



تاثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر خود تعیین گری و خوش بینی تحصیلی دانش آموزان

مطهره اویسی کهخا، دانشجوی کارشناسی ارشد، روانشناسی تربیتی، دانشگاه سیستان و بلوچستان زاهدان

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین تاثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر خود تعیین گری و خوش بینی تحصیلی دانش آموزان ابتدایی انجام شد. پژوهش حاضر به لحاظ هدف از نوع تحقیقات کاربردی و به لحاظ ماهیت از نوع پژوهش های نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون- پس آزمون و گروه کنترل می باشد. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش آموزان پایه پنجم و ششم ابتدایی که در سال ۱۴۰۳-۱۴۰۲ مشغول به تحصیل بودند، تشکیل دادند ۳۲ نفر به صورت نمونه گیری در دسترس انتخاب و در دو گروه آزمایش و گواه (هر گروه ۱۶ نفر) قرار گرفتند و به آزمون ارضای نیازهای بنیادی روانشناختی (BNSQ) ریان، کاچمن و دسی (۲۰۰۰) و پرسشنامه خوش بینی تحصیلی دانش آموزان پاسخ دادند پس گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه ی ۶۰ دقیقه ای و هفته ای دو بار بسته ی آموزش فلسفه به کودکان را دریافت کردند. دادهها بوسیله ی آزمون تحلیل کواریانس از طریق نرم افزار اس پی اس نسخه ی ۲۴ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت نتایج نشان داد که بسته ی آموزش فلسفه به کودکان موجب افزایش و بهبود خودتعیین گری و خوش بینی تحصیلی دانش آموزان گروه آزمایشی در مقایسه با گروه گواه شد (در مجموع نشان داد که بسته ی آموزشی فلسفه به کودکان بر خود تعیین گری و خوش بینی تحصیلی دانش آموزان ابتدایی تاثیر مثبت و معناداری دارد.

واژگان کلیدی: آموزش فلسفه، کودکان، خودتعیین گری، خوش بینی تحصیلی، دانش آموزان

مقدمه

یکی از دوره های مهم هر نظام آموزشی در جهان، دوره ی ابتدایی است که در رشد، تربیت و تکوین شخصیت کودکان تأثیر بسزایی دارد (مانزو، سانچز، گومز مارمول، والرو والن زویلا و جیمنزار، ۲۰۲۱). دانش آموزان دوره ی ابتدایی به لحاظ عاطفی، جسمانی و روانی در مرحله ی رشد قرار دارند و لازم است معلمان و والدین با شناخت ویژگیهای مختلف دانش آموزان در این دوره سنی، درصدد رفع هر چه بهتر نیازهای مختلف آنها باشند (مک کورماک، سیدر، مایچ و اسیچ، ۲۰۲۱). بوم برتس و اسپاهن (۲۰۲۱) معتقدند دانش آموزان) بزرگترین سرمایه های انسانی هر جامعه به حساب می آیند زیرا با به کارگیری علم، دانش و مهارتهای آموخته شده میتوانند گام های استواری در جهت تعالی و رشد جامعه بردارند. همچنین تأکید میکنند قسمت عمده ی شخصیت دانش آموزان در رابطه با خوش بینی تحصیلی و اجتماعی شدن در همین دوران دبستان و در مدارس و کلاسها شکل میگیرد

بخش مهمی از دغدغه ی نظامهای آموزشی این است که دانش آموزان در هدایت یادگیری خود و رویارویی با چالش ها و مشکلات ناتوان هستند. (بدای و شیخ الاسلامی، ۱۳۹۹) این در حالی است که یکی از اهداف مهم برنامه ی درسی، ایجاد و ارتقاء توانایی خودتعیین گری و بهبود خوش بینی تحصیلی دانش آموزان در انجام فعالیتهای تحصیلی است. (پترسون و همکاران ۲۰۲۱) خودتعیین گری مجموعه ای از رفتارها و مهارتها می باشد که از محیط های خانه و مدرسه ناشی می شود و افراد را قادر می سازد تا در زندگی به طور مستقل و خودمختار تصمیماتی را اتخاذ کرده و بتوانند در حل مشکلات زندگی خود، گام بردارند (زانک، لی و کواوسوز، ۲۰۲۰) اساس و بنیاد نظریه ی خودتعیین گری را نیازهای اساسی روانشناختی که به عنوان انرژی لازم برای کمک به پرورش مهارتها، درگیری فعال با محیط و رشد سالم در نظر گرفته می شود، تشکیل می دهند (دسی و ریان، ۲۰۱۱) این نیازها عبارتند از نیاز به خودمختاری، شایستگی و ارتباط (دسی و ریان، ۲۰۰۲). ریان و دسی (۲۰۲۰) گزارش میکنند که افراد با خودتعیین گری بالا در مقابل مشکلات پشیمانی و مقاومت دارند و برای انجام هر کاری، راههای مقابله ای متنوعی را مدنظر قرار میدهند و از شکستهای خود، تجاری ارزنده کسب میکنند. کنوپیک و اوسزوآ (۲۰۲۰) نقش خود تعین گری را در رشد اجتماعی-هیجانی و سطح موفقیت تحصیلی در کودکان ۱۰-۱۱ ساله مورد بررسی قرار دادند و به این نتیجه رسیدند که خودتعیین گری منجر به افزایش شایستگی های عاطفی -اجتماعی دانش آموزان، مشارکت بیشتر آنها در فرایند یادگیری و افزایش استیقلال می شود. مروری بر ادبیات پژوهشی حاکی از آن است که خودتعیین گری در انگیزش، پیشرفت تحصیلی، عملکرد بدنی (کلار و همکاران، ۲۰۲۰) رشد اجتماعی (باربریس و همکاران، ۲۰۲۱) و پشیمانی و تاب آوری در برابر مشکلات (اریکسون، نونان، ژن و برسیو، ۲۰۱۵) ۱۲ نقش مهمی در کودکان بازی می کند.

یکی دیگر از موضوعات مهم در آموزش کودکان در سنین ابتدایی، خوش بینی تحصیلی میباشد. خوش بینی تحصیلی نوعی نگرش و مهارت در ابعاد شناختی، عاطفی و عملکردی است (رسو و فیلا، ۲۰۱۶). کلاین و فاین (۲۰۲۰) نیز خوش بینی تحصیلی را نوعی تعهد درونی از سوی فرد برای انجام مطلوب همه ی فعالیتهایی که بر عهده ی او گذاشته شده، تعریف میکنند. یافته های پژوهشی حاکی از آن است که خوش بینی تحصیلی در زندگی فردی و اجتماعی نقش مهمی دارد (بلین، ۲۰۱۲؛ لانگ، ۲۰۱۵) افراد خوش بینی تحصیلی دارای روابط اجتماعی مطلوب بوده و در انجام وظایف پر انرژی و مصمم هستند و برای اخلاقیات نیز ارزش قائل هستند (مارنات، ترجمه شریفی و نیکخو، ۱۳۹۴) مروری بر ادبیات پژوهشی حاکی از آن است که خوش بینی تحصیلی در خودکارآمدی

تحصیلی و یادگیری ریاضی (لایو کیتسانز، میلر و رودگرز، ۲۰۱۸) عزت نفس در دانش آموزان ابتدایی (آکبای و آکتاس، ۲۰۲۰) موفقیت‌های زندگی (مک لود، ۲۰۱۸) و انعطاف پذیری، سازگاری اجتماعی و استقلال بیشتر (ایگول، گودهمی، وانگ و کوک، ۲۰۱۶؛ وگتلین، ۲۰۱۶) تأثیر به سزایی دارد. در سالهای اخیر توجه زیادی به سمت پرورش مهارت‌های تفکر و بالا بردن سطح استدلال و خلاقیت فکری در نظام آموزش و پرورش جهان صورت گرفته است. یکی از این برنامه‌های توسعه یافته که اکنون از اعتبار بین المللی برخوردار است و در کشورهای زیادی دنبال می‌گردد بسته ی آموزش فلسفه به کودکان می باشد که توسط لیپمن (۱۹۶۹) مطرح شد از نظر لیپمن (۲۰۰۳) پیدایش و تکامل برنامه فلسفه برای کودکان بدون خاستگاه و مقدمه نبوده است، بلکه این برنامه بر اساس رهنمودهای جان دیویی (۱۹۲۰) و مربی روسی لئو ویگوتسکی (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 درباره ی تفکر است. بنابراین مفهوم فلسفه برای کودکان از نظر وی فلسفه ی آکادمی یا فلسفه به معنای چارچوبی از دانش نیست، بلکه منظور وی آموزشی است برای واداشتن ذهن کودک، به کوشش در جهت پاسخگویی که او به معنا دارد

یافته های کیزل (۲۰۱۷) نشان داد که مکاتب فلسفی میتوانند به عنوان یک فضای گفت وگویی عمل کنند و جستجوی معنا را در سطح شخصی و جمعی امکان پذیر ساخته و با یافتن معنا، حس خوش بینی تحصیلی را در افراد تقویت کنند. مهدیو و یارلی (۲۰۲۰) معتقدند آموزش فلسفه به کودکان با آموزش فلسفیدن به دانش آموزان، آنها را با قلمرو معنایی و معناسازی آشنا میکند و از این راه، اساس پرورش تفکر را فراهم می سازد. در همین راستا متقیان (۱۳۹۸) در پژوهشی به این نتیجه رسید که آموزش برنامه ی فلسفه برای کودکان در ارضای نیازهای اساسی روانشناختی آنان تأثیر مثبتی دارد. یافته ها نشان داده اند خرسندگی از نیازهای بنیادین روانشناختی می تواند پیش بین مناسبی برای سرزندگی تحصیلی باشد (ابراهیمی بخت، یار احمدی، اسید زاده و احمدیان، ۱۳۹۷) و ارضای این نیازها در دانش آموزان باعث می شود آنها ارزش ها را درونی کرده و بهزیستی بالاتری را تجربه کنند (حیدری، ۱۳۹۸). فتحی، احقر و نادری (۱۳۹۶) نیز در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که خوش بینی تحصیلی دانش آموزانی که آموزش فلسفه به کودکان را دریافت کرده اند به طور معناداری بالاتر از خوش بینی تحصیلی دانش آموزانی است که این آموزش را دریافت نکرده اند. راه دار، پورقاز و مرزیه (۲۰۱۸) در پژوهشی نشان دادند که آموزش فلسفه به کودکان منجر به افزایش تفکر انتقادی، خوش بینی تحصیلی و خودکارآمدی می شود نتایج پژوهش جمالی و جایروند (۱۳۹۵) و کاکس اسکوفیلد و کولت (۲۰۱۰) حاکی از آن بود که آموزش فلسفه به کودکان در کودکان، تأثیر مثبت و معنی داری بر خوش بینی تحصیلی آنان دارد. در پژوهشی دیگر سعدی پور، درتا، اسدزاده و شیپفی نیا (۱۳۹۸) نشان دادند دانشجویانی که موفقیت‌هایی در این زمینه کسب کنند و از اثرات ماندگار آن استفاده کنند.

در رابطه با خودتعیین گری و خوش بینی تحصیلی دچار ناتوانی هایی هستند، چنانچه در معرض آموزش عمل اخلاقی قرار بگیرند میتوانند با توجه به موارد فوق و با اذعان به این امر که خودتعیین گری و خوش بینی تحصیلی از جمله موضوعات مهمی هستند که تا دهه ی رابطه در هدفمند آموزشهای و مشاورهای مداخلات پیرامون اندکی مطالعات و شده اند واقع غفلت مورد تربیت و تعلیم حوزه ی در گذشته این متغیرها در جمعیت‌های دانش آموزی خصوصاً در دانش آموزان مقطع ابتدایی) صورت گرفته است، بنابراین بررسی و ارتقاء خودتعیین گری و خوش بینی تحصیلی دانش آموزان از اهمیت خاصی برخوردار است که باید در تحقیقات مختلف

به آن پرداخته شود. لذا مطالعه ی حاضر با هدف تعیین تاثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر خودتعیین گری و خوش بینی تحصیلی دانش آموزان 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 آزمونو گروه کنترل می باشد جامعه ی آماری این پژوهش را کلیه ی دانش آموزان پایه پنجم و ششم ابتدایی که در سال ۱۴۰۳-۱۴۰۲ مشغول به تحصیل بودند، تشکیل دادند. با توجه به عدم دسترسی به لیست تمامی دانش آموزان بر جامعه، نمونه گیری به صورت در دسترس انجام شد. به این صورت که ابتدا از میان مدارس ابتدایی، چهار مدرسه انتخاب شدند. سپس از میان دانش آموزان پایه پنجم و ششم ۳۲ نفر (با توجه به ملاک،های ورود و همتاسازی) به عنوان نمونه ی پژوهش انتخاب و در گروه آزمایش و گروه گواه به شیوه ی تصادفی جایگزین شدند. اقداماتی که برای همتاسازی انجام شد این بود که نخست مدارس از یک بافت فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی نزدیک به هم انتخاب شدند. دوم سعی شد دانش آموزانی انتخاب شوند که (به نظر معلم مربوطه و با توجه به کارنامه تحصیلی و پوشه کار کلاسی) از لحاظ توانایی تحصیلی در یک رده و نزدیک به هم باشند معیارهای ورود به پژوهش شامل رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش، داشتن سن ۱۱ تا ۱۲ سال، علاقه مند بودن به شرکت در جلسات آموزشی و اطمینان از عدم ابتلا به اختلالات روانی و بیماریهای جسمانی خاص از طریق پرونده ی آموزشی و ملاک های خروج شامل غیبت بیش از ۱ جلسه در جلسات آموزشی، دریافت همزمان آموزشهای روانشناختی و عدم تمایل به ادامه ی جلسات آموزشی بود. حفظ حریم خصوصی و احترام به حقوق افراد نمونه، توضیح اهداف پژوهش، کسب رضایت آگاهانه 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 بوسیله ی آزمون تحلیل کواریانس از طریق نرم افزار Spss نسخه ۲۴ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت

ابزار سنجش

آزمون ارضای نیازهای بنیادی روانشناختی: مقیاس آزمون ارضای نیازهای بنیادی روانشناختی یک پرسشنامه ی ۲۱ سوالی است که توسط لاگاردیا، ریان، کاچمن و دسی (۲۰۰۰) ساخته شده است و شامل سه خرده مقیاس خودمختاری، شایستگی و نیاز به ارتباط می باشد. پاسخ های هر عبارت بر روی یک طیف لیکرت ۷ درجه ای از کاملاً موافقم (گزینه ی ۱) تا کاملاً موافقم (گزینه ی ۷) قرار دارد سوالات منفی به صورت معکوس کاملاً مخالفم (گزینه ی ۷) تا کاملاً موافقم (گزینه ی ۱) نمره گذاری می شوند. دامنه ی نمرات بین ۲۱ تا ۱۴۷ قرار دارد. در پژوهش جانسون و فیینی (۲۰۱۰) آلفای کرونباخ خرده مقیاسهای خودمختاری، شایستگی و ارتباط به ترتیب ۰/۶۸، ۰/۶۲ و ۰/۸۲ گزارش شد. در پژوهش بشارت و رنجبر (۱۳۹۲) همسانی درونی مقیاس برحسب ضرایب آلفای کرونباخ محاسبه شد و با ضرایب همبستگی از ۰/۸۳ تا ۰/۹۱ مورد تایید قرار گیرد روایی همگرا و تشخیصی مقیاس نیز از طریق اجرای همزمان با زیرمقیاس های برونگرایی و نوروگرایی، پرسش نامه ی شخصیت آیسنگ، عواطف مثبت و منفی و سلامت عمومی مورد تایید قرار گرفت. همچنین پایایی بازآزمایی مقیاس بر اساس نتایج دو بار اجرای آزمون با فاصله ی دو تا چهار هفته محاسبه شد و با ضرایب همبستگی از ۰/۶۷ تا ۰/۷۷ برای زیرمقیاسهای مختلف مورد تایید قرار گرفت. در پژوهش رحمانی زاهد، هاشمی و

نقش (۱۳۹۷) نیز پایایی مقیاس فوق به روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۳ گزارش شده است. در پژوهش حاضر نیز پایایی آزمون ارضای نیازهای بنیادی روانشناختی به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۵ به دست آمد. به دست آمد.

پرسشنامه خوش بینی تحصیلی: این پرسشنامه توسط اسچن-موران و همکاران (۲۰۱۳) طراحی شده و شامل سه مولفه و ۲۸ سوال است. این پرسشنامه بر اساس مقیاس ۵ درجه ای لیکرت از خیلی کم (۱) تا خیلی زیاد (۵) تنظیم شده است. البته شیوه نمره گذاری سئوال های ۱۷، ۲۳، و ۲۸ به صورت معکوس است. این پرسشنامه شامل سه خرده مقیاس تاکید تحصیلی (۸ گویه)، اعتماد دانش آموزان به معلمان (۱۰ گویه) و یگانگی به مدرسه (۱۰ گویه) است.

نمره گذاری

- ابتدا نمره ۳ سئوال ۱۷، ۲۳ و ۲۸ باید معکوس شود.
- سپس نمره تمام سئوالات باهم جمع می گردد و نمره کل خوش بینی تحصیلی بدست می آید.
- برای بدست آوردن نمره ابعاد یا نمره مولفه ها به صورت زیر عمل می شود:

تاکید تحصیلی: مجموع نمرات پاسخ های داده شده به سئوال های ۱۱ تا ۱۸.

اعتماد دانش آموزان به معلمان: مجموع نمرات پاسخ های داده شده به سئوال های ۱ تا ۱۰.

یگانگی مدرسه: مجموع نمرات پاسخ های داده شده به سئوال های ۱۹ تا ۲۸.

پایایی و روایی

روایی و پایایی پرسشنامه نیز در پژوهش اسچن-موران و همکاران (۲۰۱۳)، برای هر یک از خرده مقیاسها، ۰/۹۳، ۰/۹۶، ۰/۹۷ به دست آمد که نشان از مطلوب بودن پایایی پرسشنامه دارد. پایایی پرسشنامه در پژوهش مرادی و همکاران (۱۳۹۳) برای هر یک از خرده مقیاسها به ترتیب برابر ۰/۹۱، ۰/۸۶، ۰/۸۹ و برای کل ابزار ۰/۹۲ به دست آمد.

با رعایت پروتکل های بهداشتی انجام جلسات در حیاط مدرسه، چیدمان صندلی ها با فاصله گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه ی ۶۰ دقیقه ای و هفته ای دو جلسه بسته ی آموزش فلسفه به کودکان را تجربه نمودند گروه گواه نیز در این مدت هیچ گونه مداخله ای دریافت نکردند و در لیست انتظار باقی ماندند. قبل از شروع جلسات و یک هفته پس از اتمام آموزشی جلسات، آزمونهای ارضای نیازهای بنیادی روانشناختی و خوش بینی تحصیلی برای هر دو گروه اجرا شد. محتوای جلسات بسته ی 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. خلاصه ی جلسات بسته ی آموزش فلسفه به کودکان

ردیف جلسه	محتوای جلسات
-----------	--------------

جلسه اول	آشنایی کلی اعضای گروه با هم و بیان مقدمه ای در مورد آموزش فلسفه به کودکان در سطح فهم دانش آموزان
جلسه دوم	بیان داستان ملک زاده ی کوتاه و حقیر و برادرانش و بحث و گفت گوی دانش آموزان در مورد آن
جلسه سوم	بیان داستان سرهنگ زاده هوشمند و جسد همکاران و بحث و گفت گوی دانش آموزان در مورد آن
جلسه چهارم	بیان داستان ادب آموختن لقمان از بی ادبان و بحث و گفت گوی دانش آموزان در مورد آن
جلسه پنجم	بیان داستان دو امیرزاده در مصر و بحث و گفت گوی دانش آموزان در مورد آن
جلسه ششم	بیان داستانطیب حاذق در خدمت مصطفی(ع) و بحث و گفت گوی دانش آموزان در مورد آن
جلسه هفتم	بیان داستان خشکسالی در اسکندریه و بحث و گفت گوی دانش آموزان در مورد آن
جلسه هشتم	بیان داستان موسی(ع) و درویش برهنه و بحث و گفت گوی دانش آموزان در مورد آن
جلسه نهم	بیان داستان سخن مادر دل آزرده و بحث و گفت گوی دانش آموزان در مورد آن
جلسه دهم	بیان داستان مناظره ی عالمی معتبر با یکی از ملاحده و بحث و گفت گوی دانش آموزان در مورد آن در مورد آن و پایان دادن به جلسات گروهی و تشکر از اعضا یا اهدای هدایا

یافته ها

توصیف ویژگی های جمعیت شناسی 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. یافته ها 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. همچنین از لحاظ معدل تحصیلی، وضعیت ۸ نفر خیلی خوب و ۸ نفر خوب بودند.

جدول ۲ میانگین و انحراف معیار متغیر خود تعیین گری و خوش بینی تحصیلی را نشان می دهد.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار متغیر خود تعیین گری و خوش بینی تحصیلی در گروه آموزش و گواه

متغیر های وابسته	پیش آزمون	پیش آزمون	پیش آزمون	پیش آزمون	گروه گواه
خود مختاری	میانگین انحراف	۲۸/۱۹	۳۴/۱۲	۲۷/۵۶	۲۷/۸۸
	معیار	۲/۹۹	۳/۰۵	۳/۰۱	۲/۶۶
شایستگی	میانگین انحراف	۲۲/۷۵	۳۰/۳۸	۲۲/۸۱	۲۳/۶۲
	معیار	۲/۹۳	۳/۰۱	۳/۰۴	۲/۶۵

ارتباط	میانگین انحراف معیار	۳۵/۸۸ ۴۶/۳	۳۹/۷۵ ۳/۱۹	۳۶/۱۲ ۳/۶۷	۳۶/۳۱ ۳/۳۸
خودتعیین گری کلی	میانگین انحراف معیار	۸۶/۸۱ ۵/۳۶	۱۰۴/۲۵ ۳/۸۹	۸۶/۵۰ ۷/۱۵	۸۷/۸۱ ۵/۷۸
تعهد بیرونی	میانگین انحراف معیار	۲۰/۳۱ ۲/۵۲	۲۲/۸۸ ۲/۳۹	۲۰/۶۹ ۲/۱۵	۲۱/۱۹ ۲/۲۰
تعهد درونی	میانگین انحراف معیار	۱۷/۵۶ ۲/۴۸	۲۱/۱۹ ۲/۹۳	۱۷/۱۲ ۱/۷۸	۱۷/۷۵ ۲/۷۹
امنیت	میانگین انحراف معیار	۲۵/۰۶ ۳/۹۲	۲۸/۸۱ ۲/۷۴	۲۵/۵۰ ۴/۰۳	۲۶/۳۱ ۴/۰۵
یگانگی مدرسه	میانگین انحراف معیار	۲۶/۴۴ ۲/۲۸	۳۲/۴۴ ۳/۰۵	۲۶/۰۶ ۲/۳۲	۲۶/۳۸ ۲/۹۴
اعتماد دانش آموزان	میانگین انحراف معیار	۷۳/۵۰ ۳/۰۶	۷۷/۴۳ ۲/۶۸	۷۲/۰۶ ۳/۳۴	۷۴/۰۶ ۳/۸۷
تاکید تحصیلی	میانگین انحراف معیار	۱۶۲/۸۸ ۸/۴۱	۱۸۲/۷۵ ۸/۱۴	۱۶۱/۴۴ ۹/۲۵	۱۶۵/۶۹ ۱۰/۴۲

یافته های جدول شماره ۲ میانگین و انحراف معیار متغیر خود تعیین گری و خوش بینی تحصیلی در گروه آزمایش و گواه نشان می دهد که بین پیش آموزش دو گروه آزمایش و گواه در متغیر های مورد پژوهش تفاوت معناداری وجود ندارد.

جهت بررسی اثر مداخله ی آزمایشی، تحلیل کواریانس تک متغیری بر روی نمرات کلی خود تعیین گری و خوش بینی تحصیلی و تحلیل کواریانس چند متغیری بر روی نمرات پس آزمون زیر مولفه های خود تعیین گری و خوش بینی تحصیلی با کنترل پیش آزمون هر یک از این زیر مولفه ها انجام گرفت . بنابراین ابتدا پیش فرض هایی که برای آزمون فوق نیاز بود

بطور موشکافانه کنترل شدند. برای بررسی توزیع نرمال بودن داده ها از آزمون شاپیرو- ویلک استفاده شد که نتایج نشان داد در متغیر خود تعیین گری ($\text{sig}=0/294$ و $\text{sig}=0/961$ مقدار) و خوش بینی تحصیلی ($\text{sig}=0/761$ و $\text{sig}=0/979$ مقدار) توزیع نرمال می باشد. نتایج آزمون لوین نشان داد که پیش فرض های مربوط به همگنی واریانس ها برای گروههای مورد مطالعه در متغیر خود تعیین گری ($\text{sig}=0/363$ و $\text{sig}=0/89$) و خوش بینی تحصیلی ($\text{sig}=0/676$ و $\text{sig}=0/18$) معنا دار نمی باشد. نتایج آزمون ام باکس در خود تعیین گری ($\text{sig}=0/147$ و $\text{sig}=0/58$ و $\text{sig}=0/67$ ام باکس) و خوش بینی تحصیلی ($\text{sig}=0/903$ و $\text{sig}=0/57$ و $\text{sig}=0/35$ ام باکس) نشان داد که سطح معناداری بالاتر از $0/05$ است و مفروضه ی همگنی واریانس ها برقرار است همچنین تحلیل مقدکاتی برای ارزیابی همگنی بین شیب ها نشان می دهد که اثر متقابل بین متغیر کوارینت و عامل در متغیرهای مورد پژوهش ($\text{sig}=0/111$ و $\text{sig}=0/71$ و $\text{sig}=0/53$ و $\text{sig}=0/71$) معنا دار نمی باشد. لذا با فرض همگنی شیب ها و واریانس ها، می توان نتایج تحلیل آماری را گزارش داد. جدول ۳ تا ۵ نتایج تحلیل کواریانس را روی نمره های پس آزمون با کنترل پیش آزمون متغیرهای وابسته پژوهش را نشان می دهد. ابتدا جهت بررسی اثر مداخله آزمایشی، تحلیل کواریانس تک متغیری بر روی نمرات کلی خود تعیین گری و خوش بینی تحصیلی اجرا گردد.

جدول ۳. نتایج تحلیل کواریانس تک متغیری دو گروه آزمایش و گواه در متغیر خودتعیین گری و خوش بینی تحصیلی

متغیر های وابسته	متغیر	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	f	sig	اتا	توان آماری
خودتعیین گری	پیش آزمون	۴۶۷/۹۵	۱	۴۷۶/۹۵	۵۲/۳۰	۰/۰۰۱	۰/۶۴۳	۱
خودتعیین گری	گروه	۲۱۰۹/۰۶	۱	۲۱۰۹/۰۶	۶۴/۶۹	۰/۰۰۱	۰/۷۹۰	۱
خودتعیین گری	خطا	۲۵۹/۴۸	۲۹	۸/۹۵				
خوش بینی تحصیلی	پیش آزمون	۲۱۶۰/۴۱	۱	۲۱۶۰/۴۱	۸۷/۵۶	۰/۰۰۱	۰/۷۵۱	۱

خوش بینی تحصیلی	گروه	۲۵۶۷/۳۱	۱	۲۵۶۷/۳۱	۱۰۴/۰۵	۰/۰۰۱	۰/۷۸۲	۱
خوش بینی تحصیلی	خطا	۷۱۵/۵۳	۲۹	۲۴/۶۷				

طبق یافته های جدول ۳. بسته های آموزشی فلسفه به کودکان موجب ۰/۷۹ درصد تغییرات متغییرات خود تعیین گری ۷۸/۲ درصد تغییرات متغیر خوش بینی تحصیلی شده است. جهت بررسی اثر مداخله آزمایشی بر زیر مقیاس های خود تعیین گری و خوش بینی تحصیلی، تحلیل کواریانس چند متغیری بر روی نمره های پس آزمون، با کنترل پیش آزمون هر یک از ابعاد خود تعیین گری و خوش بینی تحصیلی انجام گرفت.

جدول ۴: نتایج آزمون چند متغیره پس آزمون ابعاد خود تعیین گری و خوش بینی تحصیلی

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

نتایج جدول ۴ بیانگر آن است که لامبدای ویلکز ($f=36/99$ و $sig=0/000$) معنا دار است. یافته ها موید آن است که بین گروههای آزمایش و کنترل از لحاظ پیش آزمون ابعاد خودتعیین گری و خوش بینی تحصیلی 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 تاثیر 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 خودتعیین گری و خوش بینی تحصیلی

متغیر های وابسته	مجموع مجذورت	df	f	sig	مجذورت انا
خود مختاری	۲۵۳/۱۳	۱	۶۰/۰۹	۰/۰۰۱	۰/۶۶۷

۰/۶۸۳	۰/۰۰۱	۶۴/۶۹	۱	۳۷۱/۲۸	شایستگی
۰/۴۴۸	۰/۰۰۱	۲۴/۳۲	۱	۱۰۸/۷۸	ارتباط
۰/۲۶۲	۰/۰۰۳	۱۰/۶۴	۱	۳۴/۰۳	تعهد بیرونی
۰/۳۱۹	۰/۰۰۱	۱۴/۰۷	۱	۷۲/۰۰	تعهد درونی
۰/۴۰۵	۰/۰۰۱	۲۰/۴۲	۱	۶۹/۰۳	امنیت
۰/۴۸۳	۰/۰۰۱	۲۷/۹۸	۱	۲۵۸/۷۸	تاکید تحصیلی
۰/۲۴۰	۰/۰۰۴	۹/۴۹	۱	۳۰/۰۳	اعتماد دانش آموزان به معلمان

چنانچه در جدول شماره ۵ مشاهده می شود استفاده از بسته آموزشی فلسفه بر افزایش نمرات مولفه های خود تعیین گری در مرحله پس آزمون تاثیر دارد. همانگونه که مجذور اتا نشان می دهد بسته آموزشی فلسفه به کودکان ۶۶/۷ درصد تغییرات متغیر خودمختاری، ۶۸/۳ دصد 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 تاکید تحصیلی و ۲۴/۰ درصد تغییرات متغیر اعتماد دانش آموزان به معلمان تعلق شده است.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثر بخشی بسته آموزشی فلسفه به کودکان بر خود تعیین گری و خوش بینی تحصیلی در دانش آموزان ابتدایی انجام شد. یافته ها نشان داد که بسته آموزش فلسفه به کودکان بر خودتعیین گری دانش آموزان تاثیر مثبت و معنا داری دارد. این یافته ها با نتایج پژوهش های متقیان (۱۳۹۸) و سعدی پور و همکاران (۱۳۹۸) همسو می باشد.

آموزش فلسفه به کودکان در فراگیران می تواند زمینه ساز پیشرفت قدرت ذهنی و شناخت آنان می باشد و باعث تسریع حل مشکلات شخصی و اجتماعی از طریق ظهور و بروز آنها در دنیای واقعی و عملی شود (امینی و یزد خواستی، ۱۳۹۷). آموزش فلسفه به کودکان باعث می شود فضای مقتدرانه کلاس به حلقه کند و کاو فکری فلسفی برای ترویج دموکراسی و استقلال فکری در دانش آموزان تبدیل شود (عیسی مراد، نفر و فاطمی، ۱۳۹۸). همچنین مدرسه و کلاس درس از جمله بافت هایی است که می تواند ارضای نیازهای اساسی روانشناختی را تسهیل کنند یا مانع از آن شوند (حجازی، ۱۳۹۸). یافته های پژوهشی نشان داده اند که محیط های حامی خود پیروی سبب تسهیل و ارتقای نیازهای اساسی روانشناختی دانش آموزان می شوند (میرزایی فندخت، درتاج و همکاران، ۱۳۹۹، چيون و ريو و سونگف ۲۰۱۹ ف لی و کی ، کونگ زوف نگ ولی، ۲۰۱۹). در تبیین یافته های فرضیه اول می

توان چنین بیان کرد که برنامه آموزش فلسفه به کودکان می تواند یک محیط حامی خود پیروی ایجاد کند چرا که این برنامه کودکان را از نظر توانایی شناختی و اجتماعی قدرتمند می کند و به آنها کمک می کند تا توانایی پاسخ به سوالات، تحلیل مشکلات، باحثه، جستجو و ارزیابی را بدست آورند. در نتیجه این برنامه ها با در نظر گرفتن نظرات و علایق دانش آموزان و با فراهم کردن خود آغازگری، کاهش استفاده از کنترل، قدردانی و تایید احساسات و دیدگاههای دیگران، استفاده از ادبیات آموزنده و عمیق به جای اجبار و تحکم و پذیرش عواطف و نظرات منفی دانش آموزان از خودمختاری آنان حمایت می کند. همچنین در فرایند اجتماع پژوهشی آموزش فلسفه به کودکان، از آنجا که دانش آموزان فهم و درک از مفاهیم را در خودشان ایجاد می کنند، به یادگیری معنادارتری دست می یابند و توانایی و مهارت خود را گسترش داده و تعامل موثر با محیط دارند. با توجه به اینکه با توجه به نظریه خود تعیین گری نیاز به شایستگی با چالش های بهینه ارضا می شود، در کلاس فلسفه، چالش و مسئله متناسب با استعداد و مهارت های دانش آموزان می باشد و همین امر می تواند موجب ارضای نیاز شایستگی آنان شود. از سوی دیگر مهارت گفتگو را به واسطه ی رویکرد گروهی در آموزش فلسفه به کودکان آموزش می دهند. نکته ای که حائز اهمیت است، گرد آوردن عده ای از دانش آموزان در گروهی کوچک با تعاملات بالا و نسبتا عمیق است که فرایند ارتباطی گسترده و پیچیده ای را میان دانش آموزان فعال می سازد که صرف نظر از جنبه استدلال کردن و حل مسئله می تواند همدلی و تعاملات میان آنها را بهبود بخشد و موجب ارضا نیاز به ارتباط شود.

یافته های دیگر پژوهش نشان می دهد که بسته آموزش فلسفه به کودکان بر خوش بینی تحصیلی دانش آموز تاثیر مثبت و معنا داری دارد. این یافته ها با نتایج پژوهش های فتحی و همکاران (۱۳۹۶)، جمالی و جایروند (۱۳۹۵)، سعدی پور و همکاران (۱۳۹۸)، راه دار و همکاران (۲۰۱۸)، کاکس و همکاران (۲۰۱۰)، و گیزل (۲۰۱۷) همسو می باشد.

در تبیین اثر بخشی آموزش فلسفه به کودکان بر خوش بینی تحصیلی دانش آموزان می توان چنین گفت که اهداف برنامه ی فلسفه برای کودکان شامل پرورش تفکر خلاق، پرورش تفکر انتقادی، تفکر مسئولانه، پرورش ارزش های اخلاقی، آموزش ارزش های هنری و نیز رشد فردی و روابط میان فردی است (لیپمن، ۲۰۰۳). فلسفه برای کودکان با هدف ایجاد اجتماع پژوهشی به منظور تسهیل مهارت های 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 تاکید بر خطاپذیری، تامل 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 می شود. طبق نظر لیپمن (۲۰۰۳) این برنامه آموزشی در پی ایجاد فرصت هایی است که در آن دانش آموزان با فعالیت های فکری مسائل خود را حل کنند. می توان گفت که ماهیت آموزش فلسفه به کودکان با بحث گروهی و ارائه مثال های ملموس بین دانش آموزان منجر به آن شده است که جداسازی و تفکیک مسائل درست از نادرست را تقویت کند. قابلیت و توانایی حل مسئله منجر به بهبود و گسترش شایستگی های فردی و اجتماعی از جمله خوش بینی تحصیلی در فراگیران می شود، بصورتی که فرد را قادر می سازد تا با در نظر گرفتن راهکارهای متفاوت و موثر، توانایی انتخاب مناسب و قدرت تصمیم گیری داشته باشد. باید به این نکته اشاره کرد که پذیرش مسئولیت نیاز به قدرت تصمیم گیری دارد. وقتی کودک با آموزش فلسفه به کودکان بتواند به مهارت حل مسئله دست یابد، خود تصمیم گرفته و نتیجتا توانایی قبول مسئولیت در وی افزایش می یابد. برای اینکه فرد مسئولیت پذیر شود باید بر شناخت او بر این زمینه تمرکز کرد و آموزش فلسفه به کودکان می تواند با هدف های شناختی روشن، ذهن را وادار به عمل کند و این کار از طریق



چالش ها، تفکر اصولی و تعامل ساختاری انجام می گیرد (مرعشی، ۱۳۸۵). پس می توان چنین استنباط کرد که آموزش فلسفه به کودکان با بهبود توانایی تعلق و ایجاد تفکر خلاق و مهارت حل مسئله موجب ایجاد رفتار مسئولانه در فرد شود.

در مجموع نتایج نشان داد که بسته آموزشی فلسفه به کودکان بر خود تعیین گری و خوش بینی تحصیلی دانش آموزان ابتدایی تاثیر مثبت و معنا داری دارد. نتیجه گرفته می شود که بسته آموزش فلسفه به کودکان روش سودمندی در زمینه کار با دانش آموزان ابتدایی به منظور ارتقا خود تعیین گری و مسئولیت پذیری آنان است.

در مورد محدودیت های این پژوهش می توان گفت که نمونه مورد مطالعه دانش آموزان مقطع ابتدایی بود. لذا باید در تعمیم نتایج به سایر گروهها جانب احتیاط رعایت شود. استفاده از روش نمونه گیری در دسترس، حجم نمونه پایین و عدم مرحله پیگیری از دیگر محدودیت های این پژوهش بودند. علیرغم محدودیت های ذکر شده با عنایت به نتایج پژوهش، پیشنهاد می شود یک مرحله پیگیری جهت بررسی پایداری اثرات این بسته آموزشی بر دانش آموزان به مراحل پژوهش افزوده شود. پیشنهاد می شود دانشجویان و پژوهشگران چنین پژوهشی را در سایر شهرها و بر روی تعداد بیشتری از دانش آموزان با استفاده از سایر روش های نمونه گیری (خصوصا نمونه گیری تصادفی) تکرار کنند تا زمینه های تعمیم پذیری بیشتر نتایج فراهم شود.

منابع

- ابراهیمی بخت، ح؛ یاراحمدی، ی؛ حمزه زاده، ح (۱۳۹۷) تدوین مدل سرزندگی تحصیلی بر اساس خشنودی از نیازهای بنیادین روانشناختی، جهت گیری انگیزشی، یادگیری خودراهبر. دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری. سال ۶ شماره ۱۱، ۱۳۵-۱۵۳.
- امینی، م؛ یزد خواستی، ع (۱۳۹۷). آموزش فلسفه به دانش آموزان : ضرورت ها، پیش نیازها و تجارب بین المللی ، فصلنامه ایرانی آموزش و پرورش تطبیقی، دوره ۱، شماره ۳، ۹۴-۱۱۱.
- بدای، آ؛ شیخ الاسلامی، ر (۱۳۹۹). اثر بخشی آموزش مهارت های خودتعیین گری و خود نظم دهی تحصیلی و سر سختی روانشناختی دانش آموزان .مجله پژوهش های برنامه درسی ایران، شماره ۱، ۳۰۰-۳۲۱.
- بشارت، م ع؛ رنجبر، آ (۱۳۹۲) . مقیاس ارضا نیازها س اساسی روانشناختی : پایایی، روایی و تحلیل عاملی . فصلنامه اندازه گیری تربیتی ، سال ۴ دوره ۱۴، ۱۴۷-۱۶۸.
- جمالی، م؛ جایروند، ح (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان بر خودبازداری کودکان پیش فعال . چهارمین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی ، مطالعات اجتماعی و فرهنگی.
- حجازی، آ (۱۳۹۸) روانشناسی تربیتی در هزاره سوم. چاپ سوم. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- حیدری، آ (۱۳۹۸) . نقش رضایتمندی از نیازهای بنیادی روانشناختی و انگیزش خودگردان در موفقیت تحصیلی: از دیدگاه نظریه خود تعیین گری. مجله رویش روانشناسی، سال ۸ شماره ۱۰، ۶۳-۷۰.
- رحمانی زاهد، ف؛ هاشمی، ز؛ نقش، ز (۱۳۹۷). مدل یابی علمی خلاقیت: نقش سبک های تعامل معلم دانش آموز و نیازهای اساسی روانشناختی، مجله اندیشه های نوین تربیتی . دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی ، دانشگاه الزهرا ، سال ۱۴، شماره ۱، ۳۱-۵۴.
- سعدی پور، آ؛ درتاج، ف، اسد زاده، ح؛ شریفی نیام، ر (۱۳۹۸). اثر بخشی آموزشی عمل اخلاقی بر خود تعیین گری و خوش بینی تحصیلی در دانشجویان روانشناسی کاربردی. ۲۲-۲۳.
- شهیدی، م؛ زربخش، م ر (۱۳۹۴). رابطه بین فراشناخت حالتی و خوش بینی تحصیلی با خود نظک دهی تحصیلی. فصلنامه سلامت روانی کودک (تحول رولشناختی کودک) سال ۵، شماره ۴. ۴۹-۵۷.
- صالحی، ح؛ قمرانی، آ؛ صالحی، ز (۱۳۹۲). رابطه نیاز های اساسی روانشناختی و سلامت روان جانبازان بیمارستان حضرت امیر المومنین اصفهان ، مجله علمی-پژوهشی طب جانباز، سال ۶ شماره ۲۲، ۲-۹.
- عالی، ح (۱۳۹۳). گزینش و بازنویسی داستان های گاستان سعدی به منظور استفاده در برنامه آموزش فلسفه به کودکان. پایان نامه کارشناسی ارشد. دتنگاه الزهرا تهران.

عیسی مردا، آنفر، ز؛ فاطمی، ف (۱۳۹۸). اثر بخشی آموزش فلسفه به کودکان بر همدلی و حل مسئله اجتماعی دانش آموزان پنجم ابتدایی. مزالعات روانشناختی بالینی، دوره ۹، شماره ۳۶، ۱۱۷-۱۳۴.

فتحی، ل؛ احقر، ق؛ نادری، ع (۱۳۹۶). تاثیر آموزش فلسفه به کودکان به روش پژوهش مشارکتی بر خوش بینی تحصیلی دانش آموزان. فصلنامه خانواده، فصلنامه خانواده و پژوهش، سال ۱۹، شماره ۷، ۳۸-۱۹.

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

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

متقیان، ش (۱۳۹۸). تاثیر آموزش بر فلسفه برای کودکان بر ارضا نیازهای روانشناختی در چارچوب نظریه خود تعیین گری. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی تربیتی. دانشگاه سیستان و بلوچستان، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.

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

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

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

ناجی فس (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 Education sciences, 12(4).

Barberis, N., Verrastro, V., Costa, S., & Gugliandolo, M.C. (2021). sibling relation ship and social development in youth and emerging adults; A Self-Determination Theore approach. Journal of Familly Issues.

Billen, R.M. (2012) Family of young children with developmental disabilities; A model of the parenting prossess (Mastersv Thesis in psychology). (Tennessee, USA): Univercity of Tennessee,

Bombaerts.G.,&Spahn,A.(2021).Simplify using- deyermination theory to prioritise the redising of an ethics and history of technology course. European journal of Enginniering E ducation,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.,Martinez-Aranda,L.M.,Conejereo,M.,& Gil-Arias.A.(2020).Motivation , discipline. And academic perfrmance in physical education . A holistic approach from achievement goal and self – determination theorises. Frontiers in psy chology ,11.1808.

Cline,F.,&Fay,J.(2020). Parenting with love and logic. Teaching children responsibility . Nave press publishing Group .

Cox.M., Schofield,G.,& Kolt,G,S(2010)responsibility for children physical activity : parent, child and teacher perspectives . journal of science and Medicen in sport ,13(1),46-52.

Deci,E.L,&Ryan,R.M.(2011). Overview of self determination theory (pp.3-33) New york : Univercity 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 inguiry.22:17-22.

Deci,E.L,&Ryan,R.M.(2002). Hand book of self- determination research . Univercity Rochester press.

Domenech –Betoret ,F.,Abellan –Rossello,L.,& Gomez –Artiga,A(2017). Self-efficasy , satiafaction , and academic achievement : the mediator role of students expectancy –value belifes: frontier in psychology,8,1193.

El Ghoul .S.,Guedhami,Wang,H.,& Kwok ,C.C.(2016).Family control and corporate social responsibility . journal of banking * finance73(1),131-146.

Gaumer Erickson ,A,S.,Noonam .P,M,Zheng ,CH.,Brussow.J.A.(2015). The relation ship between self- determination and academic achiievment for adolescents with intellectual disabilities. Research in develop ment Dis abilities.36,45-54.

Johenston MM, Finney SJ.(2010) Measuring basic needs satisfication : Evaluation previous research and conduction new psychometric evaluation of the basic needs satisfication in Genral scale . cotemporary Educational psychology ,35(4): 280-296.

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 achievement in 10-11 years old polish student . Education 3-13 ,48(8). 972-987.

Langl,L.(2015) Responsibility and partisupation in transition to university –voices of young people with dis abilities. Scand j Disable Res: 17(2): 130-143.

Lau,C.,Kiitsantas,A.,Miller,A.D.,& Rodgers,E.B.D..(2018) . persive responsibility for learning , self efficacy , and soyrce of self – efficiency in mathematics: a study of international baccalayriate primary years programmy students.social psychology 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 Satisfication among school students;The role of Mindfulness . international journal of environmental research and public health .16(4), 25-99.

LimPan,M.(1993).Thinking children and education . USA;Kendal/hunt publishing company.

LimPan,M.(2003). Thinking in education , Cambridge Univercity.press.

LimPan,M.(2011).philosophy for children : some assumption and implications.Ethics in progress,2(1),3-16.

Mac Cormac ,J.WW.H.Sider.S., Maich.K.,& Specht,J,A.(2021). Self determination and inclusion : the role of Canadian pinsipals in catalising inclosive practice. International of journal Education policy and leader ship.,17(2).

Macleod,j.(2018) profitional responsibility in an age of Alternative Entuties. Alernative Finance . And alternative fact, Transation : The tenness journal Businness Law..19(10.227-259.

Manzano – sanches ,D ,.Gomes –Maarmol,A,Valero=Valenzuela,A.,& jemenez- parra,J.F.(2021). Sschool climate and responsibility as predictor af antisosial and pro social behavior and volence: a study towards self- Determination theory .. behavioral science , 11(3)36.

Mehdiev,G.,&Yarah,K. T.(2020). The Effectivence of Training of philosophy with children on childrens Attitudes Towards Human values. BAYBURT EGITIM FACULTESL DERGISI, 15(29), 251-279.

Rahdar ,A,pourghaz ,A.,& Marzieh ,A.(2018) The Impact of Teaching Philosophy for Children on Critical openness and Reflective specktisim 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 disability and those who support them. *Social Health Illness*, 38(8): 1243-57.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Voegtlin, C. (2016). What does it mean to be responsible? Addressing the missing responsibility dimension in ethical leadership research, *Leadership*, 12(5), 581-608.

Zhang, J.D., Li, F., & Cavazos, M. (2020). Effective practices for teaching self-determination. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*.