



## The Effectiveness of Teaching Philosophy for Children's Moral Identity with a Moderating Role of Emotional Self-Regulation<sup>1</sup>

Elaheh Mollaebrahimlou<sup>✉1</sup>, Shahram Vahedi<sup>2</sup>, Ali Imanzadeh<sup>3</sup> & Rahim Badri<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Corresponding Author, Ph.D. student in Educational Psychology, Tabriz University, Tabriz, Iran. [e.mollaebrahimlou@gmail.com](mailto:e.mollaebrahimlou@gmail.com)

<sup>2</sup> Professor, Department of Psychology and Educational Sciences, Tabriz University, Tabriz, Iran. [Vahedi117@yahoo.com](mailto:Vahedi117@yahoo.com)

<sup>3</sup> Associate Professor, Department of Psychology and Educational Sciences, Tabriz University, Tabriz, Iran. [a.imanzadeh@malayeru.ac.ir](mailto:a.imanzadeh@malayeru.ac.ir)

<sup>4</sup> Professor, Department of Psychology and Educational Sciences, Tabriz University, Tabriz, Iran. [badri\\_rahim@yahoo.com](mailto:badri_rahim@yahoo.com)

### Abstract

The purpose of this study was to examine the impact of philosophy education for children on moral identity, specifically in relation to emotional self-regulation. The research method used a semi-experimental design with a pre-test-post-test design and a control group. The study involved female first-year high school students in Khoy, and a sample size of 76 participants was selected through multi-stage cluster sampling. To ensure proper sample selection, a screening process was conducted using the emotional self-regulation questionnaire in five selected schools. From those schools, 36 participants with high emotional self-regulation scores and 36 with low scores were randomly selected. Among these, 19 participants with high emotional self-regulation and 19 with low self-regulation were assigned to the experimental group, while the control group consisted of 19 participants with high emotional self-regulation as well as 19 with low self-regulation.

The educational intervention for the experimental group included exposure to a series of Iranian stories with philosophical themes from Mevlana's Masnavi and Attar's Manteq-alTir. These sessions lasted for 15 hours, with each session lasting one hour.

In this study, two questionnaires were used: the emotional self-regulation questionnaire developed by Hoffman and Kashdan (2010) and the moral identity questionnaire developed by Aquino and Reed (2002). The data were analyzed using univariate and multivariate (factorial) covariance analysis.

The results indicated that philosophy education for children positively influenced moral identity and its components, independent of emotional self-regulation. However, the levels of emotional self-regulation (high and low) did not moderate the effects of philosophy education for children on moral identity and its components.

**Keywords:** philosophy for children, moral identity, emotional self-regulation, female

---

Received: 2024-10-20; Received in revised form: 2024-12-15; Accepted: 2025-02-08; Published Online: 2025-02-09

**How To Cite:** Mollaebrahimlou, E., & Others. (2025)., The Effectiveness of Teaching Philosophy for Children's Moral Identity with a Moderating Role of Emotional Self-Regulation, *Journal of Research in Instructional Methods*, 2 (4), 46-60. doi: <https://doi.org/10.22091/jrim.2025.11504.1112>

**Article type:** Research

© The Author(s)

**Published by:** University of Qom

## Introduction

Adolescence is a sensitive period in terms of identity. In this course, teenagers are looking for answers to questions like who am I? Identity is the difference and purity that a person considers between him and others, and it is a feeling that is consciously experienced and comes from the interaction of a person with his social reality. Erikson believes that the formation of identity means that a person determines who he is, what he values, and what path he has decided to follow (Omidian, 2007). During puberty, teenage girls experience more changes than boys, as a result of their identity problems; they also create more serious challenges (Babnova and others, 2020). The identity crisis disrupts the normal functioning of teenagers in the family, school and relationships with peers and even leads to criminal activities and the consumption of addictive substances (Petitfils, 2021). The moral beliefs of every human being, especially during adolescence and later, are often considered fundamental parts of identity. Many studies have shown that people's moral beliefs are an important part of self-identification process (Erikson, 1980; Levinson, 1986). In the research conducted by Ped (1972) on the relationship between the two constructs of ethics and identity, he determined that there is a relationship between moral judgment and the state of a person's identity. Moral identity is a type of identity that is based on the moral aspect of "self-definition" and provides stable requirements for a person in the moral context (Hardy and Carlo, 2011). People's moral identity can be stimulated, even if moral schemas are not cognitively available to people, observing a moral pattern or some moral signs, by stimulating moral identity, can lead to moral behavior. (Aquino et al., 2007). One of the methods that seems to be able to activate internal moral concepts by strengthening the power of thinking and reasoning and by providing an environment for moral discussions in the course of philosophical stories is, the philosophy education program for children Because it helps to strengthen problem-solving skills in the field of moral issues and can be effective in promoting moral identity.

In his philosophy education program for children (Fabk), Lippman seeks to improve the ability to reason, develop creativity, develop individual and interpersonal abilities, develop moral understanding, and develop the ability to find meaning. Lippman's goal in designing this program was to help children use their thinking power to deal with different life situations. In addition, he considers philosophy as a way for adults to discuss metacognitive issues and considers it to be the right of children as well as adults. Philosophical and moral discussions are the focus of the stories of this program, which helps a person reach a moral self-regulation; hence Aquino and Reed (2007) state that social situations are effective on moral identity.

Moral identity is essentially a self-regulation mechanism that stimulates moral action. Researchers believe that people form their moral identity by creating moral obligations that are most central to their self-definition and self-affirmation (Bergman, 2004); This means that if the centrality of an individual's moral identity is compassion, he adjusts his actions and behaviors based on it. According to Lemus (1999), self-regulation refers to a person's capacity to adjust his/her behavior according to the conditions and changes of the external and internal environment, and it includes the ability of a person to organize and self-manage his behaviors in order to achieve various goals. From this point of view, in addition to shaping his moral identity in this sensitive period, for a successful identity search, the teenager also needs to adjust and regulate his emotions because, due to puberty, he experiences many emotions, and this issue can be effective in his identification.

## Results

According to the results, the main effect of group is significant, but the effect of emotional self-regulation (high and low) and the interaction effect between group and emotional self-regulation on moral identity are not significant. Therefore, considering the pre-test scores as covariate (auxiliary) variables, teaching philosophy for children led to a significant difference between the experimental and control groups in the variable of moral identity by emotional self-regulation ( $0.432 = \text{Partial } \eta^2$ ,  $p < 0.001$ ,  $F = 54.052$ ). In addition, the effect rate was 43.2%. This means that 43.2% of individual differences in moral identity regarding emotional self-regulation (high and low) are due to differences in group membership (the effect of education).

## Discussion

In philosophy education programs, children spend time thinking about raising their questions and then examining them. In this program, the classroom becomes a research group where students learn to listen respectfully, to challenge each other to give reasons for unsupported opinions, to draw conclusions from what they were told to help each other, and to identify each other's assumptions. Therefore, teaching philosophy allows children to move from a normal state to a thoughtful state, from indifference to thoughtfulness, from ordinary thinking to critical thinking, and from unreasonable inferences to reasonable inferences (Patterson, 2019). The stories of Masnavi and al-Tayir have philosophical themes and themes, which use them in this program, not only allow children and teenagers to know the thoughts and feelings of others but, also the possibility of knowing the thoughts, feelings, and knowledge of others. Their own emotions are also created for them. Increasing self-awareness skills in these children and teenagers is also the basis of their moral skills, and by thinking about self-awareness and self-perception, they try to behave in accordance with individual and social values and are willing to do Behaviors do not go against the values; as a result, the moral identity of these children and teenagers also increases.

A person's identity is always changing in response to changes in the social environment, and the system of beliefs and opinions of each person can form the basis of forming his moral identity, and in the moral context, stable requirements (Hardy and Carlo, 2011) for the individual. Provided that regardless of how emotions are regulated, it is the basis of a person's moral action; therefore, in the Fabak training program and in the exploration circles, each person forms his moral identity based on the characteristics he has in his self-definition, and it seems that emotional self-regulation does not play a significant role in this process.

Ethical identity comprises two dimensions: internalization and symbolization. A person with high symbolization tends to engage in obvious symbolic activities to demonstrate his commitment to moral principles and ideals to others. On the other hand, people with high internalization tend to perform ethical behaviors, regardless of the private or public nature of these behaviors (Aquino & Reed, 2002; Weintrich, Aquino, Metil & Schwartz, 2013). Thus, the behaviors Regulate yourself and regulate emotions do not play a significant role.

## References

- Aquino, K., & Reed, A. (2002). The Self-Importance of Moral Identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(6), 1423–1440.
- Aquino, K., Freeman, D., Reed, A., Lim, V. K. G., & Felps, W. (2009). Testing a social cognitive model of moral behavior: The interactive influence of situations and moral identity centrality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97, 123–141.
- Badri-Gargari, R., & Navidian, A. (2014). Investigating the effect of education on moral judgment and emotional self-efficacy of students. *Philosophy and Children*, 11, 95-106. [In Persian]
- Blasi, A. (1983). The development of identity: some implications for moral functioning. In G. G. Noam & T. E. Wren. (Eds.), 99-123.
- Bubnova, I. S., Tatarinova, L. V., Rerke, V. I., Balabina, N. M., Zhigalova, O. V., Kurbanov, R. A., & Cherekhovskaya, L. S. (2020). Study of gender identity features in adolescent orphan girls: Russian view. *Journal of Environmental Treatment Techniques*, 8(4), 1309.
- Fuladi, A., & Shahraki, F. (2022). The relationship between moral identity and emotional regulation with social adjustment of female students of first secondary school in Golbahar city [Master's thesis, Faculty of Management and Human Sciences, Taban Institute of Higher Education]. [In Persian]
- Jalilian, S., Azimpour, A., & Jalilian, F. (2015). The effectiveness of the philosophy education program for children on the development of problem solving ability and moral judgment in students. *Educational Research*, 32, 101-80. [In Persian].
- Lipman, M, A. M. Sharp, & F. S. Oscanyan (1980). *Philosophy in the Classroom*. Temple University Press.
- Lipman, M. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Temple University Press.
- Lipman, M. (1988). Critical thinking, what can it be? *Journal of Educational leadership*, 46(1), 38-43.
- Lipman, M. (1997). Philosophical discussion plans and exercises. Critical and Creative thinking. Birmingham: *Imaginative Minds*. 1-17.
- Mirmehdi, S. R., Shafee, H., & Amini, H. R. (2019). Investigating the effectiveness of the philosophy program for children on moral reasoning and social adjustment of students [Master's thesis, Golpayegan Payam Noor University]. [In Persian]

- Mohammadi, H., & Naji, S. (2016). The concept of philosophy in late Wittgenstein and Lippmann. *Thinking and the child. 1*, 15-36. [In Persian]
- Omidian, M. (2009). *Identity from the point of view of psychology*. Yazd: Yazd University Press [In Persian].
- Qaidi, Y. (2007). The possibility of teaching philosophy to children: the challenge of the concept of philosophy. *Curriculum studies. (7)*, 61-94. [In Persian]
- Qaidi, Y. (2009). Teaching philosophy to children, examining the theoretical foundations. Devavin Publications [In Persian].
- Vahedi, Sh. (2018). *Advanced analysis of quantitative data in behavioral sciences*. Roshd Farhang. [In Persian]



## اثربخشی برنامه آموزش فلسفه برای کودکان بر هویت اخلاقی دختران در تعامل با خودتنظیمی هیجانی

الهه ملاابراهیم‌لو<sup>۱</sup>، شهرام واحدی<sup>۲</sup>، علی ایمان‌زاده<sup>۳</sup> و رحیم بدری‌گرگری<sup>۴</sup>

<sup>۱</sup> نویسنده مسئول، دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. [e.mollaabrahimlou@gmail.com](mailto:e.mollaabrahimlou@gmail.com)

<sup>۲</sup> استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. [Vahedi117@yahoo.com](mailto:Vahedi117@yahoo.com)

<sup>۳</sup> دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. [a.imanzadeh@malayeru.ac.ir](mailto:a.imanzadeh@malayeru.ac.ir)

<sup>۴</sup> استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. [badri\\_rahim@yahoo.com](mailto:badri_rahim@yahoo.com)

### چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی برنامه آموزش فلسفه برای کودکان بر هویت اخلاقی در تعامل با خودتنظیمی هیجانی بود. روش پژوهش نیمه تجربی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر خوی در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بود که تعداد ۷۶ نمونه، با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. بدین ترتیب ابتدا به منظور غربالگری، پرسش‌نامه خودتنظیمی هیجانی برای دانش‌آموزان پنج مدرسه منتخب اجرا شد. از میان آن‌ها، ۳۶ نفر با نمره خودتنظیمی هیجانی بالا (۱۹ نفر گروه آزمایش و ۱۹ نفر گروه کنترل) و ۳۶ نفر با نمره خودتنظیمی هیجانی پایین (۱۹ نفر گروه آزمایش و ۱۹ نفر گروه کنترل) به صورت تصادفی انتخاب شدند. بسته آموزشی شامل تعدادی داستان ایرانی با مضامین فلسفی از کتاب‌های مثنوی مولانا و منطق الطیر عطار بود که گروه‌های آزمایش طی ۱۵ جلسه یک ساعته در معرض آن قرار گرفتند. در این پژوهش، از پرسش‌نامه‌های خودتنظیمی هیجانی هافمن و کاشدان و پرسش‌نامه هویت اخلاقی آکوئینو و رید استفاده شد. داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیره و چندمتغیره (عاملی) تجزیه و تحلیل شدند. نتایج نشان داد آموزش فلسفه برای کودکان موجب افزایش هویت اخلاقی شد اما سطوح خودتنظیمی هیجانی (بالا و پایین) قادر به تعدیلگری آموزش فلسفه برای کودکان بر هویت اخلاقی نبود.

واژه‌های کلیدی: فلسفه برای کودکان، هویت اخلاقی، خودتنظیمی هیجانی، دختر

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۷/۲۹؛ تاریخ اصلاح: ۱۴۰۳/۰۹/۲۵؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۱/۲۰؛ تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۳/۱۱/۲۱

استناد: سبزی‌پور، امیر و دیگران. (۱۴۰۳). اثربخشی برنامه آموزش فلسفه برای کودکان بر هویت اخلاقی دختران در تعامل با خودتنظیمی هیجانی، پژوهش در روش‌های

آموزش، ۲ (۴)، ۴۶-۶۰. doi: <https://doi.org/10.22091/jrim.2025.11504.1112>

نوع مقاله: پژوهشی

© نویسندگان

ناشر: دانشگاه قم

### مقدمه

نوجوانی دوره حساس زندگی از نظر هویت‌یابی است. در این دوره، نوجوان به دنبال پاسخ سوالاتی مثل من کیستم؟ می‌باشد. هویت، افتراق و تمیزی است که فرد بین خود و دیگران قائل می‌شود و احساسی است که هوشیارانه تجربه شده و از تعامل فرد با واقعیت اجتماعی خویش ناشی می‌شود. هویت یک فرد، در پاسخ به تغییرات محیط اجتماعی، همواره در حال تغییر است. در صورتی که نوجوان با اطمینان از خود، درک کند که از دیگران متمایز است و جداسازی و در حد معقولی ثبات رأی و یکپارچگی داشته باشد، به احساس هویت کامل از خود دست یافته است (اریکسون، ۱۹۶۸). اریکسون معتقد است شکل‌گیری هویت یعنی اینکه فرد مشخص کند چه کسی است؟ برای چه چیزی ارزش قائل است؟ و تصمیم گرفته چه مسیری را دنبال کند؟ (امیدیان، ۱۳۸۷). در دوران بلوغ، تغییراتی که دختران نوجوان تجربه می‌کنند بیشتر از پسران است در نتیجه مشکلات هویتی آنان نیز چالش‌های جدی‌تری ایجاد می‌کند (بابنوا و دیگران، ۲۰۲۰). بحران هویت موجب می‌شود عملکرد معمول نوجوان در محیط خانواده، مدرسه و روابط با همسالان مختل شود و حتی به فعالیت‌های مجرمانه و مصرف مواد اعتیادآور منجر شود (پتیتفیلس<sup>۱</sup>، ۲۰۲۱). باورهای اخلاقی هر انسان، خصوصاً در سنین نوجوانی و پس از آن، غالباً از بخش‌های بنیادین هویت به شمار می‌روند. نوجوان عمدتاً خود را در چارچوب ارتباط‌های بیرون‌فردی، با نظام باورها و عقاید درک می‌کند که هر دو معیار، ارتباط نزدیکی با ارزش‌های اخلاقی دارند. نوجوانی که خود را فردی سخاوتمند، نوع‌دوست و راستگو می‌پندارد، خود را با معیار ارزش‌های اخلاقی شناسایی کرده است (صادق‌زاده، ۱۳۸۷). بسیاری از پژوهش‌ها نشان داده که باورهای اخلاقی افراد، بخش مهمی از فرایند شناسایی خود افراد را تشکیل می‌دهند (اریکسون، ۱۹۸۰؛ لوینسون<sup>۲</sup>، ۱۹۸۶). در پژوهشی که پد<sup>۳</sup> (۱۹۷۲) در مورد بررسی روابط میان دو سازه اخلاق و هویت، انجام داده، مشخص می‌کند که بین قضاوت اخلاقی و وضعیت هویت فرد رابطه وجود دارد. هویت اخلاقی<sup>۴</sup> نوعی از هویت است که حول جنبه اخلاقی «تعریف از خود» قرار دارد و در زمینه اخلاقی، الزامات اثباتی را برای فرد فراهم می‌آورد (هاردی و کارلو، ۲۰۱۱). این سازه برای اولین بار توسط بلاسی (۱۹۸۳) در پاسخ به شکاف بین استدلال اخلاقی و عمل اخلاقی مطرح شد و از نظر او، هویت اخلاقی مجموعه‌ای از ویژگی‌های اخلاقی است که در محتوا و اهمیت، از فردی به فرد دیگر متفاوت می‌باشد. آکوئینو و رید (۲۰۰۲)، هویت اخلاقی را به‌عنوان خودپنداره‌ای که حول مجموعه‌ای از صفات اخلاقی شکل گرفته و به یک تصویر ذهنی از اینکه یک فرد اخلاقی چگونه می‌تواند فکر، احساس و یا رفتار کند، تعریف کرده‌اند. سازه هویت اخلاقی را می‌توان در قالب رویکرد مبتنی بر صفت و منش و رویکرد متأخرتر شناخت‌نگر اجتماعی (شناختی - اجتماعی) بررسی کرد.

رویکرد اول، منسوب به بلاسی<sup>۵</sup> است که در انتقاد از نظریه‌های اخلاقی کلبگ و پیازه اظهار داشت که استدلال اخلاقی مساوی با عمل اخلاقی نیست و آن‌چه که انگیزه لازم برای عمل اخلاقی را فراهم می‌کند، هویت اخلاقی است. زمانی که افراد خود و اهداف خود را مطابق با معیارهای اخلاقی درک کنند، گرایش نیرومندی به عمل، بر اساس قضاوت‌های اخلاقی در خود احساس می‌کنند. او می‌خواست در مدل خود نشان دهد که چه چیزی سبب می‌شود تا افراد در موقعیت‌های مختلف، بر اساس اصول اخلاقی خود عمل کنند.

در رویکرد دوم، آکوئینو و رید<sup>۶</sup> الگوی بلاسی برای هویت اخلاقی را در چارچوب شناختی - اجتماعی بسط دادند. این دیدگاه حاصل نظریه‌های شناختی - اجتماعی و پردازش اطلاعات در مورد عملکرد اخلاقی است (بندورا، ۲۰۰۱). در این رویکرد تلاش

1. Bubnova

2. Petitfils

3. Levinson

4. Pad

5. moral identity

6. Blasi

7. Aquino & Reed

می‌شود تا سازه‌ی هویت اخلاقی از چشم‌انداز اصطلاحات شناختی مانند طرحواره‌ها، دسترسی‌پذیری شناختی، خودتنظیمی و یادگیری مشاهده‌ای، تبیین شود (آکوئینو و رید، ۲۰۰۹)؛ هویت اخلاقی در این‌جا یعنی مجموعه‌ای از طرحواره‌های مرتبط اخلاقی که برای پردازش اطلاعات اجتماعی به‌آسانی در دسترس هستند (آکوئینو و رید، ۲۰۰۲). بنابراین، ایده‌آل‌ها و ویژگی‌های اخلاقی اساسی که در تعریف فرد از هویت خویش ضروری می‌نمایند، در حقیقت مجموعه‌ای از طرحواره‌های اخلاقی هستند که مدام در دسترس پردازش قرار می‌گیرند (لپسلی<sup>۸</sup> و ناروانیز، ۲۰۰۴).

هویت اخلاقی افراد را می‌توان تحریک کرد، حتی اگر طرحواره‌های اخلاقی برای افراد به لحاظ شناختی در دسترس نباشد، مشاهده یک الگوی اخلاقی یا برخی نشانه‌های اخلاقی، با تحریک هویت اخلاقی، می‌تواند به بروز رفتار اخلاقی منجر شود (آکوئینو و دیگران، ۲۰۰۷)، مانند اینکه فرد، رفتار و حرکات دیگران را مشاهده کند و این رفتار، مفاهیم اخلاقی درونی فرد را فعال کند. یکی از روش‌هایی که به نظر می‌رسد می‌تواند با تقویت قوه تفکر و استدلال و با فراهم آوردن محیطی برای بحث‌های اخلاقی در جریان داستان‌های فلسفی، مفاهیم اخلاقی درونی را فعال کند، برنامه آموزش فلسفه برای کودکان است؛ زیرا برنامه آموزش فلسفه برای کودکان به تقویت مهارت حل مسئله در زمینه مسائل اخلاقی کمک می‌کند و می‌تواند در ارتقای هویت اخلاقی، مؤثر باشد.

در برنامه آموزش فلسفه برای کودکان (فبک) لیپمن<sup>۹</sup> به دنبال بهبود توانایی استدلال، رشد خلاقیت، رشد توانایی‌های فردی و میان‌فردی، پرورش درک اخلاقی و پرورش توانایی معنایابی است. به علاوه، به اذعان رونالد رید<sup>۱۰</sup> از اهداف لیپمن برای ایجاد این برنامه، برطرف ساختن دو مشکل اساسی سیستم تعلیم و تربیت بوده است. اولین مشکل از نظر لیپمن این بود که کودکان آن‌گونه که قادر به آن هستند، تفکر نمی‌کنند، در حالی که جامعه دموکراتیک، جامعه‌ای است که از کودکان می‌خواهد تا خوب بیندیشند و دومین مشکل سیستم تعلیم و تربیت، این بود که حس کنجکاوی و حیرت کودکان و اشتیاقشان برای کندوکاو فکری پس از رفتن به مدرسه به طور چشمگیر، کاهش پیدا می‌کند (رید، ۱۹۹۲)؛ بنابراین لیپمن با طرح برنامه فبک در حلقه‌های کندوکاو فلسفی یا به عبارتی اجتماع پژوهشی، سعی در حل این مشکلات نمود؛ از نظر او کودکان زمانی که می‌پرسند «چرا؟»، فلسفیدن را آغاز کرده‌اند. رمان‌های فلسفی که برای این برنامه نوشته شده، تماماً مبهم و سر بسته هستند تا حس پرسشگری، استدلال و مهارت‌های مباحثه را در کودکان، تقویت سازند و کودکان با جنبه‌های گیج‌کننده زبان طبیعی که با آن در زندگی روزمره درگیر هستند، روبرو شوند (محمدی و ناجی، ۱۳۹۶). لیپمن تلاش کرد تا فلسفه را به جایگاه واقعی خود، آن‌گونه که سقراط مدنظر داشت بازگرداند. از نظر او فلسفه فقط مخصوص بزرگسالان نیست، بلکه کودکان و نوجوانان نیز می‌توانند آن را انجام دهند. او فلسفه را به معنای فلسفیدن، به کار برد؛ کاری که کودکان می‌توانند آن را انجام دهند و به‌طور ذاتی مستعد انجام آن هستند (فاندی، ۱۳۸۸). هدف لیپمن از طراحی این برنامه، یاری رساندن به کودکان برای استفاده از قوه تفکر خود در برخورد با موقعیت‌های مختلف زندگی بود. هم‌چنین او فلسفه را روشی برای گفت‌وگوی بزرگسالان در خصوص موضوعات فراشناختی به حساب می‌آورد و آن را علاوه بر بزرگسالان، حق کودکان نیز می‌داند. تأکید این برنامه، بر بیان کردن، عمل و احساس کردن به‌عنوان جریان اصلی تمیز و داوری است. ابزار اصلی برنامه او، داستان‌هایی است که در حلقه‌های کندوکاو یا همان اجتماع پژوهشی مطرح می‌شود و دانش‌آموزان را وادار به فکر کردن و بیان ایده‌ها و نظراتی که در ذهن‌شان وجود دارد، می‌کند. بحث‌های فلسفی و اخلاقی محور داستان‌های این برنامه است که باعث می‌شود فرد به یک خودتنظیمی از نظر اخلاقی برسد، از این‌رو آکوئینو و رید (۲۰۰۷) بیان می‌دارند که موقعیت‌های اجتماعی بر هویت اخلاقی مؤثر است.

هویت اخلاقی نیز در اصل، نوعی سازوکار خودتنظیمی است که موجب تحریک عمل اخلاقی می‌شود. محققان معتقدند که

<sup>8</sup>. Lapsley

<sup>9</sup>. Lipman

<sup>10</sup>. Ronald Reed

اشخاص، هویت اخلاقی خود را با ایجاد تعهدات اخلاقی که بیشترین مرکزیت را در خودتعریفی و خوداثباتی آن‌ها دارد، شکل می‌دهند (برگمن<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۴)؛ بدین معنا که اگر مرکزیت هویت اخلاقی فردی، دل‌سوزی باشد، اعمال و رفتارهای خود را براساس آن، تنظیم می‌کند. از نظر لموس<sup>۱۲</sup> (۱۹۹۹)، خودتنظیمی، به معنای ظرفیت فرد برای تعدیل رفتار، متناسب با شرایط و تغییرات محیط بیرون و درون بوده و شامل توانایی فرد در سامان‌دهی و خودمدیریتی رفتارهایش، جهت رسیدن به اهداف گوناگون است. از این منظر، نوجوان علاوه بر شکل دادن هویت اخلاقی خود در این دوره حساس، برای هویت‌یابی موفق، نیاز به تعدیل و تنظیم هیجان‌ات خود نیز دارد؛ چرا که به واسطه بلوغ، هیجان‌ات بسیاری را تجربه می‌کند و همین موضوع می‌تواند بر هویت‌یابی او مؤثر باشد. هرگونه نقص در تنظیم هیجان‌ات، می‌تواند فرد را در قبال مشکلات روان‌شناختی از جمله افسردگی و اضطراب، آسیب‌پذیر ساخته (گارنفسکی و کرایج<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۶) و به تبع آن موجب اختلال در شکل‌گیری هویت اخلاقی نوجوان شود. از طرفی، تنظیم هیجان موفق، همراه با دستاوردهای مثبتی مثل رشد صلاحیت‌های اجتماعی بوده (ایزنگ<sup>۱۴</sup>، ۲۰۰۰) و توان‌سازگاری بیشتر، به خصوص پس از تجارب هیجانی منفی، به انسان می‌دهد (موریس، استرنبرگ، کایور و رایبسون<sup>۱۵</sup>، ۲۰۰۷) و می‌توانند در انتقال احساسات به دیگران، تعامل اجتماعی و ایجاد، حفظ و قطع رابطه با دیگران سازنده باشند. منظور از خودتنظیمی هیجانی، مدیریت واکنش‌های هیجانی است. ایزنگ و اسپینراد<sup>۱۶</sup> (۲۰۰۴)، خودتنظیمی هیجانی را مجموعه‌ای از فرایندهای توجه، بازداری و تلاش در جهت تعدیل احساس، با هدف ایجاد سازگاری زیستی، اجتماعی و رسیدن به هدف تعریف کرده‌اند.

فولادی و دیگران (۱۴۰۱) در تحقیق خود با عنوان «رابطه هویت اخلاقی و تنظیم‌هیجانی با سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول شهر گلبهار»، نشان دادند که هویت اخلاقی با خودتنظیمی هیجانی، رابطه دارد. روش پژوهش، توصیفی و از نوع هم‌بستگی بود. میرمهدی و دیگران (۱۳۹۹) در پژوهش خود با عنوان «بررسی اثربخشی اجرای برنامه فلسفه برای کودکان بر استدلال اخلاقی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان» که بر روی دانش‌آموزان پسر مقطع ابتدایی و به روش نیمه‌آزمایشی انجام داده بودند، مشخص کردند که اجرای برنامه بر افزایش استدلال اخلاقی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر معناداری داشته است. هم‌چنین جلیلیان، عظیم‌پور و جلیلیان (۱۳۹۵) در مطالعه‌ای با عنوان «اثربخشی برنامه آموزش فلسفه برای کودکان بر پرورش توانایی حل مسئله و قضاوت اخلاقی در دانش‌آموزان» که بر روی ۸۰ دانش‌آموز پایه سوم ابتدایی انجام شده بود؛ به این نتیجه دست یافتند که اجرای برنامه بر افزایش توانایی حل مسئله و رشد قضاوت اخلاقی، تأثیر مثبتی داشته است. بدری‌گرگی و نویدیان (۱۳۹۴) در تحقیقی با عنوان «بررسی تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر قضاوت اخلاقی و خودکارآمدی هیجانی دانش‌آموزان» که بر روی دانش‌آموزان پایه پنجم شهر مریوان و با استفاده از پکیج داستان‌های پیکمال، انجام شده بود؛ نشان دادند که آموزش فلسفه برای کودکان بر روی قضاوت اخلاقی تأثیر داشته است. کسیدی، مرویک، دینی، مک‌لین<sup>۱۷</sup> (۲۰۱۸) در مطالعه‌ای با عنوان «فلسفه با کودکان، خودتنظیمی و مشارکت برای کودکان دارای نیازهای عاطفی - رفتاری و اجتماعی» نشان دادند که آموزش فلسفه با کودکان به‌عنوان یک رویکرد آموزشی می‌تواند برای کودکان با نیازهای اجتماعی، عاطفی و رفتاری، مفید باشد؛ زیرا بچه‌ها در این کلاس می‌توانند با هم‌کلاسی‌های خود گفتگوی فلسفی داشته و در بحث‌ها مشارکت داشته باشند. یافته‌ها حاکی از اثربخشی این برنامه و فعالیت‌های کلاسی‌اش بر خودتنظیمی این کودکان بود. هم‌چنین ورلی<sup>۱۸</sup> (۲۰۱۶) و کم<sup>۱۹</sup> (۲۰۱۴) نشان دادند که آموزش فلسفه برای کودکان بر توانایی استدلال، درک اخلاقی و ارزش‌های اخلاقی مؤثر

<sup>۱۱</sup>. Bergman

<sup>۱۲</sup>. Lemos

<sup>۱۳</sup>. Garnefski & Kraaij

<sup>۱۴</sup>. Eisenberg

<sup>۱۵</sup>. Morris, Silk, Steinberg, Mayors & Robinson

<sup>۱۶</sup>. Spinrad

<sup>۱۷</sup>. Cassidy, Marwick, Deeney & McLean

<sup>۱۸</sup>. Worley

<sup>۱۹</sup>. Cam



است. بنابراین این پژوهش بر آن است تا تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر هویت اخلاقی در تعامل با خودتنظیمی هیجانی را بررسی نماید.

### روش‌شناسی

روش پژوهش حاضر، نیمه‌آزمایشی و دارای پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل است. در این پژوهش برنامه آموزش فلسفه برای کودکان به‌عنوان متغیر مستقل، خودتنظیمی هیجانی به‌عنوان متغیر تعدیلگر (مستقل دوم) و هویت اخلاقی به‌عنوان متغیر وابسته در نظر گرفته شده است.

جامعه آماری این پژوهش، کلیه دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر خوی بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ مشغول به تحصیل بودند. ابتدا با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای پنج مدرسه به‌صورت تصادفی انتخاب شده و پرسش‌نامه خودتنظیمی هیجانی بر دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه که ۴۵۰ نفر بودند، اجرا شد. پس از اجرای پرسش‌نامه خودتنظیمی هیجانی، ۳۸ نفر با نمره خودتنظیمی هیجانی بالا (یک انحراف معیار بالاتر از میانگین) و ۳۸ نفر با میانگین خودتنظیمی هیجانی پایین (یک انحراف معیار پایین‌تر از میانگین) از میان آن‌ها به‌عنوان نمونه و به‌صورت تصادفی انتخاب شدند؛ از میان افرادی که نمره خودتنظیمی هیجانی آن‌ها بالا بود، ۱۹ نفر در گروه آزمایش و ۱۹ نفر در گروه کنترل قرار گرفتند؛ هم‌چنین از میان افرادی که نمره خودتنظیمی هیجانی آن‌ها پایین بود، ۱۹ نفر در گروه آزمایش و ۱۹ نفر در گروه کنترل و به‌طور تصادفی جای گرفتند. قبل از اجرای برنامه آموزش فلسفه برای کودکان، رضایت اولیا و دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش اخذ شده و توضیحاتی در مورد نحوه اجرای برنامه و قوانینی که باید رعایت کنند، داده شد.

ابزارهای زیر در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفته است:

**پرسش‌نامه هویت اخلاقی:** این مقیاس خودگزارش‌دهی توسط آکوئینو و رید (۲۰۰۲) ساخته شده است و شامل دو بعد درونی‌سازی و نمادسازی می‌باشد. آزمودنی باید با توجه به صفات اخلاقی (مثل دل‌سوز، مهربان، عادل و غیره) نوشته شده در بالای پرسش‌نامه، به ۱۰ سؤال که مبتنی بر صفات مذکور است، پاسخ دهد. این مقیاس به‌صورت طیف لیکرت هفت‌درجه‌ای (از کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۷) تنظیم شده است. سؤالات ۱، ۲، ۴، ۷ و ۱۰ مربوط به مؤلفه درونی‌سازی و سؤالات ۳، ۵، ۶، ۸ و ۹ مربوط به مؤلفه نمادسازی می‌باشد. دو ماده ۴ و ۷ به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. آکوئینو و رید (۲۰۰۲) اعتبار بعد درونی‌سازی و نمادسازی را به ترتیب ۰/۸۵ و ۰/۷۱ و روایی سازه مقیاس را با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی، مطلوب گزارش کرده‌اند. در این پژوهش اعتبار پرسش‌نامه با استفاده از آلفای کرونباخ برای دو بعد درونی‌سازی و نمادسازی به ترتیب ۰/۸۰ و ۰/۷۰ به دست آمد.

**پرسش‌نامه خودتنظیمی هیجانی:** این مقیاس که شامل ۲۰ سؤال است، توسط هافمن و کاشدان (۲۰۱۰) ساخته شده و نمره‌گذاری آن به‌صورت طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای (از بی‌نهایت در مورد من درست است = ۵ تا اصلاً در مورد من درست نیست = ۱) می‌باشد. دامنه نمرات این پرسش‌نامه بین ۲۰ تا ۱۰۰ بوده و دارای سه مؤلفه پنهان‌کاری، سازش‌کاری و تحمل می‌باشد که به ترتیب ۸، ۷ و ۵ سؤال را به خود اختصاص داده‌اند؛ پایایی کل مقیاس در این پژوهش، ۰/۸۰ به دست آمد.

### مواد آموزشی

برنامه آموزش فلسفه برای کودکان در این پژوهش، یک بسته آموزشی متشکل از تعدادی داستان ایرانی (داستان‌های دفتر پنجم مثنوی مولانا و منطق الطیر عطار) دارای مضامین فلسفی (متناسب با متغیر وابسته) بود که قبل از اجرا، با استفاده از تأیید صاحب‌نظران اعتباریابی شده (مقدار CVR برابر با ۰/۹۹) و در پانزده جلسه یک ساعته، توسط یک روان‌شناس تربیتی با تجربه اجرا شد. در ابتدای پژوهش و

قبل از اجرای برنامه، همه گروه‌های آزمایش و کنترل، پرسش‌نامه هویت اخلاقی را به‌عنوان پیش‌آزمون تکمیل کردند. سپس برنامه مداخله بر روی گروه‌های آزمایش (خودتنظیمی هیجانی بالا و پایین) اجرا شده و پس از اتمام برنامه، هر چهار گروه آزمایش و کنترل، پرسش‌نامه هویت اخلاقی را به‌عنوان پس‌آزمون تکمیل کردند. رئوس برنامه P4C و داستان‌های مورد استفاده در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱: جلسات برنامه آموزش فلسفه برای کودکان

داستان	برنامه مداخله
دختر پادشاه و گدا (منطق الطیر)	جلسه اول
دیوانه و خضر (منطق الطیر)	جلسه دوم
مرغ هزار ساله (منطق الطیر)	جلسه سوم
انصاف احمد حنبل (منطق الطیر)	جلسه چهارم
کافر و مسلمان (منطق الطیر)	جلسه پنجم
غلام و خواجه (منطق الطیر)	جلسه ششم
پیامبر (ص) و مهمان کافر (مثنوی)	جلسه هفتم
اعرابی و جان‌کننده سگ (مثنوی)	جلسه هشتم
پر طاووس عدوی جان (مثنوی)	جلسه نهم
آهو در طویله خران (مثنوی)	جلسه دهم
چارق و پوستین‌ایاز (مثنوی)	جلسه یازدهم
قوم یونس (ع) و معجزه دعا (مثنوی)	جلسه دوازدهم
شطرنج باختن دلچک با شاه (مثنوی)	جلسه سیزدهم
گاو و ترس از فقر (مثنوی)	جلسه چهاردهم
خرگیزی عوانان سلطان (مثنوی)	جلسه پانزدهم

### یافته‌ها

قبل از انجام آزمون پارامتریک از نرمال بودن توزیع داده‌ها در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه‌های آزمایش و کنترل اطمینان حاصل شد.

در این پژوهش، جهت بررسی پیش‌فرض همگنی ماتریس‌های واریانس - کوواریانس از آزمون M باکس استفاده شده که تحلیل نمره کل هویت اخلاقی و مؤلفه‌های آن در قالب تحلیل کوواریانس دوره‌ای چندمتغیری با توجه به وجود هم‌خطی چندگانه در متغیرهای وابسته، منجر به عدم محاسبه این آماره گردید و لذا با توجه به برقرار نبودن این پیش‌فرض، از آزمون تحلیل کوواریانس دوره‌ای تک‌متغیری برای بررسی تفاوت هویت اخلاقی به تفکیک خودتنظیمی هیجانی در دو گروه استفاده شده است. پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها برای هویت اخلاقی در سطح ۰/۰۵ برقرار است.

جدول ۲ نتایج همگنی واریانس‌ها برای هویت اخلاقی به تفکیک خودتنظیمی هیجانی

متغیر	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	معنی‌داری
هویت اخلاقی	۰/۵۸۳	۳	۷۲	۰/۶۲۸

جدول ۳. نتایج شیب خط رگرسیون برای پیش‌آزمون هویت اخلاقی با توجه به خودتنظیمی هیجانی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی‌داری
خودتنظیمی هیجانی × هویت اخلاقی	۵۱/۷۷۸	۱	۵۱/۷۷۸	۲/۸۹۴	۰/۰۹۳
گروه × خودتنظیمی هیجانی × هویت اخلاقی	۷۸/۸۸۱	۲	۳۹/۴۴۰	۲/۲۰۴	۰/۱۱۸

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس اثرات بین گروهی برای گروه‌های آزمایش و کنترل در هویت اخلاقی با توجه به خودتنظیمی هیجانی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی‌داری	مجذورات آتا سهمی	توان آزمون
اصلاح شده	۲۴۴۵/۱۶۸	۴	۶۱۱/۲۹۲	۳۱/۸۲۶	۰/۰۰۱	۰/۶۴۲	۱
پیش‌آزمون	۱۲۲۰/۰۷۶	۱	۱۲۲۰/۰۷۶	۶۳/۵۲۲	۰/۰۰۱	۰/۴۷۲	۱
گروه	۱۰۳۸/۱۹۳	۱	۱۰۳۸/۱۹۳	۵۴/۰۵۲	۰/۰۰۱	۰/۴۳۲	۱
خودتنظیمی هیجانی (بالا و پایین)	۱/۰۶۰	۱	۱/۰۶۰	۰/۰۵۵	۰/۸۱۵	۰/۰۰۱	۰/۰۵۶
گروه × خودتنظیمی هیجانی	۴/۷۳۴	۱	۴/۷۳۴	۰/۲۴۶	۰/۶۲۱	۰/۰۰۳	۰/۰۷۸
خطا	۱۳۶۳/۷۱۴	۷۱	۱۹/۲۰۷				

طبق نتایج جدول ۲، پیش فرض همگنی شیب خط رگرسیونی برای هویت اخلاقی به تفکیک خودتنظیمی هیجانی، حاکی از نبود تعامل بین کووریت (پیش‌آزمون هویت اخلاقی) و متغیرهای مستقل (گروه و خودتنظیمی هیجانی) است. با توجه به نتایج، اثر اصلی گروه معنی‌دار است، ولی اثر خودتنظیمی هیجانی (بالا و پایین) و اثر تعاملی بین گروه و خودتنظیمی هیجانی بر هویت اخلاقی معنی‌دار نیست. لذا با در نظر گرفتن نمرات پیش‌آزمون به‌عنوان متغیر همپراش (کمکی)، آموزش فلسفه برای کودکان منجر به تفاوت معنی‌دار بین گروه‌های آزمایش و کنترل در متغیر هویت اخلاقی به تفکیک خودتنظیمی هیجانی ( $Partial \eta^2 = 0/432$ )،  $p < 0/001$ ،  $F = 54/052$  شده است. هم‌چنین، میزان تأثیر ۴۳/۲ درصد بوده است. بدین معنا که ۴۳/۲ درصد از تفاوت‌های فردی در هویت اخلاقی با توجه به خودتنظیمی هیجانی (بالا و پایین) به خاطر تفاوت در عضویت گروهی (تأثیر آموزش) می‌باشد.

### بحث و نتیجه‌گیری

بر اساس یافته‌های این پژوهش، آموزش فلسفه برای کودکان منجر به تفاوت معنی‌دار بین گروه‌های آزمایش و کنترل در متغیر هویت اخلاقی به تفکیک خودتنظیمی هیجانی شده و خودتنظیمی هیجانی، نقش تعدیل‌کننده‌ای بر اثر آموزش فلسفه برای کودکان بر هویت اخلاقی ندارد.

نتایج این پژوهش، با نتایج مطالعات بدری‌گرگری و نویدیان (۱۳۹۴)، میرمهدی و دیگران (۱۳۹۹) و رستمی و دیگران (۱۳۹۸) مبنی بر تأثیر آموزش فلسفه بر قضاوت اخلاقی، استدلال اخلاقی و تقویت مهارت استدلال، همسو می‌باشد. در ضمن این نتایج با نتایج مطالعه فولادی و دیگران (۱۴۰۱) مبنی بر رابطه هویت اخلاقی و تنظیم هیجانی و پژوهش جلیلیان و دیگران (۱۳۹۵) مبنی بر تأثیر آموزش فیک بر حل مسئله و قضاوت اخلاقی، همسو می‌باشد. هم‌چنین نتایج با پژوهش ورلی<sup>۲۰</sup> (۲۰۱۶) و کم (۲۰۱۴) که نشان می‌داد آموزش فلسفه برای کودکان بر توانایی استدلال و درک اخلاقی و ارزش‌های اخلاقی مؤثر است، همسو می‌باشد.

در برنامه‌های آموزش فلسفه، کودکان زمانی را صرف تفکر برای طرح پرسش‌های خود و سپس بررسی آن‌ها می‌کنند. در این حلقه تفکر، افراد گروه مرتباً با هم رویه‌رو می‌شوند، پرسش‌هایی که می‌پرسند بیشتر، پژوهشی‌تر و اندیشمندانه‌تر می‌شود؛ مباحثاتشان منظم‌تر،

<sup>20</sup>. Worley

دقیق‌تر و همین‌طور خلاق‌تر می‌شود. در این برنامه، کلاس درس به گروه پژوهشی تبدیل می‌شود که در آن دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که با احترام به سخنان هم‌گوش دهند، برای دلیل آوردن برای نظرهای حمایت‌نشده با هم به چالش بپردازند، برای نتیجه گرفتن از آنچه گفته شد به یکدیگر کمک کنند و به دنبال شناسایی فرضیات یکدیگر باشند؛ بنابراین آموزش فلسفه، باعث می‌شود کودکان از حالت عادی به حالت اندیشمندانه، از بی‌تفاوتی به اندیشه‌ورزی، از تفکر معمولی به تفکر انتقادی، از استنباط‌های نامعقول به استنباط‌های معقول حرکت کنند (پاترسون<sup>۲۱</sup>، ۲۰۱۹). داستان‌های مثنوی و منطق‌الطیر دارای مضامین و درونمایه فلسفی است که در پرورش بعد تخیلی و تفکری نقش بسزایی ایفا می‌کنند. این داستان‌ها از سه دسته شاخص‌های فلسفی، ادبی و تربیتی برخوردار بوده و دارای ویژگی‌هایی چون نثر روان، جذابیت، سؤال‌برانگیز بودن، تقویت قدرت تخیل و تکلم و سازگار بودن با مسائل تربیتی می‌باشند که به‌کارگیری آن‌ها در این برنامه، نه تنها امکان شناخت افکار و احساسات دیگران را برای کودکان و نوجوانان فراهم می‌کند، بلکه امکان شناخت افکار، احساسات و آگاهی از هیجانات خود نیز برای آن‌ها ایجاد می‌شود. افزایش مهارت شناخت خود در این کودکان و نوجوانان، اساس شناخت مهارت‌های اخلاقی آن‌ها نیز است و با اندیشیدن در مورد شناخت و ادراک از خود که متمرکز بر شماری از صفات اخلاقی مانند مهربانی، عدالت، بخشندگی و غیره است، سعی می‌کنند مطابق با ارزش‌های فردی و اجتماعی رفتار کرده و حاضر به انجام رفتارهایی خلاف ارزش‌ها نمی‌شوند، درستکاری را مانند یک رفتار خاص در عمق جان و روح خود ریشه‌دار می‌کنند، کارها و تکالیف خود را بدون هیچ دلیل منطقی به تأخیر نمی‌اندازند و همواره منظم هستند، در گفتار و اعمال خود نیز صادق خواهند بود و در نتیجه هویت اخلاقی این کودکان و نوجوانان نیز افزایش می‌یابد.

هویت یک فرد در پاسخ به تغییرات محیط اجتماعی، همواره در حال تغییر هست و نظام باورها و عقاید هر فرد می‌تواند مبنای تشکیل هویت اخلاقی او را شکل دهد و در زمینه اخلاقی، الزامات باثباتی (هاردی و کارلو، ۲۰۱۱) را برای فرد فراهم آورد که فارغ از چگونگی تنظیم هیجانات، مبنای عمل اخلاقی فرد باشد؛ زیرا فرد زمانی دست به عمل اخلاقی می‌زند که استدلال اخلاقی او همسو با ویژگی‌هایی باشد که در هویت اخلاقی اش درونی کرده است که از فردی به فرد دیگر متفاوت می‌باشد؛ بنابراین در برنامه آموزش فبک و در حلقه‌های کندوکاو، هر فردی هویت اخلاقی خود را براساس ویژگی‌هایی که در خود تعریفی اش دارد شکل می‌دهد و به نظر می‌رسد که خودتنظیمی هیجانی در این فرایند، نقش چندانی نداشته باشد. وقتی هویت فرد حول محور اخلاق شکل می‌گیرد، میل رفتاری او در زندگی بر احساسش از خود منطبق بوده و این تطابق، همچون راهنمای فعالیت‌های اخلاقی عمل می‌کند. به عبارتی، هویت اخلاقی انگیزه لازم برای عمل اخلاقی را ایجاد کرده و منجر به انجام رفتار اخلاقی بر اساس اصول اخلاقی تنبیه در هویت فرد می‌شود (هاردی و دیگران، ۲۰۱۵) و نمایانگر پابندی فرد به ارزش‌ها و اصول اخلاقی است (هاردی و دیگران، ۲۰۱۰)؛ یعنی میزان و اندازه‌ای که یک فرد خود را اخلاقی می‌داند.

هویت اخلاقی از دو بعد درونی‌سازی و نمادسازی تشکیل یافته که بعد درونی‌سازی (وجه خصوصی) به میزان عمق و نفوذ اصول اخلاقی در خودپنداره فرد اشاره دارد و بعد نمادسازی معطوف به وجه عمومی و اجتماعی هویت اخلاقی بوده که به صورت بازتاب اصول و ویژگی‌های اخلاقی در جهان اجتماعی و به دیگران در قالب رفتار تعریف شده است (جوکار و حق‌نگهدار، ۱۳۹۵). فرد با نمادسازی بالا، گرایش دارد که در فعالیت‌های نمادین آشکاری درگیر شود تا از این طریق تعهد خویش را به اصول و آرمان‌های اخلاقی به دیگران نشان دهد. این افراد بیشتر دست به فعالیت‌هایی می‌زنند که از لحاظ هنجاری و اجتماعی، به‌عنوان فعالیت‌های اخلاقی شناخته شده‌اند؛ در مقابل افراد با درونی‌سازی بالا درصد انجام رفتارهای اخلاقی، صرف‌نظر از ماهیت خصوصی یا عمومی این رفتارها برمی‌آیند (آکوئینو و رید، ۲۰۰۲)؛ وین تریچ، آکوئینو، متیل و شوآرتز<sup>۲۲</sup>، ۲۰۱۳) و این‌گونه، رفتارهای خود را تنظیم کرده و تنظیم هیجانات نقش چندانی ندارد.

<sup>21</sup>. Patterson

<sup>22</sup>. Winterich, Aquino, Mittal & Swartz

از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به استفاده از ابزارهای خودگزارش‌دهی اشاره کرد؛ زیرا ممکن است دانش‌آموزان نسبت به پاسخ‌گویی سؤالات سوگیری داشته باشند و دقت نتایج کاهش یابد. هم‌چنین به دلیل اینکه این پژوهش بر روی دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر خوی انجام شده است، باید در تعمیم نتایج به سایر مقاطع تحصیلی و سایر شهرها احتیاط شود. پیشنهاد می‌شود که به‌منظور تقویت هویت اخلاقی نوجوانان، نهادهای مسئول و مراکز آموزشی و روان‌شناختی، آموزش مهارت‌های فلسفی را سرلوحه برنامه‌های خود قرار دهند. هم‌چنین می‌توان برنامه فلسفه برای کودکان را در قالب کتاب‌هایی مثل تفکر و پژوهش به دانش‌آموزان آموزش داد. هم‌چنین پیشنهاد می‌شود از طریق آموزش در قالب بسته‌های آموزشی، آموزش مجازی و پیام‌رسانی از طریق رسانه‌های مختلف، زمینه تمایل به استفاده از برنامه‌های آموزش فلسفه برای کودکان در مراکز مختلف آموزشی برای والدین، معلمان، مدیران و مشاوران فراهم آید. هرچند، روش‌های خودگزارشی در کشف ارزش‌ها و نیازهای ادراک شده توجیه‌پذیر هستند، اما پیشنهاد می‌شود با انجام مشاهدات رفتاری، عملکرد و پیامدهای انطباقی همراه با خودگزارشی، تبیین کامل‌تری از این ساختارها و شیوه عملکرد آن‌ها فراهم شود و در صورت امکان در آینده، مطالعاتی با سبک مطالعه حاضر روی گروه‌های سنی و جنسی دیگر نیز انجام شود.

### منابع

- امیدیان، مرتضی. (۱۳۸۸). هویت از دیدگاه روانشناسی. یزد: انتشارات دانشگاه یزد.
- بدری‌گرگری، رحیم و نویدیان، انور. (۱۳۹۴). بررسی تأثیر آموزش‌وپرورش بر قضاوت‌اخلاقی و خودکارآمدی هیجانی دانش‌آموزان. فلسفه و کودک، ۱۱، ۱۰۶-۹۵.
- جلیلیان، سهیلا؛ عظیم‌پور، احسان و جلیلیان، فریبا. (۱۳۹۵). اثربخشی برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش توانایی حل مسئله و قضاوت اخلاقی در دانش‌آموزان. پژوهش‌های تربیتی، ۳۲، ۱۰۱-۸۰.
- جوکار، بهرام و حق‌نگهدار، مرجان. (۱۳۹۵). رابطه هویت اخلاقی با بی‌صدقاتی تحصیلی: بررسی نقش تعدیلی جنسیت. مطالعات آموزش و یادگیری، ۸(۲)، ۱۴۳-۱۶۲.
- رستمی، کاوه؛ مفیدی، فرخنده و فیاض، ایراندخت. (۱۳۹۳). مقایسه تأثیر داستان‌های فکری فیلیپ کم و مرتضی خسرونژاد بر رشد خلاقیت در کودکان دوره آمادگی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۰-۱۳۸۹. مطالعات ادبیات کودک دانشگاه شیراز، ۱۵(۱)، ۷۲-۴۹.
- فولادی، اسما و شهرکی، فرزانه. (۱۴۰۱). رابطه هویت اخلاقی و تنظیم هیجانی با سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول شهر گلپه‌هار. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده مدیریت و علوم انسانی، موسسه آموزش عالی تابران.
- قاندی، یحیی. (۱۳۸۶). امکان آموزش فلسفه به کودکان: چالش بر سر مفهوم فلسفه. مطالعات برنامه درسی، ۷(۷)، ۹۴-۶۱.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۸۸). آموزش فلسفه به کودکان: بررسی مبانی نظری. تهران: دواوین.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۸۳). برنامه آموزش فلسفه برای کودکان: بررسی مبانی نظری. تهران: دواوین.
- کریم‌زاده، صادق. (۱۳۸۷). بررسی مقایسه‌ای رابطه شاخصه‌های تربیت اخلاقی (داوری اخلاقی و رفتار اخلاقی) با مؤلفه‌های ادراک خود در نوجوانان عادی و دارای مشکل رفتاری. تربیت اسلامی، ۶(۳)، ۱۶۰-۱۲۳.
- محمدی، حمیدرضا و ناجی، سعید. (۱۳۹۶). مفهوم فلسفه نزد ویتگنشتاین متأخر و لیپمن. تفکر و کودک، ۱، ۳۶-۱۵.
- میرمهدی، سیدرضا؛ شفیع، حسن و امینی، حمیدرضا. (۱۳۹۹). بررسی اثربخشی اجرای برنامه فلسفه برای کودکان بر استدلال اخلاقی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه پیام نور گلپایگان.
- واحدی، شهرام. (۱۳۹۸). تحلیل پیشرفته داده‌های کمی در علوم رفتاری. تهران: رشد فرهنگ.

Allen, P., & Bennett, K. (2008). SPSS for the health & behavioural sciences.

Aquino, K., Freeman, D., Reed, A., Lim, V. K. G., & Felps, W. (2009). Testing a social cognitive model of moral behavior: The interactive influence of situations and moral identity centrality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97, 123-141.

Aquino, K., & Reed, A. (2002). The Self-Importance of Moral Identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(6), 1423-1440.

- Badri-Gargari, R., & Navidian, A. (2014). Investigating the effect of education on moral judgment and emotional self-efficacy of students. *Philosophy and children*, 11, 95-106. [In Persian]
- Bubnova, I. S., Tatarinova, L. V., Rerke, V. I., Balabina, N. M., Zhigalova, O. V., Kurbanov, R. A., & Cherekhovskaya, L. S. (2020). Study of gender identity features in adolescent orphan girls: Russian view. *Journal of Environmental Treatment Techniques*, 8(4), 1309.
- Blasi, A. (1983). The development of identity: some implications for moral functioning. In G. G. Noam & T. E. Wren. (Eds.), 99-123.
- Fuladi, A., & Shahraki, F. (2022). The relationship between moral identity and emotional regulation with social adjustment of female students of first secondary school in Golbahar city. Master's thesis. Faculty of Management and Human Sciences, Taban Institute of Higher Education [In Persian].
- Jokar, B., & Haqnegahdar, M. (2015). The relationship between moral identity and academic dishonesty: Examining the moderating role of gender. *Journal of Studies in Learning and Instruction*, 8(2), 162-143 [In Persian].
- Omidian, M. (2009). *Identity from the point of view of psychology*. Yazd: Yazd University Press [In Persian].
- Qaidi, Y. (2007). The possibility of teaching philosophy to children: the challenge of the concept of philosophy. *Curriculum studies*, 7(7), 61-94. [In Persian]
- Qaidi, Y. (2009). Teaching philosophy to children, examining the theoretical foundations. Tehran: Devavin Publications [In Persian].
- Qaidi, Y. (2004). Philosophy education program for children, examination of theoretical foundations. Tehran: Devavin Publications [In Persian].
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2005). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 60(8): 5617-5655.
- Erikson, E. (1964). *Insight and responsibility*. New York: Norton.
- Hardy, S. A., Bean, D. S., & Olsen, J. A. (2015). Moral identity and adolescent prosocial and antisocial behaviors: Interactions with moral disengagement and self-regulation. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(8), 1542-1554.
- Hardy, S. A., & Carlo, G. (2011b). Moral identity: What is it, how does it develop, and is it linked to moral action? *Child Development Perspectives*, 5(3): 212- 218.
- Hofmann, S.G. & T.B. Kashdan (2010). "The Affective Style Questionnaire: Development and Psychometric Properties". *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32(2), 255-263.
- Huberty, C. J. (2002). A history of effect size indices. *Educational and Psychological measurement*, 62(2), 227-240.
- Jalilian, S., Azimpour, A., Jalilian, F. (2015). The effectiveness of the philosophy education program for children on the development of problem solving ability and moral judgment in students. *Educational Research*, 32, 80-101.
- Kline, R. (2016). Data preparation and psychometrics review. Principles and practice of structural equation modeling (4th ed). New York, NY: Guilford, 64-96.
- Lapsley, D. K., & Narvaez, D. (2004). A social-cognitive approach to the moral personality. In *Moral development, self, and identity* (pp. 201-224). Psychology Press.
- Lemos, M. S. (1999). Students' goals and self-regulation in the classroom. *International journal of educational research*, 31(6), 471-485.
- Levinson, D. J. (1986). A conception of adult development. *American psychologist*, 41 (1), 3-13.
- Lipman, M, A. M. Sharp, & F. S. Oscanyan (1980). *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (1988). Critical thinking, what can it be? *Journal of Educational leadership*, 46(1), 38-43.
- Lipman, M. (1997). Philosophical discussion plans and exercises. Critical and Creative thinking. Birmingham: *Imaginative Minds*. 1-17.
- Lipman, M. (1980). *Philosophy in the Classroom*, Temple University Press.
- Lipman, M., & Sharp, A. M. (1976). *Ethical inquiry: An instructional manual to accompany Lisa*. Upper Montclair, New Jersey: IAPC.
- Miles, J. & Banyard, P. (2007). *Understanding and Using Statistics in Psychology: A Practical Introduction*. London: SAGE.
- Mirmehdi, S. R.; Shafii, H; Amini, H. R. (2019). Investigating the effectiveness of the philosophy program for children on moral reasoning and social adjustment of students [Master's thesis, Golpayegan Payam Noor University]. [In Persian]
- Mohammadi, H; Naji, S. (2016). The concept of philosophy in late Wittgenstein and Lippmann. *Thinking and the child*, 1, 15-36. [In Persian]
- pallant, J. (2020). SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS. Routledge.
- Patterson, C. (2019). Chloé: Core Drivers of Experiential Orientation, Feedback and Self-Regulation. In *Enacted Personal Professional Learning*, 69-81
- Petitfils, B. M. (2021). Seduction and scissiparity: The American crisis of adolescent identity. *Educational Philosophy and Theory*, 1-11.
- Reed, R. (1992). Cultural pedagogy. *Analytic Teaching*, 12(2).
- Rostami, K; Mofidi, F; Fayaz, A. (2013). Comparison of the effect of Philip Kam and Morteza Khosronjad's intellectual stories on the development of creativity in children of the preparatory course of Tehran in the academic year of 2009-2010. *Children's Literature Studies, Shiraz University*, 5(1), 49-72. (In Persian]
- Rovai, A. P., Baker, J. D., & Ponton, M. K. (2013). Social science research design and statistics: A practitioner's guide to research methods and IBM SPSS. Watertree Press LLC.
- Karimzadeh, S. (2009). A comparative study of the relationship between the indicators of moral education (moral judgment and moral behavior) with the components of self-perception in normal adolescents and those with behavioral problems. *Islamic Education*, 6(3), 123-160. [In Persian]

- Spinrad, T. L., Stifter, C. A., Donelan-McCall, N., & Turner, L. (2004). Mothers' regulation strategies in response to toddlers' affect: Links to later emotion self-regulation. *Social Development, 13*(1), 40-55.
- Stevens, J. (1996). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (3rd Ed). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Vahedi, Sh. (2018). Advanced analysis of quantitative data in behavioral sciences. Tehran: Rosh Farhang Publications. [ In Persian]
- Winterich, K.P., Aquino, K., Mittal, V. & Swartz, R. (2013). When moral identity symbolization motivates prosocial behavior: the role of recognition and moral identity internalization. *Journal of Applied Psychology, 98*(5), 759.
- Worley, P. (2016). Philosophy and children. *The Philosophers' Magazine, (72)*, 120-119.