تاثیر آموزش فلسفه برای کودکان (P4C) به روش پژوهش مشارکتی بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان

لیلا فتحی [۱]
دکتر قدسی احقر [۲]
دکتر عزت الله نادری [۳]

چکیـده

هدف پژوهش حاضر[۴] بررسی اثربخشی آموزش فلسفه برای کودکان (P4C) به روش پژوهش مشارکتی بر مسئولیت‌پذیری دانش آموزان بوده است. این پژوهش شبه‌تجربی از نوع پیش‌آزمون پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعهٔ مورد مطالعه شامل همهٔ دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه مدارس دولتی شهر تهران در سال ۹۵-۱۳۹۴ بوده است که با بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری چندمرحله ای، ۵۰ تن از دانش‌آموزانی که مسئولیت‌پذیری آنها پایین‌تر از سطح متوسط بود انتخاب و با قرعه‌کشی یک گروه به عنوان گروه آزمایش(۲۵ نفر) و گروه دیگر به عنوان گروه گواه (۲۵نفر) انتخاب شدند. برنامه آموزش فلسفه برای کودکان به روش پژوهش مشارکتی، روی گروه آزمایش در ده جلسه ۹۰ دقیقه ای اجرا شد در حالی که گروه کنترل هیچ گونه آموزشی در این زمینه دریافت نکرد. پس از مداخله در مرحله پس آزمون هر دو گروه (آزمایش و گواه) پرسشنامه مسئولیت‌پذیری را تکمیل کردند. برای تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و استنباطی (آزمون تحلیل کوواریانس میان-گروهی) استفاده شده است. ضمن تایید فرضیه اصلی پژوهش، نتایج نشان داد که مسئولیت‌پذیری دانش آموزانی که آموزش فلسفه برای کودکان را دریافت کرده اند به طور معناداری بالاتر از مسئولیت‌پذیری دانش آموزانی است که این آموزش را دریافت نکرده اند. بنابراین آموزش فلسفه به روش پژوهش مشارکتی بر مسئولیت‌پذیری دانش آموزان مؤثر است.

کلید واژگان: فلسفه برای کودکان، روش پژوهش مشارکتی، مسئولیت‌پذیری

تاریخ دریافت: ۹۵/۹/۲۹ تاریخ پذیرش: ۹۶/۹/۲۹

۱. دانشجوی دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران l.fathi70@yahoo.com
۲. دانشیار سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش (نویسنده مسئول) ahghar2004@yahoo.com
۳. استاد دانشگاه خوارزمی و دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران eznaderi@hotmail.com
۴. این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول می‌باشد.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-30]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.1.1.9]

مقدمه

برای حرکت در جهت کاربردی کردن فلسفه برای کودکان[1]، آموزش تفکر انتقادی برای کودکان و نوجوانان شاید تازه‌ترین و بزرگ‌ترین گامی است که با هدف تقویت و بالابردن مهارت استدلال، داوری و قدرت تمیز برداشته شده است. این برنامه نمونه ای روشن از کاربرد فلسفه در تعلیم و تربیت است و هدف آن با سایر برنامه‌های فلسفه کاربردی تفاوت دارد. لیپمن بنیانگذار برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان، در سال ۱۹۷۴ مؤسسهٔ "بسط و ترویج فلسفه برای کودکان"[2] را همراه با شارپ[3] برای بسط و توسعهٔ فلسفه برای کودکان تأسیس کرد و با توسعهٔ موضوعات جدید برای کودکان و نوجوانان، این برنامه در بسیاری از کشورهای جهان مطرح شد. در برنامه درسی فلسفه برای کودکان، دانش آموران قادر می‌شوند که در موقعیتهای جدید واکنش مناسب نشان دهند و رفتارهای خود را با توجه به اهداف آینده شکل دهند. بنابر نظریه لیپمن، اهداف برنامه فلسفه برای کودکان شامل پرورش تفکر خلاق[4]، پرورش تفکر انتقادی[5]، تفکر مسئولانه[6]، پرورش ارزشهای اخلاقی، آموزش ارزشهای اخلاقی، آموزش ارزشهای هنری و نیز رشد روابط فردی و میان–فردی است. همچنین دانش آموزان 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 (قائدی،۱۳۸۳).

در برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان تلاش می‌شود تا فرد چگونگی یادگیری تطبیق دادن خود با آینده و نحوهٔ شکل‌دهی به آینده را بیاموزد (مرعشی و همکاران،۱۳۸۶). این برنامهٔ آموزشی، به‌منزلهٔ 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، درپی ایجاد فرصتهایی است که در آنها دانش آموزان با فعالیتهای فکری مسائل خود را حل می‌کنند. در رویکرد فلسفه برای کودکان، آموزش فلسفه به کودک به معنای عام آن، هدف نیست، بلکه این روش کودکان را با فکر کردن، پرسش و پاسخ، کندوکاو و انتقاد آشنا می‌کند و در ضمن روحیهٔ مسئولیت پذیری در آنها به وجود می آورد (جاویدی کلاته جعفرآبادی و اکبری، ۱۳۸۸).

1. Philosophy for Children (P4C)
2. Institute for the Advancement of Philosophy for Children
3. Sharp, A. M .
4. Creative thinking
5. Critical thinking
6. Responsive thinking

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-30]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.1.1.9]

لیپمن در سال ۱۹۷۴ با مطرح کردن برنامهٔ فلسفه برای کودکان و با بهره‌گیری از روش پژوهش مشارکتی[1] ثابت کرد که تحقق اهداف تعلیم و تربیت در گرو به کارگیری الگوهای تدریس مطلوب است.

روشهای مبتنی بر مشارکت دانش آموزان از ضرورتهای آموزشی است. به عبارت دیگر محتوای مطالب درسی بر درگیری مستقیم دانش آموزان تأکید دارد و آنان را فعال می‌کند. از این رو باید به دانش آموزان رسم طرح مسأله و بحث و گفتگو را آموخت. برای تحقق بخشیدن به این هدف، باید از روشهای فعال تدریس[2] بهره جست تا دانش آموزان در جریان یادگیری مشارکت فعال داشته باشند.

شایان ذکر است که روشهای یادگیری مشارکتی، به سبب مشارکت و درگیری فعال دانش آموزان در جریان آموزش، از انواع روشهای فعال به شمار می آیند، اما آنچه این روشها را از روشهای فعال متمایز می کند، همکاری و همفکری چند دانش آموز برای دستیابی به هدف است. امکان دارد روش فعال میان معلم و دانش آموز به کار گرفته شود، اما روشهای یادگیری مشارکتی به صورت گروهی است و در آن منافع گروه اهمیت بسیار دارد. از آنجا که اهداف روش یادگیری مشارکتی و فعال یکی است، بنابراین این دو روش معمولاً تحت یک عنوان مطرح می‌شوند (فضلی‌خانی، ۱۳۸۲).

از جمله روشهای پژوهش مشارکتی، روش بارش مغزی یا بارش فکری[3]، روش استقرایی[4] و روش بدیعه‌پردازی[5] است. ویژگیهای آموزش فلسفه با استفاده از روش پژوهش مشارکتی عبارت اند از:

۱. فراگیران در روشهای پژوهش مشارکتی روشهای یادگیری را می‌دانند، بنابراین خود در فرآیند آموزش به برنامه‌ریزی و اجرا و ارزشیابی آنها می‌پردازند. کار معلم تسهیل فرآیند یادگیری و راهنمایی دانش آموزان است.
۲. فراگیر و معلم هر دو مسئول اند.
۳. مهارتهایی چون اندیشیدن، حل مسأله، تفکر و خلاقیت اهمیت ویژه دارند.
۴. بر اعتماد به نفس و حس مسئولیت‌پذیری فراگیران افزوده می‌شود.

1. Community of inquiry
2. Active methods for teaching
3. Brainstorming
4. Inductive thinking
5. Synectics

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-30]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.1.1.9]

۵. روحیه کاوشگری و تفحص در افراد تقویت می‌شود.

هدف برنامه P4C این نیست که موضوعات فلسفی را برای افراد غیر فیلسوف روشن و مسائل آن را حل کند، بلکه می‌خواهد به دانش آموزان کمک کند تا خودشان کار فکری انجام دهند و مسائل خود را حل کنند (لیپمن، ۲۰۰۳). در این برنامه، با در نظر گرفتن این واقعیت که رشد مهارتهای تفکر در دوران بزرگسالی سخت‌تر از دوران کودکی است، به همان نحو که آموزش ریاضیات از دوران کودکی شروع می‌شود، آموزش تفکر نیز از خردسالی آغاز می‌شود.

احساس مسئولیت یکی از ویژگیهای شخصیتی انسانهاست که عبارت از قابلیت پذیرش، پاسخگویی و به عهده گرفتن کاری است که از کسی درخواست می‌شود و فرد حق دارد آن را بپذیرد یا نپذیرد (کلمز و بین، ترجمه علی‌پور، ۱۳۸۶). سرتو [1](۱۹۸۹) معتقد است که مسئولیت‌پذیری تعهد و الزام درونی فرد برای انجام دادن مطلوب فعالیتهایی است که به عهدهٔ وی گذاشته می‌شود (موسوی ده موردی، ۱۳۷۷). انسانهایی که مداوم از خود می‌پرسند دنیا چه معنایی دارد، باید متوجه باشند که این زندگی است که از انسان می‌پرسد چه معنایی به هستی خود می‌دهد. انسانها صرفاً با مسئول بودن می‌توانند به زندگی پاسخ دهند. یکی از ویژگیهای فردی انسان مسئولیت‌پذیر بودن اوست. واژهٔ مسئولیت‌پذیری در عرف به معنای توانایی پاسخ دادن مؤثر و تصمیم‌گیریهای مناسب در شرایط و موقعیتهای گوناگون است. منظور از تصمیم‌گیریهای مناسب آن است که فرد در چارچوب هنجارهای اجتماعی و انتظارهایی که معمولاً از او می‌رود، دست به انتخابی بزند که سبب ایجاد روابط انسانی مثبت، افزایش ایمنی، موفقیت و آسایش خاطر وی شود. پاسخ مؤثر پاسخی است که فرد را قادر می‌سازد تا به هدفهایی که سبب تقویت عزت نفس می‌شوند، دست یابد.

گینات [2] (ترجمه سرتیپی، ۱۳۷۱) معتقد است که احساس مسئولیت در درون فرد ریشه دارد و ارزشهایی که فرد در خانه و اجتماع کسب می‌کند، آن را رشد و جهت می‌دهد. مسئولیت‌پذیری عبارت است از احساس ارزشمندی در روح هر انسان که او را ترغیب به فعالیتهای انسانی و اجتماعی می‌کند و نتیجهٔ هر یک از این فعالیتها، برداشتن باری از دوش خانواده یا جامعه است. وی معتقد است که یک انسان مسئول، با تمام وجود آماده است تا وظایف خویش را تشخیص و آنها را انجام دهد.

1. Serto
2. Ginat

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-30]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.1.1.9]

کشف مفهوم مسئولیت‌پذیری موجب می‌شود که فرد نیازهای خود و دیگران را در نظر بگیرد و برای دیگران دریچه ای باز کند. وی در مرحله ارزش قائل شدن برای فداکاری و مسئولیت‌پذیری یعنی پشتیبانی از افراد وابسته و آسیب پذیر است و به تسلیم پذیری در مقابل انتظارهای دیگران تمایل دارد و افراد دیگر از محبتهای او، بیش از خودش بهره‌مند می‌شوند. کسب آگاهی از عدم تعادل میان خود و دیگران موجب برقراری عدالتی نو می‌شود، عدالتی که تنش میان خودمداری و مسئولیت‌پذیری را از بین می‌برد (زندن[1]، ۱۹۹۳، به نقل از گنجی، ۱۳۷۶). گلاسر[2] در تئوری انتخاب خود می‌گوید به دلایل بسیار روشن ما هر کاری را انجام می‌دهیم انتخاب خودمان است که شامل احساس بدبختی ما نیز می‌شود. دیگران نه می‌توانند ما را بدبخت کنند نه خوشبخت. ما پیش از آنکه تصور می‌کنیم کنترل حیات خود را در دست داریم. در نظریه انتخاب ایجاد روابط با افراد و پذیرش حس مسئولیت مبتنی بر تصمیم‌گیریهای مورد نظر افراد می‌تواند از کنترلهای بیرونی بکاهد و به فرد کمک کند بر خود مسلط شود و مسئولیت اعمال خود را بپذیرد (گلاسر، ۱۳۸۴).

بر اساس نظریهٔ هریسون گاف[3] (۱۹۸۴) وظیفه‌شناسی، مسئولیت‌پذیری، قابلیت اعتماد به نفس، عمل کردن بر اساس نظم و مقررات و اعتماد بر اینکه عقل و دلیل باید بر زندگی مسلط باشد از ویژگیهای شخصیتی نسبتاً پایدار فردی و میان- فردی افراد است. او معتقد است که گرچه مسئولیت تا اندازه‌ای با مردم آمیزی و خویشتنداری همبسته است اما باید بر ارزشها و کنترلها تاکید شود که عوامل مشخص و مهمی در زندگی افرادند. فردی که دارای احساس مسئولیتی بالا است، نیاز خود را در راه جمع فدا می‌کند. این قبیل افراد پیامدهای رفتارهای خود را می‌پذیرند و قابل اعتماد و اطمینان اند. نسبت به ساختار اجتماعی بزرگ‌تر احساس تعهد دارند و اگر چه لزوماً رهبر نیستند، اما درستکارند و به عهد خود وفا می‌کنند. از نظر گاف افراد جامعه ستیز ، افراد مسئولی نیستند، چون مدام متوجه نیازهای خود هستند، اما افرادی که دارای مشاغلی هستند که مستلزم رفتار مسئولانه و توأم با وظیفه شناسی است، افرادی مسئولیت‌پذیرند. گاف معتقد است که فرد مسئول به ارزشهای اجتماعی، اخلاقی و مدنی پایبند است (مارنات، ترجمه شریفی، ۱۳۷۸).

نتایج پژوهش شجاعی (۱۳۹۱) با عنوان "رابطه مسئولیت‌پذیری و سازگاری با انگیزش پیشرفت تحصیلی" نشان داد که میان همه ابعاد مسئولیت‌پذیری (تعهد درونی، تعهد بیرونی، احساس امنیت، عزت نفس در مدرسه و احساس تعلق) با انگیزش پیشرفت دانش آموزان

1. Zenden
2. Glasser
3. Harrison Gough

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-30]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.1.1.9]

همبستگی معنادار وجود دارد. نتایج پژوهش طباطبایی (۱۳۸۸) با عنوان "رابطهٔ سبکهای هویت و مسئولیت‌پذیری با پیشرفت تحصیلی نوجوانان ۱۵ تا ۱۸ سالهٔ شهر تهران" نشان داد که میان سبکهای هویت و مسئولیت‌پذیری با پیشرفت تحصیلی نوجوانان دبیرستانی رابطه وجود دارد. کردلو (۱۳۸۷) در بررسی عوامل موثر بر مسئولیت پذیری نوجوانان دبیرستانی در خانه و مدرسه نشان داد که لازمهٔ مسئولیت پذیری تامین احساس امنیت، احساس تعلق و عزت نفس است. در نتیجه با توجه به شاخص محاسبه شده میان مسئولیت‌پذیری و احساس امنیت، احساس تعلق و عزت‌نفس می‌توان ۵/۳ درصد از مسئولیت پذیری در مدارس را پیش‌بینی نمود.

سبحانی‌جو (۱۳۸۴) بر اساس پژوهش کیفی «خانواده، تحولات جهانی و مسئولیتهای اجتماعی» میزان مسئولیت‌پذیری کودکان در خانواده‌های متفاوت را این چنین بیان کرد: مسئولیت‌پذیری در کودکان بستگی به تجارب گوناگون آنها در خانواده دارد. هرگاه والدین سرمشق خوبی از مسئولیت‌پذیری در خانواده ارائه دهند و فرزندان خود را به همکاری، مشارکت و تصمیم‌گیری تشویق کنند و از انتقاد و بی‌احترامی به کودکان بپرهیزند، زمینه‌ای مناسب برای پرورش احساس مسئولیت در کودکان فراهم می‌آید. بابایی (۱۳۹۱) در پژوهش خود به بررسی و مقایسه رابطه میان مسئولیت‌پذیری و پیشرفت تحصیلی پرداخته و نتیجه گرفته است که مسئولیت‌پذیری، مهارتهای ارتباطی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مدارس شبانه‌روزی بیشتر است. خدری (۱۳۸۰) در پژوهش خود نشان داد که میان هوش، عزت نفس و مسئولیت‌پذیری دانش آموزان همبستگی چندگانه وجود دارد. به این معنا که دانش آموزان درقبال دستیابی به اهداف تعیین شده، احساس مسئولیت بیشتری دارند.

کاکس[1] و همکاران (۲۰۱۰) در مطالعه خود به این نتایج دست یافتند که آموزش فلسفه برای کودکان در مسئولیت‌پذیری آنها مؤثر است. واتسون و همکاران(به نقل از وینگ و همکاران، ۲۰۰۸) در تحقیقی برای ارزیابی درک جوانان از مسئولیت پذیری اجتماعی از عاملهای کاهش خودمحوری و رعایت حال دیگران به منزلهٔ مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری اجتماعی نام برده و اظهار کرده اند که افراد مسئولیت‌پذیر در درجه بالاتری از سلامت اجتماعی قرار دارند. کولز(۲۰۰۶) در تحقیق خود این نتیجه را اظهار می‌دارد که نوجوانان مسئولیت پذیری را از والدین خود، مدارس و محیط اجتماعی محل زندگی خود فرا می‌گیرند. لانگ گومینگ چن(۲۰۰۷) با مطالعه روی دانش آموزان پسر و دختر ۱۵ تا ۱۸ ساله به این نتیجه رسیدند که در مقایسه با دانش آموزان پسر موضوعاتی

1. Cox

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-30]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.1.1.9]

مانند برقراری ارتباط با دیگران و مسئولیت‌پذیری دینامیک‌های اصلی در تعریف هویت برای دانش آموزان دختر می‌باشد. بروئر(۲۰۰۹) در مطالعهٔ خود به این نتیجه دست یافت که احساس مسئولیت مانند هر نوع نگرش و مهارت دیگر آموختنی و اکتسابی است. گلاسر (۲۰۰۰) در تحقیق خود به نتیجه دست یافت که افرادی که هویت آشفته دارند از خود حالتهایی مانند ضعف و مسئولیت ناپذیری و بی اعتمادی نشان می‌دهند. بر اساس شواهد موجود این پژوهش کوششی در پاسخ به این پرسش است که آیا آموزش فلسفه به شیوه پژوهش مشارکتی بر مسئولیت‌پذیری دانش آموزان مؤثر است.

فرضیه پژوهش

– آموزش فلسفه برای کودکان (P4C) به شیوه پژوهش مشارکتی در مسئولیت پذیری دانش آموزان مؤثر است.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر، تحقیقی شبه‌تجربی از نوع پیش‌آزمون پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعهٔ مورد مطالعه شامل همهٔ دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۹۵- ۱۳۹۴بوده است که با بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری چند مرحله ای ۵۰ تن از دانش‌آموزانی که سطح مسئولیت‌پذیری آنها پایین‌تر از متوسط بود انتخاب و با قرعه‌کشی یک گروه به عنوان گروه آزمایش (۲۵ نفر) و گروه دیگر تحت عنوان گروه گواه (۲۵نفر) انتخاب شدند. در مرحله اول هر دو گروه پرسشنامه مسئولیت‌پذیری گاف (۱۹۸۴) را کامل کردند. سپس درگروه آزمایش متغیر مستقل(آموزش فلسفه برای کودکان به روش پژوهش مشارکتی طی ۸ جلسه ۹۰دقیقه ای) انجام شد و گروه گواه هیچ گونه آموزشی دریافت نکرد. پس از مداخله در مرحله پس‌آزمون هر دو گروه (آزمایش و گواه) مجدداً به پرسشنامه مسئولیت پذیری پاسخ گفتند.

ابزار اندازه‌گیری و روایی و پایایی ابزار

پرسشنامه مسئولیت‌پذیری دارای ۷۸ سؤال چهارگزینه ای در پنج خرده مقیاس (تعهد درونی[1]، تعهد بیرونی[2]، احساس امنیت[3]، عزت نفس در مدرسه[4] و احساس تعلق[5]) اندازه‌گیری می‌شود. روش نمره گذاری پرسشنامه، چهارگزینه ای است که در مجموع نمرات میزان مسئولیت پذیری را

1. Internal commitment
2. Outer commitment
3. Feeling of security
4. Esteem in school
5. Feeling of belonging

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-30]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.1.1.9]

نشان می‌دهد. اکبری نژاد (۱۳۸۷) و قاضی (۱۳۸۵) با روش آلفای کرونباخ ضریب پایایی آن را به ترتیب ۰/۸۹ و ۰/۸۷ اعلام نموده اند.

روش تجزیه و تحلیل آماری

ابتدا از آمار توصیفی استفاده شد و داده‌های حاصل از پژوهش درجداول مربوطه آورده شد و در بخش دوم تحلیل آماری صورت گرفت. به منظور تجزیه و تحلیل فرضیه اصلی پژوهش باتوجه به ماهیت آن از آزمون تحلیل کوواریانس میان-گروهی استفاده شد.

نتایج و یافته‌ها

تحلیل فرضیه اصلی پژوهش: آموزش فلسفه برای کودکان به روش پژوهش مشارکتی بر مسئولیت پذیری دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه تاثیر گذار است.

جدول ۱: داده‌های توصیفی مسئولیت پذیری پیش و پس از مداخله به تفکیک گروهها

مسؤولیت پذیری	مرحله	گروه آزمایش		گروه گواه	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
احساس امنیت	پیش از مداخله	۳۸/۹۲	۷/۵۱۰	۴۱/۸۰	۷/۱۲۳
	پس از مداخله	۴۹/۴۰	۲/۰۲۰	۴۱/۶۴	۷/۲۲۷
عزت نفس	پیش از مداخله	۳۵/۹۶	۸/۳۶۸	۴۰/۷۲	۶/۹۲۵
	پس از مداخله	۴۷/۵۶	۲/۳۶۴	۴۱/۰۰	۶/۸۹۲
احساس تعلق	پیش از مداخله	۸۴/۶۴	۱۲/۹۷	۹۰/۰۰	۱۳/۰۹۲
	پس از مداخله	۹۶/۴۰	۵/۱۸۰	۸۹/۱۶	۱۳/۷۷۰
تعهد بیرونی	پیش از مداخله	۳۱/۳۲	۴/۱۶۰	۳۴/۴۰	۴/۹۹۱
	پس از مداخله	۳۶/۰۴	۲/۰۷۱	۳۳/۸۴	۵/۲۰۱
تعهد درونی	پیش از مداخله	۲۹/۲۰	۴/۵۵۵	۲۹/۴۴	۴/۲۱۳
	پس از مداخله	۳۴/۶۴	۲/۴۹۸	۲۹/۴۸	۴/۳۲۱

با توجه به میانگینهای مندرج در جدول ۱، تغییری در نمرات مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری دانش آموزان پیش و پس از مداخله در میان گروه گواه دیده نمی‌شود. ولی در میان افراد گروه آزمایش بهبود نمرات مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری دانش آموزان پس از مداخله و آموزش فلسفه به روش پژوهش مشارکتی قابل مشاهده است.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-30]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.1.1.9]

جدول ۲: نتایج تحلیل کوواریانس اثرات آموزش فلسفه به روش پژوهش مشارکتی بر مسئولیت پذیری دانش آموزان

شاخص / منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آماره آزمون F	معناداری	ضریب تغییر اتا
مسئولیت پذیری	۱۱۳۱۰/۲۱۰	۱	۱۱۳۱۰/۲۱۰	۵۳/۸۴۲	۰/۰۰۱	۰/۵۴
گروه	۱۶۰۷۳/۸۷۳	۱	۱۶۰۷۳/۸۷۳			
خطا	۱۴۰۳۱/۳۹۰	۴۷	۲۹۸/۵۴۰			
کل	۳۱۵۰۳۰۵/۰۰۰	۵۰				

با توجه به اطلاعات جدول ۲ و براساس نتایج آزمون تحلیل کوواریانس اثرات آموزش فلسفه به روش پژوهش مشارکتی بر مسئولیت پذیری دانش آموزان معنادار بوده است (F =۵۳/۸ و P = ۰/۰۰۱). در ضمن میزان این تفاوت، یعنی ضریب تغییر اتا برابر ۰/۵۳۴ شده است یعنی در حدود ۵۳/۴ درصد از تغییرات و افزایش مسئولیت‌پذیری گروه آزمایش در اثر آموزش فلسفه به روش پژوهش مشارکتی بوده است. بنابرشواهد فوق فرضیه اصلی تحقیق پذیرفته می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به بررسی تاثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر مسئولیت‌پذیری دانش آموزان می‌پردازد. به عبارت دیگر فرضیه تحقیق در پی یافتن تفاوت مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری میان دو گروه آزمایش و گواه است و نتایج حاصله فرضیه اصلی پژوهش را تایید کرد به طوری که پس از مداخله میان میانگین نمرات مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری گروه آزمایش و گواه از نظر آماری تفاوت معنادار وجود دارد. به این ترتیب که نمرات پس‌آزمون مسئولیت‌پذیری دانش آموران در گروه آزمایش به طور معناداری بالاتر از نمرات پس‌آزمون مسئولیت‌پذیری دانش آموزان در گروه گواه است. این تفاوت در همهٔ مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری شامل احساس امنیت، عزت نفس، احساس تعلق، تعهد بیرونی و تعهد درونی مشاهده شده است.

براساس فرضیه پژوهش آموزش فلسفه یک روش موفق در آموزش تفکر است و بر مسئولیت‌پذیری و توانایی پاسخ دادن مؤثر و تصمیم‌گیریهای مناسب در شرایط و موقعیتهای مختلف تاثیرگذار است. به عبارت دیگر توانایی فرد برای بررسی و درک حالات ذهنی دیگران، با استدلال در مورد چرایی این حالات و توانایی پیش‌بینی رفتار آنان مرتبط است و از فرآیند استنتاج از نظریه ذهن تبعیت می‌کند. این نتیجه با نتایج تحقیقات زندن (۱۹۹۳، به نقل از گنجی، ۱۳۷۶)، گلاسر (۱۳۸۴) و فودور[1] (۱۹۹۲) همسو است. براساس نتایج پژوهش حاضر و پژوهشهای پیشین که با یکدیگر همسو هستند، می‌توان بر اهمیت آموزش فلسفه در دوره نوجوانی تاکید کرد.

1. Fodor

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-30]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.1.1.9]

همان‌گونه‌که دوره نوجوانی به سبب بروز مسائل خاص، گاهی با نوعی سردرگمی همراه است با کاهش عزت نفس، با خود کم‌بینی و خودپنداریهای منفی و عدم پذیرش مسئولیت همراه است که سبب کاهش فعالیتهای طبیعی و تعاملات اجتماعی می‌شود.

بنابراین با آموزش فلسفه برای کودکان و ارتقای مسئولیت‌پذیری در نوجوانان می‌توان آنان را برای یک زندگی مطلوب یاری کرد. فلسفه وجودی این برنامه آموزش دادن راههای صحیح اندیشیدن به دانش آموزان است. این برنامه‌ها به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا به‌تدریج که برای حل مشکلاتشان تلاش کنند و از فرآیندهای تفکر آگاه شوند. این آگاهی مهم است، چرا که به نظر می‌رسد دانش‌آموزان را برای تجدیدنظر در شیوه و محتوای تفکر خود آماده می‌سازد و با قرار دادن شقوق گوناگون یک مسئله در برابر دانش‌آموزان آنها را قادر می‌سازد که شیوه‌های قبلی تفکر خود را رها کنند و روشهای جایگزین را که سالم‌تر و کارآمدترند، برگزینند.

لذا نوجوانان براساس سطوح شناختی خودشان قوانینی را که بر تفکر منطقی حاکم است، خواهند آموخت. در واقع در این پژوهش هدف آموزش فلسفه محقق شده است، چرا که هدف مورد نظر در برنامه آموزش فلسفه برای کودکان به روش پژوهش مشارکتی این است که نوجوانان به انسانهایی متفکرتر، انعطاف‌پذیرتر و منطقی‌تر تبدیل شوند.

محدودیتهای پژوهش

محدودیتهای در اختیار محقق

- محدود شدن جامعه آماری مورد مطالعه به دانش آموزان دختر دورهٔ متوسطه مدارس دولتی منطقه پنج شهر تهران.
- محدودیت ابزار اندازه‌گیری متغیرها که فقط از پرسشنامه (پرسشنامه مسئولیت‌پذیری) استفاده شده است.

محدودیتهای خارج از اختیار محقق

- افت در نمونه.
- عدم توانایی کنترل متغیرهای مزاحم مانند مسائل خانوادگی.

سخن پایانی اینکه آموزش فلسفه برای کودکان و آموزش تفکر فلسفی به کودکان از طریق پژوهش مشارکتی، موقعیتی برای آنان فراهم می‌کند که در آن کودکان ضمن دستیابی به درکی بهتر از مجهولهای خود، در کشف پاسخها مشارکت فعال می‌کنند و با کسب لذت دانستن، اعتماد به نفس بیشتری می‌یابند. فراهم کردن چنین فرصتی با بهره‌گیری از روش پژوهش مشارکتی و پرسشگری

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-30]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.1.1.9]

گروهی که با بحث و گفتگو همراه است نه تنها برای درک عقاید دیگران، بلکه برای کشف و ابداع عقاید و ایده‌های نو و روشن کردن ارزش بازنمایی و بحث خوداصلاح‌گری به منظور بالابردن فهم و حل مشکلات آتی آنان مفید خواهد بود. همچنین با استفاده از روش گفتگو و فن پرسشگری در پژوهش مشارکتی، کودکان به عقاید و اندیشه‌های دیگران احترام خواهند گذاشت و در عین حال به تفکر دربارهٔ تفکر، سخن و کردارشان تشویق خواهندشد.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-30]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.1.1.9]

منابع

بابایی (۱۳۹۱). *مقایسه رابطه مسئولیت‌پذیری و پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های ارتباطی دانش آموزان مدارس عادی و شبانه‌روزی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی.

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

خدری، زهرا. (۱۳۸۰). *بررسی رابطه هوش، عزت نفس و وضعیت اقتصادی- اجتماعی با مسئولیت پذیری*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اهواز.

سبحانی‌جو، حیاتعلی. (۱۳۸۴). خانواده، تحولات جهانی و مسئولیت‌های اجتماعی. *ماهنامه پیوند*، (۳۱۵)، ۲۲-۳۵.

شجاعی، گ. (۱۳۹۱). *رابطه مسئولیت‌پذیری و سازگاری با انگیزش پیشرفت تحصیلی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی.

طباطبایی، نفیسه. (۱۳۸۸). *رابطه سبک‌های هویت و مسئولیت‌پذیری با پیشرفت تحصیلی نوجوانان ۱۵ تا ۱۸ ساله شهر تهران*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد ساوه.

فضلی‌خانی، منوچهر. (۱۳۸۲). *راهنمای عملی روش‌های مشارکتی و فعال در فرآیند تدریس*. تهران: نشر آموزش نوین.

قائدی، یحیی.(۱۳۸۳). *آموزش فلسفه برای کودکان، بررسی مبانی نظری*. تهران: نشر دواوین.

کردلو، منیره. (۱۳۸۷). بررسی عوامل مؤثر بر مسئولیت‌پذیری نوجوانان دبیرستانی در خانه و مدرسه. *نشریه مشاور مدرسه*، ۴ (۱)، ۴- ۱۱.

کلمز، هریس و بین، رینولد. (۱۹۸۶). *آموزش مسئولیت به کودکان*، ترجمه پروین علی‌پور (۱۳۸۶). مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.

گلاسر، ویلیام. (۱۳۸۴). *مدارس بدون شکست*، ترجمه ساده حمزه و مژده حمزه تبریزی. تهران: نشر آشیان.

گنجی، حمزه. (۱۳۷۶). *روانشناسی عمومی*. تهران: نشر دانا، چاپ هشتم.

گینات، هایم جی. (۱۹۸۶). *روانشناسی بلوغ*، ترجمه سیاوش سرتیپی (۱۳۷۱). تهران: نشر قلم.

مارنات، گری گراث. (۱۳۷۸). *راهنمایی سنجش روانی، جلد دوم*. چاپ سوم، ترجمه حسن‌پاشا شریفی. تهران: انتشارات رشد.

مرعشی، منصور؛ حقیقی، جمال؛ بنابی مبارکی، زهرا و باشلیده، کیومرث. (۱۳۸۶). بررسی تأثیر روش اجتماع پژوهشی بر پرورش مهارتهای استدلال در دانش آموزان دختر پایه سوم راهنمایی. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، ۲ (۷)، ۹۵-۱۲۲.

موسوی ده موردی، علی. (۱۳۷۷). *رابطه خشنودی شغلی و انگیزه پیشرفت با سلامت روانی و مسئولیت پذیری مربیان تربیتی مرد آموزشگاه‌های اهواز*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.

Fodor, J.A. (1992). A theory of the child's theory of mind. *Cognition, 44*, 283-296.

Lipman, M. (2003). *Thinking in education.* New York, NY: Cambridge University Press.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-30]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.1.1.9]