

طراحی و آزمون برنامه آموزش فلسفه برای والدین و اثربخشی آن با برنامه آموزش فلسفه برای کودکان در جهت گیری هدفی دانش آموزان دختر پایه ششم ابتدایی  
 فربرز اصل مرز<sup>۱</sup>

## Designing and test philosophy education program for parents and its effectiveness with the philosophy education program for children in the objective orientation of the sixth grades female primary school students

Fariborz Aslmarz<sup>1</sup>

### چکیده

**زمینه:** جهت گیری هدفی در دانش آموزان از مسائل بسیار مهم است، اما مسئله اینست، آیا برنامه‌ی آموزش فلسفه برای والدین می‌تواند بر جهت گیری هدفی دانش آموزان دختر پایه ششم ابتدایی تأثیرگذار باشد؟ **هدف:** طراحی و آزمون برنامه‌ی آموزش فلسفه برای والدین و اثربخشی آن با برنامه‌ی آموزش فلسفه برای کودکان در جهت گیری هدفی دانش آموزان دختر است. **روش:** پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی (پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه) بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دختر مدارس دوره ششم ابتدایی و مادران آنان در شهر ایلام بود. ۱۰۰ نفر از دانش آموزان به همراه مادرانشان به روش نمونه‌گیری در دسترس به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار پژوهش عبارتند از: پرسشنامه جهت گیری هدف وندی ویل (۱۹۹۷)، و مک‌گریگور (۲۰۰۱). تجزیه و تحلیل داده‌ها با روش (تحلیل کواریانس تک متغیره و چندمتغیره) انجام شد. **یافته‌ها:** برنامه‌ی آموزش فلسفه بر جهت گیری یادگیری، عملکرد گرایشی، عملکرد گریزی، بلا تکلیفی تأثیر داشت ( $P < 0/0001$ ). **نتیجه‌گیری:** والدین و دانش آموزانی که در برنامه‌ی آموزش فلسفه شرکت کردند در جهت گیری هدف بهبود قابل ملاحظه‌ای نشان دادند. **واژه کلیدها:** آموزش فلسفه، والدین، کودکان، جهت گیری هدف، دانش آموزان

**Background:** Target orientation is very important in student learning, but the question is, can a parenting philosophy program influence the target orientation of elementary sixth grade female students? **Aims:** To design and test a parenting philosophy program and its effectiveness with a child education philosophy program aimed at targeting female students. **Method:** This was a quasi-experimental study (pre-test, post-test with control group). The study population consisted of all sixth grade female students and their mothers in Ilam city. 100 students and their mothers were selected by sampling method available. The tools were: Wendy Weil (1997) and McGregor (2001) Goal Orientation Questionnaire were used for data collection. Data analysis was performed using univariate and multivariate analysis of covariance. **Results:** Philosophy training program had a significant effect on learning orientation, orientation performance, avoidance performance, uncertainty ( $P < 0/0001$ ). **Conclusions:** Parents and students who participated in the philosophy training program showed significant improvement in goal orientation. **Key Words:** Philosophy education, parents, children, goal orientation, students.

Corresponding Author: fariborzaslmarz@yahoo.com

<sup>۱</sup> دکتری روانشناختی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

<sup>1</sup> Ph.D. of Psychological, School of Psychology and Educational Science, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran (Corresponding Author)

## مقدمه

والدین می‌توانند زمینه‌ای را فراهم سازند که در آینده، فرزندان‌شان بتوانند در بارهٔ دنیای اطراف خویش به دیدن، اندیشیدن و فکر کردن پردازند. چرا که کودکان با سرمشق قرار دادن رفتارهای والدین و دیدن پدیده‌های ریز و درشت دنیای اطراف خود اگر به تأمل و تدبر پردازند، می‌توانند به نمو و شکوفایی عقلی برسند، منشأ تحول اخلاقی باشند، هدفمند زندگی کنند و بر ناملازمات و فراز و نشیب‌های زندگی، خود کنترلی داشته باشند. زیرا مبنای تحول اخلاقی این است که کودک بتواند با دیگران به طور برابر همکاری کند، مسئولیت فردی را بپذیرد، انعطاف‌پذیر باشد و نسبت به نظرات متفاوت، سعهٔ صدر داشته باشد و به تعهدات اخلاقی بر اساس انتخاب‌های خود و توافق با دیگران ملتزم شود. بدین منظور، جهت‌گیری هدفی یعنی کودکان بتوانند خودشان را کشف کنند، محیط اطراف خود را درک نمایند، معنای واقعی زندگی را بفهمند و در نهایت با آگاهی حقیقی در پی تکامل معنوی آیندهٔ زندگی خود باشند و یاد بگیرند احساسات، هیجانات و رفتارهایشان را در جهت یک تصمیم‌گیری خوب کنترل کنند و از اتخاذ تصمیمات و اقدامات نامناسب در رویارویی با موقعیت‌ها جلوگیری نمایند (قائدی، ۱۳۸۶).

از آنجا که فلسفه به معنای فلسفیدن سابقه‌ای چند هزار ساله دارد، با وجود این، فلسفه به شکل یک برنامه‌ی مدون و با عنوان فلسفه برای کودکان طی چهار دهه‌ی اخیر با هدف نمو تفکر، تحول اخلاق و مهارت‌های کنترل در کودکان زمانی پایه‌ریزی شد که لیمن نسبت به سطح و کیفیت استدلال ارائه شده توسط شهروندان تحصیل کرده‌ی جامعه‌ی امریکایی دچار نگرانی شد و نیاز به برنامه‌ریزی آموزشی را در رأس فعالیت‌های گروه خود قرار داد و آن را به شکلی با استدلال فلسفه‌ورزی به عنوان یک نیاز، مورد تجزیه و تحلیل قرار داد. زیرا وی معتقد بود آموزش فلسفه باعث می‌شود نظریه و عمل فلسفه، بیش از آنچه از یک برنامه‌ی آموزشی طراحی شده انتظار می‌رفت، اهمیت پیدا کند. بر اساس چنین خاستگاهی، می‌توان راهی برای تحول شناختی و فراشناختی ایجاد کرد که دنیای معاصر را دگرگون می‌سازد. گرچه بحث حاضر قدمتی به طول تاریخ بشر دارد، اما در دوران معاصر رنگ باخته است (هونت و اسپری، ۲۰۱۵). لذا برنامه آموزش فلسفه به کودکان رویکرد نسبتاً جدیدی است که هدف آن، تقویت قوه‌ی تفکر و توانایی استدلال‌ورزی کودکان است. در دانشگاه کلمبیا لیمن این نظریه را مطرح کرد، چنانچه

ذهن کودکان را درگیر مباحث فلسفی کنیم، می‌توانیم نحوهٔ تفکر آنها را نمو دهیم تا افرادی انعطاف‌پذیرتر و مؤثرتر باشند (قائدی، ۱۳۸۳). برای این منظور وی برنامه آموزش فلسفه به کودکان را طراحی کرد. این برنامه بر آن است تا در وهله اول، فلسفه را از موقعیت انتزاعی و برج نشینی‌اش پایین آورده و به داخل اجتماع ببرد. دوّم اینکه رویکردی نو به نظام تعلیم و تربیت ارائه دهد تا مشکلات و ضعف‌های بنیادی نظام تعلیم و تربیت رایج را که مدت‌ها است، غیرقابل درمان به نظر می‌رسد با تغییراتی زیربنایی در ساختار آن رفع کند (دریکسلر، ۲۰۱۵). با این برنامه آموزشی، هم والدین آموزش داده می‌شوند تا چگونگی شناخت کارکردهای ذهن و مغز و روش‌های نمو و تقویت تفکر و استفاده بهینه از قوای فکری کودک را به نحو مطلوب بیاموزند و بر کودکان خود اثرگذار باشند تا در بزرگسالی از ذهن و مغز تواناتری برخوردار گردند و هم اینکه کودکان مهارت‌های شناختی، توانایی پرسشگری، خلاقیت و جهت‌گیری هدفی در آنها شکوفا می‌شود و او را در ارزیابی استدلال‌ها، درک روابط علت و معلولی و کشف و تحلیل مفاهیم و همچنین نتیجه‌گیری‌های درست از رویدادها یاری می‌کند. به خصوص، این طرح پژوهشی موجب استقلال بیشتر فکری کودک می‌شود و به وی این قابلیت اعتماد را می‌بخشد که همچون بزرگسال می‌تواند کارهای خود را پیش ببرد و این اعتماد موجب بهبود کارایی می‌گردد و او را از متصل بودن بی‌نیاز می‌کند. همچنین کودک می‌تواند در شناخت خود و تأثیر خود بر محیط پیرامون کنجکاو باشد و خود را در روابط پدیده‌ها دخالت دهد و در نتیجه این امر باعث افزایش تجارب و بهبود کیفیت زندگی می‌شود.

نتایج تحقیق لیمن (۲۰۱۷)، به دستاوردهایی منجر شد که نشان گر آن است که، انسان برای گریز از عادات ذهنی و اندوخته‌های باوری خویش نیاز به محک‌های پی در پی ذهنی دارد. این امر میسر نمی‌شود، مگر در مواجهه با جمعی که برای کاوش بزرگ و وجود شناسانه‌اش که با او همراهی می‌کنند، جهت‌گیری‌های مختلف را به محک آزمون گروهی قرار دهد. حضور مربی آموزش دیده‌ای که به جای کنترل، باید نقش همراه را ایفاء کند، مؤلف به نشان‌دار کردن ایده‌های به حاشیه رانده شده در این فرآیند است. مربی مذکور باید برای همراهی با گروه، تابلوهای راهنمای مسیریابی را در جریان بحث‌های فلسفی جاگذاری نماید. زیرا هدف فلسفه‌ورزی این است که یادگیرندگان، حین چالش‌های سیال‌شان در دام امواج

سؤالانی در قالب خلقت، عدالت، قوانین شهروندی که با پدیداری خودانگیخته‌ی اصول و قراردادهای منطقی همراه است و به نوعی با تعهد و التزام اخلاقی دوران کودکی والد امروز همبسته است، مطرح می‌گردد. اکنون وقتی والدین با فرزندان‌شان در موقعیتی اجتماع پژوهی قرار می‌گیرند، تفکر به مثابه‌ی یک گفت‌وگوی درونی، آیین‌وار، انعکاسی و پرنفوذ، با تنوع و قدرت بیش‌تری موجبات پیگیری امور گذشته و حال را فراهم می‌سازد که منجر به فعالیت گفتمانی مضاعف می‌شود. زیرا هم باید به سؤالات نسل جدید پاسخ دهد و هم باید پرسش‌های دوران کودکی خود را با توان شناختی حال حاضر پاسخ گو باشد (هدایتی، ۱۳۹۰). همچنین می‌توان تصور عمومی و جهان شمول شک را که از مفاهیم رایج ذات بشر است در این اجتماع پژوهی تقابلی، میان والد و فرزند در نظر گرفت. یعنی هر بار که شخص دچار شک می‌شود، بدون آن که بنیان دانستنی‌هایش متلاشی شوند، شروع به مرور و اصلاح برخی از اصول می‌کند. وقتی در این پیوستار مسائل شک برانگیز جهان هستی پیچیده می‌شوند، به جای درماندگی و جسارت مواجهه، بخش‌هایی از ذهن خود و دوستانش را می‌یابد که هرگز بدان‌ها توجه نکرده است. یعنی با نوعی تشریک مساعی و همراهی با ایده‌های راهگشا رو به رو می‌شود. در عین حال، امکان تشکیک به دوام نتیجه را برای خود لحاظ خواهد کرد. بنابراین حاصل اجتماع پژوهی اشتراکی والد و فرزند آن است که مهارت تفکر تعاملی، هم‌چنان و پیوسته در امور مختلف در حال تبادل است. پس اکنون جماعت اجتماع پژوهی، با این چالش رو به رو می‌شوند که بین خود و اطرافیانش همواره یک روال چند منطقی و نوعی نسبی‌گرایی برقرار است. به بیانی برای گذر از اندیشه و تفکر شخصی خود نیاز به رویارویی با شکل‌های دیگر تفکر از یک مقوله‌ی غیر یکسان دارند. وقتی آنان برداشت‌هایی گوناگون (مؤافق یا مخالف ایده خویش) را بارها ملاحظه کنند، نوعی باور به فهم نسبی و ناکارآمد، گریانش را خواهد گرفت که رقابت‌طلبی و کنجکاوای ذاتی برای کشف نقطه‌ی پنهان، آنان را به درک مشمول‌تر و متفاوت‌تری از نقطه‌ی آغازین بحث می‌رساند. از آنجا که حداقل دو نسل امروز و دیروز، بر این بیان نه تنها اتفاق نظر دارند که برنامه درسی حال و گذشته‌ی آموزش و پرورش، تلقی صحیحی از ماهیت و مفهوم فلسفه را به دوران دانش‌آموزی آنان منتقل نمی‌کند، بلکه درک دانش‌آموز از معنا و ماهیت فلسفه، یک درک قرن نوزدهمی است و این ذهنیت نسبت به آموزش فلسفه

مخرب نسبی‌گرایی مفرط یا شک مغالطه‌آمیز نیافتند و به مرور خود کاشف این تابلوها، در مسیر برای یک دیگر شوند (صمدی، قائدی و رمضانی، ۱۳۹۰). بسیاری از چهارچوب‌ها و اصول می‌توانند ثابت باشند و تفاوت‌ها در به کارگیری آن اصول محرز می‌شوند و هرگز نمی‌توان از وجود و کارکرد این اصول به شکل خودخواسته رد شد. البته توانایی‌های شناختی (زبان) این اشتراک و ملاک‌ها را می‌سازد و به آن عینیت می‌بخشد. یعنی آنچه تفکر انتقادی خواهان آن است. در این فرآیند تعامل ذهنی و به چالش کشیدن قوای شناختی همراه با چینش و بینش قابل اصلاح، موجبات بهینه‌سازی ادراک شخصی و جمعی را در قالب اجتماع پژوهی گسترش و عمق می‌دهد که منجر به مهارت‌ورزی اخلاق اجتماعی می‌شود (رنالد، ۲۰۱۶). فرآیند اجتماع پژوهی به گونه‌ای سازمان‌دهی شده است که یادگیرندگان طوری فعال می‌شوند که باید خود را درگیر دیالوگ و گفتگو کنند و به عنوان یک مکالمه‌گر به هیچ رو نمی‌توانند غیرفعال باشند. البته روایت داستانی از توجه دائمی مخاطبان مراقبت می‌کند و حالت نمایشی و بازی، به گونه‌ای کل فرآیند یادگیری را جذاب می‌سازد. برای تأکید بیشتر بر مؤلفه‌های طراحی شده، ویژگی‌های الگوی لیمن حاکم است. یعنی مفاهیمی هم‌چون ارزش برابر افراد و نبود سلسله مراتب برای تعریف ارزش افراد، فرصت برای هر فرد در جهت بیان عقاید و مطرح ساختن خود، تشویق به تفکر انتقادی، تشویق به تفکر خلاق، تشویق به تفکر دسته جمعی، تشویق به اهمیت دادن به دیگران، و تبلور مفاهیم و اطلاعات از ذهن خود کودکان به جای انتقال به ذهن آنها مورد توجه است. از آنجا که در آغاز کودکی، "منطق" عرصه‌ی زبانی با وضع قواعد و اصول کلامی نهادینه می‌شود (بهبود توانایی استدلال)، هر چه استعمال کلمات گسترده‌تر شود، فهم کودکان از جهان اطراف‌شان دست خوش تغییراتی خواهد شد که در نظم‌دهی به منطق‌گفتمان آنها با جهان پیرامون مؤثرتر است. زیرا در گذشته برای نمو منطق از تخیل کودکان جلوگیری به عمل می‌آمد، درحالی که امروزه با قرار دادن کودک میان اجتماع پژوهی و نقش‌پذیری او در حین بازی‌های زبانی گوناگون به بسط استدلال‌ورزی و دلیل خواهی او می‌رسیم که مبین تحول رفتار اخلاقی است (استونستریت و کامپیل، ۲۰۱۵). بزرگسالان این اجتماع پژوهی که به عنوان والدین، پس از گذران دوران کودکی و نوجوانی در مقابل پرسش فلسفی بدون پاسخ خود نمو یافته‌اند، اکنون در برابر فرزندان‌شان به پرسش و نقد کشیده می‌شوند. یعنی

نیازمند تصحیح است. به نظر می‌رسد آموزش فلسفه، زمینه‌ی مناسبی برای آموزش برخی دیگر از رشته‌های علوم که زمینه‌های حتی غیر پیوسته از مفاهیم فلسفی هستند، فراهم می‌کند. به عبارت دیگر، آموزش علوم به والدین و کودکان در حاشیه آموزش فلسفه ممکن می‌شود (باین و روس، ۲۰۱۶). با استناد به یافته‌های تحقیقی ویتگنشتاین، رهیز و کیترون (۲۰۱۵)، کمبود دیگری که باید جبران شود، غفلت از آموزش فلسفه است. البته آموزش فلسفه نه به معنای آموزش آراء و نظرات فیلسوفان، بلکه به این معنی که کودک بتواند پرسش فلسفی کند و پاسخ فلسفی بدهد. این نگاه به آموزش فلسفه، در اصل به دنبال آموزش فلسفه‌ورزی است. آموزش فلسفه به کودکان به معنای آموزش درست اندیشیدن درباره‌ی اندیشه‌ها از طریق جستجو با روش علمی برای درست زیستن است. آنها باید یاد بگیرند که هدف‌مند بیان‌دیشند و در تعبیر و تفسیر مسائل به قضاوت درست بپردازند (اصل مرز، ۱۳۹۵). نتایج تحقیقات طولی نشان داده کودکان قادر هستند، بدون هیچ آموزش قبلی و صرفاً در بستر چند قانون کلی، پرسش فلسفی مطرح کنند. این قوانین کلی که ناظر بر آماده‌سازی محیط کلاس برای کندوکاو فلسفی هستند شامل مواردی چون «به یکدیگر گوش فرا دهیم»، «در پیوند با بحث صحبت کنیم»، «به یکدیگر توهین نکنیم» و مانند این‌ها است. از طرفی معلم نیز می‌تواند بستری فراهم کند که کودکان به سؤال‌هایی که خودشان طرح کرده‌اند، بیان‌دیشند و پاسخ‌های فلسفی بدهند. حتی مطالعات تطبیقی در مورد آموزش فلسفه برای کودکان در گروه‌های خانوادگی نتایج پایدارتری را مورد تأیید قرار داده است (کاوکین و بریثاوپت، ۲۰۱۷). کودکان برای این که بتوانند به علوم، نگاه پژوهشی پیدا کنند، هم نیازمند دانش و هم نیازمند مهارت و توانایی فکر کردن هستند. تاریخ علم، ابعاد دانشی را تأمین می‌کند و یادگیری فلسفه‌ورزی و تفکر انتقادی، نیازهای مهارتی و بینشی را رفع خواهد کرد. باید توجه داشت که یکی از این دو بدون دیگری، کارآمدی ندارد، نه دانش تاریخی بدون مهارت فلسفه‌ورزی، مقصود ما را بر می‌آورد و نه اندیشه‌ورزی فلسفی منهای دانش تاریخی مفید فایده است (نوریس، ۲۰۱۵). لیپمن استدلال می‌کند که اگر بخواهیم کودکانمان در آینده به بزرگسالانی اندیشمند تبدیل شوند، باید آنها را تشویق کنیم که کودکانی اندیشه ورز باشند. با تشویق کودکان به بحث و گفتگو در باره‌ی جوانب مختلف امور، می‌توان به این هدف نائل شد (ماهرزاده و رمضان‌پور، ۱۳۹۰). از طرفی برنامه فلسفه برای کودکان به منزله

موضوع درسی، به کودکان نیست، بلکه هدف این است که از طریق گفت‌وگوهای کلاسی روش فلسفی را به کودکان آموزش دهد. روش فلسفی یعنی روش تحقیق مدلل و تحلیل منطقی که اغلب به منزله روش سقراطی از آن نام برده می‌شود (جونز، ۲۰۱۷). از طرفی پژوهش‌ها، اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان در نمو تفکر فلسفی دانش‌آموزان (خادم صادق و فریدونی، ۱۳۹۴)، کاهش تفکرات غیرمنطقی دانش‌آموزان دختر (کلانتری، بنی جمالی و خسروی، ۱۳۹۳)، در تربیت معنوی کودکان (بهزادفر، ۱۳۹۴)، بر بهبود مهارت‌های اجتماعی و حرمت خود در دانش‌آموزان (الماسی حسینی، ۱۳۹۱) را نشان داده‌اند. فلسفه برای کودکان برنامه‌ای است که با تأکید بر گفت‌وگو با همسالان و مباحثه هوشیارانه، باعث پیامدهای مثبت برای آنها می‌شود. آموزش فلسفه به کودکان، کودکان را هوشیارتر بودن نسبت به تفکر و یادگیری خود، یعنی آگاه بودن از آنچه می‌اندیشند و یاد می‌گیرند و به بیان دیگر به فرا شناخت تشویق می‌کند. به علاوه این فرآیند نیازمند مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی و نمو همدلی هیجانی و حساسیت نسبت به احساسات دیگران است. در نتیجه، درگیر شدن در آموزش فلسفه به کودکان همان‌گونه که اثرات شناختی و نیز افزایش حرمت خود، خودکارآمدی، هوش اجتماعی، هوش هیجانی و شاید مهارت‌های قابل انتقال را به دنبال دارد، ممکن است اثرات اجتماعی، عاطفی زیادی را نیز در برداشته باشد. همچنین ممکن است در کاهش اضطراب، افزایش رفتارهای مثبت در کلاس، خودپنداره مثبت، پرورش سازگاری هیجانی و کاهش تفکر غیر منطقی مؤثر باشد (پایانت، ۲۰۱۷). یافته‌های لون و گرین (۲۰۱۳)، بیان‌گر آن است که آموزش مهارت در قالب اجتماع پژوهی، توانسته سطح جهت‌گیری هدف و جرأت‌ورزی کودکان را ارتقاء دهد. برخی از اطلاعات استخراج شده به روش تحلیل گفتمان و رفتار جمعی حکایت دارد که در فرآیند اجتماع پژوهی، تاب‌آوری تعاملی ارتقاء می‌یابد. زیرا پیشینه‌های تحقیقی نشان داده‌اند، کودکانی که به طور نسبی فاقد سطوح بالای مهارت‌های اجتماعی هستند، نه تنها تعامل موفقیت‌آمیزی با همسالان خود ندارند، بلکه رفتارهای مشکل‌دار برون‌سازی شده مانند پرخاشگری جسمانی و کلامی، مهار ضعیف خلق، بحث کردن با والدین را نیز بیشتر تجربه می‌کنند (کونوای، ۲۰۱۱). ارائه چنین مباحثی نشان می‌دهد که در تاریخ فلسفه، علوم از دوره‌ای به بعد، داعیه تجربی بودن و آزمون‌پذیری داشتند و از طریق آزمون تجربی نمی‌شود ارزش‌های

که تعداد ۱۰۰ نفر به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. حجم نمونه به روش نمونه‌گیری در دسترس یا داوطلبانه انجام شد. با استناد به حجم نمونه‌های طرح‌های مشابه اجرا شده با روش نیمه آزمایشی، حجم نمونه در این تحقیقات برای هر زیر گروه حداقل ۱۵ نفر کفایت می‌کند (دلاور، ۱۳۹۵). در پژوهش حاضر، جهت افزایش قابلیت اعتماد بیرونی طرح، برای هر زیر گروه ۲۵ نفر در نظر گرفته شده است. زیرا مطالعات پیشین با برآورد ریزش نمونه‌ها (به عنوان محدودیت پژوهشی)، ۲۵ نمونه را مطلوب پیشنهاد داده‌اند که در دو گروه آزمایشی و گواه (مادر و دختر)، قابل اجرا است. همچنین شرایط معیارهای ورود به این مطالعه شامل داشتن رضایت آگاهانه و تمایل برای شرکت در پژوهش بود و شرایط معیارهای خروج از مطالعه، عدم رضایت والدین و دانش آموزان از ادامه روند کار، در هر مرحله از پژوهش بود.

ملاحظات اخلاقی پژوهش حاضر به شرح ذیل بودند: ۱. کلیه شرکت‌کنندگان به صورت کتبی اطلاعاتی در مورد پژوهش دریافت کرده و در صورت تمایل در پژوهش مشارکت می‌نمودند. ۲. این اطمینان به آزمودنی‌ها داده شد که تمام اطلاعات محرمانه هستند و برای امور پژوهشی مورد استفاده قرار خواهد گرفت. ۳. به منظور رعایت حریم خصوصی، نام و نام خانوادگی شرکت‌کنندگان ثبت نشد. ۴. برای اطمینان از روند کار، کلیه پرسشنامه‌ها توسط خود پژوهش‌گر اجرا شد.

### ابزار

پرسشنامه جهت‌گیری هدف: این پرسشنامه توسط وندی ویل (۱۹۹۷)، و الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) ساخته شده است. این مقیاس دارای ۱۲ سؤال و چهار عامل می‌باشد که جهت‌گیری یادگیری، عملکرد گرایشی، عملکرد گریزی و بلا تکلیفی در جهت‌گیری هدف را ارزیابی می‌کند. جهت‌گیری یادگیری (مثل: از تکالیف دشوار لذت می‌برم. زیرا می‌خواهم موضوع‌های جدید یاد بگیرم). این جهت‌گیری به عنوان گرایش برای نمو، خود به وسیله اکتساب مهارت‌های جدید، تبحریابی در موقعیت‌های جدید و پیشرفت شایستگی‌های فردی تعریف می‌شود (وندی ویل، ۱۹۹۷). جهت‌گیری عملکرد گرایشی (مثل: برای من مهم است که در مقایسه با دیگران در کلاس، کارهای خود را بهتر انجام دهم). این نوع جهت‌گیری، تأکید بر کسب شایستگی و تأیید در نزد دیگران دارد (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱). لذا کسب قضاوت مطلوب دیگران

اخلاقی را کشف یا اصول اخلاقی را قابلیت اعتمادسنجی کرد. بی‌شک طرح چنین مباحث پیچیده‌ای برای کودکان، با دشواری‌هایی روبه‌رو است و نیاز به زمینه‌سازی‌های برنامه‌های آموزش فلسفه برای والدین دارد. از سوی دیگر، ویژگی‌های والد مطلوب فقط در ابعاد اقتصادی خانواده خلاصه نمی‌شود. در روزگاری که کودکان مهارت‌های متنوع و زیادی در کار با محیط اجتماعی پیرامون خود دارند و هر کدام در چندین شبکه اجتماعی عضو هستند و فعالیت می‌کنند، بسیاری از والدین حتی اطلاعات پیش پا افتاده‌ای از این سبک زندگی ندارند، چه برسد به اینکه بخواهند در این زمینه پیش‌قراول باشند و هدایت‌گری کنند. در گذشته دوره‌ای بود که برخورداری یا عدم برخورداری از اطلاعات افراد را از یکدیگر متمایز می‌کرد، چرا که کسب دانش، کار دشواری بود. اما الآن هر فردی با صرف کم‌ترین زمان و هزینه، می‌تواند دانش را به دست آورد. در چنین موقعیتی، والدین علاوه بر دانش، باید به لحاظ توانایی‌های فکری و مهارتی نیز افراد بسیار قوی و زنده‌ای باشند تا بتوانند بر کودکان تأثیر بگذارند (سامولسون و لیندستروم، ۲۰۱۷). در نهایت هدف اصلی پژوهش حاضر، پاسخ به این پرسش بود که آیا برنامه آموزش فلسفه برای والدین می‌تواند بر جهت‌گیری هدفی دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی تأثیر گذار باشد؟

### روش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و رویکرد تبیین طرح تحقیق آن با استناد به سطوح کنترل و دستکاری متغیرها، نیمه آزمایشی بود. طرح تحقیق شامل نمونه‌های جفتی (مادر - دختر) و از نوع چهار گروهی سالمون بود. بنابراین، پس از انتساب غیر تصادفی نمونه‌های جفتی به گروه‌های آزمایشی و گواه، ابتدا (مرحله پیش‌آزمون)، پرسشنامه جهت‌گیری هدف روی والدین و کودکان هر دو گروه شرکت‌کننده و غیر شرکت‌کننده در برنامه آموزش فلسفه اجرا شد. سپس، (مرحله اجرای متغیر آموزشی)، برنامه آموزش فلسفه برای والدین و کودکان گروه آزمایش طی دوازده جلسه یک ساعته (با توجه به تنظیم برنامه کلاسی مدرسه برای کودکان و پس از پایان ساعات آموزشی، جلسه آموزش فلسفه برای والدین)، توسط آموزش‌گر به صورت غیریکسان اجرا شد.

جامعه‌ی آماری پژوهش حاضر شامل کلیه‌ی دانش‌آموزان دختر مدارس دوره‌ی ششم ابتدایی که در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ مشغول به تحصیل بودند به تعداد (۳۴۰) نفر و مادران آنان در شهر ایلام بود

مقایسه‌ای (مرحله‌ی پیگیری)، انجام شد. لازم به توضیح است کلیه فرآیند اجرایی برنامه‌ی آموزش فلسفه برای والدین و کودکان توسط پژوهش‌گر انجام گرفت. سرانجام برای دو کلاس، یکی به عنوان گروه آزمایشی و دیگری گروه گواه پیش‌آزمون اجراء شد. همچنین در پایان آموزش، از مطالب مورد نظر برای همه گروه‌ها پس‌آزمون اجراء گردید.

تدوین طرح چهار گروهی سالمون، صرفاً" به خاطر کنترل تحقیقاتی است که در آنها پیش‌آزمون موجب آگاهی آزمودنی‌ها در مورد متغیر مستقل رفتار مورد آزمایش می‌شود. دیاگرام این طرح در جدول ۱، نشان داده شده است. همان‌گونه که در این دیاگرام مشاهده می‌شود، ۱. آزمودنی‌ها به صورت داوطلبانه در چهار گروه مختلف قرار داده شده‌اند. ۲. متغیر مستقل فقط برای دو گروه اجراء شده است. ۳. پیش‌آزمون برای یکی از گروه‌های آزمایش اجراء شده است. ۴. دو تا از گروه‌ها در معرض متغیر مستقل قرار گرفته‌اند. ۵. پیش‌آزمون فقط برای یکی از گروه‌های گواه اجراء می‌شود. ۶. پس‌آزمون برای چهار گروه اجراء شد. با این رویکرد در زمینه‌ی اجرای برنامه‌ی آموزش فلسفه، برای گروه والدین، قطعاتی از پیش‌انتخاب شده، توسط کارشناسان در مجموعه داستان‌های فکری ۱ استفاده شد. این مجموعه در برگرفته داستان‌هایی است که به همین منظور تألیف شده است. محور محتوایی انتخاب داستان‌های فکری طوری تنظیم شد که از هر سطح ۴ داستان و در مجموع ۱۲ داستان بر اساس یک حوزه‌ی: جهت‌گیری هدفی، در شرایط یکسان در ۱۲ جلسه آموزش داده شد که کلیه‌ی اعضای گروه والدین از آن بهره‌گیرند. معمولاً" در آغاز برنامه‌ی آموزش فلسفه برای والدین از آنها خواسته شد در حلقه‌های کند و کاو، گرد مدرس (پژوهش‌گر) بنشینند. حال آن‌که متن داستان فلسفی از پیش تعیین شده که بر اساس کتابچه راهنما توسط والدین (مادر) خوانده شد و پس از آن در مورد داستان مطرح شده، بحث و گفتگو انجام گرفت. مشارکت‌کنندگان گروه آموزشی دور تا دور کلاس نشستند تا یکدیگر را ببینند و صدای هم را بشنوند تا بتوانند رو در رو به بحث و تبادل نظر و اتخاذ رویکرد فلسفی نائل شوند. اجرای برنامه‌ی آموزش فلسفه، برای گروه کودکان نیز شامل قصه‌های از پیش انتخاب شده، توسط کارشناسان در مجموعه داستان‌های فکری ۱ استفاده شد که در برگرفته داستان‌هایی است که به همین منظور تألیف شده بود. محور محتوایی انتخاب داستان‌های فکری طوری تنظیم شد که از هر سطح، ۴ داستان و در

نسبت به شخص زیر بنای مهم این نوع جهت‌گیری است (وندی ویل، ۱۹۹۷)، و جهت‌گیری عملکرد گریزی (مثل: ترجیح می‌دهم از موقعیت‌های کلاسی که در آنها ممکن است، عملکردی ضعیف داشته باشم دوری جویم). تأکید بر دوری جویی و اجتناب از ناشایستگی در نزد دیگران دارد (الیوت و چرچ، ۱۹۹۷؛ به نقل از الیوت و مک گریگور، ۲۰۰۱). افراد دارای این جهت‌گیری از قضاوت نامطلوب دیگران گریزان هستند. همچنین بلا تکلیفی در جهت‌گیری هدف (مثل: در انتخاب هدفم از درس خواندن دچار تردید و سردرگمی شده‌ام). این جهت‌گیری به شک و تردیدها، ابهامات و دودلی‌های فراگیران نسبت به ارزش فعالیت و تکلیف در موقعیت‌های آموزشی اشاره می‌کند.

نمره‌گذاری پرسشنامه به شکل مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از کاملاً" مخالف (۱)، تا حدودی مخالف (۲)، نه مؤافق نه مخالف (۳)، تا حدودی مؤافق (۴)، کاملاً" مؤافق (۵)، درجه‌بندی می‌شود. نتایج تحلیل عاملی وجود این چهار عامل را تأیید کرد. این ۴ عامل بیش از ۵۴ درصد واریانس کل را تبیین می‌کنند. برای تعیین پایایی این پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج به ترتیب برای جهت‌گیری یادگیری، گرایشی، اجتنابی و بلا تکلیفی عبارت بودند از ۰/۷۰، ۰/۷۰، ۰/۷۰ و ۰/۸۰ و برای کل مقیاس ۰/۷۰ بود که رضایت‌بخش تشخیص داده شد. داده‌ها پس از جمع‌آوری با استفاده از ویرایش ۲۲ نرم‌افزار آماری SPSS مورد تجزیه و تحلیل توصیفی و استنباطی قرار گرفت. برای تحلیل توصیفی داده‌ها، شاخص‌های میانگین و انحراف استاندارد و در تحلیل استنباطی پس از بررسی روایی مفروضه‌های زیر بنایی، آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره به کار رفت.

روش اجراء: تعداد جلسات برنامه آموزش فلسفه برای والدین - کودکان گروه آزمایشی به طور غیر همزمان برای مدت ۱۲ جلسه در جلسات یک ساعته، هفته‌ای ۲ جلسه یکشنبه - چهارشنبه (۶۰ دقیقه) اجراء گردید. سپس هنگامی که دوره‌ی آموزشی پایان یافت، مجدداً (مرحله‌ی پس‌آزمون) به اجرای پرسشنامه‌های مذکور بر روی هر دو گروه جفتی (والد - کودک شرکت‌کننده و والد - کودک غیر شرکت‌کننده) اقدام شد. از آنجا که اثربخشی آموزش فلسفه به عنوان متغیر مستقل مد نظر است، این احتمال متصور است که پایداری اثربخشی را باید به همراه داشته باشد. در یک مرحله‌ی سنجشی با گذشت یک فصل (۳ ماه)، پس از سنجش مرحله‌ی پس‌آزمون، مرحله سنجش

مجموع ۱۲ داستان بر اساس یک حوزه‌ی: جهت‌گیری هدفی، در شرایط یکسان در ۱۲ جلسه برای گروه کودکان جداگانه توسط خود پژوهش‌گر آموزش داده شد.

مرحله پیگیری	مرحله پس‌آزمون	آموزش فلسفه	مرحله پیش‌آزمون	مراحل گروه‌ها
C3	C2	X	C1	گروه آزمایش ۱ والدین
C6	C5	-	C4	گروه گواه ۱ والدین
C9	C8	X	C7	گروه آزمایش ۲ کودک
C12	C11	-	C10	گروه گواه ۲ کودک

جلسات:	برنامه آموزشی:	زمینه بحث:	منبع:	هدف آموزش
جلسه ۱	تفکر در مورد مسائل	داستان روباه حيله‌گر	کلیله و دمنه - نصرالله منشی	تحلیل کردن
جلسه ۲	تجربه کسب کردن	داستان همکاری حیوانات	ترجمه - امیرشاهی	حل مسئله
جلسه ۳	کار منطقی	داستان موش آهن خور	کلیله و دمنه - نصرالله منشی	تفکر منطقی
جلسه ۴	قضاوت و بحث کردن	داستان طوطی و بازرگان	مثنوی مولوی	نقد و بررسی
جلسه ۵	آشنایی با مهارت‌های تفکر	داستان درخت زندگی	خمسسه نظامی	شناخت واقعی زندگی
جلسه ۶	برخورد ملایم با کودکان	داستان موش مغرور و شتر عاقل	مثنوی مولوی	همکاری کردن
جلسه ۷	شناخت دیگران و مشورت	داستان دهقان و پسرش	مرزبان نامه - وراوینی	استدلال کردن
جلسه ۸	مراحل زندگی	داستان خارکش و پیر	هفت پیکر جامی	مسئولیت‌پذیری
جلسه ۹	تغییر نگرش والدین به کودکان	داستان دزد امانت دار	قابوس نامه - عنصرالمعالی	نمو مهارت‌های رفتاری و اجتماعی
جلسه ۱۰	آموزش بازی‌های فکری	داستان مسافر و زرگر	کلیله و دمنه - نصرالله منشی	تقویت خویشتن داری
جلسه ۱۱	نقش والدین در یادگیری دانایی	داستان شتر و الاغ	بهارستان جامی	خردگرایی و روشنگری
جلسه ۱۲	آموزش چگونگی ارتباط با کودک	داستان شیرین و فرهاد	سروده وحشی بافقی	توجه و درک اخلاقی

هدفی و نمو مهارت‌های رفتاری، شناختی و اجتماعی کودکان تأثیر مثبت دارد و فواید مطلوبی برای کودک، والدین و خانواده به دنبال خواهد داشت.

برای انجام پژوهش حاضر دو کلاس و در هر کلاس ۱۵ دانش آموز در ۱۲ جلسه متوالی شرکت کردند. شیوه کلاس داری به صورت حلقه کند و کاو به سبک لیپمن - شارپ و داستان‌های استفاده شده، اجراء شد. در این برنامه آموزشی، از داستان‌های فکری برای کودکان با عناوین لیلی و مجنون، خیر و شر، اشتر و ابله، خرگوش و شیر و... استفاده گردید. داستان‌ها توسط کودکان در کلاس با صدای رسا و بلند خوانده شدند. بعد از اتمام بخشی از داستان، کودکان نکات مبهم، جالب و سؤال‌های خود را در باره داستان مطرح می‌کردند و سؤال‌ها همراه با اسم کودکان روی تابلو نوشته می‌شد و سپس با انتخاب سؤالی از بین این سؤالات (گاهی توسط کودکان و گاهی توسط مربی)، بحث و گفتگوهای کلاس آغاز می‌گردید که اساس آن اجتماع پژوهشی بود. عمدتاً کتاب

با توجه به مباحث طراحی شده در قالب بسته آموزشی، برای انجام این پژوهش دو کلاس و در هر کلاس ۱۵ نفر از مادران دانش آموزان طی ۱۲ جلسه بر اساس داستان‌هایی از کلیله و دمنه، مثنوی مولوی، بهارستان جامی، قابوس نامه، شیرین و فرهاد و... توسط پژوهشگر مورد آموزش قرار گرفتند. در پایان آموزش، بر اساس نظرسنجی از والدین (مادران کودکان)، برگزاری جلسات آموزش فلسفه اثربخش بوده، به طوری که میزان شادکامی و یادگیری آنها پس از شرکت در جلسات به طور قابل توجهی افزایش پیدا کرده و این افزایش پایداریش در زمان ثابت باقی مانده است. همچنین، با مقایسه نمرات آزمون مادران در مراحل مختلف می‌توان گفت که روند آموزش جلسات موجب افزایش تحلیل و استنباط صحیح مادران گردیده و مفید فایده واقع شده است. ضمناً با توجه به روند جلسات آموزشی و شناساندن آموزش فلسفه به مادران، آنان توانستند سطح یادگیری خود را در فلسفه ورزی بالا ببرند. همچنین، نتایج نشان داد مداخله‌های به هنگام روانشناختی و آموزشی والدین بر جهت‌گیری

می‌کند. از آنجا که این داستان‌ها رنگ و بوی فلسفی دارد، تفکر منطقی و مهارت‌های استدلال را تقویت می‌کنند و پرورش صفاتی که به خوب قضاوت کردن در زندگی روزمره منجر می‌شود، کمک می‌کند. عناوین این داستان‌ها و ایده‌های اصلی بحث شده در آنها بدین قرار است.

های داستان مجموعه‌ای از داستان‌های فکری برای کودکان ۸ تا ۱۲ ساله است. این داستان‌ها کودکان را تشویق می‌کند تا سؤالات خود را درباره موضوعاتی مانند ماهیت حقیقت، خوبی و زیبایی، همفکری، استدلال و خوداندیشی بحث کنند و روابط خود و محیط را بررسی نمایند. داستان‌ها، کودکان را به پرسیدن، بررسی پیامدها و پیش فرض‌ها، استفاده از ملاک‌ها و کاوش نظرات گوناگون دعوت

جدول ۳. شرح جلسات برنامه آموزش فلسفه برای کودکان

جلسه:	عنوان داستان:	محتوای:	منبع:	هدف آموزش:
جلسه ۱	شیخ گرکانی و گربه	جهت‌گیری هدفی	الهی‌نامه - عطار	پرسشگری
جلسه ۲	خیر و شر	جهت‌گیری هدفی	هفت پیکر - نظامی	انعطاف‌پذیری
جلسه ۳	تو نیکی میکنی و در دجله انداز	جهت‌گیری هدفی	قابوس‌نامه - عنصرالمعالی	کشف حقیقت
جلسه ۴	مرد گلخوار	جهت‌گیری هدفی	مثنوی مولوی - دفتر چهارم	آگاهی و تغییر
جلسه ۵	لیلی و مجنون	جهت‌گیری هدفی	لیلی و مجنون - نظامی	خوبی و زیبایی
جلسه ۶	طاووس و زاغ	جهت‌گیری هدفی	بهارستان - جامی	هم‌اندیشی
جلسه ۷	اشتر و ابله	جهت‌گیری هدفی	قابوس‌نامه - عنصرالمعالی	قدرت تمیز
جلسه ۸	آیین و زنگی	جهت‌گیری هدفی	حدیقه - سنایی	خودباوری
جلسه ۹	پر زبیا دشمن طاوس	جهت‌گیری هدفی	مثنوی مولوی - دفتر پنجم	تسلط بر خود
جلسه ۱۰	گربه سفید	جهت‌گیری هدفی	سندباد نامه - ظهیری سمرقندی	آداب رفتار
جلسه ۱۱	دو مرد زندانی	جهت‌گیری هدفی	قابوس‌نامه - عنصرالمعالی	همدلی و احترام
جلسه ۱۲	خرگوش و شیر	جهت‌گیری هدفی	کلیله و دمنه - منشی	درک و بهبود روابط

جدول ۴. عناوین برخی از داستان‌ها و ایده‌ها

عنوان داستان	ایده اصلی
۱. مردمی که با چشم، گوش، بینی و دهان‌هایشان خداحافظی کردند.	کاوش ناشناخته‌ها
۲. دعوا	انصاف - خشونت - درست و نادرست
۳. بال‌دار	دوستی - دروغ‌گویی یا راست‌گویی
۴. لیزا - فضل اول	حق - بررسی همه زوایای موضوع
۵. لیزا - ص ۸۱ تا ۸۷	درست و نادرست
۶. مردی که نمی‌توانست صورتش را کنترل کند	احساسات - مفهوم کنترل
۷. سؤال جسی	دلیل‌ها و انگیزه - همه چیز را در نظر گرفتن

### یافته‌ها

تعداد، ۴۸ نفر (۴۸ درصد) کارشناسی و کمترین تعداد، ۲۵ نفر (۲۵ درصد) مادران دارای تحصیلات دیپلم بودند.

قبل از بررسی فرضیه‌ها، برای رعایت پیش‌فرض تساوی واریانس‌ها متغیرهای تحقیق از آزمون لوین استفاده شده است. فرض صفر برای تساوی واریانس‌های نمره‌های چهار گروه در متغیرهای تحقیق تأیید می‌گردد. یعنی پیش‌فرض تساوی واریانس‌های نمره‌ها در چهار گروه مادران (آزمایش و گواه) و دختران (آزمایش و گواه) تأیید گردید.

میانگین سن مادران آزمودنی‌ها در گروه آزمایش ۳۵/۷ با انحراف استاندارد ۴/۸۴، مادران گروه گواه، ۳۳/۴ با انحراف استاندارد ۴/۶۳، دختران گروه آزمایش، ۱۲/۳ با انحراف استاندارد ۲/۵ و گروه دختران گواه ۱۲/۶ با انحراف استاندارد ۲/۷۱ بود.

جدول ۵ نشان می‌دهد که در میان مادران گروه آزمایش، بیشترین تعداد ۴۲ نفر (۴۲ درصد) کارشناسی و کمترین تعداد، ۲۸ نفر (۲۸ درصد) دیپلم بودند. در میان مادران گروه گواه، بیشترین



جدول ۵. فراوانی و درصد فراوانی تحصیلات مادران			
متغیر	گروه	فراوانی	درصد فراوانی
تحصیلات	آزمایش	دیپلم	۲۸
		کارشناسی	۴۲
		کارشناسی ارشد و بالاتر	۳۰
	گواه	دیپلم	۲۵
		کارشناسی	۴۸
		کارشناسی ارشد و بالاتر	۲۷

جدول ۶. میانگین، انحراف استاندارد برای نمرات متغیرهای پژوهش در پیش آزمون و پس آزمون					
متغیر	گروه	پیش آزمون		پس آزمون	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
جهت گیری یادگیری	مادران - آزمایش	۱۲/۹۶	۱/۸۸	۱۸/۱۶	۲/۰۷
	مادران - گواه	۱۳/۱۶	۱/۴۰	۱۳/۴۴	۱/۵۲
	دختران - آزمایش	۱۳/۲۴	۱/۶۶	۱۸/۷۲	۱/۴۸
	دختران - گواه	۱۳/۷۲	۱/۷۲	۱۳/۹۶	۱/۵۴
	مادران - آزمایش	۱۳/۷۶	۱/۹۸	۱۸/۴۴	۲/۱۰
	مادران - گواه	۱۳/۵۶	۱/۵۲	۱۳/۲۸	۱/۳۶
عملکرد گرایشی	دختران - آزمایش	۱۳/۴۰	۱/۱۱	۱۸/۶۰	۱/۷۳
	دختران - گواه	۱۲/۷۲	۱/۲۷	۱۳/۲۴	۱/۲۳
	مادران - آزمایش	۱۹/۱۲	۱/۴۲	۱۴/۲۴	۱/۸۵
	مادران - گواه	۱۴/۸۰	۲/۶۴	۱۴/۳۶	۲/۵۴
	دختران - آزمایش	۱۸/۶۰	۱/۶۵	۱۳/۲۸	۱/۴۸
	دختران - گواه	۱۳/۴۸	۱/۲۲	۱۳/۲۴	۱/۳۰
بلا تکلیفی	مادران - آزمایش	۱۹/۱۲	۱/۲۰	۱۳/۷۶	۱/۱۲
	مادران - گواه	۱۵/۱۶	۲/۸۳	۱۴/۹۶	۲/۵۴
	دختران - آزمایش	۱۸/۲۴	۱/۲۶	۱۳/۳۲	۱/۵۴
	دختران - گواه	۱۴/۰۸	۱/۴۴	۱۳/۸۴	۱/۶۲
	مادران - آزمایش	۱۵/۱۶	۲/۸۳	۱۴/۹۶	۲/۵۴
	مادران - گواه	۱۴/۸۰	۲/۶۴	۱۴/۳۶	۲/۵۴

فرض صفر برای نرمال بودن توزیع نمرات چهار گروه در متغیرهای پژوهش تأیید می‌گردد. یعنی پیش فرض نرمال بودن توزیع نمرات در پیش آزمون و در هر سه گروه تأیید گردید. در حالی که این فرض وجود دارد که متغیرها در تحلیل کوواریانس در کل داده‌ها باید خطی بودن را نشان دهند. این فرض نیز باید در نظر گرفته شود که خطوط رگرسیون برای هر گروه در پژوهش باید یکسان باشند. اگر رگرسیون ناهمگن باشد، آنگاه کوواریانس تحلیل مناسبی نخواهد بود. فرض همگنی رگرسیون یک موضوع کلیدی در کوواریانس است. لازم به توضیح است که در این پژوهش پس-

آزمون‌های جهت‌گیری هدفی به عنوان متغیرهای وابسته و پیش-آزمون‌های آنها به عنوان متغیرهای کمکی تلقی شدند. زمانی فرض همگنی شیب‌ها برقرار خواهد بود که میان متغیرهای کمکی (در این پژوهش پیش آزمون‌ها) و متغیرهای وابسته (در این پژوهش پس آزمون‌ها) در همه سطوح عامل (گروه‌های آزمایش و گواه) برابری حاکم باشد. آنچه مورد نظر خواهد بود تعاملی غیرمعنی‌دار بین متغیرهای وابسته و کمکی (کواریت‌ها) است. مقدار  $F$  تعامل برای یکسان بودن شیب خط رگرسیون برای کلیه متغیرهای تحقیق غیرمعنی‌دار می‌باشد. به عبارت دیگر، همگنی شیب خط رگرسیون پذیرفته شده است. برای بررسی تفاوت در جهت‌گیری هدف والدین

فرض صفر برای نرمال بودن توزیع نمرات چهار گروه در متغیرهای پژوهش تأیید می‌گردد. یعنی پیش فرض نرمال بودن توزیع نمرات در پیش آزمون و در هر سه گروه تأیید گردید. در حالی که این فرض وجود دارد که متغیرها در تحلیل کوواریانس در کل داده‌ها باید خطی بودن را نشان دهند. این فرض نیز باید در نظر گرفته شود که خطوط رگرسیون برای هر گروه در پژوهش باید یکسان باشند. اگر رگرسیون ناهمگن باشد، آنگاه کوواریانس تحلیل مناسبی نخواهد بود. فرض همگنی رگرسیون یک موضوع کلیدی در کوواریانس است. لازم به توضیح است که در این پژوهش پس-

تفاوت معنی داری به لحاظ آماری وجود دارد. آماره های ANOVA تک متغیری در مورد هر متغیر وابسته به صورت جداگانه اجراء شد تا منبع معناداری اثر چند متغیری تعیین شود. جدول ۸ نشان می دهد که گروه به صورت معناداری روی نمره جهت گیری یادگیری ( $F(3,92)=66/11$ ،  $P<0/0001$  و  $\text{partial } \eta^2=0/68$ )، عملکرد گرایشی ( $\text{partial } \eta^2=0/58$ ) و  $P<0/0001$ ،  $F(3,92)=42/33$ ، عملکرد گریزی ( $\text{partial } \eta^2=0/25$ ) و  $P<0/0001$ ،  $F(3,92)=10/54$ ،  $P<0/0001$  و  $\text{partial } \eta^2=0/57$ )، بلاتکلیفی ( $F(3,92)=40/59$ )،  $P<0/0001$  تأثیر دارد.

و دانش آموزان شرکت کننده برنامه ی آموزش فلسفه با والدین و دانش آموزان غیر شرکت کننده از تحلیل کوواریانس چند متغیره استفاده شد. ارزیابی ویژگی داده ها نشان داد که مفروضه آماری همسانی ماتریس های واریانس - کوواریانس برای مؤلفه های پژوهش ( $\text{Box's } M=104/41$ ،  $P<0/01$ ) برقرار نیست و بنابراین برای ارزیابی معناداری اثر چندمتغیری از شاخص پیلای استفاده شد. شاخص پیلای نشان داد که اثر گروه بر ترکیب خطی متغیرهای وابسته معنی دار است ( $\text{partial } \eta^2=0/29$  و  $P<0/0001$ ،  $F=9/34$ )، به عبارت دیگر، بین چهار گروه، حداقل در یکی از مؤلفه های پژوهش

جدول ۷. نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری (مانکوا) بر روی میانگین پس آزمون نمرات جهت گیری هدف

نام آزمون	مقدار	DF فرضیه	DF خطا	F	سطح معنی داری	مجذور اتا	توان آماری
آزمون اثر پیلایی	0/87	12	273	9/34	0/0001	0/29	1/00
آزمون لامبدای ویلکز	0/19	12	235/7	16/91	0/0001	0/42	1/00
آزمون اثر هتینگ	3/82	12	263	27/97	0/0001	0/56	1/00
آزمون بزرگترین ریشه روی	3/73	4	91	85/02	0/0001	0/78	1/00

جدول ۸. نتایج آزمون تحلیل واریانس نمرات جهت گیری هدف در گروه های آزمایش و گواه

متغیر	SS	Df	MS	F	P	Eta	Observed power
جهت گیری یادگیری	253/55	3	84/51	66/11	0/0001	0/68	1/00
عملکرد گرایشی	233/18	3	77/72	42/33	0/0001	0/58	1/00
عملکرد گریزی	80/09	3	26/69	10/54	0/0001	0/25	1/00
بلاتکلیفی	160/46	3	53/48	40/59	0/0001	0/57	1/00

روی نمره جهت گیری یادگیری، عملکرد گرایشی، عملکرد گریزی، بلاتکلیفی تأثیر دارد. نتایج این پژوهش به طور کلی با یافته های پژوهش ناجی (۱۳۸۹) و مهتا و وایتبرید (۲۰۰۵) همسو است.

در تبیین یافته های حاصل از این پژوهش می توان گفت که کاربرد برنامه ی آموزش فلسفه برای کودکان، علاوه بر تقویت قدرت تفکر، مهارت های شناختی و فرا شناختی، تصویرسازی ذهنی و تقویت حس شنیداری در آنها، مزایای دیگری را نیز به دنبال خواهد داشت. چنانچه این آموزش، به کمک مربیان با تجربه انجام شود، به طوری که فضای آموزش همراه با اجرای قوانین، محیط شادی آور و همراه با آزادی عمل باشد و کودک به چالش کشیده شود، موجب تقویت خودپنداره مثبت، استدلال، احترام به عقاید دیگران، انتقادپذیری، بهبود ارتباطات اجتماعی و سازش می شود (پرینگ و والر، ۲۰۱۰). یکی دیگر از فواید مهم آموزش فلسفه به شیوه اجتماع پژوهی است. در صورتی که جلسات مشترک از کودکان و

## بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی برنامه ی آموزش فلسفه برای والدین و اثربخشی آن با برنامه ی آموزش فلسفه برای کودکان در جهت گیری هدفی دانش آموزان دختر پایه ششم ابتدایی شهر ایلام انجام گرفت. نتایج پژوهش نشان داد که بین میزان جهت گیری هدف والدین و دانش آموزان شرکت کننده برنامه ی آموزش فلسفه با والدین و دانش آموزان غیر شرکت کننده تفاوت معنی داری وجود دارد. این نتایج، حاکی از اثربخشی آموزش فلسفه بر جهت گیری هدفی والدین و دانش آموزان شرکت کننده برنامه آموزش فلسفه با والدین است. لذا میانگین نمرات جهت گیری هدف مادران گروه آزمایش در مقایسه با مادران گروه گواه در پایان آموزش بیشتر می باشد. همچنین دختران گروه آزمایش در تمامی مقیاس ها بالاتر از دختران گروه گواه بودند. در هیچ یک از مقیاس ها در مادران و دختران گروه گواه تفاوت معناداری مشاهده نشد. نتایج نشان داد که گروه به صورت معناداری

ایجاد می‌شود و شامل پاسخ به این سؤالات است: من چه کسی هستم؟ چه توانایی‌های دارم؟ تا چه اندازه مفید و ارزشمندم؟ و غیره. به طور کلی، جهت‌گیری هدف ناشی از ویژگی‌ها، استعدادها، قضاوت‌ها، آرزوها و اهداف فرد است. آموزش فلسفه به کودک کمک خواهد کرد تا برای این‌گونه سؤالات درباره خود پاسخ‌های مناسبی را بیابد. حلقه کندوکاو به کودکان کمک می‌کند که با ارائه نظرات خود و دریافت نظرهای مخالف، قدرت ابراز وجود خود را افزایش دهند و دیدگاه مثبتی به خود پیدا کنند که منجر به ارتقای توانایی آنها در درک و بیان ایده‌ها، در ارتباط با همسالان می‌شود (پولتون، ۲۰۱۴). با توجه به نتایج مطالعات انجام شده می‌توان بر لزوم بازنگری در استراتژی‌های آموزشی فعلی جهت بهبود جهت‌گیری هدفی دانش-آموزان تأکید کرد. به خصوص دانش‌آموزان امروز یا به عبارتی مدرسین فردا را آماده نمود تا مهارت اندیشیدن، قضاوت و در نتیجه تفسیر و تجزیه و تحلیل و استنباط را یاد بگیرند. در این پژوهش صرفاً از پرسشنامه استفاده شده است. به همین خاطر ممکن است در اطلاعات به دست آمده سوء‌گیری ایجاد شده باشد. چرا که بعضی شرکت‌کنندگان ممکن است برای بهتر نشان دادن خود، بعضی سؤالات را با جهت‌گیری جواب دهند. به نظر می‌رسد مهمترین محدودیت پژوهش حاضر که خارج از اختیار محقق بود، عدم توانایی متغیرهای مزاحم مانند مسائل خانوادگی از جمله موانع پژوهش بود. همچنین، محدود شدن جامعه پژوهش به والدین (مادر) و دخترانشان در شهر ایلام بود که تعمیم نتایج به دانش‌آموزان پسر و نیز سایر شهرها را با محدودیت مواجه می‌سازد. از محدودیت‌های دیگر این پژوهش، محقق موفق به پیدا کردن پژوهشی که به طور مستقیم با این عنوان پرداخته باشد، نشد. از این جهت، محدودیت انتخاب یک موضوع درست و سنجیده وقتی با محتوای بدیع، تازه و پُر بار گردآوری شود، محدودیت و تازگی آن بر غنای علمی پژوهش می‌فزاید. پژوهش‌گران می‌توانند از سایر روش‌ها مانند مصاحبه نیز برای به دست آوردن اطلاعات دقیق استفاده کنند. پیشنهاد می‌شود طرح حاضر در قالب مطالعه تجربی اجرا گردد که در آن تأثیر آموزش روش‌های مختلف بر میزان جهت‌گیری هدف والدین و دانش‌آموزان بررسی شود. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌هایی در گروه‌های بزرگ‌تر، داده‌های دیگر تحصیلی، گروه‌های سنی دیگر و همچنین در سایر شهرها و در هر دو جنس، جهت بررسی‌های سنی و جنسیتی و تعمیم‌پذیری بیشتر نتایج نیز انجام شود. به علاوه به معلمان پیشنهاد می‌شود

والدین تشکیل شود، این همفکری نیز موجب پذیرش کودکان از جانب هم‌سالان خود می‌شود و از این جهت حرمت خود کودکان افزایش پیدا می‌کند (پارک، ۲۰۱۶). به تبع، نتایج این پژوهش‌ها با یافته‌های هدایتی (۱۳۹۰)، و ویتگنشتاین (۲۰۱۵) مشابهت دارد. همچنین در تبیین این یافته‌ها می‌توان به نتایج پژوهش‌های لیمن در زمینه آموزش فلسفه به کودکان استناد کرد. لیمن معتقد بود آموزش فلسفه به کودکان، آموزش شیوه تفکر فلسفی است که با مشارکت و گفت‌وگو صورت می‌پذیرد و منجر به پرورش تفکر اخلاقی و نقادانه می‌شود (لیمن، ۱۹۷۶). آموزش فلسفه باعث ارتقای تفکر اخلاقی و درونی‌سازی مفاهیم اخلاقی در کودکان می‌گردد. کودکان، به کمک داستان‌ها و بحث و گفتگو، با ارزش‌های اخلاقی و هنجارهای اخلاقی جامعه آشنا می‌شوند. در حلقه کندوکاو، کودک با احترام به عقاید و حقوق هم‌سالان، به تعامل با آنها می‌پردازد (پرینگ و والر، ۲۰۱۰). بروز این نوع رفتارها نشان دهنده خودمحورزدایی و توجه به دیگران است و همه این موارد نشانه رشد اخلاقی است. بین ارزش‌های اخلاقی و مهارت‌های ترجمه‌ای در سبک‌های تفکر و رفتار رابطه برقرار است. کودکی که از ابتدا خوب و بد را تشخیص دهد، هنجارهای اجتماعی را بشناسد و رعایت حقوق دیگران را درک کند، به احتمال زیاد، در مهارت‌های ترجمه‌ای، یعنی درک ارزش‌های دیگران و تبدیل آنها به نوعی از رفتار اجتماعی، توانا می‌شود (مرعی و همکاران، ۱۳۸۹).

به خصوص، تعامل اجتماعی حین گفتگوهای فلسفی زمینه اجتماعی شدن، افزایش اعتماد به خود و رشد قضاوت صحیح را در کودکان فراهم می‌کند. باید به این نکته توجه داشت که افزایش جهت‌گیری هدف یکی از جنبه‌های مهم سازگاری روانی است. جهت‌گیری هدف شکل دهنده انتظارات، انگیزه‌ها و رفتارها است. تحقیقات نشان می‌دهند، افرادی که جهت‌گیری هدف دارند، در زندگی با تجارب موفقیت آمیز مواجه شده و اغلب مقبول دیگران واقع می‌شوند (کیتسانتاس، آستین و هوی، ۲۰۱۷). در آموزش فلسفه از طریق حلقه کندوکاو دانش‌آموزان می‌توانند آزادانه نظرهای خود را بیان کنند و فرصتی برای ابراز وجود دارند که این کار در افزایش جهت‌گیری هدف نیز مؤثر است (برت، اوهی - بین، هوانگ و کارستن، ۲۰۱۶). علاوه بر این، جهت‌گیری هدف که عامل مهمی برای رشد شناختی، اجتماعی و عاطفی است و در واقع نگرش فرد به خود را شکل می‌دهد، در نتیجه تعاملات اجتماعی فرد با دیگران

راهنمایی شهرستان بروجن. *مجله روانشناسی بالینی و شخصیت*،

(۱۱) ۷، ۴۸-۳۷.

ماهرزاده، طیه و رمضان پور، شیوا (۱۳۹۰). تأثیر روش اجتماع پژوهشی

برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش مهارت‌های

شهروندی. *فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*، (۳) ۷، ۶۳-۳۱.

مرعشی، سیدمنصور؛ صفایی مقدم، مسعود و خزومی، پروین (۱۳۸۹).

بررسی تأثیر اجرای برنامه آموزش فلسفه برای کودکان به روش

اجتماع پژوهشی بر رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان پایه پنجم

ابتدایی شهر اهواز. *مجله تفکر و کودک*، (۲۷) ۱، ۱۰۲-۸۳.

ناجی، سعید (۱۳۸۹). *کندوکا و فلسفی برای کودکان و نوجوانان*. جلد

اول. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

هدایتی، مهرنوش (۱۳۹۰). بررسی تأثیر اجرای برنامه آموزش فلسفه برای

کودکان در بهبود روابط میان فردی از دید دانش‌آموزان. *فصلنامه*

*تفکر و کودک*، (۲) ۱، ۱۵۷-۱۳۳.

Bayne, S., & Ross, J. (2016). Manifesto Redux: Making a teaching philosophy from networked learning research. In *Proceedings of the 10th international conference on networked learning*, pp. 120-128.

Brett, J. F., Uhl-Bien, M., Huang, L., & Carsten, M. (2016). Goal orientation and employee resistance at work: Implications for manager emotional exhaustion with the employee. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 89(3), 611-633.

Caukin, N. G., & Brinthaupt, T. M. (2017). Using a Teaching Philosophy Statement as a Professional Development Tool for Teacher Candidates. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(2), 18.

Conway, J. (2011). Friendship and Philosophy: Teaching Plato's Lysis. *Teaching Philosophy*, 34(4), 411-421.

Drexler, J. (2015). Philosophy for General Education: Teaching Introductory Environmental Ethics for Non-Majors. *Teaching Philosophy*.

Elliot AJ, Church MA. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *J Pers Soc Psychol*, 72(1), 218-232. DOI: 10.1037/0022-3514.72.1.218.

Elliot, A.J., & McGregor, H. (2001). A 2 × 2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.

Hunt, J. W., & Spray, E. (2015). *Sweet cupcakes for all: a teaching philosophy to enhance student engagement and success in an enabling linguistics course*.

Jones, S. L. (2017). A different perspective of the teaching philosophy of RL Moore. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 48(2), 300-306.

Kitsantas, A., Steen, S., & Huie, F. (2017). The role of self-regulated strategies and goal orientation in

با آموزش‌های لازم در سطح مدارس، در بیان مطالب و موضوعات

درسی خود، دانش‌آموزان را به فکر کردن و دارند، تا آنان نیز نقش

محوری را در مسائل درسی، علمی و زندگی اجتماعی خویش ایفاء

نمایند. همچنین پیشنهاد می‌شود مدارس، از طریق برگزاری جلسات

انجمن اولیاء و مربیان، والدین را در جهت ارتقاء سطح فکری و

استفاده بهینه از قوای ذهنی فرزندشان در امور مختلف زندگی، یاری

و راهنمایی نمایند تا از این طریق دانش‌آموزان به انسان‌هایی متفکر،

خلاق، انعطاف‌پذیر، منطقی، مفید، مؤثر و فیلسوف تبدیل شوند.

## منابع

اصل مرز، فریبرز (۱۳۹۵). *نقش معلم و شاگرد در آموزش فلسفه به*

*کودکان*. تهران: انتشارات سخنوران.

الماسی حسینی، سیدصمد (۱۳۹۱). *بررسی تأثیر اجرای برنامه آموزش*

*تفکر با عنوان (فلسفه برای کودکان) به صورت اجتماع پژوهشی*

*بر بهبود مهارت‌های اجتماعی و عزت نفس در دانش‌آموزان پایه*

*پنجم*. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی، دانشکده

روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی.

بهبادفر، مرجان (۱۳۹۴). *بررسی اثربخشی آموزش فلسفه برای کودکان*

*در تربیت معنوی*. دومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم

تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی.

خادم صادق، مرضیه و فریدونی، شاپور (۱۳۹۴). *اثربخشی آموزش فلسفه*

*به کودکان در رشد تفکر فلسفی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی*.

اولین همایش بین‌المللی نوآوری و تحقیق در هنر و علوم انسانی.

دلاور، علی (۱۳۹۵). *روش تحقیق در روانشناسی و علوم تربیتی*. تهران:

نشر ویرایش.

صمدی، پروین؛ قائدی، یحیی و رضانی، معصومه (۱۳۹۰). *بررسی*

*تطبیقی برنامه درسی فلسفه در پایه سوم دبیرستان و پیش‌دانشگاهی*

*با برنامه آموزش فلسفه برای کودکان در پایه ۱۱ و ۱۲*. *فصلنامه*

*تعلیم و تربیت*، (۱۲) ۲، ۸۲-۵۷.

قائدی، یحیی (۱۳۸۶). *بررسی بنیادهای نظری برنامه درسی فلسفه برای*

*کودکان از دیدگاه فیلسوفان عقل‌گرا*. *مجله مطالعات برنامه*

*درسی*، (۲) ۷، ۹۵-۶۱.

قائدی، یحیی (۱۳۸۳). *بررسی و نقد دیدگاه‌های فلسفه برای کودکان*.

*رساله دکتری، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، تهران: دانشگاه*

*تربیت معلم*.

کلانتری، سارا؛ بنی‌جمالی، شکوه السادات و خسروی، زهره (۱۳۹۳).

*بررسی اثربخشی اجرای برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر*

*کاهش تفکرات غیرمنطقی دانش‌آموزان دختر کلاس اول مقطع*

- predicting achievement of elementary school children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(1), 65-81.
- Lipman, M. (1976). 'Can Philosophy for Children be the Basis of Educational Redesign?' *Journal of Social Studies*, 69 (6).
- Lipman, M. (2017). The Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) program. In *History, Theory and Practice of Philosophy for Children* (pp. 3-11). Routledge.
- Lone, J. M., & Green, M. (2013). Philosophy in High Schools: Guest Editors' Introduction to a Special Issue of Teaching Philosophy. *Teaching Philosophy*, 36(3), 213-215.
- Mehta, S. & Whitebeard, D. (2005). Philosophy for children and moral development in the India context. *Cambridge: Cambridge University*, 21, 2-12.
- Norris, T. (2015). Philosophical Questions about Teaching Philosophy: What's at Stake in High School Philosophy Education?. *Philosophical Inquiry in Education*, 23(1), 62-72.
- Park, B. R. (2016). *An Investigation of the Impact Cultural Identity Plays in Shaping the Teaching Philosophy of Second-Generation*. Immigrant Educators.
- Payant, C. (2017). Teaching Philosophy Statements: In-Service ESL Teachers' Practices and Beliefs. *TESOL Journal*, 8(3), 636-656.
- Poulton, J. (2014). Identifying a k-10 developmental framework for teaching philosophy. *Educational Philosophy and Theory*, 46(11), 1238-1242.
- Pring, L. & Valerie T. (2010). *The Cognitive and Behavioral Manifestations of Blindness in Children*. New York: Oxford University Press.
- Randall, J. (2016). *Teaching Philosophy at Key Stage 3: An intervention in pedagogical strategies in selective grammar schools*. (Doctoral dissertation).
- Samuelsson, L., & Lindström, N. (2017). Teaching Ethics to Non-Philosophy Students. In *19th Annual International Conference on Education, Athens, Greece* (pp. 185-186). Athens Institute for Education and Research (ATINER).
- Stonestreet, E., & Campbell, B. (2015). *Team teaching Philosophy of Music: experiences and reflections*.
- VandeWalle D. (1997). Development and validation of a work domain goal orientation instrument. *Education Philosophy Meas*, 57(6), 995-1015.
- Wittgenstein, L., Rhees, R., & Citron, G. (2015). *Wittgenstein's Philosophical*. Conversations from the Notes of Rush Rhees.