

اثربخشی حلقه کندوکاو فلسفی بر رفتارهای اوتیسیک و مهارت‌های اجتماعی کودکان اوتیسم

سارا آذربادگان^۱، سمانه قرائت‌گو^۱، نرگس میرانی سرگزی^۲، اکرم حافظی^{۳*}، سعید شهرکی کمک^۴

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۱/۰۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۹/۲۵

خلاصه

مقدمه: مشکلات موجود در حیطه ارتباطات و مهارت‌های اجتماعی کودکان اوتیسم و مشکلات تعاملی که اکثر این کودکان در زندگی روزمره با آن روبه‌رو می‌باشند، لزوم پژوهش و افزایش توجه به این اختلال را روشن می‌کند. بنابراین، هدف از این پژوهش تعیین اثربخشی حلقه کندوکاو فلسفی بر اساس نظریه لیپمن بر رفتارهای اوتیسیک و مهارت‌های اجتماعی کودکان اوتیسم بود. **مواد و روش‌ها:** در این مطالعه نیمه‌تجربی جامعه آماری شامل تمامی کودکان اوتیسم مراکز آموزشی و توان‌بخشی شهر مشهد در سال ۱۴۰۱، به تعداد ۶۰۰ نفر بود. از میان آن‌ها ۳۰ کودک به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و به صورت تصادفی در گروه‌های مداخله و گواه (هر گروه ۱۵ نفر) جایگزین شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه اوتیسم گیلیام استفاده شد. گروه مداخله دوره آموزشی حلقه کندوکاو فلسفی بر اساس نظریه لیپمن را طی ۱۱ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای (هر هفته یک جلسه) به صورت گروهی دریافت کردند و گروه کنترل در لیست انتظار قرار گرفتند. برای تحلیل داده‌های پژوهش از تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد. **یافته‌ها:** نتایج حاکی از آن بود آموزش به روش حلقه‌ای کندوکاو فلسفی باعث بهبود رفتارهای کلیشه‌ای، اختلال‌های حرکتی و رفتارهای عجیب و غریب، ارتباط کلامی و غیرکلامی و تعاملات اجتماعی کودکان اوتیسم، در مرحله پس‌آزمون شده است ($p \leq 0.001$).

نتیجه‌گیری: نتایج مطالعه حاضر نشان داد حلقه‌ای کندوکاو فلسفی روشی مؤثر جهت کنترل رفتارهای اوتیسیک و افزایش مهارت‌های اجتماعی کودکان اوتیسم می‌باشد و می‌توان از آن به عنوان روشی مؤثر بهره برد.

واژه‌های کلیدی: حلقه کندوکاو فلسفی، رفتارهای اوتیسیک، مهارت‌های اجتماعی، کودکان اوتیسم، نظریه لیپمن

^۱ کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشکده روان‌شناسی، واحد نیشابور، دانشگاه آزاد اسلامی، مشهد، ایران.

^۲ دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

^۳ استادیار گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، پردیس نسیمیه، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

پست الکترونیکی: ak.hafezi@cfu.ac.ir; تلفن: ۰۹۹۰۴۸۱۰۷۹۹.

^۴ دکتری تخصصی، استاد مدعو، گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، واحد زاهدان، دانشگاه آزاد اسلامی، زاهدان، ایران.

مقدمه

اختلال طیف اتیسم یک اختلال عصبی رشدی (Neurodevelopmental) با یک فنوتیپ رفتاری است که با اختلال در رشد مهارت‌های ارتباطی اجتماعی و رفتارهای تکراری و کلیشه‌ای بیش از حد مشخص می‌شود [۱]. این بیماری با تأثیر بر روی مغز کودک، رفتارهای اجتماعی و مهارت ارتباط برقرار کردن را مختل می‌کند. علت واقعی این بیماری هنوز مشخص نیست، اما مطالعاتی در رابطه با دلیل بروز این بیماری در حال انجام است. به نظر می‌رسد مسئله ژنتیک نیز در بروز این اختلال مؤثر باشد [۲]. اتیسم با سه مشخصه واکنش‌های تأخیری اجتماعی، اختلالات در ارتباطات کلامی و غیرکلامی، وجود رفتارهای محدودشونده و تکراری شناخته می‌شود [۲].

به‌طور کلی، این خطر وجود دارد که کودکان مبتلا به اتیسم از نظر اجتماعی به حاشیه رانده‌شوند یا از نظر تحصیلی در محرومیت قرارگیرند. بنابراین ضروری است که برای همه کودکان فرصت‌هایی برای یادگیری و رشد تا حد امکان در یک محیط فراگیر فراهم شود [۳]. علاوه بر این، مطالعات متمرکزتر در مورد ماهیت اختلال حرکتی در اتیسم نشان می‌دهد که کودکان مبتلا در کارهایی مانند گرفتن توپ و تقلید حرکتی که به یکپارچگی بینایی-حرکتی کارآمد (Visual-Motor Integration) نیاز دارد، دچار اختلال می‌شوند [۱]. کودکان اتیسم، روابط و تعاملات با کیفیت پایین را با دیگران، و در مدرسه، احساسات منفی و عدم مشارکت در فعالیت‌های کلاس را تجربه می‌کنند [۴، ۵]. کودکانی که در طیف اتیسم قرار دارند، در تعامل اجتماعی، ارتباط و گرفتن نقطه نظرات دیگران نیز دچار مشکلاتی شوند [۶]، بنابراین، آموزش فراگیر و حرفه‌ای در این زمینه پاسخگوی این تفاوت‌ها در پردازش شناختی، بین فردی، ادراکی و حسی خواهد بود. بر اساس پژوهش‌های انجام شده [۸، ۷]، تمامی افراد قرار گرفته در طبقه‌بندی پیچیده رفتارهای اوتیستیک دارای درجات مختلفی از اختلالات مدارهای مغزی و طیف‌هایی از مشکلات رفتاری و اجتماعی و شناختی هستند. بر اساس نتایج پژوهش Lidstone و Mostofsky [۱] درک مکانیسم‌های عصبی زیست‌شناختی زمینه‌ساز یکپارچگی بینایی-حرکتی کارآمد در کودکان اتیسم،

کلید کشف درمان‌هایی برای رسیدگی به ناتوانی در کودکان و بزرگسالان مبتلا به اتیسم است.

از طرفی، Zahedi Abakari و Akochchian [۳] در پژوهشی دریافتند که عوامل محیطی به تنهایی نمی‌توانند باعث ایجاد رفتارهای اوتیستیک در کودکان شوند ولی اگر ژنتیک و محیط به صورت همگرا عمل کنند، می‌توانند موجب بروز بیماری با مشکلات عصبی و رفتارهای ناهنجار و اوتیستیک شوند. اغلب نیازهای شناسایی شده در مدارس برای کودکان اتیسم؛ نیازهای اجتماعی، عاطفی و رفتاری (SEBN: Social, Emotional and Behavioral Needs) است [۹]. نتایج پژوهش Park و همکاران [۱۰] در رابطه با آموزش مهارت‌های اجتماعی به کمک والدین برای کودکان مبتلا به اختلال طیف اتیسم؛ نشان‌دهنده بهبود در رتبه‌بندی والدین در پاسخگویی اجتماعی، شناخت اجتماعی، انگیزه اجتماعی، و همچنین کاهش رفتارها و علایق و رفتارهای مشکل‌ساز محدود/تکراری بود.

آسیب اجتماعی یکی از ویژگی‌های بارز بسیاری از اختلالات عصبی-رشدی است و به طور قابل توجهی افراد مبتلا به اختلال طیف اتیسم (ASD: Autism Spectrum Disorder) را در تمام سطوح عملکرد شناختی و زبانی تحت تأثیر قرار می‌دهد. تعامل اجتماعی و تفاوت‌های روابط در اوایل کودکی ظاهر می‌گردند و با افزایش پیچیدگی بافت‌های اجتماعی در طول دوره‌های اصلی رشد آشکارتر می‌شوند. در دوران پیش دبستانی، مشکلات اجتماعی ممکن است به صورت درگیری کمتر با همسالان (مانند ماندن در حاشیه فعالیت‌ها و صرف زمان کمتر برای تعامل با همسالان)، مشکل در تفسیر نشانه‌های اجتماعی، مشکل در حفظ مکالمات مشترک، و مشکل در ایجاد و حفظ دوستی‌ها ظاهر شوند [۱۰]. کودکان مبتلا به اتیسم بایستی از مداخلات اجتماعی بهره‌مند گردند و در این امر چندین عامل مهم در نظر گرفته شود [۱۱]، مانند ساده‌کردن تعاملات اجتماعی پیچیده و انتزاعی در رفتارهای مشخص، اهداف مرتبط و معنی‌دار؛ آموزش مهارت‌ها به صورت گام‌به‌گام؛ کاهش رفتارهای مداخله‌گر و تقویت رفتارهای مثبت؛ برنامه‌ریزی، الگوسازی و تشویق، آموزش مستقیم، داستان‌سرایی، تمرین مهارت‌های اجتماعی، مدیریت رفتار [۱۲].

نکات مورد بحث وجود دارد. سپس دانش‌آموزان یا معلمان روی تخته دیواری می‌نویسند و نام مشارکت‌کننده را به نشانه مالکیت سؤالات اضافه می‌کنند. وقتی تعداد موضوعات پیشنهادی کافی وجود داشته‌باشد، معلم گروه را تشویق می‌کند تا تصمیم بگیرد که کدام موضوع محور بحث باشد. سپس دانش‌آموزان برای گسترش ایده‌های اصلی و مهارت‌های تفکر مربوط به داستان، در مورد موضوع بحث می‌کنند.

با در نظر گرفتن اهمیت این موضوع، عوامل مختلفی بر رفتارهای اوتیسیک و مهارت‌های اجتماعی کودکان اتیسم تأثیر دارد. بنابراین، استفاده از یک رویکرد آموزشی مؤثر ضرورتی انکارناپذیر است. در سال‌های اخیر شاهد رشد مداوم علاقه به پژوهش و تمرین فلسفه برای کودکان در محیط‌های آموزشی بوده‌ایم زیرا بسیاری از مربیان و مدیران آن را به عنوان یک برنامه درسی منسجم برای توسعه تفکر انتقادی، خلاق، مراقبت و مشارکتی دانش‌آموزان در نظر می‌گیرند. ایجاد روابط اجتماعی و دوستی‌های متقابل چالشی برای بسیاری از افراد مبتلا به اختلال طیف اتیسم است. مشکلات تعامل اجتماعی زود به وجود می‌آیند، در طول توسعه باقی می‌ماند و تأثیر عملکردی گسترده‌ای دارند [۱۸]. به این ترتیب، مداخلات متمرکز بر عملکرد اجتماعی در برنامه‌های مداخله اولیه مورد نیاز است. پژوهش‌های مرور سیستماتیک زیادی درباره اتیسم و راهبردهای آموزشی مؤثر برای مهارت‌های اجتماعی این کودکان در حال گسترش است. بر اساس پژوهش‌های انجام شده توسط سایر محققین [۱۹، ۲۰، ۱۸]، در میان راهبردهای اثرگذار بر مهارت‌های اجتماعی و رفتارهای کودکان اتیسم، ممکن است مؤثرترین راهبردها شامل مدل‌سازی و تشویق، یادگیری از طریق فعالیت‌های بازی و تمرین رفتاری و تمرین باشد. با این وجود، با گسترش علم و اطلاعات نیاز به وجود یک برنامه آموزشی منظم و کاربردی بیش از پیش احساس می‌شود. با در نظر گرفتن اهمیت این موضوع، این پژوهش با هدف تعیین اثر بخشی حلقه کندوکاو فلسفی بر اساس نظریه Lipman بر رفتارهای اوتیسیک و مهارت‌های اجتماعی کودکان اتیسم صورت گرفته است.

مواد و روش‌ها

این پژوهش مطالعه‌ای نیمه تجربی است. پژوهش حاضر با تأیید شورای علمی پژوهشی و ریاست دانشگاه فرهنگیان تهران با

آموزش باید در جهت رشد تفکر کودکان باشد، نه از طریق محاسبه‌کردن آن‌ها که به چه چیزی فکر کنند، بلکه از طریق کمک به آن‌ها برای یافتن مسیر خود به سوی معنا» موافق بوده‌اند [۱۳]. یکی از برنامه‌هایی که می‌تواند به کودکان کمک کند تا مسیر خود به سمت معنا را پیدا کنند، برنامه فلسفه برای کودکان (P4C: Philosophy for Children) است [۱۴]. این برنامه توسط Lipman در اوایل دهه ۱۹۷۰ در دانشگاه مونتکلر ایالات متحده آمریکا معرفی شد [۱۵]. Oyler [۱۶] ادعا کرد که مؤسسه پیشرفت فلسفه برای کودکان دانشگاه مونتکلر با بیش از ۴۰ کشور که برنامه‌های آموزشی ملی آن‌ها از این تکنیک استفاده می‌کنند، مشارکت داشته است. فلسفه برای کودکان یک رویکرد آموزشی دانش‌آموز محور و در عین حال در طول آموزش و یادگیری جامعه محور است [۱۳]. فلسفه برای کودکان مهم است زیرا کودکان تشنه معنا هستند و استدلال ندارند [۱۶]. هدف آن تشویق تفکر انتقادی و خلاق، افزایش اعتماد به نفس و بهبود پیشرفت تحصیلی است [۱۷]. همچنین هدف اصلی فلسفه برای کودکان، تقویت کنجکاوی دانش‌آموزان (پرسش‌جویی)، افزایش تفکر انتقادی و خلاقیت، کمک برای قضاوت منطقی و اجازه دادن به آن‌ها برای قضاوت فلسفی درباره سؤالات و مسائل (یعنی نمایش قضاوت فلسفی) بر اساس تجربیات خود با درگیر کردن مهارت‌های دیگر است [۱۶]. اصول اولیه درس فلسفه برای کودکان شامل خواندن یک قسمت از کتاب Lipman و به دنبال آن سؤالاتی است که توسط دانش‌آموزان مطرح می‌شود و گروه در مورد موضوع انتخابی خود بحث می‌کند. معلم ممکن است این بحث را با سؤالاتی از یک طرح بحث یا تمرین آماده شده برای بررسی یک موضوع فلسفی خاص گسترش دهد [۱۵]. یکی از مشکلاتی که برای معلمان پیش می‌آید، فقدان سبک ادبی در کتاب Lipman است. این باعث می‌شود دیگران به دنبال محرک‌های فلسفی از نظریه‌های سنتی، کتاب‌های مصور و انواع دیگر نوشته‌ها باشند. Fisher [۱۳] اضافه کرد که یک جلسه حلقه کندوکاو فلسفی برای کودکان (Philosophical Exploration Circle) باید با گروهی از کودکان یا بزرگسالان شروع شود که روی صندلی دایره‌ای نشسته‌اند و معلم به عنوان بخشی از گروه باشد. دانش‌آموزان کتاب را با صدای بلند دور کلاس می‌خوانند. پس از آن، معلم از دانش‌آموزان می‌خواهد که آنچه را که در داستان عجیب، جالب، گیج‌کننده یا شایسته بحث می‌دانند، انتخاب کنند. زمان مقرر و زمان فکرکردن برای به اشتراک گذاشتن

دریافت تأییدیه علمی با کد اخلاق ۱۴۰۱/۰۹۰۵/۲۷۳ انجام گرفت.

جامعه پژوهش کلیه کودکان اُتیستیک مراکز آموزشی و توانبخشی شهر مشهد در سال ۱۴۰۱ بود. با بهره‌گیری از نرم‌افزار $Power*G$ ، (اندازه اثر = ۰/۱۵) و حجم مناسب نمونه برای مطالعات نیمه تجربی، تعداد نمونه مطالعه حاضر ۳۰ کودک اتیسم تعیین گردید که به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و به صورت تصادفی ساده (قرعه‌کشی) در دو گروه مداخله و گواه (هر گروه ۱۵ نفر) جایگزین شدند.

ملاک‌های ورود به پژوهش شامل سن ۱۰ تا ۱۲ سال، اعلام آمادگی، توانایی حضور در تمام جلسات، رضایت والدین و کودکان به شرکت در پژوهش و دریافت نکردن برنامه مداخله‌های هم‌زمان بود. ملاک‌های خروج از پژوهش نیز غیبت بیش از ۱ جلسه در جلسات درمان و انجام ندادن تکالیف در نظر گرفته شد. همچنین درباره محرمانه ماندن اطلاعات به نمونه‌های پژوهش اطمینان داده شد. حریم خصوصی آزمودنی‌ها نیز در طول پژوهش رعایت گردید و گزارش پژوهش به گونه‌ای تهیه و ارائه شد که شناسایی آزمودنی‌ها ممکن نباشد. برای انجام پژوهش حاضر، پس از اخذ مجوزهای لازم و هماهنگی با یک مرکز آموزشی و توانبخشی، ابتدا برای والدین کودکان نمونه پژوهش علاوه بر بیان هدف و اهمیت پژوهش، درباره رعایت نکات اخلاقی اطمینان خاطر داده شد و آنها رضایت‌نامه شرکت آگاهانه و داوطلبانه در پژوهش را امضا کردند. ابزار سنجش در این پژوهش مقیاس نمره‌گذاری اتیسم گیلیام (GARS: Gilliam autism rating scale) بود.

دومین ویرایش مقیاس اندازه‌گیری اتیسم ابزار استاندارد مبتنی بر علائم و نشانه‌های اتیسم در چهارمین ویرایش راهنمای تشخیصی آماری اختلالات روانی (DSM-IV-TR) است و در سال ۲۰۰۳ بر روی ۱۱۰۷ نمونه از ۴۸ ایالت کشور آمریکا استاندارد شده است [۲۱]. این پرسشنامه برای اشخاص ۳ تا ۲۳ ساله مناسب است و می‌تواند به وسیله والدین و متخصصان در مدرسه یا خانه تکمیل شود. آزمون Gilliam (GARS) شامل سه خرده‌مقیاس و هر خرده‌مقیاس شامل ۱۴ سؤال است. هر سؤال در طیف بین هیچ‌گاه = ۰، به ندرت = ۱، گاهی = ۲ و غالباً = ۳ به درجه‌بندی اختلال می‌پردازد. خرده‌مقیاس اول با سؤال‌های ۱ تا ۱۴ رفتارهای کلیشه‌ای، اختلال‌های حرکتی و رفتارهای عجیب و غریب را می‌سنجد. خرده‌مقیاس دوم با سؤال‌های ۱۵ تا ۲۸، بر ارتباط کلامی و

غیرکلامی تمرکز دارد. خرده‌مقیاس سوم با سؤال‌های ۲۹ تا ۴۲ تعاملات اجتماعی را می‌سنجد. حداکثر نمره هر یک از چهار گروه ۴۲ و حداقل آن صفر و نمره‌های بالا‌گویای شدت اختلال و نمره‌های پایین‌گویای خفیف بودن آن است. این ابزار در سال ۱۳۹۱ توسط کارشناسان مرکز اتیسم اصفهان هنجاریابی شده است. برای برآورد روایی سازه از پرسشنامه گیلیام به طور همزمان استفاده شد؛ که ضرایب همبستگی این دو پرسشنامه ۰/۸ بدست آمد. روایی تشخیصی آن با مقایسه با ۱۰۰ کودک و نوجوان سالم از طریق آزمون تحلیل تمایز مشخص شد. نقطه برش آزمون ۵۲ و حساسیت و ویژگی مقیاس به ترتیب ۹۹٪ و ۱۰۰٪ بدست آمد. پایایی این ابزار نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ بررسی شد. ضریب آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌های ارتباط (۰/۹۲)، مهارت‌های اجتماعی (۰/۷۳) و برای مشکلات رفتاری (۰/۷۴) گزارش شده است. ضمن این که آلفای کرونباخ کل (۰/۸۹) گزارش شده است [۲۲]. در خارج از کشور نیز Gilliam پایایی و روایی پرسشنامه را تأیید نموده است [۲۱]. برای انجام این پژوهش از داستان‌های "داستان‌هایی برای فکر کردن" نوشته رابرت فیشر (ترجمه شاهی)، "داستان‌های فکری: جلد ۱ و ۲" از فیلیپ کم (ترجمه شهرتش) استفاده شد که مضمونی فلسفی دارند. این داستان‌ها شامل: اهداف شناختی، اخلاقی، اجتماعی و آموزشی هستند. از میان طرح‌های مختلف آن، طرح حلقه کندوکاو فلسفی Lipman [۱۵] انتخاب و مداخله بر اساس پروتکل آموزشی این برنامه تنظیم شد. پس از اجرای پیش‌آزمون پرسشنامه گیلیام از هر دو گروه، جلسات آموزشی برای گروه مداخله در قالب ۱۱ جلسه در طول ۳ ماه، هفته‌ای یک جلسه و هر جلسه ۴۵ دقیقه به صورت گروهی اجرا شد و گروه کنترل در صف انتظار قرار گرفتند. جلسات درمانی در یک مرکز سلامت در شهر مشهد توسط یک متخصص روانشناسی با درجه دکتری و یک دانشجوی دکتری تخصصی روان‌شناسی برگزار شد. در جدول ۱ شرح جلسات درمانی ارائه شده است. جهت جلوگیری از ریزش اعضای گروه‌ها، حین مصاحبه اولیه با والدین، از آنها خواسته شد تعهد خود را نسبت به شرکت در کل جلسات حفظ کنند. این امر در طول جلسات نیز رصد می‌شد و همبستگی گروهی که بین اعضا ایجاد شد، مانع ریزش افراد گردید. بعد از اتمام جلسات، آزمودنی‌ها پس از آزمون پرسشنامه گیلیام را تکمیل کردند. در این پژوهش تمام اصول اخلاقی رعایت گردید. در پایان پژوهش، گروه کنترل نیز تحت مداخله قرار گرفت.

به منظور تجزیه و تحلیل آماری از نرم‌فزار SPSS نسخه ۲۵ استفاده شد. جهت بررسی فرضیه پژوهش از تحلیل کوواریانس چند متغیره استفاده شد. سطح معنی داری اختلاف ۰/۰۱ در نظر گرفته شد.

جدول ۱- جلسات آموزشی حلقه کندوکاو فلسفی Lipman [۱۵] در کودکان اتیسم مراجعه‌کننده به مراکز آموزشی و توان‌بخشی شهر مشهد در سال ۱۴۰۱ (تعداد در هر گروه ۱۵ نفر)

جلسه	اهداف	محتوا
اول و دوم	معارفه و آشنایی با درمانگر، چیدمان کلاس به صورت حلقوی درآمد تا اصل برابری و همسطحی رعایت شود. به این ترتیب کودکان گرداگرد هم نشستند و مربی نیز همسطح آن‌ها و به عنوان یکی از حاضران، نشست. تقسیم مساوی وقت برای صحبت شرکت‌کنندگان و جایگاه و اهمیت مساوی هر یک از آنها، همواره رعایت شد.	معارفه، توضیحاتی مقدماتی راجع اتیسم و روابط و مهارت‌های اجتماعی
سوم	در آغاز هر جلسه قوانین گفت و گو توسط مربی یا کودکان، بر روی تخته نوشته شد. این قوانین به تدریج از خلال گفت وگوهای کلاسی به وجود می‌آید و با توافق اعضا به عنوان قانون کلی کلاس، مورد پذیرش قرار گرفت. سپس سؤالات چالش برانگیز طرح شد.	وا داشتن کودکان به تفکر آشنایی کودکان با روش آموزشی
چهارم	داستان مورد نظر، به عنوان محرک گفت وگویی فلسفی بین کودکان توزیع شد.	طرح بحث و داستان‌گویی
پنجم	کودکان به نوبت شروع به خواندن داستان کردند (هر کس یک پاراگراف).	ادامه داستان‌گویی و طرح بحث
ششم	پس از خواندن داستان، به آنها زمانی برای تفکر داده شد تا در مورد داستان و سؤالاتشان فکر کنند.	ادامه داستان‌گویی و طرح بحث
هفتم	از آنها خواسته شد تا چنانچه سؤال یا ابهامی در مورد داستان دارند مطرح کنند	طرح سؤال و ابهامات و فعال کردن کودکان
هشتم	سؤالات کودکان پای تخته نوشته شد و در جلوی هر سؤال نام فردی که سؤال را پرسیده بود، ذکر شد تا بیانگر این مطلب باشد که هر کس صاحب افکار خویش است و مسئولیت آن را نیز به عهده دارد.	قبول مسئولیت
نهم	از میان سؤالات کودکان، یک سؤال به پیشنهاد مربی و توافق کودکان انتخاب شد و بحث پیرامون آن آغاز گردید. این سؤال می‌بایست سؤالی باز و فلسفی باشد.	بحث پیرامون سؤالات
دهم	هدایت کودکان؛ که یک گفت وگویی فلسفی نیاز به مهارت‌های ویژه‌ای دارد و مربی (محقق) در دوره‌های پرورش مربی با آن‌ها آشنا شده بود. علاوه بر این، پیش از هر جلسه، مربی به مطالعه راهنمای معلم مربوط به هر داستان می‌پرداخت و آمادگی لازم را برای هدایت گفت‌وگویی کلاسی را بدست می‌آورد.	هدایت
یازدهم	در پایان هر جلسه از کودکان خواسته می‌شد تا به مرور و جمع‌بندی مباحث مطرح شده پرداخته و سپس به ارزیابی و تفکر درباره خودشان و نیز کل فرایند کندوکاو بپردازند	جمع بندی

یافته‌ها

پیش‌فرض همسانی واریانس‌ها برقرار است. جهت بررسی پیش‌فرض همگنی شیب خط رگرسیون از معنی‌داری تعامل پیش‌آزمون با متغیر گروه‌بندی در مراحل پس‌آزمون و پیش‌آزمون استفاده شد. لامبدای ویلکز در سطح اطمینان ۹۵٪ معنی‌دار نبود، بنابراین مفروضه همگنی ضرایب رگرسیون در بین داده‌ها برقرار بود. عدم وجود داده‌های پرت چندمتغیری با استفاده از فاصله ماکسیمیسی برر سی گردید که داده پرت شناسایی نشد و برقراری این مفروضه نیز در بین داده‌ها تأیید شد. پیش‌فرض هم خطی بین متغیرهای وابسته با ضریب همبستگی بین جفت متغیرها بررسی شد و با توجه به اینکه تمامی ضرایب همبستگی بین متغیرها در حد قوی قرار داشت، این پیش‌فرض نیز تأیید گردید.

با توجه به جدول ۲ میانگین مؤلفه‌ها در دو گروه در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون تغییراتی داشته است. این تغییرات بیانگر

در این پژوهش حاضر ۳۰ کودک اتیسم ۱۰،۱۱ و ۱۲ ساله شرکت کردند. میانگین و انحراف معیار سن شرکت‌کنندگان ۱۱/۱۵ ± ۰/۷۹ سال بود.

استفاده از تحلیل کوواریانس مستلزم رعایت پیش‌فرض‌هایی است که پیش از اجرای آزمون مورد بررسی قرار گرفتند. برای بررسی پیش‌فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها از شاخص کجی و کشیدگی استفاده شد. با توجه به اینکه شاخص کجی و کشیدگی همه مؤلفه‌های رفتار کلیشه‌ای، ارتباط، تعامل در محدوده ۲+ و ۲- قرار داشت، چنین نتیجه‌گیری شد که مفروضه نرمال بودن توزیع داده‌ها، برقرار است. پیش‌فرض همگنی واریانس مؤلفه‌های رفتار کلیشه‌ای، ارتباط و تعامل با استفاده از آزمون لوین بررسی گردید. با توجه به معنی‌دار نبودن نمره F مؤلفه‌های مورد نظر، نتیجه‌گیری شد که

آن است که نمرات پس‌آزمون شرکت‌کنندگان در گروه آزمایش به ترتیب در مؤلفه‌های ارتباط کلامی و غیر کلامی (۳۸/۱)، رفتارهای کلیشه‌ای، اختلال‌های حرکتی و رفتارهای عجیب و غریب (۳۴/۱) و تعاملات اجتماعی (۳۳/۱) افزایش یافته است.

جدول ۲- میانگین و انحراف معیار و شاخص کجی و کشیدگی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه‌های حلقه کندوکاو فلسفی بر رفتار کلیشه‌ای، ارتباط، تعامل اجتماعی کودکان اتیسم مراجعه‌کننده به مراکز آموزشی و توان‌بخشی شهر مشهد در سال ۱۴۰۱ (تعداد در هر گروه ۱۵ نفر)

مؤلفه	گروه	شاخص توصیفی	مراحل	P تغییرات درون گروهی	P تغییرات بین گروهی
رفتارهای کلیشه‌ای، اختلال‌های حرکتی و رفتارهای عجیب و غریب	مداخله	میانگین±انحراف معیار کجی-کشیدگی	پیش‌آزمون ۱۷/۴۰±۰/۹۶	۰/۰۰۱	* < ۰/۰۰۱
	کنترل	میانگین±انحراف معیار کجی-کشیدگی	۱۹/۰۷±۲/۱۶	۰/۹۰	
			۲/۴۸۷ و ۰/۰۱۴		
ارتباط و کلامی غیرکلامی	مداخله	میانگین±انحراف معیار کجی-کشیدگی	۱۸/۴۰±۱/۹۵	۰/۰۰۰	* < ۰/۰۰۱
	کنترل	میانگین±انحراف معیار کجی-کشیدگی	۱۹/۹۰±۱/۴۴	۰/۷۱۶	
			۱/۱۵ و ۰/۲۳		
تعاملات اجتماعی	مداخله	میانگین±انحراف معیار کجی-کشیدگی	۱۸/۱۰±۱/۱۰	۰/۰۰۱	* < ۰/۰۰۱
	کنترل	میانگین±انحراف معیار کجی-کشیدگی	۱۸/۶۰±۱/۵۷	۰/۶۱۹	
			۱/۲۰ و ۱/۰۴		

آزمون: تحلیل کوواریانس چندمتغیره، * ۰/۰۱ ≤ P اختلاف معنی‌دار

نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که نسبت F مربوط به پیش‌آزمون و پس‌آزمون در ارتباط و کلامی غیر کلامی معنی‌دار نیست (P=۰/۳۷). بنابراین واریانس‌های گروه آزمایش و کنترل یکسان است.

جدول ۳- نتایج تحلیل کوواریانس اثربخشی حلقه کندوکاو فلسفی بر رفتارهای اوتیسمیک و مهارت‌های اجتماعی کودکان اتیسم مراجعه‌کننده به مراکز آموزشی و توان‌بخشی شهر مشهد در سال ۱۴۰۱ (تعداد در هر گروه ۱۵ نفر)

متغیر	منبع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	p
رفتارهای کلیشه‌ای، اختلال‌های حرکتی و رفتارهای عجیب و غریب	گروه	۴/۸۷	۱	۴/۸۷	۹/۶۹	۰/۰۱
	خطا	۴/۰۲	۸	۰/۵۰		
	کل	۱۱۶۳۷/۰۰۰	۱۰			
ارتباط کلامی و غیرکلامی	گروه	۳۸/۹۴	۱	۰/۸۶	۰/۳۷	۰/۰۰۰

			۴۴/۹۹	۸	۳۵۹/۹۵	خطا
				۱۰	۱۴۹۱۵/۰۰۰	کل
تعاملات اجتماعی	گروه	۰/۰۷	۰/۰۷	۱	۰/۰۷	
		۰/۰۵	۰/۰۰۱			
			۱/۳۵	۸	۱۰/۸۲	خطا
				۱۰	۱۰۹۶۷/۰۰۰	کل

* $P \leq 0/01$ اختلاف معنی دار

بنابراین، با استفاده از آموزش حلقه کندوکاو فلسفی این فرصت ایجاد شد که فعالیت‌های آموزشی کودکان اتیسم متنوع شده و با برقراری ارتباط در ست احساسی میزان اضطراب کودکان کاهش یابد. در نتیجه، این امر موجب شد که کودک کنترل بهتری بر محیط اطراف خود داشته باشد. بنابراین، لازم است در امر آموزش به فرایند و جریان فعالیت‌ها و بازی‌های کودکان اتیسم بیشتر توجه نمود.

در جای دیگر، پژوهش Hamidi و Otofati Roudi [۱۹] نشان داد که برنامه آموزشی فلسفه‌ورزی می‌تواند عامل مهمی برای ارتقای سطح انعطاف‌پذیری شناختی و بازداری فعالانه کودکان باشد و آن‌ها را قادر به درک مفاهیم جدید و متفاوت کند Akrami [۲۰] نیز به این نتیجه رسیدند که اجرای برنامه آموزش فلسفه با روش حلقه کندوکاو در تقویت پرسشگری، تفکر انتقادی و خلاقیت در کودکان استثنایی نقش مهمی دارد. از نظر آن‌ها، هدف از برنامه آموزش فلسفه به کودکان ایجاد چالش‌های فکری است و نقش مهمی در ایجاد تفکر خلاق دارد. یافته‌های حاصل از پژوهش Naji و Khatibi Moghadam [۱۸] حاکی از تغییرات چشمگیر در مهارت‌های گفتگو در کودکان از جمله: گوش دادن دقیق به یکدیگر، بیان نظرات به صورت قابل فهم و ارائه دلایل قابل قبول، جایگزینی رفتارهای مشارکتی با رفتارهای رقابتی و توانایی ارزیابی و اصلاح نظرات و داوری‌ها بود.

در تبیین مغایرت یافته‌های حاصل از این پژوهش با یافته‌های پژوهش Hamidi و همکاران [۱۹]، Akrami [۲۰]، Naji و همکاران [۱۸] باید بیان کرد که نمونه پژوهش‌های مذکور کودکان اتیسم نبودند. در نتیجه، آموزش فلسفه به سایر کودکان با نیازهای ویژه منجر به تقویت ارتباط کلامی و غیرکلامی، تفکر انتقادی و خلاقیت شد. از طرفی، همسو بودن

با توجه به جدول ۳ تفاوت نمرات رفتار کلیشه‌ای و تعامل اجتماعی در کودکان اتیسم در مراحل پس‌آزمون و پیش‌آزمون معنی‌دار است. در واقع، بین آزمودنی‌های گروه کنترل و آزمایش از لحاظ متغیرهای رفتار کلیشه‌ای، ارتباط کلامی و غیر کلامی و تعاملات اجتماعی در سطح $P \leq 0/01$ تفاوت معناداری وجود دارد؛ بنابراین فرضیه پژوهش مبنی بر اثربخشی حلقه کندوکاو فلسفی بر رفتارهای اوتیستیک و مهارت‌های اجتماعی کودکان اتیسم بر اساس رویکرد لیپمن تأیید می‌شود.

بحث

این پژوهش با هدف اثربخشی حلقه کندوکاو فلسفی بر رفتارهای اوتیستیک و مهارت‌های اجتماعی کودکان اتیسم بر اساس نظریه لیپمن انجام شد. نتایج حاکی از اثربخشی مثبت این آموزش بر رفتارهای اوتیستیک و مهارت‌های اجتماعی کودکان اتیسم بود. در راستای اثربخشی رویکرد آموزشی حلقه کندوکاو فلسفی بر مهارت‌های اجتماعی نتایج پژوهش Cassidy و همکاران [۲۳] مؤید آن است که جامعه گفتگوی فلسفی و مشارکتی، به عنوان یک رویکرد آموزشی فراگیر، بر تعامل ارتباطی و فرصت‌های گفتگوی مشارکتی کودکان با نیازهای اجتماعی، عاطفی و رفتاری اثرگذار است. نتایج یک مطالعه مروری که درباره حلقه کندوکاو فلسفی، صورت گرفت، حاکی از تأثیر مثبت بر رفتارهای اجتماعی کودکان بود با این تفاوت که نمونه پژوهش ذکر شده، کودکان دارای نیازهای ویژه ۹ تا ۱۱ ساله بودند [۲۴]. در طول این پژوهش، مشاهده شد که در کودکان مبتلا به طیف اتیسم بیشتر رفتارهای تکراری ناشی از تمایل آن‌ها به گذار از فعالیتی به فعالیت دیگر است و دوره‌های گذار برای کودکان اتیستیک استرس‌زا هستند. این رفتارها مانع از معاشرت کودکان اتیسم با دیگران می‌شود.

این پژوهش‌ها با نتایج تحقیق حاضر از آن جهت است که حلقه کدو کاو فلسفی برای کودکان با نیازهای ویژه ضرورتی انکارناپذیر است زیرا این رویکرد به دنبال پرورش تفکر خلاق و منطقی بوده و می‌تواند استقلال منطقی را در پی داشته باشد. به طوری که کودک با گفت و شنود و تعامل با دیگران وارد دنیای ژرفا ندریسی شده تا در مواقع لزوم در مقابل پیچیدگی‌های جامعه کنونی بهترین عکس‌العمل و راه حل را داشته باشد. فلسفه برای کودکان رویکردی تربیتی است که با استفاده از آن می‌توان کودکان اتیسم را در موقعیت‌های طبیعی و چالش برانگیز تشویق به توجه و تعامل کرد. حلقه کدو کاو فلسفی باعث تقویت قدرت تفکر و مهارت‌های شناختی و فرا شناختی می‌شود. با این حال نکته حائز اهمیت درباره این روش برای کودکان اتیسم این است که بسترسازی در مدارس استثنایی بسیار مشکل است. همچنین به دلیل ناآشنایی با این روش، استقبال اندکی صورت گرفت بنابراین اجرای این روش برای کودکان با نیازهای ویژه نیازمند فرهنگ‌سازی می‌باشد.

در حال حاضر در سنین پایین، کودکان مبتلا به اوتیسم تمایل بیشتری به جهت‌گیری به سمت محرک‌های غیراجتماعی نشان می‌دهند که به قیمت از دست دادن محرک‌های اجتماعی انجام می‌شود و این جهت‌گیری می‌تواند تأثیرات آبخاری بر رشد اجتماعی و زبانی آن‌ها داشته باشد [۲۵]. ترجیح برای محرک‌های غیر اجتماعی و رفتار محدودکننده ممکن است با چالش‌های افراد مبتلا به اوتیسم در هنگام مواجهه با جامعه مرتبط باشد. افراد مبتلا به اوتیسم معمولاً دارای روابط دوستانه با همسالان با کیفیت پایین‌تر، روابط متقابل کمتر و پذیرش کمتر توسط همکلاسی‌های خود هستند [۲۶]. مشکلات کودکان مبتلا به اوتیسم در محیط‌های آموزشی اغلب به درک محرک‌های اجتماعی و محیط‌های اجتماعی غیر قابل پیش‌بینی مربوط می‌شود [۲۷] در واقع، کودکان مبتلا به اوتیسم به طور قابل توجهی رفتار امتناع از مدرسه را نسبت به همسالان عصبی خود نشان می‌دهند [۲۸] شیوع بالای رفتار امتناع از مدرسه را احتمالاً می‌توان به

مشکلات تجربه شده در مدرسه و شاید به دلیل مشکلات اجتماعی در تعامل با همسالان و معلمان نسبت داد. پژوهش‌های اخیر نشان می‌دهند که اختلالات ارتباطی، مهارت‌های اجتماعی را به یک هدف مهم در مداخلات آموزشی تبدیل می‌کند [۲۹، ۱۸-۲۰].

از جمله اهداف افزایش مهارت‌های حلقه کدو کاو فلسفی افزایش مهارت‌های فکری، اجتماعی و پرسشگری است. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که با تمرین و تکرار، این شیوه می‌تواند در کودکان اتیسم انگیزش لازم برای کنترل رفتار را ایجاد کند. با این حال از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به این مورد اشاره کرد که اجرای چنین روش‌هایی بر روی کودکان اتیسم و کودکان با نیازهای ویژه مشکلات زیادی را در پی دارد زیرا لازم است این کودکان روش‌های جدید آموزشی را بپذیرند و این پذیرش نیازمند زمان و هزینه می‌باشد.

پیشنهاد می‌شود استفاده از فلسفه کودکان و حلقه کدو کاو فلسفی در مراکز آموزشی کودکان با نیازهای ویژه فرهنگ‌سازی شود و مربیان ابتدا این روش‌ها را بپذیرند سپس اقدامات لازم جهت اجرای روش صورت گیرد. لازم است جلسات مشترکی برای اجرای حلقه کدو کاو فلسفی بین طیف‌های مختلف اتیسم انجام بگیرد و اثرات این روش روی طیف‌های مختلف بررسی شود تا از نتایج پژوهش اطمینان حاصل شود.

نتیجه‌گیری: نتایج پژوهش حاضر نشان داد که آموزش به روش حلقه‌های کدو کاو فلسفی باعث بهبود رفتارهای کلیشه‌ای، اختلال‌های حرکتی، رفتارهای عجیب و غریب، ارتباط کلامی و غیر کلامی و تعاملات اجتماعی کودکان اتیسم شده است. به نظر می‌رسد می‌توان از رویکرد حلقه کدو کاو فلسفی به‌عنوان یک مداخله بالینی تأثیرگذار در کنار سایر روش‌های مربوطه در بهبود رفتارهای کلیشه‌ای، اختلال‌های

حرکتی، رفتارهای عجیب و غریب و تعاملات اجتماعی کودکان

اتیسم استفاده کرد.

تقدیر و تشکر

محققان بر خود لازم می‌دانند از تمامی آزمودنی‌ها و والدین

آنها که در اجرای برنامه یاری نمودند تشکر نمایند.

تعارض منافع

نویسندگان هیچگونه تضاد منافی نداشتند.

References

- Lidstone DE, Mostofsky SH. Moving toward understanding autism: Visual-motor integration, imitation, and social skill development. *Pediatric Neurology* 2021; 122, 98-105.
- Robinson EB, Neale BM, Hyman SE. Genetic research in autism spectrum disorders. *Current opinion in pediatrics* 2015;27(6), 685-91.
- Zahedi Abakari, F. Akochchikian, M. The influence of environmental factors and immune disorders in creating autistic behaviors. *RJMS* 2015; 23 (153): 26-34. [Persian].
- Education Review Office. *Wellbeing for Success: A Resource for Schools*. Wellington: Education Review Office 2016.
- HM Inspectorate of Education (Scotland). *Learning in Scotland's Communities*. HM Inspectorate of Education 2011.
- Volkmar, F., Siegel, M., Woodbury-Smith, M., King, B., McCracken, J., & State, M. Practice parameter for the assessment and treatment of children and adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* 2014; 53(2), 237-257.
- Ellegood, J., Markx, S., Lerch, J. P., Steadman, P. E., Genç, C., Provenzano, F., ... & Gogos, J. A. Neuroanatomical phenotypes in a mouse model of the 22q11.2 microdeletion. *Molecular psychiatry* 2014; 19(1), 99-107.
- Bernier, R., Golzio, C., Xiong, B., Stessman, H. A., Coe, B. P., Penn, O., ... & Eichler, E. E. Disruptive CHD8 mutations define a subtype of autism early in development. *Cell* 2014; 158(2), 263-276.
- Marwick, A. E.. Scandal or sex crime? Gendered privacy and the celebrity nude photo leaks. *Ethics and Information Technology* 2017: 19(3), 177-191.
- Park, M. N., Moulton, E. E., & Laugeson, E. A. Parent-assisted social skills training for children with autism spectrum disorder: PEERS for Preschoolers. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* 2022; 10883576221110158.
- Krasny L, Williams BJ, Provencal S, Ozonoff S. Social skills interventions for the autism spectrum: Essential ingredients and a model curriculum. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America* 2003; 12(1), 107-122.
- White S. W., Keonig K., Scahill L. Social skills development in children with autism spectrum disorders: A review of the intervention research. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 2007;37(10), 1858-1868. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0320-x>
- Fisher, R. *Teaching Thinking: Philosophical Enquiry in the Classroom*, 4th ed.; Bloomsbury: London, UK, 2013.
- Ab Wahab, M. K., Zulkifli, H., & Abdul Razak, K. Impact of Philosophy for Children and Its Challenges: A Systematic Review. *Children* 2022; 9(11), 1671.
- Lipman, M.; Sharp, A.M.; Oscanyan, F.S. *Philosophy in the Classroom*, 2nd ed.; Temple University Press: Philadelphia, PN, USA 1980.
- Oyler, J. *Philosophy with Children: The Lipman-Sharp approach to philosophy for children*. In *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*; Peters, M.A., Ed.; Springer: Singapore 2016; 24-31.
- Hashim, R.; Wan Yusoff, W.M.; Hussien, S.; Khalid, M.; Kamalludeen, R. Aplikasi pedagogi hikmah bagi pengajaran Bahasa Malaysia dan Bahasa Inggeris Abad ke-21. *J. Pendidik. Malays* 2018; 43, 37-47. Available online: <http://ejournal.ukm.my/jpend/article/view/43.02-04> (accessed on 22 April 2022).
- Naji, S., Khatibi Moghadam, S. The effect of the philosophical exploration circle method on the dialogue skills of elementary school students. *Thinking and Children* 2015; 7(1), 83-110. [Persian].
- Hamidi F, Otoufati Roudi M. Design and Effectiveness of Philosophizing on Cognitive Flexibility and Proactive Inhibition of Preschool Children. *Health Educ Health Promot* 2021; 9 (1) :1-10.
- Akrami, L., Qumrani, A., Aghaler, P. The effectiveness of teaching philosophy in the form of exploration circle on questioning and attitude towards creativity in blind students. *Innovation and creativity in humanities*, 2014; 4(4), 71-88. [Persian].
- Gilliam, J. E. *Gilliam Autism Rating Scale*. Austin, TX: Pro-Ed 1995.

22. Ahmadi, S.J., Safari, T., Hamtian, M., Khalili, Z. Gilliam's Autism Diagnostic Test Guide (Persian version), [for] Isfahan Center for Education and Rehabilitation of Autistic Children, first edition, Isfahan
23. Cassidy, C., Marwick, H., Deeney, L., & McLean, G. Philosophy with children, self-regulation and engaged participation for children with emotional-behavioural and social communication needs. *Emotional and Behavioural Difficulties* 2018; 23(1), 81-96.
24. Abedini Beltrak, M., Qanbarpour, M., teaching philosophy for children; What and why: a review study, the first international conference of psychology, social sciences, educational sciences and philosophy 2023. Babol, <https://civilica.com/doc/1699698>
25. Gale, C. M., Eikeseth, S., & Klintwall, L. Children with autism show atypical preference for non-social stimuli. *Scientific Reports* 2019; 9(1), 10355.
26. Chamberlain, B., Kasari, C., & Rotheram-Fuller, E. Involvement or isolation? The social networks of children with autism in regular classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 2007;37(2), 230–242. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0164-4>
27. Lüddeckens, J. Approaches to inclusion and social participation in school for adolescents with autism spectrum conditions (ASC)—A systematic research review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders* 2020., <https://doi.org/10.1007/s40489-020-00209-8>
28. Munkhaugen, E. K., Gjevik, E., Pripp, A. H., Sponheim, E., & Diseth, T. H. School refusal behaviour: Are children and adolescents with autism spectrum disorder at a higher risk? *Research in Autism Spectrum Disorders* 2017;41, 31–38. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2017.07.001>
29. Wolstencroft, J., Robinson, L., Srinivasan, R., Kerry, E., Mandy, W., & Skuse, D. A systematic review of group social skills interventions, and meta-analysis of outcomes, for children with high functioning ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 2018; 48(7), 2293–2307.

The Effectiveness of the Philosophical Exploration Circle Based on Autistic Behaviors and Social Skills of Autistic Children

Azarbadgan S¹, Qaraet Goo S¹, Mirani Sargazi N², Hafezi A^{3*}, Shahreki Kemak S⁴

1. MA, General Psychology, Faculty of Psychology, Neyshabur Branch, Islamic Azad University, Mashhad, Iran.

2. PhD Student in Educational Management, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shiraz University, Shiraz, Iran.

3. Faculty Member, Assistant Prof., Dept. of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Farhangian University, Nasibah Campus, Tehran, Iran.

(Corresponding Author) E-mail: ak.hafezi@cfu.ac.ir, Tel:0989904810799

4. PhD, Adjunct Prof., Dept. of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Zahedan Branch, Islamic Azad University, Zahedan, Iran.

Received: 24 January 2024

Accepted: 9 November 2024

Introduction: The problems in the area of communication and social skills of autistic children and the interaction problems that most of these children face in their daily life, clarify the need for research and increased attention in this area. Therefore, the purpose of this research was to determine the effectiveness of the philosophical exploration circle based on Lippmann's theory on autistic behaviors and social skills of autistic children.

Materials and Methods: In this quasi-experimental study, the statistical population included all autistic children in the educational and rehabilitation centers of Mashhad in 2022 (n=600). Among them, 30 children were selected by purposive sampling and randomly replaced in intervention and control groups (15 people in each group). Gilliam's Autism Questionnaire was used to collect data. The intervention group received the Philosophical Exploration Circle training course based on Lippmann's theory during 11 45-minute sessions (one session per week) as a group, and the control group was placed on the waiting list. Multivariate covariance analysis was used to analyze the research data.

Results: The results indicated that the philosophical exploration loop training has improved stereotypic behaviors, movement disorders and strange behaviors, verbal and non-verbal communication, and social interactions of autistic children in the post-test stage ($p \leq 0.001$).

Conclusion: The results of the present study showed that the circle of philosophical exploration is an effective method to control autistic behaviors and increase the social skills of autistic children, and it can be used as an effective method.

Keywords: Philosophical exploration circle, Autistic behaviors, Social skills, Autistic children, Lippmann's theory

Please cite this article as follows:

Azarbadgan S, Qaraet Goo S, Mirani Sargazi N, Hafezi A, Shahreki Kemak S. The Effectiveness of the Philosophical Exploration Circle Based on Lipman's Theory on Autistic Behaviors and Social Skills of Autistic Children. *Community Health journal* 2024; 18(2):62-72.

Funding: This study did not have any funds.

Conflict of interest: None declared.

Ethical approval: Scientific Research Council and the Dean of Farhangian University of Tehran approved the study (code of ethics: 273/0905/1401).