

اثربخشی آموزش فلسفه برای کودکان بر هنجارگریزی و درگیری تحصیلی دانش آموزان پسر پایه ششم ابتدایی شهر بروجن

محمد مهدی شیرزادی^۱، شبنم بیاتی^۲، آرزو بداقی^۳، نادیا بابادی آکاشه^۴

The effectiveness of philosophy for children program on academic incivility and academic engagement of sixth grade male students in borujen

Mohammad Mahdi Shirzadi¹, Shabnam Bayati², Arezoo Bodaghi³, Nadeya Babadi Akasheh⁴

چکیده

زمینه: برنامه آموزش فلسفه، طیف وسیعی از توانش‌ها و توانایی‌های فردی و اجتماعی را در دانش آموزان بهبود می‌بخشد، اما در بررسی اثربخشی آموزش این نوع برنامه بر هنجارگریزی و درگیری تحصیلی دانش آموزان شکاف تحقیقاتی وجود دارد. **هدف:** پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش فلسفه برای کودکان بر هنجارگریزی تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش آموزان پایه ششم ابتدایی شهر بروجن انجام شد. **روش:** مطالعه حاضر شبه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه بود، که از میان دانش آموزان پسر پایه ششم ابتدایی شهر بروجن در سال تحصیلی ۱۳۹۸، ۴۰ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند و با گمارش تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه قرار گرفتند. مداخله آموزش فلسفه برای کودکان (کم، ۱۳۸۵) در ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای برای گروه آزمایش اجرا شد. ابزارهای پژوهش، شامل پرسشنامه هنجارگریزی تحصیلی (کلارک، لیکر، گیل و گوین، ۲۰۱۵) و پرسشنامه درگیری تحصیلی (ریو، ۲۰۱۳) بود. تحلیل داده‌ها با روش تحلیل کوواریانس چندمتغیری انجام شد. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد آموزش فلسفه برای کودکان به طور معناداری منجر به کاهش هنجارگریزی و افزایش درگیری تحصیلی دانش آموزان پایه ششم ابتدایی شهر بروجن شده است ($p < 0/001$). **نتیجه‌گیری:** براساس یافته‌های پژوهش حاضر آموزش فلسفه برای کودکان می‌تواند به منظور کاهش رفتارهای هنجارگریزی و افزایش درگیری تحصیلی در محیط‌های آموزشی مورد استفاده قرار گیرد. **واژه کلیدیها:** آموزش فلسفه برای کودکان، درگیری تحصیلی، هنجارگریزی تحصیلی.

Background: Philosophy programs can improve a broad range of students' individual and social competencies. **Aims:** The current research was conducted to determine the effectiveness of philosophy for children program on academic incivility and academic engagement of sixth-graders in elementary schools in Borujen, a city in Chaharmahal and Bakhtiari province of Iran. **Method:** A pre-test/post-test control group design was performed in this quasi-experimental study. The population consisted of all male sixth-graders in elementary schools in Borujen city, of whom 40 subjects were selected through a random cluster sampling and randomly divided into experimental and control groups. The participants were then given the intervention program of philosophy for children (Cam, 2001) for ten 60-minute sessions. The research tools included Clark et al (2015) the academic incivility questionnaire and the Reeve academic engagement questionnaire (2013). Data analysis was performed using a multivariate analysis of covariance. **Results:** It was observed that the philosophy for children program significantly decreased academic incivility and increased academic engagement of the sixth graders ($p < 0/001$). **Conclusions:** Such finding suggest that implication of philosophy for children program in educational settings can positively influence the academic engagement and academic incivility. **Key Words:** Philosophy for children, academic engagement, academic incivility.

Corresponding Author: shabnambayati@gmail.com

^۱. دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

^۲. Ph.D. of Educational Psychology, Department of Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran
 کارشناس ارشد روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

^۳. M.A. in Exceptional Children's Psychology, Department of Education and Psychology, Tehran University, Tehran, Iran
 کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران (Corresponding Author)

^۴. کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران
 M.A. in Educational Psychology, Department of Education and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran

^۴. کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران
 M.A. in Educational Psychology, Department of Education and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran

مقدمه

پژوهش‌هایی که در مورد تأثیرات هنجارگریزی انجام شده نیز تأثیر منفی بر محیط آموزشی را نشان می‌دهد (کلارک، ۲۰۰۸؛ کلارک، ۲۰۰۹). در ارتباط با متغیرهای مرتبط با هنجارگریزی، نتایج پژوهش‌ها نشان داده‌اند که اگر بتوان دانشجویان را هرچه بیشتر درگیر مسائل تحصیلی و تکالیف یادگیری کرد، بیشتر می‌توان احتمال بروز رفتارهای ناهنجار و آسیب‌رسان و محل فرآیند یاددهی - یادگیری را کاهش داد (کیتینگ، ۲۰۱۶؛ دی فابو و کنی، ۲۰۱۸). همچنین، پاسکارالا و ترزینی (۲۰۰۵) معتقدند دانش‌آموزانی که دارای سطوح بالایی از درگیری تحصیلی^۲ در محیط‌های کلاس درس هستند، احتمالاً نسبت پایین‌تری از رفتارهای هنجارگریز تحصیلی را تجربه خواهند کرد. بنابراین درگیری تحصیلی را می‌توان به عنوان یک متغیر مرتبط با هنجارگریزی عنوان کرد. در واقع، درگیری تحصیلی به عنوان یک اصل اساسی در پیشرفت تحصیلی، میزان، سرعت، نرخ اتمام تحصیل و رفتارهایی با ضریب ریسک پایین‌تر بیان شده است. این اصطلاح در مدرسه مربوط به درگیری در فضای تحصیلی و فعالیت‌های مربوط به امور فوق‌برنامه مانند ورزش، موسیقی و مسائل انضباطی دانش‌آموزان می‌شود. همچنین جنبه‌هایی از برنامه درسی و روابط دانش‌آموزان با معلم و سایر همکلاسی‌ها را نیز شامل می‌شود. نهایتاً درگیری تحصیلی در فعالیت‌های یادگیری به جنبه‌های خاصی از فعالیت و یا ساختار آن مرتبط می‌شود (فردریکس، ۲۰۱۵؛ به نقل از امیری، ابراهیمی مقدم و باباخانی، ۱۳۹۸). نیومن (۱۹۹۲)؛ به نقل از آپلتون، چستسون، کیم و رشلی، ۲۰۰۶) درگیری تحصیلی را شامل سه جزء رفتاری، شناختی^۳ و عاطفی معرفی کرده است. آپلتون، و همکاران (۲۰۰۶) عنوان می‌کنند که درگیری دارای چهار مولفه «تحصیلی»^۴، «رفتاری»^۵، «شناختی» و «روانشناختی»^۵ است. مولفه «تحصیلی» از متغیرهایی مانند زمان صرف‌شده برای تکالیف و تکمیل تکالیف منزل، مولفه «رفتاری» از توجه، شرکت داوطلبانه در کلاس و شرکت در کلاس‌های فوق‌برنامه، مولفه «شناختی» از خود‌نظم‌جویی، ارزش یادگیری، اهداف شخصی و خودکاری و مؤلفه «روانشناختی» از احساس تعلق یا ارتباط و روابط با معلمان و همسالان تشکیل می‌شوند. پژوهش‌های لی (۲۰۱۲) و لین (۲۰۱۲) به

هنجارگریزی تحصیلی^۱ به گفتار یا عملی گفته می‌شود که بی‌احترامانه و خشن بوده، باعث اخلال در فرآیند آموزش و یادگیری می‌گردد و از گفتار توهین‌آمیز تا رفتارهای خشونت‌بار و برانگیخته در نوسان است (کلارک و اسپرینگر، ۲۰۰۷).

فلدمن (۲۰۰۱) هنجارگریزی تحصیلی را به‌عنوان رفتاری که مانع جو یادگیری مشارکتی و تعاون در کلاس درس می‌گردد، تعریف می‌کند. مطابق با تعریف بویس (۱۹۹۶) رفتار هنجارگریزی شامل مواردی همچون بلند صحبت کردن در حالی که دیگران در حال صحبت کردن هستند، تأخیر در ورود به کلاس یا ترک زود هنگام کلاس درس و طعنه‌زدن آشکارا به دیگران می‌شود. رفتارهای هنجارگریز زیادی در پژوهش‌ها شناسایی شده‌اند که از جمله آنها می‌توان به خوابیدن، صحبت کردن در طول سخنرانی معلم، ترک کلاس بدون اجازه معلم، سوءاستفاده از تکنولوژی، عصبانیت به سوی سایر دانشجویان یا استادان اشاره کرد (بویس، ۱۹۹۶).

پژوهشگران، فهرستی طولانی از هنجارگریزی تحصیلی تهیه کرده‌اند. برای مثال نیلسون و جاکسون (۲۰۰۴) با استفاده از پژوهش‌های انجام شده بر روی دانشجویان دانشگاه ایندینا بیش از ۲۰ مورد از رفتارهای هنجارگریز تحصیلی را معرفی می‌کنند که عبارتند از: با تأخیر به کلاس درس رسیدن، سروصدا کردن، ترک زود هنگام کلاس درس، صحبت کردن در کلاس درس، بدون آمادگی به کلاس درس وارد شدن، تکرار سؤالات، خوردن در کلاس درس، بی‌حوصله یا بی‌تفاوت رفتار کردن، نالیدن غیرمعمول، اظهارات یا ژست‌های طعنه‌آمیز، خوابیدن در کلاس درس، بی‌توجهی، استفاده از کامپیوتر در کلاس برای اهداف غیرکلاسی، استفاده از تلفن همراه، ترک کلاس درس به‌طور مکرر، عدم تسلط به بحث، خواستار تجدید امتحانات و تجدیدنظر در نمرات، تحقیر سایر دانشجویان، به کشاکش کشیدن دانش یا اعتبار استاد، اظهارنظر خصمانه یا مبتذل در مورد نظرات استاد در داخل یا بیرون از کلاس، ارسال ایمیل‌های نامناسب به استاد و تهدید استاد به آسیب جسمانی (نیلسون و جاکسون، ۲۰۰۴).

2. Academic engagement

3. cognitional

4. academical

5. psychological

1. Academic incivility

اندیشمند کردن کودکان و نوجوانان ارائه نموده‌اند، مانند آموزش تفکر انتقادی^۲ و آموزش تفکر خلاقانه. آموزش تفکر فلسفی نیز از جمله برنامه‌هایی است که در سال‌های اخیر مورد تأکید قرار گرفته است. اگرچه فلسفه برای کودکان و نوجوانان بر اساس رهنمودهای دیویی و ویگوتسکی مبنی بر ضرورت تأمل و نفی آموزش صرف حفظ کردن، پدیدار گشته است، اما در سال‌های اخیر، شاهد بازگشت قابل توجهی به این طرز تفکر که فلسفه یک فعالیت به شمار می‌آید، بوده‌ایم (سیف، ۱۳۹۰).

لیمن استاد سابق دانشگاه کلمبیا آمریکا از سال ۱۹۶۹ با طراحی و اجرای برنامه‌ای با عنوان «فلسفه برای کودکان» تلاش نموده است فلسفه را به جایگاه واقعی خویش (آن‌گونه که سقراط مدنظر قرار داشت) بازگرداند. به نظر او فلسفه ویژه بزرگسالان نیست و کودکان نیز می‌توانند از آن بهره ببرند. او فلسفه را در معنای فلسفیدن به کار برد، کاری که کودکان می‌توانند آن را انجام دهند و به‌طور ذاتی مستعد انجام آن هستند (نقل از قانلی، ۱۳۸۶). شواهد پژوهشی متعددی نشان می‌دهند که برنامه آموزش فلسفه، طیف وسیعی از توانایی‌های فردی و اجتماعی را در دانش‌آموزان بهبود می‌بخشد (تریکی و تاپینگ، ۲۰۰۴؛ گاسپاراتو و کامپزا، ۲۰۱۲؛ کم، ۲۰۱۳، ۲۰۱۶). در پژوهشی که توسط زولکیفلی و هاشیم (۲۰۲۰) بر روی ۶۱ نفر از دانش‌آموزان دوره متوسطه اول اجرا شد، نتایج حاکی از آن بود که برنامه آموزش فلسفه برای کودکان به بهبود تفکر نقادانه منجر می‌شود. طبق پژوهش ذکر شده، استفاده از این برنامه به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا درباره پیامدهای واکنش‌ها و استدلال‌هایی که در مباحثه استفاده می‌کنند به تفکر پردازند. همچنین پژوهش دیگری که با ۵۸ نفر به عنوان گروه آزمایش و ۶۷ نفر گروه گواه در رده سنی ۵ تا ۶ سال انجام شد، نشان داد مباحثه فلسفی گروهی براساس برنامه آموزش فلسفه به کودکان می‌تواند منجر به ارتقای مهارت‌های زبانی و پیشرفت تحصیلی ناشی از آن شود (ساری، لویک و تالویست، ۲۰۱۶). در ایران نیز در پژوهش اصل‌مرز (۱۳۹۸) که بر روی ۱۰۰ نفر از دانش‌آموزان مقطع ششم ابتدایی به همراه والدین انجام شد، نتایج حاکی از آن بود که آموزش فلسفه بر جهت‌گیری دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد (اصل‌مرز، ۱۳۹۸). در طراحی برنامه آموزش

نقل از اقدامی و یوسفی (۱۳۹۷) نشان داده‌اند سطوح بالای درگیری تحصیلی، با تعاملات اجتماعی بیشتر و پیامدهای مثبت تحصیلی در محیط آموزشی همراه است. درگیری تحصیلی پیامدهای مثبتی از جمله مشارکت در فعالیت یادگیری، تعامل با کارکنان، اساتید و دانشجویان دیگر و علاقه به تکمیل تکالیف تحصیلی را ایجاد می‌کند (سوترلند، ۲۰۱۰) و دانشجویانی که درگیری تحصیلی بیشتری دارند از میزان ماندن در دانشگاه و دانش‌آموختگی بیش‌تر و موفقیت تحصیلی بالاتری نیز برخوردارند (صابر و شریفی، ۱۳۶۵؛ کلونج، ۲۰۱۰) و همچنین همراه با رفتارهای کلی شامل پافشاری، توجه، تمرکز، مدیریت زمان، توجه به عقاید و اهداف اصلی و پردازش اطلاعات است (دی‌بیلدی، وانتینکستی و لنز، ۲۰۱۱؛ ولترز و تیور، ۲۰۱۲، نقل از اقدامی و یوسفی، ۱۳۹۷). ریو و تسنگ (۲۰۱۱) علاوه بر ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری، بعد دیگری تحت عنوان عاملیت^۱ مطرح کردند، و مراد از آن، مشارکت سازنده یادگیرنده در فرآیند آموزشی است که دریافت می‌کند. در صورتی که عاملیت را در رفتارها و فعالیت‌های خود بپذیریم می‌توانیم هم در رفتارهای هنجار‌گریز و هم در درگیری تحصیلی به نقش پررنگ خود فرد اشاره کنیم و چون یکی از ویژگی‌های منحصر به فرد انسان، داشتن نیروی تفکر و مسئولیتی است که از آن ناشی می‌شود، بنابراین مسئولیت انتخاب و رفتار برعهده‌ی انسان گذاشته شده است. از این رو، مطالعه تفکر از مباحث بنیادین علمی به‌شمار می‌رود (مورالز، ۲۰۱۴؛ کم، ۲۰۱۳، ۲۰۱۶؛ وانسلیم و دیوید، ۲۰۱۲؛ جین و پورویت، ۲۰۰۶). چنانچه نظام آموزشی در پی پرورش انسان‌های اندیشمند، متفکر و فیلسوف است، باید برنامه‌هایی را برای آموزش تفکر برای کودکان طراحی نماید. به‌طور کلی هدف از آموزش و پرورش آن است که کودکان بیاموزند که بیاندیشند و اولین اندیشه‌ای را که به ذهن آنها می‌رسد، نپذیرند. کنجکاوی کودکان درباره مسائل گوناگون و بیان ایده‌ها و افکارشان که برخاسته از زندگی شخصی آنهاست، نیازمند محیطی است تا زمینه‌ساز رشد و بالندگی آنها شود. آنان باید یاد بگیرند چگونه گوش کنند، بیاندیشند، سخن بگویند، خشم خود را مهار کنند و نسبت به توانمندی‌ها و باور خود آگاهی داشته باشند (میلیت و تاپر، ۲۰۱۲). پژوهشگران، برنامه‌های تفکر گوناگونی را جهت آموزش نحوه

2. Critical thinking

1. agency

روش

بر اساس اهداف طراحی شده، این پژوهش از نوع تحقیقات کاربردی و به لحاظ روش، نیمه آزمایشی و با بهره‌گیری از طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری برای انجام مداخله عبارت بود از دانش‌آموزان پسر ششم ابتدایی که در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ در مدارس شهرستان بروجن (استان چهارمحال و بختیاری) مشغول به تحصیل بودند و روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای بود. بدین صورت که برای انتخاب شرکت کنندگان، دو مدرسه ابتدایی انتخاب شد. سپس با استفاده از جایگزینی تصادفی از دو کلاس پنجم ابتدایی موجود در این مدارس، یک کلاس به‌عنوان گروه آزمایش و یک کلاس به‌عنوان گروه گواه انتخاب گردید. در مرحله پیش‌آزمون برای هر دو گروه پرسشنامه‌های هنجارگریزی تحصیلی و درگیری تحصیلی اجرا شد. سپس، مداخله «آموزش فلسفه برای کودکان» در ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای (هر هفته دو ساعت) به مدت تقریباً ۴۵ روز برای گروه آزمایش به روش اجتماع‌پژوهی یا حلقه‌کندوکاو اجرا شد. در این پژوهش، جهت اجرای برنامه آموزش فلسفه برای کودکان از مجموعه سه جلدی داستان‌های فکری (کم، ۲۰۰۱) برای کودکان ۸ تا ۱۲ سال استفاده شد. این داستان‌ها دارای مضمون فلسفی، اخلاقی و اجتماعی هستند و برای رشد تفکر و یادگیری تدوین شده‌اند. در نهایت پس از مداخلات، شرکت‌کنندگان هر دو گروه به پرسشنامه‌های هنجارگریزی تحصیلی و درگیری تحصیلی پاسخ دادند (پس‌آزمون). همچنین به منظور رعایت ملاحظات اخلاقی پیش از انجام مداخلات از کلیه شرکت‌کنندگان رضایت‌نامه کتبی برای شرکت در پژوهش اخذ شد که در این پژوهش، والدین کودکان رضایت خود را اعلام کردند. همچنین به آنها اطمینان داده شد که اطلاعات دریافتی محرمانه هستند و صرفاً برای مقاصد پژوهشی استفاده می‌شوند. در جدول ۱، خلاصه‌ای از محتوای آموزش هر جلسه آورده شده است.

ابزار

پرسشنامه هنجارگریزی تحصیلی^۱ جهت سنجش هنجارگریزی تحصیلی از زمینه‌یابی تجدیدنظر شده هنجارگریزی (کلارک و همکاران، ۲۰۱۵) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۲۴ گویه است

فلسفه به کودکان، هدف‌های متعددی دنبال می‌شود (کم، ۲۰۱۶). اگرچه هدف عمده این برنامه آن است که به کودکان کمک کند تا بیاموزند که چگونه فکر کنند، ولی اهداف دیگری نیز، شامل توانش تعقل، تحول فردی و پرورش اعتقاد به قابلیت‌های خود را در بر می‌گیرد. به اعتقاد فیلیپ کم (۲۰۱۶) برنامه «فلسفه برای کودکان»، در ایجاد بسیاری از توانش‌ها مؤثر است. در این بین، به نظر می‌رسد اثر آموزش «فلسفه برای کودکان» بر مهارت‌های نابهنجار در فرآیند تحصیلی، مورد توجه قرار نگرفته است. با توجه به آن که فلسفه، گفتگویی است با خود، با دیگران، با متن کتاب‌ها و نوشته‌های فلسفی و تصاویر دیداری، به نظر می‌رسد این گفتگوها موجب می‌شود که مفاهیم موجود در کتاب‌ها، توسط کودکان، درونی شوند و به این ترتیب، رفتارهای نابهنجار آنان بهبود پیدا کند (لیپمن، ۲۰۰۸؛ کم، ۲۰۱۳؛ ۲۰۱۶). با توجه به این موارد، انتظار می‌رود از طریق گفتگوی فلسفی، بینش دانش‌آموزان تقویت شده و زمینه کاهش رفتارهای نابهنجار تحصیلی آنان فراهم گردد.

با توجه به ضرورت‌های فوق از متخصصان حوزه تعلیم و تربیت انتظار می‌رود که با در نظر گرفتن این جنبه از تعلیم و تربیت (آموزش فلسفه برای کودکان)، زمینه لازم برای تربیت این نوع از تفکر را در دانش‌آموزان فراهم آورند. لازم به ذکر است که جنبش آموزش تفکر و به دنبال آن فلسفه برای کودکان از سال‌ها پیش در جوامع پیشرفته آغاز بکار کرده است و پژوهش‌های بسیار زیادی را نیز برانگیخته است، به گونه‌ای که آموزش فلسفه و مطالعه تأثیر آن بر حوزه‌های مختلف شناختی، هیجانی، اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموزان یکی از حوزه‌های بسیار وسیع در پژوهش‌های جوامع پیشرفته است. با وجود این گستردگی، متأسفانه تاکنون در کشور ما توجه کافی به این مقوله نشده است و تعداد پژوهش‌های انجام شده در این زمینه، نسبت به جوامع دیگر ناچیز است. به‌ویژه کمتر پژوهشی در حوزه روانشناسی تربیتی به این موضوع پرداخته است. این در حالی است که بسیاری از متخصصان روانشناسی تربیتی مهمترین هدف آموزشی را پرورش تفکر یادگیرندگان می‌دانند (برای مثال کم، ۲۰۱۳، ۲۰۱۶). بنابراین پژوهش حاضر به دنبال پرکردن این خلاء پژوهشی، در صدد بررسی این موضوع است که آیا «آموزش فلسفه برای کودکان» بر هنجارگریزی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی شهر بروجن اثربخش خواهد بود یا خیر.

1. Incivility in Nursing Education (Revised) (INE-R) Survey

درگیری عاملی (۲، ۶، ۸، ۹ و ۱۲) را مورد سنجش قرار می‌دهند. گویه‌ها در یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شوند. حداقل و حداکثر نمره خرده مقیاس درگیری شناختی به ترتیب، ۴ و ۲۰، خرده‌مقیاس درگیری رفتاری به ترتیب، ۴ و ۲۰، خرده‌مقیاس درگیری عاملی به ترتیب، ۵ و ۲۵ و نمره کل پرسشنامه به ترتیب ۱۳ و ۶۵ است. نمونه گویه بعد رفتاری «تا جایی که می‌توانم در کلاس تلاش می‌کنم»، بعد شناختی «در هنگام مطالعه، سعی می‌کنم از مثال‌های شخصی برای فهم بهتر مفاهیم مهم استفاده کنم» و بعد عاملی (عاملیت) «استادم را از آنچه در کلاس نیاز دارم و می‌خواهم، مطلع می‌سازم» است (ریو، ۲۰۱۳). ریو (۲۰۱۳) ضرایب آلفای کرونباخ بعد شناختی، رفتاری و عاملی پرسشنامه درگیری تحصیلی را به ترتیب برابر با ۰/۸۶، ۰/۷۵ و ۰/۸۸ گزارش نمود، که حاکی از پایایی مطلوب پرسشنامه است. همچنین ریو (۲۰۱۳) جهت بررسی درستی پرسشنامه، از روش درستی‌آزمایی همگرا استفاده کرد و ضریب همبستگی نمره پرسشنامه درگیری تحصیلی با نمره پرسشنامه ارضای نیازهای روانشناختی را ۰/۴۵ گزارش کرد. ریو و لی (۲۰۱۴) نیز آلفای کرونباخ برای بعد درگیری عاملی را ۰/۸۰ گزارش کردند. همچنین بردبار و یوسفی (۱۳۹۵) برای بررسی درستی پرسشنامه درگیری تحصیلی از تحلیل عامل تأییدی و برای بررسی پایایی آن از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کردند. نتایج تحلیل عامل تأییدی نشان داد که همه گویه‌ها بار عاملی معنی‌دار بالاتر از ۰/۴۷ دارند. در پژوهش مذکور شاخص‌های برازش مدل تحلیل عامل نشان داد مدل برازش مطلوب دارد. همچنین، ضرایب آلفای کرونباخ بعد شناختی، رفتاری، عاملی و کل پرسشنامه درگیری تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۶۷، ۰/۷۳، ۰/۸۱ و ۰/۸۶ گزارش شد. در پژوهش حاضر، ضرایب آلفای کرونباخ ابعاد شناختی، رفتاری، عاملی و نمره کل درگیری تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۷۵، ۰/۸۲، ۰/۷۴ و ۰/۸۸ به دست آمد، که حاکی از پایایی مطلوب پرسشنامه است.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر، میانگین و انحراف استاندارد سنی شرکت‌کنندگان در گروه آزمایش به ترتیب ۱۱/۶ و ۰/۸۵ و میانگین و انحراف استاندارد سنی شرکت‌کنندگان در گروه گواه به ترتیب ۱۱/۸ و ۰/۸۷ بود.

که آزمودنی بر اساس طیف لیکرت ۶ درجه‌ای (از هرگز=۱ تا همیشه=۶) به آن پاسخ می‌دهد. همچنین، این پرسشنامه شامل دو خرده‌مقیاس به نام‌های رفتارهای خفیف هنجار‌گریز تحصیلی (شامل گویه‌های ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۵، ۱۶ و ۱۸) و رفتارهای شدید هنجار‌گریز تحصیلی (شامل گویه‌های ۱۳، ۱۴، ۱۷، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳ و ۲۴) است. حداقل و حداکثر نمره این زمینه یابی به ترتیب، ۲۴ و ۹۶ است. در این زمینه‌یابی یک سؤال کلی با مضمون «شما تا چه اندازه این‌گونه رفتارها را در کلاس درس انجام می‌دهید؟» مطرح می‌شود و سپس نمونه‌هایی از رفتارهای هنجار‌گریز آورده شده است. یک نمونه گویه مربوط به خرده‌مقیاس رفتارهای خفیف هنجار‌گریز تحصیلی عبارت است از: «ابراز بی‌علاقگی، خستگی یا بی‌تفاوتی در مورد محتوا یا موضوع درس» و یک نمونه گویه مربوط به خرده‌مقیاس رفتارهای شدید هنجار‌گریز تحصیلی عبارت است از: «توهین کردن، ناسزا گفتن و بی‌حرمتی به دیگران» (کلارک و همکاران، ۲۰۱۵). در پژوهش کلارک و همکاران (۲۰۱۵) درستی این ابزار از طریق تحلیل عامل تأییدی احراز گردید. همچنین، در پژوهش آن‌ها ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس رفتارهای خفیف هنجار‌گریز تحصیلی ۰/۹۵، خرده‌مقیاس رفتارهای شدید هنجار‌گریز تحصیلی ۰/۹۱ و کل زمینه‌یابی ۰/۹۳ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی مناسب پرسشنامه است. همچنین، درستی زمینه‌یابی در پژوهش کروسورن (۲۰۱۸) با استفاده از تحلیل عامل تأییدی مورد تأیید قرار گرفت. در مطالعه کروسورن (۲۰۱۸) میزان آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های رفتارهای خفیف هنجار‌گریز تحصیلی، رفتارهای شدید هنجار‌گریز تحصیلی و کل زمینه‌یابی به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۹۱ و ۰/۸۶ به دست آمد. در پژوهش حاضر، ضرایب آلفای کرونباخ رفتارهای خفیف هنجار‌گریزی، رفتارهای شدید هنجار‌گریزی و نمره کل رفتارهای هنجار‌گریز به ترتیب برابر با ۰/۸۹، ۰/۸۵ و ۰/۹۲ به دست آمد، که حاکی از پایایی مطلوب این ابزار است.

مقیاس درگیری تحصیلی^۱: جهت سنجش درگیری تحصیلی، از پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو (۲۰۱۳) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۱۳ گویه است. ۴ گویه بعد درگیری شناختی (۳، ۵، ۱۰ و ۱۱)، ۴ گویه بعد درگیری رفتاری (۱، ۴، ۷ و ۱۳) و ۵ گویه بعد

^۱ Reeve's academic engagement questionnaire

نسبت به پیش‌آزمون کاهش محسوسی داشته اما در گروه گواه تفاوتی مشاهده نمی‌گردد. همچنین، میزان درگیری تحصیلی گروه آزمایش در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون افزایش محسوسی داشته اما در گروه گواه تفاوتی مشاهده نمی‌شود.

در جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون و به تفکیک گروه آزمایش و گروه گواه گزارش شده است. همان‌گونه که در این جدول مشاهده می‌گردد میزان رفتارهای هنجارگرای تحصیلی گروه آزمایش در پس‌آزمون

متغیرها	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
رفتارهای هنجارگرای تحصیلی	آزمایش	۸۴/۹۵	۷/۰۳	۵۷/۹۱	۲۲/۵۱
	گواه	۸۳/۵۱	۶/۹۳	۸۲/۹۱	۶/۷۸
درگیری تحصیلی	آزمایش	۳۴/۶۵	۵/۲۴	۴۳/۹۱	۱۱/۲۳
	گواه	۳۳/۵۱	۵/۴۴	۳۳/۹۱	۵/۳۷

آزمون K-S		
Sig	z	مفروضات نرمالینی
۰/۶۲	۰/۷۵	پیش‌آزمون
۰/۰۷	۱/۲۸	رفتارهای هنجارگرای تحصیلی
۰/۳۰	۰/۹۷	درگیری تحصیلی
۰/۱۱	۱/۲۱	پس‌آزمون
آزمون لوین		
Sig	F	مفروضهٔ تجانس واریانس‌ها
۰/۷۴	۱/۰۹	رفتارهای هنجارگرای تحصیلی
۰/۵۲	۱/۵۴	درگیری تحصیلی
آزمون باکس		
Sig	F	مفروضهٔ تجانس ماتریس‌های واریانس - کوواریانس
۰/۴۴	۲/۹۰	

بنابراین بعد از برقراری مفروضه‌ها از تحلیل مانکوا جهت بررسی تأثیر برنامه «فلسفه برای کودکان» بر روی هنجارگریزی تحصیلی و درگیری تحصیلی استفاده گردید. همانگونه که در جدول ۳ ملاحظه می‌شود، برنامه «فلسفه برای کودکان» منجر به تفاوت معنادار بین گروه‌های آزمایش و گواه در هنجارگریزی تحصیلی و درگیری تحصیلی شده است و میزان اثر پیلای ۰/۴۳ است که در سطح $p=0/001$ معنادار است. با توجه به معنادار بودن تفاوت گروه آزمایش و گواه در رفتارهای هنجارگریزی تحصیلی و درگیری تحصیلی، به منظور پی بردن به محل تفاوت از تحلیل کوواریانس تک متغیره در بافت مانکوا استفاده شد. نتایج این تحلیل (جدول ۴) حاکی از آن است که برنامه «فلسفه برای کودکان» در کاهش هنجارگریزی تحصیلی ($\text{Partial } \eta^2=0/30$)، $p=0/001$

جهت تحلیل داده‌ها از تحلیل کوواریانس چندمتغیری و نرم‌افزار SPSS-22 استفاده شد. پیش‌آزمون متغیرهای هنجارگریزی تحصیلی و درگیری تحصیلی به عنوان متغیر همبند و پس‌آزمون متغیرهای هنجارگریزی تحصیلی و درگیری تحصیلی به عنوان متغیر وابسته وارد تحلیل شد. قبل از به‌کارگیری تحلیل کوواریانس، مفروضه‌های آن بررسی گردید. بدین منظور آزمون کالموگروف - اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن متغیرهای پژوهش اجرا شد و نتایج نشان داد داده‌های پژوهش نرمال است. همچنین، با استفاده از نمودار جعبه‌ای که مبنای آن داشتن فاصله‌ای به اندازه حداقل ± 3 واحد انحراف استاندارد و بیشتر با میانگین است، داده‌های پرت مورد بررسی قرار گرفت و نتایج این نمودار نشان داد که داده پرتی در نمونه‌های پژوهش وجود ندارد. مفروضهٔ دیگر مربوط به همگنی شیب رگرسیون بود که از طریق بررسی تعامل پیش‌آزمون و متغیر مستقل مشخص گردید. این تعامل نیز معنی‌دار نبود. همچنین، آزمون باکس جهت بررسی همگنی ماتریس‌های واریانس - کوواریانس اجرا شد که نتایج معنی‌دار نبود ($F=2/90$ ، $p=0/44$) و نشان داد که ماتریس‌های کوواریانس متغیر وابسته برای سطوح مختلف متغیر مستقل برابر هستند. همچنین، آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس‌ها اجرا شد که نتایج معنی‌دار نبود و نشان داد که همگنی واریانس‌ها نیز برقرار است (جدول ۲). در نهایت معنی‌دار شدن آزمون کرویت بارلت حاکی از عدم وجود هم‌خطی چندگانه بین متغیرهای همپراش‌ها (پیش‌آزمون‌ها) و در نتیجه وجود همبستگی متعارف همپراش‌ها (پیش‌آزمون‌ها) بود ($r^2=196/87$)، $p=0/001$.

$F(1, 36) = 15/26$ و افزایش درگیری تحصیلی $\eta^2 = 0/28$ ، $F(1, 36) = 14/48$ ، $p = 0/001$ تأثیر گذار بوده است.

جدول ۳. نتایج آزمون چهارگانه تحلیل کوواریانس چندمتغیری							
اثر	آزمون	ارزش	F	درجه آزادی فرضیه	خطای درجه آزادی	سطح معناداری	مجذور انای تفکیکی
گروه	اثر پیلای	۰/۴۳	۱۳/۳۴	۲	۳۵	۰/۰۰۱	۰/۴۳
	لامبدا ویلکز	۰/۵۶	۱۳/۳۴	۲	۳۵	۰/۰۰۱	۰/۴۳
	اثر هتلینگ	۰/۷۶	۱۳/۳۴	۲	۳۵	۰/۰۰۱	۰/۴۳
	کوچکترین ریشه روی	۰/۷۶	۱۳/۳۴	۲	۳۵	۰/۰۰۱	۰/۴۳

جدول ۴. خلاصه نتایج تحلیل کوواریانس مربوط به تأثیر برنامه فلسفه برای کودکان بر روی رفتارهای هنجار‌گریز تحصیلی و افزایش درگیری تحصیلی							
منبع	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذور انای تفکیکی
گروه	درگیری تحصیلی	۱۱۲۷/۳۲	۱	۱۱۲۷/۳۲	۱۴/۴۸	۰/۰۰۱	۰/۲۸
	رفتارهای هنجار‌گریز تحصیلی	۴۳۳۱/۷۴	۱	۴۳۳۱/۷۴	۱۵/۲۶	۰/۰۰۱	۰/۳۰
خطا	درگیری تحصیلی	۲۸۰۲/۶۴	۳۶	۷۷/۸۵	-	-	-
	رفتارهای هنجار‌گریز تحصیلی	۱۰۲۱۵/۲۷	۳۶	۲۸۳/۷۵	-	-	-
کل	درگیری تحصیلی	۴۶۳۷/۶۱	۳۹	-	-	-	-
	رفتارهای هنجار‌گریز تحصیلی	۱۶۷۵۹/۶۰	۳۹	-	-	-	-

بحث و نتیجه گیری

پژوهش، هرچه کودکان بیشتر توانستند در روش‌های درست گفتگو و یا انتقادپذیری و همچنین ابراز خود از طریق برنامه فلسفه برای کودکان مهارت کسب کنند در کنترل رفتارهای هنجار‌گریز توانش بیش تری بدست آوردند. همچنین، موریس (۲۰۱۶) بر این باور است اگر دانش‌آموزان بتوانند در مباحثه‌های جمعی فلسفی درباره مفاهیم مرتبط با زورگویی و اعمال خشونت، همانند آنچه که در برنامه فلسفه برای کودکان رخ می‌دهد، قرار گیرند، قادر می‌شوند دیدگاه خود و سایر دانش‌آموزان را محک و دست به خود اصلاحی بزنند. درحقیقت، تأثیر ایده‌های آنان بر یکدیگر و کشاکش‌هایی که در حلقه کندوکاو بین آنها به وجود می‌آید در استدلال و منطق آنها تأثیر می‌گذارد و منجر به کاهش بروز خشونت در مدارس می‌گردد (موریس، ۲۰۱۶). علاوه بر این، «فلسفه برای کودکان» بر پایه پرسشگری و گفتگوهای جمعی، توانمندی‌هایی را در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهد که آنها را قادر می‌سازد از تعاملات اجتماعی با اعضای هم سطح خودشان نهایت استفاده را ببرند و به مفهوم مشترکی برسند (نایکان و فنی، ۲۰۱۵). اجرای برنامه «فلسفه برای کودکان» باعث بهبود و رشد تفکر انتقادی، خلاق و ریزینه‌ها می‌شود (کم، ۲۰۱۳). افرادی که در این دوره‌ها شرکت می‌کنند توانش تفکر در سطح بالاتر را فرا گرفته و قادر می‌شوند در صورت لزوم تغییر بازخورد دهند. بدین ترتیب توانش‌های ارتباطی آنها بهبود و توانش آنها برای رابطه با دیگران افزایش می‌یابد.

هدف این پژوهش بررسی اثربخشی برنامه آموزش فلسفه برای کودکان بر هنجار‌گریزی و درگیری تحصیلی در کودکان پسر پایه ششم ابتدایی بوده است. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که مداخله «فلسفه برای کودکان» بر کاهش رفتارهای هنجار‌گریز تحصیلی و افزایش درگیری تحصیلی مؤثر بوده است. در زمینه اثرگذاری مداخله آموزش فلسفه برای کودکان بر کاهش رفتارهای هنجار‌گریز تحصیلی، این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین از جمله گاسپاراتو و کامپزا (۲۰۱۲)، گونکالوس، مورگانی، آلمیدا و کارومانو (۲۰۱۷)، کم (۲۰۱۳) و تجلی‌نیا و کریمی (۱۳۹۳) که نشان داده‌اند آموزش فلسفه منجر به کاهش مشکلات رفتاری می‌شود، همسو است. در توجیه این یافته می‌توان گفت کودکان در فرآیند آموزش فلسفه برای کودکان، رفته رفته با توانش‌های گفتگو آشنا می‌شوند و می‌آموزند که با احترام و توجه به یکدیگر گوش دهند، ایده‌هایشان را کنار هم قرار دهند و آنها را کامل‌تر کنند، دیگری را به نقد بکشند تا برای عقاید و ایده‌های تأیید نشده و بی‌پشتوانه‌شان استدلال منطقی بیاورند (کم، ۲۰۱۶). آنها تحمل دیدگاه‌های مخالف را به دست می‌آورند و هنگامی که نظرشان با نقدی مواجه شد، ناراحت و عصبانی نمی‌شوند (لتسکا، ۲۰۱۴)، در نتیجه برای ابراز عقاید یا نظرات مخالف خود به رفتارهای تنش‌زا یا غیرمتعارف متوسل نمی‌شوند. بنابراین می‌توان گفت در این

دیویس، لانگلی و کارستروم، ۲۰۰۴)، که این عوامل نیز به طور ضمنی در طول برنامه فلسفه برای کودکان به دانش آموزان آموزش داده می شود، در نتیجه باعث افزایش درگیر شدن دانش آموزان در فرآیند یادگیری می شود.

ریو (۲۰۱۳) بر اساس خرده نظریه های فرانظریه خودتعیینی، به تبیین درگیری پرداخته و چهارچوب مدل دیالکتیکی دانش آموز - معلم را ارائه کرده اند. آنها بیان می کنند که نقطه آغاز درک مفاهیم انگیزش و درگیری در نظریه خودتعیینی، توجه به این نکته است که دانش آموزان دارای منابع انگیزش درونی هستند و می توانند خود را در محیط های یادگیری، به گونه ای سازنده درگیر کنند. محیط یادگیری نیز می تواند از منابع انگیزش درونی که دانش آموزان با خود به مدرسه و کلاس درس می آورند، حمایت کند یا آنها را نادیده بگیرد. بنابراین انگیزش و درگیری دانش آموزان و محیط یادگیری بر هم تأثیر می گذارند؛ هر زمان که دانش آموز منابع انگیزش درونی خود را برای تغییر محیط به کار می گیرد، در همان لحظه و به طور همزمان، منابع انگیزش جدید را نیز از محیط یادگیری دریافت نموده و درونی می سازد. این ارتباط متقابل میان معلم و دانش آموز در مرکز چارچوب مدل دیالکتیکی قرار دارد. به همان اندازه که دانش آموزان بتوانند خود را ابراز کنند، علایق و ارزش های خود را دنبال نمایند و منابع انگیزش جدید و سازنده کسب کنند، پیامد دیالکتیکی تعامل دانش آموز - معلم ترکیب می شود، که این امر منجر به خودپروی، درگیری و رواندستی دانش آموزان خواهد شد. اما چنانچه وقایع کلاسی مهارکننده باشند، درگیری مستقلانه دانش آموز را نادیده بگیرند یا در آن اختلال ایجاد کنند، تعارض های بین فردی ایجاد شده، منابع انگیزشی جدید کنار زده شده و به پیامدهای بهینه کمتری برای دانش آموز خواهد انجامید. به عبارت دیگر اگر محیط های آموزشی سرشار از نشاط و گفتگوی های بدون سوگیری باشد، بهتر می توان در جهت درگیر شدن دانش آموزان در فرآیند یادگیری امیدوار بود. نکته جالب این است که محیط های آموزش فلسفه برای کودکان سرشار از این ویژگی های مثبت می باشد، بنابراین می توان انتظار داشت که این آموزش ها به نتایج مثبت منجر شود و دانش آموزان بیشتر در فرآیند یادگیری درگیر شوند. به لحاظ نظری، با توجه به نتیجه پژوهش حاضر مبنی بر اثرگذاری آموزش «فلسفه برای کودکان» بر روی رفتارهای هنجارگریزی تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش آموزان،

برخی از توانش های خاص که بدین طریق در کودک پرورش می یابد، عبارت است از توانش های شناختی، ارزیابی استدلال و روابط علی (لیمن، ۲۰۰۸)، خوداصلاحی، توانش های همکاری، گوش دادن به سخنان دیگران (لارنس، ۲۰۱۶)، داشتن تفکر باز و روشن، نقد نظرهای دیگران همراه با احترام، اطمینان در ابراز خود، شادمانی از ارائه انتقاد و شادمانی در پذیرش و پاسخ به انتقاد (مرعشی، حقیقی، بنایی و بلشیده، ۱۳۸۶). این مجموعه از توانمندی ها که در قلب آموزش «فلسفه برای کودکان» قرار دارد باعث می شود میزان رفتارهای مخرب، سازش نیافته و نابهنجار دانش آموزان در مدرسه کاهش یابد. همچنین، در توجیه این یافته که مداخله آموزش فلسفه برای کودکان بر افزایش درگیری تحصیلی اثرگذار است می توان گفت که عوامل اجتماعی و فردی متعددی بر درگیری تحصیلی دانشجویان تأثیر دارد. میر و ترنر (۲۰۱۲) تأکید می کنند که درگیر کردن دانشجویان در یادگیری، نیاز به تجارب هیجانی مثبت دارد، تا از این طریق جو کلاسی توأم با تعاملات متناسب استاد - دانشجو، پایه ریزی گردد. علاوه بر این، روابط حمایت گرانه استاد با دانشجویان، باعث افزایش رفتار اجتماعی و درگیری در دانشگاه می شود (پکران، ۲۰۰۹). این مجموع عوامل در روش آموزش فلسفه برای کودکان مورد تأکید قرار می گیرند در نتیجه می توان نتیجه گرفت این برنامه باعث افزایش درگیری تحصیلی می گردد. این نتایج با پژوهش های لنگ (۲۰۲۰) و اصل مرز (۱۳۹۸) مشابهت دارد. در تحقیق لنگ (۲۰۲۰) نتایج نشان می دهد وقتی محیط کلاس به واسطه برنامه آموزش فلسفه با پرسش های مکرر، گفتگوهای جمعی درباره موضوعات مختلف، روش های شنیدن فعالانه و تفکر عمیق غنی شود، دانش آموزان خود را در دروس مدرسه درگیرتر احساس می کنند (لنگ، ۲۰۲۰). همچنین، برخی از پژوهش ها شاخص های درگیری رفتاری مانند تلاش و مداومت را مورد تأکید قرار داده اند و به بررسی نقشی که استاد می تواند در آنها ایفا کند، پرداخته اند. برای مثال، احساس خاص بودن در تعامل با افراد مهم (مثل والدین و استادان) به رفتار پراثرتری، مانند تلاش، مداومت و مشارکت منجر می شود (فورر و اسکینر، ۲۰۱۴). همچنین، در فراتحلیلی که در مورد نقش فرآیندهای روانی - اجتماعی در عملکرد دانشگاهی و مداومت تحصیلی دانشجویان انجام شد، نشان داده شد که عدالت در کلاس درس می تواند مداومت دانشجویان را پیش بینی کند (روینز، لاور،

منابع

- اصل مرز، فریبرز (۱۳۹۸). طراحی و آزمون برنامه آموزش فلسفه برای والدین و اثربخشی آن با برنامه آموزش فلسفه برای کودکان در جهت گیری هدفی دانش آموزان دختر پایه ششم ابتدایی. *فصلنامه علمی پژوهشی علوم روانشناختی*، ۱۸(۸۳)، ۲۱۶۱-۲۱۴۹.
- امیری، لیلا؛ ابراهیمی مقدم، حسین و باباخانی، نرگس (۱۳۹۸). الگوی ساختاری پیش‌بینی درگیری تحصیلی بر اساس توانایی شناختی و وضعیت اجتماعی - اقتصادی با میانجی‌گری اشتیاق تحصیلی در دانش آموزان. *فصلنامه علمی پژوهشی علوم روانشناختی*، ۱۸(۷۴)، ۲۱۵-۲۲۲.
- اقدامی، زهرا و یوسفی، فریده (۱۳۹۷). رابطه بین نیازهای اساسی روانشناختی و درگیری تحصیلی با واسطه‌گری خودکارآمدی. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۵(۲۹)، ۷۲-۳۷.
- بردبار، مریم و یوسفی، فریده (۱۳۹۵). نقش واسطه‌ای فرآیندهای نظام خود و هیجان‌های تحصیلی در رابطه بین محیط حامی خودپوی و درگیری تحصیلی. *روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی*، ۱۳(۴۹)، ۱۳-۲۸.
- تجلی‌نیا، امیر و کریمی، روح‌الله (۱۳۹۳). بررسی تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان در کاهش و مهار خشم دانش آموزان پسر پایه اول مقطع متوسطه شهر تهران. *دوفصلنامه علمی - پژوهشی تمکر و کودک*، ۵(۹)، ۶۳-۳۹.
- سیف، علی اکبر (۱۳۹۰). *روانشناسی پرورشی نوین*. تهران: نشر دوران.
- مرعشی، منصور؛ حقیقی، جمال؛ بنایی، زهرا و بشلیده، کیومرث (۱۳۸۶). بررسی تأثیر روش اجتماع بر پرورش استدلال دانش آموزان دختر پایه سوم راهنمایی مدرسه نمونه دولتی اهواز. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، ۲(۷)، ۴۲-۱.
- قائدی، یحیی (۱۳۸۶). امکان آموزش فلسفه به کودکان: چالش بر سر مفهوم فلسفه. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، ۲(۷)، ۹۴-۶۱.
- کم، فیلیپ (۱۳۸۵). *داستان‌های فکری*. ترجمه شهرتاش، ف و رشتچی، م. تهران: شهرتاش.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445.
- Boice, B. (1996). Classroom incivilities. *Research in Higher Education*, 37(4), 453-486.
- Cam, P. (2014). Philosophy for children, values education and the inquiring society. *Educational Philosophy and Theory*, 46(11), 1203-1211.
- Cam, P. (2016). A philosophical approach to moral education. *Journal of Philosophy in Schools*, 3(1), 5- 15.
- Clark, C. (2008). The dance of incivility in nursing education as described by nursing faculty and

می‌توان گفت در گروه‌های اجتماع‌پژوهی و کند و کاو فلسفی، افزایش باور به قابلیت‌های فردی دانش‌آموزان، تمایل آنها به شناخت خویشتن و اصلاح باورهای نادرست خود، ایجاد حس شایستگی و توانمندی خود، احترام به دیگران و مهار رفتارهای نابهنجار و مخرب، بدون نیاز به هیچ‌گونه زور و اجبار از طرف معلم به وضوح مشاهده می‌شود. آنچه جامعه کاوشگر را از جوامع دیگر متمایز می‌کند، اعتقاد به کاوشگری مشترک است. می‌توان گفت هر زمان گروهی از افراد با هم به جستجوی تفاهم بپردازند، به جامعه‌ی کاوشگر دست یافته‌اند. در چنین فعالیتی هر فرد از عقاید و تجربه‌های دیگر افراد بهره‌مند می‌شود و به‌عنوان عضوی از کل جامعه «احساس ارزشمند بودن» می‌کند. بنابراین در چنین جوی فرد احساس کارآمدی مثبت از خویشتن دارد و کمتر دست به رفتارهای قانون‌شکنانه همچون خشونت می‌زند. تریکی و تاپینگ (۲۰۰۴) نیز معتقدند هر برنامه آموزش تفکری به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا اطمینان بیشتری نسبت به توانش خودشان کسب کنند. اطمینان بیشتر نسبت به توانش‌های خود، می‌تواند احساس خودکم‌بینی را در فرد کاهش دهد، رفتارهای هنجارگریز تحصیلی را کاهش می‌دهد، و در نتیجه بیشتر در فرایند یادگیری و آموزش درگیر خواهد شد. از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به محدود بودن افراد مورد مطالعه به دانش‌آموزان پسر ششم ابتدایی اشاره نمود که تعمیم پذیری یافته‌ها را با احتیاط مواجه می‌سازد. همچنین با عنایت به این نکته که صرفاً از پرسشنامه برای جمع‌آوری اطلاعات استفاده شد، ممکن است داده‌ها با سوگیری همراه بوده باشد. بنابراین ضمن توجه به این محدودیت پیشنهاد می‌شود محققان در تحقیقات آتی از ابزارهای دیگر نیز بهره ببرند. همچنین از آنجایی که در پژوهش حاضر تفاوت‌های جنسیتی مورد مطالعه قرار نگرفته است، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های مشابه به مقایسه اثرگذاری فلسفه برای کودکان در بین دانش‌آموزان دختر و پسر پرداخته شود. ضمن اینکه انجام این تحقیق در گروه‌های بزرگتر می‌تواند مفید باشد. به علاوه، با توجه به نتایج پژوهش حاضر، به آموزگاران و مربیان آموزشی پیشنهاد می‌شود با جایدهی برنامه آموزش فلسفه متناسب با رده سنی دانش‌آموزان و ایجاد بستری برای تفکر عمیق و نقادانه درباره امور زندگی خود، به آنان در عامل بودن نسبت به شرایط اجتماعی و تحصیلی کمک نمایند.

- Millet, S., & Tapper, A. (2012). Benefits of collaborative philosophical inquiry in schools. *Educational Philosophy and Theory*, 44(5), 546-567.
- Morales, E. E. (2014). Learning from success: how original research on academic resilience informs what college faculty can do to increase the retention of low socioeconomic status students. *International Journal of Higher Education*, 3(3), 92-102.
- Murris, K. (2016). The philosophy for children curriculum: resisting 'teacher proof' texts and the formation of the ideal philosopher child. *Studies in Philosophy and Education*, 35(1), 63-78.
- Niakan, M., & Fani, H. (2015). The effects of philosophy for children and adolescents on critical thinking and academic performance female student's primary school Abadan in the academic year 2013 - 2014. *International Journal of Biology, Pharmacy and Allied Sciences*, 4(10), 173-181.
- Nilson L., Jackson N. (2004). *Combating classroom misconduct (incivility) with bills of rights*. 4th Conference of the International Consortium for Educational Development. Ottawa Canada.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students*. Vol 2, a third generation of research. San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Pekrun, R. (2009). *Motivation at school*. Abingdon, Routledge, 02 Mar 2016, accessed 15 Aug 2020, Routledge Handbooks Online.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: the concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579-595.
- Reeve, J., & Lee, W. (2014). Students' classroom engagement produces longitudinal changes in classroom motivation. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 527-540.
- Reeve, J., & Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of student engagement during activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288.
- Säre, E., Luik, P., & Tulviste, T. (2016). Improving pre-schoolers reasoning skills using the philosophy for children programme. *Trames: A Journal of the Humanities and Social Sciences*, 20(3), 273-295.
- Trickey, S., & Topping, K.J. (2004). Philosophy for children: A systematic review. *Research Papers in Education*, 19(3), 365-380.
- Vanseileghem, N., & David, K. (2012). *Philosophy for children in transition: problems and prospects*, Oxford, Wiley-Blackwell.
- Zulkifli, H., & Hashim, R. (2020). Philosophy for children (P4C) in improving critical thinking in a secondary moral education class. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(2), 29-45.
- students. *Advances in Nursing Science*, 31(4), E37-E54.
- Clark, C. M. (2009). Faculty field guide for promoting student civility in the classroom. *Nurse Educator*, 34(5), 194-197.
- Clark, C. M., Barbosa-Leiker, C., Gill, L. M., & Nguyen, D. (2015). Revision and psychometric testing of the incivility in nursing education (INE) survey: introducing the INE-R. *Journal of Nursing Education*, 54(6), 306-315.
- Clark, C. & Springer, P. (2007). Incivility in nursing education: a descriptive study of definitions and prevalence. *Journal of Nursing Education*, 46(1), 7-14.
- Crossbourne, T. A. (2018). *Do faculty in-class incivility behaviors predict type of out-of-class interactions between faculty and students?* (Doctoral Dissertation). Western Kentucky University, Kentucky, United States.
- Di Fabio, A., & Kenny, M. E. (2018). Academic relational civility as a key resource for sustaining well-being. *Sustainability*, 10(6), 1914-1926.
- Feldmann, L. J. (2001). Classroom civility is another of our instructor responsibilities. *College Teaching*, 49(4), 137-140.
- Furrer, C. & Skinner, E. (2014). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.
- Goncalves, L., Morgani, M., Almeida, D., & Caromano, F. (2017). Massage and storytelling reduce aggression and improve academic performance in Children attending elementary school. *Occupational Therapy International*, 2017(145), 1-8.
- Gasparatou, R., & Kampeza, M. (2012). Introducing P4C in kindergarten in Greece. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 33(1), 72-82.
- Jain, M., & Purohit, P. (2006). Spiritual intelligence: a contemporary concern with regard to living status of the senior citizens. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 32(3), 227-233.
- Keating P. (2016). *An exploratory mixed-methods study of student incivility in higher education classrooms*. (Doctoral Thesis). Edge Hill University, Ormskirk, England.
- Laurance, J. S. (2016). Preparing teachers to 'teach' philosophy for children. *Journal of Philosophy of Education*, 1(1), 89-106.
- Leng, L. (2020). The Role of Philosophical Inquiry in Helping Students Engage in Learning. *Frontiers in Psychology*, 11 (499), 1-12.
- Letseka, M. M. (2014). Africanising philosophy for children (P4C) in the South African context. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(9), 348-355.
- Lipman, M. (2008). *A Life Teaching Thinking*, Montclair State University, NJ: Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2006). Re-conceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts. *Educational Psychology Review*, 18(4), 377-390.