



مقاله اصلی

اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان بر شایستگی اجتماعی و ابرازگری هیجانی کودکان ۹ تا ۱۲ سال^۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۲/۱۶ - تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۵/۲۴

خلاصه

مقدمه: دوران کودکی از مهم ترین مراحل زندگی است که در آن شخصیت کودک پایه‌ریزی شده و شکل می‌گیرد. اغلب اختلالات و ناسازگاری‌های رفتاری پس از این دوران، ناشی از کمبود توجه به دوران حساس کودکی و عدم هدایت صحیح در روند رشد و تکامل است. بر این اساس پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان بر شایستگی اجتماعی و ابرازگری هیجانی کودکان ۹ تا ۱۲ سال انجام شد. **روش کار:** پژوهش حاضر کاربردی، از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه و دوره پیگیری دوماهه بود. جامعه آماری پژوهش شامل کودکان ۹ تا ۱۲ سال بود که در پایه چهارم، پنجم و ششم دبستان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ در شهر تهران مشغول به تحصیل بودند. در این پژوهش تعداد ۳۵ کودک ۹ تا ۱۲ سال با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و با شیوه تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه جایدهی شدند (۱۸ کودک در گروه آزمایش و ۱۷ کودک در گروه گواه). کودکان حاضر در گروه آزمایش مداخله آموزش فلسفه به کودکان را طی هشت هفته در هشت جلسه ۷۵ دقیقه‌ای دریافت نمودند. در این پژوهش از مقیاس ابرازگری هیجان کودکان (EESC) و مقیاس شایستگی اجتماعی (SCS) استفاده شد. داده‌های با تحلیل واریانس آمیخته با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS²³ تجزیه و تحلیل شد.

نتایج: نتایج نشان داد که آموزش فلسفه به کودکان بر شایستگی اجتماعی ($F=51/17$; $P<0/001$) و ابرازگری هیجانی ($F=57/76$; $Eta=0/63$; $P<0/001$) کودکان ۹ تا ۱۲ سال تأثیر معنادار دارد. **نتیجه‌گیری:** بر اساس یافته‌های پژوهش می‌توان چنین نتیجه گرفت که آموزش فلسفه با آشنایی کودکان با مهارت‌های همکاری و تفکر، بهبود ارتباطات و مسئولیت‌پذیری اجتماعی، رشد تفکر انتقادی و کشف توانایی‌های شناختی و ادراکی می‌تواند به عنوان یک روش کارآمد جهت بهبود شایستگی اجتماعی و ابرازگری هیجانی کودکان مورد استفاده قرار گیرد.

کلمات کلیدی: آموزش فلسفه به کودکان، شایستگی اجتماعی، ابرازگری هیجانی، کودکان

پی‌نوشت: این مطالعه فاقد تضاد منافع می‌باشد.

پدیس سادات مجتبی‌وی^۱

معصومه بهبودی^{۲*}

نسرين باقری^۳

^۱ دانشجوی دکتری تخصصی روانشناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

^۲ استادیار گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و مشاوره، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران (نویسنده مسئول).

^۳ استادیار گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

Email: mabehboodi@gmail.com

مقدمه

در میان همه سطوح آموزش و پرورش، مرحله دبستانی حساسیت و اهمیت ویژه‌ای دارد. در این دوره بنیان‌های فکری و ذهنی کودکان برای یادگیری مفاهیم گوناگون و پرورش ابعاد مختلف جسمی، اجتماعی، روانی، اخلاقی، شناختی و استعدادهای گوناگون گذاشته می‌شود (بروفسکی، اسپیکرمن و روس^۱، ۲۰۲۳). به عبارت دیگر آموزش و پرورش دبستانی سنگ‌بنا و اساس فعالیت‌های آموزش و پرورش کودکان برای سطوح بعد است (می^۲ و همکاران، ۲۰۲۳). از آنجا که دبستانی دوره‌ای است که تجربیات مهم کودک در این دوره اکتساب و مشاهده می‌شوند تجربیات این دوره اهمیت به سزایی در رشد کودک دارند (سان، لیو و یو^۳، ۲۰۱۹). چرا که دبستان نه تنها اولین محیط آموزشی رسمی هستند که کودکان به آن وارد می‌شوند، بلکه اولین محیط اجتماعی جدا از خانواده است که در کنار خانواده مهارت‌های اجتماعی کودکان را شکل می‌دهند (اوزدمیر^۴ و همکاران، ۲۰۲۲). دوران کودکی و حضور در دوره دبستان از مهم‌ترین مراحل زندگی است که در آن شخصیت کودک پایه‌ریزی شده و شکل می‌گیرد. اغلب اختلالات و ناسازگاری‌های رفتاری پس از این دوران ناشی از کمبود توجه به دوران حساس کودکی و عدم هدایت صحیح در روند رشد و تکامل است (شوای^۵ و همکاران، ۲۰۲۳). این بی‌توجهی منجر به عدم سازش و انطباق با محیط و بروز انحرافات گوناگون در ابعاد مختلف تحولی برای کودک می‌شود (وانگ^۶ و همکاران، ۲۰۲۳). دوران دبستانی دوره مهمی از نظر بررسی و تشخیص مشکلات روان‌پزشکی و رفتاری کودکان به شمار می‌رود و تشخیص و درمان مناسب این مشکلات می‌تواند در آینده‌ی زندگی خانوادگی، اجتماعی، تحصیلی و شغلی کودکان بسیار مؤثر واقع شود (والیس^۷ و همکاران، ۲۰۲۰).

توجه به هوش هیجانی^۸ و خودآگاهی هیجانی^۹ کودکان در جهت پیشگیری از بروز آسیب‌های روانی و رفتاری اجتناب‌ناپذیر است. چرا که عدم برخورداری از هوش و خودآگاهی هیجانی سبب تخریب روابط اجتماعی کودکان شده و انزوای اجتماعی را برای آنان در پی دارد. این فرایند باعث می‌شود آنان تعاملات اجتماعی بهنجاری را از خود نمایان نساخته و شایستگی اجتماعی^{۱۰} پایینی را کسب نمایند. شایستگی اجتماعی توانایی عملکرد انسان در اجرای استقلال شخصی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی است. به عبارت دیگر شایستگی اجتماعی توانایی مراقبت از خود، یاری رساندن و مراقبت از دیگران است (تانگ، لی، ما و ژانگ^{۱۱}، ۲۰۲۳). روسوا^{۱۲} (۲۰۱۴) چهار مقوله مهارت‌های شناختی^{۱۳}، مهارت‌های رفتاری^{۱۴}، شایستگی‌های هیجانی^{۱۵} و آماه‌های انگیزشی و انتظار^{۱۶} را به عنوان چهار بعد اصلی شایستگی اجتماعی تعریف کرده‌اند (کولی^{۱۷}، ۲۰۲۲). پیش‌بینی شده است که دارا بودن احساس شایستگی نسبت به توانایی، ممکن است سبب شود تا نوجوانان به سطح بالاتری از تسلط و ارتقا دست یابند (جارکیچ، هالیدی و هاسچر^{۱۸}، ۲۰۲۳). ادراک شایستگی همچنین همانند یک سپر در برابر محیط کودک و وقایع زندگی و توسعه اثربخش و شناختی آنها عمل کند. کودکان با ادراک شایستگی مثبت پایین‌تر، مشکلات درونی بیشتری را از خود نشان داده و معمولاً توسط همسالان طرد می‌شوند (امینیان و اصلی‌آزاد، ۱۴۰۲). این پیامدهای نابهنجار می‌تواند تأثیرات منفی بلندمدتی را در دست آوردها و رضایت‌مندی آنها در زندگی ایجاد نماید (کانگ، ها، هام، لی و جو^{۱۹}، ۲۰۲۲).

در قرن حاضر که پایه توسعه ارتباطات فردی و اجتماعی بر پایه تبادلات روانی و هیجانی استوار است، ابرازگری هیجانی^{۲۰} دیگر متغیری است که می‌تواند نقشی موثر در توسعه فردی و اجتماعی کودکان نسل حاضر ایفا کند (پارکر^{۲۱} و همکاران، ۲۰۱۵).

12. Rosová

13. cognitive skills

14. behavioral skills

15. emotional competencies

16. motivational cues and expectations

17. Collie

18. Jurkic, Halliday, Hascher

19. Kang, Ha, Ham, Lee, Jo

20. emotional expression

21. Parker

1. Borowski, Spiekerman, Rose

2. Mei

3. Sun, Liu, Yu

4. Özdemir

5. Shuai

6. Wang

7. Vallis

8. Emotional intelligence

9. emotional self-awareness

10. Social competence

11. Tang, Li, Ma, Zheng

ابرازگری هیجان به عنوان یکی از مؤلفه‌های اصلی هیجان، به نمایش بیرونی هیجان، بدون توجه به ارزش (مثبت یا منفی) یا شیوه تجلی آن (چهره‌ای، کلامی، بدنی یا رفتاری) اطلاق می‌شود (پینکس، وارن- جیجس و کاتسیکیتیس^۱، ۲۰۲۱). ابراز هیجان شامل تغییرات رفتاری همراه هیجان نظیر تغییرات چهره، صدا، ژست‌ها و حرکات بدن است. لبخند زدن، اخم کردن، گریه کردن یا گریز نمونه‌هایی از ابراز هیجان می‌باشند (نیکولیوا^۲، ۲۰۱۴). برخی از افراد هیجان‌هایشان را آزادانه و بدون نگرانی از پیامدهای آن ابراز می‌کنند. این افراد دارای شیوه ابراز هیجان از نوع ابرازگری هیجانی هستند. برخی دیگر گرایش به بازداری در ابراز پاسخ‌های هیجانی خود دارند. این افراد دارای شیوه ابراز هیجان از نوع بازداری هیجانی هستند (ژانگ^۳ و همکاران، ۲۰۲۴). ابرازگری هیجانی را سه بعد ابراز هیجان مثبت^۴، ابراز هیجان منفی^۵ و ابراز صمیمیت^۶ مفهوم‌سازی شده است (ریلی، سالیوان، هیتون و کلیور^۷، ۲۰۱۹). منظور از ابرازگری منفی، درجه‌ای است که گرایش به پاسخ‌های هیجانی منفی مثل نفرت، خشم، بیزاری و شرمساری در رفتار ابراز می‌شود. ابرازگری مثبت بیانگر درجه‌ای است که گرایش به پاسخ‌های هیجانی مثبت مثل شادمانی، خشنودی، علاقه‌مندی و دوست داشتن در رفتار ابراز می‌شود و ابراز صمیمیت، بیانگر داشتن رفتار صمیمانه با دیگران است (آن، آن، لی و یا^۸، ۲۰۲۲). ابرازگری هیجانی تحت تأثیر تعامل‌های اجتماعی و روابط بین‌فردی با اعضای خانواده و دیگران قرار می‌گیرند. اگر هیجان به سبکی غلط ابراز شود یا در بافتی نامناسب رخ دهد یا خیلی شدید باشد و زیاد طول بکشد مشکل آفرین خواهد بود (برودهل، فینست، استوری و پدرسون^۹، ۲۰۲۱).

روش‌های درمانی و آموزشی مختلفی برای کودکان به کار گرفته شده است. اما یکی از روش‌های آموزشی که می‌تواند بر تفکر، ادراک و شناخت کودکان تأثیر گذاشته و زمینه را برای رشد و

بالندگی شناختی و غیرشناختی آنان فراهم سازد، آموزش فلسفه برای کودکان^{۱۰} است که مطابق نتایج پژوهش جنسن^{۱۱} (۲۰۲۳)؛ لام^{۱۲} (۲۰۲۲)؛ هامبرتو، مورا و گیانوتی^{۱۳} (۲۰۲۲)؛ مالبوئف- هارتایس^{۱۴} و همکاران (۲۰۲۱)؛ اسیکلار و اوزتارک^{۱۵} (۲۰۲۱)؛ فاضلیان، شریفی و غضنفری (۱۴۰۲)؛ شیرزادی و همکاران (۱۴۰۰)؛ نویدیان و همکاران (۱۴۰۰) و دهقان منشادی، شفیع و همی (۱۴۰۰) دارای کارآیی بالینی موثر برای بهبود مؤلفه‌های شناختی، روان‌شناختی، هیجانی و اجتماعی کودکان است. آموزش فلسفه نه فقط فرصت اکتشاف و تمرین توانایی‌های شناختی و ادراکی را برای کودکان فراهم می‌کند، بلکه زمینه کشف و ایجاد ارزش‌ها و ایده‌آلهایی را که از نظر آنها مهم و محترم باشند نیز به وجود می‌آورد. این کلاس‌ها برای کودکان محیطی فراهم می‌کند که در کنار رشد شناختی به رشد هیجانی و اجتماعی نیز برسند. در چنین بستری است که به آنها فرصت ابراز پرسش‌هایشان داده می‌شود، کودک به خودباوری می‌رسد و برای ابراز خود جسارت بیشتری می‌یابد (نویدیان و همکاران، ۱۴۰۰). در اثر دریافت این رویکرد آموزشی مهارت ارتباطی کودکان بهبود و توانایی آنها برای رابطه با دیگران افزایش می‌یابد. برخی از مهارت‌های خاصی که بدین طریق در کودک پرورش می‌یابد، عبارت است از مهارت‌های شناختی، ارزیابی استدلالات و روابط علی، خوداصلاحی، مهارت‌های همکاری، گوش دادن به سخنان دیگران، داشتن تفکر باز و روشن، نقد نظرهای دیگران همراه با احترام، اطمینان در ابراز خود، شادمانی از ارائه انتقاد و شادمانی در پذیرش و پاسخ به انتقاد (مالبوئف- هارتایس و همکاران، ۲۰۲۱).

در خصوص ضرورت پژوهش حاضر می‌توان گفت کودکی اولین و مهم‌ترین دوره زندگی آدمی است. از آن‌جا که در این دوره ساختار شخصیتی و رفتاری انسان بنیان گذاشته می‌شود، دوران کودکی را دورانی سرنوشت‌ساز و مثبت دانسته‌اند.

9. Brodahl, Finset, Storøy, Pedersen

10. philosophy for children

11. Jensen

12. Lam

13. Humberto, Moura, Giannotti

14. Malboeuf-Hurtubise

15. Isiklar, Ozturk

1. Pinks, Warren-James, Katsikitis

2. Nikolaeva

3. Zhang

4. Expressing positive emotion

5. expressing negative emotion

6. expressing intimacy

7. Riley, Sullivan, Hinton, Kliever

8. An, An, Li, Yu

کوشش‌ها و تحقیقات فراوان دانشمندان نیز مؤید این مطلب است که تجارب سال‌های اولیه هر کودک در چگونگی تشکیل شخصیت و کمال‌نهایی وی بی‌نهایت تأثیرگذار است. طی این سال‌ها کودکان مراحل مهم و حساس زندگی خود را از جنبه‌های شخصیتی، اجتماعی و آموزشی پشت سر می‌گذارند. این در حالی است که رشد و تکامل انسان در دوره کودکی از نظر رشد اجتماعی، عاطفی، شناختی، یادگیری و اخلاقی دارای ویژگی‌هایی است که قسمتی از آنها می‌تواند کودک را از نظر سلامت روانی آسیب‌پذیر سازد. پاره‌ای از پژوهشگران با توجه بر درمان و آموزش زود هنگام این مشکلات در سنین پایین که خود نوعی پیشگیری محسوب می‌شود، نشان داده‌اند که اگر این مشکلات در سنین دبستان و در سال‌های ابتدایی کودکی شناسایی و درمان شود تا حد زیادی تخفیف می‌یابد و به بهبود عملکرد کودک در زمینه‌های مختلف منجر می‌شود. بر این اساس با توجه به نظر متخصصان روان‌شناسی مبنی بر مهم و حساس بودن این دوره سنی در شکل‌گیری بسیاری از صفات و ویژگی‌های روان‌شناختی کودکان، و همچنین ساختار تغییرپذیر و قابل اصلاح این دوره تحولی، یادگیری مهارت‌ها و آموزش‌های مرتبط در این دوره ضروری است و عدم بهره‌گیری مناسب از فرصت‌ها و قابلیت‌های این دوره سنی، آسیب جلدی هم به کودکان و هم به جامعه وارد می‌آورد. علاوه بر این در حوزه موضوع پژوهش حاضر خلا پژوهشی نیز احساس می‌شود. چنانکه با جستجو در پایگاه داده‌های علمی داخلی و خارجی مشخص شد که تاکنون پژوهشی با عنوان پژوهش حاضر انجام نشده است. بنابراین با توجه به موضوعات و تحقیقات بیان شده در مورد اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان در جهت بهبود وضعیت روان‌شناختی، شناختی و اخلاقی کودکان و از سوی دیگر با توجه به خلاء پژوهشی موجود به علت عدم وجود تحقیقات مشابه، هدف این پژوهش بررسی اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان بر شایستگی اجتماعی و ابرازگری هیجانی کودکان ۹ تا ۱۲ سال است.

روش کار

پژوهش حاضر کاربردی، از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه و دوره پیگیری دوماهه بود. جامعه آماری پژوهش شامل کودکان ۹ تا ۱۲ سال بود که در پایه چهارم، پنجم و ششم دبستان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ در

شهر تهران مشغول به تحصیل بودند. جهت انتخاب حجم نمونه از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. بدین صورت که یک منطقه آموزش و پرورش شهر تهران انتخاب (آموزش و پرورش منطقه ۳) و با مراجعه به ۵ دبستان دخترانه و پسرانه منطقه انتخاب شده، به دانش‌آموزان پایه چهارم، پنجم و ششم پرسشنامه ابرازگری هیجانی کودکان ارائه شد تا بدین وسیله دانش‌آموزانی که در ابرازگری هیجانی دچار مشکل هستند، مورد شناسایی قرار گیرند. سپس از بین کودکانی که با این پرسشنامه دارای نقص در ابرازگری هیجانی تشخیص داده شدند (کسب نمرات کمتر از ۵۰)، تعداد ۴۰ کودک را به ترتیب نمره کسب شده در پرسشنامه ابرازگری هیجانی انتخاب و به صورت تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه جایگزین شدند (۲۰ کودک در گروه آزمایش و ۲۰ کودک در گروه گواه). تعداد نمونه با در نظر گرفتن احتمال ریزش مشخص شد. سپس کودکان حاضر در گروه آزمایش مداخلات آموزشی مربوط به آموزش فلسفه به کودکان را به صورت هفته‌ای یک جلسه دریافت نمودند. این در حالی بود که کودکان حاضر در گروه گواه هیچگونه مداخله‌ای را در طول پژوهش دریافت نکرده و در انتظار دریافت مداخلات حاضر بودند. پس از اتمام جلسات پس‌آزمون اجرا و برای اطمینان از ثبات نتایج، مرحله پیگیری نیز دو ماه بعد اجرا شد. پس از شروع مداخله تعداد ۲ کودک در گروه آزمایش و ۳ کودک در گروه گواه از ادامه حضور در پژوهش انصراف دادند. بر این اساس تعداد ۳۵ کودک در پژوهش باقی ماندند (۱۸ کودک در گروه آزمایش و ۱۷ کودک در گروه گواه). ملاک‌های ورود به پژوهش شامل کسب نمره کمتر از ۵۰ در پرسشنامه ابرازگری هیجانی کودکان، داشتن سن ۹-۱۲ سال (حضور در پایه تحصیلی چهارم، پنجم و ششم)، رضایت کودک و والد جهت شرکت فرزند خود در پژوهش، نداشتن بیماری جسمی و روان‌شناختی حاد و مزمن (با توجه به پرونده سلامت و مشاوره‌ای آنان) و عدم دریافت مداخله روان‌شناختی همزمان بود. ملاک‌های خروج از پژوهش نیز شامل داشتن بیش از دو جلسه غیبت، عدم همکاری و انجام ندادن تکالیف مشخص شده در کلاس، عدم تمایل به ادامه حضور در فرایند انجام پژوهش و وقوع حادثه پیش‌بینی نشده موثر بود.

ابزارهای سنجش

مقیاس ابرازگری هیجان کودکان (EESC)^۱: مقیاس ابرازگری هیجان کودکان توسط پنزا- کلیو و زیمن^۲ در سال ۲۰۰۲ با هدف ارزیابی ابرازگری هیجانی کودکان طراحی شد. این مقیاس دارای ۱۶ سؤال و ۲ خرده مقیاس آگاهی ضعیف^۳ (PA) و بی میلی در ابراز^۴ (ER) است. نمره گذاری این پرسشنامه استفاده از طیف لیکرت ۵ درجه‌ای است به این صورت که به پاسخ اصلاً درست نیست نمره ۱، کمی درست نمره ۲، تا حدی درست نمره ۳، خیلی درست نمره ۴ و بسیار درست نمره ۵ تعلق می‌گیرد. کمترین نمره ۱۶ و بیشترین نمره ۸۰ است. در این پرسشنامه نمره‌های بالا نشانگر مشکل در ابرازگری هیجانی است. سؤالات این پرسشنامه از پژوهش مکی (۱۳۹۶) استخراج شده است. در پژوهش پنزا کلیو و زیمن در سال ۲۰۰۲ پایایی این پرسشنامه با استفاده از روش پایایی درونی ضریب آلفای کرونباخ برای عامل آگاهی ضعیف ۰/۸۳ و عامل بی میلی ۰/۸۱ و همچنین با استفاده از یک فاصله ۲ هفته‌ای ضریب پایایی آزمون بازآزمون برای آگاهی ضعیف ۰/۵۹ و بی میلی ۰/۵۶ بوده است. در پژوهش آنها برای بررسی روایی از روایی ملاکی استفاده شد و نتایج نشان داد بین ابعاد این مقیاس با مقیاس افسردگی کودکان، پرسشنامه اضطراب صفت کودکان و پرسشنامه جسمانی سازی کودکان رابطه منفی معنی‌دار وجود دارد همچنین آنها درصد واریانس کل مقیاس را ۴۶/۴ و عامل اول ۶/۰۶ و عامل دوم ۸/۵ درصد گزارش دادند. در پژوهش آریاپوران (۱۳۹۴) میزان آلفای کرونباخ این مقیاس برای عامل آگاهی ضعیف هیجانی ۰/۷۷ و بی میلی در ابراز هیجان ۰/۷۹ گزارش شد. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه توسط ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۶ محاسبه شد.

مقیاس شایستگی اجتماعی^۵ (SCS): مقیاس شایستگی

اجتماعی توسط کوهن و رسمن^۶ (۱۹۷۲) در قالب فرم‌های ۷۳ گزینه‌ای و ۶۴ گزینه‌ای تهیه و توسط موراج^۷ (۱۹۷۵) برای کودکان دبستانی هنجاریابی شد و گزینه‌های آن به ۴۴ سوال کاهش یافت. نمره گذاری این پرسشنامه بر اساس مقیاس لیکرت از هرگز (نمره صفر) تا همیشه (نمره ۴) است. بر این اساس دامنه نمره پرسشنامه بین صفر تا ۱۷۶ است. کسب امتیاز بیشتر نشان دهنده شایستگی اجتماعی بالاتر است. این مقیاس توسط والدین یا معلمان پاسخ داده می‌شود. کوهن^۸ (۱۹۷۲) به نقل از موراج، (۱۹۷۵) جهت بررسی روایی ملاکی مقیاس شایستگی اجتماعی از مقیاس کلاس درس اسپنجر^۹ استفاده کرد. همبستگی بین مقیاس کلاسی درس اسپنجر با این مقیاس ۰/۸۳ است (موراج، ۱۹۷۵). پایایی مقیاس شایستگی اجتماعی نیز ۰/۹۴ گزارش شده است (موراج، ۱۹۷۵). بهرامیان (۱۳۹۲) در تحقیق خود روایی این مقیاس را با استفاده از روش تحلیل عاملی تایید کرد و پایایی این مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ، تصنیف اسپرمن - براون^{۱۰} و گاتمن^{۱۱} مورد بررسی قرار داد و نتایج زیر را به دست آورد: ضرایب پایایی به روش آلفای کرونباخ برای مقیاس شایستگی اجتماعی ۰/۸۰ و به روش تصنیف (اسپرمن - براون و گاتمن) به ترتیب ۰/۸۵ و ۰/۸۴ است. در پژوهش حاضر پایایی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۶ محاسبه شد.

روند اجرای پژوهش

پس از اخذ مجوزهای لازم از آموزش و پرورش منطقه ۳ تهران و مدارس منتخب، غربالگری و تشخیص دانش‌آموزان دانش‌آموزان دارای ضعف در ابرازگری هیجانی با همکاری مشاوران و معلمان مربوطه انجام شد. سپس کودکان ۹ تا ۱۲ ساله انتخاب شده (۴۰ کودک) به شیوه تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه گمارده شدند (۲۰ کودک در گروه آزمایش و ۲۰ کودک در گروه گواه). کودکان حاضر در گروه آزمایش مداخلات آموزشی مربوط به آموزش فلسفه به کودکان (۸ جلسه

7. Morag

8. Kohen, M

9. Scheffr

10. Ballard of Spearman - Brown

11. Gutman

1. Emotion Expression Scale for Children

2. Penza-Clyve, Zeman

3. Poor awareness factor

4. Expressive reluctance factor

5. Social Competence Scale

6. Kohen, Rosman

همکاران (۱۴۰۰) بود. به منظور رعایت اخلاق تحقیق، رضایت کودکان ۹ تا ۱۲ سال حاضر در پژوهش و والدین آنان برای شرکت در برنامه مداخله اخذ و تمامی مراحل مداخله اطلاع رسانی شد. همچنین به کودکان حاضر در گروه گواه و والدین آنان اطمینان داده شد که پس از تکمیل فرآیند تحقیق، مداخله را دریافت خواهند کرد. همچنین به کودکان حاضر در هر دو گروه آزمایش و گواه اطمینان داده شد که اطلاعات آنها محرمانه خواهد بود و نیازی به ذکر نام نخواهد بود.

۷۵ دقیقه‌ای) را به صورت هفته‌ای یک جلسه را در طی ۸ هفته دریافت نمودند. این در حالی است که کودکان حاضر در گروه گواه هیچگونه مداخله‌ای را در طول پژوهش دریافت نکردند. پس از شروع مداخله تعداد ۲ کودک در گروه آزمایش و ۳ کودک در گروه گواه از ادامه حضور در پژوهش انصراف دادند. بر این اساس تعداد ۳۵ کودک در پژوهش باقی ماندند (۱۸ کودک در گروه آزمایش و ۱۷ کودک در گروه گواه). در پژوهش حاضر از پروتکل جلسات آموزش فلسفه برای کودکان استفاده شد که این جلسات برگرفته از پروتکل نویدیان و

جدول ۱. خلاصه جلسات آموزش فلسفه برای کودکان

جلسه	هدف	شرح جلسه
جلسه اول	آشنایی و معارفه	آشنایی و معارفه، بیان مقررات و قوانین گروه، توضیحات اولیه و ساده برای معرفی آموزش فلسفه، چیدمان کلاس به شکل دایره‌وار، جدول زمان‌بندی و لیست جلسات آینده.
جلسه دوم	آماده‌سازی ذهنی کودکان با چالش‌های تحصیلی موجود	بررسی چالش کودکان در محیط تحصیلی، عوامل موثر بر عملکرد اجتماعی کودکان از دید خود آنان، بررسی پیشنهادات مبنی بر بهبود عملکرد اجتماعی و به بحث نهادن آن از طرف معلم به عنوان تسهیل‌گر. در این جلسه کودکان با راهنمایی معلم دیدگاهی نقادانه نسبت به چالش‌های محیط تحصیلی و عملکرد اجتماعی در آن اتخاذ نمودند تا بتوانند با دیدگاهی نقادانه که برگرفته از مبانی آموزش فلسفه به کودکان است، نسبت به این موضوعات بنگرند. ارائه تکلیف خانگی مبنی بر یادداشت موانع عملکرد اجتماعی کودک.
جلسه سوم	تمرکز بر راهبردهای یادگیری	فراهم نمودن شرایط توسط تسهیل‌گر (معلم) در جهت ارائه راهبردهای خودآگاهی به خصوص خودآگاهی هیجانی از طرف کودکان. بدین صورت که تسهیل‌گر (معلم) تلاش نمود راهبردهای کسب خودآگاهی هیجانی مورد قبول اکثریت را مشخص و سپس یکی از بحث‌های کلاسی را به فرایند اختصاص دهد. در این جلسه تاکید شد سوق دادن تفکر نقادانه به سمت سؤال‌هایی که فراتر از مسئله، رازگونه‌اند و عطف تأمل فلسفی کودکان به رازها و نیازهای وجودی، می‌تواند تجربه‌های فلسفی آن‌ها را بارور سازد. عنصر خودشناسی و خودآگاهی و نسبت آن با گرایش به تفکر فلسفی، از مباحث بسیار مهم در فلسفه به کودکان بود که در این جلسه مورد تاکید معلم قرار گرفت. تکلیف خانگی: در رابطه با روش‌های کسب خودآگاهی هیجانی مورد استفاده در کلاس فکر کرده و نقاط ضعف آن را یادداشت نماید.
جلسه چهارم	آموزش مسائل و قوانین اجتماعی در محیط تحصیلی	در این جلسه تسهیل‌گر (معلم) با ارائه داستان فلسفی "ماجرای رویارویی فینگل" تلاش نمود قوانین و مسائل اجتماعی و اخلاقی در محیط تحصیلی را از پردازش شناختی کودکان فراخوانده و آنها را میان کودکان به بحث گذارد. تکلیف خانگی: یادداشت مهم‌ترین قوانین اخلاقی و اجتماعی مطرح شده در محیط تحصیلی.
جلسه پنجم	تسلط راهبردهای یادگیری	در این جلسه تسهیل‌گر (معلم) تلاش نمود ایده‌های کودکان را مبنی بر تسلط بر راهبردهای کسب خودآگاهی هیجانی مورد شناسایی و بحث قرار دهد. تسهیل‌گر (معلم) در کنار بررسی ایده‌های دانش‌آموزان تلاش نمود از روش یادگیری کاهنده بهره برد. تکلیف خانگی: تمرین در جهت تسلط بر راهبردهای کسب خودآگاهی هیجانی
جلسه ششم	آشنایی با خودارزیابی، سازماندهی و نظارت	تسهیل‌گر (معلم) جلسه را با این سوال آغاز کرد: چگونه می‌توان بر فعالیت‌های خود نظارت و اخلاقی بودن و یا نبودن آن را ارزیابی نمود؟ کودکان با مشارکت در بحث روش‌های خودنظارتی و خودارزیابی را تصریح نمودند. سپس تسهیل‌گر (معلم) با جمع‌بندی این مباحث و با بهره بردن از روش‌های ارائه شده کودکان، فرایندهای خودنظارتی، خودارزیابی و سازماندهی رفتاری و اخلاقی را با ارائه یک درس آموزش داد. تکلیف خانگی: یادگیری اصول اخلاقی و رفتارهای اخلاقی با استفاده از روش خودنظارتی و خودارزیابی.

جلسه هفتم	آموزش ارزش‌ها	در این جلسه تسهیل‌گر (معلم) از کودکان خواست تا موارد باارزش در زندگی خود را بیان نمایند. سپس رفتارهای اخلاق مدارانه در محیط تحصیلی به عنوان یکی از ارزش‌های مورد اشاره کودکان مورد تصریح قرار گرفت. تکلیف خانگی: تمرکز بر یادگیری اصول اخلاقی با در نظر گرفتن رفتارهای اخلاق مدارانه به عنوان یکی از ارزش‌های کودک.
جلسه هشتم	آموزش تفکر آگاهانه	در این جلسه تسهیل‌گر (معلم) از کودکان خواست تا با یکدیگر بحث و گفتگو نمایند تا فرایند مباحثه و مواجهه فکری برای آنان به صورت امری بدیهی درآید. این فرایند باعث شد تا آنان به مرور تفکر آگاهانه را آغاز و شروع به اندیشیدن نمایند. تکلیف خانگی: انجام یک رفتار و یا عملکرد رفتاری با بکارگیری آگاهی در لحظه.

یافته‌های حاصل از داده‌های دموگرافیک نشان داد که کودکان حاضر در پژوهش دارای دامنه سنی ۹ تا ۱۲ سال بودند که در گروه آزمایش میانگین و انحراف استاندارد سن دانش‌آموزان $10/54 \pm 1/07$ و در گروه گواه $11/11 \pm 11/22$ سال بود. همچنین در گروه آزمایش تعداد ۱۱ دانش‌آموز پسر (معادل ۶۱/۱۱ درصد) و ۷ دانش‌آموز دختر (معادل ۳۸/۸۹ درصد) بودند. در گروه گواه نیز تعداد ۱۱ دانش‌آموز پسر (معادل ۶۴/۷۰ درصد) و ۶ دانش‌آموز دختر (معادل ۳۵/۳۰ درصد) بودند. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای وابسته پژوهش در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری، به تفکیک دو گروه آزمایش و گواه در جدول ۲ ارائه شده است.

در این تحقیق برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از دو سطح آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. در سطح آمار توصیفی، میانگین و انحراف معیار و در سطح آمار استنباطی از آزمون شاپیرو ویلک^۱ برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها (حد بهینه بیشتر از ۰/۰۵)، آزمون لوین^۲ برای بررسی برابری واریانس‌ها (بهینه) برای بررسی فرضیه کروی داده‌های تحقیق از آنالیز موجلی^۳ (حد بهینه بیشتر از ۰/۰۵) و برای آزمون فرضیه‌ها از تحلیل واریانس آمیخته^۴ و آزمون تعقیبی بونفرونی^۵ استفاده شد. نتایج آماری با بهره‌گیری از نرم افزار آماری SPSS-23 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

نتایج

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد شایستگی اجتماعی و ابرازگری هیجانی در دو گروه آزمایش و گواه

مولفه‌ها	گروه‌ها	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری	میانگین	انحراف معیار	انحراف معیار
شایستگی	گروه آزمایش	۹۱/۵۵	۱۰۰/۳۳	۱۳/۵۴	۹۹/۱۶	۱۲/۷۳	۱۲/۷۳
اجتماعی	گروه گواه	۸۹/۱۱	۸۷/۷۶	۱۶/۹۸	۸۷/۶۴	۱۷/۳۰	۱۷/۳۰
ابرازگری هیجانی	گروه آزمایش	۴۵/۵۵	۵۵/۵۵	۸/۵۵	۵۴/۳۸	۷/۸۷	۷/۸۷
	گروه گواه	۴۵/۷۰	۴۴/۷۰	۷/۴۹	۴۵/۰۵	۷/۳۰	۷/۳۰

نرمال بودن توزیع نمونه‌ای داده‌ها در سه مرحله سنجشی (پیش-آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) راعیت شده است ($p > 0/05$). همچنین نتایج آزمون لوین مبنی بر عدم معناداری، پژوهشگر را به این نتیجه رساند که پیش‌فرض همگنی واریانس در دو متغیر شایستگی اجتماعی و ابرازگری هیجانی در در گروه کودکان ۹ تا ۱۲ سال رعایت شده است ($p > 0/05$). این در حالی است که

قبل از ارزیابی فرضیه‌های تحقیق به وسیله تحلیل آزمون واریانس آمیخته، نیاز بود که پیش‌فرض‌های پارامتریک (آزمون شاپیرو-ویلک، آزمون لوین و آزمون موجلی) ارزیابی و مورد بررسی قرار گیرند. بر همین اساس یافته مربوط به آزمون شاپیرو ویلک حاکی از آن بود که در در متغیرهای شایستگی اجتماعی و ابرازگری هیجانی در گروه کودکان ۹ تا ۱۲ سال، پیش‌فرض

^۴. Mixed variance analysis

^۵. Bonferroni follow-up test

^۱. Shapiro-Wilk test

^۲. Levine test

^۳. Mauchly's Test

شده در پژوهش، با احتمال زیادی ممکن است مقادیر متغیر وابسته را دچار تغییر نماید. این روند شانس ارتکاب به خطای نوع اول افزایش می‌یابد. در نتیجه در جدول ۳ از تحلیل جایگزین مناسب (آزمون گرین هاوس-گایسر^۱) استفاده شد تا با کاهش دادن درجه آزادی، شانس ارتکاب به خطای نوع اول کاهش پیدا کند.

یافته مربوط به آزمون موچلی نشان داد که پیش‌فرض کرویت داده‌ها به عنوان پیش‌فرض اختصاصی آزمون تحلیل واریانس آمیخته در شایستگی اجتماعی و ابرازگری هیجانی در گروه کودکان ۹ تا ۱۲ سال رعایت نشده است ($p \leq 0/01$). با برآورده نشدن پیش‌فرض کرویت داده‌ها که توسط آزمون موچلی سنجیده شد، مشخص می‌شود که روابط بین متغیرهای سنجش

جدول ۳. تحلیل واریانس آمیخته جهت بررسی تاثیرات درون و بین گروهی برای متغیرهای شایستگی اجتماعی و ابرازگری هیجانی

متغیرها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار f	مقدار p	اندازه اثر	توان آزمون
مراحل	۲۷۵/۳۵	۱/۱۴	۲۴۱/۸۰	۲۵/۹۶	۰/۰۰۰۱	۰/۴۴	۱
شایستگی	۲۰۵۰/۵۹	۱	۲۰۵۰/۵۹	۲۲/۷۰	۰/۰۰۰۱	۰/۴۳	۱
اجتماعی	۵۴۲/۶۶	۱/۱۴	۴۷۶/۵۵	۵۱/۱۷	۰/۰۰۰۱	۰/۶۱	۱
خطا	۳۴۹/۹۲	۳۷/۵۷	۹/۳۱				
مراحل	۴۳۳/۲۸	۱/۰۶	۴۰۸/۰۵	۴۰/۲۸	۰/۰۰۰۱	۰/۵۵	۱
ابرازگری	۱۱۶۹/۱۴	۱	۱۱۶۹/۱۴	۳۰/۳۲	۰/۰۰۰۱	۰/۴۷	۱
هیجانی	۶۲۱/۲۸	۱/۰۶	۵۸۵/۱۰	۵۷/۷۶	۰/۰۰۰۱	۰/۶۳	۱
خطا	۳۵۴/۹۲	۳۵/۰۴	۱۰/۱۳				

سال) اثر معنادار داشته است. اندازه اثر به دست آمده در جدول ۳ نشان می‌دهد مداخله بکار گرفته شده در پژوهش حاضر (آموزش فلسفه به کودکان) به ترتیب ۴۳ و ۴۷ درصد از تفاوت این دو متغیر وابسته را می‌تواند تبیین کند. در نهایت یافته‌های جدول ۳ نشان می‌دهد که اثر متقابل و تعاملی مداخله بکار گرفته شده در پژوهش حاضر (آموزش فلسفه به کودکان) و عامل زمان یا مراحل سنجشی هم بر نمرات متغیرهای وابسته پژوهش حاضر (شایستگی اجتماعی و ابرازگری هیجانی کودکان ۹ تا ۱۲ سال) معنادار بوده است. بنا بر این یافته‌ها مداخله بکار گرفته شده در پژوهش حاضر (آموزش فلسفه به کودکان) در مراحل مختلف سنجشی هم بر متغیرهای وابسته پژوهش حاضر (شایستگی اجتماعی و ابرازگری هیجانی کودکان ۹ تا ۱۲ سال) به میزان ۶۱ و ۶۳ درصد اثر معنادار نهاده است. توان آماری کسب شده نیز در جدول ۳، حاکی از آن است که دقت آماری بالا و کفایت حجم نمونه در این پژوهش برآورده شده است. حال در ادامه در جدول ۴ مقایسه زوجی میانگین نمرات متغیرهای وابسته پژوهش حاضر

نتایج مربوط به آزمون واریانس آمیخته که در جدول ۳ ارائه شده است، بیانگر آن است که بر اساس ضرایب محاسبه شده F، عامل زمان یا مراحل سنجشی اثر معناداری بر نمرات متغیرهای وابسته پژوهش حاضر (شایستگی اجتماعی و ابرازگری هیجانی کودکان ۹ تا ۱۲ سال) بر جای نهاده است. اندازه اثر مربوط به این یافته بیانگر آن است که این عامل موثر به ترتیب ۴۴ و ۵۵ درصد از تفاوت در تغییرات نمرات متغیرهای وابسته پژوهش حاضر (شایستگی اجتماعی و ابرازگری هیجانی کودکان ۹ تا ۱۲ سال) را تبیین می‌نماید. همچنین بر اساس مقدار F به دست آمده، اثر مداخله بکار گرفته شده در پژوهش حاضر (آموزش فلسفه به کودکان) فارغ از در نظر گرفتن اثر مراحل، بر نمرات متغیرهای وابسته پژوهش حاضر (شایستگی اجتماعی و ابرازگری هیجانی کودکان ۹ تا ۱۲ سال) معنادار بوده است. بنابراین این چنین می‌توان نتیجه گرفت که مداخله بکار گرفته شده در پژوهش حاضر (آموزش فلسفه به کودکان) هم بر متغیرهای وابسته پژوهش حاضر (شایستگی اجتماعی و ابرازگری هیجانی کودکان ۹ تا ۱۲

^۱. Greenhouse-Geisser test

(شایستگی اجتماعی و ابرازگری هیجانی کودکان ۹ تا ۱۲ سال)

بر حسب مراحل سنجشی ارائه می‌شود.

جدول ۴. مقایسه زوجی میانگین نمرات شایستگی اجتماعی و ابرازگری هیجانی آزمودنی‌ها بر حسب مرحله ارزیابی

متغیر	مرحله مبنا (میانگین)	مرحله مورد (میانگین)	مقایسه	تفاوت میانگین‌ها	خطای انحراف معیار	معناداری
شایستگی اجتماعی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون		-۳/۷۱	۰/۷۰	۰/۰۰۰۱
		پیگیری		-۳/۰۷	۰/۶۰	۰/۰۰۰۱
	پس‌آزمون	پیش‌آزمون		۳/۷۱	۰/۷۰	۰/۰۰۰۱
		پیگیری		۰/۶۴	۰/۲۲	۰/۱۰
ابرازگری هیجانی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون		-۴/۵۰	۰/۷۱	۰/۰۰۰۱
		پیگیری		-۴/۰۹	۰/۶۲	۰/۰۰۰۱
	پس‌آزمون	پیش‌آزمون		۴/۵۰	۰/۷۱	۰/۰۰۰۱
		پیگیری		۰/۴۱	۰/۱۷	۰/۰۹

وابسته پژوهش حاضر (شایستگی اجتماعی و ابرازگری هیجانی کودکان ۹ تا ۱۲ سال) در مرحله سنجشی پس‌آزمون گردیده و این اثر معنادار در مرحله سنجشی پیگیری نیز ثبات و قوام خود را محفوظ داشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان بر شایستگی اجتماعی و ابرازگری هیجانی کودکان ۹ تا ۱۲ سال انجام گرفت. نتایج نشان داد که آموزش فلسفه به کودکان بر شایستگی اجتماعی و ابرازگری هیجانی کودکان ۹ تا ۱۲ سال تاثیر داشته و توانسته منجر به بهبود خودآگاهی هیجانی و رشد اخلاقی این کودکان شود. یافته اول پژوهش حاضر مبنی بر اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان بر شایستگی اجتماعی کودکان ۹ تا ۱۲ سال با نتایج پژوهش پیشین همسویی داشت. چنانکه فاضلیان دهکردی، شریفی و غضنفری (۱۴۰۲) نشان دادند که آموزش فلسفه به کودکان بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه چهارم ابتدایی موثر بوده است. همچنین شیرزادی و همکاران (۱۴۰۰) دریافتند که آموزش فلسفه برای کودکان بر هنجارگرایی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان پسر اثربخش است. در پژوهش خارجی لام (۲۰۲۲) دریافت که آموزش فلسفه به کودکان از طریق معلمان بر کاهش مشکلات

همانگونه که یافته‌های مربوطه در جدول ۴ قابل مشاهده است، بین میانگین نمرات مراحل سنجشی پژوهش حاضر (پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیگیری) در متغیرهای وابسته پژوهش حاضر (شایستگی اجتماعی و ابرازگری هیجانی کودکان ۹ تا ۱۲ سال) تفاوت معنادار حاکم است. این یافته بیانگر این معناست که مداخله بکار گرفته شده در پژوهش حاضر (آموزش فلسفه به کودکان) قادر بوده است به شکلی معنادار نمرات مراحل سنجشی پس‌آزمون و پیگیری متغیرهای وابسته پژوهش حاضر (شایستگی اجتماعی و ابرازگری هیجانی کودکان ۹ تا ۱۲ سال) را نسبت به مرحله سنجشی پیش‌آزمون یا تغییر مواجه سازد. یافته دیگر این جدول (جدول شماره ۴) حاکی از آن بود که بین میانگین نمرات مراحل سنجشی پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معنادار به وجود نیامده است. این یافته را اینگونه می‌توان جمع‌بندی نمود که نمرات متغیرهای وابسته پژوهش حاضر (شایستگی اجتماعی و ابرازگری هیجانی کودکان ۹ تا ۱۲ سال) که در مرحله سنجشی پس‌آزمون با تغییر معنادار مواجه شده بود، توانسته این تفاوت و تغییر کسب شده را در طول دوره سنجشی پیگیری نیز محفوظ دارد. در یک جمع‌بندی پایانی از جدول شماره ۴ می‌توان گفت مداخله بکار گرفته شده در پژوهش حاضر (آموزش فلسفه به کودکان) توانسته منجر به تغییر معنادار میانگین نمرات متغیرهای

رفتاری و هیجانی کودکان موثر است.

در تبیین یافته حاضر مبنی بر اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان بر شایستگی اجتماعی کودکان ۹ تا ۱۲ سال باید گفت پرورش تفکر فلسفی زمینه رشد و پرورش تفکر استدلالی را برای کودکان فراهم می‌آورد. این امر از این رو است که تفکر فلسفی، نحوه استدلال کردن را به کودکان نشان می‌دهد و کودکان را از این نظر پرورش می‌دهد (شیرزادی و همکاران، ۱۴۰۰). بنابراین کودکان با آموزش مهارت تفکر و استدلال، به شکل عمیق‌تری درباره فرایندها و پردازش‌های شناختی، هیجانی و اخلاقی خود اندیشیده و تلاش می‌کنند رفتارهای فردی و اجتماعی سازنده‌تری را از خود به نمایش گذاشته و با بهره بردن از پردازش هیجانی و اجتماعی کارآمدتر، شایستگی اجتماعی بالاتری را نیز تجربه کنند. در تبیینی دیگر باید گفت که در این روش کودک فضای آموزشی را جایی برای پژوهش درباره سؤالات ذهنی خود و آزمون اندیشه‌ها و باورهایش می‌بیند. آموزش فلسفه برای کودکان باعث می‌شود فضای مقتدرانه کلاس به حلقه‌های کندوکاو فکری فلسفی برای ترویج دموکراسی و استقلال فکری در کودکان تبدیل شود (فاضلیان دهکردی، شریفی و غضنفری، ۱۴۰۲). بنابراین برنامه آموزش فلسفه، کودکان را قادر می‌سازد تا بین موضوعات مختلفی که می‌آموزند، ارتباط برقرار کنند؛ مهارت‌های همکاری و مهارت‌های تفکر را رشد و پرورش دهند، ارتباطات و مسئولیت‌پذیری اجتماعی بیشتر را برعهده گیرند، قدرت تفکر استدلالی و انتزاعی را در خود افزایش دهند. بر پایه مفاهیم کسب شده مبنی بر احساس مسئولیت روانی، هیجانی و اجتماعی، می‌توان انتظار داشت این کودکان نسبت به دیگر کودکان و همسالان احساس مسئولیت اجتماعی بالاتری را ادراک نموده و در نتیجه تلاش نمایند در تعاملات خود با دیگران تعاملات هیجانی سازنده‌تری را از خود نشان داده و در نتیجه شایستگی اجتماعی بیشتری را نیز تجربه کنند.

یافته دوم پژوهش حاضر مبنی بر اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان بر ابرازگری هیجانی کودکان ۹ تا ۱۲ سال با نتایج و یافته‌های پیشین همسو بود. چنانکه نویدیان و همکاران (۱۴۰۰) نشان دادند که آموزش فلسفه برای کودکان بر انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانش‌آموزان ابتدایی اثربخش است. از طرفی دهقان منشادی، شفیعی و همتی (۱۴۰۰) نیز گزارش کرده‌اند که آموزش

خویش‌داری به شیوه فلسفه برای کودکان بر خودکنترلی دانش‌آموزان پایه دوم ابتدایی اثر دارد. در پژوهش مالبوئف-هارتایس و همکاران (۲۰۲۱) گزارش کرده‌اند که آموزش فلسفه به کودکان منجر به بهبود سلامت روان کودکان دبستانی می‌شود. در تبیین یافته حاضر مبنی بر اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان بر ابرازگری هیجانی کودکان باید بیان نمود که همان طور که جهان از عصر صنعتی به عصر اطلاعات قدم می‌نهد وابستگی به مهارت‌های ناظر به امور واقع کمتر شده و در عوض وابستگی آنها به مهارت و توانایی سازماندهی و پردازش اطلاعات بیشتر می‌شود. این مهارت‌های مربوط به سطوح عالی‌تر تفکر، بایستی در مدارس آموزش داده شوند؛ بنابراین نیاز ما در عصر اطلاعات بیش از آن که به حجم اطلاعات باشد مربوط به تناسب اطلاعات و مهارت‌های ذکر شده است که این مهارت‌ها مستلزم داشتن ذهنی فلسفی است (دهقان منشادی، شفیعی و همتی، ۱۴۰۰). چنانکه برنامه آموزش فلسفه به کودکان تأثیرات معناداری بر روی رشد و پرورش مهارت‌های تفکر، قوه استدلال و قضاوت صحیح کودکان دارد. بر این اساس با برنامه آموزش فلسفه برای کودکان می‌توان کودکانی پرورش داد که نقاد و خلاق هستند و اینها مستلزم تعقل و قضاوت است. حال پرورش تعقل و قدرت قضاوت صحیح در کودکان باعث می‌شود تا آنان بتوانند تفکر، ادراک، سازماندهی و برنامه ریزی شناختی و هیجانی بالاتری را تجربه نموده و در نتیجه در تعامل با دیگران ابرازگری هیجانی بیشتری را نیز از خود نشان دهند. در تبیینی دیگر باید گفت این برنامه یکی از برنامه‌های آموزشی است که مورد توجه بسیاری دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت کودک قرار گرفته است، زیرا عقیده بر این است که داستان‌ها می‌توانند مهارت شناختی و هیجانی و توانایی پرسشگری و درک کودک را بالا برده و در نتیجه او را به ارزیابی استدلال‌ها، درک روابط علت و معلولی، کشف و تحلیل مفاهیم و همچنین نتیجه‌گیری درست از رویدادها یاری کنند (مالبوئف-هارتایس و همکاران، ۲۰۲۱). با دقت در این مفاهیم مشخص می‌شود که آموزش فلسفه کودکان را نسبت به ادراک سطح بالاتر، کسف روابط علی و معلولی پدیده‌های محیطی و نتیجه‌گیری درست یاری رسانده و از این طریق کودکان در محیط اجتماعی و خانوادگی توانمندی درونی بالاتری را ادراک نموده و از این طریق در تعامل با دیگران

ابرازگری هیجانی آنان نیز بهبود می یابد. در تبیینی دیگر می توان گفت کودکان با کند و کاو مشترک یاد می گیرند به سخنان همسالان خود گوش دهند و به نظر آنان احترام بگذارند. همچنین می آموزند که برای بسیاری از پرسش های فلسفی جواب معین، و مطلقاً درست یا غلط وجود ندارد و در نتیجه یاد می گیرند که جزم اندیشی را زیر سوال برده، فرضیه ها را به چالش بکشند و استدلال ها را بیازمایند (نویدیان و همکاران، ۱۴۰۰). این روند سبب می شود تا کودکان با دریافت شیوه آموزشی فلسفی دیگران، نگران به چالش کشیده شدن مفاهیم مورد قبول خود نباشند، چرا که آموختند که مفاهیم را می توان به نقد کشید و فرضیه های مختلف را به بوته آزمایش نهاد. این روند قدرت قضاوت اخلاقی، بینشی و هیجانی را در کودکان ارتقا داده و سبب بهبود ابرازگری هیجانی آنان می شود.

پژوهش حاضر مانند سایر پژوهش ها با محدودیت هایی از جمله محدودیت جمعیت مورد مطالعه دانش آموزان پایه چهارم، پنجم و ششم دوره ابتدایی منطقه ۳ شهر تهران، عدم کنترل و تفکیک اثر متغیرهای شخصیتی، اجتماعی، مدرسه ای و خانوادگی مؤثر بر خودآگاهی هیجانی و رشد اخلاقی کودکان ۹ تا ۱۲ سال و عدم استفاده از روش نمونه گیری تصادفی همراه بود. بر اساس محدودیت های عنوان شده در پژوهش حاضر، پیشنهاد می شود به منظور افزایش تعمیم پذیری نتایج، در سطح پیشنهادات تحقیق، این تحقیق بر روی سایر گروه های سنی و سایر شهرها، مناطق و جوامع با فرهنگ های مختلف، دیگر دانش آموزان با آسیب روانی

و شناختی همانند دانش آموزان با علائم اضطراب، افسردگی، استرس، اضطراب جدایی و ... انجام شود. با توجه به اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان بر شایستگی اجتماعی و ابرازگری هیجانی کودکان ۹ تا ۱۲ سال، در سطح عملی پیشنهاد می شود مسئولان آموزش و پرورش با فعال کردن مشاوران مدارس، متخصصان، و روان شناسان تربیتی در مراکز مشاوره و خدمات روان شناسی سه مقوله شایستگی اجتماعی، ابرازگری هیجانی و قدرت تفکر فلسفی دانش آموزان دوره ابتدایی را بررسی نموده و با آموزش مشاوران و روان شناسان در مراکز مربوطه و استفاده از معلمان و ترغیب آنان به استفاده از آموزش فلسفه برای کودکان در جهت ارتقای های مهارت های فردی و اجتماعی دانش آموزان دوره ابتدایی اقدام لازم را انجام دهند.

تشکر و قدردانی

مقاله حاضر برگرفته از رساله دوره دکترای تخصصی نویسنده اول مقاله در دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن بود. بدین وسیله از تمام کودکان حاضر در پژوهش، والدین آنان و مسئولین مدارس فعال در پژوهش حاضر که همکاری کاملی جهت اجرای پژوهش داشتند، قدردانی به عمل می آید.

حمایت مالی و تعارض منافع

هیچ سازمان دولتی و خصوصی از این پژوهش حمایت مالی نکرده است. در این پژوهش هیچ تعارض منافی توسط نویسندگان گزارش نشده است.

References

- آریاپوران، س. (۱۳۹۴). مقایسه ابراز هیجان، سواد هیجانی و خودکارآمدی اجتماعی در کودکان با و بدون ناتوانی های یادگیری، مجله ناتوانی های یادگیری، ۵(۲)، ۲۶-۷.
- بهرامیان، س.ح. (۱۳۹۲). مقایسه سازگاری اجتماعی، هوش هیجانی و شایستگی اجتماعی دانش آموزان با و بدون ناتوانی های یادگیری پایه دوم و سوم ابتدایی شهر اهواز. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روان شناسی عمومی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- دهقان منشادی، م.، شفیع، ف.، همتی، ح. (۱۴۰۰). تاثیر آموزش خویشن داری به شیوه فلسفه برای کودکان بر خودکنترلی دانش آموزان پایه دوم ابتدایی شهر یزد. دوفصلنامه پژوهش در آموزش ابتدایی، ۳(۵)، ۳۸-۵۰.
- شیرزادی، م.م.، بیاتی، ش.، بدایق، آ.، بابادی عکاشه، ن. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش فلسفه برای کودکان بر هنجارگریزی و درگیری تحصیلی دانش آموزان پسر پایه ششم ابتدایی شهر بروجن مجله علوم روانشناختی، ۲۰(۹۸)، ۲۹۵-۳۰۴.
- فاضلیان دهکردی، ف.، شریفی، ط.، غضنفری، ا. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان بر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر پایه چهارم ابتدایی. مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد، ۶۶(۳)، ۵۹۰-۶۰۰.

نویدیان، ا.، واحدی، ش.، بدری گرگری، ر.، فتحی آذر، ا. (۱۴۰۰). تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانش‌آموزان ابتدایی با رویکرد مبتنی بر زمینه فرهنگی. پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی، ۱۲(۲)، ۲۶۵-۲۸۲.

An, L., An, N., Li, G., Yu, C. (2022). Research on the dynamic mechanism of group emotional expression in the crisis. *Telematics and Informatics*, 71, 1018-1022.

Borowski, S.K., Spiekerman, A.M., Rose, A.J. (2023). The role of gender in the friendships of children and adolescents. *Encyclopedia of Child and Adolescent Health*, 3, 94-103.

Brodahl, K., Finset, A., Storøy, H.E., Pedersen, R. (2021). Medical students' expressions of empathy: A qualitative study of verbal interactions with patients expressing emotional issues in a medical interview. *Patient Education and Counseling*, 104(12), 2936-2943.

Collie, R.J. (2022). Perceived social-emotional competence: A multidimensional examination and links with social-emotional motivation and behaviors. *Learning and Instruction*, 82, 1016-1020.

Humberto, M., Moura, F., Giannotti, M. (2022). Incorporating children's views and perceptions about urban mobility: Implementation of the "philosophy with children" inquiry approach with young children. *Travel Behaviour and Society*, 26, 168-177.

Isiklar, S., Ozturk, Y.A. (2021). The Effect of Philosophy for Children (P4C) Curriculum on Critical Thinking through Philosophical Inquiry and Problem Solving Skills. (*International Journal of Contemporary Educational Research*, 114, 541-545.

Jensen, S.S. (2023). The Impact of Philosophy with Children from the Perspective of Teachers. *Educational Studies*, 49(2), 388-401.

Jurkic, A., Halliday, S.E., Hascher, T. (2023). The relationship of language and social competence of preschool- and kindergarten-age single and dual language learners in Switzerland and Germany. *Early Childhood Research Quarterly*, 64, 72-83.

Kang, Y., Ha, J., Ham, G., Lee, E., Jo, H. (2022). A structural equation model of the relationships between social-emotional competence, social support, depression, and aggression in early adolescents in South Korea. *Children and Youth Services Review*, 138, 1064-1069.

Lam, C. (2022). A Philosophy for Children Approach to Professional Development of Teachers. *Cambridge Journal of Education*, 16, 124-128.

Malboeuf-Hurtubise, C., Léger-Goodes, T., Mageau, G.A., Joussemet, M., Herba, C., Chadi, N., Lefrançois, D., Camden, C., Bussi res, E., Taylor, G.,  thier, M., Gagnon, M. (2021). Philosophy for children and mindfulness during COVID-19: Results from a randomized cluster trial and impact on mental health in elementary school students. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 107, 110-115.

Mei, S., Kaur, A., Yang, A., Xu, K., Wu, W., Zheng, T., Ying, L., Zou, Y., Ji, Z., Ye, Y., Chen, L. (2023). Development and validation of the sources of parental anxiety in children's education scale. *Studies in Educational Evaluation*, 76, 1012-1016.

Morag, E.G. (1975). validity of Kohn Social Competence Scale for USE with Elementary School Children. A thesis submitted impartial fulfillment of the requirements for the degree of master of education in the Faculty of Graduate Studies (Department of Educational Psychology). University of British Columbia.

Nikolaeva, A. (2014). Realization of the category of expressivity in communicative situations. *Social and Behavioral Sciences*, 158(19), 12-17.

 zdemir, C., D zg n, M.V., Karazeybek, E., Dalg c, A.I. (2022). The effect of a video-assisted operating room promotion program on the anxiety levels of parents and their children: A randomized controlled trial protocol. *Journal of Pediatric Nursing*, 67, 150-155.

Parker, J.G., Rubin, K.H., Erath, S.A., Wojslawowicz, J.C., Buskirk, A.A., Cicchetti, D., Cohen, D.J. (2015). Peer Relationships, Child Development, and Adjustment: A Developmental Psychopathology Perspective. *Developmental Psychopathology*, 15, 223-249.

Penza-Cliyye, S., & Zeman, J. (2002). Initial Validation of Emotion Expression Scale for Children (EESC). *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31(4), 540-547

Pinks, D., Warren-James, M., Katsikitis, M. (2021). Does a peer social support group intervention using the cares skills framework improve emotional expression and emotion-focused coping in paramedic students? *Australasian Emergency Care*, 24(4), 308-313.

- [Riley](#), T.N., [Sullivan](#), T.N., [Hinton](#), T.S., [Kliewer](#), W. (2019). Longitudinal relations between emotional awareness and expression, emotion regulation, and peer victimization among urban adolescents. [Journal of Adolescence](#), 72, 42-51.
- Rosová, D. (2014). Preventive program aimed at development of social and emotional competence of first grade pupils at primary schools who suffer from behavioral disorders. Procedia Social Behavior Science, 132, 589-595.*
- Shuai, J., Tian, G., Cui, Y., Zhou, F., Yang, W., Ma, Y., Deng, Z., Wang, Q. (2023). Associations between family support, loneliness, and underlying depression among children and adolescents in the China family panel studies: A mediation analysis. Journal of Affective Disorders, 327, 397-403.*
- Sun, J., Liu, Q., Yu, S. (2019). Child neglect, psychological abuse and smartphone addiction among Chinese adolescents: The roles of emotional intelligence and coping style. [Computers in Human Behavior](#), 90, 74-83.
- Tang, Y., Li, S., Ma, L., Zheng, Y., Li, Y. (2023). The effects of mother-father relationships on children's social-emotional competence: The chain mediating model of parental emotional expression and parent-child attachment. Children and Youth Services Review, 155, 1072-1075.*
- Vallis, E.H., Zwicker, A., Uher, R., Pavlova, B. (2020). Cognitive-behavioural interventions for prevention and treatment of anxiety in young children: A systematic review and meta-analysis. Clinical Psychology Review, 81, 1019-1024.*
- Wang, X., Young, G.W., Plechatá, A., Mc Guckin, C., Makransky, G. (2023). Utilizing virtual reality to assist social competence education and social support for children from under-represented backgrounds. *Computers & Education*, 201, 1048-1052.
- Zhang, J., Chen, Q., Lu, J., Wang, X., Liu, L., Feng, Y. (2024). Emotional expression by artificial intelligence chatbots to improve customer satisfaction: Underlying mechanism and boundary conditions. Tourism Management, 100, 1048-1052.*

*Original Article***The Effectiveness of Teaching Philosophy to Children on Emotional Social Competence and Emotional Expressiveness of 9-12 Year Old Children**

Received: 05/05/2024 - Accepted: 14/08/2024

Pardis Sadat Mojtabavi¹Masoumeh Behbodi^{2*}Nasrin Bagheri³

¹ PhD student in Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

² Assistant Professor, Department of Counseling, Faculty of Educational Sciences and Counseling, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran (Corresponding author).

³ Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

Email: mabehboodi@gmail.com

Abstract

Introduction: Childhood is one of the most important stages of life in which the child's personality is founded and formed. Most of the behavioral disorders and inconsistencies after this period are caused by the lack of attention to the sensitive period of childhood and the lack of proper guidance in the process of growth and development. Based on this the present study was conducted to investigate the effectiveness of teaching philosophy to children on social competence and emotional expressiveness of 9-12 year old children.

Methods: The current study was a semi-experimental application with a pre-test-post-test design with a control group and a two-month follow-up period. The statistical population of the research included children aged 9 to 12 who were studying in the fourth, fifth and sixth grades of primary school in the academic year of 2022-2023 in Tehran. In this research, 35 children aged 9 to 12 were selected by purposeful sampling and randomly assigned to experimental and control groups (18 children in the experimental group and 17 children in the control group). The children in the experimental group received the intervention of teaching philosophy to children during eight weeks in eight 75-minute sessions. Emotional Expression Scale of Children (EESC) and Social Competence Scale (SCS) were used in the present study. The data were analyzed through mixed ANOVA via SPSS23 software.

Findings: The results showed that teaching philosophy to children has significant effect on the social competence ($p < 0.0001$, $\eta^2 = 0.63$, $F = 51.17$) and emotional expressiveness ($p < 0.0001$, $\eta^2 = 0.63$, $F = 57.76$) in the 9-12 year old children.

Conclusion: Based on the findings of the research, it can be concluded that teaching philosophy by introducing students to cooperation and thinking skills, improving communication and social responsibility, developing critical thinking and discovering cognitive and perceptive abilities can be used as an efficient method to improve social competence and emotional expressiveness of children.

Key words: Children, Social Competence, Emotional Expressiveness, Teaching Philosophy to Children

Acknowledgement: There is no conflict of interest