Quarterly Journal of
Child Mental Health
Vol. 13, No. 3, Fall 2026

Research Paper

The effectiveness of philosophical thinking games on moral judgment and subjective vitality among sixth-grade elementary students

Soheila Hosseinpour*[1], Neda Shokri [2]

1. Department of Educational Studies and Curriculum Planning, Sa. C., Islamic Azad University, Sanandaj, Iran
2. Department of Educational sciences ،Sa. C., Islamic Azad University, Sanandaj, Iran

Citation: Hosseinpour S, Shokri N. The effectiveness of philosophical thinking games on moral judgment and subjective vitality among sixth-grade elementary students. J Child Ment Health. 2026; 13 (3):19-37.

URL: http://childmentalhealth.ir/article-1-1614-en.html

10.61882/jcmh.13.3.2

ARTICLEINFO

Keywords:
Moral judgment,
philosophical thinking games ,
students,
subjective vitality

Received: 8 Sep 2026
Accepted: 25 Oct 2026
Available: 27 Oct 2026

ABSTRACT

Background and Purpose: Philosophical thinking games are a powerful learning tool that contributes to the comprehensive development of the children and foster their mental vitality. The present study aimed to determine the effectiveness of philosophical thinking games on moral judgment and mental vitality of sixth-grade elementary students

Method: This quasi-experimental study employed a pretest-posttest design with a control group. The statistical population consisted of all sixth-grade elementary students in the city of Sarpol-e Zahab in the academic year 2022–2023 (n = 765). Using convenience sampling with inclusion and exclusion criteria and on a voluntary basis, 40 sixth-grade students were selected from elementary schools and randomly assigned to an experimental group (n = 20) and a control group (n = 20). The experimental group received an intervention program based on Lipman's Philosophy for Children (P4C) across 14 sessions, while the control group received no training; however, at the end of the study, they received a summary of the intervention package to observe ethical considerations. The research instruments included the latest version validated in Iran of the Moral Judgment Test (MJT; Durgan Dasinha & Miravarama, 1998) and the Subjective Vitality Scale (SVS; Ryan & Frederick, 1997). Data were analyzed using univariate and multivariate one-way analysis of covariance (ANCOVA & MANCOVA) and SPSS-26.

Results: The results indicated that the F-statistics for the components of moral judgment- recognition (9.464), incomplete sentences (7.245), comparison (6.842), best moral response (22.040), moral reasoning (4.346), and defining moral concepts (5.713)- as well as for the variable of subjective vitality (11.365), are significant at the 0.001 level; this demonstrates that there is a significant difference between the two groups in these variables.

Conclusion: Based on the results of this study, philosophical thinking games foster moral judgment and increase students' mental vitality. These games can be incorporated as an efficient method into elementary school curricula as an effective method to foster children's thinking, mental vitality, and moral development.

* **Corresponding author:** Soheila Hosseinpour, Department of Educational Studies and Curriculum Planning, Sa. C., Islamic Azad University, Sanandaj, Iran
E-mail: Shossainpour@iau.ir
Tel: (+98) 8733288661
2476-5740/ © 2026 The Authors. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Extended Abstract

Introduction

Subjective vitality encompasses how an individual judges the conduct of life and is a kind of emotion that has a profound effect on the physiological, cognitive, and psychological mechanisms of the human system. It improves human performance in various fields and, as one of the main components of well-being and one of the protective psychological factors, prevents the tendency toward high-risk behaviors (2). Having subjective vitality means having the mental and physical energy needed to experience enthusiasm, vitality, and energy (3). On the other hand, one of the main challenges of childhood is the acceptance of social rules[1] of the environment surrounding the child. Ethical rules, as a subset of social rules, manifest in behavior. Moral judgment is one of the key dimensions of the child's social-cognitive development. In elementary school, children move from judgment based on individual consequences toward attention to social expectations[3] and group rules. This period is a sensitive period for the formation of the ability of moral reasoning. If the child is exposed to dialogic and reflective experiences, his/her level of moral judgment can be enhanced (6). Children's moral judgment is formed in interaction with the social and educational contexts of their living environment, and the school, through formal curricula and educational interactions, can play an important role in the development of students' moral judgment (13). Intellectual games, as one of the psychological intervention programs, lead to communication with other individuals (19). Philosophical intellectual games[6] for children are an appropriate method for inquiry. According to Lipman and his colleagues, curriculum content should not only have meaning and status in the child's life, but should also satisfy their desire for adventure in some way. In their view, the school should be full of opportunities for surprise, with an attraction toward exciting possibilities, accompanied by tempting puzzles that provoke wonder, and accompanied by fascinating explanations and clarifications. Research shows that these types of games lead to the advancement of children's mental, moral, and social development, and contribute to learning development, emotional discharge, subjective vitality, lawfulness, and children's enjoyment (19). Given the findings of various studies (5–25) regarding the importance of Philosophy for Children (P4C) programs—as well as their impact on students' problem-solving abilities and moral judgment—this study seeks to answer the following question: Do philosophical games, based on the Philosophy for Children approach, influence the moral judgment and mental vitality of sixth-grade students?

Method

The present study was applied in terms of purpose and quasi-experimental in terms of the method of implementation, using a pretest–posttest design with a control group. The statistical population consisted of all sixth-grade elementary students in the city of Sarpol-e Zahab (n = 765). Then, 40 sixth-grade students were selected from elementary schools using convenience sampling with inclusion and exclusion criteria and on a voluntary basis, and were randomly assigned to two groups: experimental (n = 20) and control (n = 20). The experimental group received an intervention program based on Lipman's Philosophy for Children (25) across 14 sessions, while the control group received no training; however, at the end of the study, they received a summary of the intervention package to observe ethical considerations. The research instruments included the latest version validated in Iran of the Moral Judgment Test (MJT; Durganand Dasinha & Miravarama) (26, 27) and the Subjective Vitality Scale (SVS; Ryan & Frederick) (28, 29). In this study, the educational package of philosophical intellectual games was implemented in 14 sessions, three sessions per week, in the sixth-grade classroom. Each session was designed for 60 minutes. During these 60 minutes, the philosophical intellectual games selected for each session were implemented in the classroom with the participation of the students in the experimental group. After the last session of philosophical intellectual games training, a posttest was administered again to both groups. The theoretical foundations of the intervention program were based on Lipman's Philosophy for Children approach, with emphasis on the community of inquiry, philosophical dialogue, reasoning, and examination of reasons (25). In designing the game-based activities, resources for fostering thinking and philosophical inquiry activities for children were used. The program was implemented collaboratively, and students were encouraged to express the reasons for their answers, examine different perspectives, and revise their answers when faced with new reasons (30). Data were analyzed using univariate and multivariate one-way analysis of covariance (ANCOVA) via SPSS-26.

Results

The means and standard deviations of the pretest and posttest scores of the variables in the experimental and control groups are presented in Table 1.

Table 1: Descriptive indices of pretest and posttest scores in the experimental and control groups

Variable	Stage	Group	M	SD	S-W p	p
Recognition	Pretest	EG	5.93	1.27	0.95	0.8
		CG	6.13	1.24	0.92	0.19
	Posttest	EG	7.13	1.45	0.89	0.07
		CG	6.53	0.915	0.91	0.16
Incomplete sentences	Pretest	EG	7	1.06	0.96	0.57
		CG	6.46	1.18	0.92	0.20
	Posttest	EG	7.53	1.64	0.93	0.30
		CG	7.15	1.12	0.90	0.12
Comparison	Pretest	EG	8	1.19	0.95	0.49
		CG	7.40	1.35	0.98	0.81
	Posttest	EG	8.40	1.24	0.96	0.61
		CG	8.06	1.16	0.92	0.25
Best moral response	Pretest	EG	7	1.06	0.88	0.07
		CG	7.20	1.26	0.97	0.69
	Posttest	EG	8.20	1.01	0.90	0.13
		CG	7.50	1.05	0.94	0.48
Moral reasoning	Pretest	EG	6.33	0.975	0.98	0.79
		CG	6.86	1.12	0.91	0.14
	Posttest	EG	7.73	1.16	0.93	0.32
		CG	6.80	1.08	0.92	0.26
Definition of moral concepts	Pretest	EG	6.86	1.55	0.92	0.23
		CG	7.46	1.23	0.97	0.71
	Posttest	EG	8.06	1.09	0.90	0.13
		CG	7.40	1.24	0.89	0.07
Subjective vitality	Pretest	EG	14.20	4.71	0.98	0.71
		CG	14.38	4.50	0.97	0.39
	Posttest	EG	19.41	5.10	0.98	0.65
		CG	19.47	4.39	0.97	0.53

Note. M= Mean, SD=Standard Deviation, S-W: Shapiro-willks, EG= experimental group (Philosophical thinking games), CG= control group

Multivariate analysis of covariance (MANCOVA) was employed to examine the effectiveness of philosophical thinking games on students' moral judgment (assessed via identification tasks, sentence completion, comparison, selecting the best moral response, moral reasoning, and defining moral concepts). Following an assessment of the assumptions for MANCOVA, the results indicated a significant difference between the two groups across these measures (Wilks' Lambda = 0.215, F = 10.363, P = 0.000). Univariate analysis of covariance (ANCOVA) was employed to examine differences between the experimental and control groups across the following measures: diagnosis, sentence completion, comparison, best moral response, moral reasoning, and the definition of moral concepts. The results—specifically the F-statistics for recognition (9.464), incomplete sentences (7.245), comparison (6.842), best moral response (22.040), moral reasoning (4.346), and the definition of moral concepts (5.713)—are statistically significant at the .001 level, indicating significant differences between the two groups in these variables. Furthermore, the eta-squared values revealed that group membership accounts for 30.1% of the variance in recognition, 24.8% in incomplete sentences, 23.7% in comparison, 50% in best moral response, 16.5% in moral reasoning, and 19.8% in the definition of moral concepts. Based on these findings, it can be concluded that philosophical intellectual games have an impact on students' moral judgment—encompassing tasks such as recognition, incomplete sentences, making comparisons, selecting the best moral response, moral reasoning, and defining moral concepts. To examine the effectiveness of philosophical thinking games on students' mental vitality, a univariate analysis of covariance (ANCOVA) was employed. The results indicate that the F-statistic for the variable of mental vitality (11.365) is significant at the 0.000 level, demonstrating a significant difference in mental vitality between the two groups. Furthermore, the eta-squared value presented in Table 2 reveals that group membership accounts for 29.6% of the variance in mental vitality. Consequently, these findings suggest that philosophical intellectual games are effective in enhancing students' mental vitality.

Conclusion

The present study was conducted with the aim of determining the effectiveness of **philosophical thinking games** on moral judgment and subjective vitality of sixth-grade elementary

students. The results showed that philosophical intellectual games training has an effect on fostering students' moral judgment. The findings of the present study are consistent with previous studies (13, 15, 22, 24, 25) in terms of results. Philosophical intellectual games can help students to have healthy thinking, to respect others' opinions, to be able to express their rights, and to observe ethical values (25). Dialogic interactions and philosophical discussions among the group of students in the philosophical inquiry classroom have had a significant effect on enhancing their reasoning skills and moral judgments (24). In explaining the results, it can be said that today's human being is faced with commercial challenges more than ever before. Despite the fact that access to this information has become easy through multiple sources, but solving problems, judging, selecting, and choosing appropriate and up-to-date information from among the mass of information has become a difficult task and requires high intellectual and mental skills. The results of the research show that philosophical intellectual games training has increased the subjective vitality of sixth-grade elementary students; the results of this study are consistent with the results of studies (5, 17, 18, 19) in terms of results. Participation in philosophical intellectual activities is not necessarily a cognitive experience; rather, it may affect the student's psychological experience of energy, vitality, and a sense of being active. In explaining this finding, it can be said that it is the nature of the collaborative and active activity of philosophical intellectual games. In these types of activities, the student is not a receiver of information; rather, he/she must ask questions, provide answers, express his/her opinion, listen to others' words, and play a role in the course of the activity. Such participation can increase the sense of agency and active involvement in the learning process.

Given the methodological limitations of this study—such as the specific research design and the lack of diversity in the sample size—it is suggested that primary school teachers incorporate philosophical games as a supplementary activity alongside the formal curriculum, particularly for topics involving ethical, social, or decision-making dimensions. Such game-based philosophical activities can be integrated into the primary school curriculum as extracurricular or enrichment tasks, providing students with opportunities for dialogue, reasoning, and active participation. Teachers may select games that place students in situations requiring them to make choices, compare different perspectives, consider the consequences of their actions, and defend their own points of view.

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: This article is derived from the master's thesis of the second author in the field of Preschool Education at Islamic Azad University, Sanandaj Branch, which was successfully defended on 2023-09-19. The scientific license for this study was issued by Islamic Azad University, Sanandaj Branch, under letter number 34567/1401 dated 2023-03-14. Also, its executive license was issued by the Department of Education of District One of Sanandaj under license number 572/11/345 dated 2023-04-05. Also, the ethical considerations contained in the publication guidelines of the American Psychological Association and the ethical codes of the Iranian Psychology Organization, including confidentiality, confidentiality of identity information and data analysis, and informed consent of parents for participation in the research, have been observed in this study.

Funding: This study was conducted without any financial support from any institution and at the authors' own expense.

Authors' contributions: The second author, as the main designer and idea generator of the research and responsible for data collection, and the first author, as the supervisor, played a role in this article.

Conflict of interest: Conducting this research has not resulted in any kind of conflict of interest for the authors, and its results have been reported completely transparently and without bias.

Data availability: All data from this study are available to the corresponding author and were submitted to the journal as a manuscript at the time of review. Also, upon a reasonable request from a specific researcher, it will be made available to him/her.

Consent for publication: The authors declared their full consent for the publication of this article.

Declaration of generative AI and AI-assisted technologies in the writing process: During the preparation of this work, the authors used ChatGPT (OpenAI) to improve the writing, language editing, coherence, and clarity of the manuscript. After using this tool/service, the author (s) reviewed and edited the content as needed and take and take (s) full responsibility for the content of the of the publication.

Acknowledgment: We express our utmost gratitude to the respected participants and all those who assisted us in conducting the research.

مقاله پژوهشی

اثربخشی بازی‌های فکری فلسفی در پرورش قضاوت اخلاقی و نشاط ذهنی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی

سهیلا حسین پور[1*]، ندا شکری[2]

۱. گروه مطالعات تربیتی و برنامه‌ریزی درسی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران

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

مشخصات مقاله

کلیدواژه‌ها:
بازی‌های فکری فلسفی،
دانش‌آموزان،
قضاوت اخلاقی،
نشاط ذهنی

دریافت شده: ۱۴۰۵/۰۶/۱۷
پذیرفته شده: ۱۴۰۵/۰۸/۰۳
منتشر شده: ۱۴۰۵/۰۸/۰۵

چکیده

زمینه و هدف: بازی‌های فکری فلسفی ابزاری قدرتمند برای یادگیری است که به تحول همه‌جانبه کودک کمک می‌کند و باعث نشاط ذهنی آنها می‌شود. پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی بازی‌های فکری فلسفی بر قضاوت اخلاقی و نشاط ذهنی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی انجام شد.

روش: پژوهش حاضر از نوع شبه‌تجربی از نوع پیش‌آزمون -پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان پایه ششم دوره ابتدایی شهر سرپل‌ذهاب در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ به تعداد ۷۶۵ نفر بودند. با روش نمونه‌گیری در دسترس با شرایط ورود و خروج به شیوه داوطلبانه از میان مدارس ابتدایی ۴۰ نفر دانش‌آموز پایه ششم انتخاب شدند و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۲۰ نفر) و گواه (۲۰ نفر) جایدهی شدند. گروه آزمایش تحت آموزش طرح مداخله مبتنی بر آموزش فلسفه برای کودکان لیپمن در ۱۴جلسه قرار گرفتند اما گروه گواه هیچ آموزشی دریافت نکردند ولی در پایان مطالعه، خلاصه‌ای از برنامه مداخله‌ای را جهت رعایت ملاحظات اخلاقی دریافت کردند. ابزار پژوهش شامل آخرین نسخه اعتباریابی شده در ایران پرسشنامه قضاوت اخلاقی (دورگانداسینها و میراوارما، ۱۹۹۸) و نشاط ذهنی (رایان و فردریک، ۱۹۹۷) بودند. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها، از آزمون تحلیل کواریانس تک و چندمتغیری یکراهه با استفاده از SPSS-26 انجام شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که آماره F برای مؤلفه‌های قضاوت اخلاقی یعنی تشخیص (۹/۴۶۴)، جملات ناتمام (۷/۲۴۵)، مقایسه (۶/۸۴۲)، بهترین پاسخ اخلاقی (۲۲/۰۴۰)، استدلال اخلاقی (۴/۳۴۶)، و تعریف مفاهیم اخلاقی (۵/۷۱۳)، و همچنین متغیر نشاط ذهنی (۱۱/۳۶۵) در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است که نشان می‌دهد بین دوگروه در این متغیرها تفاوت معناداری وجود دارد.

نتیجه‌گیری: براساس نتایج این پژوهش، بازی‌های فکری فلسفی باعث پرورش قضاوت اخلاقی و افزایش نشاط ذهنی دانش‌آموزان می‌شود. این بازی‌ها می‌توانند به‌عنوان یک روش کارآمد در برنامه‌های درسی دوره ابتدایی گنجانده شوند تا علاوه بر تقویت تفکر، به نشاط ذهنی و تحول اخلاقی کودکان کمک شود.

* **نویسنده مسئول:** سهیلا حسین پور، گروه مطالعات تربیتی و برنامه‌ریزی درسی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران

رایانامه: Shossainpour@iau.ir

تلفن: ۰۸۷-۳۳۲۸۸۶۶۱

مقدمه

نشاط ذهنی[1] مفهومی جدید در روان‌شناسی[2] است که کمتر مورد توجه قرار گرفته است. بسیاری از روان‌شناسان معتقد هستند نشاط ذهنی هیجانی مثبت است که شامل سه عنصر اساسی لذت[3]، خرسندی[4] و رضایت از زندگی[5] می‌شود. نشاط ذهنی گاهی اوقات در وضعیت خاص یا پس از اتمام فعالیتی خاص در فرد ایجاد می‌شود و چیزی فراتر از برانگیختگی[6]، فعال بودن و داشتن انرژی بدنی محض است. این حالت نوعی تجربه روان‌شناختی[7] است که در این تجربه افراد در خود احساس سرزندگی[8] می‌کنند. نشاط ذهنی به عنوان تجربه احساس انرژی، سرزندگی و شور در فرد تعریف می‌شود و یکی از مؤلفه‌های مهم سلامت روان در دوران کودکی محسوب می‌شود. این مؤلفه هم با عواطف مثبت[9] و خودآگاهی[10] رابطه دارد، هم به عنوان یک عامل محافظتی[11] در برابر رفتارهای پرخطر[12] و مشکلات روانی عمل می‌کند. در محیط‌های آموزشی، نشاط ذهنی دانش‌آموز تحت تأثیر کیفیت ارتباط با دوستان، پشتیبانی از خودمختاری[13] و فرصت‌های مشارکت فعال قرار دارد؛ بنابراین پرورش آن نیازمند طراحی فعالیت‌های هدفمند در برنامه درسی در کلاس درس است (۱). این مفهوم در برگیرنده چگونگی داوری فرد درباره نحوه گذران زندگی و نوعی هیجان است که تأثیر عمیق بر سازوکارهای جسمانی، شناختی و روانی مکانیزم انسانی دارد، عملکرد آدمی را در زمینه‌های مختلف بهبود می‌بخشد، و به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اصلی در بهزیستی و از عوامل روان‌شناختی محافظت‌کننده در عدم گرایش به رفتارهای پرخطر است (۲). در واقع نشاط ذهنی داشتن انرژی ذهنی و بدنی لازم برای تجربه کردن حس شوق، سرزندگی و انرژی است. نشاط ذهنی حکایت از داشتن وضعیتی مثبت دارد و از احساساتی چون آزادی، استقلال[14] و انگیزش درونی[15] نشأت گرفته است (۳). نشاط ذهنی به این معنا است که فرد احساس رضایت و پرانرژی بودن (لحاظ جسمی و روانی) می‌کند و می‌تواند توانایی‌های بالقوه خود را نشان دهد. نشاط ذهنی حکایت از داشتن وضعیتی مثبت دارد و از احساساتی چون آزادی[16]، استقلال و انگیزش درونی نشأت می‌گیرد. نشاط ذهنی فرد با انجام اعمال مرتبط با احساس استقلال و انگیزش درونی افزایش می‌یابد. اگر فرد احساس«تحت مهار دیگران بودن[17]» را تجربه‌کند، نشاط ذهنی‌اش کاهش می‌یابد. نشاط ذهنی گاهی اوقات در وضعیت خاص یا پس از اتمام فعالیت خاص توسط فرد ایجاد می‌شود و چیزی فراتر از برانگیختگی، فعال بودن یا داشتن انرژی بدنی محض است. این نوعی تجربه روان‌شناختی است که در این تجربه، افراد خود احساس سر زندگی می‌کنند (۴). نتایج پژوهش نشان داده است که نشاط ذهنی با خودآگاهی، خوانگیختگی، سلامت روانی، و عواطف مثبت رابطه دارد (۵).

از سوی دیگر یکی از کشاکش‌های اصلی دوران کودکی، پذیرش قواعد اجتماعی[18] محیط پیرامون کودک است. قواعد اخلاقی[19]، زیر مجموعه قواعد اجتماعی است که در رفتار نمایان می‌شود و با آن در ارتباط است. بنابراین قضاوت اخلاقی یکی از ابعاد کلیدی تحول شناختی ـــ اجتماعی کودک است. طبق نظریه کهلبرگ، کودکان (در دوره ابتدایی) در مرحله‌ی گذار از «پیش‌عرفی»[20] به «عرفی»[21] هستند. در این مرحله، کودک از قضاوت بر اساس پیامدهای فردی، به سمت توجه به انتظارات اجتماعی[22] و قواعد گروه حرکت می‌کند. به عبارت دیگر در این دوره، «صحیح و غلط»[23] بر اساس آنچه دیگران فکر می‌کنند یا قانون می‌گوید تعیین می‌شود. این دوره یک دوره حساس برای شکل‌گیری توانایی استدلال اخلاقی[24] است. اگر در این دوره، کودک در معرض تجربه‌های گفتگویی و تأملی قرار گیرد، سطح قضاوت

1. Subjective vitality
2. Psychology
3. Voluptas
4. Contentus
5. Life Satisfaction
6. Arousal
7. Psychological
8. Vitality
9. Affectus positivi
10. Conscientia sui
11. Factor protectivus
12. Comportamenta periculosa
13. Autonomia
14. Independentia
15. Intrinsic motivation
16. Libertas
17. Sub potestate aliorum esse
18. Social Rules
19. Ethical Rules
20. Sub potestate aliorum esse
21. Conventionalis
22. Social expectations
23. Right and wrong
24. Ratio moralis

اخلاقی او می‌تواند ارتقا یابد (۶). همچنین قواعد اخلاقی مشوقی برای انجام دادن اعمال خیر و ضامن درستکاری افراد است. کودکان باید قواعد اخلاقی و قوانین اجتماعی[1] را یاد بگیرند (۷). انسان با حس اخلاقی متولد می‌شود، این حس در خانواده ظاهر می‌شود، از مربیان و معلمان الگو می‌گیرد و از طریق اجتماع تغذیه می‌شود. در واقع، خانواده، مدرسه و اجتماع، قواعد اخلاقی را بر اساس اصول عدالت و در نظر گرفتن حقوق دیگران آموزش می‌دهند. اما اینکه کودکان چطور میل درونی برای پیروی از قواعد اخلاقی را پیدا می‌کنند، در مراحل تحول متفاوت است. تعاریف متفاوتی از قضاوت اخلاقی مطرح شده است. پیاژه معتقد است که قضاوت اخلاقی[2]، به جگونگی نظر شخص درباره مقررات، آداب و رسوم و هنجارهایی که مردم باید در تعامل با دیگران رعایت کنند و برداشت او از آنها اشاره دارد که با تحول فکری و به تبع آن تحول اخلاقی، همراه با افزایش سن در افراد تکامل می‌یابد. به عبارتی دیگر قضاوت اخلاقی فرایندی است که در آن، فرد تصمیم می‌گیرد چه چیزی از نظر اخلاقی درست و چه چیزی نادرست است (۸).

دوره کودکی را می‌توان دوره مهم برای تحول اخلاق و قضاوت اخلاقی دانست (۹). برخی از پژوهشگران نشان داده‌اند که کودکان به مسائل اخلاقی بیشتر توجه دارند (۱۰). همچنین کودکان خردسال از توانایی قابل‌توجهی برای تشخیص و ارزیابی موقعیت‌های اخلاقی برخوردارند و می‌توانند بر اساس میزان آسیب وارد شده به دیگران، درباره نادرستی یا درستی رفتارها قضاوت کنند (۱۱). فرایند قضاوت اخلاقی با فرایندهای عاطفی و اجتماعی، از جمله همدلی و توجه به وضعیت و احساسات دیگران، ارتباط دارد. به‌همین دلیل فراهم‌کردن فرصت‌های آموزشی برای گفت‌وگو، تجربه موقعیت‌های اخلاقی و درک دیدگاه دیگران می‌تواند زمینه مناسبی برای تقویت استدلال و قضاوت اخلاقی کودکان فراهم سازد (۱۲). قضاوت اخلاقی کودکان در تعامل و ارتباط با زمینه‌های اجتماعی و آموزشی محیط زندگی شکل می‌گیرد و مدرسه، از طریق برنامه‌های رسمی و ارتباط‌های روزمره آموزشی، می‌تواند در تحول قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان نقش مهمی داشته باشد. نتایج پژوهشی نشان داده است که مشارکت کودکان در بحث‌های اخلاقی کلاسی می‌تواند به ارتقاء سطح تفکر و قضاوت اخلاقی آنان نقش دارد (۱۳). تحول اخلاقی فرایندی پیچیده است که تحت‌تأثیر تعامل میان تحول شناختی، تجربه‌های اجتماعی، و زمینه‌های آموزشی قرار دارد (۱۴). بدین ترتیب توجه نظام آموزشی به تربیت اخلاقی[3] و فراهم‌کردن موقعیت‌های یادگیری فعال و تأمل‌برانگیز می‌تواند زمینه مناسبی برای تقویت قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان فراهم سازد. نتایج پژوهش نشان داده‌اند گروهی که در بحث‌های اخلاقی کلاسی شرکت کرده بودند، در مقایسه با گروه گواه به سمت سطوح بالاتر تفکر اخلاقی حرکت کردند. عوامل درون مدرسه و محیط تربیتی در شکل‌گیری قضاوت اخلاقی نقش دارند (۱۵).

بازی ابزاری است که کودکان به کمک آن خود را بیان می‌کنند، بازی کودک فارغ از نژاد و ملیت، وسیله‌ای مناسب برای تخلیه هیجان‌ها و ابراز خود است (۱۶). بازی‌های مختلف از جمله بازی‌های نمایشی[4]، آموزشی[5]، فکری، و فلسفی می‌توانند بر تحول اخلاقی، نشاط فردی و اجتماعی ،و تحول زبان تأثیرگذار باشد و مهارت‌های پایه و اجتماعی را به کودکان بیاموزد (۱۷). در دوره ابتدایی انجام بازی‌های فکری یک فعالیت اصلی است که با تحول مثبت فکری کودک ارتباط مستقیم دارد (۱۸). بازی‌های فکری[6] به‌عنوان یکی از برنامه‌های مداخلات روان‌شناختی، باعث برقراری ارتباط با سایر افراد می‌شود به‌گونه‌ای که اوقات فراغت را تکمیل کرده و اتصالی بین گذشته و حال برقرار می‌کند و می‌تواند بر سلامت و نشاط ذهنی تأثیرگذار است. ضرورت ورود بازی‌ها با محتواهای آموزشی در مدارس، ضروری است. قابلیت‌هایی در بازی‌ها شناخته شده که می‌تواند موجب تسهیل آموزش و ترغیب دانش‌آموزان به مشارکت در فعالیت‌های آموزشی شود. برنامه فلسفه برای کودکان یکی از برنامه‌های پیشرو[7] در این زمینه است که سعی دارد محتواهای آموزشی را در راستای آموزش و پرورش مهارت‌های مختلف لازم برای زندگی حاضر و تحول دانش‌آموزان به لحاظ نگرش، هویت[8] و معنای زندگی[9] به کار برد. بازی‌های مدّنظر این برنامه تفاوتی

1. Social norms
2.Moral Judgment
3. Moral education
4. Dramatic play
5. Instruction
6. Thinking games
7. Leading Programs
8. Identity
9. Meaning in life

اساسی با سایر بازی‌های سرگرم‌کننده یا ورزشی دارد (۱۹). طبق برنامه آموزش فلسفه برای کودکان، بازی‌های فکری فلسفی علاوه بر داشتن ویژگی بازیایی و تناسب روان‌شناختی، باید سه مهارت (منطقی[1]، هیجانی[2] و اجتماعی[3]) و سه نوع تفکر (خلاق[4]، مراقبتی[5] و انتقادی[6]) را تقویت کرده و شرایط کندوکاو فلسفی[7] را فراهم کنند. این ویژگی‌ها نشان می‌دهد که بازی‌های فکری فلسفی می‌توانند به طور همزمان بر تحول شناختی و اجتماعی[8] کودکان اثر بگذارند و تحول شناختی کودکان را افزایش می‌دهد، یکی از فعالیت‌های کلیدی زندگی کودکان و یک ابزار آموزشی مهم برای پرورش ظرفیت‌های ذهنی، جسمانی، عاطفی، و اجتماعی کودکان است. کودکان از طریق بازی می‌توانند به شکل خلاقانه‌تر بیندیشند و مهارت‌های هیجانی و اجتماعی خود را بهبود بخشند (۲۰).

بازی‌های فکری فلسفی[9] برای کودکان، یک شیوه مناسب برای کندوکاو[10] است. از نظر لیپمن و همکارانش محتوای درسی نه تنها در زندگی کودک باید معنا و جایگاهی داشته باشد که کودک بتواند آن را برای زندگی مهم تلقی کند، بلکه باید میل به ماجراجویی آنها را به نحوی ارضا کند. از نظر آنها مدرسه باید سرشار از فرصت‌هایی برای غافل‌گیری، با کشش به سوی امکان‌های هیجان‌انگیز، همراه با معماهای وسوسه‌انگیز باشد که موجب شگفتی شوند، و همراه با توضیحات و روشنگری‌های جذاب باشند. پژوهش‌های تجربی نشان می‌دهند که این نوع یازی‌ها، باعث پیشرفت تحول ذهنی، اخلاقی و اجتماعی کودکان می‌شود. و باعث تحول یادگیری، تخلیه‌های هیجانی، نشاط ذهنی، اجتماعی‌شدن، قانونمندی و لذت کودکان می‌شود. به علاوه از طریق بازی، کودک خود را در مرکز توجه می‌بیند و ویژگی‌های منحصر به‌فرد را در خود یافته و بازخوردهای مثبتی از دیگران دریافت می‌کند که موجب احساس خود ارزشمندی می‌شود. بازی‌ها در برنامه فبک[11] وجود دارند و مورد علاقه کودکان هستند و نیاز به ماجراجویی آنها را برآورده می‌کند.بنابراین بازی‌هایی که بتوانند به تقویت مهارت‌های مختلف فردی و اجتماعی منجر شوند و قدرت قضاوت و داوری کودکان را بالا ببرند در اولویت هستند. به جای محتوای درسی یا به‌عنوان مکمل کندوکاو کلاسی مورد استفاده هستند. گاهی از بازی‌های موجود همچون بازی بیست سؤالی[12] به صورت مستقل استفاده می‌شود و گاهی از تمرین‌ها و شکل کندوکاو به‌عنوان بازی بهره برده می‌شود. استفاده لیپمن[13] از بازی‌ها در کتاب راهنمای لیزا[14]، هری و شارپ[15] در کتاب بیمارستان عروسک‌ها[16]. این واقعیت را تأیید می‌کنند. این نوع بازی‌ها توسط فیلیپ کم[17] درکتاب راهنمای داستان‌های فکری[18]، کارین موریس[19]، رابرت فیشر[20] در کتاب بازی‌هایی برای فکرکردن نیز ارائه شده است. رابرت فیشر معتقد است از بازی‌های فکری می‌توان هم به‌عنوان آغازی انگیزه‌بخش برای کاوش فلسفی و هم جهت گسترش بحث و گفتگو در پایان جلسه بازی به‌عنوان فعالیتی سرگرم‌کننده و برانگیزاننده به جلسه درس پایان داد (۱۹،۲۰).

روی‌آورد برنامه آموزش فلسفه برای کودکان تأکید دارد که کودکان صرفاً دریافت‌کننده منفعل دانش اخلاقی نیستند،که می‌توانند درباره مسائل، ارزش‌ها، و موقعیت‌های اخلاقی پرسش کنند، دلایل خود را ارائه دهند و در مواجهه با دیدگاه‌های متفاوت، قضاوت‌های خود را بازبینی کنند. در این شیوه گفت‌وگوی فلسفی و مشارکت در «اجتماع پژوهشی[21]» فرصت‌هایی فراهم می‌کند تا دانش‌آموزان میان ادعا، دلیل و شواهد تمایز قائل شوند و پیامدهای انتخاب‌های مختلف را بررسی کنند. از این منظر، بازی‌های فکری فلسفی را می‌توان ابزاری برای تبدیل موقعیت‌های انتزاعی اخلاقی[22] به تجربه‌های عینی و قابل بحث برای کودکان دانست. هنگامی که دانش‌آموز در یک بازی یا موقعیت مسئله‌محور مجبور می‌شود انتخاب خود را توضیح دهد، به استدلال

1. Logical
2. Emotional
3. Social
4. Creative
5. Caring
6. Critical
7. Philosophical Inquiry
8. Cognitive and Social Development
9. Philosophical Thought Experiments
10. Inquiry
11. Philosophy for Children (P4C) Program
12. Twenty Questions Game
13. Lipman
14. Lisa
15. Sharp
16. Doll Hospital
17. Philip Cam
18. Thinking Stories
19. Karin Murris
20. Robert Fisher
21. Community of Inquiry
22. abstract moral situations

دیگران گوش کند و در صورت مواجهه با دلیل قانع‌کننده دیدگاه خود را اصلاح کند، فرایندی از تأمل اخلاقی و بازسازی شناختی شکل می‌گیرد. در نتیجه، قضاوت اخلاقی از یک پاسخ سریع یا مبتنی بر پذیرش قواعد بیرونی، به فرایندی مبتنی بر دلیل‌آوری، بررسی پیامدها، درک دیدگاه دیگران، و ارزیابی اصول تبدیل می‌شود (۲۱). در نتایج پژوهش‌های دوره ابتدایی نشان داده است اجرای بازی‌های فکری فلسفی می‌تواند در چارچوب آموزش اخلاقی و مدنی دانش‌آموزان مورد توجه قرار گیرد. بنابراین بازی‌های فکری فلسفی با فراهم کردن موقعیت‌هایی برای حل مسئله[1]، پرسش‌گری[2]، بررسی شواهد[3]، همدلی[4]، و تصمیم‌گیری[5]، می‌توانند زمینه ارتقای قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان را فراهم سازند (۲۲).

از سوی دیگر در بازی‌های فکری فلسفی، دانش‌آموز صرفاً پاسخ صحیح را از معلم دریافت نمی‌کند، که در تولید پاسخ، انتخاب موضع، حل‌مسئله، و گفت‌وگو با دیگران مشارکت دارد. بازی‌های فکری و فلسفی می‌توانند علاوه بر بهبود و افزایش سطح خلاقیت در بین کودکان، تفکر عمیق را در آنان تحول داده است و این بازی‌ها می‌توانند به دانش‌آموزان کمک کند که تفکر سالمی داشته باشند، به نظرات دیگران احترام بگذارند، قادر به بیان حقوق خود باشند و ارزش‌های اخلاقی را رعایت کنند. چنین مشارکتی می‌تواند فرصت‌هایی برای تجربه خودمختاری[6] و شایستگی[7] ایجاد کند و تعامل با همسالان و تسهیل‌گر نیز می‌تواند نیاز به ارتباط را حمایت کند (۲۳). نتایج پژوهشی نشان داد که داستان‌های فلسفی به روش بحث‌گروهی بر تحول قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد (۲۴). اجرای برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر افزایش حل مسئله و قضاوت اخلاقی دانش آموزان تأثیر مثبتی داشته است. همچنین کلاس کاوشگری فلسفی[8]، تأثیر زیادی در افزایش مهارت‌های استدلالی و قضاوت‌های جدی دارد و تصویری جامع‌تر از پیامدهای بالقوه بازی‌های فکری فلسفی در دوره ابتدایی ارائه می‌کند. در این راستا این مطالعه به دنبال پاسخگویی به این سؤال است که آیا بازی‌های فکری فلسفی مبتنی بر فلسفه آموزش برای کودکان بر قضاوت اخلاقی و نشاط ذهنی دانش‌آموزان پایه ششم تأثیر دارد؟

روش

(الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان: روش پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی، از نظر شیوه روش اجرای پژوهش شبه‌تجربی با استفاده از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه‌آماری شامل تمامی دانش‌آموزان پایه ششم دوره ابتدایی شهر سرپل‌ذهاب به تعداد ۷۶۵ نفر بودند. سپس از میان مدارس ابتدایی ۴۰ نفر دانش‌آموز پایه ششم به روش در دسترس و با شرایط ورود و خروج و به شیوه داوطلبانه انتخاب شدند و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۲۰ نفر) و گواه (۲۰ نفر) قرار گرفتند. گروه آزمایش تحت آموزش برنامه مداخله‌ای مبتنی بر آموزش فلسفه برای کودکان متیو لیپمن[9] (۲۵) در ۱۴جلسه قرار گرفتند، اما گروه گواه هیچ آموزشی در طی فرایند اجرای مطالعه دریافت نکردند ولی در پاین مطالعه، خلاصه‌ای از برنامه مداخله‌ای را جهت رعایت ملاحظات اخلاقی دریافت کردند. ملاک‌های ورود برای انجام برنامه مداخله شامل حضور منظم در برنامه آموزشی، تحصیل رضایت کتبی والدین یا سرپرست قانونی و رضایت شفاهی افراد نمونه، قرار داشتن در دامنه سنی متناسب با پایه ششم ابتدایی (۱۲تا۱۱) سال، برخورداری از توانایی لازم برای شرکت در فعالیت‌های کلامی، گروهی و فکری برنامه، نداشتن شرایطی که مانع حضور منظم در جلسات آموزشی شود، امکان حضور در جلسات مداخله، شرکت در پیش‌آزمون و پس‌آزمون و عدم شرکت همزمان در یک برنامه آموزشی مشابه مرتبط با مهارت‌های فلسفی، تفکر انتقادی یا قضاوت اخلاقی بود. و معیارهای خروج از برنامه مداخله انصراف دانش‌آموز یا والدین از ادامه مشارکت در هر مرحله از پژوهش، غیبت بیش از دو جلسه از جلسات مداخله، عدم شرکت در پس‌آزمون یا تکمیل ناقص ابزارهای اصلی پژوهش، انتقال دانش‌آموز به مدرسه یا کلاس دیگری که امکان ادامه مشارکت را از بین ببرد، شرکت همزمان

1. problem-solving
2. questioning
3. questioning
4. examining evidence
5. decision-making
6. autonomy
7. competence
8. philosophical inquiry
9. Matthew Lipman's Philosophy for Children (P4C) Intervention Program

در یک مداخله آموزشی مشابه که بتواند بر نتایج پژوهش اثر بگذارد و عدم تکمیل ارزیابی‌های لازم برای ورود به تحلیل نهایی، بوده است.

(ب) ابزار

۱. پرسشنامه قضاوت اخلاقی[1]: این پرسشنامه در سال (۱۹۹۸) توسط دورگانداسینها و میراوارما[2] طراحی شده است. ابزاری برای سنجش سطح قضاوت اخلاقی در کودکان (۱۱ تا۶) سال است. نسخه اصلی ۸۰ سوال بود که به ۵۰ سوال تبدیل شد. این آزمون از شش خرده‌مقیاس تشخیص[3]، جملات ناتمام[4]، مقایسه[5]، بهترین پاسخ اخلاقی[6]، استدلال اخلاقی[7]، و تعریف مفاهیم اخلاقی[8] تشکیل شده است. هدف آن ارزیابی میزان مهارت قضاوت اخلاقی در افراد است. گویه‌های این آزمون به طور خاص برای ۱۴ ارزش اساسی متداول در فرهنگ طراحی شده‌اند که عبارتند از: وظیفه، احترام، نقص عهد، طهارت، بخشش، حرص، خشم، فضیلت، دروغ، انتقام، سرقت، راستگویی، و گناه. هر سوال تنها یک گزینه درست دارد (۲۶). هر پاسخ درست یک نمره و هر پاسخ نادرست صفر امتیاز خواهد گرفت. برای به‌دست آوردن امتیاز کلی پرسشنامه حاصل‌جمع تمام امتیازات گویه‌های پرسشنامه باید محاسبه شود. این امتیاز دامنه‌ای از ۰ تا ۵۰ خواهد داشت. نمرات بالاتر به منزله میزان مهارت قضاوت اخلاقی بالاتر شخص پاسخ دهنده خواهد بود و برعکس. در پژوهشی در ایران (۲۷) اعتبار آن به روش دونیمه کردن آزمون با استفاده از فرمول اسپیرمن ۰/۹۳ و برای گروه‌های سنی (۱۰تا۱۵) سال ۰/۸۲ و ۹۰.۰ به دست آمد. این ضرایب به طور نسبی رضایت‌بخش است و روایی عاملی آن نیز تأیید شده است. ضریب آلفای کرونباخ این ابزار نیز در پژوهش حاضر برای کل پرسشنامه ۰/۷۱ به دست آمده است. همچنین روایی صوری و محتوایی این پرسشنامه نیز با روش کیفی و با نظرخواهی از متخصصان به شیوه‌های شاخص و نسبت روایی محتوا[9] مطلوب به دست آمد.

۲. پرسشنامه نشاط ذهنی[10]: این پرسشنامه در سال (۱۹۷۷) توسط رایان و فردریک[11] طراحی شد و هدف آن بررسی انرژی، شور و اشتیاق به زندگی را به منزلهٔ یک صفت مورد سنجش قرار می‌دهد (۲۸). این مقیاس دارای ۷ گویه است که به منظور پاسخگویی به گویه‌های آن از طیف لیکرت ۷ درجه‌ای استفاده می‌شود. این طیف شامل «در مورد من درست نیست» تا «درمورد من کاملاً درست است» یا کامل مخالفم تا کاملا موافقم نمره‌گذاری می‌شود. پرسشنامه نشاط ذهنی رایان و فردزیک به منظور ارزیابی سرزندگی و نشاط در افراد تهیه شده است که در این میان، نمره بالا نشان دهنده بالا بودن میزان سرزندگی بالای فرد است و بالعکس. اعتبار این پرسشنامه با روش ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش رایان و فردریک ۰/۷۰ گزارش شد که مطلوب است. در پژوهشی در ایران (۲۹)، اعتبار این مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹گزارش شده است و روایی آن نیز از طریق همبستگی بین گویه‌ها با نمره تأیید شد. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه روی افراد نمونه این پژوهش، ۰/۷۲ به دست آمد و همچنین روایی صوری و محتوایی این پرسشنامه نیز با روش کیفی و با نظرخواهی از متخصصان به شیوه‌های شاخص و نسبت روایی محتوا مطلوب به دست آمد..

(ج) برنامه مداخله‌ای

در این پژوهش بسته آموزشی بازی‌های فکری فلسفی در ۱۴ جلسه و هفته سه جلسه در کلاس دانش‌آموزان پایه ششم اجرا شد. هر جلسه ۶۰ دقیقه طراحی شده بود و طی این ۶۰ دقیقه هر جلسه آموزش بازی‌های فکری فلسفی انتخاب شده در کلاس به همراهی دانش‌آموزان اجرا شدند گروه آزمایش تحت آموزش قرار گرفتند و گروه گواه آموزشی دریافت نکردند. بعد از آخرین جلسه آموزش بازی‌های فکری فلسفی مجدداً از هر دو گروه پس‌آزمون برگزار شد. روش کار به این صورت است که قبل از شروع جلسات آموزشی، داوطلبان برای شرکت در پژوهش به جلسه توجیهی دعوت شدند. مبانی نظری برنامه مداخله‌ای بر روی‌آود فلسفه برای کودکان لیپمن، با تأکید بر اجتماع پژوهشی، گفت‌وگوی فلسفی، استدلال و بررسی دلایل استوار بود (۲۵). همچنین در طراحی فعالیت‌های بازی‌محور از منابع پرورش تفکر و فعالیت‌های کندوکاو

1. Moral Judgment test (MJT)
2. Meera Verma & Durganand Sinha
3. Recognition
4. Incomplete Sentences
5. Comparison
6. Best Moral Response
7. Moral Reasoning
8. Definition of Moral Concepts
9. Index and content validity ratio
10. Subjective Vitality Scale (SVS)
11. Ryan & Frederick

فلسفی برای کودکان استفاده شد. فعالیت‌ها شامل حل‌مسئله، کشف روابط میان مفاهیم، پرسش‌گری، بررسی باورها و شواهد، شناخت هیجان‌ها و بررسی موقعیت‌های اخلاقی بود اجرای برنامه به‌صورت مشارکتی انجام شد و دانش‌آموزان تشویق شدند که دلایل پاسخ‌های خود را بیان کنند، دیدگاه‌های متفاوت را بررسی کنند، و در صورت مواجهه با دلایل جدید، پاسخ‌های خود را بازنگری کنند (۳۰). بازی‌های فکری فلسفی هر جلسه به‌گونه‌ای انتخاب شدند که علاوه بر این‌که در جهت تحقق اهداف پژوهش باشند، با ویژگی‌های تحولی و سن دانش‌آموزان نیز هماهنگ باشد. در شروع هر جلسه بازی‌هایی که قرار بود در آن جلسه اجرا شوند به دانش‌آموزان اعلام می‌شد. سپس به منظور آماده‌سازی دانش‌آموزان، در ابتدا آن بازی که سطح فعالیت جسمانی دانش‌آموزان را به حداکثر برساند، اجرا می‌شد. در جدول (۱) سرفصل بازی‌های فکری فلسفی ارائه شده است که در چهارده جلسه ۶۰ دقیقه‌ای آورده شده است. فرد آموزش دهنده تمامی جلسات، نویسنده دوم این مقاله بوده است که دارای مدرک کارشناسی ارشد آموزش و پرورش پیش‌دبستانی است.

جدول ۱: جلسات آموزشی اجرای بسته بازی‌های فکری فلسفی به دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی

جلسه	محتوا	هدف و شرح فعالیت
یکم	معرفی خود به دانش‌آموزان و اجرای پیش‌آزمون	در ابتدای جلسه، پژوهشگر خود را معرفی کرده و درباره هدف کلی جلسات، شیوه مشارکت، احترام به دیدگاه‌های دیگران و قواعد گفت‌وگو با دانش‌آموزان توضیحاتی ارائه شد. سپس پیش‌آزمون‌ها در شرایط یکسان برای همه دانش‌آموزان اجرا کرد.
دوم	بازی بلند شو	دانش‌آموزان در فعالیت گروهی شرکت کردند و با توجه به فعالیت‌های ارائه‌شده، برای تقویت توجه، سرعت پردازش، تصمیم‌گیری و تبعیت آگاهانه از دستورها واکنش مناسب نشان دادند. در مراحل بعد، فعالیت‌ها با تغییر یا پیچیدگی بیشتری ارائه شد تا دانش‌آموزان مجبور شوند قبل از واکنش، درباره دستورها و پیامد آن فکر کنند.
سوم	بازی جعبه معما	مجموعه‌ای از معماها در قالب «جعبه معما» جهت تقویت حل‌مسئله، استدلال، پرسش‌گری و تفکر منطقی در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت. دانش‌آموزان به‌صورت فردی و سپس گروهی راه‌حل‌های خود را انتخاب کردند و درباره دلایل انتخاب راه‌حل‌ها گفت‌وگو کردند.
چهارم	بازی ارتباط دادن کلمات	یک مسئله یا مجموعه‌ای از معماها در قالب «جعبه معما» در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت. دانش‌آموزان به‌صورت فردی و سپس گروهی راه‌حل‌های خود را بررسی کردند و درباره دلایل انتخاب راه‌حل‌ها گفت‌وگو کردند
پنجم	بازی سایمون می‌گوید	چند واژه در اختیار دانش‌آموزان به منظور تقویت ارتباط مفهومی، انعطاف‌پذیری شناختی و توانایی کشف روابط میان مفاهیم قرار گرفت و از آنان خواسته شد ارتباط میان واژه‌ها را پیدا و رابطه ایجادشده توضیح دهند. سپس دانش‌آموزان درباره تفاوت ارتباط‌های ارائه‌شده بحث کردند.
ششم	بازی توصیف و حدس شکل	بازی با دستورهای مشخص به منظور تقویت توجه، خودکنترلی، گوش دادن فعال و مهار رفتار اجرا شد و دانش‌آموزان باید میان دستورهایی که شرایط لازم را داشتند و دستورهایی که نباید اجرا می‌شدند، تمایز قائل می‌شدند. در پایان درباره اهمیت توجه و کنترل واکنش‌های فوری گفت‌وگو شد.
هفتم	بازی بیست سوالی	یک دانش‌آموز یا گروه، شکل مورد نظر را بدون بیان مستقیم نام آن به منظور تقویت مشاهده، توصیف دقیق، استدلال و ارتباط مؤثر توصیف کرد و سایر دانش‌آموزان بر اساس اطلاعات ارائه‌شده تلاش کردند شکل را شناسایی کنند. سپس درباره کفایت یا ابهام توصیف‌ها بحث شد.
هشتم	بازی احساس‌ها	موقعیت‌ها یا حالات مختلف هیجانی به منظور افزایش شناخت هیجان‌ها، همدلی، درک دیدگاه دیگران و توجه به پیامدهای عاطفی رفتار مطرح شد. دانش‌آموزان درباره احساس احتمالی افراد در موقعیت‌های مختلف بحث کردند. سپس از آنان خواسته شد دلایل خود را برای نسبت دادن یک احساس مشخص توضیح دهند.
نهم	بازی کلمات بی ربط	چند کلمه ظاهراً نامرتبط به منظور تقویت خلاقیت، انعطاف‌پذیری ذهنی و ایجاد ارتباط‌های جدید میان مفاهیم ارائه شد و دانش‌آموزان تلاش کردند میان آن‌ها رابطه‌ای معنادار ایجاد کنند. پاسخ‌های مختلف گروه بررسی و درباره منطقی یا خلاقانه بودن ارتباط‌ها بحث شد.
دهم	بازی یقین و احتمال	موقعیت‌هایی با درجات مختلف اطمینان جهت تقویت تصمیم‌گیری مبتنی بر شواهد مطرح شد و دانش‌آموزان میزان یقین یا احتمال وقوع رویدادها را بررسی کردند. سپس درباره تفاوت «دانستن»، «حدس زدن» و «احتمال دادن» گفت‌وگو شد
یازدهم	بازی مشاور و مراجع	دانش‌آموزان در نقش «مشاور» و «مراجع» قرار گرفتند. این بازی به منظور تقویت همدلی، حل مسئله، تصمیم‌گیری اخلاقی و توانایی بررسی یک مسئله از دیدگاه‌های مختلف مراجع یک مسئله یا موقعیت را مطرح کرد و مشاور با طرح پرسش‌های مناسب و ارائه راهکارهای مختلف به بررسی مسئله کمک کرد. سپس نقش‌ها جابه‌جا شد.
دوازدهم	بازی باور و شک	گزاره‌ها یا باورهای مختلف جهت تقویت تفکر انتقادی و توانایی تمایز میان باور، ادعا، شواهد و تردید منطقی طرح شد و دانش‌آموزان درباره میزان اطمینان خود نسبت به آن‌ها صحبت کردند. از دانش‌آموزان خواسته شد دلایل و شواهد خود را بیان کنند و در صورت دریافت اطلاعات جدید، نظر خود را اصلاح کنند.

سیزدهم	بازی درحالیکه	فعالیت بازی با موقعیت‌هایی پیچیده جهت تقویت انعطاف‌پذیری شناختی، توجه همزمان به چند موضوع و درک موقعیت‌های پیچیده انجام شد که دانش‌آموز باید همزمان به بیش از یک قاعده، نشانه یا وضعیت توجه می‌کرد. در ادامه درباره دشواری تصمیم‌گیری در موقعیت‌های چندوجهی و راه‌های مدیریت آن گفت‌وگو شد.
چهاردهم	اجرای پس‌آزمون	درباره تجربه دانش‌آموزان از جلسات، بازی‌های مورد علاقه و آموخته‌های آنان گفت‌وگوی کوتاهی انجام شد. سپس پس‌آزمون‌های پژوهش تحت شرایط مشابه پیش‌آزمون اجرا شد.

(د) روش اجرا: جهت اجرای این پژوهش ابتدا هماهنگی‌های لازم با اداره آموزش و پرورش شهرستان سرپل ذهاب انجام شد. پس از اخذ مجوزهای لازم جهت انجام پژوهش به مدارس ابتدایی مراجعه شد. و دو مدرسه دخترانه ابتدایی به صورت هدفمند انتخاب شد. در ادامه بسته آموزشی بازی‌های فکری و فلسفی، در قالب چهارده جلسه حضوری و به‌صورت بازی‌محور، مهارت‌های شناختی و اجتماعی دانش‌آموزان را تقویت می‌کند اجرا شدند. در جلسه یکم، پس از معرفی خود و توضیح قواعد مشارکت و احترام به دیدگاه‌های دیگران، پیش‌آزمون در شرایط یکسان برای همه اجرا می‌شود. از جلسه دوم تا سیزدهم، هر جلسه به یک بازی اختصاص داده شد که با هدف تقویت توجه، سرعت پردازش، تصمیم‌گیری، حل‌مسئله، استدلال، پرسش‌گری، تفکر منطقی، انعطاف‌پذیری شناختی، خودکنترلی، گوش دادن فعال، همدلی، خلاقیت، تفکر انتقادی، و توانایی مدیریت موقعیت‌های پیچیده طراحی شده است. در هر جلسه دانش‌آموزان ابتدا به‌صورت فردی و سپس گروهی در فعالیت شرکت داده می‌شدند، راه‌حل‌های خود را ارائه می‌کردند و درباره دلایل انتخاب‌ها و تفاوت دیدگاه‌ها گفت‌وگو می‌کنند. بازی‌ها به‌تدریج با تغییر یا افزایش پیچیدگی ارائه می‌شوند تا دانش‌آموزان قبل از واکنش، درباره دستورها و پیامدهای آن فکر کنند. در پایان هر جلسه نیز جمع‌بندی کوتاهی درباره اهمیت مهارت تمرین‌شده انجام می‌شود. در جلسه چهاردهم، پس از گفت‌وگوی کوتاه درباره تجربه دانش‌آموزان از جلسات و بازی‌های مورد علاقه‌شان، پس‌آزمون تحت شرایط مشابه پیش‌آزمون اجرا می‌شود. به منظور رعایت ملاحظات اخلاقی، به دانش‌آموزان گروه گواه قول داده شد که پس از اتمام کار، جلسات مشابه مانند آنچه به گروه آزمایش ارائه شده بود، برای آنها برگزار شود. در راستای رعایت اصول اخلاق در این پژوهش، رضایت کامل دانش‌آموزان کسب و آنها از اهداف و تمامی مراحل مداخله به‌طور کامل آگاه شدند. همچنین مداخلات این پژوهش توسط پژوهشگر، به مدت دو ماه (از ۱۷ فروردین تا اول خرداد ۱۴۰۲) و به صورت گروهی، در کلاس درس مدرسه دخترانه ابتدایی شهرستان سرپل‌ذهاب اجرا شد و به تمامی دانش‌آموزان قول داده شد که اطلاعات آنها محرمانه حفظ خواهد شد. در پایان، برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی (فراوانی، درصد، میانگین، انحراف معیار) و استنباطی (آزمون شالک ـ شاپیرو، شیب‌های رگرسیون وآزمون تحلیل کواریانس تک و چندمتغیری یکراهه) با استفاده از نرم‌افزار SPSS-26 وارسی و تحلیل شد.

یافته‌ها

میانگین و انحراف استاندارد نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون متغیرهای پژوهش در دو گروه آزمایش و گواه در جدول ۱ ارائه شده است. همچنین در این جدول نتایج آزمون شاپیرو–ویلک برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها در گروه‌ها گزارش شده است. با توجه به این جدول، نتایج آزمون شاپیرو–ویلک برای تمامی متغیرها معنادار نیست، بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که توزیع این متغیرها نرمال است.

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون در دو گروه آزمایش و گواه

متغیر	مرحله	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	آماره S-W	سطح معناداری
تشخیص	پیش‌آزمون	بازی‌های فکری فلسفی	۵/۹۳	۱/۲۷	۰/۹۵	۰/۴۸
		گواه	۶/۱۳	۱/۲۴	۰/۹۲	۰/۱۹
	پس‌آزمون	بازی‌های فکری فلسفی	۷/۱۳	۱/۴۵	۰/۸۹	۰/۰۷
		گواه	۶/۵۳	۰/۹۱۵	۰/۹۱	۰/۱۶
جملات ناتمام	پیش‌آزمون	بازی‌های فکری فلسفی	۷	۱/۰۶	۰/۹۶	۰/۵۷
		گواه	۶/۴۶	۱/۱۸	۰/۹۲	۰/۲۰

متغیر	مرحله	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	آماره S-W	سطح معناداری
تشخیص	پیش‌آزمون	بازی‌های فکری فلسفی	۵/۹۳	۱/۲۷	۰/۹۵	۰/۴۸
		گواه	۶/۱۳	۱/۲۴	۰/۹۲	۰/۱۹
	پس‌آزمون	بازی‌های فکری فلسفی	۷/۵۳	۱/۶۴	۰/۹۳	۰/۳۰
		گواه	۷/۱۵	۱/۱۲	۰/۹۰	۰/۱۲
مقایسه	پیش‌آزمون	بازی‌های فکری فلسفی	۸	۱/۱۹	۰/۹۵	۰/۴۹
		گواه	۷/۴۰	۱/۳۵	۰/۹۸	۰/۸۱
	پس‌آزمون	بازی‌های فکری فلسفی	۸/۴۰	۱/۲۴	۰/۹۶	۰/۶۱
		گواه	۸/۰۶	۱/۱۶	۰/۹۲	۰/۲۵
بهترین پاسخ اخلاقی	پیش‌آزمون	بازی‌های فکری فلسفی	۷	۱/۰۶	۰/۸۸	۰/۰۷
		گواه	۷/۲۰	۱/۲۶	۰/۹۷	۰/۶۹
	پس‌آزمون	بازی‌های فکری فلسفی	۸/۲۰	۱/۰۱	۰/۹۰	۰/۱۳
		گواه	۷/۵۰	۱/۰۵	۰/۹۴	۰/۴۸
استدلال اخلاقی	پیش‌آزمون	بازی‌های فکری فلسفی	۶/۳۳	۰/۹۷۵	۰/۹۸	۰/۷۹
		گواه	۶/۸۶	۱/۱۲	۰/۹۱	۰/۱۴
	پس‌آزمون	بازی‌های فکری فلسفی	۷/۷۳	۱/۱۶	۰/۹۳	۰/۳۲
		گواه	۶/۸۰	۱/۰۸	۰/۹۲	۰/۲۶
تعریف مفاهیم اخلاقی	پیش‌آزمون	بازی‌های فکری فلسفی	۶/۸۶	۱/۵۵	۰/۹۲	۰/۲۳
		گواه	۷/۴۶	۱/۲۳	۰/۹۷	۰/۷۱
	پس‌آزمون	بازی‌های فکری فلسفی	۸/۰۶	۱/۰۹	۰/۹۰	۰/۱۳
		گواه	۷/۴۰	۱/۲۴	۰/۸۹	۰/۰۷
نشاط ذهنی	پیش‌آزمون	بازی‌های فکری فلسفی	۱۴/۲۰	۴/۷۱	۰/۹۸	۰/۷۱
		گواه	۱۴/۳۸	۴/۵۰	۰/۹۷	۰/۳۹
	پس‌آزمون	بازی‌های فکری فلسفی	۱۹/۴۱	۵/۱۰	۰/۹۸	۰/۶۵
		گواه	۱۴/۴۷	۴/۳۹	۰/۹۷	۰/۵۳

یادداشت: گروه آزمایش، گروهی است که بازی‌های فکری فلسفی بر روی آنها اجرا شده است.

جهت بررسی اثربخشی بازی‌های فکری فلسفی بر قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان (تشخیص، جملات ناتمام، مقایسه، بهترین پاسخ اخلاقی، استدلال اخلاقی، تعریف مفاهیم اخلاقی) از تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. نتایج آزمون بررسی همگنی شیب رگرسیون پیش‌آزمون و پس‌آزمون تشخیص، جملات ناتمام، مقایسه، بهترین پاسخ اخلاقی، استدلال اخلاقی، تعریف مفاهیم اخلاقی در گروه‌های آزمایش و گواه نشان داد که شیب رگرسیون در هر دو گروه برابر است (P=۰/۲۵، F=۱/۱۰۴). نتایج آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس متغیرهای وابسته در گروه‌ها نشان داد که واریانس تشخیص (P=۰/۷۱۶، F=۰/۱۳۵)، جملات ناتمام (P=۰/۱۱۶، F=۲/۶۳۸)، مقایسه (P=۰/۳۹۵، F=۰/۷۴۰)، بهترین پاسخ اخلاقی (P=۰/۰۶۰، F=۸)، استدلال اخلاقی (P=۰/۵۱۷، F=۰/۴۷۸) و تعریف مفاهیم اخلاقی (P=۰/۹۴۲، F=۰/۰۰۵)، در گروه‌ها برابر است. نتایج آزمون ام‌باکس برای بررسی ماتریس کوواریانس متغیرهای وابسته در بین گروه آزمایش و گواه نیز نشان داد که ماتریس کوواریانس متغیرهای وابسته در دو گروه برابر است (Box's M =۸/۰۱۲، F=۰/۶۸۹ ، P =۰/۷۱۰). نتایج آزمون خی دو بارتلت برای بررسی کرویت یا معناداری بین تشخیص، جملات ناتمام، مقایسه، بهترین پاسخ اخلاقی، استدلال اخلاقی، تعریف مفاهیم اخلاقی نشان داد رابطه بین آنها معنادار است (X^2=۷/۶۳۴، P=۰/۰۲۲). پس از بررسی پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس چندمتغیری، نتایج آزمون نشان داد که بین دو گروه در تشخیص، جملات ناتمام، مقایسه، بهترین پاسخ اخلاقی، استدلال اخلاقی، تعریف مفاهیم اخلاقی تفاوت معناداری وجود

دارد (Wilks' Lambda =۰/۲۱۵ ، F=۱۰/۳۶۳ ، P=۰/۰۰۰). برای بررسی این که گروه آزمایش و گواه در کدام یک از تشخیص، جملات ناتمام، مقایسه، بهترین پاسخ اخلاقی، استدلال اخلاقی، تعریف مفاهیم اخلاقی با یکدیگر تفاوت دارند در جدول ۳ نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیری گزارش شده‌است.

جدول ۳: نتایج آزمون تحلیل کواریانس تک‌متغیری برای بررسی تفاوت گروه آزمایش و گواه در قضاوت اخلاقی

	مؤلفه های قضاوت اخلاقی	SS	Df	MS	F	p	مجذور اتا	توان آزمون
الگوی تصحیح شده	تشخیص	۲۸/۳۲۹	۷	۴/۰۴۷	۵/۶۲۲	۰/۰۰۱	۰/۶۴۱	۰/۹۸۹
	جملات ناتمام	۳۸/۱۴۶	۷	۵/۴۴۹	۶/۴۷۳	۰/۰۰۰	۰/۶۷۳	۰/۹۹۶
	مقایسه	۲۸/۳۳۶	۷	۴/۰۴۸	۶/۸۳۴	۰/۰۰۰	۰/۶۸۵	۰/۹۹۷
	بهترین پاسخ اخلاقی	۳۱/۲۰۳	۷	۴/۴۵۸	۹/۱۹۷	۰/۰۰۰	۰/۷۴۵	۱
	استدلال اخلاقی	۲۰/۷۹۸	۷	۲/۹۷۱	۳/۱۰۳	۰/۰۲۰	۰/۴۹۷	۰/۸۵۰
	تعریف مفاهیم اخلاقی	۲۰/۲۱۷	۷	۲/۸۸۸	۲/۹۳۵	۰/۰۲۵	۰/۴۸۳	۰/۸۲۶
گروه	تشخیص	۶/۸۱۳	۱	۶/۸۱۳	۹/۴۶۴	۰/۰۰۶	۰/۳۰۱	۰/۸۳۶
	جملات ناتمام	۶/۰۹۹	۱	۶/۰۹۹	۷/۲۴۵	۰/۰۱۳	۰/۲۴۸	۰/۷۳۰
	مقایسه	۴/۰۵۲	۱	۴/۰۵۲	۶/۸۴۲	۰/۰۱۶	۰/۲۳۷	۰/۷۰۶
	بهترین پاسخ اخلاقی	۱۰/۶۸۳	۱	۱۰/۶۸۳	۲۲/۰۴۰	۰/۰۰۰	۰/۵۰۰	۰/۹۹۴
	استدلال اخلاقی	۴/۱۶۲	۱	۴/۱۶۲	۴/۳۴۶	۰/۰۴۹	۰/۱۶۵	۰/۵۱۳
	تعریف مفاهیم اخلاقی	۵/۰۶۹	۱	۵/۰۶۹	۵/۷۱۳	۰/۰۲۷	۰/۱۹۸	۰/۶۰۸

با توجه به جدول ۳، آماره F برای تشخیص (۹/۴۶۴)، جملات ناتمام (۷/۲۴۵)، مقایسه (۶/۸۴۲)، بهترین پاسخ اخلاقی (۲۲/۰۴۰)، استدلال اخلاقی (۴/۳۴۶) و تعریف مفاهیم اخلاقی (۵/۷۱۳) در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است که نشان می‌دهد بین دوگروه در این متغیرها تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین میزان مجذور اتا در جدول ۳ نشان می‌دهد که عضویت گروهی، ۳۰/۱ درصد از تغییرات تشخیص، ۲۴/۸ درصد از تغییرات جملات ناتمام، ۲۳/۷ درصد از تغییرات مقایسه، ۵۰ درصد از تغییرات بهترین پاسخ اخلاقی، ۱۶/۵ درصد از تغییرات استدلال اخلاقی و ۱۹/۸ درصد از تغییرات تعریف مفاهیم اخلاقی را تبیین می‌کند. با توجه به این یافته‌ها می‌توان گفت که بازی‌های فکری فلسفی بر قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان شامل تشخیص، جملات ناتمام، مقایسه، بهترین پاسخ اخلاقی، استدلال اخلاقی، و تعریف مفاهیم اخلاقی مؤثر است. جهت بررسی اثربخشی بازی‌های فکری فلسفی بر نشاط ذهنی دانش‌آموزان از تحلیل کوواریانس تک‌متغیری استفاده شد. نتایج آزمون بررسی همگنی شیب رگرسیون پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشاط ذهنی در دو گروه آزمایش و گواه نشان داد که شیب رگرسیون در هر دو گروه برابر است (F=۳/۴۵۶ ،P=۰/۰۷). نتایج آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس متغیر وابسته در گروه‌ها نشان داد که واریانس نشاط ذهنی در گروه‌ها برابر است (F=۱/۱۳۲ ،P=۰/۲۹). در جدول ۲ نتایج تحلیل کوواریانس تک-متغیری برای بررسی تفاوت گروه‌های آزمایش و گواه در نشاط ذهنی گزارش شده‌است.

جدول ۲: نتایج آزمون تحلیل کواریانس تک‌متغیری برای بررسی تفاوت گروه آزمایش و گواه در نشاط ذهنی

منبع	SS	Df	MS	F	P	مجذور اتا	توان آزمون
الگوی تصحیح شده	۳۶۱/۱۴۴	۲	۱۸۰/۵۷۲	۱۶/۴۵۹	۰/۰۰۰	۰/۵۴۹	۰/۹۹۹
پیش‌آزمون	۲۶۰/۳۱۰	۱	۲۶۰/۳۱۰	۲۳/۷۲۷	۰/۰۰۰	۰/۴۶۸	۰/۹۹۷
گروه	۱۲۴/۶۹۳	۱	۱۲۴/۶۹۳	۱۱/۳۶۵	۰/۰۰۲	۰/۲۹۶	۹۰۱
خطا	۲۹۶/۲۲۳	۲۷	۱۰/۹۷۱				

با توجه به جدول ۲، آماره F برای متغیر نشاط ذهنی (۱۱/۳۶۵) در سطح ۰/۰۰۰ معنادار است که نشان می‌دهد بین دو گروه در میزان نشاط ذهنی تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین میزان مجذور اتا در جدول ۲ نشان می‌دهد که عضویت گروهی، ۲۹/۶ درصد از تغییرات نشاط ذهنی را تبیین می‌کند. با توجه به این یافته می‌توان گفت که بازی‌های فکری فلسفی بر نشاط ذهنی دانش‌آموزان مؤثر است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی بازی‌های فکری فلسفی بر قضاوت اخلاقی و نشاط ذهنی دانش‌آموزان پایه ششم دوره ابتدایی انجام شد. نتایج نشان داد که آموزش بازی‌های فکری فلسفی بر پرورش قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان تأثیر دارد. چون توسعه توانایی‌های فکری پدیده‌ای نیست که در عصر حاضر مورد توجه قرار گرفته باشد؛ چنین علاقه‌ای در تاریخ تعلیم و تربیت ریشه دارد. جهت تطبیق یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج مطالعات اخیر در رابطه با آموزش و مداخله بازی‌های فکری فلسفی که از نظر محتوا و موضوع با پژوهش حاضرکاملاً مرتبط باشد، بسیار محدود است. با وجود این یافته‌های پژوهش حاضر یا نتایج پژوهش‌های پیشین (۱۳، ۱۵، ۲۲، ۲۴، ۲۵)، مبنی بر نقش بازی‌های فکری فلسفی در بهبود رفتارها و مهارت‌های اجتماعی و نقش برنامه‌های مداخله‌ای در بهبود مهارت‌های اجتماعی و اخلاقی همسو است. پژوهش‌های پیشین نیز نشان دادند که بازی‌های فکری مبتنی بر تفکر می‌توانند به دانش‌آموزان کمک کند که تفکر سالمی داشته باشند، به نظرات دیگران احترام بگذارند، قادر به بیان حقوق خود باشند، و ارزش‌های اخلاقی را رعایت کنند (۲۵). همچنین نتایج یک پژوهش نشان داد که کنش‌های مکالمه‌ای و مباحث فلسفی بر روی گروه دانش‌آموزان در کلاس کاوشگری فلسفی، تأثیر بسزایی در افزایش مهارت‌های استدلالی و قضاوت‌های اخلاقی آنها داشته است (۲۴).

در تبیین نتایج این پژوهش می‌توان گفت انسان امروزی بیش از هر زمان دیگری و تجارت بشری مواجه است. با وجود این‌که دسترسی به این اطلاعات از طریق منابع متعدد آسان شده است، اما حل‌مسائل، قضاوت، انتخاب و گزینش اطلاعات مناسب و به‌روز از بین انبوه اطلاعات به کاری دشوار تبدیل شده است و نیازمند مهارت‌های فکری و ذهنی بالایی است. متأسفانه مدارس امروز، به دلیل ارتقا و پیشرفت‌های علوم با توجه به بعضی از رویکردهای روان‌شناختی، توجه خود را بیشتر به انتقال اطلاعات و حقایق علمی دارد. از تربیت انسان‌های متفکر، با توانایی قضاوت اخلاقی بالا و درست دور شده است. اما کودکان از حس کنجکاوی طبیعی برخوردارند و تمایل دارند محیط‌های فیزیکی و روانی را کشف کنند. چنانچه ذهن کودک را درگیر مباحث فلسفی شود، می‌توان نحوه تفکر او را توسعه داد. بازی‌های فکری کودکان یک اقدام آموزشی استکه به بهبود قضاوت اخلاقی در کودکان می‌پردازد و می‌توان بازی و داستان‌های فکری فلسفیرا به‌عنوان شیوه‌ای برای پرورش تفکر و قضاوت اخلاقی، انتقادی و خلاق مورد استفاده قرار داد. بازی‌های فکری فلسفی باعث تحول همه‌جانبه کودک به‌خصوص پرورش ارزش‌ها مانند ارزش‌های شناختی، اخلاقی، زیبایی‌شناسی مانند معرفی و بکارگیری فرهنگ گفت‌وگو، ایجاد احترام به عقاید یکدیگر، تفکر برای خود، استدلال، پیشگیری از خشونت حین بازی، وکندوکاو اخلاقی می‌شود. آموزش از طریق بازی‌های فکری فلسفی باعث می‌شود فضای مقتدرانه کلاس به حلقه‌های کندوکاو فکری فلسفی برای ترویج دموکراسی و استقلال فکری در دانش‌آموزان تبدیل شود. دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تا بین موضوعات مختلفی که می‌آموزند، ارتباط برقرار کنند؛ بنابراین برنامه درسی برای آنان پر معناتر خواهد شد. بنابراین مهارت‌های همکاری و تفکر که در این برنامه پرورش‌یافته است، سبب بهبود ارتباطات و مسئولیت‌پذیری اجتماعی می‌شود. در واقع با شرکت دانش‌آموزان در جستجویی برای معنا، بسط و توسعه قوای ادراکی و فهم و درک آنها از مطالب، قدرت تفکر استدلالی و انتزاعی در آنان افزایش یافته و سبب ارتقاء ارزش‌های اخلاقی آنها می‌شود.

از سوی دیگر یافته‌های به‌دست آمده در این مطالعه نشان می‌دهد آموزش بازی‌های فکری فلسفی موجب افزایش نشاط ذهنی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شده است نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش‌های پیشین(۵، ۱۷، ۱۸، ۱۹) تا حدی همخوانی دارد. بدین ترتیب نتایج پژوهش نشان می‌دهد که آموزش بازی‌های فکری فلسفی موجب افزایش نشاط ذهنی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شده است و مشارکت در فعالیت‌های فکری و فلسفی الزاماً تجربه‌ای شناختی نیست، که ممکن است بر تجربه روان‌شناختی دانش‌آموز و از انرژی، سرزندگی و احساس فعال بودن

اثرگذار باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت ماهیت فعالیت در این پژوهش، مشارکتی و فعال بود و بر پایه بازی‌های فکری فلسفی بوده است. در این نوع فعالیت‌ها، دانش‌آموز دریافت‌کننده اطلاعات نیست، بلکه باید سؤال بپرسد، پاسخ ارائه کند، نظر خود را بیان کند، به سخنان دیگران گوش دهد، و در جریان فعالیت نقش داشته باشد. چنین مشارکتی می‌تواند احساس عاملیت و درگیرشدن فعال در فرایند یادگیری را افزایش دهد. هنگامی که دانش‌آموز احساس کند در فعالیت آموزشی نقش دارد و نظر او شنیده می‌شود، احتمال دارد تجربه مثبت‌تری از حضور در محیط آموزشی داشته باشد. از سوی دیگر تنوع فعالیت‌ها و فاصله گرفتن از الگوی یکنواخت آموزش می‌تواند محیط کلاس را برای دانش‌آموز جذاب‌تر کند. بازی، عامل مثری جهت فراهم کردن فرصت تعامل با همسالان را وارد فرایند یادگیری می‌کند و می‌تواند تجربه یادگیری را از یک فعالیت صرفا تکلیف‌محور به تجربه‌ای فعال و معنادار تبدیل کند. بنابراین افزایش نشاط ذهنی می‌تواند تا حدی ناشی از افزایش مشارکت، تعامل و تجربه مثبت در فرایند یادگیری باشد. همچنین بازی در ایجاد نشاط ذهنی در دانش‌آموزان نقش بسزایی دارد چون بازی نیاز فطری انسان است. نشاط ذهنی و شاد زیستن برای دانش‌آموز به همان اندازه مهم است که تغذیه خوب، محبت کردن و حفاظت از او اهمیت دارد. نشاط ذهنی در دانش‌آموزان باعث تحول و تکامل همه ابعاد وجودی در تمام ابعاد بعد جسمانی، شناختی، عاطفی، اخلاقی، و معنوی می‌شود. چنانچه یک بعد از این ابعاد دچار صدمه شود و یا مورد غفلت و فراموشی قرار گیرد، دانش‌آموز به توانایی‌ها و شایستگی‌های کامل دست نخواهد یافت. با توجه به اینکه ایجاد نشاط ذهنی از طریق بازی یکی از مؤثرترین راه‌ها برای افزایش بهداشت روانی در جامعه است. انسان‌های شاد زندگی خود را تحت کنترل دارند، مسئولیت‌پذیرند، هدفمند هستند، دید مثبت به زندگی دارند، آینده‌نگر و امیدوارند، و در مقابل مشکلات و سختی‌ها از پای نمی‌نشینند. افزایش نشاط ذهنی در دانش‌آموزان در شرایط کنونی با کمرنگ‌تر کردن عوامل فشارزای حاکم بر شرایط زندگی آنها می‌تواند احساس سرزندگی، سلامت روان‌شناختی دانش‌آموزان را تضمین کرده و زمینه ارتقای آنان به مقاطع بالاتر و ایجاد انگیزه تحصیلی فراهم کند. همچنین از بازی‌های گروهی به‌عنوان می‌توان بخشی از برنامه‌های توانمندسازی دانش‌آموزان استفاده کرد (۷).

این پژوهش با محدودیت‌هایی مواجه است که باید در تعمیم نتایج در نظر گرفته شوند. نخست اینکه پژوهش حاضر همانند هر مطالعه شبه‌تجربی، با محدودیت‌هایی روبرو بوده است. حجم نمونه پژوهش به‌دلیل تمرکز بر دانش‌آموزان پایه ششم ممکن است تعمیم نتایج به کل دانش‌آموزان دوره ابتدایی را با دشواری همراه کند. نمونه پژوهش از دانش‌آموزان یک منطقه جغرافیایی مشخص انتخاب شد و عوامل فرهنگی، اجتماعی و آموزشی مناطق دیگر ممکن است بر میزان اثربخشی مداخله تأثیرگذار باشند. ارزیابی پیامدها بر اساس ابزارهای خودگزارشی/ پرسشنامه‌ای انجام شد و احتمال تأثیر پاسخ‌دهی اجتماعی یا تمایل دانش‌آموزان به ارائه پاسخ‌های مطلوب وجود دارد. ضمن در نظر گرفتن این محدودیت‌ها، با توجه به یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود معلمان دوره ابتدایی می‌توانند از بازی‌های فکری فلسفی به‌عنوان فعالیت مکمل در کنار محتوای رسمی، در موضوعاتی که دارای ابعاد اخلاقی، اجتماعی و تصمیم‌گیری هستند، استفاده کنند. فعالیت‌های بازی‌محور فلسفی می‌توانند در قالب فعالیت‌های فوق‌برنامه در برنامه درسی دوره ابتدایی گنجانده شوند، به‌گونه‌ای که فرصت گفت‌وگو، استدلال و مشارکت دانش‌آموزان را فراهم کنند. معلمان می‌توانند بازی‌هایی را انتخاب شدندکه دانش‌آموزان را در موقعیت انتخاب، مقایسه دیدگاه‌ها، درنظرگرفتن پیامدهای رفتار و دفاع از دیدگاه خود قرار می‌دهد.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش: این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده دوم در رشته آموزش و پرورش پیش دبستانی دانشگاه آزاد اسلامی واحد سنندج است که در تاریخ ۱۴۰۲/۶/۲۸ با موفقیت دفاع شد. مجوز علمی این مطالعه توسط دانشگاه آزاد اسلامی واحد سنندج به شماره نامه ۱۴۰۱/۳۴۵۶۷ در تاریخ ۱۴۰۱/۱۲/۲۴ صادر شد. همچنین مجوز اجرایی آن از سوی اداره آموزش و پرورش ناحیه یک شهر سنندج با شماره مجوز ۳۴۵/۱۱/۵۷۲ درتاریخ ۱۴۰۲/۱/۱۶ صادر شده است. همچنین ملاحظات اخلاقی مندرج در راهنمای انتشار انجمن روان‌شناسی آمریکا و کدهای اخلاقی سازمان نظام روان‌شناسی ایران از جمله رازداری، محرمانه ماندن اطلاعات هویتی و تحلیل داده‌ها، و رضایت آگاهانه والدین جهت شرکت در پژوهش در این پژوهش رعایت شده است.

حامی مالی: این مطالعه بدون حمایت مالی هیچ مؤسسه‌ای و با هزینه نویسندگان مقاله انجام شده است.

نقش هر یک از نویسندگان: نویسنده دوم به عنوان طراح و ایده‌پرداز اصلی پژوهش و مسئول جمع‌آوری داده‌ها، و نویسنده یکم به عنوان استاد راهنما، در این مقاله نقش داشتند.

تضاد منافع: انجام این پژوهش برای نویسندگان هیچ‌گونه تعارض منافعی را به دنبال نداشته است و نتایج آن کاملاً شفاف و بدون سوگیری گزارش شده است.

در دسترس بودن داده‌ها: تمامی داده‌های این مطالعه در اختیار نویسنده مسئول است و در زمان داوری دست‌نوشته به نشریه تحویل داده شد. همچنین در صورت درخواست منطقی پژوهشگری خاص در اختیار او قرار خواهد گرفت.

رضایت برای انتشار: نویسندگان برای انتشار این مقاله رضایت کامل خود را اعلام کردند.

بیانیه هوش مصنوعی: در فرایند انجام و آماده‌سازی این پژوهش، نویسندگان از ChatGPT (OpenAI) به‌منظور بهبود نگارش، ویرایش زبانی، ارتقای انسجام، و وضوح متن استفاده کردند.پس از استفاده از این ابزار، نویسندگان مطالب مقاله به طور کامل بررسی و در صورت نیاز ویرایش کرده‌اند. همچنین نویسندگان این مقاله، مسئولیت کامل صحت محتوای تمامی بخش‌های آن را بر عهده می‌گیرند.

تشکر و قدردانی: از شرکت‌کنندگان محترم و همه کسانی که در اجرای پژوهش به ما یاری رساندند نهایت تشکر و قدردانی را داریم.

References

1. Rayan RM, Frederick C. On energy, Personality and health. Journal Personality. 1990; 65(2): 529-565. [Persian] [Link]
2. Mohammadi Hosseini AF, Saken Azari R, Abdoltajedini P, Aghdasi A N. The Role of Attachment Styles, Cognitive Emotion Regulation and Subjective Vitality in Predicting High-Risk Behaviors of Female Adolescents. J Child Ment Health 2022; 9(3): 9. [Persian] [Link]
3. Yeganeh T. The effectiveness of choice theory training on academic buoyancy and subjective vitality of students. J Child Ment Health 2025; 12 (1): 57-67. [Persian] [Link]
4. Mohtasham SS, Pooragha Roodbardeh F, Kafi SM. Comparison of academic self-regulation, subjective vitality, and academic vitality in students with and without learning disorder. J Child Ment Health 2023; 9(4): 15-30. [Persian] [Link]
5. Haghbin F, Sheikholeslami R. Predicting subjective vitality based on school well-being: The mediating role of emotional self-regulation styles. Journal of Educational Psychology Studies 2019: 16(35), 23–52. [Persian] [Link]
6. Klarckson VY. The Effectiveness of The Philosophy with Children Curriculum on Critical Thinking Skills of Pre-School Children. Education & Science/Egitim ve Bilim. 2018; 43(195): 19-40. [Persian] [Link]
7. Safarian S, Salehi K, Dehghani M. The Effect of Group Games on the Moral Judgment of Third-Grade Male Elementary School Students. Journal of Applied Psychological Research. 2022; 15(1): 163–181. [Persian] [Link]
8. Kumar S. Moral Judgement of BED student teachers in relation to their social maturity. International Journal of Research-Granthaa. 2017; 5(9): 250-265. [Link]
9. Jafarian M. Spiritual and Moral Development in Childhood and Its Impact in Adulthood: A Review Article. Scientific-Developmental Quarterly in the Field of Ethics. 2019; 36(58): 73–97. [Persian] [Link]
10. Khajeh Hosseini H, Farrokhi N, Asadzadeh H. Comparison of Moral Reasoning among Students with and without Visual Impairment. J Child Ment Health. 2019; 6 (2): 194-204. [Persian] [Link]
11. Yoo HN, Smetana JG. Children's moral judgments about psychological harm: Links among harm salience, victims' vulnerability and child sympathy. Journal of Experimental Child Psychology. 2019. 188(2): 124-146 . [Link]
12. Cameron CD. Conway P, Scheffer JA. Empathy regulation, prosociality, and moral judgment. Current Opinion in Psychology. 2022; 44(3): 188–195. [Link]
13. Blatt MM, Kohlberg L. The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. Journal of Moral Education. 1975; 4(2): 161–129. [Link]
14. Nucci L, Turiel E. Capturing the complexity of moral development and education. Mind, Brain, and Education 2009; 3(3): 151–159. [Link]
15. Turos M. The impact of public, Catholic and Waldorf schools on pupils' moral judgement. International Journal of Educational Development. 2023; 97(6): 167-183. [Link]
16. Akman B. Children's moral evaluations of inclusion and exclusion during play in regard to ethnic background. Child Indicators Research. 2024; 17(3): 1137–1160. [Link]
17. Karadağ F, Demirtaş Y. The effectiveness of the Philosophy with Children curriculum on critical thinking skills of pre-school children. Education and Science; 2018, 43(195): 19–40. [Link]
18. Fernand S. Does philosophy disable: the epistemological model of disability, and the influence of the process of knowledge construction on people with impairments. 2021; 20(1): 123-138. [Link]
19. Naji S, Askari Nodehi S. Philosophical Intellectual Games of Philosophy for Children; the nature, characteristics and functions. Journal of Philosophical Investigations. 2025; 19(50): 507-528. [Persian] [Link]
20. Mikkola EJA, Perälä M, Hotulainen R, Salmenkivi E, Kallioniemi A. Causal variables in the community of inquiry: Creating a directed acyclic graph of the effectiveness of the Philosophy for Children program. International Journal of Educational Research. 2024; 127(3): 1-17. [Link]
21. Jon HS. Is the implementation of Philosophy for Children in primary school beneficial to the moral and civic education in Hong Kong? Cogent Education. 2024; 11(10): 1-17. [Link]
22. Vite A, Patall EA, Chen M. Relationships between experiences of autonomy and well(ill)-being for K-12 youth: A meta-analysis. Educational Psychology Review. 2024; 36(127): 5-32. [Link]
23. Sala G, Gobet F. When the music's over: Does music skill transfer to children's and young adolescents' cognitive and academic skills? A meta-analysis. Educational Research Review 2017; 20(2): 55–67. [Link]
24. Lipman M., Sharp AM., Oscanyan FS. Philosophy in the Classroom (2nd ed.). Temple University Press. (1980).
25. Jalilian S, Azimpoor E, Jalilian F. The effectiveness of Philosophy for Children Program (P4C) on the problem solving abilities and moral judgment of students. Educational Research Journal. 2016; 3(32): 80–101 [Persian] [Link]
26. Durganand S, Meera V. Moral Judgment Test (MJT). Translated by Abolfazl Karami (1379/2000). Tehran: Markaz Nashr Ravansanji (Psychometrics Publishing Center). 1998.
27. Iman NM, Iman Zade A, Taqi Pur K, Tahmasb Zade Sh. The effectiveness of teaching philosophy to adolescents on development of aesthetic beliefs and moral judgments of high school students through philosophical community of inquiry. Journal of Applied Issues in Islamic Education. 2019; 4(4): 37–68. [Persian] [Link]
28. Uysal R, Satici SA, Satici B, Akin A. Subjective vitality as mediator and moderator of the relationship between life satisfaction and subjective happiness. Kuram ve

Uygulamada Egitim Bilimleri (Educational Sciences: Theory & Practice). 2014; 14(2): 489–497. [Link]
29. Sheikholeslami R, Daftarchi E. Predicting students' subjective vitality based on goal orientations and basic psychological needs. Journal of Psychology. 2015. 19(2): 147–162. [Persian] [Link]
30. Fisher R. Games for Thinking. Nash Pollock. Oxford, England. Nash Polic Publishing. (1997); pp 176.