

The Effectiveness of Strategic Teaching of Thinking on Academic Buoyancy in Elementary Students

Zahra Sahebi¹, Seyyed Davoud Hosseini Nasab^{2*}, Ali Naghi Aghdasi³

1. *Ph.D. Student in Educational Psychology, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran*
2. *Professor, Department of Psychology, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran*
3. *Assistant Professor, Department of Psychology, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran*

(Received: May 16, 2019; Accepted: December 8, 2020)

Abstract

The purpose of this study was to determine the effectiveness of Strategic Teaching of Thinking on academic buoyancy of elementary students. The research method was semi-experimental and its design was pre-test and post-test with control group. The population of the study consisted of all 5th grade elementary school students in Marand city. The sample group was selected using cluster random sampling. The subjects of this study were 64 people who were randomly assigned to the experimental group (32 persons) and control (32 persons). The intended educational content was a package of Strategic Teaching of Thinking and colleagues. The experimental group received 16 sessions of 50 minutes of strategic thinking instruction, and the control group did not receive any training on thinking and did not go through the normal course of the class. Students' academic buoyancy was assessed with a questionnaire of Hossein Chari and Dehghanizadeh's. Academic buoyancy were evaluated in two stages: Pre-test and post-test. Research hypotheses were analyzed by covariance analysis the findings of the research showed that there is a significant difference between the mean scores of academic buoyancy in the experimental and control groups. In general, it can be stated that thinking teaching to students can strengthen academic buoyancy. These results suggest Strategic Teaching of Thinking as an effective teaching-learning method in educating self-taught students, which is the most important goal of education.

Keywords: Academic buoyancy, Primary school students, Strategic teaching of thinking.

* **Corresponding Author, Email:** d.hosseininasab@gmail.com

اثربخشی آموزش راهبردی تفکر بر سرزندگی تحصیلی دانش آموزان ابتدایی

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

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران

۲. استاد، گروه روان‌شناسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران

۳. استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۲/۲۶؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۹/۱۸)

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش راهبردی تفکر بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی اجرا شد. روش پژوهش نیمه‌آزمایشی و طرح آن پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش حاضر مشتمل بر کلیه دانش‌آموزان دختر پایه پنجم مقطع ابتدایی شهر مرند بود. گروه نمونه، با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شد. آزمودنی‌های این تحقیق ۶۴ نفر بودند که به روش تصادفی به گروه آزمایش (۳۲ نفر) و کنترل (۳۲ نفر) تخصیص داده شدند. محتوای آموزشی مورد نظر، بسته آموزش تفکر غربی و همکاران بود. گروه آزمایشی ۱۶ جلسه ۵۰ دقیقه‌ای آموزش راهبردی تفکر را دریافت کردند و گروه کنترل هیچ‌گونه آموزشی در مورد تفکر دریافت نکردند و جریان عادی کلاس را طی کردند. سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان با پرسشنامه سرزندگی تحصیلی حسین‌چاری و دهقانی‌زاده ارزیابی شد. سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون ارزیابی شد. یافته‌های تحقیق نشان داد بین میانگین نمرات سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان در گروه‌های آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد. به صورت کلی می‌توان چنین عنوان کرد که آموزش تفکر به دانش‌آموزان می‌تواند موجب تقویت سرزندگی تحصیلی آنان شود. این نتایج، آموزش راهبردی تفکر را به مثابه یک روش یاددهی-یادگیری کارآمد در تربیت دانش‌آموزان خودگردان، که مهم‌ترین هدف تعلیم و تربیت است، پیشنهاد می‌کند.

واژگان کلیدی: آموزش راهبردی تفکر، دانش‌آموزان ابتدایی، سرزندگی تحصیلی.

مقدمه

روان‌شناسی مثبت‌نگر^۱، رویکردی تازه در روان‌شناسی، برای افزایش شادکامی و به حداکثر رساندن توانایی‌های انسان است. هدف این حوزه نوظهور در روان‌شناسی، همانا ارتقای بهرستی افراد و شناسایی جنبه‌های مثبت در افراد و تقویت آن‌ها در جهت پیشگیری و اعتلای سلامت روان و همچنین کمک به درمان در صورت وجود مشکل و اختلال است (حسینی قمی، ۱۳۹۰). سرزندگی تحصیلی^۲ یکی از موضوعات اصلی روان‌شناسی مثبت‌نگر است.

زندگی تحصیلی از مهم‌ترین دوره‌های زندگی فرد است که بر تربیت و یادگیری ثمربخش و موفقیت‌آمیز فرد تأثیر می‌گذارد و در آنجا لیاقت‌ها و توانایی‌ها به بار می‌نشینند و پیشرفت‌های علمی حاصل می‌شود. اما در زندگی روزانه تحصیلی، دانش‌آموزان با انواع چالش‌ها، موانع و فشارهای خاص این دوره (از جمله نمرات ضعیف، سطوح استرس، تهدید اعتماد به نفس در نتیجه عملکرد، کاهش انگیزش و تعامل و ...) مواجه می‌شوند. برخی دانش‌آموزان در برخورد با این موانع و چالش‌ها موفق عمل می‌کنند، اما گروهی دیگر از دانش‌آموزان در این زمینه ناموفق هستند (حسین‌چاری و دهقانی‌زاده، ۱۳۹۱). در واقع، می‌توان گفت که یکی از مهم‌ترین نگرانی‌ها در زمینه روان‌شناسی مدرسه، فهم چگونگی تلاش دانش‌آموزان برای مواجهه با مشکلات تحصیلی و مدرسه‌ای است (یاوری، درتاج و اسدزاده، ۱۳۹۵). از این رو، روان‌شناسان تربیتی توجه به سرزندگی تحصیلی را به عنوان نوعی توانمندی در فراگیران در ارتباط با سازگاری بیشتر دانش‌آموزان با این تهدیدها و چالش‌ها مفید دانسته‌اند.

مارتین و مارش^۳ (۲۰۰۶)، سازه سرزندگی تحصیلی را برای اولین بار به عنوان یک توانایی در دانش‌آموزان مطرح کردند. سرزندگی تحصیلی به پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانعی که در عرصه مداوم و جاری تحصیلی، تجربه می‌شود، اشاره دارد (پوتواین^۴ و همکاران، ۲۰۱۱). سرزندگی تحصیلی در نقطه مقابل فرسودگی تحصیلی است. فرسودگی تحصیلی در

1. Positive psychology

2. Academic buoyancy

3. Martin & Marsh

4. Putwain

موقعیت‌های آموزشی با ویژگی‌هایی مانند خستگی ناشی از الزامات مربوط به مطالعه، رشد حس و نگرش بدبینانه و بدون حساسیت نسبت به مطالب درسی و نیز احساس عدم شایستگی فردی در امور درسی و تحصیلی مشخص می‌شود (شافلی و باکر^۱، ۲۰۰۴). فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان اثر منفی بر پیشرفت تحصیلی دارد (عظیمی، پیری و زوار، ۱۳۹۲).

پژوهشگران، سرزندگی تحصیلی را راهی مفید و ساده برای درک مفهوم بهزیستی دانش‌آموزان در بافت تحصیلی عنوان کرده‌اند (فتحی و جمال‌آبادی، ۱۳۹۶). بنا به گفته مرادی و چراغی (۱۳۹۳) سرزندگی تحصیلی از توانمندی‌های مورد توجه در سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان است. سرزندگی تحصیلی یکی از شاخص‌های مهم در یادگیری موفق و ثمربخش است که باعث اثبات توانایی‌ها و پیشرفت‌های علمی می‌شود (فریلیچ و شچت من^۲، ۲۰۱۰). سرزندگی تحصیلی، از عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و از جمله توانمندی‌های آن‌ها در موفقیت تحصیلی است (مارتین و مارش، ۲۰۰۸). یافته‌های پژوهش فرهادی، قدم‌پور و خلیلی گشنیگانی (۱۳۹۵) نشان می‌دهد بین سرزندگی تحصیلی و درگیری شناختی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. به عبارت دیگر، سرزندگی تحصیلی به عنوان نوعی توانایی در نظر گرفته می‌شود که در چالش‌ها و مشکلات زندگی تحصیلی به دانش‌آموزان کمک می‌کند (فتحی و جمال‌آبادی، ۱۳۹۶). همچنین از جمله عوامل یا استعدادهایی که موجب سازگاری افراد در برابر تهدیدها، موانع، سختی‌ها و فشارهای زندگی می‌شود، سرزندگی تحصیلی است (سلطانی بناوندی، خضری مقدم و بنی‌اسدی، ۱۳۹۵). فرامرزی، حاجی یخچالی و شهنی بیلاق (۱۳۹۵)، در این زمینه اظهار می‌دارند که سرزندگی تحصیلی به شکل صحیح آن سبب پیشرفت تحصیلی و افزایش خودکارآمدی خلاق شده، انسان را به جلو سوق می‌دهد، زیرا افراد دارای عاطفه مثبت تحصیلی بعد از درک مشکل، از آن عبور کرده، به راه حل متمرکز می‌شوند. تحقیقات انجام شده نشان داده‌اند سرزندگی تحصیلی با هیجان‌های مثبت رابطه مستقیم و با هیجان‌های

1. Schaufeli & Bakker
2. Freilich & Shechtman

منفی رابطه معکوس دارد (مارتین و مارش، ۲۰۲۰؛ کوهن^۱ و همکاران، ۲۰۰۹؛ انگ و هوان^۲، ۲۰۰۶؛ توگاد و فردریکسون^۳، ۲۰۰۴) و پیش‌بین عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است (کولمار^۴ و همکاران، ۲۰۱۹؛ هولیمن^۵ و همکاران، ۲۰۱۹؛ احمدشفیق^۶ و همکاران، ۲۰۱۸). بر این اساس، سرزندگی تحصیلی متغیری است که می‌تواند مسیر سرشار از چالش را مدیریت کند. افراد دارای سرزندگی تحصیلی بالاتر انگیزش تحصیلی بالاتری دارند و به آینده تحصیلی خود امیدوارترند و خودکارآمدی بالاتری احساس می‌کنند (یاوری، در تاج و اسدزاده، ۱۳۹۵).

در جامعه پیشرفته کنونی این ادعا که وظیفه نظام آموزش، انتقال معلومات از نسل گذشته به آینده است، دیگر معنایی ندارد. بلکه اساس نظام آموزش در قرن بیست و یکم، فراهم کردن زمینه تجربی فعالیت‌های آموزشی و چگونه فکر کردن و چگونه یاد گرفتن است (ساقی و همکاران، ۱۳۹۰). در واقع، در برنامه‌های مدارس باید روش‌هایی گنجانده شود که از طریق آن‌ها دانش‌آموزان قابلیت‌های چگونه آموختن را از طریق نظم فکری بیاموزند. حسینی‌نسب و همکاران (۱۳۸۹) در این زمینه بیان کردند:

«در عصری که کتاب‌های درسی به سرعت کهنه می‌شوند و نوآوری دائماً تجربه می‌شود، اهداف نهایی و کلی تعلیم و تربیت ناگزیر باید تغییر یابد. به عبارت دیگر، روش‌های سنتی تدریس و یادگیری یعنی جایگاه منفعل فراگیران در محیط آموزشی و تکیه بر پرکردن ذهن از اطلاعات، دیگر جوابگوی نیازهای تربیتی نسل حاضر و آینده نخواهد بود و برای تربیت صحیح فراگیران نیاز است، تا آن‌ها آزادانه، خلاقانه و نقادانه و به طور علمی بیندیشند».

بنا به گفته سی‌دی چیو، گورارد و سی^۷ (۲۰۱۹) مدارس مکان‌هایی هستند که کودکان باید در

1. Cohn
2. Ang & Huan
3. Tugade & Fredrickson
4. Colmar
5. Holliman
6. Ahmed Shafi
7. Siddiqui, Gorard & See

آن‌ها رفتار، مهارت و نگرش‌هایی را که با اهمیت مادام‌العمر هستند، بیاموزند. گرین ضمن انتقاد از تحمیل اطلاعات به کودکان در مدارس، معتقد است که یک چارچوب آموزشی که بتواند با احساس ناکارآمدی و ناتوانی و اینکه کودکان احساس کنند که قربانی نیروهای کاملاً فراتر از کنترل خود هستند، آموزش تفکر برای کودکان است. از این رو، آموزش تفکر یا اندیشیدن در برنامه‌های درسی جایگاه ویژه‌ای به دست آورده است (بوش^۱، ۲۰۱۹). بنا به گفته سیف (۱۳۸۸) منظور از تفکر فرایندی است که توسط آن یادگیری‌های گذشته دستکاری و سازماندهی می‌شوند.

متأسفانه آنچه در نظام‌های آموزشی و بین مجریان و معلمان بیشتر رواج دارد بی‌توجهی به تحول فکری دانش‌آموزان در فرایند فعالیت‌های آموزشی است. رهبران نظام‌های آموزشی به رغم پذیرفتن این فرض که فکرکردن راه را برای آموزش بهتر و تحول علمی بیشتر باز می‌کند، چندان رغبتی به تشویق و تدریس مهارت‌های فکری دانش‌آموزان ندارند. آنان با اتخاذ روش‌های خشک و انعطاف‌ناپذیر به نحوی از انجام وظیفه اصلی تربیتی شان خالی می‌کنند و در راه‌هایی دانش‌آموزان از مرحله وابستگی فکری و رساندن آنان به مرحله استقلال فکری و تولید اندیشه گامی بر نمی‌دارند. در حقیقت، ادعای نظام‌های آموزشی همواره بهتر از عملکرد آن‌ها بوده است (شعبانی، ۱۳۹۰). فرج‌الهی و مصطفوی (۱۳۹۱) نظر خودشان را درباره آموزش تفکر به کودکان به گونه زیر بیان داشته‌اند:

«فلسفیدن به معنای ادراک، تفکر، تحلیل، استنتاج، قضاوت، تعمیم و تخصیص، یکی از حلقه‌های گمشده نظام تربیتی است. اگر فقدان مهارت‌های تفکر و تحلیل در بزرگسالان مشاهده می‌شود، ریشه آن به دوران کودکی و عدم بهره‌گیری مناسب از آموزه‌های فکری برمی‌گردد. در رویکرد فلسفه برای کودکان به این حلقه گمشده اهمیت داده می‌شود و با توجه به آن مهارت تفکر سنجشگرانه کودکان در سنین مختلف، پرورش می‌یابد. کودک می‌آموزد که چگونه فکر کند و درباره افکار خودش و دیگران، اندیشه و قضاوت نماید.»

لیپمن^۱ (۲۰۰۳) با این دیدگاه که به بچه‌ها بگوییم چه چیزی درست و چه چیزی اشتباه است، مخالف است و می‌گوید که کودکان باید با درگیری در گفت‌وگوهای اکتشافی با یکدیگر خودشان به نتیجه برسند. فلسفه برای کودکان به دانش‌آموزان در درک و فهم و عمل به آنچه باعث کاهش خشونت و بهبود و افزایش آرامش می‌شود، کمک می‌کند. آن‌ها می‌آموزند که درباره مسائل دنیای پیرامونشان بیندیشند، نه اینکه به کمک تشویق‌های ما به پاسخ‌های ناآگاه و طوطی‌وار برسند. بنا به گفته میکادا^۲ (۲۰۲۰) اصلی‌ترین مخالف برنامه آموزش فلسفه برای کودکان آموزش سنتی است. در آموزش سنتی، آموزش از بالا به پایین است، بدین معنا که معلم دانش را به دانش‌آموزان منتقل می‌کند. دانش در آموزش سنتی قرار نیست که به وسیله دانش‌آموزان ساخته شود، بلکه در گذشته حل و فصل شده است و نباید تغییر کند.

لیپمن به عنوان استاد فلسفه با مشکل فقدان یا نقصان قدرت استدلال، قضاوت و داوری نزد دانشجویان خود روبه‌رو شد و از ۱۹۶۰ تا ۱۹۷۰ مطالعات فراوانی را در تحلیل این مشکل و رفع آن سامان داد. از نظر وی عامل و ریشه عمده این وضعیت را در دوره کودکی و سنین ۱۱ تا ۱۲ سالگی باید جست. دانشجویان امروزی در دوران کودکی از حیث توانایی تفکر پرورش نیافته‌اند و به همین دلیل باید سبک‌های آموزش دوره کودکی را متحول ساخته و سبک مبتنی بر حافظه را به سبکی مبتنی بر تفکر و پژوهش مبدل کرد. در مدارس باید به کودک قدرت مفهوم‌سازی، تحلیل مفهومی، استدلال، نقد و داوری را آموخت و به اختصار، باید مهارت تفکر منطقی کودکان را افزایش داد (لیپمن، ۲۰۰۳). فرمینی فراهانی، میرزامحمدی و خارستانی (۱۳۸۷) در این زمینه گفته‌اند:

«برنامه فلسفه برای کودکان از سوی لیپمن و همکارانش مطرح شد. این برنامه در پی آن است که تفکر فلسفی را در کودکان فراهم آورد. لیپمن و همکاران او ادعا می‌کنند که تفکر فلسفی به معنای صرف تفکر و استدلال نیست، بلکه مستلزم تفکر درباره تفکر است. لیپمن با در نظر گرفتن خصایص تفکر فلسفی، در واقع، محورهای اصلی آموختن فلسفه به کودکان را برای خود مشخص کرده است. اگر کودکان

1. Lipman
2. Michaud

بیموزند که به بررسی سازوکار افکار پردازند، تناظر آن‌ها را با شواهد جست‌وجو کنند، مفروضاتشان را بکاوند، در پی جایگزین کردن مفروضات بدیل و سنجیدن تأثیر آن‌ها باشند و روابط آن‌ها را با فعالیت‌های روزمره بررسی کنند، تفکر فلسفی را هر چند در سطوح پایین آن آموخته‌اند».

مطالب یادشده و مبانی نظری تحقیق نشان می‌دهد آموزش تفکر با بسیاری از نتایج مثبت همراه است. از جمله این نتایج مثبت، بهره‌مندی از سرزندگی تحصیلی است. دارا بودن این خصوصیت روان‌شناختی، خود با پیامدهای مثبت برای سلامتی روان‌شناختی و حتی سلامت جسمانی همراه است. بنابراین، می‌توان با مطالعه آزمایشی این متغیرها در بین دانش‌آموزان و نیز تقویت متغیرهای مورد مطالعه در بین دانش‌آموزان از طریق برنامه‌های آموزشی و مداخله‌ای، آن‌ها را از آثار مثبت یادشده بهره‌مند کرد. همچنین، با توجه به اهمیت این ویژگی‌های مثبت روان‌شناختی در کارایی فردی و اجتماعی افراد، بررسی این متغیرها مهم به نظر می‌آید. بنابراین، هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش راهبردی تفکر بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشد. برای این منظور، فرضیه پژوهشی را که مقاله حاضر در تلاش برای پاسخ به آن تدوین شده، این است که آموزش راهبردی تفکر بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر، برحسب نوع گردآوری داده‌ها، نیمه‌آزمایشی، طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری پژوهش مشتمل بر کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع ابتدایی پایه پنجم شهر مرند بود، که در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ تحصیل می‌کردند. بر اساس گزارش مدیریت آموزش و پرورش شهرستان مرند، تعداد مدارس ابتدایی ۷۵ و تعداد افراد جامعه آماری ۲۲۹۲ نفر بود. برای انتخاب نمونه، از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای استفاده شد. به این ترتیب که برای جلوگیری از تبادل اطلاعات بین گروه‌های آزمودنی، دو مدرسه از بین مدارس ابتدایی شهر مرند انتخاب شدند. مدارس مذکور از لحاظ وضعیت تحصیلی، جغرافیایی و معلم کلاس تقریباً مشابه بودند. سپس از هر مدرسه یک کلاس از چندین کلاس پایه پنجم به تصادف انتخاب شد. یکی از کلاس‌ها به طور

تصادفی به گروه آزمایشی و دیگری به گروه کنترل اختصاص یافت. گروه‌های آزمایشی و کنترل هر یک شامل ۳۲ دانش‌آموز بودند.

در فرایند اجرای پژوهش، یک هفته قبل از شروع مداخله آموزشی، متغیر وابسته در هر دو گروه به وسیله پیش‌آزمون اندازه‌گیری شد. به گروه آزمایش، آموزش‌های مورد نظر داده شد، اما گروه کنترل هیچ آموزشی در مورد تفکر دریافت نکردند و جریان عادی کلاس را طی کردند. مداخله آموزشی در طول ۱۶ جلسه ۵۰ دقیقه‌ای اجرا شد. یک هفته بعد از پایان آموزش، در هر دو گروه از آزمودنی‌ها پس‌آزمون به اجرا درآمد.

ابزار گردآوری داده‌ها به شرح زیر است:

مقیاس اندازه‌گیری سرزندگی تحصیلی: برای جمع‌آوری داده‌های مربوط به سرزندگی تحصیلی از پرسشنامه سرزندگی تحصیلی حسین‌چاری و دهقانی‌زاده (۱۳۹۱) استفاده شده است. پرسشنامه سرزندگی تحصیلی توسط حسین‌چاری و دهقانی‌زاده (۱۳۹۱) ساخته شده است. حسین‌چاری و دهقانی‌زاده این مقیاس را با الگوگیری از مقیاس سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۱۹۹۰) توسعه دادند. این مقیاس دارای ۹ گویه است و مقیاس پاسخگویی آن به صورت طیف لیکرتی با طیف پنج‌درجه‌ای از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق (۱-۵) است. نتایج بررسی حسین‌چاری و دهقانی‌زاده (۱۳۹۱) نشان داد ضرایب آلفای کرونباخ با حذف یک گویه برابر با ۸۰ درصد و ضریب بازآزمایی برابر ۷۳ درصد بود. همچنین، دامنه همبستگی گویه‌ها با نمره کل بین ۵۱ درصد تا ۶۸ درصد است. این نتایج بیان می‌کند که گویه‌ها از همسانی درونی و ثبات رضایت‌بخشی برخوردارند. به منظور بررسی ساختار عاملی (روایی سازه) پرسشنامه از تحلیل مؤلفه اصلی با چرخش متعامد واریماکس در سطح گویه استفاده شد. نتایج به طور کلی نشان داد حذف یک سؤال (سؤال ۸) افزایشی در ضریب پایایی آزمون که ۷۵ درصد بود، ایجاد می‌کند.

بسته آموزشی تفکر: برای آموزش تفکر از بسته آموزشی غریبی و همکاران (۱۳۹۱) استفاده شد. این بسته آموزشی توسط غریبی، فتحی‌آذر، ادیب، هاشمی و بدری گرگری تدوین شده است. برای اطمینان از صحت بسته آموزشی در یک نمونه فرعی به صورت آزمایشی اجرا شده است و ایرادهای آن برای مداخله در نمونه اصلی برطرف شده است. این جلسات با هدف‌های ایجاد نگرش

مثبت نسبت به تفکر، ایجاد انگیزه نسبت به کسب مهارت‌های تفکر و فکر کردن، کسب دانش لازم در مورد مهارت‌های تفکر مختص هر جلسه، و تعمیم مهارت‌های کسب شده به موضوعات کتاب‌های درسی به اجرا درآمدند. جلسات آموزشی با برنامه‌ریزی و راهنمایی مداخله‌گر (محقق)، و درگیری فعال دانش‌آموزان در فعالیت‌های تعیین‌شده دنبال شد. خلاصه محتوای جلسات آموزشی در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. خلاصه محتوای جلسات آموزش راهبردی تفکر

جلسه	موضوع و دستور جلسه
جلسه ۱	ایجاد انگیزه و نگرش مطلوب در دانش‌آموزان نسبت به تفکر، معرفی روند مداخله (آموزش)
جلسه ۲	تعریف تفکر: دانش‌آموزان به تعریف و توضیح تفکر می‌پردازند و در مورد ماهیت تفکر، فعالیت‌های انسان‌های متفکر و شیوه اندیشیدن بحث می‌کنند.
جلسه ۳	مفهوم‌سازی: دانش‌آموزان به مجموعه فعالیت‌هایی می‌پردازند که باعث می‌شود توانایی و مهارت لازم را برای رسیدن به مفهوم و ساختن مفاهیم جدید براساس رابطه یا وجوه تشابه و تفاوت پدیده‌ها، کسب کنند. طبقه‌بندی و سازماندهی: دانش‌آموزان مفاهیم، اشیا و پدیده‌ها یا روابط بین آن‌ها را براساس ویژگی‌های خاصی طبقه‌بندی می‌کنند.
جلسه ۴	فرضیه‌سازی: دانش‌آموزان شیوه ایجاد و تدوین فرضیه را یاد می‌گیرند.
جلسه ۵	کنجکاوی: دانش‌آموزان با مفهوم و نقش کنجکاوی در جریان تفکر آشنا می‌شوند و به عنوان یک قابلیت از آن استفاده می‌کنند. پرسش کردن: دانش‌آموزان اهمیت و شیوه پرسش کردن را یاد می‌گیرند.
جلسه ۶	استدلال کردن: دانش‌آموزان شیوه دلیل آوردن را یاد می‌گیرند.
جلسه ۷	گوش دادن، همدلی و ارتباط: دانش‌آموزان این مهارت‌ها را در قالب کار در گروه‌های کوچک یاد می‌گیرند.
جلسه ۸	پرهیز از تعصب و احترام به تفاوت‌ها: دانش‌آموزان توانایی پرهیز از تعصب و احترام به تفاوت‌ها را یاد می‌گیرند.
جلسه ۹	آزاداندیشی و نقد: دانش‌آموزان به واسطه فعالیت‌های هدفمند توانایی و مهارت آزاداندیشی را یاد می‌گیرند.
جلسه ۱۰	قوة تخیل: دانش‌آموزان با چستی و نقش تخیل در جریان تفکر آشنا می‌شوند و مهارت تخیل را یاد می‌گیرند.
جلسه ۱۱	انعطاف‌پذیری و سیال‌سازی ذهن: دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که دنیا و اتفاقات آن همیشه بر وفق مراد نخواهد بود و همه چیز به شیوه دلخواه ما صورت نخواهد پذیرفت.
جلسه ۱۲	تردید و دلیل خواهی: توانایی و مهارت تردید و دلیل‌طلبی دانش‌آموزان از طریق آگاه‌سازی دانش‌آموزان و و طراحی چند فعالیت تقویت می‌شود.
جلسه ۱۳	قضاوت و ارزشیابی: دانش‌آموزان توانایی و مهارت قضاوت صحیح و ارزشیابی را یاد می‌گیرند.
جلسه ۱۴	پیش‌بینی کردن: دانش‌آموزان با نقش و اهمیت و شیوه پیش‌بینی کردن در جریان تفکر آشنا می‌شوند.
جلسه ۱۵	تحلیل و تفسیر کردن: دانش‌آموزان با ضرورت و نحوه کاربست تحلیل و تفسیر در جریان کارهای متفکرانه آشنا می‌شوند.
جلسه ۱۶	ژرف‌نگری، جامع‌نگری و استنباط: دانش‌آموزان توانایی ژرف‌نگری، جامع‌نگری و استنباط را به عنوان یکی از ویژگی‌های افراد متفکر یاد می‌گیرند.

یافته‌های پژوهش

برای بررسی معناداری تفاوت میانگین گروه‌ها و همچنین، کنترل آماری متغیرهای مزاحم از تحلیل کوواریانس^۱ استفاده شد.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه‌های آزمایش و کنترل

متغیر	وضعیت	گروه	میانگین	انحراف استاندارد
سرزندگی تحصیلی	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۹,۳۸	۵,۹۵
		کنترل	۱۸,۷۳	۴,۳۸
	پس‌آزمون	آزمایش	۳۰,۸۱	۵,۱۳
		کنترل	۲۲,۵۰	۳,۷۲

در جدول ۲ شاخص‌های توصیفی متغیر سرزندگی تحصیلی به تفکیک گروه‌های آزمایش و کنترل ارائه شده است.

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

نرمال بودن توزیع متغیر وابسته و کووریت: همان‌طور که جدول ۳ نشان می‌دهد، مقدار آماره در آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف برای متغیر سرزندگی تحصیلی در نمرات پیش‌آزمون برابر با ۰,۰۷ با سطح معناداری ۰,۲۰ و در نمرات پس‌آزمون برابر با ۰,۱۰ با سطح معناداری ۰,۰۷ به دست

1. Analysis of covariance

2. Kolmogorov- Smirnov test

آمد. بنابراین، در این سطح معناداری، آزمون برای کووریت و متغیر وابسته غیر معنادار است که می‌توان گفت توزیع نمره‌های این متغیرها نرمال است.

جدول ۳. نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن داده‌ها

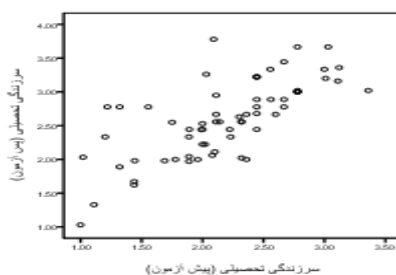
کولموگروف-اسمیرنوف			متغیر
سطح معناداری	درجه آزادی	آماره	
۰٫۲۰	۶۴	۰٫۰۷	پیش‌آزمون
۰٫۰۷	۶۴	۰٫۱۰	پس‌آزمون

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

جدول ۴. آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس متغیر وابسته در بین گروه‌های آزمایشی و کنترل

سطح معناداری	F	سرزندگی تحصیلی
۰٫۰۵	۶٫۳۰	

همان‌طور که جدول ۴ نشان می‌دهد، آزمون لوین در مورد متغیر سرزندگی تحصیلی، با مقدار آماره F برابر با ۶٫۳۰ و سطح معناداری ۰٫۰۵، معنادار نمی‌باشد؛ بنابراین، می‌توان گفت نمرات متغیرهای وابسته در داخل گروه‌های مورد مقایسه، دارای پراکنش نسبتاً برابر می‌باشند. رابطه خطی بین متغیر وابسته و کووریت: در تحلیل کوواریانس باید بین دو متغیر وابسته و هم تغییر یک رابطه خطی برقرار باشد. برای تشخیص خطی بودن رابطه متغیرها، از نمودار پراکنش استفاده می‌شود.



شکل ۱. نمودار پراکنش نمره‌های دو متغیر وابسته و کووریت

همان‌طور که شکل ۱ نشان می‌دهد، رابطه بین متغیرهای وابسته و کووریت درباره متغیر سرزندگی تحصیلی، خطی است.

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

جدول ۵. نتایج آزمون F برای بررسی همگنی شیب رگرسیون در سطوح مختلف متغیر مستقل

سطح معناداری	F	اثر تعاملی متغیرهای مستقل* کووریت
۰٫۹۳	۰٫۰۰	مستقل* سرزندگی تحصیلی

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، اثر تعاملی بین متغیر مستقل و سرزندگی تحصیلی معنادار نیست. بنابراین، می‌توان گفت مقادیر کووریت در سطوح مختلف متغیر مستقل توزیعی یکنواخت دارد.

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

جدول ۶. خلاصه تحلیل کوواریانس در مورد اثر آموزش راهبردی تفکر بر سرزندگی تحصیلی

منابع پراکنش	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	مجزور اتا
کووریت	۲۹۳٫۴۶	۱	۲۹۳٫۴۶	۱۸٫۷۳	۰٫۰۰	۰٫۲۳
بین‌گروهی	۱۰۳۱٫۴۰	۱	۱۰۳۱٫۴۰	۶۵٫۸۵	۰٫۰۰	۰٫۵۱
خطا	۹۵۵٫۳۹	۶۱	۱۵٫۶۶			
کل	۴۷۸۳۷٫۹۹	۶۴				

همان‌طور که در جدول ۶ مشاهده می‌شود، نتایج تحلیل کوواریانس نشان می‌دهد اثر اصلی گروه بر نمرات پس‌آزمون معنادار است ($F = ۱۸٫۷۶$ ، $P \leq ۰٫۰۵$). همچنین، طبق نتایج این جدول، اثر کووریت هم معنادار است ($F = ۶۵٫۹۶$ ، $P \leq ۰٫۰۵$). بنابراین، مطابق با نتایج، می‌توان گفت آموزش

1. Homogeneity of regression slop

راهبردی تفکر بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد. همچنین، انتخاب نمرات پیش‌آزمون به عنوان کووریت درست و به‌جا بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به منظور تعیین اثربخشی آموزش راهبردی تفکر بر سرزندگی تحصیلی انجام شد. نتایج نشان داد آموزش راهبردی تفکر بر سرزندگی تحصیلی تأثیرگذار است. نتایج تحقیقات قبلی همسو با پژوهش حاضر نشان دادند که مهارت‌های حل مسئله از جمله عوامل مؤثر بر افزایش سرزندگی تحصیلی به شمار می‌روند (انگ و هان^۱، ۲۰۰۶؛ بانانو^۲، ۲۰۰۴؛ کمپل سیلز، کوهن و استاین^۳، ۲۰۰۶؛ وسلسکا و همکاران^۴، ۲۰۰۹). همسو با نتایج پژوهش حاضر، بسیاری از تحقیقات انجام شده نشان داده‌اند آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش بعد عاطفی آنان تأثیر دارد (ماهرزاده و تجری، ۱۳۹۴؛ رضایی و همکاران، ۱۳۹۳؛ رضایی و همکاران، ۱۳۹۲؛ هدایتی و همکاران، ۱۳۸۹؛ حاتمی، کریمی و نوری، ۱۳۸۹؛ ماهرزاده، صمدی و رمضان‌پور، ۱۳۸۷؛ کلاتری، بنی‌جمال و خسروی، ۱۳۹۳؛ هدایتی، ۱۳۹۷؛ ناجی و قاضی‌نژاد، ۱۳۸۶). تحقیقاتی که نشان داده‌اند متغیرهای سرمایه‌های روان‌شناختی (عظیمی، و همکاران، ۱۳۹۶) و جنبه‌های شناختی (استوری^۵ و همکاران، ۲۰۱۱) و تعامل میان معلم و دانش‌آموز و کیفیت روابط آنان و محیط‌های یادگیری حمایتی (صدری دمیرچی، کریمیان‌پور و جلیلی، ۱۳۹۶) پیش‌بین سرزندگی تحصیلی هستند با یافته تحقیق حاضر همسو هستند. نتایج پژوهش‌های مرادی و چراغی (۱۳۹۳)؛ فرامرزی و همکاران (۱۳۹۵)؛ دهقانی‌زاده و همکاران (۱۳۹۳)؛ صادقی و خلیلی گشنیگانی (۱۳۹۵)، مبنی بر اینکه عدم پذیرش استقلال‌طلبی دانش‌آموزان در کلاس درس نمی‌تواند سرزندگی تحصیلی آنان را پیش‌بینی کند، نیز با یافته تحقیق حاضر همسو است. همچنین، این

-
1. Ang & Huan
 2. Bonanno
 3. Campbell-Sills, Cohan & Stein
 4. Veselska
 5. Story

یافته با یافته‌های پژوهش‌های به عمل آمده، مبنی بر رابطه مثبت و بالا بین تفکر و مؤلفه‌های روان‌شناختی با شادکامی و سرزندگی (ویسکرمی و یوسف‌وند، ۱۳۹۷؛ ذبیحی حصاری، چاجی، و زارع‌مقدم، ۱۳۹۶؛ پورعبدل، صبحی قراملکی و عباسی، ۱۳۹۴) همخوانی دارد.

در تبیین یافته حاضر می‌توان استدلال کرد که تفکر، کاوشگری می‌طلبد. کاوشگری مستلزم تعاملات اجتماعی و تجارب مشترک است. تعامل اجتماعی هم، همان‌طور که بررسی‌ها نشان می‌دهد باعث تحریک سیستم عصبی و کاهش استرس می‌شوند و در نهایت، شادکامی و سرزندگی را به ارمغان می‌آورد. در واقع، از آنجایی که ویژگی بارز کلاس‌های با تفکر سطح بالا، داشتن روابط گرم و صمیمی و نیز آزادی در بیان احساسات است، در چنین کلاس‌هایی همه دانش‌آموزان احساس می‌کنند مورد پذیرش‌اند و در مواجهه با مسائل و چالش‌های مختلف نظر و ایده آن‌ها از رکن‌های تصمیم‌گیری است و از مواجهه با مسائل چالش‌انگیز واهمه ندارند.

با جمع‌بندی یافته‌های حاصل از این پژوهش و مبانی نظری و تجربی حامی می‌توان به این نتیجه رسید که از آموزش تفکر برای دانش‌آموزان به ویژه دانش‌آموزان مقطع تحصیلی ابتدایی می‌تواند به عنوان یک برنامه‌ثمربخش در جهت دستیابی به فرهنگ تفکر استفاده کرد. با عنایت به نتایج و دستاوردهای مفید این برنامه می‌توان پیشنهاد کرد برنامه‌ریزان درسی با در نظر گرفتن این یافته که تفکر آموزش‌پذیر است، توجه بیشتری به تفکر در تدوین محتوای درسی مبذول دارند؛ محتوای کتاب‌های درسی باید از حالت بیان دانش خارج شوند و تفکر بر کل محتوای کتب درسی سایه افکند. مطابق با یافته‌های تحقیق حاضر، به نظر می‌رسد بهترین زمان آموزش تفکر در افراد دوره کودکی است، بنابراین، به والدین و مربیان پیشنهاد می‌شود که آموزش تفکر را از سنین پایین‌تر شروع کنند. برای اجرای برنامه درسی مبتنی بر تفکر، پیشنهاد می‌شود آموزش و پرورش ترتیبی اتخاذ کند که توانمندی شناختی و انگیزشی معلمان در تفکر بهبود یابد. در این راستا، دانشگاه فرهنگیان باید واحدهای درسی ویژه‌ای را در این زمینه برای دانشجو معلمان در نظر بگیرد و معلمان را مجهز به مهارت‌های تفکر کند. به معلمان پیشنهاد می‌گردد که روش‌های آموزش خود را با تفکر تطبیق دهند. معلمان می‌توانند به عنوان مشارکت‌کننده و تسهیل‌گر، به جای اینکه وقت کلاس را صرف انتقال اطلاعات و موعظه‌کردن و ترغیب به اطاعت از اطلاعات کنند، چهارچوبی را انتخاب کنند که در آن

دانش‌آموزان مهارت‌های لازم برای کاوش، فکرکردن و تصمیم‌گیری را کسب کنند، فکرکردن در کلاس را تشویق کنند و مورد حمایت قرار دهند و موقعیت‌هایی برای فکرکردن فراهم کنند تا در نهایت، دانش‌آموزان بتوانند دانش خود را خودشان بسازند.

در راستای یافته‌های این پژوهش، می‌توان پیشنهادهایی برای پژوهش‌های آتی ارائه کرد از جمله آن می‌توان به این موارد اشاره کرد. با توجه به این که در این پژوهش حوزه عاطفی و حوزه اجتماعی مرتبط با آموزش تفکر مورد بررسی قرار گرفته است، بنابراین، به پژوهشگران آتی پیشنهاد می‌شود که با توجه به یافته‌های این پژوهش و پژوهش‌های دیگر مبنی بر تأثیر مثبت آموزش راهبردی تفکر بر حوزه‌های عاطفی و اجتماعی، پژوهش‌هایی در زمینه حوزه شناختی انجام دهند. با توجه به اینکه پژوهش حاضر دارای محدودیت مکانی بود، لازم می‌نماید که تکرارپذیری یافته‌های این پژوهش در جامعه‌های آماری دیگر بررسی شود. همچنین، به پژوهشگران در زمینه آموزش تفکر به کودکان پیشنهاد می‌شود که با تحلیل محتوای کتاب‌های درسی، میزان هماهنگی محتوا را با مهارت‌های تفکر، شناسایی کنند که این گام مهم در این زمینه محسوب می‌شود.

این پژوهش هم مانند سایر پژوهش‌های مربوط به علوم انسانی با محدودیت‌هایی کم و بیش مواجه بوده است. از جمله محدود بودن جامعه آماری به دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر مرند و احتیاط در تعمیم نتایج به دیگر شهرستان‌ها و مقاطع تحصیلی و محدود بودن ابزار اندازه‌گیری به پرسشنامه و عدم بهره‌گیری از دیگر ابزارهای گردآوری داده‌ها مانند مصاحبه و مشاهده.

منابع

- پورعبدل، سعید، صبحی قراملکی، ناصر، و عباسی، مسلم (۱۳۹۴). مقایسهٔ اهمال کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۴(۳)، ۳۸-۲۲.
- حاتمی، حمیدرضا، کریمی، یوسف، و نوری، زهرا (۱۳۸۹). بررسی تأثیر اجرای برنامهٔ فلسفه برای کودکان در افزایش هوش هیجانی دانش‌آموزان دختر مقطع اول راهنمایی مدرسه شهدای آزادی تهران در سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸. *تفکر و کودک*، ۲، ۲۲-۳.
- حسین چاری، مسعود، و دهقانی‌زاده، محمدحسین (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده، نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴(۲)، ۴۷-۲۱.
- حسینی قمی، طاهره (۱۳۹۰). روان‌شناسی مثبت‌نگر، تیر من همیشه به هدف خواهد خورد. *رشد آموزش مشاور مدرسه*، ۲۳، ۶۴-۶۲.
- حسینی‌نسب، سید داود، بدری گرگری، رحیم، فتحی آذر، اسکندر، و مقدم، محمد (۱۳۸۹). تأثیر بازاندهی در عمل بر تفکر انتقادی دانش‌جو معلمان مراکز تربیت معلم تبریز. *مطالعات تربیتی و روان‌شناسی*، ۱۱(۱)، ۲۱۰-۱۸۹.
- دهقانی‌زاده، محمدحسین، حسین چاری، مسعود، مرادی، مرتضی، سلیمانی خشاب، عباسعلی (۱۳۹۳). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوهای ارتباطات خانواده و ساختار کلاس، نقش واسطه‌ای ابعاد خودکارآمدی. *روان‌شناسی تربیتی*، ۳۲(۳۰)، ۳۰-۱.
- ذبیحی حصار، نرجس خاتون، چاجی، محمدرضا، و زارع‌مقدم، علی (۱۳۹۶). رابطهٔ خردمندی با بهزیستی روان‌شناختی و سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان. *پژوهش‌های تربیتی*، ۴(۳۵)، ۳۵-۲۰.
- رضایی، نورمحمد، پادروند، نادر، سبحانی، عبدالرضا، و رضایی، علی محمد (۱۳۹۳). بررسی تأثیر اجرای برنامهٔ فلسفه برای کودکان در افزایش خلاقیت و مؤلفه‌های سیالی، انعطاف‌پذیری، ابتکار و بسط. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۲، ۳۶-۱۹.

- رضایی، هما، شفیق‌آبادی، عبدالله، قائدی، یحیی، دلاور، علی، و اسمعیلی، معصومه (۱۳۹۲). بررسی اثربخشی اجرای برنامه فلسفه برای کودکان به شیوه اجتماع‌پژوهی در افزایش هوش هیجانی دختران دبیرستانی. *روان‌شناسی تربیتی*، ۳۰، ۱۰۵-۷۹.
- ساقی، سمیرا، چلبیانلو، غلامرضا، فاضل، امین، و محمدی، مهدی (۱۳۹۰). بررسی رابطه سبک‌های یادگیری و پیشرفت تحصیلی با واسطه‌گری راهبردهای آگاهی‌فراشناختی در بین دانشجویان. *علوم تربیتی*، ۴(۱۳)، ۹۴-۷۹.
- سلطانی بناوندی، الهام، خضری مقدم، نوشیروان، و بنی‌اسدی، حسن (۱۳۹۵). کنکاش در سازه‌های روان‌شناسی مثبت‌نگر: پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی بر اساس معنای زندگی. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۰(۴)، ۲۷۷-۲۸۷.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۸). *روانشناسی پرورشی نوین (ویرایش ششم)*. تهران: دوران.
- شعبانی، حسن (۱۳۹۰). *روش تدریس پیشرفته (آموزش مهارت‌ها و راهبردهای تفکر)*. تهران: سمت.
- صادقی، مسعود، و خلیلی گشنیگانی، زهرا (۱۳۹۵). نقش ابعاد یادگیری خودراهبر در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۸(۲)، ۱۷-۹.
- صدری دمیچی، اسماعیل، کریمیان‌پور، غفار، و جلیلیان، سهیلا (۱۳۹۶). پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی بر اساس ادراک از محیط یادگیری و سرسختی روان‌شناختی در بین دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۰(۵)، ۳۷۴-۳۶۱.
- عظیمی، داریوش، قدیمی، سمیه، خزان، کاظم، و درگاهی، شهریار (۱۳۹۶). نقش سرمایه‌های روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی و تعلق‌ورزی تصمیم‌گیری دانشجویان پرستاری. *مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد*، ۱۲(۳)، ۱۵۷-۱۴۷.
- عظیمی، محمد، پیری، موسی، و زوار، تقی (۱۳۹۲). رابطه فرسودگی تحصیلی و یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۰(۱۱)، ۱۲۸-۱۱۶.
- غریبی، حسن، ادیب، یوسف، فتحی آذر، اسکندر، هاشمی، تورج، و بدری گرگری، رحیم (۱۳۹۱). *اثربخشی آموزش راهبردی تفکر بر تفکر انتقادی، تحول اخلاقی و پرسشگری دانش‌آموزان پنجم دبستان*. رساله دکتری، دانشگاه تبریز.

فتحی، داود، و جمال‌آبادی، مونا (۱۳۹۶). بررسی نقش واسطه‌گری تاب‌آوری در رابطه حمایت تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در دانشجویان. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۰(۴)، ۲۶۹ - ۲۶۳.

فرامرزی، حمید، حاجی یخچالی، علیرضا، و شهنی ییلاق، منیجه (۱۳۹۵). رابطه بین سرزندگی تحصیلی، هدف‌های پیشرفت و جهت‌گیری‌های انگیزشی با خودکارآمدی خلاق دانشجویان دانشگاه جندی‌شاپور اهواز. *توسعه آموزش جندی‌شاپور*، ۷(۲)، ۲۲۱ - ۲۱۴.

فرج الهی، مهران، و مصطفوی، سیده مریم (۱۳۹۱). فلسفه برای کودکان، رشد تفکر سنجشگرانه. *پژوهش‌های معرفت‌شناختی*، ۱(۳)، ۱۰۷ - ۸۹.

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

فراهادی، علی، قدم‌پور، عزت‌اله، و خلیلی گشنیگانی، زهرا (۱۳۹۵). پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی بر اساس درگیری شناختی، انگیزشی و رفتاری دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۹(۴)، ۲۶۵ - ۲۶۰.

کلانتری، سارا، بنی‌جمالی، شکوه‌السادات، و خسروی، زهره (۱۳۹۳). بررسی اثربخشی اجرای برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر کاهش تفکرات غیر منطقی دانش‌آموزان دختر کلاس اول مقطع راهنمایی شهرستان بروجن. *روان‌شناسی بالینی و شخصیت*، ۱۱، ۴۸ - ۳۷.

ماهروزاده، طیبه، صمدی، پروین، و رمضانپور، شیوا (۱۳۸۷). بررسی تأثیر روش اجتماع پژوهشی آموزش فلسفه به کودکان پایه سوم ابتدایی بر پرورش مهارت‌های شهروندی آنان. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهراء، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی*.

ماهروزاده، طیبه، و تجری، الهام (۱۳۹۴). بررسی تأثیر داستان‌های گلستان سعدی بر پرورش قضاوت اخلاقی نوجوانان با استفاده از روش آموزش فلسفه به کودکان (P4C). *فلسفه و کودک*، ۱۰، ۲۶ - ۵.

مرادی، مرتضی، و چراغی، اعظم (۱۳۹۳). الگوی علی-تجربی از روابط بین ادراک از الگوهای ارتباط خانواده، ادراک از ساختار کلاس، انگیزش و خودگردانی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در نوجوانان دبیرستانی. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۶(۱)، ۱۴۰ - ۱۱۳.

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

- ناجی، سعید، و قاضی نژاد، پروانه (۱۳۸۶). بررسی نتایج برنامه فلسفه برای کودکان روی مهارت‌های استدلالی و عملکرد رفتاری کودکان. *مطالعات برنامه درسی*، ۷، ۱۵۰-۱۲۳.
- ویسکرمی، حسنعلی، و یوسف‌وند، لیلا (۱۳۹۷). بررسی نقش سرزندگی تحصیلی و شادکامی در پیش‌بینی خلاقیت دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۱۰(۲)، ۳۷-۲۸.
- هدایتی، مهنوش (۱۳۹۷). الگویی برای پیشرفت معرفت فلسفی در برنامه فلسفه برای کودکان. *رویش روان‌شناسی*، ۱۱، ۱۵۲-۱۰۱.
- هدایتی، مهنوش، قائدی، یحیی، شفیع‌آبادی، عبدالله، و یونسی، غلامرضا (۱۳۸۹). بررسی تأثیر اجرای برنامه «فلسفه برای کودکان» به صورت اجتماع پژوهشی بر افزایش عزت نفس در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر تهران. *پژوهش‌های مشاوره (تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره)*، ۳۵، ۲۳ تا ۴۷.
- یاوری، هانیه، درتاج، فریبرز، و اسدزاده، حسن (۱۳۹۵). بررسی اثربخشی آموزش امید بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۰(۳۵)، ۳۳-۲۱.
- Ahmed Shafi, A., Hatley, J., Middleton, T., Millican, R., & Templeton, S. (2018). The role of assessment feedback in developing academic buoyancy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43, 415-427.
- Ang, R. P., & Huan, V. S. (2006). Academic expectations stress inventory: Development, factor analysis, reliability, and validity. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 522-539.
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events?. *American psychologist*, 59(1), 20-28.
- Bush, K. S. B. (2019). A Synopsis of Philosophy for Teachers (p4t): A Study of the Philosophy for Children Hawai'i (p4cHI) Educational Framework Applied in Pre-Service Teacher Education. *Educational Perspectives*, 5, 3-7.
- Campbell-Sills, L., Cohan, S. L., & Stein, M. B. (2006). Relationship of resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults. *Behaviour Research and Therapy*, 44, 585-599.
- Cohn, M., A., Fredrickson, B., L., Brown, S., L., Mikels, J., A., & Conway, A., M. (2009). Happiness unpacked: Positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion*, 9(3), 361-368.
- Colmar, S., Liem, G. A. D., Connor, J., & Martin, A. J. (2019). Exploring the relationships between academic buoyancy, academic self-concept, and academic performance: A study of mathematics and reading among primary school students. *Educational Psychology*, 39, 1068-1089.

- Freilich, R. & Shechtman, Z. (2010). The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic Adjustment of children with learning disabilities. *The Arts in Psychotherapy*, 37(4), 97-105.
- Holliman, A. J., Sheriston, L., Martin, A. J., Collie, R. J., & Sayer, D. (2019). Adaptability: Does Students' Adjustment to University Predict Their Mid-Course Academic Achievement and Satisfaction?. *Further and Higher Education*, 43, 1444-1455.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge university press.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic residence and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43, 267-281.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *School Psychology*, 46, 53-83.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2020). Investigating the reciprocal relations between academic buoyancy and academic adversity: Evidence for the Protective role of academic buoyancy in reducing academic adversity over time. *Behavioral Development*, 44, 301-312.
- Michaud, O. (2020). What kind of citizen is philosophy for children educating? What kind of citizen should it be educating?. *Philosophical Inquiry in Education*, 27, 31-45.
- Putwain, D. W., Connors, L., Symes, W., & Douglas-Osborn, E. (2011). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping?. *Anxiety, Stress and Coping: An International Journal*, 25, 349-358.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Organizational Behavior*, 25, 293-315.
- Siddiqui, N., Gorard, S., & See, B. H. (2019). Can Programmes Like Philosophy for Children Help Schools to Look beyond Academic Attainment?. *Educational Review*, 71, 146-165.
- Story, P. A., Hart, J.W., Stasson, M. F., & Mahoney, J. M. (2011). Using a two – factor theory of achievement motivation to examine performance based outcomes and self – regulatory processes. *Personality and Individual Differences*, 46(4), 391-395.
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Personality and Social Psychology*, 86(2), 320-333.
- Veselska, Z., Geckova, A. M., Orosova, O., Gajdosova, B., Van Dijk, J. P., & Reijneveld, S. A. (2009). Self-esteem and resilience: The connection with risky behavior among adolescents. *Addictive Behaviors*, 34(3), 287-291.