رویش روان شناسی، سال۱۰، شماره۱۲، شماره پیاپی ۶۹، اسفند ۱۴۰۰
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),10(12), 2022

اثربخشی بسته‌ی آموزش فلسفه به کودکان بر خودتعیین گری و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان ابتدایی

The Effectiveness of the Children Philosophy Education on Self-determination and Responsibility of the Elementary Students

رویا زارع
دانشجوی دکتری روانشناسی عمومی، گروه روانشناسی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران.
سمیه تکلوی (نویسنده مسئول)
استادیار، گروه روانشناسی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران.
عذرا غفاری
استادیار، گروه روانشناسی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران.

Roya Zare
Ph.D Student General Psychology, Department of Psychology, Ardabil Branch, Islamic Azad University, Ardabil Iran.
Somayyeh Taklavi*
Assistant Professor, Department of Psychology, Ardabil Branch, Islamic Azad University, Ardabil, Iran.
staklavi@gmaile.com
Azra Ghaffari
Assistant Professor, Department of Psychology, Ardabil Branch,Islamic Azad University, Ardabil, Iran.

چکیده
پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی بسته‌ی آموزش فلسفه به کودکان بر خود تعیین‌گری و مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان ابتدایی انجام شد. پژوهش حاضر به لحاظ هدف از نوع تحقیقات کاربردی و به لحاظ ماهیت از نوع پژوهش‌های نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون_پس آزمون و گروه کنترل می باشد. جامعهٔ آماری این پژوهش را کلیهٔ دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم ابتدایی استان اردبیل که در سال ۱۳۹۹-۱۴۰۰ مشغول به تحصیل بودند، تشکیل دادند. ۳۲ نفر به صورت نمونه گیری در دسترس انتخاب و در دو گروه آزمایش و گواه (هر گروه ۱۶ نفر) قرار گرفتند و به آزمون ارضای نیازهای بنیادی روانشناختی (BNSQ) ریان، کاچمن و دسی (۲۰۰۰) و پرسشنامه مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان (SR-Q) کردلو (۱۳۸۹) پاسخ دادند. سپس گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه‌ی ۶۰ دقیقه‌ای و هفته ای دوبار بسته‌ی آموزش فلسفه به کودکان را دریافت کردند. داده‌ها بوسیله‌ی آزمون تحلیل کواریانس از طریق نرم‌افزار اس‌پی‌اس‌اس نسخه‌ی ۲۴ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که بسته‌ی آموزش فلسفه به کودکان موجب افزایش و بهبود خودتعیین‌گری و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان گروه آزمایشی در مقایسه با گروه گواه شد ($p<۰/۰۱$). در مجموع نتایج نشان داد که بسته‌ی آموزشی فلسفه به کودکان بر خود تعیین‌گری و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان ابتدایی تاثیر مثبت و معناداری دارد.

واژه‌های کلیدی: *بسته‌ی آموزش فلسفه به کودکان، خودتعیین گری، مسئولیت پذیری*

Abstract
This study was conducted to determine the effect of the children's philosophy education program on the self-determination and responsibility of elementary students. Regarding the purpose, this study was an applied study and it was also semi-experimental (pre-test / post-test and control groups design) in nature. The population of this study consisted of all fifth- and sixth-grade elementary students in Ardabil (Iran) who were studying in 2020-2021. Thirty-two students were selected by the convenience sampling method and divided into the experimental and control groups (16 students for each group). They completed the Basic Needs Satisfaction, General version (BNSG-S) designed by Ryan, Couchman, and Deci (2000) and the Students' Responsibility Questionnaire (SR-Q) designed by Kordloo (2010). Then, the experimental group had a 10-session (twice a week) philosophy education program (each with 60 minutes) over 5 weeks. The data were analyzed using SPSS-24 software. The results showed that, compared to the control group, philosophy education increased and improved the self-determination and the responsibility of students in the experimental group ($p < 0.01$). In a nutshell, the results reported a positive and significant effect of the philosophy education program on the students' self-determination and responsibility.

Keywords: *Philosophy education program, Self-determination, Responsibility*

نوع مقاله : پژوهشی **دریافت : مهر ۱۴۰۰** **پذیرش: آذر ۱۴۰۰** **ویرایش نهایی: اسفند ۱۴۰۰**

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-05]

[DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.12.21.3]

مقدمه

یکی از دوره‌های مهم هر نظام آموزشی در جهان، دوره‌ی ابتدایی است که در رشد، تربیت و تکوین شخصیت کودکان تأثیر بسزایی دارد (مانزو-سانچز، گومز مارمول، والرو والن زویلا و جیمنزپارا[1]، ۲۰۲۱). دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی به لحاظ عاطفی، جسمانی و روانی در مرحله‌ی رشد قرار دارند و لازم است معلمین و والدین با شناختِ ویژگی‌های مختلف دانش‌آموزان در این دوره سنی، درصدد رفعِ هر چه بهتر نیازهای مختلف آن‌ها باشند (مک کورماک، سیدر، مایچ و اسپچ[2]، ۲۰۲۱). بوم برتس و اسپاهن[3] (۲۰۲۱) معتقدند دانش‌آموزان بزرگترین سرمایه‌های انسانی هر جامعه به حساب می‌آیند زیرا با به کارگیری علم، دانش و مهارت‌های آموخته شده می‌توانند گام‌های استواری در جهتِ تعالی و رشد جامعه بردارند. همچنین تاکید می‌کنند قسمت عمده‌ی شخصیت دانش‌آموزان در رابطه با مسئولیت‌پذیری و اجتماعی شدن در همین دورانِ دبستان و در مدارس و کلاس‌ها شکل می‌گیرد.

بخش مهمی از دغدغه‌ی نظام‌های آموزشی این است که دانش‌آموزان در هدایت یادگیریِ خود و رویارویی با چالش‌ها و مشکلات ناتوان هستند (بداقی و شیخ الاسلامی، ۱۳۹۹). این در حالی است که یکی از اهداف مهم برنامه‌ی درسی، ایجاد و ارتقاء توانایی خودتعیین گری و بهبود مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان در انجام فعالیت‌های تحصیلی است (پترسون، الجادف-آبرگل، الدریج، واندرویل و آکر[4]، ۲۰۲۱). خودتعیین‌گری[5] مجموعه‌ای از رفتارها و مهارت‌ها می‌باشد که از محیط‌های خانه و مدرسه ناشی می‌شود و افراد را قادر می‌سازد تا در زندگی به طور مستقل و خودمختار تصمیماتی را اتخاذ کرده و بتوانند در حل مشکلات زندگیِ خود، گام بردارند (زانک، لی و کاوآسوز[6]، ۲۰۲۰). اساس و بنیاد نظریه‌ی خودتعیین‌گری را نیازهای اساسی روانشناختی[7] که به عنوان انرژی لازم برای کمک به پرورش مهارت‌ها، درگیری فعال با محیط و رشدِ سالم در نظر گرفته می‌شود، تشکیل می‌دهند (دسی و ریان[8]، ۲۰۱۱). این نیازها عبارتند از نیاز به خودمختاری، شایستگی و ارتباط[9] (دسی و ریان، ۲۰۰۲). ریان و دسی (۲۰۲۰) گزارش می‌کنند که افراد با خودتعیین‌گری بالا در مقابلِ مشکلات پشتکار و مقاومت دارند و برای انجام هر کاری، راه‌های مقابله‌ای متنوعی را مدنظر قرار می‌دهند و از شکست‌های خود، تجاربی ارزنده کسب می‌کنند. کنوپیک و اوسزوآ[10] (۲۰۲۰) نقش خودتعیین‌گری را در رشد اجتماعی- هیجانی و سطحِ موفقیت تحصیلی در کودکان ۱۰-۱۱ ساله مورد بررسی قرار دادند و به این نتیجه رسیدند که خودتعیین‌گری منجر به افزایش شایستگی‌های عاطفی-اجتماعی دانش‌آموزان، مشارکت بیشتر آن‌ها در فرایند یادگیری و افزایش استقلال می‌شود. مروری بر ادبیات پژوهشی حاکی از آن است که خودتعیین‌گری در انگیزش، پیشرفت تحصیلی، عملکرد بدنی (کلاَور، مارتینز-آراندا، کونجرو و گیل آریاس[11]، ۲۰۲۰)، رشد اجتماعی (باربریس، وراسترو، کاستا و جاگلیان دولو[12]، ۲۰۲۱) و پشتکار و تاب آوری در برابر مشکلات (اریکسون، نونان، ژنک و برسو، ۲۰۱۵) نقش مهمی در کودکان بازی می‌کند.

یکی دیگر از موضوعات مهم در آموزش کودکان در سنین ابتدایی، مسئولیت‌پذیری[13] می‌باشد. مسئولیت‌پذیری نوعی نگرش و مهارت در ابعاد شناختی، عاطفی و عملکردی است (روسو و فینلای[14]، ۲۰۱۶). کلاین و فاین[15] (۲۰۲۰) نیز مسئولیت‌پذیری را نوعی تعهد درونی از سوی فرد برای انجام مطلوب همه‌ی فعالیت‌هایی که بر عهده‌ی او گذاشته شده، تعریف می‌کنند. یافته‌های پژوهشی حاکی از آن است

1. Manzano-Sánchez, Gómez-Mármol, Valero-Valenzuela & Jiménez-Parra
2 . MacCormack, Sider, Maich, & Specht
3. Bombaerts & Spahn
4. Peterson, Aljadeff-Abergel, Eldridge, VanderWeele & Acker
5. Self-determination
6. Zhang, Li, & Cavazos
7. Basic Needs Satisfaction
8. Deci, & Ryan
9. Autonomy, Competence & Relate
10. Knopik & Oszwa
11 . Claver, Martínez-Aranda, Conejero & Gil-Arias
12 . Barberis, Verrastro, Costa & Gugliandolo
13. Responsibility
14. Rouse & Finlay
15. Cline & Fay

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-05]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.12.21.3]

که مسئولیت‌پذیری در زندگی فردی و اجتماعی نقش مهمی دارد (بلین[1]، ۲۰۱۲؛ لانگ[2]، ۲۰۱۵). افرادِ مسئولیت‌پذیر دارای روابط اجتماعی مطلوب بوده و در انجام وظایف پر انرژی و مصمم هستند و برای اخلاقیات نیز ارزش قائل هستند (مارنات، ترجمه شریفی و نیکخو، ۱۳۹۴). مروری بر ادبیات پژوهشی حاکی از آن است که مسئولیت‌پذیری در خودکارآمدی تحصیلی و یادگیری ریاضی (لایو، کیتسانز، میلر و رودگرز[3]، ۲۰۱۸)، عزت نفس در دانش‌آموزان ابتدایی (آکبای و آکتاس[4]، ۲۰۲۰)، موفقیت‌های زندگی (مک لود، ۲۰۱۸) و انعطاف پذیری، سازگاری اجتماعی و استقلال بیشتر (ایگول، گودهمی، وانگ و کواک، ۲۰۱۶؛ وگتلین، ۲۰۱۶) تأثیر به سزایی دارد.

در سال‌های اخیر توجه زیادی به سمت پرورش مهارت‌های تفکر و بالا بردن سطح استدلال و خلاقیت فکری در نظام آموزش و پرورش جهان صورت گرفته است. یکی از این برنامه‌های توسعه یافته که اکنون از اعتبار بین‌المللی برخوردار است و در کشورهای زیادی دنبال می‌گردد بسته‌ی آموزش فلسفه به کودکان[5] می‌باشد که توسط لیپمن[6] (۱۹۶۹) مطرح شد. از نظر لیپمن (۲۰۰۳)، پیدایش و تکامل برنامه فلسفه برای کودکان بدون خاستگاه و مقدمه نبوده است، بلکه این برنامه بر اساس رهنمودهای جان دیویی[7] (۱۹۲۰) و مربی روسی لئوویگوتسکی[8] (۱۹۲۵) شکل گرفته است که بر ضرورت تعلیم تفکر، تأمل و نفی آموزش صرف حفظ کردن تأکید می‌کند (ناجی، ۱۳۸۹). لیپمن (۲۰۱۱) تاکید می‌کند که منظور از آموزش فلسفه به کودکان همان آموزش تفکر فلسفی و فلسفیدن است و معتقد است که تفکر فلسفی به معنای تفکر و استدلال محض نیست بلکه مستلزم تفکر درباره‌ی تفکر[9] است. بنابراین مفهوم فلسفه برای کودکان از نظر وی فلسفه‌ی آکادمیک یا فلسفه به معنای چارچوبی از دانش نیست، بلکه منظور وی آموزشی است برای واداشتن ذهنِ کودک به کوشش در جهت پاسخگویی که او به معنا دارد.

یافته‌های کیزل[10] (۲۰۱۷) نشان داد که مکاتب فلسفی می‌توانند به عنوان یک فضای گفت وگویی عمل کنند و جستجوی معنا را در سطحِ شخصی و جمعی امکان‌پذیر ساخته و با یافتن معنا، حسِ مسئولیت‌پذیری را در افراد تقویت کنند. مهدیوو و یارالی[11] (۲۰۲۰) معتقدند آموزش فلسفه به کودکان با آموزش فلسفیدن به دانش‌آموزان، آن‌ها را با قلمرو معنایابی و معناسازی آشنا می‌کند و از این راه، اساسِ پرورش تفکر را فراهم می‌سازد. در همین راستا متقیان (۱۳۹۸) در پژوهشی به این نتیجه رسید که آموزش برنامه‌ی فلسفه برای کودکان در ارضای نیازهای اساسی روانشناختی آنان تأثیر مثبتی دارد. یافته ها نشان داده اند خرسندگی از نیازهای بنیادین روانشناختی می تواند پیش بینِ مناسبی برای سرزندگی تحصیلی باشد (ابراهیمی بخت، یار احمدی، اسد زاده و احمدیان، ۱۳۹۷) و ارضای این نیازها در دانش آموزان باعث می شود آنها ارزش ها را درونی کرده و بهزیستی بالاتری را تجربه کنند (حیدری، ۱۳۹۸). فتحی، احقر و نادری (۱۳۹۶) نیز در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزانی که آموزش فلسفه به کودکان را دریافت کرده‌اند به طور معناداری بالاتر از مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزانی است که این آموزش را دریافت نکرده‌اند. راه دار، پورقاز و مرزیه[12] (۲۰۱۸) در پژوهشی نشان دادند که آموزش فلسفه به کودکان منجر به افزایشِ تفکر انتقادی، مسئولیت‌پذیری و خودکارآمدی می‌شود. نتایج پژوهش جمالی و جایروند (۱۳۹۵) و کاکس، اسکوفیلد و کولت[13] (۲۰۱۰) حاکی از آن بود که آموزش فلسفه به کودکان در کودکان، تأثیر مثبت و معنی‌داری بر مسئولیت‌پذیری آنان دارد. در پژوهشی دیگر سعدی پور، درتاج، اسدزاده و شریفی نیا (۱۳۹۸) نشان دادند دانشجویانی که در رابطه با خودتعیین‌گری و مسئولیت‌پذیری دچار ناتوانی‌هایی هستند، چنانچه در معرض آموزش عملِ اخلاقی قرار بگیرند می‌توانند موفقیت‌هایی در این زمینه کسب کنند و از اثراتِ ماندگار آن استفاده کنند.

با توجه به موارد فوق و با اذعان به این امر که خودتعیین‌گری و مسئولیت‌پذیری از جمله موضوعات مهمی هستند که تا دهه‌ی گذشته در حوزه‌ی تعلیم و تربیت مورد غفلت واقع شده‌اند و مطالعات اندکی پیرامون مداخلاتِ مشاوره‌ای و آموزش‌های هدفمند در رابطه

1. Billen
2. Lang
3. Lau, Kitsantas, Miller & Rodgers
4. Akbay & Aktas
5. Philosophy for children
6. Lipman
7. .Dewy
8.Vygotsky
9. Thinking for thinking
10. Kizel
11. Mehdiyev & Yaralı
12. Rahdar, Pourghaz & Marziyeh
13. Cox, Schofield & Kolt

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-05]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.12.21.3]

با این متغیرها در جمعیت‌های دانش‌آموزی (خصوصاً در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی) صورت گرفته است، بنابراین بررسی و ارتقاء خودتعیین گری و مسئولیت‌پذیریِ دانش‌آموزان از اهمیت خاصی برخوردار است که باید در تحقیقات مختلف به آن پرداخته شود. لذا مطالعه‌ی حاضر با هدفِ تعیین اثربخشی بسته‌ی آموزش فلسفه به کودکان بر خودتعیین‌گری و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان ابتدایی انجام شد.

روش

پژوهشِ حاضر به لحاظ هدف از نوع کاربردی و به لحاظ ماهیت از نوع پژوهش‌های نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون_پس آزمون و گروه کنترل می‌باشد. جامعه‌ی آماری این پژوهش را کلیه‌ی دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم ابتدایی استان اردبیل که در سال ۱۴۰۰-۱۳۹۹ مشغول به تحصیل بودند، تشکیل دادند. با توجه به عدم دسترسی به لیست تمامیِ دانش‌آموزان و همچنین شرایط کرونایی حاکم بر جامعه، نمونه‌گیری به صورت در دسترس انجام شد. به این صورت که ابتدا از میان مدارس ابتدایی، چهار مدرسه انتخاب شدند. سپس از میان دانش‌آموزان پایه‌ی پنجم و ششم، ۳۲ نفر (با توجه به ملاک‌های ورود و همتاسازی) به عنوان نمونه‌ی پژوهش انتخاب و در گروهِ آزمایش و گروهِ گواه به شیوه‌ی تصادفی جایگزین شدند. اقداماتی که برای همتاسازی انجام شد این بود که نخست مدارس از یک بافت فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی نزدیک به هم انتخاب شدند. دوم سعی شد، دانش آموزانی انتخاب شوند که (به نظر معلم مربوطه و با توجه به کارنامه‌ی تحصیلی و پوشه‌ی کار کلاسی) از لحاظ توانایی تحصیلی در یک رده و نزدیک به هم باشند. معیارهای ورود به پژوهش شامل رضایتِ آگاهانه برای شرکت در پژوهش، داشتنِ سن ۱۱ تا ۱۲ سال، علاقه‌مند بودن به شرکت در جلساتِ آموزشی و اطمینان از عدم ابتلاء به اختلالات روانی و بیماری‌های جسمانی خاص از طریق پرونده‌ی آموزشی و ملاک‌های خروج شامل غیبت بیش از ۱ جلسه در جلسات آموزشی، دریافت همزمان آموزش‌های روانشناختی و عدم تمایل به ادامه‌ی جلسات آموزشی بود. حفظِ حریم خصوصی و احترام به حقوق افراد نمونه، توضیح اهداف پژوهش، کسب رضایت آگاهانه از آن‌ها، اختیاری بودن شرکت در جلساتِ پژوهش و حق خروج از مطالعه و انجامِ جلسات آموزشی در جهتِ کمک به گروه گواه از جمله اصولِ اخلاقی پژوهش بود که به طور کامل رعایت گردید. در نهایت، داده‌های پژوهش بوسیله‌ی آزمون تحلیل کواریانس از طریق نرم افزار Spss نسخه ۲۴ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

ابزار سنجش

آزمون ارضای نیازهای بنیادی روانشناختی (BNSG-S)[1]: مقیاس آزمون ارضای نیازهای بنیادی روانشناختی یک پرسشنامه‌ی ۲۱ سوالی است که توسط لاگاردیا، ریان، کاچمن و دسی[2] (۲۰۰۰) ساخته شده است و شامل سه خرده مقیاس خودمختاری، شایستگی و نیاز به ارتباط می‌باشد. پاسخ‌های هر عبارت بر روی یک طیفِ لیکرت ۷ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (گزینه‌ی ۱) تا کاملاً موافقم (گزینه‌ی ۷) قرار دارد. سوالات منفی به صورت معکوس کاملاً مخالفم (گزینه‌ی ۷) تا کاملاً موافقم (گزینه‌ی ۱) نمره گذاری می شوند. دامنه‌ی نمرات بین ۲۱ تا ۱۴۷ قرار دارد. در پژوهش جانسون و فینی[3] (۲۰۱۰) آلفای کرونباخ خرده مقیاس‌های خودمختاری، شایستگی و ارتباط به ترتیب ۰/۶۸، ۰/۶۲ و ۰/۸۲ گزارش شد. در پژوهش بشارت و رنجبر (۱۳۹۲) همسانی درونی مقیاس برحسب ضرایب آلفای کرونباخ محاسبه شد و با ضرایب همبستگی از ۰/۸۳ تا ۰/۹۱ مورد تأیید قرار گرفت. روایی همگرا و تشخیصی مقیاس نیز از طریق اجرای همزمان با زیرمقیاس های برونگرایی و نوروزگرایی، پرسش نامه‌ی شخصیت آیسنگ، عواطف مثبت و منفی و سلامت عمومی مورد تایید قرار گرفت. همچنین پایایی بازآزمایی مقیاس بر اساس نتایج دو بار اجرای آزمون با فاصله‌ی دو تا چهار هفته محاسبه شد و با ضرایب همبستگی از ۰/۶۷ تا ۰/۷۷ برای زیرمقیاس‌های مختلف مورد تأیید قرار گرفت. در پژوهش رحمانی زاهد، هاشمی و نقش (۱۳۹۷) نیز پایایی مقیاس فوق به روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۳ گزارش شده است. در پژوهش حاضر نیز پایایی آزمون ارضای نیازهای بنیادی روانشناختی به روش آلفای کرونباخ، ۰/۷۵ به دست آمد.

پرسشنامه‌ی مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان (SR-Q)[4]: پرسشنامه‌ی مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان توسط کردلو در سال ۱۳۸۹

1. Basic Needs Satisfaction in General Scale
2. La Guardia, Ryan, Couchman & Deci
3. Johnstone & Finney
4. Students' Responsibility Questionnaire

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-05]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.12.21.3]

و براساسِ سلسله مراتب مازلو ساخته شده است. این پرسشنامه دارای ۷۸ سوال و ۵ زیر مقیاس است که در مقیاس اول، فعالیت‌های دانش‌آموزان در داخل و خارج از مدرسه پرسیده می‌شود. در مقیاس دوم، مسئولیت‌های دانش‌آموز در منزل سنجیده می‌شود. مقیاس سوم، میزان حضور و غیاب و یا تأخیر دانش‌آموزان را می‌سنجد. مقیاس چهارم و پنجمِ پرسشنامه، میزان تعهد بیرونی، تعهد درونی، احساس امنیت، عزت نفس و احساس تعلق را می‌سنجد (شهیدی و زربخش، ۱۳۹۴). نمره‌گذاری مقیاس چهارم و پنجم بر اساس طیفِ لیکرت ۴ گزینه‌ای از کاملاً رضایت دارم (نمره‌ی ۴) تا اصلاً رضایت ندارم (نمره‌ی ۱) می‌باشد. سوالات منفی به صورتِ معکوس (کاملاً رضایت دارم گزینه‌ی ۱ تا اصلاً رضایت ندارم گزینه‌ی ۴) نمره‌گذاری می‌شوند. پایایی آزمون در پژوهش کردلو (۱۳۸۹) روی نمونه‌ی ۴۸۲ نفری از دانش‌آموزان شهر تهران، با استفاده از ضرایب آلفای کرونباخ، ۰/۸۹ گزارش شده است. همچنین روایی این آزمون از طریق همبسته کردن سئوالات، ۰/۸۲ به دست آمد که نمایانگر پایایی و روایی قابل بالای آزمون هست. شهیدی و زربخش (۱۳۹۴) در پژوهشی، ضریب آلفای کرونباخ پرسش نامه را ۰/۷۸ گزارش کردند. در پژوهش حاضر نیز پایایی پرسشنامه‌ی مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان به روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۱ به دست آمد.

با رعایت پروتکل‌هایِ بهداشتی دوران کرونا (انجام جلسات در حیاط مدرسه، چیدمان صندلی‌ها با فاصله و اجباری بودن استفاده از ماسک)، گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه‌ی ۶۰ دقیقه‌ای و هفته ای دو جلسه بسته‌ی آموزش فلسفه به کودکان را تجربه نمودند. گروه گواه نیز در این مدت هیچ گونه مداخله‌ای دریافت نکردند و در لیست انتظار باقی ماندند. قبل از شروع جلسات و یک هفته پس از اتمام جلسات، آزمون‌های ارضای نیازهای بنیادی روانشناختی و مسئولیت‌پذیری برای هر دو گروه اجرا شد. محتوایِ جلسات بسته‌ی آموزشی فلسفه در این پژوهش، بر اساس داستان‌های گلستان سعدی و از منابع معتبر (عالی، ۱۳۹۳) گردآوری و اجرا گردید. محتوای جلسات آموزشی در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. خلاصه‌ی جلسات بسته‌ی آموزش فلسفه به کودکان

ردیف جلسه	محتوای جلسات
جلسه اول	آشنایی کلی اعضای گروه باهم و بیان مقدمه‌ای در مورد آموزش فلسفه به کودکان در سطح فهمِ دانش‌آموزان
جلسه دوم	بیان داستانِ ملک زادهی کوتاه و حقیر و برادرانش و بحث و گفتگوی دانش‌آموزان در مورد آن.
جلسه سوم	بیان داستانِ سرهنگ زاده هوشمند و حسد همکاران و بحث و گفتگوی دانش‌آموزان در مورد آن.
جلسه چهارم	بیان داستانِ ادب آموختن لقمان از بی‌ادبان و بحث و گفتگوی دانش‌آموزان در مورد آن.
جلسه پنجم	بیان داستانِ دو امیرزاده در مصر و بحث و گفتگوی دانش‌آموزان در مورد آن.
جلسه ششم	بیان داستانِ طبیب حاذق در خدمت مصطفی (ع) و بحث و گفتگوی دانش‌آموزان در مورد آن.
جلسه هفتم	بیان داستانِ خشکسالی در اسکندریه و بحث و گفتگوی دانش‌آموزان در مورد آن.
جلسه هشتم	بیان داستانِ موسی (ع) و درویش برهنه و بحث و گفتگوی دانش‌آموزان در مورد آن.
جلسه نهم	بیان داستانِ سخنِ مادرِ دل آزرده و بحث و گفتگوی دانش‌آموزان در مورد آن.
جلسه دهم	بیان داستانِ مناظره‌ی عالمی معتبر با یکی از ملاحده و بحث و گفتگوی دانش‌آموزان در مورد آن. پایان دادن به جلسات گروهی و تشکر از اعضاء با اهدای هدایا.

یافته ها

توصیفِ ویژگی‌های جمعیت شناختی پژوهش نشان داد که در گروه آموزشِ فلسفه از لحاظِ جنسیت ۸ نفر دختر و ۸ نفر پسر بودند. ۷ نفر ۱۱ ساله و ۹ نفر ۱۲ ساله بودند. ۸ نفر پایهٔ پنجم و ۸ نفر پایهٔ ششم بودند. همچنین از لحاظ معدلِ تحصیلی، وضعیت ۹ نفر خیلی خوب و ۷ نفر خوب بودند. در گروه گواه نیز از لحاظ جنسیت ۸ نفر دختر و ۸ نفر پسر بودند. ۷ نفر ۱۱ ساله و ۹ نفر ۱۲ ساله بودند. ۸ نفر پایهٔ پنجم و ۸ نفر پایهٔ ششم بودند. از لحاظ معدل تحصیلی نیز، وضعیت ۸ نفر خیلی خوب و ۸ نفر خوب بودند.

جدول ۲ میانگین و انحراف معیار متغیر خودتعیین‌گری و مسئولیت‌پذیری را نشان می‌دهد.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-05]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.12.21.3]

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار متغیر خودتعیین گری و مسئولیت‌پذیری در گروه آزمایش و گواه

متغیرهای وابسته		گروه آموزش فلسفه به کودکان		گروه گواه	
		پیش آزمون	پس آزمون	پیش آزمون	پس آزمون
خودمختاری	میانگین	۲۸/۱۹	۳۴/۱۲	۲۷/۵۶	۲۷/۸۸
	انحراف معیار	۲/۹۹	۳/۰۵	۳/۰۱	۲/۶۶
شایستگی	میانگین	۲۲/۷۵	۳۰/۳۸	۲۲/۸۱	۲۳/۶۲
	انحراف معیار	۲/۹۳	۳/۰۱	۳/۰۴	۲/۶۵
ارتباط	میانگین	۳۵/۸۸	۳۹/۷۵	۳۶/۱۲	۳۶/۳۱
	انحراف معیار	۳/۴۶	۳/۱۹	۳/۶۷	۳/۳۸
خودتعیین گری کلی	میانگین	۸۶/۸۱	۱۰۴/۲۵	۸۶/۵۰	۸۷/۸۱
	انحراف معیار	۵/۳۶	۳/۸۹	۷/۱۵	۵/۷۸
تعهد بیرونی	میانگین	۲۰/۳۱	۲۲/۸۸	۲۰/۶۹	۲۱/۱۹
	انحراف معیار	۲/۵۲	۲/۳۹	۲/۱۵	۲/۲۰
تعهد درونی	میانگین	۱۷/۵۶	۲۱/۱۹	۱۷/۱۲	۱۷/۷۵
	انحراف معیار	۲/۴۸	۲/۹۳	۱/۷۸	۲/۷۹
امنیت	میانگین	۲۵/۰۶	۲۸/۸۱	۲۵/۵۰	۲۶/۳۱
	انحراف معیار	۳/۹۲	۲/۷۴	۴/۰۳	۴/۰۵
عزت نفس	میانگین	۲۶/۴۴	۳۲/۴۴	۲۶/۰۶	۲۶/۳۸
	انحراف معیار	۲/۲۸	۳/۰۵	۲/۳۲	۲/۹۴
احساس تعلق	میانگین	۷۳/۵۰	۷۷/۴۳	۷۲/۰۶	۷۴/۰۶
	انحراف معیار	۳/۰۶	۲/۶۸	۳/۳۴	۳/۸۷
مسئولیت پذیری کلی	میانگین	۱۶۲/۸۸	۱۸۲/۷۵	۱۶۱/۴۴	۱۶۵/۶۹
	انحراف معیار	۸/۴۱	۸/۱۴	۹/۲۵	۱۰/۴۲

یافته‌های جدول شماره‌ی ۲ میانگین و انحراف معیار متغیر خودتعیین‌گری و مسئولیت‌پذیری در گروه آزمایش و گواه نشان می‌دهد که بینِ پیش آزمون دو گروه آزمایش و گواه در متغیرهای مورد پژوهش تفاوت معناداری وجود ندارد.

جهتِ بررسی اثر مداخله‌ی آزمایشی، تحلیل کوواریانس تک متغیری بر روی نمرات کلی خودتعیین‌گری و مسئولیت‌پذیری و تحلیل کوواریانس چند متغیری بر روی نمرات پس آزمون زیر مولفه‌های خودتعیین‌گری و مسئولیت‌پذیری با کنترل پیش آزمون هریک از این زیر مولفه‌ها انجام گرفت. بنابراین ابتدا پیش فرض‌هایی که برای آزمون فوق نیاز بود به طور موشکافانه کنترل شدند. برای بررسی توزیعِ نرمال بودن داده‌ها از آزمون شاپیرو-ویلک استفاده شد که نتایج نشان داد در متغیر خودتعیین‌گری [sig=۰/۲۹۴ و ۰/۹۶۱=مقدار] و مسئولیت‌پذیری [sig=۰/۷۶۱ و ۰/۹۷۹=مقدار] توزیع نرمال می‌باشد. نتایج آزمون لوین نشان داد که پیش فرض‌های مربوط به همگنی واریانس‌ها برای گروه‌های مورد مطالعه در متغیر خودتعیین‌گری [sig=۰/۳۶۳ و f=۰/۸۹] و مسئولیت‌پذیری [sig=۰/۶۷۶ و f=۰/۱۸] معنادار نمی‌باشد. نتایج آزمون ام‌باکس در خودتعیین‌گری (۱۰/۶۷=ام‌باکس، f=۱/۵۸، sig=۰/۱۴۷) و مسئولیت‌پذیری (۱۰/۳۵=ام‌باکس، f=۰/۵۷، sig=۰/۹۰۳) نشان داد که سطح معناداری بالاتر از ۰/۰۵ است و مفروضه‌ی همگنی واریانس‌ها برقرار است همچنین تحلیل مقدماتی برای ارزیابی همگنی بین شیب ها نشان می دهد که اثر متقابل بین متغیر کوارینت و عامل در متغیرهای مورد پژوهش (خودتعیین‌گری f=۲/۷۱، sig=۰/۱۱۱) و (مسئولیت‌پذیری f=۳/۵۳، sig=۰/۰۷۱) معنادار نمی باشد. لذا با فرض همگنی شیب ها و واریانس ها، می‌توان نتایجِ تحلیل آماری را گزارش کرد. جداول شماره‌ی ۳ تا ۵ نتایج تحلیل کوواریانس را روی نمره‌های پس آزمون با کنترل پیش آزمون متغیرهای وابسته‌ی پژوهش نشان می‌دهد. ابتدا جهت بررسی اثر مداخله آزمایشی، تحلیل کوواریانس تک متغیری بر روی نمرات کلی خودتعیین‌گری و مسئولیت‌پذیری اجرا گردید.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-05]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.12.21.3]

جدول ۳. نتایج تحلیل کواریانس تک متغیری دو گروه آزمایش و گواه در متغیر خودتعیین‌گری و مسئولیت‌پذیری

متغیرهای وابسته	منبع تغییر	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	f	sig	اتا	توان آماری
خودتعیین‌گری	پیش آزمون	۴۶۷/۹۵	۱	۴۶۷/۹۵	۵۲/۳۰	۰/۰۰۱	۰/۶۴۳	۱
	گروه	۲۱۰۹/۰۶	۱	۲۱۰۹/۰۶	۶۴/۶۹	۰/۰۰۱	۰/۷۹۰	۱
	خطا	۲۵۹/۴۸	۲۹	۸/۹۵				
مسئولیت‌پذیری	پیش آزمون	۲۱۶۰/۴۱	۱	۲۱۶۰/۴۱	۸۷/۵۶	۰/۰۰۱	۰/۷۵۱	۱
	گروه	۲۵۶۷/۳۱	۱	۲۵۶۷/۳۱	۱۰۴/۰۵	۰/۰۰۱	۰/۷۸۲	۱
	خطا	۷۱۵/۵۳	۲۹	۲۴/۶۷				

طبق یافته های جدول ۳، بسته‌ی آموزشی فلسفه به کودکان موجب ۷۹/۰ درصد تغییرات متغیر خودتعیین‌گری و ۷۸/۲ درصد تغییرات متغیر مسئولیت‌پذیری شده است. جهت بررسی اثر مداخله آزمایشی بر زیر مقیاس های خودتعیین‌گری و مسئولیت‌پذیری، تحلیل کوواریانس چند متغیری بر روی نمره های پس آزمون، با کنترل پیش آزمون هریک از ابعاد خودتعیین‌گری و مسئولیت‌پذیری انجام گرفت.

جدول ۴. نتایج آزمون چند متغیره پس آزمون ابعاد خودتعیین‌گری و مسئولیت‌پذیری

نوع آزمون	مقدار	f	sig	اتا	توان آماری
لامبدای ویلکز	۰/۰۴۷	۳۶/۹۹	۰/۰۰۱	۰/۸۵۵	۱

نتایجِ جدول ۴ بیانگر آن است که لامبدای ویلکز [sig=۰/۰۰۰ و f=۳۶/۹۹] معنادار است. یافته ها موید آن است که بین گروه‌های آزمایش و کنترل از لحاظِ پس‌آزمون ابعاد خودتعیین‌گری و مسئولیت‌پذیری با کنترل پیش‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. بر این اساس می‌توان گفت که تفاوتِ معناداری حداقل در یکی از متغیرهای وابسته ایجاد شده است و ضریب تأثیر نشان می‌دهد که ۸۵/۵ درصد تفاوت دو گروه، مربوط به مداخلهٔ آزمایشی است. توان آماری بالای ۰/۸۰، حاکی از کفایتِ حجم نمونه می‌باشد.

جدول ۵. نتایج اثرات بین آزمودنی تحلیل کوواریانس چندمتغیره نمرات پس آزمون ابعاد خودتعیین‌گری و مسئولیت‌پذیری

متغیرهای وابسته	مجموع مجذورات	df	f	sig	مجذور اتا
خودمختاری	۲۵۳/۱۳	۱	۶۰/۰۹	۰/۰۰۱	۰/۶۶۷
شایستگی	۳۷۱/۲۸	۱	۶۴/۶۹	۰/۰۰۱	۰/۶۸۳
ارتباط	۱۰۸/۷۸	۱	۲۴/۳۲	۰/۰۰۱	۰/۴۴۸
تعهد بیرونی	۳۴/۰۳	۱	۱۰/۶۴	۰/۰۰۳	۰/۲۶۲
تعهد درونی	۷۲/۰۰	۱	۱۴/۰۷	۰/۰۰۱	۰/۳۱۹
امنیت	۶۹/۰۳	۱	۲۰/۴۲	۰/۰۰۱	۰/۴۰۵
عزت نفس	۲۵۸/۷۸	۱	۲۷/۹۸	۰/۰۰۱	۰/۴۸۳
احساس تعلق	۳۰/۰۳	۱	۹/۴۹	۰/۰۰۴	۰/۲۴۰

چنانچه در جدولِ شماره‌ی ۵ مشاهده می‌شود استفاده از بسته‌ی آموزشی فلسفه بر افزایشِ نمرات مولفه‌های خودتعیین‌گری در مرحله‌ی پس آزمون تأثیر دارد. همان‌گونه که مجذور اتا نشان می‌دهد بسته‌ی آموزشی فلسفه به کودکان موجب ۶۶/۷ درصد تغییرات متغیر خودمختاری، ۶۸/۳ درصد تغییرات متغیر شایستگی، ۴۴/۸ درصد تغییرات متغیر ارتباط، ۲۶/۲ درصد تغییرات متغیر تعهد بیرونی، ۳۱/۹ درصد تغییرات متغیر تعهد درونی، ۴۰/۵ درصد تغییرات متغیر امنیت، ۴۸/۳ درصد تغییرات متغیر عزت نفس و ۲۴/۰ درصد تغییرات متغیر احساسِ تعلق شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-05]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.12.21.3]

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی بسته‌ی آموزش فلسفه به کودکان بر خود تعیین‌گری و مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان ابتدایی انجام شد. یافته‌های نشان داد که بسته‌ی آموزش فلسفه به کودکان بر خودتعیین‌گری دانش‌آموزان تاثیر مثبت و معناداری دارد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های متقیان (۱۳۹۸) و سعدی پور و همکاران (۱۳۹۸) همسو می‌باشد.

آموزش فلسفه به کودکان در فراگیران می‌تواند زمینه‌ساز پیشرفت قدرت ذهنی و شناخت آنان شده و باعث تسریع حل مشکلات شخصی و اجتماعی از طریق ظهور و بروز آنها در دنیای واقعی و عملی شود (امینی و یزد خواستی، ۱۳۹۷). آموزش فلسفه به کودکان باعث می‌شود فضایِ مقتدرانه‌ی کلاس به حلقه‌های کندوکاو فکری فلسفی برای ترویجِ دموکراسی و استقلالِ فکری در دانش‌آموزان تبدیل شود (عیسی مراد، نفر و فاطمی، ۱۳۹۸). همچنین مدرسه و کلاس درس از جمله بافت‌هایی هستند که می‌توانند ارضای نیازهای اساسی روانشناختی را تسهیل کنند یا مانع از آن شوند (حجازی، ۱۳۹۸). یافته‌های پژوهشی نشان داده‌اند که محیط‌های حامیِ خودپیروی سببِ تسهیل و ارتقای نیازهای اساسی روانشناختی دانش‌آموزان می‌شوند (میرزایی فندخت، درتاج و همکاران، ۱۳۹۹؛ چیون و ریو و سونگ[1]، ۲۰۱۹؛ لی و کی، کونگ، زو، نگ و لی[2]، ۲۰۱۹). در تبیینِ یافته‌های فرضیه‌ی اول می‌توان چنین بیان کرد که برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان می‌تولند یک محیطِ حامی خودپیروی ایجاد کند چرا که این برنامه، کودکان را از نظر تولنایی شناختی و اجتماعی قدرتمند می‌کند و به آنها کمک می‌کند تا توانایی پاسخ به سئوالات، تحلیل مشکلات، مباحثه، جستجو و ارزیابی را به دست آورند. در نتیجه این برنامه با در نظر گرفتن نظرات و علائقِ دانش‌آموزان و با فراهم کردن خودآغازگری، کاهشِ استفاده از کنترل، قدردانی و تأییدِ احساسات و دیدگاههای دیگران، استفاده از ادبیاتِ آموزنده و عمیق به جای اجبار و تحکم و پذیرشِ عواطف و نظرات منفی دانش‌آموزان از خودمختاری آنان حمایت می‌کند. همچنین در فرایندِ اجتماع پژوهشی آموزش فلسفه به کودکان، از آنجا که دانش‌آموزان فهم و درکِ از مفاهیم را در خودشان ایجاد می‌کنند، به یادگیری معنادارتری دست می‌یابند و توانایی و مهارت‌های خود را گسترش داده و تعاملِ مؤثر با محیط دارند. با توجه به اینکه بر اساس نظریه‌ی خودتعیین‌گری نیاز به شایستگی با چالش‌های بهینه ارضا می‌شود، در کلاسِ فلسفه، چالش و مسئله متناسب با استعداد و مهارت‌های دانش‌آموزان می‌باشد و همین امر می‌تواند موجبِ ارضای نیاز شایستگی آنان شود. از سویی دیگر مهارتِ گفتگو را به واسطه‌ی رویکرد گروهی در آموزش فلسفه به کودکان آموزش می‌دهند. نکته‌ای که حائز اهمیت است؛ گردآمدن عده‌ای از دانش‌آموزان در گروه کوچک با تعاملات بالا و نسبتاً عمیق است که فرایندِ ارتباطی گسترده و پیچیده‌ای را میان دانش‌آموزان فعال می‌سازد که صرف نظر از جنبه‌ی استدلال کردن و حل مسئله، می‌تواند همدلی و تعاملات میان آنها را بهبود بخشد و موجبِ ارضای نیاز به ارتباط شود.

یافته‌ی دیگر پژوهش نشان داد که بسته‌ی آموزش فلسفه به کودکان بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان تاثیر مثبت و معناداری دارد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های فتحی و همکاران (۱۳۹۶)، جمالی و جایروند (۱۳۹۵)، سعدی پور و همکاران (۱۳۹۸)، راه دار و همکاران (۲۰۱۸)، کاکس و همکاران (۲۰۱۰) و کیزل (۲۰۱۷) همسو می‌باشد.

در تبیینِ اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان می‌توان چنین گفت که اهدافِ برنامه‌ی فلسفه برای کودکان شامل پرورشِ تفکر خلاق، پرورشِ تفکر انتقادی، تفکرِ مسئولانه، پرورشِ ارزش‌های اخلاقی، آموزشِ ارزش‌های اخلاقی، آموزشِ ارزش‌های هنری و نیز رشدِ فردی و روابط میان فردی است (لیپمن، ۲۰۰۳). فلسفه برای کودکان با هدفِ ایجاد اجتماع پژوهشی به منظور تسهیل مهارت‌های حل مسئله و تفکر از طریق پرسشگری، ابراز عقیده، ساخت و ارزیابی استدلال و جستجو برای راه حل از طریق مسائل فلسفی و ساخت معنا با تأکید بر خطاپذیری، تأمل و همدلی است (لیپمن، ۱۹۹۳). عیسی مراد، نفر و فاطمی (۱۳۹۸) نیز در پژوهشِ خود دریافتند که آموزش فلسفه به کودکان منجر به بهبود مهارت حل مسئله می‌شود. طبق نظر لیپمن (۲۰۰۳) این برنامه‌ی آموزشی در پی ایجادِ فرصت‌هایی است که در آنها دانش‌آموزان با فعالیت‌های فکری مسائل خود را حل کنند. می‌توان گفت که ماهیتِ آموزش فلسفه به کودکان با بحث گروهی و ارائه‌ی مثال‌های ملموس بین دانش‌آموزان منجر به این شده است که جداسازی و تفکیک مسائلِ درست از نادرست را تقویت کند. قابلیت و توانایی حل مسئله منجر به بهبود و گسترش شایستگی‌های فردی و اجتماعی از جمله مسئولیت‌پذیری در فراگیران می‌شود، به صورتی که فرد را قادر می‌سازد تا با در نظر گرفتن راهکارهای متفاوت و مؤثر، توانایی انتخابِ مناسب و قدرت تصمیم‌گیری داشته باشد. باید به این نکته اشاره کرد که پذیرشِ مسئولیت، نیاز به قدرتِ تصمیم‌گیری دارد. وقتی کودک

1. Cheon, Reeve & Song
2. Li, Kee, Kong, Zou, Ng & Li

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-05]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.12.21.3]

با آموزش فلسفه به کودکان بتواند به مهارت حل مسئله دست یابد، خود تصمیم گرفته و نتیجتاً توانایی قبول مسئولیت در وی افزایش می‌یابد. برای اینکه فرد مسئولیت‌پذیر شود باید بر شناخت او در این زمینه‌ی تمرکز کرد و آموزش فلسفه به کودکان می‌تواند با هدف‌های شناختیِ روشن، ذهن را وادار به عمل کند و این کار از طریق چالش‌ها، تفکر اصولی و تعاملِ ساختاری انجام می‌گیرد (مرعشی، ۱۳۸۵). پس می‌توان چنین استباط کرد که آموزش فلسفه به کودکان با بهبود توانایی تعلق و ایجاد تفکرِ خلاق و مهارت حل مسئله موجب ایجادِ رفتار مسئولانه در فرد می‌شود.

در مجموع نتایج نشان داد که بسته‌ی آموزشی فلسفه به کودکان بر خود تعیین‌گری و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان ابتدایی تاثیر مثبت و معناداری دارد. نتیجه گرفته می‌شود که بسته‌ی آموزشی فلسفه به کودکان روش سودمندی در زمینه‌ی کار با دانش‌آموزان ابتدایی به منظور ارتقاء خودتعیین‌گری و مسئولیت‌پذیری آنان است.

در مورد محدودیت‌های این پژوهش می‌توان گفت که این تحقیق صرفاً در استان اردبیل اجرا شد و نمونه‌ی مورد مطالعه دانش‌آموزان مقطع ابتدایی بودند. لذا باید در تعمیم نتایج به سایر گروه ها جوانب احتیاط رعایت شود. استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس، حجم نمونه‌ی پایین و عدم مرحله‌ی پیگیری از دیگر محدودیت‌های این پژوهش بودند. علی رغم محدودیت‌های ذکر شده، با عنایت به نتایج پژوهش، پیشنهاد می‌شود یک مرحله‌ی پیگیری جهت بررسی پایداری اثرات این بسته‌ی آموزشی بر دانش‌آموزان به مراحلِ پژوهش افزوده شود. پیشنهاد می‌شود دانشجویان و پژوهشگران چنین پژوهشی را در سایر شهرها و بر روی تعداد بیشتری از دانش آموزان با استفاده از سایر روش های نمونه گیری (خصوصاً نمونه گیری تصادفی) تکرار کنند تا زمینه های تعمیم پذیری بیشتر نتایج فراهم شود.

تقدیر و تشکر: بدین وسیله از تمامی کارکنان و دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش قدردانی می‌گردد، این مقاله بر گرفته از رساله دکترای نویسنده اول در دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل است و با شناسه:IR.IAU.ARDABIL.REC.1400.039 در کمیته اخلاق این دانشگاه تایید شده است.

منابع

ابراهیمی بخت، ح؛ یاراحمدی، ی؛ حمزه زاده، ح (۱۳۹۷). تدوین مدل سر زندگی تحصیلی بر اساس خشنودی از نیازهای بنیادین روانشناختی، جهت گیری انگیزشی، یادگیری خود راهبر. *دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*. سال۶، شماره ۱۱، ۱۳۵-۱۵۳.

امینی، م؛ یزد خواستی، ع (۱۳۹۷). آموزش فلسفه به دانش آموزان: ضرورت ها، پیش نیازها و تجارب بین المللی. *فصلنامه ایرانی آموزش و پرورش تطبیقی*، دوره ۱، شماره ۳، ۹۴-۱۱۱.

بداقی، آ؛ شیخ الاسلامی، ر (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش مهارت های خودتعیین گری بر خودنظم دهی تحصیلی و سرسختی روان شناختی دانش آموزان. *مجله پژوهش های برنامه ی درسی ایران*، شماره ۱، ۳۰۰-۳۲۱.

بشارت، م ع؛ رنجبر، ا (۱۳۹۲). مقیاس ارضای نیازهای اساسی روانشناختی: پایایی، روایی و تحلیل عاملی. *فصلنامه اندازه گیری تربیتی*، سال۴، دوره ۱۴، ۱۴۷-۱۶۸.

جمالی، م؛ جایروند، ح (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان بر خودبازداری کودکان بیش فعال. *چهارمین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی*.

حجازی، ا (۱۳۹۸). *روانشناسی تربیتی در هزارهٔ سوم*. چاپ سوم، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

حیدری، آ (۱۳۹۸). نقش رضایتمندی از نیازهای بنیادی روان شناختی و انگیزش خود گردان در موفقیت تحصیلی: از دیدگاه نظریه خودتعیین گری. *مجله رویش روانشناسی*، سال ۸، شماره ۱۰، ۶۳-۷۰.

رحمانی زاهد، ف؛ هاشمی، ز؛ نقش، ز (۱۳۹۷). مدل یابی علی خلاقیت: نقش سبک‌های تعامل معلم-دانش‌آموز و نیازهای اساسی روانشناختی. *مجله اندیشه‌های نوین تربیتی*. دانشکدهی علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء. سال ۱۴، شماره ۱، ۳۱-۵۴.

سعدی پور، ا؛ درتاج، ف؛ اسدزاده، ح؛ شریفی نیا، م ر (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش عمل اخلاقی بر خودتعیین‌گری و مسئولیت‌پذیری در دانشجویان. *روان شناسی کاربردی*. ۲-۲۲-۳۳.

شهیدی، م؛ زربخش، م ر (۱۳۹۴). رابطه بین فراشناخت حالتی و مسئولیت پذیری با خودنظم‌دهی تحصیلی. *فصلنامه سلامت روانی کودک (تحول روانشناختی کودک)*، سال۵، شماره ۴، ۴۹-۵۷.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-05]

[DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.12.21.3]

صالحی، ه؛ قمرانی، ا؛ صالحی، ز (۱۳۹۲). رابطه نیازهای اساسی روانشناختی و سلامت روان جانبازان بیمارستان حضرت امیرالمومنین اصفهان. *مجله علمی-پژوهشی طب جانباز*، سال ۶، شماره ۲۲، ۲-۹.

عالی، ح (۱۳۹۳). *گزینش و بازنویسی داستان‌های گلستان سعدی به منظور استفاده در برنامه آموزش فلسفه به کودکان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه الزهرا، تهران.

عیسی مراد، ا؛ نفر، ز؛ فاطمی، ف ا (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان بر همدلی و حل مسئله اجتماعی دانش آموزان پنجم ابتدایی. *مطالعات روان شناسی بالینی*، دوره ۹، شماره ۳۶، ۱۱۷-۱۳۴.

فتحی، ل؛ احقر، ق؛ نادری، ع (۱۳۹۶). تأثیر آموزش فلسفه به کودکان به روش پژوهش مشارکتی بر مسئولیت‌پذیری دانش آموزان. *فصلنامه خانواده و پژوهش*، سال۱۹، شماره ۳۸، ۷-۱۹.

کردلو، م (۱۳۸۹). *ساخت و هنجاریابی مقیاس سنجش مسئولیت‌پذیری دانش آموزان*. پایان نامه کارشناسی ارشد.

گری گراث مارنات (۲۰۰۳). *راهنمای سنجش روانی برای روانشناسان بالینی، مشاوران و روانپزشکان*، ترجمه پاشا شریفی، حسن؛ نیکخو، محمدرضا (۱۳۹۴). تهران: انتشارات سخن.

متقیان، ش (۱۳۹۸). *تأثیر آموزش برنامه فلسفه برای کودکان بر ارضای نیازهای روانشناختی در چارچوب نظریه خود تعیین‌گری*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی تربیتی. دانشگاه سیستان و بلوچستان، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.

مدرسی حجت آبادی، م؛ فرزاد، و؛ کوشکی، ش (۱۳۹۶). نقش خودتعیین گری بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مدارس متوسطه تهران: نقش میانجی درگیری تحصیلی و نگرش به یادگیری الکترونیکی. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*. سال ۵، شماره ۳، ۸۵-۱۰۰.

مرعشی، س م (۱۳۸۵). *بررسی روش اجتماع پژوهشی در برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش مهارت های استدلال دانش آموزان پسر پایه سوم راهنمایی مدرسه نمونه دولتی اهواز*. پایان نامه دکتری. دانشگاه شهید چمران اهواز.

میرزایی فندخت، ا؛ درتاج، ف؛ سعدی پور، ا؛ ابراهیمی قوام، ص؛ دلاور، ع (۱۳۹۹). رابطه محیط حامی خود پیروی با بهزیستی تحصیلی: نقش واسطه ای نیازهای اساسی روانشناختی. *مجله علوم روانشناختی*، دوره ۱۹، شماره ۸۷، ۲۹۹-۳۱۱.

ناجی، س (۱۳۸۷). *کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان (گفتگو با پیشگامان)*. تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

Akbay, S. E., & Aktas, M. (2020).Academic Responsibility of University Students According to Gender: The Role of Self-Esteem and Life Satisfaction. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12 (4).

Barberis, N., Verrastro, V., Costa, S., & Gugliandolo, M. C. (2021). Sibling relationships and social development in youth and emerging adults: A Self-Determination Theory approach. *Journal of Family Issues*.

Billen, R. M. (2012). *Families of young children with developmental disabilities: A model of the parenting process* [Master's Thesis in psychology]. [Tennessee, USA]: University of Tennessee,

Bombaerts, G., & Spahn, A. (2021). Simplify! using self-determination theory to prioritise the redesign of an ethics and history of technology course. *European Journal of Engineering Education*, 46 (2), 210-226.

Cheon, S. H., Reeve, J., & Song, Y. G. (2019). Recommending goals and supporting needs: An intervention to help physical education teachers needs. *Psychology of Sport and Exercise*. 2019; 41, 107-118.

Claver, F., Martínez-Aranda, L. M., Conejero, M., & Gil-Arias, A. (2020). Motivation, discipline, and academic performance in physical education: A holistic approach from achievement goal and self-determination theories. *Frontiers in Psychology*, 11, 1808.

Cline, F., & Fay, J. (2020*). Parenting with love and logic: Teaching children responsibility*. NavPress Publishing Group.

Cox, M., Schofield, G., & Kolt, G. S. (2010). Responsibility for children's physical activity: Parental, child, and teacher perspectives. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 13 (1), 46–52.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2011). *Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective,* In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), Handbook of self-determination research (pp. 3-33) New York: University of Rochester Press.

Deci, E. L., & Ryan, R.M. (2011). Levels of analysis, regnant of behavior and well-being: The role of psychological needs. *Psychological Inquiry*, 22:17-22.

Deci, E.L., Ryan, R.M. (2002). *Hand book of Self-determination research*. University Rochester prees.

Doménech-Betoret, F., Abellán-Roselló, L., & Gómez-Artiga, A. (2017). Self-efficacy, satisfaction, and academic achievement: the mediator role of Students' expectancy-value beliefs. *Frontiers in psychology*, 8, 1193.

El Ghoul, S. , Guedhami,. , Wang, H. , & Kwok, C. C. (2016). Family control and corporate social responsibility. *Journal of Banking & Finance*, 73 (1), 131-146.

Gaumer Erickson, A. S. , Noonan, P. M. , Zheng, CH. , Brussow, J. A. (2015). The relationship between self-determination and academic achievement for adolescents with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 36, 45–54.

Johnstone M M, Finney SJ. (2010). Measuring basic needs satisfaction: Evaluating previous research and conducting new psychometric evaluations of the basic needs satisfaction in general scale.*Contemporary Educational Psychology*, 35 (4): 280-96.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-05]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.12.21.3]

Kizel, A. (2017). Philosophic communities of inquiry: The search for and finding of meaning as the basis for developing a sense of responsibility. *Childhood & Philosophy*, 13 (26), 87-103.

Knopik, T., & Oszwa, U. (2020). Self-determination and development of emotional-social competences and the level of school achievements in 10–11-year-old Polish students. *Education* 3-13, 48 (8), 972-987.

Lang L. (2015). Responsibility and participation in transition to university–voices of young people with disabilities. *Scand J Disabil Res*;17 (2):130-43.

Lau, C., Kitsantas, A., Miller, A. D., & Rodgers, E. B. D. (2018). Perceived responsibility for learning, self-efficacy, and sources of self-efficacy in mathematics: a study of international baccalaureate primary years programme students. *Social Psychology of Education*, 21 (3), 603-620.

Li. C., Kee, Y. H., Kong, L. C., Zou, L., Ng. K. L., & Li, H. (2019). Autonomy-Supportive Teaching and Basic Psychologycal Need Satisfaction among School Students: The Role of Mindfulness. *International Journal of environmental research and public health*. 16(4), 25-99.

Lipman, M. (1993). *Thinking children and education.* USA: Kendal/hunt publishing company.

Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*, Cambridg University Press.

Lipman, M. (2011). *Philosophy for children: Some assumptions and implications*. Ethics in Progress, 2 (1), 3-16.

MacCormack, J. W. H., Sider, S., Maich, K., & Specht, J. A. (2021). Self-determination and inclusion: The role of Canadian principals in catalysing inclusive-positive practices. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 17 (2).

MacLeod, J. (2018). Professional Responsibility in an Age of Alternative Entities, Alternative Finance, and Alternative Facts. Transactions: *The Tennessee Journal of Business Law*, 19 (1), 227-259.

Manzano-Sánchez, D., Gómez-Mármol, A., Valero-Valenzuela, A., & Jiménez-Parra, J. F. (2021). School climate and responsibility as predictors of antisocial and prosocial behaviors and violence: a study towards self-determination theory. *Behavioral Sciences*, 11 (3), 36.

Mehdiyev, G., & Yaralı, K. T. (2020). The Effectiveness of Training of Philosophy with Children on Children's Attitudes Toward Human Values. *BAYBURT EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ*, 15 (29), 251-279.

Rahdar, A., Pourghaz, A., & Marziyeh, A. (2018). The Impact of Teaching Philosophy for Children on Critical Openness and Reflective Skepticism in Developing Critical Thinking and Self-Efficacy. *International Journal of Instruction*.2018; 11 (3), 539-556.

Rouse L, Finlay WML. (2016). Repertoires of responsibility for diabetes management by adults with intellectual disabilities and those who support them. *Sociol Health Illn*. 38 (8):1243-57.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.

Voegtlin, C. (2016). What does it mean to be responsible? Addressing the missing responsibility dimension in ethical leadership research. *Leadership*, 12 (5), 581-608.

Zhang, D., Li, Y. F., & Cavazos, M. (2020*). Effective Practices for Teaching Self-Determination.* In Oxford Research Encyclopedia of Education.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-05]

[DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.12.21.3]

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-05]

[DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.12.21.3]