

تاریخ دریافت مقاله: ۹۱/۱۱/۲۷

تاریخ تصویب مقاله: ۹۵/۶/۳۱

بررسی اثرگذاری آموزش فلسفه به کودکان بر تحول اخلاقی دانش آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی در شهر تهران

دکتر علی رضا عظیم پور*، دکتر حسین اسکندری** و دکتر صغری ابراهیمی قوام***

چکیده

هدف از این پژوهش، بررسی تأثیر آموزش «فلسفه برای کودکان» (P4C) بر تحول اخلاقی دانش آموزان بود. به این منظور، دو کلاس در پایه پنجم مدرسه‌ای ابتدایی و پسرانه در منطقه یک آموزش و پرورش شهر تهران به طور تصادفی انتخاب شد. یکی از این کلاس‌ها به عنوان گروه آزمایش تحت ۹ جلسه آموزش P4C قرار گرفت. از هر یک از کلاس‌ها ۱۶ نفر به طور تصادفی برای آزمون‌گیری انتخاب شدند. با استفاده از فرم‌های موازی معماهای اخلاقی کلبرگ و پیاژه و پی‌گیری بالینی قضاوت‌های اخلاقی کودکان به روش مصاحبه فردی، استدلال‌های اخلاقی دانش آموزان از نظر تراز کلی تحول اخلاقی، خود پیروی اخلاقی و اخلاق فاعلی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون نمره‌گذاری شد. تحلیل کورایانس چندگانه هیچ‌گونه تفاوت معناداری را بین پس‌آزمون‌های تعدیل شده دو گروه در هیچ یک از متغیرها نشان نداد؛ بنابراین، هیچ یک از فرضیه‌های پژوهشی مورد تأیید قرار نگرفت. به نظر می‌رسد،

a.azimpour@kazerunsfu.ac.ir

e_ eskandari@yahoo.com

gavam2005@yahoo.com

* استادیار روانشناسی دانشگاه سلمان فارسی کازرون

** دانشیار روانشناسی دانشگاه علامه طباطبایی

*** دانشیار روانشناسی دانشگاه علامه طباطبایی

اجرای روش آموزش فلسفه به کودکان در بافت آموزش و پرورش ایران، نیازمند مداخلات شدیدتر و ملاحظات بیشتری است.

واژه‌های کلیدی: فلسفه برای کودکان، تحول اخلاقی، تراز تحول اخلاقی، خودپیروزی اخلاقی، اخلاق فاعلی.

مقدمه

امروزه نظام آموزشی ایران، شاهد پسرقت روزافزون اخلاقی دانش‌آموزان است. آنچه به نام ارزش‌ها در مدارس تبلیغ می‌شود، گاه به ضد ارزش بدل می‌گردد و ناهمخوانی زیادی را با زندگی طبیعی و تکوینی دانش‌آموزان نشان می‌دهد (کریمی، ۱۳۸۰)؛ این در حالی است که صاحب‌نظران تعلیم و تربیت، آموزش و پرورش آینده جهان را با گرایش مسلط به سوی تربیت اخلاقی قلمداد کرده و این گرایش را تنها راه رهایی بشر از بحرانی که گریبان‌گیر اوست، می‌دانند (کریمی، ۱۳۸۳).

روانشناسان، رشد یا تحول اخلاقی را از دیدگاه‌های مختلفی مورد بررسی قرار داده‌اند. روان‌تحلیل‌گران، به بررسی احساس گناه و پایگاه «من برتر»^۱ در شخصیت پرداخته‌اند. رفتارگرایان، چگونگی یادگیری رفتارهای اخلاقی را مدنظر قرار داده‌اند و بالاخره روانشناسان شناختی، به مطالعه چگونگی استدلال و قضاوت اخلاقی پرداخته‌اند (کریمی، ۱۳۸۱).

پیاژه^۲ بزرگترین نماینده رویکرد تحولی - شناختی، از همگامی تحول اخلاقی با تحول شناختی سخن می‌گفت. پیاژه معتقد بود که والدین نقشی نیرومند در فهم کودک از قواعد اخلاقی و اجتماعی دارند (اتکینسون، اتکینسون، اسمیت، بم و هوکسما، ۱۳۸۴). کلبِرگ^۳ نیز همچون پیاژه بر اهمیت تحول‌شناختی و همبستگی آن با تحول اخلاقی تأکید داشت؛ اما علاوه بر

^۱ -super ego

^۲ - Piaget

^۳ - Kohlberg

پخته شدن فکر، فرصت‌های نقش‌گیری و بحث درباره موضوعات اخلاقی با شخصی در مرحله بالاتر را از عوامل مؤثر بر تحول اخلاقی می‌دانست. به نظر کلبرگ، پدرها و مادرها نقش کمی در تحول اخلاقی کودک ایفا می‌کنند؛ چرا که روابط آنها قدرت مآبانه است و برعکس همسالان نقشی فعال در تحول اخلاقی کودک دارند (سانتراک، ۱۳۸۵).

از دیدگاه پیاژه، مفهوم اخلاق فاعلی^۱ به توانمندی تحول یافته کودکان جهت فهم نیست و انگیزه به‌عنوان مرجعی برای قضاوت اخلاقی اشاره دارد. در مقابل اخلاق عینی^۲، معرف قضاوت بر اساس ضرر و زیان مادی و کمی است (کریمی، ۱۳۸۳). مفهوم خود پیروی^۳ (در مقابل دیگر پیروی) مفهوم دیگر پیاژه برای استدلال‌های اخلاقی است که به توان تحول یافته فرد جهت عمل به معیارهای اخلاقی خود به جای تبعیت از دیگران اشاره دارد (مهتا و وایتبرید^۴، ۲۰۰۶). مفهوم تراز^۵ کلی تحول اخلاقی در دیدگاه کلبرگ به سه تراز و شش مرحله‌ای اشاره دارد که کلبرگ بر اساس نوع قضاوت اخلاقی کودکان ترسیم می‌کند. در تراز اول کودک بر اساس اجتناب از تنبیه و کسب پاداش، در تراز دوم بر اساس معیارهای جامعه و خانواده و بالاخره در تراز سوم بر اساس معیارهای خودپذیرفته، به استدلال اخلاقی می‌پردازد (کریمی، ۱۳۸۱).

کلبرگ، تجربه تعارض‌های اخلاقی با همسالان و کسب تجاربی را که در حل موقعیت‌های مسأله‌زا کمک کننده‌اند، در کنار قرار گرفتن در معرض افکار مرحله بعدی تحول اخلاقی، از عوامل مؤثر در تربیت اخلاقی می‌دانست (کریمی، ۱۳۸۳). این تجربه با همسالان، چیزی است که در برنامه «فلسفه برای کودکان» (P4C) قابل دسترسی است. این برنامه آموزشی نخستین بار توسط ماتیو لیپمن^۷ در سال ۱۹۷۰ مطرح شده و در آن تلاش می‌شود تا از طریق داستان‌های

¹ - subjective morality

² - objective morality

³ - autonomy

⁴ - Mehta & Whitebread

⁵ -level

⁶ - philosophy for children

⁷ - Lipman

برانگیزاننده فکری، مباحثی به شکل اجتماع پژوهی، بین کودکان در کلاس درس شکل گیرد. مباحث و مجادلاتی که در نهایت باعث ارتقاء تفکر انتقادی و مهارت‌های شناختی دیگر در کودکان می‌شود (زالتا^۱، ۲۰۰۶)؛ البته روش «فلسفه برای کودکان» تا حدی با برخی جنبه‌های دیدگاه پیازه در باره تحول شناختی ناهمخوان است. پیازه مدعی بود که افراد پس از رسیدن به دوره عملیات صوری (تقریباً ۱۲ سالگی) است که می‌توانند به مسائل انتزاعی بیاندهند. پیش از این دوره، خودمیان‌بینی^۲ کودکان باعث می‌شود تا آنها هر چیزی را فقط بر اساس ارتباطی که با آنها دارند، درک کنند؛ بر این اساس، سخن گفتن از استدلال‌های فلسفی و انتزاعی در کودکان امری نامعمول به نظر می‌رسد؛ اما شواهد مختلف حاکی از آن است که پیازه در اشتباه بوده است. بسیاری از تحقیقات جدید نشان می‌دهند که کودکان کم‌سال وقتی مسائل به نحوی برایشان سازمان یابد که بتوانند آنها را تشخیص دهند، قادرند اعمالی را که محتاج پردازش شناختی کاملاً پیچیده است، انجام دهند (موریس^۳، ۲۰۰۳).

لیپمن هنگامی که برای نخستین بار در دهه ۶۰ قصد داشت تا فلسفه پژوهی را انجام دهد، تحت تأثیر پیازه، از ۱۱ تا ۱۲ سالگی را زمان مناسبی برای فلسفه پژوهی قلمداد می‌کرد؛ اما وقتی که متوجه تأثیرگذاری فلسفه پژوهی بر استدلال‌های کودکان شد، کوشید تا رویکردی غیر تحول‌نگر^۴ را پیش گرفته و توصیفات پیازه از قضاوت‌های کودکان را به صورت پردازشی تفسیر کند (تکستر^۵، ۱۹۸۲).

در برنامه آموزشی P4C برای شروع تفکر عمیق در کودکان، کتاب‌های تصویردار داستانی و پویانمایی‌ها^۶ محرک‌هایی ایده‌آلند (ساتکلیف^۷، ۲۰۰۰)؛ البته می‌توان برای شروع یک بحث

¹ - Zalta

² - ego centralism

³ - Murriss

⁴ - non developmental

⁵ - Texter

⁶ - animations

⁷ - Sutcliffe

فلسفی و تحریک تفکر فلسفی کودکان، از یک قطعه شعر، مطلب یک روزنامه، یک فیلم و حتی رویدادهای معمول روزانه هم کمک گرفت؛ اما غالباً داستان‌های کودکانه فکری که دارای محتوایی فلسفی‌اند، بدین منظور انتخاب می‌شوند (هاینز^۱، ۲۰۰۲). پس از شنیدن داستان، کودکان تشویق می‌شوند تا درباره سؤالاتی که از داستان به ذهنشان می‌آید، فکر کنند. این لحظه، «لحظه تفکر^۲» نام دارد. جهت آماده سازی کودکان، واژه‌هایی که به آنها کمک می‌کند تا افکار خود را به وسیله آن بیان کنند، در اختیارشان گذاشته می‌شود؛ مثلاً گفته می‌شود: «چه چیزی در این داستان فکر شما را به خود مشغول کرده؟» یا «چه چیز عجیبی از این داستان احساس می‌کنید؟». کودکان بعد از یکی دو دقیقه فکر کردن، بیش از چند دقیقه به طور آزاد درباره سؤالات خود صحبت می‌کنند؛ سپس موضوعات، هنرمندانه توسط مربی به دست گرفته می‌شود و از کودکان خواسته می‌شود، تصاویری را که در ذهن دارند، ترسیم کنند. سؤالاتی که کودکان مطرح می‌کنند، یادداشت می‌شود و بعد خود کودکان سؤالی را برای بحث انتخاب می‌کنند (ساتکلیف، ۲۰۰۰).

قبل از شروع بحث، آموختن مسائلی به کودکان ضرورت دارد. برای اثر بخشی و سودمندی بحث، کودکان باید توافق کنند که به اندیشه‌ها و گفته‌های دوستانشان احترام بگذارند. آنها باید بیاموزند، هنگام صحبت کردن دوستانشان راحت و آرمیده و برای لحظاتی ساکت باشند. کودکان باید مطمئن باشند که ابراز اندیشه‌هایشان با احتمال طرد و تحقیر از سوی سایر دوستانشان مواجه نمی‌شود. این آموزش، عادت مهم «شنیدن» و «گوش سپردن به عقاید دیگران» را در آنها تقویت می‌کند. اهمیت شنیدن تا بدانجاست که فیلسوف ایتالیایی، فیومارا^۳ شنیدن را مترادف اندیشیدن در نظر می‌گیرد. شنیدن در این تلقی، هم به مثابه پذیرفتن و اعتماد کردن و هم به مثابه انتقاد کردن و شک داشتن است (هاینز^۴، ۲۰۰۲).

¹ - Haynes

² - thinking time

³ - Fiumara

⁴ - Haynes

«اجتماع پژوهی فلسفی^۱» یا «فلسفه پژوهی^۲»، اصلی ترین مرحله در آموزش فلسفه به کودکان است. واژه «اجتماع پژوهی» برای اولین بار توسط فیلسوف عمل گرایی آمریکایی پیرس^۳ (۱۹۵۵، به نقل از راسل^۴، ۲۰۰۲) مطرح شد و به طور کلی به مشارکت جمعی در پژوهش علمی اشاره دارد. گفتگوهای کودکان می تواند به سوی هر جهتی پیش رود؛ این بستگی به آن چیزی دارد که علاقه کودکان را به خود معطوف کرده است (ساتکلیف، ۲۰۰۰). در اجتماع پژوهی، فشار شدید معلم به دانش آموزان ضرورتی ندارد. معلم فقط می تواند با گوش دادن دقیق به گفته های دانش آموزان، با دعوت از مشارکت کنندگان جهت تأیید یا رد دیدگاهها و یا پرورش درک خود از بحث و اعمالی اینچنینی، ثابت نگه داشتن یا تغییر دادن تمرکز بر موضوعات را مدیریت کند (هاینز و موریس، ۲۰۰۷).

لپین، معتقد است که ادبیات به کنش اخلاقی کمک می کند. وی نوع خاصی از داستان های «فلسفه برای کودکان» را جهت پرورش قضاوت های اخلاقی نوشته است. داستان هایی که می کوشند مسائلی چون: آگاهی اخلاقی، ماهیت درستی و نیکی، انواع قضاوت های اخلاقی و انواع جایگزین و متفاوت درک اخلاقی را مطرح کنند (تکستر، ۱۹۸۲). علاوه بر محتوای اخلاقی خاص و عام داستان هایی با محتوای «فلسفه برای کودکان»، خود اجتماع پژوهی می تواند بر پرورش اخلاقی تأثیر داشته باشد. اجتماع پژوهی می تواند منجر به عمل اخلاقی و هدایت اجتماعی مثبت به شکل احترام گذاشتن به دیگران، پذیرش تفاوت ها و رفتار پاسخ دهنده مناسب شود (مهتا و وایتیرید، ۲۰۰۶).

فیلیپ کم^۵ (۱۳۸۴ a) در ۸ داستانی که برای پکیج ۹ جلسه ای اش جهت آموزش «فلسفه برای کودکان» اختصاص داده، داستانی به نام داستان «چاقو» دارد که به طور خاص به مسائل

¹ - philosophical enquiry of community

² - philosophical enquiry

³ - Peirce

⁴ - Russell

⁵ - Cam

اخلاقی می‌پردازد. همچنین در این پکیج یک جلسه آماده‌سازی هم وجود دارد که در آن جلسه نحوه گوش دادن به دیگران و احترام گذاشتن به نظر دیگران آموخته می‌شود و انتظار می‌رود که خود این آماده‌سازی هم بتواند بستر ساز پرورش اخلاقی باشد.

اثر بخشی آموزش فلسفه به کودکان بر مهارت‌های شناختی، در پژوهش‌های مختلفی مورد تأیید قرار گرفته شده است. لیپمن و بایرمن^۱ (۱۹۷۱)، به نقل از تکستر، (۱۹۸۲) به بررسی اثر بخشی P4C بر مهارت‌های شناختی کودکان پرداختند و تأثیر آموزش فلسفه به کودکان را بر استدلال منطقی و مهارت خواندن مورد تأیید قرار دادند. لیپمن و شارپ^۲ (۱۹۷۵)، به نقل از تکستر، (۱۹۸۲) کارگاه‌های آموزش فلسفه به کودکان را برای معلمان یک مدرسه اجرا کردند. دانش‌آموزان این مدرسه در مقایسه با مدرسه دیگری که به عنوان گروه گواه در نظر گرفته شده بود، مهارت‌های شناختی بهتری را در خواندن، درک مطلب، شنیدن، کنجکاوی، پرسشگری، استدلال منطقی و خلاقیت نشان دادند. تریکی^۳ و تاپینگ^۴ (۲۰۰۴) در بازنگری انتقادی تحقیقات انجام شده درباره اثر بخشی «فلسفه برای کودکان» از کشورهای مختلف، نتایج مثبتی را از تأثیرگذاری P4C بر مهارت‌های خواندن، استدلال، توانایی‌های شناختی و دیگر توانایی‌های مربوط به برنامه درسی و همچنین بر عزت نفس نشان دادند.

درباره اثر بخشی آموزش فلسفه بر قضاوت‌های اخلاقی، تحقیقات زیادی صورت نگرفته است. در مطالعه جکسون^۵ (۱۹۸۷) مشخص شد که کودکان شرکت کننده در P4C در آزمون‌های مقیاس استدلال اخلاقی برونر، پیشرفت تحصیلی و استفاده از یافته‌ها در زندگی، از پیشرفت بیشتری نسبت به گروه کنترل برخوردارند. راسل (۲۰۰۲) در یک پژوهش کیفی، به بررسی استدلال‌های فلسفی کودکان ۷-۸ ساله و ۱۱-۱۲ ساله در اجتماع پژوهی فلسفی پرداخت؛

^۱ - Bierman

^۲ - Sharp

^۳ - Trickey

^۴ - Topping

^۵ - Jackson

نتایج، حاکی از تشخیص اخلاقی قوی کودکان و تفاوت‌های جنسیتی در ادراک عدالت و مسئولیت بود. یافته‌های تحقیق نشان داد که فرایند گفت‌وگو تقابلی به کودکان کمک می‌کند تا به پرورش استدلال، استنباط، وضوح‌بخشی، ایجاد ارتباطات و تعمیم و تمیز بپردازند. همچنین مهارت‌هایی چون: گوش سپردن به دیگران، احترام گذاشتن به آنها و توانمندی برای مقابله به مثل کردن، در واکنش به اجتماع‌پژوهی پرورش یافت. مهارت‌هایی که برای قضاوت و عمل اخلاقی محوری است.

مهتا و و ایتبرید (۲۰۰۶) در پژوهشی به بررسی اثربخشی آموزش فلسفه بر تحول اخلاقی کودکان ۱۲-۱۳ ساله پرداختند. مداخله در مدرسه‌ای در یکی از شهرهای جنوب هند، در ۲۲ جلسه انجام شد. این پژوهش، اثربخشی P4C را بر تحول اخلاقی تأیید کرد؛ اما بیشترین تأثیرپذیری را نه در جنبه شناختی که در جنبه اجتماعی و عاطفی تحول اخلاقی نشان داد. رزنیسکایا^۱ (۲۰۰۸) با انتخاب دو کلاس دانش‌آموزان پنجم ابتدایی، تأثیر مباحث فلسفی از طریق اجتماع‌پژوهی بر پرورش مهارت‌های استدلالی و نگرش‌های اخلاقی را تأیید کرد.

التف^۲ و ریف^۳ و تروات^۴ (۲۰۰۸) در تحقیقی به تأثیر ارتقاء توانایی‌های تفکر بر ویژگی‌های اخلاقی از طریق برنامه P4C پرداختند. تعیین وضعیت اخلاقی با توجه به سه معیار توانایی تفکر اخلاقی در نظریه‌پردازی فلسفی، درک و تحمل و بالاخره تفکر در ارتباط با افرادی که تحت ظلم واقع شده بودند، در ۱۱۶ دانش‌آموز در سنین ۹، ۱۱ و ۱۸ با ارائه داستان‌های اخلاقی انجام شد. نتایج این تحقیق نشان داد که ویژگی اخلاقی دانش‌آموزان هر سه گروه به شدت تحت تأثیر توانایی تفکر آنها قرار گرفته است.

^۱ - Reznitskaya

^۲ - Olthof

^۳ - Rieffe

^۴ - terwogt

بررسی طولی مرگلر^۱ کورتیس^۲ و اسپونر-لان^۳ (۲۰۰۹) نشان داد، P4C تأثیر عمیقی بر رشد داوری‌های اخلاقی گروه شرکت‌کننده در این تحقیق داشت. در این بررسی که در مدرسه‌ای در ایالت برادانا که کلیه معلمان آن، جهت کاوش‌گری فلسفی آموزش دیده بودند، انجام گرفت. در کنار تفکر انتقادی و خودتصحیحی، دانش‌آموزان در داوری‌های اخلاقی نیز ارتقاء پیدا کردند. خزامی (۱۳۸۸) در تحقیقی به بررسی تأثیر آموزش «فلسفه برای کودکان» بر رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر اهواز پرداخت. وی با استفاده از ۱۲۰ دانش‌آموز دختر و پسر و استفاده از آزمون قضاوت اخلاقی MJT نشان داد که «فلسفه برای کودکان»، بر رشد قضاوت اخلاقی در هر دو جنس مؤثر است.

با توجه به اثرگذاری روش «فلسفه برای کودکان» بر مهارت‌های استدلالی در ادبیات پژوهشی و با توجه به تأکید بر همگامی رشد توان استدلالی کودک با رشد قضاوت‌های اخلاقی، هدف این پژوهش بررسی اثر بخشی آموزش «فلسفه برای کودکان» بر رشد استدلال‌های اخلاقی در کودکان است؛ بر این اساس، سه فرضیه این پژوهش عبارت است از:
الف) آموزش فلسفه به کودکان بر ارتقاء تراز کلی قضاوت‌های اخلاقی مؤثر است.
ب) آموزش فلسفه به کودکان بر ارتقاء قضاوت‌های اخلاقی از دیگر پیروی، به خود پیروی مؤثر است.

ج) آموزش فلسفه به کودکان بر ارتقاء قضاوت‌های اخلاقی از اخلاق عینی به اخلاق فاعلی مؤثر است.

¹ - Mergler

² - Curtis

³ - Spooner-Lane

روش پژوهش

پژوهش انجام شده، پژوهشی نیمه آزمایشی با طرح مقایسه گروه‌های نابرابر است (بیابانگر، ۱۳۸۴). جامعه آماری این پژوهش، دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی شهر تهران در سال ۱۳۸۵ بود. علت انتخاب این پایه، نزدیک بودن دانش‌آموزان این پایه به سن مرزی و تقریبی گذار به مرحله «خود پیروی اخلاقی» پیاژه و «اخلاق قرار دادی» کلبرگ است (کریمی، ۱۳۸۵).

از طریق نمونه‌گیری چند مرحله‌ای تصادفی، منطقه ۲ آموزش و پرورش تهران و یکی از مدارس دولتی این منطقه انتخاب شد. با توجه به عدم امکان گمارش تصادفی^۱ و برگزاری کلاس‌های مجزای «فلسفه برای کودکان»، دو کلاس پایه پنجم به صورت تصادفی به عنوان گروه آزمایش و گواه انتخاب شدند. با توجه به وقت‌گیر بودن مصاحبه‌های بالینی در پس‌آزمون و پیش‌آزمون، از هر کلاس ۱۶ نفر از لیست حضور و غیاب کلاس به صورت تصادفی به عنوان گروه آزمایش و گواه انتخاب شد؛ البته آموزش به کل کلاس در گروه آزمایش ارائه می‌شد، اما صرفاً از نمونه انتخاب شده، پیش‌آزمون و پس‌آزمون گرفته شد. البته هنگام گرفتن پس‌آزمون، این طرح با دو نفر افت در گروه گواه مواجه شد.

ابزار و شیوه آموزش

برای آموزش فلسفه به کودکان از کتاب داستان‌های فکری (کم، ۱۳۸۴ a) و کتاب راهنمای معلم آن (کم، ۱۳۸۴ b) استفاده شد. این کتاب پکیجی است از شیوه اجرای آموزش «فلسفه برای کودکان» که شامل ۸ داستان (در ۸ جلسه) و یک جلسه آماده‌سازی است. یکی از داستان‌های این مجموعه (داستان چاقو) اختصاصاً به موضوع قضاوت‌های اخلاقی می‌پردازد و داستان‌های دیگر نیز کم و بیش تلویحاتی در پرورش قضاوت‌های اخلاقی دارند.

داستان‌هایی که باید مورد بحث قرار می‌گرفت، قبل از هر جلسه در اختیار بچه‌ها قرار داده می‌شد و از آنها خواسته می‌شد تا آن داستان‌ها را در منزل مطالعه کنند و قسمتی از موضوع آن

¹ - random assignment

را به دلخواه نقاشی کنند. در جلسات نیز، ابتدا دانش‌آموزانی که داستان‌ها را مطالعه کرده بودند، آنها را قطعه قطعه و با مشارکت هم برای دوستان خود تعریف می‌کردند. پس از آن، به مدت چند دقیقه بچه‌ها سؤالاتی را که به ذهنشان می‌رسید، یادداشت کرده و آن را در کلاس مطرح می‌کردند. با انتخاب یکی از سؤالات، بحث کلاسی در قالب اجتماع پژوهی آغاز می‌شد (کم، ۱۳۸۴ ب).

در طول ۹ جلسه، هر هفته دو جلسه از کلاس‌های فلسفه برگزار شد. در جلسه اول به عنوان جلسه مقدماتی، اصول بحث کردن، شنیدن، اندیشیدن و کلاً مسائلی که می‌تواند در اجتماع پژوهی به کار بیاید، به کار گذاشته شد. در آموزش داستان‌ها نیز بر داستان «چاقو» با توجه به محتوای اخلاقی قوی آن تأکید بیشتری شد.

ابزار و شیوه اندازه‌گیری

برای بررسی میزان تحول‌یافتگی قضاوت‌های اخلاقی کودکان، از شش معمای اخلاقی پیاژه و کلبگ استفاده شد. دو جفت معمای اخلاقی کلبگ، تراز کلی تحول اخلاقی را می‌سنجد. دو جفت معمای اخلاقی پیاژه نیز یکی خود پیروی و دیگر پیروی اخلاقی و دیگری اخلاق فاعلی - عینی را مورد بررسی قرار می‌دهند. این ۶ معما از دوازده معمایی که توسط پیاژه و کلبگ (۱۹۳۲ و ۱۹۶۹، به نقل از کریمی، ۱۳۷۳) به منظور سنجش تحول اخلاقی تهیه شده، انتخاب شده است. این معماها و ملاک نمره‌گذاری به پاسخ‌های آن، توسط آریسن (به نقل از کریمی، ۱۳۸۵) به فارسی برگردانده شده‌اند. در این معماها براساس محتوای استدلال اخلاقی کودکان، نمراتی از صفر تا پنج به قضاوت اخلاقی کودکان در سه مقیاس خود پیروی - دیگر پیروی، اخلاق فاعلی - عینی و تراز کلی تحول اخلاقی داده می‌شود.

برای استفاده از معماهای فوق جهت سنجش تحول اخلاقی به پیروی از رویکرد پیاژه و کلبگ، لازم است از مصاحبه بالینی (پرون و پرون، ۱۳۸۴) استفاده شود. به این منظور، قبل از هر آزمون، معماها به تعداد افراد نمونه در اختیار آزمودنی‌ها قرار می‌گرفت. داستان در کلاس به

صورت مشترک خوانده می‌شد، پس از آن با دانش‌آموزان به صورت فردی مصاحبه انجام می‌شد؛ به این صورت که پس از حصول اطمینان از فهم محتوای داستان‌های اخلاقی توسط کودکان، پرسش‌های طرح شده در آزمون و پرسش‌هایی فراتر از آزمون، به منظور اطمینان از قضاوت‌های اخلاقی مطرح شده و پاسخ‌های کودکان یادداشت می‌شد. همچنین در مواردی که پاسخ کودکان مرزی و نامطمئن بود، از تلقین مخالف^۱ - یعنی به طور سربسته و از زبان کودکی دیگر استدلال مرحله بالا یا پایین را مطرح کردن و نظر کودک را جویا شدن (کریمی، ۱۳۸۵) - استفاده می‌شد.

با توجه به احتمال تأثیر پیش‌آزمون و پس‌آزمون در هر دو گروه آزمایش و گواه، در پیش‌آزمون‌ها از یک دسته داستان و در پس‌آزمون‌ها از داستان‌های موازی داستان‌های پیش‌آزمون استفاده می‌شد (بیابانگرد، ۱۳۸۴). برای سنجش پایایی آزمون‌ها از پایایی به روش فرم‌های هم‌تا (موازی) استفاده شد. در روش سنجش پایایی به روش فرم‌های موازی، ضریب همبستگی دو فرم از یک آزمون سنجیده می‌شود (بیابانگرد، ۱۳۸۴). همانطور که گفته شد، در این تحقیق پیش‌آزمون‌ها با یک فرم (یک دسته داستان) و پس‌آزمون‌ها با فرم دیگری (داستان‌های دیگر) از معماهای اخلاقی کلبه‌گ و پیازه سنجیده شد؛ در نتیجه، ضریب همبستگی پیرسون (یک دامنه) پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه گواه (یعنی گروهی که در آن مداخله ای انجام نشده) می‌تواند معرف پایایی به روش فرم‌های هم‌تا (موازی) باشد. نتایج این همبستگی در تراز کلی تحول اخلاقی $0/83$ ($p < 0/01$) در خودپروی اخلاقی $0/71$ ($p < 0/05$) و در اخلاق فاعلی $0/62$ ($p < 0/05$) بود.

1- Counter suggestions

یافته‌های پژوهش

برای تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل کواریانس چندگانه^۱ (MANCOVA) در نرم افزار SPSS نسخه ۱۶ استفاده شد. پس از حصول اطمینان از رعایت مفروضه‌های این آزمون؛ یعنی خطی بودن، همگونی خطوط رگرسیون و همگونی واریانس‌ها (با استفاده از همبستگی پیرسون، آزمون F و آزمون لوین) و اجرای این آزمون و تعدیل نمرات پیش‌آزمون (متغیر هم پرش^۲) اثر کلی آزمون در هیچ یک از سه متغیر وابسته از لحاظ آماری معنادار نبود (رجوع شود به جدول ۱)؛ بنابراین، هر سه فرضیه این پژوهش (فرضیه‌های زیر) با عدم تأیید مواجه شد:

الف) آموزش فلسفه به کودکان بر ارتقاء تراز کلی قضاوت‌های اخلاقی مؤثر است.

$$F(۱,۲۸)=۰/۶۶, p=۰/۴۲$$

ب) آموزش فلسفه به کودکان بر ارتقاء قضاوت‌های اخلاقی از دیگر پیروی، به خود پیروی مؤثر است.

$$F(۱,۲۸)=۳/۰۷, p=۰/۰۹$$

ج) آموزش فلسفه به کودکان بر ارتقاء قضاوت‌های اخلاقی از اخلاق عینی به اخلاق فاعلی مؤثر است.

$$F(۱,۲۸)=۱/۴۷, p=۰/۲۴$$

جدول ۱. نتایج تحلیل کواریانس چند گانه برای متغیرهای پژوهش

منبع	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	Df	میانگین مجذورات	F
الگوی تعدیل شده (پس‌آزمون)	تراز کلی	۱۸/۵۱	۴	۴/۶۲	۲/۲۷
	اخلاق فاعلی	۹/۹۶	۴	۲/۴۹	۱/۷۲
	خود پیروی	۲۷/۹۳	۱	۶/۹۸	۴/۰۱
پیش‌آزمون تراز کلی	تراز کلی	۱۴/۴۶	۱	۱۴/۴۶	۷/۱۱
پیش‌آزمون اخلاق فاعلی	اخلاق فاعلی	۰/۷۲۵	۱	۰/۷۲۵	۰/۵۰۳
پیش‌آزمون خود پیروی	خود پیروی	۷/۱۴	۱	۷/۱۴	۴/۱۱

^۱- Multivariate Analysis of Covariance

^۲- covariate

گروه	تراز کلی	۴/۵۸	۱	۴/۵۸	۲/۲۵
	اخلاق فاعلی	۱/۹۹۱	۱	۱/۹۹۱	۱/۳۸۱
	خود پیروی	۵/۰۴	۱	۵/۰۴	۲/۹
خطا	تراز کلی	۳۶/۰۳	۲۵	۱/۴۱	
	اخلاق فاعلی	۵۰/۸۵	۲۵	۲/۰۳	
	خود پیروی	۴۳/۴۴	۲۵	۱/۷۳	

بحث و نتیجه گیری

تحقیق حاضر تلاش داشت تا اثرگذاری آموزش «فلسفه برای کودکان» را بر تحول اخلاقی در دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی مورد بررسی قرار دهد. براساس نتایج پژوهش حاضر ۹ جلسه آموزش «فلسفه برای کودکان» بر ارتقاء تراز کلی تحول اخلاقی، بر ارتقاء قضاوت‌های اخلاقی از دیگر پیروی، به خود پیروی و بر ارتقاء قضاوت‌های اخلاقی از اخلاق عینی، به اخلاق فاعلی مؤثر نبوده است. این نتایج با ادبیات پژوهشی منتشر شده درباره اثربخشی P4C تا حدی ناهمخوان است. بازنگری تریکی و تاپنیک (۲۰۰۴)، اثربخشی فلسفه برای کودکان بر مهارت‌های گوناگون شناختی در تحقیقات مختلف را تأیید کرد. راسل (۲۰۰۲)، مهتا و وایتبرید (۲۰۰۶)، جکسون (۱۹۸۷)، رزنیسکایا (۲۰۰۸)، التف و همکاران (۲۰۰۸)، مرگلر و همکاران (۲۰۰۹) و خزومی (۱۳۸۸) نیز اثربخشی این روش را در بهبود قضاوت‌های اخلاقی نشان دادند.

این ناهمخوانی را با چند احتمال می‌توان تبیین کرد؛ محدودیت‌ها موجب آن بود که مداخله آموزشی در کلاسی شلوغ و شرایطی غیر از آنچه لیپمن پیشنهاد می‌کرد، انجام شود؛ البته در برخی از پژوهش‌های اثربخشی P4C که تأثیر این روش بر مهارت‌های اخلاقی، شناختی و عاطفی را تأیید می‌کنند (مثلاً مهتا و وایتبرید، ۲۰۰۶). همچنین، تمامی آنچه لیپمن پیشنهاد کرد به انجام نمی‌رسید. به طوری که آموزش در کلاسی شلوغ انجام می‌شد. دانش آموزان نمی‌توانستند به صورت دایره‌وار بنشینند و بحث‌ها به همان نحوی که لیپمن می‌خواست به طور کاملاً تقابلی صورت نمی‌گرفت.

با توجه به فرصت اندک از زمان آغاز طرح پژوهش و مقدمات اداری برای شروع تدریس تا پایان سال تحصیلی مداخله در جلساتی اندک امکان‌پذیر بود. بر این اساس، از پکیج کم (۱۳۸۴) استفاده شد که شامل ۸ داستان (و ۸ جلسه) به همراه یک جلسه آماده سازی (جمعاً ۹ جلسه) بود؛ اما در بسیاری از پژوهش‌ها تعداد جلسات بیشتری (بیشتر از پکیج فلیپ کم) برای اثربخشی P4C پیشنهاد می‌شود؛ مثلاً در بازنگری تریکی و تاپنیک (۲۰۰۴) از تحقیقات مؤید اثربخشی P4C بر مهارت‌های شناختی و عاطفی، مدت زمان مداخله برای پژوهش‌های مختلف به این نحو بود: ۱۸۴۰ دقیقه در طول ۹ هفته، ۲/۲۵ ساعت هر هفته و در دو سال تحصیلی، ۲۷ ساعت در ۸ ماه، ۷۰ دقیقه در هفته برای ۵ ماه، ۲ ساعت در هفته در طول ۲/۵ ترم و یک ساعت در هفته برای ۶ ماه.

البته تحقیق خزامی (۱۳۸۸) در اهواز توانست در تعداد جلسات کوتاه (۱۱ جلسه) بر ارتقاء استدلال اخلاقی اثربخش باشد؛ اما باید توجه کرد که در آن تحقیق از یک آزمون کاغذی مدادی (MJT) برای پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده شد. حال آنکه در تحقیق حاضر علاوه بر اجتناب از آموزش مستقیم مسائل اخلاقی (یعنی آموزش شیوه جواب دادن به پس‌آزمون) تلاش شد تا از فرم‌های موازی برای پس‌آزمون و پیش‌آزمون استفاده شود که این خود باعث نتایج واقعی‌تر تحقیق حاضر است.

احتمال بعدی، عدم اثرگذاری غریب بودن و ابهام روش تدریس P4C برای کودکان ایرانی است. مشاهدات پژوهشگر، حاکی از ناتوانی و دشواری دانش‌آموزان در به راه‌انداختن اجتماع پژوهی است. چیزی که می‌تواند ناشی از عادت کودکان به رویکردهای تدریس معلم محوری^۱ و آموزش مستقیم ارزش‌های اخلاقی در آموزش و پرورش ایران باشد. بر همین اساس، پیشنهاد می‌شود در آینده تحقیقاتی از زاویه فلسفه تعلیم و تربیت جهت بررسی همخوانی اهداف آموزشی و برنامه درسی نظام آموزش و پرورش ایران با مبانی فلسفی و برنامه درسی روش

¹ - teacher- oriented

آموزش فلسفه به کودکان صورت گیرد تا از یک سو میزان هماهنگی این روش با روش‌های رایج آموزش در مدارس ایران بررسی شود و از طرف دیگر در صورت امکان جهت بومی‌سازی بیشتر این روش در ایران اقداماتی انجام شود. همچنین پیشنهاد می‌شود تا در تحقیقات آینده با توجه به دشواری دانش‌آموزان در ارتباط برقرار کردن با این روش، تعداد جلسات بیشتری (حتی بیشتر از تحقیقات خارجی) مورد استفاده قرار گیرد.

منابع

۱. اتکینسون، ریتا، ال؛ اتکینسون، ریچارد، سی؛ اسمیت، ادوارد، ای؛ بلم، داریل، ج؛ هوکسما، سوزان (۱۳۸۴). *زمینه روانشناسی هیلگارد*. (ترجمه رضا براهنی). تهران: انتشارات رشد. (تاریخ انتشار به زبان اصلی: ۲۰۰۰)
۲. بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۸۴). *روش‌های تحقیق در روانشناسی و علوم تربیتی*. تهران: نشر دوران.
۳. پرون، بوری؛ پرون، میشل (۱۳۸۴). *روانشناسی بالینی: آزمایش بالینی و فرایند تشخیص*. (ترجمه پریرخ دادستان و محمود منصور). تهران: انتشارات بعثت. (تاریخ انتشار به زبان اصلی: بی‌تا).
۴. خزامی، پروین (۱۳۸۸). *بررسی تأثیر آموزش فلسفه به روش اجتماع‌پژوهی بر رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر اهواز*. پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد رشته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز.
۵. سانتراک، جان دلبلیو (۱۳۸۵). *زمینه روانشناسی* (ترجمه مهرداد فیروزبخت). تهران: انتشارات رسا. (تاریخ انتشار به زبان اصلی: ۲۰۰۰).
۶. کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۳). *مراحل شکل‌گیری اخلاق در کودک: با تأکید بر رویکردهای تحولی*. تهران: انتشارات عابد.
۷. کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۰). *تربیت طربناک: شور و طرب در تربیت*. تهران: مؤسسه فرهنگی منادی تربیت.
۸. کریمی، یوسف (۱۳۸۱). *روانشناسی اجتماعی: نظریه‌ها، مفاهیم و کاربردها*. تهران: انتشارات ارسباران.
۹. کم، فیلیپ (۱۳۸۴ a). *داستان‌های فکری (۱): کندوکاوی فلسفی برای کودکان* (ترجمه احسانه باقری) تهران: انتشارات امیرکبیر. (تاریخ انتشار به زبان اصلی: ۱۹۹۳)
۱۰. کم، فیلیپ (۱۳۸۴ b). *داستان‌های فکری (۱): کندوکاوی فلسفی برای کودکان*. کتاب راهنمای معلم. (ترجمه احسانه باقری) تهران: انتشارات امیرکبیر. (تاریخ انتشار به زبان اصلی: ۱۹۹۳)
11. Haynes, J., (2002). *Children as philosopher*. London and New York: Routledge Falmer. <http://www.dialogueswork.co.uk>.
12. Haynes, J & Murriss, K., (2007). *Listening, Juggling and traveling the philosophical space*. <http://www.dialogueswork.co.uk>.
13. Jackson, T., (1987). *Philosophy for children, where and now*. *Thinking: journal of philosophy for children*. 6, (2) 22-30.

14. Mehta, S., & Whitebread, D., (2006). *philosophy for children and moral development in Indian context*. University of Cambridge. <http://www.interdisciplianery.net>.
15. Mergler, A., Curtis, E., & Spooner-Lane, R., (2009) *teacher education embrace philosophy: reflections on a new way of looking at preparing pre-service teachers*. *Journal of teacher education*. 34, (5) 33-21.
16. Murriss, K., (2003). *I think, therefore I am*. *The Early Years update*, Issue 4. <http://www.dialoguework.co.uk>.
17. Olthof, T., Rieffe, C., & terwogt, M.M., (2008) *the assignment of moral status: age related difference in the use of three mental capacity criteria*. *British journal of developmental psychology*. 26, (14), 233-247.
18. Reznitskaya, A., (2008). *philosophical discussion for elementary school classrooms: theory pedagogy, research* Montclair state university, new jersey, USA: <http://www.iaie.org>.
19. Russel, J., (2002). *Moral consciousness in a community of inquiry*. *Journal of Moral Education*. 31, (2), 12-35.
20. Sutcliffe, R., (2000). *Thinking for themselves*. *The Journal of the National Early Years Network*. 79, (35), 45-50 <http://www.dialoguework.co.uk>.
21. Texter, P., C., (1982). *Philosophy for children: A novel design for education theory and k-12 curriculum*. *Dispensed dissertation of doctoral in philosophy*. Graduate school of education.
22. Trickey, S & Topping, K.J., (2004). *Philosophy for children: A systematic review*. *The Journal of Research paper in education*, 19, (3), 27-45.
23. Zalta, E. N., (2006). *Stanford encyclopedia of philosophy*. <http://www.stanford.edu>.