

اعتبارسنجی حلقه‌ی کندوکاو اخلاقی در تربیت اخلاقی دانشجویان و اثرسنجی آن بر میزان رفتارهای جامعه‌پسند^۱

فاطمه قدومی‌زاده*، بهرام جوکار**، مسعود حسینچاری***، فرهاد خرمایی****

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی اعتبار حلقه‌ی کندوکاو اخلاقی در تربیت اخلاقی دانشجویان و تاثیر این شیوه آموزشی بر گرایش به رفتارهای جامعه‌پسند بود. این پژوهش از نوع شبه‌آزمایشی بر اساس طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه‌ی پژوهش، دانشجویان دوره کارشناسی همه دانشگاه‌های شیراز بودند. شرکت‌کنندگان نهایی پژوهش شامل ۱۴ نفر در گروه آزمایش (حلقه کندوکاو اخلاقی) و ۱۸ نفر در گروه کنترل (کلاس‌های رسمی درس اخلاق) بودند که به صورت داوطلبانه در پژوهش شرکت کردند. ابزارهای پژوهش شامل سیاهه گرایش به تفکر انتقادی ریکتس و رود، پرسش‌نامه‌ی همدلی دیویس، پرسش‌نامه‌ی چند بعدی رفتار جامعه‌پسند نیلسون و همکاران و ۴ بعد از پرسش‌نامه‌ی تجدید نظر شده‌ی گرایش‌های جامعه‌پسند کارلو و همکاران بود. این پرسش‌نامه‌ها در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون توسط شرکت‌کنندگان تکمیل گردیدند. تحلیل کواریانس چندمتغیری نشان داد پس از اجرای دوره آموزشی، تفاوت معنی‌داری در تفکر انتقادی، تفکر خلاق، تفکر مراقبتی و رفتارهای جامعه‌پسند در گروه حلقه‌ی کندوکاو اخلاقی نسبت به گروه کنترل ایجاد شد. نتایج نشان داد که حلقه‌ی کندوکاو اخلاقی، از اعتبار لازم جهت ارتقاء تفکر انتقادی، تفکر خلاق و تفکر مراقبتی در دانشجویان برخوردار است. همچنین این شیوه‌ی آموزشی به جهت آن که به همه‌ی ابعاد وجودی (از جمله بعد شناختی، عاطفی و هیجانی، زیبایی‌شناسی و رفتار) در تربیت اخلاقی توجه دارد و مبتنی بر فهم و گفتگوی جمعی بنا شده است، بر رفتار جامعه‌پسند دانشجویان به عنوان شاخصی از رفتار اخلاقی، تاثیر معنی‌داری دارد. بنابراین حلقه‌ی کندوکاو اخلاقی از اعتبار کافی برخوردار است و در تربیت اخلاقی دانشجویان نیز اثربخش است.

واژه‌های کلیدی: تربیت اخلاقی، تفکر انتقادی، تفکر خلاق، تفکر مراقبتی، حلقه‌ی کندوکاو اخلاقی

^۱ این مقاله برگرفته از رساله‌ی دکتری نویسنده اول در رشته روان‌شناسی تربیتی است.

* دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. (fatemeh.ghoddoumi@gmail.com)

** استاد رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران (نویسنده مسئول). (b_jowkar@yahoo.com)

*** دانشیار رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. (charyhos@gmail.com)

**** دانشیار رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. (khormae_78@yahoo.com)

مقدمه

در آمریکا، یک مدیر مدرسه هر سال در مراسم افتتاحیه برای معلمین مدرسه‌اش، یک نامه ارسال می‌کند که در آن نوشته است: «معلم عزیز، من یک بازمانده اردوگاه کار اجباری هستم. من در آنجا چیزهایی دیدم که هیچ کس ندید: اتاق‌های گاز ساخته شده توسط مهندسان آموزش دیده برای اعدام انسان‌ها، نوزادانی که به دست پرستاران کشته می‌شدند، زنان و کودکانی که فارغ‌التحصیلان دبیرستان‌ها و دانشگاه‌ها آن‌ها را می‌کشتند. من به تعلیم و تربیت مشکوک هستم. درخواست من این است: کمک کنید تا دانش‌آموزان شما تبدیل به انسان شوند. تلاش‌های شما هرگز نباید هیولاهای تعلیم داده شده، روانی‌های ماهر و ایشمان‌های^۱ تحصیل کرده را پرورش دهد. خواندن، نوشتن و ریاضیات تنها در صورتی مهم هستند که در خدمت آموزش انسانیت به کودکان در آیند» (گولکان^۲، ۲۰۱۵).

رشد آسیب‌های اجتماعی در سال‌های اخیر بیانگر ضرورت بازنگری در زمینه آموزش اخلاق در آموزش و پرورش است. اهمیت این آموزش تا آنجاست که برخی متخصصان تعلیم و تربیت، آموزش اخلاق را هسته اصلی تعلیم و تربیت می‌دانند (چاودهری، داگار، سابهارول و سینگ^۳، ۲۰۱۷). با این حال به نظر می‌رسد با وجود این که همه‌ی نظام‌های تعلیم و تربیت برای اخلاقی‌تر کردن افراد تلاش می‌کنند اما در این امر چندان موفق نبوده‌اند. برای نمونه این پرسش مطرح است که چرا با آن که همه‌ی افراد می‌دانند صداقت بهتر است، باز هم دروغ می‌گویند؟

فیلیپ کم^۴ (۲۰۱۶) پیشنهاد می‌کند، برای یافتن پاسخ این سوال، ابتدا باید به هدف تقریبی تعلیم و تربیت اخلاقی پرداخته شود، زیرا دیدگاه‌های مختلف، هر یک بر اساس مبانی فلسفی خود، دلالت‌های تربیتی متفاوتی دارند. به عنوان مثال رویکردهای سنتی که شخصیت را با اخلاق گره می‌زنند و تعلیم و تربیت اخلاقی را معادل رشد شخصیت می‌دانند، به جای تعلیم و تربیت^۵ صرفاً به آموزش^۶ پرداخته‌اند. در این روش آموزش اخلاق اغلب به عنوان «آموزش به وسیله گفتن^۷» ارائه شده است. در مقابل، کم

^۱. آدولف ایشمان (۱۹۰۶-۱۹۶۲)، سیاستمدار آلمانی عضو حزب نازی اتریش است که به خاطر جنایات جنگی که در طول جنگ جهانی دوم مرتکب

شده بود، اعدام گردید.

^۲. Gulcan

^۳. Chaudhary, Dagar, Sabharwal, & Singh

^۴. Philip Cam

^۵. education

^۶. training

^۷. teaching by telling

(۲۰۱۶) پیشنهاد می‌کند که تعلیم و تربیت اخلاقی^۱ باید به سمت دانش و فهم اخلاقی هدایت شود. این همان هدف رویکردهای فلسفی^۲ به آموزش اخلاق است.

از اواخر قرن نوزدهم، انتقاد مذکور به نظریه‌های سنتی در تعلیم و تربیت اخلاقی، شدت گرفت و سبب ظهور نظریه‌هایی شد که با تلقین و الگوپذیری در تربیت اخلاقی مخالف بودند و تحلیل، استدلال و تصمیم‌گیری اخلاق را در اولویت برنامه‌های تربیت اخلاقی قرار می‌دادند. یکی از مهم‌ترین نظریه‌های این رویکرد، نظریه‌ی شفاف‌سازی ارزش‌ها^۳ است. در این نظریه که برگرفته از فلسفه‌های اگزیستانسیالیستی، پدیدارشناسی و پراگماتیسم^۴ است، اصل بر آن است که ارزش‌های هر فرد برایش واضح و متمایز باشد. این دیدگاه قائل بر آن است که ارزش‌های اخلاقی واقعی نیستند و صرفاً ذهنی هستند و معیار داوری ارزشی مستقل از ارزش‌های موجود نزد فرد، وجود ندارد. از این رو، در این نظریه توصیه‌ای به پذیرش ارزش‌هایی خاص وجود ندارد و حتی معلم باید بی‌طرفی خودش را حفظ کند (کرشینباوم^۵، ۲۰۰۰). دوران طلایی این رویکرد تنها از سال‌های ۱۹۷۰ تا ۱۹۸۰ بود و کم‌کم رو به افول نهاد، زیرا آموزش فرایندهای «روشن شدن ارزش‌ها» به مسئولیت‌پذیری بیشتر افراد نسبت به جامعه منجر نشد. بنابراین به نظر می‌رسد، در کنار تأکید بر فهم و یادگیری در تربیت اخلاقی، نوع نگاه هستی‌شناسی در تربیت اخلاقی بسیار تأثیرگذار است.

برخی نیز دلیل عدم موفقیت چشمگیر تعلیم و تربیت اخلاقی را استفاده از مدل‌هایی می‌دانستند که هر کدام، تنها به یک بعد از وجود انسان پرداخته است (کریمی، ۱۳۹۴). چنانچه نظریه‌ی تبیین ارزش‌ها و نظریه‌ی قضاوت اخلاقی^۶، بر بعد شناختی تمرکز دارد، دیدگاه تربیت منش^۷ که مبتنی بر عقاید ارسطو است، اراده محور است (سوجرنر^۸، ۲۰۱۲) و دیدگاه مراقبتی^۹ (ارتباطی/دل‌مشغولی) بر بعد عاطفی و هیجانی تمرکز دارد (نادینگز^{۱۰}، ۲۰۱۰).

به‌طور خلاصه می‌توان علت ناکامی این رویکردها را عدم توجه به اهمیت فهم و درک و پذیرش موضوعات اخلاقی در فراگیران، اعتقاد به حقیقی نبودن ارزش‌های اخلاقی در شاخه‌ی هستی‌شناسی

1. moral education

2. philosophical approach

3. values clarification theory

4. pragmatism

5. Kirschenbaum

6. theory of moral judgment

7. character education

8. Sojourner

9. caring

10. Noddings

اخلاقی، تک بعدی بودن و تاکید تنها بر یکی از ابعاد وجودی باور/شناخت، عاطفه/هیجان و اراده دانست. بر این اساس در پژوهش حاضر تلاش بر آن شد تا در دوره‌ی آموزش تربیت اخلاق از مدلی استفاده شود که مطابق با رویکردی باشد که تا حد امکان محدودیت‌های مدل‌های ذکر شده را نداشته باشد.

پس از بررسی‌های انجام شده از بین مدل‌های آموزش اخلاق، حلقه‌ی کندوکاو اخلاقی^۱ به عنوان مناسب‌ترین گزینه برای این هدف لحاظ گردید. مهم‌ترین ویژگی این رویکرد، جامعیت در پوشش دادن بسیاری از مؤلفه‌های مؤثر در تربیت اخلاقی است (کریمی، ۱۳۹۴). حلقه‌ی کندوکاو اخلاقی، برگرفته از برنامه‌ی «فلسفه برای کودکان»^۲ لیپمن^۳ با نام اختصاری «فبک» یعنی همان «حلقه‌ی کندوکاو» یا «اجتماع تحقیقی» است. لیپمن در تدوین برنامه‌ی فلسفه برای کودکان کار خود را با الهام گرفتن از دیدگاه‌های پراگماتیسم و سازنده‌گرایی^۴ آغاز کرد و البته از هرمنوتیک قاره‌ای^۵ امروزی و معرفت‌شناسی پیچیدگی^۶ نیز ایده گرفت (کاستینو^۷، ۲۰۰۵؛ لیپمن، ۲۰۰۳). او قصد داشت با استفاده از این دیدگاه‌های نظری در جستجوی یک پارادایم جدید فلسفی^۸ و آموزشی^۹، به ورای سیستم تعلیم و تربیت رایج در آن زمان برود. از نظر او تعلیم و تربیت و دموکراسی، به هیچ عنوان نمی‌توانند از هم جدا باشند، البته او این ایده را به‌طور مستقیم از دیویی^{۱۰} گرفته است (استریانو، اولیوریو و شارپ^{۱۱}، ۲۰۱۲).

حلقه‌ی کندوکاو، ساختاری است که دانشجویان را به‌طور جدی در تفکر دیالوژیک^{۱۲} و انتقادی^{۱۳} درگیر می‌کند. این رویکرد بر مبنای روش گفتگوی سقراطی (کم، ۲۰۰۸) و برخی مفاهیم نظریه‌ی ویگوتسکی^{۱۴} همچون منطقه‌ی تقریبی رشد^{۱۵} و درونی‌سازی^{۱۶} شکل گرفته است (اسپراد^{۱۷}، ۲۰۰۱). در این روش فراگیران در کنار تسهیل‌گر با یکدیگر به بحث راجع به مسائل مختلف می‌پردازند و با

¹. Community of Ethical Inquiry

². Philosophy for Children (P4C)

³. Lipman

⁴. Community of Inquiry (COI)

⁵. constructivism

⁶. continental hermeneutics

⁷. epistemology of complexity

⁸. Cosentino

⁹. philosophical

¹⁰. pedagogical

¹¹. Dewey

¹². Striano, Oliverio, & Sharp

¹³. dialogical thinking

¹⁴. critical thinking

¹⁵. Vygotsky

¹⁶. zone of proximal development

¹⁷. internalization

¹⁸. Sprod

دیدگاهی نقادانه یک موضوع را از جنبه‌های مختلف مورد بررسی قرار می‌دهند، چگونگی بحث در مورد مسائل را به‌طور کامل و محترمانه در یک محیط گروهی تجربه می‌کنند و مهارت‌های تفکر خود را در این فرایند پرورش می‌دهند (چین لئونگ^۱، ۲۰۲۰). مطابق با این ساختار، تربیت اخلاقی با شیوه کندوکاو اخلاقی، نیازمند آن است که گزاره‌های مختلف پیرامون یک موضوع اخلاقی ارائه شود و افراد نسبت به تفاوت‌ها دارای ذهنی باز و گشوده باشند و با فهم اخلاقی که در آن‌ها ایجاد شده است، گزینه‌ها را ارزیابی و قضاوت کرده و خودشان بهترین گزینه را انتخاب کنند (کیزل^۲، ۲۰۱۷).

اصلی‌ترین ویژگی‌های حلقه‌ی کندوکاو، اجتماع‌محوری، روش‌محوری، تفکر‌محوری و ایجاد خودپیروی ارتباطی در فراگیران است (اسپراد، ۲۰۰۱؛ باقری، ۱۳۹۴). اجتماع‌محوری این روش به این دلیل است که حلقه‌ی کندوکاو در واقع شکلی از آموزش است که یادگیری را به صورت یک فرایند گفتگوی گروهی در نظر می‌گیرد و بر تفکر برای خویش‌نواختن و با دیگران تأکید می‌کند و هدف اصلی آن ساخت معانی و مفاهیم از طریق پژوهش و کندوکاو جمعی و اشتراکی است (شارپ^۳، ۲۰۰۷). به همین دلیل این ایده‌ی دموکراتیک در پارادایم لیپمن منعکس شده است که هر صدایی باید شنیده شود و هر عقیده‌ای باید جدی گرفته شود (کم، ۲۰۰۸). از دیگر ویژگی‌های حلقه‌ی کندوکاو، روش‌محوری است بدین معنا که محتوانگر نیست و پاسخ‌های محتوایی از دیدگاه‌های معین در خود نگنجانده است. لیپمن، شارپ و اسکانیان^۴ (۱۹۸۰) معتقدند در حلقه‌ی کندوکاو اخلاقی باید صرفاً خود را به روش کندوکاو اخلاقی محدود و از ارائه‌ی محتوای فکری معینی در مورد اخلاق خودداری کرد. البته برخی اندیشمندان متاخر این رویکرد، نظر متعادل‌تری در این زمینه دارند. به عنوان مثال میزل^۵ (۲۰۱۵) معتقد است که گفتگوهای افراد شرکت‌کننده در حلقه‌ی کندوکاو اخلاقی، باید با نظریات هنجاری اخلاقی تفسیر شوند. تفکر‌محوری و عقلانیت^۶ ویژگی مهم دیگر این رویکرد است. البته عقلانیت جنبه‌های مختلفی از تفکر را شامل می‌شود (اسپراد، ۲۰۰۱)، از جمله تفکر انتقادی^۷، تفکر مراقبتی^۸ و تفکر خلاق^۹ (لیپمن و همکاران، ۱۹۸۰). تفکر انتقادی، تفکری قاعده و قانون‌محور است و به همان اندازه که حل مسئله می‌کند، در جستجوی مسأله‌یابی نیز هست (لیپمن، ۱۹۹۵). از دیگر ویژگی‌های تفکر انتقادی آن

¹. Chin Leong

². Kizel

³. Sharp

⁴. Lipman, Sharp, & Oscanyan

⁵. Mizell

⁶. reasonableness

⁷. critical thinking

⁸. caring thinking

⁹. creative thinking

است که منجر به قضاوت و خوداصلاحی می‌شود و به زمینه حساس است (لیپمن، ۱۹۹۵). تفکر خلاق، نوعی تفکر از خود فرارونده^۱ است و می‌تواند به ورای اطلاعات داده شده و زمینه^۲ برود (اسپراد، ۲۰۰۱) و شامل نوآوری، مستقل بودن (رد کردن گزینه‌های متداول)، تخیلی بودن و جامعیت^۳ می‌شود (لیپمن، ۱۹۹۵). یکی از مهم‌ترین عامل‌های تفکر خلاق نیز، تخیل^۴ است (اسپراد، ۲۰۰۱). در نهایت تفکر مراقبتی، تفکر در مورد ارزش‌ها^۵ و نوعی مهارت فکری اخلاقی، عاطفی، هنجاری و مبتنی بر ارج نهادن و مشارکت فعال در جامعه، همراه با درجاتی از دغدغه‌مندی برای بسط و گسترش خیر همگانی است (شارپ، ۲۰۰۷). در واقع مراقبت برای فرد یک نظام ارزشی به ارمغان می‌آورد و به او کمک می‌کند که امور را مشفقانه و دغدغه‌مندانه قضاوت و داوری کند. اگر فرد بدون داشتن یک نظام ارزشی به چیزی فکر کند، نسبت به آن بی‌احساس^۶ و بی‌تفاوت خواهد شد (لیپمن، ۲۰۰۳) و بی‌تفاوتی نیز دقیقاً نقطه‌ی مقابل مراقبت است (شارپ، ۲۰۰۷) و به صورت اجتناب ناپذیر، کیفیت کندوکاو را تحت تأثیر قرار می‌دهد. طبق دیدگاه لیپمن، تفکر مراقبتی، حداقل پنج جنبه دارد که شامل تفکر ارج نهادن (تفکر ارزشی)، تفکر همدلانه، تفکر هنجاری، تفکر فعال و تفکر عاطفی می‌شود (لیپمن، ۲۰۰۳). در مجموع این نوع تفکر، مهارت پیوند زدن میان اندیشه و عاطفه است (اسپراد، ۲۰۰۱).

آخرین ویژگی رویکرد حلقه‌ی کندوکاو، خودپیروی^۷ است. مهم‌ترین شاخصه‌ی انسان خودپیرو آن است که برای انجام یک عمل، بتواند میان دلایل مختلف انتخاب کند و مسئولیت اعمالش را بپذیرد. پذیرفتن مسئولیت عمل نیز نیازمند عقلانیت است، زیرا فرد باید برای عملش استدلال داشته باشد (اسپراد، ۲۰۰۱). در حلقه‌ی کندوکاو اخلاقی، فرد از طریق مهارت‌هایی که طی گفتگو با دیگران به دست آورده، خودپیروی‌اش از طریق فهم و درک گزینه‌ها و انتخاب‌های موجود بالا می‌رود (میزل، ۲۰۱۵). اسپراد (۲۰۰۱) در این باره، وابستگی متقابل بین‌الذلهانی^۸ را به رسمیت شناخته و مفهوم جدیدی تحت عنوان «خودپیروی ارتباطی»^۹ را مطرح می‌نماید. در این مفهوم فرد برای خودپیروتر شدن نیازمند ورود هر چه بیشتر به شبکه‌های ارتباطی و گفتگو با دیگران است.

^۱. transcendental

^۲. context

^۳. holistic

^۴. imagination

^۵. values

^۶. apathetically

^۷. autonomy

^۸. بین‌الذلهانی (intersubjectivity)، اصطلاحی است که در اصل توسط ادموند هوسرل (۱۸۳۸-۱۹۴۹) ساخته شد و به عبارت ساده به معنای تبادل

افکار و احساسات، آگاهانه و ناخودآگاه، بین دو شخص یا "سوژه" است.

^۹. communicative autonomy

در خصوص شواهد تجربی کارایی حلقه‌ی کندوکاو می‌توان به پژوهش بدری گرگری و واحدی (۱۳۹۴) اشاره کرد که نشان دادند آموزش فلسفه برای کودکان و حلقه‌ی کندوکاو منجر به افزایش هوش اخلاقی در دانش‌آموزان می‌شود. همچنین می‌توان به پژوهش‌هایی اشاره کرد که از روش‌های مشابه حلقه‌ی کندوکاو اخلاقی و یا عناصر اصلی آن مثل اجتماع محوری، روش محوری، گفتگو محوری یا تفکر محوری استفاده کرده‌اند. به‌طور مثال ون اومن^۱ و همکاران (۲۰۱۷) در مطالعه‌ی خود با عنوان «یک قاتل سریالی باهوش به عنوان مربی اخلاق؟ کنکاش درباره دکستر^۲ به عنوان ابزاری برای تربیت اخلاقی در حوزه‌ی حرفه‌ای»، نشان می‌دهند که درام‌های مبهم و دوپهلوی اخلاقی^۳ و این قبیل نمایش‌هایی که می‌توانند عناصر ضروری برای بحث و گفتگوی اخلاقی فراهم آورند، یک زمین بازی اخلاقی برای دانش‌آموزان و دانشجویان فراهم می‌آورد که در آن می‌توان راجع به دیدگاه‌های اخلاقی گوناگون بحث و کاوش کرد و آن‌ها را به آزمایش گذاشت. پژوهش گسترده‌ی چونگ و لی^۴ (۲۰۱۰) بر روی ۱۹۰۰۰ دانش‌آموز دوره‌ی متوسطه که تحت تعلیم اخلاقی به روش سنتی سخنرانی و روش مباحثه بوده‌اند، نشان می‌دهد که مباحثه‌ی اخلاقی بیش از روش سخنرانی بر تعهد اخلاقی دانش‌آموزان موثر بوده است. از پژوهش‌های داخلی نیز می‌توان به پژوهش کریمی، باقری و صادق‌زاده قمصری (۱۳۹۳) اشاره کرد که در مقایسه‌ی اثربخشی سه روش بحث گروهی درباره‌ی معماهای اخلاقی، گفتگو در گروه‌های کوچک به روش مشارکتی و روش سخنرانی بر رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان نشان دادند که روش گفتگو در گروه‌های کوچک و بعد از آن بحث گروهی بیشترین تاثیر مثبت و معنی‌دار بر رشد استدلال اخلاقی داشته‌اند؛ اما سخنرانی اثری نداشته است.

در ایران پژوهش‌های اندکی مطابق با حلقه‌ی کندوکاو برای بزرگسالان انجام شده است و اغلب تألیف‌ها و ترجمه‌های مبتنی بر این رویکرد، ویژه‌ی کودکان، نوجوانان و دانش‌آموزان است.^۵ همچنین

^۱. van Ommen

^۲. دکستر نام یک مجموعه تلویزیونی درام جنایی و معمایی، ساخته شده توسط شبکه شو تایم آمریکا است و در فاصله سال‌های ۲۰۰۶ تا ۲۰۱۳ در قالب هشت فصل از این شبکه پخش شده است.

^۳. morally ambiguous dramas

^۴. Cheung & Lee

^۵. برخی از مهم‌ترین این کتاب‌ها عبارتند از: *الفی*، تألیف متیو لیپمن؛ *داستان‌های فکری: کندوکاوی فلسفی برای کودکان* - کتاب راهنمای معلم، تألیف فیلیپ کم؛ *لیزا: کودکی در مدرسه*، تألیف متیو لیپمن؛ *غایب بزرگ مدرسه*، *کندوکاو اخلاقی: راهنمای مربی برای داستان لیزا و لیلا*، تألیف متیو لیپمن و آن مارگارت شارپ، مجموعه‌ی ۱۰ جلدی آموزش مربی فلسفه برای کودکان و نوجوانان با عناوین زیر که توسط پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی تألیف و منتشر شده است: *درآمدی بر برنامه‌ی فلسفه برای کودکان*، *آیا کودکان قادر به فلسفه‌ورزی هستند؟*، *نسبت فلسفه تعلیم و تربیت با فلسفه برای کودکان*، *مبانی و کارکردهای حلقه کندوکاو*، *اصول تسهیل‌گری و ویژگی‌های تسهیل‌گر حلقه‌ی کندوکاو*، *تفکر نقادانه در عمل: مهارت‌های گفتگوی موثر در کلاس درس*،

کمتر پژوهشی به کاربرد حلقه کندوکاو در تربیت اخلاقی پرداخته است. بنابراین یکی از جنبه‌های نوآورانه این پژوهش آن است که برای تربیت اخلاقی و در گروه دانشجویان اجرا شده است. دومین جنبه‌ی نوآورانه این پژوهش نیز اعتبار سنجی و اثر سنجی حلقه‌ی کندوکاو اخلاقی است. اگر چه اندک پژوهش‌هایی به صورت آزمایشی دوره‌های حلقه‌ی کندوکاو را در سایر موضوعات غیر از اخلاق اجرا نموده‌اند، اما همه‌ی آن‌ها، صرفاً به ارزیابی این طرح از طریق اثربخشی آن بر عامل‌های شناختی مثل مهارت تفکر انتقادی (دره زرشکی، برزگر بفرولی و زندوانیان، ۱۳۹۶؛ لام^۱، ۲۰۱۳؛ ونتیستا^۲، ۲۰۱۸)، خلاقیت (پورتقی، ۱۳۹۲؛ جهانی، ۱۳۸۷) و مهارت پرسش‌گری (شفایی، در حال انجام) پرداخته‌اند. حتی جدیدترین پژوهش‌ها در این حوزه که پا را از تفکر انتقادی فراتر گذاشته‌اند و بسیار هم اندک هستند، باز هم فقط به یکی از ابعاد تفکر، مثلاً تفکر مراقبتی (عیسی‌مراد، نفر و فاطمی، ۱۳۹۸؛ هدایتی، ۱۳۹۷) پرداخته‌اند و تاکنون پژوهشی که به بررسی هر سه بعد تفکر پرداخته باشد انجام نشده است. همچنین تا کنون پژوهشی به اثر سنجی حلقه کندوکاو اخلاقی بر رفتار اخلاقی نپرداخته است؛ در حالی که حلقه‌ی کندوکاو کاربرد زیادی در تربیت اخلاقی دارد (چین لئونگ، ۲۰۲۰).

علاوه بر موارد ذکر شده، مسئله دیگری که ضرورت انجام این پژوهش را نشان می‌دهد ناظر بر این است که تاکنون پژوهشی پیرامون اثربخشی و ارزیابی آموزش‌های اخلاقی موجود در دانشگاه‌ها و مدارس صورت نگرفته است و صرفاً اندک پژوهش‌هایی به صورت پراکنده در سطح نظری به آسیب‌شناسی برنامه‌های آموزش‌های اخلاقی موجود (حسینخانی، ۱۳۸۶؛ وجدانی، ایمانی، اکبریان و صادق‌زاده قمصری، ۱۳۹۲) و یا تحلیل محتوای کتب و سرفصل‌های آموزش اخلاق (حسینی و وجدانی، ۱۳۹۵؛ شریفی و میرشاه جعفری، ۱۳۹۵؛ عقیلی، علم‌الهدی و فتحی واجارگاه، ۱۳۹۷) پرداخته‌اند. بنابراین مشخص نیست که همان آموزش‌های محدود اخلاقی در دانشگاه‌ها تأثیری بر اخلاقی‌تر شدن دانشجویان داشته است یا خیر؟

بنابراین می‌توان گفت هدف پژوهش حاضر آن بود تا ضمن اجرای یک دوره‌ی آموزش اخلاق مبتنی بر حلقه کندوکاو اخلاقی برای دانشجویان، اعتبار سنجی و اثر سنجی این مدل را به شیوه تجربی مورد کنکاش قرار دهد. به منظور اعتبار سنجی این طرح، پس از اجرای دوره، اصلی‌ترین متغیرهای این

داستانی برای کندوکاو، ارزشیابی فلسفه برای کودکان، کندوکاو اخلاقی (تربیت اخلاقی در برنامه‌ی فلسفه برای کودکان) و علم‌ورزی در حلقه‌ی کندوکاو. همان طور که ذکر شد همه‌ی این عناوین ویژه‌ی مریبان فلسفه برای کودکان است.

^۱. Lam

^۲. Ventista

مدل یعنی تفکر انتقادی، تفکر مراقبتی و تفکر خلاق که پیش‌تر به آن پرداخته شد، به عنوان شاخص‌های اعتبارسنجی مورد اندازه‌گیری قرار گرفتند. همچنین جهت اثرسنجی این مدل، یعنی برای آن که مشخص گردد آیا حلقه کندوکاو اخلاقی و افزایش سه نوع تفکر در نهایت منجر به افزایش رفتار اخلاقی در دانشجویان می‌شود یا خیر؟ از رفتارهای جامعه‌پسند^۱ به عنوان شاخصی از رفتار اخلاقی استفاده شد. رفتار جامعه‌پسند، رفتاری است که به صورت ارادی و آگاهانه، با نیت سود رساندن به دیگران انجام می‌شود (آیزنبرگ، اسپینارد و موریس^۲، ۲۰۱۳). بنابراین دو سوال اصلی این پژوهش بدین شرح بود:

(۱) آیا برنامه آموزش حلقه‌ی کندوکاو اخلاقی از اعتبار لازم در تربیت اخلاقی دانشجویان برخوردار است؟

(۲) آیا شرکت در حلقه‌ی کندوکاو، می‌تواند منجر به افزایش رفتارهای جامعه‌پسند به عنوان شاخص رفتار اخلاقی در دانشجویان شود؟

روش پژوهش

طرح پژوهش حاضر شبه‌آزمایشی^۳ با پیش‌آزمون - پس‌آزمون همراه با گروه کنترل است.

شرکت‌کنندگان پژوهش

جامعه‌ی پژوهش شامل دانشجویان دوره کارشناسی همه دانشگاه‌های شیراز در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود. نمونه برای گروه آزمایش، شامل ۲۳ نفر از افرادی است که به روش نمونه‌گیری داوطلبانه، بعد از اعلام فراخوان، برای شرکت در دوره و همکاری در پژوهش، علاقمندی و آمادگی خود را اعلام نمودند. پس از انجام مصاحبه‌ی اولیه و ارائه‌ی توضیحات پیرامون دوره، ۱۷ نفر موافقت قطعی خود را برای شرکت در دوره اعلام نمودند. طی جلسات آموزشی ۳ نفر حذف شدند و گروه آزمایش به ۱۴ نفر (۳ مرد و ۱۱ زن) رسید. رده‌ی سنی شرکت‌کنندگان از ۱۸ تا ۲۵ سال بود. میانگین و انحراف استاندارد سن شرکت‌کنندگان به ترتیب ۲۰/۵۷ و ۲/۱۰ سال بود. ترم تحصیلی آن‌ها از ترم ۱ تا ترم ۸ رشته‌های گوناگون را شامل می‌شد. رشته تحصیلی آن‌ها عبارت بود از روان‌شناسی (۴ نفر)، علوم تربیتی (۳ نفر)، زیست‌شناسی (۱ نفر)، علوم آزمایشگاهی (۱ نفر)، گردش‌گری (۳ نفر)، مدیریت دولتی (۱ نفر) و گرافیک (۱ نفر). ایجاد محدودیت در مشخصاتی همچون ترم تحصیلی، رشته و سن برای

^۱. prosocial behavior

^۲. Eisenberg, Spinrad, & Morris

^۳. quasi-experimental design

اعضای نمونه، ضروری نبود. چرا که ناهمگن بودن گروه از این جهات از نظر لیپمن (۲۰۰۳) بلامانع است و تنها نکته‌ای که در این زمینه باید مد نظر قرار بگیرد آن است که اصل «یکسانی فرصت‌های مشارکت برای همه» برقرار باشد. گروه کنترل نیز شامل ۲۵ نفر از دانشجویانی بود که در همان نیمسال، در دانشگاه شیراز درس اخلاق (آیین زندگی) داشتند که آن‌ها نیز با روش نمونه‌گیری داوطلبانه انتخاب شدند. ۵ نفر در پس‌آزمون ریزش داشتند و پس از حذف ۲ پرسش‌نامه مخدوش، تعداد به ۱۸ نفر رسید.

روش کار بدین صورت بود که تبلیغات دوره تنظیم و در شبکه‌های مجازی در بسیاری از گروه‌های دانشجویی ارسال شد. در برخی دانشکده‌ها این امر با همکاری کارشناس آموزش صورت پذیرفت. پس از آن که داوطلبان با شماره‌ی ذکر شده در تبلیغات تماس گرفتند، توضیحات اولیه به آن‌ها ارائه می‌شد و در صورت تمایل آن‌ها به ادامه، جهت صحبت‌های اولیه و مصاحبه یک ساعت مشخص مقرر می‌شد. پس از تکمیل فهرست قطعی شرکت‌کنندگان، دوره آغاز گردید. اما برای گروه کنترل به دلیل شرایط خاص کرونا و غیر حضوری بودن کلاس‌ها، هماهنگی با بخش معارف دانشگاه شیراز صورت گرفت و شماره تماس افرادی که در آن نیم‌سال درس اخلاق (آیین زندگی) داشتند دریافت شد و با ارائه‌ی توضیحات از طریق پیامک، جهت شرکت در پژوهش از آن‌ها دعوت به عمل آمد.

ابزارهای پژوهش

سیاهه گرایش به تفکر انتقادی: برای سنجش تفکر انتقادی در این پژوهش، از سیاهه‌ی تفکر انتقادی^۱ (ریکتس^۲، ۲۰۰۳) استفاده شد. این سیاهه دارای ۳۳ گویه و ۳ خرده‌مقیاس ابتکار^۳ (شامل ۱۱ گویه. نمونه گویه: من همیشه معتقدم که چیزهای بیشتری برای یادگیری وجود دارد.)، بلوغ فکری^۴ (شامل ۹ گویه. نمونه گویه: مردم زادگاه من از مردم دیگر جوامع بهتر هستند) و اشتغال ذهنی^۵ (شامل ۱۳ گویه. نمونه گویه: من دوست دارم به تمام چیزها فکر کنم.) است که نمره‌گذاری آن بر اساس مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) تنظیم شده است. نمره‌گذاری گویه‌های ۲، ۱۲، ۱۵، ۱۹، ۲۳، ۳۰، ۳۲ و ۳۳ به صورت معکوس است. ریکتس (۲۰۰۳) ضریب پایایی این مقیاس را با استفاده از آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های ابتکار، اشتغال ذهنی و بلوغ فکری به ترتیب ۰/۷۴، ۰/۸۶ و ۰/۵۵ گزارش کرده است. از نمونه پژوهش‌هایی که با استفاده از این سیاهه در

^۱ Critical Thinking Disposition Inventory

^۲ Ricketts

^۳ innovativeness

^۴ cognitive maturity

^۵ engagement

ایران انجام شده است می‌توان به پژوهش قدومی‌زاده و فولادچنگ (۱۳۹۴) اشاره نمود که ضریب آلفای کرونباخ را برای کل آزمون ۰/۷۳ گزارش نموده‌اند. این محققان برای بررسی روایی سازه و تأیید ساختار عاملی ابزار مذکور از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده کرده و وجود ۳ عامل را تأیید نموده‌اند و مقدار آزمون کیزر - مایر- الکین^۱ (شاخص کفایت نمونه‌گیری) را برابر با ۰/۷۸ گزارش کرده‌اند. البته آن‌ها ۳ گویه از خرده‌مقیاس ابتکار، یک گویه از خرده‌مقیاس بلوغ فکری و ۵ گویه از خرده‌مقیاس اشتغال ذهنی را به دلیل آن که در زیر عامل مربوطه قرار نگرفته‌اند، حذف نموده‌اند. در این پژوهش جهت سنجش پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار آن ۰/۷۴ بدست آمد.

مقیاس همدلی یا واکنش بین‌فردی: شاخص همدلی یا واکنش بین‌فردی^۲ دیویس^۳ (۱۹۸۰) شامل ۲۸ گویه و ۴ خرده‌مقیاس دیدگاه‌گیری^۴، تخیل^۵، توجه همدلانه^۶ و ناراحتی شخصی^۷ است که نمره‌گذاری هر یک از گویه‌های آن بر اساس مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) تنظیم شده است. در پژوهش حاضر، برای سنجش تفکر خلاق از دو خرده‌مقیاس دیدگاه‌گیری و تخیل استفاده شد. مقیاس تخیل، جایگزینی فرد به صورت خیالی در قالب احساسات و شخصیت‌های تخیلی کتاب‌ها و فیلم‌ها را ارزیابی می‌کند (دیویس، ۱۹۸۳). این خرده‌مقیاس در واقع به توانایی شناسایی و درک تجربه دیگران به وسیله‌ی جایگزینی خود با آن‌ها از طریق تخیل بر می‌گردد (کریسیکو و تامپسون^۸، ۲۰۱۶). این خرده‌مقیاس دارای ۷ گویه است که ۲ گویه آن به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. از جمله گویه‌های مقیاس تخیل، وقتی یک داستان یا رمان جذاب می‌خوانم، تصور می‌کنم که اگر اتفاقات درون داستان برای من می‌افتاد، چه احساسی به من دست می‌داد، است. خرده‌مقیاس دیدگاه‌گیری نیز به کوشش‌های فرد برای اتخاذ دیدگاه دیگران و دیدن امور از دید آن‌ها (دیویس، ۱۹۸۳) و توانایی شناسایی و درک تجربه افراد اشاره دارد (کریسیکو و تامپسون، ۲۰۱۶). این خرده‌مقیاس نیز شامل ۷ گویه است که ۲ گویه‌ی آن به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. در ادامه یکی از گویه‌های این خرده‌مقیاس به عنوان نمونه ارائه شده است: قبل از این که از کسی انتقاد کنم، تلاش می‌کنم تا تصور کنم اگر جای او بودم، چه احساسی داشتم. در نهایت برای اندازه‌گیری تفکر

1. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)

2. Interpersonal Reactivity Index (IRI)

3. Davis

4. perspective taking

5. fantasy

6. empathic concern

7. personal distress

8. Chrysikou & Thompson

مراقبتی که جنبه‌ی هیجانی در پژوهش حاضر را تشکیل می‌دهد، از خرده‌مقیاس توجه همدلانه استفاده شد. خرده‌مقیاس توجه همدلانه، احساسات گرمی، دل‌سوزی و اهمیت دادن به دیگران را اندازه‌گیری می‌کند (دیویس، ۱۹۸۳). خرده‌مقیاس توجه همدلانه در حیطه همدلی عاطفی قرار می‌گیرد و به توانایی تجربه و شناسایی عواطف بر می‌گردد (کریسیکو و تامپسون، ۲۰۱۶). این خرده‌مقیاس نیز شامل ۷ گویه است که ۳ گویه آن به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. از جمله گویه‌های خرده‌مقیاس توجه همدلانه اغلب برای افرادی که به اندازه من خوشبخت نیستند احساس دل‌سوزی می‌کنم است. دیویس در سال ۱۹۸۰، ضریب آلفای کرونباخ را برای خرده‌مقیاس تخیل، دیدگاه‌گیری و توجه همدلانه به ترتیب در نمونه‌ی مردان ۰/۷۸، ۰/۷۱ و ۰/۶۸ و در نمونه‌ی زنان ۰/۷۹، ۰/۷۵ و ۰/۷۳ گزارش نمود. او با فاصله زمانی بین ۶۰ تا ۷۵ روز، مجدداً پایایی آزمون را مورد سنجش قرار داد و در نمونه‌ی مردان ضرائب ۰/۷۹، ۰/۶۱ و ۰/۷۲ و در نمونه‌ی زنان ضرائب ۰/۸۱، ۰/۶۲ و ۰/۷۰ را گزارش کرد. روایی این آزمون نیز توسط دیویس (۱۹۸۰) مطلوب گزارش شده است. از پژوهش‌های داخلی می‌توان به مطالعه‌ی خدابخش و منصوری (۱۳۹۱) اشاره کرد که پایایی بازآزمایی نمره کل این ابزار را ۰/۷۱ و پایایی بازآزمایی خرده‌مقیاس‌های تخیل، دیدگاه‌گیری و توجه همدلانه را به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۷۲ و ۰/۶۹ گزارش کرده‌اند و به منظور سنجش روایی این شاخص، ضریب همبستگی بین این ابزار را با مقیاس همدلی هاگان^۱ (۱۹۶۹) و پرسش‌نامه همدلی هیجانی مهراییان و اسپستین^۲ (۱۹۷۲) مورد سنجش قرار داده و این ضرایب را به ترتیب ۰/۴۰ و ۰/۶۰ گزارش کرده‌اند. نادری و لبکی (۱۳۹۴) نیز در پژوهش خود دو خرده‌مقیاس دیدگاه‌گیری و توجه همدلانه از شاخص‌های همدلی دیویس را به کار برده‌اند. آن‌ها جهت سنجش پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کرده و میزان آن را ۰/۷۰ گزارش نمودند. همچنین جهت سنجش روایی از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده کرده و با استناد به نتایج معنی‌دار آزمون کیزر - مایر - الکین ($KMO=0.75$) و کرویت بارتلت برابر با $839/18$ وجود دو عامل را تایید کرده‌اند ($P \leq 0.05$). در پژوهش حاضر برای سنجش پایایی، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که ضرایب بدست آمده برای خرده‌مقیاس‌های تخیل، دیدگاه‌گیری و توجه همدلانه به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۶۶ و ۰/۷۵ بود.

مقیاس چند بعدی رفتار جامعه‌پسند: برای سنجش رفتارهای جامعه‌پسند، از مقیاس چند بعدی رفتار جامعه‌پسند^۳ استفاده شد. این مقیاس توسط نیلسون، پدیلا-والکر و هولمز^۴ (۲۰۱۷) تهیه شده

^۱. Hogan

^۲. Mehrabian & Epstein

^۳. Multidimensional Measure of Prosocial Behavior

^۴. Nielson, Padilla-Walker, & Holmes

است و دارای ۲۰ گویه و ۵ خرده‌مقیاس است. خرده‌مقیاس‌ها عبارتند از مدافع بودن^۱ (۴ گویه. نمونه گویه: اگر ببینم که کسی مورد تمسخر قرار می‌گیرد، طرف او را می‌گیرم و از او دفاع می‌کنم.)، حمایت هیجانی^۲ (۴ گویه. نمونه گویه: اگر ببینم شخصی ناراحت است، به او دل‌داری می‌دهم)، پذیرش دیگران^۳ (۴ گویه. نمونه گویه: من دیگران را همان‌طور که هستند می‌پذیرم، حتی اگر متفاوت باشند)، کمک فیزیکی^۴ (۴ گویه. نمونه گویه: برای کمک به دیگران، اگر نیاز باشد کارهای فیزیکی نیز انجام می‌دهم. مثل جابه‌جایی و سایل سنگین، تمیز کردن و کارهای خانه و ...) و سهیم شدن^۵ (۴ گویه. نمونه گویه: من به مردم پول قرض می‌دهم). در این پرسش‌نامه نیز نمره‌گذاری هر گویه بر اساس طیف درجه بندی لیکرت پنج درجه‌ای از ۱ (هرگز) تا ۵ (همیشه) انجام می‌شود. نیلسون و همکاران (۲۰۱۷) روایی این پرسش‌نامه را از طریق تحلیل عاملی تاییدی و برازش مدل ۵ عاملی آن‌ها با داده‌ها احراز کرده‌اند. همچنین ضرائب آلفای کرونباخ برای ۵ عامل پرسش‌نامه را به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۸، ۰/۷۵، ۰/۸۳ و ۰/۸۲ گزارش کرده‌اند. خطیبی و یوسفی (۱۳۹۹) جهت سنجش روایی این پرسش‌نامه از روش همبستگی خرده‌مقیاس‌ها با نمره‌ی کل استفاده نموده و دامنه‌ی ضرائب همبستگی بین خرده‌مقیاس‌ها با یکدیگر را از ۰/۲۰ تا ۰/۵۸ و دامنه‌ی ضرائب همبستگی بین خرده‌مقیاس‌ها با نمره‌ی کل را از ۰/۶۸ تا ۰/۷۸ اعلام نموده که همگی در سطح ۰/۰۱ معنی دار بوده‌اند. همچنین ضرائب آلفای کرونباخ این پرسش‌نامه را برای خرده‌مقیاس‌های مدافع بودن، حمایت هیجانی، پذیرش دیگران، کمک فیزیکی، سهیم شدن و نمره‌ی کل به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۸۰، ۰/۷۶، ۰/۷۵، ۰/۷۷ و ۰/۸۸ گزارش نموده‌اند. در پژوهش حاضر جهت سنجش پایایی کل مقیاس از آلفای کرونباخ استفاده شد و ضریب ۰/۷۵ بدست آمد.

مقیاس تجدید نظر شده‌ی گرایش‌های جامعه‌پسند: برای سنجش رفتار جامعه‌پسند، علاوه بر مقیاس چند بعدی رفتار جامعه‌پسند، از چند خرده‌مقیاس پرسش‌نامه‌ی تجدید نظر شده‌ی گرایش‌های جامعه‌پسند^۶ (کارلو، نایت، مک‌گینلی، زامبوانگا و جارویس^۷، ۲۰۱۰) نیز استفاده شده است. این پرسش‌نامه که در نسخه‌ی اول ۲۵ گویه داشت (کارلو و راندل^۸، ۲۰۰۲)، پس از چندین بار اصلاح و تجدید نظر به ۲۱ گویه تقلیل یافت که شامل ۶ خرده‌مقیاس رفتارهای جامعه‌پسند جمعی^۹ (۳ گویه.

^۱. defending behavior

^۲. emotional support

^۳. inclusion

^۴. physical help

^۵. sharing

^۶. Prosocial Tendencies Measure Revised (PTM)- R

^۷. Carlo, Knight, McGinley, Zamboanga, & Jarvis

^۸. Randall

^۹. public

نمونه گویه: وقتی بقیه من را تماشا می‌کنند، بهتر می‌توانم به دیگران کمک کنم)، رفتار جامعه‌پسند هیجانی^۱ (۵ گویه. نمونه گویه: وقتی شرایط خیلی احساسی است، بهتر به درخواست کمک دیگران پاسخ می‌گویم)، رفتار جامعه‌پسند در موقعیت بحرانی^۲ (۳ گویه. نمونه گویه: من تمایل دارم به افرادی کمک کنم که به خودشان آسیب جدی می‌زنند)، رفتار جامعه‌پسند به صورت ناشناس^۳ (۴ گویه. نمونه گویه: من وقتی تمایل دارم به دیگران کمک کنم که ندانند چه کسی به آن‌ها کمک کرده است)، رفتار جامعه‌پسند نوع دو ستانه^۴ (۴ گویه: نمونه گویه: من فکر می‌کنم یکی از جنبه‌های خوب کمک کردن، آن است که من وجهه‌ی خوبی پیدا کنم)، رفتار جامعه‌پسند متابعت‌آمیز^۵ (۲ گویه. نمونه گویه: وقتی کسی از من درخواست کمک کند، هرگز درنگ نمی‌کنم) است. نمره‌گذاری هر گویه بر اساس طیف درجه بندی لیکرت پنج درجه‌ای از ۱ (هرگز) تا ۵ (همیشه) انجام می‌شود که البته گویه‌های مربوط به رفتار جامعه‌پسند نوع دو ستانه، به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. کارلو و همکاران (۲۰۱۰) پس از انجام تحلیل عاملی تاییدی بارهای عاملی را برای خرده‌مقیاس‌های ذکر شده در محدوده‌ی ۰/۶۳ تا ۰/۸۴ گزارش کرده‌اند و شواهد مربوط به روایی و پایایی را به پژوهش دیگر (مک‌گینکلی و کارلو، ۲۰۰۷) ارجاع داده‌اند. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس رفتار جامعه‌پسند نوع دو ستانه ۰/۶۰، رفتار نوع دو ستانه‌ی جمعی ۰/۸۷، رفتار جامعه‌پسند هیجانی ۰/۸۱، رفتار جامعه‌پسند در شرایط بحرانی ۰/۷۰، رفتار جامعه‌پسند به صورت ناشناس ۰/۸۲ و رفتار جامعه‌پسند متابعت‌آمیز ۰/۸۱ گزارش شده است. شیخ‌الاسلامی و ترکمن‌ملایری (۱۳۹۶) در پژوهش خود از نسخه‌ی ۲۳ گویه‌ای این مقیاس استفاده کرده و برای سنجش روایی سازه‌ای این ابزار از روش تحلیل عاملی تاییدی استفاده کرده‌اند و ساختار شش عاملی آن را مورد تایید قرار دادند. البته مطابق با نتایج، گویه‌های ۱، ۱۶ و ۲۰ را به دلیل بار عاملی پایین‌تر از ۰/۳۰ حذف کردند. اما در مجموع با بررسی شاخص‌های برازش، برازندگی مطلوبی را گزارش کردند. آن‌ها ضریب آلفای کرونباخ را برای ابعاد رفتارهای جامعه‌پسند بحرانی، ناشناس، جمعی، نوع دو ستانه، هیجانی و متابعت‌آمیز به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۶۵، ۰/۶۶، ۰/۷۲، ۰/۷۱ و ۰/۷۸ اعلام نمودند.

نکته‌ای که در استفاده از این ابزار باید به آن دقت کرد آن است که محاسبه‌ی نمره‌ی کل در این پرسش‌نامه چندان رایج نیست و باید با احتیاط صورت پذیرد چرا که کارلو و راندل (۲۰۰۲) در ابتدا

¹. emotional

². dire

³. anonymous

⁴. altruism

⁵. compliant

⁶. McGinley & Carlo

این ابزار را با هدف شناختن انواع رفتارهای جامعه‌پسند ساخته‌اند و مطابق با توضیحات کارلو اگر چه شاید بتوان نمره‌ی کل برای این پرسش‌نامه حساب کرد اما این کار باید بسیار با احتیاط صورت گیرد و در صورتی امکان‌پذیر است که برخی خرده‌مقیاس‌ها با توجه به هدف پژوهش با دقت به گونه‌ای انتخاب شوند که اطمینان حاصل شود که با هم ارتباط زیادی دارند. چرا که ممکن است در مواردی، برخی خرده‌مقیاس‌ها بی‌ارتباط با هم باشند یا حتی ارتباط منفی داشته باشند، بنابراین در این موارد محاسبه‌ی نمره‌ی کل بی‌معناست (گوستاو کارلو، مکاتبه الکترونیکی شخصی، ۳۰ شهریور ۱۳۹۹). حال آن که در اکثر پژوهش‌های داخلی، نمره‌ی کل این پرسش‌نامه مورد استفاده قرار گرفته است.

در پژوهش حاضر، به جهت ارائه سنجش کامل‌تری از رفتار جامعه‌پسند، در کنار مقیاس رفتار جامعه‌پسند (نیلسون و همکاران، ۲۰۱۷)، ۴ خرده‌مقیاس از این ابزار نیز به صورت مکمل، مورد استفاده قرار گرفته‌اند. این خرده‌مقیاس‌ها عبارتند از رفتار جامعه‌پسند نوع دوستانه، بحرانی، متابعت‌آمیز و ناشناس، که متناسب با هدف پژوهش انتخاب شده‌اند. البته گویه‌ی ۷ به دلیل ضریب پایایی پایینی که داشت از خرده‌مقیاس رفتار جامعه‌پسند ناشناس و گویه‌ی ۱۳ از رفتار جامعه‌پسند بحرانی حذف شدند. ضریب پایایی در پژوهش حاضر برای این خرده‌مقیاس‌ها به ترتیب عبارتند از ۰/۷۰، ۰/۷۴، ۰/۷۸ و ۰/۶۲ و ضریب پایایی نمره‌ی کل این ۴ مقیاس، ۰/۷۸ بدست آمد.

شیوه‌ی اجرای پژوهش

این دوره طی ۱۰ جلسه‌ی دو ساعته در ۵ هفته برگزار شد که به دلیل شرایط کرونا اغلب جلسات به شکل غیر حضوری از طریق نرم‌افزار اسکایپ اما به صورت تصویری برگزار گردید. در جلسه‌ی حضوری نیز نحوه‌ی نشستن به صورت حلقه بود تا ارتباط چهره به چهره به‌طور کامل برقرار شود. پژوهش‌گر نیز که در این دوره نقش تسهیل‌گر را داشت، برای اجرای صحیح حلقه‌ی کندوکاو اخلاقی، آموزش‌های تخصصی لازم را گذرانده بود. از آن‌جا که مدل حلقه‌ی کندوکاو اخلاقی بیشتر روش‌محور است تا محتوا محور و همچنین یکی از اصول کلی این مدل، استفاده از نظر شرکت‌کنندگان در تدوین قوانین گروه و محتوای دوره است، صرفاً چارچوب اصلی و ایده‌ی اصلی برای بحث در هر جلسه و تمرینات کمکی از قبل طرح‌بندی شد و همانند سایر دوره‌ها و کارگاه‌های آموزشی، جزئیات کامل سرفصل هر جلسه از قبل تعیین نمی‌گشت و مسیر افکار و گفتگوی شرکت‌کنندگان بخش زیادی از محتوا را شکل می‌داد. کلیات و چارچوب اصلی و محتوای اولیه بسته آموزشی، از طریق مشورت با چند نفر از کارشناسان در این زمینه و الگو گرفتن از منابع مرتبط موجود مثل کتاب *لیزا، کودکی در مدرسه*، تالیف لیپمن (۱۳۸۹/۱۹۸۳)، شامل داستان‌های اخلاقی جهت بحث در حلقه‌ی کندوکاو اخلاقی

و مجموعه دو جلدی غایب بزرگ مدرسه؛ کندوکاو اخلاقی: راهنمای مربی برای داستان لیزا، تالیف لیپمن و شارپ (۱۳۹۴/۱۹۷۷) که راهنمای مربیان برای نحوه اجرای داستان‌های کتاب لیزا در حلقه‌ی کندوکاو اخلاقی است و شامل ایده‌های اصلی، طرح بحث و تمرین است، تنظیم شد. در ادامه ابتدا روش کار به تفصیل توضیح داده خواهد شد و سپس در جدول ۱ سرفصل کلی و ابزار استفاده شده در هر جلسه ارائه خواهد گردید.

با توجه به این که یکی از روش‌های اصلی در حلقه‌ی کندوکاو، استفاده از متن داستان و فیلم است، بخش‌هایی از یک کتاب، داستان، بخشی از یک فیلم یا کلیپ مرتبط با ایده‌ی مورد نظر برای بحث در گروه از قبل تعیین می‌شد. با این حال طی جلسات در مورد انتخاب بین موارد فوق یا پیشنهاد جدید با اعضای گروه مشورت و نظر سنجی انجام می‌شد و حتی برخی موضوعات جدید به مباحث اضافه گردید. تسهیل‌گر طبق ایده‌های تعیین شده برای بحث در گروه، داستان یا سؤال مورد نظر پیرامون ایده اصلی را مطرح می‌کرد و یا سکانس‌های مربوط به یک فیلم یا کلیپ را به نمایش می‌گذاشت. در ادامه از اعضای حلقه می‌خواست که اگر نظر یا سؤالی در مورد آن بخش از فیلم یا متن دارند و یا بخشی از متن برای آن‌ها جالب بوده در حلقه مطرح کنند. در این مرحله، اعضای حلقه می‌توانستند برای انتخاب سؤالی برای شروع بحث، شیوه‌های دل‌خواه خود را مورد استفاده قرار دهند. در واقع هدف آن بود که سؤال‌هایی که برای بحث انتخاب می‌شد، بیشترین حمایت را از طرف اعضای حلقه به دست آورده باشد. برای انتخاب گاهی از قرعه‌کشی، رأی‌گیری یا به ترتیب نداشتن سؤالات استفاده می‌شد. در ادامه تسهیل‌گر با استفاده از نظرات دانشجویان و سؤالات خود به ایجاد و هدایت بحث بین آن‌ها می‌پرداخت. البته هدایت بحث‌ها توسط تسهیل‌گر اصلاً به معنای آن نبود که تسهیل‌گر بخواهد بحث را به هدف مورد نظر خود سوق دهد، بلکه منظور آن است که کمک می‌کرد تا قواعد و نکات اصلی حلقه‌ی کندوکاو در گروه پیاده شود. به‌طور مثال مراقب بود که آن چه اعضای حلقه می‌گویند واضح باشد، مراقب باشد آن چه می‌گویند هماهنگ باشد (دارای تناقض نباشد)، مراقب باشد که به‌طور مداوم طالب دلیل باشند و برای ادعاهای خود نیز دلیل بیاورند و معیار داشته باشند، مراقب باشد تمایز مناسبی بین امور قایل باشند، واریسی کند که برای استدلال‌های خود چه مفروضاتی در نظر می‌گیرند، واریسی کند که آیا به تصحیح نظر خویش می‌پردازند، مراقب باشد نسبت به دیدگاه‌ها و نظرات دیگران احترام بگذارند. به‌هنگام عدم توافق بین اعضای حلقه، طبق قواعد کندوکاو بحث را هدایت کند، مراقب باشد ارتباط مطالب با بحث اصلی حفظ شود و مراقب باشد که اعضای حلقه، دیدگاه‌های جایگزین را نیز در نظر بگیرند. مثلاً اگر احساس می‌کرد همه‌ی اعضا بر فکر واحدی متمرکز شده‌اند و حالت‌های جایگزین را

مورد غفلت قرار داده‌اند، از طریق طرح سؤال توجه آن‌ها را به حالت‌های دیگر جلب می‌کرد. مثلاً می‌پرسید که آیا کسی می‌تواند دیدگاه متفاوتی را پیشنهاد کند؟ آیا امکان دارد که به این مسئله به فلان نحو نگریست؟ (کم، ۱۹۹۵). بنابراین می‌توان مراحل اجرای حلقه‌ی کندوکاو را به صورت زیر خلاصه کرد:

- تعیین سرفصل کلی هر جلسه و انتخاب متن، داستان، فیلم یا سناریوی مناسب مرتبط با موضوع جهت آغاز بحث توسط تسهیل‌گر به همراه تمرینات کمکی
- ارائه‌ی متن یا داستان و بلندخوانی آن با مشارکت همه‌ی شرکت‌کنندگان یا پخش سکانس‌هایی از یک فیلم یا کلیپ و یا طرح سناریوی اخلاقی
- طرح سؤالات متن از جانب هر یک از اعضای حلقه‌ی کندوکاو اخلاقی
- یادداشت کردن سؤالات روی تابلو و انتخاب سؤال اولیه جهت بحث با کمک مشارکت‌کنندگان
- انتخاب سوال نهایی جهت آغاز بحث
- ادامه‌ی گفتگو منطبق با قواعد حلقه‌ی کندوکاو که بخشی از آن در بالا توضیح داده شد.

جدول ۱. صورت‌بندی کلی جلسات دوره‌ی آموزشی مطابق با حلقه‌ی کندوکاو اخلاقی

شماره جلسات	موضوع کلی	ابزار/ منبع استفاده شده	مبحث کلیدی ^۱ / توضیحات
جلسه اول	آشنایی و تدوین قوانین	جهت ایجاد همدلی و ارتباط بهتر و آشنایی اعضای حلقه با یکدیگر ابتدا شرکت‌کنندگان خود را به صورت کامل و به شکل دلخواه معرفی کردند. سپس تسهیل‌گر به معرفی حلقه کندوکاو اخلاقی و روند فعالیت‌هایی که قرار است در حلقه با هم انجام دهند پرداخت و بعد اعضای حلقه به کمک تسهیل‌گر، به تدوین قوانینی برای جلسات آموزشی پرداختند.	انجام یک بازی فکری با الهام از مجموعه کتاب‌های فیک جهت آشنایی گروه با روش کار حلقه‌ی کندوکاو

۱. البته تقریباً در همه‌ی جلسات، اغلب نکات اخلاقی که در این ستون نام برده شده استفاده شده‌اند اما در هر یک از جلسات متناسب با بحث، یک یا چند مورد از این نکات و قوانین اخلاقی نقش محوری می‌گرفت و در مورد آن صحبت می‌شد.

جلسه دوم	معمای اخلاقی مرتبط از کتاب آموزش فلسفه، تالیف برنز و لا (۱۳۹۳/۲۰۰۴) و متن یک گفتگو از کتاب وقتی نیچه گریست، تالیف یالوم (۱۳۹۹/۲۰۰۵)	معرفی سه رویکرد اصلی در فلسفه اخلاق از طریق تطبیق این سه رویکرد با نظرات و استدلال‌هایی که اعضای حلقه حین گفتگوها از آن استفاده می‌کردند
جلسه سوم	فیلم جدایی نادر از سیمین و سکانس‌هایی از فیلم «irrational man» به عنوان ابزار کمکی	- تبیین نظرات مطرح شده در گروه و تطبیق آن‌ها با سه رویکرد اصلی فلسفه اخلاق - ملاک تصمیم‌گیری چه باید باشد؟
جلسه چهارم	طرح یک سناریوی اخلاقی در مورد کمک به کودکان خیابانی	معرفی سه نوع تفکر انتقادی، تفکر مراقبتی و تفکر خلاق، با تطبیق این سه نوع تفکر با استدلال‌هایی که شرکت‌کنندگان حین گفتگوها از آن‌ها استفاده می‌کردند. - ملاک تصمیم‌گیری چه باید باشد؟
جلسه پنجم	ساده زیستی / تجمل‌گرایی	- چه چیزهایی ارزش هستند؟ معرفی قاعده امر مطلق کانت جهت کمک به تصمیم‌گیری اخلاقی؛ تصور کنید قاعده رفتار شما به قانونی عام تبدیل شود، نتیجه چه خواهد شد؟
جلسه ششم	تعهد / خیانت	معمای اخلاقی مرتبط با موضوع از کتاب درآمدی جدید به فلسفه اخلاق، تالیف گنسلر (۱۳۹۵/۱۹۹۸) و سکانس‌هایی از فیلم «The Ledge»
جلسه هفتم	بی‌صداقتی / تحصیلی	طرح سوال از جانب شرکت‌کنندگان: آیا وظایف اخلاقی ثابت هستند یا باید شرایط را نیز در نظر گرفت؟ دلیلی غیر اخلاقی است؟
جلسه هشتم	کمک به دیگران	بخش چند کلیپ حقیقی از بی‌تفاوتی اجتماعی مثل کتک خوردن یک زن توسط همسرش در خیابان و عدم مداخله‌ی اطرافیان
جلسه نهم	سقط جنین	موضوعات دیگری مثل قضاص، گیاه‌خواری و بخش‌هایی از کتاب اخلاق در دنیای واقعی، تالیف سینگر (۱۳۹۷/۲۰۱۶)
		نگهداری حیوانات خانگی، نیز جهت بحث در گروه مطرح شد اما موضوع سقط جنین بیشترین رای را آورد

جلسه دهم	خودآگاهی اخلاقی جمع‌بندی	اعضا در مورد ویژگی‌های اخلاقی خود و تغییراتی که طی دوره برای آن‌ها رخ داده صحبت کردند.	همچنین ابهامات و سوالاتی که از جلسات قبل باقی مانده بود مطرح شده و طبق روال جلسات قبل، مطابق قواعد حلقه‌ی کندوکاو به بحث گذاشته شد.
----------	--------------------------	--	---

گروه کنترل نیز شامل دانشجویانی بود که در همان نیمسال تحصیلی تحت آموزش درس آیین زندگی (اخلاق) به روش سنتی، یعنی معلم محور بودند تا نتایج پس‌آزمون آن‌ها با گروهی که به روش حلقه‌ی کندوکاو آموزش دیده‌اند، مقایسه شود.

قبل از شروع نیمسال اول ۹۹ پرسش‌نامه‌ی مربوط به پیش‌آزمون برای گروه آزمایش و کنترل به صورت مجازی ارسال شد و سپس دوره‌ی آموزشی حلقه‌ی کندوکاو نیز آغاز شد. بعد از اتمام دوره و پس از پایان نیمسال تحصیلی ۹۹ مجدداً پرسش‌نامه‌های پس‌آزمون برای دو گروه ارسال و توسط آن‌ها تکمیل گردید.

یافته‌ها

داده‌های توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) متغیرهای پژوهش به تفکیک پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای گروه آزمایش و گروه کنترل در جدول ۲ ارائه شده است. از آن جا که تعداد گویه‌های پرسش‌نامه‌های متغیرهای پژوهش حاضر با هم تفاوت دارند، جهت تحلیل و مقایسه‌ی بهتر نتایج، در تمام تحلیل‌ها از میانگین وزنی استفاده شده است. بنابراین داده‌های توصیفی، میانگین وزنی و انحراف استاندارد مرتبط به آن نیز در جدول ۲ در پرانتزها ارائه گردیده است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش به تفکیک مرحله‌ی سنجش در گروه‌ها (شامل نمره‌ی خام و میانگین وزنی)

گروه	متغیر	تعداد	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
			میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
گروه آزمایش	تفکر انتقادی	۱۴	۱۲۵/۸۶ (۳/۸۱)	۷/۶۸ (۰/۲۳)	۱۳۳/۷۱ (۴/۰۵)	۶/۹۸ (۰/۲۱)
	تفکر خلاق	۱۴	۵۲/۷۱ (۳/۷۶)	۶/۱۹ (۰/۴۴)	۵۶/۳۵ (۴/۲۹)	۵/۵۹ (۰/۳۹)
	تفکر مراقبتی	۱۴	۲۷/۶۴ (۳/۹۴)	۳/۷۹ (۰/۵۴)	۳۰/۰۷ (۴/۲۹)	۲/۷۸ (۰/۳۹)
	رفتار جامعه‌پسند	۱۴	۱۲۰/۰۷ (۳/۸۷)	۸/۸۵ (۰/۲۸)	۱۲۷/۷۸ (۴/۱۲)	۱۰/۱۶ (۰/۳۲)
گروه کنترل	تفکر انتقادی	۱۸	۱۳۰/۱۷ (۳/۹۷)	۱۰/۲۷ (۰/۳۱)	۱۲۹/۷۲ (۳/۹۳)	۶/۳۳ (۰/۱۹)
	تفکر خلاق	۱۸	۵۲/۳۳ (۳/۷۳)	۸/۱۱ (۰/۷۵)	۵۲/۷۲ (۳/۷۶)	۵/۰۵ (۰/۳۶)
	تفکر مراقبتی	۱۸	۲۹/۲۸ (۴/۱۸)	۳/۳۵ (۰/۴۷)	۲۸/۸۹ (۴/۱۲)	۴/۰۲ (۰/۵۷)
	رفتار جامعه‌پسند	۱۸	۱۲۲/۳۸ (۳/۹۴)	۱۱/۱۰ (۰/۳۵)	۱۲۴/۲۲ (۴)	۱۱/۱۰ (۰/۳۹)

همچنان که ملاحظه می‌شود، نمرات تفکر انتقادی، تفکر خلاق، تفکر مراقبتی و رفتار جامعه‌پسند در گروه آزمایش در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون ارتقا یافته است. به منظور پاسخ به سوال اول پژوهش «آیا برنامه آموزشی حلقه‌ی کندوکاو اخلاقی از اعتبار لازم در تربیت اخلاقی دانشجویان برخوردار است؟» از تحلیل کواریانس چند متغیری استفاده شد. ابتدا به منظور بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده گردید که نتایج آن برای هیچ یک از متغیرها معنی دار نشد و مفروضه نرمال بودن توزیع متغیرها تایید شد. نتایج در جدول ۳ گزارش شده است.

جدول ۳. نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای بررسی مفروضه نرمال بودن توزیع متغیرها

گروه	متغیر	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		آماره	سطح معنی‌داری	آماره	سطح معنی‌داری
گروه آزمایش	تفکر انتقادی	۰/۱۴	۰/۲۰	۰/۲۱	۰/۷۶
	تفکر خلاق	۰/۲۱	۰/۷۸	۰/۱۸	۰/۲
	تفکر مراقبتی	۰/۱۴	۰/۲۰	۰/۲۲	۰/۰۶
گروه کنترل	تفکر انتقادی	۰/۱۶	۰/۲۰	۰/۱۷	۰/۱۴
	تفکر خلاق	۰/۲۳	۰/۰۶	۰/۲۰	۰/۰۶
	تفکر مراقبتی	۰/۲۴	۰/۰۸	۰/۲۷	۰/۰۷

شرط دیگر تحلیل کواریانس چندمتغیری، وجود همبستگی بین متغیرهای وابسته است. به منظور اطمینان از برقراری این مفروضه از آزمون کرویت بارتلت که شاخص مناسبی برای این پیش‌فرض است استفاده گردید که مقدار آن معنی‌دار بود ($p < 0/001$)، بنابراین، $(X^2(3) = 18/19)$ ، می‌توان با استناد به آن تحلیل کواریانس چندمتغیری انجام داد.

آزمون ام‌باکس جهت بررسی برابری ماتریس‌های کواریانس به لحاظ آماری معنی‌دار نشد ($Box's M=5/13, F=0/75, P=0/76$) و این بیانگر آن است که ماتریس‌های کواریانس متغیرهای وابسته برای سطوح متغیر مستقل برابرند. همسانی واریانس‌ها نیز از طریق آزمون لوین مورد بررسی قرار گرفت و تایید شد که نتایج آن در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. آزمون لوین به منظور بررسی همگنی واریانس‌های متغیرهای وابسته

متغیر وابسته	آماره	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معنی‌داری
تفکر انتقادی	۰/۳۲	۱	۳۰	۰/۵۷
تفکر خلاق	۰/۶۵	۱	۳۰	۰/۳۹
تفکر مراقبتی	۰/۷۳	۱	۳۰	۰/۴۲

در نهایت، مفروضه‌ی دیگری که رعایت آن در تحلیل کواریانس چندمتغیری لازم است، مفروضه‌ی همگنی شیب رگرسیون است. مفروضه‌ی یاد شده اجرا شد و نتایج آن در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵. نتایج همگنی شیب رگرسیون

متغیر وابسته	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	F	سطح معنی‌داری
تفکر انتقادی	گروه × پیش‌آزمون ۱	۰/۶۳	۲	۲/۱	۰/۱۵
تفکر مراقبتی	گروه × پیش‌آزمون ۲	۰/۱۰	۲	۰/۴۱	۰/۶۶
تفکر خلاق	گروه × پیش‌آزمون ۳	۰/۳۰	۲	۲/۹	۰/۰۷

طبق جدول ۵ مشاهده می شود که تعامل متغیرهای هم پراش و گروه در مورد هر سه متغیر وابسته معنی دار نیست، در نتیجه پیش فرض همگنی شیب رگرسیون برقرار است. جدول ۶ اثر گروه بر ترکیب خطی متغیرهای وابسته که شامل تفکر انتقادی، تفکر خلاق و تفکر مراقبتی می شود را نشان می دهد.

جدول ۶. آزمون تحلیل کواریانس چندمتغیری برای بررسی اثر گروه بر روی ترکیب خطی متغیرهای وابسته (شاخص های اعتبار مدل)

مجذور اتای تفکیکی	P	درجه آزادی خطا	درجه آزادی فرضیه	F	ارزش	آماره
۰/۲۷	۰/۰۴	۲۵	۳	۳/۱۲	۰/۲۷	اثر پیلائی
۰/۲۷	۰/۰۴	۲۵	۳	۳/۱۲	۰/۷۲	لامبدای ویلکز
۰/۲۷	۰/۰۴	۲۵	۳	۳/۱۲	۰/۳۷	اثر هاتلینگ
۰/۲۷	۰/۰۴	۲۵	۳	۳/۱۲	۰/۳۷	بزرگترین ریشه روی

از آن جایی که هر چهار آزمون اثر پیلائی، لامبدای ویلکز، اثر هاتلینگ و بزرگترین ریشه روی معنی دار هستند، بنابراین اثر گروه بر متغیر وابسته- ترکیب شاخص های اعتباری مدل- معنی دار است. در ادامه، می توان به ارزیابی جداگانه ی هر یک از متغیرهای وابسته پرداخت. بنابراین، در جدول ۶ نتایج آزمون تحلیل کواریانس تک متغیری برای بررسی تاثیر متغیر مستقل (اثر گروه) بر هر یک از متغیرهای وابسته ارائه شده است.

جدول ۷. نتایج آزمون تحلیل کواریانس تک متغیری برای بررسی اثر متغیر گروه بر هر یک از متغیرهای وابسته

مجذور اتای تفکیکی	سطح معنی داری	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	متغیر
۰/۲۱	۰/۰۱	۷/۲۰	۰/۲۲	۱	۰/۲۲	تفکر انتقادی
۰/۱۹	۰/۰۱	۶/۴۷	۰/۵۰	۱	۰/۵۰	تفکر خلاق
۰/۱۴	۰/۰۴	۴/۴۰	۰/۶۳	۱	۰/۶۴	تفکر مراقبتی

نتایج جدول ۷ نشان می‌دهد که گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل، افزایش معنی‌داری در تفکر انتقادی ($F = ۰/۲۱$ = مجذور اتای تفکیکی، $p = ۰/۰۱$ ، $F = ۷/۲۰$)، تفکر خلاق ($F = ۰/۱۹$ = مجذور اتای تفکیکی، $p = ۰/۰۱$ ، $F = ۶/۴۷$)، و تفکر مراقبتی ($F = ۰/۱۴$ = مجذور اتای تفکیکی، $p = ۰/۰۴$ ، $F = ۴/۴۰$) داشته است.

اما برای پاسخ به سوال دوم پژوهش «آیا شرکت در حلقه‌ی کندوکاو، می‌تواند منجر به افزایش رفتار جامعه‌پسند به عنوان شاخص رفتار اخلاقی در دانشجویان شود؟» از تحلیل کواریانس تک متغیری استفاده شد. ابتدا به منظور بررسی نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش، از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده گردید که نتایج آن برای هیچ یک از متغیرها در هیچ یک از گروه‌ها معنی‌دار نشد و مفروضه‌ی نرمال بودن توزیع متغیرها تایید شد. نتایج مذکور در جدول ۸ ارائه شده است.

جدول ۸. نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای بررسی مفروضه نرمال بودن توزیع متغیرها

گروه	متغیر	پیش آزمون		پس آزمون	
		آماره	سطح معنی‌داری	آماره	سطح معنی‌داری
گروه آزمایش	گرایش به رفتار جامعه‌پسند	۰/۱۵	۰/۲۰	۰/۱۸	۰/۲۰
گروه کنترل	گرایش به رفتار جامعه‌پسند	۰/۱۶	۰/۲۰	۰/۱۰	۰/۲۰

از دیگر شروط استفاده از تحلیل کواریانس، همسانی واریانس‌ها است که از طریق آزمون لویین مورد بررسی قرار گرفت و تایید شد ($F(۱, ۲) = ۰/۸۲$ ، $p = ۰/۳۷۰$). مفروضه دیگر برای اجرای تحلیل کواریانس، همگنی شیب رگرسیون است که مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان دادند که تعامل پیش‌آزمون و گروه معنی‌دار نبود ($F = ۰/۵۴$ ، $p = ۰/۴۶$). بدین ترتیب مفروضه همگنی شیب رگرسیون نیز برقرار بود. نتیجه‌ی تحلیل کواریانس تک متغیری در جدول ۹ ارائه گردیده است.

جدول ۹. نتیجه تحلیل کواریانس تک متغیری برای رفتار جامعه‌پسند

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	مجذور اتای تفکیکی
پیش‌آزمون	۲/۴۶	۱	۲/۴۶	۴۶/۱۳	۰/۰۰۱	۰/۶۱
گروه	۰/۲۵	۱	۰/۲۵	۴/۷۲	۰/۰۳	۰/۱۴
خطا	۱/۵۴	۲۹	۰/۵۳			

نتایج جدول ۹ نشان می‌دهد که گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل، افزایش معنی‌داری در رفتار جامعه‌پسند ($F = ۴/۷۲, p = ۰/۰۳$) داشته است. به نحوی که میانگین وزنی رفتار جامعه‌پسند در گروه آزمایش از ۳/۸۷ در پیش‌آزمون به ۴/۱۲ در پس‌آزمون ارتقا یافته است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر، اعتبارسنجی و اثربسنجی روش حلقه‌ی کندوکاو اخلاقی بود. جهت اعتبارسنجی این روش، اثر اجرای آن بر متغیرهای روایی این مدل یعنی تفکر انتقادی، تفکر خلاق و تفکر مراقبتی شرکت‌کنندگان سنجیده شد. همچنین به جهت اثربسنجی این مدل، اثر اجرای آن بر رفتار جامعه‌پسند شرکت‌کنندگان به عنوان شاخصی از رفتار اخلاقی آن‌ها مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌های پژوهش نشان داد که طبق انتظار، شرکت در این دوره‌ی آموزشی باعث افزایش هر سه نوع تفکر و همچنین رفتارهای جامعه‌پسند در دانشجویان شرکت‌کننده شد.

همان‌طور که یافته‌ها نشان دادند، بیشترین اثرگذاری این دوره بر تفکر انتقادی بوده است. البته این نتیجه دور از انتظار نیست چرا که اصلی‌ترین کارکرد این روش تقویت مهارت‌های شناختی سطح بالا و قدرت استدلال‌ورزی است. چنانچه لیپمن نیز هدف از فبک و حلقه‌ی کندوکاو را تربیت افرادی فکورتر، اهل تأمل بیشتر و معقول‌تر معرفی می‌کند (لیپمن و همکاران، ۱۹۸۰). از پژوهش‌های هم‌سو با این نتایج می‌توان به پژوهش‌های ونیستا (۲۰۱۸)، لام (۲۰۱۳)، طباطبایی و موسوی (۱۳۹۰) اشاره کرد که همگی این پژوهش‌ها نشان داده‌اند حلقه‌ی کندوکاو بر تفکر انتقادی اثربخش بوده است. در توجیه این یافته که حلقه‌ی کندوکاو بر تفکر انتقادی موثر بوده است، می‌توان یادآوری کرد که لیپمن (۱۹۹۵) انتقاد، داشتن معیار و استدلال‌ورزی را از اصلی‌ترین ویژگی‌های حلقه‌ی کندوکاو معرفی می‌کند؛ این در حالی است که این مفاهیم از پایه‌ای‌ترین اصول حلقه‌ی کندوکاو اخلاقی در دوره‌ی آموزشی این پژوهش بودند و بسیاری از قوانین دوره نیز بر همین اساس تنظیم شده بود. بدین سان که طبق اصل اجتماع محور بودن و گفتگو محور بودن در این روش، پس از ارائه‌ی یک سناریو یا پرسش در حلقه، هر یک از اعضا پرسش‌ها و فرضیه‌هایی را مطرح می‌کردند و البته باید برای فرضیه‌ای که مطرح می‌کردند، معیار و دلیل نیز ارائه می‌دادند. حتی در صورتی که یکی از اعضا برای نظر خود معیار یا استدلالی ارائه نمی‌کرد و یا استدلال ضعیفی ارائه می‌کرد، از جانب تسهیل‌گر و یا سایر اعضا مورد چالش قرار می‌گرفت، به گونه‌ای که تلاش کند استدلال قوی‌تری ارائه کند و یا معیارش را برای نظری که ارائه داده توجیه کند. سپس سایر اعضا، به پرسش و نقد فرضیه‌های ارائه شده می‌پرداختند. در نهایت

فرضیه‌ای که در برابر نقدهای موجود، معیار و استدلال قوی‌تری داشت اعتبار بیشتری می‌یافت و احتمال پذیرش آن از جانب سایر اعضای حلقه، بیشتر می‌شد. این ویژگی‌های حلقه‌ی کندوکاو همچنین منجر به افزایش بلوغ فکری که از دیگر ویژگی‌های تفکر انتقادی است (ریکتس و رود، ۲۰۰۵) در شرکت‌کنندگان می‌شد. چرا که گفتگومحور بودن جلسات و این که هر یک از شرکت‌کنندگان از یک دیدگاه به بیان نظر خود می‌پرداختند، باعث می‌شد که نگاه تک بعدی در اعضای حلقه کم رنگ تر شود و افراد بتوانند پیچیدگی مسائل را بهتر درک کنند و نسبت به دیدگاه‌های گوناگون ذهن بازتری داشته باشند. البته بخشی از این ویژگی به تفکر خلاق برمی‌گردد که پس از تفکر انتقادی به تفصیل مورد بررسی قرار خواهد گرفت. روش محور بودن حلقه‌ی کندوکاو همچنین از طریق قواعدی که برای حلقه کندوکاو پیشنهاد می‌کند زمینه را برای فعالیت‌های ذکر شده فراهم می‌کرد. بخشی از این قواعد به این صورت بود که گفتگوها باید به گونه‌ای شکل می‌گرفتند که مطابق قواعد منطقی باشد؛ به‌طور مثال نباید در بیان کسی تناقض وجود می‌داشت. شرکت‌کنندگان تشویق می‌شدند که به‌طور مداوم طالب دلیل باشند، همچنین ملزم بودند که برای نظرات خود دلیل و استدلال داشته باشند، همه‌ی دیدگاه‌ها باید در گروه مطرح می‌شد، همه ملزم بودند دیدگاه‌های یکدیگر را محترم بشمارند و فقط در صورت داشتن استدلال محکم‌تر می‌توانستند نظر دیگری را نقد کنند یا مورد سؤال قرار دهند و در صورت لزوم فرد به اصلاح نظر خود می‌پرداخت. مجموع این فرآیندها، از طریق تقویت قدرت پرسش‌گری، قضاوت، انتقاد، استدلال‌ورزی و خوداصلاحی منجر به افزایش تفکر انتقادی در دانشجویان شرکت‌کننده در حلقه‌ی کندوکاو اخلاقی شد.

پس از تفکر انتقادی، اجرای این دوره بیشترین تاثیر را بر تفکر خلاق داشته است. از پژوهش‌های هم‌سو با این نتایج می‌توان به پژوهش پورتنقی (۱۳۹۲) و جهانی (۱۳۸۷) اشاره کرد که نشان دادند دوره‌ی مبتنی بر فلسفه برای کودکان منجر به افزایش خلاقیت می‌شود. جهت تبیین این یافته، ابتدا مرور کوتاهی بر تعریف تفکر خلاق از دیدگاه حلقه‌ی کندوکاو ضروری است. به صورت خلاصه تفکر خلاق از نظر لیپمن (۱۹۹۵) شامل نوآوری، مستقل بودن (رد کردن گزینه‌های متداول)، تخیلی بودن و از خود فرارونده بودن می‌شود و چنانچه اسپراد (۲۰۰۱) تاکید می‌کند، یکی از مهم‌ترین عامل‌های تفکر خلاق، در حلقه‌ی کندوکاو اخلاقی، تخیل است که مکمل تفکر انتقادی است و آن‌جا که نیاز به تخیل پیامد هر یک از گزینه‌ها باشد نیازمند تفکر خلاق خواهیم بود (اسپراد، ۲۰۰۱). از این رو بخش مهمی

^۱. Ricketts & Rudd

از فرآیندهای حلقه‌ی کندوکاو در این دوره‌ی آموزشی را تفکر خلاق و تخیل تشکیل می‌داد. بدین صورت که طی مباحث حلقه‌ی کندوکاو اخلاقی، از شرکت‌کنندگان خواسته می‌شد تا از طریق تخیل، پیامدهای مختلف هر یک از راهکارهای پیشنهادی را تخیل کنند، خود را جای دیگران بگذارند و یا خود را در شرایط سناریوی مطرح شده در حلقه تخیل کنند. به‌طور مثال از دانشجویی که یک نوع داوری اخلاقی یا راهکار را برای یک مسئله ارائه می‌کرد، توسط تسهیل‌گر خواسته می‌شد که تصور کند اگر همه‌ی انسان‌ها این قاعده را بپذیرند و اجرا کنند، چه رخ خواهد داد. حتی گاهی تسهیل‌گر از برخی از شرکت‌کنندگان می‌خواست خود را در نقش فردی تخیل کنند که نگاه او را قبول ندارد یا عملکرد او را منفی قضاوت کرده بود. این موارد به قدری تکرار شد که در جلسات آخر، چندان نیاز به تاکید یا مدیریت تسهیل‌گر در این مورد نبود و اغلب شرکت‌کنندگان به صورت خودکار، عواقب یک راهکار را تخیل می‌کردند یا خود را در نقش‌های مختلف تصور کرده و سپس اظهار نظر می‌نمودند. از طرف دیگر به دلیل آن که بعد از طرح معماهای اخلاقی، اعضای حلقه هر یک از دیدگاه و زاویه‌ای خاص به استدلال و اظهار نظر می‌پرداختند، ذهن سایر اعضا به قضیه بازتر و نگاه آن‌ها چند بعدی می‌شد و همین مسئله باعث می‌شد که در برخی موارد راه‌حل‌ها و پیشنهادها کاملاً خلاقانه‌ای ارائه نمایند. مجموع این فرآیندها باعث تقویت تفکر خلاقانه در شرکت‌کنندگان شده بود.

و در نهایت سومین بعد تفکر یعنی تفکر مراقبتی شرکت‌کنندگان حلقه‌ی کندوکاو نیز طی این دوره افزایش پیدا کرده است. هر چند میزان آن کمتر از دو بعد دیگر بوده اما میزان افزایش آن معنی‌دار بوده است. از پژوهش‌هایی که نتایج هم‌خوان با این یافته داشته‌اند می‌توان به پژوهش هدایتی (۱۳۹۷) اشاره کرد که اثر حلقه‌ی کندوکاو را بر تفکر مراقبتی نشان داده است و پژوهش عیسی‌مراد و همکاران (۱۳۹۸) که نشان دادند آموزش فلسفه برای کودکان، باعث افزایش همدلی در دانش‌آموزان شده است. در توجیه این داده نیز ابتدا مرور کوتاهی بر تفکر مراقبتی لازم است. تفکر مراقبتی نوعی تفکر هیجانی و یا عاطفی، هنجاری و مبتنی بر ارج نهادن و مشارکت فعال در جامعه، همراه با درجاتی از دغدغه‌مندی برای بسط و گسترش خیر همگانی است (شارپ، ۲۰۰۷). در تبیین این که چگونه بحث‌های حلقه‌ی کندوکاو باعث تقویت این نوع تفکر هیجانی و عاطفی در شرکت‌کنندگان حلقه‌ی کندوکاو شده است، می‌توان گفت این امر به‌طور عمده از سه طریق محقق گشته است. نخست از طریق تقویت احساس همدلی در فراگیران؛ که مهم‌ترین بعد تفکر مراقبتی است. تقویت تخیل در اعضای حلقه کندوکاو که در تبیین تفکر خلاق به آن پرداخته شد، باعث می‌شد که اعضای حلقه چون به صورت مداوم خود را جای دیگران قرار می‌دادند، در نتیجه احساسات دیگران را نیز بهتر درک می‌کردند.

همچنان که جازسون^۱ (۱۹۹۴) در مورد همدلی به عنوان اصلی‌ترین احساس اخلاقی می‌گوید که فقط موضوع احساس یا هیجان یک شخص نیست بلکه نیاز به توانایی ذهنی تخیل است که شخص بتواند خود را جای دیگران بگذارد. او می‌گوید که همدلی ترکیبی از احساس، تخیل و تفکر است. بدین ترتیب فرآیندهای حلقه‌ی کندوکاو به شرکت‌کنندگان کمک کرد که خود را جای طرف مقابل گذاشته و درک کنند که اگر جای او بودند، چه احساسی داشتند. دوم از طریق افزایش دغدغه‌مندی اخلاقی در شرکت‌کنندگان. مباحث اخلاقی و توجه به پیامد رفتارهای اخلاقی و آثار رفتار هر شخص بر دیگران اهمیت موقعیت‌های اخلاقی را از نظر اعضای حلقه بیشتر کرده بود و بیش از گذشته به اهمیت و آثار رفتار خود بر دیگران پی برده بودند. از همین رو دغدغه‌مندی آن‌ها نسبت به دیگران بیشتر شده بود. سوم آن که تفکر ارزشی که از دیگر ابعاد تفکر مراقبتی است در آن‌ها بیشتر شده بود. تفکر ارزشی، ارزش‌ها را در تفکر به کار می‌گیرد و به عنوان راهکاری جهت مراقبت، چندان از تجربه و تحلیل استفاده نمی‌کند (لیپمن، ۲۰۰۳). از آن جا که مباحث طرح شده در حلقه از نوع اخلاقی بودند، به طور مداوم از ارزش‌های اخلاقی صحبت می‌شد، همین امر باعث توجه بیشتر اعضای حلقه به ارزش‌های اخلاقی همچون صداقت، عدالت، تعهد و کمک به دیگری شده بود چنانچه گاهی این ارزش‌ها را ملاک و معیار قرار می‌دادند. مجموع این تغییرات باعث تقویت تفکر مراقبتی در شرکت‌کنندگان حلقه کندوکاو اخلاقی شد.

سرانجام اینکه در توجیه آن که حلقه کندوکاو اخلاقی چگونه منجر به افزایش رفتارهای جامعه‌پسند اعضای حلقه کندوکاو اخلاقی شده بود، می‌توان گفت مجموع تغییرات ذکر شده در شرکت‌کنندگان در زمینه تفکر انتقادی، تفکر خلاق و تفکر مراقبتی در نهایت زمینه را برای رشد اخلاقی آن‌ها فراهم کرد. زیرا چنانچه در مقدمه توضیح داده شد، حلقه کندوکاو اخلاقی بسیاری از عامل‌هایی که رویکردها و تحقیقات پیشین نشان داده‌اند در تربیت اخلاقی موثرند را در خود جای داده است. در این دوره نیز به واسطه تقویت تفکر انتقادی شرکت‌کنندگان، قدرت استدلال‌ورزی، قضاوت اخلاقی و تصمیم‌گیری اخلاقی که رویکردهای شناختی نشان دادند در رفتار اخلاقی موثر است، در اعضای حلقه افزایش یافت. به واسطه افزایش تفکر مراقبتی، هیجان و عواطف اخلاقی آن‌ها که رویکرد مراقبتی نشان می‌دهد در رفتار اخلاقی موثر است (نادینگز، ۲۰۱۰)، در آن‌ها تقویت یافت. عامل موثر دیگر در تربیت اخلاقی که تمرین عملی است (کم، ۲۰۱۶) نیز در حلقه کندوکاو از طریق تفکر خلاق و تخیل فراهم شد؛ زیرا

^۱. Johnson

طرح سناریوها و معماهای اخلاقی و ایجاد فضایی جهت گفتگو و تبادل نظر در این زمینه به عنوان راه حل جایگزین تمرین عملی بود. بدین صورت که از فرد خواسته می شد خود را در موقعیت‌های دشوار اخلاقی تصور کند و تو صیف کند اگر در چنین شرایطی بود، چه رفتاری می کرد؟ ایجاد اراده و تعهد نیز که از نظر رویکردهای سنتی مثل رویکرد تربیت منش اهمیت دارند (سوجرنر، ۲۰۱۲)، از طریق افزایش انگیزش اخلاقی و دغدغه‌مندی اخلاقی به واسطه تقویت تفکر مراقبتی در اعضا ایجاد شده بود. این جامعیت حلقه کندوکاو اخلاقی در پوشش دادن عوامل موثر در رفتار اخلاقی بود که در نهایت منجر به افزایش رفتارهای جامعه‌پسند در شرکت‌کنندگان شد.

در مقابل مشاهده می‌شود که در گروه کنترل، که تحت آموزش درس اخلاق (آیین زندگی) به روش سنتی بوده‌اند، در هیچ یک از متغیرهای پژوهش از جمله رفتارهای جامعه‌پسند که شاخصی از رفتارهای اخلاقی هستند تفاوت معنی‌داری در نمرات پس‌آزمون صورت نگرفت. این نتیجه می‌تواند نشان از ناکارآمدی روش‌های سنتی در تربیت اخلاقی باشد که در صورت تکرار پژوهش‌های مشابه و تایید این نتایج، باید تحولی در شیوه آموزش اخلاق در دانشگاه‌ها از رویکردهای سنتی به رویکردهای معاصر همچون حلقه کندوکاو اخلاقی صورت پذیرد.

از بزرگ‌ترین محدودیت‌های این پژوهش، اجرای آن در دوران کرونا بود. چرا که از مهم‌ترین ویژگی‌های حلقه کندوکاو ویژگی گروهی بودن آن و ارتباط چهره به چهره و گفتگو است. اگر چه بیشتر جلسات از طریق نرم‌افزار اسکایپ و به صورت تصویری برگزار می‌شد اما باز هم در مقایسه با جلسات حضوری، محدودیت و دشواری‌های زیادی به همراه داشت. همچنین مجازی بودن کلاس‌های دانشگاه، دسترسی به گروه کنترل و اجرای پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای آن‌ها را نیز با دشواری‌های زیادی همراه کرد. محدودیت دیگر این است که در طرح اولیه پژوهش آمده بود که یکی از گروه‌های آیین زندگی (اخلاق) انتخاب شده و به صورت تصادفی به دو گروه کنترل و آزمایش تقسیم شود تا امکان مقایسه‌ی بهتری فراهم شود. زیرا یکی از اهداف این پژوهش آن بود که در صورت تایید اعتبار و اثربخش بودن این مدل، به عنوان روشی جهت آموزش در درس اخلاق در دانشگاه پیشنهاد گردد. اما به لحاظ اجرایی و قوانین آموزشی، این امکان فراهم نشد. بنابراین پیشنهاد می‌گردد این دوره توسط یک استاد مشترک در دو کلاس رسمی درس اخلاق اجرا شود و در نهایت اثربخشی آن‌ها مقایسه گردد و همچنین نظرات دانشجویان در قالب پژوهش کیفی در دو گروه مورد بررسی قرار گیرد. با توجه به این که اثر این مدل بر ارتقا رفتارهای اخلاقی دانشجویان تایید گردید، پیشنهاد می‌گردد این مدل در آموزش

اخلاق در دانشگاه چه در دروس رسمی و چه در دوره‌های فرهنگی و فوق برنامه مورد استفاده قرار گیرد.

منابع

الف. فارسی

- باقری، خسرو. (۱۳۹۴). *فبک در ترازو: نگاهی انتقادی از منظر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی*. (پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی). تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- بدری گرگری، رحیم و واحدی، زهرا. (۱۳۹۴). تاثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان بر رشد هوش اخلاقی دانش‌آموزان دختر. *تفکر و کودک*، ۱۱(۶)، ۱-۱۸.
- برنز، الیزابت و لا، استیون. (۱۳۹۳/۲۰۰۴). *آموزش فلسفه*. مترجم: وحید صفری. تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
- پورتقی، وحیدرضا. (۱۳۹۲). *اثر بخشی اجرای دوره فلسفه برای کودکان بر خلاقیت دانش‌آموزان پسر دوم راهنمایی شهر تهران (پایان‌نامه کارشناسی ارشد)*. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- جهانی، جعفر. (۱۳۸۷). *آموزش تفکر خلاق به نوجوانان: رویکرد پژوهش - محور. اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۴(۳)، ۲۹-۵۴.
- حسینی، محمد و وجدانی، فاطمه. (۱۳۹۵). بررسی و نقد الگوی تربیت اخلاقی در کتابهای آموزش قرآن دوره ابتدایی. *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، ۳۲(۲۴)، ۱۳۷-۱۶۱.
- حسینخانی، هادی. (۱۳۸۶). *آسیب شناسی تربیت اخلاقی (تربیت تحمیلی)*. معرفت، ۱۱۲(۱۶)، ۱۷-۲۸.
- خدابخش، محمد رضا و منصوری، پروین. (۱۳۹۱). رابطه عفو با همدلی در دانشجویان پزشکی و پرستاری. *افق دانش*، ۱۸(۲)، ۴۵-۵۴.
- خطیبی، مینا و یوسفی، فریده. (۱۳۹۹). رابطه ذهن‌آگاهی و رفتار جامعه‌پسند دانشجویان: نقش واسطه‌ای راهبردهای شناختی تنظیم هیجان. *فصلنامه علمی- پژوهشی زن و جامعه*، ۱۱(۴۱)، ۲۱۹-۲۴۰.
- دره زرشکی، نسرین؛ برزگر بفرولی، کاظم و زندوانیان، احمد. (۱۳۹۶). *اثر بخشی آموزش فلسفه به شیوه حلقه کندوکاو بر تفکر انتقادی در دانش‌آموزان دوره ابتدایی*. *فصلنامه روان‌شناسی شناختی*، ۵(۲)، ۶۱-۷۰.
- سینگر، پیترو. (۱۳۹۷/۲۰۱۶). *اخلاق در دنیای واقعی*. ترجمه: نیره جودی. تهران: کتاب کوچه.

- شریفی، مریم و میر شاه جعفری، ابراهیم. (۱۳۹۵). بررسی برنامه درسی تربیت اخلاقی در چند کشور جهان و کشور ایران. *معرفت اخلاقی*، ۱۹ (۷)، ۱۱۵-۱۳۱.
- شفایی، شیواسادات. (در حال انجام). *بررسی تاثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان بر مهارت پرسشگری در دانش آموزان مقطع ابتدایی شهر تهران* (پایان نامه کارشناسی ارشد). دانشکده دانشگاه تهران، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، تهران.
- شیخ الاسلامی، راضیه و ترکمن ملایری، مهدی. (۱۳۹۶). تبیین علی رفتار جامعه پسند نوجوانان بر اساس فلسفه فراهیجانی مادر و هیجانان اخلاقی. *پژوهش های روان شناسی اجتماعی*، ۷ (۲۸)، ۱-۲۲.
- طباطبایی، زهرا و موسوی، مرضیه. (۱۳۹۰). بررسی تأثیر برنامه فلسفه برای کودکان در پرسشگری و تفکر انتقادی دانش آموزان پایه های سوم تا پنجم ابتدایی (۹ - ۱۱ ساله) دبستان علوی شهر ورامین. *تفکر و کودک*، ۲ (۳)، ۷۳-۹۰.
- عقیلی، سید رمضان؛ علم الهدی، جمیله و فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۹۷). طراحی الگوی برنامه درسی تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران. *فصلنامه علمی- پژوهشی تدریس پژوهی*، ۶ (۴)، ۱-۲۳.
- عیسی مراد، ابوالقاسم؛ نفر، زهرا و فاطمی، فاطمه سادات. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان بر همدلی و حل مسئله اجتماعی دانش آموزان پنجم ابتدایی. *مطالعات روانشناسی بالینی*، ۹ (۳۶)، ۱۱۷-۱۳۴.
- قدومی زاده، فاطمه و فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۹۴). واسطه گیری جهت گیری مذهبی دانشجویان در رابطه بین الگوهای ارتباطی خانواده و گرایش به تفکر انتقادی. *مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ۱۵ (۱)، ۱۰۷-۱۳۲.
- کریمی، روح اله. (۱۳۹۴). *حلقه کندوکاو اخلاقی: تربیت اخلاقی در برنامه فلسفه برای کودکان*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- کریمی، فرهاد؛ باقری، خسرو و صادق زاده قمصری، علیرضا. (۱۳۹۳). تأثیر سه روش بحث گروهی درباره معماهای اخلاقی، گفتگو در گروه های کوچک به روش مشارکتی و سخنرانی، بر رشد قضاوت اخلاقی دانش آموزان دختر پایه دوم متوسطه. *فصلنامه پژوهش های نوین روان شناسی*، ۹ (۳۳)، ۱۹۵-۲۳۹.
- گنسلر، هری ج. (۱۳۹۵/۱۹۹۸). *درآمدی جدید به فلسفه اخلاق*. ترجمه: حمیده بحرینی. تهران: آسمان خیال.

- لیپمن، متیو. (۱۳۸۹/۱۹۸۳). *لینزا، کودکی در مدرسه*. ترجمه: حمیده بحرینی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- لیپمن، متیو و شارپ، آن‌مارگارت. (۱۳۹۴/۱۹۷۷). *غایب بزرگ مدرسه، کندوکاو اخلاقی: راهنمای مربی برای داستان لینزا و لیللا*. ترجمه: روح‌اله کریمی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- نادی، محمدعلی و لبکی، بهاره. (۱۳۹۴). الگوی ساختاری تاثیر شدت تخطی‌ها، همدلی، احساس گناه و شرمساری، رفتارهای دلجویی و بخشایشگری ادراک شده با خودبخشایشگری در بین دانشجویان دانشگاه اصفهان. *پژوهشنامه روان‌شناسی مثبت*، ۱(۲)، ۸۱-۹۸.
- هدایتی، مهرانوش. (۱۳۹۷). بازتعریف دوستی، در حلقه‌های کندوکاو فلسفی. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۱(۱)، ۲۱-۴۲.
- وجدانی، فاطمه؛ ایمانی، محسن؛ اکبریان، رضا و صادق‌زاده قمصری، علی رضا. (۱۳۹۲). ماهیت تربیت اخلاقی از نظر فردی یا جمعی بودن از دیدگاه علامه طباطبایی (ره). *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، ۱۸(۲۱)، ۱۱-۲۴.
- یالوم، اروین دی. (۱۳۹۹/۲۰۰۵). *وقتی نیچه گریست*. ترجمه: محمدرضا کمالی. تهران: آلوس.

ب. انگلیسی

- Cam, Ph. (1995). *Thinking together : Philosophical inquiry for the classroom*. Australia: Hale & Iremonger.
- Cam, P. (2008). Dewey, Lipman, and the traition of reflective education. In M. Taylor, H. Schreier, & P. Ghirdelli Jr. (Eds.), *Pragmatism, education, and children* (163-181). Amsterdam: Brill Rodopi.
- Cam, Ph. (2016). A philosophical approach to moral education. *Journal of Philosophy in Schools*, 3(1), 5-15.
- Carlo, G., Knight, G. P., McGinley, M., Zamboanga, B. L., & Jarvis, L. H. (2010). The multidimensionality of prosocial behaviors and evidence of measurement equivalence in Mexican American and European American early adolescents: Multidimensional prosional prosocial behaviors. *Journal of Research on Adolescence*, 20(2), 334-358. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00637.x>
- Carlo, G., & Randall, B. A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(1), 31-44.
- Chaudhary, S. V. S., Dagar, B. S., Sabharwal, N., & Singh, I. V. (2017). *Understanding morality and moral education*. Delhi: IGNOU.
- Cheung, C. K., & Lee, T. Y. (2010). Contributions of moral education lectures and moral discussion in Hong Kong secondary schools. *Social Psychology of Education*, 13(4), 575-591. <https://doi.org/10.1007/s11218-010-9127-x>

- Chin Leong, T. (2020). Values education and the community of ethical inquiry: Philosophical reflections for educators. Retrieved February 06, 2020, from *Encyclopedia.com*: <https://www.encyclopedia.com/education/applied-and-social-sciences-magazines/values-education-and-community-ethical-inquiry>
- Chryssikou, E. G., & Thompson, W. J. (2016). Assessing cognitive and affective empathy through the interpersonal reactivity index: An argument against a two-factor model. *Assessment, 23*(6), 769-777. <https://doi.org/10.1177/1073191115599055>
- Cosentino, A. (2005). *La pratica del filosofare per lo sviluppo di una professionalità riflessiva.pdf*. Napoli: Liguori Editore.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Journal of Personality and Social Psychology, 18*, 85-105.
- Davis, M. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*, 113-126. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Morris, A. S. (2013). Prosocial development. In P. D. Zilalzo (Ed.), *The Oxford handbook of developmental psychology* (Vol. 2).
- Gulcan, N. Y. (2015). Discussing the importance of teaching ethics in education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 174*, 2622-2625. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.942>
- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 33*(3), 307-316. <https://doi.org/10.1037/h0027580>
- Johnson, M. (1994). *Moral imagination: Implications of cognitive science for ethics*. University of Chicago Press.
- Kirschenbaum, H. (2000). From values clarification to character education: A personal journey. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development, 39*(1), 4-20.
- Kizel, A. (2017). Philosophical communities of inquiry: the search for and finding of meaning as the basis for developing a sense of responsibility. *Childhood & Philosophy, 13*(26), 87-103.
- Lam, C. M. (2013). An empirical study of the effectiveness of Lipman's philosophy for children programme on promoting children's critical thinking in Hong Kong, China. In *Childhood, Philosophy and Open Society* (Vol. 22, pp. 67-120). Singapore: Springer.
- Lipman, M. (1995). Moral education higher order thinking and philosophy for children. *Early Child Development and Care, 107*(1), 61-70. <https://doi.org/10.1080/0300443951070108>
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (Second Edition). New York: Cambridge University Press.
- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the classroom*. Temple University Press.
- McGinley, M., & Carlo, G. (2007). Two sides of the same coin? The relations between prosocial and physically aggressive behaviors. *Journal of Youth and Adolescence, 36*(3), 337-349. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9095-9>
- Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality, 40*(4), 525-543. doi: 10.1111/j.1467-6494.1972.tb00078.x
- Mizell, K. (2015). Philosophy for children, community of inquiry, and human rights education. *Childhood & Philosophy, 11*(22), 319-328.
- Nielson, M. G., Padilla-Walker, L., & Holmes, E. K. (2017). How do men and women help? Validation of a multidimensional measure of prosocial behavior. *Journal of Adolescence, 56*, 91-106. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.02.006>

- Noddings, N. (2010). Moral education and caring. *Theory and Research in Education*, 8(2), 145-151. <https://doi.org/10.1177/1477878510368617>
- Ricketts, J. C. (2003). *The efficacy of leadership development, critical thinking disposition and student academic performance on the critical thinking skills of selected youthleaders*. Doctoral dissertation. The university of Florida.
- Ricketts, J., & Rudd, R. (2005). Critical thinking skills of selected youth leaders: The efficacy of critical thinking dispositions, leadership, and academic performance. *Journal of Agricultural Education*, 46(1), 32-43. <https://doi.org/10.5032/jae.2005.01032>
- Sharp, A. M. (2007). Education of the emotions in the classroom community of inquiry. *Gifted Education International*, 22(2-3), 248-257. <https://doi.org/10.1177/026142940702200315>
- Sojourner, R. J. (2012). *The rebirth and retooling of character education in America*. Washington: CEP and McGraw Hill Research Foundation.
- Sprod, T. (2001). *Philosophical discussion in moral education: The Community of Ethical Inquiry*. London; New York: Routledge.
- Striano, M., Oliverio, S., & Sharp, A. M. (2012). Philosophy for children: An educational path to philosophy. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 20(1/2), 33-43. <https://doi.org/10.5840/thinking2012201/25>
- van Ommen, M., Daalmans, S., Weijers, A., Eden, A., de Leeuw, R. N. H., & Buijzen, Moniek. (2017). A vigilante serial killer as ethics educator? An exploration of Dexter as a tool for moral education in the professional domain. *Journal of Moral Education*, 46(4), 378-395. <https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1338558>
- Ventista, O. (2018). A literature review of empirical evidence on the effectiveness of philosophy for children. In E. Duthie, F. G. Moriyón, & R. Robles Loro (Eds.), *family resemblances: Current proposals in philosophy for children*. (pp. 448-469). Madrid: Anaya.

English Abstract

Investigating the Validation of Community of Ethical Inquiry in Moral Education of University Students and its Effect on Prosocial Behaviors

Fatemeh Ghoddoumi Zadeh*, Bahram Jowkar**, Masoud Hosseinchari***, Farhad Khormaei****

The objectives of this study were to investigate the validation of the community of ethical inquiry in moral education of university students and the effect of this educational approach on their tendency towards prosocial behaviors. This quasi-experimental study was based on a pretest-posttest control group design. The research population comprised of all undergraduate students at Shiraz universities. Of the study population, 32 ones voluntarily chose to take part in this study. The experimental group consisted of 14 students who were taught based on the community of ethical inquiry and the control group consisted of 18 students who were taught based on the conventional method of teaching. Then, the Critical Thinking Disposition Inventory (Ricketts & Rood, 2005), the Interpersonal Reactivity Index (Davis, 1980), and the Multidimensional Measure of Prosocial Behavior (Nelson et al., 2017) and the Prosocial Tendencies Measure, Revised (Carol Et al., 2010) were used as the research instruments of this study and for collecting data in both pretesting and posttesting stages. Based on the results of multivariate analysis of covariance, a statistically significant difference was observed between the two groups in their critical thinking, creative thinking, caring thinking and prosocial behaviors after intervention. Accordingly, the community of ethical inquiry approach was revealed as effective in promoting students' critical thinking, creative thinking, and caring thinking. The Community of Ethical Inquiry Approach, focuses on all existential dimensions, such as cognitive, emotional, aesthetic, and behavioral dimensions, in moral education and is based on dialogue and collective understanding; therefore, it can have a great influence on students' prosocial behavior.

Keywords: the Community of Ethical Inquiry; caring thinking; creative thinking; critical thinking; moral education

* Ph.D Candidate of Educational Psychology, Shiraz University International Division, Shiraz, Iran. (Fatemeh.ghoddoumi@gmail.com).

** Professor, Department of Educational Psychology, School of Education and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran. (Corresponding author) (b_jowkar@yahoo.com).

*** Associate Professor, Department of Educational Psychology, School of Education and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran. (charyhos@gmail.com).

**** Associate Professor, Department of Educational Psychology, School of Education and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran. (Khormae_78@yahoo.com).