

تاریخ دریافت: ۹۷/۱/۲۰
تاریخ پذیرش: ۹۸/۱۰/۱۶
صفحات: ۹۷-۱۲۲

اثربخشی آموزش فلسفه بر رشد قضاوت اخلاقی، رفتار جامعه یار و مهار خشم در دانش آموزان شهر اهواز

ماهرخ فرجی*، بهنام مکوندی**، سعید بختیارپور***، زهرا افتخار سعادی**** و پروین احتشام زاده*****

چکیده

این پژوهش با هدف تعیین اثربخشی آموزش فلسفه بر رشد قضاوت اخلاقی، رفتار جامعه یار و مهار خشم در دانش آموزان شهر اهواز انجام شده است. روش پژوهش تجربی از نوع پیش آزمون- پس آزمون با گروه گواه و با انجام مرحله پیگیری بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دختر متوسطه دوم (پایه دهم و یازدهم) شهر اهواز در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ بودند که با روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چندمرحله ای از ۱۶۰ نفر دانش آموز ۴۰ نفر انتخاب و به روش تصادفی ساده در یک گروه آزمایش (۲۰ نفر) و یک گروه گواه (۲۰ نفر) اختصاص یافتند. گروه آزمایش تحت ۱۰ جلسه برنامه آموزش گروهی فلسفه (یک بار در هفته و به مدت ۹۰ دقیقه) قرار گرفتند و گروه گواه هیچ آموزشی دریافت نکرد. پس از آموزش فلسفه، پس آزمون و یک ماه و نیم پس از مداخله، مرحله پیگیری انجام شد. برای گردآوری اطلاعات از پرسشنامه های رشد اخلاقی لطف آبادی

* دانشجوی دکترای روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران.
** استادیار گروه روانشناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران. (نویسنده مسئول)

makvandi203@gmail.com

*** استادیار گروه روانشناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران.

**** استادیار گروه روانشناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران.

***** استادیار گروه روانشناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران.

(۱۳۸۵)، پرسشنامه رفتار جامعه یار کارلو و همکاران (۲۰۰۳) و پرسشنامه خشم آیزنگ و ویلسون (۱۹۷۵) استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل کواریانس چندمتغیری (مانکوا) و روش تجزیه و تحلیل تک متغیری آنکوا انجام شد. نتایج پژوهش در سطح معنی‌داری ($p < 0/001$) نشان داد، آموزش فلسفه بر رشد قضاوت اخلاقی، رفتار جامعه یار و مهار خشم در دانش آموزان تأثیر مثبت داشت و این نتیجه در مرحله پیگیری ماندگار بود. آموزش فلسفه قدرت قضاوت اخلاقی در کودکان را افزایش داد، علاوه بر این سبب بهبود ارتباطات، مسئولیت‌پذیری اجتماعی و کنترل خشم گردید.

واژگان کلیدی: آموزش فلسفه، قضاوت اخلاقی، رفتار جامعه یار، مهار خشم، دانش آموزان.

مقدمه

انسان امروزی بیش از هر زمان دیگری با گنجینه عظیمی از دانش و تجارب بشری مواجه است و هر روز نیز بر گستره و سیطره این گنجینه افزوده می‌شود. علیرغم این که دسترسی به این گنجینه یا اطلاعات از طریق منابع متعدد به سهولت میسر است، اما قضاوت، انتخاب و گزینش اطلاعات مناسب از بین انبوه اطلاعات کاری بس دشوار است و نیازمند مهارت‌های فکری و ذهنی بالا (معروفی و محمدنیا، ۱۳۹۲). در دوره نوجوانی مباحث ارزش‌های اخلاقی^۱ و قضاوت‌ها^۲ به صورت جدی مطرح می‌شود و به مثابه پدیده‌ای اجتماعی نقش اساسی در شکل‌گیری، کنترل و پیش‌بینی کنش‌ها و گرایش‌های افراد جامعه دارد (مهدوی و زارعی، ۱۳۹۰). از بین اندیشمندان حوزه رشد اخلاقی، لورنس کلبرگ^۳ نظریه اصلی درباره اندیشه نوجوانان از حق و باطل را مطرح کرد (عصاره، مهدی‌زاده تهرانی، امینی زرین و عظیمی، ۱۳۹۷). دلیل اینکه نظریه کلبرگ در فهم رشد اخلاق نوجوانی مهم می‌باشد، این است که توصیفی از مفاهیم پیشرفته‌ای است که افراد در درک تعاملات اجتماعی استفاده می‌نمایند، یعنی داستان‌هایی که با مفاهیم جامعه، قانون و مقررات و روابط گره‌خورده است

¹ - Moral values

² - Judgments

³ - Lawrence Kohlberg

(سانتراک^۱، ۲۰۱۴). لیپمن^۲، (۲۰۰۳) معتقد است که چنانچه ذهن کودک و نوجوان را درگیر مباحث فلسفی کنیم، می‌توانیم نحوه تفکر او را رشد دهیم. وی همچنین اعتقاد دارد فلسفه برای کودکان یک اقدام آموزشی است که به بهبود تفکر در کودکان می‌پردازد و فلسفه را به‌عنوان شیوه‌ای برای پرورش تفکر و قضاوت اخلاقی و انتقادی مورد استفاده قرار می‌دهد. نوجوانی یکی از مراحل مهم و برجسته رشد و تکامل اجتماعی و روانی انسان به‌شمار می‌رود که با عوامل تنش‌زای فراوانی همراه است. این دوران، معرف تغییر عمیقی است که کودک را از بزرگسال جدا می‌کند و باعث دگرگونی‌هایی در او می‌شود (فرجی، مکوندی، بختیار پور، افتخار سعادی و احتشام زاده، ۲۰۱۸). در این دوران، به علت تغییرات ساختار اجتماعی و رشد جسمانی، میان بلوغ فیزیولوژیکی و بلوغ اجتماعی ناهماهنگی ایجاد شده، باعث به وجود آمدن بسیاری از مسائل خاص می‌گردد. یکی از اصلی‌ترین این مسائل، خشم و پرخاشگری است که نوجوانان از خود بروز می‌دهند (تجلی نیا و کریمی، ۱۳۹۳). خشم یا پرخاشگری رفتاری است که هدف آن صدمه زدن به خود یا دیگران است. خشم تأثیرات مخربی از جمله صدمه و حمله‌های آسیب‌زا به خود و دیگران و رفتارهای پرخطر را به دنبال دارد (اکبری و رحمتی، ۱۳۹۴).

یکی از متغیرهایی که از طریق آموزش فلسفه میزان آن تحت تأثیر قرار می‌گیرد، رفتار جامعه یار^۳ است. رفتار جامعه یار به عواملی همچون موقعیت فرد که باعث سودمندی و کمک‌رسانی در موقعیت‌هایی که دیگران در حال رنج بردن هستند، توجه دارد (بیرهوف^۴، ۲۰۰۲، به نقل از عطادخت، بشرپور و دولتی، ۱۳۹۵). آیزنگ^۵ معتقد است که رفتارهای جامعه یار اعمال هدفمندی هستند که به‌منظور رفاه دیگران انجام می‌شود (گراوند و منشئی، ۱۳۹۴). از نظر مارتین، کیل و موتویدلو^۶ (۲۰۱۶) دانش مربوط به رفتار جامعه یار،

^۱ - Santrock

^۲ - Lipman

^۳ - Prosocial behavior

^۴ - Burioff

^۵ - Eysenck

^۶ - Martin-Raugh, Kell, & Motowidlo

چگونگی رفتار انسان را در موقعیت‌های مختلف به چالش می‌کشد و نوع رفتار انسان را به‌طور غیرمستقیم تحت تأثیر قرار می‌دهد.

در برنامه آموزش فلسفه، دانش آموزان به کاوشگرانی ماهر و جوان تبدیل می‌شوند. کاوشگر بودن، مفهوم اصلی این الگوست و مراد از آن جستجوگری فعال و پرسشگری مصر بودن و داشتن هوشیاری دائمی برای مشاهده ارتباطات و اختلافات و آمادگی همیشگی برای مقایسه، مقابله، تحلیل و ارائه فرضیه، تجربه، مشاهده، سنجش و امتحان است (کم^۱، ۲۰۱۳). فلسفه، فهم عمیق و جستجوی سنجش‌گرانه پرسش‌هایی است که مردم از زندگی و سرنوشت خود و از آغاز و انجام جهان و برتر از همه از جاودانگی و ماندن خود دارند. فهمیدن علت بنیادی عشق انسان به تفکر و اندیشیدن و دانایی است. فلسفه، آموختن دیدگاه دیگران نیست، بلکه گونه‌ای فعالیت و کوشش برای دانستن است (برهمن و خدابخشی صادق‌آبادی، ۱۳۹۶؛ عظیم پور، اسکندری و ابراهیمی قوام، ۱۳۹۵).

برنامه آموزش تفکر فلسفی هدف‌های شناختی روشنی دارد، ذهن را وادار به عمل می‌کند و این کار را از طریق چالش‌ها، تفکر اصولی و تعامل ساختاری انجام می‌دهد. برنامه آموزش فلسفه یک روش موفق در آموزش تفکر است. تجربه جهانی و شواهد در بیش از ۵۰ کشور جهان نشان می‌دهد که فلسفه برای کودکان به رشد مهارت‌های تفکر در آن‌ها کمک کرده است (هاینز^۲، ۲۰۰۰، به نقل از برهمن و خدابخشی صادق‌آبادی، ۱۳۹۶). نوجوانان در فرایند کندوکاو آموزش فلسفه جمعی، رفته‌رفته با مهارت‌های گفتگو آشنا می‌شوند و می‌آموزند که با ادب، احترام و توجه به یکدیگر گوش دهند، ایده‌هایشان را کنار هم قرار دهند و آن‌ها را کامل‌تر کنند و برای عقاید و ایده‌های تائید نشده، استدلال منطقی بیاورند (اکرمی، قمرانی و یارمحمدیان، ۱۳۹۳). استدلال اخلاقی به‌طور مستقیم با سطوح توسعه اخلاقی افراد مرتبط است. استدلال و قضاوت اخلاقی را تصمیم‌گیری درست و غلط و باورهایی می‌دانند که فرد با این قضاوت‌ها آگاهانه رفتار می‌کند. قضاوت اخلاقی یعنی

^۱ - Cam

^۲ - Heinz

استدلال یا توجیه‌هایی که برای ارزش‌ها یا تصمیم‌های اخلاقی می‌آوریم (یوهلمان، داوید، پیزارو و دیرمیر^۱، ۲۰۱۵).

در برنامه آموزش فلسفه در کودکان و نوجوانان^۲، اولین هدف اصلاح وضعیت تفکر در مدارس و وارد کردن عنصر اندیشه و تفکر به درون نظام آموزشی است و در مرحله بعد بار آوردن شهروندانی معقول، خود منتقد و حساس در برابر محیط اجتماعی مدنظر می‌باشد (ناجی، ۱۳۸۹). تعامل اجتماعی حین گفتگوهای فلسفی زمینه اجتماعی شدن را در کنار قضاوت صحیح در کودکان و نوجوانان فراهم می‌کند و مسئولیت‌پذیری فرد را در زندگی اجتماعی افزایش می‌دهد (جاسو^۳، ۲۰۰۷). در این رابطه پژوهش قبادیان (۱۳۹۴) در زمینه تأثیر برنامه آموزش فلسفه بر مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان نشان‌دهنده این مطلب بود که برنامه آموزش فلسفه بر مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان کلاس پنجم تأثیر گذاشته، موجب رشد ارتباط بین فردی در بین دانش آموزان می‌شود.

در پژوهشی که چادی، ماریلین و دوناه^۴ (۲۰۱۶) در زمینه آموزش فلسفه در دانش آموزان دبیرستانی انجام دادند، نتایج نشان داد که تأثیر مشارکت در حلقه کندوکاو فلسفی علاوه بر درک خواندن در یادگیری دانش آموزان باعث افزایش رفتارهای جامعه یار در آن‌ها شد. پژوهش لنگ^۵ (۲۰۱۵) در زمینه نقش آموزش به روش کندوکاو فلسفی در دانش آموزان دبیرستانی نشان داد که در فرایند کندوکاو فلسفی سؤال از دانش آموزان و به اشتراک گذاشتن عقیده‌ها و عمیق فکر کردن دانش آموزان باعث برقراری ارتباط بیشتر در کلاس شده و توانایی دانش آموزان در تصمیم‌گیری، عضو مسئول و متعهد جامعه بودن را افزایش می‌دهد و نشان داد در فرایند کندوکاو فلسفی حس همدردی با دیگران ارتقاء پیدا می‌کند. پژوهش ماسی و ساتی^۶ (۲۰۱۵) در زمینه آموزش فلسفه نشان داد که آموزش فلسفه به کودکان که جزء اساسی آموزش تفکر آزاد به حساب می‌آید، در قضاوت‌های اخلاقی

^۱ - Uhlmann, David, Pizarro, & Diermeier

^۲ - Philosophy for Children (P4C)

^۳ - Juuso

^۴ - Chadi, Marilyn & Donna

^۵ - Leng

^۶ - Masi & Santi

آن‌ها نقش مهمی ایفا می‌نماید. پژوهش جلیلیان، عظیم پور و جلیلیان (۱۳۹۶) نشان داد که آموزش فلسفه در کودکان بر افزایش توانایی حل مسئله و رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد. همچنین پژوهش اکرمی و همکاران (۱۳۹۳) نشان داد که آموزش فلسفه در کودکان با روش حلقه کندوکاو می‌تواند در قضاوت اخلاقی و عزت‌نفس پسران و دختران تأثیرگذار باشد. مرعشی، صفایی مقدم و خزومی (۱۳۹۱) در پژوهش خود گزارش کردند که اجرای آموزش فلسفه به کودکان به روش اجتماع پژوهشی بر رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر اهواز تأثیر مثبتی داشته است. سیف نراقی، قبادیان، نادری و شریعتمداری (۱۳۹۱) در پژوهش خود با هدف پژوهش حاضر بررسی نقش برنامه «آموزش فلسفه به کودکان» به صورت اجتماع پژوهشی بر رشد اجتماعی دانش‌آموزان پسر، گزارش کردند که اجرای این برنامه تأثیر معناداری در ابعاد مختلفی از رشد اجتماعی دانش‌آموزان، از قبیل اجتماعی‌شدن، ارتباط زبانی و خودفرمانی داشته است.

هدف از درمان و مداخلات کنترل خشم از طریق آموزش فلسفه کاهش احساسات هیجانی و برانگیختگی فیزیولوژیکی ناشی از خشم، افزایش آگاهی فرد درباره خشم و آموزش شیوه‌ها و راهبردهای مؤثر به منظور کنترل آن است (تجلی نیا و کریمی، ۱۳۹۳). در این راستا هدایتی (۱۳۹۱) در پژوهشی با عنوان فلسفه برای کودکان و کنترل پرخاشگری، نشان داد که آموزش فلسفه برای کودکان، در تلاش است که با ایجاد فضایی موسوم به حلقه کندوکاو فرصت تقویت استدلال و داوری را برای آن‌ها فراهم سازد. همچنین نتایج نشان از این داشت که با تقویت تفکر استدلالی و منطقی کودک از طریق گفتگو می‌توان پرخاشگری را در آنان مهار کرد. یافته‌های پژوهش تجلی نیا و کریمی (۱۳۹۳) نیز اعتبار و اعتمادپذیری برنامه آموزش فلسفه برای کودکان را در کاهش و مهار خشم نوجوانان و مؤلفه‌های اصلی خشم، احساس نیاز به بیان کلامی خشم، احساس نیاز به بیان فیزیکی خشم و خلق‌وخوی خشم را تأیید کرد. برنامه آموزش فلسفه باعث ایجاد آموزش الفبای تفکر در دانش‌آموزان می‌شود. وقتی دانش‌آموزان در حلقه‌های کندوکاو قرار می‌گیرند، اعتماد به نفس به دست می‌آورند، خود را دوست خواهند داشت و هوش اجتماعی و روابط بین فردی آن‌ها بهبود خواهد یافت. دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت با قرار دادن آموزش فلسفه برای کودکان

و نوجوانان در برنامه درسی مدارس و از همان ابتدای کودکی به رشد تفکر و قضاوت صحیح آن‌ها کمک کرده تا زمانی که در بزرگسالی با انتقادات و مسائل مختلف مواجه شدند، به سادگی دچار مشکل نشوند. لذا با استناد به مطالب گفته شده پژوهش حاضر با هدف اثربخشی آموزش فلسفه بر رشد قضاوت اخلاقی، رفتار جامعه یار و مهار خشم در دانش آموزان دختر دبیرستان‌های متوسطه دوم (پایه دهم و یازدهم) شهر اهواز صورت گرفت.

روش‌شناسی پژوهش

جامعه و روش نمونه‌گیری: در این پژوهش از روش تحقیق نیمه تجربی، طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه گواه استفاده شد. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان دبیرستان‌های متوسطه دوم (پایه دهم و یازدهم) شهر اهواز، در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ بودند. برای انتخاب نمونه، از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد، بدین ترتیب که ابتدا از بین نواحی چهارگانه آموزش و پرورش اهواز به صورت تصادفی ناحیه ۲ انتخاب شد، سپس از بین مدارس ناحیه دو آموزش و پرورش اهواز یک دبیرستان به صورت تصادفی انتخاب و از بین ۸ کلاس موجود در این دبیرستان ۲۰ نفر از هر کلاس به گونه تصادفی انتخاب و تعداد ۱۶۰ نفر به آزمون‌های قضاوت اخلاقی، رفتار جامعه یار و مهار خشم پاسخ دادند، سپس ۴۰ نفر از دانش‌آموزانی که نمرات پایین‌تری از لحاظ قضاوت اخلاقی، رفتار جامعه یار و مهار خشم در پرسشنامه‌ها به دست آوردند، انتخاب شدند. از بین این ۴۰ نفر، ۲۰ نفر به صورت تصادفی در گروه آزمایشی و ۲۰ نفر به عنوان گروه گواه در نظر گرفته شدند. گروه آزمایش تحت ۱۰ جلسه برنامه آموزش گروهی فلسفه (یک‌بار در هفته و به مدت ۹۰ دقیقه) قرار گرفتند و گروه گواه هیچ آموزشی دریافت نکرد. پس از پایان آموزش از هر گروه پس‌آزمون به عمل آمد و پس از یک ماه و نیم جلسه پیگیری انجام شد.

جلسات مداخله گروه آزمایشی: برنامه آموزش فلسفه در این پژوهش به شیوه کلاس‌داری به صورت حلقه کندوکاو یا اجتماع پژوهشی^۱ به سبک لیپمن - شارپ بود و محتوای آموزش تعدادی از داستان‌های فکری جلد سه (کم، ۱۳۸۵، ترجمه: فرزانه شهرتاش، نسرین ابراهیمی

^۱ - Community of Inquiry

لویه) به همراه راهنمای آموزشی آن و قسمت‌هایی از کتاب «کودکی در مدرسه لیزا» (لیپمن، ۱۳۸۹، ترجمه: حمیده بحرینی) و راهنمای آموزشی آن (غایب بزرگ مدرسه، از لیپمن و شارپ- جلد یک و دو) متناسب با موضوعات گفتگو در کلاس استفاده شد (فرجی و همکاران، ۲۰۱۸). عناوین داستان‌ها و ایده‌های اصلی بحث شده در آن به قرار جدول ۱ است.

جدول ۱: عناوین داستان‌ها و ایده‌های اصلی

جلسه	نام داستان	ایده اصلی
اول	-	در جلسه اول به بیان اصول بحث کردن، شنیدن، اندیشیدن و... پرداخته شد.
دوم	دعوا	انصاف - خشونت - درست و نادرست
سوم	بال‌دار	دوستی - دروغ‌گویی یا راست‌گویی - اعمال، حوادث و مسئولیت
چهارم	خیابان بیزی	جامعه - عدالت - مسائل سایر مردم - شهامت
پنجم	داستان رابرت	دست انداختن - زورگویی - وظیفه
ششم	بازی به‌نوبت	قرض دادن و قرض گرفتن، تلافی - قواعد
هفتم	غول سه سر	دفاع از باورها - چطور می‌توانیم بفهمیم فرق میان درست و نادرست چیست؟
هشتم	لیزا به خرید می‌رود	چرا بزرگ‌ترها و بچه‌ها باهم اختلاف نظر دارند - ترجیح - کشف هویت کسی
نهم و دهم	-	مرور جلسات و تمرین مهارت‌های آموخته شده

ابزارهای پژوهش: در این پژوهش از پرسشنامه‌های زیر استفاده شده است:

پرسشنامه رشد اخلاقی لطف‌آبادی (۱۳۸۵):

این آزمون در شش مقوله اخلاقی و برای هر مقوله سه سؤال داستانی، طراحی شده است. این شش مقوله اخلاقی عبارت‌اند از: اخلاق زیست-محیطی، اخلاق مراقبت از خود یا اخلاق فردی، اخلاق در مناسبات خانوادگی، اخلاق اجتماعی، اخلاق انسانی و اخلاق معنوی (با متعالی). هر یک از هجده سؤال آزمون با یک یا چند مقیاس شش‌درجه‌ای قضاوت اخلاقی موردسنجش قرار گرفته است. برای سنجش امتیاز هر بعد، مجموع امتیازات مربوط به آن بعد باهم جمع گردید. حد پایین نمره پرسشنامه ۱۸ و حد بالای پرسشنامه بعد از جمع زدن زیرمجموعه‌ها ۲۷۶ به دست

آمد. روایی پرسشنامه با استفاده از نظرات اساتید راهنما و مشاور، خوب ارزیابی و تأیید شده است. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه برای قضاوت اخلاقی ۰/۸۹ به دست آمد که حاکی از پایایی مطلوب پرسشنامه می‌باشد. این پرسشنامه در یک گروه ۱۱۲ نفری اجرا شد و ضرایب پایایی مؤلفه‌های رشد اخلاقی با استفاده از آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۷۸، ۰/۸۲، ۰/۷۶، ۰/۷۹ و ۰/۸۱ محاسبه و گزارش شده است و پایایی کل با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۹ به دست آمد (کرامتی و عمادیان، ۱۳۹۵).

پرسشنامه رفتار جامعه‌یار (مقیاس گرایش‌های اجتماعی مطلوب): مقیاس گرایش‌های اجتماعی مطلوب تجدیدنظر شده (PTM-R^۱) توسط کارلو^۲ و همکاران ۲۰۰۳؛ به نقل از کجباف، سجادیان و نوری، (۱۳۸۹) ساخته شده است. فرم ۲۳ گویه‌ای این مقیاس اساساً برای ارزیابی خود گزارش‌دهی از ۶ نوع رفتار اجتماعی مطلوب در بین دانشجویان دانشگاه تدوین گردید. کارلو و راندل^۳ (۲۰۰۲؛ به نقل از کجباف و همکاران، ۱۳۸۹) ضرایب برازش مدل مناسبی را با استفاده از تحلیل عامل تأییدی در دانشجویان دانشگاه گزارش نمودند. کارلو و راندل (۲۰۰۲) جهت اصلاح آیت‌های مقیاس برای نوجوانان پژوهشی را بر روی نوجوانان ۱۱ تا ۱۶ سال انجام دادند و در راستای این پژوهش ۲ گویه به مجموع گویه‌ها اضافه گردید (کارلو و همکاران، ۲۰۰۳). در ایران کجباف و همکاران (۱۳۸۹) به بررسی ساختار عاملی، روایی و اعتبار این پرسشنامه (۲۵ آیتی) در نمونه ایرانی (دانشجو) پرداختند و تغییراتی از جمله کاهش خرده مقیاس‌ها از ۶ به ۵ خرده مقیاس اعمال گردید. مقیاس گرایش‌های اجتماعی مطلوب تجدیدنظر شده (PTM-R) از ۶ خرده مقیاس رفتارهای اجتماعی مطلوب ناشناس (گمنام) (۵ سؤال)، رفتارهای اجتماعی مطلوب نوع‌دوستانه (۶ سؤال)، رفتارهای اجتماعی مطلوب هیجانی (۵ سؤال)، رفتارهای اجتماعی مطلوب در موقعیت بحرانی و اضطراری (۳ سؤال)، رفتارهای اجتماعی مطلوب متابعت‌آمیز (۲ سؤال) و رفتارهای اجتماعی مطلوب جمعی (۴ سؤال) تشکیل شده است. نمره‌گذاری پرسشنامه

^۱ - Prosocial Tendencies Measure Revised

^۲ - Carlo

^۳ - Carlo & Randall

به صورت طیف لیکرت ۵ نقطه‌ای می‌باشد که برای گزینه‌های «اصلاً مرا توصیف نمی‌کند»، «تا حدی مرا توصیف نمی‌کند»، «بدون نظر»، «تا حدی مرا توصیف می‌کند» و «کاملاً مرا توصیف می‌کند» به ترتیب امتیازات ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵ در نظر گرفته می‌شود. حداقل نمره‌ای که پاسخگو در این مقیاس کسب می‌کند ۲۵ و حداکثر ۱۲۵ می‌باشد. بر اساس گزارش کارلو و راندال (۲۰۰۳) ۶ خرده مقیاس و ضریب آلفای کرونباخ آن عبارت‌اند از: رفتارهای اجتماعی مطلوب جمعی (۴ گویه، ۰/۸۶)، رفتارهای اجتماعی مطلوب ناشناس (گمنام) (۵ گویه، ۰/۸۴)، رفتارهای اجتماعی مطلوب در موقعیت بحرانی و اضطراری (۳ گویه، ۰/۷۵)، رفتارهای اجتماعی مطلوب هیجانی (۵ گویه، ۰/۸۲)، رفتارهای اجتماعی مطلوب متابعت آمیز (۲ گویه، ۰/۷۵) و رفتارهای اجتماعی مطلوب نوع‌دوستانه (۶ گویه، ۰/۸۰) به دست آمد. پایایی پرسشنامه رفتار جامعه یار در پژوهش حاضر ۰/۷۸ به دست آمد که حاکی از پایایی مطلوب پرسشنامه می‌باشد (فرجی و همکاران، ۲۰۱۸).

پرسشنامه پرخاشگری آیزنک و ویلسون (۱۹۷۵): این پرسشنامه یک ابزار ۳۰ سؤالی است که میزان پرخاشگری را در افراد و دانش‌آموزان موردسنجش و ارزیابی قرار می‌دهد. شیوه نمره‌گذاری به این صورت است که در مقابل اعداد ۱ تا ۳۰ که در واقع شماره سؤالات ۱ تا ۳۰ است، علائم + و - وجود دارد، اگر علامت سؤال + باشد و آزمودنی نیز پاسخ مثبت (بلی) بدهد، دو نمره دریافت خواهد کرد؛ اما اگر پاسخ منفی بدهد نمره نخواهد گرفت؛ یعنی اگر به پاسخی که علامت مثبت دارد، پاسخ نمی‌داند بدهد، یک نمره دریافت خواهد کرد. در مورد سؤالاتی هم که علامت منفی دارند، به این شیوه عمل خواهد شد؛ یعنی، اگر پاسخ سؤال منفی باشد و آزمودنی نیز پاسخ منفی بدهد، دو نمره خواهد گرفت. اگر پاسخ مثبت بدهد نمره نخواهد گرفت و اگر پاسخ نمی‌داند بدهد، یک نمره دریافت خواهد کرد. حداکثر نمره در این آزمون ۶۰ و حداقل آن صفر خواهد بود؛ بنابراین، می‌توان گفت که نمره ۳۰، ۲۵ تا ۳۵، پرخاشگری در حد متوسط را نشان خواهد داد. استفاده‌کنندگان می‌توانند، برحسب موارد، نمرات را طبقه‌بندی کنند. مثلاً بالاتر از ۴۵ را نشانه پرخاشگری در نظر بگیرند. در تعیین روایی محتوایی این پرسشنامه، تک‌تک سؤالات و آنچه را که آن‌ها به کار می‌گیرند به حساب می‌آورند. منظور از روایی محتوا این است که سؤالات باید جنبه‌های

مختلف پرخاشگری را شامل شوند. روایی این آزمون را خود آیزنگ تعیین کرده است. بدین ترتیب که آن را، برای انجام دادن کارهای کلینیکی تهیه و روی بیش از ۱۲۰۰۰۰ زن، مرد، کودک، افراد بالغ، بهنجار، عصبی، بیمار روانی، تبهکار و ضمناً ۲۰۰۰ زوج دوقلو و علاوه بر آن تعداد زیادی افراد بالغ و کودک نیز که در تهیه الگوهای اولیه هنجارها از آنها استفاده شده بود، اجرا کرده است (آیزنگ، ۱۹۷۵، به نقل از گنجی، ۱۳۹۱). پایایی پرسشنامه پرخاشگری در پژوهش حاضر ۰/۶۹ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول این پرسشنامه می باشد.

یافته‌های پژوهش

داده‌ها و اطلاعات جمعیت‌شناسی و توصیفی جداول ۲، ۳ و ۴ ارائه شده است.

جدول ۲: وضعیت نمونه‌های پژوهش به تفکیک سن و پایه تحصیلی

نمونه	سن	فراوانی	درصد	پایه	فراوانی	درصد
گروه آزمایش	۱۶ سال	۹	۴۵	دهم	۱۰	۵۰
	۱۷ سال	۱۱	۵۵	یازدهم	۱۰	۵۰
گروه گواه	۱۶ سال	۸	۴۰	دهم	۱۰	۵۰
	۱۷ سال	۱۲	۶۰	یازدهم	۱۰	۵۰

جدول ۳: وضعیت نمونه‌های پژوهش به تفکیک رشته تحصیلی و ترتیب تولد

گروه	رشته	فراوانی	درصد	رتبه	فراوانی	درصد
گروه آزمایش	علوم انسانی	۷	۳۵	فرزند اول	۹	۴۵
	علوم تجربی	۱۰	۵۰	فرزند دوم	۸	۴۰
	ریاضی و فیزیک	۳	۱۵	فرزند سوم و بیشتر	۳	۱۵
گروه گواه	علوم انسانی	۶	۳۰	فرزند اول	۱۰	۵۰
	علوم تجربی	۱۲	۶۰	فرزند دوم	۸	۴۰
	ریاضی و فیزیک	۲	۱۰	فرزند سوم و بیشتر	۲	۱۰

میانگین و انحراف معیار متغیرهای قضاوت اخلاقی، رفتار جامعه یار و مهار خشم در مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و در مرحله پیگیری در جدول ۴ نشان داده شده است. آزمون‌های آماری تحلیل کواریانس چند متغیری (مانکوا) در گروه برنامه آموزش فلسفه و گواه نشان داد که این گروه‌ها حداقل در یکی از متغیرهای وابسته با یکدیگر تفاوت معنی‌دار دارند.

جدول ۴: میانگین و انحراف معیار قضاوت اخلاقی، رفتار جامعه یار و مهار خشم در گروه‌ها

متغیر	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
قضاوت اخلاقی	گروه آزمایش	۱۴۱/۳۵	۱۵/۷۸	۱۶۴/۷	۱۶/۶۷	۱۶۱/۰۵
	گروه گواه	۱۴۵/۶	۱۵/۳۴	۱۴۸/۲۵	۱۵/۳۵	۱۴۷/۸
رفتار جامعه یار	گروه آزمایش	۸۳/۹۵	۹/۱۳	۹۶/۳۵	۷/۷۲	۹۴/۵
	گروه گواه	۸۰/۸	۸/۸۳	۸۰/۳۵	۸/۶۹	۸۱/۵
مهار خشم	گروه آزمایش	۲۰/۱	۵/۱۱	۲۸/۸	۵/۴۶	۲۸/۲
	گروه گواه	۲۳/۵	۵/۵۹	۲۴/۴۵	۶/۴۸	۲۴/۵۵

مفروضه‌های تحلیل کوواریانس

عدم هم خطی چندگانه: در این پژوهش، پیش‌آزمون‌های قضاوت اخلاقی، رفتار جامعه یار و مهار خشم، به‌عنوان متغیرهای کمکی (کوواریت) تلقی شدند. ضرایب همبستگی بین قضاوت اخلاقی و رفتار جامعه یار برابر ۰/۲۳، بین قضاوت اخلاقی و مهار خشم برابر ۰/۱۲ و بین رفتار جامعه یار و مهار خشم برابر ۰/۱۰ به دست آمدند، با توجه به همبستگی‌های به‌دست آمده، می‌توان گفت که مفروضه عدم هم خطی چندگانه بین متغیرهای کمکی (کواریت ها)، تأیید شده است.

همگنی واریانس‌ها: تحلیل کوواریانس دارای این مفروضه است که واریانس درون هر خانه از جدول داده‌ها یکسان باشد. اندازه نامساوی خانه مسئله جدی ایجاد نمی‌کند اما نباید مقدار هر خانه چهار برابر کوچک‌ترین خانه باشد. در این پژوهش قبل از تحلیل داده‌ها برای بررسی همگنی واریانس‌ها، از آزمون مساوی بودن واریانس‌های لوین استفاده شد. جدول ۵ نتایج آزمون همگنی واریانس‌ها را در متغیرهای وابسته (قضاوت اخلاقی، رفتار جامعه یار و مهار خشم) در گروه‌های آزمایش و گواه نشان می‌دهد.

جدول ۵: نتایج همگنی واریانس‌های لوین در متغیرهای وابسته پژوهش در مرحله پیش‌آزمون

متغیر	آماره لوین	درجه آزادی بین گروهی	درجه آزادی درون گروهی	سطح معنی داری
قضاوت اخلاقی	۰/۲۰۴	۲	۵۷	۰/۸۱۶
رفتار جامعه یار	۰/۴۰۶	۲	۵۷	۰/۶۶۸
مهار خشم	۰/۶۳۵	۲	۵۷	۰/۵۳۴

نتایج یافته‌های جدول ۵ نشان‌دهنده همگنی واریانس‌ها می‌باشد که با توجه به نتایج جدول فوق ($p > 0/05$) اجازه استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس وجود دارد. بدین معنی که گروه‌های آزمایشی و گواه قبل از اعمال مداخله آزمایشی (در مرحله پیش‌آزمون) از نظر واریانس‌ها همگن بودند.

همگنی شیب‌های رگرسیون: یکی دیگر از مفروضات آزمون کوواریانس، وجود همگنی شیب‌های رگرسیون است. بدین معنی که رابطه بین متغیر وابسته و متغیر تصادفی کمکی باید برای تمام گروه‌ها یکسان باشد، یعنی خطوط رگرسیون باید موازی باشند. جهت بررسی همگنی شیب

های رگرسیون از آزمون کوواریانس و بررسی تعامل بین عامل گروه‌ها و پیش‌آزمون‌ها استفاده شد. چنانچه تعامل بین این دو متغیر از نظر آماری معنی‌دار باشد، داده‌ها از فرضیه همگنی شیب‌های رگرسیونی پشتیبانی نمی‌کنند. به بیان دیگر، چنانچه خطوط رگرسیون برای گروه‌ها مشابه باشد، داده‌ها از فرضیه همگنی شیب‌های رگرسیونی پشتیبانی می‌شود. جدول ۶ همگنی شیب‌های رگرسیون متغیرهای وابسته (قضاوت اخلاقی، رفتار جامعه یار و مهار خشم) را نشان می‌دهد.

جدول ۶: همگنی شیب‌های رگرسیون پیش‌آزمون‌های قضاوت اخلاقی، رفتار جامعه یار و مهار خشم با

پس‌آزمون‌های آن‌ها

سطح معنی‌داری	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	شاخص‌های آماری متغیر
۰/۶۸	۰/۴۹	۲۸/۳۴	۳	۸۵/۰۴	گروه × پیش‌آزمون قضاوت اخلاقی
۰/۵۵	۰/۷۰	۷/۴۷	۳	۲۲/۴۱	گروه × پیش‌آزمون رفتار جامعه یار
۰/۳۰	۱/۲۴	۵/۴۲	۳	۱۶/۲۷	گروه × پیش‌آزمون مهار خشم

بر اساس جدول ۶، نتایج F گروه × پیش‌آزمون قضاوت اخلاقی نشان می‌دهد شیب‌های رگرسیون پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری قضاوت اخلاقی در گروه‌های آزمایشی و گواه معنی‌دار نمی‌باشد ($F=0/49$ و $p>0/05$). همچنین، نتایج F گروه × پیش‌آزمون رفتار جامعه یار نشان می‌دهد میان پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری رفتار جامعه یار در گروه‌های آزمایشی و گواه معنی‌دار نمی‌باشد ($F=0/70$ و $p>0/05$). نتایج F گروه × پیش‌آزمون مهار خشم نشان می‌دهد میان پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری مهار خشم در گروه‌های آزمایشی و گواه معنی‌دار نمی‌باشد ($F=1/24$ و $p>0/05$). در نهایت، تعامل شیب‌های رگرسیون متغیرهای اخلاقی، رفتار جامعه یار و مهار خشم با گروه معنی‌دار نمی‌باشند و فرض همگنی شیب‌های رگرسیون تأیید می‌شود.

برای بررسی فرض بهنجار بودن توزیع نمره‌های متغیرها از آزمون کولموگروف-اسمیرونوف استفاده شد. نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرونوف برای آزمودن بهنجاری توزیع نمره‌های اخلاقی، رفتار جامعه یار و مهار خشم در گروه آزمایش و گواه در جدول ۷ نمایش داده شده است.

جدول ۷: نتایج آزمون بهنجاری توزیع نمره‌های قضاوت اخلاقی، رفتار جامعه یار و مهار خشم در گروه آزمایش و گروه گواه

گروه	متغیر	شاخص‌های آماری	
		Z	سطح معنی‌داری
گروه ۱	قضاوت اخلاقی	۰/۷۷	۰/۵۷
	رفتار جامعه یار	۰/۸۶	۰/۴۴
گروه ۲	مهار خشم	۰/۷۸	۰/۵۶

همان‌گونه که در جدول ۷ نشان داده شده است، با توجه به سطح معنی‌داری در گروه‌های آزمایش و گواه در آزمون کولموگروف-اسمیرنوف، فرض بهنجاری توزیع نمره‌های متغیرها در جامعه مورد پژوهش مورد تأیید قرار می‌گیرد.

جدول ۹: نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری (مانکووا) روی نمره‌های قضاوت اخلاقی، رفتار جامعه یار و مهار خشم در گروه آزمایش و گواه

آزمون	ارزش	F	df فرضیه	df خطا	سطح معنی‌داری
اثر پیلایی	۱/۳۶	۳۷/۷۶	۶	۱۰۶	۰/۰۰۱
لامبدای ویلکز	۰/۰۶۳	۵۱/۶۱	۶	۱۰۴	۰/۰۰۱
اثر هتلینگ	۸/۰۸	۶۸/۷۲	۶	۱۰۲	۰/۰۰۱
بزرگترین ریشه روی	۷/۱۴	۱۲۶/۱۶	۳	۵۳	۰/۰۰۱

همان‌طور که در جدول ۹ ملاحظه می‌شود، آزمون‌های آماری تحلیل کوواریانس چند متغیری (مانکووا) در گروه برنامه آموزش فلسفه و گواه نشان می‌دهد که در متغیرهای وابسته (قضاوت اخلاقی، رفتار جامعه یار و مهار خشم) بین گروه‌های مداخله آموزش فلسفه و گواه تفاوت معنی‌دار دیده می‌شود.

جدول ۱۰: نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری در متن مانکوکوا روی نمره پس آزمون قضاوت اخلاقی، رفتار

جامعه یار و مهار خشم

متغیر	منبع تغییرات	درجه آزادی (df)	مجموع مجذورات (SS)	میانگین مجذورات (MS)	نسبت (F)	سطح معنی داری (p)
قضاوت اخلاقی	گروه	۱	۲۱۲/۷۶۲	۲۱۲/۷۶۲	۱۴/۳۴۸	۰/۰۰۱
	پیش آزمون	۱	۲۷۳۱/۲۳۴	۲۷۳۱/۲۳۴	۱۸۴/۱۹۱	۰/۰۰۱
	خطا	۳۷	۴۵۹/۶۷۶	۱۲/۴۲۳		
رفتار جامعه یار	گروه	۱	۷۲۶/۷۷	۷۲۶/۷۷	۸/۲۵۰	۰/۰۱
	پیش آزمون	۱	۳۸۳/۳۴	۳۸۳/۳۴	۴/۳۵۲	۰/۰۰۸
	خطا	۳۷	۲۳۷۸/۵	۶۴/۲۸۳		
مهار خشم	گروه	۱	۶/۳۷۱	۶/۳۷۱	۱۰/۴۲	۰/۰۰۱
	پیش آزمون	۱	۳/۸۷۲	۳/۸۷۲	۶/۳۳	۰/۰۰۱
	خطا	۳۷	۵۴/۴۱۱	۱/۴۷۰۵		

همان گونه که در جدول ۱۰ مشاهده می شود نتایج تحلیل کواریانس تک متغیری (ANCOVA) نشان می دهد که بین گروه آزمایش و گواه از لحاظ قضاوت اخلاقی، رفتار جامعه یار و مهار خشم تفاوت معنی داری وجود دارد.

جدول ۱۱: نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری در متن مانکوا روی نمره‌های قضاوت اخلاقی، رفتار جامعه یار و مهار

خشم در مرحله پیگیری

منبع	متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	اندازه اثر
قضاوت اخلاقی		۲۶۷۸/۳۲	۱	۲۶۷۸/۳۲	۷۰/۱۴	۰/۰۰۱	۰/۶۶۷
گروه رفتار جامعه یار		۱۰۰۶/۷۸	۱	۱۰۰۶/۷۸	۱۲۹/۴۲	۰/۰۰۱	۰/۷۸۷
مهار خشم		۳۵۸/۷۴	۱	۳۵۸/۷۴	۷۷/۳۸	۰/۰۰۱	۰/۶۸۹

یافته‌های پیگیری نشان می‌دهد که بین میانگین گروه گواه و میانگین گروه برنامه آموزش فلسفه در رفتار جامعه یار، قضاوت اخلاقی و مهار خشم تفاوت معنی داری برای آموزش فلسفه به نفع رفتار جامعه یار و قضاوت اخلاقی وجود دارد (جدول ۱۱).

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش فلسفه بر رشد قضاوت اخلاقی، رفتار جامعه یار و مهار خشم در دانش آموزان دختر دبیرستان‌های متوسطه دوم شهر اهواز صورت گرفت. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که آموزش فلسفه به‌طور معنی‌دار بر رشد قضاوت اخلاقی، رفتار جامعه یار و مهار خشم در دانش آموزان مؤثر می‌باشد و این نتیجه در مرحله پیگیری ماندگار بود.

فرضیه ۱. برنامه آموزش فلسفه برای نوجوانان بر رشد قضاوت اخلاقی آنان تأثیر مثبت دارد: نتایج پژوهش حاضر نشان داد که آموزش فلسفه بر رشد قضاوت اخلاقی دانش آموزان دختر مؤثر است بنابراین فرضیه اول پژوهش تأیید می‌گردد. این یافته همسو با نتایج تحقیقات انجام‌شده توسط جلیلیان و همکاران، (۱۳۹۶)، مرعشی و همکاران (۱۳۹۱) و کم (۲۰۱۳) است. نوجوانان با آموزش فلسفه یاد می‌گیرند که افکار خود را بررسی کنند، انطباق افکار را با شواهد بررسی کرده، مفروضات خود را بیازمایند و روابط آن را با فعالیت‌های روزمره بررسی کنند. در روش آموزش فلسفه به شیوه حلقه کندوکاو زبان ابزار لازم برای تفکر را فراهم می‌کند و با مشارکت و همفکری در این جلسات آموزشی قدرت قضاوت اخلاقی در کودکان افزایش می‌یابد (هایو^۱، ۲۰۱۴). برنامه آموزش فلسفه باعث بهبود تفکر

^۱ . Hayhoe

منطقی در نوجوانان می‌شود و آن‌ها به طریق آموزش در عمل یاد می‌گیرند که در مقام داوری و قضاوت به ملاک سنجش نیاز دارند. تلاش فلسفه برای نوجوانان معطوف به تربیت آن‌ها به صورت محققانی است که از توانایی اندیشه ورزی روشمند و اخلاق گروهی برخوردار بوده و بتوانند تفکر منطقی و درستی در شرایط لازم داشته باشند (دره زرشکی، بفرویی و زندوانیان، ۱۳۹۶). هدف آموزش فلسفه به کودکان و نوجوانان بهبود توانایی تعقل، پرورش درک و قضاوت اخلاقی و پرورش توانایی مفهوم‌یابی از تجربه از طریق ایجاد مباحثه فلسفی و اجتماع پژوهی در سطح کلاس است، از طریق اجتماع پژوهی درک و قضاوت اخلاقی در نوجوانان و کودکان افزایش می‌یابد (جلیلیان و همکاران، ۱۳۹۶). بر اساس گفته‌های لیپمن (۲۰۰۳) نوع خاصی از داستان‌های فلسفه برای نوجوانان و کودکان جهت پرورش قضاوت اخلاقی، مسائلی همچون آگاهی اخلاقی، ماهیت درستی و نیکی را مطرح می‌کنند. اجتماع پژوهی در آموزش فلسفه می‌تواند منجر به عمل اخلاقی و هدایت اجتماعی مثبت به شکل احترام گذاشتن به دیگران، پذیرش تفاوت‌ها و رفتار پاسخ‌دهنده مناسب شود (مهتا و وایتبرید^۱، ۲۰۰۶). در حلقه کندوکاو دانش‌آموزان کلاس به همراه معلم خود دور هم می‌نشینند و رودرروی یکدیگر به مباحثه درباره موضوعات مبهم و تبادل نظریاتشان در مورد آنچه خوانده می‌شود، می‌پردازند دانش‌آموزان با توجه و احترام به سخنان یکدیگر گوش فرا می‌دهند. در نتیجه وقتی این روند در شرکت‌کنندگان درونی شد، آن‌ها به این فکر خواهند افتاد که در سایر امور زندگی و در مواجهه با اتفاقات واقعی زندگی با تفکر از موقعیت‌های جدید بهره ببرند (فرجی و همکاران، ۲۰۱۸). تعامل اجتماعی حین گفت‌وگوهای فلسفی زمینه اجتماعی شدن، افزایش اعتماد به نفس و رشد قضاوت صحیح را در کودکان افزایش می‌دهد (اکرمی و همکاران، ۱۳۹۳).

فرضیه ۲. برنامه آموزش فلسفه برای نوجوانان بر رفتار جامعه یار آنان تأثیر مثبت دارد: نتایج این پژوهش نشان داد که آموزش فلسفه برای نوجوانان بر رفتار جامعه یار دانش‌آموزان دختر مؤثر است، بنابراین فرضیه سوم پژوهش تأیید می‌گردد. این یافته همسو با نتایج

^۱ . Mehta & Whitebread

پژوهش قبادیان (۱۳۹۴)، سیف نراقی و همکاران (۱۳۹۱) و ناجی (۱۳۸۹) می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت، آموزش فلسفه، فعالیتی است مبتنی بر گفتگو و این کار، نیازی ضروری به گشودن باب گفتگو به روی تمام اعضای جامعه دارد. به عبارت دیگر، به کندوکاو همگانی و مشترک نیاز دارد. افراد هنگامی که نسبت به قربانیان بی‌گناه فاجعه‌ای احساس دلسوزی و همدردی دارند به نحوی بهتر از زمانی رفتار می‌کنند که فاقد آن هستند (ناجی، ۱۳۸۹). فلسفه برای کودکان و نوجوانان درعین حال هدف اجتماعی دارد. مهارت‌های همکاری و تفکر که در برنامه آموزش فلسفه رشد و پرورش می‌یابند، سبب بهبود ارتباطات و مسئولیت‌پذیری اجتماعی بیشتر می‌گردد. لیپمن (۲۰۰۳) معتقد است که تحقق اهداف و فراگیری بسیاری از مهارت‌ها از طریق زبان و با ایجاد اجتماع پژوهشی یا حلقه کندوکاو امکان‌پذیر است. افراد پس از شرکت در اجتماع پژوهش فلسفی در ارتباطات اجتماعی به راحتی ابراز عقیده می‌کنند و خودسانسوری نمی‌کنند (هدایتی، ۱۳۹۱). در تبیین دیگر این فرضیه می‌توان گفت بسیاری از مهارت‌هایی که از طریق این برنامه و فرایند مربوط به آن حاصل می‌شود درواقع محورهای اجتماعی شدن را تشکیل می‌دهند. در برنامه فلسفه برای کودکان گفت‌وگو به افراد کمک می‌کند تا افکار خویش را اصلاح کنند؛ برای عقاید خود دلیل بیاورند، اندیشه مبهم را به‌طور صریح بیان کنند و عقاید دیگران را درک کنند و از این طریق درک و توانایی خود را برای حل مسائل زندگی اجتماعی و رفتارها در اجتماع بالا ببرند (رمضانی، ۱۳۹۱). در برنامه آموزش فلسفه، تبدیل دانش‌آموزان به افرادی متفکر، انعطاف‌پذیر و منطقی مدنظر است و در صورت اجرای درست، توانایی برای دانش‌آموز به ارمغان می‌آورد که نه تنها در پیشرفت تحصیلی، بلکه در کل زندگی اجتماعی و روابط او نیز تأثیر می‌گذارد. در کلاس‌های فلسفه دانش‌آموز یاد می‌گیرد که انصاف داشته باشد و به جمع و عقاید و نظرهای آن احترام بگذارد و اجتماعی شدن در او تقویت می‌شود (سیف نراقی و همکاران، ۱۳۹۱). از طریق برنامه آموزش فلسفه دانش‌آموزان این توانایی را کسب می‌کنند که در برخورد با مسائل، شقوق مختلف را بررسی کنند، ارتباطات بین آن‌ها را درک کنند و به عواقب این ارتباطات توجه کنند. در برنامه آموزش فلسفه نوجوانان را با فکر کردن، پرسش و پاسخ، کندوکاو و انتقاد آشنا می‌کند، در نتیجه روحیه مسئولیت‌پذیری و

مساعادت و کمک به دیگران را در آنها تقویت می‌کند (جاویدی کلاته جعفرآبادی و اکبری، ۱۳۸۸).

فرضیه ۳. برنامه آموزش فلسفه برای نوجوانان بر کنترل خشم آنان تأثیر مثبت دارد: نتایج پژوهش حاضر نشان داد که آموزش فلسفه بر کنترل خشم دانش آموزان دختر مؤثر است، بنابراین فرضیه سوم پژوهش تأیید می‌گردد. این یافته همسو با نتایج پژوهش‌های تجلی نیا و کریمی (۱۳۹۳) و هدایتی (۱۳۹۱) می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت مشارکت دانش آموزان در برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان به پرورش مهارت‌هایی که در کنترل خشم مؤثر است منجر می‌شود. بعد از شرکت دادن نوجوانان در برنامه آموزش فلسفه دانش-آموزان این توانایی را کسب می‌کنند که به‌خوبی به سخنان یکدیگر گوش فرا دهند، نوبت را برای سخن گفتن رعایت کنند و حرف یکدیگر را به چالش بکشند. پس از گذشت چند جلسه از کلاس به تدریج رفتارهای مشارکتی و همکاریانه جایگزین رفتارهای رقابتی و خصمانه در آنها می‌شود. (جناب‌زاده رودباری، انصاریان و نادری، ۱۳۹۵). در فرایند آموزش فلسفه نوجوانان رفته‌رفته با مهارت‌های گفتگو آشنا شده و می‌آموزند که با احترام و توجه به یکدیگر گوش دهند، ایده‌هایشان را کنار هم قرار داده و آنها را به نقد می‌کشند تا برای عقاید تأیید نشده استدلال منطقی بیاورند و تحمل دیدگاه‌های مخالف را به دست می‌آورند و هنگامی که نظرشان با نقدی مواجه شد ناراحت و عصبانی نمی‌شوند. علت بسیاری از خشم‌ها و خصومت‌ها تحمل نکردن انتقاد از جانب دیگران است. همچنین باعث تقویت عزت‌نفس می‌گردد، چراکه هرچقدر عزت‌نفس بالاتر می‌رود فرد کمتر خود را در معرض تعدی و خشونت قرار می‌دهد. برنامه آموزش فلسفه همچنین باعث مسئولیت‌پذیری در فرد می‌شود. کسی که حاضر است، مسئولیت کار خویش را بپذیرد، مسلماً در هنگام خشم آن را کنترل و مهار خواهد کرد. درمان و مداخلات کنترل خشم از طریق آموزش فلسفه باعث کاهش احساسات هیجانی و برانگیختگی فیزیولوژیکی ناشی از خشم، افزایش آگاهی فرد درباره خشم و آموزش شیوه‌ها و راهبردهای مؤثر به‌منظور کنترل آن است. در آموزش فلسفه با تقویت تفکر استدلالی و منطقی و از طریق گفتگو می‌توان پرخاشگری را در نوجوانان مهار کرد (تجلی نیا و کریمی، ۱۳۹۳).

قرار گرفتن نوجوانان در حلقه کندوکاو نه تنها فرصت اکتشاف و ایجاد ارزش‌ها و ایدئال‌ها را به وجود می‌آورد، بلکه برای نوجوانان محیطی فراهم می‌کند که در کنار رشد شناختی به رشد احساسی و هیجانی نیز برسند و در چنین بستری است که گفت‌وگوی اصیل، احترام به نظرات دیگران و اعتماد متقابل روزافزون در دانش‌آموزان زیاده‌تر شده و دانش‌آموزان به خودباوری می‌رسند. در نتیجه دانش‌آموزان به عقاید و نظرات دیگران احترام می‌گذارند و به آن‌ها گوش می‌دهند و ایده‌های را به تمسخر نگرفته و به جای موضع‌گیری منفی به تفاوت نظر دوستان خود با دید مثبتی نگاه می‌کنند که در نهایت با داشتن این خصوصیات می‌توانند هیجان‌ات منفی همچون خشم را در وجود خود کنترل کنند.

به‌رغم تلاش جدی در جهت انجام صحیح و اصولی پژوهش حاضر، این پژوهش نیز مانند دیگر پژوهش‌های انجام‌شده در حیطه مسائل انسانی، با محدودیت‌ها و مشکلاتی مواجه بود که تلاش برای برطرف کردن آن‌ها در پژوهش‌های آتی، می‌تواند مهر تأییدی بر نتایج به‌دست‌آمده در این پژوهش باشد. در این پژوهش برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه استفاده شده است، لذا از آنجا که پرسشنامه یک ابزار خود گزارش دهی است، احتمال سوگیری در آن وجود دارد. همچنین اجرای پژوهش بر روی جامعه دانش‌آموزان دختر از محدودیت‌های این پژوهش بوده است. جهت تأیید مجدد روابط تعاملی متغیرها، پیشنهاد می‌شود این پژوهش در جامعه و نمونه‌های دیگر نیز تکرار شود تا پشتوانه تجربی بیشتری جهت حمایت از پژوهش‌های آینده فراهم شود. همچنین اجرای آزمایش بر روی دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوم پیشنهاد می‌شود. برنامه آموزش فلسفه کودکان و نوجوانان را وادار به تفکر و اندیشه ورزی می‌کند و به آن‌ها در اتخاذ تصمیم‌های مناسب و درست یاری می‌رساند. دانش‌آموزان می‌آموزند، در دوره‌های زندگی به تفکر پردازند و از این طریق راه درست را انتخاب کنند. با این شیوه می‌توان نسل جدید را اصلاح کرد بنابراین پیشنهاد می‌شود برنامه آموزش فلسفه در تمام پایه‌ها برای دانش‌آموزان مورد توجه و اجرا گردد. برنامه آموزش فلسفه به نوجوانان از طریق اجتماع پژوهی یکی از مناسب‌ترین روش‌های تربیت است که منجر به تربیت شهروندان آگاه، متفکر و مسئول می‌شود، لذا پیشنهاد می‌گردد برای آموزش شهروندان آگاه و مسئول برنامه آموزش فلسفه در تمامی

مقاطع مختلف تحصیلی در مدارس اجرا گردد. همچنین پیشنهاد می‌گردد دانش‌آموزان در مباحث فلسفی درباره مفاهیم مرتبط با زورگویی و اعمال خشونت به جهت رسیدن به خود اصلاحی در ارتباط با دیدگاه‌های خویش یا دیگران شرکت داده شوند. رفتار جامعه یار که بخش اعظمی از آن بر نوع دوستی و مساعدت و کمک به دیگران قرار دارد، چون رفتارهای جامعه یار افراد از شخصیت آن‌ها و نحوه تربیت و آموزش خانوادگی و اجتماعی آن‌ها تأثیر می‌پذیرد، لذا در این خصوص پیشنهاد می‌شود کارگاه‌های آموزشی برای والدین در خصوص این رفتارها در مدارس برگزار گردد.

منابع

۱. اکبری، بهمن، رحمتی، فهیمه. (۱۳۹۴). اثربخشی بازی درمانی مبتنی بر روی آورد شناختی-رفتاری بر کاهش پرخاشنگری کودکان پیش دبستانی مبتلابه اختلال نارسایی توجه/فزون کنشی. فصلنامه سلامت روان کودک، ۲ (۲)، ۹۳-۱۰۰.
۲. اکرمی، لیلا، قمرانی، امیر، یارمحمدیان، احمد. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش فلسفه بر قضاوت اخلاقی و عزت نفس دانش آموزان نابینا. تفکر و کودک، ۵ (۱۰)، ۱-۱۶.
۳. برهمن، مریم، خدا بخشی صادق آبادی، فاطمه. (۱۳۹۶). آموزش فلسفه برای کودکان. پیشرفت های نوین در علوم رفتاری، ۲ (۹)، ۹۰-۱۰۴.
۴. تجلی نیا، امیر، کریمی، روح الله. (۱۳۹۳). بررسی تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان در کاهش و مهار خشم دانش آموزان پسر پایه اول مقطع متوسطه شهر تهران. تفکر و کودک، ۵ (۹)، ۳۹-۶۳.
۵. جاویدی کلاته جعفرآبادی، طاهره، اکبری، احمد (۱۳۸۸). تحلیلی بر برنامه درسی فلسفه برای کودکان و ویژگی مواد خواندنی مناسب در اجرای آن. همایش ملی کتابخانه های آموزشی. پویاسازی نظام آموزشی و مشارکت در فرایند یاددهی-یادگیری.
۶. جلیلیان، سهیلا، عظیم پور، احسان، جلیلیان، فریبا (۱۳۹۶). اثربخشی برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش توانایی حل مسئله و قضاوت اخلاقی در دانش آموزان. پژوهش های تربیتی، شماره ۳ (۳۲)، ۸۰-۱۰۱.
۷. جناب زاده رودباری، مریم، انصاریان، فهیمه، نادری، عزت اله. (۱۳۹۵). بررسی نقش برنامه آموزش فلسفه برای کودک (C4P) بر کاهش برون ریزی و درون ریزی خشم در دانش آموزان پسر پایه اول مقطع متوسطه مدارس دولتی منطقه ۱۴ شهر تهران. فصلنامه علمی - پژوهشی پژوهشنامه تربیتی، ۱۱ (۴۷)، ۲۱-۴۶.
۸. دره زرشکی، نسرین، برزگر بفروئی، کاظم، زندوانیان، احمد. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش فلسفه به شیوه حلقه کندوکاو بر تفکر انتقادی در دانش آموزان دوره ابتدایی. مجله روان شناسی شناختی، ۵ (۲)، ۶۱-۷۰.
۹. رضانی، معصومه. (۱۳۹۱). بررسی برنامه درسی فلسفه برای کودکان در راستای توجه به ابعاد مختلف ذهنیت فلسفی. تفکر و کودک، ۱ (۱)، ۲۱-۳۵.

۱۰. سیف‌نراقی، مریم، قبادیان، مسلم، نادری، عزت‌الله، شریعتمداری، علی. (۱۳۹۱). اجتماع پژوهشی روشی مؤثر در رشد اجتماعی کودکان. تفکر و کودک، ۲(۴)، ۳۷-۵۸.
۱۱. عصاره، علیرضا، مهدی زاده تهرانی، آیدین، امینی زرین، علیرضا، عظیمی، شادی. (۱۳۹۷). نقدی بر نظریه رشد قضاوت اخلاقی لارنس کلبرگ: پژوهشی در بررسی چندجانبه نظریه کلبرگ و ارائه رهنمودی درباره مراحل رشدی او. فصلنامه علمی - پژوهشی تعلیم و تربیت، ۳۴(۲)، ۹۳-۱۱۲.
۱۲. عطادخت، اکبر، بشرپور، سجاد، دولتی، حسین. (۱۳۹۵). تعیین نقش هم‌دلی و سبک زندگی اسلامی در تبیین رفتار جامعه یار معلمان. روان‌شناسی مدرسه، ۵(۴)، ۷۵-۸۴.
۱۳. عظیم پور، علیرضا، اسکندری، حسین، ابراهیمی قوام، صغری. (۱۳۹۵). بررسی تأثیر آموزش "فلسفه برای کودکان" بر تحول اخلاقی دانش آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی شهر تهران در سال ۱۳۸۷. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۳(۲۳)، ۶۵-۸۲.
۱۴. قبادیان، مسلم. (۱۳۹۴). تأثیر برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی. نشریه پژوهش‌های تربیتی، ۲(۳۰)، ۱۳۸-۱۴۹.
۱۵. کجیاف، محمد باقر، سجادیان، ایلناز، نوری، ابوالقاسم. (۱۳۸۹). بررسی ساختار عاملی، روایی و اعتبار مقیاس گرایش‌های اجتماعی مطلوب در بین دانشجویان. جامعه‌شناسی کاربردی، ۲۱(۲)، ۱۰۱-۱۱۸.
۱۶. کرامتی، میسر، عمادیان، سیده علیا. (۱۳۹۵). رابطه رشد اخلاقی، اعتیاد به پیامک و افت تحصیلی دانش‌آموزان. فصلنامه فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، ۶(۴) (پیاپی ۱۱۱-۱۲۶).
۱۷. کم، فیلیپ. (۱۳۸۵). کتاب داستان‌های فکری ۳ با ۷۹ فعالیت. (ترجمه: فرزانه شهرتاش، نسرین ابراهیمی لویه). تهران: انتشارات شهرتاش.
۱۸. گراوند، پیروش، منشی، غلامرضا. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان و مهارت‌های اجتماعی بر پرخاشگری ارتباطی، آشکار و رفتار جامعه پسند نوجوانان پرخاشگر شهر خرم‌آباد. مجله مطالعات ناتوانی، ۵، ۱۹۰-۱۹۹.
۱۹. گنجی، حمزه. (۱۳۹۱). ارزشیابی شخصیت، ویرایش دوم، نشر ساوالان.

۲۰. لیبمن، متیو. (۱۳۸۹). کودکی در مدرسه لیزا. (ترجمه: حمیده بحرینی). تهران: انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
۲۱. مرعشی، سید منصور، صفایی مقدم، مسعود، خزامی، پروین. (۱۳۹۱). بررسی تأثیر اجرای برنامه آموزش فلسفه برای کودکان به روش اجتماع پژوهشی، بر رشد قضاوت اخلاقی دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر اهواز. تفکر و کودک، ۱(۱)، ۸۳-۱۰۲.
۲۲. معروفی، یحیی، محمدنیا، اسماعیل. (۱۳۹۲). دوزبانگی و رابطه آن با مهارت‌های تفکر انتقادی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۲(۴۵)، ۶۰-۴۵.
۲۳. مهدوی، محمدصادق، زارعی، امین. (۱۳۹۰). عوامل مؤثر در گرایش نوجوانان به ارزش‌های اخلاقی در دانش آموزان سال سوم راهنمایی استان همدان. مطالعات جامعه‌شناختی ایران، ۳(۳)، ۲۱-۱.
۲۴. ناجی، سعید. (۱۳۸۹). کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان - جلد اول، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۲۵. هدایتی، مهرنوش. (۱۳۹۱). «فلسفه برای کودکان» و کنترل پرخاشگری. تفکر و کودک، ۳(۳)، ۱۰۹-۱۳۴.

26. Cam, F. (2013). *Philosophy for Children, Values Education and the Inquiring Society*. *Journal Educational Philosophy and Theory Incorporating ACCESS*, 46 (11), Special Issue: *Philosophy in Schools*.

27. Carlo, G., & Randall, B. A. (2002). *The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents*. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 31-44.

28. Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S., & Randall, B. A. (2003). *Sociocognitive and Behavioral Correlates of a Measure of Prosocial Tendencies for Adolescents* *Psychology, Department of Faculty Publications, Department of Psychology*. <http://digitalcommons.unl.edu/psychfacpub/4:107-134>.

29. Chadi, Y., Marilyn, C. & Donna T. (2016). *The effects of participation in a PFC program on Australian elementary school students*. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 37(1), 1-19.

30. Faraji, M., Makvandi, B., Bakhtiyarpour, S., Eftekharsaadi, Z. & Ehteshamzadeh, P. (2018). *Effectiveness of a Philosophy Education Program on Development of Moral Judgment, Pro-social Behavior*

and Anger Control in Students. *Clinical Social Work and Health Intervention*, 9(3), 44–55.

31. Hayhoe, S. (2014). *Does Philosophy Disable? The Epistemological Model OF Disability, and The Influence of The Process of Knowledge Construction on People with Impairments*, School of Childhood Studies and Education Sciences, Canterbury Christ Church University/Centre for the Philosophy of Natural and Social Science, London School of Economics and Political Science, UK.

32. Juuso, H. (2007). *'Child, Philosophy and Education, Discussing the Intellectual Sources of Philosophy for Children'*, Department OF Educational Sciences and Teacher Education.

33. Leng, L., (2015). *The role of philosophical inquiry in helping high school students engage in Learning and seek meaning in lives. Doctor of philosophy in educational psychology.*

34. Lipman, Matthew (2003). *Thinking in Education*, 2nd, Cambridge and New York: Lockwood PL, Seara-Cardoso A, & Viding E (2014) *Emotion Regulation Moderates the Association between Empathy and Prosocial Behavior*. 9(5), 12-32.

35. Lotfabadi, H. (2007). *National and global citizenship education students with consolidated identity and value system. Quarterly Scientific Educational Innovations*, 17, 11-44. (In Persian).

36. Martin-Raugh, M.P., Kell, H.J. & Motowidlo, S.J. (2016). *Prosocial knowledge mediates effects of agreeableness and emotional intelligence on prosocial behavior. Personality and Individual Differences*, 90, 41-49.

37. Masi, D.D. & Santi, M. (2015). *Learning democratic thinking: a curriculum to philosophy for children as citizens. Journal of Curriculum Studies*, 48, 136-150.

38. Mehta, S. & Whitebread, D., (2006). *Philosophy for children and moral development in Indian context. University of Cambridge. <http://www.interdisciplianery.net>.*

39. Santrock, J.W. (2014). *Adolescence, Fifteenth Edition. Published by McGraw-Hill Education, 2 Penn Plaza, New York, NY 10121. Printed in the United States of America.*

40. Uhlmann, E.L., Pizarro, D.A. & Diermeier, D. (2015). *A Person-Centered Approach to Moral Judgment. Perspectives on Psychological Science*, 10(1), 72–81.