

## اثربخشی بسته‌ی آموزش فلسفه به کودکان بر خود تعیین گری و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموzan ابتدایی

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

**Roya Zare**

Ph.D Student General Psychology, Department of Psychology, Ardabil Branch, Islamic Azad University, Ardabil Iran.

**Somayeh Taklavi\***

Assistant Professor, Department of Psychology, Ardabil Branch, Islamic Azad University, Ardabil, Iran.

[staklavi@gmail.com](mailto:staklavi@gmail.com)

**Azra Ghaffari**

Assistant Professor, Department of Psychology, Ardabil Branch, Islamic Azad University, Ardabil, Iran.

**رویا زارع**

دانشجوی دکتری روانشناسی عمومی، گروه روانشناسی، واحد اردبیل،  
دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران.

**سمیهه تکلوا** (نویسنده مسئول)

استادیار، گروه روانشناسی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل،  
ایران.

**عذرًا غفارى**

استادیار، گروه روانشناسی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل،  
ایران.

### 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.

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی بسته‌ی آموزش فلسفه به کودکان بر خود تعیین گری و مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموzan 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. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموzan 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 ارزایی نیازهای بنیادی روانشناسی (BNSQ) (Ryan, Kachmon and Dsi, ۲۰۰۰) و پرسشنامه مسئولیت‌پذیری دانش‌آموzan (SR-Q) (Krdlo, ۱۳۸۹) پاسخ دادند. سپس گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه‌ی ۶۰ دقیقه‌ای و هفتة ای دوبار بسته‌ی آموزش فلسفه به کودکان را دریافت کردند. داده‌ها بوسیله‌ی آزمون تحلیل کواریانس از طریق نرم‌افزار اس‌پی‌اس اس نسخه‌ی ۲۴ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که بسته‌ی آموزش فلسفه به کودکان موجب افزایش و بهبود خود تعیین گری و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموzan گروه آزمایشی در مقایسه با گروه گواه شد ( $p < 0.01$ ). در مجموع نتایج نشان داد که بسته‌ی آموزش فلسفه به کودکان بر خود تعیین گری و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموzan ابتدایی تاثیر مثبت و معناداری دارد.

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

**واژه‌های کلیدی:** بسته‌ی آموزش فلسفه به کودکان، خود تعیین گری،  
مسئولیت‌پذیری

ویرایش نهایی: اسفند ۱۴۰۰

پذیرش: آذر ۱۴۰۰

دريافت: مهر ۱۴۰۰

نوع مقاله: پژوهشی

## 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 جیمنزیارا، ۲۰۲۱). دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی به لحاظ عاطفی، جسمانی و روانی در مرحله‌ی رشد قرار دارند و لازم است معلمین و والدین با شناخت ویژگی‌های مختلف دانش‌آموزان در این دوره سنی، در صدد رفع هر چه بهتر نیازهای مختلف آن‌ها باشند (مک کورماک، سیدر، مایچ و اسپچ، ۲۰۲۱). بوم برتس و اسپاهن<sup>۱</sup> (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 جهت تعالی و رشد جامعه بردارند. همچنین تاکید می‌کنند قسمت عمده‌ی شخصیت دانش‌آموزان در رابطه با مسئولیت‌پذیری و اجتماعی شدن در همین دوران دبستان و در مدارس و کلاس‌ها شکل می‌گیرد.

بخش مهمی از دغدغه‌ی نظام‌های آموزشی این است که دانش‌آموزان در هدایت یادگیری خود و رویارویی با چالش‌ها و مشکلات ناتوان هستند (بداقی و شیخ‌الاسلامی، ۱۳۹۹). این در حالی است که یکی از اهداف مهم برنامه‌ی درسی، ایجاد و ارتقاء توانایی خود تعیین گری و بهبود مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان در انجام فعالیت‌های تحصیلی است (پترسون، الجادف-آبرگل، الدربیج، واندرویل و آکر، ۲۰۲۱). خود تعیین گری<sup>۲</sup> 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 زندگی خود، گام بردارند (زانک، لی و کاوآسوز، ۲۰۲۰). اساس و بنیاد نظریه‌ی خود تعیین گری را نیازهای اساسی روانشناختی<sup>۳</sup> که به عنوان انرژی لازم برای کمک به پرورش مهارت‌ها، درگیری فعال با محیط و رشد سالم در نظر گرفته می‌شود، تشکیل می‌دهند (دی و ریان، ۲۰۱۱). این نیازها عبارتند از نیاز به خودمختاری، شایستگی و ارتباط<sup>۴</sup> (دی و ریان، ۲۰۰۲). ریان و دی<sup>۵</sup> (۲۰۰۰) گزارش می‌کنند که افراد با خود تعیین گری بالا در مقابل مشکلات پشتکار و مقاومت دارند و برای انجام هر کاری، راههای مقابله‌ای متنوعی را مدنظر قرار می‌دهند و از شکست‌های خود، تجاری ارزنده کسب می‌کنند. کنوبیک و اویزووا<sup>۶</sup> (۲۰۲۰) نقش خود تعیین گری را در رشد اجتماعی-هیجانی و سطح موقفيت تحصیلی در کودکان ۱۱-۱۰ ساله مورد بررسی قرار دادند و به این نتیجه رسیدند که خود تعیین گری 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 خود تعیین گری در انگیزش، پیشرفت تحصیلی، عملکرد بدنی (کلاؤر، مارتینز-آرanda، کونجو و گیل آریاس، ۲۰۲۰)، رشد اجتماعی (باربریس، وراسترو، کاستا و جاگلیان دولو، 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<sup>۷</sup> می‌باشد. مسئولیت‌پذیری نوعی نگرش و مهارت در ابعاد شناختی، عاطفی و عملکردی است (روس و فینلای، ۲۰۱۶). کلاین و فاین<sup>۸</sup> (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, Aljadef-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

که مسئولیت‌پذیری در زندگی فردی و اجتماعی نقش مهمی دارد (Billen<sup>1</sup>, ۲۰۱۲؛ Lang<sup>2</sup>, ۲۰۱۵). افراد مسئولیت‌پذیر دارای روابط اجتماعی مطلوب بوده و در انجام وظایف پر ارزشی 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، ۲۰۱۸)، عزت نفس در دانش‌آموzan ابتدایی (آکبای و آکتاو، ۲۰۲۰)، موفقیت‌های زندگی (مک‌لود، ۲۰۱۸) و انعطاف‌پذیری، سازگاری اجتماعی و استقلال بیشتر (ایگول، گودهمی، وانگ و کواک، ۲۰۱۶؛ وگتلین، ۲۰۱۶) تأثیر به سزاگی 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<sup>۳</sup> می‌باشد که توسط لیپمن<sup>۴</sup> (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 دیوی<sup>۵</sup> (۱۹۲۰) و مربی روسی لتوویگوتسکی<sup>۶</sup> (۱۹۲۵) شکل گرفته است که بر ضرورت تعلیم تفکر، تأمل و نفی آموزش صرف حفظ کردن تأکید می‌کند (ناجی، ۱۳۸۹). لیپمن (۲۰۱۱) تأکید 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<sup>۷</sup> 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 ذهن<sup>۸</sup> کودک به کوشش در جهت پاسخگویی که او به معنا دارد.

یافته‌های کیزل<sup>۹</sup> (۲۰۱۷) نشان داد که مکاتب فلسفی می‌توانند به عنوان یک فضای گفت و گویی عمل کنند و جستجوی معنا را در سطح شخصی و جمعی امکان‌پذیر ساخته و با یافتن معنا، حس مسئولیت‌پذیری را در افراد تقویت کنند. مهدیوو و یارالی<sup>۱۰</sup> (۲۰۲۰) معتقدند آموزش فلسفه به کودکان با آموزش فلسفیدن به دانش‌آموzan، آن‌ها را با قلمرو معنایابی و معناسازی آشنا می‌کند و از این راه، اساس پرورش تفکر را فراهم می‌سازد. در همین راستا متقیان (۱۳۹۸) در پژوهشی به این نتیجه رسید که آموزش برنامه‌ی فلسفه برای کودکان در اراضی نیازهای اساسی روانشناختی آنان تأثیر مثبتی دارد. یافته‌ها نشان داده اند خرسندگی از نیازهای بنیادین روانشناختی می‌تواند پیش بین مناسبی برای سرزندگی تحصیلی باشد (ابراهیمی بخت، یار احمدی، اسدزاده و احمدیان، ۱۳۹۷) و اراضی این نیازها در دانش‌آموzan باعث می‌شود آنها ارزش‌ها 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 دانش‌آموzanی که آموزش فلسفه به کودکان را دریافت کرده‌اند به طور معناداری بالاتر از مسئولیت‌پذیری دانش‌آموzanی است که این آموزش را دریافت نکرده‌اند. راه دار، پورقاز و مرزیه<sup>۱۱</sup> (۲۰۱۸) در پژوهشی نشان دادند که آموزش فلسفه به کودکان منجر به افزایش تفکر انتقادی، مسئولیت‌پذیری و خودکارآمدی می‌شود. نتایج پژوهش جمالی و جایروند (۱۳۹۵) و کاکس، اسکوفیلد و کولت<sup>۱۲</sup> (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، درtag، اسدزاده و شریفی نیا (۱۳۹۸) نشان دادند دانشجویانی که در رابطه با خودتعیین‌گری و مسئولیت‌پذیری دچار ناتوانی‌هایی هستند، چنانچه در معرض آموزش عمل اخلاقی قرار بگیرند می‌توانند موفقیت‌هایی در این زمینه کسب کنند و از اثرات 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 مداخلات 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 & Yarali
  12. Rahdar, Pourghaz & Marziyeh
  13. Cox, Schofield & Kolt

اثربخشی سنته‌ی آموزش فلسفه به کودکان بر خود تعیین گری و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان ابتدایی  
The Effectiveness of the Children Philosophy Education on Self-determination and Responsibility of the Elementary Students

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

## روش

پژوهش 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 تمامی 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 گروه آزمایش و گروه 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، دانش‌آموزانی 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 رضایت‌آگاهانه برای شرکت در پژوهش، داشتن سن ۱۱ تا ۱۲ سال، علاقه‌مند بودن به شرکت در جلسات آموزشی و اطمینان از عدم ابتلاء به اختلالات روانی و بیماری‌های جسمانی خاص از طریق بروندۀ آموزشی و ملاک‌های خروج شامل غیبت پیش 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 رضایت‌آگاهانه از آن‌ها، اختیاری بودن شرکت در جلسات پژوهش و حق خروج از مطالعه و انجام جلسات آموزشی در جهت کمک به گروه گواه از جمله اصول 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)<sup>۱</sup>: مقیاس آزمون ارضای نیازهای بنیادی روانشناختی یک پرسشنامه‌ی ۲۱ سوالی است که توسط لاغاردیا، ریان، کاچمن و دسی<sup>۲</sup> (۲۰۰۰) ساخته شده است و شامل سه خرده مقیاس خودنمختاری، شایستگی و نیاز به ارتباط می‌باشد. پاسخ‌های هر عبارت بر روی یک طیف 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 می‌شوند. دامنه‌ی نمرات بین ۲۱ تا ۱۴۷ تا قرار دارد. در پژوهش جانسون و فینی<sup>۳</sup> (۲۰۱۰) آلفای کرونباخ خرده مقیاس‌های خودنمختاری، شایستگی و ارتباط به ترتیب ۰/۶۸ و ۰/۸۲ و ۰/۶۲ گزارش شد. در پژوهش بشارت و رنجر (۱۳۹۲) همسانی درونی مقیاس بر حسب ضرایب آلفای کرونباخ محاسبه شد و با ضرایب همبستگی از ۰/۹۱ تا ۰/۸۳ مورد تأیید قرار گرفت. روایی همگرا و تشخیصی مقیاس نیز از طریق اجرای همزمان با زیرمقیاس‌های برونگرایی و نوروزگرایی، پرسش نامه‌ی شخصیت آیسنگ، عواطف مثبت و منفی و سلامت عمومی مورد تایید قرار گرفت. همچنین پایایی بازآمایی 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 حاضر نیز پایایی آزمون ارضای نیازهای بنیادی روانشناختی به روش آلفای کرونباخ، ۰/۷۵ به دست آمد.

پرسشنامه‌ی مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان (SR-Q)<sup>۴</sup>: 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

و براساس 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 پنجم 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 طیف لیکرت ۴ گزینه‌ای از کاملاً رضایت دارم (نمره‌ی ۴) تا اصلاً رضایت ندارم (نمره‌ی ۱) می‌باشد. سوالات منفی به صورت معکوس (کاملاً رضایت دارم گزینه‌ی ۱ تا اصلاً رضایت ندارم گزینه‌ی ۴) نمره‌گذاری می‌شوند. پایایی آزمون در پژوهش کردن (۱۳۸۹) روی نمونه‌ی ۴۸۲ نفری از دانش‌آموزان شهر تهران، با استفاده از ضرایب آلفای کرونباخ، ۰/۸۹. ۰/۸۹ گزارش شده است. همچنین روایی این آزمون از طریق همبسته کردن سوالات، 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 پروتکلهای بهداشتی دوران کرونا (انجام جلسات در حیاط مدرسه، چیدمان صندلی‌ها با فاصله و اجرای بودن استفاده از ماسک)، گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه‌ی ۶۰ دقیقه‌ای و هفته‌ای 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 ارضی نیازهای بنیادی روانشناختی و مسئولیت‌پذیری برای هر دو گروه اجرا شد. محتوای 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	آنلایی کلی اعضای گروه باهم و بیان مقدمه‌ای در مورد آموزش فلسفه به کودکان در سطح فهم دانش‌آموزان
جلسه دوم	بیان داستان ملک زاده کوتاه و حقیر و برادرانش و بحث و گفتگوی دانش‌آموزان در مورد آن.
جلسه سوم	بیان داستان سرهنگ زاده هوشمند و حسد همکاران و بحث و گفتگوی دانش‌آموزان در مورد آن.
جلسه چهارم	بیان داستان ادب آموختن لقمان از بی‌ادبان و بحث و گفتگوی دانش‌آموزان در مورد آن.
جلسه پنجم	بیان داستان دو امیرزاده در مصر و بحث و گفتگوی دانش‌آموزان در مورد آن.
جلسه ششم	بیان داستان طبیب حاذق در خدمت مصطفی (ع) و بحث و گفتگوی دانش‌آموزان در مورد آن.
جلسه هفتم	بیان داستان خشکسالی در اسکدریه و بحث و گفتگوی دانش‌آموزان در مورد آن.
جلسه هشتم	بیان داستان موسی (ع) و درویش برنه و بحث و گفتگوی دانش‌آموزان در مورد آن.
جلسه نهم	بیان داستان سخن مادر دل آزده و بحث و گفتگوی دانش‌آموزان در مورد آن.
جلسه دهم	بیان داستان ناظری 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.

## یافته‌های

توصیفی ویژگی‌های جمعیت شناختی پژوهش نشان داد که در گروه آموزش فلسفه از لحاظ جنسیت ۸ نفر دختر و ۸ نفر پسر بودند. ۷ نفر ۱۱ ساله و ۹ نفر ۱۲ ساله بودند. ۸ نفر پایه پنجم و ۸ نفر پایه ششم بودند. همچنین از لحاظ معدل 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 پایه پنجم و ۸ نفر پایه ششم بودند. از لحاظ معدل تحصیلی نیز، وضعیت ۸ نفر خیلی خوب و ۸ نفر خوب بودند.

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

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

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

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

جهت 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 توزیع نرمال بودن داده‌ها از آزمون شاپیرو-ویلک استفاده شد که نتایج نشان داد در متغیر خودتعیین‌گری  $\text{sig} = 0/۹۴$  و  $= 0/۹۶$  و مقدار [ ] مسئولیت‌پذیری  $\text{sig} = 0/۷۶$  و  $= 0/۹۷$  و مقدار [ ] توزیع نرمال می‌باشد. نتایج آزمون لوین نشان داد که پیش فرض‌های مربوط به همگنی واریانس‌ها برای گروه‌های مورد مطالعه در متغیر خودتعیین‌گری  $\text{sig} = 0/۳۶$  و  $f = ۰/۸۹$  و  $\text{sig} = 0/۶۷$  و  $f = ۰/۱۸$  و مسئولیت‌پذیری  $\text{sig} = 0/۶۷$  و  $f = ۰/۱۰$  معنادار نمی‌باشد. نتایج آزمون امباکس در خودتعیین‌گری  $\text{sig} = 0/۱۰$  و  $f = ۱/۰۶$  و  $\text{sig} = 0/۱۴$  و  $f = ۱/۵۸$  و مسئولیت‌پذیری  $\text{sig} = 0/۱۰$  و  $f = ۱/۳۵$  معنادار نمی‌باشد. نتایج آزمون امباکس در سطح معناداری بالاتر از  $0/۰۵$  است و مفروضه‌ی همگنی واریانس‌ها برقرار است همچنین تحلیل مقدماتی برای ارزیابی همگنی بین شیب‌ها نشان می‌دهد که اثر متقابل بین متغیر کوارینت و عامل در متغیرهای مورد پژوهش (خودتعیین‌گری  $\text{sig} = 0/۱۱$  و  $f = ۲/۷۱$ ) و (مسئولیت‌پذیری  $\text{sig} = 0/۰۷$  و  $f = ۳/۵۳$ ) معنادار نمی‌باشد. لذا با فرض همگنی شیب‌ها و واریانس‌ها، می‌توان نتایج 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 مداخله‌ی آزمایشی، تحلیل کوواریانس تک متغیری بر روی نمرات کلی خودتعیین‌گری و مسئولیت‌پذیری اجرا گردید.

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

متغیرهای وابسته	منبع تغییر	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	f	اتا	توان آماری	sig
خود تعیین‌گری	پیش آزمون	۴۶۷/۹۵	۱	۴۶۷/۹۵			۱	۰/۶۴۳
گروه		۲۱۰۹/۰۶	۱	۲۱۰۹/۰۶			۱	۰/۷۹۰
خطا		۸/۹۵	۲۹	۲۵۹/۴۸				
مسئولیت‌پذیری	پیش آزمون	۲۱۶۰/۴۱	۱	۲۱۶۰/۴۱			۱	۰/۷۵۱
گروه		۲۵۶۷/۳۱	۱	۲۵۶۷/۳۱			۱	۰/۷۸۲
خطا		۲۴/۶۷	۲۹	۷۱۵/۵۳				

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

**جدول ۴. نتایج آزمون چند متغیره پس آزمون ابعاد خود تعیین‌گری و مسئولیت‌پذیری**

نوع آزمون	مقدار	f	اتا	توان آماری
لامبدا ویلکز	۰/۰۴۷	۳۶/۹۹	۰/۰۰۱	۰/۸۵۵

نتایج جدول ۴ بیانگر آن است که لامبدا ویلکز  $[f=36/99]$  و  $sig=0/000$  معنادار است. یافته ها مovid آن است که بین گروه های آزمایش و کنترل از لحاظ پس آزمون ابعاد خود تعیین‌گری و مسئولیت‌پذیری با کنترل پیش آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. بر این اساس می توان گفت که تفاوت معناداری حداقل در یکی از متغیرهای وابسته ایجاد شده است و ضریب تأثیر نشان می دهد که ۸۵/۵ درصد تفاوت دو گروه، مربوط به مداخله آزمایشی است. توان آماری بالای ۰/۸۰، حاکی از کفایت حجم نمونه می باشد.

**جدول ۵. نتایج اثرات بین آزمودنی تحلیل کواریانس چند متغیره نمرات پس آزمون ابعاد خود تعیین‌گری و مسئولیت‌پذیری**

متغیرهای وابسته	مجموع مجذورات	df	f	sig	مجذور اتا
خود مختاری	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 جدول شماره‌ی ۵ مشاهده می شود استفاده از بسته‌ی آموزشی فلسفه بر افزایش نمرات مولفه‌های خود تعیین‌گری در مرحله‌ی پس آزمون تأثیر دارد. همان‌گونه که مجذور اتا نشان می دهد بسته‌ی آموزشی فلسفه به کودکان موجب ۶۶/۷ درصد تغییرات متغیر خود مختاری، 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 احساس تعلق شده است.

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثریخشی 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 خود تعیین‌گری 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 فراغیران می‌تواند زمینه‌ساز پیشرفت قدرت ذهنی و شناخت آنان شده و باعث تسريع حل مشکلات شخصی و اجتماعی از طریق ظهور و بروز آنها در دنیای واقعی و عملی شود (امینی و بیزد خواستی، ۱۳۹۷). آموزش فلسفه به کودکان باعث می‌شود فضای مقتدرانه کلاس به حلقه‌های کندوکاو فکری فلسفی برای ترویج دموکراسی و استقلال فکری در دانش‌آموزان تبدیل شود (عیسی مراد، نفر و فاطمی، ۱۳۹۸). همچنین مدرسه و کلاس درس از جمله بافت‌هایی هستند که می‌توانند اراضی نیازهای اساسی روانشناختی را تسهیل کنند یا مانع از آن شوند (حجازی، ۱۳۹۸). یافته‌های پژوهشی نشان داده‌اند که محیط‌های حامی خودپیروی سبب تسهیل و ارتقاء نیازهای اساسی روانشناختی دانش‌آموزان می‌شوند (میرزاپی فدخت، درtag و همکاران، ۱۳۹۹؛ چیون و ریو و سونگ، ۲۰۱۹؛ لی و کی، کونگ، زو، نگ و لی، ۲۰۱۹). در تبیین یافته‌های فرضیه‌ی اول می‌توان چنین بیان کرد که برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان می‌تواند یک محیط حامی خودپیروی ایجاد کند چرا که این برنامه، کودکان را از نظر تولایی شناختی و اجتماعی قدرتمند می‌کند و به آنها کمک می‌کند تا توانایی پاسخ به سوالات، تحلیل مشکلات، مباحثه، جستجو و ارزیابی را به دست آورند. در نتیجه این برنامه با در نظر گرفتن نظرات و علاقه دانش‌آموزان و با فراهم کردن خودآغازگری، کاهش استفاده از کنترل، قدردانی و تأیید احساسات و دیدگاه‌های دیگران، استفاده از ادبیات آموزنده و عمیق به جای اجبار و تحکم و پذیرش عواطف و نظرات منفی دانش‌آموزان از خودمحترار آنان حمایت می‌کند. همچنین در فرایند اجتماع پژوهشی آموزش فلسفه به کودکان، از آنجا که دانش‌آموزان فهم و درک از مفاهیم را در خودشان ایجاد می‌کنند، به یادگیری معنادارتری دست می‌یابند و توانایی و مهارت‌های خود را گسترش داده و تعامل مؤثر با محیط دارند. با توجه به اینکه بر اساس نظریه‌ی خود تعیین‌گری نیاز به شایستگی با چالش‌های بهینه ارضا می‌شود، در کلاس فلسفه، چالش و مسئله متناسب با استعداد و مهارت‌های دانش‌آموزان می‌باشد و همین امر می‌تواند موجب ارضای نیاز شایستگی آنان شود. از سویی دیگر مهارت گفتگو را به واسطه‌ی رویدگردهی کوچک با تعاملات بالا و نسبتاً عمیق است که فرایند ارتباطی گستره 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 موجب 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 جابریوند (۱۳۹۵)، سعدی پور و همکاران (۱۳۹۸)، راه دار و همکاران (۲۰۱۸)، کاکس و همکاران (۲۰۱۰) و کیزل (۲۰۱۷) همسو می‌باشد.

در تبیین اثریخشی آموزش فلسفه به کودکان بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان می‌توان چنین گفت که اهداف برنامه‌ی فلسفه برای کودکان شامل پرورش تفکر خلاق، پرورش تفکر انتقادی، تفکر مستنوانه، پرورش ارزش‌های اخلاقی، آموزش ارزش‌های اخلاقی، آموزش ارزش‌های هنری و نیز رشد فردی و روابط میان فردی است (لیپمن، ۲۰۰۳). فلسفه برای کودکان با هدف 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 خطاطپذیری، تأمل و همدلی است (لیپمن، ۱۹۹۳). عیسی مراد، نفر و فاطمی (۱۳۹۸) نیز در پژوهش خود دریافتند که آموزش فلسفه به کودکان منجر به بهبود مهارت حل مسئله می‌شود. طبق نظر لیپمن (۲۰۰۳) این برنامه‌ی آموزشی در پی ایجاد فرصت‌هایی است که در آنها دانش‌آموزان با فعالیت‌های فکری مسائل خود را حل کنند. می‌توان گفت که ماهیت آموزش فلسفه به کودکان با بحث گروهی و ارائه مثال‌های ملموس بین دانش‌آموزان منجر به این شده است که جداسازی و تفکیک مسائل درست از نادرست را تقویت کند. قابلیت و توانایی حل مسئله منجر به بهبود و گسترش شایستگی‌های فردی و اجتماعی از جمله مسئولیت‌پذیری در فراغیران می‌شود، به صورتی که فرد را قادر می‌سازد تا با در نظر گرفتن راهکارهای متفاوت و مؤثر، توانایی انتخاب مناسب و قدرت تصمیم‌گیری داشته باشد. باید به این نکته اشاره کرد که پذیرش مسئولیت، نیاز به قدرت تصمیم‌گیری دارد. وقتی کودک

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 شناختی روش، ذهن را وادار به عمل کند و این کار از طریق چالش‌ها، تفکر اصولی و تعامل ساختاری انجام می‌گیرد (مرعشی، ۱۳۸۵). پس می‌توان چنین استبطاط کرد که آموزش فلسفه به کودکان با بهبود توانایی تعلق و ایجاد تفکر خلاق و مهارت حل مسئله موجب ایجاد رفتار مسئولانه در فرد می‌شود.

در مجموع نتایج نشان داد که بسته‌ی آموزشی فلسفه به کودکان بر خود تعیین‌گری و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان ابتدایی تائیز 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 تعیین نتایج به سایر گروه‌ها جواب احتیاط رعایت شود. استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس، حجم نمونه‌ی پایین و عدم مرحله‌ی پیگیری از دیگر محدودیت‌های این پژوهش بودند. علی‌رغم محدودیت‌های ذکر شده، با عنایت به نتایج پژوهش، پیشنهاد می‌شود یک مرحله‌ی پیگیری جهت بررسی پایداری اثرات این بسته‌ی آموزشی بر دانش‌آموزان به مراحل پژوهش افزوده شود. پیشنهاد می‌شود دانشجویان و پژوهشگران چنین پژوهشی را در سایر شهرها و بر روی تعداد بیشتری از دانش‌آموزان با استفاده از سایر روش‌های نمونه‌گیری (خصوصاً نمونه‌گیری تصادفی) تکرار کنند تا زمینه‌های تعیین‌گری تصادفی 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؛ پاراحمدی، ی؛ حمزه زاده، ح (۱۳۹۷). تدوین مدل سرزندگی تحصیلی بر اساس خشنودی از نیازهای بنیادین روانشناختی، *جهت گیری انگیزشی، یادگیری خود راهبردی*. دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری. سال ۶، شماره ۱۱، ۱۳۵-۱۵۳.
- امینی، م؛ یزد خواستی، ع (۱۳۹۷). آموزش فلسفه به دانش‌آموزان: ضرورت‌ها، پیش نیازها و تجارب بین‌المللی. *فصلنامه ایرانی آموزش و پرورش تطبیقی*، دوره ۱، شماره ۳، ۹۴-۱۱۱.
- بداقی، آ؛ شیخ‌الاسلامی، ر (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر خودنظم دهی تحصیلی و سرخستی روان‌شناختی دانش‌آموزان. *مجله پژوهش‌های برنامه‌ی درسی ایران*، شماره ۱، ۳۰۰-۳۲۱.
- بشارت، م ع؛ رنجبر، ا (۱۳۹۲). مقیاس ارضی نیازهای اساسی روانشناختی: پایابی، روایی و تحلیل عاملی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، سال ۴، دوره ۱۴، ۱۴۷-۱۶۸.
- جمالی، م؛ جایرونده، 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 هزاره سوم. چاپ سوم، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- حیدری، آ (۱۳۹۸). نقش رضایتمندی از نیازهای بنیادی روان‌شناختی و انگیزش خود گردن در موفقیت تحصیلی: از دیدگاه نظریه خودتعیین‌گری. *محله 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. *محله اندیشه‌های نوین تربیتی*. دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء. سال ۱۴، شماره ۱، ۳۱-۴۵.
- سعدی پور، ا؛ در تاج، ف؛ اسدزاده، ح؛ شریفی نیا، م ر (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش عمل اخلاقی بر خودتعیین‌گری و مسئولیت‌پذیری در دانشجویان. *روان‌شناسی کاربردی*. ۲-۲۲-۳۳.
- شهریاری، م؛ زربخش، م ر (۱۳۹۴). رابطه بین فراشناخت حالتی و مسئولیت‌پذیری با خودنظم دهی تحصیلی. *فصلنامه سلامت روانی کودک (تحول روانشناختی کودک)*، سال ۵، شماره ۴، ۴۹-۵۷.

- صالحی، ه؛ قمرانی، ا؛ صالحی، ز (۱۳۹۲). رابطه نیازهای اساسی روانشناختی و سلامت روان جانبازان بیمارستان حضرت امیرالمؤمنین اصفهان. مجله علمی-پژوهشی طب جانباز، سال ۶، شماره ۲، ۹-۲.
- 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 (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان بر همدلی و حل مسئله اجتماعی دانش‌آموزان پنجم ابتدایی. مطالعات روان‌شناسی پالینی، دوره ۹، شماره ۳۶، ۱۱۷-۱۳۴.
- فتحی، ل؛ احرار، ق؛ نادری، ع (۱۳۹۶). تأثیر آموزش فلسفه به کودکان به روش پژوهش مشارکتی بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان. فصلنامه خانواده و پژوهش، سال ۱۹، شماره ۳۸، ۷-۱۹.
- کردلو، م (۱۳۸۹). ساخت و هنجاریابی مقیاس سنجش مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. گری گراث مارنات (۲۰۰۳). راهنمای سنجش روانی برای روانشناسان پالینی، مشاوران و روانپزشکان، ترجمه پاشا شریفی، حسن؛ نیکخوا، محمد رضا (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.
- مدرسى حجت آبادی، م؛ فرزاد، و؛ کوشکی، ش (۱۳۹۶). نقش خود تعیین گری بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مدارس متوسطه تهران: نقش میانجی در گیری تحصیلی و نگرش به یادگیری الکترونیکی. پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی. سال ۵، شماره ۳، ۸۵-۱۰۰.
- مرعشی، س م (۱۳۸۵). بررسی روش احتماع پژوهشی در برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر پیورش مهارت‌های استدلال دانش‌آموزان پسر پایه سوم راهنمایی مدرسه نمونه دولتی اهواز. پایان‌نامه دکتری. دانشگاه شهید چمران اهواز.
- میرزایی فندخت، ا؛ درتاج، ف؛ سعید پور، ا؛ ابراهیمی قوام، ص؛ دلارو، ع (۱۳۹۹). رابطه محیط حامی خود پیروی با بهزیستی تحصیلی: نقش واسطه‌ای 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.

- 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 Psychological 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*, Cambridge 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., & Yarali, 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.
- Voeglin, 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.

