University of Tehran Press

Journal of Applied Psychological Research

2026

Home Page: https://japr.ut.ac.ir

Online ISSN: 2676-4504

Effectiveness of Teaching Philosophy to Children Through Teachers on the Academic Self-Concept of Female Students

Fatemeh Fazelian Dehkordi [1], Tayyebeh Sharifi[2*], Ahmad Ghzanfari[3]

1. Department of Psychology, ShK.C., Islamic Azad University, Shahrekord, Iran. Email: Fateme.fa.397@gmail.com
2. Corresponding Author, Department of Psychology, ShK.C., Islamic Azad University, Shahrekord, Iran. Email: t.sharifi@iaushk.ac.ir
3. Department of Psychology, ShK.C., Islamic Azad University, Shahrekord, Iran. Email: A.ghazanfari@iaushk.ac.ir

ARTICLE INFO

Article type:
Research Article

Article History:
Received: 01 Jun 2023
Revised: 27 Apr 2024
Accepted: 11 May 2024
First Published: 23 Nov 2026

Keywords:
Academic Self-Concept, Female Students, Teaching Philosophy to Children

ABSTRACT

The present study was conducted with the aim of investigating the effectiveness of teaching philosophy to children through teachers on the academic self-concept of female students**.** The research method was semi-experimental with a pre-test-post-test design with a control group and a two-month follow-up period. The statistical population included fourth grade female students who were studying in the city of Shahrekord in the academic year of 2020-2021. Among them, 60 people were selected in a purposeful way and randomly placed in two groups of 30 people for experimental and control group. Then, the teacher of the students in the experimental group taught philosophy to children during an 4-hour workshop and performed it as a group for the students in 75-minute sessions during 8 weeks. Academic self-concept questionnaire (ASCQ) was used to collect data. The data from the study were analyzed through mixed ANOVA and Bonferroni post hoc test via SPSS23 software. The results showed that the teaching philosophy to children through teachers had an impact on the academic self-concept (P<0.001; Eta=0.62; F=95.78), general self-concept (P<0.001; Eta=0.34; F=29.85), school self-concept (P<0.001; Eta=0.38; F=35.88) and non-school self-concept (P<0.001; Eta=0.35; F=20.42) of fourth grade female students. 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 students' academic self-concept.

In press/ Accepted

Cite this article: Fazelian Dehkordi, F., Sharifi, T., Ghazanfari, A. (2026). Effectiveness of teaching philosophy to children through teachers on the academic self-concept of female students. *Journal of Applied Psychological Research, (In press/ Accepted). Doi:* https://doi.org/10.22059/japr.2026.360222.644643

Publisher: University of Tehran Press
DOI: https://doi.org/10.22059/japr.2026.360222.644643

© The Author(s).

فصل‌نامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی

۱۴۰۵

انتشارات دانشگاه تهران

سایت نشریه: https://japr.ut.ac.ir

شاپا الکترونیکی: ۴۵۰۴-۲۶۷۶

اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان از طریق معلمان بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دختر

فاطمه فاضلیان دهکردی[۱]، طیبه شریفی*[۲]، احمد غضنفری[۳]

۱. گروه روان‌شناسی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران. ایمیل: Fateme.fa.397@gmail.com

۲. نویسندهٔ مسئول، گروه روان‌شناسی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران. ایمیل: Ta.Sharifi@iau.ac.ir

۳. گروه روان‌شناسی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران. ایمیل: A.ghazanfari@iaushk.ac.ir

اطلاعات مقاله

نوع مقاله:
پژوهشی

تاریخ‌های مقاله:
تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۳/۱۱
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۲/۰۸
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۲/۲۲
تاریخ انتشارآنلاین: ۱۴۰۵/۰۸/۰۳

کلیدواژه‌ها:
آموزش فلسفه به کودکان، خودپنداره تحصیلی، دانش‌آموزان دختر

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان از طریق معلمان بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دختر انجام گرفت. روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه گواه و دوره پیگیری دو ماهه بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دختر پایه چهارم ابتدایی بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ در شهرکرد مشغول به تحصیل بودند. از بین آنها ۶۰ نفر به روش هدفمند انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه ۳۰ نفری آزمایش و گواه جایگذاری شدند. سپس معلم دانش‌آموزان حاضر در گروه آزمایش، آموزش فلسفه به کودکان را طی کارگاهی ۴ ساعته آموخته و در ۸ جلسه ۷۵ دقیقه‌ای به صورت گروهی برای دانش‌آموزان کلاس اجرا نمود. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه خودپنداره تحصیلی (ASCQ) استفاده شد. داده‌های حاصل از پژوهش به شیوه تحلیل واریانس آمیخته و آزمون تعقیبی بونفرونی با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS23 مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که آموزش فلسفه به کودکان از طریق معلمان بر خودپنداره تحصیلی (P<۰/۰۰۱؛ Eta=۰/۶۲؛ F=۹۵/۷۸)، خودپنداره عمومی (P<۰/۰۰۱؛ Eta=۰/۳۴؛ F=۲۸/۸۵)، خودپنداره آموزشگاهی (P<۰/۰۰۱؛ Eta=۰/۳۸؛ F=۳۵/۸۸) و خودپنداره غیرآموزشگاهی (P<۰/۰۰۱؛ Eta=۰/۳۵؛ F=۲۰/۴۲) دانش‌آموزان تاثیر داشته است. بر اساس یافته‌های پژوهش می‌توان چنین نتیجه گرفت که آموزش فلسفه با آشنایی دانش‌آموزان 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 خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان مورد استفاده قرار گیرد.

In press/ Accepted

استناد: فاضلیان دهکردی، ف.، شریفی، ط.، غضنفری، ا. (۱۴۰۵). اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان از طریق معلمان بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دختر. *فصل‌نامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی*، (انتشار آنلاین/ پذیرش شده). doi: https://doi.org/10.22059/japr.2026.360222.644643

© نویسندگان.

ناشر: انتشارات دانشگاه تهران
DOI: https://doi.org/10.22059/japr.2026.360222.644643

۱. مقدمه

طی چند دهه گذشته علاقه و توجه به تحول هیجانی، اجتماعی، شناختی و تحصیلی کودکان و عوامل موثر بر آن افزایش یافته است. پیش از این پژوهشگران بر این باور بودند که مشکل‌های کودکان ناشی از نارسایی‌های تحولی آنهاست و این گروه از کودکان مشکل‌هایی را پشت سر خواهند گذاشت (ییلدیریم، روپنارین و ابوالحسنی[۱]، ۲۰۲۰). واقعیت این است که اگرچه، فرآیند تحول همراه با تغییرات سریع نمی‌تواند فاقد ناپایداری رفتاری باشد، اما روشن است که بسیاری از کودکان در سال‌های نخستین کودکی واجد مشکلات عاطفی و رفتاری‌ای هستند که در طی زمان و شاید تا دوران بلوغ و حتی بزرگسالی نیز تداوم یابد (شوای و همکاران[۲]، ۲۰۲۳). نتایج پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهد که تقریباً ۳۰ درصد کودکان در طول دوره تحولی خود، یک آسیب روانی، رفتاری و یا تحصیلی روانپزشکی را تجربه می‌کنند، اما ۷۰ تا ۸۰ درصد این افراد آنها مداخله روان‌شناختی و تحصیلی مناسب را دریافت نمی‌کنند (والیس و همکاران[۳]، ۲۰۲۰). این مشکلات به نقص در عملکرد در زمینه‌های مختلف از جمله زمینه‌های تحصیلی و خانوادگی منجر می‌شود که در نهایت، افت تحصیلی یا رفتارهای بزهکارانه را منجر می‌شود (ووک، گا و چئانگ[۴]، ۲۰۱۷). از طرفی باید اشاره کرد که تجارب سال‌های اولیه هر کودک در چگونگی تشکیل شخصیت فردی، اجتماعی و تحصیلی و کمال نهایی وی بی‌نهایت تأثیرگذار است. در این بین محیطی غنی و سرشار تحصیلی و متغیرهای فردی و تحصیلی اثرگذار در این بخش (محیط تحصیلی)، می‌تواند از طریق تجربه اندوزی و فعالیت شخصی بهنجار، زمینه را برای تحول مناسب کودک در زمینه‌های مختلف فراهم آورد (کیو و همکاران[۵]، ۲۰۲۰).

یکی از متغیرهای تحصیلی که در محیط تحصیلی کودکان شکل گرفته و می‌تواند منجر به بهبود عملکرد تحصیلی آنان شود، خودپنداره تحصیلی[۶] است (وستایزن و همکاران[۷]، ۲۰۲۳). خودپنداره به عنوان تصوری که کودکان راجع به خودشان دارند، تعریف می‌شود. خودپنداره محصول بازخوردهایی است که همسالان کودک، والدین و معلمان می‌دهند و ارزیابی کودک کودک از تجارب ذهنی خودش است (مارتینز، توبرتی و جیمز[۸]، ۲۰۲۳). خودپنداره قابل آموزش بوده و این نشان از آن دارد که اگر در فرایند آسیب روان‌شناختی، خودپنداره کودکان دچار آسیب گردد، می‌توان با بکارگیری روش‌های آموزشی صحیح آن را افزایش داد (یانگ و همکاران[۹]، ۲۰۲۱). ویژگی‌های شخصیتی خودپنداره ویژگی‌هایی هستند که خانواده و مدرسه نقش مهمی در شکل‌گیری آن دارند و در بین مقاطع مختلف تحصیلی، مقطع ابتدیی نقش مهمی در شکل‌گیری این فرایند دارد (رضایی و عبدالرحیمی، ۱۴۰۰). خودپنداره تحصیلی را فرایند شکل‌گیری ارزشیابی از خودپنداره و متاثر از تجارب ارزشیابی دانش‌آموزان و تفسیر محیط آموزشی تعریف کرده‌اند (کیم و همکاران[۱۰]، ۲۰۲۳). در واقع خودپنداره تحصیلی نشان دهنده دانش و ادراکات فردی درباره نقاط قوت و ضعف دانش‌آموزان در یک حوزه تحصیلی معین و عقاید فردی درباره توانایی خود در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف تحصیلی در سطوح مختلف طراحی شده است (وستایزن و همکاران، ۲۰۲۳). خودپنداره تحصیلی قوی، پیامدهای آموزشی زیادی برای دانش‌آموزان داشته و به طور مثبت خودپنداره تحصیلی که بازنمود توانایی ذهنی افراد در حوزه‌های تحصیلی و ارزیابی از توانایی‌های تحصیل خود است، نقش مهمی در فهم یادگیری دانش‌آموزان و رشد و موفقیت آنها در مدرسه دارد (سواسو و شرودرس[۱۱]، ۲۰۱۹). چنانکه نتایج پژوهش آباگو- خمینز و همکاران[۱۲] (۲۰۲۴)، وانبرگ و همکاران[۱۳] (۲۰۲۴) و یانگ و ژیا[۱۴]

In press/ Accepted

1. Yildirim, Roopnarine, Abolhassani
2. Shuai et al
3. Vallis et al
4. Kwok, Gu, Cheung
5. Qu et al
6. Academic self-concept
7. Westhuizen et al
8. Martens, Tuberty, James
9. Yang et al
10. Kim et al
11. Sewasew, Schroeders
12. Ubago-Jimenez et al
13. Wunberg et al
14 .Yang, Xia

(۲۰۲۳) است که خودپنداره تحصیلی می‌تواند با افزایش ادراک توانمندی درونی دانش‌آموزان در مسیر عملکرد تحصیلی بهتر یاری رساند.

برای بهبود مولفه‌های شناختی، روان‌شناختی، هیجانی و تحصیلی کودکان روش‌های آموزشی مختلفی مورد استفاده قرار گرفته است. یکی از روش‌های موثر در این حوزه آموزش فلسفه برای کودکان[1] است (فرحزادی، ۱۴۰۱). همه کودکان در طول زندگی خود با مسائل خاص روبرو می‌شوند، ولی فقط تعداد خاصی از آنها این مسائل را با موفقیت بررسی می‌کنند و از عهده حل مسائل برمی‌آیند (رستمی و همکاران، ۱۳۹۸). هم اکنون یک نهضت جهانی به وجود آمده است که هدف آن ارتقای مهارت‌های فکری و پرورش ذهن فلسفی کودکان است و پیشگام این نهضت پروفسور لیپمن[2] است. لیپمن در سال ۱۹۷۰ این نظریه را مطرح کرد که اگر کنجکاوی و میل طبیعی کودکان به دانستن درباره جهان را، با فلسفه مرتبط کنیم می‌توانیم کودکان را به متفکرینی تبدیل کنیم که بیش از پیش نقاد، انعطاف‌پذیر و موثر باشند (شیرزادی و همکاران، ۱۴۰۰). برنامه 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 (دهقان منشادی، شفیعی و همتی، ۱۴۰۰). فلسفه برای کودکان دارای پنج هدف بنیادی پرورش توانایی استدلال‌ورزی (یعنی توان تشخیص مسئله و توان مقایسه پاسخ‌های خود با دیگران)، پرورش درک اخلاقی (که با بها دادن به پرسش‌های اخلاقی به جای القای باید، نبایدهای اخلاقی انجام می‌شود)، پرورش خلاقیت (که در اینجا مراد، خلاقیت در مغز و اندیشیدن و ارائه راه‌های نو برای مخالفت و موافقت است)، پرورش رشد فردی و میان فردی (که پرورش مهارت‌های لازم برای مواجهه با زندگی شخصی و اجتماعی است) و پرورش توانایی مقصدیابی (که فهم این مطلب است که زندگی مثل کتابی باز است و باید توسط فرد، معنایابی و تفسیرشود) است (عیسی مراد، نفر و فاطمی، ۱۳۹۸). در روش آموزش فلسفه به کودکان، سه نوع تفکر خلاق، انتقادی و مراقبتی که در تعامل با هم هستند، آموزش داده می‌شود. در این سبک آموزشی، شکل چیدمان کلاس و نشستن دانش‌آموزان، به صورت اجتماع پژوهشی، یعنی به صورت دایره است. دلیل این کار این است که دانش‌آموزان به جای اینکه پشت سر یکدیگر را نظاره کنند، در تعامل با هم و صورت به صورت باشند تا بیاموزند ارتباط، تعامل وتبادل افکار مختلف مهم است. در اجتماع پژوهشی، معلم نقش تسهیل‌گر دارد نه ارائه دهنده و دیکته کننده مطالب آموزشی. در اصل می‌توان گفت اجتماع پژوهشی بر کاوشگری استوار است یعنی فهماندن این مطلب به دانش‌آموز که مثلا فلان بیت حافظ فقط یک معنا ندارد (نویدیان و همکاران، ۱۴۰۰). در بررسی پیشینه پژوهشی این مداخله باید گفت مطابق نتایج پژوهش لام[3] (۲۰۲۲)؛ هامبرتو، مورا و گیانوتی[4] (۲۰۲۲)؛ مالبوئف- هارتابیس و همکاران[5] (۲۰۲۱) و ایسیکلار و اوزتارک[6] (۲۰۲۲) دارای کارآیی بالینی موثر برای بهبود مولفه‌های شناختی، روان‌شناختی، هیجانی و اجتماعی کودکان است. همچنین شیرزادی و همکاران (۱۴۰۰) نشان دادند که آموزش فلسفه برای کودکان بر هنجارگریزی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی اثربخش است. علاوه بر این رستمی و همکاران (۱۳۹۸) گزارش کرده‌اند که برنامه آموزشی فلسفه برای کودکان بر میزان مهارت استدلال کلامی و عملکردی آنان در محیط تحصیلی دانش‌آموزان پسر موثر است.

با توجه به ضرورت توجه به سلامت روان‌شناختی، هیجانی، شناختی و تحصیلی کودکان و این که عدم توجه به آن می‌تواند زندگی اجتماعی، خانوادگی و تحصیلی آینده کودک را با آسیب جدی مواجه سازد، ضروری است اقدامات مقتضی برای بهبود مولفه‌های روان‌شناختی، هیجانی، رفتاری و تحصیلی این کودکان صورت گیرد تا از پیشروی آسیب در آینده جلوگیری گردد. چرا که آسیب‌های ناشی از مشکلات دوران کودکی، محدود به این دوران نبوده و پیامدهای آن تا سال‌ها و گاه حتی تا دوران بزرگسالی استمرار می‌یابد. در صورت عدم مهارت آموزی بهنگام، احتمال بروز مشکلات رفتاری جدی، آسیب‌های اجتماعی جبران ناپذیر و مشکلات تحصیلی در زندگی کودکان بالا است. چرا که تجربه‌های نخستین زندگی، بنیان سلامتی یا بیماری

1. philosophy for children
2. Lipman
3. Lam
4. Humberto, Moura, Giannotti
5. Malboeuf-Hurtubise et al
6. Isiklar & Ozturk

In press/ Accepted

روانی افراد را در دوران نوجوانی و بزرگسالی پایه ریزی می‌کنند، از این‌رو بکارگیری روش های داخله ای کارآمد در دروان کودکی نه تنها قدرت روانی و رفتاری کنونی کودک را بهبود می‌بخشد، بلکه منجر به کاهش چشمگیر اختلالات رفتاری، روانی و هیجانی در زندگی آینده کودک می شود. بنابراین با توجه به مباحث و مبانی مطرح شده در مورد اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان در جهت بهبود اختلالات روان‌شناختی، رفتاری و هیجانی جامعه‌های آماری کودکان و از سوی دیگر با توجه به خلاء پژوهشی موجود به علت عدم وجود تحقیقات مشابه، سوال اصلی پژوهشی حاضر آن بود که آیا آموزش فلسفه به کودکان از طریق معلمان بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دختر موثر است؟

۲. روش

۲-۱. جامعه آماری، نمونه و روش اجرای پژوهش

روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه گواه و دوره پیگیری دو ماهه بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دختر پایه چهارم ابتدایی بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ در شهر شهرکرد مشغول به تحصیل بودند. فرایند اجرایی پژوهش از فروردین ۱۴۰۱ آغاز شد که کار واکسیناسیون انجام و مدارس بازگشایی شده بودند. جهت انتخاب حجم نمونه از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای استفاده شد. بدین صورت که از بین دو ناحیه آموزش و پرورش شهرکرد، یک ناحیه به تصادف انتخاب شد. سپس از بین دبستان‌های دخترانه یک دبستان به تصادف انتخاب و دو کلاس چهارم این دبستان وارد پژوهش شد (یک کلاس به عنوان گروه آزمایش و یک کلاس به عنوان گروه گواه: هر کلاس ۳۰ نفر). بنابراین تعداد ۶۰ دانش‌آموز دختر پایه چهارم به عنوان نمونه در پژوهش حضور داشتند (۳۰ دانش‌آموز دختر در گروه آزمایش و ۳۰ دانش‌آموز دختر در گروه گواه). حجم نمونه با استفاده از جدول کوهن و تعیین اندازه اثر با توجه به α=۰/۰۵، α=۰/۰۰۵ ، β =۰/۸-۱ و با توجه به اندازه اثرهای پیشینه پژوهش (کینگ و همکاران[1]، ۲۰۰۱) محاسبه شد که در هر دو گروه ۳۰ نفر برآورد گردید (هر گروه ۱۵ نفر). سپس معلم مربوط به گروه آزمایش آموزش فلسفه به کودکان را توسط پژوهشگر آموزش دید تا بدین وسیله تا اتمام فرایند اجرایی پژوهش، به صورت آموزش دیده در کلاس دست به تدریس زند. این در حالی بود که دانش‌آموزان دختر حاضر در گروه گواه هیچگونه مداخله‌ای را در طول پژوهش دریافت نکرده و در انتظار دریافت مداخلات حاضر بودند. قبل از شروع اجرای مداخله پژوهش توسط معلم، دانش‌آموزان دختر در گروه آزمایش و گواه به پرسشنامه‌های پژوهش در مرحله پیش‌آزمون پاسخ دادند. پس از اتمام جلسات پس‌آزمون اجرا و برای اطمینان از ثبات نتایج مرحله پیگیری دو ماهه اجرا شد. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل حضور در پایه چهارم دبستان، جنسیت دختر، رضایت دانش‌آموز و والد جهت شرکت فرزند خود در پژوهش، نداشتن بیماری جسمی و روان‌شناختی حاد و مزمن (با توجه به پرونده سلامت، اظهارات والدین و معلم) 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، وقوع حادثه پیش‌بینی نشده و عدم پاسخگویی به پرسشنامه‌های پژوهش در یکی از مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و یا پیگیری بود.

۲-۲. ابزار سنجش

۲-۲-۱. پرسشنامه خودپنداره تحصیلی[2] (ASCQ): پرسشنامه خودپنداره تحصیلی برای اولین بار به وسیله چن و تامپسون[3] در سال ۲۰۰۴ برای دانش‌آموزان دوره دبستان ساخته شد. این پرسشنامه خودپنداره تحصیلی کودک را در سه سطح عمومی، آموزشگاهی و غیرآموزشگاهی می‌سنجد و دارای ۱۵ سوال با پاسخ‌هایی به صورت طیف چهار درجه‌ای لیکرت (نمره یک تا چهار) است. بر این اساس حداقل نمره این پرسشنامه ۱۵ و حداکثر نمره ۶۰ است. کسب نمرات بالاتر نشان دهنده خودپنداره تحصیلی بیشتر است. چن و تامپسون (۲۰۰۴) روایی سازه پرسشنامه را مطلوب و به میزان ۰/۹۱ گزارش کرد. همچنین این

1. King et al.
2. Academic Self-Concept Questionnaire
3. Chen, Thompson

In press/ Accepted

پیژوهشگر میزان پایایی زیرمقیاس‌های خودپنداره عمومی، آموزشگاهی، غیرآموزشگاهی و نمره کل پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۴، ۰/۸۶ و ۰/۸۹ گزارش کرد. در پژوهش افشاری‌زاده، کارشکی و ناصریان (۱۳۹۲) روایی محتوایی، روایی سازه و روایی همگرای این پرسشنامه با پرسشنامه عزت‌نفس روزنبرگ[1] مورد سنجش و تایید قرار گرفت. برای محاسبه پایایی آن از آلفای کرونباخ استفاده گردید که پایایی آن ۰/۷۸ بدست آمد. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۶ محاسبه شد.

۲-۳ روند اجرای مداخله آموزشی

جهت انجام پژوهش ابتدا هماهنگی‌های لازم با مسئولان آموزش و پرورش شهر شهرکرد انجام شد. سپس ضمن هماهنگی با مسئولین دبستان دخترانه ابتدایی منتخب، با رضایت آگاهانه از کودکان و والدین آنان و گمارش آنها در گروه‌های آزمایش و گواه (۳۰ دانش‌آموز دختر در گروه آزمایش و ۳۰ دانش‌آموز دختر در گروه گواه)، پرسشنامه‌های پژوهش در مرحله پیش‌آزمون اجرا شد. سپس آموزش فلسفه به کودکان در طی کارگاهی ۴ ساعته به معلم به شکل کامل توضح داده شد. علاوه بر این قبل از شروع هر جلسه نیز پژوهشگر به بیان جزئیات جلسه پیش رو پرداخته و جزئیات را در اختیار معلم قرار می‌داد تا مداخله به شکلی دقیق و علمی اجرا شود. سپس معلم دانش‌آموزان حاضر در گروه آزمایش، آموزش فلسفه به کودکان را طی ۸ هفته در ۸ جلسه ۷۵ دقیقه‌ای به صورت گروهی به دانش‌آموزان ارائه نمود. این در حالی بود که دانش‌آموزان حاضر در گروه گواه به محتوای این بسته دسترسی نداشته و در طول اجرای پژوهش از دریافت آن محروم بودند. پس از اتمام جلسات پس‌آزمون اجرا و برای اطمینان از ثبات نتایج، مرحله پیگیری نیز دو ماه بعد اجرا شد. پایه جلسات مداخله‌ای آموزش فلسفه به کودکان برگرفته از پروتکل شیرزادی و همکاران (۱۴۰۰) بود. چنانکه در پژوهش شیرزادی و همکاران (۱۴۰۰) اثربخشی آموزش فلسفه برای کودکان بر هنجارگریزی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان پسر مورد بررسی و روایی محتوایی و اجرایی آن مرد تایید قرار گرفته است.

جدول ۱: خلاصه جلسات آموزش فلسفه به 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 تحصیلی کودکان از دید خود آنان، بررسی پیشنهادات مبنی بر بهبود عملکرد تحصیلی و به بحث نهادن آن از طرف معلم به عنوان تسهیل‌گر. ارائه تکلیف خانگی مبنی بر یادداشت موانع تحصیلی کودک.
جلسه سوم	تمرکز بر راهبردهای یادگیری	فراهم نمودن شرایط توسط تسهیل‌گر (معلم) در جهت ارائه راهبردهای یادگیری از طرف کودکان. بدین صورت که تسهیل‌گر (معلم) تلاش نمود راهبرد یادگیری مورد قبول اکثریت را مشخص و سپس یکی از دروس را با آن روش درکلاس ارائه دهد. تکلیف خانگی: در رابطه با راهبرد یادگیری مورد استفاده در کلاس فکر کرده و نقاط صعف آن را یادداشت نماید.
جسله 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 در محیط تحصیلی را از پردازش شناختی کودکان فراخوانده و آنها را میان کودکان به بحث گذارد. تکلیف خانگی: یادداشت مهم‌ترین قوانین 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 یادگیری 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 یادگیری
جلسه ششم	آشنایی با	تسهیل‌گر (معلم) جلسه را با این سوال آغاز کرد: چگونه می‌توان بر خود نظارت و فعالیت‌های تحصیلی خود را ارزیابی نمود؟ کودکان با مشارکت در بحث روش‌های خودنظارتی و خودارزشیابی را تصریح

1. Rosenberg Self-Esteem Questionnaire

In Press/ Accepted

	خودارزیابی، سازماندهی و نظارت	نمودند. سپس تسهیل‌گر (معلم) با جمع‌بندی این مباحث و با بهره بردن از روش‌های ارائه شده کودکان، فرایندهای خودنظارتی، خودارزشیابی و سازماندهی را با ارائه یک درس آموزش داد. تکلیف خانگی: یادگیری یک درس 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 تحصیلی به عنوان یکی از ارزش‌های مورد اشاره کودکان مورد تصریح قرار گرفت. تکلیف خانگی: تمرکز بر یادگیری دروس با درنظر گرفتن عملکرد تحصیلی 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 مطالعه دروس با بکارگیری آگاهی در لحظه.

۲-۴. روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

در پژوهش حاضر جهت تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده از دو سطح آمار (توصیفی و استنباطی) استفاده شد. در سطح آمار توصیفی از میانگین و انحراف معیار بهره برده شد. در سطح آمار استنباطی نیز از آزمون شاپیرو ویلک[1] برای بررسی پیش فرض نرمالیتی توزیع نمونه‌ای داده‌ها (حد بهینه بیشتر از ۰/۰۵)، آزمون لوین[2] برای بررسی پیش فرض یکسانی واریانس‌ها (بهینه حد بزرگتر از ۰/۰۵)، برای بررسی پیش‌فرض کرویت داده‌ها از آزمون موچلی[3] (حد بهینه بیشتر از ۰/۰۵) و همچنین برای آزمون فرضیه پژوهش از تحلیل واریانس آمیخته[4] و آزمون تعقیبی بونفرونی[5] استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS ویرایش ۲۳ انجام شد.

۳. یافته‌ها

۱-۳. توصیف جمعیت شناختی

یافته‌های حاصل از داده‌های دموگرافیک نشان داد که در گروه آزمایش میانگین و انحراف استاندارد سن کودکان ۰/۳۳ ± ۱۰/۷۴ و در گروه گواه ۲/۶۹ ± ۱۱/۱۰ سال بود.

۲-۳. شاخص های توصیفی

میانگین و انحراف استاندارد متغیر وابسته پژوهش در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری، به تفکیک دو گروه آزمایش و گواه در جدول ۲ ارائه شده است.

In press/ Accepted

1. Shapiro-Wilk test
2. Levine test
3. Mauchly's Test
4. Mixed variance analysis
5. Bonferroni follow-up test

جدول ۲: میانگین و انحراف معیار متغیر خودپنداره تحصیلی و ابعاد آن (خودپنداره عمومی، خودپنداره آموزشگاهی و خودپنداره غیرآموزشگاهی) در گروه آزمایش و گروه گواه در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

مولفه‌ها		گروه‌ها	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
			میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
نمره کل خودپنداره تحصیلی		گروه آزمایش	۴۷/۷۰	۵/۷۶	۵۴/۴۰	۸/۲۶	۵۳/۴۳	۷/۹۴
		گروه گواه	۴۸/۹۶	۷/۲۵	۴۷/۸۳	۷/۴۶	۴۷/۸۳	۶/۹۶
زیرمقیاس‌های خودپنداره تحصیلی	خودپنداره عمومی	گروه آزمایش	۱۶/۶۳	۲/۲۵	۱۸/۷۶	۳/۶۵	۱۸/۷۶	۴/۰۷
		گروه گواه	۱۷/۴۶	۲/۴۴	۱۷	۲/۸۲	۱۷/۱۶	۲/۵۶
	خودپنداره آموزشگاهی	گروه آزمایش	۲۵/۹۳	۴/۴۸	۲۹/۰۶	۶/۷۲	۲۸/۳۰	۵/۹۶
		گروه گواه	۲۶/۰۶	۴/۷۹	۲۵/۶۶	۴/۶۵	۲۵/۶۶	۴/۶۴
	خودپنداره غیرآموزشگاهی	گروه آزمایش	۵/۱۳	۱/۷۳	۶/۵۶	۲/۱۷	۶/۳۶	۲/۱۲
		گروه گواه	۵/۴۳	۱/۹۰	۵/۱۶	۱/۶۸	۵	۱/۵۳

۳-۳. بررسی پیش‌فرض‌های آزمون‌های پارامتریک

قبل از ارائه نتایج تحلیل واریانس آمیخته، پیش‌فرض‌های آزمون‌های پارامتریک که جهت استفاده از آزمون های پارامتریک لازمند، مورد سنجش قرار گرفت. بر همین اساس نتایج آزمون شاپیرو ویلک بیانگر آن بود که پیش‌فرض نرمال بودن توزیع نمونه‌ای داده‌ها در متغیر خودپنداره تحصیلی (P=۰/۲۰؛ F=۰/۱۲) برقرار است. همچنین پیش‌فرض همگنی واریانس نیز توسط آزمون لوین مورد سنجش قرار گرفت که نتایج آن معنادار نبود که این یافته نشان می‌داد پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها در متغیر خودپنداره تحصیلی (P=۰/۳۸؛ F=۰/۴۴) رعایت شده است. این در حالی بود که نتایج آزمون موچلی بیانگر آن بود که پیش‌فرض کرویت داده‌ها در متغیر خودپنداره تحصیلی (P=۰/۴۱؛ Mauchlys W=۰/۹۲) رعایت شده است.

۴-۳. آزمون فرضیه

جدول ۳: نتایج تحلیل واریانس آمیخته جهت بررسی تاثیرات درون گروهی و بین گروهی اثر آموزش فلسفه بر خودپنداره تحصیلی و زیرمقیاس‌های خودپنداره عمومی، آموزشگاهی و غیرآموزشگاهی کودکان

متغیر		مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار f	مقدار p	اندازه اثر	توان آزمون
نمره کل خودپنداره تحصیلی	مراحل	۲۶۵/۴۱	۲	۱۳۲/۷۰	۴۶/۴۵	۰/۰۰۰۱	۰/۴۴	۱
	گروهبندی	۵۹۴/۰۵	۱	۵۹۴/۰۵	۳۳/۸۳	۰/۰۰۰۱	۰/۴۱	۱
	تعامل مراحل و گروهبندی	۵۴۷/۲۳	۲	۲۷۳/۶۱	۹۵/۷۸	۰/۰۰۰۱	۰/۶۲	۱
	خطا	۳۳۱/۳۵	۱۱۶	۲/۸۵				
زیرمقیاس خودپنداره عمومی	مراحل	۳۰/۸۳	۲	۱۵/۴۱	۱۲/۰۶	۰/۰۰۱	۰/۱۷	۱
	گروهبندی	۳۲/۰۸	۱	۳۲/۰۸	۱۱/۷۴	۰/۰۰۷	۰/۱۶	۰/۹۸
	تعامل مراحل و گروهبندی	۶۳/۵۴	۲	۳۱/۷۷	۲۹/۸۵	۰/۰۰۱	۰/۳۴	۱
	خطا	۱۴۸/۲۸	۱۱۶	۱/۲۷				
زیرمقیاس خودپنداره آموزشگاهی	مراحل	۵۹/۶۳	۲	۲۹/۸۱	۱۹/۴۹	۰/۰۰۱	۰/۲۵	۱
	گروهبندی	۱۷۴/۰۵	۱	۱۷۴/۰۵	۱۴/۸۱	۰/۰۰۱	۰/۱۹	۰/۹۹
	تعامل مراحل و گروهبندی	۱۰۳/۶۳	۲	۵۱/۸۱	۳۵/۸۸	۰/۰۰۱	۰/۳۸	۱

In press/ Accepted

	خطا	۱۷۷/۴۰	۱۱۶	۱/۵۲			
زیرمقیاس خودپنداره غیرآموزشگاهی	مراحل	۱۰/۶۷	۲	۵/۳۳	۱۵/۸۸	۰/۰۰۱	۰/۲۱	۱
	گروهبندی	۳۰/۴۲	۱	۳۰/۴۲	۱۲/۶۴	۰/۰۰۱	۰/۱۸	۰/۹۸
	تعامل مراحل و گروهبندی	۲۸/۳۴	۲	۱۴/۱۷	۳۰/۴۲	۰/۰۰۱	۰/۳۵	۱
	خطا	۹۷/۳۸	۱۱۶	۰/۳۳				

نتایج آزمون واریانس آمیخته در جدول ۳ نشان داد عامل زمان (تغییرات مراحل پس‌آزمون و پیگیری نسبت به پیش‌آزمون) تاثیر معناداری بر میانگین نمرات خودپنداره تحصیلی، خودپنداره عمومی، خودپنداره آموزشگاهی و خودپنداره غیرآموزشگاهی دانش‌آموزان دختر داشته است. اندازه اثر هم نشان داد که این عامل به ترتیب ۴۴، ۱۷، ۲۵ و ۲۱ درصد از تفاوت در واریانس نمرات خودپنداره تحصیلی، خودپنداره عمومی، خودپنداره آموزشگاهی و خودپنداره غیرآموزشگاهی دانش‌آموزان دختر را تبیین می‌کند. علاوه بر این، بر اساس نتایج، تاثیر عضویت گروهی یعنی آموزش فلسفه به کودکان از طریق معلمان هم بر نمرات خودپنداره تحصیلی، خودپنداره عمومی، خودپنداره آموزشگاهی و خودپنداره غیرآموزشگاهی دانش‌آموزان دختر معنادار است. بنابراین چنین نتیجه می‌شود آموزش فلسفه به کودکان از طریق معلمان هم بر خودپنداره تحصیلی، خودپنداره عمومی، خودپنداره آموزشگاهی و خودپنداره غیرآموزشگاهی دانش‌آموزان دختر تاثیر معنادار داشته است. اندازه اثر مربوط به این یافته نیز نشان می‌دهد که این آموزش به ترتیب ۴۱، ۱۶، ۱۹ و ۱۸ درصد از تفاوت در نمرات خودپنداره تحصیلی، خودپنداره عمومی، خودپنداره آموزشگاهی و خودپنداره غیرآموزشگاهی دانش‌آموزان دختر را تبیین می‌کند. علاوه بر این، نتایج بیانگر آن بود که اثر متقابل نوع آموزش (آموزش فلسفه به کودکان از طریق معلمان) و عامل زمان (تغییرات مراحل پس‌آزمون و پیگیری نسبت به پیش‌آزمون) هم بر نمرات خودپنداره تحصیلی، خودپنداره عمومی، خودپنداره آموزشگاهی و خودپنداره غیرآموزشگاهی دانش‌آموزان دختر معنادار است. بنابراین نتیجه گرفته می‌شود نوع مداخله یعنی آموزش فلسفه به کودکان از طریق معلمان در مراحل مختلف ارزیابی (پس‌آزمون و پیگیری) هم بر خودپنداره تحصیلی، خودپنداره عمومی، خودپنداره آموزشگاهی و خودپنداره غیرآموزشگاهی دانش‌آموزان دختر تاثیر معنادار داشته است. اندازه اثر نشان می‌دهد اثر تعامل آموزش فلسفه به کودکان از طریق معلمان و عامل زمان (تغییرات مراحل پس‌آزمون و پیگیری نسبت به پیش‌آزمون) به ترتیب ۶۲، ۳۴، ۳۸ و ۳۵ درصد از تفاوت در نمرات خودپنداره تحصیلی، خودپنداره عمومی، خودپنداره آموزشگاهی و خودپنداره غیرآموزشگاهی دانش‌آموزان دختر را تبیین می‌کند. حال در جدول ۴ مقایسه زوجی میانگین نمرات خودپنداره تحصیلی، خودپنداره عمومی، خودپنداره آموزشگاهی و خودپنداره غیرآموزشگاهی آزمودنی‌ها بر حسب مرحله ارزیابی با استفاده از آزمون تعقیبی بون‌فرونی ارائه می‌شود.

جدول ۴: مقایسه زوجی میانگین نمرات خودپنداره تحصیلی و زیرمقیاس‌های خودپنداره عمومی، آموزشگاهی و غیرآموزشگاهی آزمودنی‌ها بر حسب مرحله ارزیابی با استفاده از آزمون تعقیبی بونفرونی

متغیر	مرحله A	مرحله B	اختلاف میانگین (A-B)	خطای استاندارد	سطح معناداری
نمره کل خودپنداره تحصیلی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۲/۷۸	۰/۳۵	۰/۰۰۰۱
		پیگیری	-۲/۳۰	۰/۳۲	۰/۰۰۰۱
	پس‌آزمون	پیگیری	۰/۴۸	۰/۲۲	۰/۱۰
زیرمقیاس خودپنداره عمومی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۰/۸۳	۰/۱۸	۰/۰۰۰۱
		پیگیری	-۰/۹۱	۰/۲۳	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون	پیگیری	-۰/۰۸	۰/۱۹	۰/۹۲
زیرمقیاس خودپنداره آموزشگاهی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۱/۳۶	۰/۲۹	۰/۰۰۰۱
		پیگیری	-۰/۹۸	۰/۲۲	۰/۰۱
	پس‌آزمون	پیگیری	۰/۳۸	۰/۱۱	۰/۰۹

In press/ Accepted

زیرمقیاس خودپنداره غیرآموزشگاهی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۰/۵۸	۰/۱۲	۰/۰۰۰۱
		پیگیری	-۰/۴۰	۰/۱۱	۰/۰۰۳
	پس‌آزمون	پیگیری	۰/۱۸	۰/۰۷	۰/۰۷

نتایج جدول جدول ۴ بیانگر آن است که بین میانگین نمرات مرحله پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیگیری در متغیرهای خودپنداره تحصیلی، خودپنداره عمومی، خودپنداره آموزشگاهی و خودپنداره غیرآموزشگاهی تفاوت معنادار وجود دارد. این بدان معناست که آموزش فلسفه به کودکان از طریق معلمان توانسته نمرات پس‌آزمون و پیگیری متغیرهای خودپنداره تحصیلی، خودپنداره عمومی، خودپنداره آموزشگاهی و خودپنداره غیرآموزشگاهی را نسبت به مرحله پیش‌آزمون را به شکل معناداری دچار تغییر نمایند. یافته دیگر این جدول نشان داد که بین میانگین نمرات مرحله پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معنادار وجود ندارد. این یافته را می‌توان این چنین تبیین نمود که نمرات متغیرهای خودپنداره تحصیلی، خودپنداره عمومی، خودپنداره آموزشگاهی و خودپنداره غیرآموزشگاهی دانش‌آموزان دختر که در مرحله پس‌آزمون دچار تغییر معنادار شده بود، توانسته این تغییر را در طول دوره پیگیری نیز حفظ نماید.

۴. بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان از طریق معلمان و بررسی اثربخشی آن بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دختر انجام گرفت. نتایج نشان داد که آموزش فلسفه به کودکان از طریق معلمان بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان تاثیر داشته و توانسته منجر به بهبود خودپنداره تحصیلی این دانش‌آموزان شود. این یافته با نتایج پژوهش پیشین همسویی داشت. چنانکه شیرزادی و همکاران (۱۴۰۰) دریافتند که آموزش فلسفه برای کودکان بر هنجارگریزی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان پسر اثربخش است. از طرفی دهقان منشادی، شفیعی و همتی (۱۴۰۰) گزارش کرده اند که آموزش خویشتن‌داری به شیوه فلسفه برای کودکان برخودکنترلی دانش‌آموزان پایه دوم ابتدایی اثر دارد. نویدیان و همکاران (۱۴۰۰) نیز نشان دادند که آموزش فلسفه برای کودکان بر انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانش‌آموزان ابتدایی اثربخش است. فتحی آذر، تقی‌پور و حاج آقایی خیابانی (۱۳۹۸) نیز دریافتند که آموزش فلسفه برای کودکان بر خودتنظیمی هیجانی دانش‌آموزان ابتدایی موثر است. عیسی مراد، نفر و فاطمی (۱۳۹۸) نیز گزارش کرده اند که آموزش فلسفه برای کودکان منجر به بهبود روابط میان-فردی، همدلی و حل مسئله اجتماعی دانش‌آموزان می شود. در پژوهش خارجی لام (۲۰۲۲) دریافت که آموزش فلسفه به کودکان از طریق معلمان بر کاهش مشکلات رفتاری و هیجانی کودکان موثر است. همچنین مالبوئف- هارتابیس و همکاران (۲۰۲۱) گزارش کرده اند که آموزش فلسفه به کودکان منجر به بهبود سلامت روان کودکان دبستانی می شود.

در تبیین یافته حاضر مبنی بر اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان از طریق معلمان بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دختر باید گفت برنامه آموزش فلسفه به کودکان، به معنای عام آن، برای کودک هدف نیست، بلکه این روش کودکان را با فکر کردن، پرسش و پاسخ، کندوکاو و انتقاد آشنا می‌کند و در ضمن روحیه مسئولیت‌پذیری فردی و اجتماعی در محیط‌های خانوادگی، اجتماعی و تحصیلی را در آنها به وجود می‌آورد (لام، ۲۰۲۲). بر این اساس کودکانی که آموزش فلسفه دیده‌اند، می‌توانند خودشان و جهان را در یک چشم‌انداز جدید ببینند. آنها می‌توانند ایده‌هایی را از دیگران دریافت کنند که ممکن است خطور آنها به ذهنشان غیرممکن باشد، بنابراین فلسفه، فقط یادگیری ایده‌ها و نظریه‌های فلسفی نیست، بلکه هر کودکی باید مفاهیم ذهنی را به تجارب دیداری منتقل کند. علاوه بر این برنامه آموزش فلسفه، کودکان را به سوی منطقی بودن سوق می‌دهد. این برنامه به کودکان کمک می‌کند تا به تدریج برای حل مشکلاتشان تلاش کنند و از فرایندهای تفکر آگاه شوند. بنابراین آموزش فلسفه به کودکان سبب می‌شود تا آنان بتوانند مشکلات خود در محیط‌های خانوادگی، اجتماعی و تحصیلی را با استفاده از تفکر منطقی حل نموده و با مهارت حل مساله و به دور از درگیری ذهنی افراطی نسبت به مشکلات محیطی یادگیری آگاه شده و با اقدام هدفمندانه مبتنی بر تفکر سعی در حل آن نمایند که این روند ادراک خودپنداره عمومی و تحصیلی را در کودکان بهبود می‌بخشد. در تبیینی دیگر می‌توان بیان نمود، در این روش کودکان توانستند در روش‌های درست گفتگو و یا انتقادپذیری و همچنین ابراز خود از طریق برنامه فلسفه مهارت کسب کنند و در کنترل رفتارهای تحصیلی هنجارگریز مهارت بیشتری بدست آوردند. همچنین مالبوئف- هارتابیس و همکاران (۲۰۲۱) بر این باورند اگر کودکان بتوانند در مباحثه‌های جمعی فلسفی درباره

In press/ Accepted

مفاهیم مرتبط با منطق گریزی قرار گیرند، قادر می‌شوند دیدگاه خود و سایر کودکان را در زمینه‌های مختلف فردی، اجتماعی و تحصیلی محک و دست به خود اصلاحی بزنند. در حقیقت، تأثیر ایده‌های آنان بر یکدیگر و کشاکش‌هایی که در حلقه کندوکاو بین آنها به وجود می‌آید در استدلال و منطق آنها تأثیر می‌گذارد و منجر به کاهش بروز اهمال‌کاری و بهبود مهارت و خودپنداره تحصیلی در آنان می‌گردد. علاوه بر این فلسفه برای کودکان بر پایه پرسشگری و گفتگوهای جمعی، توانمندی‌هایی را در اختیار کودکان قرار می‌دهد که آنها را قادر می‌سازد از تعاملات اجتماعی با اعضای هم سطح خودشان نهایت استفاده را ببرند و به مفهوم مشترکی رسیده و در نتیجه مهارت فردی و اجتماعی بیشتری را از خود نشان دهند. علاوه بر این اجرای برنامه فلسفه برای کودکان باعث بهبود و رشد تفکر انتقادی، خلاق و ریزبینانه می‌شود (نویدیان و همکاران، ۱۴۰۰). کودکانی که در این دوره‌ها شرکت می‌کنند مهارت تفکر در سطح بالاتر را فرا گرفته و قادر می‌شوند در صورت لزوم تغییر بازخورد دهند. در تبیینی دیگر باید گفت هدف فلسفه برای کودکان آن است تا بتوانند از طریق تفکر و گفتمان به سطح دیگری از شناخت برسند. کودکان می‌بایستی علاوه بر کسب توانایی برای داوری‌های اخلاقی قابل دفاع، از احساسات خود و دیگران و نیز نقشی که احساسات در پذیرش و یا انکار عقیده‌ای خاص دارد آگاه باشند. آنها نیاز دارند که بدانند با احساسات چه می‌شود کرد و چگونه از طریق آنها و یا به رغم آنها، می‌توان چیزهای جدید آموخت (فتحی آذر، تقی‌پور و حاج آقایی خیابانی، ۱۳۹۸). بر این اساس کودکان با آموزش فلسفه می‌توانند هیجانات مشکل‌دار خود را کاوش کنند، بشناسند و در مورد آنها گفتگو داشته باشند، برای مدیریت آنها نیز گام برداشته و با بکارگیری هیجانات مثبت عملکرد فردی سازنده‌تری را تجربه نموده و در نتیجه خودپنداره تحصیلی بالاتری را در محیط تحصیلی از خود نشان دهند.

پژوهش حاضر مانند سایر پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی از جمله محدودیت جمعیت مورد مطالعه دانش‌آموزان پایه چهارم دوره ابتدایی شهرستان شهرکرد، جنسیت دختر، عدم کنترل و تفکیک اثر متغیرهای شخصیتی، اجتماعی، مدرسه‌ای و خانوادگی مؤثر بر خودپنداره تحصیلی کودکان و عدم استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی همراه بود. بر اساس محدویت‌های عنوان شده در پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود به منظور افزایش تعمیم‌پذیری نتایج، در سطح پیشنهادات تحقیق، این تحقیق بر روی سایر گروه‌های سنی، جنسیت پسر و سایر شهرها، مناطق و جوامع با فرهنگ‌های مختلف، دیگر دانش‌آموزان با آسیب روانی و شناختی همانند دانش‌آموزان با علائم اضطراب، افسردگی، استرس، اضطراب جدایی و ... انجام شود. با توجه به اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان از طریق معلمان بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دختر، در سطح عملی پیشنهاد می‌شود مسئولان آموزش و پرورش شهرکرد با فعال کردن مشاوران مدارس، متخصصان، و روان‌شناسان تربیتی در مراکز مشاوره و خدمات روان‌شناسی دو مقوله خودپنداره تحصیلی و قدرت تفکر فلسفی دانش‌آموزان دوره ابتدایی را بررسی نموده و با آموزش مشاوران و روان‌شناسان در مراکز مربوطه و استفاده از معلمان و ترغیب آنان به استفاده از آموزش فلسفه برای کودکان در جهت ارتقای‌های مهارت های فردی و اجتماعی دانش‌آموزان دوره ابتدایی اقدام لازم را انجام دهند.

۵. ملاحظات اخلاقی

جهت رعایت اخلاق در پژوهش رضایت دانش‌آموزان برای شرکت در برنامه مداخله کسب و از کلیه مراحل مداخله آگاه شدند. هم‌چنین به دانش‌آموزان گروه گواه اطمینان داده شد که آنان نیز پس از اتمام فرایند پژوهشی این مداخلات را دریافت خواهند نمود. همچنین به دانش‌آموزان حاضر در هر دو گروه اطمینان داده شد که اطلاعات آنها محرمانه باقی مانده و نیازی به درج نام نیست. جهت ایجاد انگیزه برای دانش‌آموزان برای شرکت در پژوهش حاضر، قبل از شروع مداخله، جوانب درمانی و آموزشی مداخلات برای شرکت‌کنندگان توضیح داده شد. این در حالی است که تمام فرایند اجرایی مداخله نیز به شکل رایگان برای آنها ارائه داده شد. علاوه بر این مقاله حاضر دارای کد اخلاق به شناسه IR.IAU.SHK.REC.1401.118 از دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرکرد است.

In press/ Accepted

۶. تقدیر و تشکر و حمایت مالی

مقاله حاضر برگرفته از رساله دوره دکترای تخصصی نویسنده اول مقاله در دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرکرد بود. بدین وسیله از تمام دانش‌آموزان حاضر در پژوهش، والدین آنان و مسئولین آموزش و پرورش شهرستان شهرکرد که همکاری کاملی جهت اجرای پژوهش داشتند، قدردانی به عمل می‌آید. لازم به ذکر است هیچ سازمان دولتی و خصوصی از این پژوهش حمایت مالی نکرده است.

۷. تعارض منافع

در این پژوهش هیچ تعارض منافعی توسط نویسندگان گزارش نشده است.

منابع

افشاری‌زاده، س.ا.، کارشکی، ح.، و ناصریان، ح. (۱۳۹۲). بررسی ویژگی های روانسنجی پرسشنامه خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دبستانی شهر تهران، *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۳(۱۱)*، ۶۶-۵۳. https://jpmm.marvdasht.iau.ir/article_239.html

دهقان منشادی، م.، شفیعی، ف.، و همتی، ح. (۱۴۰۰). تاثیر آموزش خویشتن‌داری به شیوه فلسفه برای کودکان برخودکنترلی دانش‌آموزان پایه دوم ابتدایی شهر یزد. دوفصلنامه پژوهش در آموزش ابتدایی، ۳(۵)، ۵۰-۳۸. https://reek.cfu.ac.ir/article_1803.html

رستمی، ک.، فیاض، ا.، مفیدی، ف.، ملکی، ح.، و بهشتی، س. (۱۳۹۸). تأثیر برنامه آموزشی فلسفه برای کودکان بر میزان مهارت استدلال دانش‌آموزان پسر، *پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۳(۴۶)*، ۲۳-۳۳. https://doi.org/10.22034/jiera.2019.144300.1584

رضایی، ص.، و عبدالرحیمی، م. (۱۴۰۰). تاثیر سبک مدیریت تعامل گرایانه کلاس بر خودپنداره تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان. *آموزش در علوم انتظامی، ۹(۳۲)*، ۷۱-۹۶. https://doi.org/10.22034/tps.2021.96932

شیرزادی، م.م.، بیاتی، ش.، بداقی، آ.، و بابادی عکاشه، ن. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش فلسفه برای کودکان بر هنجارگریزی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی شهر بروجن. *مجله علوم روانشناختی، ۲۰(۹۸)*، ۳۰۴-۲۹۵. http://psychologicalscience.ir/article-1-865-fa.html

عیسی مراد، ا.، نفر، ز.، و فاطمی، ف. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان بر همدلی و حل مسئله اجتماعی دانش‌آموزان پنجم ابتدایی، *مطالعات روان‌شناسی بالینی، ۹(۳۶)*، ۱۱۷-۱۳۴. https://doi.org/10.22054/jcps.2020.42545.2139

فتحی آذر، ا.، تقی‌پور، ک.، و حاج آقایی خیابانی، آ. (۱۳۹۸). تأثیر برنامه آموزش فلسفه برای کودکان بر خودتنظیمی هیجانی کودکان کار، *تفکر و کودک، ۱۰(۲)*، ۹۵-۱۱۴. https://doi.org/10.30465/fabak.2020.4930

فرحزادی، ن. (۱۴۰۱). *مقایسه اثربخشی آموزش فراشناخت، کارکردهای اجرایی و فلسفه بر دانش هیجانی، شایستگی اجتماعی و همدلی کودکان دارای خودکنترلی پایین*. رساله دوره دکتری تخصصی رشته روان شناسی عمومی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تنکابن، مازندران، ایران.

نویدیان، ا.، واحدی، ش.، بدری گرگری، ر.، و فتحی آذر، ا. (۱۴۰۰). تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانش‌آموزان ابتدایی با رویکرد مبتنی بر زمینهٔ فرهنگی. *پژوهش های کاربردی روان شناختی، ۱۲(۲)*، ۲۶۵-۲۸۲. https://doi.org/10.22059/japr.2021.297152.643523

References

Afsharixzadeh, S.A., Karashki, H., & Naserian, H. (2014). Psychometric Properties of School Self-concept in Primary Students of Tehran. *Psychological Models and Methods, 3*(11), 53-66. https://jpmm.marvdasht.iau.ir/article_239.html (In Persian)

Chen, Y. H., & Thompson, M.S. (2004). Confirmatory Factor analysis of school self-concept inventory.*Collected in the database of education Resourses information center.* https://eric.ed.gov/?id=ED490658

Dehghan Manshadi, M., Shafiee, F., & Hemati, H. (2022). The effectivness of self-care education on children's philosophy on self-control of second grade elementary students in Yazd. Research in Elementary Education, *Research and Innovation in Primary Education,* 3(5), 38-50. https://reek.cfu.ac.ir/article_1803.html (In Persian)

Farhzadi, N. (2022). Comparing the effectiveness of metacognition training, executive functions and philosophy on emotional knowledge, social competence and empathy of children with low self-control. Dissertation for the specialized doctoral course in the field of general psychology,

In press/ Accepted

Faculty of Psychology and Educational Sciences, Islamic Azad University, Tonkabon Branch, Mazandaran, Iran. (In Persian)

Fathi Azar, E., Taghipour, K., & Haj Agaie Khiabani, A. (2020). The effectiveness of Teaching Philosophy for Children on emotional self-regulation in labor children. *quarterly journals of thinking and children, 10*(2), 95-114. https://doi.org/10.30465/fabak.2020.4930 (In Persian)

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. https://doi.org/10.1016/j.tbs.2021.10.003

Isa Morad Roudineh, A., Nafar, Z., & Fatemi, F. (2020). The Effectiveness of Teaching Philosophy on Children on Empathy and Solving Social Problems Elementary School Students. *Clinical Psychology Studies, 9*(36), 117-134. https://doi.org/10.22054/jcps.2020.42545.2139 (In Persian)

Isiklar, S., & Ozturk, Y.A. (2022). The Effect of Philosophy for Children (P4C) Curriculum on Critical Thinking through Philosophical Inquiry and Problem Solving Skills. *International Journal of Contemporary Educational Research, 9*(1), 130-142. https://doi.org/10.33200/ijcer.942575

Kim, Y., Gaspard, H., Fleischmann, M., Nagengast, B., & Trautwein, U. (2023). What Happens With Comparison Processes When "the Other" is Very Similar? Academic Self-Concept Formation in Twins. *Contemporary Educational Psychology, 72,* 1021-1028. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102138

King, G., Honaker, J., Joseph, A., & Scheve, K. (2001). Analyzing Incomplete Political Science Data: An Alternative Algorithm for Multiple Imputation. *American Political Science Review*, 95(2), 49-69. https://doi.org/10.1017/S0003055401000235

Kwok, S.Y.C.L., Gu, M., & Cheung, A.P.S. (2017). A longitudinal study of the role of children's altruism and forgiveness in the relation between parental aggressive discipline and anxiety of preschoolers in China. *Child Abuse & Neglect, 65,* 236-247. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.02.004

Lam, C. (2022). A Philosophy for Children Approach to Professional Development of Teachers. *Cambridge Journal of Education, 16,* 124-128. https://doi.org/10.1080/0305764X.2022.2056143

Malboeuf-Hurtubise, C., Léger-Goodes, T., Mageau, G.A., Joussemet, M., Herba, C., Chadi, N., Lefrançois, D., Camden, C., Bussières, E., Taylor, G., Éthier, 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,* 110260. https://doi.org/10.1016/j.pnpbp.2021.110260

Martens, S.A., Tuberty, S., & James, M.A. (2023). Self-concept development in children with limb differences: A scoping review. *International Journal of Orthopaedic and Trauma Nursing, 49,* 100997. https://doi.org/10.1016/j.ijotn.2023.100997

Navidian, A., Vahedi, S., Badri Gargary, R., & Fathi Azar, E. (2021). The Impact of Teaching Philosophy Children at Psychological Flexibility at Elementary Students with a Cultural Based Approach. Journal of Applied Psychological Research, 12(2), 265-282. https://doi.org/10.22059/japr.2021.297152.643523 (In Persian)

Qu, G., Wang, L., Tang, X., Wu, W., Zhang, J., & Sun, Y. (2020). Association between caregivers' anxiety and depression symptoms and feeding difficulties of preschool children: A cross-sectional study in rural China. *Archives de Pédiatrie, 27(1),* 12-17. https://doi.org/10.1016/j.arcped.2019.11.007

Rezaei, S., & Abdolrahimih, M. (2022). The effect of interactive classroom management style on academic self-concept and student academic adjustment. *Education in Law Enforcement Sciences, 9*(32), 71-96. https://doi.org/10.22034/tps.2021.96932 (In Persian)

In Press/ Accepted

Rostami, K., Fayaz, I., Mofidi, F., Maleki, H., & Beheshti, S. (2019). The Effect of Philosophy for Children Educational Program on the Reasoning Skills of the Fifth Grade Elementary School Boy Students. *Journal of Research in Educational Systems, 13*(46), 23-33. https://doi.org/10.22034/jiera.2019.144300.1584 (In Persian)

Sewasew, D., & Schroeders, U. (2019). The developmental interplay of academic self-concept and achievement within and across domains among primary school students. *Contemporary Educational Psychology, 58,* 204-212. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.03.009

Shirzadi, M., Bayati, S., Bodaghi, A., & Babadi Akasheh, N. (2021). The effectiveness of philosophy for children program on academic incivility and academic engagement of sixth grade male students in borujen. *Journal of Psychological Science*, *20*(98), 295-304. http://psychologicalscience.ir/article-1-865-en.html (In Persian)

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. https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.02.037

Ubago-Jimenez, J. L., Zurita-Ortega, F., Ortega-Martin, J. L., & Melguizo-Ibañez, E. (2024). Impact of emotional intelligence and academic self-concept on the academic performance of educational sciences undergraduates. *Heliyon, 10*(8), e29476. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e29476

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. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2020.101904

Westhuizen, L., Arens, A. K., Keller, U., Greiff, S., Fischbach, A., & Niepel, C. (2023). The formation of academic self-concept and interest in primary school: Examining the generalized internal/external frame of reference model with first- and third-grade children. *Contemporary Educational Psychology, 73,* 1021-1026. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102167

Wunberg, M., Baumert, J., Feddermann, M., Lohmann, J. F., & Möller, J. (2024). CLIL effects on academic self-concepts: Positive effects in English but detrimental effects in math? *Learning and Instruction, 92*, 101923. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101923

Yang, F., & Xia, Z. (2023). Perceived discrimination and academic self-concept among left-behind children in China: The role of school belonging and classroom composition. *Children and Youth Services Review, 155,* 107294. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107294

Yang, N., Qi, Y., Lu, J., Hu, J., & Ren, Y. (2021). Teacher-child relationships, self-concept, resilience, and social withdrawal among Chinese left-behind children: A moderated mediation model. *Children and Youth Services Review, 129,* 1061182. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106182

Yildirim, E. D., Roopnarine, J. L., & Abolhassani, A. (2020). Maternal use of physical and non-physical forms of discipline and preschoolers' social and literacy skills in 25 African countries. *Child Abuse & Neglect, 106,* 104513. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104513

In Press/ Accepted

Effectiveness of Teaching Philosophy to Children Through Teachers on the Academic Self-Concept of Female Students

Abstract

Aim

Over the past few decades, interest and attention to the emotional, social, cognitive and academic development of children and the factors affecting it have increased. Before this, researchers believed that children's problems are caused by their developmental deficiencies and that this group of children will go through problems (Yildirim et al, 2020). The fact is that, although the transformation process with rapid changes cannot be without behavioral instability, it is clear that many children in the first years of childhood have emotional and behavioral problems that continue over time and perhaps into puberty and even adulthood. (Shuai et al., 2023). One of the educational variables that are formed in the educational environment of children and can lead to the improvement of their academic performance is academic self-concept (Westhuizen, et al., 2023). Self-concept is defined as the idea that children have about themselves (Martens et al, 2023). Various educational approaches have been employed to enhance the cognitive, psychological, emotional, and academic components of children's development. One effective method in this domain is "Philosophy for Children" (Farhzadi, 2022). Through the facilitation of a "community of inquiry" and the guidance of dialectical dialogue, teachers enable students to re-examine their own beliefs and capabilities, thereby fostering self-awareness and a clearer understanding of their personal potential. This process of self-exploration and exchange of ideas directly influences how students evaluate their own academic abilities, ultimately shaping their "academic self-concept." Research by Lam (2022) and Humberto et al (2022) indicates that philosophy-based programs can improve children's self-efficacy and self-esteem; however, evidence specifically concerning academic self-concept particularly within teacher-led interventions involving primary school girls remains very limited. The present study aims to address this gap by focusing on this specific variable within a teacher-facilitated framework. According to this the present study was conducted with the aim of investigating the effectiveness of teaching philosophy to children through teachers on the academic self-concept of female students**.**

Methodology

The research method was semi-experimental with a pre-test-post-test design with a control group and a two-month follow-up period. The statistical population included fourth grade female students who were studying in the city of Shahrekord in the academic year of 2020-2021. The sample in this research consisted of 60 female students of the fourth grade of elementary school who were selected by random cluster sampling and randomly assigned to experimental and control groups (30 students in the experimental group and 30 students in the control group). Random assignment was carried out at the class level. Then, the teacher of the students in the experimental group taught philosophy to children during an 4-hour workshop and performed it as a group for the students in 8 75-minute sessions during 8 weeks. The intervention sessions for teaching philosophy to children were based on the protocol developed by Shirzadi et al. (2021). In the study by Shirzadi et al. (2021) which examined the effectiveness of teaching philosophy to children on norm-violating behavior and academic engagement among male students the content and implementation validity of this protocol were confirmed. This intervention encompasses concepts such as focusing on learning strategies, mentally preparing children for existing academic challenges, teaching social norms and rules within the educational environment, mastering learning strategies, introducing self-assessment, organization, and monitoring, as well as imparting values and fostering conscious thinking. In this study, the following questionnaire was used:

Academic Self-Concept Questionnaire (ASCQ): The Academic Self-Concept Questionnaire was developed by Chen and Thompson (2004) for elementary school students. It consists of 15 items, with responses measured on a four-point Likert scale (scored from 1 to 4). Consequently, the minimum possible score is 15, and the maximum is 60. Higher scores indicate a stronger academic self-concept. In a study by Afsharizadeh et al. (2014), the content validity, construct validity, and convergent validity (assessed against the Rosenberg Self-Esteem Scale) of this questionnaire were evaluated and confirmed. Cronbach’s alpha was used to assess reliability, yielding a coefficient of 0.78. In the present study, the reliability of the questionnaire was calculated using Cronbach’s alpha, resulting in a coefficient of 0.76.

In the present study, the Shapiro-Wilk test was used to assess the assumption of normality in the sample data distribution (with an optimal value greater than 0.05), Levene’s test was employed to examine the assumption of homogeneity of variances (with an optimal value greater than 0.05), and Mauchly’s test was utilized to check the assumption of sphericity (with an optimal value greater than 0.05). Furthermore, a mixed-design analysis of variance (ANOVA) and the Bonferroni post-hoc test were applied to test the research hypotheses. Data analysis was conducted using SPSS statistical software, version 23.

Results

In Press/Accepted

Table 1: Mean and standard deviation of the academic self-concept variable and its dimensions (general self-concept, school self-concept, and non- school self-concept) in the experimental and control groups during the pre-test, post-test, and follow-up stages

Variables		groups	pre-test		post-test		follow-up	
			Mean	standard deviation	Mean	standard deviation	Mean	standard deviation
Total Academic Self-Concept Score		experimental group	47.70	5.76	54.40	8.26	53.43	7.94
		control group	48.96	7.25	47.83	7.46	47.83	6.96
Academic self-concept subscales	general self-concept	experimental group	16.63	2.25	18.76	3.65	18.76	4.07
		control group	17.46	2.44	17	2.82	17.16	2.56
	school self-concept	experimental group	25.93	4.48	29.03	6.72	28.30	5.96
		control group	26.06	4.79	25.66	4.65	25.66	4.64
	non- school self-concept	experimental group	5.13	1.73	6.56	2.17	6.36	2.12
		control group	5.43	1.90	5.16	1.68	5	1.53

The results presented in Table 1 indicated that the mean scores for academic self-concept and its dimensions (general self-concept, school self-concept, and non- school self-concept) were higher in the experimental group compared to the control group. Prior to presenting the results of the mixed-design analysis of variance (ANOVA), the assumptions required for the application of parametric tests were evaluated. The results of the Shapiro-Wilk test indicated that the assumption of normality for the sampling distribution of the data was met for the academic self-concept variable (F = 0.12; P = 0.20). Furthermore, the assumption of homogeneity of variance was assessed using Levene's test; the non-significant results indicated that this assumption was satisfied for the academic self-concept variable (F = 0.44; P = 0.38). Additionally, the results of Mauchly's test demonstrated that the assumption of sphericity was met for the academic self-concept variable (Mauchly's W = 0.92; P = 0.41).

Table 2. Analysis of mixed variance analysis for examining within and between group effects on academic self-concept, general self-concept, school self-concept and non- school self-concept variables

variables		Sum of Squares	df	Means Square	F	Sig	Partial Eta Squared	Observed Power
academic self-concept	Factor1	265.41	2	132.70	46.45	<.0.001	0.44	1
	Groups	594.05	1	594.05	33.83	<.0.001	0.41	1
	Factor*group	547.23	2	273.61	95.78	<.0.001	0.62	1
	error	331.35	116	2.85				
general self-concept	Factor1	30.83	2	15.41	12.06	<.0.001	0.17	1
	Groups	32.08	1	32.08	11.74	<.0.007	0.16	0.98
	Factor*group	63.54	2	31.77	29.85	<.0.001	0.34	1
	error	148.28	116	1.27				
School self-concept	Factor1	59.63	2	29.81	19.49	<.0.001	0.25	1
	Groups	174.05	1	174.05	14.81	<.0.001	0.19	0.99
	Factor*group	103.63	2	51.81	35.88	<.0.001	0.38	1
	error	177.40	116	1.52				
non- School self-concept	Factor1	10.67	2	5.33	15.88	<.0.001	0.21	1
	Groups	30.42	1	30.42	12.64	<.0.001	0.18	0.98
	Factor*group	28.34	2	14.17	30.42	<.0.001	0.35	1
	error	97.38	116	0.33				

The results of the mixed-design analysis of variance (ANOVA) presented in Table 2 indicated that the factor of time (changes across the post-test and follow-up stages relative to the pre-test) had a significant effect on the mean scores for academic self-concept, general self-concept, school self-concept and non- school self-concept among female students. The effect size, measured using the partial eta-squared (ηp^2) index, revealed that this factor accounts for 44%, 17%, 25%, and 21% of the variance in the academic self-concept, general self-concept, school self-concept and non- school self-concept scores of female students, respectively. Furthermore, the effect of group membership (participation in a program involving the teaching of philosophy to children by teachers) was also significant regarding these academic self-concept, general self-concept, school self-concept and non-school self-concept scores, accounting for 41%, 16%, 19%, and 18% of the variance in these variables, respectively. Furthermore, the results indicated that the interaction between the type of instruction (teaching philosophy to children via teachers) and the time factor (changes across the post-test and follow-up stages relative to the pre-test) was significant regarding the academic self-concept, general self-concept, school self-concept and non- school self-concept scores of female students. This interaction accounts for 62%, 34%, 38%, and 35% of the variance in the academic self-concept, general self-concept, school self-concept and non- school self-concept scores of the female students, respectively. Table 3 presents a pairwise comparison of the mean scores for academic self-concept, general self-concept, school self-concept and non- school self-concept among the participants across the assessment stages, using the Bonferroni post-hoc test.

In press/ Accepted

Table 3. Pairwise difference of scores of dependent variables based on assessment stages

variables	Baseline (average)	Comparable stage (average)	Difference in averages	Standard deviation error	Sig
academic self-concept	Pre-test	Post-test	-2.78	0.35	0.0001
		Follow-up	-2.30	0.32	0.0001
	Post-test	Pre-test	2.78	0.35	0.0001
		Follow-up	0.48	0.22	0.10
general self-concept	Pre-test	Post-test	-0.83	0.18	0.0001
		Follow-up	-0.91	0.23	0.0001
	Post-test	Pre-test	0.83	0.18	0.0001
		Follow-up	-0.08	0.19	0.92
school self-concept	Pre-test	Post-test	-1.36	0.29	0.0001
		Follow-up	-0.98	0.22	0.01
	Post-test	Pre-test	1.36	0.29	0.0001
		Follow-up	0.38	0.11	0.09
non- school self-concept	Pre-test	Post-test	-0.58	0.12	0.0001
		Follow-up	-0.40	0.11	0.003
	Post-test	Pre-test	0.58	0.12	0.0001
		Follow-up	0.18	0.07	0.07

The results presented in Table 3 indicate a significant difference between the mean scores at the pre-test, post-test, and follow-up stages regarding the variables of academic self-concept, general self-concept, school self-concept and non- school self-concept. This implies that the instruction of philosophy to children by teachers has led to a significant change in the post-test and follow-up scores for these self-concept variables compared to the pre-test stage. Furthermore, the table reveals no significant difference between the mean scores at the post-test and follow-up stages. This finding can be interpreted to mean that the changes observed in the academic self-concept, general self-concept, school self-concept and non- school self-concept scores of the female students at the post-test stage were sustained throughout the follow-up period.

Conclusion

The results indicated that teaching philosophy to children facilitated by teachers influences students' academic self-concept and contributes to its improvement. This finding aligns with previous research; for instance, Shirzadi et al. (2021) found that philosophy education for children is effective regarding non-normative behavior and academic engagement among male students. Furthermore, Dehghan Manshadi et al (2021) reported that teaching philosophy to children impacts the self-control of second-grade elementary students. In international research, Lam (2022) discovered that teaching philosophy to children, through teachers, is effective in reducing children's behavioral and emotional problems. Additionally, Malboeuf- Hurtubise et al (2021) reported that teaching philosophy to children leads to improved mental health among elementary school students.

Regarding the current finding which indicates that teaching philosophy to children (facilitated by teachers) enhances the academic self-concept of female students it should be noted that the "Philosophy for Children" program, in its broad sense, is not an end in itself. Rather, this approach introduces children to thinking, questioning, inquiry, and critical analysis, while simultaneously fostering a sense of individual and social responsibility within family, social, and educational contexts (Lam, 2022). Consequently, children who have received philosophical instruction are able to perceive themselves and the world from a fresh perspective. They gain access to ideas from others that might otherwise never have occurred to them; thus, philosophy is not merely the acquisition of philosophical concepts and theories. Instead, it encourages children to translate abstract mental concepts into tangible, observable experiences. Furthermore, the philosophy program guides children toward logical reasoning. It assists them in gradually learning to address their own challenges and becoming conscious of their own thought processes. Ultimately, teaching philosophy enables children to resolve difficulties encountered in family, social, and academic settings through logical reasoning and problem-solving skills free from excessive mental preoccupation with environmental stressors. By engaging in purposeful, thought-based action to address these issues, children improve their general and academic self-concept.

Like other studies, the present research faced certain limitations. These include the restriction of the statistical population to fourth-grade female elementary school students in Shahrekord; the lack of control over personality, social, school-related, and familial variables that influence children's academic self-concept; and the absence of random sampling. Given these limitations, it is recommended with the aim of enhancing the generalizability of the findings that future research be conducted across different age groups, cities, regions, and culturally diverse communities. Furthermore, such studies should encompass male students, as well as students experiencing psychological or cognitive challenges such as those exhibiting symptoms of anxiety, depression, stress, or separation anxiety. In terms of practical application, and in light of the demonstrated effectiveness of teaching philosophy to children (facilitated by teachers) on the academic self-concept of female elementary students, it is suggested that education officials in Shahrekord mobilize school counselors, specialists, and educational

In press/ Accepted

psychologists within counseling and psychological service centers. These professionals should assess both the academic self-concept and the philosophical thinking capacity of elementary students. Additionally, relevant authorities should provide training to counselors and psychologists, engage teachers, and encourage the implementation of "Philosophy for Children" (P4C) approaches to foster the development of personal and social skills among elementary school students.

Ethical considerations

In order to comply with the ethics in the research, the consent of the students to participate in the intervention program was obtained and they were informed about all the stages of the intervention. Also, the students of the control group were assured that they will receive these interventions after the completion of the research process. Also, the students present in both groups were assured that their information remains confidential and there is no need to include names. In order to motivate the students to participate in the current research, before the intervention, the therapeutic and educational aspects of the interventions were explained to the participants. Meanwhile, the entire implementation process of the intervention was also presented to them for free. In addition, this article has the code of ethics with ID IR.IAU.SHK.REC.1401.118 from Islamic Azad University, Shahrekord branch. The present article was taken from the doctoral thesis of the first author of the article at Islamic Azad University, Shahrekord branch. We hereby express our gratitude to all the students present in the research, their parents and the education officials of Shahrekord city who cooperated fully in the implementation of the research. It should be noted that no government or private organization has financially supported this research. In this study, no conflict of interest was reported by the authors.

Acknowledgments

This article is derived from the doctoral dissertation of the first author, completed at the Islamic Azad University, Shahrekord Branch. We hereby express our gratitude to all the students who participated in this study, their parents, and the education officials in Shahrekord County for their full cooperation in the execution of this research. It should be noted that this study did not receive financial support from any public or private organization.

Conflict of Interest

No government or private organization has financially supported this research. In this study, no conflict of interest was reported by the authors.

Keywords: Academic Self-Concept, Female Students, Teaching Philosophy to Children

In press/ Accepted