	۱۲/۶۵	ادراک و ابراز هیجانی	
۰/۹۳	۰/۲۰	۰/۰۰۱	۷/۴۲	۶/۷۴	۲	۱۳/۴۹	شناخت و تحلیل هیجان‌ها	
۰/۹۷	۰/۲۴	۰/۰۰۱	۹/۰۷	۹/۵۸	۲	۱۹/۱۶	مدیریت هیجان‌ها	

با توجه به نتایج جدول (۶) می‌توان گفت که آموزش متغیر مستقل (آموزش فلسفه به کودکان) توانسته است منجر به ایجاد تفاوت معنادار میانگین نمرات متغیرهای ادراک و ابراز هیجانی، شناخت و تحلیل هیجان‌ها و مدیریت هیجان‌ها در مرحله‌ی پس‌آزمون در سطح خطای ۰/۰۵ گردد. پس، این نتیجه حاصل می‌شود که با کنترل متغیرهای مداخله‌گر، میانگین نمرات متغیرهای ادراک و ابراز هیجانی، شناخت و تحلیل هیجان‌ها و مدیریت

هیجان‌ها با آموزش فلسفه کودکان افزایش یافته است. مقدار تأثیر آموزش فلسفه به کودکان بر متغیرهای ادراک و ابراز هیجانی، شناخت و تحلیل هیجان‌ها و مدیریت هیجان‌ها به ترتیب ۰/۱۹، ۰/۲۰ و ۰/۲۴ بوده است. این بدان معناست که ۱۹، ۲۰ و ۲۴ درصد تغییرات متغیرهای ادراک و ابراز هیجانی، شناخت و تحلیل هیجان‌ها و مدیریت هیجان‌های مؤثر توسط آموزش فلسفه به کودکان ایجاد شده است.

سؤال دوم: آموزش فلسفه به کودکان چه تأثیری بر شناخت و تحلیل هیجان‌های نوآموزان پسر در مقطع پیش دبستانی دارد؟

در جدول (۳) نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیری تأثیر آموزش فلسفه به کودکان بر شناخت و تحلیل هیجان‌های نوآموزان پسر در مقطع پیش دبستانی با کنترل متغیر پیش‌آزمون، آمده است. با توجه به معناداری آزمون MANCOVA این نتیجه حاصل می‌شود که دست‌کم باید یکی از متغیرها معنادار بوده باشد. پس به بررسی پرداخته شد تا مشخص گردد کدام یک از متغیرها معنادار بوده است. با توجه به نتایج آزمون تک‌متغیره ۴، می‌توان گفت که آموزش متغیر مستقل (آموزش فلسفه به کودکان) توانسته است منجر به ایجاد تفاوت معنادار میانگین نمرات متغیرهای ادراک و ابراز هیجانی، شناخت و تحلیل هیجان‌ها و مدیریت هیجان‌ها در مرحله‌ی پس‌آزمون در سطح خطای ۰/۰۵ گردد. پس، این نتیجه حاصل می‌شود که با کنترل متغیرهای مداخله‌گر، میانگین نمرات متغیرهای ادراک و ابراز هیجانی، شناخت و تحلیل هیجان‌ها و مدیریت هیجان‌ها با آموزش فلسفه به کودکان افزایش یافته است. مقدار تأثیر آموزش فلسفه به کودکان بر متغیرهای ادراک و ابراز هیجانی، شناخت و تحلیل هیجان‌ها و مدیریت هیجان‌ها به ترتیب ۰/۱۹، ۰/۲۰ و ۰/۲۴ بوده است. این بدان معناست که ۱۹، ۲۰ و ۲۴ درصد تغییرات متغیرهای ادراک و ابراز هیجانی، شناخت و تحلیل هیجان‌ها و مدیریت هیجان‌های مؤثر توسط آموزش فلسفه به کودکان قابل تبیین است.

سؤال سوم: آموزش فلسفه به کودکان چه تأثیری بر مدیریت هیجان‌های نوآموزان پسر در مقطع پیش دبستانی دارد؟

نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیری، تأثیر آموزش فلسفه به کودکان بر ابعاد هوش هیجانی نوآموزان پسر در مقطع پیش دبستانی با کنترل متغیر پیش‌آزمون در جدول (۳) آمده است. با توجه به معناداری آزمون MANCOVA این نتیجه حاصل می‌گردد که دست‌کم باید

یکی از متغیرها معنادار بوده باشد. پس به بررسی پرداخته شد تا مشخص گردد کدام یک از متغیرها معنادار بوده است. با توجه به نتایج آزمون تک متغیره ۴، می توان گفت که آموزش متغیر مستقل (آموزش فلسفه به کودکان) توانسته منجر به ایجاد تفاوت معنادار میانگین نمرات متغیرهای ادراک و ابراز هیجانی، شناخت و تحلیل هیجانها و مدیریت هیجانها در مرحله ی پس آزمون در سطح خطای ۰/۰۵ گردد. پس این نتیجه حاصل می شود که با کنترل متغیرهای مداخله گر، میانگین نمرات متغیرهای ادراک و ابراز هیجانی، شناخت و تحلیل هیجانها و مدیریت هیجانها با آموزش فلسفه به کودکان افزایش یافته است. مقدار تأثیر آموزش فلسفه به کودکان بر متغیرهای ادراک و ابراز هیجانی، شناخت و تحلیل هیجانها و مدیریت هیجانها به ترتیب ۰/۱۹، ۰/۲۰ و ۰/۲۴ بوده است. این بدان معناست که ۱۹، ۲۰ و ۲۴ درصد تغییرات متغیرهای ادراک و ابراز هیجانی، شناخت و تحلیل هیجانها و مدیریت هیجانها مؤثر توسط آموزش فلسفه کودکان قابل تبیین است؛ بنابراین اثر مثبت آموزش فلسفه بر مدیریت هیجانها نیز تأیید می شود.

## ۵. نتیجه گیری

در مجموع نتایج این پژوهش نشان داد که آموزش فلسفه برای کودکان (فبک) بر هوش هیجانی نوآموزان پسر در مقطع پیش دبستانی «تأثیر مثبت و معنی داری» دارد. نتایج این پژوهش با یافته های پژوهش های کمالی مطلق و نوشادی (۱۳۹۶)، بنی سی و میرزایی (۱۳۹۶)، بدری گرگری و واحدی (۱۳۹۴)، جعفری و همکاران (۱۳۹۴)، رضایی (۱۳۹۲)، رضایی (۱۳۹۳)، کلانتیری (۱۳۸۸)، هدایتی (۱۳۸۷)، بلیزی (Bleazby, 2017)، پیلگراستورفر و همکارانش (Pilgerstorfer, et al, 2016)، رزنیستس کایا و همکاران (Reznitskaya, et al, 2009)، تریکی و تاپینگ (Trickey and Topping, 2004)، مونتس و ماریا (Montes and Maria, 2001) و لیپمن (Lipman, 1993) همسو و همخوان است. این پژوهشگران در یافته های خود، به اثرات مثبت آموزش فلسفه بر تفکر، هوش، ادراکات، خلاقیت و بهبود پیشرفت تحصیلی دانش آموزان اشاره کرده اند و آموزش فلسفه را یکی از بهترین راهکارهای بهبود هوش و قدرت تفکر فراگیران دانسته اند.

نتایج تحقیق حاضر، نشان می دهد که این امکان وجود دارد که با انجام نوآوری هایی در روند آموزش و آموزش کودکان در جهت پرورش عقلانی و آموزش تفکر منطقی، بتوانیم

قدرت کنترل هیجان‌ها در کودکان را افزایش دهیم. در واقع اجرای راهکارهایی برای تقویت کارایی هرچه بیشتر آموزش‌های فلسفی می‌تواند گامی مهم برای بهبود هوش هیجانی و موفقیت دانش‌آموزان باشد و این وظیفه مدیران کلان در حوزه آموزش و آموزش و نیز معلمان عزیز است که با درک اهمیت فلسفه، تفکر منطقی و تعقل، با توجه به تفاوت‌های فردی، توانایی‌های فکری، وضعیت اجتماعی و سنی دانش‌آموزان، روشی درست را برای آموزش فلسفه به کودکان و افزایش قدرت تفکر در آنان به کار گیرند. این پژوهش همچنین شواهدی مفید و قابل استناد را در اختیار مدیران و معلمان و برنامه‌ریزان نظام آموزشی قرار می‌دهد و آنان را مجاب می‌سازد که توجه ویژه‌ای به ایجاد محیطی برای تفکرات فلسفی و فلسفیدن و آموزش فلسفه داشته باشند. معلم پایبند به آموزش فلسفه فراتر از موضوع درسی، به پرورش تفکر انتقادی و پرسشگری دانش‌آموز می‌اندیشد و در جهت تربیت متفکر، گام برمی‌دارد که فراتر از اهداف رایج درسی است؛ او سعی می‌کند محیطی مساعد برای حیرت‌برانگیزی و تفکر نقاد در کلاس و مدرسه ایجاد کند؛ یعنی محیط کلاس را به یک اجتماع کوچک نقاد تبدیل می‌کند که در آن ارزش‌های مربوط به پرسشگری و تفکر نقاد مورد تشویق و پاداش قرار می‌گیرند. در چنین محیطی، نوآموزان یاد می‌گیرند که به قدرت ذهن خود در راه تشخیص و حل مسائل زندگی و رفع تعارضات مختلف آن اعتماد کنند. معلم در این شیوه بیشتر پرسشگر است تا واعظ؛ او تناقض‌ها و ناهمخوانی‌ها را برجسته می‌سازد، دلالت‌های ضمنی و پیامدها را استنتاج می‌کند، شرح و بسط را تسهیل می‌کند؛ اجازه نمی‌دهد بحث‌ها گنج‌کننده شوند و برای گوش دادن به حرف دیگران انگیزه ایجاد می‌کند.

بر اساس یافته‌های این پژوهش، می‌توان گفت که آشنایی دانش‌آموزان با فرایند فلسفیدن و ایجاد انگیزه در آنان جهت طرح پرسش، می‌تواند تشدیدکننده و تسهیل‌کننده فرایند شکل‌گیری احساسات و هیجان‌ها باشد و هوش هیجانی دانش‌آموزان را گسترش دهد. به عبارتی افزایش قدرت تفکر انتقادی و درگیر شدن در مباحث و احساس نیاز آنان به یافتن راه‌حل، منجر به تقویت توانایی‌های هیجانی و تلاش برای تعادل‌یابی مجدد شناختی می‌شود. این یافته بر اساس دیدگاه سازنده‌گرایی پیازه (۱۳۵۷) قابل تبیین است؛ بدین صورت که ساختارهای ذهنی دانش‌آموزان ابتدا در مواجهه با مسائل واقعی در کلاس و تأمل و تفکر در مورد آنها، دچار عدم تعادل شناختی می‌شود، به طوری که آنان را به جست‌وجوی اطلاعات و تبادل اندیشه وامی‌دارد تا از طریق کنش متقابل به تعادل‌یابی مجدد بپردازند. در تبیینی دیگر برای یافته‌ی پژوهش حاضر، می‌توان گفت که آموزش فلسفه فرایند کاوشگری، کنجکاوی،

حقیقت‌جویی، استدلال‌طلبی و ارزیابی استدلال‌ها، میل به مباحثه و پرسشگری را توسعه می‌دهد و یکی از پیامدهای آن، ایجاد اعتماد به نفس لازم در فراگیران برای مدیریت تکانه‌های هیجانی است.

بر این اساس تعلیم و تربیتی پویا است که فرصت و امکان تجربه نمودن چنین لذت و رشدی را برای انسان فراهم آورد. هوش هیجانی از آن جهت باید به عنوان دکترین تعلیم و تربیت شناخته و پذیرفته شود که در عصر جدید، به عنوان یکی از لوازم رشد فکری و بهبود عملکرد اجتماعی دانش‌آموزان مطرح می‌شود.

حکایت‌های فلسفی، محمل یا وسیله‌ی نقلیه‌ای برای ورود کودکان به اقلیم تفکر خلاق و نقاد هستند. بدین وسیله آنان می‌توانند ارتباط بین توانایی کندوکاو - که در آنان در حال پیشرفت است - و توانایی بهتر قضاوت کردن را در زندگی روزمره درک کنند و همگی به صورت آگاهانه یا ناآگاهانه به سمت بهتر قضاوت کردن سوق داده شوند. در بحث‌های فلسفی، دانش‌آموزان پی می‌برند که در این فضا می‌توانند هیجان‌ها، نظرها، تجربه‌ها و دیدگاه‌های خود را با یکدیگر تبادل کنند. آنها یاد می‌گیرند که به آرای دیگران احترام بگذارند؛ و اهمیت این موضوع را درمی‌یابند که نباید غیرمستند اظهار نظر کنند و حتماً باید برای نظرات و عقاید خود دلیل بیاورند.

با استفاده از برنامه‌ی آموزش فلسفه، معلمان کودکان را به تفکر عمیق‌تر در مورد اهدافی که در پس آموزش‌ها و برنامه‌های مدرسه‌ای آنان است، تشویق می‌کنند. اگر ذهن کودکان درگیر مباحث فلسفی شود و میل آنان به دانستن فلسفه‌ی جهان هستی افزایش یابد، ادراک و ابراز هیجانی، شناخت هیجانی و قدرت مدیریت احساسات و هیجان‌ها در آنان پرورش می‌یابد و آنان به متفکرانی تبدیل می‌شوند که بیش از پیش نقاد، انعطاف‌پذیر و تأثیرگذارند. پیداست که موفقیت دانش‌آموزان، در هر جامعه‌ای که آموزش در مرکز رشد اجتماعی - اقتصادی آن قرار دارد، حیاتی است. ادبیات گسترده‌ای از مطالعات پیشین، تأثیر دستاوردهای تحصیلی به‌ویژه در سنین ابتدایی و اولیه را بر مسیر زندگی دانش‌آموزان تأیید کرده است. به‌ویژه، هوش و موفقیت تحصیلی بر انتخاب‌های دقیق (مدرسه‌ای، آموزشگاهی)، آرمان‌های حرفه‌ای، همچنین سازگاری و رشد روان‌شناختی دانش‌آموزان تأثیر دارد (ابراهیمی، ۱۳۹۱).

براین اساس، توجه به پرورش عقل و تقویت قوه خردورزی در دانش آموزان، می تواند به رفع برخی از مشکلات اساسی مدارس مانند پایین بودن سطح اثربخشی آموزش های ارائه شده، افت تحصیلی دانش آموزان و ناکارآمدی نظام فعلی آموزش و پرورش کمک کند. افزون بر این، توجه به آموزش های فکری و فلسفی می تواند خود معلمان را نیز به سطوح بالاتری از تفکر و اندیشه ورزی سوق دهد و نظام آموزش و پرورش را در کسب اهداف سازمانی و تحقق اثربخشی و کارایی بالا موفق گرداند.

### تقدیر و تشکر

نویسندگان این پژوهش، بر خود واجب می دانند که پس شکر خداوند متعال، کمال سپاس و قدردانی خود را از همه ی مسئولان و معلمان ارجمند و نیز دانش آموزان عزیز که در اجرای این پژوهش مشارکت نمودند، اعلام دارند؛ مطمئناً اگر همکاری بی دریغ آنان نبود، هیچ یک از مراحل میدانی این پژوهش به ثمر نمی نشست.

### پی نوشت ها

1. Identifying and expressing emotions in one's physical states, feelings, and thoughts (Mayer, et al. 2011: 532).
2. Labeling emotions, including complex emotions, and recognizing simultaneous feelings; Understanding relationships associated with shifts of emotion (Mayer, et al. 2011: 532).
3. Being able to reflectively monitor and regulate emotions to promote emotional and intellectual growth (Mayer, et al. 2011: 532).

### کتاب نامه

ابراهیمی، صلاح الدین (۱۳۹۱). «رابطه هوش های چندگانه و خلاقیت با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر و پسر (رشته های علوم انسانی، تجربی و ریاضی) پیش دانشگاهی». پایان نامه کارشناسی ارشد رشته تحقیقات آموزشی، دانشگاه تهران.



## اثربخشی آموزش فلسفه ... (صادق رضایی و محمد عبدالرحیمی) ۱۹۹

- بدری گرگری، رحیم و واحدی، زهرا (۱۳۹۴). «تأثیر برنامه فلسفه برای کودکان بر رشد هوش اخلاقی دانش‌آموزان دختر»، فصلنامه تفکر و کودک، دوره ۶، شماره ۱، صص ۱-۱۷.
- بشارت، محمدعلی و نادعلی، حسین و عزیزی، کوروش (۱۳۸۹). «هوش هیجانی و سبک‌های مقابله با استرس». مجله مطالعات آموزش و یادگیری. شماره ۵۸. صص ۳۳-۴۷.
- بنی‌سی، پری‌ناز و میرزایی، مه‌ری (۱۳۹۶). «نقش آموزش فلسفه به کودک در یادگیری». دومین همایش بین‌المللی و چهارمین همایش ملی پژوهش‌های مدیریت و علوم انسانی. تهران: مؤسسه پژوهشی مدیریت مدبر.
- پیاژه، ژان (۱۳۵۷). روان‌شناسی هوش. ترجمه حبیب‌الله ربانی، تهران: صفی‌علیشاه.
- تمیمی آمدی، عبدالواحد بن محمد (۱۳۶۶). تصنیف غررالحکم و دررالکلم. تصحیح مصطفی‌درایتی، قم: دفتر تبلیغات.
- جعفری، زهره و صمدی، پروین و قائدی، یحیی (۱۳۹۴). «بررسی تأثیر آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش روحیه پژوهشگری کودکان دوره پیش‌دبستانی». فصلنامه پژوهش در برنامه‌درسی، شماره ۴۴، صص ۴۱-۴۹.
- جلالی، سید احمد (۱۳۹۳). «هوش هیجانی، ویژه‌نامه ارزشیابی تحصیلی». فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۶۹ و ۷۰.
- حاتمی، حمیدرضا، یوسف کریمی و زهرا نوری (۱۳۸۹). «بررسی تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان در افزایش هوش هیجانی دانش‌آموزان دختر رده اول راهنمایی مدرسه شهدای آزادی تهران در سال تحصیلی ۸۸-۸۹». فصلنامه تفکر و کودک، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، دوره ۱، شماره ۲، صص ۳-۲۲.
- حسینی دولت‌آبادی، بی‌بی فاطمه و اکبری، احمد (۱۳۹۵). «بررسی تأثیر برنامه فلسفه برای کودکان (فبک) به روش اجتماع پژوهشی بر تفکر انتقادی دانشجویان پرستاری». فصلنامه مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی، شماره ۴، صص ۱۶-۲۹.
- رضایی، نورمحمد (۱۳۹۳). «بررسی تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان در افزایش خلاقیت و مؤلفه‌های سیالی، انعطاف‌پذیری، ابتکار و بسط». فصلنامه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، شماره ۱۴، صص ۱۹-۳۶.
- رضایی، هما (۱۳۹۲). «بررسی اثربخشی اجرای برنامه فلسفه برای کودکان به شیوه اجتماع پژوهشی در افزایش هوش هیجانی دختران دبیرستانی». فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، شماره ۳۰، صص ۱۰۶-۷۹.

سیف‌الله‌پور، سیده ام لیلیا (۱۳۹۱). «بررسی صلاحیت‌های حرفه‌ای موردنیاز آموزگاران در اجرای برنامه ارزشیابی توصیفی». پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی دانشگاه الزهراء(س)، تهران.

ضرغامی، سعید و سجادیه، نرگس و قائدی، یحیی (۱۳۹۰). الگوی نظری فلسفه برای کودکان در ایران. طرح پژوهش ملی تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

فروم، اریک (۱۳۹۱). گریز از آزادی. ترجمه عزت‌الله فولادوند، تهران: مروارید، چاپ پانزدهم. قائدی، یحیی (۱۳۹۳). «امکان آموزش فلسفه به کودکان: چالش بر سر مفهوم». فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال دوم، شماره ۷، صص ۶۱-۹۴.

قراملکی، احد و امی، زهرا (۱۳۸۴). «مقایسه سبک‌های لیپمن و برنی فیر در فلسفه برای کودکان». فصلنامه اندیشه نوین دینی، شماره ۲، صص ۶۴-۵۷.

کمالی مطلق، طاهره و نوشادی، ناصر (۱۳۹۶). «تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر سطح پرسشگری دانش‌آموزان دوره ابتدایی». فصلنامه تفکر و کودک، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، سال هشتم، شماره اول، صص ۱-۱۳.

Aminodin, H., Tajularipin, S, & Rohaizan, I. (2009). Philosophy Underlying Emotional Intelligence In Relation To Level Of Curiosity And Academic Achievement Of Rural Area Students. *Journal of Social Sciences*, 5(2), 95-103.

Bleazby, J. (2017). *Social Reconstructional Learning: Using Philosophy for Children & John Dewey to Overcome Problematic Dualisms in Education and Philosophy*. A thesis submitted in the school of History & Philosophy at the University of New South Wales in the fulfillment of the award of Doctor of Philosophy.

Buck, R. (1984). *The communication of emotion*. Newyork: The Guilford Press.

Daniel, M F, Gagnon M. (2011). Developmental prosses of dialogical critical thinking in groups of pupils aged 4 to 12 years. *Journal of Creative Education*, 2(5): 418-428.

Fisher, R. (2011). *Philosophy in primary schools. Fostering thinking skills and literacy. Reading, Literacy and Language*. 3, 67 - 73.

Fromm, Erich (2008). *The Sane Society The United Kingdom*. London: Routledge Classics.

Gazzard, A. (2012). Do you need to know philosophy to teach philosophy to children? A comparison of two approaches. *Analytic teaching and philosophical praxis*, 33(1), 45-53.

Haynes, J. (2008). *Children as philosophers: Learning through enquiry and dialogue in the primary classroom*. Routledge.

Lipman, M. (1993). Promoting better classroom thinking. *Educational psychology*, 13, 291-304.

Lipman, M. (2003). *Moral Eucation: Higher Order Thinking and Philosophy for Children*. *Early Child Development and Care*, Vol. 107.

- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. Published in "Intelligence" ISSN: 0160-2896. Copyright © 2021 Elsevier Inc. ISSN: 0160-2896, Vol: 17, Issue: 4, Page: 433-442. [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3).
- Mayer, John D., Peter Salovey, David R. Caruso, and Lillia Cherkasskiy (2011). Emotional Intelligence. Published in "The Cambridge Handbook of Intelligence", edited by Robert J. Sternberg, Scott Barry Kaufman. Cambridge University Press.
- Montes, M. and Maria, E. (2001). Juchitande los ninos, Abstract in OAPC.
- Ogoemeka, O. H. (2011). Emotional Intelligence And Creativity In Teacher Education. International Journal of Social Sciences And Education, 1(4), 591-604.
- Pilgerstorfer, M. Albert, D. & Camhy, D. G. (2016). Cosiderations on Personalized Training in Philosophy for Children. In D.G. Camhy & R.Born (Eds.), Encouranging Philosophical Thinking: Proceeding of the International Conference on in Philosophy for Children in Graz, Austria, 17, 85-89.
- Reznitskaya, A., Kuo, L. J., Clark, A. M., Miller, B., Jadallah, M., Anderson, R., & Nguyen-Jahiel, K. (2009). Collaborative reasoning: a dialogic approach to group discussions. Cambridge Journal of Education, 39(1), 29-48.
- Tezel, B. (2010). Children questions and adult answer, Journal of Child Psychology and Psychiatry, 24,269-81.
- Trickey,S.,& Topping, K. J. (2004). Philosophy for children: A systematic review. Research Papers in Education.19(3), pp. 365-380.