

The Effect of (Philosophy for Children) Education on Resiliency of Elementary Students

Salam Rahimi*

Shahram Vahedi**, Ali Imanzadeh***

Abstract

The purpose of this research was to investigate the Effect of "Philosophy for Children" Education on Resiliency of Elementary Students. This experimental study was carried out in a semi-experimental and control and experimental group. To this end, a sample of 30 students from 10 and 11 years old in Baneh was selected. They were randomly assigned into two groups of 15 individuals. The training was conducted for the experimental group in 16 sessions per hour, but the control group continued to work without training. The training was conducted using the Lippman philosophy for children Program through the formation of a research community using 12 stories. The research tool was Conner and Davidson's sustainability scale. Data were analyzed using covariance analysis. The results of the data analysis indicated that the teaching of philosophy for children had a significant effect on resiliency and its components, and increased the number of students in the 10 and 11 years old.

Keywords: "Education Philosophy for Children", "Resiliency", "Community research".

* Master of Educational Psychology, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Tabriz University (Corresponding Author), salaam.rah@gmail.com

** Professor Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Tabriz University, vahedi117@yahoo.com

*** Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Tabriz University, aliimanzadeh@yahoo.com

Date of receipt: 11/9/98, Date of acceptance: 11/12/98

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

تأثیر آموزش «فلسفه برای کودکان» در تاب‌آوری دانش‌آموزان ابتدایی

سلام رحیمی*

شهرام واحدی**، علی ایمانزاده***

چکیده

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

کلیدواژه‌ها: فلسفه برای کودکان، تاب‌آوری، اجتماع پژوهشی.

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

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

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

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

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

۱. مقدمه

زندگی به واسطه ماهیت پیش‌روندگی‌اش، در صورتی که به‌درستی مدیریت نشود، پر از مشکلات و تغییراتی است که می‌تواند تأثیر ناتوان‌کننده‌ای در عملکرد، انگیزه، و سلامتی فرد داشته باشد. علاوه بر استرس‌های مداوم ناشی از فرایند رشد طبیعی، زمان و بافتی که در آن زندگی می‌کنیم می‌تواند در افزایش بار این استرس‌ها تأثیر به‌سزایی داشته باشد. هم‌چنین، در حال حاضر، وجود تحولات عظیم علاوه بر فشارهای فراینده قبلی سبب افزایش استرس در زندگی روزمره نیز شده است (مدی ۱۳۹۵: ۵). به همین دلیل، توجه به سلامت روانی افراد جامعه در کنار سلامت زیستی و اجتماعی آن‌ها اهمیت به‌سزایی دارد و یکی از مسائل مهم جهان امروز است. در این میان، کودکان سهم ویژه‌ای دارند، زیرا دوران کودکی بسیار پرحادثه است که طی آن پایه‌های زندگی و دوران بلوغ و بزرگسالی نهاده می‌شود (سانتراک ۱۳۹۴: ۴۱) و پایه و اساس رشد سالم زیستی، روانی، و اجتماعی فرد در دوره‌های بعدی را بسیار تحت تأثیر قرار می‌دهد (Howard et al. 2019; Maggi et al. 2010). اگرچه مطالعات اولیه بیش‌تر بر نقش عوامل تهدیدزا در سلامتی متمرکز بودند، اما افزایش تأثیر روان‌شناسی مثبت منجر به شناسایی و ترویج عوامل محافظت‌کننده در مقابل تهدید و چالش‌ها در کودکان شد (Masoom Ali et al. 2020) و با تأکید بر توانایی‌ها و نقاط قوت افراد به جای نقص‌ها و نقاط ضعف آنان به دنبال راه‌کارهایی برای غلبه بر سختی‌ها و چالش‌ها بود (Phuphaibul et al. 2005).

در این میان، یکی از سازه‌هایی که در دوران کودکی به احتمال زیاد موجب تداوم رشد مثبت و سازگاران در ابعاد مختلف وجودی می‌شود تاب‌آوری (resiliency) است (Sattler and Font 2018). تاب‌آوری سازه‌ای تعاملی بین نظام‌های زیستی، روان‌شناختی، اجتماعی، و زیست‌محیطی است که به افراد در هنگام به‌چالش کشیده شدن توسط یک یا چند عامل تهدیدکننده و استرس‌زا کمک می‌کند (Ungar and Theron 2019). در طول چند دهه اخیر پژوهش‌های فراوانی بر روی تاب‌آوری صورت گرفته است و هر روز بر شمار آن‌ها افزوده می‌شود (Pooley and Cohen 2010). تاب‌آوری مفهومی چندبعدی و پیچیده است و تعاریف گسترده و متنوعی دارد که هنوز در مورد تعریفی واحد اتفاق نظر ایجاد نشده است (Manning 2014; Masten and Powell 2003)، زیرا پژوهش‌گران هرکدام باتوجه‌به طرح پژوهشی و روش‌شناسی آن به این سازه نگاهی متفاوت دارند و معنایی برای آن در نظر می‌گیرند (Masten 2006). با وجود این، می‌توان گفت که وجود تهدید و سختی

(adversity) و سازگاری مثبت (positive adjustment) دو عامل مشترک در میان پژوهش‌گران و تعاریف آن‌ها از تاب‌آوری است (Masten and Obradovic 2006). در تعریف سازگاری کیم و همکاران (Kim et al. 2013) به ظرفیت و توانایی افراد برای غلبه بر آسیب‌های روانی و همچنین پیش‌گیری از افزایش آن در هنگام مواجهه با عوامل تهدیدزا اشاره می‌کنند. همچنین، صاحب‌نظران بیان می‌کنند که تهدیدها و سختی‌ها برای همه افراد ثابت نیستند، بلکه به توان‌مندی افراد در تفسیر موقعیت بستگی دارد که این توان‌مندی در افراد مختلف با درجات متفاوت (Ghimbulut and Opre 2013) در موقعیت‌ها و دوره‌های مختلف زندگی وجود دارد (Southwick et al. 2014). در نتیجه، تاب‌آوری ویژگی‌ای کلی و خصیصه‌ای ذاتی نیست که در برخی از افراد وجود داشته باشد و برخی دیگر از آن بی‌بهره باشند، بلکه می‌توان گفت که پدیده‌ای رایج و ظرفیتی همگانی و اساسی است که در زندگی همه کودکان و انسان‌ها نهاده شده است (Masten 2001; Zolkoski and Bullock 2012). این ظرفیت همگانی می‌تواند در مقابله با شرایط ناگوار، تهدیدها، و چالش‌ها تحت تأثیر تعامل با افراد، منابع، فرهنگ، سازمان، و اجتماع‌های مختلف قرار گیرد و ممکن است سطح تاب‌آوری افراد در هر کدام از این شرایط به صورت متفاوت ارتقا یا کاهش پیدا کند (Norris et al. 2009).

با وجود این، تاب‌آوری می‌تواند در هر سن و سطحی رخ دهد و سازه‌ای قابل آموزش است (اعرابیان ۱۳۹۵) و می‌توان با مداخله این ظرفیت را در کودکان که نشان‌دهنده ویژگی‌ای بسیار مطلوب و مثبت در آنان است (Vannest et al. 2019) تقویت کرد و شاهد ماندگاری آن تا دوران بزرگسالی و طی آن نیز بود (Syed et al. 2020). در این صورت، مداخلات موفق در افزایش تاب‌آوری آن‌هایی‌اند که عوامل خطر و تهدید را کاهش و عوامل محافظتی را که اثر تعدیل‌کننده در واکنش افراد به سختی‌ها و تهدیدها دارند افزایش می‌دهند (LaBelle 2019). فرایند توسعه تاب‌آوری در حقیقت فرایند زندگی است و همه مردم را بر آن می‌دارد تا بر استرس و بحران‌هایی که در طول زندگی پیش می‌آید غلبه کنند (هندرسون و میلستین ۱۳۹۶: ۱۶). از این رو، مداخله در افزایش تاب‌آوری کودکان به وسیله برنامه‌های مختلف آموزشی کودکان به صورت مستقیم و غیرمستقیم حائز اهمیت است، زیرا به ندرت کسی پیدا می‌شود که با این عقیده مخالف باشد که کودکان ما باید تاب‌آور باشند (توروبریج ۱۳۹۵: ۱۶).

یکی از برنامه‌های آموزشی برای کودکان که در سال‌های اخیر در جهان مورد توجه قرار گرفته آموزش «فلسفه برای کودکان» (philosophy for children/ P4C) است. زیربنای نظری

فلسفه برای کودکان بر این فرض استوار است که کودکان در جامعه متکثر و متنوع امروز، که با انتخاب‌های متعدد و متنوع مواجه‌اند، باید دارای قدرت قضاوت و انتخاب صحیح و نیز توانایی تفکر نقادانه باشند. برنامه فلسفه برای کودکان می‌تواند از طریق آموزش روش فلسفه‌ورزی این توانایی را در کودکان ایجاد کند و در نهایت آن‌ها را برای ایفای نقش مناسب در جامعه آماده سازد (لیمن، به‌نقل از ویسی و دیگران ۱۳۹۴). از منظر آموزشی، بهبود مهارت‌های تفکر اهمیت اساسی و ضروری دارد. کودکی که در مهارت‌های تفکر خیره شده صرفاً کودکی نیست که بزرگ شده، بلکه کودکی است که ظرفیت رشد او افزایش یافته است (لیمن و دیگران ۱۳۹۵: ۱۹). کودک تفکر خود را بر پایه استدلال صحیح و منطق بنا می‌نهد، در برخورد با دنیای پیرامون خویش با اندیشه‌ای جامع و عمیق جوانب مختلف امور را بررسی می‌کند، و از انعطاف بالایی در مواجهه با مسائل زندگی برخوردار است (مؤمنی مهموئی و پرورش ۱۳۹۵).

فلسفه برای کودکان مداخله حول کلاس درس است که با هدف ایجاد بحث و گفت‌وگو یا پرسش و پاسخی از نوع فلسفی درمورد داستان، فیلم، یا هر محتوای دیگری در کلاس مطرح می‌شود، به این شکل که افراد در گروه به‌صورت دایره‌ای و روبه‌روی هم می‌نشینند و معلم یا تسهیل‌گر بازی یا فعالیتی را که به موضوع و مهارت موردنظر مربوط است یا مضمونی را که می‌خواهد بر آن تأکید کند در قالب فیلم، داستان، تصویر، یا هر چیز دیگری ارائه می‌کند. افراد گروه درمورد محتوای ارائه‌شده بحث می‌کنند و طیف وسیعی از سؤالات مطرح‌شده را مشخص می‌کنند و در ادامه به‌صورت گروهی یک سؤال را برای بحث کردن انتخاب می‌کنند. سؤالی مانند این که «مهربانی چیست؟»، «آیا درست است که شخصی را از آزادی محروم کنیم؟»، یا «ظاهر افراد مهم است یا اعمال آن‌ها؟». پس از انتخاب سؤال مناسب، بحث اصلی انجام می‌گیرد و افراد ایده‌های خود را با یکدیگر در میان می‌گذارند و نظرهای خود را درمورد سؤال انتخاب‌شده و مسئله مطرح‌شده بیان می‌کنند. در مرحله پایانی افراد افکار و نظرهای نهایی خود را بیان می‌کنند و به جمع‌بندی می‌رسند (Siddiqui et al. 2017).

این گفت‌وگوی آزاد فلسفی در قالب اجتماع پژوهشی (research community) صورت می‌پذیرد. گروهی از کودکان که براساس علاقه‌ها و گرایش‌های فردی خود به طرح مباحثی برگرفته از مسائل و موضوعات موجود در جامعه و متن زندگی روزمره می‌پردازند (فیشر، به‌نقل از ستاری ۱۳۹۳: ۵). به‌عقیده شارپ (Sharp)، چنین اجتماعی فراتر از آموزش

معمولی است و آن راهی برای زندگی است (ستاری ۱۳۹۳: ۵). در این حلقه‌ها کودکان می‌کوشند دیدگاه‌های یک‌دیگر را درک کنند، هم‌چنین معنای جهان و جامعه‌ای را که در آن زندگی می‌کنند بفهمند (راجی ۱۳۹۵: ۴). هدف لیمن به‌عنوان بنیان‌گذار فلسفه برای کودکان اعطای نقش فعال و جست‌وجوگر به کودکان برای تغییرهای اساسی در ابعاد زیستی، فردی، اجتماعی، فکری، و عاطفی کودکان در حل مسائل فردی و اجتماعی آنان است (ستاری ۱۳۹۳: ۴). با این هدف می‌توان مردان و زنانی را تربیت کرد که در پیچ‌وخم‌های زندگی ماشینی و الکترونیکی امروز با حجم بالای اطلاعات و فناوری بتوانند در زندگی روزمره‌شان بر سر دوراهی‌ها تصمیمات درست بگیرند و شاهد مسئولیت‌پذیری، جامعه‌پذیری، انعطاف‌پذیری، و درونی‌شدن رفتارهای اخلاقی در کودکان بود (حسینی، به‌نقل از هاشم‌آبادی و علوی ۱۳۹۳). طی پنج دهه اخیر، محققان درباره اثربخشی برنامه فلسفه برای کودکان در پنج قاره پژوهش‌های متعددی به‌انجام رسانیده‌اند که همگی حاکی از تأثیرات مثبت اجرای این برنامه در رشد ابعاد مختلف شناختی، اجتماعی، عاطفی، و اخلاقی افراد و گروه‌های کودکان و نوجوانان است، از جمله پژوهش (Siddiqui et al. 2019) در افزایش عملکردهای غیرشناختی دانش‌آموزان از قبیل مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی، تاب‌آوری، هم‌دلی، انصاف و عدالت، و شادی و نشاط در مدرسه؛ پژوهش (Burgh 2018) در پرورش شهروندان دموکراتیک، فعال، و آگاه؛ پژوهش (Lancaster 2017) در افزایش تعامل عاطفی؛ پژوهش (Siddiqui et al. 2017) در رشد توانایی استدلال و رشد شناختی؛ پژوهش (Bleazby 2009) در کاهش کلیشه‌های جنسیتی؛ پژوهش (چراغ‌زاده و دیگران ۱۳۹۸) در کاهش احساس تنهایی و ناامیدی؛ پژوهش (سرم‌دی و دیگران ۱۳۹۸) در افزایش دانش، حساسیت، و نگرانی محیط‌زیستی؛ پژوهش (قبادیان ۱۳۹۷) در بهبود رفتار مدنی - تحصیلی و مؤلفه‌های آن یعنی یاری‌رساندن و مشارکت اجتماعی، برقراری روابط صمیمانه، و پای‌بندی به قواعد؛ پژوهش (فتحی و دیگران ۱۳۹۷) در بهبود روابط میان‌فردی که همگی نشان از تأثیر مثبت آموزش فلسفه برای کودکان دارند. با توجه به اهمیت و ضرورت افزایش تاب‌آوری در کودکان و خاصیت چندبعدی بودن آن، به‌نظر می‌رسد که آموزش فلسفه برای کودکان با افزایش مهارت‌های تفکر و رشد شناختی، اجتماعی، و عاطفی کودکان می‌تواند موجب رشد تاب‌آوری در آنان شود، اما تاکنون حداقل در ایران پژوهشی در این زمینه صورت نگرفته است. به همین دلیل، در این پژوهش به بررسی تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان در تاب‌آوری دانش‌آموزان ابتدایی می‌پردازیم که در این‌باره فرضیاتی مطرح شده است:

۲. فرضیه‌ها

۱.۲ فرضیه کلی پژوهش

آموزش فلسفه برای کودکان در تاب‌آوری دانش‌آموزان ابتدایی تأثیر دارد.

۲.۲ فرضیه‌های جزئی پژوهش

- آموزش فلسفه برای کودکان در میزان شایستگی فردی، استانداردهای بالا، و سرسختی دانش‌آموزان ابتدایی تأثیر دارد؛
- آموزش فلسفه برای کودکان در میزان اعتماد به خود، تحمل اثرهای منفی، و تقویت اثرهای فشار دانش‌آموزان ابتدایی تأثیر دارد؛
- آموزش فلسفه برای کودکان در میزان پذیرش مثبت تغییر و روابط ایمن دانش‌آموزان ابتدایی تأثیر دارد؛
- آموزش فلسفه برای کودکان در میزان کنترل دانش‌آموزان ابتدایی تأثیر دارد؛
- آموزش فلسفه برای کودکان در میزان معنویت دانش‌آموزان ابتدایی تأثیر دارد.

۳. روش‌شناسی

پژوهش حاضر را می‌توان در قلمرو پژوهش‌های تجربی (نیمه‌آزمایشی) در نظر گرفت. باتوجه به محدودیت و عدم امکان نمونه‌گیری تصادفی و برای اعمال حداکثر کنترل در پژوهش، طرح پژوهش حاضر از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون همراه با گروه گواه و جای‌گزینی تصادفی صورت گرفت. در این پژوهش آزمودنی‌ها را به صورت تصادفی در دو گروه قرار دادیم و سپس به صورت تصادفی یکی از گروه‌ها را به عنوان گروه آزمایش و گروه دیگر را به عنوان گروه گواه انتخاب کردیم. دو گروه آزمایش و گواه دو بار اندازه‌گیری شدند، یک بار قبل از اجرای بسته آموزشی و یک بار بعد از اجرای بسته آموزشی.

۱.۳ جامعه، نمونه آماری، و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری در این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی (۱۰ تا ۱۱ سال) شهرستان بانه در سال ۹۶-۹۷ تحصیلی بود. باتوجه به این که «در روش‌های علی - مقایسه‌ای

و آزمایشی حداقل ۱۵ نفر برای هر گروه توصیه شده است» (دلاور ۱۳۹۵: ۱۳۱)، به‌منظور انتخاب نمونه با روش نمونه‌گیری در دسترس، یک کلاس ۳۰ نفره پایه چهارم ابتدایی (۱۰ و ۱۱ سال) انتخاب شد و دانش‌آموزان به‌صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفری (آزمایش و گواه) قرار داده شدند. گروه آزمایش برنامه آموزشی را در ۱۶ جلسه یک‌ساعتی دریافت کردند و گروه گواه هیچ مداخله‌ای را دریافت نکردند.

۲.۳ ابزارهای اندازه‌گیری

مقیاس تاب‌آوری کانر و دیویدسون (Conner-Davidson resilience scale) ۲۵ گویه دارد. کانر و دیویدسون ضریب آلفای کرونباخ مقیاس تاب‌آوری را ۰/۸۹ گزارش کرده‌اند. همچنین، ضریب پایایی حاصل از روش بازآزمایی در فاصله چهار هفته‌ای ۰/۸۷ بوده است. نمرات مقیاس تاب‌آوری کانر و دیویدسون با نمرات مقیاس سرسختی کوباسا هم‌بستگی مثبت معنادار و با نمرات مقیاس استرس ادراک‌شده و مقیاس آسیب‌پذیری از استرس شیپان هم‌بستگی منفی معناداری داشتند که این نتایج حاکی از اعتبار هم‌زمان این مقیاس است (Conner and Davidson 2003). اعتبار این سازه در ایران از سوی بشارت و همکاران (۱۳۸۷) تأیید شده است. همچنین، در پژوهش سامانی و همکاران (۱۳۸۶) پایایی این مقیاس به‌کمک آلفای کرونباخ برابر ۸۷ درصد به‌دست آمد.

۳.۳ روش اجرا

پژوهش حاضر با رویکرد آموزش «فلسفه برای کودکان» به‌روش اجتماع پژوهشی در ۱۶ جلسه یک‌ساعتی (هر هفته ۲ جلسه) برای گروه آزمایش صورت گرفت. دانش‌آموزان به‌صورت دایره‌وار در کنار معلم خود می‌نشستند و هرکدام قسمتی از داستان انتخاب‌شده را به‌صورت اختیاری می‌خواندند. سپس از آن‌ها خواسته می‌شد که فهرستی از پرسش‌های خود را مطرح کنند و بعد با انتخاب دانش‌آموزان سؤال یا سؤال‌هایی برای شروع بحث انتخاب می‌شد. تسهیل‌گر، با تعیین اصولی برای مدیریت اجتماع پژوهشی به‌وسیله همه دانش‌آموزان در جریان بحث، سعی در ساده‌سازی و هدایت بحث کلاسی داشت و در نهایت دانش‌آموزان با بازنگری در فرایند بحث می‌توانستند نظر و دیدگاه خودشان را تصحیح کنند یا تغییر دهند. در طول مدت آموزش، هر دو گروه آزمایش و کنترل در کلاس‌های آموزشی مدرسه به‌صورت یک‌سان شرکت داشتند، ولی از دانش‌آموزان گروه

آزمایش خواسته شد که در فاصله بین جلسات تا پایان دوره مداخله از بیان کردن مسائل و موضوعات با دانش‌آموزان گروه کنترل درمورد گفت‌وگوها در اجتماع پژوهشی خودداری کنند. به این منظور تسهیل‌گر این اجتماع پژوهشی آموزش‌های لازم را درخصوص روش اجرای این برنامه از قبل دریافت کرده بود و جلسات را مطابق با آن اجرا می‌کرد. برای ارائه آموزش فلسفه برای کودکان از بسته آموزشی استفاده شد که شامل ۱۲ داستان تألیف‌شده از سوی متخصصان این برنامه بود. داستان‌ها از دو کتاب *داستان‌هایی برای فکرکردن* نوشته رابرت فیشر با ترجمه سیدجلیل شاهری لنگرودی (۱۳۹۲) و *داستان‌هایی برای کندوکاو فلسفی* جلد اول (مقطع ابتدایی پایه یک تا پنج) نوشته سعید ناجی (۱۳۹۴) بودند. داستان‌های این دو کتاب برای کودکان سنین ۷ تا ۱۱ سال نوشته شده است. در این تحقیق، داستان‌هایی انتخاب شد که علاوه بر تناسب آن با سن دانش‌آموزان زمینه را برای بحث و گفت‌وگوی بیشتر درباره تاب‌آوری و ابعاد مختلف فراهم کنند. هم‌چنین، از کتاب *راهنمای داستان‌های کندوکاو فلسفی* نوشته سعید ناجی (۱۳۹۴) نیز برای راهنمایی مربی در اجتماع پژوهشی استفاده شد.

جدول ۱. شرح بسته آموزش فلسفه برای کودکان

جلسات	عنوان	مفاهیم اصلی داستان	ابعاد مورد توجه تاب‌آوری در اجتماع پژوهشی
جلسه ۱	اجرای پیش‌آزمون، معارفه، بیان هدف، و روش کار		
جلسه ۲	داستان جک	فکرکردن، فکر درباره داستان‌ها، تفکر درباره تنبلی و بی‌فکری	شایستگی فردی - پذیرش مثبت تغییر
جلسه ۳	حرف‌گوش‌کن		
جلسه ۴	داستان لباس نو	راست‌گویی، ممانعت، لیاقت، فریب‌کاری، ترس و جرئت	استانداردهای بالا - کنترل - تحمل اثرهای منفی - ارتباط ایمن
جلسه ۵	امپرتور		
جلسه ۶	داستان گلرت	خشم، وفاداری، پلبیدی، پشیمانی، پیش‌داوری، پرخاش‌گری	کنترل - تحمل اثرهای منفی - سرسختی
جلسه ۷			
جلسه ۸	داستان درخت	بخشش، انسان‌دوستی، ماهیت دوست‌داشتن، حس دوست‌داشتن، شادمانی	معنویت - استانداردهای بالا - شایستگی فردی
جلسه ۹	بخشنده		
جلسه ۱۰	داستان سه آرزو	تفکر درباره آرزوکردن	معنویت - کنترل
جلسه ۱۱	داستان شانس	خرافات، گفت‌وگو، اختلاف سلیقه	سرسختی - اعتماد به خود
جلسه ۱۲	ماجرای رویارویی فینگل با یک قلدر	زورگویی	کنترل

تأثیر آموزش «فلسفه برای کودکان» بر تاب‌آوری دانش‌آموزان ... (سلام رحیمی و دیگران) ۱۰۱

جلسات	عنوان	مفاهیم اصلی داستان	ابعاد مورد توجه تاب‌آوری در اجتماع پژوهشی
جلسه ۱۳	داستان مسخ	تغییر	پذیرش مثبت تغییر - سرسختی
جلسه ۱۴	داستان پیرزنی در بطری سرکه	خوش‌بختی	استانداردهای بالا - پذیرش مثبت تغییر - تقویت اثرهای فشار
جلسه ۱۵	داستان شاهزاده سانا	جرئت و ترس	شایستگی فردی - سرسختی - تحمل اثرهای منفی - تقویت اثرهای فشار
جلسه ۱۶	داستان پسری که می‌خواست همیشه زنده بماند	مرگ	کنترل - ارتباط ایمن - معنویت
جلسه ۱۷	داستان جعبه پاندورا	امید	معنویت - پذیرش مثبت تغییر
جلسه ۱۸	جمع‌بندی جلسات پیشین، پس‌آزمون		

۴. یافته‌های پژوهش

۱.۴ یافته‌های توصیفی و استنباطی

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

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

نوع آزمون	متغیرها	آزمودنی‌ها	میانگین	انحراف معیار
پیش‌آزمون	تاب‌آوری کل	گروه کنترل	۹۴/۵۳	۲/۹۷
		گروه آزمایش	۹۳/۲۰	۳/۲۰
	مؤلفه ۱ (شایستگی فردی، استانداردهای بالا و سرسختی)	گروه کنترل	۳۰/۰۰	۱/۰۲
		گروه آزمایش	۲۸/۲۰	۰/۷۸
	مؤلفه ۲ (اعتماد به خود، تحمل اثرهای فشار و تقویت اثرهای فشار)	گروه کنترل	۲۶/۲۰	۰/۸۲
		گروه آزمایش	۲۵/۷۳	۰/۷۹
	مؤلفه ۳ (پذیرش مثبت تغییر و روابط ایمن)	گروه کنترل	۱۹/۲۷	۰/۵۸
		گروه آزمایش	۱۸/۸۷	۰/۷۲

نوع آزمون	متغیرها	آزمودنی‌ها	میانگین	انحراف معیار
	مؤلفه ۴ (کنترل)	گروه کنترل	۱۰/۹۳	۰/۳۵
		گروه آزمایش	۱۲/۰۷	۰/۶۶
	مؤلفه ۵ (معنویت)	گروه کنترل	۸/۱۳	۰/۳۰
		گروه آزمایش	۸/۳۲	۰/۵۲
پس آزمون	تاب‌آوری کل	گروه کنترل	۹۵/۷۳	۲/۲۴
		گروه آزمایش	۱۱۰/۲۰	۲/۳۲
	مؤلفه ۱ (شایستگی فردی، استانداردهای بالا و سرسختی)	گروه کنترل	۳۰/۴۰	۰/۶۹
		گروه آزمایش	۳۴/۴۷	۰/۶۵
	مؤلفه ۲ (اعتماد به خود، تحمل اثرهای فشار و تقویت اثرهای فشار)	گروه کنترل	۲۶/۶۰	۰/۷۶
		گروه آزمایش	۳۱/۰۷	۰/۷۲
	مؤلفه ۳ (پذیرش مثبت تغییر و روابط ایمن)	گروه کنترل	۱۹/۶۷	۰/۵۲
		گروه آزمایش	۲۲/۳۳	۰/۵۵
	مؤلفه ۴ (کنترل)	گروه کنترل	۱۱/۲۰	۰/۳۴
		گروه آزمایش	۱۲/۹۳	۰/۳۰
	مؤلفه ۵ (معنویت)	گروه کنترل	۷/۸۷	۰/۲۳
		گروه آزمایش	۹/۴۰	۰/۳۳

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

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

تأثیر آموزش «فلسفه برای کودکان» بر تاب‌آوری دانش‌آموزان ... (سلام رحیمی و دیگران) ۱۰۳

جدول ۳. نتایج آزمون شاپیرو-ویلک برای تعیین نرمال بودن توزیع متغیرها در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون

آزمودنی‌ها	نوع آزمون	متغیر	آماره W	سطح معنی‌داری
گروه کنترل	پیش‌آزمون	تاب‌آوری کل	۰/۹۴۴	۰/۴۳۸
		مؤلفه ۱ (شایستگی فردی، استانداردهای بالا و سرسختی)	۰/۸۸۰	۰/۰۵۴
		مؤلفه ۲ (اعتماد به خود، تحمل اثرهای فشار و تقویت اثرهای فشار)	۰/۹۴۶	۰/۴۵۸
		مؤلفه ۳ (پذیرش مثبت تغییر و روابط ایمن)	۰/۸۷۵	۰/۰۵۲
		مؤلفه ۴ (کنترل)	۰/۸۸۸	۰/۰۶۳
	پس‌آزمون	مؤلفه ۵ (معنویت)	۰/۹۳۱	۰/۲۷۹
		تاب‌آوری کل	۰/۹۲۵	۰/۲۳۲
		مؤلفه ۱ (شایستگی فردی، استانداردهای بالا، و سرسختی)	۰/۸۸۱	۰/۰۵۰
		مؤلفه ۲ (اعتماد به خود، تحمل اثرهای فشار و تقویت اثرهای فشار)	۰/۸۸۷	۰/۰۶۰
		مؤلفه ۳ (پذیرش مثبت تغییر و روابط ایمن)	۰/۹۳۲	۰/۲۹۴
گروه آزمایش	پیش‌آزمون	مؤلفه ۴ (کنترل)	۰/۹۱۷	۰/۱۷۵
		مؤلفه ۵ (معنویت)	۰/۸۸۱	۰/۰۵۰
		تاب‌آوری کل	۰/۹۵۴	۰/۵۸۹
		مؤلفه ۱ (شایستگی فردی، استانداردهای بالا، و سرسختی)	۰/۸۹۲	۰/۰۷۱
		مؤلفه ۲ (اعتماد به خود، تحمل اثرهای فشار و تقویت اثرهای فشار)	۰/۸۸۲	۰/۰۵۱
	پس‌آزمون	مؤلفه ۳ (پذیرش مثبت تغییر و روابط ایمن)	۰/۹۶۱	۰/۷۰۵
		مؤلفه ۴ (کنترل)	۰/۹۵۹	۰/۶۸۱
		مؤلفه ۵ (معنویت)	۰/۹۵۲	۰/۵۵۶
		تاب‌آوری کل	۰/۹۵۲	۰/۲۳۲
		مؤلفه ۱ (شایستگی فردی، استانداردهای بالا، و سرسختی)	۰/۹۳۹	۰/۳۶۳
پس‌آزمون	مؤلفه ۲ (اعتماد به خود، تحمل اثرهای فشار و تقویت اثرهای فشار)	۰/۹۳۱	۰/۲۸۴	
	مؤلفه ۳ (پذیرش مثبت تغییر و روابط ایمن)	۰/۹۷۰	۰/۸۵۶	
	مؤلفه ۴ (کنترل)	۰/۹۳۱	۰/۲۷۸	
	مؤلفه ۵ (معنویت)	۰/۸۸۴	۰/۰۵۴	

در جدول ۴ نتایج آزمون لوین (Leven's test) برای بررسی همگنی واریانس‌های بین گروه‌ها آورده شده است. نتایج آزمون لوین نشان می‌دهد که پیش‌فرض همگنی واریانس‌های بین گروه‌ها محقق شده است، چراکه F های محاسبه‌شده در سطح آلفای ۰/۰۵ معنی‌دار نیست ($P > 0/05$).

جدول ۴. نتایج آزمون لوین مربوط به بررسی همگنی واریانس‌ها

نوع آزمون	متغیر	آماره آزمون لوین	درجه آزادی بین گروهی	درجه آزادی درون گروهی	سطح معنی‌داری
پیش آزمون	تاب‌آوری کل	۰/۰۲۸	۱	۲۸	۰/۸۶۹
	مؤلفه ۱ (شایستگی فردی، استانداردهای بالا، و سرسختی)	۳۹۰۰	۱	۲۸	۰/۰۵۱
	مؤلفه ۲ (اعتماد به خود، تحمل اثرهای فشار و تقویت اثرهای فشار)	۰/۸۷۹	۱	۲۸	۰/۳۵۶
	مؤلفه ۳ (پذیرش مثبت تغییر و روابط ایمن)	۰/۵۷۹	۱	۲۸	۰/۴۵۳
	مؤلفه ۴ (کنترل)	۳۹۰۶	۱	۲۸	۰/۰۵۸
	مؤلفه ۵ (معنویت)	۲۷۶۴	۱	۲۸	۰/۱۰۸
پس آزمون	تاب‌آوری کل	۰/۰۶۲	۱	۲۸	۰/۸۰۶
	مؤلفه ۱ (شایستگی فردی، استانداردهای بالا، و سرسختی)	۰/۲۷۷	۱	۲۸	۰/۶۰۳
	مؤلفه ۲ (اعتماد به خود، تحمل اثرهای فشار و تقویت اثرهای فشار)	۰/۱۸۸	۱	۲۸	۰/۶۶۸
	مؤلفه ۳ (پذیرش مثبت تغییر و روابط ایمن)	۱/۴۵۱	۱	۲۸	۰/۲۳۸
	مؤلفه ۴ (کنترل)	۰/۳۱۴	۱	۲۸	۰/۵۸۰
	مؤلفه ۵ (معنویت)	۲/۴۸۵	۱	۲۸	۰/۱۲۶

جدول ۵ نتایج تحلیل همگنی شیب رگرسیون در نمرات تاب‌آوری و مؤلفه‌های آن است. باتوجه به نتایج مندرج در این جدول، پیش‌فرض همگنی شیب‌های رگرسیون در گروه‌های مورد مطالعه محقق شده است، چراکه مقدار F تعامل متغیر مستقل و هم‌تغییر در متغیر وابسته و مؤلفه‌های آن در سطح آلفای ۰/۰۵ معنی‌دار نیست ($P > 0/05$).

تأثیر آموزش «فلسفه برای کودکان» بر تاب‌آوری دانش‌آموزان ... (سلام رحیمی و دیگران) ۱۰۵

جدول ۵: نتایج تحلیل همگنی شیب رگرسیون در نمرات تاب‌آوری و مؤلفه‌های آن

منبع تغییرات	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری
پیش‌آزمون	تاب‌آوری کل	۹۶۶/۹۳	۱	۹۶۶/۹۳	۲۰/۶۲	۰/۰۰۱
گروه	تاب‌آوری کل	۸۴/۰۲	۱	۸۴/۰۲	۱/۷۹	۰/۱۹
گروه × پیش‌آزمون	تاب‌آوری کل	۱۷/۲۲	۱	۱۷/۲۲	۰/۳۶	۰/۵۵
	مؤلفه ۱ (شایستگی فردی، استانداردهای بالا، و سرسختی)	۱۲/۶۹۷	۱	۱۲/۶۹۷	۲/۹۲۸	۰/۰۹۹
	مؤلفه ۲ (اعتماد به خود، تحمل اثرهای فشار و تقویت اثرهای فشار)	۴/۲۲۰	۱	۴/۲۲۰	۰/۸۷۳	۰/۳۵۹
	مؤلفه ۳ (پذیرش مثبت تغییر و روابط ایمن)	۱/۷۳۴	۱	۱/۷۳۴	۰/۶۹۵	۰/۴۱۲
	مؤلفه ۴ (کنترل)	۰/۲۷۸	۱	۰/۲۷۸	۰/۲۲۱	۰/۶۴۲
	مؤلفه ۵ (معنویت)	۰/۴۶۰	۱	۰/۴۶۰	۰/۵۱۲	۰/۴۸۱
خطا	تاب‌آوری کل	۱۲۱۸/۹۵	۲۶	۴۶/۸۸		
کل	تاب‌آوری کل	۳۲۱۸۲۳/۰۰۰				

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

۲.۴ فرضیه کلی پژوهش

«آموزش فلسفه برای کودکان در تاب‌آوری دانش‌آموزان ابتدایی تأثیر دارد.»

برای آزمون فرضیه کلی تحقیق از تحلیل کوواریانس تک‌متغیره استفاده شد که نتایج آن به‌قرار زیر است:

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

جدول ۶. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیره مربوط به مقایسه نمرات کلی تاب‌آوری در مرحله پس‌آزمون

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

۳.۴ فرضیه‌های جزئی پژوهش

الف) آموزش فلسفه برای کودکان در میزان شایستگی فردی، استانداردهای بالا، و سرسختی دانش‌آموزان ابتدایی تأثیر دارد؛

ب) آموزش فلسفه برای کودکان در میزان اعتماد به خود، تحمل اثرهای منفی، و تقویت اثرهای فشار دانش‌آموزان ابتدایی تأثیر دارد؛

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

د) آموزش فلسفه برای کودکان در میزان کنترل دانش‌آموزان ابتدایی تأثیر مثبت دارد؛

ه) آموزش فلسفه برای کودکان در میزان معنویت دانش‌آموزان ابتدایی تأثیر دارد.

برای آزمون فرضیه‌های فوق از تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد که نتایج آن به‌قرار زیر است:

نتایج جدول ۷ نشان می‌دهد که مقدار F محاسبه‌شده در سطح آلفای ۰/۰۵ معنی‌دار است ($P < 0/001, F=6/697$)؛ بنابراین، استنباط می‌شود که در مرحله پس‌آزمون بین میانگین نمرات حداقل یکی از مؤلفه‌های تاب‌آوری در بین گروه‌های مورد مطالعه تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

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

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

تأثیر آموزش «فلسفه برای کودکان» بر تاب‌آوری دانش‌آموزان ... (سلام رحیمی و دیگران) ۱۰۷

در ادامه، برای بررسی بیش‌تر از تحلیل کوواریانس تک‌متغیره استفاده شد که نتایج آن به‌قرار زیر است:

باتوجه به نتایج جدول ۸، مقادیر F محاسبه‌شده برای مؤلفه‌های تاب‌آوری در سطح آلفای ۰/۰۵ معنی‌دار است ($P < ۰.۰۱$)؛ بنابراین، چنین استنباط می‌شود که در مرحله پس‌آزمون بین میانگین نمرات مؤلفه‌های تاب‌آوری دو گروه مورد مطالعه تفاوت معنی‌دار وجود دارد، بدین معنی که آموزش فلسفه برای کودکان در مؤلفه‌های تاب‌آوری در کودکان تأثیر داشته و موجب افزایش آن‌ها شده است؛ بنابراین، فرضیه‌های جزئی تحقیق تأیید می‌شوند.

جدول ۸. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیره مربوط به مقایسه نمرات مؤلفه‌های تاب‌آوری در مرحله پس‌آزمون

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

۵. بحث و نتیجه‌گیری

نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که آموزش فلسفه برای کودکان در تاب‌آوری و مؤلفه‌های آن تأثیر معناداری داشته و موجب افزایش آن در دانش‌آموزان ابتدایی شده است. یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهش‌های مختلفی که تاحدودی در این جهت صورت گرفته‌اند هم‌سوست، از جمله پژوهش صدیقی و دیگران (Siddiqui et al. 2019)؛ بورگ (Burgh 2018)؛ لنکستر (Lancaster 2017)؛ صدیقی و دیگران (Siddiqui et al. 2017)؛ چراغزاده و دیگران (۱۳۹۸)؛ قبادیان (۱۳۹۷)؛ و فتحی و دیگران (۱۳۹۷) که همگی نشان از تأثیر مثبت آموزش

فلسفه برای کودکان دارند. مطابق با دیدگاه لیپمن، کودکی که در مهارت‌های تفکر خبره شده است صرفاً کودکی نیست که بزرگ شده، بلکه کودکی است که ظرفیت رشد او افزایش یافته است (لیپمن و دیگران ۱۳۹۵: ۱۹). کودکی که به ابزار تفکر مجهز است و روش‌های صحیح تفکر را می‌داند در راه مواجهه با دنیای در حال تغییر و چالش‌های آن موفق عمل می‌کند و به سمت زندگی سالم و معقول هدایت می‌شود.

کودکان در جامعه متکثر و متنوع امروز که با انتخاب‌های متعدد و متنوع مواجه‌اند باید دارای قدرت قضاوت و انتخاب صحیح و نیز توانایی تفکر نقادانه باشند. به همین دلیل، از اهداف اساسی هر نظام آموزشی تربیت انسان‌های هوشیار و آگاه است که تفکر خود را بر پایه استدلال صحیح و منطق بنا نهند، در برخورد با دنیای پیرامون خویش با اندیشه‌ای جامع و عمیق جوانب مختلف امور را بررسی کنند، و از انعطاف بالایی در مواجهه با مسائل زندگی برخوردار باشند (مؤمنی مهموئی و پرورش ۱۳۹۵). پرورش مهارت‌های تفکر خود راهی مطمئن برای دست‌یافتن به اهداف دیگری نیز است (Csapo 1997)، از جمله تاب‌آوری، به‌صورتی که تحت‌تأثیر قرارداد فرایندهای فکری می‌تواند گام مهمی در ایجاد مهارت‌ها و توانایی‌های مربوط به تاب‌آوری باشد (Hall et al. 2003).

در این جهت، برنامه فلسفه برای کودکان با تکیه بر تفکر کودکان از موفق‌ترین و پرکاربردترین برنامه‌های آموزشی کودکان است (برهمن و خدابخشی صادق‌آبادی ۱۳۹۶). آموزش فلسفه برای کودکان می‌تواند از طریق آموزش روش فلسفه‌ورزی فرایندهای فکری را تحت‌تأثیر قرار دهد و در نهایت آن‌ها را برای ایفای نقش مناسب در جامعه آماده سازد (لیپمن، به‌نقل از ویسی و دیگران ۱۳۹۴). هم‌چنین، آموزش فلسفه برای کودکان با اعطای نقش فعال و جست‌وجوگر به کودکان برای تغییرهای اساسی نه‌فقط در بعد شناختی بلکه در سایر ابعاد غیرشناختی (Siddiqui et al. 2019) نیز کودکان را در حل مسائل فردی و اجتماعی توانمند می‌سازد (ستاری ۱۳۹۳: ۴). این نگاه چندبعدی به کودک در ارتقای تاب‌آوری او که سازه‌ای تعاملی بین نظام‌های وجودی کودک است (Ungar and Theron 2019) بسیار مؤثر است. کودک با حضور در اجتماع پژوهشی حول محتوایی که معمولاً به‌شکل داستان ارائه می‌شود به بحث و گفت‌وگو درمورد مسائل و موضوعات موجود در جامعه و متن زندگی روزمره می‌پردازد. داستان استعاره‌هایی برای زندگی واقعی انسان‌ها خلق می‌کند و همین موجب پیوند انسان با آن است. از مشخصه‌های این استعاره تمرکز حول محور شخصیتی خاص است که هدف و انگیزه دارد و برای رسیدن به هدفش با موانعی روبه‌روست و همین پی‌رنگ داستان را شکل می‌دهد. جریان

تأثیر آموزش «فلسفه برای کودکان» بر تاب‌آوری دانش‌آموزان ... (سلام رحیمی و دیگران) ۱۰۹

مبارزات این شخصیت و حوادثی که برای او روی می‌دهد به خواننده هم مربوط می‌شود و خواننده را به تفکر وامی‌دارد. آنچه در داستان ترسیم می‌شود، کم‌وبیش، شبیه آن چیزی است که هر انسانی می‌تواند در زندگی واقعی خود تجربه کند (فیشر، به‌نقل از هدایتی و شاطالبی ۱۳۹۲). در نتیجه، با شرکت کودک در اجتماع پژوهشی و پرورش توانایی‌ها و ظرفیت‌های او در ابعاد مختلف می‌توان شاهد سازگاری مثبت هرچه بیشتر با نیازها، چالش‌ها، و تهدیدهای زندگی و افزایش تاب‌آوری او بود.

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

کتاب‌نامه

- اعرابیان، اقدس (۱۳۹۵)، «تاب‌آوری»، فصل‌نامه اطلاع‌رسانی، س ۱۰، ش ۳۷ و ۳۸.
- برهمن، مریم و فاطمه خدابخشی صادق‌آبادی (۱۳۹۶)، «آموزش فلسفه برای کودکان»، پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، س ۲، ش ۹.
- تروبریج، سارا (۱۳۹۵)، تاب‌آوری با باورها آغاز می‌شود: تکیه بر نقاط قوت دانش‌آموزان برای موفقیت در مدرسه، ترجمه لیلا وطن‌دوست، حسن صادقی، و مریم شهری، تهران: ورجاوند.
- چراغ‌زاده، مینا و دیگران (۱۳۹۸)، «اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان بر احساس تنهایی و ناامیدی دانش‌آموزان»، تفکر و کودک، س ۱۰، ش ۱.
- دلاور، علی (۱۳۹۵)، مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی، ویراست دوم، تهران: رشد.
- راجی، ملیحه (۱۳۹۵)، کندوکاوی در مبانی نظری و خاستگاه‌های نظری - تربیتی فلسفه برای کودکان، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- سامانی، سیامک و دیگران (۱۳۸۶)، «تاب‌آوری، سلامت روانی، و رضایت‌مندی از زندگی»، مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران، س ۱۳، ش ۳.
- سانتراک، جان (۱۳۹۴)، روان‌شناسی تربیتی، ترجمه شاهده سعیدی، تهران: مؤسسه خدمات فرهنگی رسا.
- ستاری، علی (۱۳۹۳)، نقد مبانی فلسفی فلسفه برای کودکان، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- سرمدی، محمدرضا و دیگران (۱۳۹۸)، «تأثیر آموزش فلسفه به کودکان بر دانش، حساسیت، و نگرانی محیط‌زیستی دانش‌آموزان پایه هفتم متوسطه»، تفکر و کودک، س ۱۰، ش ۱.

- فتحی، لیلا و دیگران (۱۳۹۸)، «تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان (P4C) به‌روشن پژوهش مشارکتی بر روابط میان‌فردی دانش‌آموزان»، فصل‌نامه علمی - پژوهشی *تعلیم و تربیت*، س ۳۵، ش ۴.
- فیشر، رابرت (۱۳۹۲)، *داستان‌هایی برای فکرکردن*، ترجمه سیدجلیل شاهری لنگرودی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- قبادیان، مسلم (۱۳۹۷)، «تأثیر برنامه فلسفه برای کودکان بر رفتار مدنی - تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه نهم متوسطه اول ناحیه یک شهر خرم‌آباد»، *تفکر و کودک*، س ۹، ش ۱.
- لیپمن، متیو و دیگران (۱۳۹۵)، *فلسفه در کلاس درس*، ترجمه محمدزهیر باقری نوع‌پرست، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- مؤمنی مهموئی، حسین و عفت پرورش (۱۳۹۵)، «تأثیر برنامه فلسفه برای کودکان از طریق حلقه‌های کندوکاو بر خلاقیت، سازگاری اجتماعی، و پیشرفت تحصیلی درس علوم دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی»، فصل‌نامه علمی - پژوهشی *پژوهش‌نامه تربیتی*، س ۱۱، ش ۴۷.
- مدی، سالواتور (۱۳۹۵)، *سخت‌رویی؛ بهره‌گیری از شرایط استرس‌زا در جهت رشد تاب‌آوری*، ترجمه حمیده‌سادات سیاه‌پوش‌ها، تهران: روان.
- ناجی، سعید (۱۳۹۴)، *داستان‌هایی برای کندوکاو فلسفی*، ج ۱ (مقطع ابتدایی پایه یک تا پنج)، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- ناجی، سعید (۱۳۹۴)، *راهنمای داستان‌های کندوکاو فلسفی*، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- ویسی، مرضیه و دیگران (۱۳۹۴)، *تدوین، اعتبارسنجی، و رتبه‌بندی شاخص‌های مربی آموزش فلسفه به کودکان، تفکر و کودک*، س ۶، ش ۲.
- هاشم‌آبادی، محمد و سیدمحمدکاظم علوی (۱۳۹۳)، «فلسفه برای کودکان»، *اسلام و پژوهش‌های تربیتی*، س ۶، ش ۲.
- هدایتی، مهرانوش و اکرم شاطالی (۱۳۹۲)، «تأثیر گفتاشنود منطقی در حلقه‌های کندوکاو فلسفی در کاهش نشانه‌های اختلالات روان‌تنی دانش‌آموزان دختر ۱۱ تا ۱۲ سال شهر تهران»، *تفکر و کودک*، س ۴، ش ۲.
- هندرسون، نان و مایک ام. میلستین (۱۳۹۶)، *تاب‌آوری در مدارس*، ترجمه محمدرضا مقدسی و عفت حیدری، تهران: ورجاوند.

Bleazby, J. (2009). "Philosophy for Children as a Response to Gender Problems", *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, vol. 19, Issue 2-3.

Burgh, G. (2018), "The Need for Philosophy in Promoting Democracy: A Case for Philosophy in the Curriculum", *Journal of Philosophy in Schools*, vol. 5, Issue 1.

Connor, K. M. and J. R. Davidson (2003). "Development of a New Resilience Scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC)", *Depression and Anxiety*, vol. 18, no. 2.

- Csapó, B. (1997), "The Development of Inductive Reasoning: Cross-sectional Assessments in an Educational Context", *International Journal of Behavioral Development*, vol. 20, Issue 4.
- Ghimbulut, O. and A. Opre (2013), "Assessing Resilience Using Mixed Methods: Youth Resilience Measure", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, vol. 78.
- Hall, D. K. et al. (2003), "Resilience-giving Children the Skills to Bounce Back", *Voices for Children*, vol. 25.
- Howard, C. et al. (2019), *Children's Mental Health and Emotional Well-being in Primary Schools*, Learning Matters.
- Kim, J. W. et al. (2013), "Influence of Temperament and Character on Resilience", *Comprehensive Psychiatry*, vol. 54, Issue 7.
- LaBelle, B. (2019), "Positive Outcomes of a Social-Emotional Learning Program to Promote Student Resiliency and Address Mental Health", *Contemporary School Psychology*, 1-7.
- Lancaster-Thomas, A. (2017), "How Effective is Philosophy for Children in Contributing to the Affective Engagement of Pupils in the Context of Secondary Religious Education?", *Journal of Philosophy in Schools*, vol. 4, Issue 1.
- Maggi, S. et al. (2010), "The Social Determinants of Early Child Development: an Overview", *Journal of Paediatrics and Child Health*, vol. 46, Issue 11.
- Manning, L. K. (2014), "Enduring as Lived Experience: Exploring the Essence of Spiritual Resilience for Women in Late Life", *Journal of Religion and Health*, vol. 53, no. 2.
- Masoom Ali, S. et al. (2020), "Self-reported Mental Health Problems and Post-traumatic Growth Among Children in Pakistan Care Homes", *Asia Pacific Journal of Social Work and Development*, vol. 30, Issue. 3.
- Masten, A. S. (2001), "Ordinary Magic: Resilience Processes in Development", *American Psychologist*, vol. 56, Issue 3.
- Masten, A. S. (2006), "Promoting Resilience in Development: A General Framework for Systems of Care", *Promoting Resilience in Child Welfare*, vol. 2.
- Masten, A. S. and J. Obradovic (2006), "Competence and Resilience in Development", *Annals of the New York Academy of Sciences*, vol. 1094, Issue 1.
- Masten, A. S. and L. Powell (2003), "A Resilience Framework for Research, Policy, and Practice", *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities*, New York: Cambridge University Press.
- Norris, F. H. et al. (2009), "Looking for Resilience: Understanding the Longitudinal Trajectories of Responses to Stress", *Social Science & Medicine*, vol. 68, Issue 12.
- Phuphaibul, R. et al. (2005), "The Impacts of the 'Immune of Life' for Teens Module Application on the Coping Behaviors and Mental Health of Early Adolescents", *Journal of Pediatric Nursing*, vol. 20, Issue 6.
- Pooley, J. A. and L. Cohen (2010), "Resilience: A Definition in Context", *Australian Community Psychologist*, vol. 22, no. 1.
- Sattler, K. M. and S. A. Font (2018), "Resilience in Young Children Involved with Child Protective Services", *Child Abuse and Neglect*, vol. 75.

- Siddiqui, N. et al. (2017). *Non-cognitive Impacts of Philosophy for Children*, School of Education, Durham University.
- Siddiqui, N. (2019), "Can Programmes Like Philosophy for Children Help Schools to Look Beyond Academic Attainment?", *Educational Review*, vol. 71, Issue 2.
- Southwick, S. M. (2014), "Resilience Definitions, Theory, and Challenges: Interdisciplinary Perspectives", *European Journal of Psychotraumatology*, vol. 5, no. 1.
- Syed, M. et al. (2020), "Personality Development from Age 2 to 33: Stability and Change in Ego Resiliency and Ego Control and Associations with Adult Adaptation", *Developmental Psychology*, vol. 56, Issue 4.
- Ungar, M. and L. Theron (2019), "Resilience and Mental Health: How Multisystemic Processes Contribute to Positive Outcomes", *The Lancet Psychiatry*, vol. 7, Issue 5.
- Vannest, K. J. (2019), "Self-report Measures of Resilience in Children and Youth", *Contemporary School Psychology*, 1-10.
- Zolkoski, S. M. and L. M. Bullock (2012). "Resilience in Children and Youth: A Review", *Children and Youth Services Review*, vol. 34, Issue 12.