

بررسی تأثیر اجرای برنامه آموزش فلسفه برای کودکان به روش اجتماع پژوهشی، بر رشد قضاوت اخلاقی دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر اهواز

سید منصور مرعشی *

مسعود صفایی مقدم **، پروین خزامی ***

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی تأثیر اجرای برنامه آموزش فلسفه به کودکان به روش اجتماع پژوهشی بر رشد قضاوت اخلاقی دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر اهواز بود. جامعه آماری این پژوهش، کلیه دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر اهواز بود (سال تحصیلی ۸۸-۸۹)، که از این میان تعداد ۱۲۰ نفر دانش آموز دختر و پسر (۶۰ نفر گروه گواه و ۶۰ نفر گروه آزمایش) به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. جهت جمع‌آوری داده‌ها، از آزمون قضاوت اخلاقی (MJT) استفاده شد. داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس یک متغیری (ANCOVA) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که، اجرای آموزش فلسفه به کودکان به روش اجتماع پژوهشی الف: بر رشد قضاوت اخلاقی دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر اهواز تأثیر مثبتی داشته است. ب: بر رشد قضاوت اخلاقی هر دو جنس دختر و پسر تأثیری یکسان داشته و تفاوت معنی‌داری بین آنها مشاهده نشد. نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های تحقیقات انجام شده در خارج از کشور همسویی دارد.

کلیدواژه‌ها: اجتماع پژوهشی، آموزش اخلاق، فلسفه برای کودکان، دوره ابتدایی.

* عضو هیئت علمی دانشگاه شهید چمران اهواز mmarashi12@yahoo.com

** عضو هیئت علمی دانشگاه شهید چمران اهواز safaei_m@Scu.ac.ir

*** کارشناس ارشد تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت

تاریخ دریافت: ۸۹/۴/۱۵، تاریخ پذیرش: ۸۹/۶/۱۴

مقدمه

نظام تعلیم و تربیت هر کشور را باید نه تنها به عنوان نهادی در نظر گرفت که وظیفه آن آموختن دانستنی‌ها و تواناسازی کودکان امروز برای برآوردن نیازهای فردای آنان است، بلکه یکی از اساسی‌ترین نهادها در شکل‌دادن و پرورش ارزش‌های اخلاقی دانش‌آموزان است. قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان تحت تأثیر برنامه‌های آشکار و پنهان آموزش مدارس است. در اواخر دهه ۱۹۶۰ متیولیمپن (Matthew Lipman)، با ارائه برنامه «آموزش فلسفه به کودکان» پارادایمی جدید را در عرصه تعلیم و تربیت مطرح می‌نماید و به صورت رسمی، آموزش مهارت‌های تفکر فلسفی در مورد کودکان، حتی پیش از ورود به دبستان را ممکن تلقی می‌کند. لیپمن (۲۰۰۳) معتقد است که فلسفه برای کودکان یک اقدام آموزشی است که به بهبود تفکر در کودکان می‌پردازد و فلسفه را به عنوان شیوه‌ای برای پرورش تفکر اخلاقی، انتقادی و خلاق مورد استفاده قرار می‌دهد. لیپمن و همکاران (Sharp & Oscanyan, 1980) معتقدند که منظور از آموزش فلسفه به کودکان، آموختن روش تفکر فلسفی است از طریق گفت‌وگوهای فلسفی که اغلب به روش سقراطی است. بنابراین، در نظر گرفتن فلسفه در معنایی که حامیان آموزش فلسفه به کودکان، آن را دنبال می‌کنند، نمونه‌ای از رویکرد تحقیقی به تربیت است.

برای انجام برنامه آموزش فلسفه به کودکان کتاب‌های داستانی ویژه کودکان تألیف شده است. داستان‌ها محرکی برای فلسفی شدن کودکان هستند و فلسفه را در قالب تجربه‌های شخصیت‌های تخیلی ارائه دهند و از این رو فرصت‌هایی را در برای پرداختن کودکان به تخیل اخلاقی فراهم می‌سازند. به همین خاطر، در این برنامه استفاده از داستان‌های فلسفی برای پرورش قضاوت‌های اخلاقی کودکان جایگاه ویژه‌ای دارد، مانند داستان‌های لیزا (Lisa) و مارک (Mark) که سرشار از تلویحاتی برای پرورش اخلاق هستند و فرآیند قضاوت را با تمام پیچیدگی‌هایش نشان می‌دهند.

گرچه هدف اولیه این برنامه، آموزش مهارت تفکر به کودکان است، اما لیپمن معتقد است که عقلانیت در کانون توجه نیست، بلکه عقلانیتی که با داوری درست آبدیده باشد، هدف این برنامه می‌باشد (ناجی، ۱۳۸۷). علاوه بر این، پرورش درک ارزش‌های اخلاقی به روش مباحثه، یکی دیگر از اهداف این برنامه محسوب می‌گردد. تحقق این اهداف با بکارگیری گفت‌وگو و ایجاد یک اجتماع پژوهشی - جایی که کودکان به صورت اقدام مشارکتی به تبادل نظر با یکدیگر می‌پردازند - امکان‌پذیر است.

اجتماع پژوهشی چیست و چگونه به تعلیم و تربیت اخلاقی کمک می‌کند؟

مفهوم اجتماع پژوهشی (Community of inquiry) یا حلقه کندوکاو که عنصر کلیدی برنامه فلسفه برای کودکان تلقی می‌گردد، برای اولین بار توسط پیرس (Peirc, 1955) به کار گرفته شد. اجتماع پژوهشی چارچوبی را فراهم می‌کند که در آن محتوا و روش‌های آموخته شده، در زندگی روزمره افراد نفوذ می‌کند. باید توجه داشت که نباید اجتماع و جامعه را یکی پنداشت. آنچه در برنامه آموزش فلسفه به کودکان مورد نظر است، اجتماع پژوهشی است (فائدی، ۱۳۸۳). نکته اساسی این است که این اجتماع نیازمند گروه‌هایی است که از طریق گفت‌وگوی ضمنی آموزش، پیرامون پرسش‌های مطرح شده به عقایدی دست می‌یابند، از آن دفاع می‌کنند، با گروه‌های مقابل چالش می‌کنند، خطای خود را در می‌یابند و در نهایت موقعیت‌های مبهم را روشن می‌کنند و به یافته‌های جدیدی دست می‌یابند. از این‌رو، هدف اصلی اجتماع پژوهشی، تبدیل دانش آموزان به کاوش‌گرانی ماهر و جوان است. لازمه این امر داشتن یک برنامه پژوهشی است که در آن در همه موارد افراد کلاس به صورت اجتماعی به هم پیوسته به پژوهش بپردازند. اجتماعی که در این‌جا مورد نظر است، اجتماع پژوهش مدار است که در آن به سبب حاکم بودن فضای پژوهش، نه تنها افکار و خلاقیت رشد می‌کند، بلکه اصول اخلاقی همچون تحمل دیگران، سعه صدر، مدارا و احترام به دیگران نیز رشد می‌یابد.

توجه به این مطلب که اجتماع پژوهشی چگونه به رشد اخلاقی کمک می‌کند، نیازمند بررسی این است که ابتدا مشخص گردد با اخلاق بودن یعنی چه. زیرا که در این زمینه گروه‌بندی‌های متفاوتی صورت گرفته است. گروهی معتقدند اخلاق شامل آموزش اصول اخلاقی است و عمل اخلاقی عملی است که از روی احساس تکلیف انجام می‌شود (واربرتون، بی‌تا، ترجمه علیا، ۱۳۸۵). این نوع اعتقاد برگرفته از رویکرد تکلیف‌مدار است. گروه دیگر که دارای رویکرد پرورش فضائل انسانی هستند، بر این اعتقادند که با اخلاق بودن یعنی پرورش گرایش‌ها و فضائل اخلاقی، مانند احترام گذاشتن به دیگران، صبر و دلیری. به عبارت دیگر، آنها نوع خاصی از رفتار را توصیه می‌کنند که هدایت‌گر ما به بهبود در زندگی است. بنابراین، با این بررسی ملاحظه می‌شود که در مورد آموزش اخلاق، شکل‌بندی‌های متفاوتی وجود دارد که برقرار کردن تناسب میان آنها دشوار است. اگر در مورد آموزش اخلاق به کودکان، رویکرد نخست را بپذیریم، بیشترین مناقشات بر سر این است که چه قواعدی را به کودکان آموزش دهیم و اگر باورمند

به‌ویکرد دوم باشیم، با این پرسش مواجه می‌شویم که فضیلت چیست و خوب بودن به چه معناست. بر همین اساس، لیپمن درباره تربیت اخلاقی، رویکرد فلسفی به اخلاق را مطرح می‌کند. همان‌گونه که کانت اخلاق را محصول عقلانیت می‌داند، لیپمن نیز پرورش اخلاقی را متضمن بکارگیری عقلانیت و پرورش قوای عقلانی می‌داند. از نظر لیپمن (۱۹۸۰) رویکرد فلسفی به اخلاق، بر کاوش‌گری اخلاقی تأکید می‌کند که از طریق آن کودک، داوری‌های صحیح اخلاقی را درک می‌کند و ارزش‌های ناب از جمله نگرش‌های اخلاقی، با اندیشه و کاوش‌گری به بهترین شکل، خلق و آموخته می‌شوند. البته این امر از نظر لیپمن، مستلزم پرورش حساسیت، مراقبت و علاقه در کودکان است. در این جریان، کودکان از طریق مباحثه و کاوش‌گری، نه تنها تشویق و دل‌گرم می‌شوند که به جست‌وجوی ارزش‌ها پردازند، بلکه پیرامون معانی آنها نیز وارد بحث می‌شوند. از این‌رو القای اصول اخلاقی در کاوش‌گری فلسفی مبنایی ندارد، هرچند پاسخ به این سؤال که «خوب چیست؟» یا «خویشتنداری یعنی چه؟» مهم تلقی می‌شود. آنچه در کاوش‌گری فلسفی اهمیت دارد، این است که کودکان باید بتوانند به این پرسش پاسخ دهند که «چرا باید خوب باشیم یا کار خوب انجام دهیم؟». این وظیفه‌ای است که جامعه کاوش‌گر از طریق گفت‌وگوشنود و کاوش فلسفی برعهده دارد.

از این‌رو، رویکرد کاوش‌گری اخلاقی بر چرایی امور، تأکیدی بسیار دارد. لیپمن با این پیش‌فرض که هدف اساسی تربیت، پرورش توانایی‌های عقلانی و اخلاقی، از طریق فهم و استدلال در یک فضای اجتماع پژوهشی است، الگویی تأمل‌محور را برای تربیت اخلاقی مطرح می‌کند. از این‌رو، برنامه تربیت اخلاقی از نظر لیپمن با تشکیل اجتماعات پژوهشی و آموزش در کلاس درس به‌صورت پژوهش، جنبه اجرایی می‌یابد.

بدین‌سان، بهترین شکل تعلیم و تربیت اخلاقی از نظر حامیان برنامه آموزش فلسفه به کودکان این است که در یک کاوش مشترک کلاسی، ذهن چالش را با موشکافی و استدلال پیش‌برد. درباره موضوعات بنیادی اخلاق مانند آزادی، دوستی و وفاداری، از طریق استدلال گروهی و کاوش‌گری انتقادی به بحث می‌پردازند و سپس بر اساس استدلال‌های ارائه شده قضاوت و عمل می‌کنند. در این روند، یادگیرندگان به این نتیجه می‌رسند که همه اعمال اخلاقی دلیل دارند. ضمن آن‌که در کاوش‌گری‌های فلسفی، تنها هدف آن نیست که کودکان به تفکر دقیق و روشن هدایت‌شوند، بلکه نکته آن است که تفکر آنها باید با جنبه عاطفی و احساسی، یعنی با گرایش‌های مثبت به ارزش‌های اخلاقی همراه گردد. از جمله این

گرایش‌ها، میل به درستی و حقیقت، میل به دانستن، میل به انجام عمل خوب و میل کمک به دیگران است.

علاوه بر آن، استدلال دارای جنبه‌هایی مانند «مهارت‌های پژوهشی» و «مهارت‌های ترجمه‌ای» است که هر کدام در ارتباطی منطقی می‌توانند به رشد اخلاقی بیانجامند یا زمینه بروز نظامی از ارزش‌ها را در یک فرایند اجتماع پژوهشی فراهم کنند. لیپمن در مورد مهارت‌های پژوهشی می‌گوید: «مهارت‌های پژوهشی، مهارت‌هایی برای در نظر گرفتن راهکارها و ایجاد فرضیه می‌باشند که ابزارهایی را برای تفکری مسئولانه و متعهد ارائه می‌دهند و اجتماع پژوهشی می‌تواند بستر مناسب کسب این نوع مهارت‌ها در کودکان باشد (لیپمن، ۲۰۰۳). این گونه است که در اجتماع پژوهشی مطالعه داستان‌های فلسفی به وسیله کودکان و مواجه شدن آنها با موقعیت‌های مبهم، زمینه را برای کشف عقاید و فرضیه‌های متعدد به صورت راه‌حل‌های حدسی فراهم می‌کند. آنها ضمن خواندن داستانها درمی‌یابند، مسائلی وجود دارد که باید برای آنها راه‌حلی پیدا شود. آنها فرامی‌گیرند که اطلاعات را سازمان‌دهی کنند و از درون آنها فرضیه‌های مناسب را پیش‌بینی و استخراج کنند. در این فرآیند به کودک کمک می‌شود که در جریان پیش‌بینی به درک روابط هم‌بستگی و روابط علی نیز، برسد. بکارگیری این نوع مهارت‌ها در یک فضای اجتماع پژوهشی، رشد اخلاقی را نیز به همراه دارد. همان‌طور که فیشر (Fisher) تأکید می‌کند، رشد در فرآیند تفکر اخلاقی، حرکتی خودمختاری به دیگرمختاری یا جامعه محوری است. بنابراین، در فرآیند اجتماع پژوهشی، وقتی کودکان درباره مسائل با تعمق بیشتری به تفکر می‌پردازند، به ملاحظه بیشتر و توجه به دیدگاه‌های جایگزین، با بررسی دلایل مؤید این دیدگاه‌ها گرایش می‌یابند، زیرا آنها در ابتدا تصور می‌کنند که با پرسش‌هایی سروکار داشته‌اند که پاسخ صحیح واحدی دارد، اما به تدریج درمی‌یابند که به احتمال‌های مختلف توجه کنند. در نتیجه در تفکر خود انعطاف و سعه صدر بیشتری می‌یابند و به تصحیح نظر خود می‌پردازند. این نوع تغییر نگرش، جنبه مهمی از فرآیند پژوهش است که به خودتصحیحی کودکان منجر می‌شود و در نهایت، کودکان به خودرهبری یا خودمختاری (Autonomous) دست می‌یابند که نشان‌گر رشد شخصی است. اما مهم این است که این استقلال رأی با تعهد و مسئولیت در قبال دیگران پیوسته است.

مسئولیت‌پذیری مفهومی است که کودکان در جریان پژوهش مشترک کلاسی، به آن می‌رسند. بدین ترتیب که آنها می‌آموزند درباره اظهارات خود با استدلال، دفاع کنند و در قبال آنها مسئولیت‌پذیر باشند. لیپمن معتقد است که از طریق این فرآیند، کودکان به جایی

می‌رسند که مسئولیت گفته‌ها و افکار خود را به‌عهده می‌گیرند و دیگران را نیز قادر به انجام این کار می‌کنند (لیمن، ۱۹۹۳). علاوه بر این، در حلقه‌های کندوکاو، کودکان با مشاهده واکنش دیگران نسبت به خود، پیش‌بینی واکنش‌ها و تجربه‌های واکنش‌های شخصی و ضوابط رفتار هنجارگرا در سخن عمل را فرامی‌گیرند و این روند آنها را در پرورش توانمندی‌های فردی، اجتماعی و اخلاقی و سازگارشدن با هنجارهای جامعه یاری می‌رساند. آنچه مهم است طبق گفته شارپ (۱۹۹۳) آن است که آنها درمی‌یابند که برای رسیدن به «خود»، باید عضوی از اجتماع بود؛ زیرا هر اندازه گستره شناخت از دیگران بیشتر باشد، عمق شناخت هر فرد از خود بیشتر می‌شود.

علاوه بر موارد فوق، در جریان گفت‌وگوهای کلاسی، کودکان با ملاحظه حقوق دیگران به تعامل و تفاهم با دیگران نیز، آشنایی شوند. آنان متوجه می‌شوند که دیگران نیز حقوق دارند فرضیه ارائه‌دهند و به اظهار عقاید پردازند. بنابراین در این جریان، آنها یاد می‌گیرند که از تک‌قطبی کردن گفت‌وگوها خودداری کنند، به هنگام اظهار نظر دیگران سکوت کنند، به عقاید آنها گوش فرادهند و در نهایت برای آنان به‌عنوان اعضای یک جامعه، ارزش قائل شوند. این موارد به گفته کم (Cam, 1379) نشانه‌های احترام گذاشتن به دیگران است که در حلقه‌های کندوکاو، کودکان به تدریج به آن دست می‌یابند. بروز این نوع رفتارها، نشان‌دهنده خودمحورزدایی و توجه به دیگران است و همه این موارد، نشان از رشد اخلاقی آنهاست.

دومین نوع مهارت که با ارزش‌ها رابطه‌ای نزدیک دارد، مهارت‌های ترجمه‌ای است. از نظر لیمن (۲۰۰۳) مهارت‌های ترجمه‌ای عبارت‌اند از انتقال مفاهیم از یک برنامه یا متن نمادین به متن یا برنامه دیگر، یا به تعبیری دیگر، انتقال از یک زبان به زبان دیگر بدون از دست دادن معنا. او در این زمینه بیان می‌کند کودکی که قادر است آنچه را فراگرفته‌است، به‌صورت نمودار و تصویر نشان‌دهد، به مهارت ترجمه دست‌یافته‌است. برای مثال کودکان در جریان یادگیری مهارت‌های ترجمه‌ای، ارزش‌هایی مانند عدالت و رعایت حقوق دیگران را، با کشیدن تصویری از یک صف طولانی از انسان‌ها برای دریافت چیزی و یا برای رسیدن به هدفی نشان می‌دهند. لیمن همچنین به رابطه میان ارزش‌های اخلاقی و مهارت‌های ترجمه‌ای در سبک‌های تفکر و رفتار اشاره می‌کند و معتقد است، کودکی که از ابتدا خوب و بد را تشخیص دهد، هنجارهای اجتماعی را بشناسد و رعایت حقوق دیگران را درک کند، به احتمال زیاد در مهارت‌های ترجمه‌ای، یعنی درک ارزش‌های دیگران و تبدیل آنها به نوعی رفتار اجتماعی تواناست.

بر همین مبنا، یکی از اجزای مهارت‌های ترجمه‌ای، استفاده از موقعیت‌های مجازی است که به پرورش قدرت «تخیل» (Fantasy) کودکان کمک می‌کند. تخیل یکی از نیروهای سودمند ذهن آدمی است که نقش آن را می‌توان در بیشتر فعالیت‌های ذهنی و در فرآیند تفکر مشاهده کرد. تخیل نه تنها در قلمرو عقلانیت کاربردی گسترده دارد، بلکه در اخلاق نیز مهم است و سهم بی‌بدیلی در پدیدآوردن رفتارهای اخلاقی و اخلاقی‌زیستن آدمی دارد و یکی از شرایط لازم برای داوری‌های اخلاقی است. برای پی‌بردن به این موضوع، کافی است به این نکته توجه کنیم که هنگامی که انسان بخواهد عملی را انجام دهد که از نظر اخلاقی درست باشد، باید بتواند با افرادی که عمل او با آنان سروکار دارد، هم‌ذات‌انگاری (احساس یگانگی با دیگری) داشته باشد. این بدان معناست که فرد خود را به جای افرادی که در معرض رفتار او هستند، قرار دهد و از این طریق به این درک برسد که دیگران با عواطف، باورها و خواسته‌هایی که دارند، از عمل او چه سود، زیان، لذت و یا درد و رنجی دریافت می‌کنند. یگانه راه اندازه‌گیری این سود، زیان، لذت و رنج، این است که شخص عامل خود را دارای باورها، عواطف و خواسته‌های آنان تصور کند و این فقط به مدد نیروی تخیل امکان‌پذیر خواهد بود. از این رو، نیروی تخیل یکی از شرایط لازم (و نه کافی) برای اخلاقی‌زیستن و اندیشیدن از نظرگاه دیگران است.

بنابراین، با استناد به این که خلاقیت و ابداع یعنی آفرینش، اختراع و اکتشاف، چه در زمینه اشیا و چه در زمینه افکار، فقط با استفاده از قوه تخیل میسر است، می‌توان به رابطه تفکر خلاق با تفکر اخلاقی نیز پی‌برد. بدین ترتیب که اگر قرار باشد کودکان، در ارتباط با دیگران باشند، بکارگیری استدلال اخلاقی که مستلزم توانایی بیان عقاید، فرضیه‌سازی و فرارفتن از خودمحوری و تلاش برای ورود به افکار و احساسات دیگران است، ضروری خواهد بود. از سوی دیگر، پیوند افکار و احساسات شخصی با احساسات و رفتار دیگران، از طریق قدرت تخیل امکان‌پذیر خواهد بود. فرد در این جریان به این نکته نیز واقف می‌شود که به همدلی با دیگران پردازد و نسبت به آنها احساس مسئولیت کند؛ البته احساس مسئولیتی که باید در تفکر و رفتار متعهدانه او نیز منعکس شود. توجه به این نوع تفکر که لازمه آن تخیل اخلاقی است، یکی از مهم‌ترین اهداف برنامه فلسفه برای کودکان است. زیرا از نظر لیمن (۲۰۰۳) تفکر در سطح برتر دارای سه جزو تفکر نقاد، خلاق و متعهد است. او معتقد است تفکر در سطح برتر، نه تنها فاقد ارزش نیست، بلکه از دو جزو دیگر نیز تفکیک‌ناپذیر است. از این رو، تفکر باید پیرامون عواطف رشد یابد. تفکر متعهد از نظر

لیپمن به معنای توأم نمودن قوه استدلال با همدلی و لازمه آن نیز خلاقیت اخلاقی است. بر همین مبنا خلاقیت به معنای قدرت آفرینش، تخیل، به ظهور در آوردن موقعیت‌های احتمالی، انجام آزمایش‌های ذهنی و خود را به جای دیگری گذاشتن است. البته، کودکان زمانی به این نوع مهارت‌ها دست می‌یابند که در بحث‌های کاوش‌گرایانه درباره مسائل مختلف شرکت داشته باشند. برنامه آموزش فلسفه به کودکان، با استفاده از ابزارهای مختلفی همچون استفاده از بحث و داستان در حلقه‌های کندوکاو، شرایط ایجاد چنین مهارت‌هایی را در کودکان مهیامی‌سازد. به طور مثال در فرآیند اجتماع پژوهشی هنگامی که از کودکان می‌پرسیم «اگر شما به جای فلان شخصیت در داستان بودید، چگونه عمل می‌کردید؟» کودک با بکارگیری قوه تخیل، خود را به جای دیگران تصور می‌کند، به درک مسائل از دید دیگران می‌پردازد و بی‌طرفانه در ابراز ایده‌ها و پندارها شرکت می‌نماید و از این طریق به همدلی با دیگران می‌پردازد. بکارگیری این نوع مهارت در روند اجتماع پژوهشی به رشد اخلاقی کودکان نیز کمک می‌کند. زیرا در داستان‌ها، عنصر خیال به کودکان فرصت می‌دهد که درباره تجربه‌های واقعی، روشن‌تر بیان‌دیشند و از واقعیت عینی زندگی شخصی مرکزیت‌زدایی کنند و به مشاهده و تفکر درباره دیگران بپردازند. در جریان مباحثه نیز، وقتی به کودکان گفته می‌شود که «اگر تو به جای فلانی بودی، چه فکر می‌کردی؟» کودک با درک چگونگی تفکر و احساس دیگران درمی‌یابد که در میان افرادی است که آنها هم مثل او برای خود علایق و خواسته‌هایی دارند. این بدان معناست که کودک به مرکزیت‌زدایی پرداخته و به درک دیگران دست یافته است. این سیر حرکت از خودمحوری به دیگرمحوری نشان‌گر رشد اخلاقی است.

به‌طور کلی، پرورش اخلاقی از طریق مهارت‌های استدلالی، پژوهشی و ترجمه‌ای، هنگامی به نتیجه مطلوب خواهد رسید که جامعه کلاس، به اجتماعی کاوش‌گر تبدیل شود و فضای حاکم بر آن به گونه‌ای باشد که کودکان بتوانند به راحتی در آن به بیان اندیشه و نظر خود بپردازند.

بازنگری مطالعات انجام شده

از دهه ۱۹۷۰ تاکنون برنامه آموزش فلسفه به کودکان از جنبه عملی و تجربی مورد توجه قرار گرفته است. مطالعات انجام شده در کشورهای گوناگون و از جمله ایران بیان‌گر این است که رویکرد فلسفی در رشد منش‌های اخلاقی مؤثر است. در ادامه به برخی از

تحقیقاتی که در این زمینه و همچنین تحقیقاتی که در راستای آموزش فلسفه به کودکان انجام گرفته است، اشاره می شود.

در پژوهشی که مهتا و وایتبرید (Mahta & Whitebread) بر روی ۵۰ کودک (۲۶ پسر و ۲۴ دختر) ۱۲ و ۱۳ ساله، برای سنجش تأثیر آموزش فلسفه بر پیشرفت اخلاق و روابط اخلاقی انجام دادند، مشخص شد که برنامه آموزش فلسفه به کودکان، تأثیری مثبت بر ابعاد اجتماعی و عاطفی کودکان داشته و باعث پیشرفت آنان در زمینه رفتارهای اخلاقی مقبول در اجتماع گردیده است.

پرورش و توسعه اخلاق از طریق روش اجتماع پژوهشی در پژوهش لینی و لینچ (Leany & Lynch) مورد تأیید قرار گرفته است. آنها بکارگیری روش اجتماع پژوهشی در کلاس را زمینه مناسبی برای رسیدن به اهداف عالی قلمداد و اظهار می نمایند که اجتماع پژوهشی، نه تنها موجب رشد خودآگاهی، تفکر و خلاقیت دانش آموزان می گردد، بلکه فرآیندی است که ارزش های اخلاقی را، از طریق استدلال و نه از راه تلقین پذیری، به روشنی منعکس می کند و در نهایت به رشد نگرش ها و ارزش ها منجر می شود.

دوویس (Davis) یکی از ابزارهای لازم برای پژوهش بر اساس یادگیری را، تبدیل کلاس به یک اجتماع پژوهشی واقعی می داند و در بررسی های خود به این نتیجه رسیده است که فلسفه نه تنها فضایی آگاهی محور برای کشف، پرسش و شناسایی مفاهیمی مانند عدالت، حقیقت، واقعیت، رعایت حقوق دیگران و مسئولیت پذیری را در یک اجتماع پژوهشی مهیامی کند، بلکه در ایجاد توانایی تشخیص خوب و بد در کودکان نیز تأثیری مثبت دارد.

رزنیس کایا (Reznitskaya) نیز در مطالعه خود تحت عنوان «بحث های فلسفی در کلاس درس مدارس ابتدایی» به تأثیر مباحث فلسفی به روش اجتماع پژوهشی، بر پرورش مهارت های استدلالی و نگرش های اخلاقی اشاره می کند. وی با انتخاب دو کلاس به شیوه تصادفی (از شش مدرسه ابتدایی در نیوجرسی) که یکی به روش سنتی و دیگری به شیوه اجتماع پژوهشی اداره می شد، به این نتیجه دست یافت که کنش های مکالمه ای و مباحث فلسفی بر روی گروه شرکت کننده در کلاس کاوش گری فلسفی، تأثیر به سزایی در افزایش مهارت های استدلالی و قضاوت های اخلاقی آنها داشته است. به طوری که گروه مذکور در عملکردهای اجتماعی و یادگیری های فردی نیز، پیشرفت قابل ملاحظه ای از خود نشان دادند.

تأثیر توانایی تفکر بر ویژگی‌های اخلاقی در برنامه آموزش فلسفه به کودکان، مورد توجه *التف و ریف* (Olthef & Rieffe) نیز قرار گرفت. این دو پژوهش‌گر برای بررسی وضعیت اخلاقی، به سه معیار توانایی تفکر اخلاقی (که در نظریه پرداز فلسفی شامل درک، تحمل و تفکر است) را در ارتباط با افرادی که مورد ظلم قرار می‌گیرند، بر روی ۱۱۶ دانش‌آموز در ۳ گروه سنی ۹، ۱۱ و ۱۸ ساله مورد بررسی قرار دادند. آنان با ارائه داستان‌هایی با مضامین فلسفی و اخلاقی به مقایسه قضاوت‌های اخلاقی ۳ گروه پرداختند و به این نتیجه دست یافتند که ویژگی‌های اخلاقی دانش‌آموزان هر ۳ گروه، به شدت تحت تأثیر توانایی تفکر آنان قرار گرفته است.

در ایران *صفایی مقدم* (۱۳۷۷) ضمن معرفی و بررسی برنامه آموزش فلسفه به کودکان، با استناد به پژوهش‌های انجام‌شده، تأثیر اجرای این برنامه بر رشد قضاوت اخلاقی را مورد تأکید قرار داد.

قائدی (۱۳۸۸) ضمن بررسی این برنامه، بیان می‌دارد که پرورش توانایی استدلال و حرکت دادن دانش‌آموزان به سوی درک تخصصی از فلسفه، از مهم‌ترین اهداف در مقاطع بالاتر از ابتدایی است. این اهداف در بستری از محتوای آموزشی ارائه می‌شود و مهارت‌هایی نیز در برنامه گنجانده شده است که شامل کاوش‌گری اکتشافی، اخلاقی، علمی و اجتماعی است.

جهانی (۱۳۸۶) که به تحلیل رشد مهارت‌های استدلالی، پژوهشی و ترجمه‌ای در کودکان و نوجوانان ایرانی پرداخته است، بیان می‌کند که برنامه آموزش فلسفه به کودکان، از توانایی لازم برای رشد مهارت‌های استدلالی بین کودکان ایرانی برخوردار است. از آنجا که این برنامه می‌تواند از طریق مهارت‌های پژوهشی به تقویت منش‌های اخلاقی دانش‌آموزان کمک کند، قادر به رشد مهارت‌های ترجمه‌ای است و از این طریق می‌تواند به پرورش ارزش‌ها و رفتارهای مثبتی بر آن بپردازد.

مرعشی (۱۳۸۵) با مطالعه بر روی ۶۰ دانش‌آموز پسر پایه سوم راهنمایی، با استفاده از روش آزمایشی و آزمون مهارت‌های استدلالی «نیوجرسی»، به این نتیجه دست یافتند که اجرای این برنامه در کلاس درس بر مهارت‌های استدلالی دانش‌آموزان تأثیری مثبت دارد. نتایج این پژوهش با یافته‌های تحقیقات انجام‌شده در خارج از کشور نیز، هماهنگ بوده است.

نوروزی (۱۳۸۵) برای بررسی تأثیر کار فلسفی با کودکان، به روش آزمایشی و به

مدت ۸ ماه، به اجرای این پژوهش در پایه‌های دوم تا پنجم دبستان پرداخته‌است. نتایج پژوهش نشان از این دارد که دانش‌آموزان نه تنها در زمینه رعایت بیشتر نظم در کلاس، احترام به بزرگ‌ترها، مسئولیت‌پذیری، خلاقیت، عزت نفس و روابط صحیح با دیگران رشد کرده‌اند، بلکه اجرای برنامه کار فلسفی در زمینه پیشرفت تحصیلی آنان نیز مؤثر بوده است.

اسکندری و کیانی (۱۳۸۶) در تحقیقات تجربی خود تحت عنوان تأثیر داستان بر افزایش مهارت فلسفه‌ورزی و پرسش‌گری دانش‌آموزان با استفاده از روش آزمایشی بر روی یک نمونه ۶۰ نفری از دانش‌آموزان سال اول متوسطه شهر تهران دریافتند که استفاده از داستان‌های فلسفی، منجر به ارتقای مهارت پرسش‌گری و ابعاد آن همچون تحول، انگیزش، تغییر و تردید در گروه مورد بررسی شده است.

مرعشی (۱۳۸۸) در زمینه پویایی‌های اجتماع پژوهشی می‌گوید اجتماع پژوهشی فرآیندی است که در آن مواردی نظیر گوش‌دادن به حرف‌های دیگران، تدوین و استفاده از معیارها، استقبال از دیدگاه‌های متفاوت، احترام به دیگران، داشتن قوه تخیل و توجه به روش‌های کاوش‌گری تمرین می‌گردد. لذا استفاده از این روش در برنامه‌های مدارس، می‌تواند جایگزین مناسبی برای روش‌های آموزش سنتی باشد.

رشتچی و کیوانفر (۱۳۸۸) با بررسی مبانی نظری اجتماع پژوهشی به‌عنوان روش آموزش فلسفه به کودکان، به این نتیجه رسیده‌اند که اجتماع پژوهشی در نحوه آموزش، بر رویکرد مشارکتی استوار است، زیرا بر اساس یادگیری مشارکتی در حلقه کاندوکاو، به همه کودکان فرصت داده می‌شود تا آزادانه تبادل نظر نموده و به نظریات یکدیگر نیز احترام بگذارند.

هدف و فرضیه‌های پژوهش

هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر آموزش فلسفه به روش اجتماع پژوهشی، بر رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر اهواز بوده است. برای بررسی این هدف فرضیه‌های زیر در نظر گرفته شد که عبارت‌اند از:

فرضیه ۱: آموزش فلسفه به روش اجتماع پژوهشی، موجب رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر اهواز می‌شود.

فرضیه ۱.۱: آموزش فلسفه به روش اجتماع پژوهشی، موجب رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی شهر اهواز می‌شود.

فرضیه ۲.۱: آموزش فلسفه به روش اجتماع پژوهشی، موجب رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی شهر اهواز می‌شود.

فرضیه ۲: میان تأثیر آموزش فلسفه به روش اجتماع پژوهشی بر رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه پنجم ابتدایی شهر اهواز تفاوتی وجود ندارد.

جامعه و نمونه آماری

کلیه دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر اهواز که در سال تحصیلی ۸۸-۸۹ مشغول به تحصیل بودند، جامعه آماری این پژوهش را تشکیل می‌دادند. سپس نمونه‌گیری به صورت تصادفی خوشه‌ای انجام گردید. در مرحله نخست از میان ۴ ناحیه آموزشی شهر اهواز، یک ناحیه به صورت تصادفی انتخاب شد. سپس به تفکیک جنسیت از میان مدارس ابتدایی این ناحیه دو مدرسه انتخاب گردید. در گام بعدی، از آنجا که به علت محدودیت های اداری در مدرسه امکان گمارش یک به یک دانش‌آموزان وجود نداشت و برای آنکه به روال عادی آموزش خللی وارد نشود، در دبستان دخترانه از میان پنج کلاس پایه پنجم نوبت صبح و عصر، یک کلاس به عنوان گروه آزمایش و یک کلاس به عنوان گروه گواه انتخاب شد. از دبستان انتخابی پسرانه نیز از میان چهار کلاس پایه پنجم، یک کلاس به عنوان گروه آزمایش و یک کلاس به عنوان گروه گواه انتخاب شد. در مجموع تعداد دانش‌آموزان پایه پنجم دبستان دخترانه ۱۵۰ نفر بود که ۳۰ نفر (یک کلاس) آنها در گروه آزمایش و ۳۰ نفر (یک کلاس) در گروه گواه قرار گرفتند. تعداد دانش‌آموزان پایه پنجم دبستان پسرانه نیز ۱۳۰ نفر بود که ۳۰ نفر (یک کلاس) آنها در گروه آزمایش و ۳۰ نفر (یک کلاس) در گروه گواه قرار گرفتند.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات

آزمون قضاوت اخلاقی (Moral Judgment Test : MJT)

این آزمون که بین سال‌های ۱۹۶۷ تا ۱۹۷۱، به وسیله سینها و وارما (Synha & Warma) ساخته شد و در سال ۱۹۹۸ نیز مورد تجدیدنظر آنان قرار گرفت، در ایران توسط کرمی (۱۳۷۹) به فارسی برگردانده شده است و برای ارزیابی قضاوت اخلاقی کودکان دوره ابتدایی تدوین شده است. آزمون دارای ۵۰ سؤال چندگزینه‌ای است و آزمودنی باید درباره آنها

تصمیم اخلاقی بگیرد، زمینه کار اخلاقی را در اظهارنظرها گروه‌بندی‌کند، میان کلمات و معنای اخلاقی رابطه برقرارنماید، در برابر مشکلات اخلاقی استدلال منطقی کند و تعاریف مناسب ارزش‌های اخلاقی را انتخاب نماید.

برای هر پاسخ درست، یک نمره و برای هر پاسخ غلط صفر منظور می‌گردد. راهنماهایی که برای اجرای این آزمون تهیه شده‌است، ساده هستند و به‌صورت دستورالعمل، قبل از سؤالات هر بخش ارائه شده‌اند. مدت زمان پاسخ‌گویی کودکان به این آزمون، برای این سن ۴۵-۴۰ دقیقه است.

پایایی این آزمون با استفاده از ضریب همبستگی «اسپیرمن براون» (Spearman Brown) ۰/۹۳ به‌دست آمده‌است (سینها و وارما، ۱۹۹۸، ترجمه کرمی، ۱۳۷۹). در این پژوهش، با اجرا بر روی یک نمونه ۶۰ نفری از افراد جامعه مورد بررسی، پایایی این آزمون معین شد. برای محاسبه ضریب پایایی از آلفای کرونباخ و تصنیف استفاده گردید که به ترتیب ۰/۶۱ و ۰/۶۲ به‌دست آمد. این ضرایب به‌طور نسبی رضایت‌بخش است.

در پژوهش حاضر برای تعیین روایی پرسش‌نامه، از دیدگاه صاحب‌نظران این حوزه استفاده شد. به همین منظور، پرسش‌نامه در اختیار چند تن از اساتید و متخصصان حوزه تعلیم و تربیت قرارگرفت که با صلاحدید آنان تعدادی از سؤالات اصلاح و در نهایت با استفاده از نظرات و پیشنهادهای آنان در ویرایش نهایی، آزمون با ۳۵ سؤال برای اجرا آماده شد.

مواد آموزشی

در این پژوهش از سه مجموعه داستان استفاده شد که عبارت‌اند از «داستان‌هایی برای فکرکردن»، نوشته رابرت فیشر (بی‌تا، ترجمه شاهرز لنگرودی، ۱۳۸۶)، «داستان‌های فکری» از فلیپ کم (ترجمه احسانه باقری، ۱۳۷۹) و «دنیایی را تصورکن» نوشته برثیت لابه و میشل پوش (Brigitte, Labbe & Michel Puech) (ترجمه پروانه عروج‌نیا، ۱۳۸۸). این داستان‌ها، دارای مضمون فلسفی و اخلاقی بوده و به موضوعاتی همچون راست‌گویی، درستی، احترام، خشم، خوبی و بدی و دزدی می‌پردازند. اهدافی که در این داستان‌ها در نظر گرفته شده‌است شامل اهداف آموزشی، شناختی، اخلاقی و اجتماعی است. بدین معنا که کودکان در جریان کندوکاو فلسفی، علاوه بر مهارت‌های استدلال به پذیرش مسئولیت، احترام به دیگران و دیگر ارزش‌های اخلاقی نیز هدایت می‌شوند. به همراه این کتاب‌ها، یک راهنمای آموزشی برای معلم، درباره هر یک از داستان‌ها

پیشنهاد شده که سؤال‌های دانش‌آموزان را هدایت و یا زمینه بروز سؤال‌هایی را در ذهنشان فراهم می‌کند.

طرح پژوهش و روش اجرای آن

روش مورد استفاده در این پژوهش، روش نیمه‌تجربی است که در آن از طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه استفاده شده و به منظور بررسی تأثیر روش اجتماع پژوهشی بر رشد اخلاقی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی به کار رفته است.

در این پژوهش، آموزش فلسفه به روش اجتماع پژوهشی، در ۱۱ جلسه ۵۰ دقیقه‌ای (هر هفته یک جلسه) و به مدت دو ماه و نیم با گروه آزمایش صورت پذیرفت. جلسه اول، جلسه مقدماتی و ۱۰ جلسه دیگر، جلسات اصلی بود. این برنامه به تفکیک جلسات به صورت ذیل اجرا شد:

جلسه اول: معارفه

جلسه دوم و سوم: موضوع: احترام گذاشتن داستان: احترام گذاشتن

جلسه چهارم و پنجم: موضوع: خشم، داستان: خشم

جلسه ششم و هفتم: موضوع: خوبی و بدی، داستان: خوبی و بدی

جلسه هشتم و نهم: موضوع: دزدی، داستان: چاقو

جلسه دهم و یازدهم: موضوع: حقیقت، داستان: حقیقت

در تمامی جلسات موضوعاتی تحت عنوان «طرح بحث» به شیوه اجتماع پژوهشی ارائه می‌شد. بدین نحو که ابتدا قسمتی از داستان فلسفی به وسیله دانش‌آموزان خوانده و سپس از آنها خواسته می‌شد که نظرات خود را در مورد داستان بیان کنند. نظرات هر یک از دانش‌آموزان بر روی تابلو نوشته و سپس از دانش‌آموزان به ترتیب خواسته می‌شد که در مورد نظرات خود با ارائه دلیل صحبت کنند. به این ترتیب، میان دانش‌آموزان گفت‌وگویی صورت می‌گرفت که اساس آن روش اجتماع پژوهشی بود.

یافته‌های پژوهش

در این بخش یافته‌های توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره‌های مربوط به متغیر مورد مطالعه در پژوهش حاضر بررسی و نتایج در جدول شماره ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره‌های قضاوت اخلاقی آزمودنی‌های گروه آزمایش و گواه در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون

مرحله	شاخص‌های آماری		میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر	تعداد
	گروه‌ها	آزمودنی‌ها					
پیش‌آزمون	آزمایش	دختر	۱۶/۶۳	۴/۸۰	۱۰	۲۷	۳۰
		پسر	۱۵/۴۶	۴/۴۸	۹	۲۸	۳۰
		کل	۱۶/۰۵	۴/۶۴	۹	۲۸	۶۰
	گواه	دختر	۱۶/۶۰	۳/۲۵	۱۰	۲۵	۳۰
		پسر	۱۶/۲۶	۴/۸۲	۷	۲۵	۳۰
		کل	۱۶/۴۳	۴/۰۸	۷	۲۵	۶۰
پس‌آزمون	آزمایش	دختر	۲۸/۹۳	۴/۹۰	۱۸	۳۵	۳۰
		پسر	۲۸/۲۳	۵/۱۹	۱۵	۳۴	۳۰
		کل	۲۸/۵۸	۵/۰۱	۱۵	۳۵	۶۰
	گواه	دختر	۲۰/۷۶	۶/۴۴	۷	۳۲	۳۰
		پسر	۱۹/۲۳	۵/۳۹	۸	۳۱	۳۰
		کل	۲۰/۰۰	۵/۹۴	۷	۳۲	۶۰

یافته‌های جدول ۱ نشان می‌دهد که در کل آزمودنی‌ها میانگین نمره‌های قضاوت اخلاقی گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون (۲۸/۵۸) نسبت به مرحله پیش‌آزمون (۱۶/۰۵) تفاوت دارد، به این صورت که این میانگین بیشتر شده‌است، اما در گروه گواه چنین تغییری روی نداده‌است.

یافته‌های استنباطی

در پژوهش حاضر برای آزمون فرضیه‌ها و تعیین معنی‌داری تفاوت میان نمره‌های گروه آزمایش و گواه در متغیر وابسته یعنی قضاوت اخلاقی، از روش تجزیه و تحلیل کوواریانس یک‌متغیری (ANCOVA) استفاده شد.

در ابتدا به منظور بررسی تفاوت یا عدم تفاوت واریانس‌های گروه‌های آزمایش و گواه در متغیر وابسته، در مرحله پیش‌آزمون، آزمون لوین Leven به‌عمل‌آمد که نتایج آن در جدول شماره ۲ آمده‌است.

جدول ۲. آزمون همگنی واریانس‌های لوین در گروه‌های آزمایش و گواه بر اساس متغیر وابسته

متغیر	F	df1	df2	سطح معنی‌داری P
قضاوت اخلاقی	۱/۷۱	۱	۱۱۸	۰/۱۹

همان گونه که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، نتایج آزمون همگنی واریانس‌های گروه‌های آزمایش و گواه در رابطه با متغیر وابسته، نشان می‌دهد که نسبت Fهای مربوط به پیش‌آزمون و پس‌آزمون در قضاوت اخلاقی معنی‌دار نیست. بنابراین واریانس‌های گروه آزمایش و گواه یکسان است.

جدول ۳. نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس بر روی میانگین نمره‌های پس‌آزمون قضاوت اخلاقی در آزمودنی‌های گروه آزمایش و گواه

منبع تغییر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی‌داری P
گروه	۲۳۵۸/۱۴۰	۱	۲۳۵۸/۱۴۰		
خطا	۲۲۶۷/۳۸۳	۱۱۷	۱۹/۳۷۹	۱۲۱/۶۸۳	<۰/۰۰۱
کل	۷۶۵۹۱	۱۲۰	-		

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که میان آزمودنی‌های گروه آزمایش و گواه از لحاظ متغیر قضاوت اخلاقی در سطح $P < ۰/۰۰۱$ تفاوت معنی‌داری وجود دارد، بنابراین فرضیه اول پژوهش مورد تأیید قرار گرفته است. به عبارتی دیگر، آموزش فلسفه به روش اجتماع پژوهشی منجر به رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان، در مرحله پس‌آزمون شده است.

جدول ۴. نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس بر روی میانگین نمره‌های پس‌آزمون قضاوت اخلاقی در آزمودنی‌های دختر گروه آزمایش و گواه

منبع تغییر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی‌داری P
گروه	۹۹۵/۳۲۴	۱	۹۹۵/۳۲۴		
خطا	۱۵۲۳/۲۰۸	۵۷	۲۶/۷۲۳	۳۲/۲۴۶	<۰/۰۰۱
کل	۳۹۹۵۳	۶۰	-		

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که میان آزمودنی‌های دختر گروه آزمایش و گواه از لحاظ متغیر قضاوت اخلاقی در سطح $P < ۰/۰۰۱$ تفاوت معنی‌داری وجود دارد، بنابراین فرضیه ۱-۱

پژوهش مورد تأیید قرار می‌گیرد. به عبارتی دیگر، آموزش فلسفه به روش اجتماع پژوهشی منجر به رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان دختر، در مرحله پس‌آزمون شده‌است.

جدول ۵. نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس بر روی میانگین نمره‌های پس‌آزمون قضاوت اخلاقی در آزمودنی‌های پسر گروه آزمایش و گواه

منبع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری P
گروه	۱۳۹۸/۰۹۶	۱	۱۳۹۸/۰۹۶		
خطا	۶۸۶/۹۸۷	۵۷	۱۲/۰۵۲	۱۱۶/۰۰۱	<۰/۰۰۱
کل	۳۶۶۳۸	۶۰	-		

مندرجات جدول ۵ نشان می‌دهد که میان آزمودنی‌های پسر گروه آزمایش و گواه از لحاظ متغیر قضاوت اخلاقی در سطح $p < 0/001$ تفاوت معنی‌داری وجود دارد، بنابراین فرضیه ۱-۲ پژوهش مورد تأیید قرار می‌گیرد. به عبارتی دیگر، آموزش فلسفه به کودکان منجر به رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان پسر، در مرحله پس‌آزمون شده‌است.

جدول ۶. نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس دو عاملی بر روی میانگین نمره‌های پس‌آزمون قضاوت اخلاقی در آزمودنی‌های گروه آزمایش و گواه

منبع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری P
گروه	۲۳۵۷/۸۰۹	۱	۲۳۵۷/۸۰۹	۱۲۰/۹۲۵	<۰/۰۰۱
جنسیت	۸/۹۳	۱	۸/۹۳	۰/۴۵۸	=۰/۵۰
تعامل جنسیت و گروه	۱۰/۰۶۶	۱	۱۰/۰۶۶	۰/۸۲۴	=۰/۳۶
خطا	۲۲۴۲/۲۷۹	۱۱۵	۱۹/۴۹۸		
کل	۷۶۵۹۱	۱۲۰	-		

همان‌طور که جدول ۶ نشان می‌دهد میان آزمودنی‌های دختر و پسر از لحاظ قضاوت اخلاقی، تفاوتی وجود ندارد ($F=0/458$ و $P=0/5$). بر این اساس می‌توان گفت که در تأثیر آموزش فلسفه به روش اجتماع پژوهشی، بر رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان میان دختر و پسر تفاوتی وجود ندارد. F حاصل از تعامل جنسیت و گروه هم، معنی‌دار نیست ($F=0/824$ و $P=0/36$)، بنابراین فرضیه دوم پژوهش تأیید نمی‌گردد. به علاوه، مندرجات جدول ۶ نشان می‌دهد میان گروه آزمایش و گواه در متغیر وابسته، تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

نتیجه گیری

برنامه آموزش فلسفه به کودکان، یکی از ابزارهایی است که از راه فلسفه‌ورزی نه تنها به بهبود و ارتقای مهارت‌های فکری می‌پردازد، بلکه موجبات رشد اخلاقی را نیز فراهم می‌کند. از این‌رو، با توجه به معنای حقیقی تربیت که همانا کشاندن آدمی به سوی ارزش‌های والای انسانی است، چنان که بتواند آنها را آزادانه و آگاهانه بفهمد، بپذیرد و از همه مهم‌تر به‌کارگیرد (نقیب زاده، ۱۳۸۸)، رسالت نهادهای آموزشی که تربیت حقیقی یادگیرندگان از وظایف اصلی آنها محسوب می‌شود، بیشتر آشکار می‌گردد. ارزش‌ها را نمی‌توان به کودکان تلقین نمود و ارائه روش‌های سستی، تحمیلی و یک‌سویه درباره آموزش این مسائل نیز، نه تنها بی‌جواب خواهدماند، بلکه گاهی نتیجه معکوس به دنبال خواهدداشت و به پرورش رویه‌های نامناسبی نظیر ریا و تظاهر در کودکان منجر خواهدشد. از این‌رو، نکته این است که در تربیت اخلاقی به امر درونی‌سازی مفاهیم اخلاقی در کودکان همت‌گماریم. آنچه یاری‌گر ما خواهدبود، آموزش مهارت‌های فلسفی و ایجاد گرایش‌های مثبت به ارزش‌های مربوطه است. از این‌رو، ارزش‌ها و باورهایی که با کنکاش و فلسفه‌ورزی به‌دستی آیند، هم از پایداری و دوام بیشتری برخوردارند و هم فرد نسبت به آنها خودآگاهی و تعهد بیشتری خواهدداشت.

در فرآیند اجتماع پژوهشی به پرورش تفکر انتقادی، خلاق و مسئولانه که هم در زندگی شخصی و هم در زندگی اجتماعی به آن نیازمندیم، به‌طور ویژه توجه می‌شود. از این‌رو، اگر عملکرد در حلقه‌های کندوکاو، به‌طور صحیح و در راستای اهداف ازپیش‌تعیین‌شده باشد، حاصل کار تربیت نسلی نقاد، خلاق و مسئولیت‌پذیرست؛ نسلی که قادر خواهدبود زندگی فردی، اخلاقی و اجتماعی خود را بر اساس تفکر صحیح و منطقی پی‌ریزی کند.

بسیاری از مهارت‌هایی که از طریق اجتماع پژوهشی در برنامه آموزش فلسفه به کودکان تقویت می‌شود، در واقع مهارت‌هایی هستند که محورهای اصلی تربیت شهروند مدنی را تشکیل می‌دهند. از این‌رو، می‌توان اجتماع پژوهشی را آموزشی برای زندگی تلقی نمود. یکی از این اصول که در اجتماع پژوهشی به خوبی تمرین می‌شود، استفاده از استدلال‌های منطقی است که در نهایت کودک را به سوی خودتصحیحی، مرکزیت‌زدایی و قضاوت صحیح سوق می‌دهد. دیگری نیز، گسترش فرهنگ گفت‌وگو و اجرای آزاداندیشی است؛ مهارتی که نه تنها منجر به پویایی فرد در گروه می‌شود، بلکه باعث می‌شود که کودکان بلندنظری،

دیگرپذیری، پذیرش آرای مخالف، سعه صدر و ... که همگی بیان گر فضائل اخلاقی هستند را در خود پرورش دهند. از این رو، می توان ادعانمود که برنامه آموزش فلسفه به کودکان از طریق اجتماع پژوهشی، یکی از مناسب ترین روش های تربیت است که منجر به تربیت شهروندان آگاه، فکور و مسئول است و شرایط زندگی در یک جامعه سالم و پویا را فراهم می نماید و این راهی است به سوی رشد اخلاقی.

منابع

- اسکندری، حسین و کیانی، ژاله ۱۳۸۶. «تأثیر داستان بر افزایش مهارت فلسفه‌ورزی و پرسش‌گری دانش‌آموزانی»، *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*. س ۲، ش ۷: ۳۶-۱.
- جهانی، جعفر ۱۳۸۶. «بررسی تأثیرات برنامه آموزش فلسفه به کودکان در رشد منش‌های اخلاقی دانش‌آموزان»، *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، س ۲، ش ۷: ۵۹-۳۷.
- رشتچی، مژگان و کیوان‌فر، ارشیا ۱۳۸۸. «مبانی نظری اجتماع کندوکاو به عنوان روش آموزش فلسفه به کودکان»، *فصلنامه فرهنگ*. س ۲۲، ش. اول پیاپی ۶۹: ۵۸-۳۹.
- سینها، دورگاندا و وارما، میرا ۱۹۹۸. *آزمون قضاوت اخلاقی*. ترجمه: ابوالفضل کرمی (۱۳۷۹). تهران: مرکز نشر روان سنجی.
- صفایی مقدم، مسعود ۱۳۷۷. «برنامه آموزش فلسفه به کودکان». *فصلنامه علمی - پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهراء (س)*. س ۸، ش ۲۶ و ۲۷: ۱۸۴-۱۶۱.
- فیشر، رابرت. ۲۰۰۳. *آموزش و تفکر*. ترجمه: فروغ کیان زاده (۱۳۸۵). اهواز: انتشارات ریش.
- فیشر، رابرت. بی تا. *داستان‌هایی برای فکر کردن*. ترجمه: سید جلیل شاهی لنگرودی (۱۳۸۶). تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- قائدی، یحیی ۱۳۸۳. *آموزش فلسفه به کودکان، بررسی مبانی نظری*. تهران. نشر دواوین
- قائدی، یحیی ۱۳۸۸. «برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان در دوره راهنمایی و متوسطه». *فصلنامه فرهنگ*، س ۲۲، ش. اول. پیاپی ۶۹: ۱۰۸-۸۳.
- کم، فلیپ ۱۹۹۳. *داستان‌های فکری (جلد اول)*. ترجمه: احسانه باقری (۱۳۷۹) تهران: انتشارات امیرکبیر.
- لابه، برژیت و پوش، میشل ۲۰۰۵. *دنیایی را تصور کن که ... فلسفه به زبان ساده*. ترجمه: پروانه عروج‌نیا (۱۳۸۸). تهران: انتشارات آسمان خیال.
- مرعشی، سید منصور ۱۳۸۵. «بررسی روش اجتماع پژوهشی در برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش مهارت‌های استدلال دانش‌آموزان پسر پایه سوم راهنمایی مدرسه نمونه دولتی اهواز». *فصلنامه علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، دوره سوم، س ۱۳، ش ۲: ۵۴-۳۱.
- مرعشی، سید منصور ۱۳۸۸. «پویایی‌های اجتماع پژوهشی در برنامه آموزش فلسفه به کودکان». *فصلنامه فرهنگ*. س ۲۲، ش. اول پیاپی ۶۹: ۱۴۹-۱۰۹.

۱۰۲ بررسی تأثیر اجرای برنامه آموزش فلسفه برای کودکان ...

- ناجی، سعید ۱۳۸۷. *کنه و کاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان (گفت و گو با پیشگامان)*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- نقیب زاده، میر عبدالحسین ۱۳۸۸. «تربیت و مفهومی‌های گوناگون آن». *ماهنامه رشد معلم*. دوره بیست و هفتم، ش ۷: ۷-۴.
- واربرتون، نایجل. بی تا. ۱۳۸۵. *الفبای فلسفه*. ترجمه: مسعود علیا، تهران: انتشارات ققنوس.
- نوروزی، رضاعلی ۱۳۸۶. «بررسی کار فلسفی با کودکان از دیدگاه دانش آموزان مدارس شهر اصفهان». *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*. س ۶، ش ۲۳: ۱۴۶-۱۲۳.

- Davis, R. 2007. "Putting the community back in to inquiry based learning: why inquiry based learning should back as well as forward. New Zealand": *journal of teacher's work*. Vol. 4, Issue. 2, pp. 99-104.
- Leaney, G. & Lynch, S. 2007. "Fostering values in the philosophy classroom". [http://www.Fapsa.Org.Au/Files/Conference\(2007\)Presenter-abstract.Rtf](http://www.Fapsa.Org.Au/Files/Conference(2007)Presenter-abstract.Rtf).
- Lipman, M. Sharp, A. M. and Oscanyan. F. S. 1980. "Philosophy in the classroom". Philadelphia: Temple university press.
- Lipman, M. 1980. *Philosophy in the classroom*. Temple university press.
- Lipman, M. 1993. *Thinking children and education*. U.S.A: Kendal/hunt publishing company.
- Lipman, M. 2003. *Thinking in education*. Cambridge university press.
- Mehta, S. & Whitebread, d. 2005: *Philosophy for children and moral development in the India context*. Cambridge University. Vol. 21, No. 3, PP. 2-12.
- Olthof, T., Rieffe, C. 2008: "The assignment of moral status: Age-related differences in the use of three mental capacity criteria". *British Journal of Developmental Psychology*. 26, 233-247.
- Peirce, C. S. 1955: *The philosophical writings of peirce*. ed. J. Buchler (New York, Dover).
- Reznitskaya, A. 2008. *Philosophical discussions in elementary school classrooms: theory, pedagogy, research*. Montclair state. University, New Jersey, USA.
http://www.iaie.org/download/turin_paper_reznitskaya.pdf.
- Sharp, A. M. 1993. "The ethics of translation, critical and creative thinking". *The Australasian Journal of p4c*. Vol. 1, No. 1, PP. 10-17.