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[1*], Fakhteh Mahini [2]

[1] *Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran.* Tayebeh59@cfu.ac.ir

[2] *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].

**Key words**
Language teaching of possibility, cognitive avoidance, philosophical thinking, gifted students

## 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.

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

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

طیبه تجری[1]، فاخته ماهینی[2]

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.

تاریخ دریافت
1401/12/3
تاریخ پذیرش نهایی
1402/2/21

واژگان کلیدی
آموزش زبان امکان، اجتناب شناختی، تفکر فلسفی، دانش‌آموزان تیزهوش

## چکیده

پژوهش حاضر به‌منظور 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. جامعهٔ آماری پژوهش 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 به‌صورت 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.

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

**مقدمه**

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

تفکر فلسفی[1] نیز تلاشی آگاهانه برای کشف و تبیین معنا و مفهوم جهان وزندگی و نتیجه پرسش است. بدون 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). ازنظر دنلوپ 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 آن‌که 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. ازنظر 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 توجه 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[2] که درباره سواد خواندن صورت گرفته است بالاترین تفاوت میان پاسخ‌های حفظی و 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. ازنظر مرعشی (1389) و قائدی (1395) البته مؤلفه‌های اصلی تفکر فلسفی شامل مؤلفه‌های فرعی می‌باشند. مؤلفه تعمق شامل شک گرایی 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. لاورینکو و همکارانش (2020) نیز بیان می‌کنند دانش‌آموزان دارای تفکر فلسفی ویژگی‌هایی چون سازنده دانش، تعمق و تفکر در مورد چیزی ولو بدیهی، انعطاف‌پذیری در برابر نظرات مدلل، اتصال دانش جدید به دانش قدیمی، از گفته‌های خود با استدلال دفاع کردن، مشارکت خودآگاهانه در یادگیری، فعال 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(آقاجانی 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

1. Philosophical thinking

2. Pirls



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

تحقیقات دیگری نشان داده است که بین اجتناب شناختی و سلامت روانی دانش آموزان رابطه معناداری وجود دارد (هولاوی و هیمبرگ و کلس،2006). یافته‌های پژوهش‌های مختلف نشان داده است که اضطراب و افسردگی در دانش آموزان 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، فرونشانی 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 بی‌اشتهایی عصبی و مصرف مواد بروز کند (اوتنبریت و همکاران، 2014).

بر اساس طبقه‌بندی موریس و شافر[1]، 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[2] 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 داشتند، بیشتر از راهبردهای اجتنابی استفاده می‌کردند و باورهای بیشتری درباره نگرانی داشتند. یافته‌های پژوهش بساک نژاد (2009) نیز نشان داد اجتناب شناختی و به‌خصوص جانشینی فکر و تبدیل تصور به فکر به‌خوبی 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 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 وندرورن 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 یافتند که بین اجتناب شناختی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری و دانش‌آموزان عادی تفاوت معنی‌داری وجود دارد. همچنین، انواع راهبردهای اجتناب شناختی ازجمله فرونشانی فکر، جانشینی فکر، حواس‌پرتی، اجتناب از محرک تهدیدکننده و تبدیل تصور به فکر توسط محققین مختلف گزارش شده است( کاشدان و رابرتز،2004; فهم و مارگاف،2002;بوگلز و مانسل ،2004). در تمامی این راهبردها عامل اصلی انحراف ذهن از موضوع نگران‌کننده به‌سوی موضوعات دیگر است (بساک نژاد، 2009).

یافته‌های پژوهش‌های مختلف نشان داده است که اضطراب و افسردگی در دانش آموزان مدارس تیزهوشان بسیار شایع است. یافته‌های تحقیق یعقوبی و همکاران (1398) بیانگر کمال‌گرایی منفی و افسردگی بالاتر دانش آموزان 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 توانایی های دانش‌آموز، ممکن است او را از پذیرش خود به‌عنوان یک فرد با توانایی‌های نسبی ناتوان کند؛ به‌ویژه 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 ازجمله کم -آموزی

[1] Morris & Schaefer

[2] Ladouceur



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

و پریشـــانی های هیجـانی را در پی دارد (آ قا جانی و همکاران،1390).

برای مقابله یا کاهش راهبردهای اجتناب شناختی همچون فرونشـــانی فکر و حواس‌پرتی، همچنین به‌منظور پرورش تفکر فلســـفی در دانش آموزان روش های متنوعی وجود دارد. در این زمینه، آموزش زبان امکان را می‌توان روشـــی جدید در نظر گرفت که در پژوهش حاضر بر روی نمونه‌ای از دانش آموزان اجراشـــده اســـت. منظور از زبان امکان، اســـتفاده از کلماتی در زبان اســـت که نشـــان‌دهنده عدم قطعیت بوده و احتمال ها را مدنظر قرار می‌دهد و به‌ویژه دانش آموزان را وادار به اندیشـــیدن و تعمق می‌نماید، زیرا ذهن آن‌ها را با ســـؤالاتی همچون «چه می‌شـــود اگر...؟»، «چگو نه می‌توا ند؟»، «چطور؟»، «خوب نیســـت اگر...؟» (پنی و همکاران، 2006) و مشـــابه این‌ها درگیر می‌کند. زبان امکان معلم و دانش‌آموز را قادر می‌ســـازد بین واقعیت چیزها و امکان یک‌چیز تمایز قائل شـــوند (فتحی واجارگاه، 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 پداگوژی انتقادی نظام‌های تربیتی پی برد. آنچه نقش واقعی مدارس امروز را تشـکیل داده، نوعی فهم و درک عمیق انتقادی توأم با خلاقیت نیســـت (ایگان، 2003) بلکه تنها محلی برای نگهداری دانش‌آموزان (اپل، 1998) یا به تعبیر فریر (1988) بانکداری آموزشی است. مدارس باید به دانش‌آموزان فرصـــت دهند تا ضـــمن ارج‌گذاری به تفاوت‌ها در عرصـــه‌های مختلف، نســـبت به تجز یه‌وتحلیل و بروز ا یده های نو ا قدام کنند. تو جه به نظرات متفکرانه و انتقادی دانش‌آموزان در تربیت انتقادی نقش مهمی را ایفا می‌کند. آرنوویتس و ژیرو (1991) و ژیرو (1981) برای زبان امکان که هم‌راســـتا با پداگوژی انتقادی و تحول یابنده اســـت در مطالعات ســـیاســـی برنامه درســـی جایگاه رفیعی قائل شـــده‌اند و پرورش آن در نظام‌های آموزشـــی مورد تأکید قرارگرفته اســـت. به عقیده ژیرو (1989) وجود زبان امکان در برنامه درســـی ضـــروری ا ست زیرا درک و فهم برنامه در سی در عر صه‌ها، متن‌ها و گفتمان‌های متفاوتی صورت می‌پذیرد (ویلیس، 2001) و هویت متفاوتی به برنامه درسی می‌بخشد. (فتحی واجارگاه، 1396). تجری 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 نشـــان داد بر اســـاس نظریه ژیرو، دانش آموزان و دانشـــجویان می‌توانند با به‌کارگیری زبان امکان، دیدگاه‌های انتقادی خود را به نمایش گذارند. نتایج تحقیق بو ید و هم‌کاران (2019) نیز نشـــان داد ا ستفاده از کلمات S&R (گمان و ا ستدلال) زبان امکان را پرورش داده و مـدیریـت گفتمـان کلاس درس و بحـث گفت‌وگو را تا حد زیادی ارتقا می‌بخشد.

تو جه به این نتایج و در نظر گرفتن آر مان های جمعی جامعه و لزوم حرکت در مســـیر توســـعه، محققان را بر آن داشت تا به اثربخشی آموزش زبان امکان بر تفکر فلسفی و اجتناب شـــناختی دانش آموزان تیزهوش مدارس گلســـتان بپردازند.

## روش

پژوهش حاضر، از نوع مطالعات آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون، با گروه کنترل است که در آن رابطهٔ علی (علت و معلولی) بین متغیرهای مستقل و بررسی می‌شود. جامعهٔ آماری پژوهش را کلیهٔ دانش‌آموزان دختر مدارس استعداد درخشان از استان گلستان تشکیل می-دادند 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 پرسشنامهٔ تفکر فلسفی فرهادی و همکاران (1397) و اجتناب شناختی سکستون و داگاس پاسخ دادند. با توجه به نقاط برش پرسشنامه‌ها (نمرهٔ بیشتر از 48 برای اجتناب شناختی و نمرهٔ کمتر از 52 برای تفکر فلسفی) تعداد 45 نفر از دانش‌آموزانی که به‌طور هم‌زمان دارای اجتناب شناختی بالا و تفکر فلسفی پایین بودند مشخص شدند و از بین آن‌ها 30 نفر به‌صورت 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.



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

**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، ابداع گری، تمرکز، معنایابی)، است و در طیف 5 درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم=0 تا کاملاً موافقم= 4 نمره‌گذاری می‌شود. گویه‌های 1، 2، 4، 6، 8، 11، 13، 16، 18، 20، 21، 24 و 25 نمره‌گذاری معکوس دارند. نمرهٔ حاصل از این مقیاس نشانگر تفکر فلسفی بیشتر است. پژوهش انجام‌شده توسط (فرهادی و همکاران،1397). روایی سازه روایی سازه مقیاس تفکر فلسفی هم در سطح سؤالات و هم در سطح مؤلفه‌ها به میزان 0/70تأیید شد. پایایی بالایی برای مقیاس مذکور گزارش نموده است. پایایی آن از طریق روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس از 0/83 به‌دست‌آمده 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 موردبررسی قرارمی دهد. سؤالات،1،2،5،6،14 مربوط به فرونشانی فکر، سؤالات 4،20،17،11،17، مربوط ه جانشینی فکر، سؤالات 8،10،12،13،21، مربوط به حواس‌پرتی، سؤالات 7،9،16،18،22، مربوط به اجتناب از محرک تهدیدکننده و سؤالات 3،15،19،23، مربوط به تبدیل تصورات به 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 محرک تهدیدکننده 90/0و 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 برابر 0/93 به دست آمد.

**بستهٔ آموزشی زبان امکان**

بستهٔ آموزشی با استفاده از نظریه ایگان (ایگان، 1997)، مقالهٔ تجری و لولایی (1398) و مقاله تجری (1399)، تهیه شد. محتوای آموزش بر اساس پنج گام آموزش زبان امکان تدوین‌شده بود تا بر اساس آن دانش‌آموزان مطالعهٔ دروس را در مرحلهٔ شناخت، تجزیه‌وتحلیل با استفاده از کلمات احتمال دارد؟ چگونه؟ اگر ممکن است چگونه؟ انجام دهندتا در گام دوم بتوانند ارزیابی درستی از مطالعهٔ 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 دانش‌آموزان خودشان منابع در دسترس اعم از معلم، کتاب درسی و کمک‌درسی، منابع محیطی و غیره را برای استفادهٔ 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 به‌عنوان حقیقت و هستی به‌عنوان امکان تمایز قائل شوند و در مراحل کنترل آموزش زبان امکان دانش‌آموزان مکلف به بررسی مطالعات خود و برنامه‌ریزی و سامان‌دهی یادگیری خود بودند و با کمک پژوهشگر، این مراحل کنترل می‌شد و مشکلات موجود با خود دانش‌آموز کشف و راه‌حل جدید ارائه می‌شد و در گام پنجم: مرحله ایجاد بینش جدید و تفکر انتقادی و فلسفی در دانش آموزان بود و از آنان خواسته شد به‌نقد منطقی موضوع درسی از منظرهای گوناگون بپردازند.

خلاصه‌ای از جلسات آموزشی به شرح زیر است

- جلسهٔ اول معرفی طرح و انجام پیش‌آزمون
- جلسهٔ دوم: کاربست اولین گام آموزش زبان امکان
- جلسهٔ سوم: استفاده از راهبرد داده‌شده شامل: استفاده از کلمات احتمال دارد؟ چگونه؟ اگر ممکن است چگونه؟
- جلسهٔ چهارم: کاربست گام دوم و بسط اندوخته‌های قبلی توسط دانش‌آموزان به‌صورت گروهی با ارائهٔ یک نمونهٔ درسی با تأکید بر ارزیابی درست از مطالعه خود و فکر کردن به چیزی فراتر از وضع فعلی و موجود
- جلسهٔ پنجم (کاربست گام سوم): پس از بررسی تکالیف جلسهٔ گذشته به آموزش زبان امکان،



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

روش مطالعهٔ 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.

- جلسهٔ ششم: بررسی روند برنامه (بررسی مشکلات احتمالی در طول جلسات قبلی با کمک همکلاسی‌ها و با حضور معلم)
- جلسهٔ هفتم: بررسی تکلیف جلسهٔ قبل و جلسهٔ گروهی برای بررسی موانع و ارائهٔ راه‌حل‌ها و جایگزینی برنامهٔ مناسب‌تر و آموزش روش‌های تمرکز بر ممکن‌ها و تمیز قائل شدن بین واقعیت به‌عنوان حقیقت و هستی به‌عنوان امکان با نگاه فلسفی و منتقدانه
- جلسهٔ هشتم: در راستای کاربست گام پنجم طرح نقد منطقی موضوع درسی و رسیدن دانش آموزان به بینش جدید و تفکر انتقادی و فلسفی
- جلسهٔ نهم: ارزیابی رویکردهای اجتنابی دانش آموزان و بررسی و تحلیل تفکرات انتقادی و فلسفی
- جلسهٔ دهم: اجرای پس‌آزمون و تشکر از دانش‌آموزان.

گفتنی است در این پژوهش پس از کسب توافق آگاهانهٔ شرکت‌کنندگان و دریافت رضایت آنان، پرسشنامه‌های مربوط به متغیرهای موردمطالعه به ایشان ارائه شد و مداخلات درمانی نیز با رضایت کامل شرکت‌کنندگان انجام شد. همچنین در راستای اصل رازداری و محرمانه بودن هویت شرکت‌کنندگان، به آن‌ها اطمینان داده شد که کلیهٔ اطلاعات فردی محرمانه باقی خواهد ماند. برای تجزیه‌وتحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی شامل (میانگین، انحراف معیار، کجی و کشیدگی) و استنباطی (تحلیل کوواریانس چند متغیری) با نرم‌افزار آماری spps استفاده شد.

## یافته‌ها

نمونهٔ تحقیق شامل دختران دانش‌آموز مدارس استعدادهای درخشان با میانگین سنی 16/43 و انحراف استاندارد 1/633 بود. در این بخش، یافته‌های توصیفی (شاخص‌های مرکزی و پراکندگی) به‌دست‌آمده از تجزیه‌وتحلیل داده‌ها در متغیرهای تفکر فلسفی و اجتناب شناختی دانش‌آموزان تیزهوش در دو گروه آزمایش و کنترل در دو مرحلهٔ پیش‌آزمون و پس‌آزمون گزارش‌شده است.همان‌طور که در جدول 1 مشاهده می‌شود، میانگین و انحراف معیار تفکر فلسفی گروه آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب 40/3±800/950 و 54/467±3/603 و گروه کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب 41/4±933/636 و 44/5±133/423 است.

همچنین میانگین و انحراف معیار اجتناب شناختی دانش‌آموزان ورزشکار گروه آزمایش در پیش‌آزمون 82/4±067/431 و در پس‌آزمون 73/400±4/469 و میانگین و انحراف معیار اجتناب شناختی گروه کنترل در پیش‌آزمون 81/600±4/564 و در پس‌آزمون 79/4±333/938 بود.

**جدول 1.** یافته‌های توصیفی متغیرهای تحقیق

| متغیر | گروه | مراحل | تعداد | میانگین | انحراف استاندارد | حداکثر | حداقل |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| تفکر فلسفی | آزمایش | پیش‌آزمون | 15 | 40/800 | 3/950 | 48 | 35 |
| | | پس‌آزمون | 15 | 54/467 | 3/603 | 61 | 49 |
| | کنترل | پیش‌آزمون | 15 | 41/933 | 4/636 | 49 | 34 |
| | | پس‌آزمون | 15 | 44/133 | 5/423 | 52 | 36 |
| اجتناب شناختی | آزمایش | پیش‌آزمون | 15 | 82/067 | 4/431 | 88 | 73 |
| | | پس‌آزمون | 15 | 73/400 | 4/469 | 81 | 66 |
| | کنترل | پیش‌آزمون | 15 | 81/600 | 4/564 | 89 | 73 |
| | | پس‌آزمون | 15 | 79/333 | 4/938 | 88 | 70 |



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

بسیاری از آزمون‌های آماری ازجمله 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 جامعهٔ مذکور از توزیع نرمال پیروی نماید؛ بنابراین لازم است تحلیل‌گر قبل از پرداختن به تحلیل‌های آماری بررسی متغیرها، نوع 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 دست‌یافت. فرضیهٔ صفر در آزمون شاپیرو-ویلک عبارت است از پیروی داده‌ها از توزیع نرمال و فرضیهٔ مقابل آن عبارت است از عدم پیروی داده‌ها از توزیع نرمال.

**جدول 2.** نتایج آزمون نرمال بودن متغیرهای تحقیق

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

همان‌طور که درجدول 2 مشاهده می شود سطوح احتمال معنی‌داری در کلیهٔ متغیرهای تحقیق در دو مرحلهٔ 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، به‌منظور بررسی اثربخشی آموزش زبان امکان بر تفکر فلسفی و اجتناب شناختی دانش‌آموزان از تحلیل کوواریانس چندمتغیره[1] (مانکووا) استفاده شد. همچنین به‌منظور بررسی همگنی میانگین دو گروه آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون از آزمون تی مستقل[2] استفاده شد.

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

| متغیر | آزمون لوین | | | آزمون تی مستقل | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | آماره | مقدار F | سطح معنی‌داری | گروه | تعداد | میانگین | تفاوت میانگین | مقدار t | درجهٔ آزادی | سطح معنی-داری |
| **تفکر فلسفی** | فرض برابری واریانس‌ها | 0/728 | 0/401 | آزمایش | 15 | 40/800 | -1/133 | -0/721 | 28 | 0/477 |
| | | | | کنترل | 15 | 41/933 | | | | |
| **اجتناب شناختی** | فرض برابری واریانس‌ها | 0/013 | 0/910 | آزمایش | 15 | 82/067 | 0/467 | 0/284 | 28 | 0/778 |
| | | | | کنترل | 15 | 81/600 | | | | |

[1]. Multivariable Analyze of Covariance (MANCOVA)

[2]. Independent Samples T- Test



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

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

**جدول 4. نتایج آزمون باکس اِم بررسی برابری ماتریس کوواریانس ها**

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

**1- مفروضهٔ برابری (همگنی) ماتریس کوواریانس**

به‌منظور بررسی پیش‌فرض همگنی ماتریس کوواریانس‌ها متغیرهای تفکر فلسفی و اجتناب شناختی در گروه‌های آزمایش و کنترل از آزمون باکس ام[1] استفاده شد.درنتایج آزمون باکس اِم گزارش‌شده 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.

**2- وجود فرض همگنی شیب‌ها (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 فرضیهٔ همگنی شیب‌های رگرسیون پشتیبانی می‌کند؛ بنابراین اجرای تحلیل کوواریانس صرفاً برای آزمون اثرات متغیرهای اصلی پس‌آزمون تفکر فلسفی و اجتناب شناختی و گروه صورت می‌گیرد.

**جدول5. تحلیل کوواریانس تفکر فلسفی و اجتناب شناختی دانش‌آموزان اثر متقابل (فرض همگنی شیب‌ها)**

| منبع تغییرات | مجموع مجذورات | درجهٔ آزادی | میانگین مجذورات | آماره F | سطح معناداری | مجذور اِتا (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 | | | | |

**3- مفروضهٔ همگنی (برابری) واریانس**

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

[1]. Box' s M Test



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

اجتناب شناختی ($F_{(1،28)}$=1/458 ،Sig=0/237) می‌توان گفت که فرض همگنی (برابری) وار یانس ها در دو گروه آزمایش و کنترل برای متغیرهای تفکر فلسفی و اجتناب شناختی تأیید می‌شود.حال، با توجه به برقرار بودن مفروضه‌های تحلیل کوواریانس در ادامه، نتایج تحلیل متغیرهای وابسته (تفکر فلسفی، اجتناب شناختی) در پس‌آزمون گروه‌های آزمایش و کنترل با حذف اثر پیش‌آزمون آورده می‌شود.

**جدول 6 نتایج آزمون لوین (فرض برابری واریانس‌ها)**

| شاخص آماری | آماره F | df1 | df2 | سطح معنی‌داری |
|---|---|---|---|---|
| **پس‌آزمون تفکر فلسفی** | 0/722 | 1 | 28 | 0/403 |
| **پس‌آزمون اجتناب شناختی** | 1/458 | 1 | 28 | 0/237 |

**جدول 7 .نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیره (پس‌آزمون تفکر فلسفی و اجتناب شناختی) با کنترل پیش‌آزمون**

| | ارزش | F | درجهٔ آزادی اثر | درجهٔ آزادی خطا | سطح معنی‌داری | مجذور اِتا (Eta) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| اثر پیلایی[1] | 0/783 | 44/979 | 2 | 25 | 0/001 | 0/783 |
| لامبدای ویلکز[2] | 0/217 | 44/979 | 2 | 25 | 0/001 | 0/783 |
| اثر هتلینگ[3] | 3/598 | 44/979 | 2 | 25 | 0/001 | 0/783 |
| بزرگ‌ترین ریشه خطا[4] | 3/598 | 44/979 | 2 | 25 | 0/001 | 0/783 |

همان‌طور که درجدول 7 ملاحظه می‌شود، سطوح معنی‌داری همهٔ آزمون‌ها نشان‌دهندهٔ این است که تفاوت گروه‌های آزمایش و کنترل دست‌کم دریکی از متغیرهای وابسته به هم معنی‌دار است. برای پی بردن به این نکته که در کدام متغیر بین دو گروه تفاوت وجود دارد، دو تحلیل واریانس چندمتغیری در متن مانکوا انجام گرفت که نتایج به‌صورت زیر مشخص شد.

**جدول8 میانگین‌های تعدیل‌یافتهٔ پس‌آزمون تفکر فلسفی و اجتناب شناختی در دو گروه آزمایش و کنترل**

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

[1]. Pillai's trace
[2]. Wilks' lambda
[3]. Hotelling's trace
[4]. Roy's largest root



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

در جدول 8 میانگین‌های تعدیل‌شده پس از حذف اثر پیش‌آزمون تفکر فلسفی و اجتناب شناختی گزارش‌شده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، میانگین پس‌آزمون تفکر فلسفی دانش‌آموزان در گروه آزمایش 54/467 به 54/691 و در گروه کنترل 44/133 به 43/909 تغییریافته است. همچنین بر اساس نتایج، میانگین پس‌آزمون اجتناب شناختی در گروه آزمایش 73/400 به 73/135 و در گروه کنترل 79/333 به 79/598 تغییر یافته است.

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

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

بر اساس نتایج می‌توان گفت که بین میانگین‌های تعدیل یافتهٔ تفکر فلسفی دانش‌آموزان گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنا داری وجود دارد.

بر اساس نتایج جدول 8، میانگین تعدیل‌یافتهٔ تفکر فلسفی گروه آزمایش در پس‌آزمون بیشتر از گروه کنترل بوده و تفکر فلسفی دانش‌آموزان افزایش‌یافته است؛ بنابراین می‌توان گفت که آموزش زبان امکان برافزایش تفکر فلسفی دانش‌آموزان تأثیر معنی‌داری داشته است. مجذور سهمی اِتا 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 که بین میانگین‌های تعدیل یافتهٔ اجتناب شناختی گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون تفاوت معنی‌داری وجود دارد. با توجه به نتایج جدول 9 میانگین تعدیل یافتهٔ اجتناب شناختی گروه آزمایش در پس‌آزمون کمتر از گروه کنترل بوده و اجتناب شناختی دانش‌آموزان تیزهوش کاهش‌یافته است؛ بنابراین می‌توان گفت که آموزش زبان امکان بر کاهش اجتناب شناختی دانش‌آموزان تیزهوش تأثیر معنی‌داری داشته است. مجذور سهمی اِتا بیانگر آن است که 42/4 درصد از کاهش اجتناب شناختی دانش‌آموزان به دلیل تأثیر آموزش زبان امکان بوده است.

## بحث و نتیجه‌گیری

وظایف اصلی مدارس در عصر حاضر فراهم سازی محیطی آرام برای پرورش اندیشه به‌منظور 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 دانش آموزان تیزهوش دغدغه اصلی تربیتی مدارس خاص به شمار می‌رود؛ بنابراین این پژوهش باهدف اثربخشی آموزش زبان امکان بر تفکر فلسفی و اجتناب شناختی دانش‌آموزان مدارس استعدادهای درخشان استان گلستان، تدوین‌شده 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 اِتا (Eta) نشان داد که 42/2 درصد از کاهش اجتناب شناختی دانش‌آموزان به



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

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 به‌درستی مورد مقایسه قرارداد.

با استناد به نظریهٔ آرنوویتس و ژیرو (1991) و ژیرو (1981) و نتیجهٔ پژوهش‌های کاسترو نیتو (2020) و بوید و همکاران (2019) می‌توان گفت دانش‌آموزانی که از زبان امکان بهره می‌گیرند ازنظر یادگیری، استدلال و تحمل آرای دیگران به‌مراتب از سایر دانش‌آموزان برترند. چنانکه گاسلین و همکاران (2007) نشان داده‌اند دانش‌آموزانی 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. دانش‌آموزان 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 ... دست‌به‌گریبان‌اند. 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 وندرورن و همکاران (2020) تبیین شده است.

همچنین نتایج نشان داد بین میانگین پس‌آزمون تفکر فلسفی دانش‌آموزان گروه آزمایش و کنترل تفاوتی معنی‌دار وجود دارد؛ بنابراین می‌توان گفت که آموزش زبان امکان بر تفکر فلسفی دانش‌آموزان تیزهوش تأثیر معنی‌داری داشته و سبب افزایش تفکر فلسفی آنان شده است. همچنین مجذور سهمی اِتا (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) تائید می‌کند که دانش آموزان می‌توانند با به‌کارگیری 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 گفت‌وگو را تا حد زیادی ارتقا بخشند.

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 پیش‌رونده 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 آزمودنی‌ها را در استفادهٔ بهینه از راهبردها افزایش دهد و دانش‌آموزان تیزهوش را با سختی‌ها و مشکلات، ضعف و ناامیدی 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 گفت‌وگو را تا حد زیادی ارتقا می‌بخشد. تربیت تفکر اساس و پایه ابعاد مختلف تربیت محسوب می‌شود و موفقیت برنامه‌های درسی مشروط به موفقیت در این حوزه است و کاستی‌های آن نیز به‌طور مستقیم بر جنبه‌های مختلف یادگیری و تحصیل دانش آموزان تأثیرگذار است. تفکر فلسفی تلاشی آگاهانه برای کشف و تبیین معنا و مفهوم جهان وزندگی است و درنتیجهٔ 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



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

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 درعین حال موجب کاهش میزان اجتناب شناختی آن‌ها می‌گردد. درواقع، دو متغیر وابسته این پژوهش در ارتباط معکوس با یکدیگر قرار دارند و به‌درستی در رابطه با زبان امکان، تأثیر آن‌ها مشخص گردیده است.

درنهایت اینکه با توجه به تأثیر آموزش زبان امکان، پیشنهاد می‌شود کارگاه‌هایی آموزشی برگزار شود و آموزش این راهبردها به دانش‌آموزان تا پیش از کامل شدن دورهٔ آموزشی در برنامهٔ 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 موردا‌شاره کرد که تنها روی دانش‌آموزان مدرسه استعدادهای درخشان دختر انجام‌شده است. عدم پیگیری بلندمدت پس از انجام پژوهش از محدودیت های دیگر پژوهش حاضر بود. پیشنهاد می شود 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.

**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



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

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: 23rd 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 agrophobia versus broad impairement 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). Cognetive variables related to worry among adolecents: 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



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

Uncertainty in Analogue Obsessive - compulsive Disorder and Generalized Anxiety Disorder. *J Anxiety Disord*, (20): 158-174.

Jamshidi, B., Aghadelavarpour, M., Haghighat, 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, worriness, 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., & Rothbhum, E.D. (1984). Acade mic 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'



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

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). *Tekin the Piss? In D. Holland & J. Lave (ed.s), History in Person, Santa Fe: School of American Research P*ress, 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].

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]