

تدریس درس علوم پایه اول دوره ابتدایی به روش برنامه‌ی آموزش فلسفه برای کودکان

فاطمه هموشمندی^۱، بابک شمشیری^۲

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی تاثیر تدریس درس علوم پایه اول ابتدایی به روش برنامه‌ی آموزش فلسفه برای کودکان انجام گرفت. ابتدا دو مدرسه به روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند و سپس پایه اول یک مدرسه به عنوان گروه کنترل و پایه اول مدرسه دیگر به عنوان گروه آزمایش انتخاب شدند. از هر دو گروه پیش‌آزمون گرفته شد و سپس گروه آزمایش به مدت دو ماه طبق روش آموزش فلسفه برای کودکان (لیپمن، ۱۹۷۰) آموزش دیدند و گروه کنترل به روش معمول مدرسه آموزش را ادامه دادند. پس از دو ماه از هر دو گروه پس‌آزمون گرفته شد. ابزار پژوهش آزمون محقق ساخته از درس علوم بود و نتایج نشان داد که نمرات گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت معناداری داشته است و تدریس علوم به روش برنامه‌ی آموزش فلسفه برای کودکان باعث افزایش یادگیری دانش‌آموزان می‌شود. بنابراین پیشنهاد می‌گردد از روش برنامه‌ی آموزش فلسفه برای کودکان به عنوان روش تدریس درس علوم استفاده شود.

کلید واژه‌ها: درس علوم، پایه‌ی اول دوره‌ی ابتدایی، فلسفه برای کودکان.

^۱. دانشجوی کارشناسی ارشد دانشگاه فرهنگیان، ایران، نویسنده مسئول، hooshmandifateme@gmail.com

^۲. عضو هیات علمی دانشگاه شیراز، ایران.

مقدمه

در برنامه‌ی درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، بخش اصول ناظر بر برنامه‌های درسی و تربیتی، بند سوم اینگونه آمده است که: برنامه‌های درسی و تربیتی باید به نقش فعال، داوطلبانه و آگاهانه‌ی دانش‌آموز در فرایند یاددهی-یادگیری و تربیت پذیری توجه نمایند و زمینه‌ی تقویت و توسعه‌ی روحیه‌ی پرسشگری، پژوهشگری، خلاقیت و کارآفرینی را در وی فراهم سازد (برنامه‌ی درسی ملی، ۱۳۹۱، ص ۹). کودک یکی از دوران سرنوشت ساز و حساس زندگی انسان می‌باشد. در دنیایی که بسیاری از افراد بزرگسال از تفکرات غیر منطقی و تبعات آن رنج می‌برند، توجه به دوره‌های حساس کودکی و نوجوانی برای آموزش تفکر منطقی به افراد، امری ضروری به نظر می‌رسد (کلانتری میبدی، ۱۳۸۸). همچنین در بررسی اهداف کلی آموزش و پرورش اهدافی نظیر تقویت روحیه‌ی تحقیق، تعقل و تفکر، بررسی و تعمق، نقد و ابتکار، پرورش روحیه‌ی مشارکت و همکاری در فعالیت گروهی، شناخت، پرورش و هدایت افراد با هدف رشد و اعتلای فرد و جامعه به چشم می‌خورد که بیانگر اهمیت آن در تعیین اهداف و انتخاب و سازماندهی محتوای آموزشی است. لذا سعی بر آن است که یادگیرنده خود در کسب مفاهیم سهیم باشد و از طرق مختلف به فعالیت‌های ذهنی، علمی، فردی و گروهی تشویق شود؛ به همین دلیل در برنامه‌ی آموزش، بیشتر بر مجموعه‌ای از اطلاعات و دانستنی‌ها تاکید می‌شود که برای آموختن در نظر گرفته شده‌است (راصد، ۱۳۸۵).

تحول بنیادین در آموزش و پرورش، تحولی عمیق و ریشه‌ای است که به تحول در مفاهیم نظری، روندها و فرایندها، نقش‌ها و کارکردها و رویکردها منجر خواهد شد. در تحول بنیادین نوع نگاه، به معلم، کتاب، مدرسه و کلاس درس و به ویژه دانش‌آموز دگرگون خواهد شد تفکر و تعقل، خلاقیت و نوآوری، بهره‌مندی از روش‌های نوین و فناوری‌های جدید، ایجاد محیطی با نشاط و شاداب، برپایی مدرسه‌ای دوست‌داشتنی، همه و همه در خدمت تربیت دانش‌آموزان برای دستیابی به مراتبی از حیاط طیبه و قرب الهی می‌باشد (برنامه‌ی درسی ملی، ۱۳۹۱، ص ۹).

هدف تعلیم و تربیت آگاه کردن افراد از مسأله‌های موجود در جامعه، تضاد عقاید و ایجاد روش‌های مناسب برای مواجهه با این مسائل است. هدف مورد نظر در برنامه درسی فلسفه برای کودکان این است که دانش‌آموزان به انسان‌هایی متفکر، انعطاف‌پذیر، مؤثر و فیلسوف تبدیل شوند (فیشر، ۱۳۸۵، ص ۲۶۸). در چند سال اخیر وزارت آموزش و پرورش در ایران با درک اهمیت موضوع تفکر، گام‌هایی را در این رابطه برداشته و تدابیری را اتخاذ کرده است. تدوین سند تحول راهبردی و تدوین کتابی با عنوان تفکر و پژوهش برای دانش‌آموزان پایه‌ی ششم ابتدایی از جمله فعالیت‌ها، در این زمینه بوده است. در کتاب تفکر و پژوهش، مهارت‌هایی در جهت پرورش تفکر و تعقل مورد تأکیدند که عبارتند از: تخیل، حل مسأله، تفکر انتقادی، ابداع و خلاقیت، تفکر سیستمی، پرسشگری، کاوشگری، هدایت مشاهده‌ها، تحلیل قضاوت بر اساس شواهد، تصمیم‌گیری، قضاوت بر اساس نظام معیار، تأمل در خود و خود ارزیابی (تفکر و پژوهش، ۱۳۹۱، ص ۸).

آنچه فلسفه برای کودکان نامیده می‌شود؛ تلاشی است برای بسط فلسفه، با این هدف که بتوان آن را نوعی آموزش به کار برد. «لیپمن این برنامه را در اوایل دهه ۱۹۷۰ مطرح کرد که به تدریج به شکوفایی و تکامل خود رسید. اقبال کم نظیر مخاطبان آن یعنی کودکان و

نوجوانان باعث گسترش چشمگیر این برنامه در جامعه آمریکا و سایر جوامع شده است؛ به طوری که هم اکنون در نظام تعلیم و تربیت نزدیک به ۱۰۲ کشور دنیا، به نحوی این برنامه دنبال می شود (فائدی، ۱۳۸۸).

برنامه‌ی آموزش فلسفه برای کودکان برنامه‌ای برای افزایش مهارت تفکر نقاد و خلاق در درک مسائل فلسفی نزد کودکان است. این برنامه در پی جریانی است که پرسیدن و به عبارتی فلسفیدن را به کودکان آموزش می دهد (فائدی، ۱۳۸۳). لیپمن در تعریف فلسفه برای کودکان می گوید: « فلسفه در آموزش و پرورش اعمال می شود تا دانش آموزانی ماهر در استدلال و درایت بسازد» (لیپمن، ۱۹۹۱).

برنامه‌ی آموزش فلسفه برای کودکان یک روش موفق در آموزش تفکر است. تجربه‌ی جهانی و شواهد در بیش از ۵۰ کشور جهان نشان می دهد که فلسفه برای کودکان به رشد مهارت‌های تفکر در آن‌ها کمک کرده است (برهمن، ۱۳۹۶). کارشناسان تعلیم و تربیت بر این باورند که آشنا سازی کودکان با مفاهیم فلسفی می تواند علاوه بر تاثیرات مثبت شنیداری و گفتاری بر کودکان، اجتماعی شدن آنان را نیز تسریع کند و مهمتر از همه تفکر کودکان را تقویت کند (میر شفیعیان، ۱۳۸۸).

برنامه‌ی آموزش فلسفه برای کودکان، به دانش آموزان برای تفکر و حل مسأله به صورت انفرادی نیز کمک می کند (لیپمن، ۱۹۹۷). کودکانی که به فلسفه اشتغال می ورزند، می توانند خودشان و جهان را در یک چشم انداز جدید ببینند. آنها می توانند ایده‌هایی را از دیگران دریافت کنند که ممکن است خطور آنها به ذهنشان غیرممکن باشد (فیشر، ۲۰۰۵).

فلسفه برای کودکان برنامه‌ی آموزشی است که هدفش پرورش قدرت تفکر و استدلال در کودکان است و برای رسیدن به این هدف از مفاهیم فلسفی به منزله‌ی موضوعات سودمند استفاده می کند و پروراندن قدرت استدلال، خلاقیت، قضاوت و ساختن مفاهیم و تفکر دقیق و منطقی را مد نظر دارد و بر آن است تا مهارت پرسیدن و به عبارتی فلسفه‌ورزی را آموزش دهد (حسینی، ۱۳۸۸، ص ۹۴).

پرسش‌های فلسفی، شناسایی نقش فرد و انگیزه‌ی او را به بیشترین حد، ممکن می سازند. فکر کردن، گوش دادن و صحبت کردن، فعالیت‌هایی تلقی می شوند که تن، دل و ذهن آدمی را به خود مشغول می سازند. در برنامه‌ی درسی مدارس، همانطور که آموزش ریاضی و ورزش را مد نظر داریم، آموزش فلسفی را نیز باید لحاظ کنیم. البته این فلسفه، عملی و قابل فهم است زیرا روش زندگی به شمار می آید. یکی از نشانه‌های موفقیت، میزان حضور فعال و ارتباط کودکان با مفاهیم فلسفی است. زمانی که بزرگترها از اعمال قوانین غیر ضروری و نظارت‌های شدید، خودداری ورزند، کودکان بهتر می توانند بیاندیشند و اگر مورد توجه قرار گیرند، علائق آنان افزایش می یابد. حفظ نقش و در عین حال کمک به گسترش و تعمق پرسش‌های کودکان، بزرگترها را در موقعیتی دشوار اما ارزشمند قرار می دهد (هاینز، ۱۹۵۳، ص ۹۶-۹). گینس (۱۹۹۹) در زمینه‌ی مزایای آموزش فلسفه با کودکان و در ارائه‌ی خلاصه‌ای از مهارت‌های فکری گفته است: «از این روش می توان در برنامه‌های درسی به ویژه آموزش‌های اخلاقی و اجتماعی که در آنها تأکید فلسفی بر پرسشگری است و هنر پرسشگری از اهمیت بیشتری برخوردار است، استفاده کرد. ارزیابی‌ها، نشانگر اثرات مثبت با ابعاد گسترده (به غیر از امتحانات استاندارد پیشرفت تحصیلی) در زمینه‌های کیفیت بحث کودکان، مهارت‌های مباحثه، توانایی تعیین پرسش‌ها، عزت نفس و ... بوده است» (هاینز، ۱۹۵۳، ص ۱۳۴).

فیشر^۱ روش آموزش، در این برنامه را گفتگوی آزاد^۲ فلسفی می‌داند (فیشر، ۱۹۸۸). این گفتگو در قالب «اجتماع پژوهشی» صورت می‌پذیرد. اجتماع پژوهشی عبارت است از گروهی از کودکان که بر اساس علاقه‌ها و گرایش‌های فردی خود به طرح مباحثی برگرفته از مسائل و موضوعات موجود در جامعه و متن زندگی روزمره می‌پردازند و نتایج گفتگوها در قالب توافق و ارزش‌باورهای آنان به وسیله‌ی معلم جمع‌بندی می‌شود (همان، ص ۸۹۱-۵۳) شارپ^۳ معتقد است: «چنین اجتماعی فراتر از یک آموزش است و آن راهی برای زندگی است» (شارپ، ۲۰۰۹، ص ۳).

حلقه‌های کندوکاو یا اجتماع پژوهشی یکی از مفاهیم کلیدی در برنامه‌ی آموزش فلسفه برای کودکان است. اجتماع پژوهشی ساختاری دوگانه دارد: اول اینکه اجتماعی است که روحیه‌ی همکاری، توجه، اعتماد، ایمنی و حس هدف مشترک داشتن را برمی‌انگیزد و دوم اینکه پژوهشی است که ضمناً به تصحیح خود روی می‌آورد، البته مبتنی بر تغییر شکل و پی بردن به مفاهیم گمراه کننده، پیچیده و مبهم است (مرعشی، ۱۳۸۸).

اجتماع پژوهشی نوعی فرایند خود نظم دهی عملی برای تغییر و تحول است. بر این اساس، مدرسه باید جایی باشد که اجتماع پژوهشی کودکان را راه‌اندازی کرده و به مکان تلاش برای تحول فردی و اجتماعی تبدیل شود. مدارس اگر به اجتماعات پژوهشی تبدیل شوند، کودکان به منتقد بودن تشویق شده و شروع به پرسیدن می‌کنند. تغییر شکل مدارس به اجتماعات پژوهشی، ما را به سمت موقعیت گفت و گویی فزاینده بین کودکان و بزرگسالان هدایت می‌کند (کندی، ۱۹۵۳).

ایده‌ی اجتماع مشارکتی پژوهش، از کار فیلسوف پراگماتیست آمریکایی، پیرس^۴ (۱۸۳۹-۱۹۱۴) سرچشمه می‌گیرد. او گفته است: «ما در تولید دانش مشارکت کننده هستیم نه شنونده. دانش امری مسلم نیست بلکه امری قابل توضیح و تفسیر است». دیویی (۱۸۹۵-۱۹۵۲) کاربرد هوش مشارکتی را در یادگیری به روش حل مساله، قبول داشت. او می‌گفت، مدارس بایستی اجتماعاتی مشارکتی باشند و بخشی مهم از جامعه که در آن، جوانان می‌توانند به عنوان شهروند، پرورش یابند (هینز، ۱۹۵۳، ص ۵۳).

در یک اجتماع پژوهش کلاسی، جنبه‌های تأثیرگذار تجارب فلسفی، کاملاً آشکار بوده و با فرایند شناختی^۵ در هم تنیده است. کودکان، سردرگمی، کنجکاوی و ناباوری را تجربه می‌کنند. همچنین، لذت توافق و یأس ناشی از عدم توافق را حس می‌کنند. آنها با بی‌نظمی، کشمکش و سرخوردگی مواجهه شده و می‌آموزند که هیجان، ناامیدی و ناراحتی خود را کنترل کنند. تمامی این احساس‌ها، در یکسری حالت‌های ذهنی تبلور می‌یابند که مختص فرایند مربوط به پرسش‌های فلسفی است. احساس‌های یاد شده را می‌توان در چهره و

۱ . Fisher

۲ .unlocked dialogue

۳ . Sharp

۴ . Peires

۵ . Cognitive Process

اندام‌های کودک مشاهده کرد. ابروان در هم، نگاه‌های جدی، دهان باز، چشمان جستجوگری که گاه لبریز از اشک بود و گاه جرقه‌ی شناخت آنها را شعله‌ور ساخته است و کالبدی که یکپارچه به سخن در می‌آید (همان، ۹ ص ۹۶).

از ویژگی‌های اصلی اجتماع‌های تحقیق: تبادل نظرهای دوستانه، شناخت‌های مشترک، پرورش سواد و تخیل فلسفی، تشویق به خواندنی عمیق و لذت از متون مورد گفتگو می‌باشد (لیپمن، ۱۹۲۳، اسدی، ۱۳۹۰، ص ۱۲۸). هدف از اجتماع تحقیق در کلاس، ترغیب مشارکت کنندگان به تأمل است؛ خواندن تأملی، پرسش تأملی و بحث تأملی. اگر ایجاد تأمل در یکی از این ابعاد، با موفقیت صورت گیرد، ممکن است در بقیه هم صورت گیرد (همان، ص ۱۳۳).

بر اساس نظریه‌ی برونر (۱۹۹۶) هر برنامه‌ی درسی، هنگامی بیشترین تاثیر را خواهد داشت که مشارکتی، فعال، اجتماعی و توأم با همکاری بوده و عادت به ساختن مفاهیم را اشاعه دهد نه فقط دریافت آنها را. برونر (۱۹۹۶) این بحث را پی می‌گیرد که مدارس ارزشمند هستند زیرا مکان‌هایی فوق‌العاده برای کسب مفاهیمی نظیر چگونگی استفاده از ذهن، چگونگی استفاده از اختیار و چگونگی رفتار با دیگران هستند. این نتیجه، از طریق فراهم‌سازی فرصت برای کودکان به منظور انجام مسوولیت‌ها و شانس کاوش به روش خودشان، در برخی قسمت‌های برنامه‌ی درسی، انجام می‌گیرد. مدارسی که تحقیق فلسفی را می‌پذیرند، زمینه‌ی مساعدتری را برای این منظور فراهم می‌سازند (هاینز، ۱۹۵۳، قائدی، ۱۳۸۹، صص ۵۴-۵۲).

اساس آموزش علوم تجربی به دانش آموزان با توجه به توافق متخصصین علوم تجربی شامل موارد زیر می‌شود:

- رشد استعداد‌های مختلف کودکان با پرسش درباره چیزهایی که می‌بینند، می‌شنوند و می‌خوانند.
- کمک به دانش آموزان به منظور انتخاب سوال‌های مناسب جهت جمع‌آوری اطلاعات و نتیجه‌گیری علمی از آنها.
- تقویت مهارت‌های لازم در کودکان برای کسب اطلاعات به مقدار کافی به منظور پاسخگویی به سوال‌ها، درباره‌ی پدیده‌های علمی.
- کمک به دانش آموزان درباره‌ی شناخت و درک قوانین طبیعت و فرضیه‌های مربوط به آن.
- رشد تفکر انتقادی و کنجکاوی در کودکان.
- در بسیاری از کلاس‌های ابتدایی، علوم تجربی با توجه به برنامه و کتاب درسی و با انتخاب معلم تدریس می‌شود و کودکان حق پرسش چندانی ندارند. در بیشتر مواقع معلم به سوال دانش آموز جواب می‌دهد و یا این که دانش آموزان از روی کتاب علوم تجربی پاسخ خویش را پیدا می‌کنند (عزتخواه، ۱۳۹۳، ص ۴۶-۳۶).
- نکات مورد توجه در تدریس علوم تجربی بر اساس تحقیق و کشف مفاهیم علمی از طریق کودک به شرح زیر خواهد بود:
- یادگیری مفاهیم علمی به زمان بیشتری نیاز دارد.
- این قبیل تدریس برای کودکان جالب توجه است.
- در این روش هر پاسخی که کودک شخصا دریافت می‌کند او را تشویق می‌نماید که به یادگیری خود ادامه دهد و چیزهای تازه‌ی علمی را کشف کند (همان). در چند سال اخیر وزارت آموزش و پرورش در ایران با درک اهمیت موضوع تفکر، گام‌هایی را در این رابطه

برداشته و تدابیری را اتخاذ کرده است. تدوین سند تحول راهبردی و تدوین کتابی با عنوان تفکر و پژوهش برای دانش‌آموزان پایه‌ی ششم ابتدایی از جمله فعالیت‌ها، در این زمینه بوده است. در کتاب تفکر و پژوهش، مهارت‌هایی در جهت پرورش تفکر و تعقل مورد تأکیدند که عبارتند از: تخیل، حل مسأله، تفکر انتقادی، ابداع و خلاقیت، تفکر سیستمی، پرسشگری، کاوشگری، هدایت مشاهده‌ها، تحلیل قضاوت بر اساس شواهد، تصمیم‌گیری، قضاوت بر اساس نظام معیار، تأمل در خود و خود ارزیابی (تفکر و پژوهش، ۱۳۹۱، ص ۸). از جمله شرایط و موقیعت‌هایی که در تدریس علوم تجربی کودکان را با چنین نیروهایی مجهز می‌کند مواجه ساختن آنان با پرسش‌های پیش‌رو و موقیعت‌هایی است که باعث تقویت تفکر آنان می‌شود. اگر علوم تجربی با چنین مهارت‌هایی تدریس گردد دانش‌آموزان علاوه بر آموزش علوم تجربی، قوانین و نحوه‌ی تفکر علمی را نیز یاد خواهند گرفت (عزتخواه، ۱۳۹۳، ص ۴۶).

بنا به گفته‌ی بلون، (بلون و بلاک^۱ ۱۹۹۲؛ به نقل از سیف، ۱۳۸۶، ص ۴۸۹) «سوال پرسیدن یک فرایند آموزشی است که محور تعامل کلاسی در کلاس درس به حساب می‌آید. سقراط نیز از جمله اندیشمندانی است که درباره‌ی تدریس موثر و پرسشگری، سخن گفته است. نام سقراط اغلب با راهبرد تدریس به وسیله پرسیدن یک سری سوال همراه بود و به روش سقراطی شهرت یافته است. وی می‌گوید: «اگر منظور از آموزش، انتقال دانش از فردی به افراد دیگر به شیوه‌ای مکانیکی باشد، هیچکس نمی‌تواند تدریس کند. حداکثر کاری که می‌توان انجام داد این است که فرد مطلع‌تر با پرسیدن مجموعه‌ای از سوال‌ها، دیگران را به فکر کردن ترغیب کند و باعث یادگیری آنان به وسیله خودش شود» (گنجی، ۱۳۹۱، ص ۳۶).

پرسیدن سوال، محور یادگیری و تبدیل شدن فرد به یک یادگیرنده‌ی دائمی و فراگیر است. در دنیای تکنولوژی محور امروز، که در آن انباشتگی بیش از حد اطلاعات اغلب موضوعی عمده است، ضروری است افراد برای پرسیدن منتقدانه در مورد هر آنچه می‌بینند، می‌خوانند و می‌شنوند از مهارت‌هایی برخوردار باشند. فرایند تصمیم‌گیری در مورد اینکه چه چیز مرتبط است، چه چیز به صلاح است، چه چیز قانونی است، چه چیز معتبر و درست است و چه چیز نیازمند بررسی و تحقیق بیشتر است، پرسیدن سوال‌های مؤثر را در برمی‌گیرد. طرح سوال‌های کارآمد به تصمیم‌گیری آگاهانه کمک می‌کند. سوال‌ها همواره باید هدف محور باشند. در کلاس درس، برای پرسیدن سوال، اهداف بسیاری وجود دارد و این اهداف بر نوع سوالی که پرسیده‌می‌شوند تأثیر می‌گذارند. معلمان اغلب برای تسهیل و ارزیابی یادگیری سوال‌هایی می‌پرسند، اما اهداف بسیار خاص دیگری همچون موارد ذیل نیز برای سوال کردن وجود دارد:

- برانگیختن علاقه یا کنجکاوی
- جهت‌دادن تفکر دانش‌آموزان به شیوه و مسیری خاص
- تمرکز و توجه به یک موضوع
- کنترل رفتار کلاس یا افراد
- تشویق دانش‌آموزان به شرکت فعالانه در یادگیری
- واداشتن دانش‌آموزان به طرح سوال و درگیری ذهنی (چالش)

- بررسی یادگیری دانش آموزان
- کسب بازخورد در زمینه‌ی آموزش
- تشویق به تفکر در مورد یادگیری
- ایجاد زمینه‌های بحث و گفتگو برای افزایش یادگیری دانش آموزان
- کمک به دانش آموزان جهت تصریح برداشت و یافته‌های خود
- ایجاد فرصت‌هایی برای یادگیری دانش آموزان از طریق بحث و گفت
- شرکت دادن دانش آموزان در نوعی خاص از تفکر
- برانگیختن دانش آموزان به طرح سوال بیشتر
- برانگیختن سوال‌های دانش آموزان
- شناسایی وقفه‌ها در یادگیری دانش آموزان

این امر بیشتر به فرهنگ کلاس درس و انتظارات ایجاد شده بستگی دارد. در کلاس‌های درسی که در آن فضا، بحث و گفتگو ارزشمند است، دانش آموزان سوالی بسته را به یک نقطه بحث و گفتگو تبدیل می‌کنند. یک شیوه‌ی بسیار مؤثر برای واداشتن دانش آموزان به تفکر در سطح عمیق‌تر، اتخاذ نگرشی فلسفی به طرح سوال است (لیپمن، ۱۹۸۸، ویلکز، ۱۹۵۵). با وجود آنکه فعالیت‌های مدارس به دانش آموزان اختصاص دارد، شواهد نشان می‌دهد که برنامه‌های آموزشی فعلی نتوانسته‌اند؛ اندیشیدن، پرسیدن و درست انتقاد کردن را در دانش آموزان ارتقا دهند. در نظام‌های سنتی که بیشتر معلم محورند، معلمان می‌کوشند تمام فعالیت‌های یاددهی-یادگیری را خود بر عهده بگیرند. لذا فعالیت‌های خود را جایگزین فعالیت‌های شناختی، عاطفی و فراشناختی دانش آموزان می‌کنند و با بیان نمونه‌ها به عینی‌سازی می‌پردازند. از این طریق نیاز دانش آموزان به راهبردهای تفکر را به حداقل می‌رسانند (آرمنند، ۱۳۷۴).

در نگرش پرسش محور به تعلیم و تربیت، گرچه میان تربیت یافتگی و بیشتر دانستن ارتباط وجود دارد، اما این ارتباط هرگز انحصاری نیست. هر چند داشتن اطلاعات و معلومات در زمینه‌های مختلف ضروری شناخته می‌شود، اما این مهمترین مولفه‌ی تربیت یافتگی به حساب نمی‌آید. مهمترین مولفه یا ملاک تربیت یافتگی و در نتیجه کارایی نظام تعلیم و تربیت، پرسش‌هایی است که ذهن دانش آموز به خلق و تولید آنها نائل شده است (مهرمحمدی، ۱۳۸۴).

آیزنر (۱۹۸۳) در مقاله‌ای با عنوان «نوع مدرسی که نیاز داریم؟»، مشکلات مدارس امروز را یادآور می‌شود و می‌گوید: «مدارس امروز تنها بر مهارت‌های خواندن و نوشتن و حساب کردن تاکید می‌ورزند، در حالی که این مهارت‌ها ذاتا ارزش ندارند و از نظر تعلیم و تربیت تهی از فضیلت‌اند». مسئله این نیست که یکی می‌تواند بخواند، بلکه مهم این است که چه و چگونه می‌خواند؟ ارزش مدارس در تربیت انسان فرهیخته نهفته است که متأسفانه در مدارس کمتر به آن توجه می‌شود و دانش آموزان هنوز از تجربه‌های مربوط به حیات ذهنی محروم‌اند. آیزنر برای بهبود چنین وضعیتی، تقویت خصیصه‌هایی همچون تعادل در برنامه، استقلال فکری، پرورش حواس، عشق به درس، تعالی در

تدریس و پرورش تفکر انتقادی و روحیه‌ی پرسشگری را توصیه می‌کند. به اعتقاد او، تنها هدف تعلیم و تربیت باید تقویت مباحثه و مناظره در کلاس درس باشد.

پژوهش‌های به عمل آمده در ایران نشان می‌دهند که توانایی‌های مذکور در بین دانش‌آموزان و دانشجویان ایرانی در سطح پایینی قرار دارد و در نظام تعلیم و تربیت ایران مورد توجه قرار نگرفته است (بابا محمدی و خلیلی، ۱۳۸۳؛ بهمنی و همکاران، ۱۳۸۴؛ بدری و همکاران، ۱۳۸۶؛ کیامنش و نوری، ۱۳۷۶؛ شعبانی، ۱۳۸۲) (به نقل از غریبی و همکاران، ۱۳۹۲).

نتایج سومین پژوهش بین‌المللی ریاضی و علوم (تیمز)^۱، بزرگترین و مهمترین پژوهش طراحی شده «انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی» (آی.سی.ای)^۲، نشان دهنده‌ی آن است که عملکرد مورد انتظار در سطح «تولید نظریه، تجزیه و تحلیل و حل مساله» در محتوای درس علوم در بیشتر کشورها بسیار کم مورد توجه قرار گرفته است و حتی تدوین کنندگان کتاب‌های درسی علوم در کشورهایی چون ایران و اسکاتلند به طور کامل از آن غافل بوده‌اند (کیامنش، نوری، ۱۳۷۶).

برنامه‌ی آموزش فلسفه برای کودکان، آموزش را به حوزه‌ی خاص فلسفی محدود نمی‌کند، بلکه آن را به آموزش‌های ریاضی، علوم و ... گسترش می‌دهد. چرا که پرسش‌های کودکان محدود به حوزه‌ی خاصی نیست و ممکن است به هر سوی متمایل شود. کودکان، همانطور که دوست دارند درک عمیقی از ملاحظه‌های انسانی داشته باشند، دوست دارند از مسائل علمی نیز درک عمیقی داشته باشند. از این رو، جنبه‌های فلسفی علوم از جمله مسائل مربوط به هستی‌شناسی و روش‌شناسی در علوم برای کودکان جالب توجه است. شناخت تجربی و حسی جهان کمکی برای شناخت عقلانی و یا راهی برای تکمیل آن است. پس این نوع مسائل و ایده‌ها هم در داستان‌ها قابل استفاده است، چه به علوم فیزیکی مربوط باشد و چه به علوم زیست‌شناختی (اسپرود^۳، ۲۰۱۱، به نقل از ناجی و مرعشی، ۱۳۹۴). برای مثال، به سوال‌های بنیادینی شبیه سوال‌های زیر توجه می‌شود:

علوم تجربی چگونه عمل می‌کنند؟ چه چیزی طبیعی و چه چیزی غیر طبیعی است؟ آیا انسان‌ها جزئی از طبیعت‌اند؟ آیا حیوانات و اکوسیستم حقوقی دارند؟ آیا طبیعت می‌تواند بیرحم باشد. .. (ناجی، مرعشی،)

۱ . Third International Mathematics and Science Study (TIMS)

۲ . International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IAE)

۳ .Sproud

ابزار و روش پژوهش

جامعه‌ی آماری مورد مطالعه در این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان پسر پایه‌ی اول مدارس ابتدایی بخش ارژن در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ به تعداد ۲۱۴ دانش‌آموز بود. گروه نمونه‌ی مورد پژوهش شامل ۴۰ نفر (۲۰ نفر در گروه آزمایش و ۲۰ نفر در گروه کنترل) بود. برای انتخاب نمونه در این پژوهش از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای استفاده شد. به این صورت که ابتدا از میان مدارس ابتدایی بخش ارژن دو مدرسه‌ی پسرانه به شکل تصادفی انتخاب شد. در مرحله‌ی بعد، کل دانش‌آموزان پایه‌ی اول یک مدرسه به عنوان گروه آزمایش انتخاب و تحت آموزش برنامه‌ی فلسفه برای کودکان قرار گرفتند و دانش‌آموزان پایه اول مدرسه‌ی دیگر به عنوان گروه کنترل هیچگونه مداخله‌ی برنامه‌ی آموزش فلسفه برای کودکان را دریافت نکردند. در ابتدا از هر دو گروه پیش‌آزمون به عمل آمد. جهت گروه آزمایش با توجه به پیشنهاد لیپمن که دو جلسه‌ی یک ساعته در هفته را پیشنهاد می‌کند (فیشر، ۱۹۴۳، ص ۵۱) به مدت دو ماه هر هفته دو جلسه کلاس‌های آموزش فلسفه برای کودکان برگزار شد. در پایان نیز از هر دو گروه پس‌آزمون گرفته شد. نتایج آزمون دو گروه به وسیله‌ی آزمون تی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و نتایج پژوهش نشان داد که نمرات گروه آزمایش و کنترل دارای تفاوت معناداری می‌باشند و روش فلسفه برای کودکان باعث افزایش یادگیری درس علوم در دانش‌آموزان پایه اول شده است.

یافته‌ها

قبل از شروع برنامه و انجام مداخله، از هر دو گروه پیش‌آزمون به عمل آمد، تا سطح تغییرات پس از اجرای برنامه‌ی آموزش فلسفه برای کودکان جهت گروه آزمایش مشخص شود. از آمار توصیفی (درصد، میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی (آزمون t برای مقایسه‌ی میانگین‌ها) استفاده شد. با توجه به اینکه انجام آزمون t دارای فرض عدم همگنی واریانس است لذا برای پیش‌فرض آزمون t از آزمون لوین جهت تشخیص عدم همگنی واریانس‌ها استفاده شد. قابل ذکر است که تمامی آزمون‌ها توسط نرم‌افزار آماری (spss) (۲۳) انجام گردید. اطلاعات لازم در رابطه با آزمودنی‌ها در جدول ۱ ارائه شده است. که شامل فراوانی، میانگین سنی دانش‌آموزان شرکت کننده و درصد حضور آنها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون است.

جدول ۱: اطلاعات توصیفی نمونه ها

| گروه | فراوانی | درصد | جنسیت | میانگین سنی (برحسب سال) |
|------------------------|---------|-------|-------|-------------------------|
| کنترل پیش آزمون | ۲۰ | ۰/۱۰۰ | پسر | ۷-۸ |
| پس آزمون | ۲۰ | ۰/۱۰۰ | پسر | ۷-۸ |
| آزمایش پیش آزمون | ۲۰ | ۰/۱۰۰ | پسر | ۷-۸ |
| پس آزمون | ۲۰ | ۰/۱۰۰ | پسر | ۷-۸ |

ابتدا با توجه به شاخص‌های آمار توصیفی، به مقایسه‌ی میانگین و انحراف معیار گروه آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون پرداخته شد. جدول ۲ نشان می‌دهد که نمره‌ی گروه آزمایش در مرحله‌ی پس‌آزمون با میانگین (۳/۱۰) و انحراف معیار (۲/۳۱۵) نسبت به مرحله‌ی پیش‌آزمون با میانگین (۱/۲۵) و انحراف معیار (۰/۹۱۰) تفاوت قابل ملاحظه‌ای داشته است و میانگین و انحراف معیار در مرحله‌ی پس‌آزمون بیشتر شده است. اما نمره‌ی گروه کنترل در پس‌آزمون با میانگین (۱/۲۵) و انحراف معیار (۰/۴۴۴) نسبت به مرحله‌ی پیش‌آزمون با میانگین (۱/۲۰) با انحراف معیار (۰/۸۹۴) تفاوت چندانی نداشته است.

جدول ۲: شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) متغیر پرسشگری در گروه‌های مورد مطالعه

| گروه | تعداد | میانگین | انحراف معیار |
|-----------------|-------|---------|--------------|
| پیش کنترل | ۲۰ | ۱/۲۰ | ۰/۸۹۴ |
| آزمون آزمایش | ۲۰ | ۱/۲۵ | ۰/۹۱۰ |
| پس کنترل | ۲۰ | ۱/۲۵ | ۰/۴۴۴ |
| آزمون آزمایش | ۲۰ | ۳/۱۰ | ۲/۳۱۵ |

برای تعیین معناداری تفاوت میانگین‌ها از آزمون t مستقل برای مقایسه‌ی میانگین‌ها بهره گرفته شد. قبل از ارائه‌ی نتایج آزمون t لازم است همگونی واریانس داده‌ها نیز مورد بررسی قرار گیرد که برای این منظور از آزمون لوین استفاده شد (جدول ۳). معنادار بودن آزمون لوین نشان می‌دهد که واریانس داده‌ها همگون نیست. با توجه به معنادار بودن نتایج ($p=0/001$)، واریانس‌های دو گروه آزمایش و کنترل یکسان نیست و بنابراین داده‌ها از پیش فرض لازم برخوردار بوده و می‌توان عملیات آمار پارامتری را انجام داد.

جدول ۴,۴: آزمون همگونی واریانس‌ها در گروه‌های آزمایش و کنترل

| متغیرها | آماره | درجه | درجه | سطح |
|---------|-------|---------|---------|----------|
| لوین | ۱۲/۱۵ | آزادی ۱ | آزادی ۲ | معناداری |
| پرسشگری | ۰/۰۰۱ | ۳ | ۳۶ | ۰/۰۰۱ |

با توجه به معنادار بودن آزمون لوین، مفروضه‌ی عدم همگنی واریانس‌ها برقرار شد و آزمون t مستقل جهت مقایسه‌ی میانگین پیش‌آزمون هر دو گروه کنترل و آزمایش (جدول ۴) برگزار گردید. همانطور که در جدول (۵,۴) مشاهده می‌شود t محاسبه شده ($0/175$) کوچکتر از t جدول است لذا با توجه به مقدار ($p=0/782$) فرض صفر پذیرفته می‌شود و با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان گفت که تفاوت بین میانگین‌های هر دو گروه در پیش‌آزمون معنادار نیست.

جدول ۴: آزمون t مستقل برای مقایسه‌ی میانگین‌های هر دو گروه در پیش‌آزمون

| گروه | تعداد | میانگین | انحراف | t | درجه | معناداری |
|--------|-------|---------|--------|-------|------|----------|
| کنترل | ۲۰ | ۱/۲۰ | ۰/۸۹۴ | ۰/۱۷۵ | ۳۸ | ۰/۷۸۲ |
| آزمایش | ۲۰ | ۱/۲۵ | ۰/۹۱۰ | | | |

پس از برگزاری جلسه‌های برنامه‌ی آموزش فلسفه برای کودکان جهت گروه آزمایش، از هر دو گروه پس‌آزمون گرفته شد و آزمون t مستقل جهت مقایسه‌ی میانگین پس‌آزمون هر دو گروه (جدول ۵) اجرا شد. با توجه به جدول ۶,۴ مشاهده می‌شود t محاسبه شده ($3/510$) بزرگتر از t جدول است. لذا با توجه به مقدار ($p=0/001$) فرض صفر رد می‌شود و با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان نتیجه گرفت که بین میانگین‌ها

در گروه آزمایش و کنترل در پس آزمون تفاوت معناداری وجود دارد و نتیجه گرفته می شود که برنامه‌ی آموزش فلسفه برای کودکان بر آموزش درس علوم در گروه آزمایش تاثیر مثبت داشته است.

جدول ۵: آزمون t مستقل برای مقایسه‌ی میانگین‌های هر دو گروه در پس آزمون

| گروه | تعداد | میانگین | انحراف معیار | t | درجه آزادی | معناداری |
|--------|-------|---------|--------------|-------|------------|----------|
| کنترل | ۲۰ | ۱/۲۵ | ۰/۴۴۴ | ۳/۵۱۰ | ۳۸ | ۰/۰۰۱ |
| آزمایش | ۲۰ | ۳/۱۰ | ۲/۳۱۵ | | | |

نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تدریس درس علوم به روش برنامه‌ی آموزش فلسفه برای کودکان دانش آموزان پایه اول دبستان سال تحصیلی ۹۶-۹۷ منطقه‌ی آموزش و پرورش ارژن از توابع شهرستان شیراز، در استان فارس انجام شد. سپس از بین مدارس ابتدایی منطقه دو دبستان پسرانه به صورت تصادفی انتخاب شدند و با توجه به اینکه هر مدرسه دارای یک پایه‌ی اول بود، لذا کل دانش آموزان پایه اول یک مدرسه به عنوان گروه آزمایش تحت مداخله‌ی برنامه‌ی آموزش فلسفه برای کودکان قرار گرفتند و دانش آموزان پایه‌ی اول مدرسه‌ی دیگر به عنوان گروه کنترل انتخاب شدند و هیچگونه مداخله‌ای از برنامه‌ی آموزش فلسفه برای کودکان دریافت نکردند.

جهت پیش آزمون با توجه به روش عینی سنجش پرسشگری فیشر (۲۰۰۵) و ارتباط آن با درس علوم پایه اول دبستان، از یک ظرف آب استفاده شد و سنگی در آن قرار داده شد. دانش آموزان با توجه به این محرک به طرح سوال پرداختند و سوال‌های آن‌ها نمره‌گذاری شدند. پس از ده جلسه آموزش جهت گروه آزمایش از هر دو گروه پس آزمون گرفته شد.

پس از تجزیه و تحلیل داده‌ها، نتایج به دست آمده حاکی از آن بود که بین میانگین‌ها و نتایج حاصل از آزمون t جهت گروه کنترل در پیش آزمون و پس آزمون تفاوت معناداری وجود ندارد. ولی در گروه آزمایش بین میانگین‌ها در پیش آزمون و پس آزمون تفاوت وجود داشت و نتایج حاصل از آزمون t، نشان از معناداری داشتند. لذا فرضیه‌ی پژوهش در رابطه با تاثیر مثبت آموزش به روش برنامه‌ی آموزش فلسفه برای کودکان در درس علوم مورد تایید قرار گرفت.

نتایج پژوهش با پژوهش‌های آیزنر (۲۰۰۲)، تاپینگ و تریکی (۲۰۰۴) موريس (۲۰۱۶)، ورلی (۲۰۱۶)، دی ماسی و سانتی (۲۰۱۶)، طباطبایی و موسوی (۱۳۹۰)، غریبی و همکاران (۱۳۹۲)، اکرمی و همکاران (۱۳۹۴)، کیانی و رضائیان (۱۳۹۴)، کمالی مطلق و نوشادی (۱۳۹۶)، هماهنگ است. نتایج این پژوهش‌ها مبنی بر تاثیر برنامه‌ی آموزش فلسفه برای کودکان بر مهارت‌های تفکر و استدلال و پرسشگری می‌باشد.

با توجه به این که در زمینه‌ی برنامه‌ی آموزش فلسفه برای کودکان پژوهش‌هایی انجام شده است؛ ولی هنوز هم این برنامه جهت والدین و حتی معلمان شناخته شده نیست. می‌توان با انجام پژوهش‌های بیشتر معرفی بهتر و کامل‌تری از این برنامه انجام داد. از جمله می‌توان به:

- پژوهش در زمینه‌ی امکان‌سنجی اجرای برنامه آموزش فلسفه برای کودکان به عنوان روش تدریس در مدارس ابتدایی
- پژوهش در ارتباط با تاثیر برنامه‌ی آموزش فلسفه برای کودکان بر دیگر دروس مثل: فارسی، ریاضی، هدیه‌های آسمان و ... و در سایر پایه‌ها و مقاطع تحصیلی اشاره کرد.
- بررسی تاثیر برنامه‌ی آموزش فلسفه برای کودکان بر نظم و انضباط، انگیزه و رغبت تحصیلی، علاقمندی و رابطه‌ی دانش‌آموزان با معلم.

- بررسی و مقایسه‌ی روش‌های تدریس جدید و مشارکتی با برنامه‌ی آموزش فلسفه برای کودکان و به جای گروه کنترل از گروه مقایسه استفاده شود چون در گروه کنترل آموزشی وجود نداشت، اما در گروه مقایسه روش جدیدی ارائه شود.
- برگزاری کلاس‌های آموزش فلسفه برای کودکان، جهت آموزگاران و معلمان، ضرورت این امر با استناد به این سخن لیمن بیشتر احساس می‌شود. لیمن در کتاب تفکر در تعلیم و تربیت می‌گوید: «تازمانی که معلمان، فلسفه را یاد نگرفته باشند و نتوانند فلسفه‌ورزی نمایند، چشم اندازه‌های تفکر در تعلیم و تربیت، شفاف و روشن نخواهد بود» (لیمن، ۱۹۲۳، ص ۹۵).
- تدوین روش تدریس و راهنمای معلم جهت معلمان برای تدریس به روش برنامه‌ی آموزش فلسفه برای کودکان، جهت یادگیری بهتر و مشارکت فعال دانش‌آموزان در فرایند تدریس.

- درس علوم پایه‌ی اول دبستان از طریق برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان تدریس گردد.
- جهت اجرای تدریس به کمک روش تدریس برنامه‌ی فلسفه برای کودکان از فضای نمازخانه و کتابخانه‌ی مدارس استفاده گردد.
- نتایج پژوهش می‌تواند مورد استفاده‌ی معلمان، برنامه‌ریزان درسی و سایر فعالین حوزه‌ی تعلیم و تربیت قرار گیرد. چون آموزش و پرورش نوین به روش‌های تدریس و یاددهی یادگیری مبتنی بر مهارت‌های فکری به شدت نیاز دارد و علاقه‌ی دانش‌آموزان به کلاس‌هایی از نوع برنامه‌ی آموزش فلسفه برای کودکان که در آن به راحتی می‌توانند سوال بپرسند و بحث و گفتگو کنند، بسیار علاقمند می‌باشند. حتی نوع نشست در کلاس آموزش فلسفه برای کودکان به گونه‌ای است که مورد علاقه‌ی دانش‌آموزان می‌باشد و از اینکه می‌توانند دوستان خود را روبروی خود ببینند حس بسیار خوشایندی دارند.

منابع

- اکرمی، لیلا؛ قمرانی، آقار، صدیقه (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش فلسفه به شیوه ی حلقه ی کندو کاو بر پرسشگری و نگرش به خلاقیت دانش آموزان نابینا. فصلنامه علمی پژوهشی *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*. ۴(۴)، ۸۰-۷۱.
- برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۱.
- برهن، مریم؛ خدابخشی صادق آبادی، فاطمه (۱۳۹۶). آموزش فلسفه برای کودکان. *مجله پیشرفت های نوین*، ۲(۹)، ۱۰۴-۹۰.
- راصد، سعید (۱۳۸۵). آموزش مستقیم یا فعال؟ نتیجه کدامیک پایدارتر است؟ *مجله رشد تکنولوژی آموزشی*، ۵.
- رضائیان، فیروز؛ موجه کیانی، کاملیا (۱۳۹۴). سومین کنفرانس بین المللی روانشناسی و علوم اجتماعی. تاثیر آموزش فلسفه بر مهارت پرسشگری دانش آموزان پایه سوم و چهارم ابتدایی شهر اصفهان.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۴). *روانشناسی پرورشی روانشناسی یادگیری و آموزش*. تهران: انتشارات آگاه.
- طباطبایی، زهرا؛ موسوی، مرضیه (۱۳۹۰). بررسی تاثیر برنامه ی فلسفه برای کودکان در پرسشگری و تفکر انتقادی دانش آموزان پایه های سوم تا پنجم ابتدایی دبستان علوی شهر ورامین، *مجله تفکر و کودک*، ۲(۱)، ۹۰-۷۳.
- عزتخواه، کریم (۱۳۸۹، ۱۳۹۳). *روش تدریس علوم تجربی و اجتماعی در مدارس ابتدایی*. تهران: دانشگاه پیام نور.
- غریبی، حسن؛ ادیب، یوسف؛ فتحی، آذر و دیگران (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش راهبردی تفکر بر پرسشگری دانش آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی شهر سنندج. *فصلنامه تفکر و کودک*، ۴(۱)، ۹۲-۷۹.
- فیشر، رابرت (۱۹۴۳). *آموزش تفکر به کودکان*. ترجمه: صفایی مقدم، مسعود و نجاریان، افسانه (۱۳۸۶) اهواز: نشر رسش قائدی، یحیی (۱۳۸۳). *برنامه آموزش فلسفه به کودکان*، بررسی مبانی نظری؛ تهران: دواوین. ۳۸.
- قائدی، یحیی (۱۳۸۸). «برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان در دوره متوسطه و راهنمایی». فرهنگ (ویژه فلسفه برای کودکان و نوجوانان). *مجله پژوهشگاه علوم انسانی*. سال ۲۲(۱)، ۶۹-۸۸.
- کتاب راهنمای تفکر و پژوهش (۱۳۹۱). اداره کل چاپ و توزیع کتب درسی سازمان آموزش و پرورش.
- کتاب راهنمای تفکر و پژوهش (۱۳۹۱). اداره کل چاپ و توزیع کتب درسی سازمان آموزش و پرورش.
- کلانتری میدی، سارا (۱۳۸۸). بررسی اثر بخشی اجرای برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر کاهش تفکرات غیر منطقی دانش آموزان کلاس اول مقطع راهنمایی شهرستان بروجند. *دو فصلنامه علمی- پژوهشی دانشگاه شاهد*، سال بیست و یکم، دوره جدید، شماره ۱۱، پاییز و زمستان ۱۳۹۳.
- کمالی مطلق، طاهره؛ نوشادی، ناصر (۱۳۹۶). تاثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر سطح پرسشگری دانش آموزان در دوره ابتدایی. *مجله تفکر و کودک*، سال هشتم، شماره اول، بهار و تابستان ۹۶، ۱۳-۱.
- گنجی، کامران؛ دیناروند، حسن و ابوطالبی، حمید (۱۳۹۱). اثر بخشی آموزش مهارت های پرسشگری و توضیح به معلمان بر خلاقیت دانش آموزان دوره متوسطه. *مجله ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*. ۲(۳)، ۱۶۷-۱۳۷.

لیمن، ماتئو (۱۹۲۳). تفکر در تعلیم و تربیت. ترجمه: اسلامی، ادریس و سیدی، کیوان (۱۳۹۰). مهاباد: سازمان چاپ و انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی.

مرعشی، منصور و همکاران (۱۳۸۶). «بررسی تاثیر روش اجتماع پژوهشی بر پرورش مهارت‌های استدلال در دانش آموزان دختر پایه سوم راهنمایی». فصلنامه مطالعات برنامه درسی. سال دوم. شماره ۷، ۱۲۲-۹۵.

مهر محمدی، محمود (۱۳۸۷). *بازاندیشی فرایند یاددهی - یادگیری*. تهران، انتشارات مدرسه.

میرشفیعیان، اشرف سادات (۱۳۸۸). *تبیین پرورش توانایی حل مساله از طریق آموزش فلسفه برای کودکان*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه الزهرا.

هینز، جونتا؛ کندی، دیوید؛ وایت، دیوید (۱۹۵۳). *فیلسوفان کوچک کودکان به عنوان فیلسوف*. ترجمه. یحیی قانندی. تهران: آبیژ

Eisner, E. (۲۰۰۵, ۲۰۰۷). *Reimagining Schools: the selected works of Elliot W. Eisner*. New York: Routledge. Di. Masi, D, & Santi, M, (۲۰۱۶) Learning democratic thinking: for children as citizens. *Journal of Curriculum Studies*, ۴۸(۱), ۱۵۰-۱۳۶.

Fisher, R. (۲۰۰۱). *Philosophy in perimery School*. Fostering thinking skills and literacy. Reading, literacy and language, ۳۵(۲), ۶۷-۷۳.

Fisher, R. (۲۰۰۵). *Teaching children to think*. London. Nelson Thornes.

Fisher, Robert (۱۹۴۳). *Teaching thinking: philosophical enquiry in the classroom*.

Lipman, Matthew (۲۰۰۳). *Thinking in Education*. New York: Cambridge University Press.

Lipman, M. A. M. Sharp & F.S. Oscanyon (۱۹۸۰) *Philosophy in the classroom*. Philadelphia: Template university Press.

Lipman, M. (۲۰۰۵). *Teaching Student to think Reasonably. Some findings of the philosophy for children program*. Academic search premier. Vol. ۷۱, Edition ۵.

Morris, K. (۲۰۱۶). *The philosophy for children curriculum: Resisting teacher Proof*. Texts and the formation of the ideal Philosopher child. Study in Philosophy and Education, ۳۵(۱), ۷۸-۶۳.

Topping, K.j & Triekey, s (۲۰۰۴). "philosophy for children: a systematic Review." Research paper in Education, Vol. ۱۹, No.

Worley, P. (۲۰۱۶). *Philosophy and children*. The philosophes Magazine (۷۲), ۱۲۰-۱۱۹.