



ORIGINAL RESEARCH PAPER

The Effectiveness of Teaching Philosophy for Children Using the Classics of Persian Literature Stories on the Growth of the Moral Judiciary of Elementary Schools Students

Ali Imanzadeh*¹, Maryam Marandi Heidarloo²

¹ Corresponding author, Associate Professor of Education, University Of Tabriz, Tabriz, Iran

² Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, PO Box 14665-889. Tehran, Iran

ABSTRACT

Keywords:

Effectiveness, Teaching Philosophy for Children, stories of classical Persian literature, Moral Judiciary of Children

1 .Corresponding author
✉ aliimanzadeh@tabrizu.ac.ir

Background and Objectives: The classics of Persian literature are filled with moral concepts and discussions that can play an important role in developing children's moral knowledge and practices. This study aimed to enhance the effectiveness of teaching philosophy to children through the stories of classical Persian literature, focusing on the moral judgment development of children in Tabriz city. **Methods:** This quasi-experimental study utilized a pre-test and post-test design with a control group. Sixty children from Tabriz schools were selected and randomly assigned to experimental and control groups (30 participants each). The Dorgandacinha & Miravarma's Judicial Examination Questionnaire (MJT) served as both the pre-test and post-test instruments. An interventional program, based on the stories of classical Persian literary texts, was implemented as the independent variable over eight one-hour sessions, occurring twice a week. **Findings:** The analysis of covariance revealed that teaching classical Persian literature significantly influenced the growth of moral judgments and their components among the children in Tabriz. **Conclusion:** Based on the research findings, it can be concluded that classical Persian literature serves as a rich resource for developing and designing the content of the elementary school curriculum for moral education concepts.

ISSN (Online): 2980-7948

DOI: 10.48310/jcdr.2025.18770.1151

Received: 2025-03-15 Reviewed: 2025-04-06 Accepted: 2025-04-08 pp: 134-149

Citation (APA): Imanzadeh, A. and marandi heidarloo, M. (2024). The Effectiveness of Teaching Philosophy for Children Using the Classics of Persian Literature Stories on the Growth of the Moral Judiciary of elementary schools students. *Journal of research in curriculum studies*, 4(2), 134-149.

 <https://doi.org/10.48310/jcdr.2025.18770.1151>



آموزش فلسفه برای کودکان با استفاده از داستان‌های متون کلاسیک ادب فارسی بر رشد قضاوت‌های اخلاقی دانش‌آموزان ابتدایی شهر تبریز

مقاله پژوهشی

علی ایمان زاده*^۱، مریم مرندی حیدرلو^۲

۱. دانشیار گروه تعلیم و تربیت، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

۲. استادیار گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۸۸۹-۱۴۶۶۵، تهران، ایران

چکیده

پیشینه و اهداف: داستان‌های متون کلاسیک ادب فارسی سرشار از مفاهیم و مباحث اخلاقی است که بازنگری و تأمل در آنها می‌تواند در رشد دانش و عمل اخلاقی کودکان نقش مهمی را ایفا کند. پژوهش حاضر به منظور اثر بخشی آموزش فلسفه برای کودکان با استفاده از داستان‌های متون کلاسیک ادب فارسی بر رشد قضاوت‌های اخلاقی کودکان شهر تبریز صورت پذیرفته است. **روش‌ها:** پژوهش حاضر یک پژوهش نیمه تجربی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه گواه است. ۶۰ نفر از کودکان مدارس شهر تبریز به صورت هدفمند انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایشی (۳۰ نفر) و کنترل (۳۰ نفر) جایگزین شدند. از ابزار پرسشنامه آزمون قضاوت اخلاقی (MJT) دورگانداسینها و میراوارما به عنوان پیش‌آزمون- پس‌آزمون در این پژوهش استفاده شد. برنامه آموزشی طراحی شده مبتنی بر داستان‌های متون کلاسیک ادب فارسی به عنوان متغیر مستقل در ۸ جلسه یک ساعته، هفته‌ای دو جلسه بر روی آنها اجرا شد و در نهایت، داده‌ها با استفاده از تحلیل کواریانس و در نرم افزار SPSS نسخه ۱۳ مورد تحلیل قرار گرفتند. **یافته‌ها:** یافته‌های حاصل از تحلیل کواریانس داده‌ها نشان داد که آموزش داستان‌های متون کلاسیک ادب فارسی بر رشد قضاوت‌های اخلاقی و تک تک مؤلفه‌های آن در کودکان شهر تبریز تأثیر معناداری داشت. **نتیجه‌گیری:** با توجه به یافته‌های پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که متون کلاسیک ادب فارسی یکی از منابع غنی برای تدوین و طراحی محتوای برنامه‌های درسی دوره ابتدایی برای آموزش مفاهیم اخلاقی است.

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید.



DOI:

[10.48310/jcdr.2025.18770.1151](https://doi.org/10.48310/jcdr.2025.18770.1151)

واژه‌های کلیدی:

اثربخشی

آموزش فلسفه برای کودکان داستان-

های متون کلاسیک ادب فارسی

قضاوت‌های اخلاقی کودکان

۱. نویسنده مسئول: علی ایمان زاده

aliimanzadeh@tabrizu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳-۱۲-۲۵ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴-۰۱-۱۷ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴-۰۱-۱۹ شماره صفحات: ۱۴۹-۱۳۴

COPYRIGHTS



©2025 Ali Imanzadeh & Maryam Marandi Heidarloo . This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

۱. مقدمه

یکی از علوم منبعث از رشته فلسفه که پیدایش آن نگاه نوینی را به حوزه فلسفه و ماهیت آن مطرح کرد، حوزه فلسفه برای کودکان بود (Gorard & et al, 2015). فلسفه برای کودکان در پاسخ به کاربردی کردن علوم نظری در سایه تفکرات فلسفی نوین از جمله پراگماتیسم مطرح شد (Vansielegheem & Kennedy, 2011). آموزش فلسفه برای کودکان معانی و رویکردهای زیادی را به خود گرفته است. اگر چه لیپمن با طراحی و اجرای برنامه‌ای با عنوان "فلسفه برای کودکان" تلاش نمود که فلسفه را به جایگاه واقعی خویش برساند و تفکر فلسفی را برای کودکان نهادینه کند (Seifi Gandani et al, 2011)؛ ولی فلسفه در معنای قدیمی خود حداقل در اندیشه‌های سقراطی به دنبال تفکر فلسفی و تفکر فلسفی برای افراد بود (Murriss, 2008). برنامه آموزش فلسفه برای کودکان بیانگر این تفکر بنیادین است که تفکر فلسفی محدود به بزرگسالان نبوده و افراد هر هر سطح و سنی توانایی تفکر فلسفی را دارا هستند (Daniel & Auriac, 2011) و برنامه آموزش فلسفه برای کودکان راهبردی‌ترین برنامه برای آموزش تفکر و ارتقای آن در کودکان است (Topping & Trickey, 2013). فلسفه برای کودکان، شاید تازه‌ترین و بزرگترین گامی است که در راستای تلاش برای کاربردی کردن فلسفه و آموزش عملی تفکر انتقادی و با هدف تقویت و بالا بردن مهارت‌های استدلال، داوری و قدرت تمیز برداشته شده است (Brahman & Khodabakhshi Sadeqabadi, 2017).

نگاهی به سیر اندیشه‌های فلسفی در غرب نشان می‌دهد که آموزش فلسفه برای کودکان از سابقه تاریخی برخوردار است. سقراط پدیدآورنده روش گفت‌وگو یا دیالکتیک است. سقراط باور داشت که مبنای دانش حقیقی در ذهن فرد وجود دارد و می‌توان با گفت‌وگو آن‌ها را به ضمیر آگاه آورد. سقراط در مقام معلم سؤال‌های موشکافانه‌ای می‌پرسد تا شاگردانش را برانگیزد که درباره مسائل همیشگی انسان‌ها در خصوص زندگی، حقیقت و عدالت به تفحص بپردازند (Ghaedi, 2004). آموزش و پرورش سقراطی، فراگیر محور و بر پایه رابطه نزدیک معلم و شاگرد بود. سقراط شاگردانش را در راستای یافتن تعریف‌های مناسب برای همه چیز هدایت می‌کرد و به نظر او با رسیدن به تعریف مناسب و شناختی درست، رفتار نیز اصلاح می‌شود. به یک معنا نقش سقراط، تسهیل‌گری بود. او با گفتن این‌که خود هیچ نمی‌داند سعی می‌کرد طی بحث، طرف گفت‌وگو را در وضعیتی قرار دهد تا به ضعف آرای خود پی ببرد و به استفاده از خرد و منطق خود ترغیب شود و درست را از نادرست تشخیص دهد. در این معنا روش سقراط به‌نوعی آموزش هنر تفکر فلسفی است که می‌تواند درباره کودکان نیز صادق باش (Raji, 2016: 90).

اندیشه‌های سقراط را می‌توان از چند جهت هم سو و چه بسا مبنای فلسفه برای کودکان دانست. این‌که سقراط فلسفه را همان تفکر فلسفی درباره پرسش‌های بنیادین می‌داند و فیلسوف نیز کسی است که به چنین پرسش‌هایی در طی زندگانی‌اش می‌پردازد. همچنین او فلسفه را همگانی می‌داند؛ به‌گونه‌ای که خودش با انسان‌های گوناگون در شرایط اجتماعی، فرهنگی و سنی گوناگون به گفت‌وگو می‌نشیند و سرانجام این‌که روش او گفت‌وگو باهدف روشن‌گری و پدید آمدن اندیشه‌هایی است که روان آدمی آریستین آن‌هاست (Zarghami, 2015: 115). پس از اندیشه‌های سقراط اندیشه‌های فیلسوفانی نظیر افلاطون، ارسطو، جان دیوئی، پیرس، مید و برخی نظریه‌پردازان انتقادی در شکل‌گیری آن نقش مهمی را ایفا کردند. اتخاذ الگوی گفت‌وگوی آزاد از لیپمن، یادآور الگوی دیالکتیک سقراط است. جایی که سقراط می‌کوشد تا بدون این‌که یک محتوای آماده را به ذهن کودکان منتقل سازد، به بازسازی دانش کودکان با استفاده از قوه

عقل و استدلال خود آنان بپردازد (Sattari, 2014: 5). اما به نظر می‌رسد بین شیوه گفت‌وگوی آزاد لیپمن در حلقه‌های کندوکاو گروهی و پرسشگری سقراطی تفاوت‌هایی نیز وجود دارد اینکه گفت‌وشنود در حلقه‌های کندوکاو فلسفی بیشتر بر پرسش‌هایی مبتنی است که در پاسخ یا واکنش به یک محرک (متن، رسانه یا یک مسئله) طرح می‌شود در حالی که در روش سقراطی خود اوست که اولین پرسش را مطرح می‌کند. گرچه سقراط وانمود می‌کند نادان است و هیچ نمی‌داند و خود را در مقام یک یادگیرنده قرار می‌دهد؛ اما دانایی از پیش فرض شده او بر مخاطب آشکار است و نقش مرجع و دانای کل را دارد؛ اما معلم راهنما در حلقه‌های کندوکاو نقش تسهیل‌کننده و هماهنگ‌کننده را دارد و در نظام گفتگویی موجود، نقش مرجع را بازی نمی‌کند و نمی‌تواند موضعی بیرون از گروه را اتخاذ کند. او هر نتیجه یا فرازوفرودی را با گروه در میان می‌گذارد و هر کنشی او را نیز به اندازه دیگران تحت تأثیر قرار می‌دهد. در گفت‌وشنود سقراطی کانون کنترل و اصلاح در دست فردی است که داناتر از دیگران به نظر می‌رسد؛ اما در حلقه‌های کندوکاو، گروه، به‌عنوان کل است که بالقوه خودگردان است و این خودگردانی و خود-اصلاحی طی فرایندی مستمر و دیالکتیکی انجام می‌گیرد. در حلقه‌های کندوکاو فلسفی فرایند ساختار شکنانه-بازسازنده ای که سقراط به‌تنهایی اعمال می‌کرد در میان افراد گروه تقسیم می‌شود که منشأ آن در تعاملات بین اعضای گروه است و مستلزم مفروض‌هایی است که دربارهٔ منطق حلقه کندوکاو وجود دارد، مفروض‌هایی از قبیل توانایی انتقادی افراد یا قابلیت ارزیابی استدلال‌ها بنابر اصول منطقی عام که بالقوه در افراد آدمی وجود دارد (Raji, 2016: 92). پرسشگری در حلقه‌های کندوکاو همچون شکلی تربیتی بیشتر چند منطقی است تا تک گفتاری، سازنده‌گرا است تا ناقل و روایتگر (Kennedy, quoted by Raji, 2016: 92). سقراط در هر گفت‌وگو با یک نفر گفت‌وگو می‌کند. نکتهٔ دیگر پای‌بندی سقراط به حقیقت است و از این‌رو، از نسبی‌گرایی فاصله می‌گیرد؛ در حالی که در فلسفه برای کودکان درجه‌ای از نسبی‌گرایی پذیرفتنی و مطلوب است (Ghaedi, 2007).

از طرف یکی از اهداف اصلی نظام‌های آموزشی رشد اخلاقی کودکان و پرورش قضاوت‌های اخلاقی در کودکان است (Imanzadeh, 2011) و این امر همیشه مورد توجه روان‌شناسان با رویکردهای گوناگون رفتارنگری، روان‌تحلیل‌گری و شناخت‌گرایی، اندیشمندان دینی، حوزه‌های علوم اجتماعی، فلسفه و مطالعات ادبی بوده است (Campbel, 2006). نظریه‌پردازان یادگیری اجتماع که تحقیقات گسترده‌ای در باب شکل‌گیری اخلاق در کودکان کرده‌اند اخلاق را اکتساب قواعد و شکل‌های رفتاری می‌داند که از طرف محیط خارج بر فرد القا می‌شود و نقش عوامل بیرونی را در شکل‌گیری آن خیلی دخیل می‌دانند، در این نظریه بر اساس قانون پاداش و تنبیه فرد مجبور است برخی از قوانین را رعایت کند. زمانی آن قوانین کامل می‌شود که درونی شوند و افراد آن را به عنوان «قواعد خود» تلقی کنند (Nguyen et al, 2008). روان‌شناسان یادگیری شناختی که بر عدم درونی شدن رفتارهای اخلاقی ناشی از رویکرد رفتارگرایان انتقاد دارند به این نکته تأکید دارند که شناخت اخلاقی زمانی به باور و عمل اخلاقی تبدیل خواهد شد که فرد بینش و بصیرت لازم را در باب یک پدیده‌ای کسب کند (Goodwin & Darley, 2008). پیازه با نگاه شناخت‌گرایانه تفکر کودکان درباره موضوعات اخلاقی را به دو مرحله «انقیاد» و «خودکنترلی» طبقه‌بندی کرد و اعتقاد داشت کودک در رشد اخلاقی از اخلاق اجباری به سمت اخلاق همکاری سیر می‌کند (Martin, 2016). پیازه با طرح داستان-های اخلاقی و کنترل و دستکاری شخصیت آن داستان‌ها بدنبال این بود که تحوّل را در قضاوت‌های اخلاقی کودکان نسبت به اهمیت گناه و سرپیچی از مقررات به وجود بیاورد (Lind, 2017).

کوهلبرگ در نقد نظریه پیاژه به این امر اشاره کرد که طبقه‌بندی پیاژه از انواع اخلاق و رشد اخلاقی طبقه‌بندی ناکارآمد و ناقصی است (Narvaez & Bock, 2014). سپس کوهلبرگ مراحل رشد اخلاق در ابتدا آن را به شش مرحله رساند. تلاش‌های پیاژه و کوهلبرگ برای طبقه‌بندی مراحل رشد اخلاق با نظریه‌های یادگیری اجتماعی و روان تحلیل‌گری در تضاد محسوس است؛ چرا که با تأکید بر اکتساب توانایی‌های ذهنی و سطوح درک، معتقد به همراهی آن با رشد عاطفی می‌باشند. چشم‌انداز کلی طبقه‌بندی مزبور این است که کودکانی که قادرند در مورد مسائل اخلاقی تفکر کنند، این توانایی برای هدایت رفتارشان کافی است و نیازی به مسئله‌انگیزش ندارند؛ به خلاف رویکرد روان تحلیل‌گری که تأکید خاصی بر اکتساب انگیزه‌های هدایت شده دارد.

اگر چه کوهلبرگ در رشد نظریه‌های اخلاقی نقش مهمی را ایفا کرد؛ ولی اندیشه‌های کوهلبرگ به شدت توسط شاگردان او که از آنها به نئوکوهلبرگی اطلاق می‌شود مورد نقد واقع شد (Larrabee, 2016). گلیگان که یکی از شاگردان کوهلبرگ بود در نقد نظریه اخلاقی کوهلبرگ به این امر اشاره کرد که افراد و به خصوص جنسیت‌های متفاوت در افراد از یک سیر اخلاقی و تحول اخلاقی یکسان عبور نمی‌کنند (Ritzer & Stepnisky, 2017) و نوع اخلاقی که زنان و دختران برخوردار می‌شوند با اخلاق مردان متفاوت است (Jaggar, 2013). از دیدگاه نئوکوهلبرگی‌های فمینیست محور، اخلاق زنان عاطفه‌محور و اخلاق مردان عدالت محور است (Price & Shildrick, 2017). پرفسور گانداسین‌ها و وارما سازندگان آزمون قضاوت اخلاقی (MJT) قضاوت اخلاقی را توانایی ارزیابی موقعیت‌ها و امورات اخلاقی به‌عنوان درست یا غلط، بر مبنای آگاهی از معیارهای اخلاقی توصیف می‌کنند (Sinha and Varma, 1998, translated by Karami, 2006).

ادبیات کلاسیک فارسی گنجینه‌ای ارزشمند و میراثی بی‌بدیل و پایدار از فرهنگ و دانش و هنر است. آشنایی و مطالعه آن فواید بسیاری دارد و به‌ویژه برای پیشرفت در ادبیات معاصر سودمند است. نویسنده ایرانی پیش از آنکه با ادبیات سایر ملل آشنا شود، در دامان این فرهنگ پرورش یافته است و ادبیات سرزمین خود را می‌شناسد و بدیهی است اگر ارتباطی ژرف و انسی پایدار با این گنجینه پرگهر داشته باشد، در آفرینش اثر خویش خودآگاه و ناخودآگاه از آن بهره‌های بسیار می‌برد و تأثیرات فراوان می‌پذیرد (Sadeghi & Gholamhosseinzadeh, 2012). از طرف دیگر متون کلاسیک ادب فارسی سرشار از مفاهیم، حکایت‌ها و نکات اخلاقی است که می‌تواند به عنوان منبعی مهم برای آموزش مفاهیم اخلاقی در نظر گرفته شود. آموزش داستان برای شناساندن حقیقت، شیوه‌های درست زندگی، اخلاقیات و روش‌های دستیابی به کمال و موفقیت است. داستان این امکان را فراهم می‌کند که فرد بیش از تجارب شخصی خود بیندیشد و برای حل مسائل خود راه‌حل‌های خلاقانه‌ای را ایجاد کند (Anderson, 2007). داستان‌ها بازنمایی ما از خودمان و تجربیاتمان بوده و در بیان باورهای افراد از خودشان و تدارک فرصت‌هایی برای تغییر دیدگاه ما نسبت به واقعیت نقش مهمی را ایفا می‌کنند (Rahmandoost, 2008).

پیشینه پژوهش

بررسی پژوهش‌های انجام گرفته نشان می‌دهد که آموزش فلسفه برای کودکان، داستان و نقش آن به عنوان یک روش تربیتی و قضاوت‌های اخلاقی و آموزه‌های اخلاقی داستانها مورد علاقه و پژوهش پژوهشگران داخلی و خارجی بوده است. (Sirousi et al (2011) در پژوهشی با عنوان "بررسی تأثیر آموزش گروهی داستان بر قضاوت اخلاقی دانش

آموزان دختر پایه چهارم مدارس دولتی تهران" به این نکته اشاره دارند که این تأثیر تأثیر معناداری بوده و آموزش گروهی از طریق داستان می‌تواند بر تشخیص، مقایسه، بهترین پاسخ اخلاقی و استدلال اخلاقی تأثیر مثبتی ایفا کند. (Khademi & Mehrovali (2015) در پژوهشی در باب "قصه گویی قرآن به عنوان روشی فعال در آموزش اخلاق" به ویژگی‌های قصه پردازی قرآن به عنوان یک روش آموزشی فعال پرداخته و شیوه قصه پردازی قرآن در بهره‌گیری از ویژگی‌هایی چون تنوع در آغاز قصه‌ها، شیوه‌های متنوع گفت‌وگو، ایجاز، پرسش و پاسخ، تأکید بر شیوه‌ی روایت غیرخطی، سفیدخوانی و حذف برخی پرده‌های قصه برای مخاطب و در نهایت تشویق به تفکر و استدلال، یک شیوه‌ی آموزشی فعال است که در آن محوریت با تربیت درونی، تعامل دوسویه، یادگیری بر پایه فعالیت مخاطب و نقش تسهیل کننده‌ی مربی است. (Narvaez & Gleason (2007) در پژوهش خود بر روی دانش‌جویان آمریکائی به این نتیجه دست یافتند که ارتباط معناداری بین روش آموزش مسائل اخلاقی از طریق داستان و روشهای داستان گوئی با رشد قضاوت‌های اخلاقی وجود دارد. (Dahlstrom (2014) در پژوهش به این امر اشاره می‌کند که داستان گوئی و روایتگری علاوه بر افزایش مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی دانش‌آموزان، قدرت تجزیه و تحلیل آنها را در مسائل اخلاقی افزایش داده و استدلال‌های اخلاقی آنان را تقویت می‌کند. (Cannaerts et al (2014) در پژوهشی با عنوان "تأثیر آموزش اخلاق به روش داستان و گفت و شنود سقراطی بر ارتقای شایستگی اخلاقی دانشجویان پرستاری: ادراکات آموزگاران و دانشجویان" به این امر اشاره داشتند که آموزش مسائل اخلاقی از طریق داستان توانائی دانشجویان را در حل معماهای اخلاقی افزایش داده و دانشجویان پرستاری درک بهتری از کدهای اخلاقی پرستاری کسب می‌کنند. (Topping & Trickey (2014) در پژوهشی با عنوان نقش دیالوگ در فلسفه برای کودکان که بر روی ۱۸۰ نفر از کودکان ۱۰ ساله انجام داد به این نتیجه دست یافت که آموزش فلسفه برای کودکان باعث رشد تفکر واگرایی کودکان در استدلال‌های اخلاقی می‌شود و این کودکان نسبت به بقیه همسالان خود سئوالات هدف باز بهتری را در باب مفاهیم اخلاقی می‌پرسند. (Hwang et al (2016) در پژوهش خود به این یافته اشاره می‌کنند که آموزش از طریق داستان با بهره‌گیری از پیشرفت‌های تکنولوژیکی و وب محور نقش مهمی را در آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم ایفا می‌کند. آموزش از طریق داستان علاوه بر رشد شناختی دانش‌آموزان و ارتقای شناخت آنها در سطوح بالای طبقه بندی رشد شناختی بلوم، قدرت آنها را در بینش اخلاقی ارتقا می‌دهد. (Reason & Heinemeyer (2016) در پژوهشی به این امر اشاره می‌کند که یادگیری از طریق داستان از ویژگی جامعیت، پایداری و روانشناختی برخوردار است و از طریق داستان می‌تواند تمامی ابعاد تربیتی را در انسان شکل داد، یادگیری‌های حاصله از طریق داستان به دلیل انطباق آن با علایق روانی و درونی انسان از پایداری بیشتری برخوردار است.

با مطالعه و بررسی پژوهش‌هایی که در مورد متون کلاسیک ادب فارسی و قضاوت‌های اخلاقی آنان انجام شده است و از جمع آوری نتایج و یافته‌های آنها این نتیجه به دست می‌آید که هیچ کدام از پژوهش‌های انجام شده در برگرفته‌ی اثر بخشی آموزش فلسفه برای کودکان با استفاده از داستان‌های متون کلاسیک ادب فارسی بر رشد قضاوت‌های اخلاقی کودکان نبوده است و فقدان پژوهش و شکاف پژوهشی در این زمینه نمود بیشتری دارد، لذا این پژوهش بدنبال ارزیابی اثر بخشی آموزش داستان‌های متون کلاسیک ادب فارسی بر رشد قضاوت‌های اخلاقی کودکان کلاس پنجم می‌باشد.

۲. روش

پژوهش حاضر یک پژوهش نیمه تجربی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه گواه است. جامعه پژوهش، کلیه دانش‌آموزان پسر پایه پنجم مدارس دولتی شهر تبریز بودند که ۶۰ نفر از کودکان پسر مدارس ابتدایی شهر تبریز به صورت روش نمونه‌گیری چند مرحله‌ای انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایشی (۳۰ نفر) و کنترل (۳۰ نفر)

جایگزین شدند. از بین مدارس نواحی چندگانه تبریز، ناحیه ۳ و از آن ناحیه ۲ مدرسه ابتدایی پسرانه دولتی انتخاب شدند به طوری که دانش‌آموزان یکی از مدارس برای گروه کنترل و دانش‌آموزان مدرسه دیگر برای گروه آزمایش انتخاب شدند. فاکتورهای مزاحم جنسیت، سطح برخورداری منطقه و سطح کلاس تا حد امکان سعی شد کنترل شود. از ابزار پرسشنامه آزمون قضاوت اخلاقی (MJT) Sinha & Varma, (1998) translated by Abolfazl Karami (2006)، به عنوان پیش‌آزمون - پس‌آزمون در این پژوهش استفاده شد. از هر دو گروه پیش‌آزمون قضاوت اخلاقی گرفته شد این آزمون برای کودکان ۶ تا ۱۱ ساله طراحی شده که شامل سؤالات استدلال، قوه تشخیص، بهترین پاسخ‌ها و غیره است با این تفاوت که همه سؤالات معنای اخلاقی دارد و آزمون مرکب از تعدادی سؤال است که کودک باید در مورد آنها تصمیم اخلاقی بگیرد، زمینه کار اخلاقی را در اظهارنظرها گروه‌بندی کند، رابطه کلمات با معنای اخلاقی را برقرار کند، یک عمل خاص را ارزیابی نماید. در برابر مشکلات اخلاقی استدلال منطقی کند، و متعارف مناسب ارزش‌های اخلاقی را انتخاب نماید سؤالات این آزمون به‌خصوص برای ۱۴ ارزش اساسی انسانی متداول نظیر وظیفه، احترام، نقض عهد، طهارت، بخشش، حرص، خشم، فضیلت، دروغ، انتقام، سرقت، راستگویی و گناه طراحی شده‌اند. خرده مقیاس‌های این پرسشنامه شامل: ۱- تشخیص ۲- جملات ناتمام ۳- مقایسه ۴- بهترین پاسخ اخلاقی ۵- استدلال اخلاقی ۶- تعریف است. این پرسشنامه از ۵۰ گویه برخوردار است. آلفای کرونباخ محاسبه شده بر این پرسشنامه ۰/۷۹ است. روایی پرسشنامه نیز از طریق نظر متخصصین احراز شده است.

برنامه آموزشی طراحی شده مبتنی بر داستان‌های متون کلاسیک ادب فارسی به عنوان متغیر مستقل در ۸ جلسه یک ساعته، هفته‌ای دو جلسه بر روی آنها اجرا شد سپس بعد از دریافت بسته آموزشی داستان‌های متون کلاسیک ادب فارسی بر روی گروه آزمایش از هر دو گروه مجدد پس‌آزمون قضاوت اخلاقی گرفته شد و در نهایت، داده‌ها با استفاده از تحلیل کواریانس و در نرم افزار SPSS نسخه ۱۳ مورد تحلیل قرار گرفتند.

در انتخاب داستان‌ها سعی شد تناسب داستان‌ها با سن دانش‌آموزان، ارتباط داستان‌ها با بحث اخلاق و مباحث اخلاقی، ارتباط داستان‌ها با گویه‌های اخلاقی آزمون قضاوت اخلاقی و اعتبار داستان و نویسنده داستان و پربار بودن داستان مد نظر قرار گیرد. داستان‌های انتخاب شده مورد تأیید دو نفر از اساتید ادبیات فارسی دانشگاه تبریز و دو نفر از اساتید علوم تربیتی دانشگاه تبریز جهت تأیید روایی محتوایی قرار گرفت.

جدول شماره ۱- سرفصل محتوای جلسات آموزش اثربخشی آموزش فلسفه برای کودکان با استفاده از داستان‌های متون کلاسیک ادب فارسی بر رشد قضاوت‌های اخلاقی کودکان

جلسه	شرح جلسات
اول	آشنایی با اعضای گروه، معارفه خود به عنوان مدرس، معرفی اعضا، بیان قوانین و اهداف گروه و ایجاد حس تعهد برای ادامه جلسات
دوم	بیان داستان شیخ گرگانی و گربه در کتاب الهی نامه عطار نیشابوری
سوم	بیان داستان خیر و شر در کتاب هفت پیکر نظامی
چهارم	بیان داستان تونیک میکن و در دجله انداز در کتاب قابوس نامه عنصرالمعالی
پنجم	بیان داستان مرد گل‌خوار ذکر شده در دفتر چهارم مثنوی مولوی
ششم	بیان داستان شیر و گاو در کتاب کلیله و دمنه

فلاسفه در طول تاریخ تلاش کردند تا با طرح مسائل اخلاقی و تفکر درباره آن پاسخ چنین سؤالاتی را به دست آورند. هرچند پاسخ‌های فلاسفه در این خصوص متفاوت است؛ اما پرداختن به چنین سؤالاتی در متون فلسفی و ادبی بسیار است. از آنجا که طرح سؤالات فلسفی برای کودکان سخت و دشوار است، می‌توان از داستان‌های موجود در متون کلاسیک ادب فارسی که حاوی داستان‌های فراوانی در زمینه مضامین اخلاقی و اجتماعی است، بهره برد. در ادامه، نمونه داستان ارزش‌شناسانه که به مقوله اخلاق پرداخته، به شکل خلاصه نقل شده و بعد از آن مواردی چون تأمل در داستان برای تفکر بیشتر، پرسش کلیدی برای استخراج سؤال مهمی که برای کودک ایجاد می‌شود و سؤالات احتمالی مطرح شده توسط کودکان درباره داستان ذکر شده و در پایان داستان نیز به ذکر دلایلی پرداخته شده که مناسب داستان را برای استفاده به عنوان محتوای فلسفه نشان می‌دهد.

داستان شیخ گرکانی و گربه:

پرداختن به سؤالاتی ارزش‌شناسانه می‌تواند به کمک داستان شیخ گرکانی و گربه برای کودکان صورت پذیرد. عطار این داستان را که حکایتی منظوم است در الهی‌نامه آورده است. با این مضمون: مردی حکیم، گربه‌ای را در خانقاه خود راه داده و با او انس گرفته بود. اهل خانقاه گربه را امین می‌دانستند، تا اینکه روزی از روزها تکه گوشتی از آشپزخانه ربوده شد. مستخدمان فهمیدند که گربه آن را برداشته، و یکی از آن‌ها گربه را تنبیه کرد. مرد حکیم به مستخدم گفت: گربه وفادار بوده و تاکنون بدون اجازه چیزی از خانه برنداشته است! مستخدم به حکیم جریان دزدی گربه را گفت. مرد حکیم گربه وفادار را بادقت نگریست. گربه که ناراحت بود رفت و بعد از لحظاتی با ۳ بچه‌ای کوچک که تازه به دنیا آورده بود، نزد حکیم برگشت و در گوشه‌ای نشست. وقتی حکیم به ماجرا پی برد از رفتار مستخدم ناراحت شد، مستخدم هم از تنبیه کردن گربه پشیمان شده بود.

این داستان به مضامین ارزشی و اخلاقی چون حس نودوستی، محبت مادری، امانت‌داری، قدرشناسی، و قضاوت عجولانه اشاره دارد که از مسائل مهم فلسفه است. یکی از مسائل مهم مطرح شده در فلسفه وجدان است. دادبه بیان می‌کند که وجدان اخلاقی نیرویی درونی است که خیر را از شر و نیک را از بد بازمی‌شناسد و برای انسان تکلیف معین می‌کند. این حکایت به مضمون اخلاق به عنوان یکی از مباحث مهم ارزش‌شناسی اشاره دارد و در آن به مسئله عدالت در قضاوت و متهم کردن بدون دلیل دیگران پرداخته است. وایت اظهار می‌دارد این سؤال که «آیا شما آدم عادل هستی؟» مربوط به ارزش‌شناسی است. حکایت شیخ گرکانی و گربه به سبب پرداختن به مفهومی اخلاقی و به سبب منظوم بودن و شیوایی بیان دارای جنبه‌های ادبی و فلسفی است. این داستان گفت‌وگوی مستمری بین خدمتکار و شیخ درباره گربه است که می‌تواند به تفکر کودک در خصوص اخلاق کمک کند.

سؤالاتی که ممکن است برای کودکان مطرح شود: منظور و مفهوم داستان چیست؟ چرا اهل خانه به گربه اعتماد داشتند؟ آیا با یکبار اشتباه دیگر نمی‌توان خوب بود؟ آیا کسی را که به خاطر فرزندانش دزدی کرده باید مجازات کرد؟ آیا گربه حق داشت از آشپزخانه غذا را بردارد؟

خلاصه حکایت خیر و شر:

حکایت خیر و شر یکی از حکایت‌هایی است که از زبان دختر ملک اقلیم ششم، در گنبد صندل‌شکل در روز منسوب به سیاره مشتری (روز پنج‌شنبه)، برای بهرام گور بازگو می‌شود. این حکایت مربوط به دو جوان به نام‌های خیر و شر است

که مطابق نسخه هفت‌پیکر تصحیح بهروز ثروتیان، ۳۵۹ بیت را به خود اختصاص داده است. این دو جوان هم‌سفر می‌شوند. خیر به تصور اینکه در بیابان آب وجود دارد، همه آب‌های خود را مصرف می‌کند و تشنه می‌ماند. در بیابان گرم و بی‌آب، خیر پیشنهاد می‌کند در مقابل آب، دو گوهر گرانبها به شتر بدهد؛ اما او تنها در مقابل گرفتن گوهر دیدگان خیر حاضر می‌شود به او آب بدهد. سرانجام نیز با درآوردن چشم‌های خیر و برداشتن گوهرهای ارزشمندش، او را در بیابان رها می‌کند. خانواده‌ای رهمدار از نژاد گُرد او را می‌یابند و چشمان او را با برگ درختی که در آن حوالی است، شفا می‌دهند. خیر با دختر این خانواده ازدواج می‌کند و هنگام رفتن از آنجا مقداری از برگ‌های شفابخش آن درخت را با خود برمی‌دارد. خیر با آن برگ‌ها دختر پادشاه و وزیر را شفا می‌دهد و با آنها ازدواج می‌کند و بعد از مرگ پادشاه به جای او بر تخت می‌نشیند. خیر روزی شتر را در حین معامله با جهودی می‌بیند و دستور می‌دهد او را به قصرش بیاورند. شتر ابتدا همه چیز را انکار می‌کند، اما سرانجام می‌گوید من مطابق نام خود، این کار را کرده‌ام. تو نیز مطابق نام خیر خود رفتار کن. خیر او را می‌بخشد، اما مرد گُرد او را می‌کشد و گوهرها را نزد خیر می‌برد (Parsa, 2015).

خلاصه داستان تو نیکی میکن و در دجله انداز در کتاب قابوس نامه عنصرالمعالی:

متوکل پادشاهی بود که در زمان‌های قدیم حکومت می‌کرد او پسری داشت که اسمش فتح بود. یک روز متوکل تصمیم گرفت به فتح شنا کردن یاد بدهد پس او را با تعدادی از شناگران ماهر به رودخانه دجله فرستاد تا شنا کردن را به او یاد بدهند؛ اما جریان آب خیلی سریع بود و فتح را با خود برد. این خیر به گوش متوکل رسید متوکل گفت هر کس فتح را برای من بیاورد من به او جوایز فراوانی می‌دهم و گفت تا روزی که فتح را نیاورید من غذا نمی‌خورم. از طرف دیگر فتح هر چه در آب دست و پا می‌زد فایده‌ای نداشت تا اینکه به یک حفره رسید سعی کرد و به هر شکلی که بود خودش را به آن حمزه رساند و گفت باید صبر کنم تا ببینم خدا چه می‌خواهد. بعد از ۷ روز شناگران فتح را پیدا کردند و سالم و سلامت به نزد متوکل بردند متوکل هم جوایز آنها را داد و بعد دستور داد غذا بیاورید که پسر ۷ روز است غذا نخورده و گرسنه است اما فتح گفت من سیرم. متوکل گفت: چه طور سیر هستی مگر در این ۷ روز چه خورده‌ای. فتح گفت: هر روز تعدادی نان روی آب دجله می‌آمد که روی آنها نوشته شده بود محمد بن الحسین الاسکاف من با تلاش سعی می‌کردم نان‌ها را بگیرم و هر روز ۲،۳ تا نان می‌خوردم. متوکل دستور داد در شهر بگردند ببینند کیست که نان‌هایش را به آب رودخانه دجله می‌اندازد. تا اینکه مردی پیدا شد و گفت آن کس من هستم. متوکل گفت: از کجا باور کنم؟ مرد گفت: از آنجا که روی نان‌ها می‌نویسم محمد بن الحسین الاسکاف. متوکل گفت: چرا این کار را می‌کنی؟ مرد گفت: شنیده‌ام که می‌گویند تو نیکی می‌کنی و در دجله انداز خداوند در بیابان دهد باز (یعنی تو نیکی کن و در رودخانه بینداز خدا در بیابان جواب این نیکی را به تو پس می‌دهد. من هم مرد فقیری هستم و جز نان چیزی نداشتم پس همان نان را به رودخانه دجله می‌انداختم. متوکل گفت: اکنون جواب نیکی‌هایت را می‌بینی و ۵ زمین به او داد و او و پسرانش روی زمین‌ها مشغول کشاورزی شدند و ثروت زیادی به دست آوردند.

حکایت مرد گل خوار و عطار قند فروش:

فردی دچار بیماری گل‌خواری بود و چون چشمش به گل می‌افتاد، اراده اش سست می‌شد و شروع به خوردن آن می‌نمود. وی روزی برای خریدن قند به دکان عطاری رفت. عطار در دکان سنگ ترازو نداشت و از گل سرشوی برای وزن کشی استفاده می‌کرد. عطار به مرد گفت: من از گل به عنوان سنگ ترازو استفاده می‌کنم. برای تو مشکلی نیست؟ مرد گفت: من قند می‌خواهم و برایم فرق نمی‌کند از چه چیزی برای وزن کشی استفاده کنی. در همین هنگام مرد در دل خود می‌گفت: چه بهتر از این! سنگ به چه دردی می‌خورد برای من گل از طلا با ارزش‌تر است. اگر سنگ نداری و گل به جای آن می‌گذاری باعث خوشحالی من است. عطار به جای سنگ در یک کفه ترازو، گل گذاشت و برای شکستن

قند به انتهای مغازه رفت. در همین اثنا، مرد گل‌خوار دزدکی شروع به خوردن از گلی که در کفه ترازو بود کرد. او تند تند می‌خورد و می‌ترسید مبادا عطار متوجه ماجرا شود. عطار زیرچشمی متوجه گل خوردن مشتری شد؛ ولی به روی خودش نیاورد. بلکه به بهانه پیدا کردن تیشه قند شکنی خود را معطل می‌کرد. عطار در دل خود می‌گفت: تا می‌توانی از آن گل بخور. چون هر چقدر از آن می‌دزدی در واقع از خودت می‌دزدی! تو بخاطر حماقتت می‌ترسی که من متوجه دزدیت بشوم. در حالی که من از این می‌ترسم که تو کمتر گل بخوری! تا می‌توانی گل بخور. تو فکر می‌کنی من احمق هستم؟! نه! این طور نیست. بلکه هنگامی که در پایان کار، مقدار قندت را دیدی، خواهی فهمید که چه کسی احمق و چه کسی عاقل است! این داستان یکی از حکایت‌های زیبای مولانا در مثنوی معنوی است. مولانا با ظرافتی ستودنی گل را به مال دنیا و قند را به بهای واقعی زندگی آدمی تشبیه می‌کند. در نظر او آنان که بگمان زنگ بودن تنها در پی رنگ و لعاب دنیا هستند همانند آن شخص گل‌خواری هستند که پی در پی از کفه ترازوی خود می‌دزدند که در عوض از وزن آنچه در مقابل دریافت می‌کند، کاسته می‌شود.

داستان شیر و گاو:

آورده‌اند بازرگانی بود با مال و ثروت فراوان. وی فرزندی داشت که به خاطر ثروت پدر به دنبال کار و پیشه‌ای نرفتند. پدر آن‌ها را نصیحت کرد و گفت: این روشی که شما پیش گرفته‌اید نه توان اداره کردن خود را خواهید داشت نه دیگری را. وانگهی ثروت من هم به پایان خواهد رسید. پس هریک به دنبال کاری بروید، پسران نصیحت پدر را گوش کردند و هر کدام به دنبال کاری رفتند. پسر بزرگ‌تر مانند پدر، شغل تجارت را برگزید و عازم سفری دور و دراز شد. با او دو گاو به نام‌های "شتربه" و "بندبه" همراه بود. مدتی که راه رفتند به باتلاقی رسیدند هریک به طریقی از باتلاق گذشتند، اما شتربه در باتلاق بماند. او را با زحمت زیاد بیرون آوردند. ولی گاو بیچاره ضعیف و بیمار شد و قادر به حرکت نبود، پس از مدتی بازرگان به ناچار شتربه را گذاشت و خود به راه افتاد. شتربه بعد از چندروزی که بهتر شد، برای یافتن غذا به دنبال چراگاهی به راه افتاد تا به علفزاری خوش آب و هوا رسید که نعمت فراوانی نیز داشت. چندروزی گذشت و گاو فربه شد و از خوشحالی هرآن فریادی بلند می‌کشید. در آن نزدیکی بیشه‌ای بود پر از حیوانات وحشی و شیری سلطان آنان بود. شیر که تا به حال گاو ندیده بود با شنیدن صدای شتربه غمگین شد و تصور کرد که صاحب صدا از وی قوی‌تر است. در میان حیوانات دو شغال با نام‌های "کلپله" و "دمنه" بودند کلپله عاقل و قانع بود و دمنه حریص و طماع. دمنه هنگامی که وضع را چنین دید تصمیم گرفت تا با تزویر و زبان خوش به شیر نزدیک شود و علت اندوه را جویا شود. او دریافت که صدای گاو شیر را ناراحت کرده است. پس رفت و او را نزد شیر آورد. از آن پس میان شیر و گاو دوستی نزدیکی ایجاد و گاو محرم اسرار شیر شد. این مساله باعث حسادت دمنه شد و تصمیم گرفت که میان آن دو را برهم زند و به همین دلیل درباره هریک به دیگری دروغ گفت. در نتیجه شیر دشمن گاو شد و آن دو با یکدیگر جنگیدند تا گاو به هلاکت رسید. پس از مرگ گاو شیر غمگین شد و به یاد دانش و صمیمیت شتربه افتاد. ولی دمنه در این بین گفت که سزای دشمن ملک چیزی جز گور نیست. پس از مدتی، دروغ دمنه فاش شد و با خواری به انتقام خون گاو کشته شد.

حکایت طاووس و زاغ:

طاووسی و زاغی در صحن باغی فراهم رسیدند و عیب و هنر یکدیگر را دیدند. طاووس با زاغ گفت: "این موزه سرخ که در پای توست، لایق اطلس زرکش و دیبای منقش من است. همانا که آن وقت که از شب تاریک عدم، به روز روشن وجود می‌آمده‌ایم در پوشیدن موزه غلط کرده‌ایم. من موزه کیمخت سیاه تو را پوشیده‌ام و تو موزه ادبیم سرخ مرا. زاغ گفت: حال بر خلاف این است؛ اگر خطایی رفته است، در پوشش‌های دیگر رفته است، باقی خلعت‌های تو مناسب موزه من است؛ غالباً در آن خواب‌آلودگی تو سر از گریبان من بر زده‌ای و من سر از گریبان تو. در آن نزدیکی کشقی سر به

جیب مراقبت فرو برده بود و آن مجادله و مقاوله را می‌شنود. سر برآورد که: ای یاران عزیز و دوستان صاحب تمیز! این مجادله‌های بی‌حاصل را بگذارید و از این مقاوله بلاطائل دست بردارید خدای تعالی - همه چیز را به یک کس نداده و زمام همه مرادات در کف یک کس ننهاد. هیچ کس نیست که وی را خاصه [ای] داده که دیگران را نداده است و در وی خاصیتی نهاده که در دیگران ننهاد، هر کس را به داده خود خرسند باید بود و به یافته خشنود.

۳. یافته‌ها

در این مطالعه ۶۰ دانش‌آموز پسر کلاس پنجم شرکت داشتند. جدول شماره ۲ آمار توصیفی نتایج مربوط به نمرات پیش آزمون و پس آزمون، آزمون قضاوت‌های اخلاقی را در گروه‌های آزمایش و گواه نشان داده شده است.

جدول ۲. آمار توصیفی نمرات پیش آزمون و پس آزمون مؤلفه‌های آزمون قضاوت‌های اخلاقی در گروه‌های آزمایش و

گواه

ابعاد قضاوت‌های اخلاقی	آزمون	گروه آزمایش		گروه گواه	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
تشخیص	پیش آزمون	۱۱/۶۹	۳/۰۸	۱۲/۵۴	۳/۰۹
	پس آزمون	۱۳/۹۴	۲/۷۸	۱۲/۲۱	۲/۷۹
جملات ناتمام	پیش آزمون	۱۲/۹۷	۴/۰۰	۱۲/۱۹	۳/۵۸
	پس آزمون	۱۴/۹۷	۲/۶۸	۱۲/۹۰	۲/۶۳
مقایسه	پیش آزمون	۱۲/۹۷	۲/۷۲	۱۲/۵۸	۲/۷۴
	پس آزمون	۱۵/۴۵	۲/۱۲	۱۳/۰۳	۳/۰۹
بهترین پاسخ اخلاقی	پیش آزمون	۱۳/۱۹	۲/۸۶	۱۳/۳۵	۲/۵۲
	پس آزمون	۱۳/۳۵	۲/۳۸	۱۳/۶۸	۲/۳۷
استدلال اخلاقی	پیش آزمون	۱۵/۲۶	۲/۵۱	۱۳/۷۴	۳/۱۷
	پس آزمون	۱۵/۸۷	۲/۴۰	۱۳/۸۷	۲/۷۵
تعریف ارزش اخلاقی	پیش آزمون	۱۳/۴۳	۴/۰۱	۱۲/۵۳	۳/۲۵
	پس آزمون	۱۴/۸۶	۲/۵۴	۱۲/۸۷	۲/۷۹
نمره کل	پیش آزمون	۸۱/۱۶	۱۰/۵۶	۷۶/۹۰	۱۲/۰۷
	پس آزمون	۸۶/۷۶	۸/۶۳	۷۷/۸۴	۸/۳۷

طبق جدول شماره ۲ آموزش آموزش فلسفه برای کودکان با استفاده از داستان‌های متون کلاسیک ادب فارسی بر افزایش میانگین (انحراف معیار) نمره قضاوت‌های اخلاقی را در گروه آزمایش را ۸۱/۱۶ (۱۰/۵۶) در پیش آزمون به ۸۶/۷۶ (۸/۶۳) در پس آزمون افزایش داده است.

جدول ۳- نتایج آزمون لوین برای متغیر قضاوت‌های اخلاقی در مورد پیش فرض تساوی واریانس‌های نمرات گروه-

های آزمایش و گواه در متغیر وابسته

متغیر	F	درجه آزادی		سطح معناداری
		اول	دوم	
تشخیص	۰/۰۵۳	۱	۶۰	۰/۷۸۱
جملات ناتمام	۰/۰۴۲	۱	۶۰	۰/۸۴۳

۰/۶۵۴	۶۰	۱	۰/۱۷۵	مقایسه
۰/۸۷۳	۶۰	۱	۰/۰۳۳	بهترین پاسخ اخلاقی
۰/۳۴۳	۶۰	۱	۰/۰۸۴۲	استدلال اخلاقی
۰/۵۴۵	۶۰	۱		تعریف ارزش اخلاقی
۰/۵۹۳	۶۰	۱	۰/۳۵۳	نمره کل

به‌منظور بررسی فرضیه پژوهش مبنی بر تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان با استفاده از داستان‌های متون کلاسیک ادب فارسی بر نمرات قضاوت‌های اخلاقی از تحلیل واریانس چندمتغیری (مانکوا) استفاده شد. ابتدا پیش فرض‌های این تحلیل مورد بررسی قرار گرفت. همان‌گونه که در جدول ۳ ملاحظه می‌شود، فرض صفر برای تساوی واریانس‌های نمرات دو گروه در متغیرهای تحقیق تأیید شد. یعنی پیش فرض نرمال بودن توزیع نمرات در پیش‌آزمون و در هر دو گروه آزمایش و گواه تأیید شد. علاوه بر این، پیش فرض نرمال بودن توزیع نمرات دو گروه در قضاوت‌های اخلاقی نیز با آزمون کولموگروف-اسمیرنوف بررسی و مورد تأیید قرار گرفت. همچنین نتایج آزمون بررسی پیش فرض همگنی شیب‌های رگرسیون، برای قضاوت‌های اخلاقی نیز مورد تأیید و پژوهش قرار گرفت. جدول ۳ نشان می‌دهد که می‌توان از آزمون تحلیل کوواریانس برای تعیین تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان با استفاده از داستان‌های متون کلاسیک ادب فارسی بر نمرات قضاوت‌های اخلاقی کودکان استفاده کرد.

جدول ۴- خلاصه نتایج آزمون تحلیل کوواریانس مؤلفه‌های قضاوت‌های اخلاقی

ابعاد قضاوت‌های اخلاقی	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
تشخیص	پیش آزمون	۴۳/۵۲	۱	۴۳/۵۲	۷/۱۱	۰/۰۱۰
	گروه	۴۴/۴۳	۱	۴۴/۴۳	۷/۰۹	۰/۰۱۰
	خطا	۳۲۷/۰۵	۵۴	۶/۲۳		
جملات ناتمام	پیش آزمون	۱۱۱/۷۸	۱	۱۱۱/۷۸	۰/۰۵۶	۰/۷۵۱
	گروه	۳۳/۴۲	۱	۳۳/۴۲	۸/۳۵	۰/۰۰۷
	خطا	۲۰۷/۵۶	۵۴	۳/۶۵		
مقایسه	پیش آزمون	۰/۷۴۳	۱	۰/۷۴۳	۰/۰۸۷	۰/۷۳۳
	گروه	۸۰/۵۶	۱	۸۰/۵۶	۱۰/۹۷	۰/۰۰۱
	خطا	۳۷۹/۵۳	۵۴	۸/۰۹		
بهترین پاسخ اخلاقی	پیش آزمون	۶۵/۷۹	۱	۶۵/۷۹	۱۲/۸۵	۰/۰۰۰۱
	گروه	۱/۱۹	۱	۱/۱۹	۰/۳۱۵	۰/۵۷۲

		۴/۴۹	۵۴	۲۴۹/۵۴	خطا	
استدلال اخلاقی	پیش آزمون	۱۷۹/۵۴	۱	۱۷۹/۵۴		۰/۰۰۰۱
	گروه	۱۴/۹۶	۱	۱۴/۹۶		۰/۰۴۳۱
	خطا	۳/۵۳	۵۴	۱۸۲/۲۱		
تعریف ارزش اخلاقی	پیش آزمون	۱۵۶/۷۸	۱	۱۵۶/۷۸		۰/۰۰۰۱
	گروه	۱۶/۱۳	۱	۱۶/۱۳		۰/۰۴۲۳
	خطا	۴/۱۶	۵۴	۱۸۹/۴۴		

بررسی جدول ۴ نشان می‌دهد با کنترل پیش آزمون، بین آزمودنی‌های گروه آزمایش و گواه از لحاظ قضاوت‌های اخلاقی در تمام مؤلفه‌های آن تفاوت معناداری وجود دارد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که ارائه آموزش فلسفه برای کودکان با استفاده از داستان‌های متون کلاسیک ادب فارسی بر افزایش و رشد قضاوت‌های اخلاقی کودکان پایه پنجم ابتدایی تأثیرگذار شده است.

۴. بحث و نتیجه‌گیری

تحولات اجتماعی و فرهنگی معاصر، ظهور و ورود مکتب‌های فلسفی معاصر و گسترش ایده‌ها و اندیشه‌های اخلاقی منبعت از این مکتب‌ها، چالش‌های جدیدی را در حوزه اخلاق باعث شده است. یکی از مهارت‌هایی که دغدغه اصلی اکثر نظام‌های آموزشی بوده و هست، رشد و پرورش قوه قضاوت و به‌خصوص قضاوت‌های اخلاقی است. بر اساس نظریه‌های نوین روانشناسی می‌توان این مهارت را در کودکان از سنین پایین آموزش داد. یکی از راه‌های پرورش این قوه و مهارت در انسان بهره‌گیری از روش‌های جدید یاددهی-یادگیری از جمله روش بهره‌گیری از داستان‌ها و به‌خصوص داستان‌های کلاسیک ادب فارسی است که سرشار از مفاهیم و نکات اخلاقی است. کسب دانش اخلاقی و درونی شدن مفاهیم اخلاقی مستلزم این است که کودکان ابتدا این مفاهیم اخلاقی را شناخته، آنها را پذیرفته و در درون خود درونی‌سازی کنند. بهره‌گیری از داستان‌های کلاسیک ادب فارسی می‌تواند در کسب، انتخاب و پذیرش و درونی کردن این مفاهیم اخلاقی نقش بسزایی ایفا کند. در این راستا هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش فلسفه برای کودکان با استفاده از داستان‌های متون کلاسیک ادب فارسی بر رشد قضاوت‌های اخلاقی کودکان کلاس پنجم ابتدایی بود. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که می‌توان از متون کلاسیک ادب فارسی به عنوان منبعی برای آموزش و رشد قضاوت‌های اخلاقی کودکان ابتدایی و به‌خصوص پایه پنجم استفاده کرد. یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش فلسفه برای کودکان با استفاده از داستان‌های متون کلاسیک ادب فارسی بر رشد قضاوت‌های اخلاقی کودکان کلاس پنجم ابتدایی در همه ابعاد آن شامل تشخیص، جملات ناتمام، مقایسه، بهترین پاسخ اخلاقی، استدلال اخلاقی و تعریف ارزش اخلاقی تأثیر مثبت و معنادار دارد.

یافته‌های پژوهش حاضر همسو با یافته‌های پژوهش (Sirousi et al (2011), Khademi & Mehrovali (2015), (Topping, Cannaerts et al (2014), Dahlstrom (2014), Narvaez & Gleason (2007), (2015), (2014), & Trickey (2016), Hwang et al (2016) و Reason & Heinemeyer (2016) همسویی دارد. یافته‌های این پژوهش از همسویی کامل با پژوهش (Sirousi et al (2011) دارد که از تأثیر معنادار آموزش گروهی داستان بر قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان دختر پایه چهارم مدارس دولتی تهران حکایت داشت. بر اساس این پژوهش آموزش گروهی داستان بر تشخیص، مقایسه، بهترین پاسخ اخلاقی و استدلال اخلاقی تأثیر مثبتی ایفا کند. در پژوهش Khademi & Mehrovali (2015) قصه‌پردازی قرآن به عنوان یک روش آموزشی فعال با برخورداری از ویژگی‌های ممتاز آن بهترین

روش برای تربیت اخلاقی و مفاهیم اخلاقی است. همسو با پژوهش حاضر پژوهش (Narvaez & Gleason 2007) از ارتباط معناداری بین روش آموزش مسائل اخلاقی از طریق داستان و روش‌های داستان‌گویی با رشد قضاوت‌های اخلاقی است. (Dahlstrom 2014) نیز از نقش داستان‌گویی و روایتگری در افزایش و تقویت تجزیه و تحلیل دانش-آموزان از مسائل اخلاقی و استدلال‌های اخلاقی حکایت دارد. همسو با یافته‌های این پژوهش، و طبق یافته‌های پژوهش (Cannaerts et al 2014)، Hwang et al (2016) و Topping & Trickey (2014) می‌توان از طریق روش داستان توانایی دانشجویان را در حل معماهای اخلاقی، درک بهتری از کدهای اخلاقی، تفکر واگرای کودکان در باب مفاهیم اخلاقی و بینش اخلاقی را افزایش داد.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی هم مواجه بوده است. از جمله محدودیت‌های پژوهش محدود کردن اجرای آموزش به کودکان پسر و محدود بودن جلسات آموزشی بود. با توجه به اینکه درونی‌سازی ارزش‌ها و مفاهیم اخلاقی همیشه مستلزم زمان طولانی است و ممکن است این جلسات محدود نتواند به طور واقعی منجر به رشد قضاوت‌های اخلاقی در کودکان شود. با توجه به یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود که برنامه آموزش فلسفه برای کودکان به عنوان یکی از برنامه‌های نوظهور در حوزه آموزش و به خصوص در حوزه ابتدایی مورد توجه قرار گیرد. از طرف دیگر با توجه به نقش و اثربخشی داستان‌های کلاسیک ادب فارسی در رشد اخلاقی کودکان می‌توان در طراحی برنامه‌های درسی مدارس دوره ابتدایی، مهدکودک‌ها و مؤسسات فعال در حوزه تعلیم و تربیت از داستان‌های کلاسیک ادب فارسی در طراحی محتواهای برنامه درسی استفاده کرد.

مشارکت نویسندگان

مقاله حاضر نتیجه پژوهش مشارکتی نویسندگان مذکور در فایل مقاله است.

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است»

References

- Anderson, J. H. (2007). *The Role of Storytelling and Personal Narrative in Cognitive, Moral, and Oral Language Development* (Doctoral dissertation, Evergreen State College).
- Brahman, Maryam; Khodabakhshi Sadeqabadi, Fatemeh. (2017). Teaching Philosophy to Children. *New Advances in Behavioral Sciences*, 2 (9): 90-104. [In Persian].
- Campbell, H. (2006). Just planning: The art of situated ethical judgment. *Journal of Planning Education and Research*, 26(1), 92-106.
- Cannaerts, N., Gastmans, C., & Casterlé, B. D. D. (2014). Contribution of ethics education to the ethical competence of nursing students: Educators' and students' perceptions. *Nursing ethics*, 21(8), 861-878.
- Dahlstrom, M. F. (2014). Using narratives and storytelling to communicate science with nonexpert audiences. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(Supplement 4), 13614-13620.
- Daniel, M. F., & Auriac, E. (2011). Philosophy, critical thinking and philosophy for children. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 415-435.

- Ghaedi, Yahya. (2004). A study of the theoretical foundations of teaching philosophy to children. Tehran: Davain. [In Persian].
- Ghaedi, Yahya. (2007). The possibility of teaching philosophy to children: The challenge over the concept of philosophy, *Curriculum Studies*, (7), 61-94. [In Persian].
- Goodwin, G. P., & Darley, J. M. (2008). The psychology of meta-ethics: Exploring objectivism. *Cognition*, 106(3), 1339-1366.
- Gorard, S., Siddiqui, N., & See, B. H. (2015). *Philosophy for Children: Evaluation Report and Executive Summary*. Education Endowment Foundation.
- Hwang, W. Y., Shadiev, R., Hsu, J. L., Huang, Y. M., Hsu, G. L., & Lin, Y. C. (2016). Effects of storytelling to facilitate EFL speaking using Web-based multimedia system. *Computer Assisted Language Learning*, 29(2), 215-241.
- Imanzadeh, A. (2011). Poststructuralism plurallism and its challenges for islamic education. *2nd International Conference on Islamic Education*, 19- 21 December 2011, Bangi - Putrajaya, Selangor, Malaysia.
- Jaggar, A. M. (2013). *Feminist ethics*. The Blackwell guide to ethical theory, 433-460.
- Khademi, Malook; Mehrovali, Fatemeh. (2015). A study of Quranic storytelling as an active method in teaching morality. *Bi-Quarterly Scientific Research Journal of Islamic Education*, 10(20), 51-71. [In Persian].
- Larrabee, M. J. (2016). *An ethic of care: Feminist and interdisciplinary perspectives*. Routledge.
- Lind, G. (2017). The Theory of Moral-Cognitive Development A Socio-Psychological Assessment. In *Moral Judgments and Social Education* (pp. 25-48). Routledge.
- Martin, C. G. (2016). The " Reason" of Radical Evil: Shakespeare, Milton, and the Ethical Philosophers. *Studies in Philology*, 163-197.
- Murris, K. S. (2008). Philosophy with children, the stingray and the educative value of disequilibrium. *Journal of Philosophy of Education*, 42(3-4), 667-685.
- Narvaez, D., & Bock, T. (2014). *Developing ethical expertise and moral personalities*. Handbook of moral and character education, 140-158.
- Narvaez, D., & Gleason, T. (2007). The relation of moral judgment development and educational experience to recall of moral narratives and expository texts. *The Journal of genetic psychology*, 168(3), 251-276.
- Nguyen, N. T., Basuray, M. T., Smith, W. P., Kopka, D., & McCulloh, D. (2008). Moral issues and gender differences in ethical judgment using Reidenbach and Robin's (1990) multidimensional ethics scale: Implications in teaching of business ethics. *Journal of Business Ethics*, 77(4), 417-430.
- Parsa, Seyyed Ahmad. (2015). Mythological motifs of the story of good and evil in Haftpaykarnizami. *Mystical and Mythological Literature*, 11(38), 41-56. [In Persian].
- Price, J., & Shildrick, M. (2017). *Feminist theory and the body: a reader*. Routledge.
- Rahmandoost, Mustafa (2008). *Storytelling and its importance and traditions*. Tehran: Roshd. [In Persian].
- Raji, Malihe. (2016). *An exploration into the theoretical foundations and theoretical-educational origins of philosophy for children*. Tehran: Institute of Humanities and Cultural Studies.
- Ritzer, G., & Stepnisky, J. (2017). *Modern sociological theory*. SAGE Publications.

- Reason, M., & Heinemeyer, C. (2016). Storytelling, story-retelling, storyknowing: towards a participatory practice of storytelling. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 21(4), 558-573.
- Sadeghi, Masoumeh; Gholamhosseinzadeh, Gholamhossein. (2012). The role of familiarity with classical Persian literature in contemporary fiction writing, Sixth Literary Research Conference, Tehran, Shahid Beheshti University. [In Persian].
- Sattari, Ali. (2014). Critique of the Philosophical Foundations of Philosophy for Children. Qom: Seminary and University Research Institute. [In Persian].
- Seifi Gandani, Mohammad Yasin; Shaghaghi, Farhad; Kalantari Meybodi, Sara. (2011). The effectiveness of a philosophy education program for female students on their self-esteem and problem-solving ability. *Quarterly Journal of Applied Psychology* 5(2): 66-8. [In Persian].
- Sinha, Dur and Varma, Mira. (1998). Moral Judgment Test (MJT). Translated by Abolfazl Karami. (2006), Tehran: Rawan Tajhiz Sina. [In Persian].
- Sirousi, Mahsa; Dokaneifard, Farideh; and Hassani, Fariba. (2011). Studying the effect of group story teaching on moral judgment of fourth grade female students in public elementary schools in Tehran. *Quarterly Journal of Psychological Research*, 3(11):23-32. [In Persian].
- Topping, K. J., & Trickey, S. (2014). The role of dialog in philosophy for children. *International Journal of Educational Research*, 63, 69-78.
- Vansieleghem, N., & Kennedy, D. (2011). What is philosophy for children, what is philosophy with children—after Matthew Lipman?. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 171-182.
- Zarghami, Saeed. (2015). A look at philosophy for children from the perspective of philosophy of education. Tehran: Institute of Humanities and Cultural Studies. [In Persian].