

## تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان بر نگرش ارزشی دانش آموزان پسر پایه هفتم دبیرستان شهر خرم‌آباد

مهرنوش هدایتی\*

محمدهاشم رضایی\*\*، ذبیح پیرانی\*\*\*، مسعود هاشمی\*\*\*\*

### چکیده

هدف از این پژوهش، بررسی تأثیر برنامه آموزشی ((فلسفه برای کودکان)) بر نگرش ارزشی دانش آموزان پسر پایه هفتم دبیرستان شهر خرم‌آباد بود. روش پژوهش نیمه تجربی از نوع پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل بود و جامعه آماری تحقیق شامل کلیه دانش آموزان پسر پایه هفتم دبیرستان ناحیه یک شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی (۱۳۹۵-۱۳۹۴) به تعداد ۱۴۸۳ نفر بودند که از بین آنها ۵۰ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی به عنوان نمونه انتخاب و یک کلاس در گروه گواه و یک کلاس در گروه آزمایش قرار گرفتند (۲۵ نفر در هر یک از گروه‌ها). برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسش‌نامه ارزش‌های شخصی (شری و ورما، ۱۹۷۱) استفاده شد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز از روش تحلیل کواریانس استفاده شد. نتایج تحقیق نشان داد که برنامه فلسفه برای کودکان موجب افزایش معنادار نگرش ارزشی در دانش آموزان گردید.

**کلیدواژه‌ها:** فلسفه برای کودکان، تفکر مراقبتی، نگرش ارزشی.

---

\* استادیار گروه فلسفه برای کودکان و نوجوانان، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران (نویسنده مسئول)، mehmoooshedayati@yahoo.com

\*\* استادیار دانشگاه پیام‌نور اراک، m.h\_rezaee@yahoo.com

\*\*\* استاد یارگروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد واحد اراک، zabih\_pirani@yahoo.com

\*\*\*\* دانشجوی دوره دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه آزاد واحد اراک.

masoudhashemi822@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۶/۲۵، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۱۰/۱۴

## ۱. مقدمه

ارزش‌های بشری همواره پتانسیل انگیزشی قوی برای کنش‌های فردی و اجتماعی محسوب می‌شوند چراکه برگرفته از میل و نیازی درونی می‌باشند. جوامعی که دارای نظام ارزشی نسبتاً یکپارچه و مستحکم در میان اعضای خود هستند، سرعت رشد و پایداری بیشتری را تجربه می‌کنند. لذا ایجاد و پرورش ارزش‌های والای انسانی در کودکان و نوجوانان سبب‌سازان جامعه - که برگرفته از میل سالم به تفوق و امنیت باشد، می‌تواند مسببات رشد جامعه را فراهم سازد. بنابراین یکی از دغدغه‌های تربیت کودکان و همچنین نظام آموزشی کشور می‌بایست توجه به پرورش تفکر مبتنی بر ارزش و ارج‌گذاری امور و پدیده‌ها باشد. به گفته دونالد باتلر (Donald Butler) نظام تربیتی بیش از هر نهاد دیگر با ارزش‌ها سر و کار دارد، و هیچ نهاد دیگری به اندازه این نهاد به دنبال تحقق ارزش‌ها نیست، تا جایی که در آموزش و پرورش همه جا سخن از ارزش‌هاست (Neller, 1394) اگرچه شاید این رسالت به خوبی ایفا نشده باشد.

مانستد و هوستون (Manstead & Hewstone, 1996: 665) معنای هر ارزش را بازتابی از الگوی تجربی پیوسته با سایر ارزش‌ها و وابسته به جایگاه آن ارزش در ساختار روابط میان تمامی ارزش‌های فرد توصیف می‌کنند. براین اساس باید ساختار نظام ارزشی افراد و نحوه شکل‌گیری و اولویت‌بندی آن مشخص شود تا فرد بتواند موضع خود را نسبت به پدیده‌های جهان پیش‌بینی نماید. شوارتز (Shwartz, 1999: 24) نیز ارزش‌ها را تعیین‌کننده میزان سطحی یا عمقی بودن، یا روشنی و ابهام افکار و رفتار افراد یک جامعه با توجه به تعریفی که از حقیقت، آرمان و درستی دارند، توصیف می‌کند. بنابراین مطابق نظر او ارزش‌ها معیار و چارچوبی برای فرد در یک بافت شخصی و اجتماعی فراهم می‌کنند که تعیین‌کننده میزان درستی رفتار، عملکرد و اولویت‌بندی اهداف در یک نظام فرهنگی، آموزشی، خانوادگی، سیاسی و مذهبی است. ارزش‌ها جزء انفکاک‌ناپذیر از واقعیت قراردادی زندگی انسان هستند، چراکه از یک سو انسان همواره در مورد واقعیت‌ها می‌اندیشد و آنها را ارزیابی می‌کند، و آنگاه آنها را در اولویت‌های مختلف نظام ارزشی خود قرار می‌دهد و از سوی دیگر ارزش‌ها جهت‌بخش زندگی، تفکر و داوری‌های آگاه و ناآگاه انسان هستند. با این وجود انسان‌ها همیشه نیز نسبت به نظام ارزشی خود آگاهی کامل ندارند و آگاهی بیشتر، مستلزم تعمق و تأمل روی اموری است که در زندگی ارزشمند محسوب می‌شوند.

ارزش‌ها اساس و بنیان یکپارچگی شخصیت سالم هستند و برای تبیین باورها، رغبت‌ها و واکنش‌های هر فرد می‌توان به شناخت ارزش‌های آن فرد که در حقیقت نشانگر اهداف وی هستند، متوسل شد (جهانگیری و همکاران، ۱۳۸۸). بهره‌مندی از یک سلسله ارزش‌های شخصی، و فلسفه‌ای که مبتنی بر باورها، آرزوها و آرمان‌های فرد است، و با سعادت و خودشکوفایی فرد و اطرافیان وی پیوندی نزدیک دارد، و یکی از شروط لازم برای سلامت روان چاهن (Chauhan, 2000) و ثبات رفتار (جهانگیری و همکاران، ۱۳۸۸) می‌باشد، و علاوه بر این تاثیر فردی، نمی‌توان از اهمیت تفکر ارزشی در نگرش، گرایش و عملکرد فرد در جامعه نیز غافل بود. ارزش‌ها به مثابه یکی از عناصر ساختار فرهنگی هر جامعه محسوب می‌شوند، و می‌توان به یقین ادعا نمود که فرهنگ هر جامعه متشکل از نظام ارزش‌ها، عقاید و نمادهای احساسی و عاطفی است، و در واقع ارزش‌ها معنا بخش اعمال اجتماعی و زندگی جمعی اعضای جامعه می‌باشند. بطور کلی ارزش‌ها غایتی را متصور می‌شوند که همواره برای استحصال کیفیتی بهتر از آنچه که هست، ضرورت دارد (Sedler, 2004؛ روشه، ۱۳۷۹).

بدین ترتیب اهمیت نظام ارزشی اعضای جامعه بر هیچ فردی پوشیده نیست و تاخیر در پرورش نظام قوی و نسبتاً پایدار و منسجم ارزشی از سال‌های کودکی و نوجوانی می‌تواند سبب خسران‌های شاید جبران ناپذیر برای فرد و جامعه گردد. خسرانی همچون احساس پوچی و بی‌معنایی در زندگی و بی‌تفاوتی نسبت به جهان پیرامون. بنابراین مسئولان آموزشی باید نسبت به غنی‌سازی برنامه‌های تربیتی با ارزش‌ها، و ایده‌های انسان‌گرا و نوع‌دوستانه همراه سازند. آموزشی که خالی از ارزش باشد کودکان و نوجوانان را با توده عظیمی از اطلاعات بدون نقشه راه رها می‌سازد. به همین سبب توجه به پرورش تفکر ارزشی در نظام‌های آموزشی از دیرباز جزء ارکان اصلی محسوب می‌شده، اما این توجه به گونه‌های مختلف و با محتواهای محدود صورت می‌گرفت. در برخی نظام‌های آموزشی، پرورش تفکر ارزشی به آموزش ارزش‌های اخلاقی، آن هم بصورت مستقیم محدود می‌شود. در این نظام‌ها در طول دوران تحصیل ارزش‌هایی مثل دوستی، صداقت، انصاف، احترام به والدین و غیره در قالب داستان‌های پندآموز، یا بسته‌های آموزشی و یا در فرصت‌های مغتنم با ارائه وعظ و اندرز صورت می‌گیرد و کودکان آنها را به حافظه می‌سپارند اما از کاربرد و درک آنها ممکن است غافل بمانند.

رویکرد آموزشی «فلسفه برای کودکان» که در سال ۱۹۶۹ توسط متیو لیپمن (Matthew Lipman) مطرح گردید در عین پرورش سطوح فکری بالا، رویکردی اخلاقی است که

توجه کودکان نوجوانان را تا حد زیادی متوجه ارزش‌ها و نظام‌های ارزشی می‌سازد، و ضمن پرهیز از القا و دیکته ارزش‌ها، فضایی را فراهم می‌سازد که دانش‌آموزان بتوانند آنچه برایشان ارزشمند است شناسایی نموده و مورد بررسی و آزمون قرار دهند. وی اصطلاح «تفکر مبتنی بر ارزش» (Valuational Thinking) را یکی از جنبه‌های تفکر مراقبتی (Caring Thinking) معرفی می‌کند (lipman, 1995: 8) و بر لزوم پرورش آن از دوران کودکی تأکید بسیار دارد. لیپمن و همکارانش (1980: 199) با جداسازی احکام ناظر به واقعیت‌ها از احکام ناظر به ارزش‌ها مخالفت ورزیده و آن را کاری عبث و بیهوده می‌خواند، و بر این باورند که ما نمی‌توانیم حقایق علمی را به عنوان مجموعه‌ای از موضوعات عینی، و ارزش‌ها را به عنوان حوزه‌ای ذهنی که باید یادگرفته شوند تا در موقعیات عینی بکار بسته شوند، در نظر بگیریم. حقایق و ارزش‌ها یک چیز هستند که از دو منظر مختلف به آنها نگریسته می‌شود. بنابراین تعریف، ارزش‌ها از نظر لیپمن همان حقایقی هستند که برای کودک مهم و با اهمیت می‌باشند و به همین خاطر نمی‌بایست در قالب یک بسته آموزشی به کودکان ارائه شود، بلکه باید توسط کودک کشف و مورد تأمل قرار گیرد.

در رویکرد ژرف‌اندیشانه فلسفه برای کودکان، وظیفه آموزگار در تسهیل فرایند تفکر در حلقه‌های کندوکاو، تعریف و القای نظام ارزش‌های شخصی و یا حتی جامعه‌پسند به کودک نیست، بلکه مهم‌ترین خدمتی که معلم می‌تواند به کودک ارائه دهد آن است که کمک کند تا فرایند و مسیر ارزش‌گذاری امور برای دانش‌آموزان روشن شود. کودک یا نوجوان باید قادر شود زیبایی‌های محیط اطراف خود را ببیند و توان لذت، تحسین و بیان تمجید آنها را در خود پرورش دهد. این زیبایی‌ها گاه در طبیعت گسترده شده و گاه در رفتار و افکار انسان‌ها نهفته است. کودکی که قادر به درک ارزش‌ها در جهان پیرامون خود و تحسین قلبی آنها باشد، هم با بیان تاییدات ذهنی خود از این ارزش‌ها به گسترش آنها کمک می‌کند، و هم با درونی‌سازی ارزش‌هایی که مورد توجه قرار داده، به رشد شخصیت خویش و معنابخشی به زندگی می‌پردازد.

## ۲. تفکر مراقبتی

تفکر مراقبتی مفهومی است که برای نخستین بار در سال ۱۹۹۴ در ششمین کنفرانس تفکر در بوستون توسط لیپمن، مطرح گردید (Pohl, 2002). البته پیش از آن در سال ۱۹۹۱ وی در کتاب «تفکر در آموزش» به این بُعد از تفکر به عنوان تفکر مبتنی بر ارزش‌ها و عواطف در کنار

دو تفکر خلاق و نقاد اشاره کرده بود. اشاره به تفکر مراقبتی در نسخه اول این کتاب کاملاً مختصر و سر بسته بود، اما در ویرایش دوم همین کتاب که در سال ۲۰۰۳ به چاپ رسید، وی به تفصیل به جایگاه هیجانانگیز و ارزش‌ها در تفکر و آموزش می‌پردازد (صص: ۲۶۱-۲۶۹). این فیلسوف تعلیم و تربیت تفکر مراقبتی را دارای دو معنا می‌داند. این مهارت فکری از یک سو به معنای تفکر مشتاقانه نسبت به موضوعی است که فرد درباره آن می‌اندیشد. بدان معنا که فرد از باب اجبار و تحت یک جبر بیرونی به آن موضوع فکر نمی‌کند، بلکه با شوق و علاقه و از روی دغدغه‌ای درونی به آن موضوع فکر می‌کند، و متعهدانه و مسئولانه حاضر است تمام قوای فکری خود را برای جستجوی راه‌حل آن مسئله ذهنی بکار بندد. در حقیقت مراقبت در این معنا، عقلانیتی است که قلباً به آن متعهد هستیم. معنای دیگر تفکر مراقبتی از منظر لیپمن، دغدغه نسبت به شیوه تفکر فرد است. یعنی ما علاوه بر اینکه به فرد یا موضوعی که ذهن ما را به خود مشغول ساخته می‌اندیشیم، به نحوه و روش تفکر خودمان نیز می‌اندیشیم (lipman, 2003: 262).

تفکر مراقبتی، اندیشه‌ای است که به ارزش‌های مسترد تمام امور می‌پردازد، و به چرایی ارزشمندی یک امر و تاثیر این ارزش‌ها در قضاوت‌ها و تصمیمات اخلاقی انسان‌ها اهمیت می‌دهد. افراد دارای تفکر مراقبتی، صرف نظر از ارزشی که هر چیز اعم از فرد یا شیء یا موضوع برای آنان دارد، برای خود مراقبت و حفظ روابط ارزش زیادی قائل بوده و آن را محور ذهن خود قرار می‌دهند. آنها بجای آنکه به منفعتی که هر چیز برایشان دارد بها دهند، به ارزش ذاتی آن چیز اهمیت می‌دهند و چنین نگرشی جز با خلوص و شکیبایی، تواضع و اعتماد متقابل امکان پذیر نمی‌شود. تفکر مراقبتی، مشتمل بر احساس فرد نسبت به جهان اطراف و هر آنچه در آن می‌باشد، و باورها و اعتقادات فرد، و مجموعه چیزهایی که برایش ارزشمند هستند همراه با چرایی این ارزش‌ها است، و مبتنی بر اخلاقیات و وجدان فرد بوده و تاثیر بسزایی بر تفکر منطقی و قضاوت اخلاقی فرد می‌گذارد. تفکر مراقبتی به ما کمک می‌کند تا نسبت به آنچه که برای ما ارزش دارد، و چرایی برتری ارج و بهای یک چیز نسبت به چیز دیگر آگاه باشیم.

تفکر مراقبتی چیزی فراتر از باور به ارزش‌هایی است که جامعه القاء کرده، همانطور که اسپرود (Sprod, 2002: 25) می‌گوید این نوع تفکر، که او بیشتر ترجیح می‌دهد آن را تفکر متعهدانه (Committed Thinking) بنامد، نوعی از ایمان و وفاداری به ارزش‌ها است. وقتی می‌گوییم مراقب چیزی هستیم، یعنی برای آن چیز ارج و قرب خاصی قائل هستیم، ارزشی

فراتر از ارزش‌های مادی و بهایی که دیگران به آن می‌دهند. فرد مراقب همواره ارزش آن چیزی را که از آن مراقبت می‌کند می‌داند و هرچه این ارزش در نظر او بیشتر باشد، مراقبت او کیفیتی بالاتر خواهد داشت. تفکر مراقبتی آنگونه که لیپمن (۲۰۰۳: ۲۶۴-۲۶۹) توصیف می‌کند دارای پنج جنبه است:

۱. تفکر مبتنی بر ارزش‌گزاری... چه چیز برای شما ارزش دارد؟

این جنبه از تفکر مراقبتی، به درک آنچه که در خودتان، در دیگران و در جهان اطراف برایتان ارزش دارد و جستجوی ارزش ذاتی هر چیز فراتر از ارزش مادی آن می‌پردازد. (من برای ... ارزش قائلم. و یا من از ... مراقبت می‌کنم).

۲. تفکر عاطفی... شما چه احساسی دارید؟

فهم و درک احساساتان در مورد خود، دیگران و جهان اطراف‌تان، و تشخیص اینکه هیجانان غالباً خیلی شدید هستند. (من به آنچه صحیح است علاقه دارم یا از آنچه اشتباه است بیزارم).

۳. تفکر هنجار... واقعیت چیست و در مقابل آن ایده آل چیست؟

درک و فهم واقعیت‌های مربوط به یک موقعیت و مقایسه آن با موقعیت‌های ایده‌آل، و از آن مهم‌تر، قادر بودن به رشد و استفاده از راهبردهایی برای پل زدن بر روی شکاف میان واقعیت و ایده‌آل. (من در مورد آرمان‌هایم، ایده‌هایی دارم... و این را می‌دانم که به چه نحوی واقعیات را از آرمان‌هایم جدا سازم).

۴. تفکر فعال... من چه اقداماتی می‌توانم انجام دهم؟

درک اینکه کارهای بسیاری وجود دارد که شما می‌توانید، در هر شرایطی، انجام دهید، تا آنچه را که در جریان است تغییر دهید، و احساسات، باورها و ارزش‌های خود را به سوی برخی واقعیت‌ها معطوف کنید (من اقدام می‌کنم تا تفاوت‌ها را شکل دهم).

۵. تفکر همدلانه... چگونه می‌توانم عواطف و احساسات دیگری را درک کنم؟

منظور از تفکر همدلانه، نوعی مهارت فکری است، که فرد را قادر به درک دنیای دیگری می‌سازد. در حقیقت سوال اصلی تفکر همدلانه پیرامون این موضوع است که هر مسئله‌ای از منظر دیگری چه تحلیلی دارد؟ یا احساس دیگری نسبت به این موضوع

چیست؟ (lipman, 2003: 264-269; Sharp, 2007:249; Gregory, 2008)

با وجود آنکه «تفکر مراقبتی» مهارتی نیست که بشر تازه به کشف اهمیت آن نائل شده باشد، بلکه از دیرباز به انحاء مختلف مورد توجه متخصصان مختلف خصوصاً در حوزه اخلاق بوده است؛ حتی بقول سارا دیوی (Davey, 2012: 52) پرداختن به این جنبه از تفکر، نسبت به همتایان خود قدمت بیشتری دارد، اما متأسفانه بنا به دلایل متعددی ادبیات پژوهشی توجه کمتری به تفکر مراقبتی و جنبه‌های ارزشمند آن مبذول داشته‌اند. با یک قیاس سطحی و اولیه در میان منابع موجود می‌توان به تفاوتی که در توزیع توجه به مهارت‌های فکری خلاق، نقاد و همتای سوم آنها تفکر مراقبتی وجود دارد، پی‌برد. این غفلت آشکار در صورتی است که اهمیت این بُعد از تفکر در کنار سایر ابعاد، نه تنها کمتر نمی‌باشد بلکه دارای ارزش حیاتی برای بشریت است؛ و تجلیات این شیوه فکری ارزشمند در ساخت قضاوت و داوری ما بسیار پررنگ و به همان اندازه تفکر انتقادی یا خلاق، یا حتی بیشتر از آنها (Sharp, 2007: 249) است. شارپ دلیل مقاومت در برابر شناخت یا ترویج تفکر مراقبتی، خصوصاً در حوزه آموزش و پرورش را عدم مصطلح بودن این تفکر به نسبت دو مهارت فکری نقاد و خلاق می‌داند (Sharp, 2007: 254). واقعیت این است که حتی در برنامه فلسفه برای کودکان نیز تفکر مراقبتی به خوبی منعکس نشده، حال آنکه از نظر پیشگامان این برنامه (Davey, 2005: 52؛ Sharp, 2007: 245)، تفکر مراقبتی می‌بایست جلوتر از دو همتای خود در حلقه کندوکاو دیده شود چرا که همواره سایه این تفکر بر مهارت‌های تفکر انتقادی و خلاق دیده می‌شود و برای پرورش آن سطح و سبکی از تفکر انتقادی و خلاق که مد نظر لیمن است، نخست می‌بایست مؤلفه‌های تفکر مراقبتی پرورش داده شود. به همین جهت در این تحقیق با اذعان به اهمیت مطالعه تفکر مراقبتی با مؤلفه‌های پنج‌گانه آن، به دو دلیل به سنجش مهارت فکری مبتنی بر ارزش پرداختیم. دلیل نخست اهمیت پرورش نگرش ارزشی در کودکان برای اتخاذ مواضع قضاوت و تصمیم‌گیری بهتر، و دلیل دوم نبود ابزار روا و هنجار برای سنجش مهارت تفکر مراقبتی در زمان انجام این پژوهش در سال ۱۳۹۴، و استفاده از آزمون استاندارد و هنجار در ارزیابی نگرش ارزشی دانش‌آموزان بود. این ابزار در حال حاضر طی یک طرح پژوهشی توسط هدایتی (۱۳۹۶) عضو هیئت علمی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی ساخته و هنجار شده است. شایان ذکر است که تفکر مبتنی بر ارزش ضمن اینکه در مجموعه مؤلفه‌های پنج‌گانه تفکر مراقبتی جای می‌گیرد، اما تمام مؤلفه‌های آن را پوشش نمی‌دهد. لذا در ادامه لازم است مفهوم این مؤلفه فکری را اندکی بسط و شرح دهیم.

### ۳. تفکر مبتنی بر ارزش‌گذاری (Valuational thinking)

لیپمن در مقاله «مراقبت به مثابه تفکر» (Caring as Thinking, 1995: 8) اولین ویژگی تفکر مراقبتی را تفکر مبتنی بر ارزش‌گذاری می‌نامد، وی در کتاب «تفکر در آموزش» (Thinking in Education, 2003: 264) نام این جنبه از مهارت تفکر مراقبتی را به تفکر مبتنی بر ارج نهادن (Appreciative thinking) تغییر می‌دهد، که شاید بدلیل تأکیدی است که او برای تحسین و تایید ارزش‌ها قائل بود. به عبارتی لیپمن یک بُعد عملی در کنار صرفاً ارزش قائل شدن به چیزی در نظر داشت که در عبارت «تفکر مبتنی بر ارج‌نهادن» بیشتر از اصطلاح «تفکر مبتنی بر ارزش» متبادر است. وی در توصیف این جنبه از تفکر مراقبتی به افتراقی که دیویی میان «بها دادن» به چیزی و «قیمت گذاشتن» روی چیزی یا میان «اعتبار دادن» و «برآورد کردن» یا میان «ارزش دادن» و «ارزشیابی کردن» قائل می‌شود استناد می‌کند. ارزش دادن به چیزی، شامل ارج نهادن به آن چیز، گرمی‌داشتن آن، و عزیز نگهداشتن آن است، در حالی که ارزشیابی یک چیز، عبارت است از محاسبه میزان سود و منفعت آن چیز (lipman, 2003: 264-65).

تفکر ارزشی، تفکری است راجع به هرآنچه که برای ما ارزش دارد، و ما به آن بها می‌دهیم و تحسین می‌کنیم و می‌پسندیم. این جنبه از تفکر از یک سو به آن چیزهایی اختصاص دارد که به واقع برای ما مهم هستند، و از سوی دیگر به تخمین اینکه هر موضوعی تا چه اندازه باید برای ما مهم باشد، و یا چقدر باید مراقب آن باشیم نیز می‌پردازد، و با این کار به تنظیم سلسله مراتب ارزشی فرد کمک می‌کند. علاوه بر این، تفکر ارزشی به ارتباط میان ارزش‌ها در یک نظام ارزشی نیز توجه خاص دارد. این بدان معناست که یک متفکر مراقبتی، متوجه تنوع آنچه که برای او ارزشمند است، می‌شود و بدین طریق در قضاوت و تصمیم‌گیری خود تلاش می‌کند میان این ارزش‌ها پیوندی متناسب با موقعیت برقرار کند تا بهترین تصمیم را اتخاذ کند.

همچنین تفکر ارزشی میان امور مختلف پیوندی عمیق برقرار می‌سازد. در هر رویدادی، وقتی ما به چیزی بها می‌دهیم، یا چیزی را گرمی می‌داریم، و یا تحسین و تمجید می‌کنیم، در حقیقت مشغول ارزش دادن به چیزی برای حفظ روابط هستیم. برخی متخصصان حوزه تفکر انتقادی، همچون دانیل و اوریگ (Daniel & Orik, 2011: 423) معتقدند حتی تفکر انتقادی که یکی از فعالیت‌های شناختی اصیل است، فارغ از تفکر ارزشی و مبتنی بر قدردانی نیست، آنها بر این باورند که تفکر انتقادی می‌تواند به عنوان شکلی از تفکر



روش‌مند دیده شود که به بررسی یک حقیقت یا یک اصل می‌پردازد تا قضاوت و داوری مبتنی بر قدر و ارزش را شکل دهد. صحت ارتباط میان تفکر نقاد و تفکر ارزشی تا اندازه‌ای است که کوپریدر و اسریواستا (Cooperrider & Srivastva, 1987: 129-169) نوعی از نقد تحت عنوان «نقد مبتنی بر ارج نهادن» را مطرح می‌کنند که در آن نقطه آغاز نقد، اشاره به نکات برجسته و ارزشمند هر چیز و تعیین آنچه باید تغییر کند می‌باشد. برخلاف تفکر انتقادی، در تفکر مبتنی بر قدردانی و ارج‌نهادن، ارزش‌ها و فواید و زیبایی‌های یک پدیده برجسته می‌گردد.

در ادبیات تفکر ارزشی یا تفکر مبتنی بر ارج نهادن، ارزش قائل شدن برای یک چیز به معنای به شدت ارج نهادن و بهادادن به آن چیز می‌باشد، نه صرفاً دوست داشتن یا تقلید از سایرین در تحسین و تمجید یک پدیده. در اینجا یک درک عمیق از ارزش و چرایی ارزشمندی یک چیز وجود دارد و این درک عمیق برگرفته از ابعاد شناختی این هیجان نسبت به آن چیز است. جنبه دیگری از تفکر ارزشی که شارپ (2007: 249) به آن اشاره می‌کند، به ارزش موضوعات انتزاعی نظیر نگرش‌های ارزشمند، رفتارها و کیفیت‌های شخصی ارزشمند، می‌پردازد. در اینجا شخص می‌تواند به ارزش‌های متفاوت جوامع مختلف نگاه وسیعی داشته باشد، و آداب و رسوم، روابط، قواعد و یا ارزش‌های فرهنگی اجتماعی آنان را مورد نظر قرار دهد و در چرایی و کارکرد این ارزش‌ها تأمل کند. همچنین هر فرد بواسطه آزمون و تحلیل آن چیزهایی که برای خودش معنا دارد، می‌تواند ارزش‌های شخصی خود را تصریح کند، و به نگرش‌ها و رفتارهای خود معنا ببخشد.

تفکر ارزشی، غالباً نخستین گام در استقرار شخصی اصول اخلاقی است. این تفکر همان چیزی است که کودکان را قادر می‌سازد تا نسبت به ابعاد اخلاقی تجارب خویش و حتی فرایند کندوکاو امور حساس و متوجه شوند مارشال (Marshall, 2009: 219). بدون شک آگاهی نسبت به امر اخلاقی، به تنهایی برای ساخت جامعه‌ای هنجار کفایت نمی‌کند، بلکه ارزش قائل شدن برای امور اخلاقی تا مرز مقید شدن به انجام فعل اخلاقی است که سبب استقرار واقعی و ماندگار تفکر اخلاقی می‌شود.

بطور کلی مفهوم مراقبت معمولاً با ارزش و بها قائل شدن برای چیزی یا کسی همراه است. شارپ (2004: 18) معتقد است که خواسته‌ها و آرزوها جزء اساسی مراقبت نیستند، بلکه در مراقبت پایه‌گذاری شده‌اند. این اعتقاد بدان معناست که وقتی ما به چیزی توجه داریم صرفاً بدلیل نیاز شخصی بدان چیز نیست، بلکه واقعیت این است که ما به چیزهایی

تمایل نشان می‌دهیم که برای ما ارزش توجه و مراقبت دارند. بنابراین عنصر مراقبت یا در فکر چیزی بودن پیش‌بینی می‌کند که چه چیز برای یک نفر عزیز و ارزشمند است. تفکر ارزشی، در اثر تحقیق و بازانندیشی روی آنچه که برای فرد مهم است، صورت می‌گیرد. ممکن است فرد دارای امیال و درخواست‌های متنوع باشد، اما اینکه این امیال «ارزش» هم تلقی شوند، موضوع دیگری است که نیازمند بررسی و پژوهش توسط فرد در یک تعامل مستدل با سایرین است. لیپمن (۱۹۸۰) معتقد است تنها در پرتو این بازانندیشی و تحقیق است که ارزش‌های ذهنی به حقایق عینی نزدیک می‌شوند. حلقه‌های کندوکاو انتقادی در کلاس درس فرصتی است که افراد از سوگیری ذهنی به سمت جهت‌گیری‌های عینی حرکت کنند.

تفکر در باب ارزش‌ها غالباً «التفاتی (Intentional)» است و فهم پدیدارشناسانه واژه «مراقبت»، به این معناست که کسی که به چیزی ارزش می‌گذارد (یا به گونه ارزشی می‌اندیشد)، معمولاً آگاهانه و تعمداً توجه خود را به آن چیز معطوف می‌کند (sharp, 2004: 18). ویژگی قصدمند بودن یا حیثیت التفاتی به این معناست که اندیشه و آگاهی همواره متعلق دارد و به عنوان یک کنش آگاهانه که همواره رو به سوی چیزی دارد. در رویکرد تربیتی «فلسفه برای کودکان» تفکر ارزشی، اساساً فرایند تصریح و تحقق ارزش‌هاست. کودک به روشی کاملاً شفاف و هشیارانه و از طریق مجموعه‌ای از فعالیت‌ها که به خوبی برای همین منظور طراحی شده‌اند، انواع ارزش‌هایی که برای او مهم هستند را کشف نموده و به چرایی ارزش آنها پی می‌برد.

### ۱.۳ حلقه کندوکاو و پرورش تفکر مبتنی بر ارزش

ویژگی خاص و برجسته حلقه کندوکاو فلسفی این است که بجای ارائه ارزش‌ها، امکان توجه به آنها را در قالب برانگیزاننده‌های بحث فراهم نموده و بیش از آن امکان تجربه ارزش‌ها را در میان کودکان و نوجوانان مهیا می‌سازد. لیپمن (۲۰۰۳: ۱۳۱) می‌گوید:

همانطور که یک قطعه موسیقی انعکاس تفکر در اصوات است، و یک داستان مکتوب انعکاس تفکر در زبان است، و یک تابلو نقاشی انعکاس تفکر در نقش‌هاست، پس تفکر مراقبتی نیز انعکاس تفکر در ارزش‌ها می‌باشد. و هیچ نقاشی نمی‌تواند در نقاشی اش تفکر را منعکس سازد، مگر اینکه قادر به تحسین رنگ‌ها باشد (و برای آنها

ارج قائل باشد)، بنابراین برای اندیشه در باب ارزش‌ها، فرد ابتدا می‌بایست قادر به شناخت و تحسین آنچه که ارزش محسوب می‌گردد، باشد

افرادی که در گفت و شنود فلسفی نیز شرکت می‌کنند تنها در صورتی می‌توانند از فرایند گفت‌وگوی خود توفیق حاصل کنند که برای کندوکاو ارزش و بهای زیادی قائل باشند. اگر آنها در مورد حداقل برخی امور قائل به کندوکاو و تحقیق نباشند، حقیقتاً مسیر گفت‌وگو را مسدود خواهند نمود. تنها زمانی می‌توان روی امور به مباحثه نشست که حاضر باشیم آن امور را از زوایای مختلف مورد تحقیق و بررسی قرار دهیم. علاوه بر ارزشی که در گفت‌وگوشنود و پژوهش فلسفی برای کاوشگری جمعی وجود دارد، در تمامی حلقه‌های کندوکاو فلسفی، یکی از مباحثات جدی و رایج، پیرامون موقعیت‌هایی است که کودکان و نوجوانان را به کشف ارزش‌ها، و افتراق ارزش‌های شخصی و اجتماعی دعوت می‌کنند. این موضوع حاکی از آن است که تفکر مراقبتی، به عنوان یک نگرش ارزش محور (value-oriented)، مطرح می‌باشد. در دل داستان‌ها و سایر برانگیزاننده‌های فکری این برنامه، ابعادی از تفکر ارزشی نهفته است که می‌توان با تمرین‌ها و مباحثات متعاقبی که در میان اعضای گروه صورت می‌گیرد، توجه کودکان و نوجوانان را به این بُعد از مسائل جلب نمود. یکی از مهمترین ویژگی‌های محرک‌های بحث در حلقه‌های کندوکاو فلسفی، قرابت آنها با زندگی طبیعی مخاطب است، به گونه‌ای که او بتواند دغدغه‌های خود یا هم‌صحبتان خود را در آینده مباحثات دنبال نماید؛ و به حقیقت هیچ زندگی طبیعی بازسازی نخواهد شد، مگر با توجه به ارزش‌های مستتر در آن. کودکی که از نخستین سال‌های زندگی نسبت به ارزش‌های وجودی خویش و جهانی که در آن زندگی می‌کند متوجه و آگاه می‌شود، قادر می‌شود تفاوت موقعیت‌هایی که نیازمند تصمیم اخلاقی خاص است را درک کند، و بجای آنکه صرفاً در مراحل رشد اخلاقی منفعت‌گرا، تنبیه‌گریز یا و جامعه‌پسند تثبیت گردد، به این سطح از ادراک می‌رسد که بدانند قواعد اخلاقی در بسترهای موقعیتی مختلف می‌توانند کارکردی متفاوت داشته باشد. با این آگاهی کودک می‌تواند از قوای تفکر منطقی و خلاق خود در کنار تفکر مراقبتی بهره بگیرد و شایسته‌ترین تصمیم متناسب با آن موقعیت را اتخاذ کند.

#### ۴. پیشینه پژوهش

به رغم اهمیت وافر که تفکر مراقبتی و جنبه‌های مختلف آن برای زندگی بشر دارند بنابه دلایل چندی از جمله کمبود ابزار سنجش، تاکنون تحقیقات اندکی در خصوص روش‌های پرورش تفکر مراقبتی و یا تفکر ارزشی و سایر مولفه‌ها صورت گرفته است. بیشتر تحقیقات موجود در قالب پرورش اخلاقی قرار دارند که به آزمون مراحل رشد اخلاقی کولبرگ پرداخته‌اند حال آنکه تفکر مراقبتی نوعی از اخلاق را «با صدای متفاوت» مطرح می‌سازد که نیازمند بازنگری در شیوه‌های ارزیابی و تربیت است. یکی از نزدیکترین پژوهش‌ها به کار اخیر توسط چین تائو (Chien-Tao) و همکارانش در سال ۲۰۱۱ در مدارس تایوان به انجام رسید که در آن تفکر مبتنی بر قدردانی و سپاس (تفکر ارزشی) را از طریق کندوکاو مشارکتی براساس فرایند چهار مولفه‌ای (4D) بسط و پرورش دادند. این چهار حوزه عبارت بودند از:

- قدردانی و ارزش گذاردن به بهترین چیزی که وجود دارد.
- پیش‌بینی آنچه که ممکن است وجود داشته باشد.
- گفت‌وگو راجع به آنچه که باید باشد.
- خلاقیت در خصوص «آنچه که در آینده خواهد بود».

در هر مرحله از اندیشه راجع به این چهار حوزه، افراد در خصوص آنچه که در زندگی خود درک می‌کنند عمیقاً می‌اندیشند و این اندیشه را از طریق گفت‌وگو با دیگران به اشتراک می‌گذارند. نتایج این پژوهش نشان داد کودکان با شرکت در حلقه‌های کندوکاوی که روی پرورش تفکر مبتنی بر ارج نهادن و سپاس متمرکز است، به ایده‌پردازی در خصوص ارزش‌ها و آنچه که باید در زندگی مورد قدردانی و تحسین قرار گیرد مبدل می‌شوند. آنها به خوبی می‌توانند با استناد به موضوعاتی که در زندگی خود تجربه نموده‌اند، ایده‌های بسیاری بر مبنای تفکر ارزشی و قدردان تولید نمایند. قرابت موضوعات مورد بحث با زندگی واقعی کودکان و ایجاد مجال برای طرح نظرات و به اشتراک‌گذاری موضوعات مهم و برجسته ذهن با سایر دوستان، حلقه کندوکاو را به فضایی جذاب برای مشارکت در مباحثات تبدیل می‌کند.

در ایران نیز پیرانی (۱۳۹۲) به بررسی اثربخشی برنامه آموزش فلسفه برای کودکان بر خودبازداری هیجانی، قضاوت اخلاقی و رضایت از زندگی دانش‌آموزان پسر پرداخت. نتایج

نشان داد که اجرای برنامه فلسفه برای کودکان علاوه بر سایر متغیرها بر رشد قضاوت اخلاقی کودکان تاثیر مثبت داشته است. نتایج پژوهش مرعشی و همکاران (۱۳۸۹) در شهر اهواز نیز نشانگر آن است که اجرای برنامه آموزش فلسفه به کودکان به روش حلقه کندوکاو تاثیر مثبتی بر رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان پایه پنجم داشته است. جهانی (۱۳۸۶) طی پژوهشی تاثیر برنامه فلسفه برای کودکان به شیوه حلقه کندوکاو را بر رشد منش‌های اخلاقی دانش‌آموزان نشان داد. هدایتی و زریباف (۱۳۹۱) در پژوهشی ضمن تاکید بر ضرورت پرورش هوش معنوی، امکان رشد این جنبه از هوش که با ارزش‌های معنوی و اخلاقی سروکار دارد را از طریق برنامه آموزشی فلسفه برای کودکان مشخص کردند و نشان دادند که برنامه فلسفه برای کودکان هم از نظر روش شناسی و هم اصول، شیوه‌ای کارآمد برای پرورش اهداف هوش معنوی ارائه می‌دهد. گرگری و واحدی (۱۳۹۴) نیز تاثیر این برنامه را بر هوش اخلاقی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول نشان دادند.

در خارج از ایران نیز مطالعات گسترده‌ای در این زمینه صورت گرفته است. اولتف و رایف (Olthef&Riffe, 2008) به بررسی تاثیر توانایی تفکر برویژگی‌های اخلاقی در برنامه آموزشی فلسفه برای کودکان پرداختند. نتایج نشان داد که ویژگی‌های اخلاقی دانش‌آموزان به شدت تحت تاثیر توانایی تفکر آنان بوده است و همپوشانی بالایی میان تفکر مراقبتی و خصوصاً تفکر ارزشی با هوش اخلاقی وجود دارد، آنها مشارکت در حلقه‌های کندوکاو کلاسی را روش مناسبی برای پرورش این تفکر ذکر کرده‌اند. دومبایسی و همکارانش (Dombayci, 2010) به این نتیجه رسیدند که تفکر مراقبتی تفکری است که می‌تواند تفکر خلاق و انتقادی را تقویت کند، ولی اهمیت این نوع تفکر در عملکرد اخلاقی به مراتب از دو همتای خود بیشتر است. در گزارش بازرسیافستد (Ofsted, 1997) نیز برنامه فلسفه به کودکان بر پرورش ویژگی‌های اخلاقی و اجتماعی کودکان تاثیر مثبت دارد. در پژوهش دیگری که سانجانا و وایت‌برید (Sanjana & Whitebread, 2005) در هند انجام داده‌اند تاثیر برنامه درسی فلسفه برای کودکان در رشد مهارت‌های استدلال اخلاقی و اجتماعی در دانش‌آموزان بررسی گردید. نتایج پژوهش بیانگر عملکرد بهتر دانش‌آموزان در مهارت‌های اجتماعی، شناختی و اخلاقی است و دانش‌آموزان شرکت کننده در این برنامه توانایی کاربرد آموخته‌هایشان و مهارت‌های فوق را در زندگی روزانه دارند.

## ۵. پرسش اصلی پژوهش

مشارکت در حلقه‌های کندوکاو فلسفیچه تأثیر بر نگرش ارزشی دانش‌آموزان پسر پایه هفتم دارد؟

### ۱.۵ پرسش‌های جزئی پژوهش

۱. مشارکت در حلقه‌های کندوکاو فلسفیچه تأثیر بر میزان گرایش به ارزش‌های مذهبی دانش‌آموزان دارد؟

۲. مشارکت در حلقه‌های کندوکاو فلسفی چه تأثیر بر میزان گرایش به ارزش‌های اجتماعی دانش‌آموزان دارد؟

۳. مشارکت در حلقه‌های کندوکاو فلسفی چه تأثیر بر میزان گرایش به ارزش‌های مردمی دانش‌آموزان دارد؟

۴. مشارکت در حلقه‌های کندوکاو فلسفیچه تأثیر بر میزان گرایش به ارزش‌های زیبایی‌شناختی دانش‌آموزان دارد؟

۵. مشارکت در حلقه‌های کندوکاو فلسفیچه تأثیر بر میزان گرایش به ارزش‌های اقتصادی دانش‌آموزان دارد؟

۶. مشارکت در حلقه‌های کندوکاو فلسفیچه تأثیر بر میزان گرایش به ارزش‌هایحوزه دانش در دانش‌آموزان دارد؟

۷. مشارکت در حلقه‌های کندوکاو فلسفی چه تأثیر بر میزان گرایش به ارزش‌های لذت‌جویانه دانش‌آموزان دارد؟

۸. مشارکت در حلقه‌های کندوکاو فلسفیچه تأثیر بر میزان گرایش به ارزش‌هایحوزه قدرت دانش‌آموزان دارد؟

۹. مشارکت در حلقه‌های کندوکاو فلسفی چه تأثیر بر میزان گرایش به ارزش‌های خانوادگی دانش‌آموزان دارد؟

۱۰. مشارکت در حلقه‌های کندوکاو فلسفی چه تأثیر بر میزان گرایش به ارزش‌های سلامتی دانش‌آموزان دارد؟

## ۶. روش شناسی

این پژوهش، یک پژوهش نیمه تجربی، از نوع پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه گواه بود. پس از انتخاب تصادفی گروه آزمایشی و گروه گواه، ابتدا از هر دو گروه، پیش‌آزمون (آزمون ارزش‌های شخصی) به عمل آمده و سپس گروه آزمایش در معرض متغیر مستقل (مشارکت در حلقه‌های کندوکاو فلسفی) قرار گرفت و در نهایت برای هر دو گروه پس‌آزمون اجرا شد، تا اثر اجرای برنامه در گروه‌ها مشخص شود.

### ۱.۶ جامعه و نمونه آماری و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری این پژوهش رادانش آموزان پسر پایه هفتم دبیرستان (دوره اول) ناحیه یک شهرستان خرم‌آباد در سال تحصیلی (۱۳۹۵-۱۳۹۴) تشکیل داده و حجم جامعه مورد نظر ۱۴۸۳ نفر بوده است. نمونه آماری این پژوهش ۵۰ نفر از دانش‌آموزان پسر بودند که به روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند و سپس در دو گروه (۲۵ نفری) گواه و آزمایش قرار گرفتند. محقق پیش از اجرای برنامه، دوره‌های تربیت مربی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی را طی و جلسات را تحت نظارت اساتید اجرا نمود.

### ۲.۶ ابزار جمع‌آوری اطلاعات و روایی و پایایی ابزار

در این پژوهش برای سنجش تفکرارزشی از پرسشنامه ارزش‌های شخصی شری و ورما که بطور اختصار PVQ خوانده می‌شود، بهره گرفته شد. این پرسشنامه دارای ده زیرمقیاس است که توسط دکتر ابوالفضل کرمی هنجاریابی شده است. اعتبار PVQ از طریق سلسله ارزش‌های نمونه به دست آمد. رتبه ضریب همبستگی ۰.۶۴ به دست آمد، این همبستگی در سطح ۰.۵٪ معنا دار است بنابراین می‌توان گفت که PVQ ابزار کاملاً معتبری است.

پایایی: دو شاخص پایایی PVQ مشخص شده است، اول اینکه پایایی آن توسط هویت (Hoyt) با استفاده از تحلیل واریانس که همانند روش کودر ریچاردسون (kuder Richardson) تعیین شده است. دوم پایایی آزمون-آزمون مجدد، که یکی با فاصله ۱۱ ماه و دیگری بعد از دو ماه دیگر انجام شده پایایی آن را تعیین کرد. بنابراین در حال حاضر سه همبستگی پایایی برای PVQ موجود است. همبستگی‌های پایایی به دست آمده پس از یک فاصله زمانی سه ماهه نسبتاً بالا هستند. ارزش‌های مذهبی و وجهه خانوادگی به ترتیب

۹۴ تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان بر نگرش ارزشی دانش‌آموزان پسر پایه هفتم ...

دارای پایایی ۰/۸۲ و ۰/۸۵ هستند. کمترین پایایی مربوط به ارزش قدرت (۰/۵۳) است. ضریب پایایی مقیاسهای دیگر در حدود ۰/۶۰ است. در پژوهش حاضر نیز با استفاده از روش کدور ریچاردسون پایایی مربوط به هر زیر مقیاس محاسبه گردید مقادیر پایایی بین ۰/۷۲ تا ۰/۸۳/متغیر بودند. با وجود اینکه ضریب‌های پایایی بالاتر با کاهش خطای معیار خود، دقت اندازه‌گیری در زمینه متغیرهای شخصیتی غیر عقلی می‌تواند با دقت اندازه‌گیری در زمینه هوش و پیشرفت باشد. بنابراین نتیجه می‌گیریم که PVQ ابزار پایایی برای اندازه‌گیری متغیرهای پیچیده مانند ارزشها است.

### ۳.۶ روش اجرا

در پژوهش حاضر از رویکرد تربیتی «فلسفه برای کودکان» به روش حلقه کندوکاو در ۲۰ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای (هر هفته دو جلسه) با گروه آزمایش بهره گرفته شد. برای اجرای این برنامه از داستان‌های کتاب داستان‌های فکری (فیلیپ کم ۳-۲-۱) استفاده شد. در این تحقیق تلاش شد که از داستان‌هایی که متمرکز بر یک یا چند مفهوم ارزشی است استفاده شود. بحث پیرامون ارزش‌های مستتر در هر داستان گاهی در یک جلسه و گاهی حتی تا سه جلسه به طول می‌انجامد. آنچه که تعیین‌کننده زمان کار رویمفاهیم بود میزان نیاز، اشتیاق و مشارکت فعال دانش‌آموزان در مباحثات بود. در تمامی جلسات دانش‌آموزان به صورت حلقه رو در روی یکدیگر می‌نشستند. متن داستان معین شده توسط دانش‌آموزان قرائت می‌شد و پس از آن بحث و گفتگو در بین اعضا با طرح سوال شکل می‌گرفت و دانش‌آموزان با تأمل روی مفاهیم ارزشی، و بحث و گفتگو با یکدیگر به شناخت و ارزیابی ارزش‌های شخصی و سلسله مراتب ارزشی خود تشویق می‌شدند.

این برنامه به تفکیک جلسات به صورت ذیل اجرا شد:

جلسه اول: معارفه، شرح برنامه و اهداف آن و اجرای پیش‌آزمون (پرسشنامه ارزش‌های شخصی) به همراه اجرای یک جلسه از حلقه کندوکاو بصورت امتحانی برای آشنایی دانش‌آموزان

جلسه دوم: با توجه به تجربه جلسه قبل از دانش‌آموزان خواسته شد که قواعدی برای اجرای بهتر جلسات وضع کنند و ضمن یادداشت آنها روی برگه، آن را در کلاس نصب نمایند. مواردی همچون احترام به افکار و عقاید همدیگر، حتی عقاید مخالف و متفاوت، تفکر و تأمل قبل از صحبت کردن، ارائه دلیل محکم و منطقی برای اعلام نظرات مخالف



و موافق، در هر زمان فقط یک نفر باید صحبت کند، و مشارکت فعال در طرح پرسش‌ها و بحث‌ها و تبادل افکار و نظرات. از این جلسه به بعد، با رعایت قواعد و اصول لازم در اجرای حلقه کندوکاو از طرف دانش آموزان و ایفای نقش تسهیل‌گری مربی در اجرا، مفاهیم مختلف ارزشی در قالب داستان‌های فلسفی و فعالیت‌های مربوط به داستان‌ها به دانش‌آموزان گروه آزمایش ارائه گردید، بدین صورت که مطالب ارزشی در قالب داستان توسط دانش‌آموزان خوانده می‌شد و سپس پرسش‌ها، ابهامات یا نظرات آنان دریافت و ثبت می‌گردید. بحث و گفتگو میان دانش‌آموزان با استدلال‌های منطقی شکل می‌گرفت و در نهایت درک کودکان از آنچه در طی هر جلسه کسب کرده بودند در قالب یک جمله دریافت می‌شد. شرح جلسات و موضوعات مورد کندوکاو در جدول ۱ ارائه شده است. همچنین جهت جلوگیری از اثرات مداخله‌ای از دانش‌آموزان گروه آزمایش تقاضا گردید تا پایان دوره آموزشی، در فاصله میان جلسات از طرح مطالب مورد بحث در حلقه‌های کندوکاو با هم‌کلاسان گروه گواه خودداری نمایند.

جدول ۱. شرح جلسات حلقه کندوکاو

جلسات	عنوان داستان	موضوع ارزشی که در کلاس بحث شد
جلسه اول	معارفه، شرح برنامه و اهداف آن، اجرای یک جلسه آزمایشی و اجرای پیش‌آزمون	
جلسه دوم	تبیین قواعد و شروع جلسات با داستان لانه پرنده	زیبایی شناسی توجه به احساسات دیگران (همدلی)
جلسه سوم	شبی زیر ستارگان	
جلسه چهارم	چاقو	
جلسه پنجم و ششم	بد خلقی	مدیریت هیجانات، انسانیت و مردم‌داری
جلسه هفتم و هشتم	ارتباط	ارزش روابط خانوادگی، رابطه با طبیعت
جلسه نهم و دهم	مردی که نمی‌توانست صورتش را کنترل کند	تظاهر، دورویی، زبان بدن
جلسه یازدهم و دوازدهم	مغازه چند منظوره	ارزش‌های فرهنگی، دموکراسی و آزادی بیان و افکار
جلسه سیزدهم و چهاردهم	قارچ	سلسله مراتب ارزشی (ارزش‌های اقتصادی، سلامتی، اخلاقی و ...) تنگناهای اخلاقی و تصمیم‌گیری مراقبت از حیوانات
جلسه پانزدهم و شانزدهم و هفدهم	بال دار	دوستی واقعی، دگراندیشی و همدلی،

۹۶ تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان بر نگرش ارزشی دانش‌آموزان پسر پایه هفتم ...

دروغ‌گویی و قدرت نمایی (پدیده قلدری) حقوق حیوانات		
شوخی نامناسب، مسئولیت‌پذیری، تفاوت صداقت با صداقت محض	ترول	جلسه هجدهم و نوزدهم
	اجرای پس‌آزمون (پرسشنامه ارزش‌های شخصی) و گفتگو و دریافت نظرات در خصوص مشارکت در حلقه‌های کندوکاو	جلسه بیستم

## ۷. یافته‌های پژوهش

برای استفاده صحیح از شاخص‌های آماری مناسب، با استفاده از آزمون کلموگروف-اسمیرنف، نرمال بودن توزیع متغیرهای مورد مطالعه بررسی شد، مقادیر به دست آمده برای آماره‌های  $Z$  محاسبه شده معنی‌دار نبودند ( $P > 0/05$ )، لذا فرض نرمال بودن توزیع متغیرها برقرار بود. باتوجه به این که از نظر حشبه (نیمه) آزمایشی پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه (شاهد) استفاده شد، برای آزمون‌های تحقیق، تحلیل کواریانس به کار برده شد (دلاور، ۱۳۸۲: ۳۳۹).

## ۱.۷ فرضیه کلی

برنامه آموزش فلسفه برای کودکان بر رشد نگرش ارزشی دانش‌آموزان پسر پایه هفتم تأثیر دارد.

### جدول ۲. میانگین و انحراف معیار نمرات ارزش‌های شخصی آزمودنی‌ها

نوع آزمون	گروه آزمایش		F	سطح معنی‌داری	مجذور اتا
	میانگین	انحراف معیار			
پیش‌آزمون	11.30	.81	2402.765	0.001	0.981
پس‌آزمون	19.00	.42			

همانطور که نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد، در پیش‌آزمون، میانگین و انحراف معیار نمرات ارزش‌های شخصی گروه آزمایش ۱۱/۳۰ و ۰/۸۱، گروه گواه ۱۱/۶۰ و ۰/۸۴ است و در پس‌آزمون، میانگین و انحراف معیار نمرات ارزش‌های شخصی گروه آزمایش ۱۹ و ۰/۴۲ و گروه گواه ۱۱/۵۰ و ۰/۸۲ می‌باشد. مقادیر به دست آمده برای آماره  $F$  بین گروهی محاسبه شده، در سطح  $\alpha = 0/01$ ، معنی‌دار است ( $p < 0/01$ ،  $F = 2402/765$ )، لذا چنین

استنباط می‌شود که میانگین نمرات ارزش‌های شخصی گروه آزمایش (۱۹) به طور معنی‌داری از میانگین نمرات گروه گواه (۱۱/۵۰) بیشتر است. همچنین اندازه اثر محاسبه شده (۰/۹۸۱) حاکی از آن است که برنامه‌آموزش فلسفه برای کودکان حدود ۹۸ درصد واریانس نمرات ارزش‌های شخصی را تبیین می‌کند. با توجه به نتایج به دست آمده فرضیه کلی تحقیق مورد تایید قرار می‌گیرد.

## ۲.۷ فرضیه‌های جزئی

۸.۲.۳. برنامه‌آموزش فلسفه برای کودکان بر میزان نگرش ارزش‌های ده‌گانه (مذهبی، اجتماعی، مردمی، زیبایی‌شناختی، اقتصادی، دانش، لذت جویانه، قدرت، وجهه خانوادگی و سلامتی) دانش‌آموزان تاثیر دارد.

جدول ۳: میانگین و انحراف معیار نمرات ارزش مذهبی در بین آزمودنی‌ها و نتایج آزمون تحلیل کواریانس

ارزش	نوع آزمون	گروه آزمایش		گروه گواه		F	سطح معنی‌داری	مجذور اتا
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار			
مذهبی	پیش آزمون	11.76	1.67	11.92	2.38	316.391	0.001	0.871
	پس آزمون	20.04	1.46	11.80	2.50			
اجتماعی	پیش آزمون	12.00	2.00	11.48	2.38	218.077	0.001	0.823
	پس آزمون	19.00	1.76	11.84	1.91			
مردمی	پیش آزمون	12.00	2.00	11.48	2.38	193.025	0.001	0.804
	پس آزمون	19.00	1.76	11.84	1.91			
زیبایی شناختی	پیش آزمون	11.04	2.61	11.16	2.21	247.672	0.001	0.841
	پس آزمون	19.52	1.58	11.28	2.23			
اقتصادی	پیش آزمون	11.40	2.16	11.92	2.06	327.578	0.001	0.875
	پس آزمون	18.72	1.21	11.52	1.56			
دانش	پیش آزمون	11.16	1.77	11.40	1.78	161.409	0.001	0.774
	پس آزمون	18.40	2.25	11.28	1.62			

0.809	0.001	198.805	2.18	11.64	1.93	11.08	پیش آزمون	لذت‌جویانه
			2.55	10.88	1.28	18.28	پس آزمون	
0.816	0.001	208.728	2.17	11.16	2.20	11.12	پیش آزمون	قدرت
			2.17	10.88	1.53	18.00	پس آزمون	
0.828	0.001	226.102	2.10	11.56	2.23	10.84	پیش آزمون	وجهه خانوادگی
			1.87	11.56	1.62	19.16	پس آزمون	
0.841	0.001	247.839	1.99	11.96	2.68	11.04	پیش آزمون	سلامتی
			1.62	12.28	1.65	19.72	پس آزمون	

همان‌گونه که نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد، مقادیر به دست آمده برای آماره های F بین گروهی محاسبه شده، در سطح  $\alpha=0/001$ ، معنی‌دار هستند ( $P<0/001$ )، لذا چنین استنباط می‌شود که میانگین نمرات ارزش‌های شخصی در هر ده مقیاس از گروه گواه بیشتر است. همچنین اندازه اثر محاسبه شده در تمامی مقیاس‌ها حاکی از آن است که برنامه آموزش فلسفه برای کودکان تا حد زیادی واریانس نمرات ارزشی را تبیین می‌کند. با توجه به نتایج به دست آمده فرضیه‌های جزئی تحقیق نیز مورد تایید قرار می‌گیرند.

## ۸. نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی تاثیر مشارکت در حلقه‌های کندوکاو فلسفی بر تفکر ارزشی دانش‌آموزان پسر شهرستان خرم‌آباد انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد که این مشارکت موجب بهبود تفکر ارزشی دانش‌آموزان گروه آزمایش شده است. این یافته بدین معنا است که دانش‌آموزانی که در حلقه‌های کندوکاو به بحث و گفتگو روی مضامین ارزشی برگرفته از داستان‌های فلسفی پرداخته‌اند و تأمل و تدبر روی مسائل مختلف ارزشی و اخلاقی را تجربه نموده‌اند، ظرفیت تشخیص ارزش‌های شخصی و اولویت‌بندی آنها را در سلسله نظام ارزشی خود را کسب نموده‌اند. یافته‌های این پژوهش تا حدودی همسو با تحقیقات بسیاری از صاحب‌نظران و پژوهش‌گران در خصوص پرورش ارزش‌های اخلاقی، معنوی و اجتماعی است (پیرانی، ۱۳۹۲؛ مرعشی و همکاران، ۱۳۸۹؛ هدایتی، ۱۳۸۹، ۱۳۹۱، ۲۰۱۵؛ جهانی، ۱۳۸۶؛ Dombayci, 2010; Olthef&Riffe, 2008 می‌باشد).

توجه به پرورش نظام ارزشی از دیرباز در اندیشه برنامه‌ریزان تربیتی بوده تا آنجا که در سلسله مراتب شناختی بلوم ارزش‌گذاری به امور از جمله سطوح بالای شناخت و تفکر محسوب می‌شود. بلوم ارزش‌گذاری را جزء اهداف طراز بالای عاطفی می‌داند و آن را در سه سطح ارزش‌گذاری، سازمان‌بندی و تبلور ارزش در شخصیت قرار می‌دهد که هر یک نیز دارای مراحل هستند. اما روش‌های آموزشی رایج و سنتی تا کنون در ایفای رسالت خود مبنی بر پرورش تفکر دانش‌آموزان در خصوص شناسایی دقیق ارزش‌های شخصی و چرایی انتخاب این ارزش‌ها به نسبت سایرین چندان خوب عمل نکرده‌اند، لذا معضلاتی همچون پذیرش ارزش‌های بیگانه و تهاجم فرهنگی، و یا ضعف در تصمیم‌گیری‌ها و داوری‌های ارزشی اغلب در بین دانش‌آموزان آنها را به سمت رفتارهای ضد ارزشی سوق می‌دهد. لیپمن (۱۹۹۵) معتقد است اگر تفکر سطح بالا شامل ارزش‌ها و ارزشیابی امور نباشد، تبدیل به رویکردی می‌شود که موضوع آن بی‌تفاوتی، بی‌اهمیتی و بی‌توجهی است، و این بدان معناست که حتی خود تحقیق و کندوکاو نیز مورد بی‌تفاوتی قرار می‌گیرد. پرورش تفکر مراقبتی و خصوصاً تفکر ارزشی فرد را با شناسایی و آزمون نظام ارزش‌هایش قوی می‌سازد (Dombayci, 2010).

همچنین نتایج این تحقیق حاکی از آن است که مشارکت در حلقه‌های کندوکاو فلسفی می‌تواند سبب بهبود نگرش ارزشی دانش‌آموزان در حوزه‌های مذهبی، اجتماعی، مردمی، زیبایی شناختی، اقتصادی، دانش، لذت جویانه، قدرت، وجهه خانوادگی و سلامتی شود. تفکر ارزشی، اندیشه‌ای است که ایده‌ها و آرمان‌های ما را مشخص می‌سازد و شناخت ما از آنچه که برایمان ارزشمند می‌باشد، و ارزش زحمت کشیدن و مبارزه متعهدانه دارد را بالا می‌برد. برنامه فلسفه برای کودکان، نسبت به پرورش این تفکر به عنوان یکی از جنبه‌های تفکر مراقبتی اهتمام دارد. تفکر مراقبتی، نگرشی اخلاقی و عاطفی به انسان بودن را تبیین می‌کند و برنامه فلسفه برای کودکان، برای رسیدن به این سطح از انسانیت رویه تربیتی ویژه‌ای پیشنهاد می‌دهد. در این رویه آموزشی خاص، فضایی آزاداندیش برای کندوکاو مشارکتی در اختیار کودکان و نوجوانان قرار داده می‌شود که در آن ارزش توجه به امور مهم جهانی که در آن زندگی می‌کنیم، واکاوی ارزش‌ها، بیان دغدغه‌ها، به فکر هم بودن، و مراقب رشد هم بودن، رخ می‌دهد. کودکان در کاوش‌های ارزشی خود با کمک تسهیلگری مجرب و دلسوز و با همیاری هم‌کلاسان خود یاد می‌گیرند درباره ارزش‌های اخلاقی، مذهبی و معنوی، زیبایی شناسی، سلامتی و سایر ارزش‌های خود بیان‌نویسند و به

طور عمیق از آنها آگاهی یابند. آنها در حلقه‌های کندوکاو ارزش‌هایی مثل گرایش به همکاری با سایرین، تشریک مساعی و تعاون، احترام به عقاید یکدیگر ژرف‌اندیشی و ... را زندگی می‌کنند. آنها یاد می‌گیرند که چگونه دیدگاه خود را به شکلی مطلوب به دیگران عرضه کنند و چگونه پذیرای دیدگاه دیگران باشند. همچنین می‌آموزند زیبایی‌های موجود در محیط زندگی خود را درک کرده و در جهت حفظ آن تلاش می‌کنند.

اهمیت تفکر مبتنی بر ارزش‌ها و ارج‌گذاری به امور تا بدانجاست که برخی نظریه پردازان معتقدند اگر تفکر ارزشی را از انسان بگیرند دیگر تفاوتی با حیوانات نخواهد داشت، چرا که انسان بیش از هر چیز چارچوب فکری خود را با ارزش‌هایش شکل می‌دهد (Dahlke, 1985). هایلند (Hiland, 2003) در تحقیقی، داشتن یک نظام ارزشی سالم و پایدار را یکی از هشت عامل روانشناختی عمده در دستیابی به سلامت روانی و شخصیت رشدیافته عنوان کرده است. وی سنجش سلامت را تنها بر پایه نظام‌های ارزشی فرد امکان پذیر می‌داند. تحقیقات متعدد دیگری نیز حاکی از آن است که انسان‌ها برای سلامت بیشتر در ابعاد جسمانی و روانی و معنوی، نیازمند پای‌بندی به یک نظام ارزشی نسبتاً پایدار می‌باشند (به نقل از جهانگیری و همکاران، ۱۳۸۸). افرادی که قادر به اندیشه درخصوص مجموعه ارزش‌های خویش هستند و چرایی حفظ یا تغییر آنها را می‌دانند، کمتر از سایرین دچار رفتارهای بزهکارانه (هارون رشیدی و همکاران، ۱۳۸۵)، مشکلات روانشناختی مثل افسردگی، اضطراب و اختلال سلوک (Cohen & Cohen, 1996؛ نیکوگفتار، ۱۳۸۶)، اختلال خوردن (Tomiyama & Mann, 2008)، عزت‌نفس پایین (جان‌بزرگی و همکاران، ۱۳۸۵)، اختلال اضطراب بعد از سوانح (Maercker, Mohiyeddiani & Muller, 2009) می‌شوند، و در کل از بهزیستی روان‌شناختی بالاتری برخوردارند. لذا ضرورت آشنایی کودکان با نظام ارزشی و نحوه مرتب نمودن آنها در سلسله مراتب ارزشی باید در رئوس برنامه‌های پرورش فکری نظام آموزش و پرورش قرار گیرد. بدلیل اینکه ارزش‌ها بخشی از نظام فکری و فرهنگی هستند که آموختنی و قابل یادگیری هستند، و از طریق تربیت به کودکان منتقل می‌شود و بهترین زمان آموزش ارزش‌ها و امور اخلاقی از همان کودکی تا پایان نوجوانی است (Borba, 2005) و از آنجا که داشتن ذهن فلسفی می‌تواند انسان را به درک صحیح و عمیق ارزش‌ها وادارد، رویکرد فلسفه برای کودکان می‌تواند بعنوان رویکردی راهبردی در این برنامه محسوب گردد.

در نهایت باید گفت که عدم توجه به پرورش تفکر ارزشی می‌تواند ملتی را با بحران بی‌هویتی مواجه سازد؛ چراکه ارزش‌ها حلقه اتصال فرهنگ هر قوم و ملتی با نسل آینده هستند، و غفلت از این مهم می‌تواند باعث تضعیف هویت فرهنگی و یا استحاله فرهنگ ملت‌ها گردد. با توجه به محدودیت‌های این پژوهش مانند محدود بودن نمونه به جامعه پسران و گروه سنی آزمودنی‌ها و محدودیت جغرافیایی، به سایر پژوهشگران پیشنهاد می‌شود که تاثیر مشارکت در حلقه‌های کندوکاو فلسفی را بر سایر جنبه‌های تفکر مراقبتی مورد بررسی قرار دهند و همچنین تاثیر اجرای این برنامه را در سایر مقاطع تحصیلی، در دختران و در سایر مناطق کشور مورد بررسی قرار دهند.

### کتاب‌نامه

- پیرانی، ذبیح. (۱۳۹۲). اثر بخشی برنامه آموزش فلسفه برای کودکان بر خود بازاری هیجانی، قضاوت اخلاقی و رضایت از زندگی دانش آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی. رساله دکتری در رشته روان شناسی تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات.
- جان‌بزرگی، مسعود؛ نوری، ناهید؛ حسینی، خیرالنسا. (۱۳۸۵). بررسی رابطه ساخت ارزشی خانواده با حرمت خود دانش آموزان. ماهنامه علمی - پژوهشی دانشگاه شاهد، سال سیزدهم، شماره ۱۹
- جاویدی کلاته جعفرآبادی، طاهره. (۱۳۸۵). فلسفه برای کودکان چشم انداز نظری بررسی تجربی. مجموعه مقالات ششمین همایش انجمن مطالعات برنامه درسی، دانشگاه شیراز.
- جهانگیری، حمیده؛ نوروزی، علیرضا؛ دادستان، پریخ؛ هومن، حیدرعلی. (۱۳۸۸). بررسی وضعیت سلسله مراتب ارزش‌ها در بین دانشجویان تحصیل کرده با قصد ادامه تحصیل در خارج از کشور. تهران: انتشارات البرز فرجاد.
- جهانی، جعفر. (۱۳۸۶). بررسی تاثیرات برنامه آموزش فلسفه به کودکان در رشد منش‌های اخلاقی دانش آموزان. فصلنامه علمی - پژوهشی مطالعات برنامه درسی، سال دوم، شماره ۷، صص ۳۷-۶۰.
- دلاور، علی. (۱۳۸۲). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. تهران: انتشارات رشد.
- روشه، گی. (۱۳۷۹). کنش اجتماعی. ترجمه همان‌جانی‌زاده. مشهد: دانشگاه فردوسی، چاپ چهارم.
- شری و ورما. (۱۹۷۱). پرسشنامه ارزش‌های شخصی. تهران: انتشارات روان‌سنجی.
- کم، فیلیپ. (۱۳۸۸). داستانهای فکری (۱ و ۲)، ترجمه فرزانه شهرتاش و مژگان رشتچی. تهران: انتشارات آموزشی شهرتاش.
- کم، فیلیپ. (۱۳۸۹). داستانهای فکری (۳)، ترجمه فرزانه شهرتاش و نسرين ابراهیمی لویه. تهران: انتشارات آموزشی شهرتاش.

## ۱۰۲ تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان بر نگرش ارزشی دانش‌آموزان پسر پایه هفتم ...

مرعشی، سید منصور؛ صفایی مقدم، مسعود؛ خزامی، پروین. (۱۳۸۹). بررسی تأثیر اجرای برنامه آموزشی فلسفه برای کودکان به روش اجتماع پژوهشی، بر رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان. دو فصلنامه تفکر و کودک، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، سال اول، شماره اول. ۱۰۲-۸۳. مک‌ناتن، دیوید. (۱۳۹۱). نگاه اخلاقی: درآمدی به فلسفه اخلاق. ترجمه حسن میان‌داری. تهران: انتشارات سمت.

نر، جورج فردریک. (۱۳۹۴). آشنایی با فلسفه آموزش و پرورش. ترجمه فریدون بازرگان دیلمقانی. تهران: انتشارات سمت. چاپ یازدهم.

نودینگز، نل. (۱۳۹۳). فلسفه تعلیم و تربیت، ترجمه علیرضا شواخی و همکاران. چاپ دوم. اصفهان: انتشارات جهاد دانشگاهی.

نیکوگفتار، منصوره. (۱۳۸۶). رابطه بین سلسله مراتب ارزش‌ها و سلامت عمومی. پژوهش‌های روانشناختی، دوره ۱۰. شماره ۲ و ۱. صص ۷۹-۹۲.

هارون رشیدی، همایون. نوری، شهرام. خوش اندام، محمد و جاهدیان‌پور، فهیمه. (۱۳۸۵). بررسی رابطه ارزش‌ها و بهداشت روانی در زنان بزهکار و عادی شهر شیراز. دومین کنگره سراسری آسیب‌شناسی خانواده در ایران، دانشگاه شهید بهشتی، تهران.

هدایتی، مهنوش (۱۳۸۸). «بررسی تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان به صورت اجتماع پژوهشی بر افزایش عزت نفس و بهبود روابط میان‌فردی در دانش‌آموزان پایه ابتدایی شهر تهران»، رساله دکتری، رشته مشاوره، دانشگاه آزاد واحد علوم و تحقیقات تهران.

هدایتی، مهنوش (۱۳۹۰). فلسفه برای کودکان و کنترل پرخاش‌گری. دو فصلنامه تفکر و کودک، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، سال ۲، شماره ۱. صص ۱۳۴-۱۰۹.

Borba, M. (2005). *The step by step plan to building moral intelligence nurturing kids Hearts souls*. San Francisco: jossey – Bass

Chauhan, S.S. (2000). *Mental hygien*. New Delhi: Allied Publishers.

Cohen, P.; Cohen, C. (1996). *Life Values and Adolescent Mental Health*. Hillsdale, NJ Lawrence Erlbaum Associates.

Cotta, Sergio (2002). *Why Violence? A Philosophical Interpretation*, Quebec: Presses of the Laval University, Coll “Dikè”.

Dahlke, H. Otto (1985). *Value in culture and classroom; A Study in the Sociology of the School*. New York: Harper.

Daniel M, Auric E (2011). *Philosophy, critical thinking and philosophy for children*. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5): 415-435.

Dombyci, M.; Demir, M.; Talhan, S. & Bacanlı, H. (2010). *Quadruple Thinking: caring Thing*. International conference on Education and Educational Psychology.



- Greenfield, P. M. (1984). A theory of the teacher in the learning activities of everyday life. In B. Rogoff & J. Lave (Eds.), *Everyday cognition: Its development in social context* (pp. 117-138). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gregory, M., ed. (2008). *Philosophy for Children Practitioner Handbook*. Montclair, NJ: Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- Iwamoto, D.K.Liu,W.M. (2009). The impact of racial identity, ethnic identity, Asian values, and race-related stress on Asian Americans and Asian international college students psychological well- being. *Journal of Counseling sychology*,57,1,pp79-91.
- Karabati, S. Cemalcilar, Z.(2010).Values, materialism and well-being: a study with Turkish university students. *Journal of Economic Psychology*,2,6,110-119.
- Lipman, M. (1994, July). *Caring Thinking*. Paper presented to the Sixth International Conference on Thinking, Massachusetts Inst. of Tech., Boston MA
- Lipman, M. (1995). *Caring as Thinking*. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines* (15, 1), pp. 1-13.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education, and edition*. Cambridge: Cambridge university press.
- Lipman, M.; Sharp, A.M.; Oscanyan, F. S. (1980).*Philosophy in the classroom*. New York: Temple University Press.
- Maercker, A., Mohiyeddiani, C. & Muller,M.(2009).Traditional versus modern values, self-perceived interpersonal factors, and posttraumatic stress in Chinese and German crime victims. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*,88, 219-235.
- Manstead, A. & Hewstone, M. (1996). *The Blackwell Encyclopedia of Social Psychology*. Blackwell Publishers.
- Mehta s. & d whitebread, (2005). *phirosophy for chirdren and moral Development in the india context*. Cambridge University. Vol. 21, No.3.
- ofsted (1997) inspection Report: Wapping First school. Norwich: ofsted. 38.
- olthof, T. & Rieffe, c. (2008) . The assignment of moral status: Age- related differences in the use of three mental capacities. *British Journal of development psychology*.No.26.
- Pohl, M, (2002). *Infusing Thinking Into The Middle Years: English, Performing & Visual Arts & LOTE : A Resource Book For Teachers*, Cheltenham, Vic.: Hawker Brownlow Education.
- Sadler, J.Z. ( 2004). *Value and psychiatric diagnosis*.oxford: oxford university press.
- Schwartz, s.h. (1999). A theory of cultural values and some implication for work.applied psychology :an international review,48(1),23-47.
- Sharp, A.-M., 2007. education of the emotions in the classroom community of inquiry. *Gifted Education International*, 22(2/3), pp.248–257. Available at: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=e hh&AN=24511834&site=ehostlive DP - EBSCOhost DB – ehh>.
- Sprod, T. (2001). *Philosophical discussion in moral education: The community of ethical inquiry*. New York: Routledge.

۱۰۴ تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان بر نگرش ارزشی دانش‌آموزان پسر پایه هفتم ...

Tomiyama, A.J. & Mann, T. (2008). Cultural Factors in Collegiate Eating Disorder Pathology: When Family Culture Clashes With Individual Culture. *Journal of American College Health*, 57, 3, 309.

Verducci, S. (1999). Empathy, morality and moral education. (Doctoral Dissertation, Stanford University, 1999). *Dissertation Abstracts International*, 60, 224.