

The Effectiveness of Teaching Philosophy for Children (P4C) on Social Responsibility of Primary School Students

Wirya Nawrozi^{*}, Heidar Karimian^{}**

Behnam Talebi^{*}**

Abstract

Taking responsibility refers to commitment and accountability towards individual and social affairs. Responsible people have control over their thoughts, emotions and deeds, and take responsibility for consequences of their own behavior. Therefore, responsibility is closely linked with social and individual affairs and is affected by educational approaches. The present study aims to determine the impact of teaching philosophy for children (P4C) on sixth-grade students' social responsibility. The research method used in this study was quasi-experimental, with a pre-test-post-test design and a control group. The statistical population included all sixth-grade students in the city of Saqqez, from which the students of Sama primary school were selected through convenience sampling. The selected sample was randomly divided into two groups of 15 people each: i.e., control and experimental. Before the intervention, students' responsibility was measured by the Responsibility Questionnaire. Then, the experimental group received a philosophy for children training for eight sessions, and a post-test was conducted for both groups. The data were analyzed using the analysis of covariance test. The results showed that teaching philosophy for children had

* PhD Student of Curriculum Planning, Department of Educational Sciences, Islamic Azad University, Tabriz Branch, Tabriz, Iran (Corresponding author), wiryanewrozi@gmail.com

** PhD in Educational Management, Kharazmi University, Tehran, Iran, karimyan_h@yahoo.com

*** Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Islamic Azad University, Tabriz Branch, Tabriz, Iran, btalebi1351@yahoo.com

Date received: 2022/05/23, Date of acceptance: 2022/09/21



Copyright © 2010, IHCS (Institute for Humanities and Cultural Studies). This is an Open Access article. This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

significantly enhanced sixth-grade students' responsibility. In other words, the content and method of teaching philosophy for children improves children's social responsibility.

Keywords: Teaching Philosophy for Children (P4C), Social Responsibility, Primary School Students.

اثربخشی برنامه‌ی آموزش فلسفه برای کودکان (فبک) بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی

وریا نوروزی*

حیدر کریمیان**، بهنام طالبی***

چکیده

مسئولیت‌پذیری، به تعهد و پاسخگویی فرد نسبت به امور فردی و اجتماعی اشاره دارد. افراد مسئولیت‌پذیر بر تفکر، عواطف و اعمال خود کنترل دارند و خود را در قبال پیامدهای رفتارشان مسئول می‌دانند. بنابراین مسئولیت‌پذیری با مسائل فردی و اجتماعی مرتبط است و از رویکردهای آموزشی نیز تاثیرپذیر است. پژوهش حاضر با هدف تعیین تاثیر آموزش فلسفه برای کودکان (فبک) بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانش‌آموزان ششم ابتدایی انجام شد. روش پژوهش از نوع شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری شامل تمام دانش‌آموزان ششم ابتدایی شهرستان سقز بود که از میان آنها دانش‌آموزان مدرسه ابتدایی سما به صورت نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. نمونه انتخاب شده به صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفره گواه و آزمایش جایگزین شد. پیش از مداخله، مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان به وسیله پرسشنامه مسئولیت‌پذیری اندازه‌گیری شد. سپس گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه، آموزش فلسفه برای کودکان را دریافت کرد و پس از آن پس‌آزمون برای دو گروه اجرا شد. در پایان داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس تحلیل شد. نتایج نشان داد

* دانشجوی دکتری تخصصی برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز، تبریز، ایران (نویسنده مسئول)، wiryaneurozi@gmail.com

** دانش‌آموخته‌ی دکترای مدیریت آموزشی دانشگاه خوارزمی تهران، ایران، karimyan_h@yahoo.com

*** استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز، تبریز، ایران، btalebi1351@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۳/۰۲، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۶/۳۰



Copyright © 2018, IHCS (Institute for Humanities and Cultural Studies). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits others to download this work, share it with others and Adapt the material for any purpose.

آموزش فلسفه برای کودکان به طور معناداری باعث افزایش مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شده است. به عبارتی محتوا و روش برنامه فبک، مسئولیت‌پذیری اجتماعی کودکان را بهبود می‌بخشد.

کلیدواژه‌ها: برنامه آموزش فلسفه برای کودکان، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، دانش‌آموزان ابتدایی

۱. مقدمه

در دنیای به سرعت در حال رشد و دگرگونی، نظام‌های تعلیم و تربیت ضمن پذیرش تغییر و تحولات، بایستی فراگیرانی پرورش دهند که توانایی و قابلیت مواجهه با مسائل و مشکلات دنیای مدرن را داشته و متعهد و مسئولیت‌پذیر باشند. به ویژه آنکه جامعه‌شناسانی هم‌چون دورکیم، وبر و زیمل، مسائل و دغدغه‌های جوامع مدرن را مواردی مانند فردگرایی شدید، کاهش اخلاق جمعی و اختلال در مسئولیت‌پذیری می‌دانستند (Kozer, 2007). بنابراین به دلیل ضرورت توجه به مسئولیت‌پذیری و پاسخگو بودن به عنوان مولفه‌های بنیادی زندگی اجتماعی، تربیت شهروندان مسئولیت‌پذیر اخیراً مورد توجه نظام‌های آموزشی مختلف و به ویژه نظام آموزشی در ایران قرار گرفته است.

با آنکه مسئولیت‌پذیری از مفاهیم نو در عصر جدید است، اما این مفهوم در بین تمامی سازمان‌ها و نظام‌های اجتماعی به امری بدیهی و قابل قبول تبدیل شده است (هیوه‌چی و باقرپور، ۱۳۹۹). مسئولیت‌پذیری یا بی‌مسئولیتی، هر یک اشکالی از ارتباط با جامعه هستند که تا حدی به نحوه و چگونگی آگاهی فرد از دنیای پیرامونش مربوط می‌شود (یداللهی صابر، ابراهیمی و همکاران، ۱۳۹۸). افرادی که مسئولیت‌پذیری را آموخته‌اند، یاد می‌گیرند چگونه در یک موقعیت بزرگ‌تر برای حل مشکل به راه‌های کمک به یکدیگر بیندیشند یا لاقلاً با آن دست و پنجه نرم کنند. بر این اساس نظام آموزشی باید دانش‌آموزان را با یکدیگر مرتبط سازد تا فکر کردن و حل مشکل را یاد بگیرند و در اجتماع افرادی مسئول بار بیابند (Glasser, 2013). به بیانی دیگر زمانی می‌توان ادعا کرد که آموزش و پرورش در رسیدن به آرمان‌های موفق بوده است که بتواند شهروندانی خلاق، آگاه و مسئول پرورش دهد (صابری، عباسی و همکاران، ۱۳۹۹).

مسئولیت‌پذیری از ابعاد مختلفی مورد توجه قرار گرفته است. از جمله ایلیس (Eliss) و همکاران مسئولیت‌پذیری را پاسخگو بودن در برابر نیازهای خود و دیگران و انجام وظایف فردی و اجتماعی به بهترین شکل تعریف می‌کنند و ابعاد مسئولیت‌پذیری را شامل: مسئولیت‌پذیری فردی، اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی معرفی می‌کنند. یعنی فرد

مسئولیت‌پذیر کسی است که در قبال رفتار خودش پاسخگو باشد؛ و مسئولیت سود و زیان و وظیفه یا تکلیفی را که بر عهده گرفته است، بپذیرد (خدیوی، اللهی، ۱۳۹۲). گلاسر (Glasser, 2013) مسئولیت‌پذیری را توانایی برآوردن نیازهای خود و پذیرفتن پیامد رفتارها به گونه‌ای که مانعی در جهت برآوردن نیازهای افراد جامعه نباشد عنوان می‌کند و تئوری انتخاب وی نیز در چارچوب مفهوم مسئولیت‌پذیری بوده و در قالب سه مولفه صورت‌بندی شده است: اولاً که یادگیری انتخاب رفتارهایی است که نیازهای اساسی ما را برآورده کند، ثانیاً پذیرفتن پیامدهای رفتار خود و در نهایت اینکه مانعی بر سر راه برآورده شدن نیازهای دیگران نباشد. مرگلر (Mergler, 2007) هم مسئولیت‌پذیری را ظرفیت و توان نظم دادن به احساسات، تفکر و رفتار همراه با اراده برای در نظر گرفتن خود به عنوان مسئول انتخاب‌ها و پیامدهای فردی و اجتماعی آن می‌داند.

افراد مسئولیت‌پذیر در حالی که بیشتر و بهتر مورد پذیرش اجتماعی قرار می‌گیرند، سخت‌کوش‌تر هستند، کارهای خود را کمتر به تعویق می‌اندازند، وفاداری بیشتری نسبت به وظایف خود دارند، اضطراب کمتری داشته و در نهایت عملکرد بهتری از خود نشان می‌دهند (Bugdayci, 2019)

نعمتی (۱۳۸۷) در مطالعه‌ای هفت مولفه‌ی اصلی مسئولیت‌پذیری را چنین ذکر کرده است: (۱) خودمدیریتی: مسئول بودن و خویش‌داری برای دستیابی به اهداف و پافشاری در جبران شکست‌ها و ناکامی‌ها. (۲) نظم‌پذیری: دقت و مراقبت در استفاده از وسایل و جایگزینی صحیح آنها، داشتن آمادگی لازم قبل از انجام کار، تمیز و مرتب بودن در امور و رعایت بهداشت. (۳) قانونمندی: تبعیت از قواعد و معیارهای اجتماعی و درک قوانین گروهی، احساس التزام عمل در موقعیت‌های گوناگون، تقید نسبت به دیگران و رعایت حقوق آن‌ها. (۴) امانت‌داری: تعهد نسبت به حفاظت از جان و مال و حقوق دیگران و وفاداری نسبت به پیمان. (۵) وظیفه‌شناسی: انجام اعمال و تکالیف محوله به طور شایسته بدون تذکر دیگران، دیگرخواهی و جامعه‌دوستی و کمک‌کننده بودن. (۶) سازمان‌یافتگی: بررسی امور، امکان‌سنجی و برنامه‌ریزی در کارها، بودجه‌بندی و پس‌انداز منظم. (۷) پیشرفت‌گرایی: آگاهی و میل به بهتر شدن، انگیزه‌ای درونی برای پایان رساندن موفقیت‌آمیز یک تکلیف، رسیدن به یک هدف یا دستیابی به درجه معینی از شایستگی در کار و میل به انجام خوب کارها در مقایسه با محرک معیار (خود، تکالیف و قضاوت دیگران).

موریس و الیای (Moris and Elyay) در پاسخ به تعیین میزان نقش مدرسه یا خانواده در پرورش حس مسئولیت‌پذیری ضمن تاکید بر اهمیت نقش این دو نهاد مهم اجتماعی (خانواده و

مدرسه) معتقدند: «امروزه تاکید صرف مدارس بر رشد شناختی و نادیده گرفتن سایر ابعاد مثل رشد اجتماعی می‌تواند مشکلاتی را برای نوجوان فراهم آورد. بطور کلی در مدارس پرورش باید در سه حیطه توانایی دانش، مسئولیت‌پذیری و تعهد صورت پذیرد» (خدیوی، الهی، ۱۳۹۲). نلسون و بیناکو (Nelson, Bianco, 2013) نیز، خانواده و مدرسه را دو رکن اصلی پرورش حس مسئولیت‌پذیری می‌دانند و با توصیف دانش‌آموزان مسئولیت‌پذیر با ویژگی‌هایی همچون همکاری با سایر دانش‌آموزان به هنگام تصمیم‌گیری، همکاری در کارهای گروهی کلاسی، ارائه‌ی دلیل و منطق برای کارهای‌شان و موفقیت در انجام تکالیف خانه و مدرسه اهمیت خانه و مدرسه را در پرورش حس مسئولیت‌پذیری مورد توجه قرار داده‌اند.

در عصری که کودکان به عنوان یکی از عوامل تجدید حیات هر نسل محسوب شده و رشد کودک در تمامی ابعاد به شدت مورد توجه قرار گرفته (Fisher and Tallant, 2019)، ضعف سیستم‌های آموزشی در پرورش افراد دارای ویژگی مسئولیت‌پذیری، باعث شده علاقه به برنامه‌هایی که توانایی تربیت دانش‌آموزان به عنوان یک شهروند مسئول نسبت به حقوق و وظایف خویش و دیگران را داشته باشند، افزایش یابد. اهدافی که برای نیل به آن بایستی کلاس درس به یک جامعه تحقیقات فلسفی تبدیل شود که در آن دانش‌آموز و معلم، با احترام به یکدیگر گوش می‌دهند، ایده‌های خود را بر اساس ایده‌های طرح شده در کلاس از نو بازسازی کرده، اعتقادات و تعصبات خود را در پرتو انتقادات متقابل زیر سوال برده و استدلال کرده و در نهایت نظرات را با هم مقایسه می‌کنند (Moriyón & et al, 2020).

یکی از برنامه‌هایی که با توجه به گفتگو محور بودن روش آن و با "هدف تقویت و بالا بردن مهارت استدلال، داوری و قدرت تمیز دانش‌آموزان" (اکبری و مسعودی، ۱۳۹۳) مورد استقبال واقع شده، برنامه‌ی "فلسفه برای کودکان" (P4C) (Philosophy for Children) است. این برنامه در جهت کاربردی کردن فلسفه برای کودکان و آموزش تفکر انتقادی به آنان، تازه‌ترین و بزرگ‌ترین اقدام، حاصل از نظریات متیو لیپمن (Matthew Lipman) است. در واقع این برنامه نمونه‌ای روشن از کاربرد فلسفه در تعلیم و تربیت است و هدف آن با سایر برنامه‌های فلسفه کاربردی تفاوت دارد (فتحی و احقر، ۱۳۹۷). فلسفه برای کودکان که اکنون با گذشت بیش از نیم‌قرن از زمان پیدایش آن توسط لیپمن توانسته در میان الگوها و رویکردهای علمی و عملی تعلیم و تربیت، جایگاهی بیابد و در ایران نیز به مانند بسیاری از کشورها به سرعت مورد استقبال قرار گیرد و به عنوان رشته‌ای آکادمیک در سطح تحصیلات تکمیلی مورد پذیرش واقع شود، بیش از هر چیز مدعی رشد تفکر کودکان آن هم به گونه‌ای فلسفی است (هدایتی، ۱۳۹۷).

اثر بخشی برنامه‌ی آموزش فلسفه برای ... (وریا نوروزی و دیگران) ۲۷۳

تاسیس "موسسه بسط و ترویج فلسفه برای کودکان" institute for the advancement of (philosophy for children) در سال ۱۹۷۴ توسط لیپمن، به عنوان بنیانگذار P4C و به منظور بسط و توسعه فلسفه برای کودکان و با همراهی خانم "آن مارگارت شارپ" (A. M. Sharp) سرآغازی شد بر مطرح شدن این برنامه در سراسر جهان. لیپمن درباره‌ی آموزش به کودکان معتقد است: برای کودکان کافی نیست فقط آنچه را به آنها گفته می‌شود به حافظه بسپارند و سپس به یاد آورند، بلکه آنان باید موضوع را بیازمایند و تجزیه و تحلیل کنند، درست همانطور که فرایند تفکر، پردازش اموری است که کودکان درباره جهان و با حواس‌شان یاد می‌گیرند. آنان همچنین باید درباره آنچه در مدرسه یاد می‌گیرند بیندیشند، چون حفظ کردن مطالب، مهارت فکری کم‌ارزش و سطح پایینی است و باید مفهوم‌سازی، داوری، تمییز امور از همدیگر و استدلال و اموری از این قبیل را به کودکان یاد داد (ناجی، ۱۳۸۷).

بنابر نظریه لیپمن، اهداف برنامه فلسفه برای کودکان شامل پرورش تفکر خلاق، پرورش تفکر انتقادی، تفکر مسئولانه، پرورش و آموزش ارزش‌های اخلاقی، آموزش ارزش‌های هنری و نیز رشد روابط فردی و میان‌فردی است. همچنین دانش‌آموزان این توانایی را می‌یابند که در برخورد با مسائل، شقوق گوناگون را بررسی کنند، ارتباطات میان آنها را درک و به عواقب این ارتباطات توجه کنند (فانیدی، ۱۳۸۴). در چهار دهه‌ی گذشته این برنامه یکی از بزرگ‌ترین و جدیدترین راه‌ها با هدف تقویت و بهبود توانایی استدلال، داوری و قدرت تشخیص دانش‌آموزان بوده است (Barrow, 2015).

در رویکرد لیپمن به برنامه فلسفه برای کودکان، نکته‌ی مهم تاکید او بر اجتماعی بودن و تعامل اجتماعی کودک است (حسینی، رهنما، موسوی، ۱۴۰۰). بر مبنای برنامه درسی «فلسفه برای کودکان» مد نظر لیپمن (2003)، ترکیب تفکر خلاق (creative thinking)، انتقادی (Critical thinking) و مراقبتی (caring thinking)، نوعی از تفکر را به وجود می‌آورد که وی آن را "تفکر چندبعدی" (Multi-dimensional thinking) می‌خواند و بازناندیشی بخش مهمی از آن است. این نگاه بازناندیشانه، تفکر درباره روند و موضوعات گفتگو است که متضمن تفکر بازگشتی (recursive thinking)، تفکر فراشناختی و تفکر خودتصحیح‌گرانه نیز می‌باشد. به اعتقاد لیپمن رویکرد چندبعدی تفکر باعث قاعده‌مندی ذهن و تشخیص خوبی‌ها از بدی‌ها می‌گردد، که بنابر ویژگی‌های کودکان در دوران ابتدایی انواع تفکر در این دوران قابل رشد هستند (عطریان و عطریان، ۱۴۰۰).

فلسفه برای کودکان با رویکرد چگونه اندیشیدن قصد دارد از دوران کودکی به اصلاح وضعیت آموزش تفکر در تعلیم و تربیت، تقویت تفکر انتقادی، تفکر خلاق، تفکر مراقبتی، و تفکر جمعی بپردازد. همچنین داوری خوب، ابداعات خلاقانه، و توجه مسئولانه به محیط و اطرافیان ویژگی‌هایی هستند که این برنامه برای تقویت آنها گام برمی‌دارد (نقدعلی و پناهی، ۱۳۹۰). برنامه آموزشی، به منزله فعالیتی فکری، روشی برای تحقیق است که هر فرد می‌تواند آن را انجام دهد. این برنامه، به جای اینکه در پی مطرح کردن موضوعات فلسفی به غیر فیلسوفان یا حل مسائل آنها باشد، در پی ایجاد فرصت‌هایی است که در آنها دانش‌آموزان با فعالیت‌های فکری مسائل خود را حل می‌کنند. بنابراین در رویکرد فلسفه برای کودکان، به جای آموزش فلسفه به کودک به معنای عام آن، کودکان با فکر کردن، پرسش و پاسخ، کندوکاو و انتقاد آشنا می‌شوند و در ضمن روحیه مسئولیت‌پذیری در آنها به وجود می‌آید (جاویدی کلاته و اکبری، ۱۳۸۸). اهداف کلی برنامه درسی فلسفه برای کودکان متوجه کل پایه‌های درسی است و از پایه ۱ تا ۱۲، پیگیری می‌شود. برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه برای کودکان در چهار دهه‌ی گذشته، اهداف متنوعی در برداشته است. این اهداف، در قالب محتوای داستانی و روایی ریخته شده و در اختیار معلم و شاگرد قرار گرفته است. کتب اولیه در این زمینه شامل قصه، داستان و رمان بوده است. در حال حاضر، هر موضوعی می‌تواند محتوای برنامه درسی آموزش فلسفه برای کودکان قرار گیرد (قائدی، ۱۳۸۴). به همین منظور در چهار دهه پیش «مؤسسه پیشبرد فلسفه برای کودکان» برنامه درسی فلسفه برای کودکان را تدوین کرد.

در سال ۲۰۰۸ دولت ایتالیا نیز با تصویب قانونی، همه‌ی دانش‌آموزان ۳ تا ۱۶ سال را موظف کرد تا در طول ۱۳ سال تحصیل اجباری خود تقریباً ۴۰۰ ساعت در آموزش شهروندی شرکت کنند. این قانون بخشی از تلاش بین‌المللی در راستای افزایش بهبود مشارکت دانش‌آموزان در جامعه با قرار دادن آنها در معرض تاریخ و محتوای مدنی متمرکز است که برای این هدف استفاده از روش فلسفه برای کودکان به منظور کمک به کودکان در قضاوت‌های اخلاقی پیشنهاد و انتخاب گردید (Masi & Santi, 2016) چرا که مشارکت در جامعه نیازمند افرادی است که بتوانند مسئولیت اعمال، افکار و نتایج را بر عهده بگیرند.

متغیر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان و همچنین تاثیر فلسفه برای کودکان بر ابعاد مختلف رشدی کودکان در سال‌های اخیر مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته و مطالعاتی در این زمینه صورت گرفته که به بعضی از آنها در اینجا اشاره خواهد شد:

نتایج پژوهش کنعانی‌هرندی، نوریان، نوروبی و عبایی (۱۴۰۰) حاکی از تاثیر مطلوب مداخله پژوهش بر خلاقیت و خرده‌مقیاس‌های آن داشت. در این پژوهش با عنوان "تاثیر برنامه‌ی درسی فلسفه برای کودکان بر رشد خلاقیت دانش‌آموزان" یافته‌های پژوهش مبین آن است که برنامه درسی فلسفه برای کودکان میزان خلاقیت فراگیران و مولفه‌های آن یعنی انعطاف‌پذیری، ابتکار، بسط و سیالی را در گروه آزمایش نسبت به گروه گواه افزایش داده است.

همچنین نتایج پژوهشی از نویدیان، واحدی، بدری و فتحی‌آذر (۱۴۰۰) تحت عنوان "تاثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانش‌آموزان ابتدایی با رویکرد مبتنی بر زمینه فرهنگی" نشان‌دهنده‌ی تاثیر برنامه آموزش فلسفه برای کودکان با استفاده از داستان‌های بومی در انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانش‌آموزان ابتدایی است که در مجموع، مطابق نتایج این بررسی می‌توان ادعا نمود برنامه آموزش فلسفه برای کودکان با تقویت بحث و گفت‌وگو و به چالش کشیدن تفکرات دانش‌آموزان ابتدایی موجب ارتقای انعطاف‌پذیری روان‌شناختی آنان می‌شود.

نتایج تحلیل داده‌های پژوهش "بررسی اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان پایه ششم" توسط نیره شاه‌محمدی (۱۳۹۹) نشان داد که آموزش فلسفه برای کودکان بر تفکر انتقادی و مولفه‌های آن (خلاقیت، تعهد، بالندگی) تاثیر معناداری داشته و موجب افزایش آن در دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهرری شده است. پژوهش عبدالله‌پور، سرمدی و همکاران (۱۳۹۸) با عنوان "تاثیر برنامه فلسفه برای کودکان (فبک) بر نگرش اخلاقی دانش‌آموزان و تبیین مؤلفه‌های آن از منظر قرآن" بیانگر این است که برنامه فبک بر نگرش اخلاقی دانش‌آموزان تاثیر داشته و بر رفتار و گفتار مستدل و منطقی، روحیه احترام به ارزش‌های اخلاقی و اجتماعی، احترام به دیگران و عزت‌نفس دانش‌آموزان، تاثیر دارد. پژوهش حبیبی‌کلیسر، فرید و محمدزاده (۱۳۹۸) با عنوان "اثربخشی روش اجتماع پژوهشی در برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان" نیز نشان داد، آموزش فلسفه به کودکان به روش اجتماع پژوهشی به افزایش خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان منجر می‌گردد. نتایج پژوهش میرباقری، نوشادی و نیکدل (۱۳۹۸) نیز نشان داد که آموزش فلسفه برای کودکان موجب ارتقا نظریه ذهن و کاهش باورهای ماکیاولیستی در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی گردید.

شریعت‌باقری (۱۳۹۷) در پژوهشی دیگر نشان داد که آموزش مهارت‌های اجتماعی - ارتباطی به طور معناداری، باعث افزایش مسئولیت‌پذیری و سازگاری با مدرسه در دانش‌آموزان

می‌شود. به عبارت دیگر یافته‌های این پژوهش با عنوان "تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی - ارتباطی بر مسئولیت‌پذیری و سازگاری دانش‌آموزان" نشان داد که با شرکت در جلسات آموزش مهارت‌های اجتماعی - ارتباطی، سطوح مسئولیت‌پذیری و سازگاری با مدرسه در دانش‌آموزان افزایش می‌یابد.

در پژوهش فتحی و احقر (۱۳۹۷) با عنوان "تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان به روش پژوهش مشارکتی بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان" نتایج نشان داد که مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزانی که آموزش فلسفه برای کودکان را دریافت کرده‌اند به طور معناداری بالاتر از مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزانی است که این آموزش را دریافت نکرده‌اند و آموزش فلسفه به روش پژوهش مشارکتی بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان مؤثر است.

کاظم‌پور و باباپور و اجاری (۱۳۹۶) در پژوهشی تحت عنوان تأثیر آموزش صلح بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان نشان دادند که بین دو گروه از لحاظ متغیر وابسته تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارتی برنامه‌های آموزش صلح باعث افزایش مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان می‌شود.

پژوهش هلاجیان و سعیدپور (۱۳۹۵) با عنوان "بررسی اثربخشی آموزش روش ایفای نقش بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دختر اول دبیرستان" نشان داد که روش ایفای نقش بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان اثربخش بوده است. بنابراین معلمان می‌توانند برای افزایش مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان از روش ایفای نقش استفاده کنند. شهیدی و زربخش (۱۳۹۵) نیز در پژوهشی با عنوان "رابطه بین فراشناخت حالتی و مسئولیت‌پذیری با خودنظم‌دهی تحصیلی" نشان دادند که بین مسئولیت‌پذیری و فراشناخت حالتی و خرده مقیاس‌های آن یعنی آگاهی، راهبرد شناختی، برنامه‌ریزی و بررسی خود با خودنظم‌دهی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. با توجه به یافته‌های تحقیق، می‌توان خودنظم‌دهی تحصیلی دانش‌آموزان را به عنوان یک متغیر مهم در پیشبرد اهداف آموزشی با افزایش سطح مسئولیت‌پذیری، برنامه‌ریزی، بازبینی و شناخت دانش‌آموزان بالا برد.

بنابر پژوهش وو (Wu, 2021) بررسی ادبیات و پیشینه پژوهش در زمینه اثربخشی فلسفه برای کودکان در توانایی‌های دانش‌آموزان نشان می‌دهد که P4C تأثیر مثبتی بر توانایی‌های مختلف، به ویژه مهارت‌های استدلال دارد. با این حال، بسیاری از این پژوهش‌ها در یک زمینه آموزشی غربی انجام شده است.

وایدیتا و ناریسان (Widita & Nurihsan, 2021) در پژوهشی با عنوان "توسعه درونی‌سازی شخصیت مسئولیت‌پذیر از طریق الگوی یادگیری مشارکتی در دانش‌آموزان دبستانی" ضمن ابراز نگرانی از میزان مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان ابتدایی، نشان دادند مدل یادگیری مشارکتی به پذیرش شخصیت مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان مقطع ابتدایی کمک می‌کند. پژوهش هارتوبایس و همکاران (Hurtubise & et al, 2021) با عنوان "فلسفه برای کودکان و ذهن آگاهی در طول کووید-۱۹: نتایج یک کارآزمایی خوشه‌ای تصادفی و تأثیر بر سلامت روان در دانش‌آموزان دبستانی" تأیید کرده‌اند، در دوران همه‌گیری COVID-19 که تأثیر منفی بر سلامت روانی کودکان داشته، فلسفه برای کودکان (فبک) در زمینه‌ی کاهش و یا رفع مشکلات روانی کودکان امیدوارکننده بوده است.

نتایج پژوهش "فراتحلیل اثربخشی فلسفه برای کودکان" توسط یان و همکاران (Yan & et al, 2018) حاکی از آنست که مطالعات تجربی موجود در P4C یک اثر کلی متوسط بر پیامدهای یادگیری شناختی و تأثیر مثبت معنادار بر مهارت استدلال دانش‌آموزان دارد. هر چند در نتیجه این فراتحلیل تفاوت‌هایی در نتایج به دست آمده از پژوهش‌های انجام شده در کشورهای غربی و غیرغربی مشاهده شده است. مثلاً فلسفه برای کودکان تأثیرات مثبت بیشتری بر نتایج شناختی دانش‌آموزان در کشورهای غیرغربی نسبت به کشورهای غربی ایجاد کرده است. همچنین P4C نتایج بهتری را در مهارت‌های استدلالی نسبت به توانایی‌های شناختی عمومی و درک مطلب ایجاد می‌کند، و P4C زمانی که در مقیاس‌های کوچک تمرین می‌شود می‌تواند مؤثرتر باشد.

نتایج پژوهش کم (cam, 2014) با عنوان «فلسفه برای کودکان، آموزش ارزش‌ها و اجتماع پژوهشی» بیانگر آن است که استفاده از برنامه آموزش فلسفه به کودکان از توانایی لازم برای رشد ارزش‌های اخلاقی و نیز پرورش مهارت‌های زندگی شهروندی برخوردار است. همچنین در پژوهش تاپینگ و تریکی (Topping & Trickey, 2014) دانش‌آموزان مورد مطالعه در "بررسی نقش دیالوگ در فلسفه برای کودکان" به دستاوردهایی در شناخت دست یافتند، که حتی در زمانی که دیگر فلسفه برای کودکان انجام نشده بود از دبستان تا دبیرستان حفظ شده بود. باروو (Barrow, 2010) در پژوهشی با عنوان "گفتگو، مشارکت و پتانسیل فلسفه برای کودکان" که نقش گفتگو در مشارکت کودکان مورد بررسی قرار می‌گیرد بر اهمیت گفتگو در مشارکت کودکان تأکید کرده و اهمیت گفتگو را به عنوان یک مکانیسم مشارکتی در کودکان می‌پذیرد.

با در نظر گرفتن نیاز هر جامعه‌ای به افراد دارای حس مسئولیت‌پذیری و تعهد در مقابل خود و جامعه و همچنین عواقب مسئولیت‌گریزی، با آنکه نمی‌توان رشد شخصیتی و اخلاقی افراد را لزوماً به آموزش و پرورش وابسته دانست، اما بایستی اذعان کرد که نظام تعلیم و تربیت رسمی بیشترین نقش را در شکل‌گیری ویژگی‌های اخلاقی و شخصیتی افراد در ابعاد مختلف فکری، اجتماعی، مذهبی، هنری و اخلاقی دارد (کاظم‌پور و باباپور و اجاری، ۱۳۹۶).

اگر چه در سال‌های اخیر در برنامه‌های درسی نظام آموزشی کشور به موضوع مسئولیت‌پذیری اشاره شده است، ولی هنوز در ابتدای راه می‌باشد. با توجه به اهمیت موضوع که یکی از شاخص‌ها و ویژگی‌های اصلی توسعه‌یافتگی، توجه به مسئولیت‌پذیری و تعهد اجتماعی در میان کنشگران یک جامعه است، و با نظر به اهمیت مسئولیت‌پذیری در موفقیت افراد، پژوهشگر بر آن شد تا با انجام پژوهش حاضر، ضمن ارتقای میزان مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان "تاثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر مسئولیت‌پذیری" مورد بررسی قرار بگیرد. بنابراین در این راستا پژوهش حاضر با هدف فرضیه‌ی زیر مورد آزمون قرار گرفت: اثربخشی آموزش فلسفه برای کودکان (فبک) بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی.

۲. روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف جز تحقیقات کاربردی و بنابر ماهیت از نوع تحقیقات شبه‌آزمایشی می‌باشد. طرح پژوهشی مورد استفاده طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه است. جامعه‌ی آماری پژوهش شامل تمام دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی شهرستان سقز در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود. انتخاب دانش‌آموزان پسر به دلیل کنترل تاثیر جنسیت بر نتایج پژوهش می‌باشد. آزمودنی‌های پژوهش شامل دو کلاس پایه ششم دبستان غیردولتی سما بود که به دلیل محدودیت‌های پژوهش از لحاظ شرایط خاص کنترل متغیرهای اثرگذار، مسائل اداری، رضایت آزمودنی‌ها و امکانات، به روش نمونه‌گیری در دسترس از یک مدرسه انتخاب گردیدند. سپس به صورت تصادفی و به کمک قرعه‌کشی هر یک از کلاس‌ها به گروه آزمایشی و کنترل طرح پژوهشی انتخاب شدند. به این ترتیب در هر گروه ۱۵ دانش‌آموز گمارده شد، و حجم نمونه پژوهش ۳۰ دانش‌آموز بود. در این پژوهش تمام مداخلات اخلاقی نیز مدنظر قرار گرفت. به نحوی که رضایت والدین و دانش‌آموزان جهت شرکت در کلاس‌های آموزش فلسفه برای کودکان به صورت فوق‌برنامه حاصل شد و به آنان نیز اطمینان داده شد که اطلاعات صرفاً برای پژوهش مورد استفاده خواهد بود.

۱.۲ روش اجرا

در مرحله اول هر دو گروه پرسشنامه مسئولیت‌پذیری نعمتی (۱۳۸۷) را کامل کردند. سپس در گروه آزمایش، متغیر مستقل (آموزش داستان‌های فکری به شیوه حلقه کندوکاو) در ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای و طی دو ماه (هر هفته یک جلسه) انجام شد و گروه گواه هیچ‌گونه آموزشی دریافت نکرد. پس از مداخله در مرحله پس‌آزمون هر دو گروه (آزمایش و گواه) مجدداً به پرسشنامه مسئولیت‌پذیری پاسخ گفتند.

در جلسه اول که هدف آشنایی با آزمودنی‌ها و ایجاد آمادگی ذهنی در آنها و تشریح هدف از برگزاری کلاس‌ها بود، تسهیل‌گر^۱ ضمن معرفی خود جهت پیشبرد بهتر اهداف دوره با آنها رابطه عاطفی برقرار می‌کند. همچنین هر ۱۵ دانش‌آموز به نوبت خود را معرفی کرده و از علایق و ویژگی‌های شخصیتی خود می‌گویند. در پایان جلسه اول پیش‌آزمون برگزار گردید. در جلسه دوم تسهیل‌گر قوانین اجتماع پژوهشی (حلقه کندوکاو) را همراه دانش‌آموزان بررسی کرده و در پایان دانش‌آموزان با رأی‌گیری در مورد لزوم اجرای قوانین مورد توافق تا پایان دوره در کلاس‌ها به توافق رسیدند. قوانین عبارتند از:

- هنگام صحبت کردن اجازه بگیرند.
- نظرات خود را بلند طرح کنند.
- نظرات یکدیگر را مسخره نکنند.
- در صورتی که مطلبی را متوجه نشدند، سؤال کنند.
- پرسش‌های مناسب مطرح کنند.
- مرتبط با موضوع صحبت کنند.
- به صحبت هم خوب گوش دهند.

از جلسه سوم تا جلسه هفتم، پنج داستان فلسفی (جدول ۱) توسط تسهیل‌گر در حلقه کندوکاو فلسفی خوانده شد و با استفاده از روش سنجش توانایی پرسشگری فیشر (۲۰۰۵) که مبتنی بر داستان‌خوانی و پرسشگری است، دانش‌آموزان شروع به بحث و مشارکت در جامعه‌ی پژوهشی می‌کردند. در هر جلسه سعی می‌شد با در نظر گرفتن هدف جلسه و داستان انتخابی، جهت ایجاد انگیزه و جلب مشارکت فعال تمام دانش‌آموزان، اجرا با استفاده از روش‌های متفاوت صورت بگیرد (جدول ۲).

یکی از پیش فرض‌های برنامه آموزشی فلسفه برای کودکان تاکید آن بر این است که کودکان زمانی بیشتر می‌آموزند که محتوا به شکل داستان باشد (مردآزادبهی، یاری‌قلی و همکاران، ۱۳۹۹) و تکیه صرف بر متون علمی اقتباس شده از فرهنگ‌ها یا متونی که نویسندگان دیگر نوشته‌اند، نتایج مفیدی نخواهد داشت (ماهری، عراقیه و دیگران، ۱۴۰۰)، بنابراین به انتخاب داستان‌هایی مناسب اقدام گردید. داستان‌های انتخاب شده، در پژوهش فرزانه و اعجم (۱۳۹۵) تحت عنوان "داستان‌هایی برای برنامه فلسفه برای کودکان مبتنی بر تفکر انتقادی" برای کلاس‌های فلسفه برای کودکان پیشنهاد شده است. در پژوهش مورد اشاره محققان از نظرات دکتر یحیی قائدی و مرتضی خسرونژاد استفاده کرده و برای بالاتر بردن بار فلسفی داستان‌ها از راهنمایی دکتر میرعبدالحسین نقیب‌زاده بهره برده‌اند. در جلسه هشتم نیز آزمون پایانی به عمل آمد.

جدول ۱. شرح جلسات در بسته آموزش فلسفه به شیوه حلقه کندوکاو

جلسه	تاریخ اجرا	برنامه آموزشی	داستان مورد بحث	هدف
اول	۱۳۹۹/۶/۲۶	معارفه و پیش‌آزمون	--	برقراری ارتباط عاطفی
دوم	۱۳۹۹/۷/۳	تصویب قوانین جلسه کندوکاو	--	تشریح چگونگی اجرای حلقه کندوکاو
سوم	۱۳۹۹/۷/۱۰	تفکر در مورد مسائل	سنگ روی سنگ	خودمدیریتی
چهارم	۱۳۹۹/۷/۱۷	شناخت دیگران و مشورت	یک هلو و هزار هلو	امانت‌داری
پنجم	۱۳۹۹/۷/۲۴	ظاهر به دانایی و توانایی	فریاد مرا بشنو	وظیفه‌شناسی و نظم-پذیری ^۲
ششم	۱۳۹۹/۸/۱	مراحل زندگی	ماهی سیاه کوچولو	سازمان‌یافتگی و قانونمندی
هفتم	۱۳۹۹/۸/۸	ظاهر به دانایی و توانایی	شازده کوچولو	پیشرفت‌گرایی
هشتم	۱۳۹۹/۸/۱۵	پس‌آزمون	--	--

جدول ۲. روش اجرا در کلاس

مدت اجرا	اختتام	روش اجرا	ایجاد انگیزه	جلسه
۶۰ دقیقه	اجرای پیش‌آزمون و خداحافظی دانش‌آموزان از یکدیگر	هر کدام از دانش‌آموزان اسم کوچک خود را روی برگه‌ای نوشته و در زیر آن، شناسه‌ای را که دوست داشتند دیگر دانش‌آموزان او را با این مشخصه بشناسند، نوشتند. برگه را از گردنشان آویزان کردند. سپس هر کدام به نوبت از یکدیگر در مورد نوشته‌هایشان توضیحاتی را تقاضا می‌کردند.	ابتدا تسهیلگر خود را به دانش‌آموزان معرفی کرد و به آنها تاکید کرد که می‌توانند وی را با اسم کوچک صدا بزنند	اول
۶۰ دقیقه	تسهیلگر توضیحات تکمیلی را ارائه کرده و کلاس جهت شروع کار از جلسه آینده اعلام آمادگی کرد.	به روش بارش مغزی هر دانش‌آموز، قوانین مدنظر خود را به منشی جلسه می‌گفت و منشی آن را روی تابلو یادداشت می‌کرد. در ادامه ابتدا موارد تکراری حذف و سپس در مورد لزوم وجود هر قانون برای اجتماع پژوهشی رای گیری به عمل آمد. در نهایت قوانین انتخابی بر روی برگه ای نوشته شده و در کلاس روی تابلو اعلانات نصب گردید.	اتفاق نظر در مورد لزوم قوانین در گروه جهت جلوگیری از بی‌نظمی و رسیدن نوبت به همه جهت مشارکت	دوم
۶۰ دقیقه	هر دانش‌آموز جدول KWL ³ را تکمیل کردند. (post,1997:39)	پس از شنیدن داستان توسط دانش‌آموزان، ابتدا جهت اطمینان از درک داستان، تعدادی از دانش‌آموزان به بازگویی داستان پرداخته و سپس بحث در مورد زوایای مختلف آن شروع گردید.	خواندن داستان توسط تسهیلگر	سوم
۶۰ دقیقه	از میان سوالات باقی مانده روی تابلوی کلاسی هر دانش‌آموز یک سوال را جهت بحث و گفتگو درباره‌ی آن، در جمع خانوادگی، انتخاب کرد.	ابتدا سوالات دانش‌آموزان در مورد داستان روی تابلوی کلاسی نوشته شد. سپس با رای گیری سوال انتخابی جهت بحث و گفتگو انتخاب شد. تسهیلگر از دانش‌آموزان خواست با بلند کردن دست نظر خود را ارائه نمایند.	خواندن داستان توسط یکی از دانش‌آموزان به انتخاب کلاس	چهارم
۶۰ دقیقه	هر دانش‌آموز در جمع نظر کلی خود را در مورد جلسه امروز اعلام کرد.	هر دانش‌آموز سوالی را در مورد محتوای داستان روی برگه‌ی کاغذی نوشته و آن را به پشت، روی صندلی گذاشت. دانش‌آموزان به نوبت سوالات را چک کرده و سوالی را که دوست داشتند به آن پاسخ دهند انتخاب و برمی‌داشتند. البته امکان برداشتن	فایل صوتی داستان در کلاس پخش شد.	پنجم

		سوالات خودشان نبود. سپس هر دانش‌آموز سوال را با صدای بلند خوانده و به آن پاسخ می‌داد.		
۶۰ دقیقه	هر دانش‌آموز روی برگه‌هایی، آنچه را که در این جلسه یاد گرفته، نوشته(نهایتاً در دو جمله) و سپس هر کدام آن را در کلاس خواندند.	بعد از اتمام خواندن داستان، کلاس به گروه‌های تصادفی (۳ گروه) تقسیم شد. هر گروه جداگانه در مورد داستان گفتگو کرده و سپس قسمتی یا مضمون و یا شخصیتی از داستان را انتخاب کرده و نماینده هر گروه در گروه‌های دیگر به توضیح آن پرداخته و در مورد آن بحث می‌کردند. نمایندگان به گروه اصلی بازگشته و نتیجه‌ی بحث را در گروه ارائه کردند(شبهه به روش جیگ‌سaw (Jigsaw))	خواندن داستان توسط تسهیلگر	ششم
۶۰ دقیقه	دانش‌آموزان نظر خود را در مورد جلسه امروز با صدای بلند در کلاس ارائه دادند.	بعد از اتمام داستان، سه دانش‌آموز متقاضی، ایفای نقش شخصیت‌های داستان را بر عهده گرفته و آن را در کلاس اجرا کردند. دیگر دانش‌آموزان نقش‌ها را نقد کرده و در صورت توافق کلاس، واکنش یا رفتار شخصیت داستان بر اساس نظر کلاس تغییر و دوباره بازسازی می‌شد(تلفیق ایفای نقش و بحث گروهی)	خواندن داستان توسط یکی از دانش‌آموزان به انتخاب کلاس	هفتم
دقیقه	خداحافظی دانش‌آموزان از یکدیگر	اجرای پس‌آزمون	تشکر و قدردانی از دانش‌آموزان جهت مشارکت در دوره	هشتم

۲.۲ ابزار پژوهش

ابزار پژوهش پرسشنامه مسئولیت‌پذیری نعمتی (۱۳۸۷) است که شامل هفت مولفه‌ی اصلی: خودمدیریتی (Self-management)، نظم‌پذیری (Order-taking)، قانونمندی (Regulation)، امانتداری (Trusteeship)، وظیفه‌شناسی (Dutifulness)، سازمان‌یافتگی (Organization) و پیشرفت‌گرایی (Progressivism) می‌باشد و بر اساس الگوی روانی کالیفرنیا (CPI) و پرسشنامه شخصیت آیزنک (Hans Eysenck) انتخاب شده است.

در این پرسش‌نامه از دو روش بازآزمایی و روش آلفای کرونباخ جهت همسانی درونی استفاده شده است. پایایی پرسش‌نامه از طریق آلفای کرونباخ ۰.۹۲ محاسبه شد که نشان‌دهنده‌ی پایایی مناسب آن بود.

اثر بخشی برنامه‌ی آموزش فلسفه برای ... (وریا نوروزی و دیگران) ۲۸۳

برای تعیین روایی سازه از روش‌های تحلیل عاملی و تفاوت‌های گروهی استفاده شد. نتایج نشان داد که آزمون از هفت عامل تشکیل شده و اشتراکات سوال‌ها (همبستگی تک‌تک سوالات با مفهوم کلی آزمون یعنی مسئولیت‌پذیری) بین ۰/۴۸ و ۰/۷۸ و اکثراً بالا بوده است. بررسی روایی سازه از طریق تفاوت‌های گروهی نیز بر روی دو گروه با مسئولیت‌پذیری بالا و پایین، با استفاده از آزمون t برای گروه‌های مستقل صورت گرفت که نتایج تفاوت معنی‌داری را در تمامی هفت عامل ذکر شده، نشان داد. یعنی آزمون مسئولیت‌پذیری محقق ساخته به خوبی توانسته این دو گروه را از یکدیگر تفکیک کرده و از روایی سازه‌ی بالایی برخوردار بوده است (نعمتی، ۱۳۸۷). روش نمره‌گذاری این پرسشنامه به این ترتیب است که هر عبارت شامل ۵ گزینه: کاملاً موافق، موافق، بی‌نظر، مخالف و کاملاً مخالف است، که نمره‌گذاری از سیستم ۱ تا ۵ پیروی می‌کند.

۳.۲ روش تجزیه و تحلیل آماری

جهت تجزیه و تحلیل آماری ابتدا با استفاده از آمار توصیفی داده‌های حاصل از پژوهش در جدول‌های مرتبط آورده شده و سپس تحلیل آماری صورت گرفت. برای تحلیل فرضیه اصلی پژوهش از آمار استنباطی و آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شد.

۳. یافته‌ها

جدول ۳. توصیف نمرات در پیش‌آزمون و پس‌آزمون متغیر مسئولیت‌پذیری اجتماعی

متغیر	گروه	میانگین	انحراف استاندارد
مسئولیت‌پذیری اجتماعی پیش‌آزمون	آزمایش	۱۱۱.۲۰	۵.۷۳
	کنترل	۱۱۳.۱۳	۷.۳۱
مسئولیت‌پذیری اجتماعی پس‌آزمون	آزمایش	۱۱۸.۹۳	۴.۸۵
	کنترل	۱۱۴.۲۰	۶.۱۶

جدول شماره (۳) میانگین و انحراف استاندارد متغیر مسئولیت‌پذیری اجتماعی را نشان می‌دهد. نتایج تحلیل نشان می‌دهد میانگین و انحراف استاندارد گروه آزمایش در پیش‌آزمون برابر ۱۱۱.۲۰ و ۵.۷۳ می‌باشد و میانگین و انحراف استاندارد گروه کنترل نیز ۱۱۳.۱۳ و ۷.۳۱

است. میانگین و انحراف استاندارد گروه آزمایش در پس‌آزمون به ترتیب ۱۱۸.۹۳ و ۴.۸۵ است و میانگین و انحراف استاندارد گروه کنترل نیز ۱۱۴.۲۰ و ۶.۱۶ است. در این پژوهش شبه‌آزمایشی از طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون استفاده شده است. بنابراین روش آماری مناسب چنین طرحی به ویژه برای کنترل اثر پیش‌آزمون، تحلیل کواریانس می‌باشد. برای انجام تحلیل کواریانس ابتدا نیاز است پیش‌فرض‌های آن مورد بررسی قرار گیرد.

۱.۳ پیش فرض همگنی واریانس خطا

برای بررسی همگنی واریانس‌ها از آزمون لون استفاده شد. نتایج آزمون لون در جدول زیر آمده است:

جدول ۴. نتایج آزمون لون جهت بررسی همگنی واریانس خطا در متغیر مسئولیت‌پذیری اجتماعی

متغیر	F	DF1	DF2	سطح معنی‌داری
مسئولیت‌پذیری اجتماعی	۰.۹۹	۱	۲۸	۰.۳۲۷

نتایج تحلیل جدول شماره ۴ نشان می‌دهد واریانس گروه‌های مورد مطالعه در متغیر مسئولیت‌پذیری اجتماعی از واریانس یکسانی برخوردار هستند؛ یعنی واریانس خطا در دو گروه برابر است.

۲.۳ پیش فرض همگنی شیب رگرسیونی

مهمترین پیش‌فرض تحلیل کواریانس بررسی همگنی شیب رگرسیونی است. در این پژوهش نیز همگنی شیب رگرسیونی بررسی شد و نتایج آن در جدول زیر آمده است:

جدول ۵. نتایج اثرات تعاملی پیش‌آزمون و متغیر مستقل

منابع تغییر	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	درجه آزادی	F	سطح معنی‌داری
گروه پیش‌آزمون	۰.۵۲۱	۰.۵۲۱	۱	۰.۰۳۷	۰.۸۴۹

اثر بخشی برنامه‌ی آموزش فلسفه برای ... (وریا نوروزی و دیگران) ۲۸۵

با توجه به محقق شدن پیش فرض‌های آماری، از روش آماری تحلیل کواریانس برای بررسی و آزمون فرضیه تحقیق استفاده شد.

جدول ۶: نتایج تحلیل کواریانس تک‌متغیره تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان

منابع تغییر	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	DF	F	سطح معنی‌داری	اتا
گروه	۲۶۱.۲۱۷	۲۶۱.۲۱۷	۱	۱۹.۲۴	۰.۰۰۰	۰.۴۱۶
خطا	۳۶۶.۵۴۰	۱۳.۵۷۶	۲۷	-	-	-
کل	۴۰۸۶۳.۰۰۰	-	۳۰	-	-	-

نتایج تحلیل جدول شماره (۶) نشان می‌دهد $F=19.24$ و در سطح $p < 0.05$ معنی‌دار است. بنابراین فرضیه پژوهش مبنی بر تأثیر برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر میزان مسئولیت‌پذیری آنان تایید می‌گردد و فرض صفر رد می‌گردد.

۴. نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان (فبک) بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان صورت گرفت. بر این اساس فرضیه پژوهش به دنبال بررسی تأثیر برنامه آموزش فلسفه برای کودکان بر مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان ابتدایی بود. نتایج تحلیل نشان داد که پس از مداخله تفاوت معناداری میان دو گروه آزمایش و گواه وجود دارد. یعنی دانش‌آموزان گروه آزمایش نمرات بالاتری را نسبت به دانش‌آموزان گروه گواه در پس‌آزمون کسب کردند. لذا می‌توان گفت متغیر مستقل آزمایشی (فبک) بر افزایش مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان پسر پایه ششم موثر بوده است.

همان‌طور که فرضیه پژوهش نیز مویده آن است، آموزش فلسفه برای کودکان بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان موثر است، چرا که فبک از طریق ایجاد اجتماع پژوهشی و مطرح کردن مباحث چالش‌برانگیز، با تسهیل‌گری مربی سعی در حل مسأله، پرورش مهارت تفکر انتقادی، تصمیم‌گیری و تقویت مهارت‌های استدلال و تجزیه و تحلیل شرکت‌کنندگان دارد. مولفه‌هایی که همگی در تقویت مسئولیت‌پذیری کودکان و نوجوانان در همه ابعاد آن شامل تعهد درونی، تعهد بیرونی، احساس امنیت، عزت نفس در مدرسه و احساس تعلق و همچنین

مولفه‌های خودمدیریتی، نظم‌پذیری، قانونمندی، امانتداری، وظیفه‌شناسی، سازمان‌یافتگی و پیشرفت‌گرایی تاثیرگذار هستند.

نتایج این پژوهش با پژوهش‌های فتحی و احقر (۱۳۹۷) با عنوان تاثیر آموزش فلسفه برای کودکان به روش پژوهش مشارکتی بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان، و جمالی و جایروند (۱۳۹۵) با عنوان بررسی تاثیر آموزش فلسفه بر مسئولیت‌پذیری کودکان بیش فعال همسو است. همچنین نتایج پژوهش‌های "بررسی تأثیر فلسفه برای کودکان بر مهارت استدلال دانش‌آموزان پسر کلاس پنجم" (Rostami & ei al, 2019)، "اثربخشی آموزش فلسفه برای کودکان بر رشد اخلاقی دانش‌آموزان پسر پایه ششم دبستان" (اعتصامی و شفیع‌آبادی، ۱۳۹۸) تحقیق "تاثیر آموزش فلسفه برای کودکان با استفاده از داستان‌های بومی در رشد اخلاقی دانش‌آموزان ابتدایی" (نویدیان، واحدی و همکاران، ۱۳۹۸)، پژوهش عیسی‌مراد، نفر و سادات فاطمی (۱۳۹۸) با عنوان "اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان بر همدلی و حل مسئله اجتماعی دانش‌آموزان پنجم ابتدایی"، پژوهش "اثربخشی روش اجتماع پژوهشی در برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان" (حبیبی‌کلیر، فرید و محمدزاده، ۱۳۹۸) و "اثربخشی برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش توانایی حل مسأله و قضاوت اخلاقی در دانش‌آموزان" توسط جلیلیان، عظیم‌پور و جلیلیان (۱۳۹۵) در زمینه تاثیر فبک بر ابعاد اجتماعی، اخلاقی، هیجانی و توانایی استدلال کودکان و نوجوانان صورت گرفته است، با این پژوهش دارای همسویی کامل است. مولفه‌های برنامه آموزش فلسفه برای کودکان با ماهیت شناختی، عاطفی و عملکردی تبیین شده و پیامد آن تغییر فردی و اثرگذاری اجتماعی است. درگیری شناختی فراگیر مهم‌ترین بعد برنامه است، و به تغییر نگرشی و عملکردی نیز منجر خواهد شد. بعد شناختی آموزش با تاکید بر استدلال فردی، سبب فرو ریختن تعادل عقلانی، و بازآرایی و تعادل یابی آن در جهت دگرپذیری و مسئولیت شخصی در فرایند اجتماعی است. برنامه آموزش فلسفه برای کودکان بیشتر در قالب داستان و محتواهای تفکر برانگیز که غالباً مورد علاقه دانش‌آموزان بوده، طراحی شده است. بنابراین چنانچه دانش‌آموزان بتوانند با شخصیت‌های مثبت داستان هم‌زاد پنداری کنند و نوعی گفتگوی درونی با خود شکل گیرد، به تغییر نگرش و رفتار مطلوب اجتماعی منجر می‌شود. نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد برنامه فلسفه برای کودکان نوعی مواجهه درونی فرد با خودش را شکل داده و با تفکر بازتابی، فرد ارتباطش در تعامل اجتماعی را بازبینی می‌کند.

در زمینه تاثیر متغیرهای مستقل آموزشی دیگر بر مولفه‌ی مسئولیت‌پذیری، پژوهش‌های "تأثیر بازی مبتنی بر هوش اخلاقی بر وجدان، خویشتن‌داری و مسئولیت‌پذیری اجتماعی کودکان با استعداد دبستانی" توسط جلائی، چراغ‌ملائی و خدابخش پیرکلانی (۱۳۹۸)، "نقش آموزش صلح در مسئولیت‌پذیری و مهارت خودبازداری دانش‌آموزان" توسط کاظم‌پور و باباپورواجاری (۱۳۹۶) و "تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی - ارتباطی بر مسئولیت‌پذیری و سازگاری دانش‌آموزان" شریعت‌باقری (۱۳۹۷) از جمله تحقیقات انجام شده است که همگی نشان‌دهنده‌ی تاثیر آموزش متغیرهای مختلف پژوهش بر مسئولیت‌پذیری بوده و با تحقیق حاضر دارای همسویی کامل است. در کل می‌توان گفت متغیرهای پیش‌بین ذکر شده همسو با برنامه فلسفه برای کودکان در دامنه‌ی مولفه‌های تقویت مهارت‌های زندگی اجتماعی قرار می‌گیرند. به عبارتی این مولفه‌ها و شیوه آموزش عملی آن با تمرکز بر آموزش به شیوه اندیشیدن، توانایی تجزیه و تحلیل، مفهوم‌سازی، استدلال و قضاوت را تقویت می‌کنند، تا با توسعه نگرش در راستای مسئولیت اجتماعی، فرد با منطق و جامع‌نگری عمل کند.

در تبیین نتایج حاصل می‌توان اذعان کرد با توجه به اهداف و رویکرد برنامه آموزشی فلسفه برای کودکان که در پی ایجاد فرصت‌هایی است که در آنها دانش‌آموزان با کارهای فکری، مسائل خود را حل کنند (فتحی، احقر و نادری، ۱۳۹۸)، سعی می‌شود به کودکان کمک شود تا از حالت عادی، بی‌تفاوتی و تفکر معمولی به حالت اندیشمندانه، اندیشه‌ورزی و تفکر انتقادی حرکت کنند (Fisher, ۱۳۹۷). در واقع برای قرن‌ها، فلسفه به عنوان یک فعالیت فکری در نظر گرفته شده است که نیاز به مهارت‌های شناختی پیچیده و زمینه‌های مستعد مربوط به تفکر پیچیده (یا انتقادی) دارد، اما رویکرد فلسفه برای کودکان (فبک) توسعه تفکر انتقادی در دانش‌آموزان از طریق گفتگوی فلسفی است و آموزش فلسفه در معنای عام آن و طرح موضوعات فلسفی مطرح نیست. در دنیای امروز، جامعه مسئولیت ارزش‌ها را به جای حوزه اجتماعی، به حوزه شخصی واگذار می‌کند، بنابراین باید بیشتر به همکاری و تحقیق پرداخت تا دانش‌آموزان را در مقابل یکدیگر قرار داد و به جای "آموزش چگونگی" توجه بیش از حد را به "آموزش آن" معطوف کرد. باید فلسفه را در طول سال‌های مدرسه در برنامه‌ی درسی گنجانند، و از طریق یک تحقیق مشترک که کودکان را قادر می‌سازد در یک جامعه باز مشروط به تعقل شرکت کنند، آن را آموزش داد (cam, 2014).

رویکرد آموزشی برنامه‌ی فلسفه برای کودکان به عنوان روشی فعال و دانش‌آموز محور می‌تواند جهت تقویت و افزایش مهارت‌های اجتماعی و سطح بالای تفکر، و دیگر ابعاد

وجودی کودکان استفاده شود. در این راستا تقویت حس مسئولیت‌پذیری اجتماعی به عنوان مهارت و مولفه‌ای مهم در بعد فردی و اجتماعی، جهت ورود کودکان به اجتماع بسیار ضروری و لازم است. دانش‌آموز مسئولیت‌پذیر برای جامعه‌ی خود نقش مفیدی را ایفا می‌کند، نیاز جامعه را بر نیاز شخصی خود مقدم می‌شمارد و حقوق شهروندی را رعایت می‌کند (جلائی، چراغ‌ملائی و خدابخش‌پیرکلانی، ۱۳۹۸).

بنابراین فبک می‌تواند به عنوان رویکرد و روشی نوین، جهت تقویت و بهبود حس مسئولیت‌پذیری در کودکان و نوجوانان، در برنامه‌ی آموزشی و برنامه‌ریزی درسی دوره‌های ابتدایی و متوسطه و همچنین تربیت معلم ایران بیش از پیش مورد توجه قرار گیرد. همچنان‌که نتایج پژوهش دمتی و گروگالوا (Dementiy & Grogoleva, 2016) نیز بیان می‌کند تقویت حس مسئولیت‌پذیری، مستلزم یادگیری فعال در مدرسه و فراهم کردن بستر و شرایط مناسب می‌باشد.

پی‌نوشت‌ها

۱. مربی در کلاس‌های آموزش فلسفه برای کودکان با عنوان تسهیل‌گر خوانده می‌شود، که پژوهشگر دوره‌های ویژه را زیر نظر دکتر یحیی قائدی در دانشگاه خوارزمی طی کرده است.
۲. به دلیل شباهت و نزدیکی این دو مفهوم و با توجه به داستان انتخابی در جلسات پنجم و ششم دو هدف مدنظر قرار گرفت، تا از طولانی شدن جلسات نیز جلوگیری شود.
۳. آن چه می‌دانم، آن چه می‌خواهم بدانم، آن چه آموخته‌ام
۴. روش تدریس جیگساو یکی از روش‌های تدریس مشارکتی است که در سال ۱۹۷۸ توسط آرنسون برای اولین بار به کار برده شد.

کتاب‌نامه

- اعتصامی، حمیده. شفیع‌آبادی، عبدالله. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش فلسفه برای کودکان بر رشد اخلاقی دانش‌آموزان پسر پایه ششم دبستان، فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی. 10.22054/QCCPC.2020.40874.2104
- اکبری، احمد. مسعودی، جهانگیر. (۱۳۹۳). فلسفه برای کودکان: رویکردهای تربیت دینی به آموزش تفکر، پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد، سال چهارم، شماره ۴ (۲).

اثربخشی برنامه‌ی آموزش فلسفه برای ... (وریا نوروزی و دیگران) ۲۸۹

جاویدی کلاته جعفرآبادی. طاهره، اکبری، احمد. (۱۳۸۸). تحلیلی بر برنامه‌ی درسی فلسفه برای کودکان و ویژگی‌های مواد خواندنی مناسب در اجرای آن، همایش ملی کتابخانه‌های آموزشگاهی: پویاسازی نظام آموزشی و مشارکت در فرایند یاددهی - یادگیری.

جلائی، مانده، چراغ ملایی، لیلا، خدابخش پیرکلانی، روشنک. (۱۳۹۸). تاثیر بازی مبتنی بر هوش اخلاقی بر وجدان، خویشتنداری و مسئولیت‌پذیری اجتماعی کودکان با استعداد دبستانی، فصلنامه روان‌شناسی تربیتی (روانشناسی و علوم تربیتی)، ۱۵(۵۴)، ۸۹-۵۹.

جلیلیان، سهیلا. عظیم‌پور، احسان. جلیلیان، فریبا. (۱۳۹۵). اثربخشی برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش توانایی حل مسأله و قضاوت اخلاقی در دانش‌آموزان، فصلنامه پژوهش‌های تربیتی، دوره ۳ شماره ۳۲، ۸۰-۱۰۱.

جمالی، معصومه. جاپروند، حمداله. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش فلسفه بر مسئولیت‌پذیری کودکان بیش‌فعال، چهارمین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، دوفصلنامه مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران، <https://civilica.com/doc/546917>

حبیبی کلپیر، رامین، فرید، ابوالفضل. محمدزاده، رقیه. (۱۳۹۸). اثربخشی روش اجتماع پژوهشی در برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان، فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی، دوره ۱۴ شماره ۵۳، ۶۷-۸۷.

حسینی، سیدعلی، رهنما، اکبر، موسوی، رقیه. (۱۴۰۰). مطالعه مبانی هستی‌شناسی رویکرد مرلوپونتی و لیپمن به منظور تدوین الگوی تلفیقی در برنامه فلسفه برای کودکان، دو فصلنامه تفکر و کودک، ۱۲(۲)، ۱۵۷-۱۷۹.

خدیوی، اسدالله، الهی، ایران. (۱۳۹۲). بررسی رابطه بین مسئولیت‌پذیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع اول متوسطه (پایه هفتم) شهرستان مهاباد، فصلنامه زن و مطالعات خانواده، دوره ۶ شماره ۲۲، ۳۷-۶۰.

شاه‌محمدی، نیره. (۱۳۹۹). بررسی اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان پایه ششم، دوفصلنامه تفکر و کودک، ۱۱(۱)، ۹۷-۱۱۶.

شریعت‌باقری، محمد مهدی. (۱۳۹۷). تاثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی - ارتباطی بر مسئولیت‌پذیری و سازگاری دانش‌آموزان، فصلنامه روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، دوره ۹ شماره ۳۲.

شهیدی، مریم. زربخش، محمدرضا. (۱۳۹۵). رابطه بین فراشناخت‌حالتی و مسئولیت‌پذیری با خودنظم‌دهی تحصیلی، فصلنامه سلامت روان کودک، دوره ۲ شماره ۲، ۴۹-۵۷.

صابری، الهام، عباسی، عفت، قائدی، یحیی، علی‌عسگری، مجید. (۱۳۹۹). طراحی و اعتباربخشی الگوی برنامه درسی فلسفه برای کودکان در دوره اول متوسطه ایران، دوفصلنامه تفکر و کودک، ۱۱(۲)، ۱۱۵-۱۵۷.

۲۹۰ تفکر و کودک، سال ۱۳، شماره ۲، پاییز و زمستان ۱۴۰۱

عبدالله پور، رویا، سرمادی، محمدرضا، پیرانی، ذبیح، سیفی، محمد. (۱۳۹۸). تاثیر برنامه فلسفه برای کودکان (فبک) بر نگرش اخلاقی دانش آموزان و تبیین مولفه های آن از منظر قرآن، فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، دوره ۲۷ شماره ۴۳، ۱۱۳-۱۴۳.

عطریان، نرگس، عطریان، فرامرز. (۱۴۰۰). طراحی الگوی تدریس پرورش تفکر فلسفی در دوره ابتدایی، دوفصلنامه تفکر و کودک، ۱۲(۱)، ۲۰۲-۱۸۱.

عیسی مراد، ابوالقاسم، نفر، زهرا. سادات فاطمی، فاطمه. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان بر همدلی و حل مسئله اجتماعی دانش آموزان پنجم ابتدایی، فصلنامه مطالعات روانشناسی بالینی، دوره ۹ شماره ۳۶، ۱۱۷-۱۳۴.

فتحی، لیلا. احقر، قدسی. (۱۳۹۷). تاثیر آموزش فلسفه برای کودکان به روش پژوهش مشارکتی بر مسئولیت پذیری دانش آموزان، فصلنامه خانواده و پژوهش، دوره ۱۵ شماره ۳۸، ۷-۱۸.

فتحی، لیلا. احقر، قدسی. نادری، عزت الله. (۱۳۹۸). تاثیر آموزش فلسفه برای کودکان (P4C) به روش پژوهش مشارکتی بر روابط میان-فردی دانش آموزان، فصلنامه تعلیم و تربیت، دوره ۳۵ شماره ۴، ۵۱-۶۴.

فرزانفر، جواد. اعجم، علی اکبر. (۱۳۹۵). داستان هایی برای برنامه فلسفه برای کودکان مبتنی بر تفکر انتقادی، فصلنامه پژوهش در برنامه ریزی درسی، دوره ۱۳ شماره ۴۸، ۱۰۶-۱۱۸.

فیشر، رابرت. (۱۳۹۷). آموزش تفکر به کودکان، ترجمه افسانه نجاریان و مسعود صفایی مقدم، تهران: نشر رسش و گوزن.

قائدی، یحیی (۱۳۸۳). آموزش فلسفه به کودکان، نشر دواوین، تهران.

قائدی، یحیی، (۱۳۸۴). اصول فلسفه تعلیم و تربیت، تهران، سنجش.

کاظم پور، اسماعیل. باباپور و اجاری، مریم. (۱۳۹۶). تاثیر آموزش صلح بر مسئولیت پذیری دانش آموزان، فصلنامه علمی - پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، دوره ۸ شماره ۳۲، ۶۵-۸۲.

کنعانی هرنندی، ستاره، نوریان، محمد، نوروزی، داریوش، عبایی کوپایی، محمود. (۱۴۰۰). تاثیر برنامه درسی فلسفه برای کودکان بر رشد خلاقیت دانش آموزان، دوفصلنامه تفکر و کودک، ۱۲(۱)، ۲۰۳-۲۳۰.

گلاسر، ویلیام. (۲۰۱۳). تئوری انتخاب، ترجمه علی صاحبی (۱۳۹۵). چاپ نهم، تهران: سایه سخن.

ماهری، ساناز، عراقیه، علیرضا، قائدی، یحیی، مهدی زاده، امیرحسین، سوسه‌بایی، پری. (۱۴۰۰). شناسایی چالش های آموزش فلسفه برای کودکان از نظر مربیان پیش دبستانی (یک مطالعه پدیدار شناسانه)،

دوفصلنامه تفکر و کودک، ۱۲(۱)، ۲۸۷-۲۵۹

اثربخشی برنامه‌ی آموزش فلسفه برای ... (وریا نوروزی و دیگران) ۲۹۱

مردآزادبهی، الناز، یاریقلی، بهبود، پیری، موسی. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان به روش اجتماع پژوهشی بر اضطراب تحصیلی دانش‌آموزان، دو فصلنامه تفکر و کودک، ۱۱(۲)، ۲۵۵-۲۳۱. میرباقری، سیده شکوفه. نوشادی، ناصر. نیکدل، فریبرز. (۱۳۹۸). بررسی تاثیر برنامه فلسفه برای کودکان بر نظریه ذهن و باورهای ماکیاولیستی در دوره ابتدایی، دو فصلنامه تفکر و کودک، دوره ۱۰ شماره ۱. ۲۶۱-۲۷۷.

ناجی، سعید. (۱۳۸۷). کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان، گفت‌وگو با پیشگامان، ج ۱، تهران: انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

نعمتی، پری‌سیما. (۱۳۸۷). تهیه و هنجاریابی آزمون مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دوره راهنمایی در دو بعد شخصی و اجتماعی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.

نقدعلی، محسن. پناهی، زهرا. (۱۳۹۰). ارتباط اجتماع پژوهشی در برنامه فلسفه برای کودکان با روش‌های تدریس فعال و مشارکتی، دو فصلنامه تفکر و کودک، دوره ۲ شماره ۲. ۱۰۱-۱۲۶. نویدیان، انور. واحدی، شهرام. فتحی‌آذر، اسکندر. بدری‌گرگری، رحیم. (۱۳۹۸). تاثیر آموزش فلسفه برای کودکان با استفاده از داستان‌های بومی در رشد اخلاقی دانش‌آموزان ابتدایی، فصلنامه تدریس پژوهی، دوره ۷ شماره ۳، ۵۴-۶۹.

نویدیان، انور. واحدی، شهرام. فتحی‌آذر، اسکندر. بدری‌گرگری، رحیم. (۱۴۰۰). تاثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانش‌آموزان ابتدایی با رویکرد مبتنی بر زمینه فرهنگی، فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی، ۱۲(۲)، ۲۶۵-۲۸۲.

هدایتی، مهرنوش (۱۳۹۷). الگویی برای پیشرفت معرفت فلسفی در برنامه فلسفه برای کودکان، ماهنامه رویش روان‌شناسی، دوره ۷ شماره ۱۱. ۱۰۱-۱۵۲.

هلاجیان، مهدیه. سعدی‌پور، اسماعیل. (۱۳۹۵). بررسی اثربخشی آموزش روش ایفای نقش بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دختر اول دبیرستان، فصلنامه روان‌شناسی مدرسه، دوره ۵ شماره ۲، ۱۵۱-۱۶۶.

هیوه‌چی، آی‌سون، باقرپور، معصومه. (۱۳۹۹). بررسی رابطه برون‌دادهای غیرآکادمیک آموزش مدرسه‌ای با مهارت‌های اجتماعی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان، فصلنامه آموزش در علوم انتظامی، ۸(۲)، ۱۱-۳۴.

یدالهی‌صابر، فاطمه. ابراهیمی، محمداسماعیل. زمانی، نرگس. صاحبی، علی. (۱۳۹۸). تعیین اثربخشی آموزش تئوری انتخاب بر مسئولیت‌پذیری و امیدواری دانشجویان دختر، دوفصلنامه شناخت اجتماعی، دوره ۸ شماره ۱۵. ۱۶۵-۱۷۴.

- Barrow, W. (2010). Dialogic, participation and the potential for Philosophy for Children. *Thinking Skills and Creativity*, 5(2), 61-69.
- Barrow, W. (2015), "I think She's Learnt How to Sort of Let the Class Speak: Children's Perspectives on Philosophy for Children as Participatory Pedagogy", *Thinking Skills and Creativity*, vol. 5, no. 17.
- Bugdayci, S. (2019). Examining personal and social responsibility levels of secondary school students. *Universal Journal of Educational Research*, 7(1), 206-210.
- Cam, P. (2014). Philosophy for children, values education and the inquiring society. *Educational Philosophy and Theory*, 46(11), 1203-1211.
- Dementiy, L. I. and Grogoleva, O. Y. (2016). The structure of responsibility of preschool and primary school age children. *Social and behavioral sciences*. 233. 372-376.
- Fisher, A., and J. Tallant. (2019). "Can Teaching Philosophy in Schools Count Towards the Research Excellence Framework (UK)?" *Cogent Education* 2, no. 1: 1– 13.
- Kozer, L. (2007). *Life and Thought of Sociological Elders*, translated by Mohsen Thalasi, Tehran: Scientific.
- Lipman, Matthew (2003), "Thinking IN Education", Cambridge University Press, New York.
- Hurtubise Malboeuf, C., Léger-Goodes, T., Mageau, G. A., Joussemet, M., Herba, C., Chadi, N & Gagnon, M. (2021). Philosophy for children and mindfulness during COVID-19: Results from a randomized cluster trial and impact on mental health in elementary school students. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 107, 110260.
- Masi, D. & Santi, M. (2016). Learning democratic thinking: a curriculum to philosophy for children as citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 48(1), 136-150.
- Mergler, A. s. (2007). Relationship between personal responsibility, emotional intelligence and steam in adolescents and young adults. *The Australian Educational and Developmental psychologist*, vol. 24, no 1, pp: 5-18.
- Moriyón, García-F., González-Lamas, J., Botella, J., González Vela, J., 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*, 10(4), 119.
- Nelson, D., & Bianco, C. (2013), Increasing Student Responsibility And Active Learning In An Undergraduate Capstone Finance Course. *American Journal of Business Education (AJBE)*, 6(2), 267-278.
- Post, T. R and A. k, Eliis, and A. K. Humphreys and L, j. Bugghey.(1997). *Interdisciplinary Approach to curriculum*. Merill, prentice Hall. Newjersy, columbus, ohio.
- Rostami, K., Fayaz, I., Mofidi, F., Maleki, H., & Beheshti, S. (2019). The Effect of Philosophy for Children Educational Program on the Reasoning Skills of the Fifth Grade Elementary School Boy Students. *jiera*, 13(46), 23-33.

اثر بخشی برنامه‌ی آموزش فلسفه برای ... (وریا نوروزی و دیگران) ۲۹۳

Topping, K. J., & Trickey, S. (2014). The role of dialog in philosophy for children. *International Journal of Educational Research*, 63, 69-78.

Widita, A., & Nurihsan, A. J. (2020, March). The Development of Internalization of Character Responsibility Through the Cooperative Learning Model on Students in Elementary School. In *International Conference on Elementary Education* (Vol. 2, No. 1, pp. 387-394).

Wu, C. (2021). Training Teachers in China to Use the Philosophy for Children Approach and Its Impact on Critical Thinking Skills: A Pilot Study. *Education Sciences*, 11(5), 206.

Yan, S., Walters, L. M., Wang, Z., & Wang, C. C. (2018). Meta-Analysis of the Effectiveness of Philosophy for Children Programs on Students' Cognitive Outcomes. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 39(1), 13-33.