

Effectiveness of Philosophy for Children on Academic Intrinsic Achievement Motivation Based on Philosophical and Mystical Stories :Examining McClelland's Hypothesis

Safieh Karamian*

Nasser Noshadi**

Abstract

McClelland introduced children's stories as an indicator of achievement. Most researchers emphasize the effectiveness of philosophy for children (P4C) regardless of the type of story. This study aimed to investigate McClelland's hypothesis regarding the effect of the type of story on the motivation of children's academic achievement. For this purpose, two studies were conducted. In the first study, the effectiveness of P4C was investigated based on philosophical stories, and in the second study, the effectiveness was based on mystical stories. The research method was a quasi-experiment based on comparing two pre-test and post-test groups. The intrinsic motivation scale of academic achievement by Wigfield and Cambria designed for elementary school was used as a tool. The subjects included sixth-grade girl students. Data analysis was done using the covariance analysis method (ANCOVA). The findings of both studies showed that in the community of philosophical inquiry (CPI), philosophical stories $\eta^2 = .16$ compared to mystical stories $\eta^2 = .003$ had a significant impact on children's academic achievement. As a result, McClelland's hypothesis was approved and the effectiveness of philosophy for children is influenced by the type of story investigated in the CPI.

* M.A. in Educational Research. Yasouj University. Faculty of Humanities. Educational Sciences and Psychology Dep, Yasouj, Iran, soofikaramian@gmail.com

** Associate Professor of Curriculum Development. Yasouj University. Faculty of Humanities. Educational Sciences and Psychology Dep, Yasouj, Iran (Corresponding Author), noshadi5@hotmail.com

Date received: 11/12/2023, Date of acceptance: 08/06/2024, Printed: 19/05/2025



Keywords: academic achievement, philosophy for children, philosophical stories, mystical stories, McClelland's hypothesis.

Introduction

Mysticism and philosophy are considered to be ancient dualities that have been extended to the level of Western and Eastern thought. For example, Nisbet (2003) believes that Eastern thinking is more collectivist, intuitive, dependent, and holistic, and Western thinking is more individualistic, analytical, independent, and detailed, and these characteristics predict the behavior of the people of a society is considered. Researchers also emphasize cultural characteristics and their relationship with people's ideas and their perception of the world (Cromer, 1993; Lloyd, 1990; Nakamura, 1964). Corbin considers the West a symbol of sensory matter and the East a symbol of the intelligible or divine world. For example, philosophy was born in Greece, not China, and the Greeks thought of matter as consisting of discrete bodies or atoms, while the Chinese tended to see matter as continuous matter (Becker, 1986). Such a contrast is effective in the knowledge and way of looking at the human being and the world, which can be traced in the stories written for children. McClelland (1923-1998), who focused on the issue of motivating progress, realized that children's stories and their content are one of the indicators of the progress of any country, which was the tool of Lipman's work in the circle of exploring philosophical stories. McClelland realized that there is a positive and significant relationship between the stories in different continents and the themes within them, with the achievement motivation. McClelland hypothesized that there is a relationship between the type of stories of a country and the development motivation of the people of that country. Therefore, the problem of the current research stems from the confusion between mystical and philosophical stories in research related to the field of philosophy for children in Iran and considering these two types of stories as one. Therefore, the main question of the current research is: Is the effectiveness of community of philosophical inquiry (CPI) on children's inner motivation influenced by the type of story (philosophical or mystical)?

Materials & Methods

The research method was quasi-experimental with a pre-test-post-test design and a control group. Before the implementation of the plan, both experimental and control groups were pre-tested. Then, the philosophy for children was implemented as an

intervention in the experimental group, but the control group did not receive this intervention (philosophy for children). In the end, both groups of subjects participated in the post-test. Due to the existence of an independent and dependent variable, analysis of covariance (ANCOVA) was used to compare before and after the experimental procedure (Van Breukelen, 2006). The pre-test and post-test were measured by the internal motivation scale of children's academic progress (Wigfield and Cambria, 2010). Finally, the data was analyzed with the help of SPSS version 19 software by observing the parametric assumptions. In the first study, philosophical stories (by Matthew Lipman), and in the second study, mystical stories (Rumi) were used. The 40 girl students in the sixth grade of primary school in the CPI (20 people in the experimental group and 20 people in the control group) and 40 people in the learning circle of mystical stories (20 people in the experimental group and 20 people in the control group) and They were randomly replaced in two experimental and control groups.

Discussion& result

The results of the first study showed that teaching P4C had a significant effect on academic motivation. However, in the second study, teaching philosophy to children was not effective. The findings of the present research showed that the type of story has a significant effect on academic motivation. The findings showed that philosophical stories had a significant effect on academic motivation compared to mystical stories. On the other hand, what was clearly visible in the CPI of philosophical stories compared to mystical stories was that the subjects were more eager to participate; They were more curious and asked more diverse questions. Whereas, in the CPI of mystical stories, the subjects were less eager to participate, their questions were convergent, and they had less of a critical and creative relationship with mystical stories.

Conclusion

Perhaps one of the reasons for this difference is the content of the style of philosophical stories compared to mysticism. Mystical stories are not challenging, they have a linear and simple plot, they are suggestive and inductive, they do not follow the issue critically, they are not questionable, the end of the story can be guessed easily, and the concepts are not compatible with children's understanding. However, the philosophical stories are unpredictable and divergent and invite

subjects to an intellectual challenge in a horizontal inter-subjective discourse. Russell in his book "Mysticism and Logic", considers insight and intuition, which are the basis of mysticism, as the introduction to reasoning and analysis, but with the stipulation that intuitive perceptions are not indicative of the truth in any way, but maybe wrong and since the role of intuition is more persuasive than argumentative, it is more likely to be wrong. On the other hand, Iranian mystical stories are the result of the themes of mystical poets, such as Rumi's poems, which are full of mystical explanations, in which the position of mysticism is higher than philosophy, and the feet of reasoners are always hard and unyielding.

Bibliography

- Aminpour, Qaiser. (2006). *A childhood poem*. First edition. Tehran: Pearl. [in Persian]
- Aristotle (2007). *Politics*. Translated by Hamid Enayat. Tehran. Scientific and cultural publications. [in Persian]
- Bartz, D., & G. Mathews. (2001). "Enhancing Students' Social and Psychological Development." *Here's How* 19(2): 1–5.
- Becker, C. B. (1986). Reasons for the lack of argumentation and debate in the Far East. *International Journal of Intercultural Relations*. 10(1), 75-92.
- Cam. P.(1993). *Thinking Stories: Teacher Resource / Activity Book (The Children's Philosophy Series)*. Hale & Iremonger Pty Ltd.
- Chardin, J. (1988). *A Journey to Persia: Jean Chardin's Portrait of a Seventeenth-Century Empire*. Translated by Iqbal Yaghmai. Tehran. Amir Kabir Publications. [in Persian]
- Coley, R. J. (2001). *Differences in the Gender Gap: Comparisons Across Racial/Ethnic Groups in Education and Work*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Corbin, Henry. (2012). *An enlightened person in Iranian Sufism*. Translated by Faramarz Javaheri Nia. Shiraz Gulban Publications. [in Persian]
- Cromer, A. (1993). *Uncommon Sense: The Heretical Nature of Science*. New York: Oxford Univ. Press.
- Fisher, R. (2008). *Philosophical Intelligence*. In M. Hand & C. Winstanley (Eds). *Philosophy in schools*. London. Continuum.
- Ghazali, Imam Muhammad. (2003). *Incoherence of the Philosophers*. Translated by Ali Asghar Halabi. Tehran. Jaami publications. [in Persian]
- Hashmi-nejad, Qasim. (2014). *Treatise on the definition, explanation, and classification of mystical stories*. Tehran: Hermes. [in Persian]
- Hassanzadeh, Ali; Qaedi, Yahya; Beheshti, Saeed, and Salahshuri, Ahmad. (2022). Explaining the function of the features of Fabak stories on creativity. *Scientific journal of innovation and creativity in humanities*. 12(3), 113-142. [in Persian]

313 Abstract

- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: software of the mind*. London: McGraw-Hill.
- Kabiri, Ali Akbar; Qaedi, Yahya; Delawar, Ali and Nili, Mohammad Reza. (2023). The effectiveness of education is based on the model of using technology in the philosophy program for children on the critical thinking of gifted students in the second year of elementary school. *Thinking and Children*, 14(1), 29-56. [in Persian]
- Karimi, Abdul Azim. (1997). Intuitive thinking in children and the need to return to life. *Children's and Adolescent Literature Research Journal*. Number 10. 7-26. [in Persian]
- Kennedy, D. (1999). Philosophy for Children and the Reconstruction of Philosophy. *Metaphilosophy*. 30(4). 338-359.
- Iqbal Lahori, Mohammad. (2001). *Philosophy in Iran*. Translated by Arian Pour. Tehran. Bamdad publications. [in Persian]
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge University Press.
- Lipman, M, Sharp, A and Oscanyan, F. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia. Temple University Press.
- Lloyd, G. E. R. (1990). *Demystifying Mentalities*. New York: Cambridge Univ. Press.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence." *American Psychologist*, 28(1), 1-14.
- McClelland, D. C. (1975). *Power: The inner experience*. New York: Irvington.
- McClelland, D. C. (1985). *Human motivation*. Glenview, Ill: Scott, Foresman & Co.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- McClelland, D. C., & Winter, D. G. (1969). *Motivating Economic Achievement: Accelerating Economic Development Through Psychological Training*. New York: Free Press.
- Mohammadian, Bentelhoda, and Faraghdani, Azadeh (2017). The effectiveness of teaching philosophy for children on the evaluation of conflict between parents and academic autonomy. *Thinking and Children*, 9(1). 53-72. [in Persian]
- Mokafi Fard, Leila. (2014). *Child, story, and critical thinking*. Tehran: Center for Intellectual Education of Children and Adolescents. [in Persian]
- Mehdi Yar, Mansoura and Azmat Madar, Fatemeh (2014). Investigating the effect of philosophy for children on increasing students' progress. *Journal of Philosophy and Children*, 10 (2).57-70. [in Persian]
- Murris, K. (2016). *Posthuman child: Educational Transformation through Philosophy with Picture Books*. Routledge.
- Naderi, Z; Eskandari, A; Abbaspour I, Nafisa and Nosrati Heshi, K. (2022). The effectiveness of the implementation of the philosophy education program for children on the attitude towards creativity and motivation of the students of Isfahan City. *Journal of educational and school studies*. 30(1).351-376. [in Persian]

- Naji, Saeed and Hashim, Rosnani. (2019). *History, Theory, and Practice of Philosophy for Children*. Translated by Hamid Reza Mohammadi. Tehran. Ni publication. [in Persian]
- Nakamura, H. (1964). *Ways of Thinking of Eastern Peoples*. Ed. Wiener, P. P., Honolulu: University of Hawaii Press.
- Nisbett, R. E. (2003). *The Geography of Thought: How Asians and Westerners Think Differently, and Why*. New York: Free Press.
- Noshadi, N. (2025). The blank slate in the pentimento: A restoration of the first layer for revision of Currere. *Educational Philosophy and Theory*. <https://doi.org/10.1080/00131857.2025.2459834>
- Orlich, D. C., Harder, R. J., Callahan, R. C., Trevisan, M. S., & Brown, A. H. (2010). *Teaching strategies: A guide to effective instruction*. Cengage Learning.
- Piaget, J. (1933). *Children's Philosophies*. in *A Handbook of Child Psychology*. Clark University Press.
- Plato (2007). *The Republic*. Translated by Fawad Rouhani. Tehran. Scientific and cultural publications. [in Persian]
- Pourtaghi, V., Azad, E., Hasanvand, M. B. & Fouladchang, M. (2022). The Effectiveness of a Philosophy for Children Program on Aspects of School Engagement. *Iranian Journal of Learning & Memory*, 5(17), 5-12.
- Russell, Bertrand (2016). *Mysticism and logic*. Translated by Najaf Daryabandari. Tehran. Nahid publications. [in Persian]
- Shariati, Ali. (2013). *Muhammad's Face*. Mashhad, Sepideh Bavaran. [in Persian]
- Shariati, Ali. (2016). *Worldview and Ideology*. Tehran. Enteshar Company. [in Persian]
- Shane, Fahima and Nezhat, Bahman. (2021). Analysis of children's stories with mystical content: a case study. *Scientific Quarterly of Mystical Literature of Al-Zahr University*. 13(26). 83-55. [in Persian]
- Tabatabaei, Seyyed Javad. (2003). *An introduction to the theory of Iran's decline (first volume)*. Tehran, Negha Moaser Publishing. [in Persian]
- Van Breukelen, G.J.(2006). ANCOVA versus change from baseline had more power in randomized studies and more bias in nonrandomized studies. *Clin Epidemiol*. 59 (9), 920–925.
- Vansieleghe, N. (2005). Philosophy for Children as the Wind of Thinking. *Journal of Philosophy of Education*. 39(1), 19-35.
- Wigfield, A. and Cambria, J. M. (2010). Children's achievement values, goal orientations, and interest: definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 35, 1-30.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2020). 35 years of research on students' subjective task values and motivation: A look back and a look forward. In A. J. Elliot (Ed.), *Advances in motivation science* (pp. 161–198). *Elsevier Academic Press*. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2019.05.002>
- Winter, D. G. (2000). Power, sex, and violence: A psychological reconstruction of the 20th century and an intellectual agenda for political psychology. *Political Psychology*, 21, 383–404.

اثربخشی آموزش فلسفه برای کودکان بر انگیزش درونی پیشرفت تحصیلی بر اساس داستان‌های فلسفی و عرفانی آزمون فرضیه مک‌کلند

صفیه کرمان*

ناصر نوشادی**

چکیده

عمده پژوهشها بر سنجش اثربخشی آموزش فلسفه برای کودکان (فبک) در ایران فارغ از نوع داستان تاکید دارند. مک‌کلند، نوع داستانهای کودکان را شاخصی برای پیشرفت معرفی کرد. هدف پژوهش حاضر، آزمون فرضیه مک‌کلند در خصوص تاثیر نوع داستان بر انگیزش پیشرفت تحصیلی کودکان بود. به همین منظور، دو مطالعه صورت گرفت. در مطالعه اول، اثربخشی حلقه کندوکاو بر اساس داستانهای فلسفی مورد بررسی قرار گرفت و در مطالعه دوم، اثربخشی حلقه کندوکاو بر اساس داستانهای عرفانی. روش پژوهش، شبه‌آزمایشی با پیش‌آزمون، پس‌آزمون و گروه کنترل بود. به گروه آزمایش طی ۱۰ جلسه ۱۲۰ دقیقه‌ای بسته آموزش فلسفه برای کودکان ارائه شد؛ اما گروه کنترل هیچ‌گونه مداخله‌ای دریافت نکرد. مقیاس انگیزش درونی پیشرفت تحصیلی که توسط ویگ‌فیلد و کامبریا برای دوره ابتدایی طراحی شده بود به عنوان ابزار استفاده شد. آزمودنی‌ها شامل دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بودند. تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل کواریانس (آنکوا) انجام شد. یافته‌ها نشان دادند که حلقه کندوکاو داستانهای فلسفی ($\eta^2 = 16\%$) به نسبت داستانهای عرفانی ($\eta^2 = 3\%$) تاثیر معناداری بر انگیزش پیشرفت درونی تحصیلی کودکان داشت. نتیجه آنکه، فرضیه مک‌کلند تایید شد

* کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی، دانشگاه یاسوج، یاسوج، ایران، Soofikaramian@gmail.com

** دانشیار برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه یاسوج، یاسوج، ایران (نویسنده مسئول)، Noshadi5@hotmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۹/۲۰، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۳/۲۹، تاریخ چاپ: ۱۴۰۴/۰۲/۲۹



و اثربخشی فلسفه برای کودکان تحت تاثیر نوع داستانی است که در حلقه کندو کاو مورد بررسی قرار می گیرد.

کلیدواژه‌ها: انگیزش پیشرفت، داستانهای عرفانی، داستانهای فلسفی، فرضیه مک کللند، فلسفه برای کودکان.

۱. مقدمه

عرفان و فلسفه دو گانه‌ای کهن محسوب می‌شوند که در سطح تفکر غربی و شرقی امتداد پیدا کرده‌اند. برای مثال Nisbet (2003) بر این باور است که تفکر شرقی‌ها بیشتر جمع‌گرا، شهودی، وابسته و کل‌گرا است و تفکر غربی‌ها بیشتر فردگرا، تحلیلی، مستقل و پر جزئیات هستند که این ویژگی‌ها پیش‌بینی‌کننده رفتار مردم یک جامعه به شمار می‌روند. محققان نیز بر ویژگی‌های فرهنگی و رابطه آن با تصورات مردمان و ادراک آنها از جهان تاکید دارند (Cromer, 1993; Lloyd, 1990; Nakamura, 1964). گرین (۱۳۹۲: ۱۲) باختر را نماد ماده حسی و خاور را نماد جهان مینوی می‌داند. برای مثال، فلسفه در یونان متولد شد و نه در چین و یونانیان ماده را متشکل از اجسام گسسته یا اتم‌ها تصور می‌کردند در حالی که چینی‌ها تمایل داشتند که ماده را به عنوان مواد پیوسته ببینند (Becker, 1986). چنین تقابلی در شناخت و نوع نگاه به انسان و جهان موثر است که نمود آن را می‌توان در داستانهایی که برای کودکان نوشته می‌شود را نیز ردیابی نمود.

البته، تاثیر داستان بر پیشرفت کودکان، مسبوق به سابقه است و فیلسوفانی نظیر افلاطون (۱۳۸۶) در جمهور (نامه دوم) و ارسطو (۱۳۸۶) در سیاست (نامه هفتم) به مرییان توصیه می‌کند که مراقب داستانهایی باشند که کودکان می‌شنوند زیرا داستانها زمینه‌ساز مسیر پیشرفت زندگی و حرفه‌ای آنان در آینده است.

این رویکرد ادامه یافت و Matthew Lipman (1923-2010) مبدع پیوند بین فلسفه و کودکان از طریق داستانهای فلسفی شد. فلسفه برای کودکان (فبک) توسط Lipman بر مبنای بازگشت به سنت تاریخ اندیشه یونانی و بر مبنای دیالکتیک پرسشگرانه در دهه هفتاد میلادی بنیان گذاشته شد. فبک فرایند داستان‌خوانی برای کودکان است و باید تا آنجایی که ممکن است میل به پرسش کردن را در کودکان ترغیب کند (Fisher, 2008). از منظر لیپمن، از آنجایی که فلسفه هنر پرسشگری است و کودک پرسشگر است بنابراین نیازمند داستانهای فلسفی جهت پرورش قوه تفکر آنان هستیم (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980).

هدف داستانهای فلسفی پرورش قوه داوری، استدلال و تامل در کودکان و نوجوان است. از طریق ایجاد حلقه کندوکاو داستانهای فلسفی با همتایان خود که در آن افراد می آموزند چگونه به سخنان یکدیگر هوشیارانه گوش دهند، با جهان بینی دیگری همدلی کنند، نسبت به چشم اندازهای مختلف با تساهل رفتار کنند، سوال بپرسند، به دنبال معیارها و دلایل بگردند، مفروضات را نشان دهند، ایده هایشان را بر روی ایده های دیگری بنا کنند، مثال نقض ارایه دهند، استنتاج دیگران را زیر سوال ببرند، دیدگاههای بدیل مطرح کنند، قیاس های یکدیگر را نقد کنند، روابط و معانی جدید بسازند، حساسیت نسبت به عواطف و احساسات دیگران را در خود پرورش دهند، به ابزارهای کندوکاو به ویژه خود اصلاحی علاقه مند شوند و همراه با کندوکاو به هر کجا که آنها را هدایت کند پیش بروند (ناجی و هاشم، ۱۳۹۹). از این رو، فبک راه حل لیپمن برای جبران عقب ماندگی دانش آموزان دوره دبیرستان در مهارتهای استدلال و تفکر بود. همچنین پیش فرضهای دوران کهن در خصوص کودکان بخصوص در کتاب "جمهور" افلاطون و "اخلاق نیکوماخوس" ارسطو که کودکان نادان هستند و توانایی ذهنی لازم را برای استدلال ندارند را به چالش کشید. از طرفی، فبک نظریه روانشناسی رشد شناختی (Piaget, 1933) را به چالش گرفت که بر اساس آن یک قانون جهان شمول وجود دارد که کودکان قبل از سن ۱۲ (مرحله عملیات صوری) توانایی استدلال ندارند. لیپمن متوجه شد که بلوغ فیزیکی و سن تقویمی نمی تواند ملاک مناسبی برای پرورش استدلال در کودکان باشد. از این رو، لیپمن از طریق فبک دو نگاه نابالغ و نادان را از روی کودکان برداشت. با این تغییر پارادایمی، کودکان گشوده به ایده معرفی شدند و از این رو، جایگاه کهتری آنان تغییر یافت. هدف فبک، دمیدن روح پرسشگری و تامل (Vansieleghem, 2005) و نیز تابآوری تاملی از طریق داستانهای فلسفی است (Murreis, 2016). نتیجه آنکه فبک، در جستجوی این است که دیدگاه بزرگسال - کودک (انسان کامل - انسان نادان) را تغییر دهد (Kennedy, 1999). (Lipman, 2003) با این دیدگاه که کودکان پرسشگرند و همواره انگیزه پیشرفت تحصیلی کودکان با پرسشگری در ارتباط است، پرسش "چگونه می توان کودکان را به فلسفه مشغول داشت؟" را با تدوین داستانهای فلسفی پاسخ داد.

در همین دوران، McClelland (1923-1998) که بر مساله انگیزش پیشرفت متمرکز بود متوجه شد که داستانهای کودکان و محتوای آنها یکی از شاخص های پیشرفت هر کشوری است که ابزار کار لیپمن در حلقه کندوکاو داستانهای فلسفی بر فرضیه مک کلند این بود

که بین نوع داستان‌های یک کشور و انگیزش پیشرفت مردمان آن کشور رابطه وجود دارد. (McClelland, 1961) انگیزش پیشرفت را در پذیرش مسئولیت فرد در برابر پیامدهای موفقیت یا شکست و نیز بر درجه‌ای که فرد ریسک می‌کند و عدم قطعیت را می‌پذیرد تعریف نمود. از این رو، انگیزش پیشرفت (Achievement Motivation) یکی از متغیرهای بنیادین پیشرفت هر جامعه‌ای به شمار می‌رود که یکی از شاخص‌های آن داستانهای کودکان است (McClelland, 1961, 1975 & 1985; McClelland, Atkinson, Clark & Lowell, 1953). مک‌کللند سعی در تبیین عقب‌ماندگی برخی کشورها و پیدا کردن راهی برای کمک به آنها برای جبران این عقب‌ماندگی داشت (McClelland & Winter, 1969) و لیپمن سعی در تبیین عقب‌ماندگی دانش‌آموزان در مهارت استدلال و تفکر. در نهایت وجه مشترک آنان این بود که داستانها می‌توانند ابزاری مناسب برای جبران این عقب‌ماندگی باشند (از منظر مک‌کللند - عقب‌ماندگی کشور؛ و از منظر لیپمن - عقب‌ماندگی در استدلال و تفکر). بنابراین، وجه مشترک هر دو تاکید بر اثربخشی نوع داستان بر پیشرفت بود.

مک‌کللند در یک تحلیل تجربی محتوای داستانهای ۲۱ کشور را با یکدیگر مقایسه نمود و آن را پیش‌بینی‌کننده انگیزش پیشرفت مردمان آن کشورها قرار داد (McClelland, 1961) و همچنین داستان‌های مندرج در کتابهای درسی ایالات متحده آمریکا را نیز بررسی و آن را محرکی برای پیشرفت دانست (McClelland, 1975; Winter, 2000). مک‌کللند نشان داد که محتوای داستانهایی که کودکان می‌شنوند بر روی انگیزش پیشرفت آنها تاثیر خواهد گذاشت و در ادامه منجر به انگیزش پیشرفت اقتصادی خواهد شد. (McClelland, 1973) هدف اصلی چنین فرضیه‌ای را تغییر جهت نظام آموزشی آمریکا از متغیر هوش به متغیر شایستگی (Intelligence to Competence) دانست. در همین راستا، هدف فک نیز تغییر از پارادایم حافظه محور به تفکر محور در جهت برانگیختن اشتیاق کودکان برای پیشرفت است بود. بنابراین وجه مشترک دیدگاه مک‌کللند و لیپمن، این بود که ادبیات کودک نقش مهمی در پیشرفت هر کشوری ایفا می‌کند و پرورش تفکر از طریق داستانهای کودکان سنگ‌بنای پیشرفت هر جامعه‌ای است.

مک‌کللند متوجه شد که بین داستانها در قاره‌های مختلف و مضامین درون آنها با انگیزش پیشرفت رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. فرضیه مک‌کللند همچنین مشتق از نظریه فرهنگی مارگارت مید (Margaret Mead) بود که فرهنگ، ارزشها را در رفتار کودکان نهادینه می‌سازد و اینکه داستانها بازتابی از انگیزه‌ها و ارزشهای فرهنگی هر کشوری هستند

که راهنمای رفتار به شمار می‌روند. وی از سال ۱۹۲۵ تا ۱۹۵۰ این فرضیه را در ۲۱ کشور با ۱۳۰۰ داستان به آزمون گذاشت. وی پس از ترجمه و کدگذاری داستانها تحت سه طبقه "انگیزش، وابستگی و قدرت" (Achievement, Affiliation & Power) داستانها را بر اساس نوع دیدگاهی که منتقل می‌کردند دسته بندی نمود تا به این پرسش پاسخ دهد که "آیا انگیزش پیشرفت، بازتابی از نوع داستان است؟".

مک‌کللند با بررسی تاریخی به این نتیجه رسید که شاخصهای اقتصادی کفایت لازم برای تبیین انگیزش پیشرفت را ندارند بلکه شاخصهای روانشناختی اهمیت بیشتری برای انگیزش پیشرفت دارند. برای مثال وابستگی شاخص مهمی است که ایجاد، نگهداشت و بازسازی روابط افراد یک جامعه را بر عهده دارد و بر پیشرفت اثرگذار است. مک‌کللند این وابستگی را در داستانهای یک کشور مورد بررسی قرار داد و نشان داد که با انگیزش پیشرفت در ارتباط است. یکی دیگر از شاخصها، قدرت و کنترل دیگران است. بر این اساس، کهتری، برتری و چیرگی مستتر در روابط اجتماعی در داستانهای یک کشور بر انگیزش پیشرفت اثرگذار است. وی رابطه منفی و معناداری بین قدرت و کنترل موجود در داستانها با پیشرفت به دست آورد.

مک‌کللند متوجه شد که انگیزش پیشرفت، صرفاً اقتصادی نیست بلکه در وهله اول ذهنی و روانشناختی است. سرمایه‌ها فقط اقتصادی نیستند بلکه سرمایه اجتماعی، انسانی و معنوی نیز در پیشرفت بسیار مهم هستند. مثالی که مک‌کللند می‌زند مقایسه ارزش پول کویت و آمریکا است که با پول کویت می‌توان خرید بیشتری انجام داد اما کویت کشور پیشرفته‌ای نیست. از این رو، سرمایه‌های ذهنی کودکان مهم‌تر از شاخص تولید ناخالص داخلی است و داستانهای کودکان آمریکایی بسیار متفاوت از داستانهای کودکان کویتی هستند (McClelland, 1961).

در حالی که مطالعات خارجی در حوزه فبک و در حلقه کندوکاو فقط از داستانهای فلسفی مانند قصه‌هایی برای فکر کردن اثر رابرت فیشر، داستانهای فکری اثر فلیپ کم، و داستانهایی نظیر الفی، کیو و گاس، پیکسی، و کشف هری استاتلمایر اثر متیو لیپمن استفاده می‌کنند؛ اما عمده پژوهشهای انجام شده در ایران، تا کنون فرض را بر این قرار داده‌اند که فلسفه برای کودکان فارغ از نوع داستان، موجب انگیزش پیشرفت می‌شود (مهدی‌بار و عظمت‌مدار، ۱۳۹۴؛ نادری، اسکندری، عباسپور، و نصرتی، ۱۴۰۱؛ محمدیان و فرقدانی، ۱۳۹۷). تقریباً نمی‌توان هیچ پژوهشی در خارج از ایران یافت که در برنامه آموزشی فبک از

داستان عرفانی استفاده شده باشد. این در حالی است که در برخی از پژوهش‌های داخلی، داستان فلسفی (پیکسی) و عرفانی (فیل در تاریکی) همزمان در حلقه کندو کاو فلسفی مورد استفاده قرار گرفته است (کیبیری، قائدی، دلاور و نیلی، ۱۴۰۲). و در برخی از پژوهش‌ها، داستان فلسفی همان داستان عرفانی تلقی شده که تفاوتی با یکدیگر ندارند و شهود همان تفکر است (ستار پناهی و برخورداری، ۱۳۹۹؛ هاشمی نژاد، ۱۳۹۵؛ شانه و نزهت، ۱۴۰۰؛ امین‌پور، ۱۳۸۵؛ کریمی، ۱۳۷۶؛ مکتبی فرد، ۱۳۹۴). این در حالی است که مطابق نظریه دقیق "لوح سفید" جان لاک، شهود پس از دانش اکتسابی به دست می‌آید و نه قبل از آن و بنابراین شهود پسینی است تا پیشینی (Noshadi, 2025). ولی در عین حال شاهد تناقض در پژوهش‌ها نیز هستیم. از یک طرف، داستان عرفانی بر طرد جستجوگری مبتنی بر استدلال تاکید دارد زیرا کشف و شهود را انفسی می‌داند و شهود امری یقینی برداشت می‌شود تا حدسی و فرضی (معرفتی که وابسته به ما است)؛ و از سوی دیگر، داستانهای فلسفی مبتنی بر روش استدلال منطقی است و کودکان یاد می‌گیرند که با دلیل و برهان حرف بزنند (معرفتی مستقل از وجود ما است). برای مثال:

«در عرفان، مشاهده و برهان علمی جایگاهی ندارد، چراکه دریافت‌ها در پرتو علم الهی و در جهت یافتن نسبت‌های تازه با وجود به انسان می‌رسند و قصه‌های عرفانی نیز، بدون جستجوهای علمی و برهانی، در پی تفسیر و تعبیراند» (هاشمی نژاد، ۱۳۹۵).

"محتوای فلسفی داستانهای فبک باید دارای مؤلفه‌هایی چون؛ استدلال و تفکر، دارا بودن مفاهیم فلسفی، دارا بودن شیوه‌های فلسفی، سؤال برانگیز بودن، و قابلیت طرح در اجتماع پژوهشی داشته باشد" (حسن زاده، قائدی، بهشتی و سلحشوری، ۱۴۰۱).

بنابراین، مساله پژوهش حاضر منبعث از خلط مبحث بین داستان‌های عرفانی و فلسفی در پژوهش‌های مرتبط با حوزه فلسفه برای کودکان در ایران و یکی انگاشتن این دو نوع داستان است. از طرفی کمتر فرضیه مک‌کلند در کنار فرضیه لیپمن به بوته آزمون گذاشته شده است. همچنین شیفتگی عمده پژوهشگران حوزه فلسفه برای کودکان در ایران نسبت به داستانهای عرفانی و توجیه خوانش فبکی آن از دلالت‌های پژوهش حاضر است. از این رو، پرسش اصلی پژوهش حاضر این است که: "آیا اثربخشی حلقه‌های کندوکاو فلسفی بر انگیزش درونی کودکان، تحت تاثیر نوع داستان (فلسفی یا عرفانی) است؟"

۲. روش پژوهش

روش پژوهش از نوع شبه آزمایشی (Quasi-experiment) با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل بود. قبل از اجرای طرح، از هر دو گروه آزمایش و کنترل پیش‌آزمون به عمل آمد. سپس، برنامه آموزش فلسفه برای کودکان به عنوان مداخله بر روی گروه آزمایش اجراء شد، ولی آزمودنی‌های گروه کنترل این مداخله (فلسفه برای کودکان) را دریافت نکردند. در پایان، آزمودنی‌ها هر دو گروه در پس‌آزمون شرکت کردند (جدول ۱). به دلیل وجود یک متغیر مستقل و وابسته از تحلیل کواریانس (ANCOVA) جهت مقایسه قبل و بعد از عمل آزمایشی استفاده شد (Van Breukelen, 2006). پیش‌آزمون و پس‌آزمون توسط مقیاس انگیزش درونی پیشرفت تحصیلی کودکان (ویگ‌فیلد و کامبریا، ۲۰۱۰) مورد سنجش قرار گرفت. در نهایت، داده‌های پژوهش با رعایت پیش‌فرض‌های پارامتریک، با روش تحلیل کواریانس (آنکوا) و با کمک نرم افزار SPSS نسخه ۱۹ تجزیه و تحلیل شد.

جدول ۱. طرح پژوهش حلقه کندوکاو داستانهای فلسفی و عرفانی.

حلقه کندوکاو	گروه	پیش‌آزمون	عمل آزمایشی (فبک)	پس‌آزمون
داستان‌های فلسفی	آزمایش	+	+	+
	کنترل	+	-	+
داستان‌های عرفانی	آزمایش	+	+	+
	کنترل	+	-	+

در ادامه با تشکیل حلقه کندوکاو داستانهای فلسفی و عرفانی در ۱۰ جلسه ۲ ساعته آزمودنی‌ها با اصول فلسفه برای کودکان (فبک) آشنا شدند. شرح بسته آموزشی فلسفه برای کودکان مطابق جدول ۲ می‌باشد. در پژوهش حاضر، بسته آموزشی با اقتباس از روش Cam (1993) در حلقه کندوکاو طراحی شد.

در مطالعه اول، داستانهای فلسفی (الفی، پیکسی، و کیو و گاس اثر متیو لیپمن) و در مطالعه دوم، از داستانهای عرفانی (طوطی و بازرگان، بقال و طوطی، و فیل در تاریکی اثر مولوی) استفاده شد. تعداد ۴۰ نفر از دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی در حلقه کندوکاو داستانهای فلسفی (۲۰ نفر گروه آزمایش و ۲۰ نفر گروه کنترل) و ۴۰ نفر در حلقه کند

و کاو داستانهای عرفانی (۲۰ نفر گروه آزمایش و ۲۰ نفر گروه کنترل) و به تصادف در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند.

دلیل انتخاب دختران در پژوهش حاضر به چالش کشیدن نقشهای کلیشه‌ای جنسیتی، و سوگیری جنسیتی در کلاس درس بود. عمده پژوهشها نشان دهنده این واقعیت هستند که معلمان همواره انتظار پیشرفت کمتری از دختران در کلاس درس به نسبت پسران دارند و دختران درماندگی آموخته شده بیشتری را تجربه می‌کنند (Bartz & Mathews, 2001; Coley, 2001). همچنین معلمان سوالات آسان‌تری از دختران به نسبت پسران می‌پرسند. از طرفی دختران کمتر نقد می‌شوند و نیز کمتر تشویق می‌شوند. فرصتهای کمتری برای پیشرفت در اختیار دختران قرار می‌گیرد و انگیزش پیشرفت کمتری را تجربه می‌کنند. در نتیجه دختران بیشتر از پسران نیازمند تشویق و ترغیب از طریق پرسشگری هستند (Orlich and et al., 2010).

برای انتخاب آزمودنی‌ها دو ملاک در نظر گرفته شد: اول اینکه همه آزمودنی‌ها در پایه ششم ابتدایی باشند و دوم اینکه قبلاً در هیچ یک از دوره‌های آموزش فلسفه برای کودکان شرکت نکرده باشند. از طرفی جهت ملاحظات اخلاقی، هماهنگی و کسب اجازه از والدین صورت پذیرفت. به آزمودنی‌ها اطمینان داده شد که فرایند تحقیق بدون ذکر نام و محرمانه خواهند بود و شرکت در جلسات، داوطلبانه است و هر زمان مایل بودند می‌توانند همکاری خود را قطع کنند.

۱.۲ مقیاس انگیزش درونی پیشرفت تحصیلی

این مقیاس توسط ویگفیلد و کامبریا (۲۰۱۰) برای دوره ابتدایی بر اساس طیف پنج گزینه‌ای لیکرت (خیلی موافقم تا خیلی مخالفم) طراحی شده بود. این مقیاس دارای ۱۳ گویه بود که روایی آن به صورت تحلیل عاملی تاییدی مورد بررسی و همه گویه‌ها دارای ضرایب بالاتر از ۰/۶۶ به دست آوردند. ویگفیلد و اکلز (۲۰۲۰) مجدد ابزار را بررسی و نتیجه گرفتند که مفاهیم مندرج در ابزار، همبستگی مفهومی قوی با سایر مطالعات حوزه انگیزش پیشرفت تحصیلی دارد. در پژوهش حاضر ضریب همسانی درونی کل مقیاس بر حسب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۶ به دست آمد.

جدول ۲. شرح جلسات برنامه آموزش فلسفه برای کودکان
برای حلقه داستانهای عرفانی و فلسفی (اقتباس از فلیپ کم).

جلسه	نام جلسه	اهداف	نمونه تکالیف حلقه
۱	آشنایی و معارفه	معرفی اعضا با یکدیگر و تسهیلگر، آشنایی با فرایند جلسات، معرفی برنامه فلسفه برای کودکان، تشکیل اجتماع پژوهشی.	شنیدن نظرات اعضا، اجرای پیش آزمون
۲	مشارکت	نگارش و نصب قوانین در حلقه، مشارکت در مباحثات حلقه کندو کاو، شنیدن سخنان سایرین به شیوه مسئولانه و نقاد، احترام به نظر مخالف و تأمل در نظرات آنان.	چه چیزی راجع به این مفهوم نمی‌دانم؟ چه چیزهای هست که نیاز دارم در خصوص این مساله بدانم؟
۳	کنجکاو	طرح پرسش باز پاسخ، جستجوی حقیقت.	آیا تفاوتی بین دانستن و باور داشتن وجود دارد؟ آیا این مطلب درست است؟ به چه دلیل؟
۴	نقادی	استدلال آوردن، شواهد و مدارک را بررسی کردن جهت قضاوت منصفانه، تاباوری تأملی.	آیا توان تفسیر و استنتاج دارم؟ آیا دلیل درستی برای باور به آن دارم؟
۵	خلاصیت	تعمیم و ارایه ایده‌های نو.	راه‌حل جدید در خصوص این مساله کدام است؟ آیا سایر دیدگاهها را منصفانه بررسی کردم؟
۶	مراقبت	آگاهی از احساسات خود و دیگران، همدلی.	دیگران چه فکر می‌کنند؟ آیا آنچه که دیگران فکر می‌کنند را می‌توانم درک کنم؟ آیا می‌توانم از فکر دیگران بیاموزم؟
۷	توانایی ارزیابی دلایل	استفاده از داستان فیل در تاریکی (حلقه عرفانی) و داستان پیکسی (حلقه فلسفی).	ایجاد گروههای کوچک و انجام بحث و گفت و شنود.
۸	توانایی پرسشگری و استنباط کردن	استفاده از داستان طوطی و بازرگان (حلقه عرفانی) و داستان کیو و گاس (حلقه فلسفی).	ایجاد اجتماع پژوهشی در قالب گروههای کوچک.
۹	توانایی شناسایی	استفاده از داستان طوطی و	ایجاد اجتماع پژوهشی، انجام

جلسه	نام جلسه	اهداف	نمونه تکالیف حلقه
	مفروضات پنهان در داستان	بقال (حلقه عرفانی) و داستان الفی (حلقه فلسفی).	مناظره بین آزمودنی‌ها.
۱۰	جمع بندی	اجرای پس‌آزمون	-

۳. یافته‌ها

در پژوهش حاضر، اثر متغیر مستقل آموزش فلسفه برای کودکان بر انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی بررسی شد.

۱.۳ مطالعه اول: اثر داستان‌های فلسفی

سوال اول: آیا آموزش فلسفه برای کودکان تاثیر معناداری بر انگیزش درونی پیشرفت تحصیلی دارد؟

جدول ۳. آزمون لوین برای بررسی مفروضه برابری واریانس

F	df1	df2	Sig
۲/۵۷	۱	۷۸	/۱۱

نتایج آزمون لون (جدول ۳) جهت بررسی مفروضه سنجش برابری واریانس‌های خطای بین دو گروه آزمایش و کنترل را نشان می‌دهد. با توجه به معنادار نبودن نتایج، واریانس دو گروه آزمایش و کنترل یکسان است. بنابراین، داده‌ها از پیش‌فرض لازم همگنی واریانس‌ها برخوردار است. عدم معناداری به منزله رعایت پیش‌فرض، استفاده از روش تحلیل کواریانس را مجاز می‌شمارد.

جدول ۴. همگنی شیب رگرسیون در حلقه کندوکاو داستانهای فلسفی

متغیر	منابع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	P
پیشرفت تحصیلی	گروه	/۱۰	۱	/۱۰	/۰۰۷	/۹۳
	پیش‌آزمون	۴۶۷/۶۳	۱	۴۶۷/۶۳	۳۴/۸۸	/۰۰۱
	گروه × پیش‌آزمون	۱/۵۸	۱	۱/۵۸	/۱۲	/۸۳

اثربخشی آموزش فلسفه برای کودکان ... (صفیه کرمان و ناصر نوشادی) ۳۲۵

متغیر	منابع	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	P
	خطا	۱۰۱۸۷۷	۷۶	۱۳/۴۰		
	مجموع	۲۶۲۸۴۰	۸۰			

با توجه به جدول ۴ ملاحظه می‌شود که F تعامل متغیر مستقل و همپراش انگیزش درونی پیشرفت ۷۳/ می‌باشد که معنادار نیست. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که فرض همگونی شیب رگرسیونی مورد تأیید قرار می‌گیرد.

جدول ۵. نتایج تحلیل کوواریانس انگیزش درونی پیشرفت

متغیر	منابع	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	P	اثر
انگیزش درونی پیشرفت	پیش آزمون	۵۰۵/۶۳	۱	۵۰۵/۶۳	۳۸/۱۵	/۰۰۱	۳۳
	گروه	۱۸۷/۰۴	۱	۱۸۷/۰۴	۱۴/۱۱	/۰۰۱	۱۶
	خطا	۱۰۲۰/۳۶	۷۷	۱۳/۲۵			
	مجموع	۲۶۲۸۴۰	۸۰				

همان‌طور که در جدول ۵، مشاهده می‌شود، تفاوت بین آزمودنی‌های گروه آزمایش و کنترل از لحاظ متغیر انگیزش درونی پیشرفت تحصیلی در سطح ($P < ۰/۰۰۱$) معنادار بود. بنابراین می‌توان گفت اجرای برنامه آموزش فلسفه برای کودکان در گروه داستانهای فلسفی بر انگیزش درونی پیشرفت تحصیلی تأثیر معنادار داشت. میزان اثر (ضریب اتا) آموزش فلسفه برای کودکان در گروه داستانهای فلسفی بر انگیزش درونی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی برابر با ($\text{Partial }^2 = ۱۶/$) بود و به این معنی است که ۱۶ درصد تفاوت گروههای آزمایش و کنترل در انگیزش پیشرفت (حلقه کندوکاو داستانهای فلسفی) مربوط به آموزش فلسفه برای کودکان است.

۲.۳ مطالعه دوم: اثر داستانهای عرفانی

سوال دوم: آیا آموزش فلسفه برای کودکان تأثیر معناداری بر انگیزش درونی پیشرفت تحصیلی دارد؟

جدول ۶. آزمون لوین برای بررسی مفروضه برابری واریانس

Sig	df2	df1	F
/۲۱	۷۸	۱	۱/۵۶

نتایج آزمون لون (جدول ۶) جهت بررسی مفروضه سنجش برابری واریانس‌های خطای بین دو گروه آزمایش و کنترل را نشان می‌دهد. با توجه به معنادار نبودن نتایج، واریانس دو گروه آزمایش و کنترل یکسان است. بنابراین، داده‌ها از پیش‌فرض لازم همگنی واریانس‌ها برخوردار است. عدم معناداری به منزله رعایت پیش‌فرض، استفاده از روش تحلیل کواریانس را مجاز می‌شمارد.

جدول ۷. همگنی شیب رگرسیون در حلقه کندوکاو داستانهای عرفانی

متغیر	منابع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	P
شیب رگرسیون	گروه	۴۴/۴۳	۱	۴۴/۴۳	۳/۴۹	/۰۶
	پیش‌آزمون	۶۴۰/۸۰۸	۱	۶۴۰/۸۰۸	۵۰/۳۸	/۰۰۱
	گروه × پیش‌آزمون	۴۶/۲۴۲	۱	۴۶/۲۴۲	۳/۶۳	/۰۶
	خطا	۹۶۶/۶۷	۷۶	۱۲/۷۱۹		
	مجموع	۲۱۰۵۵	۸۰			

با توجه به جدول ۷ ملاحظه می‌شود که F تعامل متغیر مستقل و همپراش انگیزش درونی پیشرفت /۰۶ می‌باشد که معنادار نیست. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که فرض همگونی شیب رگرسیونی مورد تأیید قرار می‌گیرد.

جدول ۸. نتایج تحلیل کواریانس انگیزش درونی پیشرفت

متغیر	منابع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	P	اثر
شیب رگرسیون درونی پیشرفت	پیش‌آزمون	۷۱۹/۸۶۲	۱	۷۱۹/۸۶۲	۵۴/۷۳	/۰۰۱	۴۱
	گروه	/۵۵۸	۱	/۵۵۸	/۰۴	/۸۴	/۰۰۳
	خطا	۱۰۱۲/۹۱۳	۷۷	۱۳/۱۵۵			
	مجموع	۲۱۰۵۵	۸۰				

همان‌طور که در جدول ۸ مشاهده می‌شود، تفاوت بین آزمودنی‌های گروه آزمایش و کنترل از لحاظ متغیر انگیزش درونی پیشرفت تحصیلی معنادار نبود. بنابراین می‌توان گفت اجرای برنامه آموزش فلسفه برای کودکان در گروه داستانهای عرفانی بر انگیزش درونی پیشرفت تحصیلی تاثیر معناداری نداشت. میزان اثر (ضریب اتا) آموزش فلسفه برای کودکان در گروه داستانهای عرفانی بر انگیزش درونی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی برابر با $(Partial^2 = 0.03)$ بود.

۴. نتیجه‌گیری

هدف از اجرای پژوهش حاضر بررسی اثر آموزش فلسفه برای کودکان بر انگیزش پیشرفت تحصیلی بر اساس نوع داستان و مبتنی بر فرضیه مک‌کللند بود. بر اساس فرضیه مک‌کللند مفاهیم مندرج در داستانهای کودکان پیش‌بینی‌کننده نیاز به پیشرفت یک جامعه است. از نظر وی، هر ملتی از طرق ادبیات کودکان، می‌تواند نمره نیاز به پیشرفت را محاسبه کند. اینکه در داستانهای کودکان چه انتظاری از آنان در آینده می‌رود. به بیان دیگر آرزوها، تصورات، ادراک از محیط و انتظار کفایت و لیاقت در یک ملت را می‌توان از طریق مفاهیم مندرج در داستانهای کودکان محاسبه نمود. بر این اساس، در پژوهش حاضر دو مطالعه صورت گرفت.

نتایج پژوهش مطالعه اول نشان داد که آموزش فلسفه برای کودکان بر اساس حلقه کندو کاو داستانهای فلسفی اثر معناداری بر انگیزش پیشرفت تحصیلی کودکان داشت. اما در مطالعه دوم، آموزش فلسفه برای کودکان در حلقه کندو کاو داستانهای عرفانی فاقد اثربخشی بود. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که نوع داستان در حلقه کندوکاو تاثیر معناداری بر انگیزش پیشرفت تحصیلی کودکان ایفا می‌کند. یافته‌ها نشان دادند که داستانهای فلسفی (پیکسی، الفی، و کیو و گاس) به نسبت داستانهای عرفانی (طوطی و بازرگان، بقال و طوطی، و فیل در تاریکی) تاثیر معناداری بر انگیزش پیشرفت تحصیلی داشتند. از طرفی آنچه که در حلقه‌های کندوکاو داستانهای فلسفی به نسبت داستانهای عرفانی به وضوح قابل مشاهده بود اینکه، آزمودنی‌ها بیشتر مشتاق مشارکت بودند؛ کنجکاوتر بودند و نیز سوالات و اگرای بیشتری می‌پرسیدند. در حالی که در حلقه داستانهای عرفانی، آزمودنی‌ها اشتیاق کمتری به مشارکت داشتند و پرسشهای آنان همگرا بود و کمتر با داستانهای عرفانی رابطه نقادانه و خلاقانه برقرار کردند.

شاید یکی از دلایل این تفاوت، مسئله سبک داستانهای فلسفی به نسبت عرفانی باشد. داستانهای عرفانی چالش برانگیز نیستند، پیرنگ خطی و ساده‌ای دارند، تلقینی و القایی هستند، نقادانه موضوع را پیگیری نمی‌کنند، پرسش‌خیز نیستند، می‌توان پایان داستان را به راحتی حدس زد. در حالی که داستانهای فلسفی پیش‌بینی‌ناپذیر و واگرا هستند و آزمودنی‌ها را به چالش فکری در گفتمانی افقی و بین‌الذهانی دعوت می‌کنند.

یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های کبیری، فاندی، دلاور و نیلی (۱۴۰۲)؛ ستار پناهی و برخورداری (۱۳۹۹)؛ هاشمی‌نژاد (۱۳۹۵)؛ شانه و نزهت (۱۴۰۰)؛ امین‌پور (۱۳۸۵)؛ کریمی (۱۳۷۶)؛ مکتبی‌فرد (۱۳۹۴) و Pourtaghi et al (2022) همسو نبود که داستان عرفانی را مترادف با داستان فلسفی می‌شمارند؛ اما یافته‌های پژوهش حاضر با پژوهش‌های فرهنگی ایرانیان همسو بود.

مطالعات فرهنگی ایرانیان، نشان از غلبه رویکردی عرفانی به نسبت فلسفی را نشان می‌دهد. برای مثال، ایرانشناسانی نظیر شاردن (۱۳۷۲) در سیاحتنامه خود که در طی سالهای ۱۶۷۳ تا ۱۶۷۷ میلادی به نگارش درآورد اشاره می‌کند که فرهنگ ایرانی گرایش تقدیرگرایانه بیشتری دارد و به لوح مقدر که از ازل نگارش شده باور دارد و به آینده و پیشرفت توجه اندکی نشان می‌دهد. (Hofstede (1991 فرهنگ ایرانی را در شاخص پرهیز از ابهام (Uncertainty avoidance) که یکی از شاخص‌های داستان‌های فلسفی است در سطح بالایی رتبه‌بندی نمود. امتیاز ایران در این بعد ۵۹ است که بدین ترتیب ترجیح بالایی برای پرهیز از ابهام دارد. از نظر وی، چنین جوامعی سعی دارند آینده را کنترل کنند و مسئله اول آنها پیشرفت نیست و در مدارس چنین جوامعی، یادگیری خطی است و معلم دارای همه پاسخ‌ها است و پرسشهای واگرایانه کمتری در کلاس درس در جریان است. همچنین، متفکرانی نظیر اقبال لاهوری (۱۳۸۰) نیز در توصیف روح ایرانی می‌گوید: "ذهن ایرانی نسبت به دقایق فکری بی‌شکیب است، و توان آن را ندارد که از مشاهده‌ی واقعیت‌های پراکنده، به اصول کلی پی‌برد و به تنظیم نظام‌های فکری دامنه‌دار بپردازد". طباطبایی (۱۳۸۲) نیز اشاره می‌کند که رسوخ اندیشه عرفانی و صوفی‌گرایانه، توان بازسازی فلسفی را از جامعه ایران سلب نموده و به تدریج منجر به فلج ذهن ایرانیان شده است و فلج ذهنی مجال برای پیشرفت و استدلال باقی نمی‌گذارد. تصوف و اسطوره تقدیر و سرنوشت، بشر را از وظایف چالشی منع کرده و انتخاب تکالیف آسانتر از جمله پذیرش بی‌چون و چرای مطالب را تجویز می‌کند. از طرفی غزالی (۱۳۸۲) در کتاب "تهافت الفلاسفه" و شریعتی

(۱۳۹۶: ۹۳) در کتاب "جهان‌بینی و ایدئولوژی" که بر اساس آن "فلاسفه، چهره‌های پیروز تاریخند" و نیز در کتاب "سیمای محمد" (۱۳۹۳: ۱۰) که ابن‌سینا و ابن‌رشد و همه فیلسوفان را عامل گمراهی می‌داند تا رهیافتگی؛ حمله به فلسفه و عقلانیت به صورت کاملاً عریان در دستور کار متفکران و روشنفکران ایرانی قرار داشته است. راسل (۱۳۸۶) در کتاب "عرفان و منطق"، بینش، بصیرت و شهود که پایه عرفان است را مقدمه استدلال و تحلیل می‌داند اما با این قید که دریافت‌های شهودی به هیچ وجه گویای حقیقت نیست بلکه ممکن است اشتباه باشد و از آنجایی که نقش شهود بیشتر اقتناعی است تا برهانی، بنابراین احتمال اشتباه بودن آن هم بیشتر است. از طرفی داستانهای عرفانی ایرانی منتج از مضامین شاعران عرفانی مانند سروده‌های عطار و مولوی است که سرشار از تبیین‌های عرفانی و رازورزانه است که در آن جایگاه عرفان رفیع‌تر از فلسفه است و پای استدلالیان همواره چوبین و سخت‌بی‌تمکین توصیف شده است که پیامد آن بی‌اعتمادی به عقل است. مولوی بر این باور است که پیامد تدبیر، زنجیر است و پیامد تقدیر، آرامش است. پای استدلالیان به دلیل پسینی بودن دانش (a posteriori knowledge) آنها چوبین است و پای آهین و مستحکم همان دانش پیشینی (a priori knowledge) است که فقط عارفان با چشم دل توان دیدن آن را دارند و بقیه دچار کوری هستند که پیامد چنین رویکردی را می‌توان در فصل "بوته سوخته" رمان قطره اشکی در اقیانوس اثر مانس اشپربر مشاهده کرد. از نظر مولوی، عقل بند رهروان است و راه آشکار است. عارف به جای تأمل نظری به مسائل، مشتاقانه مانند داستان طوطی و بازرگان به دنبال این است که مرغ جانش زودتر از قفس تن خلاصی یافته و به حقیقت برسد. با چنین نگاهی، پیشرفت معنا ندارد زیرا این دنیا کاروانسرا است و گذرا. حافظ نیز مشکل خویش را نزد پیر مغان می‌برد و او هم به تأیید نظر حل معما می‌کند. از منظر حافظ می‌شود یک شبهه ره صد ساله توسعه را طی کرد، در حالی که در عمل این امر غیر ممکن است. فیک مبتنی بر داستان فلسفی تأییدی است بر نظریه دقیق "لوح سفید" جان لاک نه از منظر پساداروینیست‌هایی نظیر پوپر-پینکر که به اشتباه لوح سفید را معادل سطل خالی ذهن تصور می‌کردند بلکه نیت واقعی جان لاک از لوح سفید—عرفی شدن نادانی (Secularization of ignorance)—بود به این معنا که دانش فطری نیست و در نتیجه، نادانی ما الهی نیست. لاک با تأکید بر این نکته که انسان بال عرفانی ندارد بلکه پای تجربی دارد نشان داد که عارفان هم نمی‌توانند ادعا کنند که بیش از تجاربشان می‌بینند و می‌دانند. فهم هر انسانی به اندازه مفاهیم اکتسابی اوست. از این رو نیازمند تغییر شعار

سقراطی "می‌دانم که هیچ نمی‌دانم" به "می‌دانم که ذاتا هیچ نمی‌دانم" هستیم. سقراط تظاهر به نادانی می‌کند اما همزمان به یادگیرندگان جهت‌دهی معرفتی می‌کند. در اصل شعار او چنین است: می‌دانم که هیچ نمی‌دانم جز حقیقت مطلق را (Noshadi, 2025). بر اساس نتایج پژوهش حاضر، ادبیات عرفانی ما که سراسر مرغانی با بال را متصور می‌کند، منجر به ایجاد میدان جاذبه مفاهیم عرفانی شده که زبان آرمانشهری را ترویج کرده که نمود آن را در منطق‌الطیر عطار می‌توان مشاهده نمود، یک مانع اساسی توسعه ایران‌شهر مبتنی بر استدلال منطقی است. از این رو پیشنهاد می‌گردد که بی‌کفایتی فلسفی داستانهای عرفانی که مبتنی بر پرسشگری اشتباه و سوگیرانه سقراطی است که هدف آن جهت‌دهی به پرسشهای کودکان به سمت یادآوری دانش پیشینی مستقر در عالم مُثُل است (نظیر رساله منون) مد نظر پژوهشگران حوزه فبک قرار گیرد. فبک مسابقه‌ای نیست که خط پایان داشته باشد؛ بلکه دو امدادی است که هر یک از کودکان بتوانند مشعل نادانی خود را به دست دیگری دهند تا از طریق پرسش به یکدیگر مدد رسانند. در فبک پایانی برای نادانی ما وجود ندارد و بقای ما در گروه پرسشی است که از خودمان به ارث می‌گذاریم تا دیگران مشارکتی فعال در آن داشته باشند. همچنین کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان نسبت به نگارش داستان فلسفی (بر اساس محتوا و فرم) اهتمام ورزد.

هر پژوهشی نقاط ضعف خودش را دارد. در پژوهش حاضر همه آزمودنی‌ها دختر بودند و لازم است در تعمیم نتایج جوانب احتیاط رعایت شود.

کتاب‌نامه

- ارسطو (۱۳۸۶). سیاست. ترجمه حمید عنایت. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- افلاطون (۱۳۸۶). جمهور. ترجمه فواد روحانی. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- اقبال لاهوری، محمد. (۱۳۸۰). سیر فلسفه در ایران. ترجمه آریان پور. تهران: انتشارات بامداد.
- امین پور، قیصر. (۱۳۸۵). شعرو کودک. چاپ اول. تهران: مروارید.
- حسن زاده، علی؛ قانیدی، یحیی؛ بهشتی، سعید و سلحشوری، احمد. (۱۴۰۱). تبیین کارکرد ویژگیهای داستانهای فبک بر خلاقیت. نشریه علمی/ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی. ۱۲(۳)، ۱۴۲-۱۱۳.
- راسل، برتراند (۱۳۸۶). عرفان و منطق. ترجمه نجف دریابندری. تهران: انتشارات ناهید.
- شاردن، ژان. (۱۳۷۲). سیاحتنامه ایران. ترجمه اقبال یغمایی. تهران: انتشارات امیرکبیر.

اثربخشی آموزش فلسفه برای کودکان ... (صفیه کرمان و ناصر نوشادی) ۳۳۱

- شانه، فهیمه و نزهت، بهمن. (۱۴۰۰). تحلیل داستانهای کودکان با درونمایه عرفانی: مطالعه موردی. *فصلنامه علمی ادبیات عرفانی دانشگاه الزهر*. ۱۳ (۲۶). ۵۵-۸۳.
- شریعتی، علی. (۱۳۹۶). جهان‌بینی و ایدئولوژی، مجموعه آثار شماره ۲۳. تهران: شرکت سهامی انتشار.
- شریعتی، علی. (۱۳۹۳). *سیمای محمد*. مشهد: نشر سپیده باوران.
- طباطبایی، سید جواد. (۱۳۸۲). دیباچه‌ای بر نظریه انحطاط ایران (جلد نخست). تهران: نشر نگاه معاصر.
- غزالی، امام محمد. (۱۳۸۲). تهافت الفلاسفه یا تناقض‌گویی فیلسوفان. ترجمه علی اصغر حلبی. تهران: انتشارات جامی.
- کرین، هانری. (۱۳۹۲). انسان نورانی در تصوف ایرانی. ترجمه فرامرز جواهری نیا. شیراز: انتشارات گلبان.
- کبیری، علی اکبر؛ قائد، یحیی؛ دلاور، علی و نیلی، محمد رضا. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش مبتنی بر مدل به کارگیری فناوری در برنامه فلسفه برای کودکان بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان با استعداد دوره دوم ابتدایی. *تفکر و کودک*، ۱۴ (۱)، ۲۹-۵۶.
- کریمی، عبدالعظیم. (۱۳۷۶). تفکر شهودی در کودکان و ضرورت بازگشت به زندگی. *پژوهشنامه ادبیات کودک و نوجوان*. شماره ۱۰. ۷-۲۶.
- محمدیان، بنت الهدی و فرقدانی، آزاده. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش فلسفه برای کودکان بر ارزیابی تعارض بین والدین و خودگردانی تحصیلی. *تفکر و کودک*، ۹ (۱)، ۷۲-۵۳.
- مکتبی فرد، لایلا. (۱۳۹۴). کودک، داستان و تفکر انتقادی. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- مهدی‌یار، منصوره و عظمت مدار، فاطمه. (۱۳۹۴). بررسی تاثیر فلسفه برای کودکان بر افزایش پیشرفت دانش‌آموزان. *نشریه فلسفه و کودک*، ۱۰ (۲)، ۷۰-۵۷.
- ناجی، سعید و هاشم، رسنانی. (۱۳۹۹). گفت‌وگوهای درباره تاریخ، مبانی نظری، و نحوه اجرای برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان. ترجمه حمید رضا محمدی. تهران: نشر نی.
- نادری، زهرا؛ اسکندری، آرزو؛ عباسپور اصفهانی، نفیسه و نصرتی هشی، کمال. (۱۴۰۱). اثربخشی اجرای برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر نگرش به خلاقیت و انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان شهر اصفهان. *مجله مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*. ۳۰ (۱)، ۳۷۶-۳۵۱.
- هاشمی‌نژاد، قاسم. (۱۳۹۴). رساله در تعریف، تبیین و طبقه‌بندی قصه‌های عرفانی. تهران: هرمس.

Bartz, D., & G. Mathews. (2001). "Enhancing Students' Social and Psychological Development." *Here's How* 19(2): 1-5.

Becker, C. B. (1986). Reasons for the lack of argumentation and debate in the Far East. *International Journal of Intercultural Relations*. 10(1), 75-92.

- Cam. P. (1993). *Thinking Stories: Teacher Resource / Activity Book (The Children's Philosophy Series)*. Hale & Iremonger Pty Ltd.
- Coley, R. J. (2001). *Differences in the Gender Gap: Comparisons Across Racial/Ethnic Groups in Education and Work*. Princeton, NJ: Educational Testing Service
- Cromer, A. (1993). *Uncommon Sense: The Heretical Nature of Science*. New York: Oxford Univ. Press.
- Fisher, R. (2008). *Philosophical Intelligence*. In M. Hand & C. Winstanley (Eds). *Philosophy in schools*. London. Continuum.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: software of the mind*. London: McGraw-Hill.
- Kennedy, D. (1999). Philosophy for Children and the Reconstruction of Philosophy. *Metaphilosophy*. 30(4). 338-359.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge University Press.
- Lipman, M, Sharp, A and Oscanyan, F. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia. Temple University Press.
- Lloyd, G. E. R. (1990). *Demystifying Mentalities*. New York: Cambridge Univ. Press.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence." *American Psychologist*, 28(1), 1-14.
- McClelland, D. C. (1975). *Power: The inner experience*. New York: Irvington.
- McClelland, D. C. (1985). *Human motivation*. Glenview, Ill: Scott, Foresman & Co.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- McClelland, D. C., & Winter, D. G. (1969). *Motivating Economic Achievement: Accelerating Economic Development Through Psychological Training*. New York: Free Press.
- Murris, K. (2016). *Posthuman child: Educational Transformation through philosophy with picture books*. Routledge.
- Nakamura, H. (1964). *Ways of Thinking of Eastern Peoples*. Ed. Wiener, P. P., Honolulu: University of Hawaii Press.
- Nisbett, R. E. (2003). *The Geography of Thought: How Asians and Westerners Think Differently, and Why*. New York: Free Press.
- Noshadi, N. (2025). The blank slate in the pentimento: A restoration of the first layer for revision of Currere. *Educational Philosophy and Theory*. <https://doi.org/10.1080/00131857.2025.2459834>
- Orlich, D. C., Harder, R. J., Callahan, R. C., Trevisan, M. S., & Brown, A. H. (2010). *Teaching strategies: A guide to effective instruction*. Cengage Learning.
- Piaget, J. (1933). *Children's Philosophies*. in *A Handbook of Child Psychology*. Clark University Press.

- Pourtaghi, V., Azad, E., Hasanvand, M. B. & Fouladchang, M. (2022). The Effectiveness of a Philosophy for Children Program on Aspects of School Engagement. *Iranian Journal of Learning & Memory*, 5(17), 5-12.
- Van Breukelen, G.J.(2006). ANCOVA versus change from baseline had more power in randomized studies and more bias in nonrandomized studies. *Clin Epidemiol.* 59 (9), 920-925.
- Vansieleghem, N. (2005). Philosophy for Children as the Wind of Thinking. *Journal of Philosophy of Education*.39(1), 19-35.
- Wigfield, A. and Cambria, J. M. (2010). Children's achievement values, goal orientations, and interest: definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 35, 1-30.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2020). 35 years of research on students' subjective task values and motivation: A look back and a look forward. In A. J. Elliot (Ed.), *Advances in motivation science* (pp. 161-198). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2019.05.002>
- Winter, D. G. (2000). Power, sex, and violence: A psychological reconstruction of the 20th century and an intellectual agenda for political psychology. *Political Psychology*, 21, 383-404.