

فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

سال چهاردهم شماره ۵۳ بهار ۱۳۹۸

اثربخشی روش اجتماع پژوهشی در برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان*

رامین حبیبی کلیبر^۱*

ابوالفضل فرید^۲

رقیه محمدزاده^۳

چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان به روش اجتماع پژوهشی بر خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان بود. روش پژوهش از نوع شبه‌آزمایشی بود که در اجرای آن از طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شد. شرکت‌کنندگان پژوهش شامل ۵۰ نفر از دانش‌آموزان پایه هفتم ناحیه یک شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بودند که به روش تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و به‌طور تصادفی در هریک از گروه‌های آزمایشی و کنترل قرار گرفتند. پرسش‌نامه خودکارآمدی اجتماعی کنلی (۱۹۸۹) برای هر دو گروه اجرا شد. آزمودنی‌های گروه آزمایشی به مدت ۱۳ جلسه در برنامه آموزش فلسفه به کودکان شرکت کردند. گروه کنترل نیز همزمان به برنامه‌های عادی کلاس خود ادامه دادند. یافته‌های حاصل از تحلیل کوواریانس نشان داد نمره‌های دانش‌آموزان گروه آزمایشی در پس‌آزمون خودکارآمدی اجتماعی بالاتر از گروه کنترل است. بنابراین، آموزش فلسفه به کودکان به روش اجتماع پژوهشی به افزایش خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان منجر می‌گردد.

واژگان کلیدی: آموزش فلسفه به کودکان؛ اجتماع پژوهشی؛ خودکارآمدی اجتماعی

۱- دانشیار روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان (نویسنده مسئول) Email:habibikaleybar@gmail.com

۲- دانشیار دانشگاه شهید مدنی آذربایجان

۳- دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان

مقدمه

در جامعه کنونی و با توجه به پیشرفت سریع علم، دانش‌آموزان باید بتوانند با نحوه فکر کردن و حل مسائل زندگی آشنا شوند و به توانایی‌های خود در حل مشکلات زندگی ایمان داشته و با برخورداری از خودکارآمدی بالا و درک بهتری از خود و دنیای اطرافشان، بتوانند شخص مفیدی برای جامعه باشند.

خودکارآمدی اجتماعی^۱ باور شخصی فرد درباره مهارت‌هایش در موقعیت‌های تعامل میان فردی است (بندورا^۲، ۱۹۹۷). قرار گرفتن در موقعیت‌های اجتماعی باعث تقویت خودکارآمدی اجتماعی می‌شود. خودکارآمدی از مفاهیم مؤثر در نظریه‌شناختی اجتماعی بندورا است. در این نظریه فرآیندهای شناختی در رفتار آدمی نقش تعیین‌کننده‌ای دارد. فرآیندهای شناختی معیوب موجب انتظارات و ادراکات نادرست فرد از خودکارآمدی می‌شود. و این انتظارات و ادراکات می‌تواند به اضطراب و اجتناب از موقعیت‌های چالش‌انگیز منجر شود. در نظریه بندورا خودکارآمدی، قضاوت افراد در مورد توانایی‌هایشان برای سازماندهی و اجرای یک سلسله کارها برای رسیدن به انواع عملکردهای تعیین شده تعریف می‌شود.

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که باورهای خودکارآمدی تأثیر نیرومندی بر انگیزه پیشرفت، انتخاب‌ها و میزان تلاش و پشتکار و نهایتاً بر پیشرفت و موفقیت دارد. دانش‌آموزانی که باورهای خودکارآمدی بالایی دارند به تکالیف دشوار به‌عنوان چالش می‌نگرند، نسبت به اهدافشان متعهدند و در صورت شکست بر تلاش خود می‌افزایند و نهایتاً پشتکارشان موجب موفقیت آنها می‌شود. اما دانش‌آموزانی که خودکارآمدی پایینی دارند تکالیف دشوار برای آنها حکم تهدید شخصی محسوب و مواجهه با شکست موجب درماندگی و دست کشیدن آنها از تلاش و نهایتاً عدم موفقیت می‌شود (ریوه^۳، ۱۳۸۸).

رودباخ^۴ (۲۰۰۶) درباره خودکارآمدی اجتماعی می‌گوید: چنانچه افراد خودشان را در به دست آوردن پیامدهای ارزشمند و یا در برابر موقعیت‌های تهدیدکننده ناتوان ادراک کنند، دلسرد، ناامید، افسرده و مضطرب می‌شوند؛ و زمانی که در برابر موقعیت‌های تهدیدکننده

1- social self- efficacy
3- Reeve

2- Bandura
4- Rudebaugh

پیروز شوند احساس غرور و عزت نفس می کنند.

خودکار آمدی اجتماعی به افراد کمک می کند تا مهارت های تکانش گری اجتماعی، عملکرد بالا در روابط اجتماعی عمومی، مشارکت در گروه ها یا فعالیت ها، نگرش دوستانه و همیاری با افراد را نشان دهند و در روابط اجتماعی موفقیت آمیز عمل کنند.

خیر و همکاران (۱۳۸۷)، در تحقیقی دریافتند که موفقیت در محیط های اجتماعی و تعاملات اجتماعی باعث افزایش عزت نفس و در نتیجه خود کار آمدی اجتماعی می گردد. در واقع، یکی از اهداف ضمنی آموزش فلسفه به کودکان^۱ افزایش خودکار آمدی اجتماعی است.

در دنیا در چند دهه اخیر فلسفه و آموزش فلسفه به کودکان، به عنوان روشی برای پرورش قوه فکر کودکان مجدداً مورد توجه قرار گرفته است. ماتئو لیپمن^۲ بنیانگذار آموزش فلسفه به کودکان معتقد است که این برنامه بر اساس رهنمودهای جان دیویی^۳ و مربی روسی، ویگوتسکی^۴ شکل گرفته است که بر ضرورت تعلیم، تفکر و نفی آموزش صرف حفظ کردن تأکید می کردند. از نظر لیپمن از جمله اهداف عمده آموزش فلسفه به کودکان، بهبود توانایی تعقل، پرورش خلاقیت، رشد فردی، رشد میان فردی، پرورش درک اخلاقی، پرورش توانایی مفهوم یابی در تجربه، بررسی شقوق، بررسی بی طرفی، بررسی جامعیت و... می باشد. فلسفه برای کودکان برنامه ای است که کودکان مدرسه ای را در تمام مباحث کلاسی در زمینه ی موضوعات فلسفی مشارکت می دهد. هدف این برنامه بهبود تفکر کودکان از طریق معرفی بسیاری از سؤالات بزرگ به آنها و توانا ساختن آنها به بررسی چنین سؤالاتی است. با استفاده از این برنامه معلمان کودکان را به تفکر عمیق تر بر روی ایده هایی که در پس کار مدرسه ای آنها قرار دارد تشویق می کنند. این اقدام در جمع پژوهشی کلاس صورت می گیرد. فلسفه برای کودکان بر این ایده مبتنی است که کودکان قابلیت ها و توانایی های استدلال و دانش خود را در یک جمع پژوهشی می سازند. نقش معلمان آماده کردن دانش برای انتقال به کودکان نیست بلکه تدارک مدلی از متفکر مجرب برای شاگردان متفکر کلاس و تضمین حفظ تفکر سطح بالا در کلاس است (قائدی، ۱۳۸۳).

1- philosophy training for children
3- Jann Dewey

2- Mattive lipman
4- Vigotskey

فلسفه برای کودکان در اصل توسط استاد ماتیو لیپمن در سال ۱۹۷۰ در نیوجرسی با تأسیس مؤسسه‌ای برای پیشرفت فلسفه برای کودکان و با این ایده که مهارت‌های تفکر در سطح مدرسه از طریق گفت و گوی فلسفی ایجاد می‌شود توسعه یافته است (گوارد، سیدکوی و هات‌سی^۱، ۲۰۱۵). این برنامه یک واحد درسی نوعاً شامل یک کتاب درسی با یک داستان کوتاه است که به گروهی از کودکان ارائه می‌شود. سپس آنها در ایجاد یک اجتماع پژوهشی در مدرسه یا بیرون از آن مشارکت داده می‌شوند. لیپمن در برنامه خاص خود علاوه بر بهره‌گیری از فواید گروه و داستان سرایی جمعی، با وضع قوانین خاص در گروه یعنی اجتماع پژوهشی^۲ و تدوین متون داستانی خاص یعنی داستان‌های فکری با مضمون فلسفی، به فوایدی فراتر از گروه‌های قبلی دست یافته است. که از مهم‌ترین آنها می‌توان به بهبود و رشد تفکر انتقادی، خلاق و منسجم و ریزبینانه اشاره کرد. افرادی که در این دوره‌ها شرکت می‌کنند مهارت‌های تفکر را فراگرفته و قادر می‌شوند در صورت لزوم تغییر نگرش دهند (هینز، کندی و وایت^۳، ۱۳۸۹).

لیپمن بر آن بوده تا الگویی جدید و مبتنی بر تفکر در تعلیم و تربیت ارائه دهد که مفاهیم محوری و انسجام بخش آن خردمندی یا معقولیت (مربوط به‌ویژگی فردی) و دموکراسی (مربوط به‌ویژگی اجتماعی) باشد. این الگو فقط به اهمیت تفکر انتقادی تأکید ندارد بلکه بر تفکر خلاقانه و تفکر توأم با علاقه نیز تأکید می‌کند و معتقد است هر سه نوع تفکر لازم و ضروری‌اند (ناجی، ۱۳۸۷).

هدف فلسفه برای کودکان تغییر ریشه‌ای در آموزش است. با رویکردی که بر نقش معلم در فعال‌سازی تفکر کودک تأکید نموده و مبتنی است بر این تفکر، که کودک را محور قرار داده و بر یادگیری از طریق کشف و آزمایش و ساختار علم تأکید می‌کند. بدین ترتیب رابطه سلسله‌مراتبی بین بزرگسال و کودک از میان رفته و کودک از محدودیت‌های نظام‌های مدرسه‌ای رهایی می‌یابد (اسپلیتر و شارپ^۴، ۱۹۹۵؛ به نقل از هدایتی، قائدی، شفیع‌آبادی و یونسی، ۱۳۸۸).

1- Gorard, Siddiqui, & Huatsee
3- Haynes, Kennedy & Whaite

2- community of inquiry
4- Spliter & Sharp

در برنامه فلسفه برای کودکان برای اینکه محور آموزش و پرورش تقویت قوای فکری و عملی دانش‌آموزان و آموزش پژوهش و تأمل باشد؛ لازم است کلاس‌های درس به اجتماع پژوهشی تبدیل شود، که در آن از فضای دوستی و مشارکت دانش‌آموزان در فضای آموزش استفاده شود. این فضای مشارکتی مثبت جایگزین فضای رقابتی می‌گردد. هدف اجتماع پژوهشی پرورش دانش‌آموزانی است که از توانایی داوری و حل و فصل مسائل برخوردار باشند. آنچه در برنامه فلسفه برای کودکان توصیه می‌شود اجتماعی مبتنی بر تحقیق و پژوهش است که در آن به سبب حاکم بودن فضای پژوهش همیشه سوآلی وجود دارد و فعالیت، این جمع را به جست و جو، حقیقت و حل مسأله هدایت می‌کند و به صورت کلی تر فعالیت دانش‌آموزان در اجتماع پژوهشی را به جست‌وجوی معنا تبدیل می‌کند. قبل از شروع بحث در کلاس دانش‌آموزان توجیه می‌شوند که اعضای کلاس در واقع عناصر یک گروه پژوهشی هستند که قرار است با بحث و گفت و گو درباره داستان یا موضوعی که ارائه می‌شود و کشف عناصر پنهان در آن موضوع یا داستان به اهداف برنامه برسند (قائدی، ۱۳۸۳). هم‌چنین با آنها صحبت می‌شود برای اینکه کار خود را به خوبی انجام دهند باید قواعدی را رعایت کنند. به هرکس فرصت صحبت کردن داده شود. صحبت هیچ‌کس را نباید قطع کرد. هیچ چیز احمقانه یا خوشایند نباید گفت. به حرف هیچ‌کس نباید خندید. پیش از طرح سؤال یا حرف زدن باید فکر کرد. به حرف‌های همدیگر باید گوش کرد. سکوت را باید رعایت کرد. موقع صحبت کردن باید از معلم اجازه گرفت و موقع مخالفت یا موافقت با نظری باید دلیل آورد. به همدیگر باید احترام گذاشت. نظم را باید رعایت کرد. در مورد گفته دیگران نباید به تندی اظهار نظر کرد. با همدیگر مهربان بوده و نباید از ارائه نظر نگران و هراسان شد (فیشر^۱، ۱۳۷۸).

به‌طور خلاصه لیمن کلاس درس را آزمایشگاه، و مهم‌ترین فعالیت فراگیران را پژوهش، تلقی می‌کند. به اعتقاد وی کلاس درس زمانی به اهداف واقعی خود دست می‌یابد که در پژوهش غوطه‌ور شود و در آن همه به پژوهش دعوت شود. در این حالت اجتماع پژوهشی شکل گرفته و افکار پرورش می‌یابند (مرعشی، حقیقی، مبارکی و بشلیده، ۱۳۸۶).

1- Fisher

مطالعات انجام شده در زمینه آموزش فلسفه به کودکان حاکی از این است که این برنامه تأثیر شگرفی در تقویت روابط اجتماعی و ایجاد ارزش‌های اخلاقی در دانش‌آموزان دارد (کم^۱، ۲۰۱۴). همچنین آموزش فلسفه باعث تقویت صحبت کردن، فکر کردن و یادگیری با همدیگر دانش‌آموزان می‌گردد (کسیدی و کریست^۲، ۲۰۱۳). بیگری و سانتی^۳ (۲۰۱۲)، نیز دریافتند که شرکت در این برنامه باعث تقویت بهداشت روانی دانش‌آموزان در سیستم آموزشی می‌گردد. یافته‌های اوفریپ^۴ (۲۰۱۲)، چی‌مینگ‌لام^۵ (۲۰۱۲)، دانیل و آیراک^۶ (۲۰۰۶)، تریکی و تاپینگ^۷ (۲۰۰۴)، لیپمن (۱۹۹۸) و لیپمن (۱۹۹۵) حاکی از تأثیر شگرف این برنامه بر بهبود مهارت‌های تفکر و مهارت استدلالی دانش‌آموزان می‌باشد.

التف و ریف^۸ (۲۰۰۸) لینی و لینچ^۹ (۲۰۰۷) مک‌گینس^{۱۰} (۱۹۹۹)، شارپ (۱۹۹۵)، ویلیامز^{۱۱} (۱۹۹۳)، و هاس^{۱۲} (۱۹۷۵)، نیز دریافتند که کودکانی که در برنامه آموزش فلسفه به کودکان شرکت می‌کنند در واقع مهارت‌های برقراری روابط اجتماعی، ارزش‌های اخلاقی و روابط میان فردی آنها بهبود می‌یابد.

در واقع این برنامه تأثیر زیادی در عزت‌نفس و عملکرد بهتر دانش‌آموزان در موقعیت‌های تحصیلی و زندگی دارد (گندمانی، شقاقی و میبیدی، ۱۳۹۰). همچنین قرار گرفتن در موقعیت‌های اجتماعی و مشارکت جمعی باعث ایجاد روابط میان فردی سالمی بین کودکان و نوجوانان می‌گردد. و با این روش مهارت برقراری روابط اجتماعی، شناختی، کلامی و ارتباطی رشد یافته و شرایط مقابله و رهایی از خجالت و کم‌رویی به‌وجود آمده و باعث ایجاد پیوند عمیق دوستی، از بین رفتن احساس عجز، بیگانگی و به وجود آمدن خلاقیت می‌شود (هدایتی، قائدی، شفیع‌آبادی و یونسی، ۱۳۸۹).

مرعشی، صفایی مقدم و خزامی (۱۳۸۹) نیز دریافتند که برنامه آموزش فلسفه به کودکان و نوجوانان از طریق اجتماع پژوهشی یکی از مناسب‌ترین روش‌های تربیت است که

1- Cam

3- Biggeri & Santi

5- Chi Ming Lam

7- Trickey & Topping

9- Linny & Lynch

11- Williams

2- Cassidy & Christie

4- Ofirep

6- Daniel & Auriac

8- Altov & Reef

10- Macguinness

12- Hath

منجر به تربیت شهروندان آگاه و فکور و مسئول شده و شرایط زندگی در یک جامعه سالم و پویا را فراهم می‌نماید و این راهی است به سوی رشد اخلاقی.

می‌توان گفت که شرکت در برنامه آموزش فلسفه به کودکان باعث می‌شود که ارتباط میان فردی دانش‌آموزان با یکدیگر و با آموزگاران بهبود یافته و مرزهای خشک میان آنها منقطع گردیده و مهارت گوش دادن و نحوه گفتار صحیح پرورش یافته و آنان قادر شوند در مورد آرای خود و دیگران بدون تعجیل و تعصب قضاوت کنند (هدایتی، قانعی، شفیع‌آبادی و یونسی، ۱۳۸۸). در واقع توانایی لازم برای رشد مهارت‌های استدلالی بین کودکان ایرانی وجود دارد و می‌توان از طریق مهارت‌های پرورشی به تقویت منش اخلاقی دانش‌آموزان کمک کرد. این برنامه قادر است در کودکان مهارت‌های ترجمه‌ای را به صورت منطقی رشد دهد و از این طریق به پرورش ارزش‌ها و رفتارهای مبتنی بر آنها بپردازد (جهانی، ۱۳۸۶).

با توجه به اینکه آموزش فلسفه به کودکان توانسته است تأثیر مثبتی در فرآیند آموزشی ایجاد کرده و باعث تقویت مهارت‌های تفکر، حل مساله، بهداشت روانی، قواعد اخلاقی، ارتباطات میان فردی و اجتماعی گردد، می‌توان از نتایج سودمند این برنامه در مدارس برای بهبود تعاملات میان فردی دانش‌آموزان استفاده کرد. اکثر پژوهش‌های انجام یافته نشانگر تأثیر مثبت برنامه فلسفه به کودکان بوده است، اما تاکنون به صورت مستقیم به بررسی اثر بخشی آموزش فلسفه به کودکان به روش اجتماع پژوهشی بر خودکارآمدی اجتماعی پرداخته نشده است. بنابراین پژوهش حاضر با رویکرد علمی به بررسی اثر بخشی آموزش فلسفه به کودکان به روش اجتماع پژوهشی بر خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان پرداخته است. بنابر آنچه که گفته شد سؤال اساسی این پژوهش عبارت است از این که آیا آموزش فلسفه به کودکان به روش اجتماع پژوهشی بر خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر دارد؟

روش

پژوهش حاضر از نوع نیمه‌آزمایشی با استفاده از طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. در این پژوهش پایه تحصیلی و جنسیت به عنوان متغیرهای کنترل در نظر گرفته شدند.

جامعه، نمونه آماری و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری پژوهش دانش‌آموزان پسر پایه هفتم ناحیه یک شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بودند. از بین جامعه آماری با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای، دو کلاس انتخاب شدند. بدین صورت که از بین مدارس پسرانه دولتی دوره اول متوسطه، یک مدرسه و در مرحله بعد دو کلاس هفتم انتخاب شد و سپس هریک از کلاس‌ها به تصادف به گروه‌های آزمایش و کنترل تخصیص داده شدند. تعداد کل شرکت‌کنندگان گروه‌های آزمایش و کنترل جمعاً ۵۰ نفر (۲۶ نفر کنترل و ۲۴ نفر آزمایشی) بودند. تعداد شرکت‌کنندگان هر گروه آزمایشی و کنترل مساوی تعداد دانش‌آموزان هریک از کلاس‌هایی بود که به‌صورت تصادفی انتخاب شده و به‌عنوان گروه آزمایشی و کنترل قرار داده شده بودند.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات و روایی و پایایی ابزار

در این پژوهش برای گردآوری اطلاعات از پرسشنامه ۲۵ گویه‌ای خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان (کنلی، ۱۹۸۹) برای سنجش خودکارآمدی اجتماعی استفاده شده است.

پرسشنامه خودکارآمدی اجتماعی: این مقیاس برای سنجش خودکارآمدی اجتماعی نوجوانان ساخته شده و دارای ۲۵ گویه است که زیرمقیاس‌هایی همچون قاطعیت اجتماعی، عملکرد در موقعیت‌های اجتماعی، شرکت در گروه‌های اجتماعی، جنبه‌های دوستی و صمیمیت و کمک کردن یا کمک گرفتن را می‌سنجد.

به‌منظور هنجاریابی مقیاس خودکارآمدی اجتماعی نوجوان این آزمون توسط دانشگاه ویرجینیا بر روی سه گروه نمونه از دانش‌آموزان دبیرستانی انجام شد. نمونه اول شامل ۸۷ نوجوان ۱۴ تا ۱۸ ساله حومه شهر بود. نمونه دوم شامل ۷۶ نوجوان ۱۳ تا ۱۶ ساله یک مدرسه حومه شهر و نمونه سوم شامل ۷۹ نوجوان یک مرکز درمان اختلالات روانی که مبتلا به نشانگان برون‌سازی، درونی‌سازی یا ترکیبی از این دو می‌شد، بودند.

ضریب آلفای کرونباخ کل آزمون در نمونه اول برابر ۰/۹ و در نمونه دوم برابر ۰/۹۲ و در نمونه سوم برابر ۰/۹۵ گزارش شده است. پایایی حاصل از روش بازآزمایی در گروه اول در

یک فاصله دو هفته‌ای ۰/۹۴ بوده است. هم چنین ضریب پایایی حاصل از باز آزمایی برای مردان ۰/۸۱ و برای زنان ۰/۸۶ بوده است.

اعتبار سازه مقیاس خودکارآمدی اجتماعی نوجوان از طریق همبستگی معناداری با تعدادی از مقیاس‌های خودپنداره و سازگاری تأیید شده است. همبستگی مثبت معناداری بین خودکارآمدی اجتماعی نوجوان و نیم‌رخ ادراک خود در گروه اول و دوم دیده شد؛ و هم‌چنین بین این مقیاس و مقیاس سازگاری برای ارزیابی گروه‌سنجی دانش‌آموزان دبیرستانی (پرینز^۱ و همکاران، ۱۹۸۹؛ به نقل از ریچاردسون^۲، ۱۹۹۹)، نیز همبستگی مثبت معناداری دیده شد.

رضایی، مصطفایی و خانجانی (۱۳۹۳)، در ایران نیز در پژوهشی ضمن سنجش روایی صوری و محتوایی این ابزار، پایایی پرسشنامه خودکارآمدی نوجوانان را با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه کردند که مقدار آن برای ۰/۸۲ بوده است. در پژوهش حاضر مقدار پایایی متغیر خودکارآمدی اجتماعی با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ برابر ۰/۷۸ به دست آمد.

بسته آموزش فلسفه به کودکان: در پژوهش حاضر از ۱۲ داستان استفاده گردیده که اسامی افراد داستان برای درک بهتر دانش‌آموزان به اسامی ایرانی تبدیل شده است، این ۱۲ داستان از سه کتاب نوشته شده توسط پیشگامان برنامه فلسفه برای کودکان برگزیده شده است که شامل داستان‌های فکری ۱ همراه با کتاب راهنمای معلم (کم، ۱۳۷۳)، داستان‌های فکری ۲ همراه با کتاب راهنمای معلم (کم، ۱۳۷۳) و داستان‌های نوشته شده توسط ماتئو لیپمن از کتاب کندو کاو فلسفی برای کودکان (ناجی، ۱۳۸۷) شد. این داستان‌ها دارای مضامین فلسفی و اخلاقی بوده و به موضوعاتی همچون راست‌گویی، درستی، احترام، خشم، خوبی، بدی و دزدی می‌پردازد. اهدافی که در این داستان‌ها در نظر گرفته شده شامل اهداف آموزشی، شناختی، اخلاقی و اجتماعی است. بدین معنا که کودکان در جریان کندو کاو فلسفی علاوه بر مهارت‌های استدلال، حل مسئله، تفکر انتقادی و خلاق به پذیرش مسئولیت، احترام به دیگران و دیگر ارزش‌های اخلاقی هدایت می‌شوند. به همراه این کتاب‌ها یک کتاب راهنمای آموزشی برای معلم استفاده شده که سؤال‌های دانش‌آموزان را هدایت کرده و یا زمینه بروز سؤال‌هایی را در ذهنشان فراهم می‌کند. در تمامی جلسات موضوعاتی تحت عنوان طرح

1- Prinze

2- Richardson

بحث به شیوه اجتماع پژوهشی ارائه می‌شود. بدین نحو که ابتدا قسمتی از داستان فلسفی به وسیله دانش‌آموزان خوانده می‌شود و سپس از آنها خواسته می‌شود که نظرات خود را در مورد داستان بیان کنند. نظرات هر یک از دانش‌آموزان بر روی تابلو نوشته می‌شود و سپس از آنها به ترتیب خواسته می‌شود که در مورد نظرات خود با ارائه دلیل صحبت کنند. به این ترتیب میان دانش‌آموزان گفت‌وگویی صورت می‌گیرد که اساس آن روش اجتماع پژوهشی است. این بسته از آنجا که بر اساس متون و پیشینه‌های موجود مبدعان برنامه آموزش فلسفه و نظر اساتید تهیه شده بود، معرف ویژگی‌ها و مهارت‌های ویژه‌ای بود که آموزش آن‌ها مورد نظر بود. بنابراین روایی محتوایی آن مورد تأیید و توافق اساتید صاحب نظر قرار گرفت.

روش اجرا

این پژوهش در دو مرحله اجرا شد: ۱- آموزش مربی ۲- آموزش دانش‌آموزان

ابتدا بروشورهای ویژه آموزش فلسفه به کودکان در اختیار مربی قرار گرفت و سپس یک کارگاه آموزشی برای مربی زیر نظر اساتید آموزش فلسفه به کودکان برگزار گردید و یک کتاب راهنمای معلم در اختیار آنها قرار گرفت. پس از آن از مربی خواسته شد تا عملاً به صورت نمونه به آموزش بپردازد، پس از اتمام آموزش مربی، بازخوردهای لازم درباره نقاط قوت و کاستی داده شد.

مرحله دوم، آموزش دانش‌آموزان است که مربی آموزش دیده آن را بر عهده گرفت. قبل از شروع آموزش پیش‌آزمون خودکارآمدی اجتماعی اجرا شد. سپس آموزش آغاز شد و این مرحله ۱۳ جلسه به طول انجامید. مربی آموزش دیده طبق سرفصل‌های تعیین شده در بسته آموزشی به آموزش برنامه‌ی فلسفه به کودکان به روش اجتماع پژوهشی پرداخت. پس از پایان آموزش فرم پس‌آزمون برای هر دو گروه آزمایش و کنترل به اجرا درآمد.

در پژوهش حاضر آموزش فلسفه به روش اجتماع پژوهشی در ۱۳ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای (هر هفته دو جلسه) و به مدت یک ماه و نیم با گروه آزمایش صورت گرفت. جلسه اول جلسه مقدماتی برای ذکر قواعد و مقررات اجتماع پژوهشی و ۱۲ جلسه دیگر برای بیان داستان‌ها بودند. این برنامه به تفکیک جلسات به صورت زیر اجرا شد.

جدول (۱) خلاصه و عناوین چهارچوب جلسات آموزش برنامه فلسفه برای کودکان به روش اجتماع پژوهشی

جلسه اول	معارفه و ذکر قواعد و مقررات اجتماع پژوهشی
جلسه دوم	تفکر
جلسه سوم	تفاوت بدن و ذهن
جلسه چهارم	عصبانیت
جلسه پنجم	ارتباط اعضا
جلسه ششم	کنترل هیجانات
جلسه هفتم	انتقاد
جلسه هشتم	دزدی
جلسه نهم	مرگ
جلسه دهم	زمان
جلسه یازدهم	دوستی
جلسه دوازدهم	نظم و پشتکار
جلسه سیزدهم	دقت در انتخاب دوست
جلسه پایانی	ارزیابی نهایی و اجرای پس آزمون برای افراد شرکت کننده و تقدیر و تشکر از آنان بخاطر همکاری

در همه این جلسات طرح بحث به شیوه اجتماع پژوهشی ارائه می‌شد. ابتدا قسمتی از داستان توسط دانش‌آموزان خوانده می‌شد سپس از آنان خواسته می‌شد تا نظرات خود را بیان کنند. نظرات در تابلو نوشته می‌شد و بعد از آنان خواسته می‌شد نظرات همدیگر را با ارائه دلیل نقد کنند و برای نظر خود نیز دلیل بیاورند، به این ترتیب گفت‌وگویی صورت می‌گرفت که اساس آن اجتماع پژوهی بود.

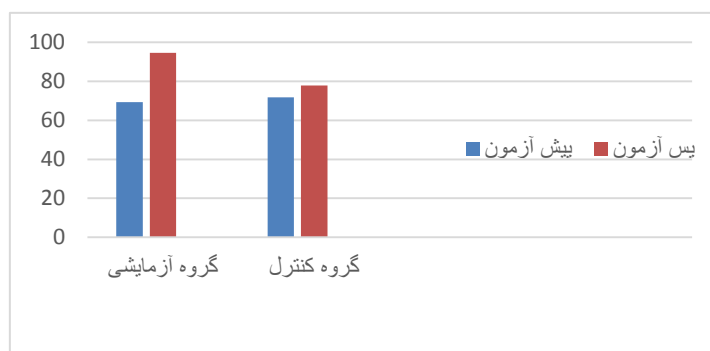
یافته‌ها

به منظور بررسی این سؤال که آیا آموزش فلسفه به کودکان به روش اجتماع پژوهشی بر خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر دارد، نمرات خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه‌های آزمایشی و کنترل با هم مقایسه شدند. جدول ۲ داده‌های توصیفی نمرات خودکارآمدی اجتماعی در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه‌های مورد مطالعه را نشان می‌دهد.

جدول (۲) داده‌های توصیفی نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون خودکارآمدی اجتماعی گروه‌های آزمایشی و کنترل

پس‌آزمون		پیش‌آزمون		گروه	متغیرهای پژوهش
SD	M	SD	M		
۱۸/۳۰۸	۹۴/۴۸۵	۱۲/۵۵۷	۶۹/۲۹۱	آزمایش	خودکارآمدی
۲۲/۸۰۴	۷۷/۷۳۰	۲۳/۲۵۰	۷۱/۷۶۹	کنترل	اجتماعی

جدول (۲) نشان می‌دهد که در پیش‌آزمون خودکارآمدی اجتماعی تفاوت زیادی بین میانگین گروه‌های آموزشی و کنترل وجود ندارد. در حالی که در میانگین نمرات پس‌آزمون خودکارآمدی اجتماعی دو گروه تفاوت چشمگیری به وجود آمده است. نمودار (۱) نیز میانگین گروه‌ها را در پیش‌آزمون و پس‌آزمون خودکارآمدی اجتماعی نشان می‌دهد.



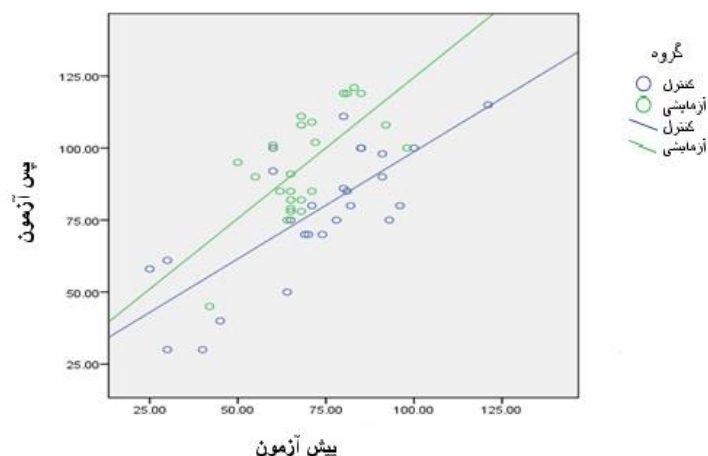
نمودار (۱) میانگین گروه‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون خودکارآمدی اجتماعی

قبل از تحلیل داده‌ها در بررسی پیش‌فرض‌های تحلیل کواریانس، یکسانی واریانس‌ها، مفروضه همگنی شیب‌های رگرسیون و همگنی اثرات تعاملی بررسی شد. همانگونه که جدول (۳) نشان می‌دهد نتیجه آزمون لون بیان‌کننده این است که فرض برابری خطای پراکندگی متغیر محقق شده است.

جدول (۳) نتیجه آزمون لون جهت همگنی واریانس خط

متغیر	df1	df 2	F	سطح معناداری
خودکارآمدی اجتماعی	۱	۴۸	۰/۰۶۲	۰/۸۰۴

با مشاهده نمودار نقطه‌ای نیز مشخص شد که رابطه بین متغیر تصادفی کمکی و متغیر وابسته از نوع خطی است.



نمودار (۲) نمودار نقطه‌ای برای بررسی همگنی شیب‌های رگرسیون

همان طوری که از جدول (۴) مشخص است، مفروضه همگنی اثرات تعاملی برای متغیر خودکارآمدی اجتماعی $F(1,48) = .751$ محقق شده است.

جدول (۴) نتایج گزارش آزمون فرض همگنی شیب‌های رگرسیون

منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	مجذورات اتا
پیش آزمون	۸۴۹۵/۵۲۳	۱	۸۴۹۵/۵۲۳	۴۰/۰۷۴	۰/۰۰۱	۰/۴۶۶
گروه	۲/۷۵۳	۱	۲/۷۵۳	۰/۰۱۳	۰/۹۱۰	۰/۰۰۱
گروه × خودکارآمدی اجتماعی	۱۵۹/۲۸۰	۱	۱۵۹/۲۸۰	۰/۷۵۱	۰/۳۹۱	۰/۰۱۶
خطا	۹۷۵۱/۸۵۰	۴۶	۹۷۵۱/۸۵۰			

با توجه به نتایج فوق جهت بررسی فرضیه مورد نظر از تحلیل کواریانس استفاده شد که نتایج آن در جدول (۵) ارائه شده است.

جدول (۵) نتایج تحلیل کواریانس بر روی میانگین‌های نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون در متغیر خودکارآمدی اجتماعی گروه‌های آزمایشی و کنترل

متغیر	منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذور اتا
خودکارآمدی اجتماعی	پیش‌آزمون گروه	۱۰۷۹۹/۹۴۴	۱	۱۰۷۹۹/۹۴۴	۵۱/۲۱۵	۰/۰۰۱	۰/۵۲۱
	خطا	۹۹۱۱/۱۳۰	۴۷	۲۱۰/۸۷۵	۲۰/۵۹۰	۰/۰۰۱	۰/۳۰۵

در جدول (۵) تأثیر نمرات پیش‌آزمون بر پس‌آزمون حذف شده و سپس گروه‌ها با توجه به نمرات باقیمانده مقایسه شدند. پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون، اثر معنی‌دار عامل بین آزمودنی‌های گروه، $F=۲۰/۵۹۰$ ، $P<۰/۰۰۱$ و مجذور اتا برابر $۰/۳۰۵$ وجود داشت. نمرات میانگین تعدیل شده خودکارآمدی اجتماعی نشان می‌دهد که گروه آزمایشی دارای خودکارآمدی اجتماعی بالاتری نسبت به گروه کنترل می‌باشد. بدین معنی که آموزش فلسفه به کودکان به‌روش اجتماع پژوهشی توانسته است خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان را بهبود ببخشد.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش بیان‌کننده آن است که آموزش فلسفه به کودکان به‌روش اجتماع پژوهشی باعث افزایش خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان می‌شود. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های کم (۲۰۱۴)، کسیدی و کریست (۲۰۱۳)، التف و ریف (۲۰۰۸)، لینی و لینچ (۲۰۰۷)، کورادی^۱ (۲۰۰۰)، شارپ (۱۹۹۵)، ویلیامز (۱۹۹۳)، هاس (۱۹۷۵)، نوروزی و عابدی (۱۳۹۳)، گندمانی، شقاقی و میبیدی (۱۳۹۰)، هدایتی، قائدی، شفیع‌آبادی و یونسی (۱۳۸۹)، مرعشی، صفایی مقدم و خزامی (۱۳۸۹)، هدایتی، قائدی، شفیع‌آبادی و یونسی (۱۳۸۸)، خیر و همکاران (۱۳۸۷)، همسو می‌باشد. و با تحقیق فیلیپ کونستانین^۲ (۱۹۹۴)، به نقل از امی و قراملکی، (۱۳۸۴: ۱۶) ناهمسو می‌باشد.

در تبیین تأثیر آموزش فلسفه به کودکان به‌روش اجتماع پژوهشی بر خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان می‌توان گفت که قرار گرفتن در یک جمع پژوهشی، با وضع قوانین

1- Kucuradi

2- Philippe Constantine

خاص باعث بهبود و رشد تفکر انتقادی، خلاق و مهارت‌های ارتباطی می‌گردد. آن‌چنان که لیپمن نیز در بیان اهداف آموزشی فلسفه به کودکان به آن اشاره می‌کند (لیپمن، ۲۰۱۰).

به نظر می‌رسد مطابق دیدگاه کوپاران (۲۰۰۹)، عامل مهمی که فرد می‌تواند میزان موفقیت‌آمیز بودن روابط اجتماعی خود را مورد ارزشیابی قرار دهد انتظارات خودکارآمدی هست، و این انتظارات در محیط‌های اجتماعی و تعاملات میان فردی ایجاد می‌شود. بندورا (۱۹۹۷) نیز معتقد است قرار گرفتن در موقعیت‌های اجتماعی و تعاملات میان فردی موفقیت‌آمیز باعث ایجاد خودکارآمدی اجتماعی در فرد می‌شود. دانش‌آموزانی که در برنامه آموزش فلسفه به روش اجتماع پژوهشی شرکت می‌کنند در موقعیت‌های اجتماعی و تعاملات میان فردی قرار می‌گیرند و اغلب پیوند دوستی میان خود احساس می‌کنند که باعث از بین رفتن از خود بیگانگی‌ای می‌شوند که غالباً در جامعه بزرگ‌تر با آن روبه‌رو می‌شوند در نتیجه مهارت‌های ارتباطی آنان بهبود یافته و توانایی آنان برای رابطه با دیگران افزایش می‌یابد (لیپمن و شارپ در مصاحبه با ناجی، ۱۳۸۷: ۴۲).

از سویی دیگر قرار گرفتن در موقعیت‌های اجتماعی با قوانین خاص اجتماع پژوهشی باعث افزایش روابط اجتماعی صحیح می‌گردد. خیر و همکاران (۱۳۸۷) نیز در پژوهش خود قرار گرفتن در موقعیت‌های اجتماعی را باعث افزایش عزت‌نفس و خودکارآمدی گزارش کرده‌اند. در واقع مطالعات درباره خودکارآمدی اجتماعی نشان می‌دهد که میزان خودکارآمدی اجتماعی با خودانگاره، افزایش در ادراک، پذیرش اجتماعی و عزت‌نفس رابطه دارد (اروزکان، ۲۰۰۹، به نقل از رباطی، دلوین و دانورس، ۱۳۹۳).

طی پژوهش انجام یافته توسط کسیدی و کریست (۲۰۱۳)، آموزش فلسفه به کودکان به روش اجتماع پژوهشی باعث افزایش مهارت صحبت کردن، فکر کردن، همکاری با همدیگر و یادگیری با همدیگر دانش‌آموزان می‌شود. التف وریف (۲۰۰۸)، افزایش روابط اجتماعی دانش‌آموزان را در جمع پژوهشی نتیجه‌گیری کرده و گزارش دادند که قرار گرفتن در موقعیت‌های اجتماعی باعث بهبود روابط میان فردی و اجتماعی می‌گردد. طی پژوهش انجام یافته توسط کوکارادی (۲۰۰۰)، برنامه آموزش فلسفه به کودکان لیپمن کمک می‌کند

تا دانش‌آموزان احساس بهتری نسبت به خود داشته باشند و خودکارآمدی بالاتری را تجربه کنند.

ویگوتسکی نیز معتقد است تشریک مساعی با همکلاسی‌ها به اکتشافات کمکی مساعدت می‌کند (برگ، ۱۳۸۳). و همین تفکر اشتراکی تجربه ای ناب را فراهم می‌کند تا کودک مهارت ارتباطی صحیح را درونی کند (فیشر، ۲۰۰۱ به نقل از هدایتی، قائدی، شفیع‌آبادی و یونسی، ۱۳۸۸).

در تبیینی دیگر برای یافته پژوهشی حاضر می‌توان گفت که ویگوتسکی تعاملات اجتماعی به‌ویژه گفت‌وگوهای یاری‌گرانه با اعضای آگاه‌تر جامعه را برای فراگیری شیوه‌های تفکر و رفتار کودک که در نهایت منجر به ساخت فرهنگی جامعه می‌شود بسیار ضروری می‌داند. وقتی بزرگسالان و همسالان خبره به کودکان کمک می‌کنند تا فعالیت‌هایی را یاد بگیرند که که از نظر فرهنگی با معنا هستند ارتباط بین آنها جرئی از تفکر کودک می‌شود و کودک مهارت ارتباطی صحیح را درونی می‌کند.

بر اساس نظریه ویگوتسکی برای یادگیری نه تنها به تفکر که فعالیتی شناختی است نیاز است بلکه به فراشناخت که همان تفکر درباره تفکر هست نیز نیاز وجود دارد و درست همین نکته که فرایند تفکر مستلزم فرایند شناختی است دیدگاه مشترک برنامه آموزش فلسفه به کودکان و ویگوتسکی است (رشتچی، ۱۳۸۹).

کم (۲۰۱۴)، در مطالعه‌ای به بررسی تأثیر آموزش فلسفه به کودکان به‌روش اجتماع پژوهشی بر ارزش‌های اخلاقی و اجتماعی دانش‌آموزان پرداخت. نتایج تحقیق وی نشان داد که قرار گرفتن در موقعیت‌های اجتماعی و چالش فکری، برقراری روابط دوستانه با دیگران و یاد گرفتن قضاوت صحیح باعث رشد و تقویت مهارت‌های اجتماعی و ارزش‌های اخلاقی دانش‌آموزان می‌گردد.

هم‌چنین هدایتی، قائدی، شفیع‌آبادی و یونسی (۱۳۸۹)، بیان می‌کنند که قرار گرفتن در موقعیت‌های اجتماعی و مشارکت جمعی باعث ایجاد روابط میان فردی سالمی بین کودکان و نوجوانان می‌گردد؛ و با این روش مهارت برقراری روابط اجتماعی، شناختی، کلامی و

ارتباطی و خودکار آمدی رشد یافته و شرایط مقابله و رهایی از خجالت و کمرویی به وجود آمده و باعث ایجاد پیوند عمیق دوستی، از بین رفتن احساس عجز، بیگانگی و به وجود آمدن خلاقیت می‌شود. نوروزی و عابدی (۱۳۹۳) اجرای برنامه آموزش فلسفه به کودکان را در افزایش خودکارآمدی و خوش بینی دانش آموزان مؤثر دانسته اند.

در پژوهش حاضر به دلیل عدم آگاهی آموزش و پرورش و اولیا با برنامه آموزش فلسفه به کودکان و در نتیجه سخت‌گیری در اجرای این برنامه در مدارس اجرای دوره پیگیری جهت ارزیابی تداوم اثر بخشی برنامه آموزش فلسفه به کودکان میسر نشد.

پیشنهاد می‌شود به منظور بررسی اثرات بلندمدت برنامه آموزش فلسفه به کودکان، مطالعات پیگیرانه انجام و پژوهش‌های مشابه در پایه‌های مختلف تحصیلی برای دختران و پسران انجام شود. همچنین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی نقش عوامل فرهنگی نیز بررسی گردد. یافته‌های این پژوهش کاربردی ارزشمند در تقویت خودکارآمدی اجتماعی دانش آموزان دارد که معلمان می‌توانند با اجرای این برنامه در ارتقاء خودکارآمدی اجتماعی دانش آموزان بکوشند. در نهایت از مساعدت و همکاری شرکت کنندگان در این پژوهش به ویژه دانش آموزان محترمی که در پژوهش حاضر مشارکت فعال داشته و اطلاعات لازم را در اختیار محققان قرار داده‌اند قدردانی می‌گردد.

تاریخ دریافت نسخه اولیه مقاله:

۱۳۹۷/۰۲/۱۰

تاریخ دریافت نسخه نهایی مقاله:

۱۳۹۷/۰۴/۲۶

تاریخ پذیرش مقاله:

۱۳۹۷/۰۶/۰۹

منابع

- امی، زهرا و احد فرامرز ملک (۱۳۸۴). مقایسه سبک‌های لیپمن برنی فیر در آموزش فلسفه به کودکان. فصلنامه پژوهشی اندیشه‌های نوین دینی، شماره ۲.
- برگ، لورا (۲۰۰۱). روانشناسی رشد: از لقاح تا رشد. ترجمه یحیی سیدمحمدی، ۱۳۸۳. تهران: ارسباران.
- جهانی، جعفر (۱۳۸۶). بررسی تأثیر آموزش فلسفه به کودکان در رشد منش اخلاقی دانش‌آموزان. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۷، ۵۹-۳۷.
- دلاور، علی (۱۳۷۴). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی، تهران: انتشارات رشد.
- خیر، محمد؛ استوار، صغری؛ لطیفیان، مرتضی؛ تقوی، محمدرضا و سیامک سامانی (۱۳۸۷). اثر واسطه‌گی توجه متمرکز بر خود و خودکارآمدی اجتماعی بر ارتباط میان اضطراب اجتماعی و سوگیری داوری. مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران، شماره ۲، ۳۲-۲۴.
- رضایی، لیلا؛ مصطفایی، علی و زینب خانجانی (۱۳۹۳). بررسی مقایسه‌ای تحول اخلاقی، نوع دوستی و خودکارآمدی اجتماعی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی دبیرستان‌های شهر ارومیه در سال تحصیلی ۹۰-۹۱. فصلنامه آموزشی و ارزشیابی، شماره ۲۵، ۴۱-۲۹.
- رباطی، افشین؛ دلوین، آنیک و فرانسیس دانورس (۱۳۹۳). ترازنامه شایستگی کارکنان شرکت ایران خودرو. دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، شماره ۴، ۳۹-۳۰.
- رشتچی، مژگان (۱۳۸۹). بررسی نظریه ویگوتسکی از دیدگاه روان‌شناسی و ارتباط آن با مبانی نظری آموزش فلسفه به کودکان. فصلنامه تفکر و کودک، (۱)، ۲۰-۳.
- ریو، جان مارشال (۱۳۸۸). انگیزش و هیجان. ترجمه یحیی سیدمحمدی. تهران: انتشارات ویرایش (تاریخ نشر به زبان اصلی ۲۰۰۵).
- نوروزی، رضاعلی و منیره عابدی (۱۳۹۳). تأثیر اجرای برنامه بومی شده آموزش فلسفه به کودکان بر افزایش خودکارآمدی، شادی و خوش‌بینی دانش‌آموزان دختر سال اول دوره اول متوسطه. فصلنامه فلسفه و کودک، (۶)، ۱۲۰-۱۰۰.
- فیشر، رابرت (۱۳۸۷). آموزش تفکر. ترجمه: غلامعلی سرمد (۱۳۹۰). تهران: انتشارات گاج (تاریخ نشر به زبان اصلی، ۲۰۰۸).
- قائدی، یحیی (۱۳۸۳). آموزش فلسفه به کودکان. تهران: انتشارات داروین.

کم، فیلیپ (۱۳۷۳). *داستان‌های فکری (۱)*، ترجمه احسانه باقری (۱۳۹۱). تهران: انتشارات علم. (تاریخ نشر به زبان اصلی، ۱۹۹۴).

کم، فیلیپ (۱۳۷۳). *داستان‌های فکری (۲)*، ترجمه: زهیر باقری (۱۳۸۶). تهران: انتشارات علم. (تاریخ نشر به زبان اصلی، ۱۹۹۴).

گندمانی، یاسین؛ شقاقی، فرهاد و سارا میبیدی (۱۳۹۰). تأثیر آموزش فلسفه بر افزایش عزت‌نفس دانش‌آموزان. *فصلنامه روانشناسی کاربردی*، شماره ۲، ۸۳-۶۶.

مرعشی، منصور؛ حقیقی، جمال؛ مبارکی، زهرا و کیومرث بشلیده (۱۳۸۶). بررسی روش اجتماع پژوهشی بر پرورش مهارت‌های استدلالی در دانش‌آموزان دختر پایه سوم راهنمایی. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، شماره ۷، ۱۲۲-۹۵.

مرعشی، منصور؛ صفایی‌مقدم، مسعود و پروین خزامی (۱۳۸۹). تأثیر آموزش فلسفه به کودکان بر قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر اهواز. *فصلنامه تفکر و کودک*، شماره ۱، ۱۰۲-۸۳.

ناجی، سعید (۱۳۸۷). *کند و کاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان*. تهران: سمت.

هدایتی، مهرنوش؛ قائدی، یحیی؛ شفیق‌آبادی، عبدالله و غلامرضا یونسی (۱۳۸۹). بررسی تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان به صورت اجتماع پژوهشی بر بهبود ارتباطات اجتماعی کودکان. *فصلنامه تفکر و کودک*، شماره ۱، ۱۴۵-۱۲۵.

هدایتی، مهرنوش؛ قائدی، یحیی؛ شفیق‌آبادی، عبدالله و غلامرضا یونسی (۱۳۸۸). بررسی تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان به صورت اجتماع پژوهشی بر بهبود روابط میان فردی در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر تهران از دیدگاه آموزگاران. *فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی*، شماره ۳، ۱۵۷-۱۳۳.

هینز، جوئنا. کندی، دیوید و وایت، دیوید (۱۳۸۹). *فیلسوفان کوچک*. ترجمه: یحیی قائدی (۱۳۸۹). تهران: انتشارات آبیژ. (تاریخ نشر به زبان اصلی، ۲۰۰۸).

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of Control*. New York: Free man Company.

Biggeri, M., & Santi, M. (2012). The missing dimension of children's well-being and well becoming in education. *Journal of Development and Capabilities*, 3(13), 373-395.

Cam, Ph. (2014). Philosophy for children. *Journal of Educational Philosophy and Theory*, 46, 1203-1211.

-
- Cassidy, C., & Christie, D. (2013). Philosophy for children, talking, thinking and learning together. *Journal Early Child Development and Care*, 183, 1072-1083.
- Daniel, M., & Auriac, E. (2011). Philosophy critical thinking and philosophy for children. *Journal of Educating Philosophically*, 43, 415-435.
- Gorard, S., Siddiqui, N., & Huatsee, B. (2015). Philosophy for children. *The Education endowment foundation*. London, Durham University.
- Haas, H. (1980). Appendix B: Experimental research in philosophy for children, M. Lipman, A. M. Sharp, & F. Oscanyon (eds), *philosophy in the classroom (Philadelphia, PA, Temple university press)*
- Koparan, S., Ozturk, F., Ozkilic, F., & Senisik, Y. (2009). An investigation of social self-efficacy expectation and assertiveness in multi program high school student. *Social and Behavioral Sciences*, 1, 623-629.
- Kucuradi, I. (2000). Philosophy for children. *Diogenes*, 192(48), 112-131.
- Lam, Ch. (2012). Continuing Lipman's and Sharp's pioneering work on philosophy for children. *Education Research and Evaluation*, 18, 187-203.
- Leney, G., & Lynch, S. (2007). "Fostering values in the philosophy classroom", [http://www.Fapsa.org.Au/files/conference\(2007\),presenter-abstract.Rtf](http://www.Fapsa.org.Au/files/conference(2007),presenter-abstract.Rtf).
- Lipman, M. (2010). Can philosophy for children be the basis of educational redesign? *The Social Studies*, 69(1), 253-257.
- Lipman, M. (1995). Moral education higher-order thinking and philosophy for children. *Journal of Early Child Development and Care*, 107, 1-70.
- Lipman, M. (1998). Some finding of the philosophy of children program. *Journal of Educational Strategies*, 5, 227-280.
- Mc Guuness, C. (1999). From thinking skills to thinking classrooms: A reveiw and evaluation of approaches for developing papils thinking. *London, Department for Education and Employment*.
- Ofirep, N.D. (2012). Philosophy for children. *Quality Education in Africa*, 1, 26-40.
- Olthof, T. & Rieffe, C. (2008). The Assignment of moral status: Age-related differences in the use of three mental capacity criteria, *British Journal of Developmental Psychology*, 26, 233-247, doi: 10.1348/026151007X216036.

- Richardson, E.D. (1999). Adventure-based therapy and self-efficacy theory: Test of treatment model for late adolescent with depressive symptomatology. *Dissertation submitted to the faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University.*
- Rodebaugh, T.L. (2006). Self-efficacy and social behavior. *Behavior Research and Therapy*, 44, 1831-1838.
- Sharp, A.M. (1995). Philosophy for children and the development of ethical values. *Early Child Development and Care*, 107, 45-55.
- Trickey, S., & Topping, K.J. (2004) . Philosophy for children. *Research Papers Educating*, 19, 368-380.
- Williams, S. (1993). Evaluating the effects of philosophical enquiry in a secondary school Derbyshire, England, *Derbyshire county council.*