

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۰۳/۰۹  
تاریخ بررسی مقاله: ۱۳۹۴/۰۴/۰۹  
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۴/۰۹/۰۴

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز  
بهار و تابستان ۱۳۹۵، دوره‌ی ششم، سال ۲۳  
شماره‌ی ۱، صص: ۲۹-۵۴

## «فلسفه برای کودکان» و مهارت حل مسئله اجتماعی

مهرنوش هدایتی\*

حامد ماهزاده\*\*

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر، تبیین تأثیر برنامه آموزشی "فلسفه برای کودکان و نوجوانان" (P4C) بر مهارت‌های حل مسئله اجتماعی در دانش‌آموزان است. این پژوهش به روش نیمه آزمایشی انجام گردید و جامعه آماری آن را تمامی دانش‌آموزان پسر دبیرستان‌های دوره دوم منطقه ۶ شهر تهران را در برمی‌گرفت، که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای، ۶۰ دانش‌آموز پسر از دو کلاس دبیرستان شهید مطهری، انتخاب و به‌طور تصادفی در دو گروه ۳۰ نفری آزمایش و کنترل قرار گرفتند. در ابتدا هر دو گروه به پرسش‌نامه تجدیدنظر شده حل مسئله اجتماعی (SPSI-R) پاسخ دادند. در مرحله بعد، گروه آزمایش طی ۱۲ جلسه آموزشی نوددقیقه‌ای در قالب حلقه کندوکاو، تحت آموزش به روش «فلسفه برای کودکان و نوجوانان» قرار گرفتند و به گروه کنترل هیچ آموزشی ارائه نشد. پس از پایان جلسات آموزشی، مجدداً پرسش‌نامه حل مسئله اجتماعی (SPSI-R) روی آزمودنی‌های هر دو گروه اجرا شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از روش تحلیل کوواریانس استفاده شد. نتایج این پژوهش حاکی از آن است که مشارکت در برنامه آموزشی "فلسفه برای کودکان و نوجوانان" منجر به بهبود مهارت کلی حل مسئله اجتماعی می‌گردد. این تأثیر به‌صورت معنادار در مؤلفه‌های حل منطقی مسئله، سبک اجتنابی و سبک بی‌دقتی/تکانشی به مسئله و جهت‌گیری منفی به مسئله و جهت‌گیری مثبت به مسئله قابل مشاهده شد.

واژه‌های کلیدی: مهارت حل مسئله اجتماعی، برنامه «فلسفه برای کودکان و نوجوانان»، دانش‌آموز دبیرستانی.

\* استادیار پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی (نویسنده مسئول)

mehrnooshedayati@yahoo.com

\*\* کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، مربی برنامه فلسفه برای کودکان

hamed.mahzadeh@yahoo.com

## مقدمه

از آنجا که ساختار زیستی انسان از بدو تولد، ساختاری اجتماعی است، اغلب مسائل پیش روی او نیز به نوعی دارای ریشه های اجتماعی می باشد. در میان دوران مختلف رشد، دوران نوجوانی، دوره ای است که فرد بیش از قبل، با وظایف و تکالیف اجتماعی متعدد و پیچیده مواجه می گردد و می بایست به صورت مستقل قادر به حل آن ها باشد و همین مواجهه با تکالیفی که بیشتر شکل اجتماعی دارند تا فردی، و استقلال نسبی در حل و یا انطباق با این مسائل، یکی از مؤلفه های افتراق این دوران از مراحل رشدی قبل است. براین اساس هرچه مهارت نوجوان در مواجهه و تطابق با مسائل اجتماعی بیشتر باشد، این دوران با احساس امنیت و آرامش بیشتری سپری خواهد شد و ورود به مراحل بالاتر زندگی با چالش های کمتری صورت خواهد گرفت. امروزه متخصصان معتقدند که توانایی کودک و نوجوان در به کارگیری تفکر منطقی برای حل مسائل پیش رو، کلید موفقیت در زندگی او می باشد (فیشر، ۱۳۸۶).

ظهور مسائل اجتماعی و به تبع آن به کارگیری مهارت های حل مسئله اجتماعی، فرایندی است که از اولین تماس های اجتماعی کودک با جهان پیرامون شروع می شود، و طی روند رشد همچنان ادامه می یابد. اما به جرئت می توان گفت یکی از پرچالش ترین مراحل زندگی هر فرد در حل مسائل اجتماعی، دوران نوجوانی است، چرا که تا پیش از آن کودک به واسطه وابستگی فکری به بزرگ ترها، در حل مسائل به حمایت آن ها تکیه دارد و بعد از آن نیز تجربیات متعدد زندگی، ابزارهای شناختی متعددی که حتی ممکن است از طریق تجربه و خطا کسب شده باشند، در اختیار فرد بزرگسال قرار می دهد، که تا حدی می تواند راهگشای او در حل مسائل اجتماعی باشد. فلنر و لیس<sup>۱</sup> (۱۹۹۰) معتقدند توفیق عبور از مرحله اجتماعی نیازمند کسب مهارت ها و توانمندی هایی از جمله مهارت شناختی، مهارت رفتاری، کفایت هیجانی و کفایت انگیزشی است.

مهارت حل مسئله اجتماعی فرآیندی هیجانی، رفتاری و شناختی است که به افراد قابلیت می بخشد تا در مواجهه با مسائلی که در زندگی روزمره با آن روبرو می شوند، راه حل های مناسب و انطباقی پیدا کنند (دزوریلا و نزو<sup>۲</sup>، ۱۹۹۰). طی این فرایند شناختی- رفتاری که

---

1- Flener & Lease

2- D'Zurilla & Nezu

معطوف به خود تلقی می‌شود، فرد تلاش می‌کند برای موقعیت‌های مشکل‌آفرین خاص که در مسیر زندگی روزانه با آن‌ها مواجه می‌شود، راه‌حل‌های مؤثر و سازگارانه را شناسایی و کشف کند (ابولمعالی، ۱۳۸۹).

نظریه‌پردازان برای حل مسئله اجتماعی الگوهای متعددی ارائه داده‌اند، دالبرگ، تول، سوان، و بهرنز (۱۳۸۷) معتقدند که مراحل حل مسئله اجتماعی مشابه با مراحل حل مسئله است، که پیشتر توسط دیویی مطرح شده بود (۱۹۱۰)، ولی بیشتر در زمینه روابط میان فردی و اجتماعی به کار برده می‌شود. دیزریلا، نزو و مایدیو - الیوراس<sup>۱</sup> (۲۰۰۲) با تلفیق نتایج پژوهش‌های پیشین، به الگوی مناسبی برای حل مسئله اجتماعی دست یافتند که یکی از جامع‌ترین الگوهای حل مسئله اجتماعی است و پنج جنبه را مورد ارزیابی قرار می‌دهد (ابولمعالی، مجتبابی و رحیمی، ۱۳۹۱؛ سیو و شک<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵). بر اساس دیدگاه دیزریلا و گیلفورد<sup>۳</sup> حل مسئله اجتماعی یک فرایند چند بعدی تعاملی است که از دو مؤلفه اصلی نسبتاً مستقل تشکیل شده، این دو مؤلفه عبارت‌اند از:

الف) جهت‌گیری نسبت به مسئله، ب) مهارت‌های حل مسئله یا سبک‌های حل مسئله (دیزریلا، نزو و مایدیو - الیوراس، ۲۰۰۴)

جهت‌گیری نسبت به مسئله اشاره به چگونگی توجه افراد به مسائل در محیط اطراف آنان دارد و تا حدودی الگوی شناختی-هیجانی ثابتی که افراد نسبت به مسائل زندگی خود دارند و چگونگی ارزیابی آنان از ظرفیت‌های حل مسئله‌ای خود را نشان می‌دهد (دیزریلا و نزو، ۲۰۰۱). دو عامل جهت‌گیری مثبت نسبت به مسئله (PPO)<sup>۴</sup> و جهت‌گیری منفی نسبت به مسئله (NPO)<sup>۵</sup> بخشی از مدل پنج عاملی حل مسئله اجتماعی دیزریلا و نزو (۱۹۹۰) محسوب می‌شود که ممکن است تمایلات افراد برای درگیر شدن در حل مسئله مؤثر را افزایش یا کاهش دهد. اما سه عامل باقی‌مانده همگی بر سبک‌های حل مسئله اشاره دارند، که از حل منطقی مسئله (RPS)<sup>۶</sup>، سبک بی‌دقتی/تکانشی

1- Maydeu – olivares

2- Siu & Shek

3- Guilford

4- Positive problem orientation (PPO)

5- Negative problem orientation (NPO)

6- Rational Problem Solving (RPS)

(ICS)<sup>۱</sup> و سبک اجتنابی (AS)<sup>۲</sup> تشکیل شده است (دیزریلا، نزو و مایدیو - الیوراس، ۲۰۰۱). تفکر منطقی اساس فرایند حل مسئله است که می‌بایست از مرحله‌ی شناسایی مسئله تا پیدا کردن و اجرای راه حل مناسب، بر اندیشه و عمل فرد سایه بیاندازد (باترورث و توئیتز<sup>۳</sup>، ۲۰۱۳). از طرفی حل مسائل پیچیده و مبهم اجتماعی که اغلب دارای اشکال و موقعیت‌های متفاوت می‌باشد، مستلزم تفکری خلاق برای نوآوری در ارائه راهکار حل مسئله یا انطباق با آن شرایط می‌باشد. فیشر (۱۳۸۶) معتقد است که حل مسئله نوعی تفکر کاربردی است، که می‌توان آن را در زمره تفکر خلاق (واگرا) و تفکر انتقادی (تحلیلی) قرار داد. علاوه بر این دو مهارت حل مسائل اجتماعی، به دلیل ساختار جمعی آن، مستلزم درک دیدگاه و نیاز سایر افراد دخیل در آن مسئله می‌باشد، تا با پذیرش مسئولیت اجتماعی و درک همدلانه افراد، مناسب‌ترین راهکار در هر شرایطی اتخاذ گردد. لوئیزی، پاتنام، هندلر و فینبرگ<sup>۴</sup> (۲۰۰۵) طی تحقیقات خود دریافتند که آموزش مهارت‌های اجتماعی، از جمله مهارت حل مسئله اجتماعی باید از سال‌های نخست یاد گرفته شود تا شایستگی و قابلیت‌های اجتماعی فرد نهادینه شده و مجال ارتقاء بیابد. آن‌ها معتقدند نیاز به روش‌های آموزشی که سبب تعامل مؤثرتر دانش‌آموز با همکلاسان و اولیاء، حل تعارضات شناختی، مهارت گفتگو، قابلیت ساخت روابط دوستانه، و بهبود مهارت حل مسئله در آنان می‌شود، یکی از نیازهای اساسی تمامی کودکان و نوجوانان است.

از روش‌های بسیار مناسب آموزشی که هدف آن توجه به نیازهای فوق می‌باشد، رویکرد فلسفه برای کودکان است (هاینز<sup>۵</sup>، ۲۰۰۸). برنامه فلسفه برای کودکان که در اوایل دهه ۱۹۷۰ توسط متیو لیپمن<sup>۶</sup>، استاد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه نیوجرسی مطرح شد، هدف غایی خود را پرورش مهارت‌های فکری سطح بالا خصوصاً تفکر نقاد، خلاق، و مراقبتی برای رشد فردی و میان فردی کودکان و نوجوانان می‌داند. از نظر مبدعان این برنامه چنین رشدی تنها از طریق روش جامع فلسفه ورزی در یک فضای امن با استعانت از هنر پرسشگری، گفت و

- 
- 1- Impulsive/Carelessness Style (ICS)
  - 2- Avoidance Style (AS)
  - 3- Butter worth & Thwaites
  - 4- Luiselli, Putnam, Handler, & Feinberg
  - 5- Haynes
  - 6- Lipman

شنود و تبادل ایده‌ها صورت می‌گیرد. ایجاد فضایی امن که دانش‌آموزان امکان طرح سؤالات و بررسی چالش‌های خود را داشته باشند و با مشارکت در گفت‌وگوشنودی نقاد، خلاق و مراقبتی بتوانند به پاسخ‌های قابل‌اعتمادی دست یابند، احتمالاً مهارت‌های حل مسئله اجتماعی آنان را بهبود می‌بخشد و به تبع آن مشکلات اجتماعی آنان را کاهش می‌دهد. دیو اتلس<sup>۱</sup> (۲۰۱۲) تفکر انتقادی را آن‌گونه که لیپمن توصیف می‌کند، همانا مهارت حل مسئله می‌داند چراکه بر اساس نظر متیو لیپمن، تفکر انتقادی تفکری ماهرانه و مسئولانه در طرح قضاوت‌ها بر مبنای ملاک‌های معتبر، حساس نسبت به زمینه و باهدف خود اصلاحی می‌باشد (لیپمن، ۱۹۸۸).

روش کار در رویکرد فلسفه برای کودکان به روش حلقه کندوکاو (اجتماع پژوهشی)<sup>۲</sup> است. فلسفه برای کودکان دیدگاهی به آموزش دارد که مبتنی بر گفت‌وگو و ژرف‌اندیشی است، به همین خاطر مجالی به نوجوانان می‌بخشد تا مسائل اجتماعی را به‌جای زورگویی با استدلال حل کنند (گلینا<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹). در حلقه کندوکاو فلسفی، فضای آموزشی جایی برای تحقیق درباره سؤالات ذهنی دانش‌آموزان و بیان آراء و عقاید، همراه با آزمون اندیشه و باورها می‌باشد. در چنین فضایی آموزگاران به جای آن که دانای کل باشند، تسهیلگر یادگیری و رشد فکری دانش‌آموزان هستند. هر ایده‌ای می‌تواند افراد را در دست‌یابی به پاسخ‌های قابل‌اکتشاف رهنمایی کند. دانش‌آموزان ابراز عقاید خود را ارزشمند دیده و در بیان آن‌ها خودسانسوری نخواهد کرد. به همین خاطر مشارکت مستمر در این فضای گفت و شنود فکری، منجر به بهبود عزت‌نفس کودکان شده (هدایتی، قائدی و شفیع‌آبادی، ۱۳۸۹) و اضطراب مشارکت در مباحث را به حداقل می‌رساند (هدایتی و شاطالبی، ۱۳۹۲).

با توجه به اهمیت مهارت حل مسئله اجتماعی در کودکان و نوجوانان برای زندگی اجتماعی سالم در جهان پرچالش، در پژوهش اخیر بران بودیم تا امکان پرورش این مهارت را در نوجوانان شهر تهران از طریق مشارکت آنان در حلقه کندوکاو فلسفی، مورد بررسی قرار دهیم. لازم به ذکر است که انتخاب دانش‌آموزان پسر دوره دوم دبیرستان برای این پژوهش به دلیل فرض مواجهه بیشتر این نوجوانان با مسائل اجتماعی بود. نوجوانان و خصوصاً پسران در این سن استقلال بیشتری برای حضور منفرد در اجتماع را پیدا می‌کنند و به همین خاطر با

1- Dave Atlas

2- community of philosophical inquiry

3- Glina

مسائل و مشکلات بیشتری نیز روبرو می‌شوند که غالباً به دلیل کمبود تجربه و مهارت لازم برای حل آن‌ها دچار مشکلات مضاعف می‌شوند.

### پیشینه پژوهش

به جهت آنکه مهارت حل مسئله اجتماعی از مهم‌ترین مهارت‌های فردی و میان فردی محسوب می‌شود و بر بسیاری از ابعاد زندگی فرد تأثیر دارد، مطالعات متعددی را به خود اختصاص داده است. اما مطالعات پیشین صرفاً به ارائه دوره‌های کوتاه‌مدت در قالب آموزش مهارت‌ها بسنده می‌کردند و به همین جهت غالباً دارای تأثیرات مقطعی و کوتاه‌مدتی (در همان دوره آموزش مهارت) بودند، که به دلیل محدودیت‌های پژوهشی امکان بررسی پایداری اثرات پژوهشی نیز میسر نبود. رویکرد آموزشی فلسفه برای کودکان به دنبال ایجاد تحول در کل نظام آموزشی است. بدین لحاظ برنامه‌ای را مبتنی بر گفتگوی جمعی و ژرفاندیشی ارائه می‌دهد که در حالت حداقلی به ساعت مشخصی در تمامی پایه‌ها و در طول سال تحصیلی ادامه دارد و در حالت حداکثری تمام کلاس‌های درس را شامل روش تدریس مبتنی بر کندوکاو، پرسشگری و گفت‌و شنود می‌سازد. بدین لحاظ می‌توان مهم‌ترین تفاوت این پژوهش با سایر پژوهش‌های پیشین را در رویکرد آموزشی مورد استفاده در خصوص بهبود مهارت حل مسئله اجتماعی دانست. اگرچه محدودیت زمانی این پژوهش نیز سبب گشت تا یک دوره خاصی از آموزش مورد تحقیق و بررسی قرار گیرد اما فرض محقق این بود که اگر بتوان با استعانت از روش حلقه‌های کندوکاو فلسفی به بهبود مهارت حل مسئله اجتماعی کودکان کمک نمود، می‌توان با رویکرد حداکثری و یا حتی حداقلی نسبت به این برنامه پایداری و ماندگاری اثرات آن را تضمین نمود.

با وجود این تفاوت‌ها خوب است که به برخی پژوهش‌های پیشین در حوزه مرتبط با متغیرهای پژوهش اشاره کنیم. بیرامی، هاشمی نصرت‌آباد، علیزاده گورادال، و علیزاده (۱۳۹۱) بر اساس تبیین سبک‌های شناختی به پیش‌بینی توان حل مسئله اجتماعی پرداختند و نشان دادند که سبک‌های شناختی به میزان ۸ درصد می‌توانند توانایی حل مسئله را پیش‌بینی کنند و تفاوت معناداری ( $p < 0/01$ ) در حل مسئله اجتماعی بر اساس سبک‌های شناختی مختلف وجود دارد. در سالهای اخیر نیز مطالعاتی در خصوص تأثیر مشارکت دانش‌آموزان

مقاطع تحصیلی مختلف داخل و خارج از کشور در برنامه "فلسفه برای کودکان" بر بهبود مهارت‌های اجتماعی آنان صورت گرفته، که نتایج حاصل از آن در اغلب موارد مثبت گزارش شده است (چیرمن به نقل از فیربام و همیلین<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲). در ایران سیفی گندمانی، شقاقی و کلانتری میبیدی (۱۳۹۰) تأثیر برنامه فلسفه برای کودکان را بر عزت‌نفس و توانایی حل مسئله دانش‌آموزان دختر دوره راهنمایی شهر بروجن مورد ارزیابی قراردادند و نتیجه گرفتند که مشارکت در این برنامه علاوه بر افزایش سطح عزت‌نفس، به افزایش معنادار استفاده از سبک حل مسئله از نوع مسئله مدار، و کاهش استفاده از سبک هیجان مدار منجر می‌شود. میرشفیعیان، ماهرزاده و صمدی (۱۳۸۸) نیز در قالب پایان نامه ارشد به بررسی امکان پرورش توانایی حل مسئله از طریق آموزش فلسفه ورزی به کودکان از طریق مطالعه کتابخانه‌ای پرداختند و با اشاره به مؤلفه‌های اصلی برنامه فلسفه برای کودکان شامل پرسشگری، گفت و شنود، ابراز عقیده، گوش دادن فعال و ... به این نتیجه رسیدند که این اصول با اهداف فرایند حل مسئله هم‌راستا می‌باشد و لذا مشارکت کودکان و نوجوانان در این برنامه می‌تواند بر بهبود توانایی حل مسئله آنان مؤثر باشد. روشن‌قیاس چرمهینی (۱۳۹۳) به روش توصیفی - تحلیلی به مطالعه تأثیر برنامه درسی فلسفه برای کودکان بر پرورش مهارت‌های تفکر خصوصاً مهارت حل مسئله آنان پرداخت و ضمن اشاره به مهارت‌های لازم برای توانایی حل مسئله، از جمله مهارت‌های پرسشگری، فرضیه‌سازی، استدلال، و قضاوت، و با توصیف برنامه فلسفه برای کودکان، به‌عنوان طرحی جامع برای پرورش تمامی این مهارت‌ها به این نتیجه رسید که اگر پرورش تفکر فلسفی در جریان اجرای سایر برنامه‌های درسی مدارس مدنظر قرار گیرد، بخش قابل توجهی از این مهارت‌ها تقویت شده و شاگردان می‌توانند در حل مسائل زندگی و در مقیاس محدودتر در حل مسائل درس ریاضی موفق شوند. همچنین سیف نراقی، قبادیان، نادری، و شریعتمداری (۱۳۹۰) به بررسی تأثیر برنامه فلسفه برای کودکان بر رشد اجتماعی دانش‌آموزان پسر پایه پنجم در شهرستان خرم‌آباد پرداختند و نتایج حاکی از رشد معنادار توانایی دانش‌آموزان در ابعاد مختلف اجتماعی، از جمله اجتماعی شدن، ارتباط زبانی، و خودفرمانی بود. هدایتی (۱۳۸۸) در رساله دکتری خود تحقیقی در خصوص تأثیر برنامه فلسفه برای کودکان بر بهبود روابط اجتماعی

---

1- Charman, in Fairbairn & Hamlyn

دانش‌آموزان دختر و پسر انجام داد. نتایج تحقیق وی نشان می‌دهد که مشارکت کودکان در این برنامه برای مدت ۱۲ جلسه، تأثیر چشمگیری بر بهبود مهارت ارتباط میان فردی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین مهارت‌های اجتماعی داشته و این اثر تا دو ماه بعد از اتمام دوره‌ها نیز هم چنان ادامه داشته است. هدایتی (۱۳۹۲) همچنین در تحقیقی تأثیر برنامه فلسفه برای کودکان را بر کنترل پرخاشگری و قلدری، به‌عنوان یک کنش زیان‌بار در حل مسئله اجتماعی و عامل مخرب در روابط میان فردی در مدارس مورد بررسی قرارداد و نشان داد که مشارکت دانش‌آموزان در حلقه‌های کندوکاو فلسفی در کاهش رفتار پرخاشگرانه و کاهش بروز پدیده قلدری در مدارس تأثیر چشمگیری داشته است. تجلی نیا و کریمی (۱۳۹۳) نیز تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان در کاهش و مهار خشم دانش‌آموزان را مورد بررسی قراردادند. یافته‌های این پژوهش، در مجموع، اعتبار و اعتمادپذیری برنامه فلسفه برای کودکان را در کاهش و مهار خشم نوجوانان و چهار مؤلفه اصلی‌اش، یعنی احساس نیاز به بیان کلامی خشم، احساس نیاز به بیان فیزیکی خشم، خلق و خوی خشمگین، برون‌ریزی و درون‌ریزی خشم تأیید کرد.

در سایر نقاط جهان نیز تحقیقات مشابهی صورت گرفته که مؤید رشد مهارت‌های حل مسئله و مهارت‌های اجتماعی کودکان و نوجوانان شرکت‌کننده در برنامه فلسفه برای کودکان بوده است. از جمله می‌توان به گزارشات تحقیقاتی پروژه Wales طی سالهای ۲۰۰۹ تا ۲۰۱۲ در کشور نیوزیلند اشاره نمود که نشان داد، یکی از دستاوردهای مهم دانش‌آموزان از مشارکت در این برنامه بهبود مهارت‌های اجتماعی از جمله صحبت کردن، گوش دادن به دقت، افزایش اعتماد به نفس، افزایش تمرکز بر حل مسئله، توانایی بیان عدم توافق با ایده دیگران به شیوه‌ای محترمانه، و بهبود روابط میان فردی می‌باشد. همچنین افراد شرکت‌کننده در این برنامه از قضاوت عجولانه، که یکی از موانع حل درست مسائل اجتماعی است، حذر کرده و عدم توافق خود را با استدلال‌های معتبر اتقان بخشیده و به شیوه‌ای دوستانه بیان می‌کردند (فیربایرن و هامیلن<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲). ماتسوکا<sup>۲</sup> (۲۰۰۴) نیز در تحقیق خود روی دانش‌آموزان در هاوایی نشان داد که اجرای برنامه فلسفه برای کودکان در مدارس می‌تواند مهارت حل مسئله آن‌ها را بهبود

---

1- Fairbairn & Hamlyn

2- Matsuoka



بخشد. تریکی و تاپینگ<sup>۱</sup> (۲۰۰۴) طی یک مطالعه نظام‌مند از ۱۰ مطالعه‌ای که در حوزه فلسفه برای کودکان در کشورهای مختلف صورت گرفته بود، نتیجه گرفتند که مشارکت در این برنامه، مهارت حل مسئله کودکان و نوجوانان را بهبود می‌بخشد. نتایج تحقیقات (تانگن و ماریلین<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰) نیز حاکی از آن است که تقویت مهارت‌های حل مسئله در حلقه‌های کندوکاو فلسفی به نسبت کلاسهای درس سنتی بسیار بهتر صورت می‌گیرد و این مهارت بیش از آنکه به قابلیت معلم در تدریس مهارت حل مسئله بستگی داشته باشد، به مجال حل مستقل مسئله توسط دانش‌آموز و احساس استقلال فکری او برای حل مسائل اجتماعی بدون مداخله و حتی حمایت بزرگ‌ترها وابسته می‌باشد.

با وجود آنکه حل مسئله اجتماعی یک مهارت اساسی برای زندگی عصر حاضر است، و اغلب جوامع بر پرورش حل مسئله تأکید دارند (سالامی و آرمو<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶) و علی‌رغم آگاهی نسبت به این حقیقت که یکی از مهم‌ترین زیرساخت‌های مهارت حل مسئله، بررسی همه‌جانبه مسئله (تفکر نقاد)، خلق راهکارهای بدیع و نوآورانه (تفکر خلاق)، و درک همدلانه و توأم با مراقبت و توجه (تفکر مراقبتی) می‌باشد، تحقیقی که اختصاصاً امکان پرورش مهارت حل مسئله اجتماعی را به واسطه این برنامه موردسنجش قرار دهد صورت نگرفته است. لذا محققان این پژوهش بر آن شدند تا با استفاده از روش‌های آماری تأثیر مشارکت دانش‌آموزان در برنامه "فلسفه برای کودکان" را بر تمامی مؤلفه‌های مهارت حل مسئله اجتماعی از جمله جهت‌گیری مثبت نسبت به مسئله (PPO)، جهت‌گیری منفی نسبت به مسئله (NPO)، حل منطقی مسئله (RPS)، سبک بی‌دقتی/تکانشی (ICS) و سبک اجتنابی (AS) موردتحقیق قرار دهند.

### فرضیه‌های پژوهش

فرضیه اصلی: برنامه آموزش فلسفه برای کودکان باعث افزایش حل مسئله اجتماعی در دانش‌آموزان دوره دوم دبیرستانی می‌شود. که به دلیل آنکه حل مسئله اجتماعی دارای ابعاد پنجگانه می‌باشد تأثیر این آموزش بر تک عوامل در قالب فرضیات فرعی مورد بررسی قرار می‌گیرد.

- 
- 1- Topping & Trickey
  - 2- Tangen & Marilyn
  - 3- Salami & Aremu

فرضیه اول: برنامه آموزش فلسفه برای کودکان باعث افزایش جهت گیری مثبت نسبت به مسئله در دانش آموزان دوره دوم دبیرستانی می شود.

فرضیه دوم: برنامه آموزش فلسفه برای کودکان باعث کاهش جهت گیری منفی نسبت به مسئله در دانش آموزان دوره دوم دبیرستانی می شود.

فرضیه سوم: برنامه آموزش فلسفه برای کودکان باعث افزایش حل منطقی مسئله در دانش آموزان دوره دوم دبیرستانی می شود.

فرضیه چهارم: برنامه آموزش فلسفه برای کودکان باعث کاهش سبک بی دقتی / تکانشی در حل اجتماعی دانش آموزان دوره دوم دبیرستانی می شود.

فرضیه پنجم: برنامه آموزش فلسفه برای کودکان باعث کاهش سبک اجتنابی در حل مسئله اجتماعی دانش آموزان دوره دوم دبیرستانی می شود.

## روش پژوهش

### جامعه آماری، نمونه و روش نمونه گیری

جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش آموزان پسر منطقه شش آموزش و پرورش شهر تهران می باشد. نمونه آماری شامل ۶۰ نفر از دانش آموزان دوره دوم دبیرستان پسرانه مطهری واقع در منطقه شش است. برای این تحقیق، از میان پایه دوم دبیرستان مذکور دو کلاس به شیوه نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای انتخاب، و دانش آموزان یک کلاس در گروه آزمایش و کلاس دیگر در گروه کنترل قرار گرفتند که هر گروه شامل ۳۰ نفر بودند. سپس در مرحله پیش آزمون، پرسش نامه حل مسئله اجتماعی (مقیاس SPSI-R) برای هر دو گروه همزمان اجرا شد. پس از آن، جلسات بحث و گفتگو روی مسائل و دغدغه های اجتماعی دانش آموزان به روش آموزشی برنامه «فلسفه برای کودکان و نوجوانان» در حلقه های کندوکاو فلسفی، طی ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه ای به صورت یکبار در هفته برای گروه آزمایش اجرا گردید. بسته آموزشی مورد استفاده در این پژوهش از بُعد روش همان بسته آموزشی برنامه فلسفه برای کودکان است و از بُعد محتوایی بجای استفاده از محرک داستانی، از دغدغه ها و مسئله های اجتماعی نوجوانان بهره گرفتیم. در شیوه سنتی اجرای برنامه فلسفه برای کودکان، لپین و همکارانش یک برنامه درسی شامل مجموعه داستان هایی با موضوعات فلسفی برای گروه های

سنی مختلف تهیه نمودند که پس از قرائت داستان در کلاس، کودکان و نوجوانان به پرسشگری و گفت‌وگوشنود پیرامون موضوعات فلسفی مستتر در داستان می‌پردازند. در حقیقت لیپمن و همکارانش از داستان به‌عنوان محرک‌های جذاب برای شروع مباحثات استفاده می‌کنند. اما علاقه‌مندان و متخصصان این حوزه در سراسر جهان، ضمن پایبندی به اصول بنیادین این برنامه از برانگیزاننده‌های متنوع دیگری همچون فیلم، پویانمایی، روزنامه، تصویر و... به‌عنوان محرک بحث استفاده می‌کنند. در این پژوهش، برای بحث روی مسائل اجتماعی از روش کار روی سؤالات و دغدغه‌های اجتماعی نوجوانان بهره گرفتیم و در جلسه اول از دانش‌آموزان خواسته شد که مهم‌ترین مسئله اجتماعی یا میان فردی خود را در قالب یک سؤال مطرح کنند، در حقیقت در این پژوهش محرک بحث بجای داستان و سؤالات مستخرج از داستان، طرح مسائل اجتماعی دانش‌آموزان بود. شیوه کدوکاو فلسفی با محرک طرح پرسش (به‌جای داستان) - که گاه پرسش توسط مربی کارآموده طراحی می‌شود و گاه از میان چالش‌های ذهنی دانش‌آموزان استخراج می‌گردد- در بسیاری از رویه‌های کدوکاو فلسفی، از جمله رویه اسکار برنیفیه و ایزابلا میلون<sup>۱</sup> به کار می‌رود. آن‌ها براین باورند که برای کودکان و نوجوانان کار روی دغدغه‌های خودشان از جذابیت بیشتری برخوردار است و در نتیجه میزان مشارکت آنان را در مباحثات بالا می‌برد. استقلال فردی کودکان در سبک برنی فیه بیشتر است. این ذهنیت کودکان است که مسأله‌ها به میان می‌آورد نه داستانی که با ذهنیت مربی گزینش شده است. استقلال فردی سبب افزایش خود اصلاح‌گری مستمر می‌گردد و کارآرایی سبک برنی فیه را افزایش می‌دهد (امی و قراملکی، ۱۳۸۴). در این پژوهش، ابتدا تمامی سؤالات به نام افراد یادداشت شد، سپس سؤالات مشابه دسته‌بندی شده و به ترتیب میزان اهمیتی که برای اکثریت کلاس داشتند رتبه‌بندی شدند، و در جلسات بعد به این سؤالات پرداخته شد. در هر جلسه مطرح‌کننده مسئله توضیحاتی در مورد مسئله اجتماعی خود می‌داد و سپس بحث و گفتگو روی آن سؤال بین دانش‌آموزان شروع می‌شد. گاه کار روی یک سؤال در یک جلسه میسر می‌شد و گاه بحث روی مسئله مطرح‌شده طولانی‌مدت و مستلزم مطالعه و تأمل بیشتر دانش‌آموزان بود، که تا جلسه بعد نیز ادامه می‌یافت. روش مباحثات بر مبنای روش مرسوم در حلقه‌های کدوکاو فلسفی، مشتمل بر تأمل، گفت و شنود، مفهوم‌سازی، شفاف‌سازی، استدلال، بیان آرای موافق و

---

1- Oskar Bernifier & Isabelle Milone

مخالف با ذکر دلیل، و سایر موارد بود.

### روش توصیف و تحلیل داده‌ها

پس از نمره‌گذاری دانش‌آموزان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون و ثبت آن در رایانه، از آمار توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد و خطای استاندارد میانگین) و آمار استنباطی (آزمون تحلیل کوواریانس و تحلیل واریانس تک متغیره) و برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS استفاده شده است.

### ابزار پژوهش

ابزار پژوهش در این تحقیق، پرسشنامه تجدیدنظر شده حل مسئله اجتماعی (SPSI-R) توسط دیزریلا و همکاران می‌باشد که دارای پنج مؤلفه: جهت‌گیری مثبت نسبت به مسئله (PPO)، جهت‌گیری منفی نسبت به مسئله (NPO)، حل منطقی مسئله (RPS)، سبک بی‌دقتی/تکانشی (ICS) و سبک اجتنابی (AS) است (دزوریلا و نزو، ۱۹۹۰). نتایج تحقیق ثابت و جمشیدی‌فر (۱۳۹۱) از اعتبار و روایی پرسشنامه حل مسئله اجتماعی (فرم بلند تجدیدنظر شده) در ایران حمایت می‌کند. بررسی هماهنگی درونی عامل‌های این پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ نشان داد که دامنه ضرایب آلفای عامل‌های حل مسئله اجتماعی بین ۷۱ تا ۹۱ درصد قرار دارد. صالحی، کوشکی، سپاه منصور و تقی‌لو (۱۳۸۸) نیز ضریب آلفای کرونباخ عامل‌های حل مسئله اجتماعی را بین ۶۸٪ تا ۸۰٪ به دست آوردند. روایی سازه این پرسشنامه نیز با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی تأیید شد.

### یافته‌های پژوهش

برای بررسی نرمال بودن داده‌ها از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده گردیده است که در جدول ۱ متغیرهای پنجگانه آزمون حل مسئله اجتماعی به تفکیک پیش‌آزمون و پس‌آزمون به صورت جداگانه مورد ارزیابی قرار گرفته‌اند و نتایج از این قرار است. بر اساس جدول زیر، داده‌ها حاکی از آن است که تفاوت معنی‌داری از توزیع نرمال بین نمرات در کلیه سبک‌های حل مسئله اجتماعی، وجود ندارد.

جدول ۱. آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن داده‌ها

تعداد	p-value (sig)	Z کولموگروف اسمیرنوف	انحراف استاندارد	میانگین	متغیر	
۶۰	۰/۳۱	۰/۹۶	۸/۰۱	۴۰/۵۰	پیش آزمون	متغیر PPO
	۰/۷۳	۰/۶۸	۷/۵۵	۴۹/۲۶	پس آزمون	
۶۰	۰/۷۱	۱/۲۹	۶/۷۷	۵۶/۲۰	پیش آزمون	متغیر NPO
	۰/۴۰	۰/۸۹	۸/۶۸	۴۸/۰۳	پس آزمون	
۶۰	۰/۸۵	۰/۶۰	۹/۵۰	۴۴/۷۱	پیش آزمون	متغیر AS
	۰/۸۴	۰/۶۱	۷/۶۶	۵۰/۹۳	پس آزمون	
۶۰	۰/۸۸	۰/۵۸	۸/۰۱	۴۸/۰۳	پیش آزمون	متغیر ICS
	۰/۴۲	۰/۸۷	۸/۲۱	۴۵/۴۳	پس آزمون	
۶۰	۰/۶۱	۰/۷۵	۸/۰۱	۵۲/۷۱	پیش آزمون	متغیر RPS
	۰/۷۸	۰/۶۵	۸/۸۹	۳۹/۰۱	پس آزمون	

با توجه به جدول ۱ مقدار معنی‌داری (sig) ملاحظه می‌شود که در هر دو مرحله پیش آزمون و پس‌آزمون، در کلیه متغیرها داده‌ها، از توزیع نرمال معنی‌داری برخوردار هستند. پس داده‌ها از لحاظ نرمال بودن مناسب ارزیابی می‌گردند. در ادامه به بررسی فرضیات پژوهش می‌پردازیم.

**فرضیه اول:** برنامه آموزش فلسفه باعث افزایش جهت‌گیری مثبت نسبت به مسئله در دانش‌آموزان دوره دوم دبیرستانی می‌شود. برای اثبات این فرضیه در جدول (۲) برای هر دو مرحله پیش آزمون و پس‌آزمون به ترتیب اعداد ۰/۴۲۴ و ۰/۱۶۳ به دست آمد که می‌توان نتیجه گرفت که در هر دو مرحله پیش آزمون و پس‌آزمون بین نمرات PPO گروه شاهد و آزمایش از نظر پراکندگی نمرات، تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

جدول ۲. نتیجه آزمون لوین جهت بررسی همسانی واریانس‌ها در نمرات شاخص (PPO)

متغیر	آزمون لوین	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معنی‌داری
پیش آزمون	۰/۶۴۷	۱	۵۸	۰/۴۲۴
پس‌آزمون	۱/۹۹۸	۱	۵۸	۰/۱۶۳

برای اثبات همگونی شیب رگرسیون مقدار F تعامل بین متغیر مداخله‌گر و متغیر مستقل محاسبه می‌گردد؛ اگر این شاخص معنی‌دار نباشد پیش‌فرض همگونی شیب رگرسیون مورد

تأیید خواهد بود (شیولسون، ۱۳۸۶). با توجه به جدول (۳) ملاحظه می‌شود که  $F$  تعامل متغیر مستقل و همپراش ۰/۳۴۳ می‌باشد که بنا به  $P > 0/05$  معنادار نیست. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که فرض همگونی شیب رگرسیون مورد تأیید قرار می‌گیرد.

جدول ۳. نتایج تحلیل یک سانی شیب‌خط رگرسیون در نمرات شاخص (PPO)

معنی داری	F	میانگین مجدورات	درجه آزادی	مجموع مجدورات	
۰/۴۳۹	۰/۶۰۸	۳۵/۴۴۹	۱	۳۵/۴۴۹	گروه
۰/۶۹۶	۰/۱۵۵	۹/۰۲۰	۱	۹/۰۲۰	پیش آزمون
۰/۵۶۰	۰/۳۴۳	۲۰/۰۲۴	۱	۲۰/۰۲۴	گروه × پیش آزمون
-	-	۵۸/۳۰۳	۵۶	۳۲۶۴/۹۷۶	خطا
-	-	-	۶۰	۹۵۸۸۰/۰۰۰	کل

با توجه به سطح معنی‌داری گروه‌ها در جدول (۴) که برابر با ۰/۰۰۴ شده است ملاحظه می‌شود که بین گروه‌ها بعد از آزمون تفاوت معنی‌داری وجود دارد. یعنی پس از خارج کردن تأثیر پیش آزمون اختلاف معنی‌داری بین نمره دو گروه می‌باشد که نشان‌دهنده آن است که فرض صفر رد می‌گردد و از این جدول نتیجه می‌شود که اجرای برنامه فلسفه برای کودک و نوجوان در جهت‌گیری مثبت نسبت به مسئله (PPO) مؤثر است.

جدول ۴. تحلیل کوواریانس تأثیر آموزش فلسفه بر شاخص (PPO)

معنی داری	F	میانگین مجدورات	درجه آزادی	مجموع مجدورات	
۰/۰۰۴	۳/۰۷	۲۶۶/۴۹۲	۱	۲۶۶/۴۹۲	گروه
۰/۲۸۷	۰/۰۹۸	۵/۶۶۶	۱	۵/۶۶۶	پیش آزمون
-	-	۵۴/۱۲	۵۷	۳۰۸۵/۰۰۰	خطا
-	-	-	۶۰	۹۵۸۸۰/۰۰۰	مجموع

همچنین با توجه به میانگین‌های پیش آزمون که معادل ۴۰/۵۰ و پس‌آزمون که ۴۹/۲۶ و در جدول (۱) درج شده است، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش فلسفه برای نوجوان منجر به افزایش ۹/۲۱ واحد میانگین نمرات جهت‌گیری مثبت نسبت به مسئله در دانش‌آموزان دوره دوم دبیرستان می‌گردد و فرض اول پژوهش تأیید می‌گردد.

**فرضیه دوم:** برنامه آموزش فلسفه برای کودکان باعث کاهش جهت‌گیری منفی نسبت به مسئله در دانش‌آموزان دوره دوم دبیرستانی می‌شود. برای پاسخ به این فرضیه در جدول (۵) برای هر دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب اعداد ۰/۲۰۲ و ۰/۵۳۳ به دست آمد که می‌توان نتیجه گرفت که در هر دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون بین نمرات NPO گروه شاهد و آزمایش از نظر پراکندگی نمرات تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

جدول ۵. نتیجه آزمون لوین جهت بررسی همسانی واریانس‌ها در نمرات شاخص (NPO)

متغیر	آزمون لوین	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معنی‌داری
پیش‌آزمون	۱/۶۶۴	۱	۵۸	۰/۲۰۲
پس‌آزمون	۰/۳۹۳	۱	۵۸	۰/۵۳۳

با توجه به جدول (۶) ملاحظه می‌شود که F تعامل متغیر مستقل و همپراش ۰/۰۲۲ می‌باشد که بنا به  $P > ۰/۰۵$  معنادار نیست. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که فرض همگونی شیب رگرسیونی مورد تأیید قرار می‌گیرد.

جدول ۶. نتایج تحلیل یکسانی شیب خط رگرسیون در نمرات شاخص (NPO)

گروه	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی‌داری
گروه	۰/۰۲۱	۱	۰/۰۲۱	۰/۰۰۰	۰/۹۸۷
پیش‌آزمون	۱/۰۳۸	۱	۱/۰۳۸	۰/۰۱۳	۰/۹۰۸
گروه × پیش‌آزمون	۱/۶۶۷	۱	۱/۶۶۷	۰/۰۲۲	۰/۸۸۴
خطا	۴۳۳۳/۷۰۵	۵۶	۷۷/۳۸۸	-	-
کل	۹۲۰۰۸/۰۰۰	۶۰	-	-	-

با توجه به جدول (۷) سطح معنی‌داری گروه‌ها که برابر با ۰/۰۲ شده است ملاحظه می‌شود که بین گروه‌ها بعد از آزمون تفاوت معنی‌داری وجود دارد. یعنی پس از خارج کردن تأثیر پیش‌آزمون اختلاف معنی‌داری بین نمره دو گروه می‌باشد که نشان‌دهنده آن است که فرض صفر رد و فرض پژوهش که عبارت بود از این‌که اجرای برنامه فلسفه برای کودک و نوجوان در جهت‌گیری منفی نسبت به حل مسئله (NPO) مؤثر است تأیید می‌گردد.

جدول ۷. تحلیل کوواریانس تأثیر آموزش فلسفه بر شاخص (NPO)

معنی داری	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	گروه
۰/۰۲۰	۹/۹۴	۷۶۱/۵۴۸	۱	۷۶۱/۵۴۸	گروه
۰/۹۲۸	۰/۰۰۸	۰/۶۲۷	۱	۰/۶۲۷	پیش آزمون
-	-	۷۶۰/۵۹	۵۷	۴۳۳۵/۳۷۳	خطا
-	-	-	۶۰	۹۲۰۰۸/۰۰۰	مجموع

همچنین با توجه به میانگین های پیش آزمون که معادل ۵۶/۲۰ و پس آزمون که ۴۸/۰۳ و در جدول (۱) درج شده است می توان نتیجه گرفت که آموزش فلسفه برای نوجوان منجر به کاهش ۷/۱۷ واحد در میانگین نمرات جهت گیری منفی نسبت به مسئله در دانش آموزان دوره دوم دبیرستان می گردد و فرض دوم پژوهش تأیید می گردد.

**فرضیه سوم:** برنامه آموزش فلسفه برای کودکان باعث افزایش حل منطقی مسئله در دانش آموزان دوره دوم دبیرستانی می شود. برای اثبات این فرضیه در جدول (۸) برای هر دو مرحله پیش آزمون و پس آزمون به ترتیب اعداد ۰/۱۶۳ و ۰/۹۸۴ به دست آمد که می توان نتیجه گرفت که در هر دو مرحله پیش آزمون و پس آزمون بین نمرات RPS گروه شاهد و آزمایش از نظر پراکندگی نمرات، تفاوت معنی داری وجود ندارد.

جدول ۸. نتیجه آزمون لوین جهت بررسی همسانی واریانس ها در نمرات شاخص (RPS)

متغیر	آزمون لوین	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معنی داری
پیش آزمون	۱/۹۹۲	۱	۵۸	۰/۱۶۳
پس آزمون	۰/۰۰۰	۱	۵۸	۰/۹۸۴

با توجه به جدول (۹) ملاحظه می شود که F تعامل متغیر مستقل و همپراش ۲/۲۰۹ می باشد که بنا به  $P > ۰/۰۵$  معنادار نیست. بنابراین می توان نتیجه گرفت که فرض همگونی شیب رگرسیونی مورد تأیید قرار می گیرد.

با توجه به سطح معنی داری گروه ها در جدول (۱۰) که برابر با ۰/۰۰۲ شده است ملاحظه می شود که بین گروه ها بعد از آزمون تفاوت معنی داری وجود دارد. یعنی پس از خارج کردن تأثیر پیش آزمون اختلاف معنی داری بین نمره دو گروه می باشد که نشان دهنده آن است که



فرض صفر رد می‌شود و تأیید می‌گردد که اجرای برنامه فلسفه برای کودک و نوجوان در حل منطقی مسئله (RPS) مؤثر است.

جدول ۹. نتایج تحلیل یک سانی شیب خط رگرسیون در نمرات شاخص (RPS)

معنی داری	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	گروه
۰/۴۳۸	۰/۶۱۱	۴۰/۳۹۵	۱	۴۰/۳۹۵	گروه
۰/۳۵۰	۰/۸۸۹	۵۸/۸۰۰	۱	۵۸/۸۰۰	پیش آزمون
۰/۱۴۳	۲/۲۰۹	۱۴۶/۰۸۵	۱	۱۴۶/۰۸۵	گروه × پیش آزمون
-	-	۶۶/۱۴۱	۵۶	۳۷۰۳/۹۱۸	خطا
-	-	-	۶۰	۸۱۲۰۹/۰۰۰	کل

جدول ۱۰. تحلیل کوواریانس تأثیر آموزش فلسفه بر شاخص (RPS)

معنی داری	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	گروه
۰/۰۰۲	۱۰/۶۹۵	۷۲۲/۳۵۷	۱	۷۲۲/۳۵۷	گروه
۰/۱۹۲	۱/۷۴۴	۱۱۷/۷۶۴	۱	۱۱۷/۷۶۴	پیش آزمون
-	-	۶۷/۵۴۴	۵۷	۳۸۵۰/۰۰۲	خطا
-	-	-	۶۰	۸۱۲۰۹/۰۰۰	مجموع

همچنین با توجه به میانگین‌های پیش آزمون که معادل ۴۴/۷۱ و پس آزمون که ۵۰/۹۳ و در جدول (۱) درج شده است می‌توان نتیجه گرفت که آموزش فلسفه برای نوجوان منجر به افزایش ۶/۲۲ واحد در میانگین نمرات حل منطقی مسئله در دانش آموزان دوره دوم دبیرستان می‌گردد و فرض سوم پژوهش تأیید می‌گردد.

**فرضیه چهارم:** برنامه آموزش فلسفه برای کودکان باعث کاهش سبک بی‌دقتی/تکانشی در حل اجتماعی دانش آموزان دوره دوم دبیرستانی می‌شود.

برای پاسخ به این فرضیه در جدول (۱۱) برای هر دو مرحله پیش آزمون و پس آزمون به

جدول ۱۱. نتیجه آزمون لوین جهت بررسی همسانی واریانس‌ها در نمرات شاخص (ICS)

متغیر	آزمون لوین	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معنی داری
پیش آزمون	۰/۸۲۹	۱	۵۸	۰/۳۶۶
پس آزمون	۳/۵۳۹	۱	۵۸	۰/۰۶۵

ترتیب اعداد ۰/۳۶۶ و ۰/۰۶۵ به دست آمد که می‌توان نتیجه گرفت که در هر دو مرحله پیش آزمون و پس‌آزمون بین نمرات ICS گروه شاهد و آزمایش از نظر پراکندگی نمرات تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

با توجه به جدول (۱۲) ملاحظه می‌شود که F تعامل متغیر مستقل و همپراش ۰/۰۷۹ می‌باشد که بنا به  $P > ۰/۰۵$  معنادار نیست. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که فرض همگونی شیب رگرسیونی مورد تأیید قرار می‌گیرد.

جدول ۱۲. نتایج تحلیل یک سانی شیب‌خط رگرسیون در نمرات شاخص (ICS)

معنی‌داری	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	
۰/۴۶۳	۰/۵۴۷	۳۴/۷۷۰	۱	۳۴/۷۷۰	گروه
۰/۵۳۱	۰/۳۹۸	۲۵/۳۱۶	۱	۲۵/۳۱۶	پیش آزمون
۰/۷۸۰	۰/۰۷۹	۴/۹۹۹	۱	۴/۹۹۹	گروه × پیش آزمون
-	-	۶۳/۵۶۹	۵۶	۳۵۵۹/۸۳۹	خطا
-	-	-	۶۰	۷۷۶۲۲/۰۰۰	کل

جدول ۱۳. تحلیل کوواریانس تأثیر آموزش فلسفه بر شاخص (ICS)

معنی‌داری	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	
۰/۰۳۰	۴/۹۳۴	۳۰۸/۶۰۱	۱	۳۰۸/۶۰۱	گروه
۰/۰۰۷	۰/۵۱۲	۳۲/۰۲۸	۱	۳۲/۰۲۸	پیش آزمون
-	-	۶۲/۵۴۱	۵۷	۳۵۶۴/۸۳۹	خطا
-	-	-	۶۰	۷۷۶۲۲/۰۰۰	مجموع

با توجه به جدول (۱۳) سطح معنی‌داری گروه‌ها که برابر با ۰/۰۳۰ شده است ملاحظه می‌شود که بین گروه‌ها بعد از آزمون تفاوت معنی‌داری وجود دارد. یعنی پس از خارج کردن تأثیر پیش آزمون اختلاف معنی‌داری بین نمره دو گروه می‌باشد که نشان‌دهنده آن است که فرض صفر رد و فرض پژوهش که عبارت بود از این اجرای برنامه فلسفه برای کودک و نوجوان در سبک بی‌دقتی/تکانشی مواجهه با مسئله (ICS) مؤثر است، تأیید می‌گردد. همچنین با توجه به میانگین‌های پیش آزمون که معادل ۴۸/۰۳ و پس‌آزمون که ۴۵/۴۳ و در جدول (۱) درج شده است می‌توان نتیجه گرفت که آموزش فلسفه برای نوجوان منجر به

کاهش ۲/۶ واحد در سبک بی‌دقتی/تکانشی در حل اجتماعی در دانش‌آموزان دوره دوم دبیرستان می‌گردد و فرض چهارم پژوهش تأیید می‌گردد.

**فرضیه پنجم:** برنامه آموزش فلسفه برای کودکان باعث کاهش سبک اجتنابی در حل مسئله اجتماعی دانش‌آموزان دوره دوم دبیرستانی می‌شود.

برای پاسخ به این فرضیه که اجرای برنامه فلسفه برای کودک و نوجوان بر سبک اجتنابی مواجهه با مسئله (AS) در دانش‌آموزان پسر پایه دوم متوسطه مؤثر است. ابتدا ارزیابی از دو گروه آزمایش و شاهد در مرحله پیش آزمون و پس‌آزمون در مورد وجود پراکنندگی انحراف توسط آزمون همسانی واریانس صورت گرفت. که با توجه به مقدار معنی‌داری (sig) در جدول (۱۴) برای هر دو مرحله پیش آزمون و پس‌آزمون به ترتیب ۰/۵۲۹ و ۰/۸۸۶ به دست آمد که می‌توان نتیجه گرفت که در هر دو مرحله پیش آزمون و پس‌آزمون بین نمرات AS گروه شاهد و آزمایش از نظر پراکنندگی نمرات تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

جدول ۱۴. نتیجه آزمون لوین جهت بررسی همسانی واریانس‌ها در نمرات شاخص (AS)

متغیر	آزمون لوین	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معنی‌داری
پیش آزمون	۰/۴۰۲	۱	۵۸	۰/۵۲۹
پس‌آزمون	۰/۰۲۱	۱	۵۸	۰/۸۸۶

جدول ۱۵. نتایج تحلیل یک سانی شیب‌خط رگرسیون در نمرات شاخص (AS)

گروه	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی‌داری
گروه	۱/۴۷۶	۱	۱/۴۷۶	۰/۰۲۹	۰/۸۴۴
پیش آزمون	۰/۰۲۰	۱	۰/۰۲۰	۰/۱۶۵	۰/۹۸۴
گروه × پیش آزمون	۲۲/۹۰۳	۱	۲۲/۹۰۳	۰/۴۴۴	۰/۵۰۸
خطا	۲۸۸۷/۸۷۶	۵۶	۵۱/۵۶۹	-	-
کل	۷۶۶۸۴/۰۰۰	۶۰	-	-	-

با توجه به جدول (۱۵) ملاحظه می‌شود که F تعامل متغیر مستقل و همپراش ۰/۴۴۴ می‌باشد که بنا به  $P > 0/05$  معنادار نیست. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که فرض همگونی شیب رگرسیونی مورد تأیید قرار می‌گیرد.

با توجه به جدول (۱۶) سطح معنی‌داری گروه‌ها که برابر با ۰/۰۰۲ شده است ملاحظه

می‌شود که بین گروه‌ها بعد از آزمون تفاوت معنی‌داری وجود دارد. یعنی پس از خارج کردن تأثیر پیش آزمون اختلاف معنی‌داری بین نمره دو گروه وجود دارد. که نشان‌دهنده آن است که فرض صفر رد و فرض پژوهش که عبارت بود از این‌که اجرای برنامه فلسفه برای کودک و نوجوان در سبک اجتنابی مواجهه با مسئله (AS) مؤثر است، با اطمینان تأیید می‌گردد.

جدول ۱۶. تحلیل کوواریانس تأثیر آموزش فلسفه بر شاخص (AS)

معنی‌داری	F	میانگین مجدورات	درجه آزادی	مجموع مجدورات	
۰/۰۰۲	۱۰/۲۱۱	۵۲۱/۴۲۰	۱	۵۲۱/۴۲۰	گروه
۰/۰۰۲	۰/۰۱۷	۰/۸۸۷	۱	۰/۸۸۷	پیش آزمون
-	-	۵۱/۰۶۶	۵۷	۲۹۱۰/۷۷۹	خطا
-	-	-	۶۰	۷۶۶۸۴/۰۰۰	مجموع

همچنین با توجه به میانگین‌های پیش آزمون که معادل ۵۲/۷۱ و پس‌آزمون که ۳۹/۰۱ و در جدول (۱) درج شده است می‌توان نتیجه گرفت که آموزش فلسفه برای نوجوان منجر به کاهش ۱۳/۷ واحد سبک اجتنابی در حل مسئله اجتماعی مسئله در دانش‌آموزان دوره دوم دبیرستان می‌گردد و فرض پنجم پژوهش تأیید می‌گردد.

### نتیجه‌گیری

بر اساس نتایج به‌دست‌آمده، مشارکت در برنامه آموزشی «فلسفه برای کودکان و نوجوانان» بر مهارت‌های حل مسئله اجتماعی آزمودنی‌های گروه آزمایش مؤثر بوده است و این تأثیر، در همه مؤلفه‌های حل مسئله اجتماعی قابل‌مشاهده است؛ بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت که گفت‌و شنود نقاد و خلاق در حلقه‌های کندوکاو فلسفی بیش از همه به اصلاح باورهای غیرمنطقی و روابط علی ناقص منجر می‌شود و سبب بهبود جهت‌گیری‌های شناختی منفی نسبت به مسائل اجتماعی می‌شود و جهت‌گیری مثبت نسبت به مسائل اجتماعی را همچنان حفظ می‌نماید. در ادامه به بررسی تک‌تک فرضیه‌های پژوهش می‌پردازیم.

در فرضیه اول در خصوص تأثیر آموزش فلسفه بر افزایش جهت‌گیری مثبت نسبت به مسئله با توجه به جدول شماره (۴) سطح معنی‌داری گروه‌ها ملاحظه می‌شود که بین گروه‌ها

بعد از آزمون تفاوت معنی‌داری وجود دارد. یعنی پس از خارج کردن تأثیر پیش آزمون اختلاف معنی‌داری بین نمره دو گروه وجود دارد و با بررسی تفاوت میانگین‌ها می‌تواند نتیجه گرفت که این آموزش منجر به افزایش جهت‌گیری مثبت نسبت به مسئله می‌شود. در فرضیه دوم با توجه به جدول شماره (۷) و سطح معنی‌داری گروه‌ها مشخص می‌شود که برنامه فلسفه برای کودک و نوجوان در کاهش جهت‌گیری منفی نسبت به مسئله مؤثر است. در مورد فرضیه سوم با توجه به جدول شماره (۱۰) و سطح معنی‌داری گروه‌ها فرض صفر رد و با مقایسه میانگین‌ها فرض پژوهش که عبارت بود از این‌که اجرای برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان در افزایش حل منطقی مسئله به حل مسئله مؤثر است، تأیید می‌گردد. در خصوص فرضیه چهارم با توجه به سطح معنی‌داری گروه‌ها در جدول شماره (۱۳) ملاحظه می‌شود که بین میانگین‌ها قبل و بعد از آزمون تفاوت معنی‌داری وجود دارد و فرض صفر رد می‌شود و فرض پژوهش که عبارت بود از این‌که اجرای برنامه فلسفه برای کودک و نوجوان منجر به کاهش سبک بی‌دقتی/تکانشی در حل اجتماعی می‌شود تأیید می‌شود. در نهایت در فرضیه پنج پژوهش با توجه به در جدول شماره (۱۶) فرض پژوهش که عبارت بود از این‌که اجرای برنامه فلسفه برای کودک و نوجوان منجر به کاهش سبک اجتنابی در حل مسئله اجتماعی می‌شود نیز مورد تأیید قرار می‌گردد.

در مجموع بر اساس یافته‌های این پژوهش می‌توان گفت که برنامه آموزش فلسفه برای کودک و نوجوان برافزایش مهارت‌های حل مسئله اجتماعی آزمودنی‌های گروه آزمایش مؤثر بوده است و این تأثیر، در همه مؤلفه‌های حل مسئله اجتماعی قابل مشاهده است. اساس و مبنای تلاش‌هایی که برای حل مسئله صورت می‌گیرد، یک نوع پردازش شناختی<sup>۱</sup> است (فیشر، ۱۳۸۶). سبک این پردازش شناختی و نحوه بازنمایی ذهنی از مسائل پیش رو، در توانایی حل مسئله تأثیر شایان توجهی دارد. این بدان معناست که فرد برای شناخت و تحلیل موقعیت‌های دشوار و پیچیده، شیوه‌های متنوعی پیش روی دارد که با استمرار یک شیوه، نگرش نسبتاً ثابتی در نظام شناختی خود شکل می‌دهد که نحوه مواجهه با مسائل فردی و اجتماعی او را تعیین می‌کند. همین سبک‌شناختی ممکن است بر درک فرد از موضوعات یادگیری و نحوه عملکرد او تأثیر بگذارد. اگر ادراک فرد از موضوع تحت تأثیر یک سبک‌شناختی غیرمنطقی قرار داشته

باشد، امکان برخورد غیرمنطقی با مسئله بسیار بالا می‌رود و چه‌بسا راه حل ارائه‌شده، خود مسئله‌ای جدید و حتی به‌مراتب پیچیده‌تر از مسئله اولیه باشد. بر همین اساس، یکی از مهم‌ترین دلایل شکست افراد در حل مسائل خصوصاً مسائل اجتماعی، ضعف در مهارت‌های فکری سطح بالا مثل مهارت تفکر 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 به‌نوعی استقلال فکری که حاصل سال‌ها گفت‌وگو با دیگران و ژرف‌اندیشی است مجهز سازد تا در موقعیت‌هایی که فرد به‌طور مستقل وارد جامعه می‌شود و با پیچیدگی‌ها و دشواری‌ها مواجه می‌گردد بهترین عکس‌العمل و راه‌حل را داشته باشد.

با عنایت به اینکه کمبود مهارت حل مسئله اجتماعی می‌تواند پیامدهای زیانباری در دوران نوجوانی به دنبال داشته باشد، از جمله افسردگی (جوف، دابسون، فاین، مریج و هالی<sup>۱</sup>، ۱۹۹۰)، کم‌رویی (فرانکو، کریستف، کریمینز و کلی<sup>۲</sup>، ۱۹۸۳؛ زیمباردو<sup>۳</sup>، ۱۹۷۷؛ کریستوف و همکاران<sup>۴</sup>، ۱۹۸۵)، پرخاشگری، و خودکشی (اسپکنز و هاوتون<sup>۵</sup>، ۲۰۰۵)، اعتیاد به مواد مخدر، الکل، یا ابزارهای الکترونیکی (هاوکینز، کاتالانو و میلر<sup>۶</sup>، ۱۹۹۲؛ توما، فریدمن و سوچان<sup>۷</sup>، ۲۰۱۳)، و اضطراب (آرکوویتز، هینتون، پرل و هیمدی<sup>۸</sup>، ۱۹۷۸)، و همچنین توجه به منافع بسیاری که در تربیت کودکان مسئله‌گشا وجود دارد، از جمله استقلال فکری، کاربردی نمودن تفکر، اعتماد به نفس، همکاری ثمربخش با سایرین (فیشر، ۱۳۸۶) لذا ضرورت اجرای برنامه‌های آموزشی که توفیق پرورش، و نهادینه سازی این مهارتها را داشته باشند، همچون رویکرد «فلسفه برای کودکان و نوجوانان» در نظام آموزش رسمی و غیررسمی ضروری به نظر می‌رسد.

#### منابع

ابوالمعالی، خدیجه؛ مجتبیایی، مینا و رحیمی، ندا (۱۳۹۱). پیش‌بینی رضایت از زندگی زناشویی بر اساس مهارت‌های حل مسئله اجتماعی و هوش معنوی در افراد متأهل. *مجله علوم*

- 1- Joffe, Dobson, Fine, Marriage, & Haley
- 2- Franco, Christoff, Crimmins, & Kelly
- 3- Zimbardo
- 4- Christoff
- 5- Speckens & Hawton
- 6- Hawkins, Catalano, & Miller
- 7- Thoma, Friedmann, & Suchan
- 8- Arkowitz, Hinton, Perl, & Himadi

**رفتاری.** دوره ۷، شماره ۲، تابستان ۱۳۹۲، صفحات ۱۲۲-۱۱۵.

ابوالمعالی، خدیجه (۱۳۸۹). «**نظریه‌های جرم‌شناسی و بزهکاری**»، تهران، انتشارات ارجمند. بیرامی، منصور؛ هاشمی نصرت‌آباد، تورج؛ علیزاده گورادال، جابر و علیزاده، حکیمه (۱۳۹۱). پیش‌بینی توان حل مسئله اجتماعی بر اساس سبک‌های شناختی در جمعیت دانشجویی،

**مجله شناخت اجتماعی**، سال اول، شماره ۱، بهار و تابستان ۹۱. صص ۷۷-۸۴.

تجلی‌نیا، امیر و کریمی، روح‌اله (۱۳۹۳). «بررسی تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان در کاهش و مهار خشم دانش‌آموزان پسر پایه اول مقطع متوسطه شهر تهران»، **دو فصلنامه‌ی**

**علمی- پژوهشی تفکر و کودک**، دوره ۵، شماره ۹، صص ۳۹-۶۳.

ثابت، مهرداد و جمشیدی‌فر، زهرا (۱۳۹۱). **هنجاریابی مقدماتی آزمون حل مسئله اجتماعی.**

**یافته‌های نو در روان‌شناسی.** سال هفتم. شماره ۲۲. بهار ۱۳۹۱. صص ۱۱۳-۱۲۴.

دالبرگ، لیندا ال؛ تول، سوزان؛ سوان، مونیکا؛ و بهرنز، کریستوفر (۱۳۸۷). کاربرد سنجش عناصر شخصیتی نوجوانان و جوانان. ترجمه ابوالفضل کرمی و ابوالفضل درودی، جلد دوم انتشارات روان سنجی.

روشن‌قیاس چرمهینی، پروین (۱۳۹۳). تأثیر برنامه درسی فلسفه برای کودکان بر پرورش مهارت‌های فکری آنان (به ویژه مهارت حل مسئله). اولین کنفرانس سراسری توسعه پایدار در علوم تربیتی و روان‌شناسی و مطالعات اجتماعی و فرهنگی. تهران: مرکز راهکارهای دستیابی به توسعه پایدار. ۲۰ مهر ۱۳۹۳.

صالحی، مهدیه؛ کوشکی، شیرین؛ سپاه منصور، مژگان و تقی‌لو، صادق (۱۳۸۸). تعیین ساختار عاملی مقیاس سنجش حل مسئله اجتماعی: فرم کوتاه تجدیدنظر شده. **فصلنامه علمی**

**پژوهشی تحقیقات روان‌شناختی**، سال اول، شماره ۳، صص ۲۵-۴۰.

سیف‌نراقی، مریم؛ قبادیان، مسلم؛ نادری، عزت‌اله و شریعتمداری، علی (۱۳۹۰). اجتماع پژوهشی روشی مؤثر در رشد اجتماعی کودکان. **مجله علمی پژوهشی تفکر و کودک**،

دوره دوم شماره دو (پیاپی ۴). ۳۷-۵۸.

سیفی گندمانی، محمدیاسین؛ شقاقی، فرهاد و کلاتری میبیدی، سارا (۱۳۹۰). اثربخشی برنامه آموزش فلسفه به دانش‌آموزان دختر بر عزت نفس و توانایی حل مسئله آن‌ها. **روانشناسی**

**کاربردی**، سال پنجم، تابستان ۱۳۹۰، شماره ۲ (پیاپی ۱۸). صص: ۶۶-۸۳.

- شیولسون، ریچارد، جی (۱۳۸۶). *استدلال آماری در علوم رفتاری*، جلد دوم، ترجمه: علیرضا کیامنش، تهران، جهاد دانشگاهی، دانشگاه علامه طباطبائی.
- فیشر، رابرت (۱۳۸۶). *آموزش تفکر به کودکان*. ترجمه مسعود صفایی مقدم و افسانه نجاریان. اهواز: نشر رسش.
- ماهزاده، حامد؛ سیدریحانی، کمال و شریعتمداری، محمد (۱۳۹۳). «اولویت‌بندی عوامل مهارت‌های حل مسئله اجتماعی با استفاده از تحلیل عاملی مرتبه دوم»، *فصل‌نامه علمی-پژوهشی روان‌شناسی کاربردی*، آماده چاپ.
- میرشفیعیان، اشرف‌السادات؛ ماهروزاده، طیبه و صمدی پروین (۱۳۸۸). *تبیین پرورش توانایی حل مسئله از طریق آموزش فلسفه‌ورزی به کودکان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه الزهراء علیها السلام.
- هدایتی، مهنوش (۱۳۸۸). *بررسی برنامه فلسفه برای کودکان بر بهبود عزت نفس و مهارت ارتباط میان فردی دانش‌آموزان دبستان*. پایان‌نامه دکتری. دانشگاه علوم و تحقیقات.
- 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*. دوره ۹ شماره ۳۵. صص ۴۳-۴۸.
- هدایتی، مهنوش (۱۳۹۰). *فلسفه برای کودکان و کنترل پرخاشگری*. *دو فصلنامه علمی-پژوهشی تفکر و کودک*، دوره دوم، شماره ۳، صص ۹۵-۱۱۲.
- هدایتی، مهنوش و شاطلی، اکرم (۱۳۹۲). *تأثیر گفتاشنود منطقی در حلقه‌های کندوکاو فلسفی در کاهش نشانه‌های اختلالات روان‌تنی دانش‌آموزان دختر ۱۱ تا ۱۲ سال شهر تهران*، *دو فصلنامه علمی-پژوهشی تفکر و کودک*، دوره ۴، شماره ۸، صص ۱۰۱-۱۱۰.
- Arkowitz, H., Hinton, R., Perl, J., & Himadi, W. (1978). Treatment Sterategi for dating anxiety in college men based on real-life practice. *Counseling Psychologist*, 7, 41-46.
- Butter worth, J., & Thwaites, G. (2013). *Thinking Skills*. Cambridge University Press. Second Edition.
- Christoff, K. A., Scott, W. O., Kelley, M., Schlundt, D., Baer, G., & Kelly, J. A. (1985). *Social Skills and Social Problem-Solving*



- Training for Shy Young Adolescents. *Behavior Therapy*, 16, 468-477.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (2004). *Social problem solving: Theory and assessment*. In E. C. Chang, T. J. D'Zurilla, & L. J. Sanna (Eds.), *Social problem solving: Theory, research, and training*. Washington, DC: American Psychological Association.
- DZurilla, T. J., & Nezu, A. M. (1990). Development and preliminary evaluation of the Social Problem Solving Inventory (SPSI). *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2, 156-163.
- D'Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (2001). *Problem-solving therapies*. In K. Dobson (Ed.), *Handbook of cognitive-behavioral therapies* (2nd ed., 211-245). NY: Guilford.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (2002). Social Problem-solving Inventory-revised (SPSI-R). Multi-Health Systems.
- Fairbairn, E., & Hamlyn, P. (2012). *Wiser Wales: Developing Philosophy for Children (P4C) in Different School Contexts in Wales 2009 – 2012*. CEWC.
- Flener, R. D., & Lease, A. M. (1990). Social competence and the language of adequacy matter for psychology: A Quadripartite Travel Framework. In T. P. Gullotta, G. R. Adams, & R. Montemayor (Eds.), *The Development of Social Competence* (254-264). Beverly Hills: Sage.
- Learning disabilities: *A qualitative analysis of a 20-year longitudinal study*. *Learn. Disabil. Res. Pract.*, 18, 222–236.
- Franco, D. P., Christoff, K. A., Crimmins, D. E., & Kelly, J. A. (1983). Social skills training for an extremely shy young adolescent: An empirical case study. *Behavior Therapy*, 14, 568-575.
- Glina, M. B. (2009). "Democracy as Morality: Using Philosophical Dialogue to Cultivate Safe Learning Communities". *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 29 (1), 31-35.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., & Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112 (1), 64-105.
- Haynes, J. (2008). *Children as Philosophers: Learning Through Enquiry and Dialogue in the Primary Classroom*. Routledge.

- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia, Temple university press.
- Lipman, M. (1988). Critical Thinking- What Can It Be? *Educational Leadership*, 16 (1), 38-45.
- Luiselli, J. K., Putnam, R. F., Handler, M. W., & Feinberg, A. B. (2005). Whole-school Positive Behaviour Support: Effects on student discipline problems and academic performance. *Educational Psychology*, 25, 183-198.
- Matsuoka, C. (2004). Mindful habits & P4C: Cultivating thinking & problem-solving in children. Thinking: *The Journal of Philosophy for Children*, 17 (1 & 2), 54 – 55.
- Robbinz, S. (2002). Cognitive Acts and Problem Solving. *Journal of Cognitive*, 12. 191- 197.
- Salami, S. O., & Aremu, A. O. (2006). Relationship between problem solving ability and study behavior among school-going adolescents in southwestern Nigeria. *Electronic J Res Educ Psychol*, 2006. 4 (1), 139-54.
- Joffe, R. D., Dobson, K. S., Fine, S., Marriage, K., Haley, G. (1990). Social Problem Solving in Depressed, Conduct-Disordered, and Normal Adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18 (5). 565-575.
- Siu, A. M., & Shek, D. T. (2005). The Chinese version of the social problem-solving inventory: Some initial results on reliability and validity. *Journal of Clinical Psychology*, 61 (3), 347-360.
- 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 primary school'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.
- Trickey, S., & Topping, K. J. (2004). Philosophy for children: A systematic review. *Research Papers in Education*. 19 (3), 365-380.
- Vansieleghem, N. (2005). Philosophy for Children as the Wind of Thinking. *Journal of Philosophy of Education*, 39 (1), 19- 35.
- Zimbardo, P. G. (1977). *Shyness*. New York: Jove Publications.  
<http://sustainable-enquiry.com/trainingfacilitation/working-with-groups/>.