

## تأثیر آموزش فلسفه به کودک بر تحمل ابهام و مهارت‌های اجتماعی

پریناز بنیسی<sup>۱</sup>

دکتر حسن شمس اسفندآباد<sup>۲</sup>

دکتر سوزان امامی‌پور<sup>۳</sup>

### چکیده

این پژوهش با هدف تعیین تأثیر آموزش فلسفه به کودک بر تحمل ابهام و مهارت‌های اجتماعی انجام شد. پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش گردآوری داده‌ها به صورت نیمه‌آزمایشی، از نوع پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل و آزمایش بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان دوره اول متوسطه منطقه ۳ تهران در نیمسال اول سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود ( $N=650$ ). حجم نمونه ۳۰ نفر در نظر گرفته شد و برای نمونه‌گیری از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی استفاده شد. ابزار گردآوری داده‌ها، پرسشنامه تحمل ابهام مک‌لین (۱۹۹۳)، پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی ماتسون (۱۹۸۳) و یک دوره آموزش فلسفه برای گروه آزمایش به مدت ۱۳ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای که بر اساس «طرح درس‌های فلسفه برای کودکان» تدوین شده بود شرکت داده شدند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش آماری تحلیل کوواریانس استفاده شد. نتایج به دست آمده نشان داد که آموزش فلسفه بر تحمل ابهام و مهارت‌های اجتماعی تأثیر دارد. اعمال این روش آموزشی موجب بهبود تحمل ابهام و مهارت‌های اجتماعی شد. بنابراین باید برای بهبود بخشیدن به تحمل ابهام و مهارت‌های اجتماعی که هدف از کسب آنها شکوفایی ذهنی است، استفاده کرد و روش آموزش فلسفه را راهکاری مفید در نظام آموزشی کشور دانست.

واژه‌های کلیدی: آموزش فلسفه، تحمل ابهام، مهارت‌های اجتماعی.

۱. دانش‌آموخته دکتری روانشناسی تربیتی. دانشکده علوم انسانی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساوه. ساوه. ایران
۲. دانشیار گروه روانشناسی. دانشگاه بین‌المللی امام خمینی. قزوین. ایران. (نویسنده مسئول)
۳. دانشیار گروه روانشناسی. دانشگاه آزاد واحد تهران مرکز. تهران. ایران

## مقدمه

تحمل ابهام به‌عنوان یک متغیر شخصیتی، احساسی و ادراکی تعریف شده است و استدلال بر آن است که تحمل ابهام جنبه‌های مختلفی از عملکرد عاطفی و شناختی فرد، سبک شناختی مشخص، نظام‌های باور و نگرش، عملکرد بین‌فردی، اجتماعی و رفتارهای حل مسئله را ایجاد می‌کند (فارنهام و مارکز<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳). تحمل ابهام صفتی شخصیتی است که بر اساس آن، فرد تمایل به درک و رفتار کردن با موقعیت یا محرک‌های مبهم دارد. می‌توان گفت فرد موقعیت‌های مبهم را دوست دارد و یا حداقل می‌تواند برای مدتی با آنها زندگی کند. بنابراین، می‌توان آن را به‌عنوان تمایل فرد برای مشاهده و درک موقعیت‌های مبهم به‌صورت تهدید و یا فرصت تعریف نمود (راویندران و لایر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴). تحمل ابهام به گفته جانسون<sup>۳</sup> به «عدم اطمینان در مورد آینده» اشاره می‌کند و مک‌لین<sup>۴</sup> آن را «فقدان ادراک اطلاعات در مورد محرک یا محتوایی خاص» تعریف می‌کند (باسوز<sup>۵</sup>، ۲۰۱۵).

فردی که تحمل ابهام پایینی دارد به محض روبرو شدن با یک موقعیت پیچیده، لاینحل و دشوار احساس ناراحتی می‌کند. افراد دارای میزان تحمل ابهام بالا چون مشکلات را ناخوشایند می‌بینند درصددند که هرچه سریعتر راه حل مناسبی را برای رهایی از آن شرایط پیدا کنند. ولی افراد دارای میزان تحمل ابهام پایین به دلیل معیوب بودن سبک شناختی خود قادر نیستند راه حل مناسب را پیدا کنند (حسینی و کراسکیان موجمباری، ۱۳۹۲). نورتون<sup>۶</sup> معتقد است زمانی که اطلاعات موجود قابل تفسیر نباشد و شرایط پیش رو تهدیدآمیز باشد، باعث می‌شود برخی از افراد احساس اضطراب کرده و نهایتاً به‌سرعت از فعالیت مورد نظر اجتناب کنند. افراد دارای تحمل ابهام کمتر، معمولاً استرس بیشتری را تجربه می‌کنند و در تکالیف مبهم، شکست می‌خورند درحالی که افراد دارای تحمل ابهام بیشتر در تکالیف مبهم نسبتاً خوب عمل می‌کنند و از آن لذت می‌برند (شاطریان محمدی، ۱۳۹۲).

در کنار تحمل ابهام، مهارت‌های اجتماعی<sup>۷</sup> متغیر دیگری است که در فرایند اجتماعی شدن و توانایی تعامل با دیگران در همه مراحل زندگی اهمیت بسیار دارد. در تعریف مهارت‌های اجتماعی گفته شده است که، این مهارت‌ها رفتارهای اکتسابی جامعه‌پسندی هستند که فرد را قادر می‌سازند تا آنگونه با دیگران در تعامل باشد که احتمال بروز رفتارهای مثبت آنان را بیشتر کرده و از واکنش‌های منفی آنها اجتناب ورزد (بهمن‌زادگان جهرمی، ۱۳۸۹). منظور از مهارت اجتماعی توانایی تأثیرگذاری بر دیگران بر اساس رفتار است (گروت<sup>۸</sup>، ۲۰۱۷).

مهارت‌های اجتماعی، مجموعه مهارت‌هایی است که سازگاری افراد با زندگی اجتماعی را تسهیل می‌کند و دوستی و تأیید اجتماعی فرد را بهبود می‌بخشد (اوزوکو<sup>۹</sup>، ۲۰۱۷). به‌عبارتی کلی‌تر، مهارت‌های اجتماعی توانایی برقراری روابط بین‌فردی با دیگران است به‌نحوی که از نظر جامعه قابل قبول، ارزشمند، منطبق بر عرف و در عین حال برای شخص، خانواده و جامعه سودمند بوده و بهره‌های

1. Furnham & Marks
2. Ravindran & Lyer
3. Johnson
4. McLain
5. Başöz
6. Norton
7. social skills
8. Garrote
9. Özokcu

دوجانبه داشته باشند. یکی از نشانه‌های سلامت روانی و اجتماعی، وجود همین روابط اجتماعی است. داشتن چنین روابط گرم و صمیمی با انسان‌های دیگر منبع ایمنی، اعتماد، راحتی و آسایش هر انسان، سازمان و جامعه‌ای است. مهارت‌های اجتماعی یادگرفتنی هستند، شامل رفتارهای کلامی و غیرکلامی‌اند با قصد، نیت، واکنش‌ها و پاسخ‌های متناسب همراه‌اند، مستلزم زمان متناسب و کنترل رفتارهای خاص می‌باشند، متأثر از عوامل محیطی هستند و تقویت‌های اجتماعی دیگران را به حداکثر می‌رسانند (هارجی<sup>۱</sup>، ترجمه بیگی، ۱۳۸۹).

مهارت‌های اجتماعی دربرگیرنده مهارت‌هایی همچون آغاز و حفظ تعاملات اجتماعی، مهارت‌های رهبری و توانایی تنظیم محدودیت‌ها با همسالان، توجه به منافع و مزایای دیگران در تعاملات اجتماعی است و نقص در مهارت‌های اجتماعی منجر به عدم رضایت از همسالان و قربانی شدن در روابط می‌گردد (گروت<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷). بر اساس تحقیقات انجام شده بسیاری از دانش‌آموزان مهارت‌های اجتماعی مناسب را کسب ننموده و این امر منجر به توسعه مشکلات روانشناختی نظیر برقراری ارتباطات ناموفق با هم‌تایان، عملکرد نامناسب تحصیلی، عدم شرکت در فعالیت‌های جانبی و انزوا، طرد شدن توسط هم‌تایان، اضطراب، افسردگی و عصبانیت در دوران کودکی و سنین بالاتر خواهد شد و در واقع، تبعات و پیامدهای بر خورداری از سطوح نامناسب مهارت‌های اجتماعی منجر به فقدان سلامت رفتاری و اجتماعی مناسب در دوران بزرگسالی خواهد شد (گرمارودی و وحدانی‌نیا، ۱۳۸۵؛ لاد<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹).

یکی از شاخه‌های آموزش فلسفه که به پرورش قدرت استدلال و تفکر فلسفی در کودکان می‌پردازد، رویکرد آموزشی فلسفه برای کودکان است. برنامه فلسفه برای کودکان، با ایجاد فرصت کاوشگری جذاب پیرامون موضوعاتی که ذهن کودک را درگیر خود ساخته، علاوه بر پرورش قدرت تفکر و تعمق روی مسائل، منجر به تفکر تأملی، تفکر مشارکتی، احساس کفایت در تولید و پرورش ایده‌ها و مسئولیت‌پذیری اخلاقی شده و مانع از احساس حقارت کودک می‌شود. از آنجایی که در این برنامه پرسشگری پایانی ندارد، برخلاف روش‌های قدیمی، بر ارتباط بین معلم و دانش‌آموز تأکید می‌شود. ارتباطی که در آن معلم، ظرفیت‌های کودکان را برای افکار خلاقانه و انتقادی تخمین می‌زند (هدایتی، ۱۳۸۹). نتایج مطالعات انجام شده در دانشگاه دورام<sup>۴</sup> در بریتانیا بیانگر آن است که رویکرد فلسفه برای کودکان تأثیر مثبتی بر اعتماد به نفس دانش‌آموزان در صحبت کردن، مهارت گوش دادن دارد (گورارد<sup>۵</sup>، ۲۰۱۵) که منجر به تقویت تفکر انتقادی در آنها شده (کاریکو<sup>۶</sup>، ۲۰۱۶) و موجبات پرورش شهروندی و رشد مهارت‌های میان‌فردی و برون‌فردی (اجتماعی) را در آنها فراهم می‌نماید (رلی<sup>۷</sup>، ۲۰۱۶).

قائدی و عفتی کلاته (۱۳۹۶) در پژوهشی به بررسی تأثیر آموزش برنامه فلسفه برای کودکان بر رشد مهارت‌های زبانی دانش‌آموزان سوم ابتدایی شهرستان بجنورد پرداختند. فرضیه‌آزمایی و تحلیل داده‌ها نشان داد که اجرای برنامه فلسفه برای کودکان بر رشد مهارت‌های زبانی دانش‌آموزان کلاس سوم دبستان تأثیر مثبت داشته است. تنها و احمدی (۱۳۹۶) پژوهشی را با عنوان واکاوی برنامه فلسفه برای کودکان (فبک) با تأکید بر عناصر برنامه درسی اهداف، اصول، محتوا، روش تدریس، معلم و

1. Harji
2. Garrote
3. Ladd
4. Durham
5. Gorard
6. Karikó
7. Worley

دانش‌آموز انجام دادند. یافته‌ها نشان داد فلسفه برای کودکان یک برنامه آموزش تفکر است و می‌توان برای آن اهداف ارتقای مهارت استدلال؛ مهارت تفکر خلاق؛ پرورش تفکر انتقادی؛ مهارت پردازش اطلاعات؛ تقویت ارزش‌های اخلاقی؛ پرورش ارزش‌های هنری؛ تقویت خودآگاهی؛ آموزش شهروندی؛ مهارت‌های ارزشیابی؛ رشد فردی و میان‌فردی؛ پرورش توانایی و مفهوم‌یابی در تجربه حل مسئله را بیان کرد. هدایتی و ماهزاده (۱۳۹۵) در پژوهشی به تبیین تأثیر برنامه آموزشی فلسفه برای کودکان و نوجوانان بر مهارت‌های حل مسئله اجتماعی در دانش‌آموزان پرداختند. نتایج پژوهش حاکی از آن بود که مشارکت در برنامه آموزشی «فلسفه برای کودکان و نوجوانان» منجر به بهبود مهارت کلی حل مسئله اجتماعی می‌گردد.

دی‌اولیمپو و تسچرز<sup>۱</sup> (۲۰۱۶) پژوهشی را با عنوان فلسفه برای کودکان: یک رویکرد جامع برای آموزش زندگی به کودکان انجام دادند. محققان در این مقاله به بررسی دو رویکرد نسبت به فلسفه و آموزش و پرورش پرداختند: رویکرد فلسفی برای کودکان که توسط لیپمن پشتیبانی می‌شود و مفهوم فلسفی هنر زندگی که توسط اشمید بررسی شده است. محققان با مقایسه این دو رویکرد به این نتیجه دست یافتند که رویکرد عملگرایانه بر یادگیری تفکر انتقادی و خلاقانه تمرکز دارد. رویکرد اشمید نیز، بازتاب، احتیاط و حکمت عملی و همچنین الزام هر فرد برای مسئولیت‌پذیری در زندگی است؛ به این معنا که هر فرد مسئول زندگی خویش است. ورلی<sup>۲</sup> (۲۰۱۶) در مطالعه‌ای با عنوان فلسفه و کودکان به این نتیجه دست یافتند که برنامه آموزش فلسفه برای کودکان می‌تواند در جهت بهبود توانایی استدلال، پرورش خلاقیت، پرورش تفکر انتقادی، پرورش درک اخلاقی و ارزش‌های هنری، پرورش شهروندی و رشد مهارت‌های میان‌فردی و برون‌فردی (اجتماعی) بسیار مؤثر باشد. گورارد<sup>۳</sup> (۲۰۱۵) پژوهشی را به منظور ارزیابی تأثیرات رویکرد آموزشی فلسفه برای کودکان انجام داده است. هدف اصلی این ارزیابی، ارزیابی این موضوع بوده است که آیا پس از گذشت یک سال از آموزش فلسفه برای کودکان برای دانش‌آموزان سال‌های چهارم و پنجم پیشرفت تحصیلی بالا در ریاضیات، خواندن و نوشتن حاصل شده است؟ و آیا این آموزش بر توانایی‌های شناختی دانش‌آموزان تأثیری داشته است یا خیر؟ در این مطالعه، در مجموع ۴۸ مدرسه در طیف وسیعی از مناطق جغرافیایی انگلستان شرکت کردند. نتایج کلیدی به دست آمده از مطالعه نشان دادند که رویکرد فلسفه برای کودکان تأثیر مثبتی بر اعتماد به نفس دانش‌آموزان در صحبت کردن و همچنین مهارت گوش دادن داشته است. اساساً عدم برخورداری از تحمل ابهام و مهارت‌های اجتماعی، خواسته و ناخواسته، به خدشه‌دار نمودن زندگی فرد در بزرگسالی می‌انجامد و وی را از بسیاری از موقعیت‌های زندگی دور می‌سازد. با توجه به اینکه هر دو متغیر یاد شده، از طریق آگاهی و آموزش دادن قابل پیشگیری هستند و به نظر می‌رسد آموزش فلسفه بتواند به افراد کمک کند تا تصمیم درستی در موقعیت‌های مختلف زندگی بگیرند و از بلا تکلیفی دور شوند، این تحقیق با هدف تعیین تأثیر آموزش فلسفه به کودک بر تحمل ابهام و مهارت‌های اجتماعی انجام شده است و درصد پاسخ به این سؤال است که آموزش فلسفه تا چه اندازه بر تحمل ابهام و مهارت‌های اجتماعی تأثیر دارد؟

1. D'Olimpio & Teschers

2. Worley

3. Gorard

## روش تحقیق

این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش گردآوری داده‌ها به صورت نیمه‌آزمایشی، از نوع پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری این پژوهش را تمامی دانش‌آموزان دوره اول متوسطه منطقه ۳ تهران در نیمسال اول ۹۸-۱۳۹۷ تشکیل می‌دهند ( $N=650$ ). برای نمونه‌گیری از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی استفاده شده است. بدین‌صورت که از منطقه سه تهران دو مدرسه متوسطه انتخاب شد (به دلیل اثر تداخل متغیر آزمایش، دو مدرسه جداگانه در نظر گرفته شد تا اثر تداخل متغیر آزمایش به وجود نیاید) و سپس تعداد ۳۰ نفر از دانش‌آموزان کلاس دوره اول متوسطه این دو مدرسه به صورت خوشه‌ای انتخاب و در پژوهش شرکت داده شدند. پس از انتخاب نمونه و گمارش تصادفی دانش‌آموزان در گروه آزمایش و کنترل، برای آزمودنی‌های گروه آزمایش، جلسات آموزش فلسفه برگزار شد. لازم به ذکر است که معیارها و ملاک‌های ورود و خروج، سن و پایه تحصیلی دانش‌آموزان بود. ابزار جمع‌آوری داده‌ها به شرح زیر بوده است:

۱- پرسشنامه تحمل ابهام: این پرسشنامه توسط مک‌لین (۱۹۹۳) ساخته شده و دارای ۲۲ آیتم بوده و یک مقیاس ۵ درجه‌ای (کاملاً موافقم، موافقم، بینابین، مخالفم، کاملاً مخالفم) برای پاسخ دارد که به ترتیب با (۱، ۲، ۳، ۴، ۵) نمره گذاری می‌شود. نمرات بالاتر از ۵۵ بیانگر قدرت تحمل ابهام پایین فرد و نمرات پایین تر از ۵۵ بیانگر قدرت تحمل ابهام بالای فرد است. این مقیاس بر اساس تعریف‌های تجدیدنظر شده مشخصه‌های ابهام و واکنش‌های فردی نسبت به درک آنها طراحی گردیده است و اعتبار، روایی و پایداری آن بسیار خوب گزارش شده است و پایایی آن  $0/83$  اعلام شده است (صالحی حیدرآباد، ۱۳۹۳). در این پژوهش، پایایی آن پرسشنامه بر اساس آلفای «کرونباخ»  $0/84$  محاسبه شد.

۲- پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی: برای بررسی مهارت‌های اجتماعی از پرسشنامه ماتسون<sup>۲</sup> (۱۹۸۳) استفاده شده است. این پرسشنامه که برای سنجش مهارت‌های اجتماعی افراد ۴ تا ۱۸ سال تدوین گردیده است، دارای ۵۶ سؤال بوده و هدف آن سنجش مهارت‌های اجتماعی از ابعاد مختلف (مهارت‌های اجتماعی مناسب، رفتارهای غیراجتماعی، پرخاشگری و رفتارهای تکانشی، برتری طلبی و اطمینان زیاد به خود داشتن، رابطه با همسالان) است. این پرسشنامه بر اساس مقیاس لیکرت می‌باشد. دامنه نمرات این ابزار بین ۵۶ تا ۲۸۰ امتیاز است. در ایران، یوسفی و خیر، ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی را در سال ۱۳۸۱ برابر با  $0/86$  گزارش کرده‌اند. اعتبار این پرسشنامه در تحقیق بیابانگرد در سال ۱۳۸۴ برابر با  $0/83$  گزارش شده است. در مطالعه شایمحممدی (۱۳۹۳) ضریب کلی پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی ماتسون برابر با  $0/83$  و برای هر بعد به شرح زیر گزارش داده شده است: مهارت‌های اجتماعی مناسب برابر با  $0/74$ ، رفتارهای غیراجتماعی برابر با  $0/71$ ، پرخاشگری و رفتارهای تکانشی برابر با  $0/71$ ، برتری طلبی و اطمینان زیاد به خود داشتن برابر با  $0/72$ ، رابطه با همسالان برابر با  $0/74$ . در این پژوهش پایایی پرسشنامه  $0/85$  به دست آمد.

۳- برگزاری دوره آموزشی فلسفه برای کودکان برای گروه آزمایش: آموزش فلسفه به مدت ۱۳ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای، برای گروه آزمایش اجرا شد. لازم به ذکر است که دوره آموزشی فوق برگرفته از روش آموزش فلسفه بر اساس کتاب «طرح درس‌های فلسفه برای کودکان؛ مناسب کلاس‌های تفکر و پژوهش

و تفکر و سبک زندگی» نوشته مایکل باروز<sup>۱</sup> و ترجمه مرتضی براتی (۱۳۹۵) می‌باشد (برگزاری دوره آموزشی در دو ماه انجام شد) و شرح این دوره به صورت جدول ۱ است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش توصیفی از شاخص‌های مرکزی و پراکندگی و در بخش استنباطی از تحلیل کوواریانس استفاده شده است.

### جدول ۱: شرح برگزاری دوره آموزشی فلسفه برای گروه آزمایش

جلسه	خلاصه جلسات
۱	معرفی افراد، قوانین و هدف برگزاری دوره آموزشی و اجرای پیش‌آزمون
۲	فلسفه چیست؟
۳	رهبری (تمیز دادن انواع رهبری)
۴	اخلاق (چه چیزی باعث درستی یا نادرستی یک عمل می‌شود؟)
۵	عدالت (برابری اقتصادی چه نقشی در عدالت دارد؟)
۶	آزادی و نظریه‌های قرارداد اجتماعی (چه کسی می‌تواند آزادی شما را محدود کند؟)
۷	عدالت (عدالت سیاسی چیست؟)
۸	دوستی (شناسایی صفات/جنبه‌های یک دوستی/دوستی خوب)
۹	تبعیض (جواز اخلاقی تصورات قالبی)
۱۰	آزادی (آیا می‌توانید آزادانه راه ارتباط خود را با دنیا انتخاب کنید؟)
۱۱	رهبری (چه چیزی رهبر خوب را می‌سازد؟)
۱۲	معرفت‌شناسی (از کجا می‌دانید که چه می‌دانید؟)
۱۳	اجرای پس‌آزمون

### یافته‌های پژوهش

نتایج حاصل از دو آزمون کولموگروف اسمیرنوف و شاپیروویلک، لون و امباکس مبنی بر همسانی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس نشان دادند که مفروضه همسانی ماتریس کوواریانس‌ها، به عنوان یک از مفروضات آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری برقرار می‌باشد. نتایج همگنی شیب خط رگرسیونی نیز نشان داد که اثر تعامل گروه (مستقل)\* پیش‌آزمون (همپراش) برای تحمل ابهام برابر با ۰/۸۴۵ و برای مهارت‌های اجتماعی برابر با ۰/۷۳۴ است که هر دو مقدار به‌دست آمده بزرگتر از ۰/۰۱ می‌باشند، بنابراین فرضیه همگنی شیب‌های رگرسیونی مورد پذیرش قرار می‌گیرد.

جدول ۲: نتایج چهار آماره تحلیل کوواریانس برای اثر اصلی گروه بر متغیرهای وابسته

سطح معناداری P	F	df خطا	df فرضیه	مقدار	آزمون
۰/۰۰۰	۳۴۵۷	۲۷	۳	۰/۹۹۵	آزمون اثر پیلایی
۰/۰۰۰	۳۴۵۷	۲۷	۳	۰/۳۰۱	آزمون لامبدای ویلکز
۰/۰۰۰	۳۴۵۷	۲۷	۳	۱۹۲/۰۹۸	آزمون اثر هتلینگ
۰/۰۰۰	۳۴۵۷	۲۷	۳	۱۹۲/۰۹۸	آزمون بزرگترین ریشه روی

$0.01 < P^{**}$

با توجه به نتایج جدول ۲ نتایج هر چهار آزمون اثر پیلایی (۰/۹۹۵)، لامبدای ویلکز (۰/۳۰۱)، اثر هتلینگ و بزرگترین ریشه روی (۱۹۲/۰۹۸) نشان می‌دهد که اثر گروه بر تحمل ابهام و مهارت‌های اجتماعی معنادار می‌باشد ( $P < 0.01$  و  $F=3457$ ). آزمون فوق قابلیت استفاده از تحلیل کواریانس چندمتغیره را مجاز شمرده است.

جدول ۳: نتایج تحلیل کواریانس در نمرات پیش و پس آزمون تحمل ابهام

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	Df	میانگین مجذورات	آماره F	سطح معناداری	مجذور اتا (اندازه اثر)	توان آماری
تحمل ابهام	پیش آزمون	۲۷۴۱۸۵	۱	۲۷۴۱۸۵	۷۷۴۱/۱۷۱	۰/۰۰۰	۰/۹۹۳	۱
	اثر گروه	۱۲۶۵۹	۱	۴۲۱۹/۶۸۹	۱۱۹/۱۴۴	۰/۰۰۰	۰/۸۶۵	۱
	خطا	۱۹۸۳۳۳	۲۸	۳۵/۴۱۷	-	-	-	-
	کل	۲۸۸۸۲۸	۳۰	-	-	-	-	-

$0.01 < P^{**}$

با توجه به نتایج جدول ۳ گروه آزمایش پس از آموزش فلسفه تفاوت معنی‌داری در نمرات تحمل ابهام در مقایسه با گروه کنترل کسب کردند ( $P < 0.01$  و  $F=119/144$ ). بنابراین آموزش فلسفه بر تحمل ابهام تأثیر داشته و با توجه به مجذور اتا می‌توان گفت که میزان اثر آموزش فلسفه بر بهبود تحمل ابهام ۸۶/۵ می‌باشد.

جدول ۴: نتایج تحلیل کواریانس در نمرات پیش و پس آزمون مهارت‌های اجتماعی

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	Df	میانگین مجذورات	آماره F	سطح معناداری	مجذور اتا (اندازه اثر)	توان آماری
مهارت‌های مناسب اجتماعی	پیش آزمون	۲۰۸۳۸۸	۱	۲۰۸۳۸۸	۶۵۰۳/۴	۰/۰۰۰	۰/۹۹۱	۱
	اثر گروه	۵۶۰۹/۳۳	۱	۱۸۶۹/۷۷۸	۵۸/۳۵۲	۰/۰۰۰	۰/۷۵۸	۱
	خطا	۱۷۹۴/۴۰	۲۸	۳۲/۰۴۳	-	-	-	-
	کل	۲۱۵۷۹۲	۳۰	-	-	-	-	-
رفتارهای غیر اجتماعی	پیش آزمون	۷۷۶۱۶	۱	۷۷۶۱۶	۳۴۲۷/۴۷	۰/۰۰۰	۰/۹۴۸	۱
	اثر گروه	۱۷۷۹/۸۰	۱	۵۹۳/۲۶۷	۲۶/۱۹۸	۰/۰۰۰	۰/۵۸۴	۱
	خطا	۱۲۶۸/۱۳	۲۸	۲۲/۶۴۵	-	-	-	-
	کل	۸۰۶۶۴	۳۰	-	-	-	-	-

۱	۰/۹۸۰	۰/۰۰۰	۲۷۶۸/۵۰	۹۰۷۱۴/۸	۱	۹۰۷۱۴/۸	پیش‌آزمون	پرخاشگری و رفتارهای تکانشی
۱	۰/۶۱۰	۰/۰۰۰	۲۹/۲۲۹	۹۵۷/۷۵۰	۱	۲۸۷۳/۳۵	اثر گروه	
-	-	-	-	۳۲/۷۶۷	۲۸	۱۸۳۴/۹۳	خطا	
-	-	-	-	-	۳۰	۹۵۴۲۳	کل	
۱	۰/۹۶۵	۰/۰۰۰	۱۵۵۳/۲۸	۲۲۵۰/۴	۱	۲۲۵۰/۴	پیش‌آزمون	برتری طلبی و اطمینان زیاد به خود داشتن
۱	۰/۴۱۵	۰/۰۰۰	۱۳/۲۶۶	۱۹۲/۳۰۰	۱	۵۷۶/۶۰۰	اثر گروه	
-	-	-	-	۱۴/۴۸۸	۲۸	۸۱۱/۳۳۳	خطا	
-	-	-	-	-	۳۰	۲۳۸۹۲	کل	
۱	۰/۹۸۱	۰/۰۰۰	۲۸۱۶/۲۷	۵۷۱۰/۳/۳	۱	۵۷۱۰/۳/۳	پیش‌آزمون	رابطه با همسالان
۱	۰/۵۲۷	۰/۰۰۰	۲۰/۷۸۳	۴۲۱/۳۹۴	۱	۱۲۶۴/۱۸	اثر گروه	
-	-	-	-	۲۰/۲۷۶	۲۸	۱۱۳۵/۴۶	خطا	
-	-	-	-	-	۳۰	۵۹۵۰/۳	کل	
۱	۰/۹۹۱	۰/۰۰۰	۶۴۵۲/۲۷	۲۰۳۱۳/۶	۱	۲۰۳۱۳/۶	پیش‌آزمون	مهارت‌های اجتماعی
۱	۰/۷۵۰	۰/۰۰۰	۵۶/۱۱۱	۱۷۶۶۵/۲۰	۱	۵۲۹۹۵/۶	اثر گروه	
-	-	-	-	۳۱۴/۸۲۹	۲۸	۱۷۶۳۰/۴	خطا	
-	-	-	-	-	۳۰	۲۱۰۱۹۸	کل	

$P < 0.01$

با توجه به نتایج حاصل از جدول شماره ۴ گروه آزمایش پس از آموزش فلسفه تفاوت معنی‌داری در نمرات مهارت‌های اجتماعی در مقایسه با گروه کنترل کسب کردند (به ترتیب  $P < 0.01$  و  $F = 58/352$ ،  $F = 26/198$ ،  $F = 29/229$ ،  $F = 20/783$ ،  $F = 13/266$ ،  $F = 29/229$ ). بنابراین آموزش فلسفه بر مهارت‌های اجتماعی تأثیر داشته و با توجه به مجذور اتا می‌توان گفت که میزان اثر آموزش فلسفه بر بهبود مهارت‌های اجتماعی ۷۵ می‌باشد و میزان اثر آموزش فلسفه بر هر یک از متغیرهای مهارت‌های اجتماعی نیز به صورت زیر است:

- ۱- میزان اثر آموزش فلسفه بر بهبود مهارت‌های اجتماعی مناسب ۷۵/۸ می‌باشد.
- ۲- میزان اثر آموزش فلسفه بر بهبود رفتارهای غیراجتماعی ۵۸/۴ می‌باشد.
- ۳- میزان اثر آموزش فلسفه بر بهبود پرخاشگری و رفتارهای تکانشی ۶۱ می‌باشد.
- ۴- میزان اثر آموزش فلسفه بر بهبود برتری‌طلبی و اطمینان زیاد به خود داشتن ۴۱/۵ می‌باشد.
- ۵- میزان اثر آموزش فلسفه بر بهبود رابطه با همسالان ۵۲/۷ می‌باشد.

### بحث و نتیجه‌گیری

نتایج به‌دست آمده نشان داد که آموزش فلسفه بر تحمل ابهام و مهارت‌های اجتماعی تأثیر دارد. به‌طوری‌که موجب بهبود سطح تحمل ابهام با اندازه اثر ۸۶/۵ و بهبود سطح مهارت‌های اجتماعی با اندازه اثر ۷۵ شده است. در تبیین یافته فوق می‌توان اینگونه اظهار داشت که آموزش فلسفه برای افراد، منجر به ایجاد و پرورش تفکر مشارکتی، خرد جمعی، تفکر تحلیلی، خلاقیت، مسئولیت‌پذیری، انعطاف‌پذیری، و بسیاری از ویژگی‌های شخصیتی مؤثر در آنها می‌گردد. زیرا با استناد به تعریف لیپمن،



این فلسفه، آموزشی است که از فلسفه برای واداشتن ذهن فرد به کوشش در جهت پاسخگویی به نیاز و اشتیاقی که به معنا دارد بهره می‌برد (لیپمن، ترجمه ناجی، ۱۳۸۲). به عبارت دیگر و با استناد به گفته هینز، فلسفه به دلیل داشتن خصایصی چون تمایل در ترتیب‌دهی، تبادل ابزار و چارچوب‌بندی عقاید و باورها، برنامه فلسفه برای افراد را در درون خود می‌گنجاند (هینز، ترجمه نوروزی، ۱۳۸۶). پرواضح است که با توجه به تأثیر آموزش فلسفه بر مهارت‌های اجتماعی، باورهای فراشناختی و تحمل ابهام در دانش‌آموزان دوره اول متوسطه که همسو با نتیجه به دست آمده می‌توان به پژوهش تنها و احمدی (۱۳۹۶)، طبری (۱۳۹۶)، هدایتی و ماهزاده (۱۳۹۵)، قبایان (۱۳۹۴)، خرمرئی (۱۳۹۲)، الماسی حسینی (۱۳۹۱)، ورلی (۲۰۱۶)، تاپینگ و تریکی (۲۰۱۴) اشاره نمود. توجه به این آموزش در تمام دوره‌های تحصیلی می‌بایست مورد توجه نظام آموزشی کشور قرار گیرد و هرگونه بی‌توجهی پیرامون این امر، از میزان رشدی که افراد می‌بایست در حداقل دو حوزه تحمل ابهام و مهارت‌های اجتماعی (که در این پژوهش مورد مطالعه قرار گرفتند) داشته باشند، کم می‌نماید.

این پژوهش به نتیجه مثبتی برای اثربخش بودن آموزش فلسفه بر تحمل ابهام و مهارت‌های اجتماعی متوسطه دست یافت. نتایج نشان داد که آموزش فلسفه بر تحمل ابهام و مهارت‌های اجتماعی تأثیر مثبتی داشته است. پس می‌توان از روش آموزش فلسفه که در نظام آموزشی کشور رویکردی جدید و در عین حال متحولانه در جهت تحولات جدید سند تحول بنیادین آموزش و پرورش است، اما نظام آموزشی برای آموزش فلسفه به یادگیرندگان خود تا حدی مقاومت می‌کند، برای بهبود بخشیدن به تحمل ابهام و مهارت‌های اجتماعی که هدف از کسب آنها شکوفایی ذهنی است، استفاده کرد و روش آموزش فلسفه را راهکاری مفید در نظام آموزشی کشور دانست. اساساً، آموزش فلسفه به دلیل آنکه یک روش موثر و صحیح تفکر است، منجر می‌شود تا:

- ۱- توانایی و قدرت تشخیص و استدلال نمودن در فرد ایجاد شده و به او کمک می‌کند تا در انتخاب‌هایی که در زندگی دارد، راه درست را برگزیند.
- ۲- در تصمیم‌گیری‌ها و انتخاب‌ها، از احساسات و هیجانات زودگذر، کمتر استفاده کند.
- ۳- به فرد در داشتن مهارت تفکر نقادانه و خلاقانه کمک می‌کند.

### منابع

- الماسی حسینی، صمد. (۱۳۹۱). تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر رشد مهارت‌های اجتماعی و عزت نفس دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی. باروز، مایکل. (۲۰۰۰). طرح درس‌های فلسفه برای کودکان؛ مناسب کلاس‌های تفکر و پژوهش و تفکر و سبک زندگی. ترجمه مرتضی براتی، (۱۳۹۵). تهران: شهرتاش.
- بهمن‌زادگان جهرمی، مرضیه؛ یارمحمدیان، احمد؛ موسوی، حسین. (۱۳۸۹). بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر رفتارهای اوتیستیک و رشد اجتماع کودکان مبتلا به اختلال اوتیسم. یافته‌های نو در روان‌شناسی. ۸۱-۹۵.

- بیابانگرد، اسماعیل. (۱۳۸۴). رابطه میان عزت‌نفس، انگیزه پیشرفت و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان‌های تهران. *مطالعات روانشناختی*، (۱) ۴: ۱۴۴-۱۳۱.
- تنها، حدیثه، احمدی، حسین. (۱۳۹۶). واکاوی برنامه فلسفه برای کودک: تأکید بر عناصر برنامه درسی اهداف، اصول، محتوا، روش تدریس، معلم، دانش‌آموز. سومین همایش ملی مطالعات و تحقیقات نوین در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی ایران، قم، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضوی.
- حسینی، سهیلا؛ کراسکیان موجمباری، آدیس؛ فردوسی‌پور، عاطفه (۱۳۹۲). سهم پنج عامل اصلی شخصیت در پیش‌بینی تحمل ابهام. *اندیشه و رفتار*، (۸) ۳: ۲۶-۱۷.
- خرم‌روئی، سعید؛ هاشمی، سمیه؛ بهروزی، مریم. (۱۳۹۲). بررسی تأثیر آموزش فلسفه به روش کندوکاو فلسفی بر میزان خلاقیت و آگاهی فراشناختی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی ناحیه یک شهر همدان در سال تحصیلی ۹۱-۹۲. *مقالات ششمین همایش بین‌المللی روانپزشکی کودک و نوجوان تبریز: دانشگاه علوم پزشکی تبریز*.
- شاطریان محمدی، فاطمه؛ علیزاده، فاطمه؛ نیکوکار، اعظم. (۱۳۹۲). تأثیر تحمل ابهام بر باورهای فراشناختی و درگیری تحصیلی دانشجویان، راهبردهای شناختی در یادگیری، (۱) ۱: ۴۷-۳۱.
- شاه‌محمدی، مریم. (۱۳۹۳). رابطه مهارت‌های اجتماعی با عزت‌نفس در دانش‌آموزان هنرستان دخترانه حضرت زینب (س). *پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن. طبری، مهدیه؛ خالقی‌خواه، علی؛ مردای، مسعود؛ زاهد بابلان، عادل* (۱۳۹۶). بررسی تأثیر برنامه آموزش «فلسفه و کودک» بر روحیه پرسشگری و مهارت‌های خشم دانش‌آموزان در دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی شهر بابل. *فلسفه و کودک*، ۱۵: ۱۰۳.
- قائدی، یحیی؛ عفتی کلاته، مریم. (۱۳۹۶). بررسی تأثیر آموزش برنامه فلسفه برای کودکان بر رشد مهارت‌های زبانی دانش‌آموزان سوم ابتدایی شهرستان بجنورد. *اولین کنگره علمی بین‌المللی فرهنگ، زبان و ادبیات، شیراز، موسسه عالی علوم و فناوری خوارزمی*.
- قبادیان، مسلم. (۱۳۹۴). تأثیر برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی. *پژوهش‌های تربیتی*، (۲) ۳۰: ۱۴۹-۱۳۸.
- گرمارودی، غلامرضا. (۱۳۸۵). سلامت اجتماعی: بررسی میزان مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان. *پایش*، ۵، ۲، ۱۴۷-۱۴۱.
- لیپمن، متیو. (۱۹۸۹). *فلسفه برای کودکان و نوجوانان، رویکردی جدید در فلسفه تعلیم و تربیت*. ترجمه سعید ناجی. *فصلنامه فرهنگ*، (۲۲) ۶۹: ۱۷۵-۱۵۱.
- هارجی، آ. (۱۹۹۴). *مهارت‌های اجتماعی در ارتباطات میان‌فردی*. ترجمه خشایار بیگی، (۱۳۹۲). تهران: رشد.
- هدایتی، مهدی. (۱۳۸۹). کودکان متفکر، روابط میان‌فردی موثر. *تفکر و کودک*، ۱: ۱۴۵-۱۲۵.
- هدایتی، مهنوش؛ ماهزاده، حامد (۱۳۹۵). «فلسفه برای کودکان» و مهارت حل مسئله اجتماعی. *مجله علوم تربیتی*، (۲۳) ۱: ۵۴-۲۹.

هینز، جوانا. (۱۹۹۵). بچه‌های فیلسوف. ترجمه رضاعلی نوروزی. عبدالرسول جمشیدیان. مهرناز مهربایی کوشکی، (۱۳۸۶). قم: انتشارات سماء قلم.

- Basoz, T. (2015). Exploring the relationship between tolerance of ambiguity of EFL learners and their vocabulary knowledge. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 11(2): 53-66.
- D'Olimpio, L., & Teschers, Ch. (2016). Philosophy for Children Meets the Art of Living: A Holistic Approach to an Education for Life, *Philosophical Inquiry in Education*, 23, 2, 114-124.
- Furnham, A., & Joseph M. (2013). Tolerance of Ambiguity: A Review of the Recent Literature. *Psychology*, 4(9): 717-728.
- Garrote, A. (2017). The Relationship between Social Participation and Social Skills of Pupils with an Intellectual Disability: A Study in Inclusive Classrooms. *Frontline Learning Research*, 5(1): 51-1.
- Gorard, S., Siddiqui, N., See., & B.H. (2015). *Philosophy for Children: Evaluation Report and Executive Summary*. Education Endowment Foundation. 9th Floor Millbank Tower, Millbank, London.
- Karikó, S. (2016). The New Responsibility and Challenge of Education: The Current and Prospective Situation of Philosophy for Children, *Practice and Theory in Systems of Education*, 11(2): 711-501.
- Ladd, G.W. (2009). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom; predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61: 1081-1100.
- Özokcu, O., Akçamete, G., & Özyürek, M. (2017). Examining the Effectiveness of Direct Instruction on the Acquisition of Social Skills of Mentally Retarded Students in Regular Classroom Settings. *Journal of Education and Training Studies*, 5(4): 214-226.
- Ravindran, S., & Govind, S.L. (2014). Organizational and Knowledge Management Related Antecedents of Knowledge Use: The Moderating Effect of Ambiguity Tolerance. *Information Technology Management*. 15(4): 271-290.
- Topping, K.J., & Trickey, S. (2014). The role of dialog in philosophy for children. *International Journal of Educational Research*, 63, 69-78.
- Worley, P. (2016). Philosophy and children. *The Philosophers' Magazine*, 72: 119-120.