

اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان بر همدلی و حل مسئله اجتماعی دانش‌آموزان پنجم ابتدایی

ابولقاسم عیسی‌مراد^۱، زهرا نفر^۲، فاطمه السادات فاطمی^۳

تاریخ پذیرش: ۹۸/۰۸/۱۵

تاریخ وصول: ۹۸/۰۵/۱۵

چکیده

در دهه‌های اخیر، فلسفه و کودک تحت عنوان فلسفه برای کودکان در زمینه آموزش و فلسفه مورد توجه قرار گرفته است. با توجه به اهمیت آموزش برای کودکان در فلسفه معاصر، این مطالعه به بررسی اهمیت تدریس فلسفه برای کودکان پرداخته است. هدف از پژوهش حاضر، تعیین تأثیر برنامه آموزشی «فلسفه برای کودکان» (P4C) بر همدلی و حل مسئله اجتماعی در دانش‌آموزان بود. این پژوهش به روش نیمه آزمایشی انجام شد و جامعه آماری آن کلیه دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی شهرستان حسن‌آباد تهران بودند. با استفاده از روش در دسترس، ۳۰ نفر از دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی انتخاب و به‌طور تصادفی در دو گروه ۱۵ نفری آزمایش و کنترل قرار گرفته شدند. در ابتدا هر دو گروه به پرسشنامه تجدیدنظر شده همدلی دیویس و حل مسئله اجتماعی دزوریل پاسخ دادند. در مرحله بعد گروه آزمایش، تحت آموزش فلسفه برای کودکان قرار گرفتند (۵ جلسه) و به گروه کنترل هیچ آموزشی ارائه نشد. پس از پایان جلسات آموزشی، دوباره پرسشنامه‌ها در اختیار هر دو گروه شرکت‌کننده قرار گرفت. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل کوواریانس استفاده شد. در پایان مشخص شد که اجرای این برنامه می‌تواند به ارتقا همدلی و مهارت کلی حل مسئله اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر معناداری بگذارد ($P < 0/05$). نتایج این پژوهش حاکی از آن است که مشارکت در برنامه آموزشی «فلسفه برای کودکان» منجر به بهبود همدلی و مهارت کلی حل مسئله اجتماعی می‌شود.

واژگان کلیدی: آموزش فلسفه، همدلی، حل مسئله اجتماعی، دانش‌آموزان، کودکان.

۱. دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

۲. کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

۳. کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

مقدمه

کودکی، دوران بسیار مهمی است، زیرا کودک برای پذیرش یا رد آنچه فراگرفته است دارای قابلیت و استعداد بسیار است. در این دوران، کودکان در زندگی با موانع و مشکلاتی روبرو می‌شوند و برای عبور از آن‌ها به یادگیری مهارت‌های مختلف از جمله مهارت حل مسئله^۱ نیاز دارند.

حل مسئله فرآیندی شناختی است که به وسیله آن فرد می‌کوشد راه حل مناسبی برای یک مشکل پیدا کند، حل مسئله یکی از توانایی‌های عالی ذهن است؛ در مهارت حل مسئله فرد باید با برقراری روابط بین تجربه‌های گذشته و مسئله، رابطه بین آن‌ها را کشف و با توجه به آن، راه‌حل‌های مناسب را اتخاذ کند، به عبارتی دیگر حل مسئله، عمل تصمیم‌گیری است که شامل شناخت و شناسایی وضعیتی است که در آن تصمیم‌گیری، جمع‌آوری اطلاعات، بررسی، تجزیه و تحلیل و ارزیابی وضعیت موجود انجام می‌شود، پیامدهای رفتار در آن وضعیت و گرفتن بازخورد از محیط اجتماعی توسط فرد ارزیابی می‌شود و در نتیجه شخص با جایگزین کردن تصمیم‌هایی که می‌تواند نتایج مثبت و مؤثرتری را برای زندگی وی در پی داشته باشد، اقدام به اتخاذ تصمیمی مناسب تر می‌کند (اسماعیل زاده، الله کرمی و موسوی، ۱۳۹۷). کودکانی که مهارت حل مسئله اجتماعی قوی دارند به طور فعالانه راه‌حل‌هایی برای مشکل و سازگاری مناسب با موقعیت پیدا می‌کنند (یانگ و مون^۲، ۲۰۱۳). همچنین موجب می‌شود تا مشکلات را شناسایی کنند و راه‌حل‌هایی طبق فرآیندهای شناختی، هیجانی، رفتاری برای مواجهه با موقعیت‌های مختلف که در زندگی روزمره با آن مواجه می‌شوند، پیدا کنند (دزوریللا، مایدهو اولیور و گالاردو^۳، ۲۰۱۱). از این رو کودکانی که دارای مشکلات سازگاری‌اند، راه‌حل‌های محدودی برای مسائل اجتماعی در اختیار دارند و نسبت به پیامدهای رفتاری خود بر اطرافیان بی‌تفاوت هستند (هدایتی و ماه‌زاده، ۱۳۹۵). پژوهش‌ها نشان داده‌اند افرادی که از مهارت‌های حل مسئله پایینی برخوردارند، در برخورد با مشکلات با شکست مواجه شده و به محض رویارویی با موانع، ممکن است با بروز رفتارهای برانگیخته، نسبت به آن واکنش نشان دهند و احساس ناکامی کنند، پرخاشگر شوند یا برای پرهیز از موقعیت مشکل ساز گوشه‌گیر شوند و یا همدلی با دیگران نداشته باشند؛ فرآیندی که می‌تواند

1. Problem solving
2. Yang & Moon
3. D'Zurilla., Maydeu-Olivares, & Gallardo-Pujol.

بروز رفتارهای سازش نیافته را برای فرد در پی داشته باشد؛ از این رو توانایی حل مسئله از جمله اساسی‌ترین مهارت‌ها در رویارویی با این گونه مشکلات است (اسماعیل‌زاده و همکاران، ۱۳۹۷). کودکانی که توانایی حل مسئله اجتماعی پایینی دارند در مواجهه با دیگران از مهارت همدلی^۱ پایین‌تری برخوردارند. همدلی، توانایی مهمی است که از آسیب به دیگران جلوگیری می‌کند و نیروی برانگیزاننده رفتارهای اجتماعی است که انسجام گروهی را در پی دارد (مورلی، لیبرمن و زاکی^۲، ۲۰۱۵) و به‌عنوان یک پاسخ عاطفی ناشی از درک حالت‌های عاطفی دیگران تعریف می‌شود، در واقع، همدلی عبارت است از توانایی تجربه‌ی احساسات مشابه شخص دیگر در پاسخ به یک موقعیت ویژه است، شواهد نشان داده‌اند که همدلی، رفتار پرخاشگرانه را کاهش داده و رفتار اجتماعی را افزایش می‌دهد، در واقع همدلی یکی از شرایط پذیرش در خانواده و جامعه است و برای تشخیص نیازها و عواطف دیگران و همچنین نیازها و عواطف خود شخص ضروری است. افرادی که قادر به همدلی هستند، بهتر می‌توانند وقایع اطراف خود را تفسیر و مسائل را در یک رابطه ساده‌تر حل کنند. این ویژگی‌ها در افراد، پذیرش آن‌ها در محیط اجتماعی را تسهیل می‌کند (عابدی داریونی و بشاش، ۱۳۹۲). پژوهش‌ها در زمینه‌ی رشد همدلی اظهار کرده‌اند که همدلی زیر بنایی برای رشد و پرورش اجتماعی مثبت است.

سازه همدلی دربرگیرنده تعدادی از خصوصیات لازم برای سلامت روان‌شناختی و اجتماعی در کودکان است. همچنین درباره اهمیت و ضرورت همدلی، آمبروسیو، اولیور و بسچ^۳ (۲۰۰۹) معتقدند که همدلی صرفاً در دوره کودکی حائز اهمیت نبوده، بلکه در بزرگسالی نیز از تأثیرات مهمی برخوردار است (خانجانی، شریعتی و امین، ۱۳۹۲). در پژوهش‌های انجام‌شده مشخص شده است که همدلی برای درک کودکان از رفتارهای اجتماعی، برای تنظیم رفتارهای اجتماعی و برای تحول اخلاقی‌شان ضروری است (پسینگهام و ویس^۴، ۲۰۱۲). تنوع و اهمیت تأثیرات همدلی، پژوهشگران مختلف را بر آن داشته تا نسبت به بررسی همدلی و فرایند ایجاد و افزایش آن در کودکان اقدام نمایند. بررسی روند افزایش همدلی در کودکان می‌تواند زمینه‌ساز شناسایی کمبودهای احتمالی در افزایش

1. empathy

2. Morelli, Lieberman & Zaki

3. Ambrosui, Oliver & Besche

4. Passingham & Wise

همدلی و آماده‌سازی برنامه‌های لازم جهت ارتقای همدلی در کودکان شود، در این راستا مشخص شده است که همدلی با افزایش سن تغییر می‌یابد. به عبارت دیگر کودکان بزرگ‌تر در مقایسه با کودکان کوچک‌تر به سطوح بالاتری از همدلی دست می‌یابند، علاوه بر این نتایج تحقیقات نشان داده است که دختران نسبت به پسران از سطوح بالاتری از همدلی برخوردارند (محمدی و امیری، ۱۳۹۵). با توجه به نتایج تحقیقات، فرایند تحول همدلی در همه کودکان به صورت یکسان اتفاق نمی‌افتد و برخی از کودکان نسبت به سایرین به سطوح بالاتری از همدلی دست می‌یابند و برخی دیگر نیز سطح پایینی از همدلی را دارند (بنی اسدی، برجلی، مفیدی و بنی اسدی، ۱۳۹۴). راهبردهای بسیار مناسب آموزشی که هدف آن توجه به نیازهای کودکان از جمله مهارت حل مسئله و همدلی می‌باشد، برنامه آموزش فلسفه برای کودکان^۱ است. برنامه آموزش فلسفه برای کودکان بر نقش مشارکتی و اجتماعی فراگیران در تولید علم تأکید دارد. آموزش فلسفه به کودکان در تلاش است تا با آموزش فلسفه به دانش آموزان آن‌ها را به قلمرو معنایی و معنا سازی وارد نماید و از این راه، زیربنای پرورش تفکر را فراهم آورد (رضایی، شفیع آبادی، قانعی و دلاور، ۱۳۹۳). لیپمن^۲ (۱۹۹۷) برنامه‌ای شامل تعدادی داستان کوتاه فلسفی، همراه با دفترچه‌های راهنمای معلم برای استفاده همه کودکان از سن ۳ سال تا بزرگسال بود را فراهم نمود. لیپمن متوجه شد دانشجویانش فاقد توانایی بیان افکار خود و قدرت داوری نقادانه هستند. از این رو مسئله ذهن وی این بود که چرا در حالی که کودکان سرشار از کنجکاوی، خلاقیت و علاقه هستند اما در سن ۱۸ سالگی آن‌ها منفعل، فاقد پرسش، بی‌حوصله برای یادگیری و فاقد مهارت در حل مسئله می‌شوند. از نظر وی، برای حل این مسئله، سنین دوره دانشگاهی دیر است و بایستی از سنین کودکی تفکر و پرسشگری آموزش داده شود. از نظر لیپمن فلسفه برای کودکان، به عنوان یک شکل از تفکر و پرسشگری سطح بالا است. بر این اساس، داستان برای برنامه تفکر و پرسشگری با هدف رشد و توسعه استدلال و رشد مهارت‌های زبانی و حل مسئله و همدلی برای کودکان در سنین اولیه و ابتدایی مورد استفاده قرار گرفت (کمالی مطلق و نوشادی، ۱۳۹۶).

لیپمن (۲۰۱۶) معتقد است که هدف از آموزش فلسفه کودکان، تقویت مهارت‌های تفکر و استدلال در آنان است و نباید فکر کرد که هدف آن آموزش افکار، آرای پیچیده

-
1. philosophy for children
 2. Lipman.

فیلسوفان بزرگی مانند افلاطون، ارسطو و کانت است. برنامه‌های فلسفه برای کودکان، دارای چهار رویکرد مختلف می‌باشد که شامل رویکرد فرایندی، رویکرد محتوایی، رویکرد مبتنی بر پیوند فلسفه و ادبیات و رویکرد مبتنی بر زمینه فرهنگی متون که بر فرهنگ وابستگی محتوای داستان فلسفی و طرح، انتخاب و بازنویسی داستان‌هایی از فرهنگ بومی تأکید دارد. جانس (۱۹۸۸) ضرورت به کارگیری برنامه آموزش فلسفه برای کودکان را چنین تبیین می‌کند: همان‌طور که جهان از عصر صنعتی به عصر اطلاعات قدم می‌نهد وابستگی مردم به مهارت‌های ناظر به امور واقع کمتر شده و در عوض وابستگی آن‌ها به مهارت و توانایی سازمان‌دهی و پردازش اطلاعات بیشتر می‌شود. این مهارت‌های مربوط به سطوح عالی‌تر تفکر، بایستی در مدارس آموزش داده شوند؛ بنابراین نیاز ما در عصر اطلاعات بیش از آن که به حجم اطلاعات باشد مربوط به تناسب اطلاعات و مهارت‌های ذکر شده است که این مهارت‌ها مستلزم داشتن ذهنی فلسفی است (صباغ‌حسن‌زاده، ۱۳۹۴). لیمن (۱۹۹۱) طی تحقیقات متعدد متوجه شده است برنامه آموزش فلسفه تأثیرات معناداری بر روی رشد و پرورش مهارت‌های تفکر، قوه استدلال و قضاوت صحیح کودکان دارد. در حال حاضر جوامع صرفاً به یک دانشمند خوب نیاز ندارند بلکه به یک شهروند خوب در یک جامعه دموکراتیک هم نیاز دارند. با برنامه آموزش فلسفه برای کودکان شهروندانی را می‌توان پرورش داد که نقاد و خلاق هستند و این‌ها مستلزم تعقل و قضاوت است و این مهم از طریق آموزش فلسفه امکان‌پذیر خواهد شد (عابدینی‌نظری، ۱۳۹۵). این برنامه آموزشی، به منزله فعالیت فکری، روشی برای تحقیق است که هر فردی می‌تواند آن را انجام دهد. این برنامه، به‌جای اینکه در پی مطرح کردن موضوعات فلسفی به غیر فیلسوفان یا حل مسائل آن‌ها باشد، به دنبال ایجاد فرصت‌هایی است که در آن‌ها دانش‌آموزان با کارهای فکری مسائل خود را حل کنند. در رویکرد فلسفه برای کودکان، آموزش فلسفه، به معنای عام آن، برای کودک هدف نیست، بلکه این روش کودکان را با فکر کردن، پرسش و پاسخ، کندوکاو و انتقاد آشنا می‌کند و در ضمن روحیه مسئولیت‌پذیری و همدلی را در آن‌ها به وجود می‌آورد (قبادیان، ۱۳۹۷). فلسفه برای کودکان باهدف ایجاد اجتماع پژوهشی به‌منظور تسهیل مهارت‌های حل مسئله و تفکر از طریق پرسشگری، ابراز عقیده، ساخت و ارزیابی استدلال و جستجو برای راه‌حل از طریق مسائل فلسفی و ساخت معنا با تأکید بر خطاپذیری، تأمل،

همدلی است (بلیزبی^۱، ۲۰۱۱). همچنین هدف فلسفه برای کودکان آموزش مفاهیم ساده شده کلاسیک فلسفی نیست، بلکه هدف آن پرسش، سازگاری و تفکر کردن است (محمدیان و فرق‌دانی، ۱۳۹۷). کودکانی که آموزش فلسفه دیده‌اند، می‌توانند خودشان و جهان را در یک چشم‌انداز جدید ببینند. آن‌ها می‌توانند ایده‌هایی را از دیگران دریافت کنند که ممکن است خطور آن‌ها به ذهنشان غیرممکن باشد، بنابراین فلسفه، فقط یادگیری ایده‌ها و نظریه‌های فلسفی نیست، بلکه هرکسی باید مفاهیم ذهنی را به تجارب دیداری منتقل کند. در این بین، معلمان باید قادر به هدایت بحث‌های فلسفی و گفت‌وگو دانش‌آموزان در کلاس باشند (فیشر^۲، ۲۰۰۵).

پژوهش‌های متعددی در زمینه اثربخشی برنامه فلسفه برای کودکان صورت پذیرفته است. در این راستا اسماعیل‌زاده، الله‌کرمی و موسوی (۱۳۹۷) در پژوهش اثربخشی چندرسانه‌ای فلسفه برای کودک (P4C) بر حل مسئله دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی به این نتیجه رسیدند که اجرای چندرسانه‌ای فلسفه برای کودک بر حل مسئله و مؤلفه‌های آن (اعتماد به حل مسائل، گرایش-اجتناب و کنترل شخصی) در بین دانش‌آموزان ابتدایی اثرگذار است. دی ماسی و سانتی^۳ (۲۰۱۶) در پژوهشی با عنوان یادگیری تفکر آزادمنشانه (دموکراتیک) با استفاده از آموزش فلسفه برای کودکان به این نتیجه رسیدند که با استفاده از آموزش فلسفه برای کودکان دانش‌آموزان قادر به اندیشیدن به سبک آزادمنشانه در فرایند تصمیم‌گیری هستند و از طریق آموزش برای آنان می‌توانند تفکر پیچیده در خود را بهبود بخشید. موریس^۴ (۲۰۱۶) در پژوهشی با عنوان بررسی تأثیر برنامه درسی فلسفه برای کودکان بر روی شکل‌گیری کودک ایده‌آل فیلسوف، انجام گرفت به این نتیجه رسید که آموزش فلسفه برای کودک می‌تواند در شکل‌گیری تفکر و همدلی در کودکان مؤثر باشد و همچنین این برنامه آموزشی در کمک به مرییان کودکان در آموزش‌های خود می‌تواند بسیار مؤثر باشد. برنامه آموزشی فلسفی با کودکان در مقطع دبستان که امکان شکل‌دهی شناختی و هیجانی و رفتاری در کودکان بیشتر است، می‌تواند مورد توجه زیادی قرار بگیرد. با توجه به پیشینه نتایج، آموزش فلسفه کودک می‌تواند سهم بسزایی در رشد و بالندگی کودکان داشته

-
1. Bleazby
 2. Fisher
 3. Di Masi & Santi
 4. Murris

باشد و با عنایت به این که تحقیقات بسیار کمی در زمینه آموزش فلسفه کودک در حیطه مهارت حل مسئله و همدلی، انجام شده است. پژوهش حاضر به بررسی اثر بخشی آموزش فلسفه کودک بر همدلی و حل مسئله اجتماعی دانش آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی پرداخته است.

روش

پژوهش حاضر به لحاظ هدف در زمره پژوهش های کاربردی است، از آنجا که در این پژوهش تأثیر برنامه آموزش فلسفه بر همدلی و حل مسئله اجتماعی دانش آموزان پسر ابتدایی مورد بررسی قرار گرفته و امکان گزینش تصادفی آزمودنی ها وجود نداشته است؛ جزء پژوهش های نیمه آزمایشی و با طرح پیش آزمون-پس آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری پژوهش حاضر، شامل کلیه دانش آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی شهرستان حسن آباد تهران که در سال ۱۳۹۷ مشغول به تحصیل بود. روش نمونه گیری در دسترس بود، به این صورت که از بین مدارس ابتدایی شهرستان های استان تهران، مدرسه ای که با پژوهش حاضر همکاری داشت، انتخاب و از بین پایه های پنجم آن مدرسه دو کلاس انتخاب شدند، در مرحله بعد از بین دانش آموزان این دو کلاس ۳۰ نفر به صورت تصادفی انتخاب شدند و بعد از کسب اجازه از والدین آنها، دانش آموزان به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) قرار گرفتند. پس از مشخص شدن گروه آزمایش و کنترل، از هر دو گروه به عنوان پیش آزمون، پرسشنامه های همدلی مارک دیویس^۱ (۱۹۸۳) و حل مسئله اجتماعی دزوریل و همکاران^۲ (۲۰۰۲) گرفته شد و بعد از انجام پیش آزمون، گروه آزمایش در معرض آموزش فلسفه برای کودک (پرسش های منطقی فلسفی کودکان) قرار گرفت. بعد از آموزش، در پایان جلسات، از دانش آموزان هر دو گروه دوباره پرسشنامه های همدلی مارک دیویس (۱۹۸۳) و حل مسئله اجتماعی دزوریل و همکاران (۲۰۰۲) گرفته شد. در پایان کار، اطلاعات جمع آوری شده مورد تحلیل قرار گرفت.

مواد و روش برنامه ی آموزش فلسفه به کودکان: در این پژوهش، جهت اجرای برنامه ی آموزش فلسفه به کودکان از مجموعه سه جلدی «داستان های فکری» فیلم کم ترجمه ی شهرتاش و ابراهیمی (۱۳۹۵) برای کودکان ۸ - ۱۲ سال استفاده شد. این داستان ها کودکان

1. Empathy Questionnaire
2. Social problem solving inventory

را تشویق می‌کنند تا سؤال‌های خود را درباره موضوعاتی مانند ماهیت حقیقت، خوبی و زیبایی، دوستی و غیره مطرح کنند. از آنجاکه این داستان‌ها دنیای فلسفی دارد، تفکر منطقی و مهارت‌های استدلالی را تقویت می‌کنند و به پرورش صفاتی که به خوب قضاوت کردن در زندگی روزمره منجر می‌شود، کمک می‌کند.

داستان‌های انتخابی: از کتاب داستان‌های فکری با مشورت با متخصصان و در نظر گرفتن مفاهیم مرتبط با متغیرهای اصلی پژوهش، ۵ داستان جهت بحث در کلاس انتخاب شد. این ۵ داستان عبارت‌اند از: (۱) داستان لانه پرنده با ایده‌های چگونه به نظر می‌رسیم، دست انداختن، رعایت احساسات دیگران، اختلاف نظر، موافقت. (۲) داستان گابریل با ایده‌های عزت نفس، اعتماد به نفس، قواعد و ملاک‌ها، افراد خوب و هنر خوب. (۳) شبی زیر ستارگان ایده‌های دوستی، از دست دادن، تنها بودن و ترسیدن. (۴) لیندا و کلارا ایده‌های احساسات میان دوستان. (۵) اکوسیسترز ایده‌های اعتراض، تعارض حقوق (فیلیپ کم (۱۹۹۳)؛ ترجمه شهرتاش و ابراهیمی، ۱۳۹۵).

پرسشنامه همدلی دیویس: پرسشنامه همدلی توسط مارک دیویس در سال ۱۹۸۳ ساخته شده است. این پرسشنامه از ۲۱ سؤال تشکیل شده است و میزان همدلی را در افراد مورد بررسی و ارزیابی قرار می‌دهد. پرسشنامه همدلی دیویس دارای سه مؤلفه دغدغه همدلانه، دیدگاه گرایی، آشفستگی شخصی است. نمره گذاری این پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای بوده و از کاملاً موافق تا کاملاً مخالف امتیازبندی شده است. برای به دست آوردن امتیاز کلی پرسشنامه، مجموع امتیازات تک‌تک سؤالات باهم محاسبه می‌شوند. امتیازات بالاتر، نشان‌دهنده همدلی بیشتر در فرد پاسخ‌دهنده خواهد بود و برعکس. چنانچه آزمودنی نمره بین ۲۱-۴۲ کسب نماید نشان‌دهنده میزان همدلی ضعیف خواهد بود، نمره بین ۴۲-۶۳ نشان‌دهنده همدلی متوسط و نمره بالاتر از ۶۳، میزان همدلی بالا را نشان خواهد داد.

پرسشنامه حل مسئله اجتماعی (SPSI-R): فرم کوتاه پرسشنامه تجدیدنظر شده حل مسئله اجتماعی (SPSI-R؛ دزوریلا و همکاران، ۲۰۰۲)، یک ابزار خود گزارشی باهدف اندازه‌گیری مهارت افراد در حل مسئله اجتماعی می‌باشد. این پرسشنامه دارای ۲۵ سؤال و ۵ خرده مقیاس (مقیاس جهت‌گیری مثبت به مسئله (PPO)، جهت‌گیری منفی به مسئله (NPO)، حل مسئله منطقی (RPS)، سبک تکانشی/بی‌احتیاط، سبک اجتنابی) است و با

مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از به‌هیچ‌وجه ۱ تا خیلی زیاد ۵ نمره‌گذاری می‌شود. شیوه نمره‌گذاری این پرسشنامه به این صورت است که دو مقیاس جهت‌گیری مثبت به مسئله (PPO) و حل مسئله منطقی (RPS) به‌عنوان خرده مقیاس حل مسئله سازنده، در نظر گرفته می‌شوند و به‌صورت مثبت نیز نمره‌گذاری می‌شوند؛ اما دیگر مقیاس‌ها که شامل سبک تکانشی/بی‌احتیاط (ICS)، سبک اجتنابی (AS) و جهت‌گیری منفی به مسئله (NPO) هستند، خرده مقیاس‌های حل مسئله ناکارآمد را تشکیل می‌دهند که به‌صورت منفی (وارونه) نیز نمره‌گذاری می‌شوند. برای به دست آوردن نمره کل مقیاس باید نمره هر خرده مقیاس را بر تعداد آیت‌های خود خرده مقیاس تقسیم کرد تا همه خرده مقیاس‌ها به‌طور یکسان در نمره نهایی مشارکت داشته باشند. نمره بالا نشان‌دهنده حل آسان، کارا و سازنده مسئله است، درحالی‌که نمره پایین نشان‌دهنده حل ناقص، ناکارآمد و بدکارکردی برای مسئله است؛ بنابراین بر اساس این ابزار توانایی حل مسئله اجتماعی «خوب» توسط نمرات بالا در PPO، RPS و نمرات پایین در NPO، ICS و AS مشخص می‌شود درحالی‌که توانایی حل مسئله اجتماعی «ضعیف» توسط نمرات پایین در PPO و RPS و نمرات بالا در NPO، ICS و AS مشخص می‌شود. نمره بین ۲۵ تا ۵۰: مهارت شما در حل مسئله اجتماعی، ضعیف است. نمره بین ۵۰ تا ۷۵: مهارت شما در حل مسئله اجتماعی، متوسط است. نمره بالاتر از ۷۵: مهارت شما در حل مسئله اجتماعی، قوی است. پایایی آزمون مجدد برای این پرسشنامه بین ۰/۶۸ تا ۰/۹۱ و ضریب آلفای آن بین ۰/۶۹ تا ۰/۹۵. گزارش شده است (دزوریلا و همکاران، ۲۰۰۰). روایی سازه این پرسشنامه نیز با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و همبستگی با دیگر مقیاس‌های حل مسئله و سازه‌های روان‌شناختی همپوش، تأیید شده است (دزوریلا و همکاران، ۲۰۰۰). در ایران مخبری، درتاج و دره کردی (۱۳۸۹)، ضریب آلفای ۰/۸۵ را برای پنج عامل سنجیده شده و ضریب پایایی بازآزمایی ۰/۸۸ را برای پرسشنامه حل مسئله اجتماعی کوتاه شده به دست آوردند. همه تحلیل‌های روایی، SPSI را به‌عنوان یک مقیاس حل مسئله اجتماعی تأیید کرده است (به نقل از عادل مخبری و همکاران، ۱۳۹۰).

با توجه به اینکه آموزش در قالب گروهی انجام می‌گیرد، کلاسی که گروه نمونه از آن انتخاب شده بود، به‌عنوان مکان آموزش مورد استفاده قرار گرفت. به دلیل تداخل آموزش با برنامه‌ی هفتگی دانش‌آموزان، در هر هفته در زنگ فارسی به مدت ۴۵ دقیقه در روزهای مختلف جلسات برگزار می‌شد. نحوه نشستن دانش‌آموزان در کلاس به صورتی بود که رو

در روی یکدیگر می‌نشستند تا بتوانند صدای یکدیگر را بشنوند و همدیگر را ببینند. معلم نیز برای تعامل کافی با همه دانش‌آموزان، مانند یکی از اعضا در گروه قرار می‌گیرد. پیش از شروع کار معلم باید توافق دانش‌آموزان را جهت تدوین قوانینی برای اداره‌ی بهتر بحث‌ها بگیرند. برخی قوانین شامل: افراد برای شرکت در بحث باید نوبت بگیرند. موضوعاتی را که مطرح می‌کنند باید مرتبط با مباحث اصلی باشد. هیچ‌کس نباید حرف دیگران را قطع کند و مزاحمت ایجاد کند. پس از توافق اولیه دانش‌آموزان با یکدیگر، فرایند آموزش با خواندن داستان آغاز می‌شود. بدین صورت که دانش‌آموزان به نوبت یک‌بند را با صدای بلند و رسا می‌خوانند. پس از خواندن داستان، باید زمانی به توجه و تفکر بر آنچه خوانده‌اند به دانش‌آموزان داده شود. همچنین از خود پرسند و فکر کنند در رابطه با داستان چه نکته‌ای برایشان جالب و سؤال‌برانگیز بوده است. سپس دانش‌آموزان سؤال‌های خود را مطرح می‌کنند و بر اساس نظر معلم یا رأی دانش‌آموزان سؤالی برای شروع بحث انتخاب می‌شد. بدین ترتیب طرح بحث صورت می‌گرفت و به دنبال آن تعامل، گفتگو و فعالیت پیرامون آن جهت تثبیت مطالب شکل می‌گرفت و دانش‌آموزان ایده‌های خود را در رابطه با مفاهیم مطرح‌شده ابراز می‌کردند. در پایان جلسه، دانش‌آموزان به ارزیابی محتوای بحث و فعالیت خود در طول جلسات می‌پرداختند.

جهت بررسی میزان اثربخشی برنامه آموزش فلسفه به کودکان در همدلی و حل مسئله اجتماعی در گروه آزمایش باهدف کنترل اثرات پیش‌آزمون بر نتایج مداخله، از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شد.

نتایج

در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) آزمودنی‌ها برحسب مرحله و عضویت گروهی نشان داده شده است.

جدول ۱. شاخص‌های آماری آزمودنی‌ها در آزمون همدلی و حل مسئله اجتماعی

شاخص متغیر گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
همدلی	۴۰/۸۷	۸/۰۸۸	۵۴/۶۰	۶/۵۶
کنترل	۴۰/۹۳	۸/۳۲۸	۴۱/۱۳	۸/۵۰

۱۱/۰۲	۹۰/۲۰	۹/۶۶۹	۶۲/۹۳	آزمایش	حل مسئله
۸/۸۲	۶۹/۳۳	۱۰/۲۱۸	۶۲/۵۳	کنترل	اجتماعی

همان‌طور که جدول ۱ نشان می‌دهد میانگین نمرات همدلی و حل مسئله اجتماعی در مرحله پیش‌آزمون برای گروه آزمایش به ترتیب برابر با ۴۰/۸۷ و ۶۲/۹۳ است که پس از انجام آموزش فلسفه کودک این مقادیر تغییر پیدا نموده است و به ترتیب برابر با ۵۴/۶۰ و ۹۰/۲۰ است. همچنین این مقادیر در گروه کنترل در مرحله پیش‌آزمون به ترتیب برابر با ۴۰/۹۳ و ۶۲/۵۳ و در مرحله پس‌آزمون برابر با ۴۱/۱۳ و ۶۹/۳۳ است. به گونه‌ای که نمرات همدلی و حل مسئله اجتماعی افزایش داشته است؛ که برای بررسی معنادار بودن این تفاوت از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شده است.

برای انجام تحلیل کوواریانس می‌بایست پیش‌فرض‌های آن رعایت شود. یکی از این پیش‌فرض‌ها این بود که تعداد متغیرهای وابسته از تعداد اعضای نمونه در هر گروه کمتر بود که این پیش‌فرض برقرار شد. پیش‌فرض بعدی نتایج آزمون لون برای تساوی واریانس‌های خطای متغیر وابسته است که نتایج آن در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲. نتایج آزمون لون برای بررسی همگنی واریانس‌ها

P	df_2	df_1	F	
۰/۶۱۷	۲۸	۱	۰/۲۵۶	همدلی
۰/۳۹۵	۲۸	۱	۰/۷۴۵	حل مسئله اجتماعی

نتایج آزمون لون نشان می‌دهد که تساوی واریانس‌های از لحاظ آماری معنی‌دار نبود ($p > ۰/۰۵$) بنابراین پیش‌فرض تساوی واریانس‌ها رعایت شده است. پیش‌فرض بعدی همگنی شیب رگرسیون است که نتایج آن در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳. بررسی همگنی شیب رگرسیون متغیرهای پژوهش

P	F	MS	df	SS	متغیر	شاخص آماری
۰/۱۹۸	۱/۷۴۴	۱۷۳/۷۳۲	۱	۱۷۳/۷۳۲	همدلی	اثر تعاملی
۰/۶۳۰	۰/۲۳۸	۱۴/۳۵۰	۱	۱۴/۳۵۰	حل مسئله اجتماعی	گروه و پیش‌آزمون

همان‌طور که در جدول مشاهده می‌شود تفاوت شیب رگرسیون معنی‌دار نیست و در نتیجه فرض همگنی شیب رگرسیون برای اجرای آزمون تحلیل کوواریانس رعایت شده

است بنابراین تمام مفروضات کوواریانس برقرار است لذا می‌توان از آزمون کوواریانس استفاده کرد.

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری برای بررسی تفاوت پس‌آزمون همدلی

منبع تغییرات	SS	Df	MS	F	P	Eta
پیش‌آزمون	۵۱۲/۵۱۵	۱	۵۱۲/۵۱۵	۱۲/۵۲۵	۰/۰۰۱	۰/۳۱۷
گروه	۱۳۶۷/۱۳۷	۱	۱۳۶/۱۳۷	۳۳/۴۱۱	۰/۰۰۱	۰/۵۵۳
خطا	۱۱۰۴/۸۱۹	۲۷	۴۰/۹۱۹			
کل	۷۱۷۱۴	۳۰				

همان‌طور که در جدول مشاهده می‌شود پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون همدلی گروه‌های آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد ($F=۳۳/۴۱۱, P<۰/۰۰۱$)؛ بنابراین فرض صفر مبنی بر عدم تفاوت بین دو گروه رد می‌شود. به عبارت دیگر می‌توان نتیجه گرفت که آموزش فلسفه کودک بر همدلی دانش‌آموزان مؤثر است.

جدول ۵. نتایج تحلیل کوواریانس برای بررسی تفاوت پس‌آزمون حل مسئله اجتماعی

منبع تغییرات	SS	df	MS	F	P	Eta
پیش‌آزمون	۱۳۵/۸۶۰	۱	۱۳/۸۶۰	۱/۳۸۱	۰/۲۵	۰/۰۴۹
گروه	۳۲۳۶/۵۶۶	۱	۳/۵۶۶	۳۲/۹۰۳	۰/۰۰۱	۰/۵۴۹
خطا	۲۶۵۵/۸۷۳	۲۷	۹/۳۶۶			
کل	۱۹۶۹۳۹	۳۰				

همان‌طور که در جدول مشاهده می‌شود پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون حل مسئله اجتماعی گروه‌های آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد ($F=۳۲/۹۰۳, P<۰/۰۰۱$)؛ بنابراین فرض صفر مبنی بر عدم تفاوت بین دو گروه رد می‌شود. به عبارت دیگر می‌توان نتیجه گرفت که آموزش فلسفه کودک بر حل مسئله اجتماعی دانش‌آموزان مؤثر است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به منظور تعیین اثربخشی برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان بر همدلی و حل مسئله اجتماعی در دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی بود. نتایج نشان داد که برنامه آموزش فلسفه به کودکان موجب افزایش همدلی و توانایی حل مسئله اجتماعی در دانش‌آموزان پایه پنجم شده است. این یافته‌ها با یافته‌های تانگن و ماریلن (۲۰۱۰)، پروژه

والز^۱ (۲۰۱۲-۲۰۰۹)، هدایتی و ماهزاده (۲۰۱۶)، کاگا (۲۰۱۱)، ورلی (۲۰۱۶)، محسن زاده، جهان بخشی و کشاورز (۱۳۹۴) و فرامرزی، کرمی منش و محمودی (۱۳۹۲) همسو است. بر اساس یافته‌های حاصل از این پژوهش می‌توان گفت، اجرای این برنامه در رشد مهارت حل مسئله اجتماعی و افزایش توانایی همدلی تأثیر بسیار مثبتی را بر جای گذاشته است و این تأثیر در همه‌ی مؤلفه‌های حل مسئله اجتماعی و همدلی قابل مشاهده است.

در تبیین این یافته‌ها، پاول (۱۹۹۳) تربیت انسان‌های صاحب اندیشه را نخستین هدف تعلیم و تربیت می‌داند. او عقیده دارد که محصول نهایی نظام‌های تربیتی باید ذهن‌های پرسشگر باشد. پرسش نقش مهمی در فرایندهای تدریس و یادگیری دانش‌آموزان دارد و یادگیری رخ نمی‌دهد مگر اینکه دانش‌آموز بتواند سطح سؤالات خود را بالا ببرد (المدیا^۲، ۲۰۱۰). بر همین اساس، یکی از مهم‌ترین دلایل شکست افراد در حل مسائل خصوصاً مسائل اجتماعی، ضعف در مهارت‌های فکری سطح بالا مثل مهارت‌های منطقی و خلاق است. رویکرد تربیتی «فلسفه برای کودکان» که به دنبال پرورش تفکر منطقی و خلاق و مراقبتی از سال‌های نخست کودکی می‌باشد، می‌تواند نوجوانان را به نوعی استقلال فکری که حاصل سال‌ها گفت‌وگو و شنود با دیگران و ژرف‌اندیشی است، مجهز سازد تا در موقعیت‌هایی که فرد به‌طور مستقل وارد جامعه می‌شود یا در ارتباط با دیگران قرار دارد، بهترین عکس‌العمل و راه‌حل را داشته باشد (هدایتی و ماه زاده، ۱۳۹۵). هدف موردنظر در برنامه‌ی فلسفه برای کودکان این است که کودکان به انسان‌هایی متفکرتر، انعطاف‌پذیرتر، باملاحظه‌تر و منطقی‌تر تبدیل شوند (فیشر، ۲۰۰۷). برنامه آموزش فلسفه به کودکان، افراد را به سوی منطقی بودن سوق می‌دهد. این برنامه به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا به تدریج برای حل مشکلاتشان تلاش کنند و از فرایندهای تفکر آگاه شوند.

آموزش مهارت‌های فکری اعم از استدلال، داوری، تمیز میان امور ظاهراً مشابه و سر آخر، تربیت شهروندانی معقول، خودآگاه، دقیق، مسئولیت‌پذیر، اخلاقی و اجتماعی در برنامه‌های فلسفه برای کودک پیگیری می‌شود. روشن است که نقطه‌ی آغاز آموزش و کسب مهارت‌های اجتماعی، مدرسه و کلاس درس است (اسماعیل‌زاده، الله کرمی و موسوی، ۱۳۹۷). از این رو آموزش فلسفه برای کودکان باعث می‌شود فضای مقتدرانه کلاس

1. Wales
2. Almedia

به حلقه‌های کندوکاو فکری فلسفی برای ترویج دموکراسی و استقلال فکری در دانش‌آموزان تبدیل شود (هدایتی و شاطلی، ۱۳۹۲).

به‌طور کلی می‌توان چنین نتیجه گرفت که کودک امروز برای یادگیری، تنها به شنیدن و دریافت اطلاعات از سوی بزرگسال اکتفا نمی‌کند، از پند و نصیحت و هر آموزه‌ی اخلاقی مستقیمی به‌شدت گریزان است؛ بنابراین باید با پرورش قدرت تفکر و تمیز، از سنین کودکی او را به‌گونه‌ای پرورش داد که بتواند مهارت‌های لازم را در تصمیم‌گیری‌ها و اقدامات خود داشته باشد (پارساپور و صدی زاده، ۱۳۹۲). این برنامه کودکان را از نظر توانایی شناختی و اجتماعی قدرتمند می‌کند و به آن‌ها کمک می‌کند تا توانایی گوش دادن و پاسخ به سؤالات، تحلیل و حل مشکلات، مباحثه و گفتگو و جستجو و ارزیابی عقاید را به دست آورند. از سویی مهارت گفتگو را به‌واسطه‌ی رویکرد گروهی در آموزش فلسفه به کودکان به آن‌ها آموزش می‌دهد.

نکته‌ای که در پژوهش‌های پیشین کمتر مورد توجه قرار گرفته است، گردآمدن عده‌ای دانش‌آموزان در گروه کوچک با تعاملات بالا و نسبتاً عمیق است که فرایند ارتباطی گسترده و پیچیده‌ای را میان دانش‌آموزان فعال می‌سازد که صرف‌نظر از جنبه‌ی استدلال کردن و حل مسئله، می‌تواند همدلی و تعاملات میان آن‌ها را بهبود بخشد.

با توجه به آنچه گفته شد، پیشنهاد می‌شود این برنامه در سطح مدارس مورد توجه قرار گیرد. به‌علاوه آموزگاران و مربیان در بیان مطالب و موضوعات درسی، دانش‌آموزان را به فکر وادارند و مباحث مطرح‌شده در کتاب‌های درسی را با مسائل اجتماعی و زندگی خود عجین سازند. همچنین در مدارس، از طریق برگزاری جلسات پی‌درپی برای والدین، آنان را در جهت ارتقا سطح فکری و استفاده از ظرفیت‌های فکری خود و فرزندانشان در امور زندگی یاری نمایند. مهم‌ترین محدودیت‌های پژوهش حاضر، محدود بودن جامعه آماری به دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی بود، همچنین استفاده صرف از پرسشنامه و عدم استفاده از دیگر روش‌های گردآوری داده‌ها مانند مشاهده و مصاحبه از دیگر محدودیت‌های این پژوهش می‌باشد.

با توجه به این مسئله که نبود همدلی و کمبود مهارت‌های حل مسئله اجتماعی می‌تواند پیامدهای زیانباری در دوران نوجوانی و به‌تبع آن در دوران بزرگسالی به همراه داشته باشد، از جمله اعتیاد به مواد مخدر، الکل یا ابزارهای الکترونیک (توما، فریدمن و سوچان، ۲۰۱۳)،

پرخاشگری و خودکشی (اسپکنز و هاتون، ۲۰۰۵)، مهارت‌های ارتباطی ضعیف (هدایتی، قانیدی و شفیع‌آبادی، ۱۳۸۹)؛ ضرورت برنامه‌های آموزشی و پرورشی و نهادینه ساختن این مهارت‌ها از طریق برنامه‌هایی چون آموزش فلسفه برای کودکان و نوجوانان و نهادینه ساختن تفکر فلسفی در نظام آموزش رسمی و غیررسمی ضروری به نظر می‌رسد.

منابع

- اسماعیل‌زاده، تیمور؛ کرمی، آزادالله و موسوی، فرانک (۱۳۹۷). اثربخشی چند رسانه‌ای فلسفه برای کودک (P4C) بر حل مسئله دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی. *نشریه فناوری آموزش*، ۱۲(۴)، ۳۲۹-۳۳۸.
- بنی اسدی، ابراهیم؛ برجعلی، احمد؛ مفیدی، فرخنده و بنی اسدی، فاطمه (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش همدلی بر زورگویی کودکان ۴-۶ سال در مراکز پیش از دبستان. *مطالعات پیش‌دبستان و دبستان*، ۱(۱)، ۱-۲۹.
- پارساپور، زهرا و صدری‌زاده، نگین (۱۳۹۲). بررسی آموزش مهارت تفکر انتقادی در ادبیات داستانی کودک. *تهران: کتاب ماه کودک و نوجوان*.
- خانجانی، زینب؛ شریعتی، مریم و امین، یادگار (۱۳۹۲). مقایسه تحول همدلی در کودکان دارای اختلالات درونی‌سازی ۵ تا ۱۱ سال. *نشریه علمی پژوهشی آموزش و ارزشیابی*، ۷(۲۷)، ۵۴-۳۹.
- رضایی، هما؛ شفیع‌آبادی، عبدالله؛ قانیدی، یحیی؛ دلاور، علی و اسمعیلی، معصومه (۱۳۹۳). بررسی اثربخشی اجرای برنامه فلسفه برای کودکان به شیوه اجتماع پژوهشی در افزایش هوش هیجانی دختران دبیرستانی. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۹(۳۰)، ۴۳-۶۷.
- صباغ‌حسن‌زاده، طلعت (۱۳۹۴). طراحی الگوی برنامه درسی آموزش فلسفه برای کودکان در دوره ابتدایی بر اساس تعلیم و تربیت اسلامی. رساله دکترای تخصصی، *دانشگاه علامه طباطبایی (ره)*.
- عابدی داریونی، زینب و بشاش، لعیا (۱۳۹۲). مقایسه ابعاد همدلی در دانش‌آموزان با و بدون کم‌توانی ذهنی. *فصلنامه روان‌شناسی افراد استثنایی*، ۳(۱۰)، ۹۳-۱۱۲.
- عابدینی‌نظری، مرتضی (۱۳۹۵). تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر اعتماد به نفس و تفکر انتقادی دانش‌آموزان پسر دوره اول مقطع متوسطه منطقه ۶ تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، *دانشگاه آزاد اسلامی تهران مرکز*.

فرامرزی، سالار؛ کرمی‌منش، ولی‌الله؛ محمودی، مرتضی. (۱۳۹۲). فراتحلیل اثربخشی مداخلات روانشناختی بر سلامت روانی خانواده کودکان. *مطالعات روان‌شناسی بالینی*، ۴(۱۳)، ۸۹-۱۰۶.

فیلیپ کم (۱۹۹۳). *داستان‌های فکری (جلد ۱)*. ترجمه شهرتاش و ابراهیمی (۱۳۸۵). نشر شهرتاش.

قبادیان، مسلم (۱۳۹۷). تأثیر برنامه فلسفه برای کودکان بر رفتار مدنی-تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه نهم متوسطه اول ناحیه یک شهر خرم‌آباد. *پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی انسانی*، ۹(۲)، ۳۱-۵۲.

کمالی مطلق، طاهره و نوشادی، ناصر (۱۳۹۶). تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر سطح پرسشگری دانش‌آموزان دوره ابتدایی. *دو فصلنامه تفکر و کودک*، ۸(۱)، ۱-۱۳. محسن زاده، فرشاد؛ جهان بخشی، زهرا؛ کشاورزافشار، حسین. (۱۳۹۴). تأثیر واقعیت‌درمانی بر کاهش سهل‌انگاری تحصیلی دانش‌آموزان. *مطالعات روان‌شناسی بالینی*، ۵(۱۹)، ۲۰۳-۲۲۰.

محمدی، زهرا و امیری، شعله (۱۳۹۵). مقایسه دیدگاه‌گیری عاطفی و میزان همدلی در دانش‌آموزان زورگو و قربانی زورگویی. *تحول روان‌شناختی کودک*، ۱۹(۱)، ۱۹-۲۷. محمدیان، بنت‌الهدا و فرقدانی، آزاده (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش فلسفه برای کودکان بر ارزیابی تعارض بین والدین و خودگردانی تحصیلی. *دو فصلنامه تفکر و کودک*، ۹(۱)، ۵۳-۷۲.

هدایتی، مهنوش و شاطلی، اکرم (۱۳۹۲). تأثیر گفت‌و شنود منطقی در حلقه‌های کندوکاو فلسفی در کاهش نشانه‌های اختلالات روان‌تنی دانش‌آموزان دختر ۱۱-۱۲ سال شهر تهران. *دو فصلنامه تفکر و کودک*، ۴(۸)، ۱۰۱-۱۱۶.

هدایتی، مهنوش؛ قائدی، یحیی و شفیع‌آبادی، عبدالله (۱۳۸۹). بررسی تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان به صورت حلقه کندوکاو بر بهبود روابط میان فردی در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر تهران. *فصلنامه علمی پژوهشی تازه‌های پژوهش در مشاوره*. ۹(۳۲)، ۴۳-۴۸.

هدایتی، مهنوش و ماهزاده، حامد (۱۳۹۵). «فلسفه برای کودکان» و مهارت حل مسئله اجتماعی. *مجله علوم تربیتی*، ۲۳(۱)، ۲۹-۵۴.

- Almedia, P. (2010). Can I ask a question? The importance of classroom questioning. *Social and Behavioral Sciences*, 634-638.
- Bleazby, J. (2011). Overcoming relativism and absolutism: Dewey's ideals of truth and meaning in philosophy for children. *Educational philosophy and theory*, 43(5), 453-466.
- Cagla, G.(2011).Philosophy in the early years :In international conference on education and education psychology(icepsy 2010) Philosophy in the early years. *Social and Behavioral Sciences*, (12); 501-511.
- D'Zurilla, T. J., Maydeu-Olivares, A., & Gallardo-Pujol, D. (2011). Predicting social problem solving using personality traits. *Personality and individual Differences*, 50(2), 142-147.
- Di Masi, D., & Santi, M. (2016). Learning democratic thinking: a curriculum to philosophy for children as citizens. *Journal of curriculum studies*, 48(1). ۱۳۶-۱۵۰.
- Fisher, R. (2005). *Teaching children to think*: Nelson Thornes.
- Fairbairn, E., & Hamlyn, P. (2012). *Wiser Wales: Developing Philosophy for Children (P4C) in Different School Contexts in Wales 2009 – 2012*. CEWC.
- Fisher, R. (2007). Dialogical teaching: developing thinking and metacognition. *Early child and development*, 615-631.
- Lipman, H. (2016). Padilla and Beyond: The Future of the Defense Function. *Fordham Urban Law Journal*, 39(1), 29.
- Morelli, S. A., Lieberman, M. D., & Zaki, J. (2015). The emerging study of positive empathy. *Social and Personality Psychology Compass*, 9(2), 57-68.
- 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.
- Passingham, R. E., & Wise, S. P. (2012). *The neurobiology of the prefrontal cortex: anatomy, evolution, and the origin of insight*: Oxford University Press.
- Speckens, A. E. M., & Hawton, K. (2005). Social Problem Solving in Adolescents with Suicidal Behavior: A Systematic Review. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 35 (4), 365–387.
- Tangen, D. J., Campbell, Marilyn, A. (2010). Cyberbullinng prevention: one primaryschool's approach. *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 20 (2), 225-234.
- Thoma, P., Friedmann, C., & Suchan, B. (2013). Empathy and social problem solving in alcohol dependence, mood disorders and selected personality disorders. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 37 (3), 448–470.
- Wales Wiser (2009-2012). *Developing Philosophy for Children (P4C) in Different School Contexts in Wales 2009 – 2012*. CEWC.
- Worley, P. (2016). Philosophy and children. *The Philosophers' Magazine*, (72), 119-120.
- Yang, N. Y., & Moon, S. Y. (2013). The impact of health status, health promoting behaviors, and social problem ability on college adjustment

among nursing students. *The Journal of Korean Academic Society of Nursing Education*, 19(1), 33-42

