

Research Paper



The Effectiveness of Strategic Training Thinking on Motivational Beliefs and Perceptions of Classroom Environment on Primary School Students



Zahra Sahebi ^{*1}, Seyed Davood Hosseini Nasab ², Ali Naghi Aghdasi ³

1. Ph.D. Student of Educational Psychology, School of Humanities and Educational Sciences, Islamic Azad University of Tabriz, Tabriz, Iran.
2. Professor of Educational Psychology. Islamic Azad University of Tabriz, Tabriz, Iran.
3. Assistend Professor of Educational Psychology and Consulting. Islamic Azad University of Tabriz, Tabriz, Iran.



DOR: [20.1001.1.27173852.1401.17.65.6.4](https://doi.org/20.1001.1.27173852.1401.17.65.6.4)

URL: https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_13463.html



ARTICLE INFO

ABSTRACT

Keywords:
Motivational Beliefs, perceptions of the Classroom Environment, Strategic Training Thinking, Primary School Students

Received: 2019/05/21
Accepted: 2019/08/25
Available: 2022/06/10

The purpose of this study was to determine the effectiveness of strategic thinking training on motivational beliefs and perceptions of the classroom environment of elementary students. The research method was semi-experimental and its design was pre-test and post-test with control group. The population of the study consisted of all 5th grade elementary school students in Marand city. The sample group was selected using cluster random sampling. The participants of the study were 64 people who were randomly assigned to the experimental (32 persons) and control (32 persons) group. The intended educational content was a package of strategic thinking training. The experimental group received 16 sessions of 50 minutes of strategic thinking instruction, and the control group did not receive any training on thinking. The Motivational Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) was used to measure students motivational beliefs and also, the Students' Perceptions of Classroom Environment Questionnaire was used to measure students' perceptions of the classroom environment. Motivational beliefs and perceptions of students' classroom environment were evaluated in two stages: pre-test and post-test. Research hypotheses were analyzed by covariance analysis. The findings of the research showed that there is a significant difference between the mean scores of motivational beliefs and perceptions of students' classroom environment in the experimental and control groups. In general, it can be stated that thinking training to students can strengthen motivational beliefs and perceptions of their classroom environment.



* Corresponding Author: Zahra Sahebi

E-mail: zsahebi9296@yahoo.com

مقاله پژوهشی



اثربخشی آموزش راهبردی تفکر بر باورهای انگیزشی و ادراک از محیط کلاس دانش‌آموزان ابتدایی



زهرا صاحبی^{۱*}، سید داوود حسینی نسب^۲، علی نقی اقدسی^۳

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده ی علوم انسانی و تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز، تبریز، ایران.
۲. استاد روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز، تبریز، ایران.
۳. استادیار گروه روانشناسی تربیتی و مشاوره دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز، تبریز، ایران.



DOR: [20.1001.1.27173852.1401.17.65.6.4](https://doi.org/10.27173852.1401.17.65.6.4)

URL: https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_13463.html



چکیده

مشخصات مقاله

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش راهبردی تفکر بر باورهای انگیزشی و ادراک از محیط کلاس دانش‌آموزان ابتدایی اجرا شد. روش پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی و طرح آن پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش حاضر مشتمل بر کلیه دانش‌آموزان دختر پایه پنجم مقطع ابتدایی شهر مرند بود. تعداد ۶۴ نفر به‌عنوان نمونه، با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۳۲ نفر) و کنترل (۳۲ نفر) قرار داده شدند. محتوای آموزشی موردنظر، بسته آموزش تفکر غربی و همکاران بود. گروه آزمایش ۱۶ جلسه ۵۰ دقیقه‌ای آموزش راهبردی تفکر را دریافت کردند و گروه کنترل هیچ‌گونه آموزشی در مورد تفکر دریافت نکردند و جریان عادی کلاس را طی کردند. برای سنجش باورهای انگیزشی دانش‌آموزان از پرسش‌نامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی پینتریچ و دی گروت و برای سنجش ادراک دانش‌آموزان از محیط کلاس از مقیاس ادراک از محیط کلاس جنتری، گیبل و ریزا استفاده شد. باورهای انگیزشی و ادراک از محیط کلاس دانش‌آموزان در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون مورد ارزیابی قرار گرفتند. یافته‌های تحقیق نشان دادند بین میانگین نمرات باورهای انگیزشی و ادراک از محیط کلاس دانش‌آموزان در گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد. به‌صورت کلی می‌توان چنین عنوان نمود که آموزش تفکر به دانش‌آموزان می‌تواند موجب تقویت باورهای انگیزشی و ادراک از محیط کلاس آنان گردد.

کلیدواژه‌ها:

باورهای انگیزشی؛ ادراک از محیط کلاس؛ آموزش راهبردی تفکر؛ دانش‌آموزان ابتدایی

دریافت شده: ۱۳۹۸/۰۲/۳۱

پذیرفته شده: ۱۳۹۸/۰۶/۰۳

منتشر شده: ۱۴۰۱/۰۳/۲۰

* نویسنده مسئول: زهرا صاحبی

رایانامه: zsahebi9296@yahoo.com

مقدمه

یکی از نهادهای مهم و مؤثر که مسئولیت تعلیم و تربیت افراد جامعه را بر عهده دارد مدرسه است. ثمر بخشی این نهاد در یادگیری است. بنا به گفته صفوی (۱۳۸۶) "یادگیری هم مانند سایر فعالیت‌ها، کار محسوب می‌شود و در پارهای موارد، کاری است بسیار دشوار" (ص ۲۱). یادگیری غیر مؤثر، علاوه بر زیان‌های اقتصادی، مشکلاتی نظیر سرخوردگی، کاهش اعتماد به نفس، احساس حقارت، افسردگی و در نتیجه عدم شکوفایی کامل استعدادها و توانایی‌های فرد شکست‌خورده در تحصیل را در پی خواهد داشت (تفضلی و خدیوزاده، ۱۳۸۱). از طرفی، یادگیری ابعاد گوناگونی دارد و عوامل زیادی هم بر یادگیری مؤثرند که اگر آگاهانه به کار روند می‌توانند شرایط را به سود یادگیری ثمر بخش سوق دهند. بر این اساس، تبیین یادگیری و عملکرد تحصیلی، یکی از موضوعات محوری مورد علاقه روان‌شناسان تربیتی است (بوساتو و همکاران، ۲۰۰۰). در این میان، بررسی ویژگی‌های نظام آموزش و پرورش کشورهای مختلف نشان می‌دهد که آموزش دوره ابتدایی در اغلب آنها از اهمیت خاصی برخوردار است و مهم‌ترین مقطع تحصیلی به شمار می‌رود. بنا به گفته‌ی نوریان (۱۳۸۶) امروزه ضرورت و نقش دوره‌ی آموزش و پرورش ابتدایی را فقط در توسعه مهارت‌ها و قابلیت‌های شناختی به طور اعم و آموزش و آماده کردن کودکان برای ورود به مدارج تحصیلی بالاتر خلاصه نمی‌کنند، بلکه آن را به طور اخص عامل و اساس هرگونه تحول آغازین در عرصه رشد و توسعه اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی می‌دانند.

شناخت گرایان معاصر در تبیین پدیده‌ی یادگیری آموزشی، رویکرد کل گرایانه را اتخاذ نموده‌اند، که در آن عوامل شناختی، مجزا از الگوهای انگیزشی عمل نمی‌کنند و بر همین اساس مدل‌هایی را پیشنهاد می‌نمایند که فرایند و پیامدهای یادگیری آموزشی را در حوزه‌های مختلف دانش، با عنایت به ویژگی‌های انگیزشی و سبک‌های شناختی فراگیران، توضیح می‌دهد (دووک و لجت، به نقل از سیف و خیر، ۱۳۸۷). یادگیری خودتنظیم همین منظور را برآورده می‌سازد.

نظریه یادگیری خودتنظیمی را پنتریچ و دی گروت در ۱۹۹۰ مطرح کردند. منظور از یادگیری خودتنظیم بدین معنی است که دانش‌آموز مهارت‌هایی برای طراحی، کنترل و هدایت فرایند یادگیری خود کسب می‌کند و برای یادگیری تمایل دارد و قادر است کل فرایند یادگیری خود را ارزیابی کند و در مورد آن بیندیشد (بری، به نقل از درخشان هوره، ۱۳۸۹). یادگیری خودتنظیم دارای دو بعد مربوط به راهبردهای یادگیری و باورهای انگیزشی است. اگرچه راهبردهای یادگیری و مطالعه، ابزارهایی مهم برای توانا ساختن دانش‌آموزان در دستیابی به هدف‌های آموزشی تلقی می‌شوند (بابایی امیری و عاشوری، ۱۳۹۳؛ حسنی زنگبار و لیوارجانی، ۱۳۹۶)، اما داشتن دانش راهبردهای یادگیری به تنهایی برای بهبود عملکرد تحصیلی،

به ویژه در سطوح عالی یادگیری، کافی نیست. بنابراین، یادگیرندگان علاوه بر این راهبردها، به راهبردهای انگیزشی نیاز دارند تا آنان را در استفاده از راهبردهای یادگیری و مطالعه‌اری دهد. به همین جهت انگیزش و باورهای انگیزشی در یادگیری خود تنظیمی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. انگیزش با مسائلی از قبیل هیجان، نگرش و ارزش‌گذاری ارتباط دارد (کجیاف و همکاران، ۱۳۸۲). در حقیقت، انگیزش، نیروی محرکی است که در شکل‌گیری هر چه بهتر سایر ابعاد یادگیری خودتنظیمی تأثیر دارد (دانا و همکاران، ۱۳۹۴).

باورهای انگیزشی، در جریان سازمان یادگیری، مبتنی بر مدل کلی انتظار - ارزش می‌باشد (تن ریزون^۲ و دیلمک^۳، ۲۰۱۳). بنا به گفته برومند و شیخی فینی (۱۳۹۰) باورهای انگیزشی دلایل شخصی و فردی دانش‌آموزان برای انجام یا اجتناب از یک تکلیف و یا فعالیت تحصیلی می‌باشند. باورهای انگیزشی، یکی از عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و مؤلفه مهم آن به شمار می‌آید (کجیاف و همکاران، ۱۳۸۲؛ رضایی و همکاران، ۱۳۹۱؛ پنتریچ و دی گروت، ۱۹۹۰؛ چالمه و لطیفیان، ۱۳۹۱؛ موسوی و همکاران، ۱۳۹۱؛ عابدینی و همکاران، ۱۳۸۹). باورهای انگیزشی در شکل‌گیری یک جهت‌گیری سیستماتیک مرتبط با پیشرفت تحصیلی و بهبود عملکرد دانش‌آموزان، نقش مهمی دارند (هی کیلا^۴ و همکاران، ۲۰۱۱؛ برایان^۵ و همکاران، ۲۰۱۱). همچنین، کلی^۶ و هفنن^۷ (۲۰۱۸) در پژوهشی که در این پیرامون انجام دادند شواهدی مبنی بر نقش مؤثر باورهای انگیزشی در یادگیری علمی دانش‌آموزان یافتند. در واقع، باورهای انگیزشی، یکی از معتبرترین شاخص‌های درگیری شناختی^۸ است (آقازاده، رضایی و محمدزاده، ۱۳۸۸). نتایج پژوهش پولسون^۹ و جنتری^{۱۰} (۱۹۹۵) از وجود رابطه علی بین باورهای انگیزشی و پیشرفت تحصیلی حمایت می‌کند. همچنین، باورهای انگیزشی بر استفاده از راهبردهای یادگیری تأثیر دارد (پنتریچ و دی گروت، ۱۹۹۰؛ ولترز^{۱۱}، ۱۹۹۹؛ پوت وین^{۱۲} و همکاران، ۲۰۱۲). نتایج تحقیق استوار و عابدی (۱۳۹۵) نشان داد که مقایسه دانشجویان عادی و مشروط در مؤلفه‌های باورهای انگیزشی، بیانگر تفاوت دو گروه در این مؤلفه‌ها است. در پژوهش مشخص گردید که میان دانش‌آموزان تیزهوش و هم‌تایان عادی آن‌ها در باورهای انگیزشی تفاوت معنی‌دار وجود دارد (نوری ثمرین و همکاران، ۱۳۸۸).

رفتار یادگیری در فرد نتیجه تعامل بین عوامل شخصی و محیطی است. در تبیین یادگیری آموزشی باید به نقش همه عوامل مؤثر بر جریان یادگیری توجه شود. یادآوری این نکته ضرورت دارد که توجه به یکی از اجزای نظام یادگیری و غفلت از نقش عوامل دیگر، سیستم آموزش و پرورش را مختل کرده و مانعی در مقابل اهداف این سیستم می‌شود. پس لازم است که اجزای این نظام، پیوستگی و تعامل معناداری داشته باشند. باین‌حال،

7. Heffernan
- 8 . cognitive engagement
- 9 . Paulsen
- 10 . Gentry
- 11 . Wolters
- 12 . Putwain

- 1 . Busato
- 2 . Tanriseven
- 3 . Dilmac
- 4 . Heikkila
- 5 . Bryan
6. Kelly

(شعبانی، ۱۳۹۰). در واقع، در برنامه‌های مدارس باید روش‌هایی گنجانده شود که از طریق آن‌ها دانش‌آموزان قابلیت‌های چگونه آموختن را از طریق نظم فکری بیاموزند. از این رو آموزش تفکر با اندیشیدن در برنامه‌های درسی جایگاه ویژه‌ای به دست آورده است. بنا به گفته سیف (۱۳۸۸) منظور از تفکر فرایندی است که توسط آن یادگیری‌های گذشته دستکاری و سازماندهی می‌شوند.

برخی از تحقیقات نشان می‌دهد که تفکر قابل آموزش نیست و آن امری ناآگاهانه و خودکار است. با این وجود، برخی از یافته‌ها حاکی از آن است که تفکر قابل آموزش است و لازم است که به صورت مستقیم به فراگیران آموزش داده شود (سوفی و هات سی، ۲۰۱۹؛ فرج‌اللهی و مصطفوی، ۱۳۹۱؛ غریبی و همکاران، ۱۳۹۱). بنا به گفته سیف (۱۳۸۸) تفکر هرگز نه به طور کامل تحت تأثیر نیروهای بیرونی و نه صددرصد زیر نفوذ نیروهای درونی است، بلکه گاهی بیشتر از نیروهای بیرونی تأثیر می‌پذیرد.

مطالب یاد شده و ادبیات تحقیق نشان می‌دهد که آموزش تفکر با بسیاری از نتایج مثبت همراه است. از جمله این نتایج مثبت، بهره‌مندی از خودکارآمدی بالا، احساس ارزشمندی تکلیف، اضطراب امتحان پایین و ادراک مثبت از محیط کلاس است. همچنین دارا بودن این خصوصیات روان-شناختی، خود با پیامدهای مثبتی برای سلامتی روان‌شناختی و حتی سلامت جسمانی همراه است. بنابراین، می‌توان با مطالعه آزمایشی این متغیرها در بین دانش‌آموزان و نیز تقویت متغیرهای مورد مطالعه در بین دانش‌آموزان از طریق برنامه‌های آموزشی و مداخله‌ای دیگر، آن‌ها را از آثار مثبت یاد شده بهره‌مند ساخت. همچنین با توجه به اهمیت این ویژگی‌های مثبت روان‌شناختی در کارایی فردی و اجتماعی افراد، بررسی این متغیرها مهم به نظر می‌آید. بنابراین هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش راهبردی تفکر بر باورهای انگیزشی و ادراک از محیط کلاس^۵ دانش‌آموزان می‌باشد. برای این منظور دو فرضیه در خصوص تأثیر آموزش راهبردی تفکر بر باورهای انگیزشی و هم چنین تأثیر این متغیر بر ادراک از محیط کلاس در دانش‌آموزان ابتدایی مطرح شده است.

روش

روش پژوهش حاضر، نیمه‌آزمایشی و طرح آن پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش، شامل تمامی دانش‌آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی شهر مرند بود، که در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ مشغول به تحصیل بودند. تعداد افراد جامعه آماری، براساس گزارش مدیریت آموزش و پرورش شهرستان مرند ۲۲۹۲ نفر بود. جهت انتخاب نمونه، از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای استفاده شد. به این ترتیب که جهت جلوگیری از تبادل اطلاعات بین گروه‌های آزمودنی، دو مدرسه از بین مدارس ابتدایی شهر مرند انتخاب شدند. مدارس مذکور از لحاظ وضعیت تحصیلی، جغرافیایی و معلم کلاس تقریباً مشابه بودند. سپس از هر مدرسه یک کلاس

توجه به نقش تفاوت‌های فردی در یادگیری در بین پژوهش‌های روان‌شناسان تربیتی جایگاه مناسبی پیدا کرده است ولی در این میان توجه به نقش محیط یادگیری در یادگیری چندان بهره‌ای از این تناسب نبرده است.

بلوم^۱ (۱۹۶۴) محیط یادگیری را شرایط، نیروها و محرک‌های بیرونی می‌داند که فرد را به چالش می‌کشاند. این نیروها ممکن است شرایط و نیروهای فیزیکی، اجتماعی، فکری و ذهنی باشد. پژوهش‌های متعددی نشان داده‌اند که محیط یادگیری ادراک شده بیشتر از محیط یادگیری واقعی بر یادگیری تأثیر می‌گذارد (صدری دمیرچی و همکاران، ۱۳۹۶؛ پروسر^۲ و تریگول^۳، ۱۹۹۹؛ ۲۰۱۷). پژوهشگران معتقدند که بازده و پیامدهای یادگیری شناختی و عاطفی و نگرش فراگیران در مورد یادگیری، تا حد زیادی تحت تأثیر ادراک آن‌ها از محیط است (یمینی و همکاران، ۱۳۸۷). کیفیت محیط یادگیری نقش تعیین‌کننده‌ای در یادگیری فراگیران دارد و زمانی عملکرد و نگرش مثبتی به موضوع تدریس شده خواهند داشت که از محیط یادگیری ادراک مثبت داشته باشند (دن بروک^۴ و همکاران، ۲۰۰۶). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که بین ابعاد کیفیت تجارب یادگیری و محیط فرسودگی تحصیلی رابطه منفی معنادار وجود دارد (نعامی، ۱۳۸۸). ساختار کلاس بر اساس اهداف و ارزش‌های معلم شکل می‌گیرد، ولی چگونگی تأثیر آن بر انگیزش و عملکرد دانش‌آموزان به چگونگی ادراک آن‌ها از ساختار کلاس بستگی دارد (حجازی و همکاران، ۱۳۸۸). بنابراین، عناصر و عوامل تشکیل‌دهنده در محیط‌های آموزشی (معلم، شیوه ارزشیابی، تجارب یادگیری، تکالیف، تشویق و تنبیه، اهداف آموزشی) از طریق تأثیر بر ادراک دانش‌آموزان از محیط کلاس، مواد و موضوع‌های درسی بر نگرش آنان پیرامون تحصیل و پیشرفت تحصیلی تأثیر می‌گذارند. پس ضروری است که در نظام آموزشی کنونی به نقش بارز ادراک دانش‌آموزان از کیفیت کلاس و مدرسه و بالطبع نگرش تحصیلی آنان توجهی دو چندان شود (کارشکی و همکاران، ۱۳۹۳).

در جامعه پیشرفته کنونی این ادعا که وظیفه نظام آموزش، انتقال معلومات از نسل گذشته به آینده است، دیگر معنایی ندارد. بلکه اساس نظام آموزش در قرن بیست و یکم، فراهم ساختن زمینه تجربی فعالیت‌های آموزشی و چگونه فکر کردن و چگونه یادگرفتن است (ساقی و همکاران، ۱۳۹۰). متأسفانه آن چه در نظام‌های آموزشی و بین مجریان و معلمان بیشتر رواج دارد بی‌توجهی به تحول فکری دانش‌آموزان در فرایند فعالیت‌های آموزشی است. رهبران نظام‌های آموزشی به رغم پذیرفتن این فرض که فکر کردن راه را برای آموزش بهتر و تحول علمی بیشتر باز می‌کند، چندان رغبتی به تشویق و تدریس مهارت‌های فکری دانش‌آموزان ندارند. آنان با اتخاذ روش‌های خشک و انعطاف‌ناپذیر به نحوی از انجام وظیفه اصلی تربیتی شانه خالی می‌کنند و در راه رهایی دانش‌آموزان از مرحله وابستگی فکری و رساندن آنان به مرحله استقلال فکری و تولید اندیشه گامی بر نمی‌دارند. در حقیقت، ادعای نظام‌های آموزشی همواره بهتر از عملکرد آنها بوده است

4 . den Brok
5. Perception of Classroom Environment

1 . Bloom
2. Prosser
3. Trigwell

از چندین کلاس پایه پنجم انتخاب شد. پس از انتخاب گروه‌های آزمودنی، گروه‌ها به تصادف به گروه آزمایشی و گروه کنترل جایگزین شدند. گروه‌های آزمایشی و کنترل هر کدام شامل ۳۲ دانش آموز بودند.

روش اجرا

پژوهش حاضر یک متغیر مستقل و دو متغیر وابسته دارد که تأثیر متغیر مستقل بر نمره‌های باورهای انگیزشی و ادراک از محیط کلاس دانش‌آموزان بررسی شد. در فرایند اجرای پژوهش، یک هفته قبل از شروع مداخله آموزشی، دو متغیر وابسته در هر دو گروه به وسیله پیش‌آزمون اندازه‌گیری شدند. به گروه آزمایش، آموزش‌های موردنظر داده شد؛ اما گروه کنترل هیچ آموزشی در مورد تفکر دریافت نکردند و جریان عادی کلاس را طی کردند. مداخله آموزشی در طول ۱۶ جلسه ۵۰ دقیقه‌ای اجرا شد. یک هفته بعد از پایان آموزش، در هر دو گروه از آزمودنی‌ها پس‌آزمون مورد اندازه‌گیری قرار گرفت.

ابزار

پرسش‌نامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (MSLQ) ۱: پرسش‌نامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی توسط پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) ساخته شد. این پرسش‌نامه در دو بخش باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی تنظیم شده است. بخش مربوط به باورهای انگیزشی ۲۵ گویه می‌باشد و در برگزیده مؤلفه‌های خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان می‌باشد. مقیاس پاسخگویی این پرسش‌نامه به صورت لیکرتی با طیف ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) می‌باشد. حاصل جمع نمرات هر فرد در مجموع ۲۵ گویه، یک نمره کلی برای او به دست می‌دهد که نشان‌دهنده میزان باورهای انگیزشی او است. بدین ترتیب دامنه نمره محتمل برای هر فرد بین ۲۵ تا ۱۲۵ خواهد بود. پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) در بررسی روایی پرسش‌نامه، از روش تحلیل عاملی استفاده کردند و برای مقیاس باورهای انگیزشی سه عامل خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان را به دست آوردند. هم‌چنین، برای بررسی پایایی این پرسش‌نامه، از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند و برای خرده مقیاس‌های به دست آمده، به ترتیب ضریب آلفای ۰/۸۷، ۰/۸۹ و ۰/۷۵ گزارش کردند. در این پژوهش، پایایی خرده مقیاس‌های باورهای انگیزشی (خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان) با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه شد. مقدار ضریب پایایی برای سه خرده مقیاس به ترتیب برابر با ۰/۸۶، ۰/۸۹ و ۰/۸۲ به دست آمد.

پرسش‌نامه ادراک از محیط کلاس: پرسش‌نامه ادراک از محیط کلاس توسط جنتری، گیبل و ریزا (۲۰۰۲) ساخته شد و دارای ۳۱ گویه است. گویه‌های بکار رفته در این پرسش‌نامه برداشت فرد را از کلاس و فعالیت‌های کلاسی وی منعکس می‌کند. نمره‌گذاری پرسش‌نامه بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای و از هرگز (۱) تا همیشه (۵) است. حاصل جمع نمرات هر فرد در مجموع ۳۱ گویه، یک نمره کلی برای او به دست می‌دهد که نشان‌دهنده میزان ادراک از محیط کلاس او است. بدین ترتیب دامنه نمره محتمل برای

1. Motivational Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)

هر فرد بین ۳۱ تا ۱۵۵ خواهد بود. در پژوهش خوش طالع، صنعت جو و نوک‌کاری (۱۳۹۳)، روایی محتوایی پرسش‌نامه توسط اساتید دانشگاه تأیید شده است. همچنین پایایی آن از طریق آلفای کرونباخ بالای ۰/۷۰ ذکر شده است. پایایی این پرسش‌نامه در پژوهش حاضر با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه گردید که مقدار آن ۰/۸۲ به دست آمد.

بسته آموزشی تفکر: برای آموزش تفکر از بسته آموزشی غریبی و همکاران (۱۳۹۱) استفاده شد. جهت اطمینان از صحت، این بسته آموزشی در یک نمونه فرعی به صورت آزمایشی اجرا شده است و ایرادهای آن برای مداخله در نمونه اصلی برطرف گردیده است. این جلسات با هدف‌های ایجاد نگرش مثبت نسبت به تفکر، ایجاد انگیزه نسبت به کسب مهارت‌های تفکر و فکر کردن، کسب دانش لازم در مورد مهارت‌های تفکر مختص هر جلسه، و تعمیم مهارت‌های کسب شده به موضوعات کتاب‌های درسی به اجرا درآمدند. جلسات آموزشی با برنامه‌ریزی و راهنمایی مداخله‌گر (محقق)، و درگیری فعال دانش‌آموزان در فعالیت‌های تعیین شده دنبال شد. خلاصه محتوای جلسات آموزشی در جدول ۱ آمده است.

جلسه موضوع و دستور جلسه

۱	ایجاد انگیزه و نگرش مطلوب در دانش‌آموزان نسبت به تفکر، معرفی روند مداخله (آموزش)
۲	تعریف تفکر: دانش‌آموزان به تعریف و توضیح تفکر می‌پردازند و در مورد ماهیت تفکر، فعالیت‌های انسان‌های متفکر و شیوه اندیشیدن بحث می‌کنند.
۳	مفهوم‌سازی: دانش‌آموزان به مجموعه فعالیت‌هایی می‌پردازند که باعث می‌شود توانایی و مهارت لازم را برای رسیدن به مفهوم و ساختن مفاهیم جدید بر اساس رابطه و وجه تشابه و تفاوت پدیده‌ها، کسب کنند.
۴	طبقه‌بندی و سازماندهی: دانش‌آموزان مفاهیم، اشیا و پدیده‌ها یا روابط بین آن‌ها را بر اساس ویژگی‌های خاصی طبقه‌بندی می‌نمایند.
۵	فرضیه‌سازی: دانش‌آموزان شیوه ایجاد و تدوین فرضیه را یاد می‌گیرند.
۶	کنجکاوی: دانش‌آموزان با مفهوم و نقش کنجکاوی در جریان تفکر آشنا می‌شوند و به‌عنوان یک قابلیت از آن استفاده می‌کنند.
۷	پرسش کردن: دانش‌آموزان اهمیت و شیوه پرسش کردن را یاد می‌گیرند.
۸	استدلال کردن: دانش‌آموزان شیوه دلیل آوردن را یاد می‌گیرند.
۹	گوش‌دادن، همدلی و ارتباط: دانش‌آموزان این مهارت‌ها را در قالب کار در گروه‌های کوچک یاد می‌گیرند.
۱۰	پرهیز از تعصب و احترام به تفاوت‌ها: دانش‌آموزان توانایی پرهیز از تعصب و احترام به تفاوت‌ها را یاد می‌گیرند.

- ۹ آزاداندیشی و نقد: دانش‌آموزان به واسطه فعالیت‌های هدفمند توانایی و مهارت آزاداندیشی را یاد می‌گیرند.
- ۱۰ قوه تخیل: دانش‌آموزان با چپستی و نقش تخیل در جریان تفکر آشنا می‌شوند و مهارت تخیل را یاد می‌گیرند.
- ۱۱ انعطاف‌پذیری و سیال سازی ذهن: دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که دنیا و اتفاقات آن همیشه بر وفق مراد نخواهد بود و همه چیز به شیوه دلخواه ما صورت نخواهد پذیرفت.
- ۱۲ تردید و دلیل خواهی: توانایی و مهارت تردید و دلیل طلبی دانش‌آموزان از طریق آگاه‌سازی دانش‌آموزان و طراحی چند فعالیت تقویت می‌شود.
- ۱۳ قضاوت و ارزشیابی: دانش‌آموزان توانایی و مهارت قضاوت صحیح و ارزشیابی را یاد می‌گیرند.
- ۱۴ پیش‌بینی کردن: دانش‌آموزان با نقش و اهمیت و شیوه پیش‌بینی کردن در جریان تفکر آشنا می‌شوند.
- ۱۵ تحلیل و تفسیر کردن: دانش‌آموزان با ضرورت و نحوه کاربست تحلیل و تفسیر در جریان کارهای متفکرانه آشنا می‌شوند.
- ۱۶ ژرف‌نگری، جامع‌نگری و استنباط: دانش‌آموزان توانایی ژرف‌نگری، جامع‌نگری و استنباط را به‌عنوان یکی از ویژگی‌های افراد متفکر یاد می‌گیرند.

در جدول ۲ آماره‌های توصیفی نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون در دو متغیر باورهای انگیزشی و ادراک از محیط کلاس در دو گروه آزمایشی و کنترل ارائه شده است.

قبل از تحلیل داده‌ها، پیش‌فرض‌های مربوط به تحلیل کوواریانس مورد بررسی قرار گرفت. نتایج آزمون کولموگروف - اسمیرنوف^۲ حاکی از نرمال بودن توزیع نمره‌های متغیر وابسته و کووریت بود. نتایج آزمون لون نشان داد که نمرات متغیر وابسته در داخل گروه‌های مورد مقایسه، دارای پراکنش نسبتاً برابر می‌باشد. نمودار پراکنش، نشان‌دهنده خطی بودن رابطه متغیر وابسته و کووریت بود. هم چنین، نتایج آزمون F برای بررسی همگنی شیب رگرسیون در سطوح مختلف متغیر مستقل، نشان داد که بین کووریت و متغیر مستقل تعامل وجود ندارد. در بررسی یکی دیگر از پیش‌فرض‌ها، جهت رعایت استقلال مقادیر کووریت از متغیر مستقل، کووریت پیش از ارائه متغیر مستقل اندازه‌گیری شد. این پیش‌فرض‌ها عبارت‌اند از:

نرمال بودن توزیع متغیر وابسته و کووریت

جدول ۳: نتایج آزمون کولموگراف - اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن داده‌ها

کولموگراف - اسمیرنوف			آماره	پیش‌آزمون	متغیر
سطح معناداری	درجه آزادی	درجه آزادی			
۰/۲۰	۶۴	۰/۰۸	پیش‌آزمون	باورهای انگیزشی	
۰/۲۰	۶۴	۰/۰۶	پس‌آزمون		
۰/۱۸	۶۴	۰/۰۹	پیش‌آزمون	ادراک از محیط کلاس	
۰/۲۰	۶۴	۰/۰۷	پس‌آزمون		

همان‌طور که جدول ۳ نشان می‌دهد، مقدار آماره در آزمون کولموگراف - اسمیرنوف برای متغیر باورهای انگیزشی در نمرات پیش‌آزمون برابر با ۰/۰۸ با سطح معناداری ۰/۲۰ و در نمرات پس‌آزمون برابر با ۰/۰۶ با سطح معناداری ۰/۲۰ و برای متغیر ادراک از محیط کلاس در نمرات پیش‌آزمون برابر با ۰/۰۹ با سطح معناداری ۰/۱۸ و در نمرات پس‌آزمون برابر با ۰/۰۷ با سطح معناداری ۰/۲۰ به دست آمد؛ بنابراین در این سطح معناداری، آزمون برای هر دو کووریت و متغیرهای وابسته غیرمعنی‌دار می‌باشد که می‌توان گفت توزیع نمره‌های این متغیرها نرمال می‌باشد.

نتایج

برای بررسی معنی‌داری تفاوت میانگین گروه‌ها و هم چنین کنترل آماری متغیرهای مزاحم از تحلیل کوواریانس^۱ استفاده شد.

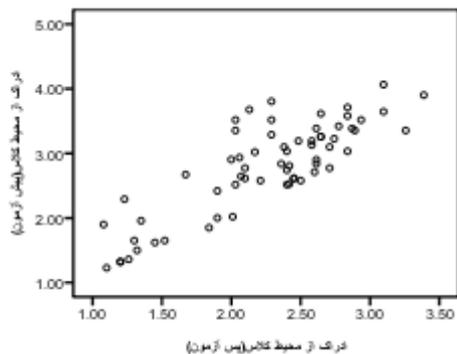
جدول ۲: آماره‌های توصیفی نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه‌های آزمایشی و کنترل

	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
گروه آزمایش	۲/۱۹	۰/۵۸	۳/۷۶	۰/۵۵
	۲/۵۶	۰/۷۴	۳/۵۸	۰/۳۵
گروه کنترل	۱/۷۸	۰/۶۲	۲/۳۵	۰/۶۹
	۲/۲۷	۰/۴۳	۲/۸۳	۰/۳۳

1. analysis of covariance

2. kolmogorov- smirnov test

نمودار ۲: نمودار پراکنش نمره‌های دو متغیر وابسته و کووریت



همان‌طور که نمودارهای ۱ و ۲ نشان می‌دهد، رابطه بین متغیرهای وابسته و کووریت خطی است.

همگنی شیب رگرسیون^۱ در سطوح متغیر مستقل: پیش فرض همگنی شیب‌های رگرسیون به نبود تعامل بین کووریت و متغیر مستقل اشاره دارد (مصراآبادی، ۱۳۹۵).

جدول ۵: نتایج آزمون F برای بررسی همگنی شیب رگرسیون در سطوح

مختلف متغیر مستقل

سطح معناداری	F	اثر تعاملی متغیرهای مستقل* کووریت
۰/۱۵	۲/۱۰	مستقل* باورهای انگیزشی
۰/۲۶	۱/۲۶	مستقل* ادراک از محیط کلاس

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، اثر تعاملی بین متغیر مستقل و باورهای انگیزشی ($F=۲/۱۰$) و بین متغیر مستقل و ادراک از محیط کلاس ($F=۱/۲۶$) معنی دار نمی‌باشد. بنابراین می‌توان گفت مقادیر کووریت در سطوح مختلف متغیر مستقل توزیعی یکنواخت دارد.

استقلال اندازه‌های کووریت از اعمال متغیر مستقل: جهت رعایت استقلال مقادیر کووریت از متغیر مستقل، کووریت پیش از ارائه متغیر مستقل اندازه‌گیری شده است.

همگنی واریانس متغیر وابسته در بین گروه‌ها: در تحلیل کوواریانس لازم است نمرات متغیر وابسته در داخل گروه‌های مورد مقایسه، دارای پراکنش نسبتاً برابر باشند (مصراآبادی، ۱۳۹۵).

جدول ۴: آزمون لون برای بررسی همگنی واریانس متغیر وابسته در بین

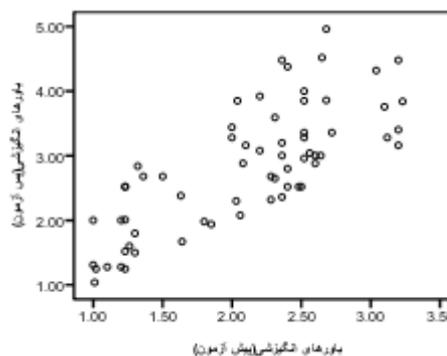
گروه‌های آزمایشی و کنترل

متغیر	F	سطح معناداری
باورهای انگیزشی	۱/۵۲	۰/۲۲
ادراک از محیط کلاس	۰/۰۳	۰/۸۵

همان‌طور که جدول ۴ نشان می‌دهد، آزمون لون با مقدار آماره F در مورد متغیر باورهای انگیزشی برابر با ۰/۳۹ و سطح معناداری ۰/۵۳ و در مورد متغیر ادراک از محیط کلاس برابر با ۰/۰۳ و سطح معناداری ۰/۸۵، معنادار نمی‌باشد؛ بنابراین می‌توان گفت نمرات متغیرهای وابسته در داخل گروه‌های مورد مقایسه، دارای پراکنش نسبتاً برابر می‌باشند.

رابطه خطی بین متغیر وابسته و کووریت: در تحلیل کوواریانس لازم است بین دو متغیر وابسته و هم تغییر یک رابطه خطی برقرار باشد. برای تشخیص خطی بودن رابطه متغیرها، از نمودار پراکنش استفاده می‌شود.

نمودار ۱: نمودار پراکنش نمره‌های دو متغیر وابسته و کووریت



1 . homogeneity of regression slop

جدول ۶: خلاصه تحلیل کوواریانس در مورد اثر آموزش راهبردی تفکر بر باورهای انگیزشی و ادراک از محیط کلاس

منبع پراکنش	مجموع درجات	درجات آزادی	مجموع مربعات	F	معنی داری سطح
کوواریت	۲/۲۲	۱	۶/۱۳	۰/۰۱	
بین گروهی	۲۳/۶۱	۱	۶۵/۰۶	۰/۰۰	
خطا	۲۲/۱۳	۶۱	۰/۳۶		
کل	۶۵۶/۲۰	۶۴			
کوواریت	۱/۷۴	۱	۱۸/۶۸	۰/۰۰	
بین گروهی	۶/۸۹	۱	۷۳/۷۶	۰/۰۰	
خطا	۵/۷۰	۶۱	۰/۰۹		
کل	۶۷۵/۸۷	۶۴			

همان‌طور که در جدول ۶ مشاهده می‌شود، نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که اثر اصلی گروه بر نمرات پس‌آزمون، معنی‌دار است ($F = 65/06, P \leq 0/05$ و $F = 73/76, P \leq 0/05$). هم‌چنین، طبق نتایج این جدول، اثر کوواریت هم معنی‌دار می‌باشد ($F = 6/13, P \leq 0/05$). بنابراین مطابق با نتایج به‌دست‌آمده می‌توان گفت آموزش راهبردی تفکر بر باورهای انگیزشی و ادراک از محیط کلاس دانش‌آموزان تأثیر دارد و هم‌چنین، انتخاب نمرات پیش‌آزمون به‌عنوان کوواریت درست و بجا بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، بررسی تأثیر آموزش راهبردی تفکر بر باورهای انگیزشی و ادراک از محیط کلاس دانش‌آموزان ابتدایی بود. نتایج این تحقیق نشان داد که در گروه‌های آزمایش و کنترل از لحاظ باورهای انگیزشی تفاوت وجود دارد؛ بنابراین آموزش راهبردی تفکر در باورهای انگیزشی دانش‌آموزان تأثیرگذار است. این یافته با نتایج تحقیقات پیشین، مبنی بر تأثیر آموزش تفکر بر بعد عاطفی در کودکان، همسو است (جعفری و همکاران، ۱۳۹۴؛ ماهروزاده و رمضان پور، ۱۳۸۸؛ بنیسی و همکاران، ۲۰۱۸). برخوری و همکاران (۱۳۸۸) نیز در پژوهش انجام شده، در میان دانش‌آموزان پسر پایه‌ی اول دبیرستان شهر جیرفت، به این نتیجه دست یافتند که آموزش مهارت‌های مثبت اندیشی به شیوه‌ی گروهی بر عزت‌نفس دانش‌آموزان گروه آزمایش تأثیر مثبت داشته است. شیخ‌الاسلامی (۱۳۹۵) نیز نشان داد که

انگیزش دانش‌آموزانی که در کلاس‌های آموزش مهارت‌های تفکر شرکت کرده‌اند، بالاتر از گروه کنترل و افرادی بود که در چنین کلاس‌هایی شرکت نکرده بودند. هم‌چنین، شمشیری (۱۳۸۶) در مطالعه‌ی خود به این نتیجه رسید که تفکر و درگیری عاطفی دو مقوله‌ی درهم‌تنیده‌اند. شاره و عربلین (۱۳۹۳) نیز در بررسی رابطه‌ی ساختار انگیزشی باورهای فراشناختی و راهبردهای کنترل فکر، نشان دادند که افرادی که اطمینان شناختی کمی دارند و به فعالیت‌های شناختی خود تعاریفی منفی را نسبت می‌دهند به لحاظ انگیزشی سطح تلاش چنین افرادی رو به افول گذاشته و به‌تدریج تسلیم می‌شوند و در پی این حالت، ناراحتی، غمگینی و اضطراب بیشتری را نسبت به سایر افراد تجربه می‌کنند. پژوهش سیفی‌گندمانی و همکاران (۱۳۹۰) نیز به نقش آموزش فلسفه و مهارت‌های تفکر برای کودکان بر افزایش اعتمادبه‌نفس آن‌ها تأکید کرده است. مهتا^۱ و وایت برد^۲ (۲۰۱۵) نیز در تحقیقی نشان دادند که آموزش فلسفه برای کودکان، تأثیر مثبت بیشتری در حوزه‌های اجتماعی و اخلاقی نسبت به حوزه‌های شناختی دارد. شعبانی (۱۳۹۰) اظهار می‌دارد که در فرآیند تفکر، دانش‌آموزان با اعمال پیچیده‌ی ذهنی مواجه هستند که در جریان آن اعمال، اعتقادات دانش‌آموزان، ارزش‌هایی که بر آن‌ها پافشاری می‌کنند و انگیزه و توجه و تلاش آنان تحت تأثیر قرار می‌گیرد. شعبانی (۱۳۹۰) معتقد است که برای برانگیختن خودانگیزختگی دانش‌آموزان و تحریک علاقه‌ی آن‌ها ابتدا باید مفهوم و مسئله‌ی چشمگیر ارائه گردد و متعاقب آن هم تجزیه‌وتحلیل آن موضوع پیگیری گردد. درواقع این بدان معناست که ارائه صرف شگفتی در موضوع درسی، انگیزه‌ی درونی را سبب نمی‌گردد بلکه دانش‌آموزان با بهره‌گیری از نیروی تفکر خود و به دنبال تجزیه‌وتحلیل موضوع درسی، انگیزش درونی کسب می‌کنند. در تبیین یافته‌های این بخش می‌توان بیان کرد که بنا به رویکرد اجتماعی- فرهنگی انگیزش، منبع انگیزشی مهم برای افراد بودن با دیگران و داشتن رابطه‌ی دوستانه‌ی متقابل با آنان است. از آنجایی که تعامل، یکی از عناصر مهم در یادگیری تفکر می‌باشد، بنابراین یادگیری تفکر با افزایش انگیزه در ارتباط است.

از سوی دیگر، این یافته بر اساس نظریه‌ی اجتماعی- فرهنگی رشد ویگوتسکی قابل تبیین است. مطابق این نظریه، هدف رشد رسیدن به خودنظم‌دهی است. منظور از خودنظم‌دهی این است که فرد از کنترل بیرونی خارج شده و از دیگران سامان‌دهی به خودسامان‌دهی تغییر کند (سیف، ۱۳۸۸). اسلاوین، خودنظم‌دهی را با توانایی اندیشیدن مترادف می‌داند. خودسامانی هم به‌نوبه‌ی خود با عزت‌نفس رابطه‌ی مثبت دارد. درواقع، فکر کردن احساس ارزش شخصی را افزایش می‌دهد. درواقع،

و از طریق آموزش فلسفه آن‌ها می‌توانند تفکر پیچیده در خود را بهبود بخشند. به نقل از سیف (۱۳۸۸) تفکر و ادراک از هم جداشدنی نیستند، زیرا تجربه‌های گذشته بر فرآیندهای ادراک تأثیر می‌گذارند. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد که دانش‌آموزان در جریان یادگیری تفکر، به مهارت‌هایی از جمله مهارت گوش دادن، پردازش اطلاعات، استدلال، پژوهش، تفکر خلاق، ارزیابی و ... دست می‌یابند. مجموعه‌ی این مهارت‌ها در واقع محورهای اجتماعی شدن را تشکیل می‌دهند. با اجتماعی شدن، ادراک فرد از اجتماع هم تحت تأثیر قرار می‌گیرد. از سوی دیگر، می‌توان گفت در کلاس‌هایی که در آن‌ها تفکر به دانش‌آموزان آموزش داده می‌شود، دانش‌آموزان درگیر کاوشگری گروهی می‌شوند و تجارب مشترک ارزشمند برای خود می‌سازند. از آنجایی که آموزش مهارت‌های تفکر موجبات خلق تجارب یادگیری ارزشمند و کسب موفقیت می‌گردد، بنابراین دانش‌آموزان محیط یادگیری فراهم‌شده بر این اساس را مثبت ارزیابی خواهند کرد. تأکید لیپمن (۲۰۰۳)، مبنی بر اینکه می‌خواست کاری کند که بچه‌ها فیلسوف بودن و تفکر فیلسوف‌مآبانه را در کنار حمایت جامعه کلاس تجربه کنند، دلیل مستحکم دیگری بر تأیید این ادعا است که آموزش تفکر و ادراک از محیط یادگیری در ارتباط دوسویه مورد توجه‌اند.

بررسی حاضر هم‌چنین نشان داد که تفکر قابل آموزش است. این بخش از پژوهش با یافته‌های تعدادی از پژوهش‌ها در تناقض است. یکی از استدلال‌های اصلی در مقابل تلاش‌های معطوف به پرورش فکری کودکان، این است که هوش تا حد زیادی موروثی است و شانس کمی برای تغییر آن وجود دارد (غریبی و همکاران، ۱۳۹۲). عبدالله پور (۱۳۹۲) معتقد است که بهترین متفکران کسانی نیستند که به آن‌ها نحوه تفکر آموزش داده‌شده باشد، بلکه کسانی هستند که به آن‌ها امکان تفکر داده‌شده است. جامعه پرسشگری فلسفی وظیفه خود را ایجاد چنین شرایط و فضایی برای تفکر می‌داند از این رو می‌توان آموزش فلسفه به کودک را «پرورش تفکر» نامید.

ریشه نهضت آموزش مهارت‌های فکری کودکان در این اعتقاد نهفته است که روش تفکر را می‌توان یاد گرفت و آموزش داد. لیپمن (۲۰۰۳) معتقد است می‌توان در کلاس‌های درس، دانش‌آموزان را به گونه‌ای با فلسفه درگیر کرد که هرچند سن آن‌ها کم است، اما زمینه‌های فعلیت تفکر فلسفی در آن‌ها رشد یابد. لیپمن بیان می‌دارد که برای دستیابی به این هدف به معلمانی کارآموده و نیز به متون درسی مناسب نیاز است. جی رویونیو^۵ (۲۰۱۳) در تحقیقی با عنوان فلسفه برای کودکان: یک ابزار ایده آل برای تحریک مهارت‌های

از آنجایی که اختلالات تفکر، باورهای انگیزشی فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد، بنابراین ارتقای ویژگی‌های تفکر موجب کیفیت بخشی به ساختار انگیزشی ارگانسیم خواهد بود؛ بنابراین، می‌توان گفت با آموزش تفکر به دانش‌آموزان، آن‌ها یاد می‌گیرند که تفکر ارزشمند است؛ دانش‌آموزان در فعالیت‌های فکری درگیر می‌شوند؛ پرسشگری رواج می‌یابد؛ انفعال جای خود را به ساختن دانش می‌دهد؛ دانش‌آموزان اطلاعات دریافتی خود را تفسیر می‌کنند؛ در نهایت این دانش‌آموزان از درگیر شدن در فعالیت‌های چالش برانگیز لذت می‌برند و باورهای انگیزشی در آن‌ها به صورت مستحکم شکل می‌گیرد.

نتایج این تحقیق در بخش دیگری نشان داد که تفاوت بین میانگین نمرات دانش‌آموزان در مقیاس ادراک از محیط کلاس در گروه آزمایشی و کنترل در مرحله‌ی پس‌آزمون معنی‌دار است؛ یعنی با توجه به کنترل متغیر مداخله‌گر، آموزش راهبردی تفکر در مرحله‌ی پس‌آزمون میزان نمرات دانش‌آموزان را در گروه آزمایشی در مقایسه با گروه کنترل در مقیاس مورد نظر، به طور معنی‌داری افزایش داده است. مک گیونس (۱۹۹۹؛ به نقل از فرمیپنی و همکاران، ۱۳۸۷) در گزارش تحقیقی خود درباره‌ی مهارت تفکر، معتقد است که این امر به شکل فزاینده‌ای مورد تصدیق است که بهبود بخشیدن به مهارت تفکر نه تنها بر اندیشه‌ی دانش‌آموزان بلکه بر پیشرفت و تفکر معلمان و بر ویژگی‌های مدارس به‌عنوان اجتماعات یادگیری نیز مؤثر است که با تحقیق حاضر همسویی دارد. هم‌چنین، نتایج پژوهش صداقت و همکاران (۱۳۹۲) که نشان داد بین تفکر و فرهنگ محیط آموزشی رابطه وجود دارد، با این پژوهش همسو می‌باشد. نتایج این بخش از پژوهش با تحقیق هدایتی و ماه زاده همسو است. هدایتی و ماه زاده (۱۳۹۵) در تحقیقی با عنوان فلسفه برای کودکان و مهارت حل مسئله‌ی اجتماعی، نشان دادند که مشارکت در برنامه‌ی آموزش فلسفه برای کودکان و نوجوانان منجر به بهبود مهارت کلی حل مسئله‌ی اجتماعی گردید. مکایا (۲۰۱۵)^۱ نیز بر تأثیر آموزش فلسفه بر تجارب مثبت یادگیری به‌واسطه‌ی حفظ یک محیط کلاسی امن و مثبت تأکید دارد و اظهار می‌دارد در برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان با بهبود و ارتقای مهارت‌های فکری کودکان، موجبات رشد اجتماعی و مدنی آن‌ها فراهم می‌گردد. هم‌چنین ورلی^۲ (۲۰۱۶) نشان داد که برنامه‌ی آموزش فلسفه برای کودکان می‌تواند در جهت پرورش شهروندی و رشد روابط میان فردی مؤثر باشد. دی ماسی^۳ و سانتی^۴ (۲۰۱۶) نشان دادند که با استفاده از آموزش فلسفه برای کودکان، دانش‌آموزان قادر به اندیشیدن به سبک تفکر آزادمنشانه در فرآیند تصمیم‌گیری هستند

4. Santi
5. Gruioniu

1. Makaiau
2. Worley
3. Di Masi

کردن فراهم کنند تا در نهایت دانش‌آموزان بتوانند دانش خود را خودشان بسازند. نیروهای فرهنگی و اجتماعی هم باید همسو با خانه و مدرسه در جهت پرورش استقلال افراد در فکر کردن و قضاوت و تصمیم‌گیری گام بردارند. با توجه به این‌که در این پژوهش حوزه‌ی عاطفی و حوزه‌ی اجتماعی مرتبط با آموزش تفکر مورد بررسی قرار گرفته است، لذا به پژوهشگران آتی پیشنهاد می‌شود که با توجه به یافته‌های این پژوهش و پژوهش‌های دیگر مبنی بر تأثیر مثبت آموزش راهبردی تفکر بر حوزه‌های عاطفی و اجتماعی، پژوهش‌هایی در زمینه‌ی حوزه شناختی انجام دهند. از آنجایی‌که در پژوهش حاضر از طرح برون‌گروهی استفاده شده است، در جهت کنترل دقیق متغیرهای مزاحم، به پژوهشگران آتی پیشنهاد می‌شود که به جای طرح بین‌گروهی از یک طرح درون‌گروهی استفاده کنند. با توجه به این‌که پژوهش حاضر دارای محدودیت مکانی بود، لازم می‌نماید که تکرارپذیری یافته‌های این پژوهش در جامعه‌های آماری دیگر مورد بررسی قرار گیرد.

منابع

استوار، صغری؛ و عابدی، مسعود. (۱۳۹۵). مقایسه‌ی باورهای انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی یادگیری در دانشجویان مشروط و عادی. *مجله‌ی مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۳(۲۴)، ۲۰-۱.

آقازاده، سید ابراهیم؛ رضایی، اکبر؛ و محمدزاده، علی. (۱۳۸۸). رابطه‌ی باورهای معرفت‌شناختی و انگیزشی دانشجویان دچار درگیری شناختی. *تازه‌های علوم شناختی*، ۱(۴)، ۶۳-۷۴.

بابایی امیری، ناهید؛ و عاشوری، جمال. (۱۳۹۲). ارتباط راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی، خودکارآمدی، خلاقیت و هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی. *دو فصلنامه‌ی راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۲(۳)، ۱۰۸-۹۳.

برخوری، حمید؛ رفاهی، ژاله؛ فرحبخش، کیومرث. (۱۳۸۸). اثربخشی آموزش مهارت‌های مثبت اندیشی به شیوه‌ی گروهی بر انگیزه‌ی پیشرفت، عزت‌نفس و شادکامی دانش‌آموزان پسر پایه‌ی اول دبیرستان شهر جیرفت. *فصلنامه‌ی علمی-پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۲(۵)، ۱۴۴-۱۳۱.

برومند، رضا؛ و شیخی‌فینی، علی‌اکبر. (۱۳۹۰). پیش‌بینی عملکرد تحصیلی درس ریاضی از طریق باورهای انگیزشی (خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان). *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۶(۱۰)، ۳۴-۱۹.

تفضلی، مهین؛ و خدیوزاده، طلعت. (۱۳۸۱). راهبردهای مطالعه و یادگیری دانشجویان مامایی. *فصلنامه‌ی دانشگاه علوم پزشکی سبزوار*، ۶(۲)، ۹۵-۹۰.

جعفری، زهره؛ صمدی، پروین؛ قائدی، یحیی. (۱۳۹۴). بررسی تأثیر آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش روحیه‌ی پژوهشگری کودکان دوره‌ی پیش‌دبستانی. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۲(۱۷)، ۴۹-۴۱.

چالمه، رضا؛ و لطیفیان، مرتضی. (۱۳۹۱). ویژگی‌های محیط یادگیری فراشناختی و پیشرفت تحصیلی: بررسی نقش واسطه‌ای باورهای انگیزشی در دانش‌آموزان. *فصلنامه‌ی روانشناسی کاربردی*، ۶(۳)، ۵۸-۴۳.

تفکر، بیان می‌کند دلیل اصلی بسیاری از معلمان برای ابراز شک و تردید در مورد آموزش مهارت‌های تفکر این واقعیت است که آن‌ها خودشان در زمینه فلسفه دانش ندارند و مایل نیستند به آن نزدیک شوند. همچنین، این بررسی نشان داد که مهم‌ترین موضوعی که می‌تواند ما را در دستیابی به مهارت‌های تفکر کمک کند، آموزش فلسفه است. اکثر مردم بر این باورند که فلسفه باید در دوران بزرگسالی معرفی گردد ولی آن می‌تواند در زمانی ارائه گردد که روند یادگیری برای فکر کردن شروع می‌شود یعنی در سال‌های اولیه‌ی تحصیل. نتایج تحقیق دیپلکی و ترسی (۲۰۱۶) و جانسن و همکاران (۲۰۱۹) هم حاکی از آن است که خودکارآمدی معلم بیشتر از دانش وی بر شیوه‌ی تدریس مهارت‌های تفکر توسط وی تأثیر دارد. در واقع استنباط این محققان از تأثیر بیشتر خودکارآمدی معلم نسبت به دانش وی بر شیوه‌ی تدریس تفکر وی در کلاس درس این است که آن‌ها معتقدند معلمی که خودکارآمدی بالاتری دارد از سبک‌های تدریس تسهیل‌کننده استفاده می‌کند که آن هم به نوبه‌ی خود زمینه را برای یادگیری تفکر فراهم می‌آورد.

علاوه بر یافته‌های تجربی، از لحاظ نظری نیز می‌توان احتمال توفیق برنامه‌ی آموزش تفکر برای کودکان را پیش‌بینی کرد. در این ارتباط، جانسون-لیرد (سیف، ۱۳۸۸) توضیح دقیق‌تری دارد؛ جانسون-لیرد در طبقه‌بندی خود انواع تفکر را در دو دسته‌ی کلی بی‌هدف و هدفمند قرار داده است. تفکر بی‌هدف از خانواده‌ی تفکر وابسته به تداعی است و تفکر هدفمند از خانواده‌ی حل مسئله است. این نوع تفکر، به خلاف تفکر بی‌هدف، ارادی و عمدی است و در آن فرد به طور آگاهانه می‌کوشد تا به نتیجه‌ی دست یابد.

با جمع‌بندی یافته‌های حاصل از این پژوهش و مبانی نظری و تجربی حامی می‌توان به این نتیجه رسید که از آموزش تفکر برای دانش‌آموزان به‌ویژه دانش‌آموزان مقطع تحصیلی ابتدایی می‌تواند به‌عنوان یک برنامه‌ی ثمربخش در جهت دستیابی به فرهنگ تفکر استفاده نمود. با عنایت به نتایج و دست‌آوردهای مفید این برنامه می‌توان پیشنهاد کرد که خانه و مدرسه و جامعه باید به‌طور هماهنگ فعالیت‌های خود را بر پرورش انسان‌های صاحب‌فکر متمرکز کنند؛ بنابراین محیط خانه باید بستر کشف و خلق محیط‌های فیزیکی و روانی را فراهم کنند. نظام‌های آموزشی اجزای ساختار خود از جمله محتوای برنامه‌ی درسی و معلمان را مجهز به مهارت‌های تفکر کنند. معلمان نیز می‌توانند به جای این‌که وقت کلاس را صرف انتقال اطلاعات و موعظه کردن و ترغیب به اطاعت از اطلاعات بکنند، چهارچوبی را انتخاب کنند که در آن دانش‌آموزان مهارت‌های لازم برای کاوش، فکر کردن و تصمیم‌گیری را کسب کنند، فکر کردن در کلاس را تشویق کنند و مورد حمایت قرار دهند و موقعیت‌هایی برای فکر

صدری دمیرچی، اسماعیل؛ کریمیان پور، غفار؛ و جلیلیان، سهیلا. (۱۳۹۶). پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی بر اساس ادراک از محیط یادگیری و سرسختی روان‌شناختی در بین دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه. *دوماهنامه علمی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۰ (۵)، ۳۷۴-۳۶۱.

صفوی، امان اس. (۱۳۸۶). کلیات روش‌ها و فنون تدریس. تهران: معاصر.

عابدینی، یاسمین؛ باقریان، رضا؛ و کدخدایی، محبوبه السادات. (۱۳۸۹). بررسی رابطه‌ی باورهای انگیزشی و راهبردهای شناختی-فرانشناختی با پیشرفت تحصیلی: آزمون مدل‌های رقیب. *تازه‌های علوم شناختی*، ۱۲ (۳)، ۴۸-۳۴.

عبدالله پور، رویا. (۱۳۹۲). فرآیند آموزش فلسفه به کودکان (از تئوری تا عمل). *ماهنامه‌ی رشد تکنولوژی آموزشی*، ۶.

غریبی، حسن؛ ادیب، یوسف؛ فتحی آذر، اسکندر؛ هاشمی، تورج؛ بدری گرگری، رحیم؛ قلی زاده، زلیخا. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش راهبردی تفکر بر پرسشگری دانش‌آموزان پسر پایه‌ی پنجم ابتدایی شهر سنندج. *تفکر و کودک*، ۱، ۹۲-۷۱.

غریبی، حسن؛ ادیب، یوسف؛ فتحی آذر، اسکندر؛ هاشمی، تورج؛ و بدری گرگری، رحیم. (۱۳۹۱). *اثربخشی آموزش راهبردی تفکر بر تفکر انتقادی، تحول اخلاقی و پرسشگری دانش‌آموزان پنجم دبستان*. رساله‌ی دکتری، دانشگاه تبریز.

فرج الهی، مهران؛ و مصطفوی، سیده مریم. (۱۳۹۱). فلسفه برای کودکان، رشد تفکر سنجشگرانه. *پژوهش‌های معرفت‌شناختی*، ۱۱ (۲)، ۱۰۷-۸۹.

فرمبهنی فراهانی، محسن؛ میرزامحمدی، محمد حسن؛ و خارستانی، اسماعیل. (۱۳۸۷). تبیین تطبیقی اهداف آموزش فلسفه به کودکان در کشورهای مختلف. *حکمت و فلسفه*، ۴ (۴)، ۴۵-۷۰.

کارشکی، حسین؛ ارفع بلوچی، فاطمه؛ شیرزاد، زینب. (۱۳۹۳). رابطه‌ی ادراکات کیفیت کلاسی دانش‌آموزان دختر با نگرش تحصیلی آنان. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۹ (۱)، ۸۸-۷۵.

کجیاف، محمدباقر؛ مولوی، حسین؛ و شیرازی تهرانی، علیرضا. (۱۳۸۲). رابطه‌ی باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی. *تازه‌های علوم شناختی*، ۵ (۱)، ۳۳-۲۷.

ماهروزاده، طیبه؛ رمضان پور، شیوا. (۱۳۹۰). تأثیر روش اجتماع پژوهی برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش مهارت‌های شهروندی. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۷ (۳)، ۶۳-۳۱.

مصراآبادی، جواد. (۱۳۹۵). *کاربست آمار استنباطی در علوم رفتاری*. تبریز: طنین دانش.

موسوی، ستاره؛ جبل عاملی، جلال؛ و علی بخشی، فاطمه. (۱۳۹۱). بررسی رابطه‌ی هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان. *تحقیقات علوم رفتاری*، ۱۰ (۳)، ۱۹۲-۱۷۹.

نعامی، عبدالزهره. (۱۳۸۸). رابطه‌ی بین کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز. *مجله‌ی مطالعات روان‌شناختی*، ۵ (۳)، ۱۳۷-۱۳۴.

نوری ثمرین، شهرام؛ برومند نسب، مسعود؛ فلاطونی، فردوس؛ و سراج خرمی، ناصر. (۱۳۸۸). مقایسه‌ی باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی. *یافته‌های نو در روانشناسی*، ۴ (۱۱)، ۵۹-۴۷.

نوریان، محمد. (۱۳۸۶). تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی سال اول دبستان در ایران. *فصلنامه روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی*، ۳ (۱۲)، ۳۶۶-۳۵۷.

حجازی، الهه؛ و نقش، زهره؛ و سنگری، علی اکبر. (۱۳۸۸). ادراک از ساختار کلاس و پیشرفت تحصیلی ریاضی: نقش واسطه‌ای متغیرهای انگیزشی و شناختی. *مطالعات روان‌شناختی دانشکده‌ی علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهراء*، ۵ (۴)، ۶۵-۴۷.

حسنی زنگبار، طاهره؛ و لیوارجانی، شعله. (۱۳۹۶). بررسی تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر یادگیری درس ریاضی و اضطراب دانش‌آموزان دختر دوره‌ی اول متوسطه شهرستان بستان‌آباد در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴. *نشریه‌ی علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی*، ۱۰ (۳۹)، ۹۳-۶۹.

خوش طالع، مهسا؛ صنعت جو، اعظم؛ و نوکاربزی، محسن. (۱۳۹۳). *رابطه‌ی سبک‌های پردازش اطلاعات و ادراک از محیط کلاس با راهبردهای مطالعه‌ی خودتنظیمی*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد: دانشگاه فردوسی مشهد.

دانا، علی؛ ترک، نسرین؛ و رضایی، عیسی. (۱۳۹۴). کارپوشه‌ی الکترونیکی: ابزاری برای بهبود باورهای انگیزشی دانشجویان. *فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*، ۶ (۱)، ۱۴۶-۱۳۱.

درخشان هوره، خدیجه. (۱۳۸۹). یادگیری خودتنظیمی. *ماهنامه‌ی آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی: تکنولوژی آموزشی*، ۲۶ (۲)، ۱۱۲-۱۰۱.

رضایی، اکبر؛ خورش، محسن؛ و مقامی، حمیدرضا. (۱۳۹۱). بررسی رابطه‌ی ویژگی‌های شخصیتی، باورهای انگیزشی و استراتژی‌های یادگیری با عملکرد تحصیلی دانشجویان گروه‌های علوم انسانی و علوم پایه. *فصلنامه‌ی روانشناسی تربیتی*، ۸ (۲۶)، ۲۳۳-۲۱۲.

ساقی، سمیرا؛ چلبیانلو، غلامرضا؛ فاضل، امین؛ و محمدی، مهدی. (۱۳۹۰). بررسی رابطه‌ی سبک‌های یادگیری و پیشرفت تحصیلی با واسطه‌گری راهبردهای آگاهی‌فرانشناختی در بین دانشجویان. *علوم تربیتی*، ۴ (۱۳)، ۹۴-۷۹.

سیف، دیبا؛ و خیر، محمد. (۱۳۸۷). رابطه‌ی باورهای انگیزشی با رویکردهای یادگیری در میان جمعی از دانشجویان رشته‌ی پزشکی و مهندسی دانشگاه‌های شیراز. *مجله‌ی علوم تربیتی و روانشناسی*، ۱۴ (۱ و ۲)، ۸۲-۵۷.

سیف، علی اکبر. (۱۳۸۸). *روانشناسی پرورشی نوین (ویزایش ششم)*. تهران: دوران.

سیفی گندمانی، محمد یاسین؛ شقاقی، فرهاد؛ و کلانتری میدی، سارا. (۱۳۹۰). اثربخشی برنامه‌ی آموزش فلسفه به دانش‌آموزان دختر بر عزت‌نفس و توانایی حل مسئله‌ی آن‌ها. *روانشناسی کاربردی*، ۵ (۲)، ۸۳-۶۶.

شاره، حسین؛ عربلین، هما. (۱۳۹۳). رابطه‌ی ساختار انگیزشی باورهای فرانشناختی و راهبردهای کنترل فکر. *اصول بهداشت روانی*، ۱۶ (۶۲)، ۱۸۷-۱۷۲.

شعبانی، حسن. (۱۳۹۰). *روش تدریس پیشرفته (آموزش مهارت‌ها و راهبردهای تفکر)*: سمت. شمشیری، بابک. (۱۳۸۶). تبیین عناصر بنیادی پرورش تفکر. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۳ (۳) و ۴، ۶۰-۴۱.

شیخ‌الاسلامی، علی. (۱۳۹۵). تأثیر آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی بر خود نظم دهی دانش‌آموزان پایه‌ی اول دوره‌ی متوسطه‌ی دوم. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۰ (۳۵)، ۱۴۹-۱۶۲.

صداقت، مریم؛ رحمانی، سوده؛ محمدی، راحله. (۱۳۹۲). فرهنگ تفکر در کلاس و رابطه‌ی آن با نیاز به شناخت معلم و دانش‌آموز. *فصلنامه‌ی روانشناسی کاربردی*، ۲ (۲۶)، ۹۲-۷۷.

- Banisi, P., Shams Esfandabad, H., & Emamipour, S. (2018). The impact of philosophy for children on social skills, metacognition and tolerance of ambiguity in the junior high school students. *Iranian journal of educational sociology*, 1(9), 163-179. <http://iase-idje.ir/article-1-295-en.html>
- Bloom, B. S. (1964). *Stability and change in human characteristics*. New York: Wiley.
- Bryan, R. R., Glynn, S. M., & Kittleson, J. M. (2011). Motivation, achievement, and advanced placement intent of high school students learning science. *Science education*, 95(6), 1049-1065. <https://doi.org/10.1002/sce.20462>
- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J., & Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual differences*, 29(6), 1057-1068. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00253-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00253-6)
- Den Brok, P., Fisher, D., Rickards, T., & Bull, E. (2006). Californian science students' perceptions of their classroom learning environments. *Educational Research and Evaluation*, 12(1), 3-25. <https://doi.org/10.1080/13803610500392053>
- Di Masi, D., & Santi, M. (2016). Learning democratic thinking: a curriculum to philosophy for children as citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 48(1), 136-150. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1088064>
- Dilekli, Y., & Tezci, E. (2016). The relationship among teachers' classroom practices for teaching thinking skills, teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills and teachers' teaching styles. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 144-151. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.06.001>
- El Soufi, N., & See, B. H. (2019). Does explicit teaching of critical thinking improve critical thinking skills of English language learners in higher education? A critical review of causal evidence. *Studies in educational evaluation*, 60, 140-162. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.12.006>
- Gentry, M., Gable, R. K., & Rizza, M. G. (2002). Students' perceptions of classroom activities: Are there grade-level and gender differences? *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 539. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.94.3.539>
- Gruioniu, O. (2013). The philosophy for children, an ideal tool to stimulate the thinking skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 76, 378-382. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.131>
- Heikkilä, A., Niemivirta, M., Nieminen, J., & Lonka, K. (2011). Interrelations among university students' approaches to learning, regulation of learning, and cognitive and attributional strategies: a person oriented approach. *Higher Education*, 61(5), 513-529. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9346-2>
- Janssen, E. M., Meulendijks, W., Mainhard, T., Verkoeijen, P. P., Heijltjes, A. E., Van Peppen, L. M., & Van Gog, T. (2019). Identifying characteristics associated with higher education teachers' Cognitive Reflection Test performance and their attitudes towards teaching critical thinking. *Teaching and Teacher Education*, 84, 139-149. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.05.008>
- هدایتی، مهنوش؛ ماه زاده، حامد. (۱۳۹۵). "فلسفه برای کودکان" و مهارت حل مسئله‌ی اجتماعی. *مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۶(۱)، ۲۹-۵۴.
- یمینی، محمد؛ کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌الله؛ و مرادی، علیرضا. (۱۳۸۷). رابطه‌ی بین ادراک از محیط یادگیری ساختن گرای اجتماعی، سبک‌های تفکر با رویکرد عمیق به یادگیری و بازده‌ها یا پیامدهای یادگیری. *فصلنامه‌ی پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، ۳(۱۲)، ۱۳۹-۱۷۱.

- Kelly, K., & Heffernan, N. (2015, June). Developing self-regulated learners through an intelligent tutoring system. In *International Conference on Artificial Intelligence in Education* (pp. 840-843). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-19773-9_128
- Lipman, m. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge university press.
- Makaiau, A. S. (2015). Global and local impacts of philosophy for children: A summary of recent research findings. *The University of Hawaii Uehara Academy for Philosophy and Ethics in Education*. 1-2.
- Mehta, S., & Whitebread, D. (2015). Philosophy for children and moral development in the Indian context.
- Paulsen, M. B., & Gentry, J. A. (1995). Motivation, learning strategies, and academic performance: A study of the college finance classroom. *Financial Practice and Education*, 5(1), 78-89.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*. McGraw-Hill Education (UK).
- Prosser, M., & Trigwell, K. (2017). Student learning and the experience of teaching. *HERDSA Review of Higher Education*, 4, 5-27.
- Putwain, D., Sander, P., & Larkin, D. (2013). Academic self-efficacy in study-related skills and behaviours: Relations with learning-related emotions and academic success. *British Journal of Educational Psychology*, 83(4), 633-650. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02084.x>
- Tanriseven, I., & Dilmac, B. (2013). Predictive relationships between secondary school students' human values, motivational beliefs, and self-regulated learning strategies. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(1), 29-36.
- Wolters, C. A. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and individual differences*, 11(3), 281-299. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(99\)80004-1](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(99)80004-1)
- Worley, P. (2016). Philosophy and children. *The Philosophers' Magazine*, (72), 119-120. <https://doi.org/10.5840/tpm20167261>