



## تأثیر آموزش فلسفه بر خودتنظیمی و مهارت اجتماعی دانش‌آموزان دختر متوسطه اول

سمیرا شیخی<sup>۱</sup>، عباس حبیب‌زاده<sup>۲</sup> \* 

چکیده	اطلاعات مقاله
<p>این پژوهش با هدف تعیین تأثیر آموزش فلسفه بر خودتنظیمی و رشد مهارت اجتماعی دانش‌آموزان دختر متوسطه اول قم در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ انجام شد. پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و به لحاظ روش انجام پژوهش، نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه بوده است. جامعه آماری مورد نظر شامل تمامی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول شهر قم در سال ۹۹-۱۳۹۸ بود. اعضای نمونه به صورت جایگزینی تصادفی ساده در دو گروه آزمایش و گواه قرار گرفتند؛ بدین ترتیب در هر گروه تعداد ۲۰ دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول حضور داشت. ابزار گردآوری اطلاعات شامل مقیاس یادگیری خودتنظیمی بنتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) و پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی ایندر بیتزن و فوستر (۱۹۹۲) بوده است. اعضای گروه آزمایش در ۱۲ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای برنامه آموزش فلسفه شرکت کردند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش فلسفه تأثیر معناداری بر خودتنظیمی و رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دختر مقطع اول متوسطه دارد. بر اساس یافته‌های پژوهش، آموزش فلسفه به نوجوانان موجب بهبود خودتنظیمی و رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دختر می‌شود.</p>	<p>تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۷/۲۸</p> <p>تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۷/۱۱</p> <p>نوع مقاله: پژوهشی</p> <p>واژگان کلیدی آموزش فلسفه، خودتنظیمی، مهارت‌های اجتماعی، دانش-آموزان</p>

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد قم، قم، ایران. 

۲. نویسنده مسئول: دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه قم، قم، ایران

### مقدمه

اولین و مهم‌ترین فصل تأثیرگذار در زندگی انسان، دوران نوجوانی می‌باشد که شاخص‌ترین دوران زندگی در راستای توسعه مهارت‌های بنیادی است. دوران نوجوانی زمانی است که فعال‌ترین دوران در ساختار یادگیری و آموزش و فهمیدن می‌باشد. بدون تردید، نقشی که نوجوانان در این دوران به دست می‌آورند، بسیار مهم و تعیین‌کننده است (ویلسون و هاکنبری، ۲۰۱۴). از همین روی، آموزش مناسب و اکتساب شایستگی‌ها در مدرسه همواره مورد توجه دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت و پژوهشگران حوزه علوم تربیتی قرار گرفته است. یکی از مهم‌ترین نظریه‌ها و حوزه‌های پژوهشی که بهبود فرایند یادگیری و ارتقای توانمندی‌ها و شایستگی‌های دانش‌آموزان را مد نظر قرار داده، نظریه خودتنظیمی است (اصل محمدعلیزاده، طاهر نشاط دوست، طالبی و عابدی، ۱۳۹۸).

خودتنظیمی بخشی از تلاش مستمر فرد برای هدایت افکار و احساسات و اعمال برای دستیابی به اهداف فردی است و به‌عنوان فرایندی فعال در نظر گرفته شده که طی آن فراگیران می‌کوشند تا بر شناخت، انگیزش و رفتار خود نظارت کرده و آنها را تنظیم و کنترل کنند. بر اساس نظریه شناختی-اجتماعی، خودتنظیمی فرایندی چرخه‌ای است؛ زیرا عوامل شخصی، رفتاری و محیطی معمولاً طی یادگیری تغییر می‌کند و بازبینی می‌شود (پالاکویو-باریوس و هانسون، ۲۰۱۹). استفاده از این فرایند، نقش مؤثری بر بهبود عملکرد اجتماعی ایفا می‌کند. از این رو، همواره دست‌اندرکاران آموزش و پرورش بر آن هستند تا خودتنظیمی دانش‌آموزان را بهبود بخشند. توانایی مذاکره، روابط اجتماعی و آگاهی خوب از خود و احساس‌های دیگران در افرادی که می‌توانند هم در داخل و هم خارج از مدرسه و یا به‌طور تناوبی در هر دو تحول یابند، پس‌زمینه‌ای را فراهم می‌کند که آنها می‌توانند پذیرای مواجهه با مشکلات بالقوه باشند (دنهام و براون، ۲۰۱۰). یادگیری مهارت‌های اجتماعی از طرفی باعث عملکرد تحصیلی بالا و از سوی دیگر به رفتارهای مثبت به‌عنوان انگیزه تعامل مثبت با همسالان و حفظ و گسترش این روابط می‌انجامد (آدامو، جانسون و آلتی، ۲۰۱۴).

با توجه به اهمیت سازه‌های خودتنظیمی و مهارت‌های اجتماعی، شناسایی رویکردهای آموزشی مؤثر به منظور بهبود این سازه‌ها در تحول و تعالی دانش‌آموزان بسیار سودمند خواهد بود. در سال‌های اخیر رویکرد آموزش فلسفه برای رشد و ارتقای مهارت‌های متنوعی در کودکان و

- 
- 1.. Wilson & Hockenberry
  - 2 . Palacios-Barrios & Hanson
  - 3 . Denham & Brown
  - 4 . Adamou, Johnson & Alty



نوجوانان مورد استفاده قرار گرفته است. برنامه آموزش فلسفه، یک روش موفق در آموزش تفکر است. تجربه جهانی و شواهد در بیش از ۵۰ کشور جهان نشان می‌دهد که فلسفه به رشد مهارت-های تفکر در کودکان کمک شایانی کرده است. این برنامه با ارائه تعداد زیادی تمرین در مورد یافتن دلایل خوب برای داوری، کودکان را تحت نوعی آموزش قرار می‌دهد که افق دید آنها را وسیع‌تر می‌کند و به کودکان یاد می‌دهد که چگونه می‌توانند بهتر فکر کنند (ایمان‌نژاد، ایمان‌زاده، تقی‌پور و طهماسب‌زاده شیخ‌لار، ۱۳۹۸).

برنامه آموزش فلسفه نه فقط فرصت اکتشاف و تمرین توانایی‌های شناختی و ادراکی را برای کودکان فراهم می‌کند، بلکه زمینه کشف و ایجاد ارزش‌ها و ایدئال‌هایی را که از نظر آنها مهم و محترم باشند نیز به وجود می‌آورد. این کلاس‌ها برای کودکان محیطی فراهم می‌کند که در کنار رشد شناختی به رشد هیجانی و اجتماعی نیز برسند (چراغ‌زاده، کرنوقابی و سهرابی، ۱۳۹۸). بررسی پیشینه پژوهشی نیز نشان می‌دهد که آموزش فلسفه تأثیر معناداری بر خودتنظیمی و عملکرد اجتماعی دارد. برای نمونه، فتحی‌آذر، تقی‌پور و حاج آقایی خیابانی (۱۳۹۷) در پژوهشی با کودکان کار دریافتند که برنامه آموزش فلسفه تأثیر معناداری بر خودتنظیمی هیجانی دارد. بنیسی، شمس اسفندآباد و امامی‌پور (۱۳۹۸) نیز در پژوهشی با دانش‌آموزان دوره اول متوسطه منطقه ۳ تهران به این نتیجه رسیدند که برنامه آموزش فلسفه تأثیر معناداری بر بهبود مهارت‌های اجتماعی دارد. در ادبیات پژوهشی خارج از کشور نیز پاترسون<sup>۱</sup> (۲۰۱۹) در پژوهشی نشان داد برنامه آموزش فلسفه می‌تواند مهارت‌های خودتنظیمی کودکان و نوجوانان را بهبود بخشد. همچنین، گرون-یانوف<sup>۲</sup> (۲۰۱۴) نشان داد که آموزش فلسفه می‌تواند موجب بهبود و توسعه مهارت‌های اجتماعی-ارتباطی دانش‌آموزان شود. در مورد ضرورت پژوهش حاضر می‌توان اظهار داشت متأسفانه مدارس امروز، به دلیل ارتقا و پیشرفت‌های علوم و فنون و با توجه به بعضی از رویکردهای روان‌شناختی، توجه خود را بیشتر به انتقال اطلاعات و حقایق علمی معطوف نموده و از تربیت انسان‌های متفکر و خلاق فاصله گرفته‌اند. اما کودکان از حس کنجکاوی طبیعی برخوردارند و تمایل دارند محیط‌های فیزیکی و روانی را کشف نمایند. یکی از نکته‌های اساسی در این زمینه این است که چنانچه ذهن کودک درگیر مباحث فلسفی شود، می‌توان نحوه تفکر او را رشد داد (جلیلیان، عظیم‌پور، جلیلیان،

1 . Patterson, C

2 . Grüne-Yanoff

۱۳۹۵). بررسی رویکردهای آموزشی اثربخش همچون آموزش فلسفه به منظور بهبود مهارت‌های اندیشیدن در دانش‌آموزان گامی است در جهت توجه به سرمایه‌های جامعه تا از هدر رفتن قابلیت‌های عظیم نوجوانان جلوگیری کنیم. با توجه به آنچه در طرح مسئله پژوهش بیان شد، خودتنظیمی و مهارت اجتماعی در نوجوانان با پیامدهای آموزشی و تحصیلی مختلفی همراه است که با به‌کارگیری رویکردهای آموزشی مناسب می‌توان به بهبود تحول این گروه از نوجوانان کمک شایان توجهی کرد. از این رو، سؤال اصلی پژوهش حاضر این است که آیا آموزش فلسفه بر خودتنظیمی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول شهر قم در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ تأثیر دارد؟

### روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و به لحاظ روش انجام پژوهش، نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه است. با توجه به موضوع پژوهش، متغیرهای خودتنظیمی و مهارت اجتماعی به‌عنوان متغیر وابسته و آموزش فلسفه به‌عنوان متغیر مستقل ایفای نقش می‌کند. جامعه آماری در پژوهش حاضر شامل تمامی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول شهر قم در سال ۹۹-۱۳۹۸ بود. تعداد آنها بر اساس آمار آموزش و پرورش استان قم ۲۸۳۴۹ نفر بود. اعضای گروه نمونه به شیوه نمونه‌گیری در دسترس از دبیرستان حضرت معصومه (س) انتخاب شدند. با توجه به طرح پژوهش، نمونه‌ای به حجم ۴۰ نفر با توجه به معیارهای ورود و خروج انتخاب شد. اعضای نمونه به‌صورت جایگزینی تصادفی ساده در دو گروه آزمایش و گواه قرار گرفتند و بدین ترتیب، در هر گروه تعداد ۲۰ نفر حضور داشتند. سپس، با استفاده از کیسه شانس، لیست اسامی دانش‌آموزان در قرعه‌کشی شرکت داده شد و به تصادف در گروه‌های آزمایش و گواه قرار گرفتند.

به منظور اجرای مطالعه، برای اجرای پژوهش از تحصیلات تکمیلی دانشگاه معرفی‌نامه‌ای گرفته شد. بعد از مراجعه به دبیرستان حضرت معصومه (س) و ارائه معرفی‌نامه از دانشگاه، اهداف مطالعه و پیشینه نظری کار برای مدیریت دبیرستان شرح داده شد. سپس، معیارهای دانش‌آموزان واجد شرایط در اختیار مدیریت دبیرستان قرار گرفت. آموزش توسط پژوهشگر (دانشجو) در قالب برنامه ۱۲ جلسه‌ای تدوین شد. پژوهشگر سابقه تدریس و آموزش به دانش‌آموزان را داشت و برای این برنامه نیز، دوره‌های آموزشی مکتوب را نیز گذرانده بود. به منظور

اختصاص دانش‌آموزان به دو گروه آزمایش و گواه، فهرستی از اسامی دانش‌آموزان واجد شرایط تهیه شد و به هر یک از دانش‌آموزان کد منحصر به فردی اختصاص داده شد.

#### جدول ۱: بررسی توصیفی وضعیت متغیرهای پژوهش

جلسه	زمان	نام داستان	شرح جلسه
اول	۶۰ دقیقه	---	آشنایی با دانش‌آموزان، معرفی نحوه کار و آموزش چیدمان کلاسی، خواندن یک داستان کوتاه از کتاب درسی پیام‌های آسمانی برای آشنایی دانش‌آموزان با روش اجتماع پژوهشی
دوم	۶۰ دقیقه	مردمی که با چشم، گوش، بینی و دهان - هایشان خداحافظی کردند	ایجاد فضای مناسب برای اجرای برنامه (۵ دقیقه)، روخوانی داستان و فرصت برای تفکر فردی (۵ دقیقه)، بحث به روش اجتماع پژوهشی (۳۰ دقیقه) جمع بندی بحث (۵ دقیقه) مطلب (۵ دقیقه)
سوم	۶۰ دقیقه	داستان جلسه قبل	ایجاد فضای مناسب برای اجرای برنامه (۵ دقیقه)، یادآوری داستان و بحث جلسه قبل (۱۰ دقیقه) فعالیت‌ها و تمرین‌های داستان (۴۰ دقیقه) جمع بندی مطلب (۵ دقیقه)
چهارم	۶۰ دقیقه	روی ایوان	ایجاد فضای مناسب برای اجرای برنامه (۵ دقیقه)، روخوانی داستان و فرصت تفکر فردی (۵ دقیقه) بحث به روش اجتماع پژوهشی و جمع بندی مطلب (۱۵ دقیقه) فعالیت‌ها و تمرین‌های داستان (۲۵ دقیقه) جمع بندی مطلب (۵ دقیقه)
پنجم	۶۰ دقیقه	ارتباط	ایجاد فضای مناسب برای اجرای برنامه (۵ دقیقه)، روخوانی داستان و فرصت تفکر فردی (۱۵ دقیقه) بحث به روش اجتماع پژوهشی (۱۵ دقیقه) جمع بندی بحث (۵ دقیقه) مطلب (۵ دقیقه)
ششم	۶۰ دقیقه	داستان جلسه قبل	ایجاد فضای مناسب برای اجرای برنامه (۵ دقیقه)، یادآوری داستان و بحث جلسه قبل (۵ دقیقه) فعالیت‌ها و تمرین‌های داستان (۴۰ دقیقه) جمع بندی مطلب (۵ دقیقه)
هفتم	۶۰ دقیقه	بدخلقی	ایجاد فضای مناسب برای اجرای برنامه (۵ دقیقه)، روخوانی داستان و فرصت تفکر فردی (۱۰ دقیقه) بحث به روش اجتماع پژوهشی و جمع بندی مطلب (۱۵ دقیقه) فعالیت‌ها و تمرین‌های داستان (۲۵ دقیقه) جمع بندی مطلب (۵ دقیقه)

جلسه	زمان	نام داستان	شرح جلسه
هشتم	۶۰ دقیقه	مردی که نمی‌توانست صورتش را کنترل کند	ایجاد فضای مناسب برای اجرای برنامه (۵ دقیقه)، روخوانی داستان و فرصت تفکر فردی (۱۵ دقیقه) بحث به روش اجتماع پژوهشی (۳۰ دقیقه) جمع‌بندی بحث (۵ دقیقه) جمع‌بندی مطلب (۵ دقیقه)
نهم	۶۰ دقیقه	داستان جلسه قبل	ایجاد فضای مناسب برای اجرای برنامه (۵ دقیقه)، یادآوری داستان و بحث جلسه قبل (۱۰ دقیقه) فعالیت‌ها و تمرین‌های داستان (۴۰ دقیقه) جمع‌بندی مطلب (۵ دقیقه)
دهم	۶۰ دقیقه	ستاره دریایی	ایجاد فضای مناسب برای اجرای برنامه (۵ دقیقه)، روخوانی داستان و فرصت تفکر فردی (۱۰ دقیقه) بحث به روش اجتماع پژوهشی و جمع‌بندی بحث (۱۵ دقیقه) فعالیت‌ها و تمرین‌های داستان (۲۵ دقیقه) پ جمع‌بندی مطلب (۵ دقیقه)
یازدهم	۶۰ دقیقه	دعوا	ایجاد فضای مناسب برای اجرای برنامه (۵ دقیقه)، روخوانی داستان و فرصت تفکر فردی (۱۵ دقیقه) بحث به روش اجتماع پژوهشی (۳۰ دقیقه)، جمع‌بندی بحث (۵ دقیقه) جمع‌بندی مطلب (۵ دقیقه)
دوازدهم	۶۰ دقیقه	داستان جلسه قبل	ایجاد فضای مناسب برای اجرای برنامه (۵ دقیقه)، یادآوری داستان و بحث جلسه قبل (۱۰ دقیقه) فعالیت‌ها و تمرین‌های داستان (۴۰ دقیقه) جمع‌بندی مطلب (۵ دقیقه)

سپس با استفاده از مهره‌های دبرنا، قرعه‌کشی انجام شد و اسامی ۲۰ نفر از دانش‌آموزان برای حضور در گروه آزمایش انتخاب شد. در نتیجه، تمامی افراد واجد شرایط (منتخب)، شانس برابر برای حضور در گروه آزمایش یا گواه داشتند. در گام بعد، زمان و محل اجرای پژوهش با کلیه دانش‌آموزان هماهنگ شد. به این منظور، گروهی در شبکه اجتماعی واتس‌آپ تشکیل شد و هماهنگی‌های مربوط به اجرای برنامه آموزشی در اختیار اعضای گروه آزمایش قرار گرفت. بعد از انجام هماهنگی‌های اولیه، ارزیابی پیش‌آزمون انجام شد. پرسشنامه‌ها در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت و به هر کدام پیرامون نحوه پاسخگویی به پرسشنامه‌ها توضیح داده شد. پرسشنامه‌ها بعد از پاسخگویی دانش‌آموزان گردآوری شد. بر روی گروه گواه هیچ مداخله‌ای انجام نشد؛ اما اعضای گروه آزمایش به مدت ۱۲ جلسه در مدت زمان ۶۰ دقیقه‌ای در هفته دو جلسه در برنامه آموزشی شرکت کردند. برای برنامه آموزش فلسفه، از قصه‌های گردآوری شده در مجموعه

داستان‌های فکری ۲ و ۳ فلیپ کم<sup>۱</sup> استفاده شد. به منظور گردآوری اطلاعات در پژوهش حاضر، از مقیاس یادگیری خودتنظیمی پنتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) و پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی نوجوانان بیتزن و فوستر (۱۹۹۲) استفاده شد. در زیر هر یک از این ابزارها و ملاحظات آن به‌طور جداگانه ارائه شده است.

**پرسشنامه خودتنظیمی پنتریچ و دی گروت (۱۹۹۰):** برای اندازه‌گیری خودتنظیمی آزمودنی‌ها از مقیاس یادگیری خودتنظیمی<sup>۲</sup> که توسط پنتریچ و دی گروت<sup>۳</sup> (۱۹۹۰) تهیه شده است، استفاده می‌شود. این مقیاس دارای ۴۷ عبارت است که در دو بخش باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی تدوین شده است. دارای دو مقیاس باورهای انگیزشی (۲۵ گویه) و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (۲۲ گویه) است. مقیاس باورهای انگیزشی، سه خرده آزمون خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی، (جهت‌گیری هدف)، و اضطراب امتحان؛ و مقیاس یادگیری خودتنظیمی نیز، دو خرده آزمون استفاده از راهبردهای شناختی و خودتنظیمی برای مهار شناختی (راهبردهای فراشناختی) را شامل می‌شود. گویه‌های این پرسشنامه از نوع سؤالات بسته پاسخ است و دارای مقیاس پنج‌گزینه‌ای از کاملاً موافقم (با نمره ۵) تا کاملاً مخالفم (با نمره ۱) است. لازم به یادآوری است که سؤالات ۲۹، ۳۰، ۴۰، ۴۱ به‌صورت وارونه نمره‌گذاری می‌شوند، به این صورت که به پاسخ کاملاً مخالف، نمره (۵) و کاملاً موافق، نمره (۱) تعلق می‌گیرد. نمره هر مقیاس از مجموع نمرات عبارات مربوط به آن مقیاس به‌دست می‌آید. کسب نمره بالا در هر خرده مقیاس بیان‌کننده نوع و میزان توانایی فرد در فرایند خودتنظیمی یادگیری است. پنتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) ضرایب پایایی خرده مقیاس‌های خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان، استفاده از راهبردهای شناختی فراشناختی را با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۷، ۰/۷۵، ۰/۸۳ و ۰/۷۴ تعیین کردند. موسوی‌نژاد (۱۳۷۶)، نیز برای بررسی روایی این پرسشنامه از روش روایی محتوایی و تحلیل عاملی استفاده کرده و سه عامل راهبردهای شناختی سطح پایین، راهبردهای شناختی سطح بالا و خودنظم‌دهی فراشناختی را استخراج کرد. او برای تعیین پایایی عوامل یادشده به ترتیب برای نمره کلی پرسشنامه و زیرمقیاس‌های باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۸۴ و ۰/۷۸ به دست آمد. در پژوهش حاضر

- 
- 1 . Philip Cam
  - 2 . Self-Regulated Learning Strategies
  - 3 . Pintrich & De Groot

نیز همسانی درونی آیت‌های پرسشنامه با استفاده ضریب آلفای کرونباخ برای نمره کلی پرسشنامه و زیرمقیاس‌های باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۷۶ و ۰/۶۷ محاسبه شد.

**پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی بیتزن و فوستر (۱۹۹۲):** پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی نوجوانان<sup>۱</sup> (TISS) توسط ایندر بیتزن و فوستر<sup>۲</sup> (۱۹۹۲) ساخته شده است که از ۳۹ گویه و ۲ خرده‌مقیاس رفتارهای اجتماعی مطلوب (۲۰ سوال) و رفتارهای غیر اجتماعی (۱۹ سوال) تشکیل شده است که به منظور بررسی میزان مهارت‌های اجتماعی در نوجوانان به کار می‌رود. نسخه اصلی این سیاهه دارای ۴۰ عبارت است که یک عبارت به دلیل عدم انطباق با فرهنگ ایران حذف شد (عبارت شماره ۲۲). نمره‌گذاری پرسشنامه به صورت طیف لیکرت ۶ نقطه‌ای می‌باشد که برای گزینه‌های «هرگز»، «خیلی کم»، «کم»، «تا حدی»، «بیشتر اوقات»، «همیشه» به ترتیب امتیازات ۰، ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵ در نظر گرفته می‌شود. لازم به یادآوری است سؤالات مؤلفه رفتارهای غیر اجتماعی به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند، در نتیجه همانند مؤلفه رفتارهای اجتماعی مطلوب، کسب نمره بالاتر نشان‌دهنده مهارت اجتماعی بیشتر است. از مجموع نمرات دو مؤلفه رفتارهای اجتماعی مطلوب و رفتارهای غیر اجتماعی، نمره کلی مهارت اجتماعی به دست می‌آید (امینی، ۱۳۷۸). اعتبار این سیاهه توسط ایندر بیتزن و فوستر (۱۹۹۲) ۰/۹۰ گزارش شده است. روایی همگرایی پرسشنامه مهارت اجتماعی ایندر بیتزن و فوستر به شیوه‌های مختلف مانند مقایسه آن با اطلاعات ارزیابی خویشتن، ارزیابی همسالان و داده‌های جامعه‌سنجی و روایی تشخیص آن به وسیله بررسی همبستگی بین نمرات مهارت‌های اجتماعی و مطلوبیت اجتماعی، وضعیت اقتصادی، اجتماعی و دیگر ابزارهای مداد کاغذی به وسیله ایندر بیتزن و فوستر مورد ارزیابی قرار گرفته و نتایج به دست آمده، دلالت بر روایی همگرا و روایی تشخیص قابل قبول این پرسشنامه بوده است. پایایی این پرسشنامه را امینی (۱۳۷۸) در شهر تهران برای دانش‌آموزان دوم راهنمایی برای گزاره‌های مثبت و منفی به ترتیب ۰/۷۱ و ۰/۶۸ گزارش کرده است. در پژوهش حاضر نیز همسانی درونی آیت‌های پرسشنامه برای نمره کلی و زیرمقیاس‌های رفتارهای اجتماعی مطلوب و رفتارهای غیر اجتماعی به ترتیب ۰/۵۹، ۰/۶۳ و ۰/۶۴ به دست آمد.

1 . The Teenage Inventory of Social Skills (TISS)

2 . Inderbitzen & Foster



برای تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از ابزارهای گردآوری اطلاعات، از نرم‌افزار SPSS.v21 و از شاخص‌های آمار توصیفی و آمار استنباطی استفاده شد. الف) آمار توصیفی: به منظور توصیف اطلاعات جمعیت شناختی و متغیرهای پژوهش از شاخص‌های گرایش مرکزی و پراکندگی از قبیل (میانگین و انحراف معیار) استفاده شد. ب) آمار استنباطی: در این بخش، با رعایت مفروضه‌ها از تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد. قبل از اجرای آزمون‌های آمار استنباطی، از آزمون نرمالیته کولموروف-اسمیرنوف و دیگر پیش‌فرض‌ها در راستای بررسی نرمال بودن داده‌ها گزارش شد. برای رعایت موازین اخلاقی در پژوهش حاضر، سعی شد رضایت دانش‌آموزان برای حضور در پژوهش جلب شود و به آنها اطمینان داده شد که تمامی اطلاعات کسب‌شده از آنها محفوظ خواهد ماند. تمامی شرکت‌کنندگان با رضایت آگاهانه در این مطالعه شرکت کردند. به گروه گواه اطمینان داده شد که پس از اتمام پژوهش، به آنها نیز در صورت تمایل، ۱۲ جلسه آموزش فلسفه ارائه شود. همچنین، دانش‌آموزان هر زمان مایل بودند به‌طور آزادانه می‌توانستند از پژوهش خارج شوند.

### یافته‌های پژوهش

میانگین (انحراف معیار) سنی گروه آزمایش و گواه به ترتیب  $14/20$  ( $0/83$ ) و  $14/35$  ( $0/67$ ) سال محاسبه شد. همچنین، به منظور مقایسه میانگین سنی دو گروه از آزمون تی استودنت استفاده شد. نتایج نشان داد سطح معناداری ( $P = 0/534$ ) برای مقدار  $t$  محاسبه شده ( $t = 0/627$ ) از مقدار آلفای تعیین شده ( $\alpha = 0/05$ ) بزرگ‌تر است. بنابراین، اگرچه بین میانگین دو گروه تفاوت اندکی وجود دارد؛ اما این تفاوت از نظر آماری معنادار نیست. این یافته نشان می‌دهد که دو گروه از نظر سنی هم‌تا هستند.

جدول ۲: شاخص‌های مرکزی و پراکندگی دو گروه در متغیرهای پژوهش

متغیر	گروه	پیش آزمون		پس آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
مؤلفه خودکارآمدی	آزمایش	۲۱/۸۵	۱/۳۸	۲۵/۹۰	۱/۲۵
	گواه	۲۵/۸۰	۲/۷۸	۲۵/۹۵	۲/۷۰

متغیر	گروه	پیش آزمون		پس آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
مؤلفه ارزش‌گذاری درونی	آزمایش	۱۲/۴۰	۲/۳۴	۱۳/۱۰	۱/۴۱
	گواه	۱۱/۵۵	۱/۱۹	۱۱/۳۰	۱/۳۸
مؤلفه اضطراب امتحان	آزمایش	۱۹/۱۰	۲/۶۷	۱۹/۴۰	۲/۷۶
	گواه	۲۰/۰۵	۲/۴۶	۲۰/۱۵	۲/۴۵
زیرمقیاس باورهای انگیزشی	آزمایش	۵۶/۳۵	۴/۵۴	۵۸/۴۰	۴/۰۱
	گواه	۵۷/۴۰	۲/۱۶	۵۷/۰۴	۲/۲۸
مؤلفه خودتنظیمی	آزمایش	۳۱/۳۵	۴/۵۴	۳۳/۴۰	۴/۰۱
	گواه	۳۲/۴۰	۲/۱۶	۳۲/۴۰	۲/۲۸
مؤلفه راهبردهای شناختی	آزمایش	۴۷/۴۵	۳/۲۸	۴۶/۴۵	۳/۳۷
	گواه	۴۸/۰۱	۳/۷۷	۴۸/۳۰	۳/۶۷
زیرمقیاس یادگیری خودتنظیمی	آزمایش	۷۸/۸۰	۶/۶۳	۷۹/۸۵	۵/۹۱
	گواه	۸۰/۴۰	۴/۵۷	۸۰/۷۰	۴/۴۰
نمره کلی خودتنظیمی	آزمایش	۱۳۵/۱۵	۱۰/۸۸	۱۳۸/۲۵	۹/۵۱
	گواه	۱۳۷/۸۰	۶/۰۷	۱۳۸/۱۰	۵/۹۷
مؤلفه رفتار اجتماعی مطلوب	آزمایش	۵۴/۱۰	۱/۳۷	۵۵/۲۰	۲/۸۰
	گواه	۵۴/۸۰	۱/۲۸	۵۴/۹۵	۱/۲۳
مؤلفه رفتارهای غیراجتماعی	آزمایش	۵۴/۴۵	۱/۰۹	۵۴/۶۰	۱/۲۷
	گواه	۵۴/۲۰	۱/۲۸	۵۴/۲۵	۱/۲۵
نمره کلی مهارت اجتماعی	آزمایش	۱۰۸/۵۵	۱/۵۰	۱۰۹/۸۰	۲/۶۴
	گواه	۱۰۹/۰۱	۱/۶۸	۱۰۹/۲۰	۱/۷۶

جهت تعیین تأثیر آموزش فلسفه بر خودتنظیمی و مهارت اجتماعی دانش‌آموزان دختر متوسطه اول قم در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸، از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد. استفاده از این تحلیل، مستلزم رعایت پیش فرض‌هایی است که پیش از اجرای آزمون مورد بررسی قرار گرفتند. به این منظور، یافته‌های آزمون کولموگروف-اسمیرنوف نشان می‌دهد که داده‌های هر دو گروه آزمایش و گواه در متغیرهای مورد بررسی در مراحل پیش و پس‌آزمون با منحنی نرمال تفاوت معناداری ندارد و توزیع داده‌ها نرمال است ( $P > 0/01$ ). همچنین، آزمون لوین برای بررسی مفروضه برابری واریانس‌های خطا نشان داد که مفروضه برابری واریانس‌های خطا برای متغیرهای پژوهش برقرار است ( $P > 0/01$ ). افزون بر این، تعامل بین متغیر همپراش و

مستقل در دو گروه آزمایش و گواه معنادار نبود ( $P > 0/01$ ) که نشان می‌دهد پیش فرض همگنی شیب رگرسیون نیز برقرار است. بنابراین، با رعایت پیش فرض‌های آزمون پارامتری، استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس بلامانع است.

جدول ۳: تأثیر آموزش فلسفه بر خودتنظیمی و مهارت اجتماعی

متغیر	منبع	df	میانگین مجزورات	آماره F	سطح معناداری	اندازه اثر
خودتنظیمی	پیش آزمون	۱	۱۹۰۴/۴۸	۲۵۳/۳۴۶	۰/۰۰۱**	
	گروه	۱	۴۶/۷۵۵	۶/۲۲۰	۰/۰۱۸*	۰/۳۶۷
	خطا	۳۵	۷/۵۱۷			
مهارت اجتماعی	پیش آزمون	۱	۸۵/۳۵۱	۴۱/۷۳۹	۰/۰۰۱**	
	گروه	۱	۸/۵۴۰	۴/۱۷۷	۰/۰۴۹*	۰/۵۰۰
	خطا	۳۵	۲/۰۴۵			

$P < 0/01$ \*\*  $P < 0/05$ \*

برای بررسی تأثیر آموزش فلسفه بر خودتنظیمی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دختر، با توجه به برآورده شدن پیش فرض‌های آزمون پارامتریک، از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد. مقدار احتمال محاسبه شده برای آزمون معناداری لامبدای ویلکز معنادار شده است ( $P < 0/01$ ) که مبین آن است بین دو گروه از نظر نمره کلی خودتنظیمی و مهارت‌های اجتماعی تفاوت معناداری وجود دارد؛ در نتیجه استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری را مجاز می‌شمارد. با توجه به نتایج مندرج در جدول ۳، مقدار F تأثیر متغیر مستقل (آموزش فلسفه) بر متغیرهای خودتنظیمی و مهارت اجتماعی معنادار شده است ( $P < 0/01$ )؛ زیرا سطح معناداری از سطح آلفای تعیین شده کوچک‌تر است. در نتیجه، زمانی که اثر پیش آزمون از روی نتایج پس آزمون مربوط به گروه‌ها حذف شود، تفاوت بین گروه‌ها در سطح ۹۹ درصد اطمینان، معنادار است. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت آموزش فلسفه بر متغیرهای خودتنظیمی و مهارت اجتماعی تأثیر دارد. افزون بر این، با توجه به اندازه اثر می‌توان گفت ۳۶/۷ درصد تغییرات متغیر خودتنظیمی و ۵۰ درصد تغییرات متغیر مهارت اجتماعی در مرحله پس آزمون ناشی از اجرای برنامه آموزش فلسفه بوده است و مابقی ناشی از اختلاف دو گروه از مرحله پیش آزمون است.

جدول ۴: تأثیر آموزش فلسفه بر مؤلفه‌های خودتنظیمی

متغیر	منبع	df	میانگین مجدورات	آماره F	سطح معناداری	اندازه اثر
خودکارآمدی	پیش آزمون	۱	۱۴۵/۴۸۲	۲۳۱/۳۳۶	۰/۰۰۱**	
	گروه	۱	۵/۲۱۴	۸/۴۲۴	۰/۰۰۶**	۰/۲۰۶
	خطا	۳۴	۰/۶۱۹			
ارزش‌گذاری درونی	پیش آزمون	۱	۴۸/۴۵۵	۷۰/۱۸۵	۰/۰۰۱**	
	گروه	۱	۱۰/۷۳۷	۱۴/۸۶۰	۰/۰۰۱**	۰/۳۸۰
	خطا	۳۴	۰/۷۲۳			
اضطراب امتحان	پیش آزمون	۱	۲۴۹/۳۵۲	۹۲۲/۷۸۳	۰/۰۰۱**	
	گروه	۱	۰/۲۶۲	۱/۰۴۱	۰/۳۱۵	-
	خطا	۳۴	۰/۲۵۲			
باورهای انگیزشی	پیش آزمون	۱	۳۲۵/۷۸۴	۱۵۴/۹۰۳	۰/۰۰۱**	
	گروه	۱	۳۳/۹۶۰	۱۶/۱۴۷	۰/۰۰۱**	۰/۳۰۴
	خطا	۳۴	۲/۱۰۳			
خودتنظیمی	پیش آزمون	۱	۴۴۵/۴۲۴	۵۹۴/۴۰۷	۰/۰۰۱**	
	گروه	۱	۹/۴۶۰	۱۳/۶۵۰	۰/۰۰۱**	۰/۳۰۴
	خطا	۳۴	۰/۶۹۳			
راهنمادهای شناختی	پیش آزمون	۱	۳۲۵/۷۸۴	۱۵۴/۹۰۳	۰/۰۰۱**	
	گروه	۱	۳۶/۸۷۶	۱۹/۷۸۶	۰/۰۰۱**	۰/۳۸۳
	خطا	۳۴	۱/۸۶۴			
یادگیری خودتنظیمی	پیش آزمون	۱	۹۳۹/۴۰۴	۳۸۰/۵۰۸	۰/۰۰۱**	
	گروه	۱	۲/۹۳۳	۱/۱۸۸	۰/۲۸۳	-
	خطا	۳۴	۲/۴۶۹			

$P < 0/01^{**}$   $P < 0/05^*$

افزون بر این، برای بررسی تأثیر آموزش فلسفه بر مؤلفه‌های خودتنظیمی دانش‌آموزان دختر نیز از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد. مقدار احتمال محاسبه‌شده برای آزمون

معناداری لامبدای ویلکز معنادار شده است ( $P < ۰/۰۱$ ) که مبین آن است بین دو گروه از نظر مؤلفه‌های خودتنظیمی تفاوت معناداری وجود دارد؛ در نتیجه، استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری را مجاز می‌شمارد. با توجه به نتایج مندرج در جدول ۴، مقدار  $F$  تأثیر متغیر مستقل (آموزش فلسفه) بر مؤلفه‌های خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی، باورهای انگیزشی، خودتنظیمی و راهبردهای شناختی معنادار شده است ( $P < ۰/۰۱$ )؛ زیرا سطح معناداری از سطح آلفای تعیین شده کوچک‌تر است. در نتیجه، زمانی که اثر پیش‌آزمون از روی نتایج پس‌آزمون مربوط به گروه‌ها حذف شود، تفاوت بین گروه‌ها در سطح ۹۹ درصد اطمینان، معنادار است. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت آموزش فلسفه بر مؤلفه‌های خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی، باورهای انگیزشی، خودتنظیمی و راهبردهای شناختی تأثیر دارد. افزون بر این، با توجه به اندازه اثر می‌توان گفت ۲۰/۶ درصد تغییرات مؤلفه خودکارآمدی، ۳۸ درصد تغییرات مؤلفه ارزش‌گذاری درونی، ۳۰/۴ درصد تغییرات مؤلفه باورهای انگیزشی، ۳۰/۴ درصد تغییرات مؤلفه خودتنظیمی و ۳۸/۳ درصد تغییرات مؤلفه راهبردهای شناختی در مرحله پس‌آزمون ناشی از اجرای برنامه آموزش فلسفه بوده است و مابقی ناشی از اختلاف دو گروه از مرحله پیش‌آزمون است. همچنین، نتایج نشان داد تأثیر آموزش مذکور بر مؤلفه‌های اضطراب امتحان و یادگیری خودتنظیمی معنادار نبوده است.

جدول ۵: تأثیر آموزش فلسفه بر مؤلفه‌های مهارت اجتماعی

متغیر	منبع	df	میانگین مجدورات	آماره F	سطح معناداری	اندازه اثر
رفتار اجتماعی مطلوب	پیش آزمون	۱	۹۳/۰۵۴	۴۴/۲۷۴	۰/۰۰۰**	
	گروه خطا	۱ ۳۶	۱۱/۸۵۱ ۲/۱۰۲	۵/۶۳۸	۰/۰۲۳*	۰/۱۳۵
رفتار غیراجتماعی	پیش آزمون	۱	۵۵/۹۸۷	۶۱۰/۸۶۰	۰/۰۰۰	
	گروه خطا	۱ ۳۶	۰/۱۴۷ ۰/۰۹۲	۱/۶۰۰	۰/۲۱۴	-

$P < ۰/۰۱$ \*\*  $P < ۰/۰۵$ \*

همچنین، برای بررسی تأثیر آموزش فلسفه بر مؤلفه‌های مهارت اجتماعی دانش‌آموزان دختر، از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد. مقدار احتمال محاسبه‌شده برای آزمون معناداری لامبدای ویلکز معنادار شده است ( $P < 0/01$ ) که مبین آن است بین دو گروه از نظر مؤلفه‌های خودتنظیمی تفاوت معناداری وجود دارد؛ در نتیجه استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری را مجاز می‌شمارد. با توجه به نتایج مندرج در جدول ۵، مقدار  $F$  تأثیر متغیر مستقل (آموزش فلسفه) بر مؤلفه‌های رفتار اجتماعی مطلوب معنادار شده است ( $P < 0/01$ )؛ زیرا سطح معناداری از سطح آلفای تعیین‌شده کوچک‌تر است. در نتیجه، زمانی که اثر پیش‌آزمون از روی نتایج پس‌آزمون مربوط به گروه‌ها حذف شود، تفاوت بین گروه‌ها در سطح ۹۹ درصد اطمینان، معنادار است. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت آموزش فلسفه بر مؤلفه رفتار اجتماعی مطلوب تأثیر معناداری دارد. افزون بر این، با توجه به اندازه اثر می‌توان گفت ۱۳/۵ درصد تغییرات مؤلفه رفتار اجتماعی مطلوب در مرحله پس‌آزمون ناشی از اجرای برنامه آموزش فلسفه بوده است و مابقی ناشی از اختلاف دو گروه از مرحله پیش‌آزمون است. با این حال، آموزش فلسفه تأثیر معناداری بر مؤلفه رفتار غیراجتماعی نداشته است.

### بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان داد که آموزش فلسفه بر خودتنظیمی و مؤلفه‌های خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی، باورهای انگیزشی، خودتنظیمی و راهبردهای شناختی تأثیر معناداری دارد. همسو با این یافته، فتحی‌آذر، تقی‌پور و حاج‌آقای خیابانی (۱۳۹۷) در پژوهشی که با عنوان تأثیر آموزش فلسفه در خودتنظیمی هیجانی نوجوانان کار انجام دادند، به این نتایج دست یافتند که برنامه آموزش فلسفه برای نوجوانان پنهان‌کاری نوجوانان کار را کاهش می‌دهد و سازش‌کاری و تحمل آنان را افزایش می‌دهد. فلسفه برای نوجوانان بر آن است که بگویند بزرگسالان و نوجوانان باید از طریق تفکر و گفت‌وگو به سطح بالاتری از شناخت برسند. نوجوانان می‌بایستی افزون بر کسب توانایی برای داوری‌های اخلاقی قابل دفاع، از احساسات خود و دیگران و نیز نقشی که احساسات در پذیرش و یا انکار عقیده خاص دارد آگاه باشند. آنها نیاز دارند که بدانند با احساسات چه می‌شود کرد و چگونه از طریق آنها و یا به‌رغم آنها، می‌توان چیزهای جدید آموخت (رضایی، شفیع‌آبادی، قانعی، دلاور و اسمعیلی، ۱۳۹۲).

هدف عمده این برنامه افزایش مهارت‌های فکری کودکان و نوجوانان است به گونه‌ای که هم در دوره کودکی و هم در دوره بزرگسالی آمادگی برخورد معقول با مشکلات زندگی را داشته باشند و از مهارت‌های سطح بالای فکری استفاده کنند (مارکل<sup>۱</sup>، ۲۰۲۰). فلسفه در همان معنای فلسفیدن در یک چهارچوب غیررسمی و لذت بخش، راهی است که می‌تواند ارتباط میان آمیگدال و نورو کورتکس مغز را تقویت نماید. اگر نوجوانان بتوانند هیجانات مشکل‌دار خود را کاوش کنند، بشناسند و در مورد آنها گفت‌وگو داشته باشند، می‌توانند برای خودتنظیمی آنها نیز گام بردارند و از هیجانات خود مراقبت کنند. آموزش فلسفه برنامه‌ای است که با تأکید بر گفت‌وگو با همسالان و مباحثه هوشیارانه، باعث پیامدهای مثبتی همچون خودتنظیمی می‌شود (کلانتری، بنی جمالی و خسروی، ۱۳۹۲). آموزش فلسفه، نوجوانان را به هوشیارتر بودن نسبت به تفکر و یادگیری خود؛ یعنی آگاه بودن از آنچه می‌اندیشند و یاد می‌گیرند و به بیان دیگر به فراشناخت تشویق می‌کند. همچنین این فرایند نیازمند مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی و رشد همدلی هیجانی و حساسیت نسبت به احساسات دیگران است. معمولاً افراد دارای مهارت خودتنظیمی، پس از تشخیص درست هیجان خود، زمان کمتری را صرف آن واکنش هیجانی می‌کنند. به این معنی که منابع شناختی خود را کمتر به واکنش هیجانی اختصاص می‌دهند و در نتیجه، امکان بیشتری برای بررسی راه حل‌های مختلف یک مشکل را دارند. این افراد به راحتی با درگیر کردن شناخت خود در مورد سودمند یا غیر سودمند بودن آن راه‌ها تصمیم‌گیری می‌کنند و در نهایت، به راهبردهای حل سازگارانه مشکل دست می‌یابند (تریکی و توپینگ<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴).

بنابر آنچه که به اختصار بدان اشاره شد، به نظر می‌رسد هدف اساسی آموزش فلسفه، خودکنترلی، خودآموزی و خودتنظیمی است تا دانش‌آموزان یادگیرندگان مستقلی گردند که بتوانند فرایندهای شناختی و یادگیری‌شان را در جهت اهداف تعیین شده خود هدایت، نظارت و اصلاح کنند. از سوی دیگر، به نظر می‌رسد در آموزش فلسفه در کنار ارتقای مهارت‌های فکری و منطقی که اهمیت زیادی دارد، توجه به مسائل و سؤالات بنیادین زندگی نیز در این حوزه بسیار قابل توجه و مهم است (کلانتری، بنی جمالی و خسروی، ۱۳۹۲).

---

1 . Merkel

2 . Trickey & Topping

از آنجایی که پرورش مهارت‌ها یک امر تدریجی است، بنابراین ایجاد و پرورش تمام مهارت‌های خودتنظیمی در وقت محدود این پژوهش امکان‌پذیر نبود. گرچه پاره‌ای از تحقیقات انجام‌شده در حوزه آموزش فلسفه به نوجوانان طی ۱۱ جلسه صورت پذیرفته است؛ اما در بیشتر تحقیقات انجام‌شده در زمینه برنامه آموزش فلسفه و تأثیر آن بر مهارت‌های مختلف، مدت اجرای این برنامه طولانی بوده است (حدود ۶ ماه تا یک سال و بیشتر). بنابراین شاید بتوان گفت که یکی از دلایل عدم تأثیر این روش بر برخی از مؤلفه‌ها، مدت زمان کوتاه اجرای این روش می‌باشد.

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که آموزش فلسفه بر مهارت اجتماعی و مؤلفه رفتار اجتماعی مطلوب تأثیر معناداری دارد. همسو با این یافته، بنیسی، شمس اسفندآباد و امامی‌پور (۱۳۹۸) در پژوهشی با دانش‌آموزان دوره اول متوسطه به این نتیجه دست یافتند که آموزش فلسفه بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دوره اول متوسطه تأثیر دارد. افزون بر این، محمدزاده (۱۳۹۶) در پژوهشی نشان داد روش اجتماع پژوهشی در برنامه آموزش فلسفه به نوجوانان بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان پسر پایه اول راهنمایی تأثیر معناداری دارد.

در تبیین این یافته لازم به یادآوری است که برنامه آموزش فلسفه، هدف اجتماعی نیز دارد و آن آموزش فرایند تصمیم‌گیری دموکراتیک است. این برنامه در پرورش مشارکت منظم و پرورش خودآگاهی فرد سهمی قطعی دارد. فلسفیدن در معنایی که حامیان فلسفه برای کودکان به کار می‌برند نیز، بر بهبود مهارت‌های فکری و اجتماعی استوار است و آن کمک به افراد برای رشد و تعالی اجتماعی و گذر از مرحله‌ای به مرحله بالاتر است (مولتی‌کارچورال<sup>۱</sup>، ۲۰۱۹). در طی جلسات آموزش فلسفه، نوجوانان برای ارائه نظرات خود، ملزم به رعایت نوبت بودند. برای این کار لازم بود که بتوانند بر هیجان ناشی از زود مطرح کردن نظرات خود فائق آیند. همچنین در ضمن شنیدن نظر دیگران و قبول دیدگاه‌های منطقی آنان، انعطاف‌پذیری ایشان افزایش می‌یافت. برنامه آموزش فلسفه به نوجوانان باعث می‌شود که آنها یکدیگر را بهتر بشناسند. این مسئله می‌تواند به درک بهتر یکدیگر بینجامد. این مهارت با مهارت کنترل هیجانات نیز رابطه تنگاتنگی دارد. از آنجایی که در این روش نوجوانان بهتر بر هیجانات خود مسلط می‌شوند، تعارض کمتری هم ایجاد می‌شود (محمدزاده، ۱۳۹۶). در تحقیقات انجام شده مرتبط با این تحقیق نیز نشان داده شده است که روش آموزش فلسفه، می‌تواند باعث افزایش مهارت‌های



اجتماعی از جمله درک مطلب، یافتن شقوق، گوش دادن و احترام به یکدیگر شود که همه این موارد موجب بهبود مهارت‌های اجتماعی می‌شود (تریکی و تاپینگ، ۲۰۰۴).

در کلاس‌های آموزش فلسفه نه تنها امکان شناخت یکدیگر فراهم می‌شود، بلکه امکان شناخت خود نیز توسط نوجوانان ایجاد می‌شود. نوجوانان با ابراز نظرات خود و شنیدن دلایل موافق یا مخالف دیگران از نقاط ضعف و قوت خود بیشتر آگاهی می‌یابند. در برنامه آموزش فلسفه، گوش دادن نقش بسیار مهمی را ایفا می‌نماید. در کلاس فلسفه، نوجوانان برای گوش دادن به نظرات و ایده‌های یکدیگر و بحث و استدلال در این زمینه، در ابتدا باید بتوانند مقررات مربوط به گوش دادن و قوانین کلاس را رعایت نمایند که این موارد به بهبود مهارت‌های اجتماعی کمک می‌کند (قبادیان، ۱۳۹۴).

در این پژوهش نیز با الگوبرداری از کلاس‌های فلسفه، از آنان خواسته شد که برای تسهیل بحث‌های فلسفی، مقرراتی را در کلاس وضع نمایند. پس از چند جلسه نوجوانان به بحث‌ها علاقه‌مند شدند و برای شرکت بهتر در آنها به این نتیجه رسیدند که رعایت قوانین در کلاس ضروری است. بنابراین مهارت رعایت قانون، همان‌طور که از تجزیه و تحلیل داده‌ها به دست آمد، افزایش یافته است.

از محدودیت‌های پژوهش حاضر، می‌توان به گروه نمونه اشاره کرد که دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه بودند و برای تعمیم این نتایج به دیگر افراد، به‌خصوص نوجوانان پسر، باید با احتیاط عمل کرد. همچنین، اطلاعات و داده‌های مربوط به متغیرهای پژوهش از طریق خود گزارش‌دهی آزمودنی‌ها و به‌وسیله پرسشنامه گردآوری شد که این شیوه همیشه تحت تأثیر عوامل متعدد تأثیرگذار مثل گرایش پاسخ‌دهندگان به ارائه پاسخ‌های جامعه‌پسند می‌باشد. افزون بر این، عدم سنجش اهداف پژوهش در مرحله پیگیری مانع از نتیجه‌گیری درباره ماندگاری اثرات آموزشی شده است.

از آنجا که نتیجه پژوهش حاضر نشان داد برنامه آموزش فلسفه یک روش موفق در بهبود خودتنظیمی و مهارت اجتماعی است و به‌نحوی تفکر اصولی و تعامل ساختاری انجام می‌دهد و تجربه جهانی و شواهد در بسیاری از کشورهای جهان نیز نشان داده است که فلسفه برای نوجوانان به رشد مهارت‌های مختلف در آنها کمک کرده است؛ لذا پیشنهاد می‌شود از همان پایه‌های ابتدایی برنامه آموزش فلسفه در برنامه‌های درسی گنجانده شود. همچنین، با توجه

به اینکه آزمون فرضیه‌ها نشان داد برنامه آموزش فلسفه بر خودتنظیمی و مهارت اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد، پیشنهاد می‌شود از این برنامه در قالب جلسات فوق برنامه مدارس به منظور بهبود مهارت‌های یادشده استفاده شود.

### فهرست منابع

- Adamou, M., Johnson, M., & Alty, B. (2018). Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS) scores in males and females diagnosed with autism: A naturalistic study. *Advances in Autism*, 4 (2), 49–55.
- Amini, A. (1999). *Reliability of the Teenage Inventory of Social Skills (TISS)*. Thesis for M.A in Psychology, Islamic Azad University, Central Tehran Branch, Tehran, Iran. (Text in Persian).
- Asl-Mohamadizadeh, M., Taher Nesha- Doost, H., Talebi, and Abedi, A. (2019). Effectiveness of Self-Regulation Intervention on Improving the Components of Academic Competence of Male and Female High School Students in Tabriz. *Journal of New Educational Approaches*. 14(1): 53-71. (Text in Persian)
- Banisi, P., Shams-Esfandabad, H., Emamipour, S. (2019). The Effect of Teaching Philosophy on the Child on Self-confidence and Social Skills. *Journal of Social Psychology*, 6 (50): 45-55. (Text in Persian).
- Cheraghzadeh, M, Kord noghabi, R., and Sohrabi, Z. (2019). The Effectiveness of Training Philosophy to Children on the Feeling of Loneliness and Disappointment of Students. *Journal of Thinking and Children*, 10 (1): 37-50. (Text in Persian).
- nnn hmn . . . , & Bronn , C. (2010). yyyyy n hhhh othrrs oollll –emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680.
- Fathiazar, E., Taghipour, K., and Hajaghaei-kheyabani, A. (2019). The effect of philosophy education program for children on emotional self-regulation of working children. *Journal of Thinking and Children*, 10 (2): 95-114. (Text in Persian).
- Ghobadian, M. (2015). The effect of philosophy education program on children on social skills of fifth grade elementary students. *Journal of Educational Studies*, 2 (30): 138-149. (Text in Persian).
- Grüne-Yanoff, T. (2014). Teaching philosophy of science to scientists: why, what and how. *European Journal for Philosophy of Science*, 4(1), 115-134.
- Iman-nejad, M, Iman-Zade, A, Taqi-pur, K, and Tahmasb-zade Sheikhlar, D. (2020). The Effectiveness of Teaching Philosophy to Adolescents on Development of Aesthetic Beliefs and Moral Judgments of High School Students through Philosophical Community of Inquiry. *Journal of Applied Issues in Islamic Education*, 4 (4) :37-68. (Text in Persian).
- Inderbitzen, H. M., & Foster, S. L. (1992). The teenage inventory of social skills: Development, reliability, and validity. *Psychological Assessment*, 4(4), 451.



- Jalilian S, Azimpoor, E, and Jalilian, F. (2016). Efficacy of Philosophy for Children Program (P4C) on the problem-solving abilities and Moral Judgment of students. *Journal of Educational Studies*, 3 (32): 80-101. (Text in Persian).
- Kalantari, S., Banijamali, Sh., and Khostavi, Z. (2014). The Effect of Philosophy for Children Program (P4C) on Reduction of Irrational Thoughts in 6th Academic Year Students in Brujen. *Journal of Clinical Psychology and Personality*, 21 (11): 37-48. (Text in Persian).
- ee rk,,, Wý 2020). hhh I ee mn Is T. ro of dooog nrrrccoon. nn developing a statement of teaching philosophy. *Journal of Second Language Writing*, 48, 100702.
- Mohammadzadeh, R. (2017). The effectiveness of the research community method in teaching philosophy to children on the social skills of seventh grade students. *National Conference on New Iran and World Research in Psychology, Educational Sciences and Social Studies*, Shiraz, Iran. (Text in Persian).
- Mosavi, A. (1997). *Investigating the Relationship between Motivational Beliefs and Self-Regulated Learning Strategies with Academic Achievement of Third Grade Middle School Students*. Thesis for M.A in Psychology, Tehran University, Tehran, Iran. (Text in Persian).
- Multicultural, C. A. Q. (2019). Exploration nine. Creating a queer multicultural social justice teaching philosophy. *Becoming aware (of self and others) through queer curriculum development*, 172: 46-59.
- Palacios-Barrios, E. E., & Hanson, J. L. (2019). Poverty and self-regulation: Connecting psychosocial processes, neurobiology, and the risk for psychopathology. *Comprehensive Psychiatry*, 90, 52-64.
- Patterson, C. (2019). Chloé: Core Drivers of Experiential Orientation, Feedback and Self-Regulation. In *Enacted Personal Professional Learning* (pp. 69-81). Springer, Singapore.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33.
- Rezaei, H., Shafiabadi, A., Ghaedi, Y., Delavar, A., and Esmaeili, M. (2019). Evaluation of the effectiveness of implementing a philosophy program for children through a research community method in increasing the emotional intelligence of high school girls. *Journal of Educational Psychology*, 9 (30): 79-105. (Text in Persian).
- Trkklyy, ,, & Toppnrg, .. J. (2004). 'hhoosophy for hhhddnn' sysmmm review. *Research papers in Education*, 19(3), 365-380.
- Wilson, D., & Hockenberry, M. J. (2014). *Wong's Clinical Manual of Pediatric Nursing-E-Book*. Elsevier Health Sciences.

