دراسة في التربية الأخلاقية: إسهامات برنامج الفلسفة للأطفال في التنشئة الأخلاقية للطلبة

Research in Moral Education: The Contribution of P4C to the Moral Growth of Students

الباحثون: فيلكس غرسيا موريون – غارا لاماز – خوان بوتيلا – خافيير فيلا – توماس ميراندو ألسون – أنطونيو بلاثيوس – رفائييل روبلوس .

García-Moriyón, F, González-Lamas, J, Botella, J, Vela, JG, Miranda-Alonso, T, Palacios, A & Robles-Loro, R 2020, 'Research in moral education: The contribution of P4C to the moral growth of students'*, Education Sciences,* vol. 10, n.119, pp. 1-13.

ترجمت المقالة بعد الحصول على الإذن الخطي من المؤلف أو الناشر

"جميع الآراء الواردة في هذا المقال تعبر عن المؤلف وليست مسؤولية معهد بصيرة أو دار بصيرة للنشر أو أي جهات أخرى متصلة بها من الجهات والهيئات الثقافية التنظيمية أو المانحة وغيرها"

ترجمة :أمينة الحسن

تدقيق :شيماء قسّام

ملخص الدراسة :

إنّ التربية الأخلاقية والتنشئة الأخلاقية موضوعان مهمَّان للغاية، ولعقود ماضية كان هذان الموضوعان هامين في مجالات علم النفس الأخلاقي والتربية الأخلاقية، وكذلك سياسات الحكومات والمؤسسات الدولية. كما اعتبرا موضوعين مركزيين في التوصية التعليمية لبرنامج الفلسفة للأطفال(P4C) ، كما رأينا في الفكر النظري والبحوث التربوية. من المهم أن نبدأ من نهج أوسع عالمياً للتنشئة الأخلاقية بالتركيز على تنمية القدرات. حيث يجب فهم تلك القدرات على أنها فضائل أو سمات شخصية، تمكننا من تحقيق الحياة الكاملة، أي أن نصبح أشخاصا صالحين.

تحول الفصول الدراسية إلى مجتمعات التساؤل الفلسفية، باتباع الإرشادات التعليمية لبرنامج الفلسفة للأطفال باستطاعته المساهمة في تحقيق الهدف.

هنا نعرض الأسس النفسية والمنهجية لمشروع بحث تعليمي، نقوم بتطبيقه على عينة صغيرة تشمل مجموعتين، تجريبية، وضابطة، في بيئة فصل نموذجية. حيث نجري اختبارات في بداية ونهاية تطبيق نموذج التربية الأخلاقية وفق المبادئ الأساسية لبرنامج الفلسفة للأطفال.

إن الهدف من هذه الدراسة أن نتحقق من إمكانية استخدام خطة بحثنا في تقييم مساهمة هذا النموذج التعليمي في التنشئة الأخلاقية للطلبة، والذي يُفهم على أنه ترسيخ للعادات الأخلاقية للطلبة ولقدراتهم.

الكلمات المفتاحية :

الفلسفة للأطفال – التنشئة الأخلاقية – الشخصية – الفضيلة – التربية الأخلاقية – الفرد الصالح – مجتمع التساؤل.

مسوغات البحث :

يوجد اهتمام حالي، وإقبال واسع النطاق على التربية الأخلاقية خاصة في مهنة التدريس. وقد لوحظ هذا الاهتمام من قِبَل مؤسسات دولية مثل: المفوضية الأوروبية واليونيسكو .UNESCO ينعكس هذا الاهتمام عادة على المقررات الدراسية تحت أسماء معينة مثل: التربية الوطنية، القيم المدنية والاجتماعية، والقيم الأخلاقية.. الخ. في اسبانيا على سبيل المثال، تسمى المادة التي تعنى بالتربية الأخلاقية في المنهج الدراسي بـ (القيم المدنية والاجتماعية) في المرحلة الابتدائية، وتسمى بـ(القيم الأخلاقية) في التعليم الثانوي الإلزامي. يوجد بالطبع مناهج ومقررات مختلفة في دول شتى. ولكن هناك اتفاق عام بضرورة إدراج مقرر تربية أخلاقية ضمن المناهج الدراسية الرسمية.

نحن ندرك أنَّ التعليم الإلزامي الرسمي هو مؤسسة تنقل التربية الأخلاقية للطلبة من خلال ما يُعرف غالباً بالمنهج الخفي، إنها ليست مهمة سهلة، ولكن إجمالاً يُنهي الطلبة فترة دراستهم وتربيتهم الأخلاقية مغروسة فيهم ضمنياً أو مباشرةً.

من الواضح أن المدرسة ليست الوسيلة الوحيدة للتربية الأخلاقية للناس، لكنها تلعب دوراً أساسياً في ذلك. ونحن نعلم أيضاً أن هناك مقترحات عديدة للتربية الأخلاقية التي تدعمها مفاهيم مختلفة للأخلاق، ومواقف لفهم التطور الأخلاقي لدى الأطفال والمراهقين بشكل مختلف، والأهم من ذلك أننا لا نتشارك ذات الأهداف الأخلاقية. في العالم المعاصر أعمال رائدة لدوركهايم Durkheim وبياجيه Piagetوماريا دي ميزتو- Maria de Maeztu على سبيل المثال- أوضحت أنه من الممكن والضروري توفير التربية الأخلاقية في التعليم الرسمي.

طُرح موضوع التربية الأخلاقية ودور المدرسة منذ الستينيات. وأسهم اندلاع أزمات اجتماعية وثقافية، إلى جانب أزمة في النظام التعليمي نفسه في الاهتمام بهذا الجانب. حيث لم تحقق بعض الأنظمة التعليمية إلا القليل من التعليم الشامل آنذاك. اهتمت بعض الجهات بتدهور الأخلاق في مجتمعاتهم وتطلعت إلى الطلاب القادرين على استيعاب القيم والعادات السلوكية. كانت تلك المواقف جزءاً من حركة تعليم الشخصية والتي كان لها تحيز محافظ واضح. شعرت بعض الجهات الأخرى بذات الحاجة ولكنها لم تشترك في ذات التحليل. فبدلاً من ذلك، اعتبرت هذه المجموعات أنه من المهم تحسين التربية الأخلاقية من أجل التحرك نحو المجتمعات الديموقراطية، من خلال النقد المتزايد لمنهجية التعليم. باولو فريري Paulo Freire وماثيو ليمبان Matthew Lipman يمثلان جيداً هذا الاتجاه. على الرغم من أن بعض العلماء يؤكدون أن بينهما تناقضات كبيرة.

في ضوء التحديات الوجودية والعالمية التي تواجه البشرية في العقد الأول من القرن الواحد والعشرين، إلى جانب المطالب بتوطيد المجتمعات الديموقراطية الذي يتطلب مشاركة التعليم بشكل مباشر، هذا الاهتمام بالتربية الأخلاقية في تزايد. يبدو أن هناك إجماعاً – على الأقل في التصريحات الرئيسية – حول الحاجة إلى إيلاء المزيد من الاهتمام بالتربية الأخلاقية. وكذلك بالقدرات الأخلاقية (المعرفية والعاطفية) مشمولة بـ(القيم الديموقراطية وحقوق الإنسان) التي ينبغي رعايتها من قِبَل المعلمين والمدارس.

البحث في تطور السلوك الأخلاقي:

إن تحقيق التعليم الأخلاقي الملائم يتطلب التركيز على التنشئة الأخلاقية للطلبة، وقد احتل هذا الموضوع مجالاً واسعاً للبحث في العديد من المناقشات النظرية. حيث يمكننا أن نرى ذلك في علم النفس الأخلاقي والتطوري وكذلك في الفلسفة وعلم الاجتماع التربوي. لعقود مضت هيمن نهج لورنس كولبرج Lawrence Kohlberg على المشهد البحثي حول التطور الأخلاقي، الذي يستند إلى أطروحات بياجيه Piaget في التطور الأخلاقي الذي يشدد على التفكير الأخلاقي كأساس للسلوك الأخلاقي. طرح كولبيرج Kohlberg ست مراحل للتطور، كل واحدة منها تجيب بشكل كافٍ عن المعضلات الأخلاقية. تأثر حقل التطور الأخلاقي بشكل كبير بـ مارتن هوفمان Martin Hoffmanالذي ركّز على البعد العاطفي. مع التأكيد بشكل خاص على تنمية التعاطف، باعتبار ما يجب علينا فهمه كتطور

أخلاقي والذي يتعلق باستكشاف ما يُسمى بـالمثقف أخلاقياً، أو الشخص الناضج أخلاقياً المتغيّر. يمكن رؤية هذا بشكل خاص في تفاصيل بعض الأبعاد المحددة أو في التركيز عليها. ومع ذلك هناك اتفاقيات حول بعض الميزات، والتي بالإضافة إلى ذلك توسعت مؤخرا مع المساهمات الحديثة في علم الأعصاب، وبشكل أخص في أخلاقيات الأعصاب.

إن البحث في تطور الدماغ وخاصة في مرحلة المراهقة، قدم اسهامات مثيرة للاهتمام، حيث حُصِّلت معلومات كثيرة عن التطور الأخلاقي، على الرغم من وجود بعض النتائج غير الواضحة على رأسها مثلاً: التشكيك في نماذج كولبرج Kohlberg وهوفمان Hoffmanكإطار مرجعي للبحث في التطور الأخلاقي. لذلك نحن بصدد البحث في مجال واسع، وهو في مرحلة التغيير والإثراء سواء في مناهج أو طرق البحث.

إن القبول العام وتطوير تعليم الشخصية، لهما أهمية خاصة بالنسبة لهدفنا. ويمكننا أن نضع الآن الجدل السياسي حول هذا النهج جانباً. فهو نقاش لا يمكن أن يطول كما كان في الثمانينات، على الرغم من أنه لايزال هناك تحيز متحفظ متأثر أو متقارب مع علم النفس الإيجابي. وهذا الأخير هو تيار نفسي جدلي يضع مجموعة واضحة من نقاط القوة والفضائل التي يفترض أن يعززها المعلمون أو يغرسوها في طلبتهم.

نحن نركز على تحديد الشخصية كهدف للتربية الأخلاقية وعلى بذل جهود لتقييم أثرها. إن الجانب الأكثر بروزا في هذا النهج هو تركيزه على مجموعة من التصرفات والسلوكيات المحددة للشخص، وهو نهج أكثر شمولية من نهج كولبرج Kohlberg وهوفمان Hoffman.في الوقت الحاضر هناك مستجدات مدعومة بقوة أكبر، وأبحاث أكثر حول تأثيرها التعليمي. إن دراسة الشخصية أظهرت حيوية كبيرة نظرياً وعملياً، بما في ذلك مجال التقييم. بعد دراسة طموحة لم يكن فيها أثر تعليم الشخصية واضحاً، طُورت مناهج جديدة في هذا المجال بنتائج واعدة أكثر -من حيث المعنى- بتحقق بعض التحسينات في التطور الأخلاقي.

وبنفس الطريقة، بدأ علم النفس الأخلاقي مؤخراً بتجاوز المنطق الأخلاقي والتنبه إلى الذات الأخلاقية أو الهوية الأخلاقية، حيث تبنَّى علماء نفس الأخلاق مشروع التحقيق في الذات الأخلاقية، على الرغم من اختلاف الباحثين اختلافاً كبيراً حول تحديد صياغتها. يتيح لنا البحث في المفاهيم الطبيعية للنضج الأخلاقي تجاوز بساطة موضوعات التفكير الأساسية. حيث تكشف إمكانية تحليل الشخصية الأخلاقية والفضيلة التي توسع فهمنا لأداة الخلق الناضج. وهنا يجب إيلاء اهتمام خاص بدارسيا نارفيزDarcia Narvaez ، عالمة في التطور الأخلاقي، لديها مساهمات قيّمة للغاية، وتشكر بشكل خاص على مفهومها الأكثر شمولاً للتطور الأخلاقي، الذي قادها إلى اقتراح نموذج تكاملي للتربية الأخلاقية. بعد الابتعاد عن مسرح نظرية كولبرج Kohlberg إلى اقتراح كولبرج Kohlberg الجديد، سلطت نارفيز Narvaezالضوء مع رايلي Reilly على عمق العلاقة بين الفضائل والشخصية والتربية الأخلاقية. وقدمت تطبيقا عملياً مع البحث لهذا الاقتراح.

بعض المناهج الحديثة في علم النفس دعمت فرضيتنا:

أولا: هناك اجماع معين حول عوامل نماذج الشخصية الخمسة الكبرى، وحتى التنظيم الهرمي لتلك العوامل التي تسمح لنا بالحديث عن العامل العامP ، الذي يرتبط بالذكاء العاطفي Emotional Intelligence (EI) كسمة شخصية. وهذا على النقيض مع عامل P العام في السيكوباتيةPsychopathy ، الذي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بما يسمى بالشخصية المعادية للمجتمع أو بالشر في هذه الحالة كعامل D.

من ناحية أخرى، تشير الأبحاث النفسية بقوة إلى أن السمات الشخصية تتنبأ بسلوك الناس. مما يقودنا إلى افتراض أنه يمكننا ويجب أن نأخذ هذه السمات بعين الاعتبار عندما نقدم توصية تعليمية تهدف إلى تحسين السلوك الأخلاقي للناس. وزيادة على ذلك فإن تطويع السمات الشخصية ممكن طوال فترة حياة الفرد، على الرغم من أن القابلية للتطويع تقل مع التقدم بالعمر. ومن المنطقي أن نفترض أن التطويع يكون أكبر في مرحلتي الطفولة والمراهقة، لكنها قد تحدث في البالغين. فمن الممكن التدخل في جميع المراحل من أجل إحداث تغييرات في الشخصية والسلوك. ومع ذلك من المهم أن نفرق بين تحدثنا عن الأبعاد المعرفية أو العاطفية، وبين القيادة العليا إلى المهارات الإجرائية (إتقان الجدل والبلاغة والأخلاق الحميدة) سواء أصبحت هذه الأبعاد عادات شخصية أو فضائل أم لا. أي ليس فقط التظاهر بامتلاكها، بل امتلاكها فعلاً. يعتقد بعض المؤلفين أن السياق أو الموقف يتنبأ بالسلوك حقا أكثر من السمات الشخصية، أو على الأقل إن المواقف معقدة ويجب أن نلاحظ تماسك السلوك من ناحية، وسمات الشخصية والظروف من ناحية أخرى.

ليس من السهل على أية حال إيجاد صلة وثيقة بين السمات الشخصية والفضائل الأخلاقية، إنها مهمة تواجه مقاومة في مجاليّ الفلسفة الأخلاقية وعلم النفس، رغم تجذُّر نهجها. ومن الواضح أيضا أن هناك العديد من السمات الشخصية الظاهرة التي لها أثر على الشخصية الأخلاقية: ملامح شخصية معينة، الضمير العالي والطيبة، وعلى الأقل درجة عالية من الانفتاح على التجربة، تميل إلى أن تكون مرتبطة بأنماط السلوك والتفكير التي تدل على الأداء الأخلاقي العالي.

كما أوضحنا أعلاه، فإن نهج نارفيز Narvaez وزملائها مهم على وجه التحديد؛ لأنهم يسعون إلى إنشاء جسر بين نظرية الفضائل الأرسطية وعلم النفس الأخلاقي. يتعلق الأمر بالتغلب على نهج الواجبات للأخلاق، مثل أسلوب كولبرج Kohlberg المتأثر بالأخلاق الكانطيةKantian Ethics ، وأكثر من ذلك النفعية، مثل ما هو موجود في عمل أولئك الذي يركزون على قابلية السلوك الأخلاقي للتنبوء بالنتائج، وموازنة المزايا والعيوب في وقت اتخاذ القرار. تفسح الأخلاق الأرسطية Aristotelian Ethics الطريق لفهم متكامل للتنشئة الأخلاقية مع الأخذ بالحسبان الجوانب المذكورة أعلاه، لكنه يتجاوزها نحو تحقيق الذات أو فلورويت) Floruit الازدهار) وفقا للمؤلفين الكلاسيكيين.

برنامج الفلسفة للأطفال كمشروع نوعي :

إن نموذج التعليم الأخلاقي لبرنامج الفلسفة للأطفال هو برنامج نقوم بتطبيقه على المجموعة التجريبية لهذا المشروع. حيث يسمح لنا بتنفيذ مقترحات الشخصية المذكورة آنفاً، ولو بنهج مختلف. كان لفلسفة جون ديوي John Dewey تأثير كبير في تأسيس برنامج الفلسفة للأطفالP4C ، وقد اعترف ليبمان Lipman بتأثير ديوي .Dewey يقول ديوي :Dewey إن التعليم الحقيقي هو الذي يُعطى بديموقراطية ومن أجل الديموقراطية، وفهم المجتمع الديموقراطي لا يعني وجود حكومة ديموقراطية، بل وجود العلاقات بين الناس المتواصلين، ويكمل قوله: إن الديموقراطية هي أسلوب حياة مشترك بين الناس، وإن الطبيعة البشرية لا يمكن أن تكتمل كلياً إلا في مجموعات ومجتمعات ديموقراطية".

إن ديوي Dewey يحلل الطبيعة البشرية والعلاقة بين السلوك والعادات، والتي لها تأثير واضح على البرنامج. كلٌّ من ماثيو ليبمان Matthew Lipmanوآن شاربAnn Sharp ، لديهما نهج واضح للتربية الأخلاقية في تنمية القدرة على استعمال أدوات التفكير الأخلاقي، واتخاذ القرار جنباً إلى جنب، مع الإصرار على مجتمع الحوار الذي يتم فيه توحيد العادات السلوكية المتلائمة مع تعليم الشخصية. المؤلفون اللاحقون، مثل دانيال Daniel وغريغوري Gregory وبريتشارد Pritchard وسبرود Sprod قدموا دليلاً جيداً على هذه العلاقة العميقة.

إن التنشئة الأخلاقية لا تنسجم مع تجاوز المراحل المتتالي، ولكن هي عملية نضج وتقدم نحو الامتلاء الذي يحتوي على مجموعة أوسع من المهارات الأخلاقية. لذلك فالتربية الأخلاقية ضرورية للأطفال في سن مبكرة.

إن التوصية التعليمية لبرنامج الفلسفة للأطفالP4C ، تشتمل على إيجاد مساحات للتفكير حول نوع الشخص الذي يودون أن يصبحوه، ونوع المجتمع الذي يودون العيش فيه. ينبثق هذا التفكير المجتمعي والتعاوني من خلال حوارات فلسفية يقوم الأطفال والمراهقون مع معلمهم بالتفكر حولها، حول المبادئ الأخلاقية التي يعتبرونها قيّمة وتحقق لهم حياة كريمة. ولكي نفعل ذلك لابد أن يصبح الفصل الدراسي مجتمع حوار فلسفي، حيث الطلبة والمعلم يستمعون لبعضهم البعض باحترام ويبنون أفكارهم على أفكار المشاركين الآخرين. ويتمُّ تحليل معتقداتهم وأحكامهم المسبقة في ضوء النقد الذي يساهمون فيه بشكل متبادل، وعلى العكس، الحجج التي يدعمونها بآرائهم مع آراء الآخرين لإيجاد أسباب وجيهة. ومن خلال الانخراط في هذا النشاط، يطورون مهاراتهم المعرفية والعاطفية، أو ما يسمى بالفضائل المعرفية. إن المجتمع الهادف من هذا النوع يأخذ السؤال إلى ما وراء الحدود التي تحد كل مجال تخصصي، وتعزز الحوار السقراطي الذي يكون فيه الطلبة فاعلين في تعلمهم الذاتي، مدفوعين إلى تحليل الجانب الواقعي وتجربته. وبالتالي فهو حوار مفتوح حول المشكلات الفلسفية، حيث يتحول الصف إلى معمل المعقولية، التي هي منظورية وليست نسبية بأي حال من الأحوال. واحدة من خصائص عملية المناقشة في مجتمع الحوار الفلسفي هي المناقشات متعددة الأوجه، أي أن المتحاورين المختلفين لديهم رؤى مختلفة، ولكن جماعياً تنتج رؤية أكثر ثراء وموضوعية، ورؤية أقل تحيزاً مما لو كانت للفرد وجهة نظره الخاصة فقط.

إن السلوكيات التي تنشأ في مجتمع التساؤل لها أبعاد مختلفة: الإدراك (تنمية التفكير متعدد الأبعاد) بُعد متعلق بتقدير الذات والثقة بالنفس، وبعد اجتماعي يعرف بأنه العملية التعليمية للنقد الذاتي، وذاتية الحكم والاستقلالية، وبعد أخلاقي حيث يحدث الحوار في مجتمع يتطلب البحث كشرط مسبق ضروري، بعضَ السلوكيات القائمة على سلوك الاعتراف والاحترام لبعض القيم المضمنة بالفعل في كل عملية

حوار صادقة. وفي الوقت نفسه، تساهم ممارسة الحوار في تنمية وتقوية هذه السلوكيات والعادات للشخصية الأخلاقية. إن الهدف العام من مجتمع التساؤل الفلسفي أن يُصنف المشاركين ليصبحوا أناس حكماء بدلاً من عقلانيين، مدركين أن مفهوم العقلانية يتطلب تحليلاً دقيقاً ونقدياً لتجنب أي نوع من التحيز (جنساني، ثقافي، ديني ...) مع اهتمام خاص بالتحيز العنصري، المعروف بـ(الجهل الأبيض white ignoranceأو (الحس العنصري السليم.(racialized common sense

وفقا لليبمان Lipman فإن مصطلح العقلانية يطبق على تلك العمليات المعرفية التي لها علاقة أكثر بالبحث العلمي، والوسائل التي تتيح الوصول لنهايات محددة سلفاً. تتضمن المعقولية نوعاً من العقلانية يخففها الحكم، والذي يأخذ في الاعتبار الجوانب الإشكالية في التجربة، ويستخدم منطق الأشياء الوجيهة، ما هو مناسب، وما هو صحيح. مع التنبه دائماً للحالة الخاصة والعواقب التي تنجم عن إجراءات معينة، أو الحفاظ على مجموعة من الأفكار والمعتقدات. الشخص العقلاني يدرك تعقيدات الواقع وبالتالي يمارس التفكير المعقد، ذلك التفكير النقدي والإبداعي والحذر المسؤول.

يتيح مجتمع التساؤل طريقة معينة لتمثيل العالم. إنه يشكل وسيلة للتحول الشخصي والأخلاقي التي تؤدي بالضرورة إلى تغيير في المعاني والقيم التي تؤثر على التصرفات والأحكام اليومية للمشاركين. وبالطبع حتى لو اعتقدنا أن منهج (معهد من أجل النهوض بالفلسفة للأطفال (the Institute for the Advancement of Philosophy with Children الذي طوره شارب Sharp وليبمان Lipmanهو مصدر تعليمي جيد للغاية، لكنه ليس المنهج الوحيد الجيد. أكثر من أربعين عاماً بعد نشر كتاب اكتشاف هاري ستوتلمير Harry Stottlemierوالدليل الفلسفي المرافق للمعلمين، يمكننا العثور على الكثير من المصادر التعليمية الأخرى، وأنماط مختلفة لتنفيذ مجتمع الحوار الفلسفي، على الرغم من أن الخصائص الأساسية لهذا التجمع -كما ذُكر للتو- يتشاركها معظم الممارسين.

التساؤل في برنامج الفلسفة للأطفال والتطور الأخلاقي

أحد الجوانب المهمة في التطور التعليمي لبرنامج الفلسفة للأطفال، هو أنه منذ البداية كان مصحوباً بأبحاث تربوية حول الأثر الذي أحدثه تنفيذ البرنامج على تنمية الطلبة، على الرغم من أن هذا البحث ركز على تطوير الجوانب المعرفية. إن المنهج الذي اتبعته فيرجينا شيبمان Virginia Shipman والذي طورت من خلاله اختباراً مخصصاً لتقييم مهارات الإدراك للبرنامج، والتعاون في التقييم، مما جعلها جزءاً مهماً في ذلك البحث المبكر. واتباعاً لنموذجها، أجرى مؤلفون آخرون بحثاً عن تأثير البرنامج الذي أظهر أدلة إيجابية كثيرة. كما يوجد تقييم شامل عن تأثير البرنامج في دراسة أجراها تريكي Trickey وتوبينغ Topping وفريق نسقه غارسيا موريون .Garcia Moriyonلقد قدمت كلتا الورقتان بعض الأدلة الواضحة على التأثير الإيجابي للبرنامج، وخاصة على الأبعاد المعرفية، إلا أنهم أشاروا إلى عدم استيفاء الكثير من البحوث المنشورة متطلبات البحث التربوي. اثنان من التحليلات المستعرضة، عززا شواهد التأثير الإيجابي للبرنامج على تنمية المهارات المعرفية.

منذ البداية أيضاً كان هناك اهتمام بتنمية الجوانب غير المعرفية للطلبة، على الرغم من التركيز الأقل عليها. تتناول أبحاث ماري فرانس دانيال Marie France Daniel على وجه التحديد المهارات الأخلاقية. ففي دراسة بحثية كمية، أظهرت هي ومعاونوها أن الأطفال في مرحلة التعليم المبكر تحسنوا بشكل ملحوظ في أربعة جوانب أخلاقية مهمة هي: الاستقلالية، الحكم، التعاطف، تمييز العواطف. وبعد سنوات تحققوا مرة أخرى من التطورات في تلك الجوانب، وفي الوقت نفسه -بطريقة نوعية- استكشفت جوزفين راسل Josephine Russellنشأة الضمير الأخلاقي لدى طلبة المرحلة الابتدائية الذين تتراوح أعمارهم بين 7-8 سنوات. وذلك بتطبيق نموذج الانعكاس الفلسفي المقارب جداً لبرنامج الفلسفة للأطفال، حيث تحققت من وجود تحسن. كما أجريت المزيد من الأبحاث مع الطلبة الأكبر سناً، وأظهر ذلك البحث تحقق التحسن في جوانب اجتماعية وعاطفية باستخدام نموذج مجتمع الحوار الفلسفي.

كل هذا يشير إلى إمكانية تحفيز التحسن في المهارات ذات الصلة بالسلوك الأخلاقي من خلال التدرب في مجتمع الحوار الفلسفي. إن برنامج الفلسفة للأطفال يعتبر التربية الأخلاقية كهدف مركزي، ما أطلق عليه ليبمان Lipman في ذلك الوقت: تنمية الرعاية الفكرية. أكدت آن شارب أيضاً- Ann Sharp بالإضافة إلى تطوير مجموعة من الأدوات والإجراءات الخاصة بالتفكير الأخلاقي- ضرورة أخرى، وهي تكوين مشاعر المجتمع وتنمية التصرفات الفاضلة المؤيدة للمجتمع مثل: (الإخلاص، الشجاعة، الاهتمام، الصدق، المراعاة، الرحمة، والحساسية والنزاهة.. إلخ) وبناء شخصية الطفل داخل الفصل. وبهذه الكلمات، ربطت شارب Sharp بوضوح المهمة الصعبة المتمثلة في تحفيز إتقان هذه الأدوات، مع مجتمع الحوار الفلسفي. وهذه مساحة تسمح بالتدرب المستمر للإجراءات لتصبح نمطاً مستقراً للسلوك. "إن الهدف هو مساعدة الطلبة على أن يصبحوا أفراداً مفكرين، متأملين ومتفهمين وعقلانيين أكثر. ونتيجة لذلك، لن يكون لدى

الطلبة إحساس أفضل للتصرف، ولكن حتى لعدم التصرف." دانيال Daniel وأورياك Auriac وسوزان غاردنر Susan Gardner وآخرون مذكورون أعلاه في ذات الصدد.

وبالتالي فإن المشاركة في مجتمع الحوار الفلسفي تساعد في تشكيل طابع شخصيات المشاركين بمثل هذه الطريقة، عن طريق زيادة الوعي الذاتي جنباً إلى جنب مع احترام الذات والتعاطف، واستناداً إلى أن الحس الأخلاقي للفرد يتشكل بقناعة أنه من الممكن إرساء عادات حكيمة وعادلة للعيش معاً. كما أن الحوار يسمح بإبرام الاتفاقيات فيما يتعلق بالقيم التي يمكن تعميمها. القيم التي تشكل أساس النوع المرغوب من التعايش. يُحَقق هذا التدريب الأخلاقي جزئياً بفضل التجربة التي أنتِجت في مجتمع الحوار الفلسفي عن طريق إقامة علاقات المجتمع التي تميزت بـالحوار الصادق، والاحترام المتبادل، والتساؤل التعاوني، الخالي من التعسف والتلاعب. من خلال الحوار هناك قيمتان أساسيتان للبعد الأخلاقي للفرد تطورت أيضاً: الاستقلالية المرتبطة بقوة الذات، والتضامن المرتبط بالود والمؤيد للمجتمع. تساعد العادات المتشكلة في مجتمع الحوار الفلسفي على تكوين وترسيخ الفضائل الأخلاقية المرتبطة بسمات الشخصية، محددة في بعديها العاطفي والمعرفي. إنها عادات تمكن الطفل دون تقييد عفويتهم الخاصة، في عملية بناء مستمرة كما اقترح ديوي.

ومع ذلك، فإننا نفتقر إلى رؤية منظمة للمهارات، مدمجة بشكل أكثر وضوحاً، وإلى مفهوم محدد لما قد يعنيه أن تكون شخصاً صالحاً. لفهم التطور الأخلاقي بمعنى أكثر شمولية، بدأنا بعرض المهارات الشخصية ضمن مقاربة أخلاقية عالمية. في عملية للبحث عن تأثير البرنامج من خلال بحث تحليلي مفصل لمعهد النهوض بالفلسفة مع الأطفال IAPC the Institute for the Advancement of Philosophy with Children، أتاحت المناهج الدراسية إمكانية اختيار سلسلة من السمات التي يرعاها البرنامج، ثلاثة وعشرون بعداً معرفياً وستة عشر بعداً عاطفياً. ميزة هذا المنهج أنه مؤطر في إطار نظرية عالمية، وضع نظرية أنظمة الشخصية متعددة العوامل رويس Royce وبوولPowell ، وتستخدم بطريقة إرشادية لتنظيم مشروع معين. وقدم ما يلي لكل بُعد: تعريف دقيق، ملاحظات المتغيرات، أدوات التقييم واستراتيجيات التدخل في الفصل. فيما يتعلق بالموضوع المحدد الذي نطرحه هنا – التطور الأخلاقي- يمكننا أخذ بعض النقاط ذات الصلة بالبعد المعرفي والبعد العاطفي. ففي المجال المعرفي: الاستنتاج -الاستدلال-، والمرونة التلقائية، والحساسية للمشاكل، وطلاقة الأفكار، والأصالة، والتشعب المعرفي، والتفكير المجرد، والعملي. يشمل المجال العاطفي من بين الجوانب الأخرى: الشعور بالذات، والود، والواقعية، والتعاون، والحزم، وتقبل الجديد، والتأمل، والإنجاز المحفز، وغيرها.

في المجال المعرفي نركز على القدرة على إدراك البعد الأخلاقي للمشاكل، خاصة فيما يتعلق بالقدرة على حل المشاكل الأخلاقية التي يتعين علينا التعامل معها. بدءًا من كولبرج Kohlberg نعتقد أن حل المعضلة الأخلاقية أو المشكلة الأخلاقية هو اختبار جيد لتقييم مجموعة متنوعة من المهارات المعرفية، والأدوات التي نستخدمها لتحليل المشكلة، ولتصميم استراتيجيات الحل المناسب، مع مراعاة القيم التي على المحك. إن تصور القيم الأخلاقية مهم في هذا النوع من التدريب، جنباً إلى جنب مع التسلسل الهرمي للممكن والضروري لها. في حالة الصراع، يسمح هذا بشيء جوهري لكل من المعضلات والمشاكل الأخلاقية: إمكانية اتخاذ قرار بالانخراط في سلوك أخلاقي جيد، أو في بعض الأحيان اختيار أهون الشرين، أو حتى من أجل الصالح العام. من جهة يعتمد حل المعضلات على الأخلاق الكانطية، الأخلاق التي كانت بمثابة نقطة انطلاق لأبحاث كولبرج .Kohlberg ومع ذلك فنحن نأخذ في نموذجنا بعين الاعتبار تقييم عواقب سلوكنا وتوقع الفوائد التي يمكن الحصول عليها. وكذلك الأضرار الجانبية المحتملة. يقودنا هذا إلى الأساليب النفعية التي تختار كل منها وضع معين لأهون الشرين ووضع ما يسمى في بعض التقاليد الأخلاقية "التمييز"؛ عملية يمكن أن تكون معقدة للغاية. إن إعادة العمل على صياغة المعضلة الأخلاقية قادتنا إلى التركيز على الأبعاد المعرفية المرتبطة بحل المشكلات. كما نلاحظ في القسم التالي هذه هي الأبعاد الأساسية التي سنقوم بها لتقييم معرفة ما إذا كان تحول الفصل الدراسي إلى مجتمع تدارس فلسفي وفقاً للنموذج الذي اقترحه P4C سيكون له تأثير ملحوظ على التنشئة الأخلاقية للطلبة.

مشروع بحثي حول التنشئة الأخلاقية للمراهقين

أخذًا بعين الاعتبار الدراسات السابقة، اقترحنا مشروعًا بحثيا قيد التنفيذ، والذي يتوجب الانتهاء منه بحلول عام 2020م، وله هدفان رئيسيان:

-1تحديد واختيار السمات الشخصية التي تتنبأ بالسلوكيات الفاضلة؛ ويقصد بذلك السلوك الذي قد يصفه الآخرون بـ (السلوك الحسن). لقد توصلنا إلى مفهوم تمهيدي عما يصنع الإنسان الصالح بناء على الأبحاث الحالية في مجالات الفلسفة الأخلاقية وعلم نفس الشخصية وعلم النفس الأخلاقي، كما لُخص في القسم السابق.

-2التحقق مما إذا كان تنفيذ نموذج التعليم الأخلاقي P4C يتمحور حول تحول الفصل الدراسي إلى مجتمع التساؤل الفلسفي؛ يحّسن السلوك الأخلاقي والتنمية الأخلاقية للمراهقين، وهذا يتطلب تحديد مجموعة من السمات الشخصية ذات الصلة لتنبئ السلوك الحسن، وأداة محددة للتقييم لقياس التغييرات في تلك السمات بعد التدخل التربوي.

الوسائل :

نحن نقترح تصميم شبه تجريبي لمجموعتين، تجريبية، وضابطة، تنفذ في سياق الفصل الدراسي المعتاد، مع إجراءات ما قبل وما بعد التدخل. إنه 2×2 تصميم الضرب مع عامل واحد بين الموضوعات (مجموعتان من العلاج) وعامل واحد داخل الموضوعات (اثنان وقت الإجراءات.(

إن جميع المشاركين من المدارس الإسبانية. المجموعة التجريبية تتكون من 85 طالب في الصف السادس الابتدائي بين عمر 11-12 سنة. من مدرستين خاصتين واحدة في (مدريد (Madrid والثانية في (بالنسيا .(Palencia و73 طالبا من الصف الأول في المرحلة الثانوية في عمر 12-13 سنة. من مدرستين عامتين واحدة في (سولو دل ريل (Soto del Real والثانية في (موستوليس .(Mostolesوفي تلك المجموعات فإن المعلمين مؤهلون لتطبيق نموذج P4C الذي تدرّس فيه موضوعات القيم الاجتماعية والثقافية للصف السادس، وموضوعات القيم الأخلاقية في التدريس الإلزامي للمرحلة الثانوية.

أما في المجموعة الضابطة فعدد الطلبة 109 طالباً في الصف الأول من المرحلة الثانوية الإلزامية في عمر 12-13 سنة، يغطون موضوعات متماثلة. ولكن المعلمين يطبقون نماذج تعليمية مختلفة. إن النموذج الاعتيادي المطبق في منشآت التعليم الرسمية يركز أكثر على اكتساب المعرفة، والاستذكار الملحوظ أكثر من التفكير النقدي الشخصي كما في نموذج .P4C إنهم في نفس المدرسة الثانوية كمجموعتين تجريبيتين بالإضافة إلى مجموعة من مدرستين عامتين واحدة في (مدريد (Madrid والثانية في (ملقا .(Malaga في مدريد يدرسون مرتين بالأسبوع كل حصة مدتها 45 دقيقة، بينما الأخرى في ملقا مرة واحدة أسبوعياً.

وقبل البدء في تطبيق البرنامج قمنا بعمل تقييم أولي (قبل الاختبار) في أكتوبر October ونوفمبر November من عام 2019م، ثم إعادة التقييم في نهاية الدورة بعمل اختبار نهاية الدورة في مايو 2020م.

المتغيرات التابعة

سوف نقّيم تطور السلوك الأخلاقي من خلال مجموعة من سمات الشخصية معرفياً وعاطفياً. السمات العاطفية التي تم اختيارها مما اشتمل عليه تحليل التطبيق في برنامج: P4C

السمات العقلية

1. القدرة على الجدل بشكل جيد، وحل المشكلات واستعمال الاستدلال والاستنتاج.
2. الطلاقة في تدوين الأفكار.
3. الأصالة والتصور الأخلاقي.
4. المدى الفئوي Categorical span والتمايز المفاهيميconceptual differentiation
5. .فهم الحجج البديلة.
6. التكامل المفاهيمي.

السمات العاطفية

-1الانفتاح: قبول النقد المعقول، والاعتراف بقيمة النقد البنّاء.

-2المرونة: استقبال النسخة الثانية من القصة، وتقبل الأفكار البديلة وتقييمها بنزاهة.

-3احترام الاخرين وحقوقهم، والاعتراف بحقهم في التعبير عن أفكارهم، وعدم توجيه انتقادات سلبية للناس.

-4الشعور بالذات، هواهي شخص متحكم بنفسه ولديه قوة إرادة، ودقيق اجتماعياً، ويتبع تصوراته الخاصة.

-5القبول: إظهار المودة لزملاء الصف.

-6التعاون: التركيز على الآخرين والثقة بهم.

-7الحزم: مستقر عاطفيا، ناضج، مرتبط بالواقع، هادئ، قادر على إدارة الأزمات العاطفية.

-8تقبل الجديد: قبول الخبرات التي لا تتوافق مع تجارب المرء وفق معتقدات معينة.

-9التروي مقابل الاندفاع: الدرجة التي يأخذ الموضوع فيها الفرضيات البديلة.

-10دافع الإنجاز: القدرة على القيام بمهام معقدة من أجل تحقيق معايير معينة والمحافظة عليها على الرغم من الظروف المعاكسة التي قد تنشأ.

أدوات التقييم

لتقييم القدرة المعرفية فإننا نطرح مشكلة أخلاقية على الطلبة، وعليهم حلها وفقاً للقواعد المشروحة مسبقاً. إنه اختبار طوره باحث مع محترف خبير في التدريس وهو يعتمد جزئيا على معضلة كولبرج Kohlberg الأخلاقية الأولية. المتغير الموحد المبسط بواسطة ريست Rest DIT وطريقة كونستانز Konstanz لمناقشة المعضلة بواسطة لينز.Linz

في نوفمبر2019 November م ويونيو2020 June م نستخدم استبياناً لتقييم سلوك الطلبة، خاصة فيما يتعلق بالسمات العاطفية التي تظهر فيما سبق ذكره بالبحث (السمات التي قمنا بإدراجها في القسم السابق)، سيتكرر هذا الاختبار في يونيو2020 June م. يجب على معلم كل مجموعة مراقبة سلوك الطلبة وملء الاستبيان. نحن نعتمد أيضا على الاختبارات السيكومترية Psychometric القياسية. وفي هذا البحث نستخدم ثلاثة منها:

-1استبيان الشخصيةEPQ-J25

طور هذا الاستبيان اتش جي ايسنيك H. J. Eysenck واس بي جي ايسنيك S. B. Eysenck وهذا الاستبيان يقيم أربعة أبعاد أساسية للشخصية: عدم الاستقرار، الانفعالية، الانبساط والصلابة، والصدق.

-2اختبار المهارات الشخصية الاجتماعيةSENA

طوّره فيماندیز Femandez وسانتاماريا Santamaria و سانشيز Sanchez وكاراسو Carrasco و ديل باريو Del Barrio ، ويتيح تقييم المشاكل العاطفية والسلوكية الرئيسية لدى الأطفال والمراهقين. كما يقدم معلومات لتقييم الذكاء العاطفي، والتكيف، والسلوك، والشخصية.

-3اختبار المفهوم الذاتيAF-5

طُور هذا الاختبار بوسطة غراسيا Garcia وميستو Musitu ، ويقيّم جوانب مختلفة من مفهوم الذات في المراهقين: الاجتماعية والتعبيرية، والعاطفية، والعائلية، والجسدية.

تحليل البيانات

إن البيانات المسجلة بالعديد من الأدوات سوف تحلل إحصائياً من خلال النماذج الخطية ANOVA و . SPSS نظرا لأن المشاركين في المجموعة الضابطة قد يظهرون تغيراً إيجابياً أو سلبيا لأسباب عديدة. فإن الجواب الأساسي على أسئلة بحثنا هو العثور على قيمة التفاعل في الاتجاه المتوقع. أي أننا نتوقع نتيجة لبرنامج .P4C فتغيير المجموعة التجريبية سيكون أكبر من المجموعة الضابطة في الاتجاه المتوقع.

سيتم تقييم العلاقة بين السلوك الأخلاقي والعوامل الشخصية من خلال اختبارات محددة من معاملات ارتباط بيرسون. ثم سنقوم أخيرا بتقييم الإمكانات المحتملة لدور عوامل الشخصية في التغيرات التي تنتج في السلوك الأخلاقي نتيجة التدخل الذي أجري في المجموعة التجريبية وذلك بواسطة نماذج ANOVA عامل جديد بين الموضوعات عندما يكون الوسيط المحتمل نوعيا (تفاعل من الدرجة الثانية) أو من خلال) ANCOVA تحليل المتغير) عندما يكون الوسيط المحتمل كميا.

الاستنتاجات

إن هذا المشروع يعتمد على مشروع بحثي معمّق وطويل، نُفِّذ في مجال علم نفس التطور الأخلاقي بشكل عام، وفي مجال الفلسفة للأطفال تحديدا. الكثير من الأفكار النظرية التي قدمناها في هذه المقالة من أجل شرح وإثبات منهجنا، سيتم استخدامها في تحليل هذا البحث الأولي بمجرد الانتهاء منه، حيث سنتمكن من التحقق مما إذا كان منهجنا كافيًا، أو يستحق مزيدا من البحث.

تكمن المشكلة الأساسية في المقام الأول كما ذكرناه بالفعل، أن ميدان البحث في مجال التطور الأخلاقي ليس له نموذج موحد، بل يقوم العمل عليه من خلال عدة مقترحات، اعتماداً على الجهة المرّكز عليها في البحث. لقد اخترنا نموذج البحث الذي يضع تطوير المهارات في مركز التطور الأخلاقي، كما يمكن أن تكون تلك المهارات المحددة مع الفضائل بالمعنى الكلاسيكي للفلسفة الأخلاقية الأرسطية، وكذلك مع السمات الشخصية التي يستخدمها علماء النفس. هذه الفضائل بلا شك عادات سلوكية، ويبدو أن هناك اتفاق على أن بعض العادات السلوكية ترتبط ارتباطا وثيقا بالسلوك الأخلاقي الناضج، أي مع الخير، فيما تميل عادات الآخرين (التي تحدد على أنها رذائل) إلى جعل الأخلاق ناضجة السلوك أكثر صعوبة.

إن المشكلة المركزية في هذا النوع من البحث تنبع حقيقة أننا حينما نتحدث عن نمو الأخلاق والخير، ونتحدث عن السلوكيات، وليس عن المهارات أو السمات، وما وراء القيمة التنبؤية التي يمكن الاعتماد عليها؛ والتي قد تكون لسمات معينة يجب التركيز عليها بشكل أكبر لسلوك الناس. أي يميلون بالفعل إلى التصرف في أوقات مختلفة وفق ظروف مختلفة، يقودنا هذا الوعي بأهمية تقييم السلوك ليس فقط في الفصل الدراسي الأمر الذي أجريناه في البداية -على الأقل مع هذا البحث- ولكن أيضا في الملعب وفي داخل الحياة العائلية. هذا بالطبع يتطلب مزيدا من البحث. ومع ذلك، ما يمكننا اكتشافه من عملنا السابق أنه قد يكون ذا قيمة كبيرة في تصميم جيد للبحث مستقبلا.

وملخص الحديث، نعتقد أن هذا العمل يقدم مقاربة موحية تستند إلى نهج شامل لمفهوم التطور الأخلاقي الذي يربطه بمقاربات الفلسفة الأخلاقية، وعلم النفس الموجه نحو الشخصية والفضائل، حيث يُفهم التطور الأخلاقي على أنه تحقيق حياة كاملة، بما في ذلك أن يصبح الأشخاص صالحين. إن إتقان مجموعة من المهارات المعرفية والعاطفية متلائمة مع بعضها البعض، حيث نقاط الضعف في بعض المهارات تعوضها نقاط القوة في مهارة أخرى، كل هذا هو ما يسمح لنا بأن نكون أشخاصاً صالحين، يتجسد مفهوم الخير البشري بشكل جيد في استعارة القلادة والسلك التي استخدمها ليبمان Lipman في إحدى رواياته بعنوان (ليزا.(Lisa

في تلك القصة حين سألت ميلي Millie جدها إذا كانت هي أدنى من زملائها في الفصل، قدم هو الاستعارة التالية:

القلادة ضعيفة بسبب ضعف روابطها، بينما يظل السلك قويا إذا كان مجدولا جيدا، حتى لو قطعت بعض خيوطه. الشيء المهم في أن تصبح شخصا جيدا هو أن تجدِل السلك الجيد بنقاط القوة والضعف التي هي جزء من هويتك.

مساهمات المؤلفين:

هذا مشروع بحث تعاوني، إذ شارك جميع المؤلفين في الاجتماعات ومناقشات تصميم المشروع وجميع أقسامه المحددة. كانت لدى البعض مساهمات قوية بشكل خاص في بعض الأقسام. قرأ جميع المؤلفين ووافقوا على النسخة المنشورة من المخطوطة.

تمويل البحث: يحظى هذا البحث بالدعم المؤسسي و المالي من) IUCE المعهد الجامعي للعلوم التربوية) و) UAM جامعة متروبوليتانا المستقلة.(

المراجع:

1. European Commission/EACEA/Eurydice. *Citizenship Education at School in Europe. 2017*; Eurydice Report; Publications Office of the European Union: Luxembourg, UK, 2017.
2. UNESCO. *Philosophy: A School of Freedom*; UNESCO: Paris, France, 2007
3. *El troquel de las conciencias. Una historia de la educación moral en España.* De la Torre: Madrid 2011.
4. Torres, J. El poder y los valores en las aulas. Rastreando la perspectiva sociocrítica del currículum. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación.* **1993**, *1993*, 28–41.
5. Apple, M.W.; King, N. What Do Schools Teach? *Curric. Inq.* **1977**, *6,* 341–358. Available online: https://kendrawack.files.wordpress.com/2014/09/what-do-schools-teach.pdf (accessed on 20 November 2019).
6. Durkheim, E. *La educación moral*; Morata: Barcelona, Spain, 2002.
7. Piaget, J. *El criterio moral del niño*; Morata: Barcelona, Spain, 1984.
8. Maeztu, M. *El problema de la Ética: la enseñanza de la moral*; Universidad de Buenos Aires: Buenos Aires, Argentina, 1938.
9. Lickona, T. *Educating for Character: How Our Schools Can. Teach. Respect and Responsibility*; Bantam: New York, NY, USA, 1991.
10. Peterson, A.; Bentley, B. Exploring the connections between Philosophy for Children and character education: Some implications for moral education? *J. Philos. Sch.* **2015**, 2 (*2)*. 48-70
11. Kohan, W. Paulo Freire and Philosophy for Children: A Critical Dialogue. In *Studies in Philosophy and Education*; *Studies in Philosophy and Education*, v37 n6 p, 615-629 Nov **2018**.

Persson, I.; Savulescu, J. The Perils of Cognitive Enhancement and the Urgent .12
Imperative to Enhance the

Moral Character of Humanity. *J. Appl. Philos.* **2008**, *25*, 162–177.

OECD. *Trends Shaping Education 2019*; OECD Publishing: Paris, France, 2019. .13
doi:10.1787/trends_edu-2019-

en.

Kohlberg, L. *The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral* .14
Stages (Essays on Moral

Development, Volume 2); Harper & Row: San Francisco, CA, USA, 1984

Hoffman, M. *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*; .15
Cambridge University Press:

Cambridge, UK, 2000

Gibbs, John, C. *Moral Development and Reality Beyond the Theories of Kohlberg and* .16
Hoffmann; John, C., Ed.; CA

Sage Pub: Thousand Oaks, CA, USA, 2003.

Walker, L.J.; Pitts, R.C. Naturalistic Conceptions of Moral Maturity. *Dev.* .17
Psychol. **1998**, *34*, 403–419.

Lapsley, D.; Carlo, G. Moral Development at the Crossroads: New Trends and Possible .18
Futures. *Dev. Psychol.* **2104**, *50*, 1–7.

Narvaez, D. The future of research in moral development and education. *J. Moral Educ*. .19
2013, doi:10.1080/03057240.2012.757102.

Steinberg, L. Should the Science of Adolescent Brain Development Inform Public .20
Policy? *Issues Sci. Technol.* **2012,** 28, no. 3

Narváez, D. Moral Development: Changing Theories and Evidence. In *ASA/NSF Report* .21
from the 2009 Workshop on the Science of Morality: Disciplinary and Interdisciplinary Approaches Now and in the Future; Hitlin, S., Stets, J.E., Eds.; American Sociological Association: Washington, DC, USA, 2013; pp. 113–119

Killen, M.; Smetana, J.G. *Handbook of Moral Development*, 2nd ed.; Psychology Press: .22
New York, NY, USA, 2014.

Al Taher, Reham. The Classificat ion of Character Strengths and Virtues. Positive .23
Psychology. Available online: https://positivepsychology.com/classification-character-strengths-virtues/ (accessed on 5 January 2020).

Lapsley, D.; Yeager, D. Moral-Character Education. In Handbook of Psychology .24
Educational Psychology; Weiner, Reynolds, W., Miller, G., Eds.; Wiley: New York, NY, USA, 2013.

Arthur, J.; Kristjánsson, K.; Walker, D.; Sanderse, W.; Jones, C.; Thoma, S.; Curren, R.; .25
Roberts, I. *Character Education in UK Schools. Research Report*; . University of Birmingham: Birmingham, UK, 2015.

Social and Character Development Research Consortium. *Efficacy of Schoolwide* .26
Programs to Promote Social and Character Development and Reduce Problem Behavior in Elementary School Children (NCER 2011-2001); National Center for Education Research, Institute ofEducation Sciences, U.S. Department of Education: Washington, DC, USA, 2010.

Snow, N.E. (2018): Positive psychology, the classification of character strengths and .27
virtues, and issues of measurement, *The Journal of Positive Psychology*, Online. October 2018. DOI:10.1080/17439760.2018.1528376

Arthur, J. *Of Good Character. Exploration of Virtues and Va.ues in 3-25 Years-Olds*; .28
Imprint Academic: Exeter, UK, 2010

Monin, B.; Jordan, A.H. The Dynamic Moral Self: A Social Psychological Perspective; .29
in *Personality, Identity, and Character: Explorations in Moral Psychology*; Narvaez, D., Lapsley, D.K., Eds.; Cambridge University Press: Cambridge; 2009; pp. 341–354

Narvaez, D. Integrative ethical education. In *Handbook of Moral Development*; Killen, .30
M., Smetana, J., Eds.; Lawrence Erlbaum Associates Publishers: New Jersey, NJ, USA, 2006; pp. 703–734.

Grönum, N.J. A return to virtue ethics: Virtue ethics, cognitive science and character .31
education. *Verbum et Ecclesia* **2015** 36(1), Art. #1413, 6 pages. https://verbumetecclesia.org.za/index.php/VE/article/view/1413

Rest, J.; Thoma, S.; Narvez, D. h Bebeau, M.J. A Neo-Kohlbergian Approach to Morality .32
Research. *J. Moral Educ.* **2000**, *29*, 381–395.

Narvaez, D.; Lapsley, D.K. Chapter 8 Moral Identity, Moral Functioning, and the .33
Development of Moral Character. *Psychol Learn Motiv* · December Vol. 50. **2009**; pp. 237-274. DOI: 10.1016/S0079-7421(08)00408-8

Reilly, T.S.; Narvaez, D. Character, virtue and science: Linking psychological and .34
philosophical views. *Philos. Theol. Sci.* **2018**, *5*, 51–79. doi:10.1628/ptsc-2018-0005.

Narvaez, D.; Bock, T.; Endicott, L.; Lies, J. The Minnesota Community Voices and .35
Character Education Project. *J. Res. Character Educ.* **2004**, *2*, 89–112.

Linden, D.; van der Nijenhuis, J.; Bakkera, A.B. The General Factor of Personality: A .36
meta-analysis of Big Five intercorrelations and a criterion-related validity study. *J. Res. Personal.* **2010**, *44*, 315–327.

Colom, R. El factor General de personalidad (FGP) y la Inteligencia Emocional-Rasgo .37
(IE-R). Available online: https://robertocolom.wordpress.com/2017/09/08/el-factor-general-de-personalidad-fgp-y-la- inteligencia-emocional-rasgo-ie-r/ (accessed on 8 November 2019).

Pérez-González, J.C.; Sánchez-Ruiz, M.J. Trait emotional intelligence anchored within .38
the big five, big two and big one frameworks. *Personal. Individ. Differ.* **2014**, *65*, 53–58.

Caspi, A.; Houts, R.M.; Belsky, D.W.; Goldman-Mellor, S.J.; Harrington, H.; Israel, S.; .39
Moffitt, T.E. . The p Factor: One General Psychopathology Factor in the Structure of

Psychiatric Disorders? *Clinical psychological science: a journal of the Association for Psychological Science*, **2014**, *2*, 119–137. doi:10.1177%2F2167702613497473
Moshagen, M.; Hilbig, B.E.; Zettler, I. The dark core of personality. *Psychol. Rev.* **2018**, *125*, 656–688. doi:10.1037/rev0000111 .40
Bleidorn, W.; Hill, P.; Back, M.; Denissen, J.J.A.; Hennecke, M.; Hopwood, C.J.; Roberts, B. The Policy Relevance of Personality Traits. *PsyArXiv* **2019**. doi:10.31234/osf.io/a9rbn. .41
Soto, C.J. How replicable are links between personality traits and consequential life outcomes? The Life Outcomes of Personality Replication Project. *Psychol. Sci.* 2019, in press. Available online: https://www.researchgate.net/publication/330805079_How_Replicable_Are_Links_Between_Personality_Traits_and_Consequential_Life_Outcomes_The_Life_Outcomes_Of_Personality_Replication_Project (accessed on 27 October 2019). .42
Colom, R. *Manual de psicología diferencial: métodos, modelos y aplicaciones*; Pirámide: Madrid, Spain, 2018 .43
Cervone, Personality Architecture: Within-Person Structures and Processes. *Annu. Rev. Psychol*. **2005**, *56*, 423–452. doi:10.1146/annurev.psych.56.091103.070133 .44
Lapsley, D.K.; Hill, P.L. The Development of the Moral Personality in Narvaez, D., Lapsley, D.K. In *Personality, Identity and Character: Explorations in Moral Psychology*; Cambridge University Press: New York, NY, USA, 2009; pp. 181–213. .45
Mudrack, P.E. Moral reasoning and personality traits. *Psychol. Rep.* **2006**, *98*, 689–698. doi:10.2466/PR0.98.3.689-698 .46
Reimer, K.S.; DeWitt Goudelock, B.M.; Lawrence, J.W. Developing conceptions of moral maturity: traits and identity in adolescent personality. *J. Posit. Psychol.* **2009**, *4*, 372–388. doi:10.1080/17439760902992431. .47
Educ. Sci. **2020**, *10*, 119 12 of 13
McAdams, D.P. The moral personality: Explorations in moral psychology. In *Personality, Identity, and Character: Explorations in Moral Psychology*; Narvaez, D., Lapsley, D., Eds.; Cambridge University Press: New York, NY, USA, 2009; pp. 11–29. .48

Lipman, M. *Philosophy Goes to School*; Temple University Press: Philadelphia, PA, USA, 1988
Dewey, J. *Democracy and Education. An. Introduction to the Philosophy of Education*; Myers Education Press:

Gorham, ME 2018.

Lipman, M. *Deciding What to do: Instructional Manual to Accompany Nous*; IAPC: Montclair, NJ, USA, 1996.
Lipman, M. Philosophy for Children Some Assumptions and Implications. *Ethics Prog.* **2011**, *2*, 3–16.
Lipman, M.; Sharp, A.M. *Ethical Inquiry: Instructional Manual to Accompany Lisa*; IAPC: Montclair, NJ, USA,

1985.

Sharp, A.M. Philosophy for Children and the development of ethical values. *Early Child. Dev. Care* **1995**,

107, 45–55

Kennedy, D.; Lipman, Dewey, and the Community of Philosophical Inquiry. *Educ. Cult.* **2012**, *28*, 36–53.
Daniel, M.F. Dignité humaine et Pensée critique dialogique chez des enfants et des adolescents. *Éthique en*

éducation et en formation. Les Dossiers du GREE **2017**, *3*, 2017

Gregory, M. Care as a Goal of Democratic Education. *J. Moral Educ.* **2000**, *29*, 445–461.
Pritchard, M. *On Becoming Responsible*; University Press Kansas University: Lawrence, KS, USA, 1991
Sprod, T. *Philosophical Discussion in Moral Education: The Community of Ethical Inquiry*; Routledge-Falmer:

New York, NY, USA, 2001.

García Moriyón, F. *Crecimiento Moral*; Progreso: Ciudad de México 2009
Daniel, M.F.; Auriac, E.; Garnier, C.; Quesnel, M.; Schleifer, M. A study of children's representations of four

basic emotions. In *Toward Emotional Competencies*; Pons, F., Daniel, M.-F., Lafortune, L., Doudin, P.-A.,

Albanese, O., Eds.; Aalborg University Press: Aalborg, Danemark, 2006

Gascón, J.A. Las virtudes argumentativas. En *Niaia.* Available online: http://www.niaia.es/las-virtudes-argumentativas/ (accessed on 8 November 2019).

Gardner, S. Teaching Children to Think Ethically. *Anal. Teach. Philos. Prax.* **2008**, *32*, 74–81.

Franzini Tibaldeo, R. Reframing and Practicing Community Inclusion: The Relevance of Philosophy for Children. *Child. Philos.* **2014**, *10*, 401–420.

Chetty, D. Racism as 'Reasonableness': Philosophy for Children and the Gated Community of Inquiry. *Ethics Educ.* **2018**, *13*, 39–54. doi:10.1080/17449642.2018.1430933

Limpan, M. *Thinking in Education*, 2nd ed.; Cambridge University Press: Cambridge, UK, 2003.

Lipman, M. Experimental research in philosophy for children. In Lipman, Sharp and Oscanyan. In *Philosophy in the Classroom*; Temple University Press: Philadelphia, PA, USA, 1980

García Moriyón, F. y Cebas Tudela, E. What we know about Research in Philosophy with children. Available online: https://www.montclair.edu/iapc/research-in-philosophy-for-children/ (accessed on 8 October 2019).

Trickey, S.; Topping, K.J. 'Philosophy for children': A systematic review. *Res. Pap. Educ.* **2004**, *19*, 365–380. doi:10.1080/0267152042000248016.

García Moriyón, F.; Rebollo, I. y Colom, R. Evaluating Philosophy with Children: A Meta-Analysis. *Think. J. Philos. Child.* **2005**, *2005*, 14–22. Available online: https://www.researchgate.net/publication/290944083_Evaluating_Philosophy_for_Children (accessed on 16 September 2019).

Yan, S.; Walters, L.; Wang, Z. Meta-Analysis of the Effectiveness of Philosophy for Children Programs on Students' Cognitive Outcomes. *Anal. Teach. Philos. Prax.* **2018**, *39*, 13–33.

Botella, J.; Cortés, D.; García, F.; González, J. Does Philosophy for Children make a .72
difference? In *Parecidos de familia. Propuestas actuales en Filosofía para Niños / Family ressemblances. Current proposals in Philosophy for Children*; García, F.; Duthie, E., Robles, R., Eds.; Madrid, Anaya. 2018; pp. 151–162.
Schleifer, M.; Daniel, M.F.; Peyronnet, S. The Impact of Philosophical Discussion on .73
Moral Autonomy, Judgment, Empathy and the Recognition of Five Emotions in Five Years Old. *Think. J. Philos. Child.* **2003**, *16*, 4–12.
Giménez-Dasí, M.; Quintanilla, L.; Daniel, M.F. Improving Emotion Comprehension and .74
Social Skills in Early Childhood through Philosophy for Children. *Child. Philos.* **2013**, *9*, 63–89.
Russell, J. Moral Consciousness in a Community of Inquiry. *J. Moral Educ.* **2002**, *31*, .75
141–152.

Topping, K.J.; Trickey, S. Impact of philosophical enquiry on school students' interactive .76
behavior. *Think. Skills Creat.* **2007**, *2*, 73–84.
Cassidy, C.; Christie, D.; Marwick, H.; Deeney, L.; McLean, G. Fostering citizenship in .77
marginalized children through participation in Community of Philosophical Inquiry. *Educ. Citizsh. Soc. Justice* **2017**, *2017*, 1–13.
Lipman; M. Caring as Thinking. *Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines*; .78
Montclair State University. Montclair NJ. 1995, Vol. 15, No. 1; pp. 1–13.
Lipman, M.; Sharp, A.M.; Oscanyan, F. *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia, PA, .79
USA. Temple University Press: 1980
Daniel, M.F.; Auriac, E. Philosophy, critical thinking and Philosophy for Children. *Educ.* .80
Philos. Theory **2011**, *43*, 415–435
Dewey, J. Human Nature and Conduct. In *The Middle Works, 1899–1924*; Boydston, .81
J.A. Ed.; Southern Illinois University Press: Carbondale, IL, USA, 1976; pp. 21–32
García Moriyón, F.; Colom Marañón, R.; Lora Cerdá, S.; Rivas Vidal, M.; Traver .82
Centaño, V. *La estimulación de la inteligencia racional y la inteligencia emocional*; De la Torre: Madrid, Spain, 2002
Royce, J.; Powell, S. *Theory of Personality, Systems and Processes*; Prentice Halls: .83
Englewood Cliffs, NJ, USA, 1983.
Colby, A.; Kohlberg, L. *The Measurement of Moral Judgment. Volume I: Theoretical* .84
Foundations and Research Validation; Cambridge University Press: New York, NY, USA, 1987.
Nussbaum, M. The discernment of Perception: An Aristotelic conception of Private and .85
Public rationality. In *Love's Knowledge: Essays on Philosophy and Literature*; Nussbaum, M., Ed.; Oxford University Press: Oxford, UK, 1992
García Moriyón, F. *Sobre la bondad humana*; Biblioteca Nueva: Madrid, Spain, 2008 .86
Lind, G. Measuring Moral Judgment: A Review of 'The Measurement of Moral Judgment' .87
by Anne Colby

and Lawrence Kohlberg. *Human Dev.* **1989**, *32*, 388–397.

Stec, M.; Lind, G. Fostering Moral Competence with KMDD (Konstanz Method of Dilemma Discussion). .88

New Oportunity for Moral & Democratic Education. In *Conference: The European Conference on Ethics, Religion & Philosophy*; 2017. Available online: https://www.researchgate.net/publication/321296015 (accessed on 29 September 2019).

Baselines for virtue. In *Advances in Virtue Development: Integrating Perspectives*; Annas, J., Narvaez, D., Snow, N., Eds.; Oxford University Press: Oxford, UK, 2016. .89