

The Relationship between Educational Philosophy and Cognitive Style in Teacher Problem Solving with the Growth of Students' Moral Judgment

Khadijeh Hosieni¹, Masoumeh Bagherpur^{2*}

1. Department of Educational Sciences, BandarGaz Branch, Islamic Azad University, BandarGaz, Iran

2. Department of Educational Sciences, BandarGaz Branch, Islamic Azad University, BandarGaz, Iran

(Received: November 26, 2018; Accepted: May 15, 2021)

Abstract

The aim of this study was to investigate the relationship between educational philosophy and cognitive style in solving the teacher problem with the growth of students' moral judgment. The statistical population of the study includes all students and primary school teachers in Kordkoy city, from which 155 teachers and 361 students (including 184 male students and 177 female students) were selected by stratified random sampling. Teachers completed the Educational Philosophy Questionnaire and the Stylistic Scale in Problem Solving, and students completed the Ethical Judgment Questionnaire. Data analysis was performed by Spearman correlation method. The findings showed that there is a direct relationship between progressive educational philosophies, social reconstruction and Islamic educational philosophy in teachers and the growth of moral judgment in students; But the relationship between the educational philosophies of sustainability, fundamentalism and existentialism in the teacher with the development of moral judgment in students is not significant. Findings of Friedman ranking test showed that the priorities of educational philosophies among the studied teachers were Islamic educational philosophy, sustainability, existentialism, fundamentalism, social reconstruction and progressivism. Using the Human Whitney test, the findings showed that there was a difference between male and female students in terms of the development of moral judgment, and in this respect, boys are higher than girls. Finally, based on the results, suggestions were made about providing the necessary training to teachers and teacher training students.

Keywords: Cognitive style in problem solving, Development of moral judgment, Educational philosophy,

* Corresponding Author, Email: bagherpour@bandargaziau.ac.ir

رابطه فلسفه تربیتی و سبک شناختی در حل مسأله معلم با رشد قضاوت اخلاقی دانش آموزان

خدیجه حسینی^۱، معصومه باقرپور^{۲*}

۱. گروه علوم تربیتی، واحد بندرگز، دانشگاه آزاد اسلامی، بندرگز، ایران

۲. گروه علوم تربیتی، واحد بندرگز، دانشگاه آزاد اسلامی، بندرگز، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۹/۰۵؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۲/۲۵)

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه فلسفه تربیتی و سبک شناختی در حل مسأله معلم با رشد قضاوت اخلاقی دانش آموزان انجام شده است. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش آموزان و معلمان مقطع ابتدایی شهرستان کردکوی است که از میان آن‌ها ۱۵۵ معلم و ۳۶۱ دانش آموز (شامل ۱۸۴ دانش آموز پسر و ۱۷۷ دانش آموز دختر) با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. معلمان پرسشنامه فلسفه تربیتی و مقیاس سبک شناختی در حل مسئله، و دانش آموزان پرسشنامه قضاوت اخلاقی را تکمیل کردند. تحلیل داده‌ها با روش همبستگی اسپیرمن انجام گرفت. یافته‌ها نشان داد بین فلسفه‌های تربیتی پیشرفت‌گرایی، بازسازی اجتماعی و فلسفه تربیتی اسلامی در معلمان و رشد قضاوت اخلاقی در دانش آموزان رابطه مستقیم وجود دارد؛ اما رابطه بین فلسفه‌های تربیتی پایدارگرایی، بنیادگرایی و وجودگرایی در معلم با رشد قضاوت اخلاقی در دانش آموزان معنادار نیست. یافته‌های آزمون رتبه‌بندی فریدمن نشان داد اولویت‌های فلسفه‌های تربیتی بین معلمان مورد مطالعه به ترتیب، فلسفه تربیتی اسلامی، پایدارگرایی، وجودگرایی، بنیادگرایی، بازسازی اجتماعی و پیشرفت‌گرایی بوده است. با استفاده از آزمون یومن ویتنی، یافته‌ها نشان داد میان دانش آموزان پسر و دختر از لحاظ رشد قضاوت اخلاقی تفاوت وجود دارد و از این نظر پسران بالاتر از دختران هستند. در نهایت، بر اساس نتایج، پیشنهادهایی حول محور ارائه آموزش‌های لازم به معلمان و دانشجویان تربیت معلم بیان شد.

واژگان کلیدی: رشد قضاوت اخلاقی، سبک شناختی در حل مسئله، فلسفه تربیتی.

مقدمه

تعلیم و تربیت یکی از فعالیت‌های مهم بشر در همه جوامع است. گسترش روزافزون ساختارهای اجتماعی و نیاز به تربیت و آماده‌سازی افراد برای زندگی در جامعه در حال رشد، از یک سو، و تعدد دیدگاه‌ها در زمینه نقشی که آدمیان در قرن جدید ایفا خواهند کرد، از سوی دیگر، بیش از پیش دست اندرکاران تعلیم و تربیت را متوجه هدایت و سازماندهی فرایندهای آموزشی کرده است. تحولات سریع جوامع و رشد روزافزون اطلاعات و نیاز به نحوه برخورد صحیح با این شرایط، مستلزم آموزش درست اندیشیدن و پرورش قوه تحلیل و قضاوت است، تا فرد توانایی سازگاری و هماهنگی لازم را با این تحولات بیابد. آموزش و پرورش جدید در تلاش است تا تفکر انتقادی و روش‌های صحیح استدلال و تفکر را محور برنامه‌های درسی قرار دهد (صمدی، قائدی و رمضانی، ۱۳۹۰). تعلیم و تربیت مبتنی بر یک سری پیش‌فرض‌های فلسفی است و بر اساس نگرش‌های متفاوت فلسفی، اصول و روش‌های تربیتی نیز متفاوت خواهد بود (صالحی دوبخشری، ۱۳۹۴). تعلیم و تربیت صحیح می‌تواند فرد را به اوج ارزش‌ها برساند و یا برعکس به سقوط بکشاند. تعلیم و تربیت در رشد اخلاقی، عقلانی، رفتاری و جسمانی فرد مؤثر می‌باشد. با توجه به ویژگی تأثیرپذیری انسان و سرایت عقاید و عادات و به طور کلی، فرهنگ یک جامعه به نسل معاصر و آینده، ضرورت تعلیم و تربیت صحیح مشخص می‌شود. معلمان به عنوان مهم‌ترین عامل فرایند تربیت، باید بتوانند به شکلی فکورانه، نوآورانه و متناسب با موقعیت خاص زمانی و مکانی به نقش‌آفرینی مؤثر پردازند (خالقی، ۱۳۹۵). فلسفه، کوششی است برای یافتن پیوستگی در تمام قلمرو اندیشه و تجربه. فلسفه هنگامی پدیدار می‌شود که پرسش‌هایی بنیادین درباره خود و جهان می‌پرسیم. فلسفه تربیت، پرسیدن پرسش‌هایی است برای رسیدن به راه و رسم تربیت درست، منسجم، پیوسته و هماهنگ، و جلوگیری از تضاد و تناقض در نظر و عمل مریبان و متخصصان تربیتی؛ از منظری دیگر، فلسفه تربیتی به‌کارگیری روش فلسفی در اندیشه و پژوهش در مسائل تربیتی تلقی می‌شود. در فلسفه تعلیم و تربیت به کوشش عقلانی برای مناقشه، تحلیل و نقد آن دسته از مفاهیم اساسی مانند طبیعت انسان، فعالیت مدرسه‌ای، مهارت، آزادی، فرهنگ و شناخت پرداخته می‌شود که کار تربیتی بر پایه آن‌ها استوار است (خلخال، خلعت‌بری و اذغانی،

۱۳۹۰). فلسفه تعلیم و تربیت که خود چارچوبی نظری است، نقشی اساسی در هدایت و بازاندیشی امور عملی حوزه تعلیم و تربیت دارد. یکی از مهارت‌های اساسی تفکر، مهارت حل مسئله است. مسئله عبارت است از تعارض یا تفاوت بین موقعیت موجود و موقعیت دیگری که فرد می‌خواهد بدان دست یابد. در حقیقت، هنگامی که فرد با موقعیتی روبه‌رو می‌شود که از طریق اطلاعات و مهارت‌های خود نمی‌تواند سریع به آن موقعیت پاسخ مناسبی دهد، با یک مسئله روبه‌رو است. روش حل مسئله در واقع، نوعی پرورش یادگیری فعال و شامل پنج مرحله می‌باشد: شناسایی و تعریف مسئله، جمع‌آوری اطلاعات، نتیجه‌گیری مقدماتی، آزمون نتایج، ارزشیابی و تصمیم‌گیری (احمدی، ۱۳۹۲).

حل مسئله، فرایند شناختی، عاطفی و رفتاری است که به واسطه آن افراد تلاش می‌کنند برای مسائلی که در زندگی روزمره با آن مواجه می‌شوند، راه حل مؤثر و انطباقی پیدا کنند. حل مسئله بخشی از تفکر است. حل مسئله که پیچیده‌ترین بخش هر عملیات فکری تصور می‌شود، به عنوان یک روند مهم شناختی تعریف می‌شود که محتاج تلفیق و مهارت‌های بنیادین و معمولی است. حل مسئله وقتی مطرح می‌شود که یک موجود زنده یا یک سامانه هوش مصنوعی نداند که برای رفتن از یک موقعیت به موقعیت دیگر باید چه مسیری را بپیماید. این نیز خود بخشی از روند یک مسئله بزرگ‌تر است که یافتن مسئله و شکل‌دهی مسئله بخشی از آن است (پولیا^۱، ۱۳۹۱). کسیدی و لانگ^۲ شش سبک را برای حل مسأله در نظر می‌گیرند که عبارت‌اند از: درماندگی یا بی‌یاوری، مهارگری در حل مسأله، اعتماد به توانایی در حل مسأله، سبک اجتناب، سبک گرایش و سبک خلاقیت. متأسفانه در نظام آموزشی، فراگیران به‌ندرت به حل مسائل مهم به عنوان بخشی از برنامه درسی ملزم می‌شوند. مسائل اندکی که دانش‌آموزان با آن‌ها روبه‌رو می‌شوند، معمولاً از نظر ماهیت با مسائلی که در زندگی روزمره حرفه‌ای یا حتی زندگی تحصیلی‌شان مواجه می‌شوند، تفاوت دارند. به عبارت دیگر، علی‌رغم اهمیت حل مسئله در

1. Polia

2. Cassidy and Long

زندگی واقعی، این مهارت به‌ندرت فراگرفته می‌شود. زیرا به‌درستی آموزش داده نمی‌شود و تأکید نظام آموزشی، بیشتر بر چه فکر کردن می‌باشد، تا چگونه فکر کردن. همچنین، معلمان از دانش کافی در خصوص چگونگی حل مسئله و فرایندهای آن برخوردار نمی‌باشند؛ هرچند ممکن است این فرایندها را طی حل مسئله، به طور ناهشیار مورد استفاده قرار دهند (هاشمی و شهرآرای، ۱۳۸۶). به تعبیر بسیاری از صاحب‌نظران حوزه علوم انسانی و اجتماعی، کلید حل مسائل اجتماعی در رشد اخلاقی است. برای نمونه، جان دیویی^۱ در تبیین تحول اخلاقی، معتقد است آنچه به تحول و رشد اخلاقی انسان منجر می‌شود، اجتماع و زندگی اجتماعی فرد است. از نظر او عملی را می‌توان اخلاقی قلمداد کرد که موجب رشد «خود» شود و ارزش اخلاقی هر عمل بستگی به نتیجه‌ای دارد که از آن عاید فرد و جامعه می‌شود. اگر این نتیجه مفید به حال فرد و جامعه باشد، آن یک عمل مثبت اخلاقی است. به عقیده او آموزش‌های اخلاقی باید بر درون‌سازی کردن اخلاقیات باشند و به جای این که به فرد از راه امر و نهی و پاداش و تنبیه، امور اخلاقی آموزش داده شوند، باید فرصت و امکانی فراهم کرد که در آن خود فرد در برخورد با دیگران نتیجه عمل و عکس‌العمل مثبت یا منفی دیگران را ببیند. بدین ترتیب، اصول اخلاقی محکم در فرد پذیرفته می‌شود (کریمی، ۱۳۷۶). تربیت اخلاقی و کمک به رشد اخلاقی دانش‌آموزان از دیرباز در زمره آرمانی همه نظام‌های تربیتی قرار داشته و دارد. از نظر اغلب صاحب‌نظران تعلیم و تربیت معتقدند تربیت اخلاقی، ضروری است زیرا تربیت، امری ذاتاً اخلاقی است و محیط مدرسه، همواره مملو از مفاهیم و امور اخلاقی است. از این رو، تربیت اخلاقی از اساسی‌ترین هدف‌های تربیت به شمار می‌آید. یکی از ابعاد مهم تربیت اخلاقی، رشد اخلاقی است که نظریه‌های مختلف، مفهوم‌سازی‌های متفاوتی از آن به دست داده‌اند. در اغلب نظریه‌ها، کم و بیش ابعادی از اخلاقیات نظیر رفتار، نگرش و قضاوت (استدلال) مورد توجه قرار گرفته‌اند (کریمی، باقری و صادق‌زاده قمصری، ۱۳۹۳).

1. John Dewey

اولین بررسی‌های انجام‌شده درباره قضاوت اخلاقی کودکان، با تحقیق پیاژه^۱ (۱۹۳۲) بر می‌گردد. اما رشد اخلاقی در دوره نوجوانی، به ویژه، مدیون تحقیقات کلبرگ^۲ است. نظریه‌پردازی و تحقیقات روان‌شناختی در موضوع رشد اخلاقی کودک، با مفهوم وجدان در آثار زیگموند فروید و مفهوم استقلال اخلاقی در آثار ژان پیاژه آغاز شد. فروید بر روابط والدین - کودک، هیجانانگ و احساس گناه متمرکز شد، اما پیاژه بر روابط همسالان، شناخت، عدالت و تفکر تأکید کرد (فانی و فانی، ۱۳۹۴). از نظر پیاژه، رشد اخلاقی که ناشی از رشد شناختی و کسب تجارب اجتماعی است، به معنای احترام به قوانین و عدالت اجتماعی است (لطف‌آبادی، ۱۳۸۵). به نظر کلبرگ، هدف از آموزش اخلاق و موازین اخلاقی به فعل رساندن توانایی قضاوت کودک است، تا به وی این فرصت داده شود تا برای کنترل رفتار خویش از قضاوتی درست بهره‌بردار (پاشا و گودرزیان، ۱۳۸۷).

برای چند دهه، آموزه «تحصل‌گرایی»^۳ یا «اثبات‌گرایی» توانست در حوزه تعلیم و تربیت به اشاعه و رواج دیدگاهی بپردازد که فرض بنیادی آن، جدایی دانش از ارزش بود. در این آموزه، امر واقع یا دانش از ارزش جدا فرض می‌شود و اعتقاد بر آن است که تعلیم و تربیت مجموعه فرایندهای دانش بشری است که در قالب رشته‌های علمی قابل ارائه است. در این دیدگاه، ارزش‌های فرهنگی و اجتماعی به حالات عاطفی مربوط‌اند و امور واقع منعکس‌کننده جلوه‌های عقلانی هستند. مطلوب چنین دیدگاهی تفکیک امور ارزشی از امور واقعی یا به عبارتی بهتر، جدایی دانش از ارزش است (جهانی، ۱۳۸۶).

مطالعات چند دهه گذشته در قلمروی فلسفه تعلیم و تربیت، محدودیت این فرض بنیادی این دیدگاه را در عرصه‌های نظری و عملی نشان داده است. اورز^۴، یکی از فیلسوفان برجسته معاصر اعتقاد دارد: «جداکردن دانش از ارزش در عرصه تعلیم و تربیت غیر قابل توجیه است، زیرا تعلیم

1. Piaget
2. Kohlberg
3. Positivistic
4. Evers

و تربیت عمیقاً فرایندی اخلاقی و مبتنی بر میراث فرهنگی بشری است» (جهانی، ۱۳۸۶). علاوه بر این مطالعات، شواهد فراوان تجربی نیز نشان می‌دهند رفتارها و عملکردهای تجربی بار ارزشی دارند و هرگونه رفتار آموزشی و تجربی دارای دو سویه دانشی و ارزشی تفکیک‌ناپذیرند. از این منظر، تعلیم و تربیت فرایند بازسازی، بازاندیشی و اکتشاف ارزش‌های اخلاقی و انسانی بر پایه تجارب و دانش گذشتگان و توسعه اندیشه‌های اخلاقی برای نسل جوان جامعه است. بنابراین، تعلیم و تربیت، همیشه و در همه‌جا با ارزش‌ها عجین است و ارزش‌محور بودن آن، رسالت اخلاقی آن را هویدا می‌کند. با تکیه بر این دیدگاه، لزوم بازنگری و بازاندیشی در تعریف‌ها و مفاهیم تعلیم و تربیت و برخی پیامدهای آن، مشخص می‌شود. زیرا از مهارت‌های مهمی که با ارزش‌ها رابطه نزدیک دارد، مهارت در استدلال است. بر پایه این مهارت، انسان موفق به بسط و توسعه دانش و فراگرفته‌های خود می‌شود (جهانی، ۱۳۸۶). صالحی و حسنی (۱۳۹۶) در پژوهشی به تبیین فلسفه تربیتی عبادت از دیدگاه معلمان و اولیای دانش‌آموزان مدارس ابتدایی در استان البرز با روش پدیدارشناسی پرداختند. یافته‌های آنان نشان داد عبادت در بُعد فردی کارکردهایی شامل افزایش اعتماد به نفس، معنایابی در زندگی، سعادت‌مندی و تعالی انسان و در بُعد عاطفی شامل احساس لذت و افزایش آرامش دارد؛ در بُعد جامعه‌شناختی نیز دربرگیرنده ارتقای ارزش‌های اخلاقی و کاهش جرائم اجتماعی است. همچنین، در بُعد خانوادگی، پایداری شخصیت و کاهش مشکلات خانوادگی از جمله کارکردهای تربیتی عبادت به شمار می‌رود. نظری (۱۳۹۶) در پژوهشی به بررسی مقایسه‌ای اثربخشی آموزش حل مسئله و کتاب درمانی بر افزایش مهارت حل مسئله در دانشجویان کارشناسی پرداخته و نشان داده است هر دو روش آموزش حل مسئله و کتاب‌درمانی در افزایش توانایی مهارت حل مسئله دانشجویان مؤثر بودند و تفاوت معناداری بین این دو روش درمانی در افزایش مهارت حل مسئله وجود نداشت. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت از هر دو روش آموزش حل مسئله و کتاب‌درمانی برای افزایش مهارت حل مسئله دانشجویان می‌توان استفاده کرد. احمدپور (۱۳۹۵) در پژوهشی به دنبال دست یافتن به نقش معلم و فلسفه تربیتی او از منظر امام خمینی (ره)، ویژگی‌ها و نقش معلم و سپس روش‌های تربیتی را که معلم باید به کار بگیرد تا به اهداف تربیتی مطلوب برسد، از دیدگاه امام خمینی (ره) بررسی کرد.

یافته‌های پژوهش آنان نشان داد ویژگی‌هایی که یک معلم باید داشته باشد (توانایی شناخت شاگرد (مربی) و نقاط قوت و ضعف او، توانایی تهیه محتوای درسی با توجه به فرایند رشد شاگردان و...)؛ نقشی که معلم در عرصه تعلیم و تربیت بر عهده دارد (اصلاح و تهذیب نفس خود، آموزش و پرورش شاگردان و...)؛ مبانی تربیتی که معلم به آن‌ها تکیه می‌کند (برخورداری انسان از اختیار و آزادی، انسان دارای کرامت است و...)؛ اهداف تربیتی که معلم قصد دارد متریان را به آن نقطه مطلوب برساند (رسیدن به استقلال (نفی وابستگی)، حفظ کرامت و رسیدن به عزت و...)؛ اصول تربیتی که همان باید‌های تربیتی است (اصل آزادی، توجه و مراقبت و...)؛ روش‌های تربیتی که شیوه‌ها و اسلوبی است که معلم به کار می‌گیرد تا به اهداف تربیتی مورد نظر برسد و راهکارها که روش‌های جزئی‌تر و عینی‌تری هستند (دعوت به آزادی و استقلال، پرورش روحیه انتقادی، روش بروز توانایی‌ها و تقویت اعتماد به نفس و...)؛ قشقایی محمودی (۱۳۹۵) در مطالعه‌ای به بررسی تأثیر آموزش فلسفه بر قضاوت اخلاقی و تفکر انتقادی نوجوانان ۱۰ تا ۱۶ ساله پرداخت. نتایج نشان داد آموزش فلسفه بر قضاوت اخلاقی نوجوانان تأثیر معنادار دارد. از دیگر نتایج این بود که آموزش فلسفه بر تفکر انتقادی نوجوانان تأثیر معنادار دارد. به عبارتی، آموزش فلسفه باعث افزایش میانگین قضاوت اخلاقی و تفکر انتقادی در نوجوانان می‌شود. یعقوبی و عبداللهی مقدم (۱۳۹۵) در پژوهشی به بررسی رابطه استدلال اخلاقی و رفتار اخلاقی با میانجی‌گری نظریه شناخت اجتماعی در نوجوانان پرداختند. یافته‌های این پژوهش نشان داد رابطه بین استدلال اخلاقی و رفتار اخلاقی در نوجوانان معنادار نمی‌باشد، اما با ورود متغیر واسطه‌ای شناخت اجتماعی در تحلیل، رابطه بین استدلال اخلاقی و رفتار اخلاقی معنادار شد و بر این اساس، باید در بررسی رفتار اخلاقی نوجوانان به عواملی غیر از عوامل صرفاً شناختی توجه شود و تنها بر اساس استدلال اخلاقی افراد درباره رفتار اخلاقی آن‌ها قضاوت نشود. همچنین، ضرورت تقویت شناخت اجتماعی در نوجوانان جهت افزایش بروز رفتارهای اخلاقی در آن‌ها درک شود. جوکار ارسنجانی (۱۳۹۴) در یک مطالعه به توصیف رابطه رشد قضاوت اخلاقی با خلاقیت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه اول پرداخت. نتایج نشان‌دهنده آن بود که بین رشد قضاوت اخلاقی با خلاقیت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد. رشد

قضاوت اخلاقی به طور معنادار قادر به پیش‌بینی خلاقیت دانش‌آموزان است. همچنین، رشد قضاوت اخلاقی می‌تواند عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کند. عاشوری (۱۳۹۴) در مطالعه‌ای با اشاره به این موضوع که فراشناخت اخلاقی نشان‌دهنده دانش افراد از ماهیت، اصول و فرایندهای اخلاقی است و می‌تواند تحت تأثیر متغیرهایی مانند استدلال اخلاقی و رفتار اخلاقی باشد، به بررسی رابطه استدلال اخلاقی و فراشناخت اخلاقی پرداخت؛ در این مطالعه بین استدلال اخلاقی و فراشناخت اخلاقی رابطه مثبت و معنادار مشاهده شد و استدلال اخلاقی به عنوان یکی از متغیرهای مهم پیش‌بینی‌کننده فراشناخت اخلاقی معرفی شد. هدایت، ساسلانینگسی و دن سپی^۱ (۲۰۱۸) مطالعه‌ای با عنوان «اثربخشی ابزارهای طراحی‌شده برای اندازه‌گیری مهارت‌های تفکر خلاق و حل مسئله دانش‌آموزان» انجام دادند. دانش‌آموزان باید با داشتن مهارت تفکر خلاق و مهارت حل مسئله، برای مواجهه با چالش‌های انقلاب صنعتی چهارم آماده باشند. مطالعات اولیه نشان می‌دهد آزمون مورد استفاده در مدارس برای مهارت‌های تفکر خلاق و حل مسئله، جهت‌دار و مسئله‌گرا نیست. هدف این مطالعه، توسعه ابزارهای غربالگری است که می‌تواند برای اندازه‌گیری مهارت‌های حل مسئله و تفکر خلاق مورد استفاده قرار گیرد تا این معیارها، روایی^۲ و پایایی^۳ لازم را به دست آورند. مراحل کار شامل مطالعات اولیه، طراحی محصول، توسعه، انتشار می‌باشد. بر مبنای این تحلیل‌ها، ابزار طراحی‌شده برای اندازه‌گیری مهارت‌های تفکر خلاق و حل مسئله دانش‌آموزان، اثربخش بود؛ میانگین نتایج یادگیری افزایش یافت و نسبت کل به دست آمده ۱۰۰ درصد بود. این نشان می‌دهد ابزارهای طراحی‌شده می‌تواند مهارت‌های تفکر خلاق و حل مسئله دانش‌آموزان را اندازه‌گیری کند. مِفُو^۴ و همکاران (۲۰۱۷) به بررسی اثر سبک شناختی و جنسیت بر توانایی حل مسئله نوجوانان پرداختند. نتایج این مطالعه نشان داد سبک شناختی و جنسیت اثرات معناداری بر حل مسئله دارند. همچنین، نوجوانان دارای سبک شناختی مستقل از

1. Hidayat, Susilaningsih & Dan Cepi
2. Validity
3. Reliability
4. Mefoh

زمینه نسبت به نوجوانان دارای سبک شناختی وابسته به زمینه، مسائل بیشتری را حل می‌کنند. نوجوانان پسر نسبت به دختر، حل مسئله بهتری انجام می‌دهند. هوکر^۱ (۲۰۱۷) به منظور پیشنهاد یک مدل جهانی حل مسئله برای طراحی در زمینه‌های علمی و مرتبط با آن، یک فرایند نسبتاً نوآورانه و عمومی برای حل مسئله ارائه داده است که ریشه در مطالعات طراحی و تحقیق علمی حل مسئله دارد. استدلال می‌شود که این فرایند، هسته مشترک همه حل مسئله‌ها است که در قلب آن پنج کانون یا نقطه تغییر اساسی برای این فرایند شامل تغییراتی در مسئله، فرمول‌سازی راه حل، راه حل، محدودیت‌ها، پیشنهاد راه حل جزئی قرار دارد. هیچکدام از این عناصر کاملاً اصلی نیستند، اما روشی که آن‌ها را صریح و توسعه یافته کرده، مورد بحث قرار می‌گیرد تا درک تازه‌ای از تشکیلات و قدرت این فرایند برای مقابله با مشکلات عملی پیچیده ارائه شود. گراهام^۲ و همکاران (۲۰۱۶) در مطالعه‌ای به بررسی عوامل فرهنگی و ارزش‌های مؤثر بر قضاوت‌های اخلاقی و کسانی که بر رفتارهای اخلاقی مؤثرند، پرداختند. بین درون ملل و جوامع، فرهنگ‌ها در ارتقا و انتقال بسیاری از قضاوت‌ها و رفتارهای اخلاقی به طور شایان توجهی متفاوت هستند. عوامل فرهنگی که در این تنوع نقش دارند عبارت‌اند از دین، محیط زیست اجتماعی (آب و هوا، وضعیت محصولات، تراکم جمعیت، شیوع عوامل بیماری‌زا، وضعیت مسکونی)، مؤسسات اجتماعی قانونی مانند ساختارهای خویشاوندی و بازارهای اقتصادی. کاراباکاک، نالبانت و توبسوگ^۳ (۲۰۱۵) در یک مطالعه به بررسی مهارت‌های حل مسئله در دانشجویان معلمی با توجه به متغیرهای مختلف پرداختند. یکی از اهداف محققان در این مطالعه، ارائه مهارت‌های حل مسئله به متقاضیان شغل معلمی بوده است. برای انتخاب نمونه از دانشجویان دانشکده‌های مختلف از جمله تربیت بدنی، مشاوره و راهنمایی و مشکلات روانی، استفاده شد. نتایج این مطالعه نشان داد بین دانشجویان معلمی از دانشکده‌های مختلف، سطوح مختلف آن‌ها و جنس آن‌ها با مهارت‌های

1. Hooker

2. Graham

3. Karabacak, Nalbant & Topcuoglu

حل مسئله تفاوت معناداری وجود ندارد. تُک، تُک و توبسوگ^۱ (۲۰۱۴) در مطالعه‌ای به بررسی سطوح ادراک مهارت‌های حل مسئله در معلمان تازه‌کار پرداختند و اینکه این مهارت‌ها تا چه اندازه با توجه به متغیرهای مستقل تغییر می‌کنند. شرکت‌کنندگان در این مطالعه ۵۱ معلم تازه‌کار بودند که مقیاس حل مسئله را مورد استفاده قرار دادند. نتایج نشان داد معلمان تازه‌کار مورد بررسی، ویژگی‌های ذکر شده را ندارند. به عبارت دیگر، آن‌ها به مهارت‌های حل مسئله خود اعتماد و تکیه نمی‌کنند و فکر می‌کنند که در آن موضوع ناکارآمد هستند. همچنین، مشخص شد در مورد دیدگاه‌ها و انتخاب آموزش تفاوت معناداری به لحاظ جنسیت وجود ندارد. وظیفه معلم فراتر از آموزش است و باید دانش‌آموزان را از مرحله محفوظات و یادسپاری مطالب به مرحله تفکر و حل مسائل با تلاش و کاوشگری در شناخت و حل مشکلات سوق دهد و قدرت تحلیل و خلق ایده‌های نو را در آن‌ها بیفزاید و این امر جز با انتخاب روش تدریس متناسب با محتویات آموزشی و ترغیب دانش‌آموزان توسط معلم محقق نمی‌شود (احمدی، ۱۳۹۲). با شناخت و درک مفاهیم مطرح‌شده، اکنون این پرسش به ذهن می‌رسد که بین فلسفه تربیتی و سبک شناختی در حل مسئله معلم با رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان چه رابطه‌ای وجود دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

با توجه به ماهیت موضوع و هدف پژوهش، روش تحقیق توصیفی از نوع همبستگی است جامعه آماری پژوهش، شامل دو گروه معلمان و دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهرستان کردکوی می‌باشند. تعداد کل دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع ابتدایی شهرستان کردکوی در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ برابر با ۵۸۵۹ نفر و تعداد کل معلمان ۲۶۴ نفر می‌باشند. تعداد دانش‌آموزان به تفکیک جنسیت شامل ۲۸۷۰ دانش‌آموز دختر و ۲۹۸۹ دانش‌آموز پسر مقطع ابتدایی می‌باشد و تعداد معلمان نیز به تفکیک شامل ۱۱۴ معلم دبستان‌های دخترانه و ۹۰ معلم دبستان‌های پسرانه و ۶۰ معلم مدارس مختلط می‌باشد. بر مبنای جدول مورگان و کرجسی حجم نمونه مورد مطالعه برای معلمان ۱۵۵

1. Tok, Tok & Dolapcioglu

نفر است. حجم نمونه مورد مطالعه برای دانش‌آموزان ۳۶۱ نفر است که این تعداد به تفکیک شامل ۱۸۴ دانش‌آموز پسر و ۱۷۷ دانش‌آموز دختر می‌باشد. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه فلسفه تربیتی صالحی دویخشری (۱۳۹۴) استفاده شد که در صدد سنجش نوع نگرش فلسفی فرد در حیطه تعلیم و تربیت است. پرسشنامه شامل ۱۰۷ پرسش با پاسخ‌های شش‌گزینه‌ای از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق است. این پرسشنامه با طیف لیکرت شش‌گزینه‌ای، از یک تا شش نمره‌گذاری می‌شود.

جدول ۱. ساختار پرسشنامه و شماره گویه‌های هر مؤلفه در پرسشنامه

مؤلفه‌های فلسفه تربیتی	شماره گویه‌ها
بنیادگرایی	۱-۷-۱۲-۱۹-۲۵-۳۱-۴۳-۴۹-۵۶-۶۱-۶۷-۷۳-۸۰-۸۵-۹۱-۹۸-۱۰۲
پایدارگرایی	۲-۸-۱۴-۲۰-۲۶-۳۲-۳۷-۳۸-۴۴-۵۱-۵۵-۶۸-۷۴-۷۹-۸۶-۹۲-۹۷-۱۰۱-۱۰۵
پیشرفت‌گرایی	۳-۹-۱۵-۲۱-۲۷-۳۳-۳۹-۴۲-۴۵-۵۰-۵۷-۶۰-۶۳-۶۹-۷۵-۸۱-۸۷-۹۰-۹۳-۱۰۰-۱۰۶
وجودگرایی	۴-۱۰-۱۶-۲۲-۲۸-۳۴-۴۰-۴۶-۵۲-۵۸-۶۴-۷۰-۷۶-۸۲-۸۸-۹۴-۹۹
بازسازی اجتماعی	۵-۱۱-۱۷-۲۳-۲۹-۳۵-۴۱-۴۷-۵۳-۵۹-۶۵-۷۱-۷۷-۸۳-۸۹-۹۵-۱۰۷
فلسفه تربیتی اسلام	۶-۱۳-۱۸-۲۴-۳۰-۳۶-۴۸-۵۴-۶۲-۶۶-۷۲-۷۸-۸۴-۹۶-۱۰۳-۱۰۴

این پرسشنامه شش فلسفه تربیتی پیشرفت‌گرایی، پایدارگرایی، بنیادگرایی، وجودگرایی، بازسازی اجتماعی و فلسفه تربیتی اسلام را می‌سنجد. پایایی پرسشنامه مذکور در پژوهش صالحی دویخشری (۱۳۹۴) از طریق آلفای کرونباخ ۰/۹۳۷ محاسبه شد که مقدار مطلوبی است.

مقیاس سبک شناختی در حل مسئله شامل ۳۴ سؤال پنج‌گزینه‌ای از خیلی ضعیف تا خیلی خوب است که بر اساس طیف لیکرت از صفر تا چهار نمره‌گذاری شده است. بنابراین، دامنه تغییرات آن بین صفر تا ۱۳۶ است. با تحلیل سؤالات این پرسشنامه میزان ضعف و قدرت فرد در به‌کارگیری سبک شناختی در حل مسئله اندازه‌گیری می‌شود. نمره پایین نشان‌دهنده سبک شناختی ضعیف و نمره بالا، نشان‌دهنده سبک شناختی قوی است. بر اساس این پرسشنامه، نمره‌های به دست آمده از تمامی پرسش‌ها را جمع کرده و سپس، بر اساس تقسیم‌بندی زیر قضاوت می‌کنیم: نمره بین صفر تا ۴۵: به‌کارگیری سبک شناختی ضعیف، نمره بین ۴۵ تا ۶۸: به‌کارگیری سبک

شناختی متوسط، نمره بالاتر از ۶۸: به‌کارگیری سبک شناختی قوی. روایی و پایایی این پرسشنامه در پژوهش هاشمی کوچکسرایبی (۱۳۸۴) معین شد. روایی محتوایی پرسشنامه توسط اساتید دانشگاه تربیت معلم تأیید شده است. همچنین، پایایی آن با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰٫۷۸ به دست آمد که رضایت‌بخش است (هاشمی کوچکسرایبی، ۱۳۸۴).

آزمون قضاوت اخلاقی^۱ (MJT) دارای ۵۰ سؤال است که در شش بخش تنظیم شده است: بخش اول، تشخیص - شامل ده سؤال که هر یک سه انتخاب دارد. از آزمودنی خواسته شده یکی از موارد را انتخاب کند که صحیح می‌داند. بخش دوم، جملات ناتمام - دارای ده سؤال است که به شکل جملات ناتمام است. برای هر جمله چهار انتخاب داده شده است که آزمودنی یکی از آن‌ها را انتخاب می‌کند. بخش سوم، مقایسه - شامل هشت سؤال است که هر یک، یک جفت کلمه دارد که به هم ربط دارند و یک کلمه هم در کنار آن‌هاست. در هر سؤال چهار انتخاب وجود دارد. آزمودنی باید یکی از موارد را انتخاب کند که با آن یک کلمه رابطه مشابهی دارد. بخش چهارم، بهترین پاسخ اخلاقی - شامل هشت سؤال است که به شرح مختصر حادثه‌ای است. به دنبال آن سؤال از همان حادثه می‌آید. زیر سؤال چهار انتخاب وجود دارد. بخش پنجم، استدلال اخلاقی - شامل شش سؤال است که به شکل مسئله بیان شده است و از آزمودنی استدلال منطقی می‌خواهد. او باید یکی از چهار مورد را انتخاب کند. بخش ششم، تعریف - هشت سؤال دارد و هر مورد دارای یک ارزش اخلاقی است. برای هر تعریف چهار انتخاب وجود دارد که آزمودنی باید یکی از تعریف‌ها را انتخاب کند. هدف این پرسشنامه، ارزیابی میزان مهارت قضاوت اخلاقی در فرد است. هر یک از سؤالات این پرسشنامه تنها یک گزینه درست دارد که بر اساس آن به هر پاسخ درست یک امتیاز و به هر پاسخ نادرست صفر امتیاز می‌دهیم. برای به دست آوردن امتیاز کلی پرسشنامه، حاصل جمع تمام امتیازات سؤالات را محاسبه می‌کنیم. این امتیاز دامنه‌ای از صفر تا ۵۰ خواهد داشت که شاخص قضاوت اخلاقی فرد خواهد بود. نمرات بالاتر، به منزله میزان مهارت

قضاوت اخلاقی بالاتر پاسخ‌دهنده خواهد بود و برعکس. این آزمون نخستین بار توسط دورگاندا - سینها و میراوارما^۱ (۱۹۷۱) ساخته شد و آخرین تجدید نظر توسط آن‌ها در سال ۱۹۹۸ به عمل آمد. آزمون در هند برای کودکان ۶ تا ۱۱ ساله ساخته شده و بر مبنای الگوی یک آزمون هوش کلی و شامل سؤالات استدلال، قوه تشخیص، بهترین پاسخ‌ها و غیره است؛ با این تفاوت که همه سؤالات معنای اخلاقی دارند. این آزمون به خصوص برای ۱۴ ارزش اساسی متداول طراحی شده است. از جمله «وظیفه»، «احترام»، «نقص عهد»، «طهارت»، «بخشش»، «دروغ»، «خشم»، «سرقت»، «راستگویی» و غیره. آزمون شامل ۵۰ سؤال است که کودک باید در مورد آن‌ها تصمیم اخلاقی بگیرد، زمینه کار اخلاقی را در اظهار نظرها گروه‌بندی و رابطه‌ای بین کلمات با معنای اخلاقی برقرار کند، یک عمل خاص را ارزیابی و در برابر مشکلات اخلاقی استدلال منطقی و تعریف‌های مناسب ارزش‌های اخلاقی را انتخاب کند. این آزمون به شش گروه تقسیم می‌شود. برای هر سؤال فقط یک جواب صحیح وجود دارد. برای هر سؤال درست، یک نمره و برای جواب غلط، صفر داده می‌شود. بنابراین، حداکثر نمره ۵۰ و حداقل نمره صفر است. کل نمره شاخص قضاوت اخلاقی آزمودنی خواهد بود. این آزمون توسط کرمی (۱۳۷۹) ترجمه شده است (زادشیر، استکی و امامی‌پور، ۱۳۸۸). دورگاندا سینها و میراوارما پاسخ‌های ۳۰۰ کودک به سؤالات نهایی را نمره‌گذاری کردند، سپس، اعتبار نیمه‌آزمون را با استفاده از فرمول اسپیرمن براون محاسبه کردند که ۰٫۹۳ بود. اعتبار آزمون همسانی بالایی را در میان سؤالات برای سه گروه سنی ۶ تا ۷ سال، ۸ تا ۹ سال و ۱۰ تا ۱۱ سال نشان داده است. همچنین، توسط دورگاندا سینها و میراوارما با کودکان در مورد قضاوت آن‌ها از نظر آگاهی از ارزش‌های اخلاقی گوناگون مصاحبه شد که مبنای آن همان چهارده ارزش اخلاقی مورد نظر بود. این مصاحبه کلمه به کلمه ثبت شد و بر مبنای میزان آگاهی از ارزش‌های اخلاقی کدگذاری شد. همبستگی آگاهی اخلاقی با نمرات آزمون قضاوت اخلاقی محاسبه شد که نتایج همبستگی مثبت و عمده‌ای را بین این دو نشان می‌دهد (زادشیر، استکی و

1. Dorganda- Sinha& miravana

امامی پور، ۱۳۸۸). مرعشی، صفایی مقدم و خزامی (۱۳۸۹) با اجرای این آزمون بر روی یک نمونه ۶۰ نفری، پایایی این آزمون را معین کردند. برای محاسبه ضریب پایایی از آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده کردند که به ترتیب، ۰/۶۱ و ۰/۶۲ به دست آمد. این ضرایب رضایت‌بخش است. همچنین، برای تعیین روایی، از دیدگاه صاحب‌نظران این حوزه، یعنی استادان و متخصصان حوزه تعلیم و تربیت استفاده کردند (مرعشی، صفایی مقدم و خزامی، ۱۳۸۹). در تحلیل داده‌ها، آزمون کلموگروف - اسمیرنوف^۱ (KS) برای بررسی نرمال‌بودن توزیع داده‌ها و آزمون‌های ضریب همبستگی اسپیرمن، آزمون مقایسه میانگین‌ها و آزمون رتبه‌بندی، آزمون ناپارامتریک یومن ویتنی، آزمون رتبه‌بندی فریدمن برای بررسی فرضیه‌ها استفاده شد. برای این منظور از نرم‌افزار SPSS20 استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

ابتدا به منظور بررسی نرمال‌بودن توزیع داده‌ها از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف استفاده شد که نتایج آن در جدول ۲ مشاهده می‌شود.

جدول ۲. نتایج آزمون کولموگروف - اسمیرنوف برای بررسی نرمال‌بودن داده‌ها

متغیر	آماره آزمون	سطح معناداری
رشد قضاوت اخلاقی	۰/۰۴۶	۰/۰۶۰
سبک شناختی حل مسئله	۰/۰۸۸	۰/۰۰۰
پیشرفت‌گرایی	۰/۰۹۲	۰/۰۰۰
پایدارگرایی	۰/۰۸۷	۰/۰۰۰
بنیادگرایی	۰/۰۸۵	۰/۰۰۰
وجودگرایی	۰/۰۸۱	۰/۰۰۰
بازسازی اجتماعی	۰/۰۸۹	۰/۰۰۰
فلسفه تربیتی اسلام	۰/۲۰۳	۰/۰۰۰

1. Kolmogorov-Smirnov

جدول ۲ نشان می‌دهد، متغیر رشد قضاوت اخلاقی از توزیع نرمال پیروی می‌کند ($\text{Sig} > 0,05$)؛ اما متغیرهای سبک شناختی در حل مسئله، فلسفه‌های تربیتی پیشرفت‌گرایی، پایدارگرایی، بنیادگرایی، وجودگرایی، بازسازی اجتماعی و فلسفه تربیتی اسلام توزیع غیرنرمال دارند ($\text{Sig} < 0,05$).

به منظور پاسخ به سؤال‌ها مبنی بر اینکه بین مؤلفه‌های فلسفه تربیتی معلم و رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟ آزمون همبستگی اسپیرمن به کار گرفته شده است.

جدول ۳. نتایج آزمون اسپیرمن مؤلفه‌های فلسفه تربیتی معلم و رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان

رشد قضاوت اخلاقی		مؤلفه‌های فلسفه تربیتی
۳۶۱	تعداد نمونه	پایدارگرایی
۰,۲۲	همبستگی اسپیرمن	
۰,۶۷۳	سطح معناداری	
۳۶۱	تعداد نمونه	پیشرفت‌گرایی
۰,۷۸۳	همبستگی اسپیرمن	
۰,۰۰۰**	سطح معناداری	
۳۶۱	تعداد نمونه	بنیادگرایی
۰,۰۳۲	همبستگی اسپیرمن	
۰,۵۴۹	سطح معناداری	
۳۶۱	تعداد نمونه	وجودگرایی
۰,۰۰۹	همبستگی اسپیرمن	
۰,۸۷۰	سطح معناداری	
۳۶۱	تعداد نمونه	بازسازی اجتماعی
۰,۲۸۱	همبستگی اسپیرمن	
۰,۰۰۰**	سطح معناداری	
۳۶۱	تعداد نمونه	فلسفه تربیتی اسلام
۰,۲۴	همبستگی اسپیرمن	
۰,۰۰۰**	سطح معناداری	

** $P \leq 0,01$

با توجه به جدول ۳، بین فلسفه تربیتی پیشرفت‌گرایی ($r = 0.783$ ، $P \leq 0.01$)، بازسازی اجتماعی ($r = 0.281$ ، $P \leq 0.01$) و فلسفه تربیتی اسلامی ($r = 0.24$ ، $P \leq 0.01$) در معلمان و رشد قضاوت اخلاقی در دانش‌آموزان رابطه مستقیم وجود دارد. فلسفه تربیتی پایدارگرایی معلم ($r = 0.783$ ، $P > 0.05$)، بنیادگرایی ($r = 0.32$ ، $P > 0.05$) و وجودگرایی ($r = 0.09$ ، $P > 0.05$) در معلم با رشد قضاوت اخلاقی در دانش‌آموزان رابطه‌ای مشاهده نشد.

به منظور بررسی این سؤال که بین سبک شناختی در حل مسئله معلم و رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟، آزمون ضریب همبستگی پیرسون انجام گرفت.

جدول ۴. رابطه سبک شناختی در حل مسئله معلم و رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان

متغیرها	تعداد نمونه	ضریب همبستگی اسپیرمن	سطح معناداری
سبک شناختی در حل مسئله معلم رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان	۳۶۱	۰٫۵۷۱	۰٫۰۰۰**

** در سطح ۰٫۰۱ معنادار است.

همان طور که در جدول ۴ ملاحظه می‌شود، ضریب همبستگی $+0.571$ و سطح معناداری به دست آمده ($\text{Sig} < 0.05$) نشان می‌دهد که همبستگی قوی مثبت و معناداری بین سبک شناختی در حل مسئله معلم و رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان مورد مطالعه وجود دارد. یعنی هر قدر توانایی معلم در به کارگیری سبک شناختی در حل مسئله قوی‌تر (ضعیف‌تر) باشد، رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان او بالاتر (پایین‌تر) خواهد بود. به عبارتی، بین این دو متغیر رابطه مثبت وجود دارد.

به منظور بررسی اولویت‌های فلسفه تربیتی، پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها، امتیاز معلم در هر یک از فلسفه‌های تربیتی محاسبه شد. سپس فلسفه‌های تربیتی بر اساس این امتیازها، رتبه بندی شد. به این صورت که به بالاترین امتیاز، رتبه یک و به پایین‌ترین امتیاز، رتبه شش تعلق گرفت. سپس با استفاده از آزمون رتبه‌بندی فریدمن، اولویت معلمان در فلسفه‌های تربیتی رتبه بندی شد.

جدول ۵. نتایج مقایسه اولویت‌های فلسفه تربیتی معلمان

رتبه (اولویت)	میانگین رتبه	فلسفه تربیتی
۶	۲,۱۸	پیشرفت‌گرایی
۲	۳,۷۰	پایدارگرایی
۴	۳,۳۶	بنیادگرایی
۳	۳,۵۳	وجودگرایی
۵	۳,۲۰	بازسازی اجتماعی
۱	۵,۰۲	فلسفه تربیتی اسلام

براساس جدول ۵، میانگین رتبه برای هر فلسفه تربیتی ملاحظه می‌شود و بر اساس آن رتبه یا اولویت مربوط به هر فلسفه تربیتی مشخص شده است. همان‌طور که ملاحظه می‌شود فلسفه تربیتی غالب معلمان در رتبه اول، فلسفه تربیتی اسلامی است و معلمان بیش از هر فلسفه تربیتی دیگری به فلسفه تربیتی اسلامی گرایش دارند. رتبه‌های دوم و سوم به ترتیب، از آن پایدارگرایی و وجودگرایی است. فلسفه‌های تربیتی بنیادگرایی و بازسازی اجتماعی در رتبه‌های بعدی قرار دارند و فلسفه تربیتی پیشرفت‌گرایی رتبه آخر را از آن خود کرده است.

جدول ۶. نتایج بررسی معناداری آزمون فریدمن

سطح معناداری	درجه آزادی	آماره کای مربع	تعداد نمونه
۰/۰۰۰**	۵	۴۳۴/۰۳۷	۳۶۱

** معناداری در سطح ۰/۰۱ درصد

باتوجه به مقدار سطح معناداری در جدول که از ۰/۰۵ کمتر می‌باشد، نتیجه آزمون از لحاظ آماری معنادار است؛ یعنی میانگین رتبه‌های فلسفه‌های تربیتی مختلف با یکدیگر اختلاف معنادار دارند و اولویت‌بندی صورت گرفته از لحاظ آماری معنادار است.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه فلسفه تربیتی و سبک شناختی در حل مسأله معلم با رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان انجام شده است. یافته‌ها نشان داد رابطه قوی مستقیم و معنادار میان فلسفه تربیتی پیشرفت‌گرایی معلم و رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزانش وجود دارد با افزایش امتیاز فلسفه تربیتی پیشرفت‌گرایی در معلم، رشد قضاوت اخلاقی در دانش‌آموزان افزایش می‌یابد. در تبیین یافته‌ها می‌توان گفت تربیت امری ذاتاً اخلاقی است و محیط مدرسه همواره مملو از مفاهیم و امور اخلاقی است، از این رو، تربیت اخلاقی از اساسی‌ترین هدف‌های تربیت به شمار می‌آید. پیشرفت‌گرایی به عنوان فلسفه‌ای تربیتی که به تجربیات، نیازها و یادگیری دانش‌آموزان در عمل، نه صرفاً مطالعه کتب و به حافظه سپردن، توجه دارد، رابطه مثبتی را بین دانش و عمل در نظر می‌گیرد. در این مکتب تربیتی بر کیفیت بالای تجربه تأکید می‌شود. اصلی‌ترین وظیفه معلمان این است که به شاگردان یاد دهند که چه طور بین آنچه می‌آموزند، با آنچه در زندگی واقعی با آن روبه‌رو هستند، ارتباط برقرار کنند. با نگاهی به فلسفه تربیتی پیشرفت‌گرایی و رشد قضاوت اخلاقی مشخص می‌شود که هر دو به فرایند تجربه در جریان رشد باور دارند، نه تزییق دانش. بنابراین، نتایج این پژوهش وجود ارتباط مستقیم بین آن‌ها را تأیید می‌کند. وقتی معلم به جای دانش‌آموزان تصمیم نمی‌گیرد، قدرت تصمیم‌گیری و چشیدن مزه داوری و انتخاب را از آنان سلب نمی‌کند و مانع کسب مهارت‌ها نمی‌شود. چون معلم در کارهای دانش‌آموزان دخالت نمی‌کند، کم‌کم آن‌ها را افرادی مصمم و توانمند بار می‌آورد که توانایی تشخیص و عکس‌العمل صحیح نسبت به مسائل، یعنی توانایی قضاوت اخلاقی را دارند. همچنین، نتایج نشان داد متغیر فلسفه تربیتی پایدارگرایی معلم با رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان رابطه معنادار ندارد. بنابراین، نمی‌توان انتظار داشت با افزایش امتیاز فلسفه تربیتی پایدارگرایی در معلم، رشد قضاوت اخلاقی در دانش‌آموزان افزایش یابد. با توجه به اینکه دانش و باورهای افراد بر عمل و رفتارشان تأثیر می‌گذارد، معلمان نیز در تصمیم‌هایشان در ارتباط با آموزش و برخورد با دانش‌آموزان خود از دانش و باورهایشان پیروی می‌کنند. در فلسفه تربیتی پایدارگرایی باور بر این است که اصول

آموزش و پرورش ثابت و تغییرناپذیرند و تمام تصمیم‌گیری‌های کلاسی با معلم است؛ زیرا شاگردان در سطحی نیستند که بتوانند تشخیص دهند یادگیری چه مطالبی برایشان مفید است. معلم شخصیتی مقتدر در کلاس درس است که مهم‌ترین وظیفه‌اش انتشار و انتقال دانش به شاگردان و تفسیر آن است. نبود ارتباط بین دیدگاه این فلسفه تربیتی و رشد قضاوت اخلاقی را می‌توان با کمک یافته‌های موجود در زمینه رشد قضاوت اخلاقی توجیه کرد. اسپیکل میر^۱ معتقد است افرادی که از نظر رشد اخلاقی نمرات بالایی می‌گیرند، اهل تفکر و چالشند. آن‌ها هدف دارند و با برنامه‌ریزی عمل می‌کنند و از مسئولیت‌پذیری بالایی برخوردارند. واتینگ^۲ (۱۹۷۵) معتقدند افرادی که به طور مرتب به آنان مسئولیت‌هایی داده می‌شود، رفتارشان جامعه‌پسندتر از کسانی است که به آنان مسئولیتی داده نمی‌شود (پاشا و گودرزیان، ۱۳۸۷). فعالیت‌های کلاسی فرصت‌هایی را برای شاگردان فراهم می‌آورد که به قضاوت رویدادهای اخلاقی در تعامل با همسالان خود بپردازند. چنین فعالیت‌هایی بچه‌ها را وادار می‌کند از منظر دیگران به موضوعات نگاه کنند. فراهم کردن محیط آزاد در کلاس، تشویق دانش‌آموزان به بحث گروهی، توجه به عقاید آن‌ها و مشارکت فعالانه دانش‌آموزان در حل مسائل اخلاقی، از ابزارهای مهم معلمان در کمک به رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان است. در جریان گفت‌وگوهای کلاسی، دانش‌آموزان با ملاحظه حقوق دیگران به تعامل و تفاهم با دیگران آشنا شده، و متوجه می‌شوند که دیگران نیز حق اظهار عقیده دارند. بنابراین، یاد می‌گیرند که از تک‌قطبی کردن گفت‌وگوها خودداری کنند، هنگام اظهار نظر دیگران سکوت کنند، به عقاید دیگران گوش دهند و در نهایت، برای آنان به عنوان اعضای یک جامعه، ارزش قائل شوند. این موارد نشانه‌های احترام گذاشتن به دیگران است. بروز این نوع رفتارها، نشان‌دهنده خودمحمورزدایی و توجه به دیگران است و همه این موارد نشان از رشد اخلاقی آن‌ها است (مرعشی، صفایی مقدم و خزامی، ۱۳۸۹). نتایج بررسی

1. Spickelmier
2. Whiting & Whiting

رابطه بین فلسفه تربیتی بنیادگرایی در معلم و رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان، نشان داد بین این دو متغیر رابطه وجود ندارد. آموزش و پرورش بر محور رابطه نزدیک و صمیمانه بین معلم و شاگرد استوار است؛ رابطه‌ای که با این هدف طراحی شده باشد که در شاگرد تمایلی اخلاقی برای کشف حقیقت برای سامان‌دادن به زندگی خویش به وجود آورد. معلم باید مظهری از ویژگی‌های شخصیتی مطلوب بوده، شایسته تقلید باشد. ارزش‌ها و باورهای شخصی معلمان می‌تواند اهدافی را که آن‌ها انتخاب می‌کنند، تحت تأثیر قرار دهد. بر پایه تعاریف فلسفه تربیتی بنیادگرایی، اعتقاد بر این است که تدریس باید خالی از سرگرمی باشد و باید بر روش‌های آموزشی منطقی و سنتی مانند خواندن مطالب، حفظ‌کردن و تمرین تمرکز کند. به نظر می‌رسد این شیوه تدریس، فرصت برخورد با مسائل اخلاقی و تشخیص و تصمیم‌گیری‌های منطقی را از دانش‌آموزان بگیرد. بدین ترتیب، نتیجه تحقیق قابل توجیه می‌باشد. در مکتب تربیتی بنیادگرایی، معلم شخصیت علمی صاحب‌نظری است که حالت رهبری به خود می‌گیرد. خود، شالوده فرایند یادگیری را مشخص و جو کلاس را تعیین می‌کند.

به این ترتیب، گاهی معلمان ذهن خود را معیار قرار می‌دهند و احوال دانش‌آموز را فراموش می‌کنند و چون در آرزوی کمال فوری دانش‌آموزان هستند، ضرورت تمرین و مراحل ممارست را فراموش می‌کنند و بلافاصله خود جانشین دانش‌آموز می‌شوند و مسئله او را حل می‌کنند. بدین ترتیب، چون معلم به جای دانش‌آموز تصمیم می‌گیرد، فرصت رشد و تصمیم‌های اخلاقی را از او می‌گیرد. در تبیین رابطه بین فلسفه تربیتی وجودگرایی با رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان که نتایج نشان داد بین این دو متغیر رابطه‌ای وجود ندارد. نمی‌توان انتظار داشت با افزایش امتیاز فلسفه تربیتی وجودگرایی در معلم، رشد قضاوت اخلاقی در دانش‌آموزان افزایش یابد. از منابع مهم شکل‌دهی شخصیت اخلاقی کودک، عوامل بیرونی و خارجی است؛ عواملی از قبیل امر و نهی، دستورات مربیان و والدین و ابزارهای کنترل رفتار در کودکان مانند مجازات، تنبیه و پاداش. اما در فلسفه تربیتی وجودگرایی اعتقاد بر این است که شاگرد باید همیشه فرصت این را داشته باشد که روند آموزشش را بر اساس قوانین شخصی که دلخواه خودش است، تعیین کند. همچنین،

در تدوین محتوا و برنامه درسی، باید انواع «انتخاب‌ها و گزینه‌ها» را برای شاگردان فراهم کرد. شاگرد تصمیم می‌گیرد کدام را بیاموزد و با چه روشی آن را فرا گیرد. شاید به این دلیل است که معلمان پیرو این نوع فلسفه تربیتی، نقش زیادی در تقویت قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان نداشته و از طریق می‌توان نتیجه این پژوهش را تأیید کرد. انسان با حس اخلاقی متولد می‌شود. این حس در خانواده ظاهر می‌شود، از معلمان الگو می‌گیرد و از طریق اجتماع تغذیه می‌شود. در حقیقت، خانواده، مدرسه و اجتماع، قواعد اخلاقی را که بر اساس اصول عدالت و در نظر گرفتن حقوق دیگران وضع شده است، آموزش می‌دهند. رفتارهای اخلاقی مانند هر رفتار دیگری همواره قابل یادگیری است. دو مؤلفه بیش از همه در یادگیری رفتارهای اخلاقی مؤثرند: سرمشق‌دهی و تقویت رفتار اخلاقی. نیاز به سرمشق‌ها و الگوهای عملی وجود دارد تا کودک عملاً از آن‌ها تقلید کرده و رفتارهای اخلاقی مناسب مانند راست‌گویی، عدالت‌ورزی و... را از آن‌ها فرا گیرد. تقویت رفتار اخلاقی نیز، ساز و کاری برای تثبیت رفتارهای اخلاقی فرا گرفته شده است. هر بار کودک به انجام رفتاری اخلاقی مبادرت ورزد، باید این رفتار از طریق تحسین و پاداش اطرافیان و محیط تقویت شده و کودک به انجام مجدد آن ترغیب شود.

در تبیین رابطه بین فلسفه تربیتی بازسازی اجتماعی در معلم و رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزانش، می‌توان گفت با افزایش امتیاز فلسفه تربیتی بازسازی اجتماعی در معلم، رشد قضاوت اخلاقی در دانش‌آموزان افزایش می‌یابد. رشد اخلاقی به معنای احترام به قوانین و عدالت اجتماعی است. از سوی دیگر، در فلسفه تربیتی بازسازی اجتماعی، شیوه‌های تفکر سنتی و کلیشه‌ای که موجب ناپردباری، تبعیض و خرافات است، باید شناسایی و کنا گذاشته شوند. در این فلسفه تربیتی اولویت تعلیم و تربیت این است که شاگردان را قادر کند تا بی‌عدالتی را در جامعه تشخیص دهند و نهادهای آموزشی باید برنامه‌هایی را ترتیب دهند که به اصلاح نابرابری‌های اجتماعی منجر شود. فلسفه تربیتی بازسازی اجتماعی مبتنی بر تغییر جامعه به وسیله آموزش‌های اصلاحی است. بدین ترتیب، نتیجه این پژوهش مبنی بر وجود ارتباط مستقیم بین فلسفه تربیتی بازسازی اجتماعی معلم و رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان قابل توجیه است.

همچنین، میان فلسفه تربیتی اسلامی معلم و رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزانش همبستگی مثبت معناداری وجود دارد. بنابراین، با افزایش امتیاز فلسفه تربیتی اسلامی معلم، رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزانش افزایش می‌یابد. همچنین، نتایج نشان داد میان فلسفه تربیتی اسلامی معلم و رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزانش رابطه مستقیم وجود دارد. طبق تعریف‌ها، فلسفه تربیتی اسلامی و قضاوت اخلاقی به دنبال رشد و تربیت اخلاقی فرد مطابق با آموزه‌های اسلامی هستند. نتایج این پژوهش نیز بیان‌کننده ارتباط مستقیم و مثبت بین آنهاست. از مهم‌ترین عقاید فلسفه تربیتی اسلامی این است که معلم از یک سو درصدد مهار من طبیعی شاگردان است و از سوی دیگر، رشد و بالندگی من انسانی و الهی آنها را دنبال می‌کند؛ بر اساس تعریف، تربیت اسلامی فرایند رشد افکار، اخلاق و اعمال خدامحورانه، مطابق با آموزه‌های اسلامی است. از دیدگاه اسلام، رشد معنای ارزشی و اخلاقی عمیق و گسترده‌ای دارد و هدف اسلام رشد و تربیت اخلاقی است و می‌خواهد انسان را به جایگاه اخلاقی و ارزشی خود برساند. دین با شکوفاکردن فطرت الهی و هویت‌بخشی به انسان زمینه توافق و فیض عمل اخلاقی را فراهم می‌کند. همچنین، دین با ارتقای سطح نیت و قصد انسان در اعمال اخلاقی ضمن ارزشمندکردن عمل اخلاقی، انسان را به بالاترین مقاصد که قرب الهی است، راهنمایی می‌کند. متغیر سبک شناختی در حل مسئله دارای ضریب همبستگی ۰٫۵۷۱ با متغیر رشد قضاوت اخلاقی بوده و به طور مستقیم و معنادار در سطح اطمینان ۹۹ درصد با رشد قضاوت اخلاقی رابطه دارد. در نتیجه، باید گفت بین این دو متغیر یک رابطه قوی و مستقیم وجود دارد. یعنی با افزایش مقیاس سبک شناختی در حل مسئله معلم، رشد قضاوت اخلاقی در دانش‌آموزان افزایش می‌یابد. بی‌تردید مدرسه در خلق و خوی کودک تأثیر زیادی دارد و معلم می‌تواند رفتار اخلاقی دانش‌آموزان را شکل دهد. مهارت حل مسئله باعث کاهش رفتارهای ضد اجتماعی و پرخاشگری، افزایش کنترل خود، افزایش سطح سلامت روانی و رضایت از زندگی می‌شود. وقتی معلم به شیوه‌ای خردمندانه‌تر به گره‌گشایی از مسائل پیش روی خود می‌پردازد، مسلماً عملکرد بهتری در مقابل مشکلات و مسائل خواهد داشت. فرایند حل مسئله توسط معلم و مسئله‌محور کردن جریان تعلیم و تربیت باعث ایجاد توانایی‌هایی در

دانش‌آموزان شده که باعث می‌شود این افراد در مقابله با شرایط زندگی و موقعیت‌های جدیدی که با آن روبه‌رو می‌شوند، آمادگی لازم را داشته باشند. قضاوت اخلاقی به توانایی دانش‌آموز برای قضاوت و تصمیم‌گیری صحیح و منطقی در برخورد با مسائل روزمره اشاره دارد. بنابراین، از لحاظ نظری، نتیجه تحقیق تأیید می‌شود. مسئولیت معلمان صرفاً افزایش علم و آشنا کردن دانش‌آموزان با ارزش‌های شناختی و اجتماعی نیست، بلکه آن‌ها مسئول تغییر و اصلاح رفتارهای ناسازگارانه و تربیت دانش‌آموزان اخلاق‌مدار نیز هستند. داشتن مهارت حل مسئله با بالابردن خلاقیت در معلمان ارتباط دارد. متناسب با پیشرفت روزافزون علم از ابزار، فن‌ها و روش‌های مفید و اثربخش‌تر برای حل مسائل استفاده می‌شود. معلمان در برخورد با مسائل چالش برانگیز به جمع‌آوری راه‌حل‌های گوناگون پرداخته و بهترین راه حل را انتخاب کرده و برای انجام آن برنامه‌ریزی می‌کنند. با توجه به این الگو، معلمان آموزش‌های مختلف را با دانش‌آموزان تمرین می‌کنند و فرصت اندیشیدن و تفکر به دانش‌آموزان می‌دهند. این امر موجب ارتقای سطح قضاوت اخلاقی در دانش‌آموزان می‌شود. باید توجه کرد که آموزش مسائل اخلاقی به دانش‌آموزان به ویژه با استفاده از الگوهای مناسب می‌تواند تأثیر زیادی در سطح تکامل اخلاقی و پیشرفت اخلاقی دانش‌آموزان داشته باشد.

با توجه به اینکه پژوهش‌های انجام گرفته در زمینه موضوع تحقیق اندک بوده و در هیچ یک از پژوهش‌های مربوطه رابطه بین فلسفه‌های تربیتی معلم با رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان و همچنین، رابطه بین سبک شناختی در حل مسئله معلم با رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان لحاظ نشده، بنابراین، نمی‌توان نتایج این تحقیق را با پژوهش‌های دیگر مقایسه کرد.

نتایج در رتبه‌بندی اولویت‌های فلسفه‌های تربیتی معلمان نشان داد معلمان بیش از هر فلسفه تربیتی دیگری به فلسفه تربیتی اسلامی گرایش دارند. سپس، به ترتیب گرایش آن‌ها به فلسفه‌های تربیتی پایدارگرایی، وجودگرایی، بنیادگرایی، بازسازی اجتماعی و پیشرفت‌گرایی است. این نتیجه تأییدکننده و همسو با پژوهش عرفانی (۱۳۹۰) است. او در پژوهش خود به این نتیجه دست یافت که فلسفه تربیتی غالب بین دبیران، فلسفه تربیتی اسلامی است. نتایج پژوهش صالحی دوبخشی (۱۳۹۴) نشان داد در محیط آموزشی دانشگاه‌های ایران وجود گرایش عمده به سمت فلسفه‌های

تربیتی اسلامی و بازسازی اجتماعی است. می‌توان گفت این پژوهش نیز تأییدکننده نتایج این تحقیق بوده است. اما نتایج این تحقیق مغایر با نتیجه تحقیق عفاف (۱۳۸۸) است. او در پژوهش خود به این نتیجه رسید که فلسفه تربیتی غالبی بین معلمان مشاهده نمی‌شود. در تحقیق احمدی (۱۳۹۲) مشخص شد وظیفه معلم فراتر از آموزش است و باید دانش‌آموزان را از مرحله محفوظات و یادسپاری مطالب به مرحله تفکر و حل مسائل با تلاش و کاوشگری در شناخت و حل مشکلات سوق دهد و قدرت تجزیه و تحلیل و خلق ایده‌های نو را در آن‌ها بیفزاید. این یافته با نتایج این تحقیق مغایر است. زیرا در این پژوهش فلسفه‌های تربیتی پیشرفت‌گرایی و بازسازی اجتماعی اولویت‌های آخر را در بین فلسفه‌های تربیتی معلمان به دست آوردند. سرچشمه ارزش‌های هر جامعه‌ای دین و اعتقادات مذهبی آن جامعه و داشتن باور مذهبی و پیروی از آن است. فرهنگ نیز به دلیل ایجاد بستری از تجربیات مختلف، می‌تواند روی تصمیم‌گیری افراد اثر گذارد. به دلیل پیوند عمیق مردم و معلمان ایران با دین اسلام و فرهنگ و اندیشه اسلامی، قابل انتظار است که اولویت فلسفه تربیتی معلمان، فلسفه تربیتی اسلامی باشد.

با وجود محدودیت‌هایی مانند طولانی‌بودن پرسشنامه‌ها و بی‌تمایلی تعداد معدودی از معلمان برای پاسخگویی به پرسشنامه‌ها. دقت داده‌های به دست آمده به عدم کنترل بعضی از عوامل مؤثر از جمله شرایط زمانی، مکانی، امکانات آموزشی و تربیتی پاسخ‌دهندگان به پرسش‌های پرسشنامه محدود می‌شود. به سایر پژوهشگران پیشنهاد می‌شود به منظور افزایش قابلیت تعمیم نتایج این پژوهش، مشابه آن را در جامعه و نمونه آماری دیگری اجرا کنند.

مبتنی بر یافته‌های پژوهش، پیشنهادهایی کاربردی به متولیان آموزش و پرورش، برنامه‌ریزان

آموزشی و معلمان ارائه شده است که عبارت‌اند از:

پیشنهاد می‌گردد جهت آشنایی بیشتر معلمان، منابع مطالعاتی شامل مهارت‌های حل مسئله و فلسفه‌های تربیتی در اختیار آنان قرار گیرد.

۳ - آشنایی با فلسفه‌های مختلف تربیتی که شکل‌دهنده آموزش و پرورش در ایران است، برای

همه متخصصان آموزش لازم و ضروری است.

- آموزش‌های لازم مربوط به حل مسئله به معلمان ارائه داده شود. برگزاری کارگاه‌های آموزش حل مسئله توسط متخصصان و روان‌شناسان برای معلمان رای‌آشنایی با ضرورت آموزش حل مسئله و نقش آن در رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان پیشنهاد می‌شود.
- تمهیداتی در برنامه آموزش ضمن خدمت معلمان صورت گیرد که با تغییر دادن نگرش و فلسفه تربیتی آنان، همراه باشد و نظام تحصیلات مدرسه‌ای با تحولی بنیادین، بر فلسفه تربیتی مناسبی استوار گردد که با عناصر اسلامی و ایرانی و فرهنگ بومی سازگار باشد.
- معلمان در جلسات آموزش‌های ضمن خدمت با تبیین، تحلیل و نقد مفهوم این دو فلسفه تربیتی و دلالت‌های تربیتی آن‌ها آشنا شوند.

منابع

- احمدپور، زینب (۱۳۹۵). نقش معلم و فلسفه تربیتی او از منظر امام خمینی (ره). پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید باهنر کرمان.
- احمدی، علیرضا (۱۳۹۲). بررسی نقش معلم در پرورش روش علمی (حل مسئله، تفکر خلاق، تفکر انتقادی)، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته تعلیم و تربیت اسلامی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران.
- پاشا، غلامرضا، و گودرزیان، مهری (۱۳۸۷). رابطه سبک‌های هویت و رشد اخلاقی با مسئولیت‌پذیری در دانشجویان، یافته‌های نو در روان‌شناسی، ۲(۸)، ۸۷-۹۹.
- پولیا، جورج (۱۳۹۱). چگونه مسئله را حل کنیم. ترجمه احمد آرام، نشر کیهان: تهران
- جوکار ارسنجان، جواد (۱۳۹۴). رابطه رشد قضاوت اخلاقی با خلاقیت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه اول ارسنجان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
- جهانی، جعفر (۱۳۸۶). بررسی تأثیرات برنامه آموزش فلسفه به کودکان در رشد منش‌های اخلاقی دانش‌آموزان. مطالعات برنامه درسی، ۲(۷)، ۳۷-۵۹.
- خالقی، عادل (۱۳۹۵). اقتصاد مقاومتی: از منظر قرآن و آموزه‌های دینی و نقش مسجد و مدرسه در توسعه آن. تهران: انتشارات آنیور.
- خلخال، علی، خلعتبری، جواد، و اذغانی، مریم (۱۳۹۰). رابطه فلسفه تربیتی و سبک رهبری مدیران مدارس. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۲(۲)، ۲۳-۴۰.
- زادشیر، فرزانه، استکی، مهناز، امامی‌پور، سوزان (۱۳۸۸). مقایسه قضاوت اخلاقی و رشد اجتماعی دانش‌آموزان دبستان‌های غیرانتفاعی تحت تعلیم آموزش قرآن به شیوه حفظ با معانی با غیرانتفاعی عادی، فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، سال سوم، شماره ۱۰، ص ۲۵ تا ۴۷.
- صالحی دویخشتری، طیب (۱۳۹۴). مقایسه اولویت‌های فلسفه تربیتی مدرسان دانشگاه‌های ایران به تفکیک گروه تحصیلی: سهم فلسفه تربیتی اسلام، اولین کنگره بین‌المللی روان‌شناسی و علوم تربیتی با رویکرد اسلامی، اردبیل (صفحات ۶۲۷-۶۱۶).

- صالحی، اکبر، و حسنی، شهربانو (۱۳۹۶). تبیین پدیدارنگاری فلسفه تربیتی عبادت (نماز) از دیدگاه معلمان و اولیای دانش‌آموزان. علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، ۵(۸)، ۷۹-۵۹.
- صمدی، پروین، قاندی، یحیی، و رضانی، معصومه (۱۳۹۰). بررسی تطبیقی برنامه درسی فلسفه در پایه سوم دبیرستان و پیش‌دانشگاهی با برنامه درسی فلسفه برای کودکان در پایه ۱۱ و ۱۲. تعلیم و تربیت، ۱۰۶، ۱۰۴-۸۱.
- عاشوری، جمال (۱۳۹۴). ارتباط استدلال اخلاقی، رفتار اخلاقی و سلامتی پرستاران با فراساخت اخلاقی آنان. اخلاق پزشکی، ۹(۳۴)، ۷۶-۵۵.
- عرفانی، علی اکبر (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین فلسفه تربیتی و روش تدریس دبیران دوره متوسطه شهرستان بهشهر. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور مرکز تهران.
- عفاف، نویده (۱۳۸۸). بررسی رابطه فلسفه تربیتی معلمان با سبک تدریسشان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه پیام نور تهران.
- فانی، حجت‌اله، و فانی، معصومه (۱۳۹۴). رابطه بین تعارضات زناشویی والدین با رشد قضاوت اخلاقی و رضایت از زندگی دانش‌آموزان دختر. زن و جامعه، ۶(۴)، ۷۵*۵۹.
- قشقایی محمودی، ندا (۱۳۹۵). تأثیر آموزش فلسفه بر قضاوت اخلاقی و تفکر انتقادی نوجوانان ۱۰-۱۶ سال شهر شیراز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد مرودشت.
- کریمی، عبدالعظیم (۱۳۷۶). مراحل شکل‌گیری اخلاق در کودک. نشر تربیت: تهران.
- کریمی، فرهاد، باقری، خسرو، و صادق‌زاده قمصری، علیرضا (۱۳۹۳). تأثیر سه روش بحث گروهی درباره معماهای اخلاقی، گفت‌وگو در گروه‌های کوچک به روش مشارکتی و سخنرانی، بر رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان دختر پایه دوم متوسطه. پژوهش‌های نوین روان‌شناختی، ۹(۳۳)، ۲۳۹-۱۹۵.
- لطف‌آبادی، حسین (۱۳۸۵). روان‌شناسی رشد ۲، جوانی و بزرگسالی. تهران: انتشارات سمت.
- مرعشی، سیدمنصور، صفایی مقدم، مسعود، و خزامی، پروین (۱۳۸۹). بررسی تأثیر اجرای برنامه آموزش فلسفه برای کودکان به روش اجتماع پژوهشی، بر رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر اهواز. تفکر و کودک پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱(۱)، ۱۰۲-۸۳.

نظری، زینب (۱۳۹۶). بررسی مقایسه‌ای اثربخشی آموزش حل مسئله و کتاب درمانی بر افزایش توانایی مهارت حل مسئله در دانشجویان کارشناسی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته روان‌شناسی، دانشگاه خوارزمی.

هاشمی کوچکسرایبی، سهیلا (۱۳۸۴). بررسی مؤلفه‌های روان‌شناختی و عوامل اجتماعی - فرهنگی در فرایند حل مسئله علوم اجتماعی در دانش‌آموزان دختر پایه سوم متوسطه و دوره پیش‌دانشگاهی شهر تهران. پایان‌نامه دکتری، دانشگاه تربیت معلم تهران.

هاشمی، سهیلا، و شهرآرای، مهرناز (۱۳۸۶). بررسی مؤلفه‌های روان‌شناختی در فرایند حل مسئله علوم اجتماعی در دانش‌آموزان دختر پایه سوم متوسطه و دوره پیش‌دانشگاهی شهر تهران. نشریه مطالعات روان‌شناختی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء، ۳(۳)، ۷۸-۴۹.

یعقوبی، ابوالقاسم، و عبداللهی مقدم، مریم (۱۳۹۵). بررسی رابطه استدلال اخلاقی و رفتار اخلاقی با میانجی‌گری نظریه شناخت اجتماعی در نوجوانان. روان‌شناسی مدرسه، ۵(۲)، ۱۸۲-۱۶۷.

- Graham, J., Meindl, P., Beall, E., Johnson, K.M., & Zhang, L. (2016). Cultural differences in moral judgment and behavior, across and within societies. *Current Opinion in Psychology*, 8, 125-130.
- Hidayat, T., Susilaningih, E., & Dan Cepi, K. (2018). The effectiveness of enrichment test instruments design to measure students' creative thinking skills and problem-solving, *Thinking Skills and Creativity*, (18)30029-4.
- Hooker, C. (2017). A proposed universal model of problem solving for design, science and cognate fields. *New Ideas in Psychology*, 47, 41-48.
- Karabacak, K., Nalbant, D., & Topcuoglu, P. (2015). Examination of teacher candidates' problem solving skills according to several variables. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 174, 3063-3071.
- Mefoh, P. C., Nwoke, M. B., Chukwuorji, J. C., & Chijioke, A. O. (2017). Effect of cognitive style and gender on adolescents' problem solving ability. *Thinking Skills and Creativity*, 25, 47-52.
- Tok, T. N., Tok, S., & Dolapcioglu, S. D. (2014). The perception levels of the novice teachers' problem- solving skills. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 415-420.