

# Journal of Cognitive psychology

## June 2023, Volume 11, Issue 1



### The Effectiveness of Possibility Language Teaching on Cognitive Avoidance and Philosophical Thinking of Talented School Students

Tayebeh Tajari<sup>1\*</sup>, Fakhteh Mahini<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran. [Tayebeh59@cfu.ac.ir](mailto:Tayebeh59@cfu.ac.ir)

<sup>2</sup> Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Bushehr Branch, Islamic Azad University, Bushehr, Iran.

**Citation:** Tajari T, Mahini F. The Effectiveness of Possibility Language Teaching on Cognitive Avoidance and Philosophical Thinking of Talented School Students. *Journal of Cognitive Psychology*. 2023; 11 (1):1-17 [Persian].

#### Abstract

The present study was conducted to determine the effectiveness of possibility language teaching on cognitive avoidance and philosophical thinking of Talented schoolgirls. This study was an experimental study with pre-test-post-test design and control group. The statistical population of the study consisted of 388 female students of gifted schools in Golestan province. To determine the sample size, according to Krejcie-Morgan table and random sampling method, 185 people were selected for initial screening and answered the cognitive avoidance and philosophical thinking questionnaires. Forty-five people had high cognitive avoidance and low philosophical thinking, of which 30 were selected by simple random sampling and divided into experimental and control groups. The experimental group underwent language training for 10 sessions weekly and online through Shad Education Network (25 minutes per session). Covariance statistical method was used to analyze the research data. The results showed that there was a significant difference between the post-test means of the experimental and control groups; This means that the possibility of language teaching reduced the rate of cognitive avoidance and increased the philosophical thinking of students in gifted schools in Golestan province.

#### Key words

Language teaching of possibility, cognitive avoidance, philosophical thinking, gifted students

## اثربخشی آموزش زبان امکان بر اجتناب شناختی و تفکر فلسفی دانشآموزان مدارس استعدادهای درخشان

طیبه تجری<sup>1</sup>، فاخته ماهینی<sup>2</sup>

1. (نویسنده مسئول) گروه آموزشی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. Tayebeh59cfu.ac.ir

2. استادیار، گروه علوم تربیتی، واحد بوشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، بوشهر، ایران.

چکیده	تاریخ دریافت	تاریخ پذیرش نهایی	واژگان کلیدی
<p>پژوهش حاضر به منظور تعیین اثربخشی آموزش زبان امکان بر اجتناب شناختی و تفکر فلسفی دانشآموزان دختر مدارس استعدادهای درخشان اجرا شد. این پژوهش از نوع مطالعات آزمایشی با طرح پیشآزمون-پسآزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری آموزش را 388 نفر از دانشآموزان دختر مدارس استعدادهای درخشان استان گلستان تشکیل دادند. برای تعیین حجم نمونه ابتدا با توجه به جدول کرجسی-مورگان و با روش نمونه‌گیری تصادفی، 185 نفر برای غربالگری اولیه انتخاب شدند و به پرسشنامه‌های اجتناب شناختی و تفکر فلسفی پاسخ دادند. 45 نفر دارای اجتناب شناختی بالا و تفکر فلسفی پایین بودند که از میان آن‌ها 30 نفر به روش تصادفی ساده انتخاب شدند و در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. گروه آزمایش به مدت 10 جلسه به صورت هفتگی و آنلاین از طریق شبکه آموزش شاد (هر جلسه 25 دقیقه) تحت آموزش زبان امکان قرار گرفت. برای تحلیل داده‌های پژوهش از روش آماری کوواریانس استفاده شد. نتایج نشان داد بین میانگین‌های پسآزمون دو گروه آزمایش و کنترل تفاوتی معنی‌دار وجود دارد؛ بدین معنی که آموزش زبان امکان سبب کاهش میزان اجتناب شناختی و افزایش تفکر فلسفی دانشآموزان مدارس استعدادهای درخشان استان گلستان شد.</p>	1401/12/3	1402/2/21	آموزش زبان امکان، اجتناب شناختی، تفکر فلسفی، دانشآموزان تیزهوش

## مقدمه

فلسفه، تلاش انسان در جهت اندیشه نظری، تأملی و نظام دار درباره جهان و رابطه انسان با آن است (گوتک، 1395).

پاسخ‌های استنباطی مربوط به کشور ما بوده است. این بیانگر آن است که دانش آموزان ایرانی در ارائه پاسخ‌های استنباطی ضعیف‌تر از کشورهای موردمطالعه دیگر بوده‌اند. در این رابطه نتایج مطالعه فرهادی و همکاران (1399) شاخص‌های توصیفی تفکر فلسفی را تعمق، کنجکاوی، انعطاف‌پذیری، وحدت شخصیت، تعامل‌گرایی و معنایابی بیان نمود. از نظر مرعی‌شی (1389) و قائدی (1395) البته مؤلفه‌های اصلی تفکر فلسفی شامل مؤلفه‌های فرعی می‌باشند. مؤلفه تعمق شامل شک‌گرایی اندیشمندانه، واکاوی خود و پرهیز از پیش‌داوری است. اوراک و همکاران (2020) عقیده دارند معنایابی شامل شاخص‌های مسئولیت‌پذیری، خوش‌بینی، پویایی اندیشه و آزاداندیشی است. شاخص‌های کنجکاوی: پرسشگری، طلب دلیل و نقادی. شاخص‌های وحدت شخصیت: نظم فکری و استقلال فکری. انعطاف‌پذیری شامل عالم به امکان خطا، عالم به امکان، واکنش‌پذیری نسبت به خود می‌باشد. لاوریننکو و همکارانش (2020) نیز بیان می‌کنند دانش آموزان دارای تفکر فلسفی ویژگی‌هایی چون سازنده دانش، تعمق و تفکر در مورد چیزی و لو بدیهی، انعطاف‌پذیری در برابر نظرات مدلل، اتصال دانش جدید به دانش قدیمی، از گفته‌های خود با استدلال دفاع کردن، مشارکت خودآگاهانه در یادگیری، فعل بودن در فرایند را دارا می‌شوند.

از سوی دیگر، درک بسیاری از رفتارهای انسان به دلیل پیچیده بودن آن بسیار مشکل است (تکل و کرکمن، 2020). اجتناب شناختی یکی از این رفتارهای پیچیده و یک سازه روان‌شناختی است که در کیفیت زندگی مؤثر است (آقاچانی و همکاران، 1396). اجتناب شناختی از انواع راهبردهای ذهنی است که بر اساس آن افراد افکار خویش را در جریان موقعیت‌های مختلف تغییر می‌دهند (سکستون و دوگاس، 2008). هر فردی در برخورد با یک موقعیت فرضیه‌هایی در مورد خودش و محیط می‌سازد، این فرضیه‌ها معیارهایی کمال‌گرایانه و سوگیرانه درباره عملکرد دارد. هولاوی، هیمبرگ و کلس نشان دادند که اجتناب شناختی نقش مهمی در کاهش کیفیت زندگی و مبتلا شدن به اختلال روانی دارد. نتایج

تفکر فلسفی<sup>1</sup> نیز تلاشی آگاهانه برای کشف و تبیین معنا و مفهوم جهان وزندگی و نتیجه پرسش است. بدnon پرسش هیچ تفکر فلسفی وجود نخواهد داشت (پیترسون، 2020). پرسش و علاقه به حل مشکلات و مسائل زندگی همان تفکر فلسفی است که مجموعه‌ای از مهارت‌های مرتبط به هم است (لیپمن، 2001). از نظر دنلوب و همکاران (2020) و فرانکل (1395)، نقطه محوری در تفکر فلسفی معنا جویی است و معنا یک واقعیت است نه نوعی نگرش؛ و این در گفتگوی فلسفی درس شیمی نشان داده شد. راسل (1361) بر این باور است که ارزش انسان به خاطر امور فکری اوست و اگر هستی بشر را ارزشی باشد بدان سبب نیست که چشم به جهان می‌گشاید و می‌خورد و می‌خوابد و سرانجام می‌میرد، بلکه ارزشش به خاطر امور فکری اوست، از دیدگاه وی تنها اندیشه درست اندیشه‌ای است که انگیزه کنجکاوی منطقی شکل گیرد و به دانش و شناخت منتهی گردد. در این میان مطالعه بروندادهای نظام آموزشی کشور ما از منظر تفکر و مهارت‌های مستلزم آن که اشاره شد نشان از نا موفقیت نسبی آن دارد (فرهادی و همکاران، 1399). در این راستا، نتایج مطالعه بین‌المللی تیمز (TIMSS) که بر فهم دانش آموزان بر ریاضی و علوم تأکید دارد، نشان می‌دهد که بروندادهای دانش آموزان ایرانی در سطوح بالای تفکر حدود یک درصد موفق است. از نظر یوسف زاده و همکارانش (2003)، این میزان موفقیت در سطح بالای تفکر که مربوط به ارتباط دادن مطالب علمی با زندگی روزمره است، نشان از ناکافی نظام آموزشی کشور به مسئله پرورش تفکر یا ناکامی آن در پرداخت به این موضوع است. عدم توجه به تفکر فلسفی و عمیق و تدارک شرایط مورد نیاز در برنامه‌های درسی در تحقیق تلخابی (1397) نیز به دست آمد. در مطالعه دیگری با عنوان پرلز<sup>2</sup> که درباره سواد خواندن صورت گرفته است بالاترین تفاوت میان پاسخ‌های حفظی و

1. Philosophical thinking

کردن پرسشنامه میزان روزانه اجتناب شناختی، اجتناب رفتاری، نشخوار، نگرانی و میزان غم و اضطراب را مشخص کردند. یافته‌ها نشان داد افزایش میزان غم با نشخوار ذهنی و اجتناب شناختی قابل پیش‌بینی است. همچنین، پیش‌بینی افزایش میزان اضطراب روزانه با نشخوار، نگرانی، اجتناب شناختی و اجتناب رفتاری صورت امکان‌پذیر است. نتایج تحقیق وندرون و همکاران (2020) نشان داد اجتناب شناختی با انسجام حافظه رابطه عکس دارد. پورعبدل، صبحی قرا ملکی و عباسی (1394) نیز در پژوهشی به این نتیجه دست یافته‌ند که بین اجتناب شناختی دانشآموزان با ناتوانی یادگیری و دانشآموزان عادی تفاوت معنی‌داری وجود دارد. همچنین، انواع راهبردهای اجتناب شناختی از جمله فرونشانی فکر، جانشینی فکر، حواس‌پرتی، اجتناب از محرك تهدیدکننده و تبدیل تصور به فکر توسط محققین مختلف گزارش شده است (کاشدان و رابرتر، 2004؛ فهم و مارگاف، 2002؛ بوگلز و مانسل، 2004). در تمامی این راهبردها عامل اصلی انحراف ذهن از موضوع نگران کننده بهسوی موضوعات دیگر است (بساک نژاد، 2009).

یافته‌های پژوهش‌های مختلف نشان داده است که اضطراب و افسردگی در دانشآموزان مدارس تیزهوشان بسیار شایع است. یافته‌های تحقیق یعقوبی و همکاران (1398) بیانگر کمال‌گرایی منفی و افسردگی بالاتر دانشآموزان تیزهوش و کمال‌گرایی مثبت و سرزندگی کمتر این دانش آموزان نسبت به همتایان عادی‌شان در سایر مدارس است. والدین و معلمان از کودکان تیزهوش انتظار دارند که در همه زمینه‌ها عالی عمل کنند. زندگی تحت تأثیر انتظارات غیرواقع‌بینانه و بالاتر از سطح توانایی‌های دانشآموز، ممکن است او را از پذیرش خود به عنوان یک فرد با توانایی‌های نسبی ناتوان کند؛ به ویژه اگر محبت و پذیرش دانشآموز به موفقیت او وابسته باشد. بنابراین انتظارات غیرواقع‌بینانه ممکن است زمینه‌ای برای رشد کمال‌گرایی در کودکان تیزهوش باشد (جمشیدی و همکاران، 1388). مطالعات انجام‌شده درباره دانشآموزان تیزهوش حاکی از این است که مشکلات مربوط به کمال‌گرایی غیرواقع‌بینانه در میان این دانشآموزان، اغلب یکی از نیازهای مشاوره‌ای آنان است. این مشکلات تأثیراتی منفی از جمله کم‌آموزی

تحقیقات دیگری نشان داده است که بین اجتناب شناختی و سلامت روانی دانشآموزان رابطه معناداری وجود دارد (هولاوی و هیم‌برگ و کلس، 2006). یافته‌های پژوهش‌های مختلف نشان داده است که اضطراب و افسردگی در دانشآموزان مدارس استعدادهای درخشان بسیار شایع هست (مرادی زاده، بازگیر و سپهوند، 1398).

افراد غالباً برای مقابله با فشار روانی و اضطراب و نگرانی ناشی از آن از شیوه‌های مختلفی استفاده می‌کنند. در این میان راهبرد اجتنابی، تلاشی در جهت اجتناب از رخدادها و رویدادهای منفی است که می‌تواند به دو شکل شناختی مانند انکار، فروزنشانی و سرکوب افکار و تصورات پیرامون مشکلات و یا رفتاری مانند فرار از پذیرش مسئولیت، تلاش برای جلب حمایت‌های دیگران، خود مراقبتی افراطی در قالب جراحی پلاستیک، پرخوری عصبی یا بی‌اشتهای عصبی و مصرف مواد بروز کند (اوتنبریت و همکاران، 2014).

بر اساس طبقه‌بندی موریس و شافر<sup>1</sup>، سبک‌های مقابله می‌توانند رویکردمدار یا اجتناب مدار و شناختی یا رفتاری باشند. بر مبنای یافته‌های تحقیقی گوناگون، انتخاب یکی از انواع سبک‌های مقابله‌ای یا ترکیبی از آن‌ها راهی برای تداوم زندگی و رویارویی با فشارهای روانی است. در این میان، مقابله اجتنابی، تلاشی برای اجتناب از رخدادها و رویدادهای منفی است که می‌تواند به شکل شناختی و رفتاری بروز کند (بساک نژاد و همکاران، 1391). مطالعات لادوکر<sup>2</sup> و همکاران نشان می‌دهد که افراد با اختلال اضطراب تعمیم‌یافته، در مقایسه با افراد غیر بالینی اجتناب شناختی بیشتری دارند (بساک نژاد و همکاران، 1389). طبق تحقیقات گاسلین و همکاران (2007) نوجوانانی که نگرانی زیادی داشته‌ند، بیشتر از راهبردهای اجتنابی استفاده می‌کردند و باورهای بیشتری درباره نگرانی داشتند. یافته‌های پژوهش بساک نژاد (2009) نیز نشان داد اجتناب شناختی و به خصوص جانشینی فکر و تبدیل تصور به فکر به خوبی پیش‌بینی کننده نگرانی مرضی است. دیکسون و همکاران (2012) رابطه زمانی اجتناب شناختی، اجتناب رفتاری، نشخوار، نگرانی و عاطفه منفی را بررسی کردند. در این پژوهش، تعدادی نوجوان با پر

<sup>2</sup> Ladouceur

<sup>1</sup> Morris & Schaefer

(1396). تجربی و لولایی (1398) در تحقیق خود با عنوان اثربخشی زبان امکان معلمان بر پرورش سوادهای چندگانه دانش آموزان اهمیت این مسئله را تبیین کرده‌اند. کاسترو نیتو (2020) در تحقیق خود نشان داد بر اساس نظریه ژیرو، دانش آموزان و دانشجویان می‌توانند با به کارگیری زبان امکان، دیدگاه‌های انتقادی خود را به نمایش گذارند. نتایج تحقیق بوید و همکاران (2019) نیز نشان داد استفاده از کلمات S&R (گمان و استدلال) زبان امکان را پرورش داده و مدیریت گفتمان کلاس درس و بحث گفت و گو را تا حد زیادی ارتقا می‌بخشد.

توجه به این نتایج و در نظر گرفتن آرمان‌های جمعی جامعه و لزوم حرکت در مسیر توسعه، محققان را بر آن داشت تا به اثربخشی آموزش زبان امکان بر تفکر فلسفی و اجتناب شناختی دانش آموزان تیزهوش مدارس گلستان بپردازنند.

### روش

پژوهش حاضر، از نوع مطالعات آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون، با گروه کنترل است که در آن رابطه علی (علت و معلولی) بین متغیرهای مستقل و برسی می‌شود. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش آموزان دختر مدارس استعداد درخشان از استان گلستان تشکیل می‌دادند که تعداد آنان مطابق با آمار، 388 نفر بوده است. برای تعیین حجم نمونه ابتدا با توجه به جدول کرجسی-مورگان و با روش نمونه‌گیری تصادفی 185 نفر برای غربالگری اولیه انتخاب شدند و به پرسشنامه تفکر فلسفی فرهادی و همکاران (1397) و اجتناب شناختی سکستون و داگاس پاسخ دادند. با توجه به نقاط برش پرسشنامه‌ها (نمره بیشتر از 48 برای اجتناب شناختی و نمره کمتر از 52 برای تفکر فلسفی) تعداد 45 نفر از دانش آموزانی که به طور همزمان دارای اجتناب شناختی بالا و تفکر فلسفی پایین بودند مشخص شدند و از بین آن‌ها 30 نفر به صورت تصادفی ساده انتخاب و با همین روش در دو گروه آزمایشی و کنترل (هر گروه 15 نفر) قرار گرفتند. گروه آزمایشی به مدت 10 جلسه آنلاین آموزش زبان امکان را دریافت کردند و گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکردند. برای جمع‌آوری داده‌ها علاوه بر روش کتابخانه‌ای، از روش میدانی (پرسشنامه) استفاده شد.

و پریشانی‌های هیجانی را در پی دارد (آقا جانی و همکاران، 1390).

برای مقابله یا کاهش راهبردهای اجتناب شناختی همچون فرونوسانی فکر و حواس‌پرتی، همچنین به منظور پرورش تفکر فلسفی در دانش آموزان روش‌های متنوعی وجود دارد. در این زمینه، آموزش زبان امکان را می‌توان روشی جدید در نظر گرفت که در پژوهش حاضر بر روی نمونه‌ای از دانش آموزان اجراشده است. منظور از زبان امکان، استفاده از کلماتی در زبان است که نشان‌دهنده عدم قطعیت بوده و احتمال‌ها را مدنظر قرار می‌دهد و به‌ویژه دانش آموزان را وادار به اندیشیدن و تعمق می‌نماید، زیرا ذهن آن‌ها را با سؤالاتی همچون «چه می‌شود اگر...؟»، «چگونه می‌تواند؟»، «چطور؟»، «خوب نیست اگر...؟»، «چیزی نه می‌تواند؟»، (پنی و همکاران، 2006) و مشابه این‌ها درگیر می‌کند. زبان امکان معلم و دانش آموز را قادر می‌سازد بین واقعیت چیزها و امکان یک‌چیز تمایز قائل شوند (فتحی و اجارگاه، 1396).

ارتباط تنگاتنگ زبان امکان با خلاقیت، یکی از مهم‌ترین اهداف تعلیم و تربیت در جهان امروز (ایگان، 2006) و از دیگر دلایلی است که بر پایه آن می‌توان به جایگاه حقیقی زبان امکان در پدagogی انتقادی نظام‌های تربیتی پی برد. آنچه نقش واقعی مدارس امروز را تشکیل داده، نوعی فهم و درک عمیق انتقادی توانم با خلاقیت نیست (ایگان، 2003) بلکه تنها محلی برای نگهداری دانش آموزان (اپل، 1998) یا به تعبیر فریر (1988) بانکداری آموزشی است. مدارس باید به دانش آموزان فرصت دهند تا ضمن ارج گذاری به تفاوت‌ها در عرصه‌های مختلف، نسبت به نظرات متفکرانه و انتقادی دانش آموزان در تربیت انتقادی نقش مهمی را ایفا می‌کند. آرنوویتس و ژیرو (1991) و ژیرو (1981) برای زبان امکان که هم‌راستا با پدagogی انتقادی و تحول یابنده است در مطالعات سیاسی برنامه درسی جایگاه رفیعی قائل شده‌اند و پرورش آن در نظام‌های آموزشی مورد تأکید قرار گرفته است. به عقیده ژیرو (1989) وجود زبان امکان در برنامه درسی ضروری است زیرا درک و فهم برنامه درسی در عرصه‌ها، متن‌ها و گفتمان‌های متفاوتی صورت می‌پذیرد (ولیس، 2001) و هویت متفاوتی به برنامه درسی می‌بخشد. (فتحی و اجارگاه،

بسته آموزشی با استفاده از نظریه ایگان (ایگان، 1997) مقاله تجربی و لولایی (1398) و مقاله تجربی (1399)، تهیه شد. محتوای آموزش بر اساس پنج گام آموزش زبان امکان تدوین شده بود تا بر اساس آن دانش آموزان مطالعه دروس را در مرحله شناخت، تجزیه و تحلیل با استفاده از کلمات احتمال دارد؟ چگونه؟ اگر ممکن است چگونه؟ انجام دهنده تا در گام دوم بتوانند ارزیابی درستی از مطالعه خود داشته باشند و به چیزی فراتر از وضع فعلی و موجود فکر کنند و در مورد امور غیرقابل بیان صحبت کنند. در گام سوم دانش آموزان خودشان منابع در دسترس اعم از معلم، کتاب درسی و کمک درسی، منابع محیطی و غیره را برای استفاده مفید ساماندهی کنند و از شاگردان خواسته شد مرتبط با موضوع درس در مورد روابط اجتماعی خارج از شکل و ترکیب قدرت، تصور کنند. در گام چهارم، معلم دانش آموزان را ترغیب نمود بین واقعیت به عنوان حقیقت و هستی به عنوان امکان تمایز قائل شوند و در مراحل کنترل آموزش زبان امکان دانش آموزان مکلف به بررسی مطالعات خود و برنامه ریزی و ساماندهی یادگیری خود بودند و با کمک پژوهشگر، این مراحل کنترل می شد و مشکلات موجود با خود دانش آموز کشف و راه حل جدید ارائه می شد و در گام پنجم: مرحله ایجاد بینش جدید و تفکر انتقادی و فلسفی در دانش آموزان بود و از آنان خواسته شد به نقد منطقی موضوع درسی از منظرهای گوناگون بپردازند.

خلاصه‌ای از جلسات آموزشی به شرح زیر است

جلسہ اول معرفی طرح و انجام پیش آزمون

## — جلسه دوم: کاربست اولین گام آموزش زبان امکان

جلسه سوم: استفاده از راهبرد داده‌شده شامل:  
استفاده از کلمات احتمال دارد؟ چگونه؟ اگر  
ممکن است چگونه؟

جلسه چهارم: کاربست گام دوم و بسط اندوخته‌های قبلی توسط دانشآموزان بهصورت گروهی با ارائه یک نمونه درسی با تأکید بر ارزیابی درست از مطالعه خود و فکر کردن به چیزی فراتر از وضع فعلی و موجود

جلسه پنجم (کاربست گام سوم): پس از بررسی تکالیف جلسه گذشته به آموزش زبان امکان،

مقیاس تفکر فلسفی

این مقیاس توسط فرهادی و همکاران (1397) ساخته شد و شامل 26 گویه و 10 مؤلفه (تعمق، جامع‌نگری، کنجکاوی، انعطاف‌پذیری، وحدت شخصیت، تفکر منطقی، تعامل‌گرایی، ابداع‌گری، تمرکز، معنایابی)، است و در طیف 5 درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالف = 0 تا کاملاً موافق = 5 نمره‌گذاری می‌شود. گویه‌های 1، 2، 4، 6، 8، 11، 13، 16، 18، 20، 21، 24 و 25 نمره‌گذاری معکوس دارند.

نمره حاصل از این مقیاس نشانگر تفکر فلسفی بیشتر است. پژوهش انجام شده توسط (فرهادی و همکاران، 1397). روایی سازه روایی سازه مقیاس تفکر فلسفی هم در سطح سوالات و هم در سطح مؤلفه‌ها به میزان 0/70 تأیید شد. پایایی بالایی برای مقیاس مذکور گزارش نموده است. پایایی آن از طریق روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس از 0/83 به دست آمده است.

مقیاس اجتناب شناختی

این مقیاس 25 گویه دارد و برای نخستین بار توسط (سکستون و دوگاس، 2008) ساخته و اعتبار یابی شده است. این ابزار شامل 5 خرده مقیاس است و 5 نوع راهبرد اجتناب شناختی را موردنرسی قرارمی دهد. سؤالات 1، 2، 5، 6، 14، 17، 20، 11، 17، 4، 8، 10، 12، 13، 21، 7، 9، 16، 18، 22، 3، 15، 19، 23، مربوط به حواسپرتی، سؤالات و سؤالات اجتماعی از محرك تهدیدکننده افکار بود. این پرسشنامه برای اولین بار در ایران توسط بساک نژاد، معینی و مهرابی زاده هنرمند (1389) ترجمه و بر روی جمعیت دانشجویان اعتبار یابی شد. ایشان ضریب پایایی این مقیاس را به روش آلفای کرونباخ در کل آزمودنی‌ها برای نمره کل اجتناب شناختی برابر 0/91 و به ترتیب برای خرده مقیاس فرونشانی فکر 0/90، برای جانشینی فکر 0/71، برای حواسپرتی 0/89، برای اجتناب از محرك تهدیدکننده 0/90 و برای تبدیل تصورات به افکار 0/84 گزارش کردند. در این پژوهش ضریب پایایی این مقیاس با روش آلفای کرونباخ برای نمره کل اجتناب شناختی، برای 0/93 به دست آمد.

بسته آموزشی، زیان امکان

شد. همچنین در راستای اصل رازداری و محترمانه بودن هویت شرکت‌کنندگان، به آن‌ها اطمینان داده شد که کلیه اطلاعات فردی محترمانه باقی خواهد ماند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی شامل (میانگین، انحراف معیار، کجی و کشیدگی) و استنباطی (تحلیل کوواریانس چند متغیری) با نرم‌افزار آماری spss استفاده شد.

### یافته‌ها

نمونه تحقیق شامل دختران دانش‌آموز مدارس استعدادهای درخشان با میانگین سنی ۱۶/۴۳ و انحراف استاندارد ۱/۶۳۳ بود. در این بخش، یافته‌های توصیفی (شاخص‌های مرکزی و پراکندگی) به دست آمده از تجزیه و تحلیل داده‌ها در متغیرهای تفکر فلسفی و اجتناب شناختی دانش‌آموزان تیزهوش در دو گروه آزمایش و کنترل در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون گزارش شده است. همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، میانگین و انحراف معیار تفکر فلسفی گروه آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب ۴۰/۳±۸۰۰/۹۵۰ و ۵۴/۴۶۷±۳/۶۰۳ و گروه کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب ۶۳۶/۴۱ و ۴۴/۵±۱۳۳/۴۲۳ است.

همچنین میانگین و انحراف معیار اجتناب شناختی دانش‌آموزان ورزشکار گروه آزمایش در پیش‌آزمون ۷۳/۴۰۰±۴/۴۶۹ و در پس‌آزمون ۸۲/۴±۰۶۷/۴۳۱ میانگین و انحراف معیار اجتناب شناختی گروه کنترل در پیش‌آزمون ۸۱/۶۰۰±۴/۵۶۴ و در پس‌آزمون ۷۹/۴±۳۳۳/۹۳۸ بود.

روش مطالعه مشارکتی، فنون انگیزشی و کار گروهی و سپس تصور نمودن روابط اجتماعی مرتبط با موضوع درس و خارج از شکل و ترکیب قدرت در کلاس.

- جلسه ششم: بررسی روند برنامه (بررسی مشکلات احتمالی در طول جلسات قبلی با کمک همکلاسی‌ها و با حضور معلم)

- جلسه هفتم: بررسی تکلیف جلسه قبل و جلسه گروهی برای بررسی موانع و ارائه راه حل‌ها و جایگزینی برنامه مناسب‌تر و آموزش روش‌های تمرکز بر ممکن‌ها و تمیز قائل شدن بین واقعیت به عنوان حقیقت و هستی به عنوان امکان با نگاه فلسفی و منتقادانه

- جلسه هشتم: در راستای کاربست گام پنجم طرح نقد منطقی موضوع درسی و رسیدن دانش‌آموزان به بینش جدید و تفکر انتقادی و فلسفی

- جلسه نهم: ارزیابی رویکردهای اجتنابی دانش‌آموزان و بررسی و تحلیل تفکرات انتقادی و فلسفی

- جلسه دهم: اجرای پس‌آزمون و تشکر از دانش‌آموزان.

گفتنی است در این پژوهش پس از کسب توافق آگاهانه شرکت‌کنندگان و دریافت رضایت آنان، پرسشنامه‌های مربوط به متغیرهای مورد مطالعه به ایشان ارائه شد و مداخلات درمانی نیز با رضایت کامل شرکت‌کنندگان انجام

جدول ۱. یافته‌های توصیفی متغیرهای تحقیق

متغیر	گروه	مراحل	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	حداکثر	حداقل
تفکر فلسفی	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۵	۴۰/۸۰۰	۳/۹۵۰	۴۸	۳۵
	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	۱۵	۵۴/۴۶۷	۳/۶۰۳	۶۱	۴۹
اجتناب	کنترل	پیش‌آزمون	۱۵	۴۱/۹۳۳	۴/۶۳۶	۴۹	۳۴
	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	۱۵	۴۴/۱۳۳	۵/۴۲۳	۵۲	۳۶
شناختی	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۵	۸۲/۰۶۷	۴/۴۳۱	۸۸	۷۳
	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	۱۵	۷۳/۴۰۰	۴/۴۶۹	۸۱	۶۶
	کنترل	پیش‌آزمون	۱۵	۸۱/۶۰۰	۴/۵۶۴	۸۹	۷۳
	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	۱۵	۷۹/۳۳۳	۴/۹۳۸	۸۸	۷۰

توزیع آن متغیرها را بداند. با توجه به تعداد نمونه که در هر گروه کمتر از 30 نفر است، از آزمون شاپیرو-ویلک می‌توان به این مهم دست یافت. فرضیه صفر در آزمون شاپیرو-ویلک عبارت است از پیروی داده‌ها از توزیع نرمال و فرضیه مقابله آن عبارت است از عدم پیروی داده‌ها از توزیع نرمال.

بسیاری از آزمون‌های آماری از جمله آزمون‌های پارامتریک بر مبنای نرمال بودن توزیع داده‌ها بنانهاده شده‌اند و با این پیش‌فرض به کار می‌روند که توزیع داده‌ها در جامعه یا در سطح نمونه‌های انتخاب‌شده از جامعه مذکور از توزیع نرمال پیروی نماید؛ بنابراین لازم است تحلیل‌گر قبل از پرداختن به تحلیل‌های آماری بررسی متغیرها، نوع

جدول 2. نتایج آزمون نرمال بودن متغیرهای تحقیق

		شاپیرو-ویلک		متغیرهای وابسته		
	گروه	مرحله	تعداد	آماره	سطح معنی‌داری	نوع توزیع
تفکر فلسفی	آزمایش	پیش آزمون	15	0/952	0/560	نرمال
	آزمایش	پس آزمون	15	0/966	0/801	نرمال
	کنترل	پیش آزمون	15	0/955	0/601	نرمال
	کنترل	پس آزمون	15	0/926	0/241	نرمال
اجتناب شناختی	آزمایش	پیش آزمون	15	0/923	0/211	نرمال
	آزمایش	پس آزمون	15	0/972	0/880	نرمال
	کنترل	پیش آزمون	15	0/984	0/990	نرمال
	کنترل	پس آزمون	15	0/964	0/769	نرمال

بهمنظور بررسی اثربخشی آموزش زبان امکان بر تفکر فلسفی و اجتناب شناختی دانشآموزان از تحلیل کوواریانس چندمتغیره<sup>۱</sup> (مانکووا) استفاده شد. همچنین بهمنظور بررسی همگنی میانگین دو گروه آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون از آزمون تی مستقل<sup>۲</sup> استفاده شد.

همان‌طور که در جدول 2 مشاهده می‌شود سطوح احتمال معنی‌داری در کلیه متغیرهای تحقیق در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون به تفکیک دو گروه آزمایش و کنترل در دانشآموزان تیزهوش بزرگ‌تر از سطح خطای 0/05 است. با توجه به مقدار سطوح معنی‌داری، توزیع داده‌ها منطبق بر توزیع نرمال قلمداد می‌شود؛ درنتیجه،

جدول 3. آزمون تی مستقل (همگنی میانگین‌های پیش‌آزمون تفکر فلسفی و اجتناب شناختی در دو گروه آزمایش و کنترل)

متغیر	آماره	مقدار F	آزمون لوین		آزمون تی مستقل				
			مقدار	سطح	گروه	تعداد	میانگین	تفاوت	میانگین
تفکر فلسفی	فرض برابری واریانس‌ها	0/401	0/728	آزمایش	آزمایش	15	40/800	-0/721	28
اجتناب شناختی	فرض برابری واریانس‌ها	0/910	0/013	آزمایش	آزمایش	15	82/067	0/467	28

<sup>2</sup>. Independent Samples T- Test<sup>1</sup>. Multivariable Analyze of Covariance (MANCOVA)

ندارد. در ادامه، پیش از اجرای آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیر ها (مانکووا) پیشفرض های آزمون بررسی شدند.

همان‌گونه که در جدول 3 مشاهده می شود، بین دو گروه آزمایش و کنترل در پیشآزمون متغیرهای تفکر فلسفی ( $t=0/721$ ,  $Sig=0/477$ ) و اجتناب شناختی ( $t=0/284$ ,  $Sig=0/778$ ) تفاوت آماری معنی‌داری وجود

جدول 4. نتایج آزمون باکس ام بررسی برابری ماتریس کوواریانس ها

بسطح معنی‌داری	df2	df1	مقدار F	باکس ام
0/494	141120/00	3	0/799	2/599

## 2- وجود فرض همگنی شبیه‌ها (رگرسیون)

با توجه به داده‌های جدول 5 اثر متقابل بین پیشآزمون و گروه دانشآموزان معنی‌دار نیست ( $Sig=0/653$ ,  $F_{(1,24)}=0/433$ ). معنی‌دار نبودن اثر متقابل نشان می‌دهد که داده‌ها از فرضیه همگنی شبیه‌ها رگرسیون پشتیبانی می‌کند؛ بنابراین اجرای تحلیل کوواریانس صرفاً برای آزمون اثرات متغیرهای اصلی پس‌آزمون تفکر فلسفی و اجتناب شناختی و گروه صورت می‌گیرد.

## 1- مفروضه برابری (همگنی) ماتریس کوواریانس

به منظور بررسی پیشفرض همگنی ماتریس کوواریانس‌ها متغیرهای تفکر فلسفی و اجتناب شناختی در گروه‌های آزمایش و کنترل از آزمون باکس ام<sup>۱</sup> استفاده شد. در نتایج آزمون باکس ام گزارش شده است. بر اساس این آزمون زمانی که سطح معنی‌داری بیشتر از 0/05 باشد، فرض برابری کوواریانس‌ها تأیید می‌شود؛ بنابراین در این با توجه به مقادیر ( $F=0/799$ ,  $Sig=0/494$ ) فرض برابری کوواریانس‌ها برای تفکر فلسفی و اجتناب شناختی رعایت شده است.

جدول 5. تحلیل کوواریانس تفکر فلسفی و اجتناب شناختی دانشآموزان اثر متقابل (فرض همگنی شبیه‌ها)

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آماره F	سطح معناداری	مجذور اتا (Eta)
گروه	36/584	1	36/584	0/002	0/083	0/120
گروه*پیشآزمون	9/703	2	4/851	0/433	0/653	0/035
خطا	268/649	24	11/194			
کل	74309/000	30				

با توجه به یافته‌های جدول آزمون لوین برای پس‌آزمون تفکر فلسفی ( $F_{(1,28)}=0/722$ ,  $Sig=0/403$ ) و پس‌آزمون

## 3- مفروضه همگنی (برابری) واریانس

<sup>1</sup>. Box's M Test

مفروضه های تحلیل کوواریانس در ادامه، نتایج تحلیل متغیرهای وابسته (تفکر فلسفی، اجتناب شناختی) در پس آزمون گروه های آزمایش و کنترل با حذف اثر پیش آزمون آورده می شود.

اجتناب شناختی ( $F_{(1,28)}=1/458, Sig=0/237$ ) می توان گفت که فرض همگنی (برابری) واریانس ها در دو گروه آزمایش و کنترل برای متغیرهای تفکر فلسفی و اجتناب شناختی تأیید می شود. حال، با توجه به برقرار بودن

جدول 6 نتایج آزمون لوین (فرض برابری واریانس ها)

سطح معنی داری	df2	df1	آماره F	شاخص آماری
0/403	28	1	0/722	پس آزمون تفکر فلسفی
0/237	28	1	1/458	پس آزمون اجتناب شناختی

جدول 7 نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیره (پس آزمون تفکر فلسفی و اجتناب شناختی) با کنترل پیش آزمون

مجذور اتا (Eta <sup>2</sup> )	مجذور اتا معنی داری	درجه آزادی خطای سطح	درجه آزادی اثر	F	ارزش	
0/783	0/001	25	2	44/979	0/783	اثر پیلای <sup>1</sup>
0/783	0/001	25	2	44/979	0/217	لامبدا ویلکز <sup>2</sup>
0/783	0/001	25	2	44/979	3/598	اثر هتلینگ <sup>3</sup>
0/783	0/001	25	2	44/979	3/598	برگترین ریشه خطای <sup>4</sup>

در کدام متغیر بین دو گروه تفاوت وجود دارد، دو تحلیل واریانس چندمتغیری در متن مانکوا انجام گرفت که نتایج به صورت زیر مشخص شد.

همان طور که در جدول 7 ملاحظه می شود، سطوح معنی داری همه آزمون ها نشان دهنده این است که تفاوت گروه های آزمایش و کنترل دست کم دریکی از متغیرهای وابسته به هم معنی دار است. برای پی بردن به این نکته که

جدول 8 میانگین های تعدیل یافته پس آزمون تفکر فلسفی و اجتناب شناختی در دو گروه آزمایش و کنترل

متغیرها	گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	خطای استاندارد	متغیرها
پس آزمون تفکر فلسفی	آزمایش	15	54/467	3/603	54/691	0/852	استاندارد
کنترل	آزمایش	15	44/133	5/423	43/909	0/852	تعديل یافته
اجتناب آزمایش	کنترل	15	73/400	4/469	73/135	1/039	استاندارد
کنترل شناختی	کنترل	15	79/333	4/938	79/598	1/039	تعديل یافته

<sup>1</sup>. Pillai's trace<sup>2</sup>. Wilks' lambda<sup>3</sup>. Hotelling's trace<sup>4</sup>. Roy's largest root

تغییریافته است. همچنین بر اساس نتایج، میانگین پس‌آزمون اجتناب شناختی در گروه آزمایش 73/400 و در گروه کنترل 79/333 به 79/598 تغییر یافته است.

در جدول 8 میانگین‌های تعدیل شده پس از حذف اثر پیش‌آزمون تفکر فلسفی و اجتناب شناختی گزارش شده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، میانگین پس‌آزمون تفکر فلسفی دانش‌آموزان در گروه آزمایش 54/467 به 43/909 و در گروه کنترل 44/133 به 54/691

جدول 9. تحلیل کوواریانس پس‌آزمون تفکر فلسفی و اجتناب شناختی (گروه‌های آزمایش و کنترل) با حذف اثر متقابل

متغیر وابسته	تفکر فلسفی	اجتناب شناختی	خطا	اثر تعاملی	مجموع مجذورات	درجه آزادی	مجذورات	میانگین مجذورات	F آماره	سطح معنی‌داری	مجذور اثا
پس‌آزمون فلسفی	843/170	278/352	843/170	1	843/170	26	10/706	78/758	0/001	0/752	
پس‌آزمون شناختی	302/985	414/144	302/985	1	302/985	26	15/929	19/021	0/001	0/422	

که بین میانگین‌های تعديل یافته اجتناب شناختی گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون تفاوت معنی‌داری وجود دارد. با توجه به نتایج جدول 9 میانگین تعديل یافته اجتناب شناختی گروه آزمایش در پس‌آزمون کمتر از گروه کنترل بوده و اجتناب شناختی دانش‌آموزان تیزهوش کاهش یافته است؛ بنابراین می‌توان گفت که آموزش زبان امکان بر کاهش اجتناب شناختی دانش‌آموزان تیزهوش تأثیر معنی‌داری داشته است. مجذور سهمی اتا بیانگر آن است که 42/4 درصد از کاهش اجتناب شناختی دانش‌آموزان به دلیل تأثیر آموزش زبان امکان بوده است.

بر اساس نتایج می‌توان گفت که بین میانگین‌های تعديل یافته تفکر فلسفی دانش‌آموزان گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

بر اساس نتایج جدول 8، میانگین تعديل یافته تفکر فلسفی گروه آزمایش در پس‌آزمون بیشتر از گروه کنترل بوده و تفکر فلسفی دانش‌آموزان افزایش یافته است؛ بنابراین می‌توان گفت که آموزش زبان امکان برافزایش تفکر فلسفی دانش‌آموزان تأثیر معنی‌داری داشته است. مجذور سهمی اتا بیانگر آن است که 75/2 درصد از افزایش تفکر فلسفی دانش‌آموزان به دلیل تأثیر آموزش زبان امکان پذیر شده است. همچنین بر اساس نتایج آزمون مانکووا می‌توان گفت

## بحث و نتیجه‌گیری

اجتناب شناختی دانش‌آموزان مدارس استعداد‌های درخشان استان گلستان، تدوین شده است.

نتایج نشان داد بین میانگین پس‌آزمون اجتناب شناختی دانش‌آموزان گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی‌داری وجود دارد؛ بنابراین می‌توان گفت که آموزش زبان امکان بر اجتناب شناختی دانش‌آموزان تیزهوش تأثیر معنی‌داری داشته است و سبب کاهش اجتناب شناختی آنان شده است. همچنین مجذور سهمی اتا (Eta) نشان داد که 42/2 درصد از کاهش اجتناب شناختی دانش‌آموزان به

وظایف اصلی مدارس در عصر حاضر فراهم‌سازی محیطی آرام برای پرورش اندیشه به منظور تربیت افرادی مستقل، مطمئن و اندیشه‌ورز است تا بتوانند علاوه بر مهارت‌های فردی در مهارت‌های اجتماعی نیز موفق باشند و توانایی حل مسائل را پیدا کنند. کاهش افسردگی، نگرانی، استرس، حواس‌پرتی، تفکر سطحی و مشکلات مشابه بهویژه در میان دانش‌آموزان تیزهوش دغدغه اصلی تربیتی مدارس خاص به شمار می‌رود؛ بنابراین این پژوهش باهدف اثربخشی آموزش زبان امکان بر تفکر فلسفی و

معنی دار وجود دارد؛ بنابراین می‌توان گفت که آموزش زبان امکان بر تفکر فلسفی دانشآموزان تیزهوش تأثیر معنی داری داشته و سبب افزایش تفکر فلسفی آنان شده است. همچنین مجذور سهمی اتا (Eta) نشان داد 75/2 درصد از افزایش تفکر فلسفی دانشآموزان به دلیل تأثیر آموزش زبان امکان بوده است. نتایج تحقیقات کاسترو نیتو (2020) و بوید و همکاران (2019) تأثیر می‌کند که دانش آموزان می‌توانند با به کارگیری زبان امکان، دیدگاه‌های انتقادی خود را نشان داده و با استفاده از جملاتی که با کلمات مبتنی بر حدس و گمان و استدلال (شاید، اگر ممکن است، به نظر می‌رسد و ...) شروع می‌شوند زبان امکان را پرورش داده و مهارت‌های گفتمانی کلاس درس و بحث گفت و گو را تا حد زیادی ارتقا بخشد.

نتایج پژوهش حاضر را چنین می‌توان استنباط کرد که آموزش زبان امکان توانسته است فرآیندهای پردازش اطلاعات را بهبود بخشد و انعطاف لازم را در پاسخ‌های پیش‌رو نده آن‌ها به وجود آورد و آن‌ها را به حدی از توانمندی برساند که به تغییر ضروری پاسخ در موقعیت‌ها نائل شوند. همچنین، این آموزش توانسته است در طول زمان، توانمندی آرمودنی‌ها را در استفاده بهینه از راهبردها افزایش دهد و دانشآموزان تیزهوش را با سختی‌ها و مشکلات، ضعف و نامیدی آشنا کند و سبب افزایش تحمل فرد شود. زبان امکان دانش آموزان را قادر می‌سازد بین واقعیت چیزها و امکان یک‌چیز تمایز قائل شوند و همواره راههای دیگری در نظر داشته باشند. استفاده از جملات و کلمات حاوی گمان و استدلال یا به بیان بوید و همکاران (2019)، در زبان امکان، مهارت‌های گفتمانی و بحث گفت و گو را تا حد زیادی ارتقا می‌بخشد. تربیت تفکر اساس و پایه ابعاد مختلف تربیت محسوب می‌شود و موفقیت برنامه‌های در سی مشروط به موفقیت در این حوزه است و کاستی‌های آن نیز به طور مستقیم بر جذبه‌های مختلف یادگیری و تحصیل دانش آموزان تأثیرگذار است. تفکر فلسفی تلاشی آگاهانه برای کشف و تبیین معنا و مفهوم جهان وزندگی است و درنتیجه پرسش حاصل می‌گردد. بر اساس نظر لیپمن (2001) پرسش و علاقه به حل مشکلات و مسائل زندگی همان تفکر فلسفی است که مجموعه‌ای از مهارت‌های مرتبط به هم می‌باشد. یافته‌های این تحقیق وجود تفاوت بین دانش

دلیل تأثیر آموزش زبان امکان بوده است. تأثیر آموزش زبان امکان بر اجتناب شناختی افراد سابقه پژوهشی ندارد و تا قبل از این، تحقیقی در این زمینه صورت نگرفته است بنابراین نمی‌توان این بخش از نتایج را به درستی مورد مقایسه قرارداد.

با استناد به نظریه آرنوویتس و ژیرو (1991) و ژیرو (1981) و نتیجه پژوهش‌های کاسترو نیتو (2020) و بوید و همکاران (2019) می‌توان گفت دانش آموزانی که از زبان امکان بهره می‌گیرند از نظر یادگیری، استدلال و تحمل آرای دیگران به مرتب از سایر دانش آموزان برترند. چنان‌که گاسلین و همکاران (2007) نشان داده‌اند دانش آموزانی که نگرانی زیادی دارند، بیشتر از راهبردهای اجتنابی استفاده می‌کنند. این مسئله را می‌توان در دانش آموزان مدارس تیزهوش به‌وضوح مشاهده کرد چراکه همواره در فضایی رقابتی و تحت تأثیر انتظارات مختلف والدین و اولیای مدرسه برای رسیدن به بهترین نتایج قرار دارند. دانش آموزان تیزهوش اغلب با مشکلاتی همچون کم آموزی و پریشانی‌های هیجانی (آقاجانی و همکاران، 1390)، کمال‌گرایی منفی، افسردگی و سرزندگی پایین (یعقوبی و همکاران، 1398)، حواس‌پرتی و ... دست به گریبان‌اند. این مشکلات از علائم و راهبردهای اجتناب شناختی محسوب می‌شوند (بوگلز و مانسل، 2004). زبان امکان با بهره‌گیری از فن پرسشگری و حدس و گمان که نشان‌دهنده عدم قطعیت است و احتمال‌ها را مدنظر قرار می‌دهد به دانش آموزان کمک می‌کند اندیشیدن و تعمق را فرابگیرند و درونی نمایند (پنی و همکاران، 2006). سؤالات مبتنی بر گمان، احتمال و عدم قطعیت پذیرش موقعیت‌های نامعلوم و محتمل را برای دانش آموزان فراهم می‌کند و آن‌ها را به جستجوی معانی عمیق‌تری از تحصیل، یادگیری و هدف زندگی سوق می‌دهد و به نظر می‌رسد در چنین وضعیتی افسردگی، جانشینی فکر، عدم تمرکز و حتی اختلال در فرایند حافظه که از مؤلفه‌های اجتناب شناختی محسوب می‌شوند کاهش چشمگیری می‌یابد. این مسئله به‌خوبی در نتایج تحقیق وندرون و همکاران (2020) تبیین شده است.

همچنین نتایج نشان داد بین میانگین پس‌آزمون تفکر فلسفی دانش آموزان گروه آزمایش و کنترل تفاوتی

دختر انجام شده است. عدم پیگیری بلندمدت پس از انجام پژوهش از محدودیت‌های دیگر پژوهش حاضر بود. پیشنهاد می‌شود پس از انجام جلسات و آموزش‌ها، برای سنجش تأثیر این آموزش‌ها در طولانی‌مدت، پیگیری‌های بلندمدت نیز انجام شود.

### تشکر و قدردانی

از تمامی همکاران و دانشآموزان گرامی که محققان را در انجام این پژوهش یاری نمودند، صمیمانه سپاسگزاریم.

آموزان گروه آزمایش و کنترل را در مؤلفه‌های تفکر فلسفی مانند تعمق، کنجکاوی، انعطاف‌پذیری، وحدت شخصیت، تعامل‌گرایی و معنایابی نشان می‌دهد که با نتایج تحقیق فرهادی و همکاران (1399) همخوانی دارد. مؤلفه تعمق شامل شک گرایی اندیشمندانه، واکاوی خود و پرهیز از پیش‌داوری است. این مؤلفه‌ها با آموزش زبان امکان به افراد گروه آزمایش در سطح بالاتری نسبت به گروه کنترل مشاهده گردید. بر اساس یافته‌های این تحقیق می‌توان چنین استدلال کرد که زبان امکان علاوه بر اینکه با فراهم‌سازی زمینه برای پرسشگری و تعمق و تأمل بیشتر پیرامون مسائل، تفکر فلسفی دانش آموزان را بهبود می‌بخشد در عین حال موجب کاهش میزان اجتناب شناختی آن‌ها می‌گردد. درواقع، دو متغیر وابسته این پژوهش در ارتباط معکوس با یکدیگر قرار دارند و به درستی در رابطه با زبان امکان، تأثیر آن‌ها مشخص گردیده است.

در زهای اینکه با توجه به تأثیر آموزش زبان امکان، پیشنهاد می‌شود کارگاه‌های آموزشی برگزار شود و آموزش این راهبردها به دانشآموزان تا پیش از کاملاً شدن دوره آموزشی در برنامه کار مشاوران مدرسه قرار گیرد و در خصوص پیامدها و نتایج کاربرد زبان امکان و اجتناب شناختی و تفکر فلسفی آگاهی لازم داده شود. از محدودیت‌های این مطالعه می‌توان به این مورد اشاره کرد که تنها روی دانشآموزان مدرس سه استعدادهای درخشان

### منابع

- Aghajani, S., Narimani, M., & AryaPouran, S. (2011). Comparison of perfectionism and ambiguity tolerance in gifted and normal female students. *Journal of Exceptional Children*, 11(1): 1-8. [Persian].
- Anjadani, E. (2010). *The decisive role of coherent self-knowledge, awareness, self-respect and self-compassion in regulating emotions caused by unpleasant events*. MA psychology thesis, University of Tehran. [Persian].
- Apple, M. W. (1998). Knowledge, Pedagogy, and the Conservative Alliance. *Studies in Literary Imagination*, 31(1), 5-23.
- Arnowitz, S. & Giroux, H. (1991). *Postmodern Education: Politics, Culture, and Socialcriticism. Minneapolis: University of Minnesota Press.*
- Auriac-Slusarczyk, E., Maire, H., Thebault, C., & Slusarczyk, B. (2020). Improving the Quality of Philosophical Writing: Experimentation on the First Philosophical Compositions of 12 and 13-Year-Old Pupils. *Educational Review*, v72 n6 p729-751.
- BassakNejad, S., Houman, F., & Ghaseminejad, M.A. (2012). The relationship between cognitive-behavioral avoidance coping styles and eating disorders in university students, *Journal of Fundamentals of Mental Health*, 14(56): 278-285. [Persian].
- BassakNejad, S., Moeeni, N., & Mehrabizade Honarmand, M. (2010). The relationship between post-event processing and cognitive

- avoidance with social anxiety in college students. *Journal of Behavioral Sciences*, 4(4): 335-340. [Persian].
- BassakNejad, S. (2009). *The relationship between cognitive avoidance and pathological worry among university students*. Paper present at: 23<sup>rd</sup> Conference of EHPS. 15-19 September, Pisa, Italy.
- Bogels S.M., & Mansell, W. (2004). Attentional processes in the maintenance and treatment of social phobia: Hyper vigilance, avoidance and self-focused attention. *Clinical Psychology Review*, (24): 827-856.
- Boyd M.P., MingChiu, M. & Kong, Y. (2019). Signaling a language of possibility space: Management of a dialogic discourse modality through speculation and reasoning word usage. *Linguistics and Education*, (50): 25-35.
- Barghiirani, Z., Mohammadi, O., Bagian Koulemarz, M.J., Bakhti, M. (2015). The role of cognitive avoidance and decisional procrastination in predicting social anxiety among students. *Social Psychology Research*, 4(16): 17-37. [Persian].
- Castro Nieto, T. (2020). Learning through Protest: "Language of Critique" and "Language of Possibility". *Dialogues in social Justice*, p 2-27.
- Dunlop, L., Hodgson, A., & Stubbs, J.E. (2020). Building Capabilities in Chemistry Education: Happiness and Discomfort through Philosophical Dialogue in Chemistry. *Chemistry Education Research and Practice*, 21(1): 438-451.
- Danahy, L., & Stopa, L. (2010). Post event processing in social anxiety. *Behav Res Ther*, 45(5): 12- 19.
- Dickson, K.S, Ciesla J.A., & Reilly, L.C. (2012). Rumination, worry, cognitive avoidance, and behavioral avoidance: Examination of temporal effects. *Behavior Therapy*, 43(3): 629-640.
- Egan, K. (2003). Start with What the Student Knows or with What the Student Can Imagine? *Phi Delta Kappan International*, 84(6): 443-445.
- Egan, K. (2006). *An Imaginative Approach to Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass Books
- Farhadi, A., Rezazadeh Bahadoran, H.R., & Khosravi Babadi, A.A. (2020). Identifying the components of philosophical thinking according to Frankl and Russell and presenting a model of teaching philosophical thinking for middle school teachers in Khoy city. *Sociological Studies*, (48): 93-111. [Persian].
- Fathi Vajargah, K. (2016). *Curriculum towards new identities*, Tehran: aeeizh. [Persian].
- Fehm, L., & Margraf, J. (2002) Thought suppression: specify in agoraphobia versus broad impairment in social phobia? *Behaviour Research and Therapy*, (40): 57-66.
- Frankl, V. E. (2016). *Man in search of meaning*, translated by Akbar Maarefi, Tehran: University of Tehran. [Persian].
- Freire, P. (1988). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum Press.
- Ghaedi, Y. (2016). *Theoretical foundations of philosophy for children*, Tehran: Marat. [Persian].
- Giroux, H.A. (1981). *Ideology, Culture & the Process of Schooling*. Philadelphia London: Temple University Press, Falmer Press.
- Giroux, H.A. (1989). *Schooling for Democracy. Critical Pedagogy in Modern Age*. London: Routledge.
- Gosselin, P., Langlois, F., Freeston, M.H., Ladouceur, R., Laberge, M., & Lemay, D. (2007). Cognitive variables related to worry among adolescents: Avoidance strategies and faulty beliefs about worry. *Behaviour Research and Therapy*. 45(2): 225-233.
- Gotek, G.L. (2016). *Philosophical schools and educational opinions*, translated by Pakseresht, M.J., Tehran: Samt. [Persian].
- Holaway, R.M., Heimberg, R.G., & Coles, M.E. (2006). A Comparison of Intolerance of

- Uncertainty in Analogue Obsessive-compulsive Disorder and Generalized Anxiety Disorder. *J Anxiety Disord*, (20): 158-174.
- Jamshidi, B., Aghadelavarpour, M., Haghigat, Sh., & Latifian, M. (2009). Comparison of gifted and normal school students in terms of perfectionism dimensions. *Journal of Psychology*, (49): 1-17. [Persian].
- Kashdan, T.B., Roberts, J.E., (2004). Social anxiety, depression and post event rumination: Affective consequences and social contextual influences. *Journal of Anxiety Disorders*; (21): 284-301.
- Lavrynenko, S.O., Krymets, L.V., Leshchenko, A.M., Chaika, Y.M., & Holovina, O.V. (2020). Purpose and Features of Teaching Philosophical Disciplines at Tertiary Educational Institutions While Training Specialists of Various Knowledge Areas. *International Journal of Higher Education*, 9(7): 321-331.
- Limpan, m. (2003). *Thinking in Education*, Cambridge university press.
- Marashi, M. (2010). *Investigating the effect of the research community method of the philosophy program for children on the reasoning skills of third-grade male middle school students of Ahvaz State Model School*, PhD thesis, Shahid Chamran University of Ahvaz. [Persian].
- Mokhtari, S., Khosravi, S., Nejatbakhsh, A. (2015). Comparison of intolerance of uncertainty, worry, cognitive avoidance, negative problem orientation among people with generalized anxiety disorder, major depression and normal subjects. *Journal of Research in Behavioral Sciences*, 13(2): 155-164. [Persian].
- Neff, K.D. (2003). The development and validation of a scale to measure Selfcompassion. *Self and Identity*, (2): 223-250.
- Ottenbreit, N.D., Dobson, K.S., Quigley, L. (2014). An examination of avoidance in major depression in comparison to social anxiety disorder. *Behaviour Research and Therapy*, (56): 82-90.
- Pettersson, H. (2020). De-Idealising the Educational Ideal of Critical Thinking. *Theory and Research in Education*, 18(3): 322-338.
- Penny, A.J., Harley, K.L., & Jessop, T. (2006). Towards a Language of Possibility: Critical Reflection and Mentorship in Initial Teacher Education. *Teacher and Teaching*, 2(1), 57-69. <https://doi.org/10.1080/1354060960020105>.
- Pintrich, P.R., & DeGroot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1): 33-40.
- Pour Abdel, S., Sobhi Gharamaleki, N., & Abbasi, M. (2015). Profile of cognitive deficit, emotional deficit and cognitive avoidance in students with and without specific learning disorder. *Psychological Methods and Models*, 6(20): 55-72. [Persian].
- Russell, B. (1982). *Power*, translated by Najaf Daryabandari, Tehran: Kharazmi. [Persian].
- Saif, A.A. (2012). *Modern Educational Psychology: Psychology of Learning and Education*, Tehran: Dowran. [Persian].
- Solomon, L.J., & Rothblum, E.D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive – behavioral correlates. *Journal of counseling psychology*, (31): 503-209.
- Sexton, K.A., & Dugas, M.J. (2008). *An investigation of the factors leading to cognitive avoidance in worry*. Concordia University, Quebec, Canada.
- Tajari, T. (2020). Recognizing the concept and explaining the place of possibility language in curricula and education with emphasis on the elementary course, *Quarterly Journal of Educational Innovations*, 19(2): 85-104. [Persian].
- Tajari, T., & Lolaei, M.M. (2019). The effectiveness of using teachers' possibility language on the development of students'

- multiple literacies. *Social Welfare Quarterly*, 19(73): 251-293. [Persian].
- Talkhabi, M. (2018). Experienced curriculum of elementary education in Farhangian University of Tehran. *Journal of Cognitive Psychology*, 6(4): 59-72. [Persian].
- Tekel, E., Korkman, H. (2020). Teacher Candidates' Cognitive Avoidance and Intolerance of Uncertainty Predicting Alexithymia. *International Journal of Progressive Education*, 16(5): 275-287.
- Vanderveren, E., Bijttebier, P., & Hermans, D. (2020). *Autobiographical memory coherence in emotional disorders: The role of rumination, cognitive avoidance, executive functioning, and meaning making*, available online at PLoS ONE 15(4): e0231862. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0231862>
- .
- Willis, P. (2001). *Takin the Piss? In D. Holland & J. Lave (ed.s), History in Person*, Santa Fe: School of American Research Press, 11(1): 3-23. <https://doi.org/10.1177%2F1466138109347008>.
- Yaghoubi, A., Fathi, F., & Fathi Chegeni, M. (2019). Comparing intelligent and normal students in terms of perfectionism, depression and academic vitality, *Journal of Exceptional Children*, 19(3): 105-114. [Persian].
- Yousefzade, M.R., Moarefi, Y., Rezaei, A.A., & Ghobadi, M. (2011). The effect of exploratory teaching method on the development of philosophical thinking skills of fifth grade elementary students in experimental sciences. *Journal of Education and Learning Research*, 18(1): 39-52. [Persian].