

بررسی تأثیر برنامه فلسفه برای کودکان بر نظریه ذهن و باورهای ماکیاولیستی در دوره ابتدایی

شکوفه میر باقری*

ناصر نوشادی**، فریرز نیکدل***

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر برنامه فلسفه برای کودکان بر نظریه ذهن و باورهای ماکیاولیستی در دانش آموزان دوره ابتدایی بود. روش پژوهش، نیمه تجربی و از نوع پیش-آزمون-پس آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش را تمامی دانش آموزان پایه چهارم، پنجم و ششم شهر شیراز در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ تشکیل می دادند؛ که تعداد ۹۰ آزمودنی به روش نمونه گیری خوشه‌ای به عنوان نمونه انتخاب و در دو گروه ۴۵ نفری (گروه آزمایش و کنترل) به صورت تصادفی جایگزین شدند. جهت آموزش فلسفه به کودکان که مبتنی بر داستان خوانی بود از کتاب "داستان‌هایی برای تفکر" اثر رابرت فیشر استفاده شد. در ادامه، آزمودنی‌های گروه آزمایشی به مدت ده جلسه تحت آموزش برنامه فلسفه برای کودکان قرار گرفتند. به منظور گردآوری داده‌ها از مقیاس نظریه ذهن (Happe, 1994:129) و مقیاس باورهای ماکیاولیستی (Christie & Geis, 1970:10) استفاده شد. نتایج نشان دادند که آموزش فلسفه برای کودکان موجب ارتقاء نظریه ذهن و کاهش باورهای ماکیاولیستی در آزمودنی‌های گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل گردید.

* دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه یاسوج

** استادیار گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه یاسوج، یاسوج، ایران (نویسنده مسئول)،
noshadi5@hotmail.com

*** استادیار گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه یاسوج، یاسوج، ایران

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۱/۲۵، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۵/۰۲

کلیدواژه‌ها: فلسفه برای کودکان، نظریه ذهن، باورهای ماکیاولیستی

۱. بیان مسئله

نظریه ذهن اولین بار توسط پریماک و وودروف در سال ۱۹۷۸ مطرح شد که بر توانایی پیش بینی و تبیین رفتار و احساسات درونی دیگران (محتوا و فرآیند) با توجه به وضعیت های ذهنی شان از قبیل تفکرات، باورها، تمایلات، دانش و ادراکات تاکید دارد (Premack & Woodruff, 1978: 515); (Wimmer & Perner, 1983: 103); (Gabbard, 2005: 648); (Paal & Berezkei, 2007: 541); (Dahlgren & Almén et al, 2017: 303); (Flavell, 2004: 274). نظریه ذهن به معنای درک وضعیت ذهنی (Flavell, 2000: 15) هیجانی (Harris, 1989); (Harwood & Farrar, 2006: 401) و اجتماعی (Carpendale and Lewis 2004); (De Rosnay & Hughes 2006); (Harwood & Farrar, 2006: 401) دیگران است. نظریه ذهن با سطوح سازگاری مدرسه (Dunn, 1994: 297) شایستگی اجتماعی و نقش های اجتماعی در مدارس (Lalonde & Chandler, 1995: 167); (Sutton, 1999: 117) و (Slaughter, 2002: 545) و متغیرهای خانوادگی از قبیل سبک های تعاملی مادر و کودک (Dunn, 1994: 297) و (Ruffman, 1999: 395) رابطه دارد. نظریه ذهن به معنای توانایی مشاهده آدمی به عنوان موجودی روانشناختی است (Devine & Hughes, 2016: 23). که بیانگر این مطلب است که اشخاص ذهن های متمایزی از یکدیگر دارند که پایه و اساس ادراک فرد در تعاملات اجتماعی محسوب می شود (Slaughter & Repacholi, 2004: 11). درک و فهم ما از حالات ذهنی دیگران نقش حیاتی در برقراری ارتباط های اجتماعی دارد. این توانایی یعنی توانایی یا مهارت درک حالات ذهنی دیگران در مورد بزرگسالان به نام نظریه ذهن معروف است که به این صورت نشان داده می شود (Theory of Mind) یا (ToM). در دنیای کنونی، تعامل اجتماعی یک مولفه ضروری است؛ به طوری که پیامد های مهم زندگی بستگی به این تعامل دارد. زمانی که ما در تعاملات اجتماعی با دیگران مرتبط می شویم؛ مشاهدات و تفسیر ثابتی از وضعیت ذهنی دیگران را مورد بررسی قرار می دهیم که این مشاهدات ما را قادر به تفسیر و شناسایی انگیزه های درونی و پیش بینی رفتار آینده شان می سازد (Paal & Berezkei, 2007: 541). که پیامد آن رمزگشایی نشانه های اجتماعی و تنظیم رفتارهای بهنجار می باشد (Astington, 2001: 685).

یکی از ویژگی‌هایی که افراد از مهارت‌های ذهن‌خوانی برای رمزگشایی نشانه‌های اجتماعی استفاده کنند، باورهای ماکیاولیستی (Machiavellianism beliefs) است که بر دستکاری ذهن دیگران در جهت منافع شخصی تاکید دارد. افراد دارای باورهای ماکیاولیستی دیگران را در شرایطی می‌بینند که آماده فریب خوردن هستند و نیز می‌دانند که چگونه و در چه شرایطی بر افکار، عواطف و اعمال دیگران اثر بگذارند (Wilson, Near, & Miller, 1996).

سازه نظریه ذهن یا "ذهن خوانی" موجب تغییر رویکرد انسان از مشاهده گر منفعل به فعال که توانایی درک تعاملات اجتماعی، اسناد حالت‌های پیچیده ذهنی به خود و دیگران می‌باشد. در روان‌شناسی بیان شده است که ماکیاولیست‌ها از ذهن‌خوانی جهت پیشبرد اهداف خود استفاده می‌کنند. بنابراین، باورهای ماکیاولیستی نمونه‌ای از اعمال فریبکارانه می‌باشد که با نظریه ذهن در ارتباط است (Christie & Geis, 1970:10)؛ (Wilson, 1996: 285)؛ (McHoskey, 1998: 192)؛ (Linton & Wiener, 2001: 675)؛ (Sutton & Keogh, 2001: 137)؛ (Ritter, 2011: 241). توانایی ذهن‌خوانی نقش کلیدی نه تنها در همکاری با دیگران، بلکه بر دستکاری ذهن دیگران نیز دارد. آنچه ماکیاولیست‌ها را از بسیاری از افراد دیگر متمایز می‌کند، داشتن مهارت ذهن‌خوانی است (Gallant & good:2019:22). داشتن باورهای ماکیاولیستی به این معناست که افراد از افکار دیگران به عنوان ابزاری برای رسیدن به اهداف خود استفاده می‌کنند (Christie & Geis, 1970:10)؛ (Linton & Wiener, 2001). افرادی که دارای خصوصیات ماکیاولیستی هستند نگرانی کمی درباره آسایش زندگی دیگران دارند که نشان می‌دهد این عدم نگرانی ناشی از ناتوانی درک احساسات دیگران است. به طوری که افراد با شخصیت ماکیاولیستی، ویژگی‌های درک احساسات دیگران را دارند ولی از توانایی پاسخ همدلانه برخوردار نیستند (Ritter, 2011: 241).

در این میان، سن کودکی کلیدی‌ترین دوره برای یادگیری نظریه ذهن است. مهم‌ترین بخش نظریه ذهن فهمیدن باورهای کاذب است که در سن چهار سالگی رشد می‌یابد (Wimmer & Perner, 1983:103). اینکه چگونه کودکان می‌آموزند تا از وضعیت‌های ذهنی از قبیل تمایلات و باورها برای پیش‌بینی و تبیین رفتار دیگران استفاده کنند یکی از موضوعات اساسی پژوهش‌های این حوزه می‌باشد. از این رو، سن کودکی بخصوص کودکی میانی (سنین شش تا دوازده سالگی) زمان یادگیری نظریه ذهن از منظر روان‌شناسان می‌باشد (Wellman, 2014). یافته‌های عصب-شناختی بیانگر اهمیت این دوره

سنی از لحاظ ساختار زیستی مغز در بخش پیشانی و لوب آهیانه (Frontal & parietal lobes) و نیز عملکرد شناختی (Davidson, 2006: 2037) است. نظریه ذهن نقش مهمی در کسب مهارت های اجتماعی در جهت حل تعارضات پیدا می کند.

در این میان، یکی از ابزار های اساسی برای افزایش سطح آگاهی کودک از وضعیت ذهنی دیگران بخصوص در دوران ابتدایی، داستان است (Del Giudice, 2015) خواندن داستان و شبیه سازی تجارب اجتماعی به درک اجتماعی کمک می کند (Mar, Oatley, Peterson, 2009: 407). داستان به رشد توانایی های ذهن کمک می کند، به طوری که منجر به تمرکز بر روابط بین فردی و درک حالت های روان شناختی دیگران می شود و همین ویژگی باعث آشنا شدن با حالات ذهنی سایرین می شود (Oatley, 2012) و (Nussbaum, 2003) و (Keen, 2007) و (Zunshine, 2006) افراد با خواندن داستان، توانایی های ذهن خویش را گسترش می دهند داستان خوانی ما را به سمت خواندن ذهن دیگران سوق می دهد (Panero, Weisberg, Barnes, Black, Goldstein, Brownell, Winner, 2016). داستان فرصتی است برای شکل دهی به تجارب کودک و فهم تفاوت ها است و از دیدگاه فرهنگی، قابل ذکر است که دانش آموزان در این دوره چون به مدرسه می روند در معرض رشد فزاینده دانش (به عنوان مثال، ادبیات داستانی) قرار می گیرند (Eccles, 1999:30). رابطه نزدیکی بین ژانرهای ادبیات مانند داستان و رمان با فلسفه وجود دارد و یکی از مهمترین دلایلی که باعث شده فلسفه به ادبیات نزدیکتر شود و از آن بهره برد، این است که بیان مفاهیم انتزاعی فلسفی از طریق داستان در سن کودکی امکان پذیر است. داستان ابزار اصلی آموزش تفکر در برنامه ی فلسفه برای کودکان است زیرا استفاده از داستان این فرصت را برای کودکان فراهم می کند که درباره ی ایده های مهم با یکدیگر گفت و شنود کنند (Haven, 2007). داستان با نظریه ذهن ارتباط تنگاتنگی دارد و نیز داستان دانش فرد را نسبت به دیگری بسط می دهد و وجه تشابه و تفاوت فرد با دیگران را برجسته می سازد (Mar, 2009: 694). (Mar, 2009: 407).

مسئله پژوهش حاضر به بررسی تاثیر فلسفه برای کودکان بر نظریه ذهن و باورهای ماکیاولیستی می پردازد تا این پرسش را به آزمون بگذارد که آموزش فلسفه برای کودکان چه تاثیری بر نظریه ذهن و باورهای ماکیاولیستی دارد؟

۲. جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری مورد مطالعه در این پژوهش شامل تمامی دانش آموزان دختر مدارس ابتدایی شهر شیراز در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۶ بود. گروه نمونه مورد پژوهش شامل ۹۰ نفر بودند. برای گروه آزمایش و کنترل در پایه های چهارم، پنجم و ششم از هر پایه ۳۰ دانش آموز حضور داشت. یک مدرسه دخترانه به پیشنهاد سازمان آموزش و پرورش شیراز انتخاب و ۳ کلاس ۱۵ نفره تشکیل و تحت آموزش فلسفه برای کودکان قرار گرفت. لازم به ذکر است که در پژوهش حاضر مداخلات اخلاقی نیز مد نظر قرار گرفت، به نحوی که رضایت والدین و دانش آموزان برای شرکت در جلسات آموزش فلسفه برای کودکان حاصل شد و به آنان اطمینان داده شد که اطلاعات صرفاً برای امر پژوهش استفاده خواهد شد.

۳. روش پژوهش

روش پژوهش از نوع نیمه تجربی بود (جدول ۱). قبل از اجرای طرح از هر دو گروه آزمایش و کنترل پیش آزمون گرفته شد. سپس، برنامه آموزش فلسفه برای کودکان به مدت ۱۰ جلسه بر روی گروه آزمایش انجام پذیرفت. در پایان هر دو گروه در پس آزمون شرکت نمودند.

جدول ۱. طرح پیش آزمون، پس آزمون با جایگزینی تصادفی

تقسیم تصادفی	گروه	پیش آزمون	عمل آزمایشی (فلسفه برای کودکان)	پس آزمون
+	آزمایش	+	+	+
+	کنترل	+	-	+

با استفاده از روش سنجش توانایی پرسشگری فیشر (۲۰۰۵) که مبتنی بر داستان خوانی و پرسشگری بود، داستان فلسفی از کتاب "داستان‌هایی برای تفکر" اثر رابرت فیشر (۱۳۹۰) در حلقه کند و کاو فلسفی خوانده شد.

در جلسه اول، آشنایی با آزمودنی ها و ایجاد آمادگی ذهنی برای شرکت در حلقه کند و کاو فلسفی بود. در این جلسه معلم (تسهیل گر) خود را معرفی می کند، با دانش آموزان آشنا می شود و برای پیشبرد روند طرح با آنها رابطه عاطفی برقرار می کند. سپس در اواسط ساعت کلاس، پیش آزمون گرفته می شود.

در جلسه دوم، قوانین مربوط به حلقه کند و کاو فلسفی تعیین شد. به آزمودنی ها گفته شد که آنها این فرصت را خواهند داشت که سوال هایی درباره داستان پرسند و این سوالات می تواند درباره هر قسمتی از داستان باشد که از نظر آنها حیرت آور است، یا درباره هر چیزی که داستان، آنها را به تفکر درباره آن وا می دارد و آنها دوست دارند درباره آن بحث کنند. همچنین آزمودنی ها با قوانین حلقه کند و کاو فلسفی و فعالیت گروهی (اجتماع پژوهشی) از جمله احترام به یکدیگر، نقاد بودن و پذیرش نقد دیگران، رعایت نوبت در صحبت کردن و اجازه گرفتن، فعالانه گوش دادن، سکوت در زمانی که دوستانشان در حال صحبت کردن هستند، منتظر نوبت خود شدن، خودداری از تک قطبی کردن گفتگو و اشتراک ایده ها با یکدیگر آشنا شدند.

در جلسه سوم، در ادامه معلم (تسهیل گر) داستان "گلرت" را با صدای بلند می خواند. پس از آن چند سوال درباره داستان و به منظور فهم داستان از دانش آموزان پرسیده می شود سوالاتی از قبیل: مفهوم و منظور داستان چه بود؟ صاحب گلرت چه کسی بود؟ او چگونه آدمی بود؟ چرا گلرت با گرگ جنگید؟ و نتیجه این جنگ چه شد؟ آیا شاهزاده حق داشت گلرت را بکشد؟ وقتی افراد خشمگین می شوند، چگونه اند و چه احساسی دارند؟ بین خوش اخلاق بودن و بد اخلاق بودن چه فرقی هست؟ آیا می توانید جلوی عصبانیت یا خشم خود را بگیرید؟ چگونه؟ سعی شد که همه آزمودنی ها در بحث مشارکت داشته باشند.

در جلسه چهارم، معلم داستان "خرسی که حرف می زند" را با صدای بلند می خواند. سپس سوالاتی نظیر آیا با نظر دوستتان موافق هستید یا مخالف؟ و دلایل خود را بیان کنید و به نظر شما دوست یعنی چه کسی؟ آیا هر کسی را که دوستش دارید دوستتان هست؟ آیا ممکن است افراد با هم دوست باشند ولی دعوا هم کنند؟ یک دوست خوب چه ویژگی هایی دارد؟ آیا با هر کسی می توان دوست شد؟ آیا هر کسی می تواند دوست ما باشد؟ اگر شما جای آن مرد بودید به دوستتان کمک می کردید؟ چرا؟ آن خرس در گوش مرد چه گفت؟ نظرتان درباره این جمله چیست؟ آیا به نظر شما کار او درست بوده است؟ آیا کسی نظری مخالف جمله ای که خرس به مرد گفته دارد؟ دلیل شما چیست؟ چگونه می توانیم بگوییم که داستان واقعی هست یا نه؟

در جلسه پنجم، یکی از دانش آموزان داستان "کارگران در باغ انگور تاکستان" را با صدای بلند می خواند و از دانش آموزان خواسته می شود که با دقت به حوادث داستان گوش

بدهند و هر جایی از داستان که برایشان جالب، معماگونه باشد یادداشت کنند. از دو نفر دیگر از دانش آموزان به صورت داوطلب درخواست می شود که داستان را به زبان خود بیان کنند و آنچه که به ذهن شان می رسد را بیان کنند و یک نفر آنها را یادداشت می کند و درباره آنها بحث می کنند. کلماتی که برای دانش آموزان نامانوس می باشد توضیح داده می شود. از متن داستان سوالاتی به منظور درک داستان پرسیده می شود تا ببینیم آیا دانش آموزان وقایع داستان را درست متوجه شده اند یا نه. سوالاتی مثل: پیشنهاد صاحب باغ برای پرداخت مزد چه بود؟ چه کسانی در مورد دستمزدشان شکایت کردند؟ چرا آنها شکایت می کردند؟

در جلسه ششم، ابتدا یک بار داستان "خرگوش های ترسو" توسط معلم (تسهیل گر) خوانده می شود و یکی از دانش آموزان نیز آن را به زبان خود بیان می کند. از آنها خواسته شد که هر جایی از داستان را که برایشان جالب، مبهم و غیرعادی هست را یادداشت کنند و درباره آنها کمی فکر کنند و سپس یادداشت را به اتفاق اعضای حلقه کند و کاو مورد بررسی قرار دادند. قسمت هایی که تکراری هستند حذف می شوند و آنهایی که بیشترین رای را آوردند مورد بحث گروه قرار می دهیم و در نهایت یک ایده که مورد توافق همگان بود مورد بحث قرار گرفت و از آنها پرسیده شد که این ایده متعلق به چه کسی است و نظرش در این باره چیست؟ و این ایده محور اصلی بحث حلقه می شود و در ادامه سوالاتی مطرح شد و با همفکری و همراهی اعضا به کنکاش گذاشته شد.

در جلسه هفتم، دانش آموزان در حالی که به صورت حلقه کنار هم نشسته اند و معلم نیز در میان حلقه کند و کاو نشسته است معلم از یکی از دانش آموزان می خواهد که داستان "شاهزاده سانا" را با صدای بلند برای اعضای حلقه بخواند. به دانش آموزان گفته می شود هر جای داستان که برایشان جالب، مبهم، غیرعادی هست یادداشت کنند و در پایان آنها را بیان کنند. از دو نفر دانش آموزان می خواهیم که داستان را با زبان خود روایت کند سپس سوالاتی درباره متن داستان در حلقه پرسیده می شود و مورد بحث حلقه قرار می گیرد. معلم هم سعی می کند هم خود به عنوان عضوی از حلقه مشارکت کند و هم دانش آموزان را درگیر بحث کند. سوالاتی زیر در بحث گروه مورد بررسی قرار گرفت: منظور و مفهوم داستان چیست؟ شاهزاده سانا چگونه آدمی است؟ چرا شاهزاده سانا نمی خواست رهبری سپاه را برعهده بگیرد؟ چه کسانی در پایان، به سانا افتخار می کردند؟ چه چیز نشانه جرات و شجاعت است؟ می توانید مثالی بزنید؟ فرد ترسو چگونه آدمی است؟ آیا ترسو بودن بد

است؟ چرا؟ آیا این امکان وجود داشت که از هیچ چیز نترسید؟ آیا می‌خواستید این طور باشید؟ چرا؟

در جلسه هشتم، دانش‌آموزان به صورت حلقه دور هم می‌نشینند و یکی از آنها داستان "ماجرای رویارویی فینگل با یک قلدر" را با صدای بلند می‌خواند. دیگر اعضای حلقه به او گوش می‌کنند. پس از خواندن داستان یکی از دانش‌آموزان داستان را به زبان خود برای دیگران بیان می‌کند و از دانش‌آموزان سوالاتی پیرامون داستان پرسیده می‌شود تا ببینیم آیا داستان را به درستی دریافت کرده‌اند یا نه؟ در طی حلقه کندوکاو این سوالات از دانش‌آموزان پرسیده می‌شود. به نظر شما، چرا کوکولین می‌خواست با فینگل بجنگد؟ آیا دلیل خوبی داشت؟ وقتی او نا شنید کوکولین می‌آید، چه فکری به سرش زد؟ آیا این بهترین فکر بود؟ در داستان گفته شد او نا هرگز دروغ نگفته بود. آیا این ادعا درست است؟ چرا کوکولین قدرتش را از دست داد؟ چرا بعضی به دیگران زور می‌گویند؟ می‌توانید مثالی بزنید؟ آیا زورگوها همیشه از جنس پسر هستند یا دختران هم می‌توانند زورگو باشند؟ چه می‌شد اگر زورگو بودید؟ اگر زورگویی ببینید، چه می‌کنید؟

در جلسه نهم، دانش‌آموزان به صورت حلقه دور هم می‌نشینند و یکی از آنها داستان "دزدی" را با صدای بلند می‌خواند. دیگر اعضای حلقه به او گوش می‌کنند. پس از خواندن داستان یکی از دانش‌آموزان داستان را به زبان خود برای دیگران بیان می‌کند و از دانش‌آموزان سوالاتی پیرامون داستان پرسیده می‌شود تا ببینیم آیا داستان را به درستی دریافت کرده‌اند یا نه؟ در طی حلقه کندوکاو این سوالات از دانش‌آموزان پرسیده می‌شود. منظور و مفهوم داستان چیست؟ چرا مردم کوشیده‌اند لاله سیاه پرورش دهند؟ چرا پرورش دهند آن پیاز گل سعی می‌کرد خبر پیازش را مخفی نگه دارد؟ دزدی چیست؟ آیا می‌توانید مثالی بزنید؟ اگر چیزی را پیدا کنید و آن را نزد خود نگه دارید آیا آن دزدی است؟ چرا؟ آیا دزدی همیشه بد است؟ آیا می‌توانید مثالی بزنید از وقتی که دزدی بد نیست؟ آیا دزدیدن از یک فقیر بدتر از دزدیدن از یک آدم ثروتمند است؟ چرا؟ آیا تا به حال چیزی از شما دزدیده شده است؟ چه احساسی داشتید؟ چه اتفاقی افتاد؟

در جلسه دهم، دانش‌آموزان هر دو گروه کنترل و آزمایش درپس آزمون شرکت می‌کنند.

۴. ابزارهای پژوهش

ابزارهای به کار رفته در پژوهش حاضر شامل: پرسشنامه نظریه ذهن هاپه (۱۹۹۴) و پرسشنامه باورهای ماکیاولیستی کریستی و گیس (۱۹۷۰) می باشند که در ادامه به توضیح هریک از این ابزارها پرداخته می شود.

پرسشنامه نظریه ذهن

به منظور سنجش مهارت دانش آموزان در نظریه ذهن، از آزمون نظریه ذهن هاپه (۱۹۹۴) استفاده شد. این آزمون مشتمل بر ۱۲ داستان با مضامین وانمود سازی، دروغ مصلحت آمیز، اغراق، متقاعدسازی، فراموشی، ظاهر و باطن، لطیفه، کنایه، فهم نادرست، قالب گفتار، هیجان مخالف مطرح گردیده است و توانایی نظریه ذهن را مورد سنجش قرار می دهد.

نمره گذاری این آزمون به این صورت است که به خطای آزمودنی در مورد واقعیت داستان و یا حالت ذهنی مطرح در داستان، نمره صفر تعلق می گیرد. به پاسخ هایی که به طور واضح به حالت ذهنی مورد نظر اشاره نکرده است، اما واقعیت داستان را در نظر گرفته باشد نمره یک و به پاسخ هایی که علاوه بر در نظر گرفتن واقعیت داستان به حالت ذهنی مورد نظر به صورت واضح و روشن اشاره کرده باشند، نمره دو تعلق می گیرد. نمره نهایی این مقیاس، حاصل جمع امتیازات آزمودنی در هریک از داستان های کوتاه مربوط به این پرسشنامه در نظر گرفته می شود.

پرسشنامه نظریه ذهن هاپه (۱۹۹۴) توسط قمرانی و همکاران (۱۳۸۵) برای کودکان سنین ۷ تا ۹ ساله در ایران مورد استفاده قرار گرفت و پایایی آن به روش آلفای کرونباخ برابر ۰/۹۸ گزارش شد. همچنین رضویه و عارفی (۱۳۸۶) روایی و پایایی این ابزار را مورد بررسی قرار دادند. پایایی بین مصححان را برابر ۰/۸۱ و آلفای کرونباخ این پرسشنامه را برابر با ۰/۷۰ گزارش کردند. روایی سازه حاکی از کفایت لازم آزمون پیشرفته نظریه ذهن برای جامعه ایرانی بود. در پژوهش حاضر نیز آلفای کرونباخ برابر با ۰/۶۸ محاسبه شد.

مقیاس باورهای ماکیاولیستی

مقیاس باورهای ماکیاولیستی توسط کریستی و گیس (۱۹۷۰) در پی مطالعات گسترده و با الهام از کتاب شهریار نیکولا ماکیاولی (۱۵۱۳) برای اندازه گیری باورهای ماکیاولیستی کودکان تهیه شد. این مقیاس دارای ۲۳ گویه مدرج پنج نمره ای (لیکرت) می باشد. رضویه

و عارفی (۱۳۸۴) پایایی این مقیاس به روش آلفای کرونباخ را برابر با ۰/۶۵ گزارش کردند. در پژوهش حاضر، پایایی این ابزار به روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۶۷ محاسبه شد.

۵. یافته‌ها

الف: یافته‌های توصیفی

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

آزمون	گروه	نظریه ذهن		باورهای ماکیاولیستی	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
پیش آزمون	کنترل	۱۷/۰۹	۲/۰۹	۵۵/۷۵	۹/۳۰
	آزمایش	۱۶/۴۷	۲/۲۱	۵۵/۱۵	۷/۹۷
پس آزمون	کنترل	۱۷/۰۸	۲/۰۹	۵۵/۵۵	۷/۳۸
	آزمایش	۲۰/۸۲	۱/۴۵	۴۹/۴۴	۷/۰۲

ب: یافته‌های استنباطی

آیا اجرای برنامه آموزش فلسفه برای کودکان تاثیر معناداری بر نظریه ذهن و باورهای ماکیاولیستی دارد؟

جهت حذف آماری اثر متغیر مزاحم بر متغیر وابسته و نیز کنترل تفاوت‌های اولیه در پیش آزمون از تحلیل کواریانس استفاده شد. در ابتدا مفروضه‌ها مورد بررسی قرار گرفتند. در متغیر نظریه ذهن، برای بررسی مفروضه برابری واریانس‌ها از آزمون لون استفاده شد و مشخص شد که مقدار $F=۰/۵۲$ و سطح معناداری برابر با $Sig=۰/۴۷$ که موید مفروضه برابری واریانس‌های خطا است و در نتیجه واریانس‌های نمونه همگن بودند.

مفروضه نرمال بودن توزیع داده‌ها توسط آزمون شاپیرو ویلک بررسی شد که چون آماره برابر با ۰/۹۸ و سطح معناداری برابر با ۰/۲۹ بود. با توجه به اینکه آماره آزمون بزرگتر از ۰/۰۵ است، فرض صفر مثبتی بر اینکه داده نرمال است، تایید می‌شود و به عبارت دیگر توزیع داده‌ها نرمال است.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس نظریه ذهن

منبع	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	مقدار F	سطح معناداری	اندازه تاثیر
گروه	۵۵/۰۷	۱	۵۵/۰۷	۲۶/۴۷	/۰۰۱	/۲۴
پیش آزمون	۸۷/۱۹	۱	۸۷/۱۹	۴۰/۴۷	/۰۰۱	/۳۲
گروه×پیش آزمون	۲۲/۷۲	۱	۲۲/۷۲	/۹۱	/۳۴	/۰۱
خطا	۱۷۸/۹۱	۸۶	۲/۰۸			
کل	۳۲۹۳۶	۹۰				

با توجه به یافته های جداول ۲ و ۳ بین سطح نظریه ذهن دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد ($F=۲۶/۴۷$; $Sig =/۰۰۱$) به عبارتی سطح نظریه ذهن دو گروه قبل از اجرای برنامه فلسفه برای کودکان وضعیت مشابهی داشت اما بعد از اجرای برنامه با هم متفاوت شدند پس اجرای برنامه فلسفه برای کودکان بر افزایش قدرت ذهن خوانی کودکان تاثیر داشت. اندازه تاثیر برابر با ($Partial \eta^2 =/۲۴$) و به این معنی که ۲۴ درصد تفاوت گروهها در نظریه ذهن مربوط به آموزش فلسفه برای کودکان است. همچنین، عدم معناداری تعامل گروه و پیش آزمون ($F =/۹۱$; $Sig =/۳۴$) نیز بیانگر پشتیبانی داده ها از فرضیه همگنی شیب رگرسیون است.

در متغیر باورهای ماکیاولیستی، برای بررسی مفروضه برابری واریانس ها از آزمون لون استفاده شد و مشخص شد که مقدار $F=۱/۰۹$ و سطح معناداری برابر با $Sig= /۲۹$ که موید مفروضه برابری واریانس های خطا است و در نتیجه واریانس های نمونه همگن بودند. مفروضه نرمال بودن توزیع داده ها توسط آزمون شاپیرو ویلک بررسی شد که چون آماره برابر با $/۹۹$ و سطح معناداری برابر با $/۴۰$ بود. با توجه به اینکه آماره آزمون بزرگتر از $/۰۵$ است، فرض صفر مبتنی بر اینکه داده نرمال است، تایید می شود و به عبارت دیگر توزیع داده ها نرمال است.

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس باورهای ماکیاولیستی

منبع	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	مقدار F	سطح معناداری	اندازه تاثیر
گروه	۸۰/۲۰	۱	۸۰/۲۰	۴/۱۳	/۰۳	/۳۴
پیش آزمون	۲۴۲۰/۰۷	۱	۲۴۲۰/۰۷	۹۶/۹۹	/۰۰۱	/۵۳

گروه×پیش آزمون	۲۲/۹۱	۱	۲۲/۹۱	۹۱	۳۴	۰۱
خطا	۲۱۴۳/۷۵	۸۶	۲۴/۹۲			
کل	۲۵۳۴۷۷	۹۰				

با توجه به یافته های جداول ۲ و ۴ بین باورهای ماکیاولیستی دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد ($F = 4/13$; $Sig = /03$) به عبارتی باورهای ماکیاولیستی دو گروه قبل از اجرای برنامه فلسفه برای کودکان وضعیت مشابهی داشت اما بعد از اجرای برنامه با هم متفاوت شدند به نحوی که باورهای ماکیاولیستی کودکان کاهش یافت. اندازه تاثیر برابر با ($\text{Partial } \eta^2 = /34$) و به این معنی که ۳۴ درصد تفاوت گروهها در باورهای ماکیاولیستی مربوط به آموزش فلسفه برای کودکان است. از طرفی عدم معناداری تعامل گروه و پیش آزمون ($F = /91$; $Sig = /34$) نیز بیانگر پشتیبانی داده ها از فرضیه همگنی شیب رگرسیون است.

۶. نتیجه گیری

یافته های جدول ۲ تا ۴ نشان دادند که در گروه کنترل، بین پیش آزمون و پس آزمون تفاوت معناداری در نظریه ذهن وجود نداشت. اما در گروه آزمایش بین پیش آزمون و پس آزمون تفاوت معناداری در نظریه ذهن وجود داشت. به بیان دیگر آموزش فلسفه برای کودکان منجر به ارتقاء ذهن خوانی در کودکان شد. این یافته ها با نتایج پژوهش های (Mar, 2006:694)، (Mar, 2009:694)، (Oatley, 2012)، (Nussbaum, 2003)، (Keen, 2007)، (Zunshine, 2006:29) و (Kidd & Castano, 2013: 377) همسو بود. در تبیین این یافته می توان چنین استدلال نمود که ذهن، مطابق نظریه (Eisner, 2002) کارکرد فرهنگی دارد و مطابق مرحله رشد بین فردی (Interpersonal stage) در نظریه رشد (Kegan, 1982) که کودک از طریق تعامل در کلاس های مبتنی بر گفت و شنود که اساس آموزش فلسفه برای کودکان به شمار می رود به شناختی از خود و دیگران دست پیدا می کند. کگان با استفاده از فلسفه هگل که در آن ذهن مقوله ای است که لحظه ای آرامش ندارد و مستمراً در حال رشد و حرکت است به این نتیجه می رسد که اگر کودک به مرحله رشد بین فردی برسد توانایی درک همدلانه با دیگران را دارد. در این مرحله، که از مهمترین مرحله رشد است رفتار افراد بوسیله نیازها، علایق و نیازهای دیگران هدایت می شود. افراد در این مرحله

توانایی تعدیل کردن و یا به تعویق انداختن نیازها، علایق، و تمایلاتشان برای برآوردن انتظارات ذهن دیگران را دارند. از این رو، بهزیستی فرد در گرو پذیرش باورهای او توسط دیگران حاصل می‌شود. کودک در این مرحله، دیگران را درک می‌کند و اهل ایثار است (Kegan, 1982).

یافته‌های جدول ۲ و ۶ تا ۸ نشان دادند که در گروه کنترل، بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت معناداری در باورهای ماکیاولیستی وجود نداشت. اما در گروه آزمایش بین پیش-آزمون و پس‌آزمون تفاوت معناداری در باورهای ماکیاولیستی وجود داشت. به بیان دیگر آموزش فلسفه برای کودکان منجر به کاهش باورهای ماکیاولیستی در گروه آزمایش شد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های عارفی (۱۳۸۹)، (Mar, 2006:694)، (Dolan & Fullam, 2004: 1093)، (Panero, 2016:46) و (Kidd & Castano, 2013: 377) همسو بود. در تبیین این یافته مطابق مرحله امپراطوری در نظریه رشد (Kegan, 1982) که رفتار کودک بوسیله نیازها، علایق و تمایلات ذهنی فرد هدایت می‌شوند. در این مرحله رویکرد ابزار-وسیله یا ماکیاولیستی حاکم است و دیگران ابزاری هستند که چگونه می‌توانند به فرد یاری رسانند. فرد دیدگاه دیگران را درک نمی‌کند بلکه ماسک می‌زند تا غلبه کند. فرد در پی منافع خویش است. در این مرحله کودک از خود نمی‌پرسد چه کسی است؟ بلکه می‌پرسد چه چیزی نصیب وی می‌شود؟ از این رو خودمحور است و مدارای اندکی دارد. فرد در این مرحله خودشیفته است و فقط می‌پرسد "این چه فایده‌ای برای من دارد؟". و این خود شیفتگی نقطه مقابل تعهد لازم برای حفظ ارتباط‌های صمیمانه و همدلانه است.

از این رو، نظریه ذهن اگر در فرهنگی غنی از داستان خوانی و پرسشگری (حلقه‌های کند و کاو فلسفه برای کودکان) شکل بگیرد؛ این فهم را ایجاد می‌کند که دیگران دارای افکار و احساسات، عقاید و هیجان‌اتی متفاوت از ما هستند (Hess, 2006). داستان همواره مجال رسیدن به تعریف تازه‌ای از خود را برای فرد فراهم می‌سازد. بطوری که افراد با داستان خوانی، خود را به جای شخصیت‌های داستان‌ها می‌گذارند و با حالات ذهنی فراتر از جهان درونی خود آشنا می‌شوند. پذیرش این فهم که دیگران افکار و هیجان‌ات و شخصیت‌های متفاوتی نسبت به ما دارند، زمینه همدلی هر چه بیشتر را فراهم می‌کند. به طوری که افراد در شکل‌گیری روابط کاری و دوستانه و تعاملات اجتماعی، دیگر به دنبال اشخاص شبیه به خود نیستند تا حرفشان را تایید کنند، بلکه به این فهم می‌رسند که این تضادهاست که سبب رشد فرهنگی و اجتماعی می‌شود. همدلی سبب پذیرش افراد دارای

باورهای مخالف با ما می شود. از طرفی، باورهای ماکیاولیستی که سازه ای از نظریه ذهن می باشد در تضاد با همدلی است. داستان و داستان خوانی باعث رشد توانایی های نظریه ذهن می شود. همدلی و باورهای ماکیاولیستی هر دو سازه ای از نظریه ذهن می باشند (مژگان عارفی، ۱۳۸۹). بنابراین افراد داری توانایی همدلی و افراد دارای باورهای ماکیاولیستی هر دو مهارت خواندن ذهن دیگران را با توجه به حالات ذهنی خود دارند؛ ولی نحوه به کار گیری این توانایی در آنها متفاوت است. با توجه به نتایج پژوهش حاضر، فلسفه برای کودکان افزایش سازه همدلی را با کاهش سازه باورهای ماکیاولیستی نشان می دهد. افراد همدل به دنبال رشد جمعی و افراد دارای باورهای ماکیاولیستی به دنبال کسب قدرت و رشد فردی خود به بهای به خطر انداختن موقعیت دیگران می باشند.

کتابنامه

فیشر، رابرت. (۱۳۹۰). داستانهایی برای فکر کردن. ترجمه سید جلیل شاهی لنگرودی. تهران. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

عارفی، مژگان؛ لطیفیان، مرتضی. (۱۳۹۰). بررسی نقش همدلی و باورهای ماکیاولیستی در کفایت و عدم کفایت اجتماعی دانش آموزان نه تا دوازده ساله. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، شماره ۱، صص ۶۰-۲.

- Astington, J. W. (2001). "The future of theory-of-mind research: Understanding motivational states, the role of language, and real-world consequences." *Child development* 72, 3, pp 685-687.
- Bal, P. M. and M. Veltkamp (2013). "How does fiction reading influence empathy? An experimental investigation on the role of emotional transportation." *PloS one* 8, 1, pp e55341.
- Carpendale, J. I. and C. Lewis (2004). "Constructing an understanding of mind: The development of children's social understanding within social interaction". *Behavioral and brain sciences* 27, 1, pp 79-96.
- Christie, R. and F. Geis (1970). "Scale construction." *Studies in machiavellianism* 34, 4, pp 10-34.
- Dahlgren, S., et al. (2017). "Theory of Mind and Executive Functions in Young Bilingual Children." *The Journal of genetic psychology* 178, 5, pp 303-307.
- Davidson, M. C. (2006). "Development of cognitive control and executive functions from 4 to 13 years: Evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching." *Neuropsychologia* 44, 11, pp 2037-2048.

- De Rosnay, M. and C. Hughes (2006). "Conversation and theory of mind: Do children talk their way to socio-cognitive understanding?" *British Journal of Developmental Psychology* 24, 1, pp 7-37.
- Del Giudice, M. (2015). "Attachment in middle childhood :An evolutionary–developmental perspective." *New Directions for Child and Adolescent Development*, 148, pp15-30.
- Devine, R. T. and C. Hughes (2016). "Measuring theory of mind across middle childhood: Reliability and validity of the silent films and strange stories tasks." *Journal of Experimental Child Psychology* 149, pp 23-40.
- Djickic, M. (2013). "Reading other minds: Effects of literature on empathy." *Scientific Study of Literature* 3, 1, pp 28-47.
- Dolan, M. and R. Fullam (2004). "Theory of mind and mentalizing ability in antisocial personality disorders with and without psychopathy." *Psychological medicine* 34, 6, pp 1093-1102.
- Dunn, J. (1994). "Changing minds and changing relationships." *Children's early understanding of mind: Origins and development*, pp297-310.
- Eccles, J. S. (1999). "The development of children ages 6 to 14." *Future of children* 9, 2, pp 30-44.
- Eisner, E.W.(2002). *The Arts and Creation of Mind*. Yale University Press.
- Esperger, Z. and T. Bereczkei (2012). "Machiavellianism and spontaneous mentalization: One step ahead of others." *European Journal of personality* 26, 6, pp 580-587.
- Fisher, R.(2005). *Teaching Children to Think*(2th). London. Nelson Thornes.
- Flavell, J. H. (2000). "Development of children's knowledge about the mental world." *International journal of behavioral development* 24, 1, pp 15-23.
- Flavell, J. H. (2004). "Theory-of-mind development: Retrospect and prospect." *Merrill-Palmer Quarterly* , 1982, pp274-290.
- Gabbard, G. O. (2005). "Mind, brain, and personality disorders." *American Journal of Psychiatry* 162, 4, pp648-655.
- Gallant, C. and Good, D. (2019). "Examining the “reading the mind in the eyes test” as an assessment of subtle differences in affective theory of mind after concussion". *The Clinical Neuropsychologist*, pp.1-22.
- Happé, F. G. (1994). "An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults." *Journal of autism and Developmental disorders* 24, 2, pp 129-154.
- Harris, P. L. (1989). *Children and emotion: The development of psychological understanding*, Basil Blackwell.
- Harwood, M. D. and M. J. Farrar (2006). "Conflicting emotions: The connection between affective perspective taking and theory of mind." *British Journal of Developmental Psychology* 24, 2, pp401-418.

- Haven, K. (2007). *Story proof: The science behind the startling power of story*, Greenwood Publishing Group.
- Hess, T. M. (2006). "Adaptive aspects of social cognitive functioning in adulthood: age-related goal and knowledge influences." *Social Cognition* 24, 3, pp279-309.
- Keen, S. (2007). *Empathy and the Novel*, Oxford University Press on Demand.
- Kegan, R. (1982). *The Evolving Self: Problem and Process in Human Development*. Harvard University Press.
- Kidd, D. C. and E. Castano (2013). "Reading literary fiction improves theory of mind." *Science* 342, 6156, pp377-380.
- Lalonde, C. E. and M. J. Chandler (1995). "False belief understanding goes to school: On the social-emotional consequences of coming early or late to a first theory of mind." *Cognition & Emotion* 9, 2-3, pp167-185.
- Linton, D. K. and N. I. Wiener. (2001). "Personality and potential conceptions: Mating success in a modern Western male sample." *Personality and individual differences* 31, 5, pp675-688.
- Mar, R. A., et al. (2006). "Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds." *Journal of Research in Personality* 40, 5, pp 694-712.
- Mar, R. A. (2009). "Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes." *Communications* 34, 4, pp407-428.
- McHoskey, J. W. (1998). "Machiavellianism and psychopathy." *Journal of Personality and Social Psychology* 74, 1, pp192.
- Nussbaum, M. C. (2003). *Upheavals of thought: The intelligence of emotions*, Cambridge University Press.
- Oatley, K. (2012). *The passionate muse: Exploring emotion in stories*, Oxford University Press.
- Paal, T. and T. Bereczkei (2007). "Adult theory of mind, cooperation, Machiavellianism: The effect of mindreading on social relations." *Personality and individual differences* 43, 3, pp541-551.
- Panero, M. E. (2016). "Does reading a single passage of literary fiction really improve theory of mind? An attempt at replication." *Journal of Personality and Social Psychology* 111, 5, pp e46.
- Premack, D. and G. Woodruff (1978). "Does the chimpanzee have a theory of mind?" *Behavioral and brain sciences* 1, 4, pp 515-526.
- Ritter, K. (2011). "Lack of empathy in patients with narcissistic personality disorder." *Psychiatry research* 187, 1-2, pp241-247.
- Ruffman, T. (1999). "How parenting style affects false belief understanding." *Social Development* 8, 3, pp 395-411.
- Slaughter, V. (2002). "Theory of mind and peer acceptance in preschool children." *British Journal of Developmental Psychology* 20, 4, pp 545-564.

- Slaughter, V. and B. Repacholi (2004). Introduction Individual Differences in Theory of Mind: What Are We Investigating? Individual differences in theory of mind, Psychology Press, pp 11-23.
- Sutton, J. and E. Keogh (2001). "Components of Machiavellian beliefs in children: Relationships with personality." *Personality and individual differences* 30, 1, pp 137-148.
- Sutton, J. (1999). "Bullying and 'theory of mind': A critique of the 'social skills deficit' view of anti-social behaviour." *Social Development* 8, 1, pp 117-127.
- Wellman, H. (1990). "The child's theory of mind" MIT Press. Cambridge, MA.
- Wellman, H. M. (2014). *Making minds: How theory of mind develops*, Oxford University Press.
- Wilson, D. S. (1996). "Machiavellianism: a synthesis of the evolutionary and psychological literatures." *Psychological bulletin* 119, 2, pp 285.
- Wilson, D. S., Near, D., & Miller, R. R. (1996). Machiavellianism: A synthesis of the evolutionary and psychological literatures. *Psychological Bulletin*, 119, 285–299.
- Wimmer, H. and J. Perner (1983). "Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception." *Cognition* 13, 1, pp 103-128.
- Zunshine, L. (2006). "Why we read fiction." *Skeptical Inquirer* 30, 6, pp 29.