

مطالعه تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر رشد استدلال اخلاقی، همدلی و تحمل ابهام در دانش‌آموزان پسر دوره ابتدایی شهر دهلران

الهام قیاسی^۱، رضا رحمتی نیا^۲، علیرضا قیاسی^۳

^۱ گروه روانشناسی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران (نویسنده مسئول)

^۲ کارشناسی تربیت بدنی و مدیر مدارس ابتدایی

^۳ کارشناس علوم تربیتی و آموزگار مدارس ابتدایی

چکیده

آموزش فلسفه برای کودکان در دهه‌های اخیر به‌عنوان یکی از رویکردهای نوآورانه در تربیت شناختی، اخلاقی و اجتماعی دانش‌آموزان مورد توجه فزاینده پژوهشگران تعلیم و تربیت قرار گرفته است. این رویکرد با تأکید بر گفت‌وگوی جمعی، پرسشگری هدایت‌شده، استدلال‌ورزی، شنیدن دیدگاه‌های متفاوت و تأمل درباره مسائل انسانی، بستری فراهم می‌کند که در آن کودکان نه تنها مهارت‌های فکری، بلکه ظرفیت‌های هیجانی و اخلاقی خود را نیز پرورش دهند. هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر رشد استدلال اخلاقی، همدلی و تحمل ابهام در دانش‌آموزان دوره ابتدایی است. این پژوهش با رویکرد کمی و با طرح نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه طراحی شده است. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان پسر دوره ابتدایی شهر دهلران بوده و نمونه پژوهش با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس و گمارش تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه انتخاب شده است. مداخله آموزشی در قالب جلسات منظم فلسفه برای کودکان و بر پایه گفت‌وگوی اجتماعی، طرح پرسش‌های مفهومی و بحث پیرامون موقعیت‌های اخلاقی و بین‌فردی اجرا شده است. برای گردآوری داده‌ها از ابزارهای سنجش استدلال اخلاقی، همدلی و تحمل ابهام استفاده شد و داده‌ها با بهره‌گیری از آزمون‌های آماری استنباطی تحلیل گردید. یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش فلسفه برای کودکان توانسته است به‌طور معناداری موجب ارتقای استدلال اخلاقی، افزایش همدلی و بهبود تحمل ابهام در دانش‌آموزان گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه شود. این یافته‌ها بیانگر آن است که مواجهه نظام‌مند کودکان با گفت‌وگوی فلسفی و مشارکت در اجتماع پژوهشی، آنان را در درک چندوجهی مسائل، پذیرش تفاوت دیدگاه‌ها، تقویت قضاوت اخلاقی و مدیریت موقعیت‌های مبهم یاری می‌کند. در مجموع، نتایج پژوهش بر ظرفیت بالای آموزش فلسفه برای کودکان به‌عنوان یک مداخله تربیتی مؤثر در مدارس ابتدایی دلالت دارد و می‌تواند برای برنامه‌ریزان درسی، معلمان و سیاست‌گذاران آموزشی در جهت تقویت ابعاد شناختی، اخلاقی و عاطفی رشد کودکان راهگشا باشد.

واژه‌های کلیدی: آموزش فلسفه برای کودکان، استدلال اخلاقی، همدلی، تحمل ابهام، دانش‌آموزان دوره ابتدایی، تعلیم و تربیت، رشد شناختی-اجتماعی.

مقدمه

تحولات سریع اجتماعی و فناورانه، وظیفه نظام‌های آموزشی را از انتقال صرف دانش به پرورش توانایی اندیشیدن، داوری اخلاقی، درک دیگری و مواجهه سنجیده با پیچیدگی‌ها تغییر داده است. کودکان امروز در محیطی رشد می‌کنند که بسیاری از مسائل آن، برخلاف تمرین‌های بسته کتاب‌های درسی، تنها یک پاسخ قطعی ندارند و موضوعاتی مانند عدالت، مسئولیت‌پذیری، احترام به تفاوت‌ها و حقوق دیگران ماهیتی چندوجهی دارند. در چنین شرایطی، برخورداری از دانش نظری بدون توانایی استدلال، گفت‌وگو، همدلی و تحمل ابهام نمی‌تواند دانش‌آموزان را برای مشارکت مسئولانه در زندگی اجتماعی آماده سازد. دوره ابتدایی از این نظر اهمیت ویژه‌ای دارد، زیرا بسیاری از الگوهای اساسی تفکر، تعامل اجتماعی و قضاوت اخلاقی در این دوره شکل می‌گیرند و نحوه مواجهه کودک با موقعیت‌های اختلاف‌نظر می‌تواند زمینه‌ساز رشد استقلال فکری یا وابستگی افراطی به داوری دیگران باشد.

رویکرد فلسفه برای کودکان، برخلاف تلقی آن را به‌عنوان تدریس ساده‌شده تاریخ فلسفه، برنامه‌ای برای پرورش اندیشیدن از طریق گفت‌وگو، پرسشگری و مشارکت در «اجتماع پژوهشی» است. در این رویکرد، یک داستان یا موقعیت مسئله‌برانگیز ارائه می‌شود و دانش‌آموزان با هدایت تسهیلگر، پرسش‌های خود را مطرح و درباره آن‌ها گفت‌وگو می‌کنند. هدف اصلی دستیابی فوری به پاسخ نهایی نیست؛ بلکه کودکان می‌آموزند ادعای خود را با دلیل پشتیبانی کنند، فرضیات پنهان را تشخیص دهند، از دیدگاه‌های متفاوت آگاه شوند و در صورت مواجهه با دلیل قوی‌تر، نظر خود را بازنگری کنند. مرور نظام‌مند پژوهش‌های این حوزه نشان داده است که پیامدهای فلسفه برای کودکان تنها به مهارت‌های شناختی محدود نیست و مضامینی مانند ایجاد محیط امن، تقویت تعامل مدنی، شکل‌گیری گفت‌وگوی دموکراتیک و توسعه فرهنگ اندیشیدن در کلاس را نیز دربرمی‌گیرد (عبدالوهاب، ذوالکفلی و عبدالرزاق، ۲۰۲۲).

یکی از پیامدهای مورد انتظار این آموزش، رشد استدلال اخلاقی است؛ یعنی فرایند شناختی‌ای که فرد از طریق آن درباره درستی یا نادرستی اعمال، حقوق دیگران و عدالت داوری می‌کند. این مفهوم با اطاعت صوری از قواعد یکسان نیست، زیرا شخص ممکن است بداند جامعه چه رفتاری را مطلوب می‌داند اما نتواند دلیل اخلاقی آن را توضیح دهد. شواهد تجربی درباره اثر فلسفه برای کودکان بر این متغیر یکدست نیست؛ در پژوهشی نیمه‌آزمایشی در مریوان، اجرای هفده جلسه با داستان‌های بومی با بهبود معنادار رشد اخلاقی همراه بود (نویدیان، واحدی، فتحی‌آزر و بدری‌گرگری، ۱۳۹۸)، درحالی‌که در مطالعه‌ای دیگر با ۹ جلسه در تهران تفاوت معناداری مشاهده نشد (عظیم‌پور، اسکندری و ابراهیمی‌قوام، ۱۳۹۵). مطالعات جدیدتر نیز از ظرفیت بالقوه برنامه حمایت می‌کنند، اما محدودیت‌های روش‌شناختی همچنان مانع نتیجه‌گیری قطعی‌اند (اونال و گونش، ۲۰۲۴؛ کیلیبی، ۲۰۲۵).

همدلی دومین متغیر محوری است و به توانایی چندبعدی درک حالت‌های ذهنی و عاطفی دیگری و واکنش متناسب به آن اشاره دارد. ساختار تعاملی اجتماع پژوهشی می‌تواند دیدگاه‌گیری شناختی و پاسخ هیجانی متناسب را از طریق گوش‌دادن فعال، تأمل درباره انگیزه‌های شخصیت‌های داستان و مدیریت اختلاف‌نظر تقویت کند. مطالعه‌ای شبه‌آزمایشی در مدارس ابتدایی انگلستان بهبود همدلی و انصاف در گروه مداخله را گزارش کرد، هرچند نبود هم‌ارزی کامل گروه‌ها در خط پایه استنباط علی را محدود ساخت (صدیقی، گورارد و سی، ۲۰۲۲). در مقابل، کارآزمایی مقدماتی با دانش‌آموزان پایه‌های ششم تا هشتم تفاوت معناداری در همدلی ایجاد نکرد و نشان داد که ویژگی‌های اولیه دانش‌آموزان ممکن است در میزان بهره‌مندی نقش داشته باشد (عسگری، وایتهد، شونرت‌ریشل و وبر، ۲۰۲۳). ارزیابی بزرگ‌مقیاس بنیاد موقوفه آموزش نیز اثر معناداری بر

شاخص‌های دانش‌آموزمحور مهارت‌های اجتماعی نشان نداد، اگرچه گزارش معلمان از بهبود احترام به دیدگاه‌های دیگران حاکی از پتانسیل برنامه بود (بنیاد موقوفه آموزش، ۲۰۲۱).

تحمل ابهام، سومین متغیر پژوهش، به ظرفیت فرد برای مواجهه سازگارانه با موقعیت‌های دارای اطلاعات ناقص، چندمعنا یا فاقد پاسخ قطعی اشاره دارد. در روان‌شناسی معاصر، مفهوم نزدیک «عدم تحمل عدم قطعیت» نیز بررسی شده است و پژوهش‌ها نشان داده‌اند که این سازه با نگرانی و اضطراب کودکان ارتباط دارد و سنجش آن در کودکان کم‌سن نیازمند ابزارهای چندمنبعی است (کامر و همکاران، ۲۰۲۰؛ ژاکوم و همکاران، ۲۰۲۱). تحمل ابهام در یادگیری عمیق اهمیت دارد و تحمل بالاتر با مشارکت تحصیلی و انعطاف‌پذیری همراه است (شیرزادی و همکاران، ۲۰۲۱)، درحالی‌که موقعیت نامطمئن می‌تواند بسته به کنجکاو و ویژگی‌های فردی، برای برخی کودکان محرک کاوش و برای برخی دیگر منبع اجتناب باشد (جورجی، گراهام و ویلیامسون، ۲۰۲۵). فلسفه برای کودکان از نظر ساختاری با تحمل ابهام پیوند دارد، زیرا پرسش‌های فلسفی غالباً پاسخ یگانه ندارند و دانش‌آموز می‌آموزد با احساس امنیت، ندانستن را بپذیرد. در یکی از معدود پژوهش‌های مستقیم ایرانی، اجرای سیزده جلسه این آموزش با افزایش معنادار تحمل ابهام همراه بود، اما نمونه ۳۰ نفری و تفاوت دوره تحصیلی تعمیم نتایج را محدود ساخت (بنیسی، شمس‌اسفندآباد و امامی‌پور، ۲۰۱۸).

بررسی هم‌زمان این سه متغیر از این جهت اهمیت دارد که استدلال اخلاقی بدون همدلی ممکن است به تحلیلی صوری و جدا از تجربه انسانی تبدیل شود و همدلی بدون استدلال ممکن است به واکنش عاطفی انتخابی محدود گردد؛ هر دو فرایند نیز به درجه‌ای از تحمل ابهام نیاز دارند. با وجود منطق نظری محکم، بخش عمده پژوهش‌ها بر پیامدهای شناختی متمرکز بوده‌اند و پیامدهای اخلاقی، عاطفی و مرتبط با ابهام کمتر به‌صورت هم‌زمان بررسی شده‌اند. مرور نظام‌مند عبدالوهاب، ذوالکفلی و عبدالرزاق (۲۰۲۲) و فراتحلیل کیلی (۲۰۲۵) هرچند آثار مثبت کلی گزارش می‌کنند، اما امکان استنباط مستقیم درباره این سه متغیر به‌صورت اختصاصی را فراهم نمی‌سازند. در زمینه ایران نیز، کمتر پژوهشی استدلال اخلاقی، همدلی و تحمل ابهام را در یک الگوی تجربی واحد سنجیده است و شواهد مربوط به دانش‌آموزان دختر دوره ابتدایی در مناطق کلان‌شهری همچنان محدود به‌شمار می‌آید.

بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف تعیین تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر رشد استدلال اخلاقی، همدلی و تحمل ابهام دانش‌آموزان پسر دوره ابتدایی شهر دهلران طراحی شده است. این مطالعه در پی پاسخ به این پرسش است که آیا شرکت در یک برنامه ساختاریافته فلسفه برای کودکان می‌تواند به‌طور معناداری این سه توانایی شناختی، اخلاقی و عاطفی را در مقایسه با آموزش معمول مدرسه ارتقا دهد و آیا اثر احتمالی برنامه تنها به استدلال محدود می‌ماند یا به حوزه‌های عاطفی و مواجهه انعطاف‌پذیر با پیچیدگی نیز گسترش می‌یابد.

مبانی نظری

۱. فلسفه برای کودکان: مفهوم، فلسفه آموزشی و ساختار برنامه

برنامه فلسفه برای کودکان نخستین‌بار توسط متیو لیپمن در اواخر دهه ۱۹۶۰ و در پی انتقاد از سیستم آموزشی آمریکا که او آن را حافظه‌محور و فاقد فرصت برای تفکر استدلالی می‌دانست، طراحی شد. لیپمن که خود استاد فلسفه در دانشگاه کلمبیا بود، معتقد بود که آموزش فلسفه نباید منحصرأ در دانشگاه و برای بزرگسالان ارائه شود؛ بلکه کودکان نیز، در صورت استفاده از ابزارهای متناسب با سن و ساختار هدایت‌شده، قادر به تفکر فلسفی هستند. او این برنامه را بر سه رکن بنیادین استوار ساخت:

داستان‌های فلسفی متناسب با سن کودکان به‌عنوان محرک آغازین، اجتماع پژوهشی به‌عنوان فضای گفت‌وگوی جمعی، و تسهیلگری معلم به‌عنوان راهنمای فرایند اندیشیدن، نه منبع پاسخ‌های نهایی. در این چارچوب، داستان‌ها موقعیت‌هایی را عرضه می‌کنند که در آن‌ها مفاهیمی مانند حقیقت، عدالت، هویت، مرگ، دوستی، مسئولیت و آزادی به‌صورت ضمنی و در قالب تجربه زیسته شخصیت‌ها مطرح می‌شوند و کودکان با هدایت معلم، پرسش‌های خود را از دل داستان استخراج و درباره آن‌ها گفت‌وگو می‌کنند (لیپمن، ۲۰۰۳).

اجتماع پژوهشی، به‌عنوان هسته مرکزی برنامه، فضایی است که در آن دانش‌آموزان در حلقه‌ای دایره‌وار می‌نشینند، نوبت‌ها را رعایت می‌کنند، به سخن یکدیگر گوش می‌دهند، پرسش‌های هم‌سطح خود را جدی می‌گیرند و با ساختار بحث منظم، موضع خود را با دلیل ارائه می‌دهند. نقش معلم در این ساختار، برخلاف آموزش سنتی، نقش انتقال‌دهنده دانش نیست؛ بلکه تسهیلگری است که با پرسش‌های باز، دانش‌آموزان را به تعمیق استدلال، بررسی فرضیات پنهان، توجه به پیامدهای ادعاها و مقایسه دیدگاه‌های متفاوت ترغیب می‌کند. این تغییر نقش، از نظر نظری، می‌تواند رابطه قدرت در کلاس را دگرگون سازد و کودک را از دریافت‌کننده منفعل پاسخ‌ها به تولیدکننده فعال معنا تبدیل کند (لیپمن، شارپ و اوسکان‌آلتای، ۲۰۱۰). افزون بر این، اجتماع پژوهشی فضایی فراهم می‌کند که در آن خطا نه تنها مجازات نمی‌شود، بلکه به‌عنوان فرصتی برای بازنگری و یادگیری در نظر گرفته می‌شود؛ ویژگی‌ای که می‌تواند احساس امنیت روان‌شناختی و تمایل به مشارکت را در کودکان افزایش دهد.

در دهه‌های پس از لیپمن، این برنامه با اقتباس و بومی‌سازی در کشورهای مختلف گسترش یافته است. برخی نسخه‌ها بر داستان‌های بومی و فرهنگی تأکید دارند (نویدیان، واحدی، فتحی‌آذر و بدری‌گرگری، ۱۳۹۸) و برخی دیگر بر تلفیق فلسفه برای کودکان با برنامه درسی رسمی یا سایر رویکردهای آموزشی تمرکز کرده‌اند. با این حال، مرور نظام‌مند پژوهش‌های این حوزه نشان می‌دهد که با وجود تنوع اجرایی، پنج مضمون اصلی در پیامدهای برنامه تکرار می‌شوند: پرورش مهارت‌های تفکر سطح بالا، ایجاد محیط امن گفت‌وگویی، پرورش دانش‌آموزان مسئول و اجتماعی، شکل‌گیری گفت‌وگوی دموکراتیک و توسعه فرهنگ اندیشیدن در کلاس (عبدالوهاب، ذوالکفلی و عبدالرزاق، ۲۰۲۲). این مضامین نشان می‌دهند که برنامه، دست‌کم از نظر نظری و در گزارش‌های اجرایی، فراتر از پرورش مهارت‌های شناختی عمل می‌کند و ظرفیت تأثیر بر ابعاد اخلاقی، اجتماعی و عاطفی رشد کودکان را دارد.

۲. استدلال اخلاقی: مفهوم‌بندی و نظریه‌های رشد یافته

استدلال اخلاقی به فرایند شناختی و تأملی اشاره دارد که فرد از طریق آن درباره درستی یا نادرستی اعمال، مسئولیت افراد، حقوق دیگران، عدالت و پیامدهای اخلاقی تصمیم‌ها داوری می‌کند. این مفهوم با اطاعت از قواعد یا تکرار پاسخ‌های آماده تفاوت دارد، زیرا رشد آن مستلزم توانایی تشخیص تعارض میان ارزش‌ها، مقایسه دلایل و اتخاذ تصمیمی منسجم و قابل دفاع است. یکی از تأثیرگذارترین نظریه‌ها در این حوزه، نظریه رشد اخلاقی ژان پیاژه است که در کتاب «قضاوت اخلاقی کودک»، رشد اخلاقی را به دو مرحله اصلی تقسیم کرد: اخلاق هتروном یا اخلاق وابسته به خارج، که در آن کودک قواعد را ثابت، غیرقابل تغییر و تحمیل‌شده از سوی مرجع می‌داند و درستی عمل را بر اساس پیامد آن، نه قصد عامل، ارزیابی می‌کند؛ و اخلاق آتونوم یا اخلاق خودمختار، که در آن کودک به‌تدریج درمی‌یابد قواعد را می‌توان با توافق تغییر داد، قصد عامل مهم‌تر از پیامد است و عدالت بر اساس برابری و انصاف، نه صرفاً اطاعت، معنا می‌یابد. پیاژه معتقد بود این گذار با رشد شناختی و فرصت‌های تعامل اجتماعی، به‌ویژه همکاری با همسالان، تسهیل می‌شود (پیاژه، ۱۹۶۵).

لارنس کلبِرگ این چارچوب را گسترش داد و شش مرحله رشد اخلاقی را در سه سطح ارائه کرد. در سطح پیش‌سنتی، درستی بر اساس پاداش و تنبیه یا منفعت شخصی تعریف می‌شود. در سطح سنتی، فرد به نقش‌های اجتماعی، قانون و نظم جامعه پایبند می‌شود و درستی را با انجام وظیفه و حفظ ساختار اجتماعی *equate* می‌کند. در سطح پس‌سنتی، که تنها عده‌ای به آن می‌رسند، فرد بر اساس اصول اخلاقی جهان‌شمول و فراتر از قانون‌های خاص جامعه داوری می‌کند. کلبِرگ بر این باور بود که رشد اخلاقی با مواجهه با *dilemmas* اخلاقی و بحث درباره آن‌ها تسهیل می‌شود؛ فرایندی که از نظر ساختاری با گفت‌وگوی فلسفه برای کودکان هم‌خوانی دارد (کلبِرگ، ۱۹۸۱). باین‌حال، نظریه کلبِرگ از جمله برای محدودیت‌های مربوط به تعمیم‌پذیری و سوگیری جنسیتی مورد نقد قرار گرفته است. کارول گیلیگان معتقد بود که مدل کلبِرگ بر تجربه مردان متمرکز بوده و صدای اخلاقی زنان را که بیشتر بر مراقبت و مسئولیت در روابط تأکید دارد، نادیده گرفته است (گیلیگان، ۱۹۸۲). این نقد اهمیت توجه به ابعاد ارتباطی و مراقبتی اخلاق را برجسته می‌سازد و با تأکید فلسفه برای کودکان بر همدلی و درک دیگری همسو است.

از منظر شناختی نوین، رشد استدلال اخلاقی نیازمند فعال‌سازی چندین فرایند شناختی است: تشخیص عناصر مرتبط در یک موقعیت اخلاقی، مقایسه وزن دلایل متعارض، در نظر گرفتن دیدگاه افراد متأثر از تصمیم، ارزیابی پیامدهای کوتاه‌مدت و بلندمدت و امکان تعمیم قاعده موردنظر. فلسفه برای کودکان می‌تواند این فرایندها را از طریق مواجهه نظام‌مند با *dilemmas* داستانی، الزام به ارائه دلیل، شنیدن استدلال‌های متفاوت و بازنگری قضاوت، تقویت کند. در مطالعه‌ای با کودکان پنج‌ساله، فعالیت‌های فلسفه برای کودکان موجب بهبود ادراک قواعد اخلاقی و اجتماعی و افزایش رفتارهای مرتبط با مدارا شد (اونال و گونش، ۲۰۲۴). در مطالعه نیمه‌آزمایشی دیگری، اجرای برنامه با داستان‌های بومی با بهبود معنادار رشد اخلاقی در دانش‌آموزان ابتدایی همراه بود (نوبدیان، واحدی، فتحی‌آز و بدری‌گرگری، ۱۳۹۸). در مقابل، اجرای کوتاه‌مدت ۹ جلسه‌ای در مطالعه‌ای دیگر تفاوت معناداری ایجاد نکرد (عظیم‌پور، اسکندری و ابراهیمی‌قوام، ۱۳۹۵)، که نشان می‌دهد اثربخشی برنامه به شرایط اجرا وابسته است.

۳. همدلی: ابعاد، سازوکارها و ارتباط با گفت‌وگوی فلسفی

همدلی سازه‌ای چندبعدی است که دو بعد اصلی را در بر می‌گیرد: همدلی شناختی، یعنی توانایی دیدگاه‌گیری و فهم این موضوع که فرد دیگر ممکن است اطلاعات، انگیزه‌ها و برداشت‌هایی متفاوت داشته باشد؛ و همدلی عاطفی، یعنی ظرفیت تجربه پاسخ هیجانی متناسب با وضعیت دیگری، مانند همدردی یا نگرانی برای رنج او. همدلی با موافقت بدون قیدوشرط، دلسوزی صرف یا تقلید هیجانی تفاوت دارد؛ ممکن است کودک دیدگاه دیگری را درک کند اما با آن موافق نباشد، و همین درک می‌تواند از قضاوت شتاب‌زده و واکنش‌های پرخاشگرانه بکاهد. در محیط مدرسه، همدلی می‌تواند به کیفیت روابط همسالان، کاهش تعارض، پذیرش تفاوت‌های فردی و شکل‌گیری فضای روان‌شناختی امن کمک کند (دیویس، ۱۹۹۴).

رابطه فلسفه برای کودکان با همدلی از ساختار تعاملی اجتماع پژوهشی ناشی می‌شود. در گفت‌وگوی فلسفی، دانش‌آموز باید پیش از پاسخ‌دادن به سخن دیگری گوش دهد، دیدگاه او را با دقت بازسازی کند، درباره دلایل آن پرسش بپرسد و اختلاف‌نظر را بدون حمله به شخص مدیریت کند. داستان‌ها و روایت‌های مورد استفاده نیز کودک را با شخصیت‌هایی دارای تجربه‌ها، انگیزه‌ها و موقعیت‌های متفاوت مواجه می‌سازند. وقتی دانش‌آموز درباره احساسات شخصیت داستان، دلایل تصمیمات او و جایگزینی خود در موقعیت او گفت‌وگو می‌کند، تمرین دیدگاه‌گیری شناختی با بررسی پیامدهای عاطفی و اخلاقی رفتار پیوند می‌یابد. رعایت نوبت، گوش‌دادن فعال و پذیرش امکان خطا نیز می‌تواند احترام متقابل را از یک توصیه انتزاعی به تجربه‌ای عملی تبدیل کند.

شواهد تجربی درباره این رابطه متنوع‌اند. در مطالعه‌ای شبه‌آزمایشی با ۴۸۶ دانش‌آموز در ۱۸ مدرسه ابتدایی انگلستان، گروه فلسفه برای کودکان در همدلی و انصاف پیشرفت بیشتری نشان داد، اگرچه گروه‌ها در خط پایه کاملاً هم‌ارز نبودند (صدیقی، گورارد و سی، ۲۰۲۲). در مطالعه‌ای گسترده‌تر نیز اجرای طولانی‌مدت برنامه با تفاوت‌های مثبت اما کوچک در برخی پیامدهای غیرشناختی همراه بود (صدیقی، گورارد و سی، ۲۰۱۹). در مقابل، کارآزمایی مقدماتی با دانش‌آموزان پایه‌های ششم تا هشتم تفاوت معناداری در همدلی ایجاد نکرد و نشان داد ویژگی‌های اولیه دانش‌آموزان در میزان بهره‌مندی نقش دارد (عسگری، وایتهد، شونرت‌ریشل و وبر، ۲۰۲۳). ارزیابی بزرگ‌مقیاس بنیاد موقوفه آموزش نیز اثر معناداری بر شاخص‌های دانش‌آموزمحور نشان نداد، هرچند گزارش معلمان از بهبود احترام به دیدگاه‌های دیگران حاکی از پتانسیل برنامه بود (بنیاد موقوفه آموزش، ۲۰۲۱). این ناهمسوایی نشان می‌دهد که اثر برنامه بر همدلی احتمالاً به کیفیت اجرا، طول مدت مداخله، ابزار سنجش و ویژگی‌های خط پایه دانش‌آموزان وابسته است.

۴. تحمل ابهام: مفهوم، تمایز با مفاهیم هم‌سایه و ارتباط با آموزش فلسفی

تحمل ابهام به ظرفیت فرد برای مواجهه نسبتاً سازگارانه با موقعیت‌هایی اشاره دارد که در آن‌ها اطلاعات ناقص، متناقض، چندمعنا یا فاقد پاسخ قطعی است. فرد با تحمل ابهام بالاتر می‌تواند بدون شتاب‌زدگی برای حذف پیچیدگی، جست‌وجوی خود را ادامه دهد، احتمالات مختلف را در نظر بگیرد و قضاوت نهایی را تا دستیابی به شواهد کافی به تعویق اندازد. در مقابل، تحمل ابهام پایین ممکن است با نیاز افراطی به پاسخ قطعی، اضطراب در برابر پرسش‌های باز، اجتناب از تکالیف پیچیده و پذیرش سریع نخستین پاسخ در دسترس همراه باشد. تحمل ابهام با بی‌تفاوتی یا نسبی‌گرایی نامحدود یکسان نیست؛ فرد می‌تواند پس از بررسی شواهد تصمیم بگیرد، اما پیش از آن ظرفیت باقی‌ماندن در وضعیت نامطمئن را دارد.

در روان‌شناسی معاصر، مفهوم نزدیک «عدم‌تحمل عدم‌قطعیت» نیز به‌طور گسترده بررسی شده است. با وجود همپوشانی، این دو مفهوم کاملاً مترادف نیستند؛ تحمل ابهام بیشتر ناظر بر واکنش در برابر اطلاعات چندمعنا و پیچیده است، درحالی‌که عدم‌تحمل عدم‌قطعیت معمولاً بر واکنش منفی نسبت به نامعلوم‌بودن رخداد‌های آینده دلالت دارد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که عدم‌تحمل عدم‌قطعیت با نگرانی و نشانه‌های اضطرابی در کودکان ارتباط دارد و کودکان دارای سطوح بالاتر، موقعیت‌های نامطمئن را تهدیدآمیزتر ارزیابی می‌کنند. سنجش این سازه در کودکان کم‌سن دشوار است و بهتر است در کنار خودگزارش، از گزارش معلم یا والد، مصاحبه و تکالیف رفتاری استفاده شود (کامر و همکاران، ۲۰۲۰). توسعه تکالیف رفتاری ویژه کودکان پیش‌نوجوان نیز نشان داده است که با افزایش عدم‌قطعیت، میزان جست‌وجوی اطلاعات و نگرانی ممکن است افزایش یابد (ژاکوم و همکاران، ۲۰۲۱).

تحمل ابهام در یادگیری اهمیت فراوانی دارد، زیرا بخش قابل‌توجهی از یادگیری عمیق و مسئله‌محور با ندانستن آغاز می‌شود. دانش‌آموزی که فقط در برابر تکالیف دارای یک پاسخ قطعی احساس امنیت می‌کند، ممکن است از پرسش‌های باز و گفت‌وگوهای نیازمند بازنگری کناره‌گیری کند. مرور مطالعات نشان داده است که تحمل ابهام و تاب‌آوری می‌توانند با مشارکت تحصیلی، پذیرش چالش و انعطاف‌پذیری ارتباط داشته باشند، درحالی‌که تحمل پایین‌تر با اجتناب، اضطراب و وابستگی بیشتر به حمایت مستقیم معلم همراه است (شیرزادی و همکاران، ۲۰۲۱). پژوهش‌های جدید نیز نشان می‌دهند که موقعیت نامطمئن می‌تواند بسته به کنجکاوی و ویژگی‌های فردی، برای برخی کودکان محرک کاوش و برای برخی دیگر منبع اجتناب باشد (جورجی، گراهام و ویلیامسون، ۲۰۲۵).

فلسفه برای کودکان از نظر ساختاری با تحمل ابهام پیوند دارد، زیرا پرسش‌های فلسفی غالباً پاسخ یگانه و فوری ندارند. در اجتماع پژوهشی، دانش‌آموز با این تجربه روبه‌رو می‌شود که ممکن است چند تفسیر قابل دفاع وجود داشته باشد، دلایل اولیه او کامل نباشند و پاسخ مناسب پس از شنیدن نظر دیگران تغییر کند. تسهیلگر نیز قرار نیست بلافاصله پاسخ صحیح را اعلام کند؛ بلکه فضایی ایجاد می‌کند که کودکان بتوانند با احساس امنیت، ندانستن را بپذیرند و در داوری خود عجله نکنند. در یکی از معهود پژوهش‌های مستقیم، اجرای سیزده جلسه آموزش فلسفه برای کودکان با افزایش معنادار تحمل ابهام در دانش‌آموزان دوره متوسطه اول همراه بود (بنیسی، شمس‌اسفندآباد و امامی‌پور، ۲۰۱۸). باین‌حال، فقدان مطالعات تکراری با نمونه‌های بزرگ در دوره ابتدایی، نبود توافق کامل درباره ابزار سنجش و آمیختگی احتمالی این مفهوم با انعطاف‌پذیری شناختی، نشان می‌دهد که تحمل ابهام همچنان یکی از خلأهای جدی پژوهش‌های فلسفه برای کودکان است.

۵. تقاطع سه متغیر در الگوی فلسفه برای کودکان

از نظر نظری، استدلال اخلاقی، همدلی و تحمل ابهام سه متغیر متمایز، اما در عمل پیوسته‌اند. استدلال اخلاقی بدون همدلی ممکن است به تحلیلی صوری و جدا از تجربه انسانی تبدیل شود؛ همدلی بدون استدلال ممکن است به واکنش عاطفی انتخابی محدود گردد؛ و هر دو فرایند به درجه‌ای از تحمل ابهام نیاز دارند، زیرا فهم دیگری و تصمیم‌گیری اخلاقی معمولاً با اطلاعات ناقص و دیدگاه‌های متعارض همراه است. فلسفه برای کودکان، دست‌کم از نظر نظری، می‌تواند بستری فراهم آورد که در آن این سه توانایی به‌صورت هم‌زمان تمرین شوند. اجتماع پژوهشی، با تأکید بر استدلال، گوش‌دادن و پذیرش پیچیدگی، فضایی است که در آن قضاوت اخلاقی با درک دیگری و تحمل ندانستن پیوند می‌خورد. فراتحلیل کیلی (۲۰۲۵) با گزارش اندازه اثر کلی ۰/۶۵ برای پیامدهای فلسفه با کودکان، از ظرفیت کلی برنامه حمایت می‌کند، اما تأکید می‌کند که اثر بر تفکر انتقادی برجسته‌تر از سایر پیامدها بوده و نیاز به مطالعات اختصاصی برای پیامدهای اخلاقی و عاطفی همچنان باقی است.

پیشینه پژوهش

در دهه‌های اخیر، بررسی پیامدهای روان‌شناختی و تربیتی برنامه فلسفه برای کودکان (C۴P) توجه پژوهشگران متعددی را در سراسر جهان به خود جلب کرده است. این مداخلات از تمرکز اولیه بر مهارت‌های تفکر انتقادی و شناختی محض، به سمت بررسی سازه‌های عاطفی، اخلاقی و رفتاری گسترش یافته‌اند. در ادامه، پیشینه‌های تجربی مرتبط با تأثیر این برنامه بر سه متغیر استدلال اخلاقی، همدلی و تحمل ابهام در قالب سه محور تفکیکی و یک بخش جمع‌بندی ارائه می‌شود.

مطالعات تجربی متعددی تأثیر برنامه فلسفه برای کودکان را بر رشد قضاوت و استدلال اخلاقی در داخل و خارج از کشور بررسی کرده‌اند، هرچند یافته‌های آن‌ها در مواردی ناهمسو گزارش شده است.

نویدیان، واحدی، فتحی‌آزر و بدری‌گرگری (۱۳۹۸) در یک مطالعه نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون همراه با گروه کنترل، تأثیر برنامه فلسفه برای کودکان را با استفاده از داستان‌های بومی‌سازی‌شده بر رشد اخلاقی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهرستان مریوان بررسی کردند. دوره مداخله شامل ۱۷ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای بود. یافته‌های آنان نشان داد که اجرای این برنامه به بهبود معنادار و پایدار استدلال اخلاقی دانش‌آموزان در گروه آزمایش منجر شده است. پژوهشگران این اثر را به ماهیت تعاملی داستان‌های بومی و فعال‌سازی فرایند دیدگاه‌گیری در کودکان نسبت دادند. در مقابل، عظیم‌پور، اسکندری و ابراهیمی‌قوام (۱۳۹۵) در مطالعه‌ای نیمه‌آزمایشی با نمونه‌ای از دانش‌آموزان ابتدایی تهران، به بررسی اثربخشی یک دوره ۹ جلسه‌ای آموزش فلسفه برای کودکان پرداختند. در این پژوهش، تفاوت معناداری در شاخص‌های استدلال اخلاقی بین

گروه‌های آزمایش و کنترل در مرحله پس‌آزمون یافت نشد. نویسندگان خنثی بودن نتایج را به کوتاهی دوره مداخله (۹ جلسه)، عدم تطابق کامل داستان‌ها با بافت فرهنگی دانش‌آموزان و چالش‌های مربوط به نقش تسهیلگری معلمان نسبت دادند. همچنین، اکبری و همکاران (۱۴۰۱) در پژوهشی شبه‌آزمایشی نشان دادند که تلفیق مفاهیم فلسفی با داستان‌های کهن ایرانی (نظیر کلیله و دمنه) می‌تواند توانایی قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان پایه ششم را ارتقا دهد. آن‌ها استدلال کردند که استفاده از استعاره‌های آشنا، مقاومت شناختی کودکان را کاهش داده و آن‌ها را به سمت قضاوت‌های خودمختار (آتونوم) سوق می‌دهد. اوناو و گونش (۲۰۲۴) در یک مطالعه تجربی بر روی کودکان پیش‌دبستانی و پایه‌های اول ابتدایی در ترکیه، تأثیر برنامه C۴P را بر ادراک قواعد اخلاقی و اجتماعی بررسی کردند. نتایج آن‌ها نشان داد که کودکان پس از دوره مداخله، توانایی بیشتری در تفکیک بین قوانین قراردادی-اجتماعی و اصول اخلاقی مطلق (مانند صدمه زدن به دیگران) نشان دادند و رفتارهای مداراگرانه‌تری از خود بروز دادند. کیلی (۲۰۲۵) در یک فراتحلیل جامع بر روی اثربخشی برنامه فلسفه برای کودکان، با مرور مطالعات انجام‌شده بین سال‌های ۲۰۱۰ تا ۲۰۲۴، گزارش داد که اندازه اثر کلی برنامه بر رشد شناختی و استدلال اخلاقی معادل ۰.۶۵ است. با این حال، او خاطرنشان کرد که پژوهش‌های مربوط به رشد اخلاقی به شدت نسبت به نوع ابزار سنجش حساس هستند؛ ابزارهایی که بر سناریوهای باز تمرکز دارند، تغییرات بزرگ‌تری را نسبت به آزمون‌های چندگزینه‌ای نشان می‌دهند.

از طرفی، همدلی به عنوان یک سازه عاطفی-شناختی در کانون توجه ارزیابی‌های برنامه فلسفه برای کودکان قرار گرفته است، چرا که اجتماع پژوهشی مستلزم تعامل چهره‌به‌چهره و گوش دادن فعال به دیدگاه‌های دیگران است. قاسمی و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی نیمه‌آزمایشی به بررسی تأثیر C۴P بر همدلی شناختی و رفتارهای جامعه‌پسند دانش‌آموزان دختر پایه چهارم ابتدایی پرداختند. مداخله در قالب ۱۲ جلسه هفتگی اجرا شد. یافته‌ها نشان‌دهنده افزایش معنادار در نمرات همدلی شناختی (دیدگاه‌گیری) دانش‌آموزان گروه آزمایش بود، هرچند تغییرات در بعد عاطفی همدلی کمتر چشمگیر بود. کریم‌زاده و موسوی (۱۴۰۲) در مطالعه‌ای مشابه بر روی کودکان دارای مشکلات ارتباطی نشان دادند که آموزش فلسفه برای کودکان از طریق بسترسازی برای ابراز آزادانه احساسات و تحلیل انگیزه‌های شخصیت‌های داستانی، میزان ابراز همدلی را بهبود می‌بخشد و از رفتارهای پرخاشگرانه در محیط مدرسه می‌کاهد. صدیقی، گورارد و سی (۲۰۲۲) در یک ارزیابی شبه‌آزمایشی بزرگ‌مقیاس با شرکت ۴۸۶ دانش‌آموز از ۱۸ مدرسه ابتدایی در انگلستان، به سنجش پیامدهای غیرشناختی برنامه C۴P پرداختند. نتایج حاصل از تحلیل‌های چندمتغیره نشان داد که دانش‌آموزان گروه آزمایش در شاخص‌های همدلی، رعایت انصاف و همکاری اجتماعی پیشرفت معناداری نسبت به گروه کنترل داشتند. با این حال، پژوهشگران اشاره کردند که عدم هم‌ارزی کامل گروه‌ها در خط پایه و نرخ ریزش نمونه‌ها، تعمیم‌پذیری علی یافته‌ها را با محدودیت مواجه می‌کند. در مقابل، عسگری، وایتهد، شونرت‌ریشل و وبر (۲۰۲۳) در یک کارآزمایی تصادفی‌سازی‌شده کنترل‌شده مقدماتی با دانش‌آموزان پایه‌های ششم تا هشتم در کانادا، تفاوت معناداری در شاخص همدلی عاطفی بین گروه‌های آزمایش و کنترل گزارش نکردند. آن‌ها تبیین کردند که احتمالاً تأثیر آموزش فلسفه بر همدلی، بیشتر ماهیت شناختی (فهم دیدگاه دیگری) دارد تا عاطفی (هم‌حسی هیجانی)، و یا اینکه اثربخشی برنامه ممکن است توسط متغیرهای تعدیل‌کننده‌ای مانند جنسیت و جو عاطفی کلاس هدایت شود. بنیاد موقوفه آموزش (۲۰۲۱) طی یک ارزشیابی مستقل و گسترده در مدارس انگلستان گزارش داد که اجرای برنامه فلسفه برای کودکان، تأثیر مستقیم و معناداری بر شاخص‌های خودگزارش‌دهی دانش‌آموزان در زمینه همدلی و مهارت‌های اجتماعی نداشت. با این حال، مشاهدات کلاسی و ارزیابی معلمان نشان‌دهنده بهبود ملموس در رفتارهای کلامی محترمانه، کاهش تنش‌ها و افزایش پذیرش نظرات مخالف در جریان بحث‌های کلاسی بود.

همچنین، تحمل ابهام و عدم تحمل عدم قطعیت، از متغیرهایی هستند که علیرغم ارتباط نظری عمیق با فلسفه، پیشینه تجربی کمتری را در ارزیابی‌های مستقیم C۴P به خود اختصاص داده‌اند. بنیسی، شمس‌اسفندآباد و امامی‌پور (۲۰۱۸) در یکی از معدود پژوهش‌های مستقیم داخلی، تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان را بر تحمل ابهام و خلاقیت دانش‌آموزان بررسی کردند. این پژوهش نیمه‌آزمایشی با اجرای ۱۳ جلسه آموزشی روی دانش‌آموزان دوره اول متوسطه انجام شد. یافته‌ها نشان داد که میانگین نمرات تحمل ابهام در گروه آزمایش به‌طور معناداری افزایش یافته است. با وجود این، نمونه کوچک (۳۰ نفر) و تمرکز بر مقطع متوسطه، امکان تعمیم مستقیم این یافته‌ها را به دوره حساس ابتدایی محدود می‌سازد. کریمی و رضاپور (۱۴۰۳) در پژوهشی بر روی دانش‌آموزان تیزهوش نشان دادند که آموزش C۴P از طریق باز نگاه داشتن انتهای بحث‌ها و به چالش کشیدن پاسخ‌های دوقطبی (سیاه و سفید)، نگرش دانش‌آموزان را نسبت به مسائل مبهم بهبود بخشیده و گرایش آن‌ها را به سمت تفکر منعطف و پذیرش تفاوت‌ها تقویت می‌کند.

اگرچه مطالعات مستقیم اندکی به سنجش تجربی اثر C۴P بر تحمل ابهام پرداخته‌اند، اما پژوهش‌های حوزه روان‌شناسی تحولی زیرساخت‌های نظری این رابطه را تایید می‌کنند. کامر و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهشی پیرامون عدم تحمل عدم قطعیت در کودکان نشان دادند که عدم تحمل ابهام با سطح بالایی از اضطراب تحصیلی و اجتناب از حل مسئله پیوند دارد. آن‌ها استدلال کردند که آموزش‌های گفت‌وگومحور که در آن‌ها پاسخ قطعی وجود ندارد، به عنوان یک مواجهه تدریجی و ایمن با عدم قطعیت عمل می‌کنند. ژاکوم و همکاران (۲۰۲۱) با استفاده از تکالیف رفتاری سنجش عدم قطعیت در کودکان پیش‌نوجوان دریافتند که توانایی مدیریت ابهام مانع از تصمیم‌گیری‌های تکانشگری و شتابزده می‌شود. در نهایت، جورجی، گراهام و ویلیامسون (۲۰۲۵) نشان دادند که قرارگیری در معرض پرسش‌های بدون پاسخ مشخص (که ویژگی اصلی جلسات C۴P است)، در کودکان دارای کنجکاوی بالا، به عنوان محرک کاوشگری عمل می‌کند، در حالی که در کودکان با تحمل ابهام پایین، ممکن است ابتدا ایجاد مقاومت کند؛ امری که نقش تسهیلگر را در ایجاد امنیت روان‌شناختی برجسته می‌سازد.

مرور جامع پیشینه‌های داخلی و خارجی نشان می‌دهد که برنامه فلسفه برای کودکان پتانسیل بالایی در رشد ابعاد شناختی، اخلاقی و اجتماعی دانش‌آموزان دارد. با این حال، چند خلأ اساسی در پیشینه‌های پژوهشی این حوزه به چشم می‌خورد:

پراکندگی و ناهم‌سویی یافته‌ها: در زمینه رشد اخلاقی و همدلی، نتایج پژوهش‌ها از اثربخشی قوی (نویدیان و همکاران، ۱۳۹۸؛ صدیقی و همکاران، ۲۰۲۲) تا اثربخشی ناچیز یا غیرمعنادار (عظیم‌پور و همکاران، ۱۳۹۵؛ عسگری و همکاران، ۲۰۲۳؛ بنیاد موقوفه آموزش، ۲۰۲۱) نوسان دارد. این امر نشان می‌دهد که اثربخشی برنامه به شدت تحت تأثیر متغیرهای زمینه‌ای، فرهنگی، طول دوره مداخله و ویژگی‌های جامعه هدف است.

ندرت پژوهش‌ها در زمینه تحمل ابهام: علیرغم اینکه ماهیت فلسفه با استقبال از پرسش‌های بی‌پاسخ و تعلیق داوری گره خورده است، بررسی تجربی تأثیر C۴P بر «تحمل ابهام»، به‌ویژه در دوره ابتدایی، بسیار محدود است و اکثر پژوهش‌ها به متغیرهای شناختی متداول (مانند تفکر انتقادی یا خلاقیت) بسنده کرده‌اند.

فقدان نگاه هم‌زمان و نظام‌مند: کمتر پژوهشی تعامل و همبستگی رشد این سه سازه (استدلال اخلاقی، همدلی و تحمل ابهام) را به صورت هم‌زمان در یک الگوی تجربی واحد در جامعه دانش‌آموزان مقطع ابتدایی، به‌ویژه دانش‌آموزان دختر در کلان‌شهری مانند تهران (با ویژگی‌های خاص فرهنگی و اجتماعی منطقه ۱۵)، مورد واکاوی قرار داده است.

پژوهش حاضر تلاش می‌کند با طراحی یک مداخله نظام‌مند و کنترل‌شده، ضمن پر کردن خلأهای مذکور، شواهد تجربی دقیقی را درباره میزان اثربخشی این رویکرد آموزشی در بافت مدارس ایران ارائه دهد.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش، نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون همراه با گروه کنترل است. انتخاب این طرح از آن رو مناسب بود که بررسی اثربخشی آموزش فلسفه برای کودکان بر متغیرهای روان‌شناختی و تربیتی، مستلزم مقایسه تغییرات دو گروه در طول زمان است و در محیط‌های آموزشی واقعی، تصادفی‌سازی کامل افراد در بسیاری از موارد با محدودیت‌های اجرایی و اخلاقی مواجه می‌شود. در این چارچوب، کوشش شد با انتخاب دو گروه هم‌ارز، اجرای پیش‌آزمون، کنترل نسبی شرایط آموزشی و تحلیل آماری مناسب، اعتبار درونی پژوهش تا حد امکان حفظ شود.

در این مطالعه، ابتدا از هر دو گروه آزمایش و کنترل پیش‌آزمون به‌عمل آمد. سپس گروه آزمایش در معرض برنامه آموزش فلسفه برای کودکان قرار گرفت، در حالی که گروه کنترل آموزش‌های معمول مدرسه را دریافت کرد و در برنامه مداخله شرکت نداشت. پس از پایان جلسات آموزشی، از هر دو گروه پس‌آزمون گرفته شد. متغیر مستقل پژوهش، آموزش فلسفه برای کودکان و متغیرهای وابسته، استدلال اخلاقی، همدلی و تحمل ابهام بودند. همچنین برای کاهش اثر متغیرهای مداخله‌گر، تلاش شد شرایط اجرایی دو گروه از نظر پایه تحصیلی، جنسیت، مدرسه، زمان اجرای آزمون‌ها و بافت آموزشی تا حد امکان مشابه باشد.

جامعه آماری پژوهش را تمامی دانش‌آموزان پسر دوره ابتدایی شهر دهلران در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ تشکیل دادند. انتخاب این جامعه بر دو مبنا صورت گرفت: نخست، اهمیت دوره ابتدایی در شکل‌گیری الگوهای اولیه تفکر، قضاوت اخلاقی و تعامل اجتماعی؛ و دوم، ضرورت بررسی اثربخشی مداخلات تربیتی در بافت‌های آموزشی شهری که دانش‌آموزان در آن با تنوع اجتماعی و فرهنگی بیشتری مواجه‌اند.

نمونه پژوهش به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شد. بدین‌صورت که ابتدا از میان مدارس پسرانه دوره ابتدایی شهر دهلران، دو مدرسه با شرایط نسبتاً مشابه از نظر بافت اجتماعی و امکانات آموزشی انتخاب شد. سپس از میان کلاس‌های پایه پنجم، دو کلاس که از نظر تعداد دانش‌آموزان و سطح تقریبی عملکرد آموزشی هم‌تراز بودند، برگزیده شدند. در مرحله بعد، یک کلاس به‌صورت تصادفی در گروه آزمایش و کلاس دیگر در گروه کنترل قرار گرفت. حجم نمونه اولیه ۴۰ نفر بود که در هر گروه ۲۰ دانش‌آموز قرار داشتند. پس از بررسی حضور منظم در جلسات و کامل بودن پاسخ‌نامه‌ها، داده‌های ۳۶ دانش‌آموز، شامل ۱۸ نفر در گروه آزمایش و ۱۸ نفر در گروه کنترل، وارد تحلیل نهایی شد.

ملاک‌های ورود به پژوهش شامل اشتغال به تحصیل در پایه پنجم ابتدایی، رضایت آگاهانه والدین، تمایل دانش‌آموز به شرکت در جلسات و نداشتن غیبت بیش از دو جلسه در طول مداخله بود. ملاک‌های خروج نیز شامل غیبت بیش از حد مجاز، انصراف از ادامه همکاری و ناقص بودن داده‌های پیش‌آزمون یا پس‌آزمون بود.

برای سنجش متغیرهای پژوهش از سه ابزار استفاده شد که بر اساس تناسب با گروه سنی، امکان اجرا در محیط مدرسه و پشتوانه نظری انتخاب شدند.

۱. مقیاس استدلال اخلاقی: برای سنجش استدلال اخلاقی از یک مجموعه سناریوهای اخلاقی متناسب با سن دانش‌آموزان استفاده شد که بر پایه موقعیت‌های روزمره مدرسه و خانواده تنظیم شده بود. در این ابزار، دانش‌آموزان پس از مطالعه یا شنیدن هر موقعیت، نظر خود را درباره درست یا نادرست بودن رفتار شخصیت‌ها و دلیل آن بیان می‌کردند. نمره‌گذاری پاسخ‌ها بر اساس سطح استدلال، از پاسخ‌های مبتنی بر اطاعت، تنبیه و پیامد بیرونی تا پاسخ‌های مبتنی بر انصاف، توجه به نیت، حقوق دیگران و تعمیم‌پذیری قاعده انجام شد. برای اطمینان از روایی محتوایی، سناریوها و شیوه نمره‌گذاری در اختیار سه نفر

از متخصصان روان‌شناسی تربیتی و فلسفه تعلیم و تربیت قرار گرفت و پس از اعمال اصلاحات نهایی، نسخه اجرایی تهیه شد. پایایی ابزار نیز از طریق همسانی بین ارزیابان و ضریب توافق نمره‌گذاران بررسی شد و در سطح قابل قبول قرار گرفت.

۲. پرسشنامه همدلی: برای سنجش همدلی از پرسشنامه‌ای متناسب با کودکان استفاده شد که دو بعد اصلی همدلی شناختی و همدلی عاطفی را ارزیابی می‌کند. گویه‌ها به زبان ساده تنظیم شده بودند تا دانش‌آموزان بتوانند برداشت خود را از موقعیت‌های بین‌فردی، درک احساسات دیگران و تمایل به همدردی یا کمک ابراز کنند. پاسخ‌ها در مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» ثبت شد. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس و خرده‌مقیاس‌ها محاسبه شد و ضرایب به‌دست‌آمده نشان‌دهنده همسانی درونی مطلوب ابزار بود.

۳. مقیاس تحمل ابهام: برای سنجش تحمل ابهام از مقیاسی استفاده شد که واکنش دانش‌آموزان را نسبت به موقعیت‌های چندمعنا، فاقد پاسخ قطعی یا دارای اطلاعات ناکامل ارزیابی می‌کند. گویه‌های این مقیاس به گونه‌ای طراحی شد که گرایش دانش‌آموز به پذیرش پیچیدگی، شکیبایی در برابر ندانستن، اجتناب یا استقبال از پرسش‌های باز و نحوه مواجهه با پاسخ‌های چندگانه را بسنجد. با توجه به حساسیت این سازه در سنین پایین، متن گویه‌ها پیش از اجرا از نظر سادگی و فهم‌پذیری بازبینی شد. پایایی این ابزار نیز از طریق آلفای کرونباخ محاسبه شد و در محدوده قابل قبول قرار گرفت.

برای اطمینان از دقت ابزارها، روایی محتوایی همه مقیاس‌ها با استفاده از نظر متخصصان حوزه‌های روان‌شناسی تربیتی، سنجش و اندازه‌گیری و آموزش فلسفه برای کودکان بررسی شد. افزون بر آن، یک اجرای مقدماتی محدود بر روی گروهی کوچک از دانش‌آموزان هم‌سن انجام گرفت تا دشواری واژگان، طول زمان اجرا و امکان درک دستورالعمل‌ها ارزیابی شود. بر پایه این پیش‌آزمون مقدماتی، برخی اصلاحات زبانی و ترتیبی در گویه‌ها و سناریوها اعمال شد. ضرایب آلفای کرونباخ در مطالعه مقدماتی و نیز در داده‌های نهایی برای هر سه ابزار در دامنه قابل قبول تا مطلوب قرار داشت که نشان‌دهنده ثبات درونی مناسب آن‌ها بود.

مداخله پژوهش حاضر بر اساس اصول برنامه فلسفه برای کودکان و الگوی اجتماع پژوهشی طراحی شد. این برنامه در ۱۲ جلسه ۶۰ تا ۷۵ دقیقه‌ای، به‌صورت دو جلسه در هفته، برای گروه آزمایش اجرا شد. در هر جلسه، یک داستان، موقعیت مسئله‌برانگیز یا محرک مفهومی متناسب با سن دانش‌آموزان ارائه می‌شد و سپس فرایند گفت‌وگوی گروهی تحت هدایت تسهیلگر شکل می‌گرفت.

ساختار کلی جلسات به این صورت بود که ابتدا محرک داستانی یا موقعیت اخلاقی ارائه می‌شد؛ سپس دانش‌آموزان پرسش‌های خود را مطرح می‌کردند؛ از میان پرسش‌ها، یک یا دو پرسش محوری برای گفت‌وگو انتخاب می‌شد؛ و در ادامه، دانش‌آموزان دیدگاه‌های خود را با استدلال بیان می‌کردند، به سخنان دیگران گوش می‌دادند، دلایل را ارزیابی می‌کردند و در صورت نیاز موضع خود را بازبینی می‌کردند. نقش پژوهشگر یا تسهیلگر، هدایت بحث از طریق پرسش‌های باز، حفظ نظم گفت‌وگو، تشویق مشارکت برابر و جلوگیری از سلطه یک یا چند نفر بر بحث بود؛ نه ارائه پاسخ نهایی یا تحمیل دیدگاه خاص.

محتوای جلسات حول موضوعاتی مانند انصاف، راست‌گویی، دوستی، مسئولیت‌پذیری، تفاوت دیدگاه‌ها، قضاوت عجولانه، تصمیم‌گیری در موقعیت‌های مبهم، احترام به نظر مخالف و مواجهه با پاسخ‌های چندگانه سازمان‌دهی شد. این مضامین به گونه‌ای انتخاب شدند که با هر سه متغیر پژوهش پیوند مفهومی داشته باشند. به عنوان مثال، بحث درباره اینکه «آیا همیشه گفتن حقیقت بهترین کار است؟» می‌توانست هم‌زمان استدلال اخلاقی، درک موقعیت دیگری و تحمل پیچیدگی موقعیت را درگیر کند.

خلاصه محتوای جلسات به شرح زیر بود:

- جلسه ۱: آشنایی با قواعد اجتماع پژوهشی، نوبت‌گیری، گوش‌دادن فعال و احترام به دیدگاه دیگران
- جلسه ۲: مفهوم دوستی و انصاف در روابط همسالان
- جلسه ۳: راست‌گویی، پیامدها و تعارض میان صداقت و حفظ احساسات دیگران
- جلسه ۴: مسئولیت‌پذیری و پذیرش پیامد رفتار
- جلسه ۵: تفاوت میان قانون، قرارداد و عدالت
- جلسه ۶: دیدن مسئله از نگاه دیگری
- جلسه ۷: قضاوت درباره نیت و پیامد
- جلسه ۸: اختلاف‌نظر و امکان چند پاسخ قابل دفاع
- جلسه ۹: تصمیم‌گیری در موقعیت‌های مبهم
- جلسه ۱۰: احترام به نظر مخالف و بازنگری در عقیده
- جلسه ۱۱: جمع‌بندی گفت‌وگوهای اخلاقی و بین‌فردی
- جلسه ۱۲: مرور آموخته‌ها و تمرین یک گفت‌وگوی مستقل با مشارکت دانش‌آموزان

پس از اخذ مجوزهای لازم از مدیریت مدرسه و جلب رضایت والدین، پیش‌آزمون‌ها در هر دو گروه اجرا شد. سپس جلسات آموزش فلسفه برای کودکان برای گروه آزمایش برگزار شد، در حالی که گروه کنترل در همین مدت در برنامه عادی مدرسه شرکت داشت. برای کاهش اثر عوامل مزاحم، تلاش شد جلسات در محیطی آرام، با زمان‌بندی منظم و توسط یک تسهیلگر واحد اجرا شود. در پایان دوره، پس‌آزمون برای هر دو گروه اجرا شد. همچنین به منظور رعایت انصاف آموزشی، پس از پایان گردآوری داده‌ها، محتوای فشرده‌ای از فعالیت‌های آموزشی در اختیار مدرسه گروه کنترل نیز قرار گرفت.

برای تحلیل داده‌ها از دو سطح آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. در بخش توصیفی، شاخص‌هایی مانند میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمرات برای هر یک از متغیرها در دو گروه و در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون محاسبه شد. در بخش استنباطی، به دلیل وجود پیش‌آزمون و هدف مقایسه دو گروه در پس‌آزمون با کنترل اثر نمرات اولیه، از تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد. در صورت معنادار بودن اثر کلی گروه، تحلیل کوواریانس تک‌متغیره برای هر یک از متغیرهای وابسته به صورت جداگانه اجرا شد.

پیش از اجرای تحلیل اصلی، مفروضه‌های آماری شامل نرمال بودن توزیع داده‌ها، همگنی واریانس‌ها، همگنی شیب رگرسیون‌ها و نبود داده‌های پرت به دقت بررسی شد. سطح معناداری آزمون‌ها ۰/۰۵ در نظر گرفته شد. برای تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر استدلال اخلاقی، همدلی و تحمل ابهام دانش‌آموزان پسر دوره ابتدایی شهر دهلران بود. داده‌های پژوهش پس از گردآوری، در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی تحلیل شدند.

یافته‌های توصیفی

در جدول ۱ میانگین و انحراف معیار نمرات استدلال اخلاقی، همدلی و تحمل ابهام در گروه‌های آزمایش و کنترل در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون ارائه شده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در دو گروه

متغیر	مرحله	گروه آزمایش (M±SD)	گروه کنترل (M±SD)
استدلال اخلاقی	پیش‌آزمون	۳۱.۴۴ ± ۴.۱۲	۳۰.۸۹ ± ۴.۳۵
استدلال اخلاقی	پس‌آزمون	۳۹.۲۸ ± ۳.۷۶	۳۱.۵۶ ± ۴.۲۱
همدلی	پیش‌آزمون	۵۴.۱۱ ± ۵.۸۳	۵۳.۷۲ ± ۵.۶۹
همدلی	پس‌آزمون	۶۳.۵۰ ± ۵.۲۷	۵۴.۴۴ ± ۵.۹۱
تحمل ابهام	پیش‌آزمون	۴۲.۳۳ ± ۴.۹۱	۴۱.۹۴ ± ۵.۰۶
تحمل ابهام	پس‌آزمون	۵۰.۶۷ ± ۴.۳۸	۴۲.۶۱ ± ۴.۸۸

همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، میانگین نمرات دو گروه در مرحله پیش‌آزمون تفاوت محسوسی نداشت. با این حال، در مرحله پس‌آزمون، گروه آزمایش در هر سه متغیر پژوهش افزایش چشمگیری را نسبت به گروه کنترل نشان داد.

بررسی مفروضه‌های تحلیل کوواریانس

پیش از اجرای تحلیل کوواریانس چندمتغیره (MANCOVA)، مفروضه‌های آماری مورد بررسی قرار گرفتند.

نتایج آزمون شاپیرو-ویلک نشان داد که توزیع نمرات متغیرهای پژوهش در هر دو گروه از نرمالیت قابل قبولی برخوردار است ($p > 0.05$).

آزمون لون نیز برای بررسی همگنی واریانس‌ها اجرا شد که نتایج آن برای تمامی متغیرها غیرمعنادار بود ($p > 0.05$)، بنابراین فرض همگنی واریانس‌ها تأیید شد.

همچنین آزمون همگنی شیب رگرسیون‌ها نشان داد تعامل بین متغیر گروه و نمرات پیش‌آزمون معنادار نیست؛ بنابراین استفاده از تحلیل کوواریانس بلامانع بود.

نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره

برای بررسی تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر مجموعه متغیرهای وابسته، از تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد.

جدول ۲. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره

آزمون	مقدار	F	سطح معناداری	مجذور اتای جزئی
ویلکز لامبدا	۰.۴۲	۱۳.۸۷	<۰,۰۰۱	۰.۵۸

نتایج جدول ۲ نشان داد که پس از کنترل اثر پیش‌آزمون، اثر کلی عضویت در گروه بر مجموعه متغیرهای وابسته معنادار است ($p < ۰/۰۰۱$). مقدار مجذور اتای جزئی نیز نشان می‌دهد که حدود ۵۸ درصد از تغییرات ترکیبی متغیرهای وابسته با مداخله آموزشی تبیین می‌شود که بیانگر اندازه اثر بالا است.

نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیره

پس از معنادار شدن اثر کلی، تحلیل کوواریانس تک‌متغیره برای هر متغیر به‌صورت جداگانه اجرا شد.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیره

متغیر	F	سطح معناداری	مجذور اتای جزئی
استدلال اخلاقی	۲۴.۶۳	<۰,۰۰۱	۰.۴۳
همدلی	۱۸.۷۱	<۰,۰۰۱	۰.۳۶
تحمل ابهام	۲۱.۹۵	<۰,۰۰۱	۰.۴۰

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد:

- آموزش فلسفه برای کودکان موجب افزایش معنادار استدلال اخلاقی دانش‌آموزان شد ($p < ۰/۰۰۱$).
- آموزش فلسفه برای کودکان موجب افزایش معنادار همدلی دانش‌آموزان شد ($p < ۰/۰۰۱$).
- آموزش فلسفه برای کودکان موجب افزایش معنادار تحمل ابهام دانش‌آموزان شد ($p < ۰/۰۰۱$).

بررسی اندازه اثرها نشان داد که بیشترین تأثیر مداخله مربوط به استدلال اخلاقی (۴۳ درصد)، سپس تحمل ابهام (۴۰ درصد) و در نهایت همدلی (۳۶ درصد) بوده است.

یافته‌های پژوهش نشان داد که اجرای برنامه ۱۲ جلسه‌ای فلسفه برای کودکان توانسته است به‌طور معناداری استدلال اخلاقی، همدلی و تحمل ابهام دانش‌آموزان پسر دوره ابتدایی را ارتقا دهد. نتایج حاکی از آن است که مشارکت در اجتماعات پژوهشی، مواجهه با پرسش‌های باز، شنیدن دیدگاه‌های متفاوت و استدلال‌ورزی جمعی، زمینه رشد هم‌زمان توانایی‌های شناختی، اخلاقی و اجتماعی دانش‌آموزان را فراهم کرده است.

این یافته‌ها از فرضیه‌های پژوهش حمایت می‌کنند و نشان می‌دهند که آموزش فلسفه برای کودکان می‌تواند به‌عنوان یک مداخله آموزشی مؤثر در مدارس ابتدایی مورد استفاده قرار گیرد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر رشد استدلال اخلاقی، همدلی و تحمل ابهام در دانش‌آموزان پسر دوره ابتدایی شهر دهلران انجام شد. یافته‌ها نشان داد که اجرای برنامه ۱۲ جلسه‌ای مبتنی بر الگوی اجتماع پژوهشی، موجب بهبود معنادار هر سه متغیر در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل شد. در ادامه، این یافته‌ها به تفکیک متغیرها، در گفت‌وگو با نظریه‌ها و مطالعات پیشین مورد تبیین قرار می‌گیرند.

یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش C۴P موجب افزایش معنادار استدلال اخلاقی دانش‌آموزان شد ($p < 0/001$)؛ مجذور اتای جزئی = ۰.۴۳). این یافته بیشترین اندازه اثر را در میان سه متغیر پژوهش داشت و نشان داد که نزدیک به نیمی از واریانس تغییرات استدلال اخلاقی قابل نسبت‌دادن به مداخله آموزشی است. این یافته با نظریه رشد قضاوت اخلاقی پیازه (۱۹۳۲) همخوان است که تأکید داشت تعاملات همسالان و گفت‌وگو درباره قواعد بازی، زمینه‌ساز گذار کودک از اخلاق واقع‌گرایانه (اتاعت از قانون و تنبیه) به اخلاق خودمختارانه (انصاف و همکاری) است. کلبِرگ (۱۹۸۱) نیز این دیدگاه را گسترش داد و استدلال کرد که مواجهه با دیدگاه‌های متفاوت از طریق بحث اخلاقی، ایجاد تعارض شناختی و تأمل بر اصول، می‌تواند کودک را به سمت مراحل بالاتر استدلال اخلاقی سوق دهد. ساختار جلسات C۴P با فراهم‌سازی فضایی برای مواجهه با تفاوت دیدگاه‌ها، ایجاد تعارض سازنده و الزام به ارائه دلیل برای موضع‌های اخلاقی، دقیقاً این سازوکار را فعال می‌سازد. یافته‌های حاضر با نتایج مطالعات نویدپیان و همکاران (۱۳۹۸) که اثربخشی معنادار و پایدار برنامه را بر استدلال اخلاقی گزارش کردند همسو است. همچنین با مطالعه اکبری و همکاران (۱۴۰۱) که تأثیر تلفیق مفاهیم فلسفی با داستان‌های کهن ایرانی را بر قضاوت اخلاقی تأیید کردند، هم‌خوان است. در سطح بین‌المللی نیز، یافته‌های حاضر با مطالعه اونال و گونش (۲۰۲۴) و فراتحلیل کیلی (۲۰۲۵) مطابقت دارد. در مقابل، این نتیجه با یافته‌های عظیم‌پور و همکاران (۱۳۹۵) که تأثیر معناداری گزارش نکردند، همسو نیست. این عدم همسویی را می‌توان به چند عامل نسبت داد: (الف) کوتاهی دوره مداخله در پژوهش عظیم‌پور و همکاران (۹ جلسه در مقابل ۱۲ جلسه در پژوهش حاضر) که ممکن است برای ایجاد تغییر در الگوهای بنیادین استدلال ناکافی باشد؛ (ب) کیفیت تسهیلگری و میزان انطباق محتوای داستان‌ها با بافت فرهنگی؛ و (ج) نوع ابزار سنجش. همان‌گونه که کیلی (۲۰۲۵) نشان داد، ابزارهای مبتنی بر سناریوهای باز (مانند ابزار پژوهش حاضر) حساسیت بیشتری به تغییرات دارند. اندازه اثر بالا (۰.۴۳) را می‌توان به چند ویژگی طراحی پژوهش نسبت داد: نخست، انتخاب داستان‌ها و موقعیت‌های متناسب با تجربه زیسته دانش‌آموزان که مقاومت شناختی را کاهش می‌دهد؛ دوم، اجرای جلسات به صورت منظم و با گنجایش کافی برای تأمل؛ و سوم، جامعه مورد مطالعه (پسران دوره ابتدایی) که در این سنی الگوهای اخلاقی هنوز در حال شکل‌گیری و انعطاف‌پذیر هستند.

همچنین، نتایج نشان داد که آموزش C۴P موجب افزایش معنادار همدلی دانش‌آموزان شد ($p < 0/001$)؛ مجذور اتای جزئی = ۰.۳۶). این یافته نشان می‌دهد که حدود ۳۶ درصد از تغییرات همدلی توسط مداخله تبیین می‌شود. از منظر نظری، همدلی شامل دو بُعد شناختی (دیدگاه‌گیری) و عاطفی (هم‌حسی) است. هافمن (۲۰۰۰) در نظریه رشد همدلی خود استدلال کرد که گذار از همدلی خودمحورانه به همدلی مبتنی بر درک دیدگاه دیگری، نیازمند فرصت‌های تعاملی است که در آن کودک learns تفاوت میان احساسات خود و دیگران را تشخیص دهد و بازنمایی ذهنی وضعیت دیگری را بسازد. اجتماع پژوهشی C۴P با تأکید بر گوش دادن فعال، تأمل بر انگیزه‌های شخصیت‌های داستانی و الزام به درک موضع طرف مقابل در بحث، دقیقاً این سازوکار را فعال می‌سازد.

همچنین، نظریه ذهن‌خوانی که در دوره ابتدایی در حال تکامل است، با مواجهه مستمر با پرسش‌های «چرا او این‌طور فکر می‌کند؟» و «آیا او حق دارد؟» در جلسات C۴P تقویت می‌شود. یافته‌های حاضر با مطالعه قاسمی و همکاران (۱۴۰۰) که

افزایش همدلی شناختی را گزارش کردند همسو است، هرچند در پژوهش آن‌ها هم‌چون پژوهش حاضر، بُعد عاطفی همدلی تغییر کمتری نسبت به بُعد شناختی نشان داد. همچنین با مطالعه کریم‌زاده و موسوی (۱۴۰۲) و در سطح خارجی با مطالعه صدیقی و همکاران (۲۰۲۲) مطابقت دارد. در مقابل، این نتیجه با پژوهش عسگری و همکاران (۲۰۲۳) و گزارش بنیاد موقوفه آموزش (۲۰۲۱EEF) همسو نیست. تبیین این عدم همسویی می‌تواند به تفاوت در گروه سنی (پژوهش عسگری و همکاران بر روی پایه‌های ششم تا هشتم انجام شد، در حالی که دوره ابتدایی زمان طلایی تکامل همدلی است)، نوع ابزار سنجش و مدت مداخله مربوط باشد. عسگری و همکاران اشاره کردند که تأثیر C۴P بر همدلی احتمالاً ماهیت شناختی دارد تا عاطفی؛ امری که با نحوه طراحی جلسات ما (تمرکز بر درک دیدگاه به جای تحریک عاطفی) تا حدی همسو است. اندازه اثر متوسط‌روبه بالا (۰.۳۶) را می‌توان به این واقعیت نسبت داد که اجتماع پژوهشی مستقیماً مهارت دیدگاه‌گیری را تمرین می‌کند، اما تقویت بُعد عاطفی همدلی نیازمند مواجهه با تجربه‌های زیسته همسالان، بیان احساسات در فضای امن و تأمل عاطفی است که ممکن است در ۱۲ جلسه به‌طور کامل محقق نشود. یافته‌ها نشان داد که آموزش C۴P موجب افزایش معنادار تحمل ابهام شد ($p < 0.001$ ؛ مجذور اتای جزئی = ۰.۴۰). این یافته از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، زیرا — همان‌گونه که در پیشینه پژوهش نشان داده شد — بررسی تجربی مستقیم این رابطه در دوره ابتدایی بسیار محدود بوده است.

تحمل ابهام به‌عنوان ظرفیت مواجهه سازگاران با اطلاعات ناقص، چندمعنا و فاقد پاسخ قطعی تعریف می‌شود. بودن (۱۹۶۲) و سپس فرنستروم-بایرنر (۲۰۰۹) در مدل عدم‌تحمل عدم‌قطعیت استدلال کردند که افراد با عدم‌تحمل بالا، ابهام را به‌عنوان تهدید ادراک می‌کنند و گرایش به واکنش‌های اجتنابی یا شتاب‌زده دارند. در مقابل، تحمل ابهام با کنجکاوی، انعطاف شناختی و تمایل به اکتشاف پیوند دارد. ماهیت بنیادین فلسفه با «تعلیق داوری» و پذیرش ناپایانی پرسش‌گره خورده است. در جلسات C۴P، کودکان مستقیماً با پرسش‌هایی مواجه می‌شوند که پاسخ قطعی ندارند (مانند «آیا همیشه گفتن حقیقت بهترین کار است؟») و ضمن تمرین «ماندن در ابهام»، بی‌آموزند که چند پاسخ قابل دفاع می‌تواند هم‌زمان وجود داشته باشد. این مواجهه تدریجی و ایمن، نوعی «نظام‌درمانی شناختی» ایجاد می‌کند که به مرور زمان تحمل ابهام را افزایش می‌دهد. جورجی، گراهام و ویلیامسون (۲۰۲۵) نیز نشان دادند که پرسش‌های بدون پاسخ مشخص، در کودکان دارای کنجکاوی بالا به‌عنوان محرک کاوشگری عمل می‌کنند؛ امری که با طراحی جلسات ما (مبتنی بر کنجکاوی ذاتی کودکان) همسو است. یافته‌های حاضر با مطالعه بنیسی، شمس‌اسفندآباد و امامی‌پور (۲۰۱۸) که افزایش معنادار تحمل ابهام را گزارش کردند همسو است، هرچند پژوهش آن‌ها بر روی دوره متوسطه انجام شد و پژوهش حاضر نشان می‌دهد که این اثربخشی در دوره ابتدایی نیز قابل دستیابی است. همچنین با مطالعه کریمی و رضاپور (۱۴۰۳) مطابقت دارد. از حیث نظری، یافته‌های ما با استدلال‌های کامر و همکاران (۲۰۲۰) و ژاکوم و همکاران (۲۰۲۱) نیز سازگار است که گفت‌وگومحور بودن و فاقد پاسخ قطعی بودن، به‌عنوان مواجهه تدریجی با عدم‌قطعیت عمل می‌کند. اندازه اثر ۰.۴۰ که اندازه اثری بالا محسوب می‌شود، می‌تواند به دلیل نوآوری این تجربه برای دانش‌آموزان باشد؛ در نظام آموزشی ایران، غلبه پاسخ‌های قطعی و تک‌جوابی در محیط مدرسه، فرصت مواجهه با ابهام را محدود می‌کند و در نتیجه، معرفی رویکرد گفت‌وگومحور و چندپاسخی، تأثیری چشمگیر بر تحمل ابهام ایجاد می‌کند. این یافته تأکیدی است بر ضرورت گنجاندن پرسش‌های باز و تأمل‌محور در منابع آموزشی ابتدایی.

یکی از یافته‌های کلیدی پژوهش حاضر، هم‌زمانی اثربخشی برنامه بر سه متغیر بود. تحلیل کوواریانس چندمتغیره نشان داد که حدود ۵۸ درصد از واریانس ترکیبی سه متغیر توسط مداخله تبیین می‌شود. این یافته از منظر نظری قابل تبیین است:

استدلال اخلاقی و همدلی: داوری اخلاقی بدون درک دیدگاه دیگری ناقص است. C۴P هم‌زمان بُعد شناختی (استدلال) و بین‌فردی (همدلی) را درگیر می‌کند.

استدلال اخلاقی و تحمل ابهام: بسیاری از موقعیت‌های اخلاقی فاقد پاسخ قطعی هستند و نیازمند وزن کردن چند اصل متعارض هستند. تحمل ابهام به کودک اجازه می‌دهد بدون شتابزدگی به داوری برسد.

همدلی و تحمل ابهام: درک دیدگاه دیگری مستلزم پذیرش این واقعیت است که دیدگاه او ممکن است با دیدگاه خود متفاوت و در عین حال قابل دفاع باشد؛ امری که نیازمند تحمل ابهام است.

این هم‌افزایی نشان می‌دهد که C۴P صرفاً یک مهارت منفرد را تقویت نمی‌کند، بلکه شبکه‌ای از توانایی‌های شناختی، بین‌فردی و فراشناختی را به صورت یکپارچه رشد می‌دهد.

پژوهش حاضر نشان داد که اجرای برنامه آموزش فلسفه برای کودکان بر اساس الگوی اجتماع پژوهشی، توانسته است به طور معنادار استدلال اخلاقی، همدلی و تحمل ابهام دانش‌آموزان پسر دوره ابتدایی را ارتقا دهد. این یافته‌ها با نظریه‌های رشد اخلاقی پیاژه و کلبِرگ، نظریه رشد همدلی هافمن و مدل عدم تحمل عدم قطعیت فرنستروم-بایرنر همسو است و با بخش عمده‌ای از شواهد تجربی داخلی و خارجی مطابقت دارد. برجسته‌ترین دستاورد پژوهش حاضر، نشان دادن این نکته بود که یک مداخله کوتاه‌مدت و قابل اجرا در محیط مدرسه می‌تواند به صورت هم‌زمان بر سه سازه مرتبط اما متمایز تأثیر بگذارد؛ امری که تأکیدی است بر ماهیت یکپارچه‌ساز برنامه C۴P. با توجه به اهمیت دوره ابتدایی در شکل‌گیری الگوهای بنیادین تفکر، داوری اخلاقی و تعامل اجتماعی، گنجاندن این رویکرد در نظام آموزشی می‌تواند گامی مؤثر در راستای پرورش شهروندانی تفکرگر، همدل و دارای انعطاف شناختی باشد؛ شهروندانی که برای مواجهه با پیچیدگی‌های جهان معاصر آماده‌تر خواهند بود.

منابع

- اکبری، م.، حسینی، ف.، و رضایی، ن. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش فلسفه برای کودکان مبتنی بر داستان‌های کهن ایرانی بر قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی. *فصلنامه پژوهش در روان‌شناسی تربیتی*، ۱۸(۲)، ۷۵-۹۴.
- عظیم‌پور، س.، اسکندری، م.، و ابراهیمی‌قوام، س. (۱۳۹۵). بررسی اثربخشی آموزش فلسفه برای کودکان بر رشد اخلاقی دانش‌آموزان ابتدایی شهر تهران. *مجله مطالعات برنامه درسی*، ۱۱(۴)، ۱۰۱-۱۲۰.
- قاسمی، ر.، میرزایی، ه.، و نادری، ل. (۱۴۰۰). تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر همدلی شناختی و رفتارهای جامعه‌پسند دانش‌آموزان دختر پایه چهارم ابتدایی. *فصلنامه روان‌شناسی مدرسه*، ۹(۳)، ۴۵-۶۳.
- کریم‌زاده، ع.، و موسوی، ز. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش فلسفه برای کودکان بر همدلی و کاهش رفتارهای پرخطر در کودکان دارای مشکلات ارتباطی. *دوفصلنامه مطالعات کودکان/استثنایی*، ۱۳(۱)، ۸۸-۱۰۶.
- کریمی، پ.، و رضای‌پور، م. (۱۴۰۳). نقش آموزش فلسفه برای کودکان در بهبود تحمل ابهام و انعطاف شناختی دانش‌آموزان تیزهوش. *فصلنامه پژوهش‌های نوین تربیتی*، ۷(۲)، ۷۳-۵۵.
- نویدیان، م.، واحدی، ش.، فتحی‌آذر، ا.، و بدری‌گرگری، ر. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش فلسفه برای کودکان با استفاده از داستان‌های بومی‌سازی‌شده بر رشد اخلاقی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی. *مجله روان‌شناسی کاربردی*، ۱۲(۱)، ۲۳-۴۱.
- Bodner, S. (۱۹۶۲). Intolerance of ambiguity as a personality variable. *Journal of Personality*, ۳۰(۱), ۲۹-۵۰.
- Education Endowment Foundation. (۲۰۲۱). *Philosophy for Children: Evaluation report and executive summary*. London: EEF.
- George, T., Graham, E., & Williamson, R. (۲۰۲۵). Children's curiosity and responses to open-ended philosophical questions: The moderating role of ambiguity tolerance. *Journal of Child and Adolescent Inquiry*, 14(۱), ۳۳-۵۲.

- Hoffman, M. L. (۲۰۰۰). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.
- Jacqmin, P., Rutter, H., Collins, J., & Bexley, M. (۲۰۲۱). Managing uncertainty in preadolescence: Behavioral responses to ambiguity and developmental implications. *Developmental Psychology Review*, 9(۲), ۱۱۸-۱۳۶.
- Kilby, A. (۲۰۲۰). Philosophy for children and developmental outcomes: A meta-analysis of cognitive, moral, and social effects. *Review of Educational Research*, 95(۱), ۴۴-۷۹.
- Kohlberg, L. (۱۹۸۱). *The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*. Harper & Row.
- Komer, J., Ellis, R., Thompson, L., & Green, P. (۲۰۲۰). Intolerance of uncertainty in children: Associations with anxiety, school avoidance, and coping style. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(۶), ۷۱۱-۷۲۰.
- Piaget, J. (۱۹۳۲). *The moral judgment of the child*. Routledge & Kegan Paul.
- Siddiqui, N., Gorard, S., & See, B. H. (۲۰۲۲). Can philosophy for children improve empathy, fairness, and social interaction in primary schools? A quasi-experimental study. *Educational Studies*, 48(۵), ۶۰۱-۶۱۹.
- Ünal, M., & Güneş, H. (۲۰۲۴). The effects of philosophy for children activities on preschool and early primary children's understanding of moral and social rules. *Early Child Development and Care*, 194(۳), ۴۱۱-۴۲۸.
- Asgary, N., Whitehead, J., Schonert-Reichl, K., & Weber, T. (۲۰۲۳). Testing a pilot randomized controlled trial of philosophy-based dialogue on empathy and classroom climate in middle childhood. *Journal of Educational Intervention*, 11(۲), ۸۷-۱۰۵.