

اثر بخشی آموزش فلسفه به نوجوانان بر پرورش باورهای زیبایی شناختی و قضاوت‌های اخلاقی دانش آموزان دوره متوسطه: به روش حلقه کندوکاو فلسفی

معصومه ایمان نژاد* دکتر علی ایمان زاده** دکتر کیومرث تقی پور*** دکتر داود طهماسبزاده شیخ‌لار****

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثر بخشی آموزش فلسفه برای نوجوانان با روش کندوکاو فلسفی با بهره‌گیری از داستان‌های متون کلاسیک فارسی بر پرورش باورهای زیبایی شناختی و قضاوت‌های اخلاقی دانش آموزان دوره متوسطه انجام یافته است. روش پژوهش از نوع طرح شبه تجربی می‌باشد. جامعه آماری پژوهش حاضر دانش آموزان دوره اول متوسطه شهر تبریز می‌باشد که از بین مناطق ۵ گانه، ناحیه ۴ شهر تبریز انتخاب و به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای دو مدرسه و از هر مدرسه یک کلاس انتخاب گردید. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسش‌نامه باورهای زیبایی‌شناسی تقی‌زاده و بابایی (۱۳۶۹، به نقل از احمدی، ۱۳۶۹) و پرسش‌نامه قضاوت اخلاقی دورگانداسینها و میراوارما (Dorgandacinha & Miravarma, 1998) استفاده گردید. برای تجزیه و تحلیل داده از آمار توصیفی و استنباطی (تحلیل کوواریانس) استفاده شد. با توجه به نتایج پژوهش می‌توان گفت که میانگین گروه آزمایش با مقدار اتای (۰/۶۱) در متغیر باورهای زیبایی‌شناسی و مقدار اتای (۰/۳۲۲) در متغیر قضاوت اخلاقی از میانگین گروه کنترل بالاتر است و تفاوت معنی‌داری با یکدیگر دارند. برنامه آموزش فلسفه برای نوجوانان به روش حلقه کندوکاو فلسفی بر باورهای زیبایی شناختی و قضاوت اخلاقی نوجوانان تأثیر مثبت دارد. پس می‌توان نتیجه گرفت که از طریق آموزش فلسفه برای نوجوانان می‌توان باورهای زیبایی شناختی و قدرت قضاوت اخلاقی آنان را تقویت کرد.

واژگان کلیدی: آموزش فلسفه، باورهای زیبایی شناختی، قضاوت اخلاقی، حلقه کندوکاو فلسفی

□ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۲/۲۰

□ تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۰/۰۲

* دانش‌آموخته کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.
** دانشیار رشته فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.
*** استادیار رشته تکنولوژی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.
**** نویسنده مسئول: دانشیار رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

d.tahmaseb@tabrizu.ac.ir

تعلیم و تربیت به‌عنوان یک نهاد تربیتی و آموزشی که مسئولیت تعلیم علوم و تربیت شهروندی را به‌عهده دارد؛ بایستی به تمامی ابعاد وجودی انسان توجه نماید. ولی نگاهی به تاریخ تعلیم و تربیت کشورها نشان می‌دهد که سیستم آموزشی کشورها در بعد آموزشی و شناختی هدفمند عمل می‌کند و سایر ابعاد وجودی انسان یا به فراموشی سپرده شده یا اگر هم دیده شده خیلی چشمگیر و هدفمند نیست. یکی از این ابعاد مورد غفلت نظام‌های آموزشی، بعد عاطفی فراگیران است. علی‌رغم اینکه هم فیلسوفان تعلیم و تربیت و هم متخصصان علوم تربیتی از جمله روان‌شناسان تربیتی و رشد، اهمیت این موضوع (توجه به بعد عاطفی فراگیر) را به شیوه‌های ممکن روشن ساخته‌اند ولی باز هم در عمل و هنگام برنامه‌ریزی درسی و آموزش این بعد را مورد بی‌توجهی و بی‌مهری قرار داده‌اند (طهماسب‌زاده شیخ‌لار، ۱۳۹۳). بی‌شک یکی از موضوعات بحث‌انگیز و مهم در این زمینه توجه برنامه‌دستی به باورهای زیبایی‌شناختی و رشد اخلاق فردی و جمعی است.

در حالی که ما انسان‌ها برای پاسخ به درخواست‌های متنوع دنیای پیچیده عصر حاضر نیازمند توانایی‌های بی‌شماری هستیم و در زندگی اجتماعی خود دائماً پیرامون موضوعات مختلف در حال تصمیم‌گیری و قضاوت هستیم. گاه این تصمیم‌ها در حوزه مسائل و امور ساده و ابتدایی‌اند و گاه در امور پیچیده و دشوار؛ مثل تصمیم‌گیری و قضاوت راجع به اموری که در آنها پای رفتار و عمل به‌صورت اخلاقی مطرح است که گاهی فرد در جهت کسب منافع خود یا جامعه دچار وسوسه و تردید می‌شود و تصمیمات وی می‌تواند پیامد اخلاقی خوب یا حتی معضلات اخلاقی در پی داشته باشد. از سوی دیگر، هم صدا با کانت معتقدیم «بشر تنها با تعلیم و تربیت آدم تواند شد و آدمی چیزی جز آنچه تربیت از او می‌سازد نیست» (شکوهی، ۱۳۷۷: ۴). همچنین کانت معتقد است بالاترین مرحله در تعلیم و تربیت، تربیت اخلاقی است و برای تعلیم و تربیت سه مرحله در نظر می‌گیرد: الف) مرحله انضباط‌پذیری؛ ب) برخورداری از فرهنگ؛ ج) آموزش تربیت اخلاقی (نقیب‌زاده، ۱۳۸۱). پس تربیت اخلاقی یکی از وجوه اصلی تعلیم و تربیت می‌باشد.

از آنجا که ریشه و ماهیت بسیاری از ناهنجاری‌های اجتماعی در نوجوانان و

جوانان از تحول نیافتگی سطح اخلاقی در آنان به وجود می‌آید، این معضل به نوبه خود می‌تواند بسیاری از مشکلات اجتماعی، خانوادگی و فرهنگی را در جامعه گسترش دهد (جعفری، رحمانی، امیرمجد، ۱۳۹۵). تحول اخلاقی و ارزشی در نوجوانی و جوانی، بیش از هر دوره دیگری است. رشد سریع شناختی در نوجوانی و جوانی باعث می‌شود که فرد بهتر بتواند درباره مسایل اخلاقی و ارزشی قضاوت کند و در برخورد با این مسایل، واکنش دقیق‌تر و پیچیده‌تری نشان دهد (کرامتی و عمادیان، ۱۳۹۵).

قضاوت اخلاقی به چگونگی نظر شخص درباره مقررات، آداب، رسوم، و هنجارهایی که مردم باید در تعامل با دیگران رعایت کنند و برداشت او از آنها اشاره دارد که با رشد فکری و به تبع آن رشد اخلاقی همراه با افزایش سن در افراد تکامل می‌یابد (کریمی، ۱۳۸۵). تروینو (Trevino, 1986) نیز قضاوت اخلاقی را به‌عنوان فرایند شناختی می‌داند که فرد تعیین می‌کند آیا یک عمل از نظر اخلاقی صحیح است یا غلط. تصمیم‌گیری بین درست و غلط، عنصری حیاتی در مرحله قضاوت اخلاقی است؛ زیرا اگر افراد انتخاب اخلاقی واقعی از درست و نادرست نداشته باشند، قضاوت‌های آنان نمی‌تواند به‌عنوان اخلاقی توضیح داده شود (Musbah, 2015)؛ چراکه انسان با حس اخلاقی متولد می‌شود. این حس در خانواده ظاهر می‌شود، از معلم‌انگویی می‌گیرد، و از طریق اجتماع تغذیه می‌شود. در حقیقت، خانواده، مدرسه، و اجتماع قواعد اخلاقی را که بر اساس اصول عدالت و در نظرگرفتن حقوق دیگران وضع شده است، آموزش می‌دهند؛ اما اینکه کودکان و نوجوانان چگونه میل درونی برای پیروی از قواعد اخلاقی را پیدا می‌کنند در طی مراحل رشد متفاوت است (ماسن، هوستون، کیگان و کانجر، ۱۳۷۲). بررسی چگونگی شکل‌گیری قضاوت اخلاقی در دانش‌آموزان و عوامل مؤثر بر آن، رویکردها، مکاتب و دیدگاه‌های مختلف را به چالش کشانیده است. مکاتب روان‌کاوی، رفتارگرایی و رشدی-شناختی هر کدام مسأله تحول اخلاقی را از زوایای مختلف مورد بررسی قرار داده و به یافته‌های ارزشمندی دست یافته‌اند. (کرامتی و عمادیان، ۱۳۹۵). اما دیدگاه‌های جدید در حوزه تربیت اخلاقی علاوه بر تأکید بر عقلانیت و شناخت، بر پرورش و دخالت سایر جنبه‌های انسان مثل احساسات، عواطف، تصورات، تخیلات و مانند اینها تأکید داشته‌اند. (ایمانی، قاسمی، صادق‌زاده و سعیدی‌مهر، ۱۳۹۶). شیلر به‌عنوان اولین فیلسوف کانتی دوره مدرن است که به بررسی رابطه تربیت اخلاقی

و زیبایی‌شناختی پرداخته است. دیوئی نیز از صاحب‌نظرانی است که بر ارتباط زیبایی‌شناسی با تربیت و قضاوت اخلاقی تأکید می‌کند. وی بر لزوم نگاه کردن به ارزش‌های اخلاقی مانند صداقت، وفاداری، استقامت، آرامش به‌عنوان ارزش‌هایی تأکید دارد که باید در مدارس به آنها توجه شود، (Marta, 2016).

زیبایی و زیبایی‌شناسی مقوله‌ای است که نه تنها تمامی مکاتب علمی، فلسفی، هنری بلکه مکاتب دینی نیز از جمله اسلام به‌نحوی از آن سخن گفته‌اند. در نگرش اسلامی، زیبایی در حوزه ارزش‌شناسی مطرح می‌شود. در این دیدگاه سه نظریه عین‌گرایی، ذهن‌گرایی و نیز تلفیق عین‌گرایی و ذهن‌گرایی مطرح است. گستره زیبایی در قرآن کریم از پدیده‌های طبیعی و زیبایی‌های محسوس مثل زیبایی‌های انسان، آسمان، دریا، جانداران، طبیعت و رنگ‌ها و غیره فراتر بوده و زیبایی‌های معنوی و اخلاقی از جمله صبر و استقامت، عقل، نیت، علم، عفو و اغماض، ایمان، اخلاق و غیره را نیز شامل می‌شود. اخلاق‌های نیک را زیبا می‌داند و به‌عنوان نمونه فرموده است «فَصَبْرٌ جَمِيلٌ» (یوسف: ۱۸). این کتاب آسمانی زیبایی را از ظاهر به سوی باطن کشانده است و افزون بر زیبایی‌های سرای فانی، زیبایی‌های سرای باقی را نیز به تصویر کشیده است و اولین اصل زیبایی‌شناسی را، تعمیم زیبایی دانسته است. دعوت قرآن به آن است که همه لحظات و آنات و لحظه‌های زندگی بشر زیبا باشد. علاوه بر این، پژوهشگران علوم دینی در لابلاي پژوهش‌های خود به برخی عوامل و نشانه‌ها از جمله هدف‌مندی، تناسب و توازن، چیدمان منظم و زیبا، تنوع و تضاد، تنوع زیبای رنگ‌ها و پیراستگی از عیوب به‌عنوان اصول زیبایی‌شناختی به‌ویژه در قرآن اشاره کرده‌اند.

در این راستا، در حال حاضر اغلب متخصصان تعلیم و تربیت بر این باورند که هدف آموزش و پرورش تنها انتقال حجم عظیمی از معلومات و دانش به دانش‌آموزان نیست و برای آنکه دانش‌آموزان بتوانند نقش اجتماعی پیچیده خود را در جهان امروز ایفا کنند تجهیز آنها به مهارت‌های شناختی و اطلاعات غیرقابل تصرف و قضاوت به‌تنهایی کفایت نمی‌کند. به‌عبارت دیگر، همراه با هربرت سیمون (Herbert Alexander Simon) می‌توان گفت که در جهان امروز «معنای دانش از توانایی به یاد آوردن و تکرار اطلاعات به توانایی یافتن و به کار بردن آن تبدیل شده است»، پس در حال حاضر آنچه از دانش‌آموز خواسته می‌شود «فهم، کاربرد، تحلیل، ارزیابی و تألیف» است

(Gardner, 2000). برای نیل به این مقصود باید دانش‌آموزان را طوری پرورش داد که بتوانند درست‌حس و دریافت‌کنند و آنچه را که دریافت کرده‌اند با استفاده از معیارهای مختلف تحلیل و ارزیابی کنند و در نهایت برای درانداختن طرح‌های نو در زمانه‌ای که بشر بیش از هر زمان دیگری نیازمند تنوع و تکثر در انتخاب‌های خود است، بتوانند دانسته‌های خود را به‌کار گیرند. از این زاویه است که رویکرد زیبایی‌شناختی را می‌توان یک ضرورت برای کودکان و نوجوانان به حساب آورد که دریچه جدیدی را به روی آنها می‌گشاید و معیاری برای فهم، تحلیل، ارزیابی و کاربست دانسته‌ها و ارزشیابی و قضاوت در اختیارشان قرار می‌دهد (طهماسب‌زاده شیخ‌لار، ۱۳۹۳).

اما این رویکرد (زیبایی‌شناسی) به‌عنوان فرابرنامهٔ درسی و روح حاکم بر کل نظام آموزشی در نظام آموزش و پرورش کشور مورد بی‌توجهی روز افزون‌تری قرار گرفته است و مفهوم‌پردازی جامع و دقیقی از معنا، گستره، حدود و ثغور و کاربست این نوع رویکرد در نظام آموزش و پرورش کشور صورت نگرفته است (آقایی، ۱۳۹۲)؛ زیرا:

۱) مدل‌های منطقی و عملی تفکر در سیستم‌های نظام آموزشی دارای مزیت هستند و در نتیجه گنجاندن تربیت زیبایی‌شناسی در برنامهٔ درسی نسبتاً دشوار است (طهماسب‌زاده شیخ‌لار و علم‌الهدی، ۱۳۹۴). آیزنر (Eisner, 1985) ضمن انتقاد از وضعیت نظام‌های آموزشی و امید به تغییر آن، مدارس را چنین توصیف می‌کند: مدارس جایی است که زیبایی‌شناسی در آن تبدیل به «قربانی» نظام آموزشی شده است.

۲) دیگر اینکه «زیبایی‌شناسی بخشی از تجربه انسانی است که به‌عنوان امر تجملی^۲، حاشیه‌ای، فانتزی و کم‌اهمیت تلقی می‌شود، و به خوبی در شرایط سخت، راحت فراموش می‌شود» (Eisner, 1985: 65). برخی صاحب‌نظران پا را فراتر گذاشته و معتقدند متأسفانه، امروزه زیبایی‌شناسی بخاطر جایگاه پایین‌تری که نسبت به منطق و استدلال دارد بکلی فاقد ارزش تلقی می‌شود.

۳) توصیف زیبایی و هنر به‌عنوان مقوله‌ای فاقد پیامد اجتماعی توصیف می‌شود. حتی قدرت هنر از طریق تاریخ نیز نسبتاً تکذیب می‌شود.

۴) استفاده و سوء استفاده از زیبایی‌شناسی و هنر به کمک بمباران تصاویر خشن در رسانه است. واضح است که زیبایی‌شناسی و هنر هنوز نمی‌توانند نشان دهند که ما چگونه جهان را تصور می‌کنیم (Giroux, 2004; Sontag, 2003).

۵) اهمیت سواد زیبایی‌شناسی در برنامه‌ی درسی زمانی بیشتر کاهش می‌یابد که زیبایی‌شناسی به‌عنوان پاسخ و واکنش‌های فردی یا احساسی تلقی می‌شود که تنها می‌تواند در سطح فردی درگیر باشد.

۶) زیبایی‌شناسی عموماً به‌عنوان یک مفهوم غیرملموس شبیه به مفهوم خلاقیت^۱ تلقی می‌شود که ما آن را برای تفکر درباره اصطلاحات رمانتیک آثار فردی جهت خلق یک کار بسیار اصیل به‌کار می‌بریم (طهماسب‌زاده شیخ‌لار و علم‌الهدی، ۱۳۹۴).

بنابراین علی‌رغم مهجوریت رویکرد زیبایی‌شناسی در نظام‌های آموزشی، این رویکرد یک اصطلاح جدید در میان متخصصان برنامه‌ی درسی نیست. افرادی چون گرین (Greene)، هرست (Hirst)، لانگر (Langer)، گودمن (Goodman)، کاسیرر (Cassirer)، دیوئی (Dewey)، برودی (Broudy)، آیزنر (Eisner) و سایرین از جمله صاحب‌نظرانی هستند که علی‌رغم مواضع فلسفی متفاوت بر نوعی درک و دریافت جهان و پدیده‌های آن از طریق زیبایی‌شناسی اتفاق نظر داشتند. برودی زیباشناختی را به‌عنوان وسیله‌ای برای آموزش ارزش‌ها می‌داند (طهماسب‌زاده شیخ‌لار، ۱۳۹۳). دواین هیوبنر (Dwayne Huebner) زبان زیباشناختی را به‌عنوان یک زبان مهم جایگزین نسبت به جریان تایلری معرفی کرد (Pinar, Tubman, Reynolds, Slattry, 1995). فعالیت‌ها و آثار نوشته شده در زمینه تربیت زیبایی‌شناسی به‌طور عمیق به کار جان دیوئی و ماگسین گرین بر می‌گردد که هر دوی آنها دیدگاه‌های قوی و هماهنگی را برای یادگیری و تدریس و نقش اساسی درگیری با هنر در این فرایندها پیشنهاد کردند (Chapman, 2000). ماگسین گرین (Maxine Greene, 1986) این اصطلاح را جهت توصیف نوع احساسی که می‌توان کسب کرد یا یک شکلی از «آگاهی مفهومی»^۲ که قادر می‌سازد «افراد مختلفی پنبه را (از گوش) زندگی روزانه‌کننده و بسیار آگاهانه زندگی کنند» به‌کار برد. بعدها گرین این

1. Creativity
2. Conceptual awareness

نگاه را تأیید کرد و گفت: «برخی اوقات من فکر می‌کنم آن چیزی که می‌خواهیم ممکن بسازیم عبارتست از زندگی در لحظات پراحساس شاعرانه^۱، لحظاتی به‌عنوان موجود انسانی (آزاد جهت احساس، دانستن و تصور کردن) که ناگهان زندگی خودش را در ارتباط با همه آنهایی که وی را احاطه کرده‌اند درک می‌کند» (Greene, 1999: 7). گال (Gale, 2015) نیز اضافه کرد که این فهم، در ترکیب با تصور، دانش و احساس در قلب سواد زیبایی‌شناسی قرار دارند. این یک نگرش در زمینه یادگیری است که دیسپلین را فرو می‌شکند و یک ارزش اساسی را که توجه بیشتری را در برنامه‌دستی معاصر می‌طلبد، ارائه می‌دهد. آیزنر معتقد است: آگاهی زیبایی‌شناختی فراهم کننده یک لنز با اهمیت، یک شیوه دیدن فراسوی رویکردهای ابزاری و دیسپلینی است که ما را قادر می‌سازد «از زندگی‌های آمیخته با رویکرد زیبایی‌شناسی مفاهیمی را که به لحاظ تناقض هرگز قابل بیان نیستند، یاد بگیریم» (Eisner, 1985). سواد زیبایی‌شناسی^۲ را می‌توان به‌عنوان یک مدلی از شناخت یا یک شیوه‌ای از دانستن قلمداد کرد که می‌تواند بستر مناسبی برای تربیت اخلاقی کودکان و نوجوانان نیز باشد (طهماسب‌زاده شیخ‌لار، ۱۳۹۳).

دیوئی معتقد است برای اینکه بتوانیم شخصیت اخلاقی کودکان را ساماندهی و کنترل کنیم باید آنها را با توجه به دو جهت کلی هدایت کنیم: اول جهت عقلانی و دوم جهت زیبایی‌شناختی. در جهت عقلانی باید در کودکان توانایی و قدرت قضاوت و داوری درست را پدید آوریم. شاگرد باید بتواند خوب را از بد و عالی را از دانی تمیز دهد و بر کسی پوشیده نیست که صرف تحصیل معلومات زیاد، موجب پرورش قضاوت و حکم صحیح نخواهد شد؛ به نظر دیوئی برای پرورش قوه حکم و قضاوت اخلاقی باید مواد تحصیلی را با فواید عملی و زیبایی‌شناختی آنها مربوط ساخت (Dewey, 1909). در دیدگاه کلبرگ و پیازه پیرامون اخلاق، استدلال اخلاقی بخش محوری اخلاق است و عامل مهمی است که در قضاوت اخلاقی و تصمیم برای عمل اخلاقی وحدت ایجاد می‌کند و نقش اصلی را ایفا می‌کند (Cheng, 2014).

دیوئی معتقد است قضاوت خوب و درست خود یک جنبه از ارزش‌های اخلاقی مفید است. فردی که قضاوت می‌کند فردی است که قدرت و توانایی سنجیدن یک

موقعیت اخلاقی را داراست. او فردی است که می‌تواند موقعیت قبل از خود را نیز درک کند و تمام آن چیزی را که نامناسب و بی‌معنی است، نادیده انگارد (دیوئی، ۱۳۹۳). اینکه فرد باید قدرت قضاوت و داوری را به‌دست آورد در سایه توجه به جنبه عقلانی نیروی شخصیت امکان‌پذیر است، اما واقعیت این است که آگاهی از هدف‌ها و تحقق آن، نمی‌تواند صرفاً به جنبه عقلانی محدود شود و می‌تواند فراتر از آن نیز مطرح شود. حتی بین قدرت قضاوت و قدرت اجرای آن تفاوت وجود دارد. ممکن است فردی قدرت قضاوت را در وجود خود داشته باشد؛ اما هنوز نتواند براساس قضاوت خود عمل کند. در این حالت این فرد از یک طرف نیاز به این دارد که موانع از سر راه «قضاوت عملی» برداشته شود و از طرفی دیگر به پاسخی ظریف در برخورد با مسائل فوق نیازمند است که آن «عکس‌العمل زیبایی‌شناختی» اوست؛ چرا که یک قضاوت خوب، بدون بهره‌مندی از این پاسخ ظریف غیرممکن است. به هر حال به قدرت افراد جدا از جنبه‌های عقلانی، باید براساس جنبه‌های زیبایی‌شناختی نیز توجه شود. علت اینکه بین شخصیت‌های افراد مختلف تفاوت بسیاری را مشاهده می‌کنیم، این است که پاسخ‌های ظریف عاطفی و عقلانی افراد نسبت به امور مختلف فرق می‌کند (Dewey, 1922). بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که تربیت اخلاقی صحیح در گرو برخورداری از عقلانیت و احساس زیبایی‌شناختی صحیح می‌باشد.

اما ناتوانی نظام آموزشی فعلی در تربیت انسان‌های با قدرت قضاوت اخلاقی بالا (طهماسب‌زاده شیخ‌لار، ۱۳۹۳)، از یک سو و حس زیبایی‌شناختی، زیبایی‌جویی و سواد زیبایی‌شناختی و همچنین مبدع و مخترع که قابلیت مواجهه با مسائل و مشکلات دنیای مدرن را داشته باشند از سوی دیگر باعث شد تا علاقه به برنامه‌های درسی که بتواند دانش‌آموزانی مبتکر، نقاد، خلاق، با اخلاق و زیباشناس پرورش دهد، افزایش یابد به شکلی که در رویکردهای تربیتی جدید این‌گونه برنامه‌ها جایگاه والایی پیدا نموده‌اند، تا آنجا که در اواخر قرن بیستم (دهه ۱۹۷۰) نهضت‌های تربیتی متعدد و متنوعی از جمله آموزش تفکر خلاق، آموزش تفکر انتقادی، آموزش شتاب‌شناختی، برنامه درسی فکورانه، آموزش مهارت‌های حل مسأله و همچنین برنامه فلسفه برای

1. cognitive acceleration
2. thought-full curriculum

کودکان^۱ و نوجوانان رواج یافتند (Hogan, 2006). بنابراین، برنامه فلسفه برای کودکان از برنامه‌های آموزشی‌ای است که این امکان را فراهم می‌آورد تا کودکان و نوجوانان افکار پیچیده خود را شکل دهند. از این رهگذر، استدلال، تفکرات انتقادی و خلاقانه و نوع دوستی آنها نیز زیاد می‌شود. این برنامه نظام‌مند و تدریجی است که بیشتر برای کار بر روی کودکان ۴ تا ۱۸ ساله طراحی شده است (اکورینتی، ۱۳۸۶؛ به نقل از برهمن، خدابخشی صادق آبادی، ۱۳۹۶). فلسفه برای کودکان هدف‌های شناختی روشنی دارد؛ ذهن را وادار به عمل می‌کند، این کار را از طریق چالش‌ها، تفکر اصولی و تعامل ساختاری انجام می‌دهد (Haynes, 2002). برنامه فلسفه برای کودکان 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. این برنامه با ارائه تعداد زیادی تمرین در مورد یافتن دلایل خوب برای داوری، کودکان را تحت نوعی آموزش قرار می‌دهد که افق دید آنها را وسیع‌تر می‌کند و به کودکان یاد می‌دهد که چگونه می‌توانند بهتر فکر کنند (برهمن، خدابخشی صادق آبادی، ۱۳۹۶). چنانچه ذهن کودک را درگیر مباحث فلسفی کنیم، می‌توانیم نحوه تفکر او را رشد دهیم. اگر کنجکاوی طبیعی کودکان و میل آنان به دانستن درباره جهان را با فلسفه مرتبط سازیم، می‌توانیم کودکان را به متفکرانی تبدیل کنیم که بیش از پیش نقاد، انعطاف‌پذیر و مؤثر باشند (فرمهبینی فراهانی، میرزامحمدی و خارستانی، ۱۳۸۷). این برنامه در عین حال هدف اجتماعی نیز دارد و آن آموزش فرایند تصمیم‌گیری دموکراتیک است. این برنامه در پرورش مشارکت منظم و پرورش خودآگاهی فرد سهم قطعی دارد. به عبارتی درگیر شدن در آموزش فلسفه به کودکان همان‌گونه که اثرات شناختی و نیز افزایش عزت‌نفس، خودکارآمدی، هوش اجتماعی، هوش هیجانی و شاید مهارت‌های قابل انتقال را به دنبال دارد ممکن است اثرات اجتماعی- عاطفی زیادی را نیز در برداشته باشد. همچنین ممکن است در کاهش اضطراب، افزایش رفتارهای مثبت در کلاس، خودپنداره مثبت، پرورش سازگاری هیجانی و کاهش تفکر غیرمنطقی مؤثر باشد (Trickey & Topping, 2006).

لیپمن معتقد است که اهداف برنامه فلسفه برای کودکان عبارتست از بهبود توانایی

1. philosophy for children

استدلال^۱، پرورش خلاقیت^۲، پرورش تفکر انتقادی^۳، پرورش درک اخلاقی^۴، پرورش ارزش‌های هنری^۵، پرورش شهروندی^۶، رشد فردی و میان‌فردی^۷ و پرورش توانایی یافتن معنا در تجربه^۸ (حسینی و حسینی، ۱۳۹۰). نظام آموزشی کشورهای مختلف از گنجاندن برنامه درسی فلسفه برای کودکان و نوجوانان اهداف مختلفی را دنبال می‌کنند: برای مثال در ایالات متحده آمریکا، هدف فلسفه برای کودکان و نوجوانان، پرورش تفکر و استدلال و بهبود یادگیری و به‌طورکلی پرورش مهارت‌هایی است که هر فرد در بزرگسالی به آن نیازمند است؛ در آرژانتین، پرورش تفکر و روحیه انتقادپذیری؛ در انگلستان، پرورش تفکر و چگونگی تربیت شهروندی و پرورش روحیه گفتگو و کاوشگری؛ در استرالیا، پرورش تفکر، پرورش روحیه پرسشگری و انتقادی و نیز قضاوت؛ در فرانسه، پرورش و تقویت تفکر، مفهوم‌سازی و مسأله‌پردازی؛ در دانمارک، پرورش تفکر و توسعه توانایی‌های فردی و اجتماعی است. همه این کشورها پرورش تفکر را از اهداف مهم آموزش فلسفه به کودکان می‌دانند و از این نظر به یکدیگر شباهت دارند؛ همچنین در اهداف پرورش روحیه قضاوت و پرورش روحیه استدلال بین اکثر کشورها شباهت وجود دارد. تفاوت اهداف، به‌ویژه تفاوت اهداف ایالات متحده آمریکا با دیگر کشورها، در پرورش تمایلات دموکراتیک و نیز درگیر کردن کودکان با کندوکاو فلسفی است (فرمehینی فراهانی و همکاران، ۱۳۸۷).

با توجه به مطالب بالا، یکی از عوامل مؤثر در رشد اخلاقی، رشد تفکر و میزان خردمندی است. چگونگی استدلال یا تفکر فرد درباره رفتارهایی که به امور اخلاقی مرتبط است و نیز میزان خردمندی فرد (یعنی نظام فلسفی و منطق و شیوه تفکر حاکم بر ذهن) نقش تعیین‌کننده در واکنش وی به امور اخلاقی دارد. همچنین، توانایی شناختی و قصد و نیت و ذهنیت افراد نیز در چگونگی رفتار اخلاقی او تأثیر دارد (Helwig, Zelazo, Wilson, 2001). از سوی دیگر یکی از دغدغه‌های اصلی برنامه

1. Improvement of reasoning ability
2. Development of creativity
3. Development of critical thinking
4. Development of ethical understanding
5. Development of artifice values
6. Development of citizenship
7. personal and interpersonal growth
8. Development of ability to find meaning in experience

درسی فعلی حاکمیت یک‌جانبه و سلطه‌جویانه رویکرد شناختی بر برنامه‌ریزی درسی است. علی‌رغم این خواسته مطلوب عده‌ای به‌طور خاص طرفداران رویکرد زیبایی‌شناختی این است که پای رویکرد زیبایی‌شناختی به گفتمان‌ها و فعالیت‌های برنامه‌ریزی درسی باز شود. تقابل بین این دو باعث شده هنگام بحث از زیبایی‌شناختی در برنامه درسی این تصور در برخی اذهان شکل گیرد که رویکرد زیبایی‌شناختی در نقطه مقابل رویکرد شناختی و منطقی که به‌دنبال پرورش تفکر می‌باشد، است (طهماسب‌زاده شیخ‌لار، ۱۳۹۳). در حالی‌که مور (Moore, 1993) اولین گام در یافتن راه برای تدریس زیبایی‌شناسی به بچه‌ها را تنظیم آموزش با مراحل رشد شناختی و عاطفی بچه‌ها می‌داند. بسیاری از مربیان، روان‌شناسان، و فیلسوفان بخش‌های رشد شناختی در زیبایی‌شناسی فلسفی را کشف کرده‌اند. برخی، تئوری رشد را برای زیبایی‌شناسی به‌کار برده‌اند و مراحل شناختی متنوعی را که دارای اهمیت در برنامه‌ریزی برای آموزش زیبایی‌شناسی هستند را شناسایی و طبقه‌بندی کرده‌اند (طهماسب‌زاده شیخ‌لار و فرج پور بناب، ۱۳۹۷). بنابراین برنامه درسی فعلی از عرصه‌های زیبایی‌شناسی و قضاوت اخلاقی خالی است و لازم است که به این مقولات توجه جدی شود. رویکردی که می‌تواند این دو موضوع را به‌صورت تلفیقی پوشش دهد، برنامه آموزش فلسفه به کودکان است.

مطالعات مک گیونس (Mc gunges)، در مورد آموزش فلسفه نشان داد که این امر نه تنها براندیشه دانش‌آموزان بلکه بر قدرت تجزیه و تحلیل، ارزشیابی، قضاوت و همچنین پیشرفت و تفکر معلمان و بر ویژگی مدارس به‌عنوان اجتماعات یادگیری مؤثر است (فرمینی فراهانی و همکاران، ۱۳۸۷). پژوهش دره زرشکی، برزگر بفرویی، زندوانیان، (۱۳۹۶) نیز نشان داد آموزش فلسفه بر تفکر انتقادی و ابعاد آن (استنباط، استنتاج، تعبیر و تفسیر و ارزشیابی استدلال‌های منطقی) مؤثر است و باعث بهبود آنها شده است. نتایج پژوهش بدری گرگری و واحدی (۱۳۹۴) نیز نشان دادند که اجرای برنامه فلسفه برای کودکان باعث رشد هوش اخلاقی دانش‌آموزان دختر می‌شود. نتایج پژوهش‌های دیگر نشان داد که آموزش فلسفه بر تفکر منطقی (عسگری، دیناروند و ترکاشوند، ۱۳۹۴) بر تفکر فلسفی و مؤلفه‌های آن (خادم صادق و فریدونی، ۱۳۹۴)، بر تربیت معنوی (بهزادفر، ۱۳۹۴)، نگرش‌های دینی و میزان مهارت‌های زندگی معلمان

(باقرپور، ۱۳۹۷) بر رشد و بهبود توانایی استدلال، پرورش خلاقیت، پرورش تفکر انتقادی، پرورش درک اخلاقی و ارزش‌های هنری، پرورش شهروندی و رشد میان فردی و فردی، پرورش توانایی مفهوم‌یابی در تجربه (Worley, 2016)، بر اندیشیدن به سبک تفکر آزادمنشانه در فرآیند تصمیم‌گیری (Di Masi & Santi, 2016) دانش‌آموزان تأثیر دارد. نتایج پژوهش موریس نیز نشان داد که آموزش فلسفه به کودکان می‌تواند در شکل‌گیری تفکر در کودکان مؤثر باشد (Murriss, 2016). پژوهش صفایی‌مقدم (۱۳۷۷) نشان داد که نظریه آموزش فلسفه به کودکان و نوجوانان نه تنها با اهداف و روح کلی حاکم بر آموزش و پرورش اسلامی هماهنگ است، بلکه این برنامه می‌تواند جزئی از نظام آموزشی و تربیتی اسلامی محسوب شود و از آنجا که دوره متوسطه، دوره‌ای است که با پیچیده‌ترین مقطع تحول روانی انسان همراه است و در گستره نظام‌های آموزشی در سراسر جهان به‌عنوان مقطعی غربال‌کننده، تعیین‌کننده و جهت‌دهنده قلمداد می‌شود و این دوره را باید دوره تنظیم و تعادل در نظام آموزشی هر کشور دانست. پس، بنابر نظر روان‌شناسی عملیاتی، دوره متوسطه باید دست کم با آغاز دوره عملیات انتزاعی همراه باشد و دگرگونی‌هایی که بر اثر اهمیت روابط دوستانه با همسالان با هدف دستیابی به لذت ناشی از این روابط، تمایل به دریافت تأیید اجتماعی و جست‌وجوی هویت شخصی متمایز می‌شوند را منعکس سازد (معنوی‌پور، ۱۳۹۱). از این‌رو پژوهش حاضر به دنبال بررسی تأثیر برنامه‌های آموزش فلسفه به نوجوانان بر میزان بیدارسازی و تقویت باورهای زیبایی‌شناختی و تقویت قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان دوره متوسطه اول است تا مشخص نماید توجه به پرورش عقلانیت نوجوانان چقدر می‌تواند در درگیر ساختن تخیل، حس زیبایی‌شناختی و قضاوت و ارزش‌گذاری اخلاقی آنان مؤثر واقع شود؟ از این‌رو، فرضیه‌های پژوهش حاضر عبارتند از:

۱. برنامه آموزش فلسفه برای نوجوانان به روش حلقه کندوکاو فلسفی بر پرورش باورهای زیبایی‌شناختی نوجوانان تأثیر مثبت دارد.
۲. برنامه آموزش فلسفه برای نوجوانان به روش حلقه کندوکاو فلسفی بر پرورش قضاوت اخلاقی نوجوانان تأثیر مثبت دارد.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر به لحاظ هدف از نوع تحقیقات کاربردی، به لحاظ ماهیت از نوع پژوهش‌های تجربی (شبه آزمایشی) با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش حاضر را دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر تبریز تشکیل داده بودند. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای، یک کلاس به‌عنوان گروه آزمایش و یک کلاس در همان مقطع و پایه به‌عنوان گروه کنترل انتخاب و جایگزین شد. حجم نمونه نیز به دلیل ماهیت شبه‌آزمایشی بودن تحقیق حاضر به صورت محدود و در حد دو کلاس و هر کلاس به تعداد ۳۰ نفر انتخاب شد که در یک کلاس متغیر مستقل ارائه و در کلاس دیگر جهت کنترل دقیق میزان تأثیرگذاری متغیر مستقل، متغیر مستقل ارائه نشد و صرفاً پیش‌آزمون و پس‌آزمون از آنها به عمل آمد. کلاس‌های انتخاب شده سعی گردید در تمامی متغیرها به غیر از متغیر مستقل شبیه به هم و تا حدودی هم‌تا باشند. اقداماتی که برای هم‌تا سازی انجام شد این بود که نخست هر دو گروه از کلاس‌های خود پژوهشگر انتخاب شد. دوم، سعی گردید این مدارس از یک بافت فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی نزدیک به هم انتخاب شود. سوم، سعی گردید کلاس‌هایی انتخاب شوند که دانش‌آموزان آنها به لحاظ توانایی تحصیلی در یک رده و نزدیک به هم هستند. جهت رعایت ملاحظات اخلاقی پژوهش نیز با هدف رعایت عدم اطلاع‌رسانی دانش‌آموزان از فرایند پژوهش و کاهش و حذف عوامل تأثیر گذار بر روایی درونی و بیرونی پژوهش، نمونه‌های گروه‌های آزمایشی و کنترل را از دو مدرسه متفاوت انتخاب و وارد فرایند پژوهش کرد. همچنین جهت محرمانه نگه‌داشتن پاسخ‌های دانش‌آموزان، پرسش‌نامه‌ها کدگذاری شدند تا هویت واقعی دانش‌آموزان مشخص نشود و ذهنیتی برای پژوهشگر به‌عنوان معلم آنها ایجاد نگردد.

برای جمع‌آوری داده‌ها جهت انجام تحلیل روی متغیرهای وابسته از پرسش‌نامه‌های زیر استفاده شد:

۱. پرسش‌نامه قضاوت اخلاقی: برای بررسی قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان

از پرسش‌نامه مقیاس قضاوت اخلاقی^۱ دورگاندا سینها و میراوارما (Miravarma & Dorgandacinha, 1998) استفاده شد. این آزمون مرکب از

1. Moral judgment scale

۵۰ سؤال است که نوجوان باید در مورد آنها تصمیم اخلاقی بگیرد. آزمون قضاوت اخلاقی ابتدا بوسیله کلبرگ (Kohlberg, 1968) ساخته شد. آخرین نسخه تجدید نظر شده آن توسط دورگاندا سینه‌ها و میراوارما (۱۹۹۸) در هند انجام شد. سؤالات این آزمون بخصوص برای ۱۴ ارزش متداول در فرهنگ هندی طراحی شده‌اند. این ۱۴ ارزش عبارتند از: «شرم»، «وظیفه»، «احترام»، «نقض عهد»، «طهارت»، «بخشش»، «حرص»، «خشیم»، «فضیلت»، «دروغ»، «انتقام»، «سرقت»، «راستگویی» و «گناه». این آزمون به شش گروه تقسیم شده‌اند. در ایران توسط کرمی (۱۳۸۵) ترجمه شد و پایایی آن به روش دو نیمه کردن آزمون با استفاده از فرمول اسپیرمن براون ۰,۹۳ و برای ۱۰۰ آزمودنی در گروه‌های سنی ۱۰ تا ۱۵ سال، ۰,۸۲ و ۰,۹۰ به دست آمد. در پژوهش جعفری، رحمانی و امیری (۱۳۹۴) نیز پایایی آن به روش تصنیف، ۰,۹۳ به دست آمده است.

۲. پرسش‌نامه باورهای زیبایی‌شناختی: برای بررسی باورهای زیبایی‌شناختی دانش‌آموزان از پرسش‌نامه باورهای زیبایی‌شناختی محمداحسان تقی‌زاده و علی بابایی (۱۳۹۶؛ به نقل از احمدی، ۱۳۹۶) استفاده شد. این پرسش‌نامه دارای ۳۲ سؤال است که با هدف سنجش باورهای زیباشناسانه افراد طراحی شده است و شامل زیرمقیاس / مؤلفه نمی‌باشد. سؤالات پرسش‌نامه براساس طیف لیکرت پنج درجه‌ای (کاملاً موافق نمره ۵، موافق نمره ۴، نظری ندارم نمره ۳، مخالف نمره ۲، کاملاً مخالف نمره ۱)، نمره‌گذاری می‌شوند. احمدی (۱۳۹۶) در پژوهش خود، روایی محتوایی و صوری پرسش‌نامه را از دیدگاه متخصصان بررسی نموده و تأیید شده (۰) و پایایی پرسش‌نامه را به روش آلفای کرونباخ ۰,۸۹ به دست آورده است.

جهت بررسی روایی پرسش‌نامه‌های مذکور از آنجا که هر دو پرسش‌نامه استاندارد بودند و قبلاً توسط افرادی دیگری طراحی و رواسازی شده بودند و علاوه براین توسط پژوهشگرهای دیگری نیز مورد استفاده قرار گرفته و روایی و پایایی آن سنجیده شده، بنابراین اساتید راهنما و مشاور پرسش‌نامه مزبور را به لحاظ روایی محتوایی معتبر ارزیابی نمودند. به منظور تعیین پایایی مقیاس‌ها نیز به اجرای آزمایشی آنها بر روی ۲۰ نفر از نمونه مورد نظر پرداخته شد که ضریب پایایی مقیاس‌ها بر اساس آلفای کرونباخ به

ترتیب برای مقیاس قضاوت اخلاقی ۰,۸۷، و برای باورهای زیبایی‌شناختی ۰,۹۱، به‌دست آمد. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از شاخص‌های میانگین، انحراف استاندارد استفاده شد. جهت تعیین تفاوت پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه‌ها نیز از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شد. همچنین به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز از نرم‌افزار spss v25 استفاده شد.

روش اجرا

همانطور که در فرایند انتخاب نمونه اشاره شد. پژوهشگر جهت انجام پژوهش، دو کلاس را در دو مدرسه متفاوت انتخاب کرد و یک کلاس را به‌عنوان گروه آزمایش و کلاس دیگر را به‌عنوان گروه کنترل انتخاب کرد. تعداد ۱۰ جلسه برای فرایند آموزش تشکیل شد. در جلسه اول، موضوع پژوهش را و فرایند آن را برای هر دو گروه به شکل متفاوت (باتوجه به گروه آزمایش و کنترل بودن) بازگو کرد و آنها را نسبت به فرایند پژوهش آگاه کرد و ضمن رعایت مشابهت هر دو کلاس از نظر متغیرهای مداخله‌گر (سن، جنس، مشابهت‌های فرهنگی، میانگین سطح عملکرد تحصیلی کلاس)، و همچنین میزان دانش و آگاهی پیرامون متغیرهای پژوهش از هر دو گروه پیش‌آزمون باورهای زیبایی‌شناختی و قضاوت‌های اخلاقی را به عمل آورد که مطابق تحلیل یافته‌ها، تفاوت معناداری بین دو گروه وجود نداشت. سپس متغیر مستقل برای گروه آزمایش اجرا شد. بدین صورت که اولاً حالت نشستن کلاس به شکل حلقه کندوکاوی تغییر یافت. پژوهشگر به‌عنوان معلم درس مطالعات اجتماعی هر دو کلاس بسته آموزشی طراحی شده یا همان داستان‌های انتخاب شده را که حاوی مسائل فلسفی، اخلاقی، زیبایی‌شناختی بود هر هفته یکی از این داستان‌ها را برای گروه آزمایش نقل می‌کرد و به پرسش آنها پاسخ می‌داد. این داستان‌ها توسط استاد راهنمای محترم ضمن رعایت میزان دلالت بر متغیرهای پژوهش، انتخاب و در اختیار پژوهشگر قرار گرفت. داستان‌های انتخاب شده به قرار ذیل هستند: خیر و شر از هفت پیکر نظامی، شیخ گرکانی و گربه از الهی نامه عطار، تو نیکی می‌کن و در دجله انداز از قابوسنامه عنصرالمعالی، مرد گل خوار و عطار قند فروش از مثنوی دفتر چهارم مولوی، گربه سفید از سندبادنامه ظهیری سمرقندی، طاووس و زاغ از بهارستان جامی، لیلی و مجنون از کتاب لیلی و مجنون نظامی،

پر زیبا دشمن طاووس از دفتر پنجم مثنوی مولوی، آئینه و زنگی از حدیقه سنائی. در هر جلسه یکی از داستان‌ها بازگو و بحث می‌شد. پس از بیان تمامی داستان‌ها طی ۸ جلسه، در جلسه آخر از هر دو گروه پس از آزمون به عمل آمد و داده‌های این پیش‌آزمون و پس‌آزمون‌ها در هر دو گروه با یکدیگر و با همدیگر مورد مقایسه قرار گرفت.

بسته آموزشی با استفاده از داستان‌های متون کلاسیک با هدف و محتوای فلسفیدن و اهمیت تفکر قبل از عمل، زیبایی، زیبایی‌شناسی، تقویت باورهای زیبایی‌شناختی، اخلاق، استدلال و قضاوت اخلاقی با کمک استاد راهنما ضمن رعایت دلالت‌های موضوعی هر داستان بر متغیرهای پژوهش طراحی شد. روش آموزش به شکل حلقه کندوکاو فلسفی بود که دانش‌آموزان به شکل دایره وار و چهره به چهره می‌نشستند و معلم (همان پژوهشگر) هم که دبیر مطالعات اجتماعی آنان بود در یک جایی از حلقه که بتواند تمامی دانش‌آموزان را ببیند می‌نشست و بحث را در هر هفته پیرامون یکی از متغیرهای پژوهش شروع می‌کرد و پس از توضیحات اولیه پیرامون داستان و دلالت‌های آن، شروع به بازگویی خود داستان در قالب نظم یا نثر می‌کرد و توضیحات لازم را ارائه می‌کرد سپس دانش‌آموزان شروع به بحث و گفتگو با همدیگر و معلم خود می‌کردند و چنانچه سؤال داشتند می‌پرسیدند و در آخر هم معلم ضمن پاسخگویی به سؤالات دانش‌آموزان جمع‌بندی می‌کرد. زمان و مکان اجرای این بسته نیز هر هفته در کلاس درس عادی و به مدت ۴۵ تا ۶۰ دقیقه برگزار می‌شد. روش ارزشیابی نیز از بحث‌های هر هفته کلاس به صورت پرسش و پاسخ بود و بعد از ۸ جلسه و بازگویی ۸ داستان انتخاب شده ارزشیابی نهایی یا همان پس‌آزمون از هر دو گروه به عمل آمد. البته لازم به ذکر است این جلسات و بازگویی داستان‌ها فقط برای گروه آزمایشی بود و گروه کنترل هیچ نوع آموزشی دریافت نکرد.

یافته‌های پژوهش

برای بررسی نرمال بودن داده‌های پژوهش شاید آسان‌ترین راه استفاده از آزمون کلموگروف- اسمیرنف باشد تا با بررسی معناداری آن به نرمال بودن و یا نبودن داده‌ها پی برد. در این پژوهش، پژوهشگر از طریق بررسی آزمون کولموگروف- اسمیرنف به نرمال بودن داده‌ها پی برد.

جدول ۱: آزمون کولموگروف-اسمیرنف جهت بررسی نرمال بودن منحنی نمرات متغیرهای پژوهش

کولموگروف-اسمیرنف			آزمون	متغیر
سطح معناداری	درجه آزادی	مقدار		
۰/۲	۶۰	۰/۰۶۲	پیش‌آزمون	باورهای زیبایی‌شناختی
۰/۲	۶۰	۰/۱	پس‌آزمون	
۰/۲	۶۰	۰/۰۷۳	پیش‌آزمون	قضاوت اخلاقی
۰/۲	۶۰	۰/۰۷۳	پس‌آزمون	

در جدول ۱، نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنف جهت بررسی نرمال بودن منحنی نمرات متغیرهای پژوهش ارائه شده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود متغیر باورهای زیبایی‌شناختی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون و متغیر قضاوت اخلاقی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون از لحاظ آماری معنادار نمی‌باشند غیرمعنادار شدن این آزمون حاکی از نرمال بودن منحنی نمرات متغیرهای پژوهش می‌باشد.

برای بررسی این فرضیه پژوهش که «برنامه آموزش فلسفه برای نوجوانان به روش حلقه کندوکاو فلسفی بر پرورش باورهای زیبایی‌شناختی نوجوانان تأثیر مثبت دارد» از آزمون آماری تحلیل کوواریانس استفاده شد. در ابتدا لازم بود پیش‌فرض‌های آماری آن بررسی شود که این کار با استفاده از داده‌های آماری انجام شد که نتایج آن به شرح زیر می‌باشد:

پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس

الف) نرمال بودن داده‌ها: با توجه به بررسی وضعیت نرمال بودن توزیع داده‌ها در ابتدای فصل که با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنف (جدول ۱) بررسی شد، توزیع متغیر باورهای زیبایی‌شناختی نرمال می‌باشد.

ب) همگنی واریانس خطای گروه‌های مورد مطالعه: برای بررسی همگنی واریانس خطای گروه‌های مورد مطالعه از آزمون لون استفاده شد. با توجه به معنادار نبودن نتایج، واریانس‌های دو گروه آزمایش و کنترل یکسان است. بنابراین، داده‌ها از پیش فرض لازم همگنی واریانس‌ها برخوردار بودند.

جدول ۲. آزمون لون

جهت بررسی فرض همگنی واریانس‌های خطا در گروه‌های آزمایش و کنترل

متغیر	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معنی داری
باورهای زیبایی‌شناختی	۱/۴۰	۱	۵۸	۰/۲۴

در جدول ۲، آزمون لون جهت بررسی فرض همگنی واریانس‌های خطا در گروه‌های آزمایش و کنترل ارائه شده است. مقادیر برآورده شده در جدول بالا (مقدار F، درجه آزادی و سطح معناداری) نشان می‌دهد که متغیر باورهای زیبایی‌شناختی در دو گروه از لحاظ آماری معنادار نمی‌باشد و عدم معناداری آزمون لون دلیلی بر همگنی واریانس‌های خطا در بین متغیرهای وابسته می‌باشند.

ج) همگنی شیب‌های رگرسیون:

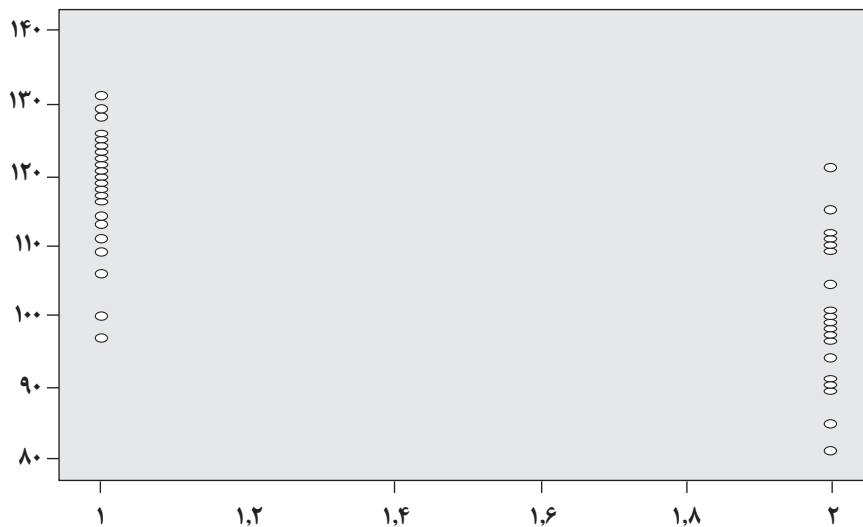
جدول ۳. بررسی پیش فرض همگنی شیب‌های رگرسیون در داخل گروه‌ها

تأثیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
گروه	۳۴۶/۸۷	۱	۳۴۶/۸۷	۶/۳۷	۰/۰۱
پیش آزمون	۸۴۸/۳۷	۱	۸۴۸/۳۷	۱۵/۵۹	۰/۰۰۱
پیش آزمون × گروه	۱۷۸/۲۱	۱	۱۷۸/۲۱	۳/۲۷	۰/۰۷۶
خطا	۳۰۴۷/۰۵	۵۶	۵۴/۴۱		

در جدول ۳، بررسی پیش فرض همگنی شیب‌های رگرسیونی در داخل گروه‌ها ارائه شده است. مقادیر برآورده شده در جدول بالا (مقدار F ، درجه آزادی، میانگین مجذورات و سطح معناداری) نشان می‌دهد که اثر تعاملی متغیر کووریت (پیش‌آزمون) و متغیر مستقل از لحاظ آماری معنادار نمی‌باشد؛ از این رو می‌توان گفت که تعامل بین متغیر کووریت (پیش‌آزمون باورهای زیبایی‌شناختی) و متغیر مستقل (آموزش فلسفه به روش حلقه کندوکاو فلسفی) معنی‌دار نبوده و لذا رابطه خطی بین دو متغیر و همگنی رگرسیون محقق شده است.

د) خطی بودن روابط بین متغیر تصادفی (پیش‌آزمون) و متغیر وابسته: برای

بررسی تحقق خطی بودن روابط بین متغیر تصادفی (پیش‌آزمون) و متغیر وابسته از نمودار پراکنش خط رگرسیون بهره گرفته شد. مندرجات نمودار ۱ نشان می‌دهد شیب‌های خطوط رگرسیون تقریباً موازی‌اند و توازن این خطوط نشانگر خطی بودن روابط بین پیش‌آزمون و متغیر وابسته است. از این رو، می‌توان گفت که چهارمین پیش‌فرض استفاده از روش تحلیل کوواریانس نیز محقق شده است. در ادامه با محقق شدن تمامی پیش‌فرض‌ها به بررسی آزمون فرضیه با این روش پرداخته شد.



شکل ۱. نمودار پراکندگی مقدار پیش‌بینی شده و باقیمانده رگرسیون استاندارد

جدول ۴: نتایج آزمون تحلیل کوواریانس جهت مقایسه نمره باورهای زیبایی‌شناختی در دو گروه

متغیر	تأثیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	مجذور انا
باورهای زیبایی‌شناختی	پیش‌آزمون	۱۰۷۲/۷۶	۱	۱۰۷۲/۷۶	۱۸/۹۵	۰/۰۰۱	۰/۲۵
	گروه	۵۰۷۵/۶۹	۱	۵۰۷۵/۶۹	۸۹/۷۰	۰/۰۰۱	۰/۶۱
	خطا	۳۲۲۵/۲۷	۵۷	۵۶/۵۸			
	کل	۷۴۰۱۷۳	۶۰				

در جدول ۴، نتایج آزمون تحلیل کوواریانس جهت مقایسه نمره باورهای زیبایی‌شناختی در دو گروه ارائه شده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود در جدول بالا (مقدار F، سطح معناداری، درجه آزادی و مقدار مجذور انا) بیانگر این است که میانگین گروه‌های آزمایش و کنترل تفاوت معنی‌داری با یکدیگر دارند. پس می‌توان نتیجه گرفت که برنامه آموزش فلسفه برای نوجوانان به روش حلقه کندوکاو فلسفی بر پرورش باورهای زیبایی‌شناختی نوجوانان تأثیر مثبت دارد. همچنین با محاسبه مجذور انا مشخص گردید برنامه آموزش فلسفه برای نوجوانان به روش حلقه کندوکاو فلسفی بر میزان باورهای زیبایی‌شناختی تأثیر دارد.

برای بررسی این فرضیه که «برنامه آموزش فلسفه برای نوجوانان به روش حلقه کندوکاو فلسفی بر پرورش قضاوت اخلاقی نوجوانان تأثیر مثبت دارد» نیز از آزمون آماری تحلیل کوواریانس استفاده شد. در ابتدا لازم بود پیش‌فرض‌های آماری آن بررسی شود که این کار با استفاده از داده‌های آماری انجام شد که نتایج آن به شرح زیر می‌باشد:

پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس

الف) نرمال بودن داده‌ها: با توجه به بررسی وضعیت نرمال بودن توزیع داده‌ها در ابتدای فصل که با استفاده از آزمون کولموگوروف - اسمیرنوف (جدول ۱) بررسی شد، توزیع متغیر قضاوت اخلاقی نرمال می‌باشد.

ب) همگنی واریانس خطای گروه‌های مورد مطالعه: برای بررسی همگنی واریانس خطای گروه‌های مورد مطالعه از آزمون لون استفاده شد. با توجه به معنادار نبودن نتایج، واریانس‌های دو گروه آزمایش و کنترل یکسان است. بنابراین، داده‌ها از پیش فرض لازم همگنی واریانس‌ها برخوردار بودند.

جدول ۵. آزمون لون

جهت بررسی فرض همگنی واریانس‌های خطا در گروه‌های آزمایش و کنترل

متغیر	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
قضاوت اخلاقی	۰/۰۵۷	۱	۵۸	۰/۸۱

در جدول ۵، آزمون لون جهت بررسی فرض همگنی واریانس‌های خطا در گروه‌های آزمایش و کنترل ارائه شده است. مقادیر برآورده شده در جدول بالا (مقدار F)، درجه آزادی و سطح معناداری) نشان می‌دهد که متغیر قضاوت اخلاقی در دو گروه از لحاظ آماری معنادار نمی‌باشد. عدم معناداری آزمون لون دلیلی بر همگنی واریانس‌های خطا در بین متغیرهای وابسته می‌باشند.

ج) همگنی شیب‌های رگرسیون:

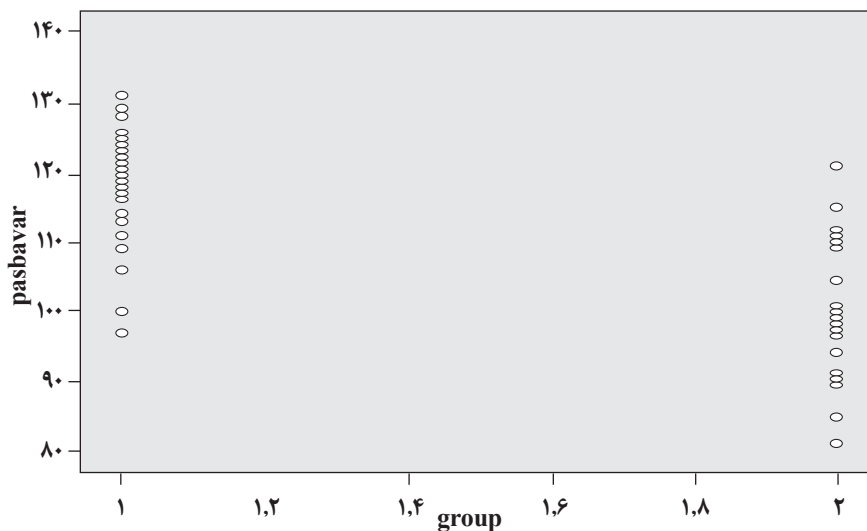
جدول ۶. بررسی پیش فرض همگنی شیب‌های رگرسیون در داخل گروه‌ها

تأثیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری
گروه	۸۴/۶۳	۱	۸۴/۶۳	۲/۸۹	۰/۰۹۴
پیش‌آزمون	۹۳۳/۴۹	۱	۹۳۳/۴۹	۳۱/۹۳	۰/۰۰۱
پیش‌آزمون × گروه	۴/۸۴	۱	۴/۸۴	۰/۱۶	۰/۶۸
خطا	۱۶۳۶/۹۴	۵۶	۲۹/۲۳		

در جدول ۶، بررسی پیش فرض همگنی شیب‌های رگرسیونی در داخل گروه‌ها ارائه شده است. مقادیر برآورده شده در جدول بالا (مقدار F ، درجه آزادی، میانگین مجذورات و سطح معناداری) نشان می‌دهد که اثر تعاملی متغیر کووریت (پیش‌آزمون) و متغیر مستقل از لحاظ آماری معنادار نمی‌باشد؛ از این رو می‌توان گفت که تعامل بین متغیر کووریت (پیش‌آزمون قضاوت اخلاقی) و متغیر مستقل (آموزش فلسفه به روش حلقه کندوکاو فلسفی) معنی‌دار نبوده و لذا رابطه خطی بین دو متغیر و همگنی رگرسیون محقق شده است.

د) خطی بودن روابط بین متغیر تصادفی (پیش‌آزمون) و متغیر وابسته:

برای بررسی تحقق خطی بودن روابط بین متغیر تصادفی (پیش‌آزمون) و متغیر وابسته از نمودار پراکنش خط رگرسیون بهره گرفته شد. مندرجات نمودار ۲ نشان می‌دهد شیب‌های خطوط رگرسیون تقریباً موازی‌اند و توازن این خطوط نشانگر خطی بودن روابط بین پیش‌آزمون و متغیر وابسته است. از این رو، می‌توان گفت که چهارمین پیش‌فرض استفاده از روش تحلیل کوواریانس نیز محقق شده است. در ادامه با محقق شدن تمامی پیش‌فرض‌ها به بررسی آزمون فرضیه با این روش پرداخته شد.



شکل ۲: نمودار پراکندگی مقدار پیش‌بینی شده و باقیمانده رگرسیون استاندارد

جدول ۷. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس جهت مقایسه نمره قضاوت اخلاقی در دو گروه

متغیر	تأثیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	مجذور اتا
قضاوت اخلاقی	پیش‌آزمون	۹۵۱/۰۴	۱	۹۵۱/۰۴	۳۳/۰۱	۰/۰۰۱	۰/۳۶۷
	گروه	۷۸۰/۵۶	۱	۷۸۰/۵۶	۲۷/۱	۰/۰۰۱	۰/۳۲۲
	خطا	۱۶۴۱/۷۸	۵۷	۲۸/۸۰			
	کل	۵۲۴۵۷	۶۰				

در جدول ۷، نتایج آزمون تحلیل کوواریانس جهت مقایسه نمره قضاوت اخلاقی در دو گروه ارائه شده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود در جدول بالا (مقدار F ، سطح معناداری، درجه آزادی و مقدار مجذور اتا) بیانگر این است که میانگین گروه‌های آزمایش و کنترل تفاوت معنی‌داری با یکدیگر دارند. پس می‌توان نتیجه گرفت که برنامه آموزش فلسفه برای نوجوانان به روش حلقه کندوکاو فلسفی بر قضاوت اخلاقی نوجوانان تأثیر مثبت دارد. همچنین با محاسبه مجذور اتا مشخص گردید برنامه آموزش فلسفه برای نوجوانان به روش حلقه کندوکاو فلسفی بر میزان قضاوت اخلاقی تأثیر دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش فلسفه به نوجوانان با روش کندوکاو فلسفی با بهره‌گیری از داستان‌های متون کلاسیک فارسی بر پرورش باورهای زیبایی‌شناختی و قضاوت‌های اخلاقی دانش‌آموزان دوره متوسطه انجام یافته است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که میانگین گروه‌های آزمایش و کنترل تفاوت معنی‌داری با یکدیگر دارند. پس می‌توان نتیجه گرفت که برنامه آموزش فلسفه به نوجوانان به روش حلقه کندوکاو فلسفی بر پرورش باورهای زیبایی‌شناختی نوجوانان تأثیر مثبت دارد.

در بررسی پژوهش‌های انجام یافته پیرامون عنوان پژوهش حاضر، روی متغیرهای پژوهش، تحقیقاتی صورت گرفته است ولی اینکه پژوهشی به‌طور همزمان به بررسی

متغیرهای پژوهش حاضر پرداخته باشد، وجود ندارد لذا به پژوهش‌های انجام یافته پیرامون متغیرهای اصلی پژوهش اشاره می‌شود که در آن به بررسی تأثیر یا عدم تأثیر آموزش فلسفه بر متغیرهای آنها پرداخته شده اشاره می‌شود. یافته‌های تجربی پژوهش‌های خارجی و داخلی مطالعات تجربی پژوهشگرانی همچون فتحی و احقر (۱۳۷۹)، دره زرشکی و همکاران (۱۳۹۶)، جنابزاده رودباری، انصاریان و نادری، (۱۳۹۵)، اکرمی، قمرانی و آقار (۱۳۹۴)، عسگری و همکاران (۱۳۹۴)، خادم صادق و فریدونی (۱۳۹۴)، تجلی نیا و کریمی (۱۳۹۳)، کلانتری، بنی جمالی، خسروی (۱۳۹۲)، الماسی حسینی (۱۳۹۱)، هاشمی (۱۳۹۱)، سیفی گندمانی، شقاقی، کلانتری میبدی (۱۳۹۰)، ورلی (Worley, 2016)، جانسون (Johnson, 2007)، هایمر (Hymer, 2002) با یافته‌های این بخش از پژوهش حاضر همسو است. یافته‌های این پژوهش‌ها نشان داد که آموزش فلسفه به کودکان و نوجوانان بر ارتقای عزت‌نفس و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان (الماسی حسینی، ۱۳۹۱)، بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان (فتحی و احقر، ۱۳۹۷)، بر تفکر انتقادی و ابعاد آن (استنباط، استنتاج، تعبیر و تفسیر و ارزشیابی استدلال‌های منطقی) و همچنین باعث بهبود آنها (دره زرشکی و همکاران، ۱۳۹۶)، بر پرورش تفکر مراقبتی یا همدلانه؛ پرورش تفکر نقادانه؛ پرورش تفکر خلاق؛ پرورش قوه قضاوت اخلاقی؛ تقویت عزت‌نفس؛ خوب گوش دادن به دیگران؛ مهارت پیش‌بینی پیامدها؛ برچسب زدن دست به عواطف و احساسات؛ و افزایش مسئولیت‌پذیری که همگی در کنترل خشم موثرند (جنابزاده رودباری و همکاران، ۱۳۹۵)، بر پرسشگری و نگرش به خلاقیت در دانش‌آموزان نابینا (اکرمی و همکاران، ۱۳۹۴) بر تفکر منطقی دانش‌آموزان (عسگری و همکاران، ۱۳۹۴)، بر تفکر فلسفی و مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان (خادم صادق و فریدونی، ۱۳۹۴)، بر کاهش و مهار خشم نوجوانان و چهار مؤلفه اصلی اش، یعنی احساس نیاز به بیان کلامی خشم، احساس نیاز به بیان فیزیکی خشم، خلق و خوی خشمگین، برون‌ریزی و درون‌ریزی خشم (تجلی نیا و کریمی، ۱۳۹۳)، بر کاهش تفکرات غیرمنطقی دانش‌آموزان (کلانتری و همکاران، ۱۳۹۲)، بر کودکان روی افزایش آگاهی فراشناخت، راهکارهای فراشناخت و خودتنظیمی، بهبود آزادی در بیان افکار (هاشمی، ۱۳۹۱)، بر عزت‌نفس و توانایی استفاده از سبک حل مسأله‌مدار و کاهش معنادار در سبک هیجان‌مدار (سیفی گندمانی و همکاران، ۱۳۹۰)،

بر شکل‌گیری تفکر در کودکان (Murris, 2016)، بر رشد و بهبود توانایی استدلال، پرورش خلاقیت، پرورش تفکر انتقادی، پرورش درک اخلاقی و ارزش‌های هنری، پرورش شهروندی و رشد میان فردی و فردی، پرورش توانایی مفهوم‌یابی در تجربه (Worley, 2016)، بر تفکر انتقادی، استدلال مفهومی و پژوهش فلسفی دانش‌آموزان و به‌طور ویژه بر رشد مهارت‌های استدلال، تفکر و خلاقیت دانش‌آموزان و همچنین بالا بردن و تقویت قدرت تشخیص، تمییز، استدلال و داوری کودکان (Hymer, 2002) مؤثر هستند. همچنین تجربیات هنری و زیبایی‌شناسی یک نقش منحصر به فرد و حیاتی در رشد زبان و سواد بچه‌ها و به همین اندازه فهم خودشان به‌عنوان یک فراگیر فعال و درگیر دارد (Johnson, 2007).

همچنین یافته‌های پژوهش با بخشی از نتایج پژوهش‌های هاشمی (۱۳۹۱) از جمله عدم تأثیر آموزش فلسفه بر نگرش نسبت به خلاقیت، اطمینان از عقاید خود، احساس خیال پردازی، جهت‌گیری نظری و زیباشناختی، تمایل به نوآوری آنها ناهمسو می‌باشد. در تبیین نتایج این یافته می‌توان گفت که هدف از فعالیت‌های آموزشی از برکردن و آموختن مطالبی که چندان ارتباطی با زندگی کودکان و نوجوانان ندارد نیست، بلکه آنچه باید محور فعالیت‌های آموزشی قرار گیرد این است که شاگردان بیاموزند چگونه فکر کنند و چگونه قضاوت کنند تا بتوانند درباره آینده خود و آینده جامعه خود تصمیم بگیرند؛ زیرا که در جهان پیچیده امروزه افراد برای برخورد منطقی با چالش‌ها، به یادگیری مهارت‌های تفکر نیازمندند. بنابراین، فلسفه برای کودکان و نوجوانان، شاید تازه‌ترین و بزرگترین گامی باشد که در راستای تلاش برای کاربردی کردن فلسفه و آموزش عملی تفکر انتقادی و با هدف تقویت و بالا بردن مهارت‌های استدلال، داوری و قضاوت و قدرت تمیز برداشته شده است. این برنامه، نمونه روشی از کاربرد فلسفه در تربیت است اما با دیگر برنامه‌های فلسفه کاربردی تفاوت‌اندکی دارد و آن اینکه این برنامه می‌خواهد به شاگردان کمک کند تا خودشان کار فکری انجام دهند و مسائل را خودشان حل کنند. آموزش فلسفه به کودکان و نوجوانان روزنه‌ای می‌دهد که دیدگان آنها را به دنیای زیبایی‌شناختی باز می‌کند و به آنها قدرت و جسارت خوب دیدن، خوب شنیدن، خوب درک کردن و خوب اندیشیدن می‌دهد که تمامی این مهارت‌ها زمینه ساز پرورش حس زیبایی‌شناختی در افراد می‌باشد. بنابراین یکی از راه‌های پرورش حس

زیبایی‌شناختی در نوجوانان، توجه به آموزش فلسفه در برنامه‌های درسی به شیوه‌های حلقه کندوکاو فلسفی است.

نتایج پژوهش نشان داد که برنامه آموزش فلسفه برای نوجوانان به روش حلقه کندوکاو فلسفی بر قضاوت/اخلاقی نوجوانان تأثیر مثبت دارد. یافته‌های تجربی پژوهش‌های خارجی و داخلی مطالعات تجربی پژوهشگرانی همچون بدری گرگری و واحدی (۱۳۹۴)، اکرمی و همکاران (۱۳۹۴)، محمدیان شعرباف، صالح‌زاده، صادقی بایگی، کامل عباسی، سرگلزایی (۱۳۹۲)، خاکپور و مهرآفرید (۱۳۹۱)، سیفی‌گندمانی (۱۳۹۰)، مونتس و ماریا (Montes, Maria 2001)، موریون (Moriyon, 2000) با یافته‌های این بخش از پژوهش حاضر همسو است. یافته‌های این پژوهش‌ها نشان داد که آموزش فلسفه به کودکان و نوجوانان بر رشد هوش اخلاقی دانش‌آموزان (بدری گرگری و واحدی، ۱۳۹۴)، بر تقویت پرسشگری، تفکر انتقادی و خلاقیت در کودکان نابینا (اکرمی و همکاران، ۱۳۹۴)، بر تفکر منطقی دانش‌آموزان (عسگری و همکاران، ۱۳۹۴)، بر تفکر فلسفی (خادم صادقی و فریدونی، ۱۳۹۴)، بر رشد و بهبود توانایی استدلال، پرورش خلاقیت، پرورش تفکر انتقادی، پرورش درک اخلاقی و ارزش‌های هنری، پرورش شهروندی و رشد میان فردی و فردی، پرورش توانایی مفهوم‌یابی در تجربه (Worley, 2016)، بر تفکر انتقادی، استدلال مفهومی و پژوهش فلسفی دانش‌آموزان و به‌طور ویژه بر رشد مهارت‌های استدلال، تفکر و خلاقیت دانش‌آموزان و همچنین بالا بردن و تقویت قدرت تشخیص، تمییز، استدلال و داوری کودکان (Hymer, 2012) مؤثر هستند. همچنین نتایج مطالعه خاکپور و مهرآفرید (۱۳۹۱) نیز نشان داد که قضاوت اخلاقی کودکان عمدتاً مبتنی بر قصد و نیت (انگیزه‌های درونی) است و با افزایش سن میزان توجه به قصد و نیت در قضاوت اخلاقی بیشتر می‌شود. نتایج پژوهش محمدیان شعرباف و همکاران (۱۳۹۲) نیز نشان داد بین میانگین قضاوت اخلاقی دختران شهری و میانگین قضاوت اخلاقی دختران روستایی تفاوت معنی داری وجود ندارد.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که تحول اخلاقی در نوجوانی و جوانی بیش از هر دوره دیگری است. رشد سریع شناختی در نوجوانی و جوانی باعث می‌شود که فرد بهتر بتواند درباره مسائل اخلاقی و ارزشی قضاوت کند و در برخورد با این مسائل واکنش دقیق‌تر و پیچیده‌تری نشان دهد. هم‌چنین تحولات وسیع عاطفی و اجتماعی و

مواجهه نوجوانان و جوانان با مقتضیات زندگی و انتظارات والدین و دوستان و اطرافیان و تجارب تازه‌ای که در مناسبات اجتماعی و فرهنگی خود کسب می‌کنند درگیری آنان را با مسائل اخلاقی و ارزشی بیشتر می‌کند و زمینه‌های رشد آنان در این امور را گسترش می‌دهد. نتیجه این وضع آن است که نوجوانان و جوانان با مجموعه وسیعی از تغییرات درونی و بیرونی و تعارض‌های ناشی از ارزش‌های گوناگون اجتماعی و فرهنگی و دینی روبه‌رو می‌شوند و باید جایگاه مطمئنی برای دوام و رشد خود دست‌وپا کنند. وظیفه انتخاب ارزش‌ها و هنجارهای مناسب برای زندگی با مشکل پیچیدگی این امور نیز همراه است. یعنی، از یک سو نوجوانان و جوانان به ظرفیت‌های تازه‌ای در فهم ارزش‌های اخلاقی و دینی دست می‌یابند و از سوی دیگر از تجربه کافی برای برخورد صحیح با مسائل پیچیده اخلاقی و ارزشی و دینی که در زندگی روزمره آنان پیش می‌آید برخوردار نیستند. با این حال آنان باید در هر روز و هر لحظه تصمیمی بگیرند و از بین راه‌حل‌های مختلف اخلاقی و ارزشی راه مناسب‌تری را انتخاب کنند؛ بنابراین باید نظام آموزشی زمینه رشد این تحول و همچنین ابزارهای مفید انجام این تحول را فراهم کند. یکی از این ابزارها، آموزش فلسفه است که زمینه رشد ذهنی نوجوانان را فراهم می‌کند. تبیین دیگر این است که مبنای رشد اخلاقی را نباید صرفاً در قضاوت راجع به قانون و عدالت محدود کرد؛ بلکه باید مبانی دیگری چون باور به جاودانگی خیر، رعایت حرمت و شأن انسانی، مراقبت و عشق و ابراز عواطف انسانی به دیگران، احساس مسئولیت و وظیفه‌شناسی و شجاعت و آزادمنشی را نیز به‌عنوان بنیادهای رشد اخلاقی در نظر گرفت. متأسفانه دیدگاه‌های روان‌شناسی غربی عموماً به دور از توجه عمیق به این مبانی اخلاقی است (لطف آبادی، ۱۳۷۹)؛ درحالی‌که فلسفه محمل خوبی برای این موضوعات و بحث‌هاست و شاید خیلی‌ها جواب سؤال خود را پیرامون این موضوعات از فلسفه به‌خوبی دریافت می‌کنند؛ بنابراین آموزش فلسفه می‌تواند بر فرایند رشد، تحول و قضاوت اخلاقی نوجوانان تأثیرگذار باشد.

محدودیتی که پژوهش حاضر در انجام خود با آن مواجه بود این بود که پژوهش حاضر از نوع طرح شبه تجربی بوده و پژوهشگر در فرایند اجرای پژوهش سعی کرده بود که تمامی متغیرهای مداخله‌گر آشکار (سن، جنس، پایه تحصیلی، معلم یکسان و...) را شناسایی و کنترل نماید تا تأثیرات مستقیم و غیرمستقیم آن را بر فرایند پژوهش خنثی

سازد ولی از آنجا که موضوع پژوهش، انسان با تمامی ویژگی‌ها و تجربیات منحصر به فرد خود بود، بنابراین کنترل و حذف تأثیر تمامی متغیرها روی دانش‌آموزان به استثنای متغیر مستقل به معنای واقعی امکان‌پذیر نیست و امکان کنترل تمامی عوامل مؤثر بر فرایند پژوهش در اختیار و کنترل پژوهشگر نیست. از آنجا که طرح‌های شبهه تجربی به نمونه آماری کمتری انجام می‌شود؛ بنابراین تعمیم یافته‌های آن همیشه با محدودیت مواجه است و این مطالعه نیز مستثنی از این امر نیست. همچنین به دلیل ماهیت شبهه تجربی امکان پی‌گیری داده‌ها در زمان‌های دیگر وجود ندارد.

براساس نتایج و یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود از آنجا که دوره متوسطه اول (پایه نهم) ماده درسی‌ای که به‌طور مستقیم به آموزش فلسفه، زیبایی‌شناسی و اخلاق پردازد ندارد، بنابراین توصیه می‌شود ماده درسی‌ای در زمینه آموزش فلسفه برای نوجوانان یا عناوین مشابه باشد. علاوه بر آموزش مستقیم فلسفه از طریق یک ماده درسی مستقل، اهداف و محتوای برنامه درسی سایر دروس نیز به گونه‌ای تنظیم شود که بر مهارت فلسفیدن تأکید داشته باشد. در ماده‌های درسی این دوره تحصیلی، به موضوعاتی از قبیل اخلاقیات، ارزش‌ها، باورها، رویکردهای زیبایی‌شناختی و... پرداخته شود. همچنین به معلمان دروس مختلف که مجریان برنامه درسی خود خواهند بود پیرامون موضوعات فلسفیدن، تفکر، اخلاقیات و باورهای زیبایی‌شناختی آموزش‌های لازم به‌صورت ضمن خدمت و از طریق فرایند مناسب آموزش داده شود.

همچنین براساس این نتایج و یافته‌ها برای پژوهشگران بعدی پیشنهاد می‌شود در راستای تکمیل فرایند پژوهش ضرورت‌ها، بایسته‌ها و امکان‌گنجاندن موضوعاتی از قبیل آموزش فلسفه، قضاوت اخلاقی، باورهای زیبایی‌شناسی در برنامه‌های درسی از دید سایر سهام‌داران برنامه درسی بررسی شود. همچنین تأثیر آموزش فلسفه به نوجوانان بر سایر متغیرهای حاکم بر زندگی نوجوانان از قبیل صداقت، تفکر انتقادی، تفکر منطقی، تفکر حل مسأله نیز بررسی شود.

قرآن کریم، ترجمه الهی قمشه‌ای

آقای، سیده الهام (۱۳۹۲)، شناسایی مؤلفه‌های تربیت زیبایی‌شناختی در برنامه‌های درسی بر مبنای آموزه‌های اسلامی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه امام صادق (پردیس خواهران)، تهران.

احمدی، علی (۱۳۹۶)، زیبایی‌شناسی و نخاستگاه آن در پویه‌شناسی صور معماری، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمان.

اکرمی، لیلا؛ قمرانی، امیر؛ آقار، صدیقه (۱۳۹۴) اثر بخشی آموزش فلسفه به شیوه حلقه کندوکاو بر پرسشگری و نگرش به خلاقیت در دانش‌آموزان نابینا. فصلنامه علمی و پژوهشی ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۴(۴): ۷۱-۸۸.

الماسی حسینی، سید صمد (۱۳۹۱) بررسی تأثیر اجرای برنامه آموزش تفکر، با عنوان «فلسفه برای کودکان» به صورت اجتماع پژوهشی، بر بهبود مهارت‌های اجتماعی و عزت‌نفس در دانش‌آموزان پایه پنجم. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی.

ایمانی، محسن؛ قاسمی، علی؛ صادق‌زاده، علیرضا؛ سعیدی مهر، محمد (۱۳۹۶) تبیین و تحلیل تربیت اخلاقی از منظر زیبایی‌شناختی با تأکید بر آرا متفکران عمل‌گرای، اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۳(۳): ۵۷-۳۷.

باقرپور، معصومه (۱۳۹۷) تأثیر آموزش ذهنیت فلسفی بر نگرش دینی و مهارت‌های زندگی معلمان، فصلنامه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ۳(۲): ۲۸-۷.

بسداری گرگری، رحیم؛ واحدی، زهرا (۱۳۹۴) تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان بر رشد هوش اخلاقی دانش‌آموزان دختر. فصلنامه تفکر و کودک (پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی)، ۶(۱): ۱۸-۱.

برهن، مریم؛ خدا بخشی صادق آبادی، فاطمه (۱۳۹۶). آموزش فلسفه برای کودکان. مجله پیشرفته‌های نوین در علوم رفتاری، ۲(۹): ۱۰۴-۹۰.

بهرادفر، مرجان (۱۳۹۴). بررسی اثربخشی آموزش فلسفه برای کودکان (p4c) در تربیت معنوی. دومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روان‌شناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضوی، موسسه آموزش عالی مهر اروند، مرکز راهکارهای دستیابی به توسعه پایدار.

تجلی‌نیا، امیر؛ کریمی، روح‌الله (۱۳۹۴) بررسی تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان در کاهش و مهار خشم دانش‌آموزان پسر پایه اول مقطع متوسطه شهر تهران. مجله علمی و پژوهشی تفکر و کودک (پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی)، ۵(۹): ۶۳-۳۹.

دره زرشکی، نسرین؛ برزگر بغروی، کاظم و زندوانیان، احمد (۱۳۹۶) اثربخشی آموزش فلسفه به شیوه حلقه کندوکاو بر تفکر انتقادی در دانش‌آموزان دوره ابتدائی، فصلنامه روان‌شناسی شناختی، ۵(۲): ۷۶-۶۱.

دورگانداسینها، میروارما (۱۹۹۸) راهنمای آزمون قضاوت اخلاقی (MJT)، ترجمه ابوالفضل کرمی، قابل دسترسی در وب سایت مدیران آموزشی www.edu-admin.ir

دیوئی، جان (۱۳۹۳) هنر به مثابه تجربه، ترجمه مسعود علیا، تهران: ققنوس

جعفری، اصغر؛ رحمانی، هانیه؛ امیری مجد، مجتبی (۱۳۹۵) پیش‌بینی قضاوت اخلاقی در دانش‌آموزان دختر مدارس ابتدائی عادی و تیزهوش بر اساس ارزش‌های شخصی - خانوادگی و خود‌پنداره. فصلنامه پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری، ۶(۲): ۸۰-۶۵.

جناب‌زاده رودباری، مریم؛ انصاریان، فهیمه، نادری، عزت‌اله (۱۳۹۵) بررسی میزان اعتماد‌پذیری برنامه آموزش فلسفه برای کودکان (p4c) در فعالیت‌های پرورشی بر کنترل برون‌ریزی و درون‌ریزی در دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه مدارس شهر تهران، فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی، ۳(۲۴): ۱۵۸-۱۴۴.

- حسینی، افضل السادات؛ حسینی، سیدحسام (۱۳۹۰) بررسی رویکردهای مختلف در برنامه آموزش فلسفه برای کودکان و نسبت آن با برنامه درسی رسمی، *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۷(۲): ۱۷۵-۱۴۷
- خادم صادق، مرضیه؛ فریدونی، شاپور (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان در رشد تفکر فلسفی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی ناحیه یک شیراز. *اولین همایش بین‌المللی نوآوری و تحقیق در هنر و علوم انسانی*.
- خاکپور، مسعود؛ مهرآفرید، معصومه (۱۳۹۱) قضاوت اخلاقی کودکان پیش دبستانی پنج و شش ساله، *فصلنامه تفکر و کودک (پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی)*، ۳(۱): ۱-۱۴
- سفی گندمانی، محمد یاسین؛ شقاقی، فرهاد؛ کلاتری میدی، سارا (۱۳۹۰) اثربخشی برنامه آموزش فلسفه به دانش‌آموزان دختر بر عزت‌نفس و توانایی حل مسئله آنها. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*. ۵(۲): ۸۳-۶۶.
- شکوهی، غلامحسین (۱۳۷۷) *مبانی و اصول آموزش و پرورش*، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- صفایی مقدم، مسعود (۱۳۷۷) برنامه آموزش فلسفه به کودکان، *فصلنامه علوم انسانی دانشگاه الزهراء(س)*، ۸(۲۶ و ۲۷): ۱۸۴-۱۶۱.
- طهماسب‌زاده شیخلار، داود (۱۳۹۳) *مدل مفهومی برنامه درسی مبتنی بر رویکرد زیبایی‌شناسی*؛ رساله دکتری دانشگاه شهید بهشتی.
- طهماسب‌زاده شیخلار، داود؛ علم‌الهدی، جمیله (۱۳۹۴) تربیت زیبایی‌شناختی: رهیافتی جامع برای چالش‌های برنامه درسی، دومین کنفرانس بین‌المللی علوم انسانی، روان‌شناسی و علوم اجتماعی، تهران
- طهماسب‌زاده شیخلار، داود؛ فرج پور بناب، فاطمه (۱۳۹۷) تربیت زیبایی‌شناختی در فضای تربیت شناختی، سومین کنفرانس بین‌المللی دستاوردهای نوین پژوهشی در علوم اجتماعی، علوم تربیتی و روان‌شناسی، تهران
- عسگری، محمد؛ دیناروند، حسن؛ ترکاشوند، محمدرضا (۱۳۹۴) تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر تفکر منطقی دانش‌آموزان دختر و پسر سوم‌راهنمایی، *منطقه سامن، فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۱(۳۵): ۴۱-۲۵
- فتحی، لیلا؛ احقر، قدسی (۱۳۹۷). تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان (p۴c) به روش پژوهش مشارکتی بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان. *مجله خانواده و پژوهش*، ۱۵(۱): ۱۸-۷
- فرههینی فراهانی، محسن؛ میرزامحمدی، محمدحسین؛ خارستانی، اسماعیل (۱۳۸۷). تبیین تطبیقی اهداف آموزش فلسفه به کودکان در کشورهای مختلف، *مجله حکمت و فلسفه*، ۴(۴): ۷۰-۴۵
- کرامتی، میسره؛ عمادیان، سیده علیا (۱۳۹۵) رابطه رشد اخلاقی، اعتیاد به پیامک و افت تحصیلی دانش‌آموزان، *فصلنامه فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*، ۶(۴): ۱۱۱-۱۲۶
- کریمی، رامین (۱۳۸۵) *رشد اخلاقی کودکان، روزنامه همشهری*، ۳۱ فروردین
- کلاتری، سارا؛ بنی‌جمالی، شکوه السادات، خسروی؛ زهره (۱۳۹۲) اثربخشی برنامه فلسفه برای کودکان در کاهش تفکرات غیرمنطقی دانش‌آموزان دختر کلاس اول راهنمایی شهرستان بروجن. *مجله روان‌شناسی بالینی و شخصیت (دانشور رفتار)*، ۳۲(۱۱): ۵۰-۳۸.
- لطف آبادی، حسین (۱۳۷۹). روان‌شناسی رشد اخلاقی، ارزشی و دینی در نوجوانی و جوانی. *مجله حوزه و دانشگاه*، ۲۹.
- ماسن، یاول هنری؛ کیگان، جروم؛ هوستون، آلتا کارول؛ کانجر، جان جین وی (۱۳۸۰) *رشد و شخصیت کودک*، ترجمه مهشید یاسایی، تهران: نشر مرکز.
- محمدیان شعرباف، حمیدرضا؛ صالح‌زاده، مهدی؛ صادقی بایگی، معصومه؛ کامل عباسی، امیررضا؛ سرگلزایی، حسین (۱۳۹۲) بررسی مقایسه‌ای قضاوت اخلاقی دختران نوجوان شهری و روستایی، *ششمین کنفرانس بین‌المللی روان‌پزشکی کودک و نوجوان*. دانشگاه علوم پزشکی تبریز.

مرعشی، سید منصور؛ چراغیان، جعفر؛ صفایی مقدم، مسعود؛ ولوی، پروانه (۱۳۹۷) بررسی تطبیقی تفکر اجتماعی در اندیشه علامه طباطبایی و لیپمن و استخراج دلالت‌های آن در برنامه آموزش فلسفه برای کودکان، فصلنامه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ۳(۱): ۱۸۶-۱۴۹

معنوی پور، داوود (۱۳۹۱) ساخت مقیاس سنجش رشد اخلاقی برای دانش‌آموزان. فصلنامه/اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، ۴(۷): ۹۶-۹۰

نقیب‌زاده، میر عبدالحسین (۱۳۸۱) نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش، تهران: انتشارات طهوری.

هاشمی، سمیه (۱۳۹۱) بررسی تأثیر اجرای برنامه آموزش فلسفه به کودکان به روش اجتماع پژوهشی بر خلاقیت و آگاهی فراشناختی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی ناحیه ۱ شهر همدان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور مرکز همدان.

Chapman, R. S. (2000) Children's language learning: an interactionist perspective, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 33-54.

Cheng, C. (2014). The predictive effects of self-esteem, moral self, and moral reasoning on delinquent behaviors of Hong Kong young people. *International Journal of Criminology and Sociology*, 3, 133-145

Dewey, J (1909). *Moral principles in education*. New york: Houghton mifflin company

Dewey, J (1922). *Human nature and conduct*. Newyork: h. holt and company.

Di Masi, D., & Santi, M. (2016). Learning democratic thinking: a curriculum to philosophy for children as citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 48(1), 136-150.

Eisner, E. W (1985). *Aesthetic modes of knowing*. In Learning and Teaching the Ways of Knowing (pp. 23-25). Chicago: University of Chicago Press.

Gale, R. (2015). Aesthetic literacy and the «living of lyrical moments». *Journal of Cognitive Affective Learning*, 2(1):1-9.

Gardner, H. (2000). *Intelligence reframed: Multiple intelligence for 21 century*. Newyork: Basic book.

Giroux, H. (2004). Education after Abu Ghraib. *Cultural Studies*, 18(3): 779-815.

Greene, M. (1999). *Variations on a blue guitar: The Lincoln Center Institute lectures on aesthetic education*. New York: Teachers College Press.

Haynes, J. (2002). *Children as philosophers*. London: Routledge Falmer.

Helwig, C. C., P. D. Zelazo, and M. Wilson (2001). 'Children's Judgements of Psychological Harm in Normal and Noncanonical Situations', *Children Development*, Vol. 18.

Hogan, M. J. (2006). Cultivating thought-full and Creative thinkers: A comment on quality merging Costa with Claxton et al. *Thinking Skills and Creativity* 1: 152-154

Hymer, B. (2012). *Final Report of the Research in IAPC*. Montclair State University.

Johnson, H. L. (2007), Aesthetic experience and early language and literacy development, *Early Child Development and Care*, 177(3): 311-320, ISSN 0300-4430 (print)/ISSN 1476-8275 (online) /07/030311-10, ©2007 Taylor & Francis. DOI: 10.1080/03004430500495576

Marta, G (2016) john dewey,s ideas of moral education, ethics and bioethics (in central europe) *Children Development*, 3(3): 149-158

- Montes, M. & Maria, E. (2001) Juchitande los ninos, *Abstract in OAPC*.
- Moore, R. (1993). Aesthetic case studies and discipline-based art education. *Journal of Aesthetic Education*, 27 (3), 51-62.
- Moriyon, G. (2000). *Ecaluation de la aplicauiion del program de FPN*, in New IAPC.
- Morris, K. (2016). The Philosophy for Children curriculum: Resisting 'teacher roof' texts and the formation of the ideal philosopher child. *Studies in Philosophy and Education*, 35(1): 63-78.
- Musbah, A.Y.S. (2015). *The Role of Individual Variables, Organizational variables, and Moral Intensity Dimensions in Accountants' Ethical Decision Making: A Study of Management Accounting in Libya*. Thesis Degree of Doctor of Philosophy. University of Huddersfield Business School.
- Pinar, F. W; Tubman, P; Reynolds, W; Slattery, P (1996) *understanding curriculum: an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. Peter Lang, New York. Washington D.C. Baltimore. Vol 17
- Sontag, S. (2003). *Regarding the pain of others*. New York: Picador.
- Trickey, S., & Topping, K. J. (2006). Collaborative philosophical enquiry for school children socio-emotional effects at 11 to 12 years. *School Psychology International*, 7(5), 599-614.
- Worley, P. (2016). Philosophy and children. *The Philosophers' Magazine*, (72): 119-120.