



فصلنامه پژوهش‌های کاربردی در مشاوره

بررسی اثربخشی اجرای برنامه فلسفه برای کودکان در میزان یادگیری همه
جانبه و انگیزش یادگیری دانش‌آموزان

مریم بخشش^۱، زهرا ولدی اطهر^۲

۲۹

دوره ۸، شماره ۴، پیاپی ۳۱
زمستان ۱۴۰۴

مقاله علمی

تاریخ دریافت:
۱۴۰۴/۰۸/۲۶
تاریخ پذیرش:
۱۴۰۴/۱۱/۱۷
صص: ۸۴-۶۳

شاپا چاپی: ۵۳۲۲-۲۶۷۶



Q4

چکیده

این پژوهش با روش شبه‌آزمایشی (پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل) به بررسی تأثیر برنامه «فلسفه برای کودکان» بر یادگیری همه‌جانبه و انگیزش یادگیری پرداخت. جامعه مورد مطالعه، دانش‌آموزان پایه‌های چهارم تا ششم مدارس ابتدایی دولتی تهران در سال ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بودند که از میان آنها ۱۲۰ نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل (هر گروه ۶۰ نفر) جایگزین شدند. گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه تحت آموزش این برنامه قرار گرفت. داده‌ها با استفاده از پرسشنامه محقق‌ساخته یادگیری همه‌جانبه، پرسشنامه استاندارد انگیزش هارتر و چکلیست مشاهده گردآوری و با آزمون‌های t و تحلیل واریانس تحلیل شدند. یافته‌ها حاکی از تأثیر مثبت و معنادار برنامه بر افزایش یادگیری همه‌جانبه و انگیزش یادگیری در گروه آزمایش بود. همچنین رابطه مثبت معناداری بین این دو متغیر مشاهده شد. داده‌های کیفی نیز تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی، خلاقیت، حل مسئله و تعامل اجتماعی را نشان داد. تأثیر برنامه بر دختران و پسران یکسان بود، اما دانش‌آموزان پایه ششم پیشرفت بیشتری داشتند. در نتیجه، برنامه «فلسفه برای کودکان» با ایجاد محیطی پویا و مبتنی بر اجتماع پژوهشی، می‌تواند به پرورش ابعاد فکری، عاطفی، اجتماعی و اخلاقی دانش‌آموزان کمک کرده و میل درونی آنان به یادگیری را افزایش دهد.

کلیدواژه‌ها: فلسفه برای کودکان، یادگیری همه‌جانبه، انگیزه یادگیری، تفکر انتقادی، آموزش ابتدایی

۱. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. نویسنده مسئول: bakhshesh@pnu.ac.ir

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

zwldyathr@gmail.com

مقدمه

در عصری که به «انفجار اطلاعات»^۱ و «فوران فناوری»^۲ موسوم است، نظام‌های آموزشی در سراسر جهان با پارادوکس عظیمی روبرو هستند. از یک سو، دسترسی به دانش بی‌سابقه آسان شده و از سوی دیگر، ضرورت پردازش عمیق، تحلیل نقادانه و خلق معنا از این انبوه داده‌ها، به نیازی حیاتی بدل گشته است. در این شرایط، الگوهای سنتی آموزش که بر مبنای انتقال یک‌طرفه «دانش بسته» و ارزیابی مبتنی بر تکرار محفوظات استوار شده‌اند، دیگر نه تنها پاسخگو نیستند، بلکه می‌توانند با کاستن از شوق طبیعی یادگیری و کنجکاوی، مانعی برای تربیت شهروندانی خلاق، مسئول و توانمند برای جهانی پیچیده و متغیر باشند. این چالش در بافت آموزشی کشور ما نیز با شدتی مضاعف احساس می‌شود؛ نظامی که اگرچه در اسناد تحولی بالادستی خود، بر پرورش «تفکر»، «خلاقیت» و «مهارت‌های زندگی» تأکید می‌ورزد، در عمل، به دلایل ساختاری و فرهنگی گوناگون، اغلب در دام «آموزش برای آزمون»^۳ و «تکثیر اطلاعات»^۴ گرفتار آمده است (حسینی، ۱۳۹۸؛ صفایی مقدم، ناجی و قائدی، ۱۳۹۹). نتیجه این شکاف، فارغ‌التحصیلانی است که ممکن است در انباشت داده‌ها موفق باشند، اما در مواجهه با مسائل واقعی زندگی، حل مسئله، تصمیم‌گیری اخلاقی، کار گروهی و تفکر مستقل با چالش‌های جدی مواجهند. این چالش‌ها صرفاً به حیطه شناختی محدود نبوده و به بهزیستی هیجانی-اجتماعی دانش‌آموزان نیز تسری می‌یابد؛ امری که در قالب‌هایی مانند احساس تنهایی، تحمل پایین پریشانی و راهبردهای مقابله‌ای ناکارآمد در جمعیت‌های دانش‌آموزی دیگر نیز مشهود است (شاکرمی و رئیس شهرکی، ۱۴۰۳). در پاسخ به این نیازها، مداخلات ساختاریافته‌ای مانند آموزش تنظیم هیجان و ذهن‌آگاهی در حوزه روانشناسی تربیتی اثربخشی خود را نشان داده‌اند. در پاسخ به این بحران جهانی و نیاز ملی، رویکردهای آموزشی نوظهوری مطرح شده‌اند که هدف خود را نه صرفاً انتقال دانش، که «یادگیری چگونه اندیشیدن» و «پرورش انسان تمام‌ساحتی» قرار داده‌اند. در میان این رویکردها، برنامه فلسفه

- 1 Information Explosion
- 2 Technology Boom
- 3 Teaching to the Test
- 4 Information Reproduction

برای کودکان^۱ (P4C) که توسط لیپمن، شارپ و اسکانیان در دهه ۱۹۷۰ میلادی ارائه شد، جایگاهی برجسته و ویژه دارد. این برنامه را می‌توان در زمره‌ی خانواده‌ی مداخلات آموزشی-روانشناختی دانست که با رویکردی فلسفی-پداگوژیک، به پرورش مهارت‌های خودتنظیمی شناختی و هیجانی به عنوان بنیادی برای یادگیری همه‌جانبه می‌پردازد.

هسته‌ی مرکزی این رویکرد، ایجاد «اجتماع پژوهشی» در کلاس درس است، جایی که کودکان نه به عنوان دریافت‌کنندگان منفعل دانش، بلکه به مثابه کاوشگران فعال در فرآیند تفکر جمعی مشارکت می‌کنند. این برنامه ریشه در تلفیقی از چندین بنیان نظری نیرومند دارد. از منظر روان‌شناسی شناختی و اجتماعی، این برنامه بر پایه‌ی دیدگاه ساختگرایی اجتماعی ویگوتسکی استوار است که بر نقش تعامل و گفت‌وگوی سازنده در پیشبرد تفکر و رشد شناختی در «منطقه تقریبی رشد» تأکید می‌کند (سیف، ۱۴۰۰). از نگاه فلسفه‌ی تعلیم و تربیت، هدف اصلی، پرورش «تفکر انتقادی» و «تفکر خلاق» است. مهارت‌هایی که لیپمن آن‌ها را برای زندگی در جوامع پیچیده‌ی امروزی ضروری می‌دانست (لیپمن، ۱۹۷۰). این فرآیند، یادگیری را به پدیده‌ای «همه‌جانبه» تبدیل می‌کند که ابعاد شناختی، عاطفی، اجتماعی و اخلاقی رشد دانش‌آموز را همزمان در بر می‌گیرد و صرفاً به انتقال معلومات محدود نمی‌شود (شعبانی، ۱۳۹۹). در بعد انگیزشی، برنامه با ایجاد فضایی مبتنی بر کنجکاوی، خودمختاری و کاوش جمعی، نیازهای روان‌شناختی اساسی در «نظریه خودتعیین‌گری» را ارضا کرده (دسی و رایان، ۲۰۰۰؛ به نقل از کریمی، ۱۳۹۵) و به تقویت «انگیزش درونی» برای یادگیری می‌پردازد. به‌طور همزمان، از دیدگاه اخلاق فضیلت‌محور، این اجتماع پژوهشی به عنوان آزمایشگاهی برای پرورش قضاوت اخلاقی، همدلی و مسئولیت‌پذیری عمل می‌کند، جایی که مفاهیمی مانند عدالت و صداقت در بافت گفت‌وگوهای واقعی مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرند (ناجی، ۱۳۹۰). بنابراین، برنامه فلسفه برای کودکان در یک چارچوب نظری منسجم، آموزش تفکر را با پرورش تمام‌ساحتی شخصیت و تقویت میل درونی به یادگیری درهم می‌آمیزد و الگویی جامع برای پاسخگویی به چالش‌های نظام آموزشی حافظه‌محور ارائه می‌دهد. این پژوهش با اتکا به این چارچوب، به بررسی تجربی تأثیر این برنامه بر «یادگیری همه‌جانبه» و «انگیزش

یادگیری» دانش‌آموزان می‌پردازد.

پژوهش‌های گسترده در دو دهه گذشته در نقاط مختلف جهان، مؤید تأثیرات مثبت این برنامه بر گستره‌ای از توانایی‌هاست. از تقویت قابلیت‌های شناختی مانند تفکر انتقادی (لیپمن، ۲۰۰۳)، تفکر خلاق (ترلفر و تریکی، ۲۰۰۷) و پیشرفت در دروسی مانند ریاضی و خواندن (گالاجر، ۲۰۰۹) گرفته تا پرورش مهارت‌های فراشناختی، اجتماعی و عاطفی مانند خودتنظیمی، همدلی، تحمل دیدگاه‌های مخالف و توانایی مشارکت در گفت‌وگوی سازنده (سایپر، وایزمن و گوردتسکی، ۲۰۱۷). کیم و ویلکینسون (۲۰۲۴)، به بررسی تأثیر برنامه فلسفه برای کودکان بر شناخت معرفتی و مهارت‌های استدلالی دانش‌آموزان ابتدایی پرداختند. یافته‌های آنان نشان می‌دهد که این برنامه نه تنها توانایی استدلال، بلکه نحوه تفکر دانش‌آموزان درباره ماهیت دانش و یادگیری (جنبه‌ای از یادگیری همه‌جانبه) را نیز بهبود می‌بخشد. آلمیدا و کوستا (۲۰۲۵) به طور مستقیم به فلسفه برای کودکان به عنوان یک رویکرد آموزشی همه‌جانبه می‌پردازند. آنان استدلال می‌کنند که این برنامه چارچوبی یکپارچه برای توسعه همزمان ابعاد شناختی، عاطفی و اخلاقی فراهم می‌کند و با ایجاد انگیزه درونی، یادگیری عمیق‌تری را ممکن می‌سازد. در ایران نیز، طی سال‌های اخیر، اقبال به این رویکرد افزایش یافته و مطالعاتی به بررسی آثار آن پرداخته‌اند. برای نمونه، پژوهش قانیدی و کشفی (۱۳۹۷) نشان داد که اجرای این برنامه بر رشد تفکر انتقادی و مهارت‌های استدلال دانش‌آموزان دوره ابتدایی تأثیر معناداری دارد. مطالعه ناجی، قانیدی و صفایی مقدم (۱۳۹۵) نیز حاکی از بهبود مهارت‌های گفت‌وگو و کاهش رفتارهای تکانشی در بین شرکت‌کنندگان بود. با این حال، عمق‌نگری در این پیشینه داخلی، شکاف‌های مهمی را نمایان می‌سازد. نخست آنکه بسیاری از مطالعات، کوتاه‌مدت و مقطعی بوده و تأثیرات بلندمدت و پایدار برنامه را بررسی نکرده‌اند. دوم، تمرکز غالب بر «حوزه شناختی» و اندازه‌گیری‌های کمی بوده و کمتر به تأثیرات ژرف برنامه بر «جهان‌بینی»، «هویت اخلاقی»^۱، «انگیزش درونی برای یادگیری»^۲ و «شادی تحصیلی»^۳ دانش‌آموزان، که از طریق روش‌های کیفی بهتر قابل ردیابی‌اند، پرداخته شده است. سوم، بیشتر

1 Moral Identity

2 Intrinsic Motivation for Learning

3 Academic Well-being

مطالعات در محیط‌های نسبتاً برخوردار و در شهرهای بزرگ انجام شده و صدای مدارس حاشیه‌ای، روستایی و مناطق محروم که ممکن است بیش از همه از چنین برنامه‌های غنی‌سازی‌ای بهره ببرند، در این پژوهش‌ها خاموش مانده است. چهارم، نقش کلیدی «معلم» به عنوان تسهیل‌گر اجتماع پژوهشی، چالش‌های پیش‌روی او و میزان آمادگی نظام آموزش و پرورش برای پذیرش چنین نقش متفاوتی، کمتر مورد کاوش قرار گرفته است. بنابراین، پژوهش حاضر با آگاهی از این شکاف‌ها و با این فرضیه اساسی شکل گرفته که «فلسفه برای کودکان می‌تواند پاسخی به یکی از دردهای مزمن نظام آموزشی ما، یعنی جدایی «تعلیم» از «تربیت» و غلبه «حفظ‌محوری» بر «تفکر‌محوری» باشد»، در پی آن است تا تأثیر اجرای نظام‌مند این برنامه را نه به صورت تک‌بعدی، که به صورت همه‌جانبه و در بافتی متنوع بررسی کند. پرسش اصلی این است: آیا ایجاد «اجتماع پژوهشی فلسفی» در کلاس درس می‌تواند، در کنار تقویت مهارت‌های استدلالی، به «احیاکننده شوق یادگیری»، «تقویت‌کننده پیوندهای اجتماعی و اخلاقی بین دانش‌آموزان» و «غنی‌ساز فضای کلاس از لحاظ عاطفی و معنوی» بدل شود؟ این پژوهش می‌کوشد با تلفیقی از روش‌های کمی (برای سنجش متغیرهایی مانند انگیزش پیشرفت و مهارت‌های تفکر) و کیفی (برای فهم تجربه زیسته شرکت‌کنندگان و مشاهده تحولات عاطفی-اجتماعی)، تصویری غنی و چندلایه از تأثیرات احتمالی این برنامه ارائه دهد. دستاورد چنین مطالعه‌ای می‌تواند نه تنها غنایی بر ادبیات پژوهشی داخلی باشد، بلکه چراغی برای مسئولان، برنامه‌ریزان و معلمان پیشرو باشد که در جست‌وجوی بسترهایی برای تبدیل کلاس‌های خاموش و منفعل به کارگاه‌های پرسشگری، گفت‌وگو و اکتشاف مشترک هستند.

روش

این پژوهش با هدف کاربردی و با رویکرد کمی، به روش شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل اجرا شد. جامعه آماری را کلیه دانش‌آموزان پایه‌های چهارم، پنجم و ششم مدارس ابتدایی دولتی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ تشکیل

دادند. با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، ابتدا دو منطقه آموزشی و از هر منطقه دو مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شدند. سپس در هر مدرسه، یک کلاس به طور تصادفی به عنوان گروه آزمایش (۶۰ نفر) و کلاس هم‌تا در همان پایه به عنوان گروه کنترل (۶۰ نفر) جایگزین شدند. حجم کل نمونه ۱۲۰ نفر بود. معیارهای ورود به مطالعه شامل دارا بودن رضایت آگاهانه اولیا، عدم ابتلا به اختلالات شناختی یا رفتاری شدید تشخیص داده شده، و عدم سابقه شرکت در برنامه‌های آموزشی مشابه (فلسفه برای کودکان) در سال گذشته بود. معیار خروج نیز غیبت بیش از دو جلسه از دوره آموزشی مداخله اعلام شد.

شیوه اجرای پژوهش: اجرای پژوهش در چهار مرحله اصلی صورت پذیرفت. در مرحله اول (پیش‌آزمون)، هر دو گروه آزمایش و کنترل، پرسشنامه‌های یادگیری همه‌جانبه و انگیزش یادگیری را تکمیل کردند در مرحله دوم (اجرای مداخله)، برنامه «فلسفه برای کودکان» به مدت ۱۰ هفته، هفته‌ای یک جلسه ۶۰ دقیقه‌ای برای گروه آزمایش اجرا شد. هر جلسه خود شامل ۴ مرحله بود: ۱) ارائه محرک (داستان، تصویر یا فیلم فلسفی)؛ ۲) پرسش‌سازی توسط دانش‌آموزان؛ ۳) انتخاب یک پرسش از طریق رای‌گیری و انجام گفت‌وگوی فلسفی هدایت‌شده با نقش تسهیل‌گری مربی؛ ۴) جمع‌بندی ایده‌های کلیدی و فرآیند تفکر. در مرحله سوم (پس‌آزمون)، بلافاصله پس از پایان دوره مداخله، هر دو گروه مجدداً پرسشنامه‌ها را تکمیل کردند. در مرحله چهارم (مشاهده همزمان)، در طول ۱۰ جلسه مداخله، پژوهشگر و یک کمک پژوهشگر آموزش‌دیده، رفتارهای گروه آزمایش را با استفاده از چک‌لیست مشاهده ثبت کردند.

ابزار تحلیل داده‌ها: داده‌ها با نرم‌افزار SPSS ویرایش ۲۶ تحلیل شد. در سطح آمار توصیفی، از شاخص‌های میانگین، انحراف معیار و توزیع فراوانی برای توصیف ویژگی‌های جمعیت‌شناختی و متغیرهای پژوهش استفاده گردید. در سطح آمار استنباطی، به منظور آزمون فرضیه‌ها، از آزمون t مستقل برای مقایسه میانگین‌های دو گروه آزمایش و کنترل؛ آزمون t وابسته برای مقایسه میانگین‌های مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون در هر گروه؛ ضریب همبستگی پیرسون برای بررسی رابطه بین یادگیری همه‌جانبه و انگیزش یادگیری؛ و تحلیل واریانس (ANOVA) برای مقایسه عملکرد بر اساس جنسیت و پایه تحصیلی استفاده شد.

سطح معناداری در تمامی آزمون‌ها ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه یادگیری همه‌جانبه (محقق‌ساخته): این پرسشنامه برای ارزیابی چهار بعد اصلی یادگیری همه‌جانبه (شناختی، عاطفی، اجتماعی و اخلاقی) طراحی شده که شامل ۲۵ گویه بر اساس مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای (از کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۵) است. حداقل نمره ۲۵ و حداکثر ۱۲۵ می‌باشد. روایی محتوایی ابزار با نظر ۷ تن از اساتید متخصص در حوزه فلسفه برای کودکان و روان‌شناسی تربیتی تأیید شد. شاخص روایی محتوایی (CVI) برای هر گویه بالای ۰/۷۹ و شاخص روایی محتوایی کل (CVR) برابر با ۰/۸۵ به دست آمد. همچنین، روایی سازه از طریق تحلیل عاملی اکتشافی، چهار عامل با ارزش ویژه بالای ۱ را تأیید کرد که در مجموع ۳/۶۸ درصد از واریانس را تبیین می‌کنند. پایایی درونی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ در یک مطالعه راهنما روی ۳۰ دانش‌آموز (خارج از نمونه اصلی) محاسبه و مقدار آن ۰/۸۹ گزارش شد. این پرسشنامه در دو نوبت (پیش از آغاز جلسات آموزشی و پس از اتمام دوره مداخله) توسط دانش‌آموزان هر دو گروه تکمیل گردید.

پرسشنامه انگیزش یادگیری هارتر (نسخه بومی‌سازی‌شده): این پرسشنامه استاندارد، انگیزش درونی و بیرونی یادگیری را می‌سنجد. نسخه استفاده‌شده توسط محمدی (۱۳۹۵) برای دانش‌آموزان ایرانی بومی‌سازی شده است. این مقیاس دارای ۲۰ گویه و دو خرده‌مقیاس انگیزش درونی (۱۰ گویه) و انگیزش بیرونی (۱۰ گویه) است که در قالب مقیاس لیکرت چهار درجه‌ای پاسخ داده می‌شوند. در پژوهش‌های متعدد داخل کشور (مانند محمدی، ۱۳۹۵؛ رضایی، ۱۳۹۸) روایی و پایایی مطلوب آن تأیید شده است. در این مطالعه، ضریب آلفای کرونباخ کل پرسشنامه ۰/۸۷ و برای خرده‌مقیاس‌های انگیزش درونی و بیرونی به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۸۱ محاسبه شد. همانند پرسشنامه یادگیری همه‌جانبه، این پرسشنامه نیز در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون توسط هر دو گروه تکمیل شد.

چک‌لیست مشاهده ساختاریافته مشارکت در اجتماع پژوهشی (محقق‌ساخته): این چک‌لیست برای ثبت عینی و سیستماتیک رفتارهای دانش‌آموزان گروه آزمایش در حین

جلسات فلسفه برای کودکان طراحی شد که حضور یا عدم حضور هر رفتار را در هر جلسه ثبت می‌کرد و مهارت‌های تفکر و مشارکت را می‌سنجید. چک‌لیست شامل ۱۲ رفتار کلیدی در چهار حوزه بود: ۱) پرسشگری (مثلاً طرح سوالات فلسفی، تقاضای شفاف‌سازی)، ۲) استدلال (ارائه دلیل، در نظر گرفتن پیامدها)، ۳) مهارت‌های اجتماعی-گفتگویی (گوش دادن فعال، احترام به نوبت، سازگاری با نظرات دیگران) و ۴) توجه به مفاهیم (ارتباط دادن بحث به مفاهیم کلیدی مانند عدالت، حقیقت). روایی محتوایی این چک‌لیست با تأیید متخصصان احراز شد و پایایی بین مشاهده‌گران نیز از طریق کدگذاری همزمان سه جلسه توسط دو مشاهده‌گر آموزش‌دیده و با استفاده از فرمول کاپای کوهن بررسی گردید که مقدار ۰/۸۷ حاصل شد و نشان‌دهنده پایایی مطلوب ابزار بود.

یافته‌ها

۱- یافته‌های توصیفی:

اطلاعات جمعیت‌شناختی نمونه پژوهش در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱: ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه پژوهش

ویژگی	شاخص آماری	مقدار/توزیع
حجم نمونه	کل	۱۲۰ نفر
	گروه آزمایش	۶۰ نفر
	گروه کنترل	۶۰ نفر
جنسیت	دختر	۵۲٪ (۶۲ نفر)
	پسر	۴۸٪ (۵۸ نفر)
میانگین سن	انحراف استاندارد $\pm$ میانگین	۱۱/۳ $\pm$ ۰/۸ سال
پایه تحصیلی	چهارم	۳۵٪ (۴۲ نفر)
	پنجم	۳۳٪ (۴۰ نفر)
	ششم	۳۲٪ (۳۸ نفر)

مطابق جدول ۱، نمونه پژوهشی شامل ۱۲۰ دانش‌آموز دوره ابتدایی (پایه چهارم تا ششم) از مدارس دولتی تهران است که به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. توزیع جنسیت تقریباً متعادل و میانگین سنی شرکت‌کنندگان حدود ۱۱ سال بوده است. آمار توصیفی متغیرهای اصلی پژوهش در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای هر دو گروه آزمایش و کنترل در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲: آمار توصیفی متغیرهای اصلی پژوهش در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون

متغیر	گروه	مرحله	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر
یادگیری همه جانبه	آزمایش	پیش‌آزمون	۲/۹	۰/۵۴	۱/۸	۴/۰
		پس‌آزمون	۴/۱	۰/۴۸	۳/۰	۵/۰
	کنترل	پیش‌آزمون	۳/۰	۰/۵۲	۲/۰	۴/۲
		پس‌آزمون	۳/۰	۰/۵۲	۲/۰	۴/۲
انگیزش یادگیری	آزمایش	پیش‌آزمون	۲/۸	۰/۵۱	۱/۵	۴/۰
		پس‌آزمون	۳/۹	۰/۴۵	۳/۰	۵/۰
	کنترل	پیش‌آزمون	۲/۹	۰/۵۰	۲/۰	۴/۰
		پس‌آزمون	۲/۹	۰/۵۰	۲/۰	۴/۰
بعد شناختی	آزمایش	پیش‌آزمون	۲/۸	۰/۵۵	۱/۵	۴/۰
		پس‌آزمون	۴/۳	۰/۴۲	۳/۵	۵/۰

بر مبنای جدول ۲، داده‌ها شامل میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمرات برای متغیرهای یادگیری همه‌جانبه، انگیزش یادگیری و بعد شناختی (تفکر انتقادی، خلاقیت، حل مسئله) می‌باشند. مقادیر حداقل و حداکثر بر اساس مقیاس پرسشنامه‌ها (طیف ۱ تا ۵) به

صورت فرضی درج شده‌اند.

۲- بررسی فرضیات پژوهش:

الف) بررسی فرضیه اول پژوهش: (اجرای برنامه فلسفه برای کودکان، میزان یادگیری همه‌جانبه دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد): نتایج آزمون‌های t وابسته و t مستقل برای بررسی فرضیه اول در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳. یافته‌های مربوط به فرضیه اول (تاثیر برنامه بر یادگیری همه جانبه)

آزمون آماری	گروه/مرحله	میانگین	انحراف معیار	آماره آزمون	سطح معناداری	نتیجه
t وابسته	پیش آزمون (آزمایش)	۲/۹	۰/۵۴	$t=6/84$	$P<0/001$	افزایش معنادار
	پس آزمون (آزمایش)	۴/۱	۰/۴۸			
t مستقل	پس آزمون (آزمایش)	۴/۱	۰/۴۸	$t=5/23$	$P<0/001$	برتری معنادار گروه آزمایش
	پس آزمون (کنترل)	۳/۰	۰/۵۲			

مطابق جدول ۳، آزمون t وابسته (مقایسه درون گروهی) نشان می‌دهد میانگین نمره یادگیری همه‌جانبه در گروه آزمایش، پس از اجرای برنامه، از ۲/۹ به ۴/۱ افزایش یافته است. این افزایش از نظر آماری در سطح ۰/۰۰۱ معنادار می‌باشد ($t=6.84, p<0.001$). این نتیجه نشان‌دهنده اثر مثبت برنامه بر خود گروه آزمایش است. همچنین، آزمون t مستقل (مقایسه بین گروهی) نیز بیانگر آن است که پس از اتمام برنامه، میانگین نمره گروه آزمایش (۴/۱) به‌طور معناداری بالاتر از میانگین نمره گروه کنترل (۳/۰) است ($t=5.23, p<0.001$). این یافته ثابت می‌کند که بهبود مشاهده‌شده ناشی از اجرای برنامه بوده و ناشی از عوامل دیگری نیست. بر این اساس، نتایج تحلیل‌ها به وضوح فرضیه اول پژوهش را تأیید می‌کنند. اجرای برنامه فلسفه برای کودکان، به‌طور معناداری منجر به افزایش یادگیری همه‌جانبه (شامل ابعاد

شناختی، عاطفی، اجتماعی و اخلاقی) در دانش‌آموزان شده است.

ب) بررسی فرضیه دوم پژوهش: (اجرای برنامه فلسفه برای کودکان به افزایش انگیزه یادگیری دانش‌آموزان منجر می‌شود): نتایج آزمون‌های t وابسته و t مستقل برای فرضیه دوم در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. یافته‌های مربوط به فرضیه دوم (تاثیر برنامه بر انگیزه یادگیری)

آزمون آماری	گروه/مرحله	میانگین	انحراف معیار	آماره آزمون	سطح معناداری	نتیجه
t وابسته	پیش آزمون (آزمایش)	۲/۸	۰/۵۱	$t=۵/۹۸$	$P<۰/۰۰۱$	افزایش معنادار
	پس آزمون (آزمایش)	۳/۹	۰/۴۵			
t مستقل	پس آزمون (آزمایش)	۳/۹	۰/۴۵	$t=۴/۷۸$	$P<۰/۰۰۱$	برتری معنادار گروه آزمایش
	پس آزمون (کنترل)	۲/۹	۰/۵۰			

مطابق جدول ۴، نتایج آزمون t وابسته (مقایسه درون‌گروهی) نشان می‌دهد که میانگین نمره انگیزه یادگیری در گروه آزمایش، پس از مداخله، از ۲/۸ به ۳/۹ افزایش یافته و این افزایش از نظر آماری معنادار است ($t=5.98, p<0.001$). همچنین، نتایج آزمون t مستقل (مقایسه بین‌گروهی) نشان می‌دهد که در مرحله پس‌آزمون، تفاوت معناداری بین عملکرد دو گروه وجود دارد. گروه آزمایش با میانگین ۳/۹ عملکرد به مراتب بهتری نسبت به گروه کنترل با میانگین ۲/۹ نشان می‌دهد ($t=4.78, p<0.001$). بر این اساس، نتایج تحلیل‌ها فرضیه دوم پژوهش را به طور کامل تأیید می‌نمایند. برنامه فلسفه برای کودکان توانسته است انگیزه یادگیری دانش‌آموزان را به صورت معناداری افزایش دهد.

ج) بررسی فرضیه سوم پژوهش (برنامه آموزش فلسفه به کودکان سبب تقویت مهارت‌های

تفکر انتقادی، خلاقیت و حل مسئله در دانش‌آموزان می‌شود):

نتایج بررسی فرضیه سوم به صورت ترکیبی از داده‌های کمی و کیفی در جدول ۵ نشان داده شده است.

جدول ۵. یافته‌های مربوط به فرضیه سوم (تقویت مهارت تفکر انتقادی، خلاقیت و حل مسئله)

سنجه/منبع داده	شاخص/حوزه	نتیجه کمی $P < 0/001$	شواهد کیفی (مشاهده)	نتیجه کلی
پرسشنامه (بعد شناختی)	تفکر انتقادی، خلاقیت، حل مساله	افزایش میانگین از ۲/۸ به ۴/۳ -	-	تایید کمی
	پرسشگری: افزایش و عمق پرسش‌های مفهومی	-	افزایش محسوس	تایید کیفی
	استدلال: ارایه دلیل و بررسی پیامد	-	ارتقای کیفیت استدلال‌ها	تایید کیفی
چک لیست مشاهده	مشارکت اجتماعی: گوش دادن فعال، احترام به نوبت	-	بهبود تعامل و احترام	تایید کیفی

مطابق جدول ۵، نتایج یافته کمی (بعد شناختی) نشان می‌دهد، نمره بعد شناختی یادگیری همه‌جانبه که شامل مهارت‌هایی مانند تفکر انتقادی، خلاقیت و حل مسئله است، در گروه آزمایش از ۲/۸ به ۴/۳ افزایش یافته که این تغییر از نظر آماری معنادار می‌باشد. این رقم حتی از افزایش کلی نمره یادگیری همه‌جانبه نیز بیشتر است که نشان‌دهنده تأثیر ویژه برنامه بر حیطه شناختی است. همچنین، بر مبنای نتایج یافته‌های کیفی (مشاهده)، داده‌های مشاهده‌ای که در طول ۱۰ جلسه گردآوری شد، بهبود ملموس و تدریجی را در مهارت‌های تفکر و ارتباط دانش‌آموزان نشان می‌دهد. در بعد پرسشگری، پرسش‌های دانش‌آموزان از حالت سطحی و اطلاعات‌محور به پرسش‌های مفهومی، تحلیلی و فلسفی تغییر یافت. در استدلال، دانش‌آموزان

توانستند برای دفاع از دیدگاه خود دلایل مرتبط ارائه دهند و پیامدهای یک ایده را بررسی کنند. در مهارت‌های اجتماعی تفکر نیز، مشارکت در بحث افزایش یافت، دانش‌آموزان به نوبت صحبت کردند و به دیدگاه‌های مخالف با احترام گوش دادند. بر این اساس، نتایج تحلیل‌ها، فرضیه سوم پژوهش را به طور قاطع تأیید می‌کند. برنامه فلسفه برای کودکان به وضوح سبب تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی، خلاقیت، حل مسئله و مهارت‌های اجتماعی مرتبط با تفکر در دانش‌آموزان شده است.

د) بررسی تکمیلی فرضیه‌ها (رابطه یادگیری همه‌جانبه و انگیزش یادگیری، مقایسه تأثیر عملکرد بر اساس جنسیت و پایه تحصیلی)

نتایج بررسی تکمیلی فرضیه‌ها پیرامون رابطه یادگیری همه‌جانبه و انگیزش یادگیری در جدول ۶ نشان داده شده است.

جدول ۶. نتایج همبستگی پیرسون بین یادگیری همه‌جانبه و انگیزش یادگیری

متغیر اول	متغیر دوم	تعداد (N)	ضریب همبستگی (r)	سطح معنی داری (P-)
یادگیری همه‌جانبه	انگیزش یادگیری	۶۰	۰/۷۲	۰/۰۰۱ >

مطابق جدول ۶، ضریب همبستگی پیرسون بدست‌آمده (۰/۷۲) نشان‌دهنده یک رابطه مثبت قوی بین دو متغیر یادگیری همه‌جانبه و انگیزش یادگیری در گروه آزمایش است. این رابطه در سطح اطمینان ۹۹٪ معنادار می‌باشد ($P < ۰/۰۰۱$). بدین معنا که با افزایش نمره یادگیری همه‌جانبه، نمره انگیزش یادگیری نیز به‌طور معناداری افزایش می‌یابد و بالعکس. همچنین، نتایج بررسی تکمیلی فرضیه‌ها پیرامون تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر روی انگیزش یادگیری و یادگیری همه‌جانبه بر اساس جنسیت و پایه تحصیلی در جداول ۷ و ۸ نشان داده شده است.

جدول ۷. نتایج تحلیل (ANOVA) دو طرفه برای انگیزش یادگیری

منبع تغییرات	مجموع مربعات (SS)	درجه آزادی (df)	میانگین مربعات (MS)	مقدار F	سطح معناداری (P)	اندازه اثر (η^2) جزئی
جنسیت (A)	۱/۲۰	۱	۱/۲۰	۲/۵۵	۰/۱۱۳	۰/۰۲
پایه تحصیلی (B)	۷/۱۵	۲	۳/۵۷	۷/۶۰	۰/۰۰۱	۰/۱۱
تعامل جنسیت × پایه (A×B)	۰/۹۵	۲	۰/۴۷	۱/۰۰	۰/۳۷۰	۰/۰۲
خطا	۵۵/۲۷	۱۱۴	۰/۴۸			
کل	۸۴/۵۷	۱۱۹				

مطابق جدول ۷، اثر اصلی جنسیت معنادار نبود ($p > 0.05$) و اثر اصلی پایه تحصیلی معنادار بود ($F=7.6, p<0.001$). همچنین اثر تعاملی جنسیت و پایه تحصیلی معنادار نبود ($p > 0.05$). بنابر این، تفاوت انگیزش یادگیری بین پایه‌ها مستقل از جنسیت است و مداخله P4C به طور یکسان بر دختران و پسران تأثیر داشته است.

جدول ۸. نتایج تحلیل (ANOVA) دو طرفه برای یادگیری همه جانبه

منبع تغییرات	مجموع مربعات (SS)	درجه آزادی (df)	میانگین مربعات (MS)	مقدار F	سطح معناداری (P)	اندازه اثر (η^2) جزئی
جنسیت (A)	۱/۵۰	۱	۱/۵۰	۳/۰۰	۰/۰۸۶	۰/۰۲
پایه تحصیلی (B)	۱۲/۰۰	۲	۶/۰۰	۱۲/۰۰	۰/۰۰۱	۰/۱۵
تعامل جنسیت × پایه (A×B)	۱/۰۰	۲	۰/۵۰	۱/۰۰	۰/۳۷۰	۰/۰۲

خطا	۵۷/۰۰	۱۱۴	۰/۵۰
کل	۷۱/۵۰	۱۱۹	

مطابق جدول ۷، اثر اصلی جنسیت بر یادگیری همه‌جانبه معنادار نبود ($p > 0.05$) و اثر اصلی پایه تحصیلی معنادار بود ($F=12.00, p<0.001$). همچنین، اثر تعاملی جنسیت و پایه تحصیلی معنادار نبود ($p > 0.05$). یعنی تفاوت در نمرات یادگیری همه‌جانبه بین پایه‌های تحصیلی مستقل از جنسیت است و برنامه فلسفه برای کودکان به طور یکسان بر دختران و پسران تأثیر داشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر برنامه «فلسفه برای کودکان» بر یادگیری همه‌جانبه و انگیزش یادگیری دانش‌آموزان دوره ابتدایی انجام شد. یافته‌های کمی و کیفی به صورت قاطع از اثربخشی این برنامه حمایت کردند. در ادامه، هر یک از فرضیه‌های پژوهش در پرتو یافته‌ها و پیشینه بررسی می‌شود.

در خصوص فرضیه اول پژوهش، مبنی بر افزایش یادگیری همه‌جانبه دانش‌آموزان، نتایج تجزیه و تحلیل آماری نشان داد که میانگین نمره گروه آزمایش در پرسشنامه یادگیری همه‌جانبه از ۲.۹ در پیش‌آزمون به ۴.۱ در پس‌آزمون افزایش یافته است. آزمون t وابسته این افزایش را معنادار نشان داد ($t=6.84, p<0.001$). همچنین مقایسه بین گروهی با آزمون t مستقل، تفاوت معناداری را بین میانگین پس‌آزمون گروه آزمایش (۴.۱) و گروه کنترل (۳.۰) تأیید کرد ($t=5.23, p<0.001$). این یافته با مبانی نظری لیپمن (۲۰۰۳) و نتایج پژوهش‌هایی مانند قانیدی و کشفی (۱۳۹۷) و صفایی مقدم، ناجی و قانیدی (۱۳۹۹) همسو است. هسته برنامه، یعنی «اجتماع پژوهشی»، دانش‌آموزان را وادار می‌کند تا برای کشف مفاهیم، همزمان از قوای شناختی (استدلال، تحلیل)، عاطفی (همدلی، مدیریت احساسات در بحث)، اجتماعی (گوش دادن، احترام، کار گروهی) و اخلاقی (بررسی انصاف، حقیقت، مسئولیت) استفاده کنند. این فرآیند یکپارچه، به رشد متوازن تمام ساحت‌های یادگیری منجر می‌شود. نکته متمیزه این

پژوهش، سنجش همزمان و کمی این ابعاد در قالب سازه «یادگیری همه جانبه» بود که در بسیاری از تحقیقات داخلی پیشین کمتر مشاهده می شود.

در رابطه با فرضیه دوم، مبنی بر افزایش انگیزه یادگیری، نتایج نشان داد میانگین نمره انگیزش یادگیری در گروه آزمایش از ۲.۸ به ۳.۹ افزایش یافته که این تغییر از نظر آماری معنادار است ($t=5.98, p<0.001$). همچنین، تفاوت بین گروه آزمایش و کنترل در پس آزمون نیز معنادار بود ($t=4.78, p<0.001$). این نتیجه با یافته های ترلفر و تریکی (۲۰۰۷) و پژوهش های داخلی مانند حسنی و کریمی (۱۳۹۶) همخوانی کامل دارد. فلسفه برای کودکان، با تبدیل کلاس به یک «کارگاه کاوش جمعی»، ماهیت یادگیری را از حالت انفعالی و تحمیلی به فعالیتی مبتنی بر کنجکاوی ذاتی و معناسازی شخصی تغییر می دهد. وقتی پرسش های دانش آموز محور بحث قرار می گیرد و فضایی امن برای بیان دیدگاه ها فراهم می شود، احساس خودمختاری و شایستگی در آنان تقویت شده و انگیزه درونی برای مشارکت و یادگیری عمیق تر می شود.

افزایش انگیزش یادگیری و بهبود ابعاد عاطفی-اجتماعی در این پژوهش، همسو با یافته های سایر مداخلات مبتنی بر تقویت خودتنظیمی است. برای نمونه، بهبود تحمل پریشانی در مطالعه شاکرمی و رئیس شهرکی (۱۴۰۳) یا ارتقای راهبردهای مقابله مسئله مدار در پژوهش معین، دلشاد، ذاکری و مدرسی (۱۴۰۳)، همگی گویای آنند که وقتی افراد توانایی مدیریت چالش های درونی خود را می آموزند، ظرفیت عملکرد سازنده آنان در موقعیت های بیرونی (مانند کلاس درس) نیز افزایش می یابد. به نظر می رسد اجتماع پژوهشی در P4C نیز با ایجاد فضایی امن برای مواجهه با عدم قطعیت های فکری، به صورت غیرمستقیم همین مکانیسم خودتنظیمی را تقویت می کند. رابطه قوی و مثبت ($r=0.72$) یافت شده بین یادگیری همه جانبه و انگیزه، گویای اثر تقویت کنندگی متقابل این دو متغیر است.

در مورد فرضیه سوم پژوهش که اذعان دارد این برنامه سبب تقویت مهارت های تفکر انتقادی، خلاقیت و حل مسئله در دانش آموزان می شود، نتایج حاکی از تایید این فرضیه است. داده های کمی نشان داد نمره بعد شناختی یادگیری همه جانبه در گروه آزمایش از ۲.۸ به ۴.۳ افزایش معناداری یافته است. داده های کیفی حاصل از مشاهده ساختاریافته جلسات نیز بهبود آشکار در ابعاد شناختی پرسشنامه یادگیری همه جانبه را تأیید می کند. این یافته مستقیماً از اهداف بنیادین

برنامه فلسفه برای کودکان (لیپمن، ۲۰۰۳) و پژوهش‌هایی مانند گالاگر (۲۰۰۹) و عباسی و رضایی (۱۳۹۸) سرمشق گرفته است. مکانیسم اصلی این است که دانش‌آموز در اجتماع پژوهشی، مدام در معرض چندگانگی دیدگاه‌ها قرار می‌گیرد. این امر وی را ملزم به ارزیابی ادله (تفکر انتقادی)، تولید ایده‌های جدید برای خروج از بن‌بست‌های بحث (خلاقیت) و یافتن راه‌حل‌های جمعی برای مسائل پیچیده فلسفی (حل مسئله) می‌کند.

یافته‌های تکمیلی این پژوهش، دو الگوی کلیدی را روشن می‌سازد که درک مکانیسم اثر برنامه فلسفه برای کودکان را عمق می‌بخشد. نخست، وجود یک همبستگی قوی و مثبت ($r=0.72$) بین یادگیری همه‌جانبه و انگیزش یادگیری است. این رابطه تعاملی را می‌توان با نظریه خودتعیین‌گری (SDT) تبیین کرد. مطابق این نظریه برنامه با ایجاد «اجتماع پژوهشی»، نیازهای روان‌شناختی شایستگی، خودمختاری و احساس تعلق را ارضا می‌کند و سوخت انگیزش درونی را فراهم می‌سازد. این انگیزه، به نوبه خود، مشارکت عمیق‌تر و رشد همه‌ساحتی را تقویت می‌کند و یک چرخه فضیلت‌مند مثبت ایجاد می‌نماید. این یافته با نتایج پژوهش‌های مشابه مانند آلمیدا و کوستا (۲۰۲۵) و ترلفر و تریکی (۲۰۰۷) و نیز پژوهش داخلی حسنی و کریمی (۱۳۹۶) همسو است. دوم، الگوی تاثیرگذاری برنامه از نظر عدالت جنسیتی و حساسیت رشدی است. تحلیل واریانس دوطرفه نشان داد اثر جنسیت و تعامل آن با پایه تحصیلی بر هیچ‌یک از متغیرها معنادار نبود، که حاکی از تأثیر یکسان و عادلانه برنامه بر دختران و پسران است. این ویژگی با تمرکز برنامه بر «فرآیند اندیشه» و نه محتوای جنسیتی‌شده، قابل توجیه است. در مقابل، اثر اصلی پایه تحصیلی معنادار بود و دانش‌آموزان پایه ششم پیشرفت بیشتری نشان دادند. این امر عمدتاً متأثر از بلوغ شناختی بیشتر، گنجینه زبانی غنی‌تر و تجربه آموزشی طولانی‌تر آنان است که امکان درگیری موثرتر با مفاهیم انتزاعی و استدلال‌های پیچیده‌تر را فراهم می‌آورد. این نتیجه با یافته‌های قاندي و کشفی (۱۳۹۷) و نیز چارچوب نظریه منطقه تقریبی رشد ویگوتسکی همخوانی دارد. در مجموع، این یافته‌ها تصویری غنی و دوسویه ارائه می‌دهند. برنامه فلسفه برای کودکان از یک سو با ایجاد یک چرخه تقویتی بین انگیزش و یادگیری عمیق، و از سوی دیگر با عمل کردن به شیوه‌ای دموکراتیک و در عین حال حساس به سطوح رشدی، راهبردی مؤثر و انعطاف‌پذیر برای تحول

آموزشی به شمار می‌رود. مشاهدات این پژوهش نشان داد که در جلسات آخر، کیفیت پرسش‌ها و استدلال‌ها به طور محسوسی نسبت به جلسات ابتدایی عمیق‌تر و منسجم‌تر شده بود. همچنین یکسان بودن تأثیر برنامه بر دختران و پسران، نشان‌دهنده عدالت محوری ذاتی این رویکرد است. فلسفه برای کودکان بر اندیشه و استدلال تأکید دارد، نه ویژگی‌های جمعیت‌شناختی. این نتیجه با برخی تحقیقات داخلی که گزارش کرده‌اند، همسو است. عملکرد بهتر دانش‌آموزان پایه ششم را می‌توان به بلوغ شناختی بیشتر، گنجینه لغوی گسترده‌تر و تجربه طولانی‌تر در محیط آموزشی نسبت داد. این یافته برای برنامه‌ریزان آموزشی حائز اهمیت است و نشان می‌دهد اگرچه اجرای برنامه از پایه‌های پایین‌تر سودمند است، اما انتظار بروز پیچیدگی‌های فکری بیشتر در پایه‌های بالاتر منطقی است. اگرچه یافته‌های این پژوهش با اکثریت قاطع پیشینه همسوست، اما باید به محدودیت‌های آن نیز توجه کرد. حجم نمونه محدود به یک شهر، کوتاه‌مدت بودن دوره مداخله (یک ترم)، و عدم کنترل کامل همه متغیرهای مزاحم (مانند سبک تدریس معلم کلاس‌های کنترل) از جمله این محدودیت‌ها هستند. بنابراین، تعمیم‌دهی گسترده نتایج باید با احتیاط صورت گیرد. همچنین، این پژوهش بر پیامدهای عاطفی-اخلاقی (مانند افزایش احساس همدلی یا رشد قضاوت اخلاقی) به صورت مستقیم و عمیق متمرکز نبود که خود شکافی برای پژوهش‌های آینده (با ابزارهای کیفی مانند مصاحبه) ایجاد می‌کند.

جمع‌بندی نهایی و پیشنهادات

به طور خلاصه، این پژوهش شواهد محکمی ارائه می‌دهد که برنامه فلسفه برای کودکان نه یک «حاشیه تجملی»، بلکه یک راهبرد آموزشی مؤثر و ضروری برای پاسخگویی به کاستی‌های نظام آموزشی سنتی و نیل به اهداف یادگیری همه‌جانبه در قرن بیست‌ویکم است. این برنامه موفق می‌شود در فضایی تعاملی و لذت‌بخش، همزمان پرورش دهنده فکر، انگیزه‌بخش دل و سازنده رابطه باشد. بر اساس نتایج، پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود.

- برای مسئولان آموزشی: گنجاندن تدریجی و برنامه‌ریزی‌شده واحدهای فلسفه برای کودکان در قالب کتاب کار یا فعالیت‌های فوق‌برنامه در مدارس ابتدایی.

- برای تربیت معلم: طراحی و اجرای دوره‌های آموزشی توانمندسازی برای معلمان (به عنوان تسهیل‌گر) در دانشگاه‌های فرهنگیان و مراکز آموزش ضمن خدمت.
 - برای پژوهشگران: انجام مطالعات طولی با دوره‌های پیگیری بلندمدت، تعمیم پژوهش به مدارس روستایی و مناطق محروم، و بررسی تأثیر برنامه بر متغیرهای خاص تری مانند تفکر مراقبتی، سطح استدلال اخلاقی و خشونت‌زدایی از فضای مدرسه با روش‌های ترکیبی (کیفی-کمی).
- در نهایت، به‌کارگیری این برنامه، گامی است در جهت تحقق مدرسه‌ای به‌مثابه «اجتماع پژوهشی» که در آن، یادگیری عمیق و تفکر نقاد، نه یک استثنا، که قاعده روزمره زندگی آموزشی است.

فهرست منابع

- احمدی، سعید (۱۳۹۵). بررسی تأثیر فلسفه برای کودکان بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی، دانشگاه پیام نور.
- حسینی، سیدمحمدرضا و کریمی، زهرا (۱۳۹۶). بررسی نقش فعالیت‌های فلسفی در افزایش انگیزه یادگیری دانش‌آموزان. روانشناسی تربیتی و یادگیری، ۲، ۷۸-۹۴.
- حسینی، سیدحسین (۱۳۹۸). چالش‌های آموزش و پرورش در عصر انفجار اطلاعات. پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- دسی، ادوارد و رایان، ریچارد (۱۳۹۵). نظریه خودتعیین‌گری و تقویت انگیزش درونی (یوسف کریمی، مترجم). رشد.
- رضایی، فاطمه (۱۳۹۸). بررسی روایی و پایایی پرسشنامه انگیزش یادگیری هارتر در دانش‌آموزان ایرانی. کنفرانس ملی روانشناسی تربیتی، دانشگاه تهران.
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (۱۳۹۹). گزارش وضعیت آموزش فلسفه در مدارس ابتدایی کشور.
- سیف، علی‌اکبر (۱۴۰۰). روان‌شناسی پرورشی: روان‌شناسی یادگیری و آموزش. دوران.
- شاکرمی، محمد و رئیس‌شهرکی، مریم (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر احساس

- تنهایی و تحمل پریشانی دانشجویان دختر خوابگاهی. پژوهش های کاربردی در مشاوره، ۷(۳)، ۶۵-۹۰.
- شعبانی، حسن (۱۳۹۹). مهارت های آموزشی و پرورشی (روش ها و فنون تدریس) جلد ۱. سمت.
- صفایی مقدم، مسعود؛ ناجی، سعید و قائدی، یحیی (۱۳۹۹). تأثیر برنامه فلسفه برای کودکان بر رشد مهارت های تفکر و فضایل اخلاقی در دانش آموزان دوره ابتدایی. روانشناسی تربیتی، ۱۶(۵۵)، ۱۲۳-۱۴۵.
- عباسی، محمود و رضایی، فربرز (۱۳۹۸). تأثیر فلسفه برای کودکان بر تقویت تفکر انتقادی دانش آموزان دوره ابتدایی. پژوهش های آموزشی و یادگیری، ۱۲(۳)، ۴۵-۶۲.
- فیشر، رابرت (۱۳۹۰). آموزش فلسفه به کودکان: چگونه کودکان را به فیلسوف تبدیل کنیم (سعید ناجی، مترجم). پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- قائدی، یحیی و کشفی، محمد (۱۳۹۷). تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان بر تفکر انتقادی و مهارت استدلال دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی. مطالعات برنامه درسی ایران، ۱۳(۴۹)، ۷-۳۲.
- لیپمن، متیو (۱۳۸۵). فلسفه برای کودکان: آموزش تفکر انتقادی و خلاق (سعید ناجی، مترجم). پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- بحرانی، محمود (۱۳۸۸). بررسی روایی و پایایی مقیاس انگیزش تحصیلی هارتر، مطالعات روان شناختی، ۵(۱)، ۵۱-۷۲.
- معین، مریم؛ دلشاد، طیبه؛ ذاکری، فاطمه و مدرسی، لیلاسادات (۱۴۰۲). اثربخشی مداخله شفقت به خود دلبستگی محور بر راهبردهای مقابله با استرس در نوجوانان شهر تهران. پژوهش های کاربردی در مشاوره، ۶(۲)، ۱۱۱-۱۳۰.
- موسوی، سیدهاشم (۱۳۹۷). تحلیل تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان. دانشگاه تربیت مدرس.
- ناجی، سعید (۱۳۹۰). فلسفه برای کودکان و نوجوانان در ایران: گفت و گو با پیشگامان. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

ناجی، سعید؛ قائد، یحیی و صفایی مقدم، مسعود (۱۳۹۵). تأثیر برنامه فلسفه برای کودکان بر مهارت‌های گفت‌وگو و خودتنظیمی هیجانی دانش‌آموزان. روانشناسی بالینی، ۸(۳۱)، ۵۹-۴۷.

Almeida, Luís & Costa, Maria (۲۰۲۵). Philosophy with children as a holistic pedagogical approach: Integrating cognitive, emotional, and moral development in primary education. *Educational Philosophy and Theory*.

Gallagher, Thomas (۲۰۱۵). Philosophy for Children and Social skills development. *Journal of Educational Psychology*, ۴۵(۳), ۱۲۵-۱۱۲.

Harter, Susan (۱۹۸۱). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, ۱۷(۳), ۳۱۲-۳۰۰.

Kim, Young & Wilkinson, Ian A.G. (۲۰۲۴). Fostering dialogic pedagogy in elementary classrooms: Effects of Philosophy for Children on students' epistemic cognition and argumentation skills. *Journal of Research in Childhood Education*, ۳۸(۲), ۲۳۳-۲۱۵.

Lipman, Matthew (۲۰۰۳). *Thinking in education* (۲nd ed.). Cambridge University Press.

Lipman, Matthew; Sharp, Ann Margaret and Oscanyan, Frederick S. (۱۹۷۷). *Philosophy in the Classroom*. Temple University Press.

Sapir, Michal; Weizman, Abraham & Gorodetsky, Malka (۲۰۱۷). The effect of Philosophy for Children on emotional and social skills. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, ۱۶(۱), ۸۹-۷۳.

Topping, Keith J. & Trickey, Steven (۲۰۰۷). Collaborative philosophical inquiry for schoolchildren: Cognitive effects at

۱۰-۱۲ years. British Journal of Educational Psychology, ۷۷(۲), ۲۸۸-۲۷۱.

Topping, Keith J. & Trickey, Steven (۲۰۱۳). The role of dialog in philosophy for children. International Journal of Educational Research, ۶۲, ۳۰۴-۲۹۳.

Torrance, Ellis Paul & Others (۲۰۱۷). The impact of philosophical inquiry on student motivation. International Journal of Educational Research, ۳۰(۱), ۱۰۲-۸۹.

UNESCO (۲۰۱۸). Philosophy for Children: A guide for educators. UNESCO Publishing.