

## بررسی تأثیر آموزش فلسفه مبتنی بر محتوای بومی بر روحیه پرسشگری دانش آموزان دختر پایه پنجم شهرستان نیشابور

نام نویسندگان:

سیداحمد حسینی<sup>۱</sup> و انسیه بیگم حسینی<sup>۲</sup>

### چکیده

هدف این پژوهش تأثیر آموزش فلسفه مبتنی بر محتوای بومی بر روحیه پرسشگری دانش آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ در شهرستان نیشابور است. این پژوهش به روش نیمه تجربی و با بهره‌گیری از طرح تحقیق پیش‌آزمون-پس آزمون و با استفاده از گروه کنترل است. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی شهرستان نیشابور در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ تشکیل دادند. از میان آن‌ها ۴۰ نفر به‌عنوان نمونه‌باروش - نمونه‌گیری چندمرحله‌ای خوشه‌ای انتخاب شدن دودر دو گروه ۲۰ نفری آزمایش و کنترل- قرار گرفتند. گروه آزمایش در طول مدت چهار ماه به مدت ۱۵ جلسه و هر هفته یک جلسه - یک‌ساعتی آموزش تفکر دریافت نمودند. برای استفاده از محتوای بومی، مضامین فلسفی در قالب داستان، به شیوه‌ای قابل‌فهم و بومی تدوین شده است. برای تهیه منابع آموزشی مورد استفاده در کلاس از داستان‌های بومی ایرانی-اسلامی که حاوی مضامین فلسفی درس قلمرو اصلی فلسفه یعنی هستی‌شناسی، شناخت‌شناسی ورزش شناسی می‌باشد، استفاده شد. به‌منظور جمع‌آوری داده‌ها و تأثیر آن در روحیه پرسشگری از پرسشنامه پرسشگری محقق ساخته استفاده گردید. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل کواریانس استفاده شد.

<sup>۱</sup>. کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی (نویسنده مسئول)

<sup>۲</sup>. کارشناسی آموزش ابتدایی



یافته‌های این پژوهش در مجموع بیانگر این است که آموزش تفکر مبتنی بر محتوای بومی تأثیر مثبتی بر روحیه پرسشگری دانش‌آموزان دارد.

**واژه‌های کلیدی:** آموزش فلسفه، پرسشگری، محتوای بومی، داستان‌های فلسفی

## مقدمه

تاریخ تفکر بشر به همراه آفرینش انسان تا فراسوی تاریخ پیش می‌رود. هرگاه انسانی می‌زیسته فکر و اندیشه را به عنوان یک ویژگی جدایی ناپذیربا خود داشته و هر جا انسانی گام نهاده تعقل و تفکر را با خود برده است. چالش بهسازی تفکرات کودکان هسته مرکزی آموزش و پرورش است و در مهر و موم‌های اخیر در کانون توجه اصلاحات برنامه درسی قرار داشته است. آموزش نحوه اندیشیدن به کودکان هسته مرکزی نهضت جهان فلسفه کودکان است. فلسفه‌ای که برای پیشبرد اندیشیدن، یادگیری، مهارت‌های کلامی، پرسشگری، خلاقیت و قابلیت‌های همه کودکان در بسیاری از کشورهای جهان از آن بهره می‌برند. تعلیم تربیتی که مجال و امکان تجربه نمودن چنین لذتی را از انسان سلب ننماید، انسانی است. یکی از ویژگی‌های مهم انسان و نخستین دلیل پرداختن به اندیشه سؤال محوری در تعلیم و تربیت کنجکاو اوست. در هر جایگاهی که باشیم با پرسش‌های کودکانه ویل صحیح‌تر اینکه با پرسش‌های دوران کودکی آشنا هستیم. پرسش‌ها هیچ‌گاه به فرد، زمان خاص ویل یک منطقه محدود نبوده است. پرسش‌ها در صورتی که در جریان صحیح قرار بگیرند و پرسشگر نیز برای رسیدن به جواب تلاش کند، می‌توانند تبدیل به یک حرکت سازنده اخلاق شوند. جامعه بشری بر اساس همین جریان خلاق در طی دوران مختلف کامل و کامل‌تر شده است که می‌توان گفت که بسیاری از یافته‌های امروز، وام‌دار پرسش‌های دیروز است. برنامه آموزش فلسفه به کودکان، برنامه است که در راستای پرورش تفکر و تفکر ورزی مطرح شده است. این برنامه در تلاش است تا با آموزش فلسفیدن به

دانش آموزان آن‌ها را با قلمرو معنا یابی و معنا سازی وارد نماید و از این را زیر بنای آموزش تفکر را فراهم آورد.

شالوده مهارت‌های فکری کودکان باید از همان سال‌های اولیه زندگی‌شان پی‌ریزی شود. کودک به منزله یک انسان حق دارد درباره مسائل متفاوت بیندیشد و اظهار نظر کند این وظیفه نظام آموزشی است که زمینه این کار را مهیا کند. چنانچه نظام آموزشی در پی پرورش انسان‌های اندیشمند و فیلسوف است، باید برنامه‌هایی را برای آموزش تفکر و کار فلسفی با کودکان طراحی نماید. لیپمن<sup>۱</sup> (۱۹۹۳) از پیشروان این برنامه است که به آموزش تفکر از دوران کودکی تأکید دارد. دانش‌آموزانی که در یادگیری از رویکرد تفکر استفاده می‌کنند، مهارت‌های نوآوری و خلاقیت‌شان در مقایسه با کسانی که از رویکرد تفکر استفاده نمی‌کنند، به‌طور معنی‌دار افزایش می‌یابد. برنامه فلسفه برای کودکان، از ابزار داستان و سبک حکایی برای رشد فکری کودکان استفاده کرده است. در همین راستا کتب آسمانی در راستای تعلیمات خود و به‌منظور برانگیختن و هدایت قدرت تفکر، از ابزار قصه و داستان بسیار سود جست‌ه‌اند. فکر کردن نه تنها می‌تواند لذت‌بخش باشد، بلکه می‌تواند سودمند نیز باشد. بسیاری از دلایل اینکه چرا باید اندیشه کردن و یادگیری مهارت‌ها را پرورش داد آن است که این‌ها ابزاری یا عملیاتی هستند و توفیق فرد و جامعه به آن‌ها بستگی دارد. مهم‌ترین منبعی که هر جامعه دارد، منابع عقلانی مردمان آن است. جامعه موفق عبارت است از جامعه‌ای متفکر که در آن قابلیت‌های یادگیری مادام‌العمر شهروندان به بهترین وجه تحقق یافته باشد. برای درک دانش مربوط به هر حوزه، تفکر انتقادی اخلاق ضرورت دارد (فیشر<sup>۲</sup>، ۱۳۸۹).

در سال ۱۹۷۶ در دانشگاه کلمبیا پرفسور ماتیو لیپمن این نظریه را مطرح کرد که چنان چه ذهن کودک را درگیر مباحث فلسفی کنیم، می‌توانیم نحوه تفکر او را رشد دهیم. اگر

۱ lipman  
۲ R.fisher



کنجکاوی طبیعی کودکان و میل آنان به دانستن درباره جهان را با فلسفه مرتبط کنیم، می‌توانیم کودکان را به متفکرانی تبدیل کنیم که بیش‌ازپیش مؤثر باشند (صفایی مقدم، ۱۳۷۷).

نظام‌های تعلیم و تربیت غالباً در ارائه‌ی جواب‌های آماده به کودک عجله کرده‌اند و این باعث شده است که تمام کنجکاوی کودک ناشکفته نگه‌داشته شود. نظام‌های آموزشی باید به سؤال به‌عنوان انرژی مترکم و رها نشده در خدمت یادگیری نگاه کنند (مهر محمدی، ۱۳۸۴). در نظام‌های آموزشی پیشرفته و پویا کسی مطرح است که پرسشگر و خلاق باشد، عیب را ببیند و با نگاهی متعالی و تفکری باز، دگرگونی‌ها را به وجود بیاورد. بدین سبب در چنین فضاهایی انسان‌های پرسشگر مهم و معتبر هستند. از جمله انتقادات وارده به سیستم آموزشی فعلی، بی‌پرسی، انفعال، فقدان تفکر انتقادی و فردگرایی است که توسط مدرسه تقویت می‌شود. بی‌پرسی با بی‌انگیزگی و عدم وجود محرکی برانگیزاننده نشان داده می‌شود و انفعال با تمایل دانش‌آموزان به اطاعت بی‌چون‌وچرا از دستورات معلم و بیگانگی با فضای کلاس، معلم و کتاب درسی ظاهر می‌شود. برای اینکه نسلی پویا و تواش‌گر داشته باشیم، باید شیوه‌های قضاوت درباره جامعه و تفکر در مورد زندگی خویش و دیگران را بیاموزند (ملکی، ۱۳۸۶).

به‌رغم این‌که فعالیت‌های مدارس به کودکان و نوجوانان اختصاص دارد، شواهد موجود نشان می‌دهد که برنامه‌های آموزشی فعلی نتوانسته‌اند اندیشیدن، پرسیدن و درست‌انتقاد کردن را در دانش‌آموزان ارتقاء دهند. اگر کودکان هنگام اشتغال به تحصیل، اندیشیدن و باهم اندیشیدن و به‌صورت گروهی کار کردن را نیاموزند چگونه می‌توانند در جامعه قدم بگذارند (اسمیت و هولفیش<sup>۱</sup>، ۱۳۷۱).

تربیت شهروندی که بتواند مسائل اجتماع را با ذهنی پرسشگر، خلاق و نقاد بررسی کند و در عرصه‌های مختلف مشارکت داشته باشد بدون دخالت یک حلقه کندوکاو امکان‌پذیر نیست

<sup>۱</sup> Smit&hullfish

(قائدی، ۱۳۸۳). این دستاوردهای آموزش تفکر به کودکان افزایش روح پرسشگری دانش‌آموزان می‌باشد که به معنی آن است این افراد بدون دلیل قانع کننده چیزی را نمی‌پذیرند و رسیدن به جواب درست پرسش و سؤال دارند. در پرسشگری شخص کمتر مستعد جزمی بودن و پیش‌داوری و بیشتر آماده پاسخگو بودن به نیازهای حقیقی دیگران، در مقایسه با دین‌داری با مبدأ درونی است (باتسون<sup>۱</sup>، ۱۹۸۵).

یکی از ویژگی‌های بارز ذهن آدمی این است که برای یافتن پاسخ سؤالاتش اشتیاق خاصی دارد و از پی بردن به معنا لذت می‌برد. این صفت به‌مراتب در دوران کودکی و خردسالی بیش از سایر سنین مشهود است بدیهی است در افرادی که در شرایط مطلوب آموزشی قرار داشته‌اند، تداوم می‌یابد. توجه به بعد پرسشگری، درگیر کردن ذهن آنان با پرسش‌های فلسفی و بحث و گفتگو درباره آن‌ها، نقطه آغاز راه‌اندازی تفکر در کودکان است. (فیشر، ۱۹۹۹)

از میان تعاریف فلسفی‌ای که در خصوص انسان صورت گرفته است، یکی از این تعاریف به پرسشگری انسان نظر داشته و پرسشگری را شاخص‌ترین توانایی انسان در نظر گرفته است. بعضی رویکردها انسان را موجودی ذاتاً پرسش‌کننده معرفی نموده است و ناب‌ترین و مه‌ترین ویژگی او را پرسشگری می‌داند.

### پیشینه تحقیق

تحقیقات انجام گرفته، در خصوص توانایی تفکر انتقادی، قضاوت استنباط، استدلال و پرسشگری دانش‌آموزان و دانشجویان به‌روشنی آشکار ساخته که این توانایی‌ها در سطح رضایت بخشی نیست (۱۹۸۳، توریس<sup>۲</sup>؛ مایرز<sup>۳</sup>، ۱۳۷۴؛ پل<sup>۴</sup>، ۱۹۹۷).

<sup>۱</sup> batson

<sup>۲</sup> touris

<sup>۳</sup> mayres

<sup>۴</sup> paul



در پژوهشی گسترده در ایالات متحده آمریکا (۱۹۷۰) این برنامه در ابتدا به تعداد از افرادی که دکترای فلسفه داشتند تعلیم داده شد که آنان معلمان سراسر ایالات متحده را آموزش دهند. آنان در سالهای ۱۹۷۰ این کار را شروع کردند و در پایان یک دهه، پنج هزار کلاس در این کشور از این برنامه بهره می‌بردند. این آزمایش نشان داد که با ارائه این برنامه برای کودکان یازده‌ساله، می‌توان به آنان یاد داد در مسائل مربوط به استدلال‌های صوری، ۲۷ هفته سن هوشی بالاتری داشته باشند. (ناجی، ۱۳۸۹: ۲۷)

کامینگز<sup>۱</sup> (۱۹۸۱) در تحقیقی بر روی ۳۲ دانش‌آموز آمریکایی پایه پنجم ابتدایی در ۲ گروه تجربی و کنترل (هر گروه ۱۶ نفر) با استفاده از پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشان داد که رویکرد فلسفی می‌تواند در بهبود مهارت‌های استدلال منطقی و تفکر انتقادی سودمند باشد.

آلن<sup>۲</sup> (۱۹۸۸) در مطالعات خود بر روی ۲۳ دانش‌آموز به‌عنوان گروه تجربی نشان داد دانش‌آموزانی که در برنامه آموزش فلسفه برای کودکان شرکت کرده بودند در مقایسه با گروه کنترل در زمینه‌های درک مطلب، خواندن و تفکر انتقادی و پرسشگری عملکرد بهتری داشته‌اند.

در پژوهشی (۲۰۰۱) که در شهر کلاکمنشیر، اسکاتلند در خصوص تأثیر تفکر از طریق فلسفه در مدارس ابتدایی انجام شد نشان می‌دهد که پیشرفت هادر مدارس راهنمایی نیز ادامه داشته است. در پژوهش دیگر به این نتایج دست یافتند که نمرات کودکان دارای مشکلات تحصیلی، با گذاردن برنامه آموزشی گفتگو به روش سقراطی، درگرایش‌ها و مهارت‌های فکری به گونه جالب توجهی افزایش می‌یابد؛ به این ترتیب که اثبات حل مسئله ۸/۴ امتیاز، تعیین دقیق موقعیت مسئله ۸/۷ امتیاز، ارائه راه‌حل‌های جایگزین ۵/۱ امتیاز و حل منطقی مسئله ۴/۵ امتیاز افزایش یافته است. (ناجی، ۱۳۹۰، ۱۱۲)

---

۱ cummings

۲ alen



مک گینس<sup>۱</sup> در مطالعه‌ای که در سال ۱۹۹۹ روی دانش‌آموزان کلاس چهارم انجام داد نشان داد که آموزگاران با اتخاذ رویکرد آموزش تفکر می‌توانند روابط اجتماعی کودکان دبستانی را پرورش دهند و بر کیفیت تفکر کودکان اثر بگذارند. وی می‌گوید: طبق نظر مفسران یکی از سخت‌ترین بخش‌های هر نوآوری حفظ پروفایل‌ها و ایجاد انگیزه و تحریک افراد برای پذیرش آن شیوه‌ی بدیع است، اما در مورد این بسیار بالایی در این زمینه کار می‌کردند و مدام رفع اشکال می‌کردند و از طرفی دانش‌آموزان در سالن و حیاط مدرسه مرتباً ایده‌هایشان را با مسئولان در میان می‌گذاشتند. کودکان می‌خواستند در میان تفکرات خویش کندوکاو نموده و در مورد آن‌ها پرسشگری را مجاز می‌دانستند.

مطالعات به عمل آمده در ایران نشان می‌دهد 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 (خلیلی، ۱۳۸۳؛ بهمنی و همکاران، ۱۳۸۴؛ بدری و همکاران، ۱۳۸۶؛ کیامنش و نوری، ۱۳۷۶؛ شعبانی، ۱۳۸۲).

مرعی (۱۳۸۵) پژوهشی در زمینه بررسی تأثیر اجتماع پژوهی در برنامه آموزش فلسفه به کودکان در پرورش مهارت‌های استدلال دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی مدارس نمونه دولتی شهر اهواز نتایج پژوهش نشان داد که اجرای روش اجتماع پژوهی در کلاس درس می‌تواند بر پرورش مهارت‌های استدلال و پرسشگری دانش‌آموزان تأثیر مثبت بگذارد.

اسکندری و کیانی (۱۳۸۶) در تحقیقات تجربی خود تحت عنوان تأثیر داستان بر افزایش مهارت فلسفه‌ورزی و پرسشگری دانش‌آموزان با استفاده از روش آزمایشی بر روی یک نمونه ۶۰ نفری از دانش‌آموزان سال اول متوسطه شهر تهران دریافتند که استفاده از داستان‌های فلسفی منجر به ارتقای مهارت پرسشگری و ابعاد آن‌هم چون تحول، انگیزش، تغییر و تردید در گروه مورد بررسی قرار گرفته است.

۱. Mac kiens



اسکندری و کیانی (۱۳۸۶) در پژوهش خود تأثیر داستان‌های قرآن بر افزایش مهارت فلسفه ورزی و پرسشگری دانش‌آموزان سال اول دبیرستان در مدارس دولتی شهر تهران مورد بررسی قرار دادند. نتایج این پژوهش نشان داد داستان‌های قرآن در افزایش مهارت فلسفه ورزی و پرسشگری دانش‌آموزان مؤثر است.

طباطبایی (۱۳۸۷) در پژوهش خود با عنوان بررسی تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان و نوجوانان بر پرسشگری و تفکر انتقادی دانش‌آموزان دختر دبستان علوی ۹ تا ۱۱ سال شهرستان ورامین به این نتیجه دست یافت که آموزش فلسفه برای کودکان بر پرورش روحیه پرسشگری و تفکر انتقادی در دانش‌آموزان دختر موثر واقع شده و هم چنین نتایج به دست آمده مؤید ارتقا و تقویت بیشتر مهارت‌های پیش‌بینی‌شده فکری دانش‌آموزان بود نتایج پژوهش نیز با یافته‌های داخل و خارج از کشور هماهنگ بوده است.

کیانی (۱۳۸۷) در پژوهشی در خصوص تأثیر داستان‌های قرآنی بر افزایش مهارت پرسشگری دینی بوده است جامعه مورد مطالعه دانش‌آموزان دوره متوسطه دولتی شهر تهران در سال ۱۳۸۶ می‌باشد. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که ۱- میانگین نمرات مهارت پرسشگری دینی دانش‌آموزان از میانگین جامعه بالاتر از متوسط بوده است. ۲- بعد انگیزه‌های وجودی در بالاترین سطح و مهارت جهان‌شمولی در پایین‌ترین سطح قرار دارد. ۳- آموزش قصص قرآن در بالا بردن سطح مهارت پرسشگری دینی و ابعاد (تغییر و تردید، جهان‌شمولی و پیچیدگی، انگیزه‌های وجودی) مؤثر است ولی در بعد تحول اندک است و از لحاظ آماری معنی‌دار نمی‌باشد.

گلیچی (۱۳۸۹) دانش‌آموخته کارشناسی ارشد در پژوهشی مبنی بر تأثیر داستان‌های مثنوی معنوی مولانا بر میزان مهارت پرسشگری فلسفی نوجوانان با جامعه هدف دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی تنکابن با جامعه نمونه ۵۰ نفره و پرسشنامه ۳۶ سؤال محقق ساخته پس از بیان داستان‌های دارای مضامین فلسفی مورد نظر به نتیجه دست یافت که داستان‌های مثنوی معنوی مولانا بر میزان مهارت پرسشگری فلسفی و ابعاد آن (تردید، پیچیدگی، کاوشگری تغییر)





بر نوجوانان مؤثر است. میزان این اثربخشی در مهارت پرسشگری و بعد پیچیدگی بیشتر از ابعاد تردید، کاوشگری و تغییر بوده است.

فرزانه‌فر (۱۳۸۹) در رساله دکتری خود تحت عنوان «بررسی فلسفه دوران کودکی و نقش قصه و داستان در رشد و پرورش روحیه فلسفی در کودکان» به بررسی رویکردهای تعلیم و تربیتی کودک محور و نقش قصه (برخی داستان‌های ایرانی و غیر ایرانی) در پرورش روحیه فلسفی کودکان پرداخت.

اکبری (۱۳۹۱) در رساله دکترای خود مبنی بر فلسفه برای کودکان با رویکرد انتگرال به (p4c) تحت عنوان مضامین فلسفی در داستان‌های متون کلاسیک ادب فارسی، با استفاده از داستان‌های متون کلاسیک ادب فارسی و باز نویسی آن‌ها مطابق سنین کودکان به‌مثابه رویکردی عام جهت تدریس نحوه آموزش تفکر به کودکان استفاده نموده است که در این پژوهش ابعادی هم چون فرایند تفکر، محتوای فلسفی، غنای ادبی و فرهنگ را مورد ملاحظه قرار می‌دهد نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که داستان‌های موجود به‌رغم برخی تفاوت‌ها، دارای وجوه مشترکی نیز هستند که به‌نوعی کودکان را برای تلاش فکری برمی‌انگیزاند.

غریبی (۱۳۹۲) استادیار روان‌شناسی، در تحقیقی با موضوع اثربخشی راهبردی تفکر بر پرسشگری دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی شهر سمنان با اجرای ۱۵ جلسه ۱ ساعته آموزش تفکر برای دانش‌آموزان جامعه نمونه به این نتایج دست یافت که آموزش تفکر باعث بهبود توانایی پرسشگری دانش‌آموزان شده است. در تبیینی دیگر برای یافته پژوهش حاضر می‌توان گفت آموزش راهبردی تفکر فرایند کاوشگری، کنجکاوی، حقیقت‌جویی، استدلال طلبی و ارزیابی استدلال‌ها میل به مباحثه و پرسشگری را توسعه می‌دهد و اعتماد به نفس لازم را در فراگیران برای پرسشگری ایجاد می‌کند.



## آموزش فلسفه و اهمیت آن

تفکر مجموعه‌ای از توانایی‌های عقلانی انسان را شامل می‌شود و با زبان ارتباط دارد. به نظر ویگو تسکی ارتباطات زبانی نخستین ابزار تفکر و یادگیری انسان است؛ اما همه تفکرات متکی به زبان نیستند. ممکن است یک معمار برای اندیشه پیرامون طرح پروژه ساختمانی از مرتب کردن چندباره تعداد مدل در صفحه کامپیوتر سود ببرد. یک پیکر تراش می‌تواند به شکل دادن مداوم به مقداری گل طرح یک پیکره را بریزد. یک کودک ممکن است اندیشه‌هایش را به صورت نقاشی درآورد؛ بنابراین یکی از اهداف کلیدی هر نوع برنامه‌ی آموزش تفکری‌اید توسعه‌ی تعقل زبانی از طریق توسعه قدرت ارتباطی و شکل‌گیری مفهوم در نزد کودکان باشد. یکی از صفات امام خمینی این بود که تفکرشان بر تبعشان غلبه داشت؛ یعنی تفکر و اندیشیدن ایشان بیش از تتبع و جستجو کردنشان در کتاب‌ها بود. وقتی یکی از نزدیکان امام تعدادی کتاب برای مطالعه بیشتر درس مکاسب نزد ایشان می‌برند. حضرت می‌فرمایند: همه را ببرید من باید خودم فکر کنم، کسی که این همه را نگاه کند، برای فکرش مجال نمی‌ماند. امام خمینی (ره) در کلاس‌های درس خود طلبه‌ها را به تتبع و تفکر وادار می‌کردند. به شاگردان مجال می‌دادند تا نظرات خود را بیان کنند. اگر روزی در سر درس کسی اشکال نمی‌کرد، امام باحالت اعتراض - می‌فرمودند: «مگر این جا مجلس ختم است که ساکت نشست‌اید». (دانشور و دیگران، ۱۳۹۱)

در آیات متعددی از قرآن کریم به مسئله تفکر و اندیشیدن انسان‌ها اشاره گردیده است. در قرآن کریم پرسش‌های فراوانی در حوزة‌های مختلف از جمله تفکر و اندیشیدن برای انسان‌ها آمده است. قطعاً خداوند دانا از این پرسش‌ها، اهدافی حکیمانه‌ای را برای هدایت و راهنمایی بندگان خود در نظر داشته است. قرآن همگان را به تعقل و تفکر بیشتر در همه مسایل دعوت می‌کند و عقل و خرد انسان را به عنوان یکی از منابع اصیل، معرفت‌شناخته و اهمیت فوق‌العاده‌ای برای آن قایل شده است. قرآن به ابعاد گوناگون روح آدمی، توجه خاصی کرده و روی هر یک از آن‌ها تاکید می‌کند. (قمرزاده، ۱۳۹۲).

## اهمیت داستان‌های فلسفی در آموزش تفکر برای کودکان

در سوره اعراف آیه ۱۷۶ خداوند متعال می‌فرماید: فالقصص القصص لعلهم یتفکرون. پس قصه‌ها را برای مردم نقل کن شاید به اندیشه بپردازند. داستان فلسفی کوششی است که کودکان را به کندوکاو در مورد مفاهیم و شیوه‌های فلسفی ترغیب می‌کند. این ترغیب از طریق جای دادن مفاهیم و شیوه‌های فلسفی در خلال اتفاقات داستان است. اتفاقاتی که بی واسطه با تجربیات کودکان در ارتباط باشد؛ به عبارت دیگر داستان، فلسفه را در قالب تجربه‌های شخصیت‌های تخیلی ارائه می‌دهد (اسلامی، ۱۳۸۴). داستان‌ها ابزار نمادین معنا دهی و الگوی طبیعی تفکر به شمار می‌آیند و ما پیش از مدرسه از طریق افسانه‌ها، داستان‌های کودکانه و تاریخچه خانوادگی، آن‌ها را فرامی‌گیریم. داستان‌ها ترکیب قدرتمندی از سازماندهی و انتقال اطلاعات و معنادهی به زندگی دارند (اسکندری و کیانی، ۱۳۸۶).

ریچاردز (۲۰۰۷) معتقد است نه تنها داشتن مهارت‌های فکری برای کودکان ضروری است بلکه توانمند بودن آن‌ها برای استفاده از این مهارت‌ها اهمیت به سزایی دارد قضاوت و استدلال اجزاء اساسی تفکر هستند اما چگونگی کاربرد و پرورش آن‌ها متناسب با ویژگی‌ها و خصوصیات کودکان شایسته تأمل می‌باشد. یکی از ابزارها جهت پرورش تفکر، داستان است که یکی از عناصر مهم برنامه فلسفه برای کودکان به شمار می‌آید.

لیپمن (۱۹۹۳) معتقد است نظام آموزش باید با آموزش تفکر انتقادی، قدرت قضاوت به کودکان بدهد، داستان را ابزار مناسبی برای آموزش تفکر فلسفی می‌داند. در این رویکرد مراد همان داستان‌هایی است که دانش‌آموز را به چالش‌های فکری وادار می‌نماید.

دانش محدود کودکان در مورد جهان و عالم هستی و مشکلات زندگی مدرن به آن‌ها امکان تفکر فلسفی نمی‌دهد. اگر قرار است که نسل باهوش و سعادت‌مندی پرورش دهیم، این نوع تفکر باید آموزش داده شود. از آن جایی که بیشتر کودکان به داستان علاقه دارند، داستان‌ها ابزار



مناسبی برای آموزش تفکر فلسفی به شمار می‌آید. هاینز داستان را ابزاری برای رشد تفکر می‌داند (هاینز، ۱۳۸۴، ۶۴).

اگر داستان‌ها در عین اینکه ارتباط خود را با تجربه‌های زندگی روزمره کودکان حفظ می‌کنند، روی موضوعات یا حوادثی متمرکز شوند که برای کودکان جذاب و چالش برانگیز باشد، آن‌ها از داستان‌ها لذت می‌برند و ترغیب می‌شوند تا فکر کنند و بپرسند. هنگامی که داستانی مورد توسط کودکان مورد بحث قرار می‌گیرد، به وسیله نقلیه‌ای تبدیل می‌شود که کودکان نه بزرگسالان آن را کنترل می‌کنند. برخلاف متون سنتی داستان متعلق به کودکان است. آن‌ها از داستان استفاده می‌کنند تا مفاد بحث را شکل دهند و پرسش‌های فلسفی خود را بیان کنند (شارپ، ۱۳۸۷).

مطالب فلسفی به زبانی در خور فهم‌تر و به شکل داستانی در اندیشه بزرگان فلسفه در گذشته نیز وجود داشته است. افلاطون با تأثیر از سقراط برای ارتباط بهتر با مخاطبان خود، کتاب‌های خود را به شکل گفتگو نوشت و آرای خود و سقراط را در دیالوگ‌های فلسفی خود جای داد. عرفای اسلامی و حتی فیلسوفان مشائی همچون ابن سینا هم برای بیان و انتقال مطالبی به غایت انتزاعی، به روش داستان پناه بردند (ناجی، ۱۳۸۴، ۵۲).

### طرح ریزی برنامه فبک<sup>۱</sup> با فرهنگ بومی

از آن‌جا که فلسفه برای کودکان، بیشتر یک برنامه مبتنی بر زبان و مهارت‌های گفتاری است، موفقیت آن رابطه تنگاتنگی با گسترش و بسط دقیق آن در مجموعه وسیع تری از زبان‌ها دارد (هر کشوری، ترجمه خود را می‌طلبد و کاملاً به جا و طبیعی است که چنین باشد). (ناجی، ۲۷، ۱۳۸۹).

۱. (pfc) فلسفه برای کودکان

فلسفه برای کودکان که طی چهار دهه اخیر توسط لیپمن با طرح داستان برای کودکان به منظور توسعه فعالیت فلسفیدن در آمریکا شکل گرفت، امروزه به شیوه‌های مختلف و با تغییراتی چند در شکل اجرا و محتوای داستانی آن در کشورهای مختلف مورد استفاده قرار می‌گیرد. در برخی نسخه‌ها همچون فلسفه با کودکان (PWC) و دنیای سوفی گآردر در آشنا نمودن کودک با محتوای فلسفه اهمیت دارد، حال آنکه در داستانهایی برای فکر کردن اثر فیشر و در داستان‌های فلسفی جهان اثر پیکمال سعی شده به محتوایی جذاب از میان داستانهایی متون کهن دست یابد، یسپرسن نیز با اهمیت دادن به مقوله فرهنگ داستان‌های فکری تلاش نمود تا با استفاده از داستان‌های بومی علاقه کودکان را به تفکر برانگیزد. به منظور استفاده از رویکردهای موجود در طرح بومی فلسفه برای کودکان در ایران می‌توان با عنایت به تاریخ فلسفه و سؤالات اساسی که در فلسفه وجود دارند، فهرستی از مضامین و سؤالات مهم فیلسوفان را طرح نمود. این مضامین از داستان‌های موجود در متون کلاسیک ادب فارسی انتخاب می‌شود و سپس این داستان‌ها براساس رویکرد محتوایی گاردر و فیشر برای استفاده در آموزش تفکر در کلاس تهیه می‌شوند. «برخی ارزش‌های اخلاقی بر کتاب‌های تالیف شده در کشور های دیگر وجود دارد که با ارزش‌های اخلاقی و مذهبی حاکم در ایران سازگاری نداشته و مانع همدلی کامل کودکان با محتوای این کتاب هاست» (ناجی، ۱۳۸۹، ۴۷)

در نروژ بسیاری از آموزگاران، متن داستان‌هایی با رویکرد آمریکایی را با فرهنگ نروژ بیگانه توصیف کرده و اظهار داشته‌اند که این آثار براساس فرهنگ و جهان‌بینی آمریکایی نوشته شده است. از این روی آموزگاران اغلب ترجیح می‌دهند از دیگر گونه‌های متون ادبی (مانند کتاب‌های کودکان) به عنوان نقطه شروع جمع و حلقه‌ی کند و کاو فلسفی خود بهره‌گیرند. عناصر فرهنگی در پی‌ریزی یک رویکرد ملی از فلسفه برای کودکان مؤثر است؛ مثلاً در نروژ از مسائل - اصلی فرهنگی اهمیت صداقت، رعایت‌تساوی، نکته‌سنجی و باریک بینی می‌باشد. (ناجی، ۱۳۹۰، ۶۷).

## هدف و فرضیه پژوهش

هدف کلی این پژوهش عبارت است از: «تأثیر آموزش تفکر مبتنی بر محتوای بومی بر روحیه پرسشگری دانش آموزان پایه پنجم دختر ابتدایی شهرستان نیشابور»  
 این پژوهش مبتنی بر فرضیه می‌باشد: «آموزش تفکر مبتنی بر محتوای بومی بر روحیه پرسشگری دانش آموزان پنجم دختر ابتدایی تأثیر معناداری دارد».

## روش تحقیق

این پژوهش با توجه به ماهیت و موضوع مورد مطالعه و اهداف و سایر ویژگی‌های آن، ماهیت کاربردی دارد. طرح تحقیق نیمه آزمایشی با گروه آزمایش و کنترل و پیش‌آزمون - پس‌آزمون صورت پذیرفته و هدف آن بررسی تأثیر آموزش تفکر مبتنی بر محتوای بومی بر روحیه پرسشگری دانش آموزان پایه پنجم می‌باشد. با توجه به آزمایشی بودن طرح تحقیق و استفاده از طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با دو گروه گواه و آزمایش در این جا توضیح مختصری داده می‌شود. همان‌گونه که از نمودار این طرح پیداست، در هر دو گروه تجربی و شاهد، آزمون مقدماتی و نهائی اجرا می‌گردد؛ اما تنها گروه تجربی است که در معرض نفوذ اثر متغیر مستقل مورد نظر در تحقیق قرار می‌گیرد و گروه شاهد از نفوذ این اثر مصون می‌ماند (سرمد و بازرگان، ۱۳۸۵).

جدول ۱-۳- طرح آزمون مقدماتی و نهائی با گروه شاهد و آزمایش

آزمون مقدماتی متغیر مستقل آزمون نهائی	گروه
$T_2 \times T_1$	تجربی
$T_2 - T_1$	شاهد

جدول ۳-۲- طرح پژوهش در قالب یک مدل مفهومی و شرح چگونگی بررسی و اندازه‌گیری متغیرها

پس آزمون	رویکرد محتوای بومی آموزش تفکر	پیش آزمون	گروه‌ها
	نوع مداخله		
پرسشنامه روحیه پرستگری	استفاده از داستان‌های فلسفی بومی اسلامی - ایرانی	پرسشنامه روحیه پرستگری	گروه آزمایش
پرسشنامه روحیه پرستگری	-	پرسشنامه روحیه پرستگری	گروه کنترل

مدل مفهومی فوق بر گرفته از طرح جدول (۳-۱) می‌باشد که در پژوهش‌های مداخله‌ای دو گروه آزمایش و کنترل صورت می‌پذیرد. در این تحقیق دو گروه آزمایش و کنترل و با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون مورد سنجش قرار می‌گیرند. متغیر مستقل آموزش تفکر است که با روش مداخله‌ای و استفاده از داستان‌های بومی فلسفی به آزمودنی‌ها طی ۱۵ جلسه یک ساعته آموزش داده می‌شود. متغیر وابسته پرستگری می‌باشد که با استفاده از پرسشنامه روحیه پرستگری محقق ساخته مورد آزمون قرار می‌گیرند. قبل از اجرای دوره از هر دو گروه آزمایش و کنترل با استفاده از پرسشنامه مذکور آزمون گرفته می‌شود سپس گروه آزمایش طی ۱۵ جلسه آموزش‌های ویژه خود دریافت می‌نمایند و گروه کنترل هیچ‌گونه آموزشی در این خصوص نمی‌بینند. در پایان دوره برای هر دو گروه پس‌آزمون اجرا خواهد شد؛ و نتایج حاصله و اطلاعات جمع‌آوری شده مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرند.

جامعه آماری در این پژوهش عبارت است از کلیه دانش‌آموزان دختر پایه پنجم دبستان در شهرستان نیشابور در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ که آمار این دانش‌آموزان بالغ بر ۳۷۵۰ نفر می‌باشد. حجم نمونه آماری ۴۰ نفر دانش‌آموز دختر پایه پنجم ابتدایی از مدارس دولتی می‌باشد



که از یک مدرسه ۲۰ نفر در کلاس پنجم به عنوان گروه آزمایش و از مدرسه دیگر ۲۰ نفر در کلاس پنجم به عنوان گروه کنترل قرار می‌گیرند.

نمونه‌گیری به روش خوشه‌ای چند مرحله‌ای به این صورت انجام شد که نخست از بین مناطق آموزشی شهرستان نیشابور، به طور تصادفی یک منطقه انتخاب گردید. سپس از بین مدارس ابتدایی این منطقه دو مدرسه دخترانه به‌طور تصادفی انتخاب و در نهایت از هر مدرسه یک کلاس پنجم به طور تصادفی انتخاب شد که یک کلاس در یک مدرسه به عنوان گروه کنترل و در مدرسه‌ای دیگر یک کلاس به عنوان گروه آزمایش در نظر گرفته شد.

جهت گردآوری و اندازه‌گیری داده‌های مربوط به روحیه پرسشگری دانش‌آموزان از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد. در این پرسشنامه شش بعد توانایی کشف و پی‌گیری کنجکاوانه، توانایی حل مسئله، اعتماد به نفس و خودباوری، تبادل نظر و ارائه راهکار، توانایی نقد و تحلیل پدیده‌ها و آگاهی و دانایی دانش‌آموزان سنجیده می‌شود.

این پرسشنامه شامل ۳۷ سؤال می‌باشد و هر سؤال ۵ گزینه دارد. گزینه‌ها نشان دهنده میزان پرسشگری از کم به زیاد است و به ترتیب نمره‌ای از ۱ تا ۵ دریافت می‌نمایند. مجموع نمرات کسب شده در هر خرده‌آزمون، نمایانگر نمره آزمودنی در آن بخش است. در این پژوهش که از پرسشنامه پرسشگری برای جمع‌آوری اطلاعات استفاده شده، روایی و پایایی آن نیز برآورد شده است. آزمون به کمک استاد راهنما طراحی شده و پرسشنامه‌ها در اختیار چند استاد و معلم متخصص این رشته قرار گرفت و تایید شد. برای بررسی اعتبار و پایایی آن از روش تنصیف استفاده گردید و میزان پایایی برای پرسشنامه روحیه پرسشگری ۰/۷۵ به دست آمد.

شیوه اجرا بدین گونه بود که در هر مدرسه با نظارت و راهنمایی محقق نسبت به نحوه پاسخ و اجرای پرسشنامه‌ها در هر دو گروه توضیحات لازم داده می‌شد تا در روند کار خللی پیش نیاید. ابتدا هر دو پرسشنامه به عنوان پیش‌آزمون در اختیار دانش‌آموزان هر دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفت. پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌های تکمیل شده هر دو گروه به‌عنوان پیش‌آزمون، نسبت به مداخله در گروه آزمایش فعالیت‌های آموزشی آغاز گردید. ابتدا با مدیر مدرسه



و معلم مربوط هماهنگی‌های لازم در خصوص نحوه اجرا به عمل آمد و آموزش‌ها و راهنمایی‌های لازم در این خصوص به معلم مربوطه داده شد تا با همکاری یکدیگر طرح به اجرا گذاشته شود. لذا در این خصوص برای گروه آزمایش فرایند آموزش تفکر که شامل ۳۰ داستان فکری که قبلاً تهیه و به تایید استاد راهنما رسیده بود در مدت ۱۵ جلسه و در طول ۴ ماه و هر هفته یک جلسه یک ساعته در کلاس به اجرا گذاشته شد. در این برنامه با هدایت معلم، داستان‌های فکری برای کودکان مطرح می‌شود. کودکان با پرسش‌های خود پیرامون داستان و درباره مسائل مطرح شده به بحث و گفتگو می‌پردازند. با شنیدن داستان‌ها دانش‌آموزان تشویق می‌شوند تا سوال‌های خود را درباره داستان و عناوینی مانند ماهیت حقیقت، خوبی و زیبایی، انصاف و دوستی، هستی، خدا، جهان، انسان و موضوعات فلسفی بحث و گفتگو نمایند. داستان‌ها در سه حوزه اصلی فلسفه (هستی‌شناسی، شناخت‌شناسی، ارزش‌شناسی) تدوین شده است. این - داستان‌ها از متون کلاسیک ادب فارسی همچون مثنوی مولوی (تشنه بر سر دیوار)، مصیبت - نامه عطار نیشابوری (سگ طمع کار)، بهارستان جامی (دوستی سگ و گرگ)، تاریخ طبری (راز خلقت بشر) و کتاب‌هایی نظیر کلیله و دمنه نصرالله منشی (بچه اردک نادان)، قصه‌های قرآن نوشته صفی (وادی مورچگان) برگرفته شده است.

### بررسی یافته‌های توصیفی پژوهش

استفاده از آمار توصیفی به منظور تلخیص اطلاعات جمع‌آوری شده و شناخت بیشتر جامعه مورد بررسی صورت پذیرفته است و هدف آن نیز توصیف، استخراج نکات اساسی و ترکیب داده‌ها به کمک زبان اعداد می‌باشد. در پژوهش حاضر با ارائه جداول و نمودارهای مربوطه به بررسی توصیفی مشاهدات پرداخته‌ایم.



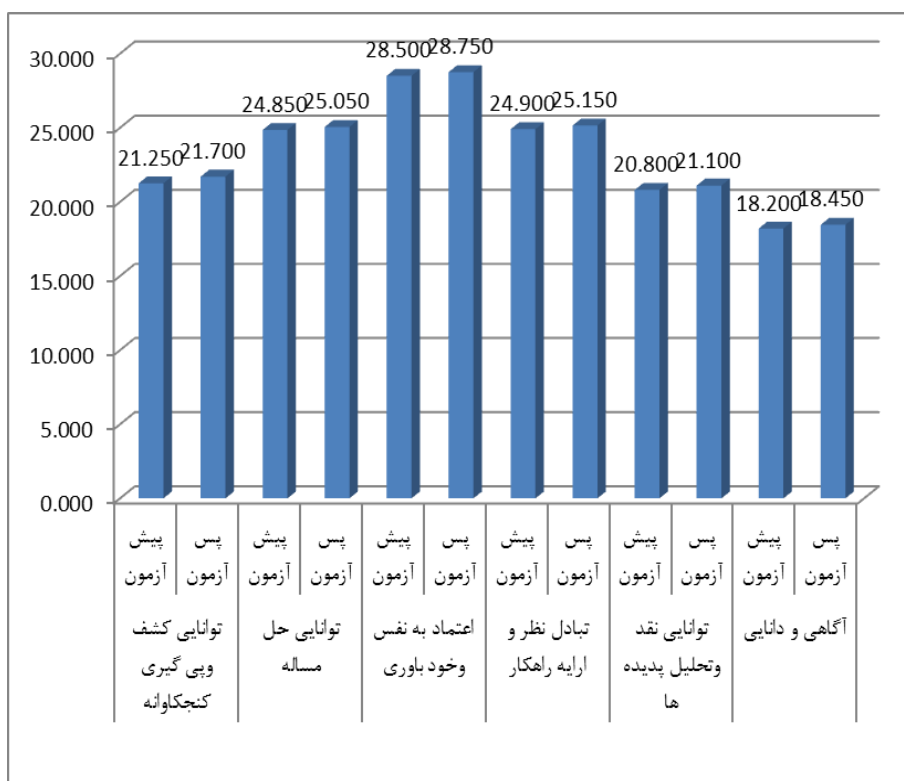
جدول شماره ۱. آماره های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش در گروه کنترل

انحراف معیار	میانگین	بیشترین مقدار	کمترین مقدار	دامنه تغییرات	تعداد	گروه کنترل	
						پیش‌آزمون	توانایی کشف ویپی
۴/۵۵۲	۲۱/۲۵۰	۲۷	۱۲	۱۵	۲۰	پیش‌آزمون	توانایی کشف ویپی
۴/۱۰۵	۲۱/۷۰۰	۲۷	۱۴	۱۳	۲۰	پس‌آزمون	گیری کنجکاوانه
۲/۹۷۸	۲۴/۸۵۰	۳۰	۱۹	۱۱	۲۰	پیش‌آزمون	توانایی حل مسئله
۲/۸۵۶	۲۵/۰۵۰	۳۰	۱۹	۱۱	۲۰	پس‌آزمون	
۵/۵۳۰	۲۸/۵۰۰	۳۸	۱۹	۱۹	۲۰	پیش‌آزمون	اعتماد به نفس و خود باوری
۵/۶۱۸	۲۸/۷۵۰	۳۸	۱۹	۱۹	۲۰	پس‌آزمون	
۴/۹۴۱	۲۴/۹۰۰	۳۴	۱۳	۲۱	۲۰	پیش‌آزمون	تبادل نظر و ارائه راهکار
۴/۶۷۱	۲۵/۱۵۰	۳۴	۱۴	۲۰	۲۰	پس‌آزمون	
۴/۲۰۰	۲۰/۸۰۰	۲۵	۱۱	۱۴	۲۰	پیش‌آزمون	توانایی نقد و تحلیل پدیده ها
۴/۰۲۵	۲۱/۱۰۰	۲۵	۱۱	۱۴	۲۰	پس‌آزمون	
۳/۷۸۸	۱۸/۲۰۰	۲۴	۱۲	۱۲	۲۰	پیش‌آزمون	آگاهی و دانایی
۳/۴۱۰	۱۸/۴۵۰	۲۴	۱۲	۱۲	۲۰	پس‌آزمون	
۱۶/۶۳۷	۱۳۸/۵۵۰	۱۵۹	۱۰۰	۵۹	۲۰	پیش‌آزمون	نمره کل پرسشنامه پرسشگری
۱۶/۷۰۱	۱۴۰/۱۰۰	۱۶۱	۱۰۲	۵۹	۲۰	پس‌آزمون	

دامنه تغییرات در یافته‌های مشاهدات برای گروه کنترل در مؤلفه تبادل نظر و ارائه راهکار از خرده مقیاس‌های پرسشگری بیشترین مقدار را دریافت نموده است. میانگین به‌عنوان اساسی ترین شاخص مرکزی در ستون بعدی جدول فوق برای نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون در

تمامی مؤلفه‌های پرسشنامه نزدیک به هم می‌باشد و در حقیقت نمرات پس‌آزمون نسبت به نمرات پیش‌آزمون تغییر اندکی داشته است که این موضوع در گروه کنترل کاملاً منطقی می‌باشد.

نمودار شماره ۱. نمودار میانگین برای شاخص پرسشگری در گروه کنترل



در این نمودار میانگین مؤلفه‌های مربوط به شاخص پرسشگری در گروه کنترل ارائه شده‌اند که همان‌گونه که انتظار می‌رود تقریباً در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون نزدیک به هم می‌باشند.

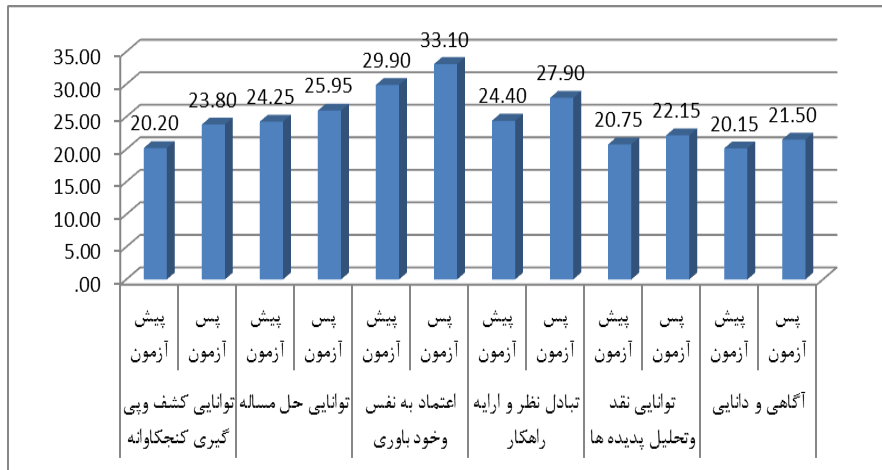


جدول شماره ۲. آماره های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش در گروه آزمایش

انحراف معیار	میانگین	بیشترین مقدار	کمترین مقدار	دامنه تغییرات	تعداد	گروه آزمایش	
۳/۱۷	۲۰/۲۰	۲۸	۱۵	۱۳	۲۰	پیش آزمون	توانایی کشف و پی
۴/۱۲	۲۳/۸۰	۳۳	۱۶	۱۷	۲۰	پس آزمون	گیری کنجکاوانه
۳/۵۶	۲۴/۲۵	۳۰	۱۸	۱۲	۲۰	پیش آزمون	توانایی حل مسئله
۳/۵۰	۲۵/۹۵	۳۰	۱۸	۱۲	۲۰	پس آزمون	
۴/۸۳	۲۹/۹۰	۳۵	۱۹	۱۶	۲۰	پیش آزمون	اعتماد به نفس و خود باوری
۵/۰۷	۳۳/۱۰	۴۰	۲۴	۱۶	۲۰	پس آزمون	
۴/۵۴	۲۴/۴۰	۳۵	۱۷	۱۸	۲۰	پیش آزمون	تبادل نظر و ارائه راهکار
۴/۸۱	۲۷/۹۰	۳۴	۲۰	۱۴	۲۰	پس آزمون	
۲/۶۷	۲۰/۷۵	۲۵	۱۶	۹	۲۰	پیش آزمون	توانایی نقد و تحلیل پدیده ها
۲/۰۸	۲۲/۱۵	۲۵	۱۸	۷	۲۰	پس آزمون	
۲/۱۶	۲۰/۱۵	۲۵	۱۷	۸	۲۰	پیش آزمون	آگاهی و دانایی
۲/۷۲	۲۱/۵۰	۲۵	۱۶	۹	۲۰	پس آزمون	
۱۴/۶۸	۱۳۹/۷۰	۱۷	۱۱	۶۰	۲۰	پیش آزمون	نمره کل پرسشنامه پرسشگری
۱۶/۹۷	۱۵۴/۴۰	۱۸	۱۱	۶۵	۲۰	پس آزمون	

یافته‌های جدول فوق نشان می‌دهد که در تمامی مؤلفه‌های پرسشگری نمرات پس‌آزمون نسبت به نمرات پیش‌آزمون بیشتر بوده و این موضوع نشان می‌دهد که آموزش تفکر مبتنی بر محتوای بومی بر مؤلفه‌های پرسشگری تأثیر مثبت داشته و باعث افزایش این شاخص شده است؛ این موضوع در نمودار زیرمشهود می‌باشد.

نمودار شماره ۲. نمودار میانگین برای مؤلفه های پرسشگری در گروه آزمایش



انحراف معیار برای گروه آزمایش و برای شاخص پرسشگری در پس آزمون بیشتر از پیش آزمون بوده است بنابراین این گونه استنباط می شود که آزمودنی ها در مرحله پیش آزمون همگن تر از مرحله پس آزمون بوده اند.

## بررسی یافته های استنباطی پژوهش

### فرضیه پژوهش

آموزش تفکر مبتنی بر محتوای بومی بر روحیه پرسشگری دانش آموزان تأثیر معناداری دارد. با وجود اجرای طرح پیش آزمون - پس آزمون برای بررسی تأثیر رویکرد محتوای بومی آموزش تفکر بر روحیه پرسشگری قبل از اجرای تحلیل کواریانس باید شرط برابری واریانس های دو گروه مورد ارزیابی قرار گیرد. آزمون لون<sup>۱</sup> برای بررسی فرض برابری واریانس های دو گروه مورد استفاده قرار گرفته است که نتایج آن در جدول زیر ارائه شده است.

<sup>۱</sup>Levene's Test of Equality of Error Variances



جدول شماره ۳. آزمون لون برای برابری واریانس دو گروه کنترل و آزمایش

سطح معناداری	درجه آزادی مخرج	درجه آزادی صورت	آماره F
۰/۴۲۱	۳۸	۱	۰/۶۶۷

نتایج جدول فوق بیانگر آن است که سطح معناداری برای آزمون لون بیش از ۰/۰۵ می‌باشد بنابراین با اطمینان ۰/۹۵ نتیجه می‌گیریم که فرض برابری واریانس‌های دو گروه پذیرفته می‌شود. با توجه به برقراری شرایط مورد نیاز برای اجرای تحلیل کواریانس، خلاصه نتایج مدل فوق را در جدول زیر ارائه نموده‌ایم.

جدول شماره ۴. خلاصه تحلیل کواریانس برای بررسی رویکرد محتوای بومی آموزش تفکر بر روحیه

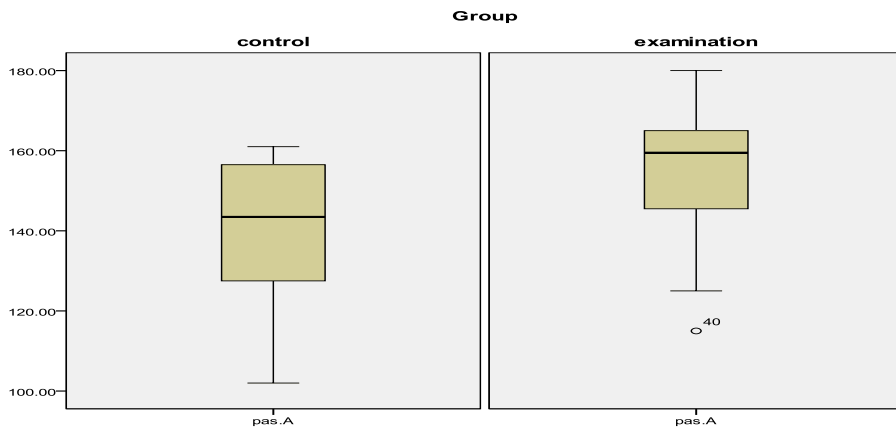
## پرسشگری

سطح معناداری	آماره F	میانگین مربعات	درجه آزادی	مجموع مربعات	
۰/۰۰۶	۸/۶۰۱	۱۶۱۱/۵۴۱	۱	۱۶۱۱/۵۴۱	ضریب ثابت
۰/۰۰۰	۲۰/۵۰۶	۳۸۴۲/۱۲۱	۱	۳۸۴۲/۱۲۱	متغیر کمکی (نمرات پیش‌آزمون)
۰/۰۰۳	۹/۸۰۴	۱۸۳۶/۹۵۷	۱	۱۸۳۶/۹۵۷	گروه (کنترل و آزمایش)
		۱۸۷/۳۶۴	۳۷	۶۲۳۹/۴۷۹	خطا
			۳۹	۱۲۸۱۹/۵۰۰	کل (تصحیح شده)

نتایج جدول فوق بیانگر آن است که با توجه به این که سطح معناداری برای متغیر کمکی ۰/۰۰۰ و کمتر از ۰/۰۵ است،  $p - \text{value} = ۰/۰۰۰ < ۰/۰۵$  متغیر تصادفی کمکی (مشاهدات پیش‌آزمون) به‌طور معناداری با متغیر وابسته (مشاهدات پس‌آزمون) رابطه دارد، لذا

اجرای تحلیل فوق معتبر می‌باشد (پیش فرض ششم در شرایط اعتبار مدل تحلیل کواریانس) در سطر بعدی سطح معناداری متناظر با گروه  $0/003$  و کمتر از  $0/05$  می‌باشد ( $0/05 < p - value = 0/003$ ) بنابراین با عنایت به میانگین شاخص پرسشگری و معنادار شدن فرض صفر در تحلیل کواریانس، فرضیه اصلی پژوهش مبنی بر این که "آموز «تفکرمبتنی بر محتوای بر روحیه پرسشگری دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد." با « $1$ » میزان  $0/95$  پذیرفته می‌شود می‌شود زیر میزان تأثیر محتوای بومی آموزش تفکر بر روحی را در نمرات پس آزمون گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل به خوبی نشان می‌دهد.

نمودار ۳. نمودار جعبه ای برای مشاهدات مربوط به تأثیر رویکرد محتوای بومی آموزش تفکر بر روحیه پرسشگری



نمودار جعبه ای نوعی نمودار تحلیلی اکتشافی می‌باشد، نتایج نمودار فوق نشان می‌دهد که در گروه کنترل میانه مشاهدات (خط میانی نمودار جعبه ای) نسبت به گروه آزمایش پائین‌تر می‌باشد، به عبارت دیگر تأثیر رویکرد محتوای بومی آموزش تفکر بر روحیه پرسشگری در گروه



آزمایش به مراتب از گروه کنترل بیشتر بوده است. در اینجا به بررسی یافته‌های جانبی منبث از این فرضیه می‌پردازیم.

## یافته‌های جانبی پژوهش

### یافته جانبی اول

آموزش تفکر مبتنی بر محتوای بومی بر توانایی کشف و پیگیری کنجکاوانه دانش‌آموزان تأثیر دارد. جدول شماره ۵. خلاصه تحلیل کواریانس برای بررسی رویکرد محتوای بومی آموزش تفکر بر توانایی کشف و پیگیری کنجکاوانه

سطح معناداری	آماره F	میانگین مربعات	درجه آزادی	مجموع مربعات	
۰/۰۰۳	۱۰/۱۲۷	۱۰۴/۸۲۶	۱	۱۰۴/۸۲۶	ضریب ثابت
۰/۰۰۰	۲۵/۱۶۰	۲۶۰/۴۲۲	۱	۲۶۰/۴۲۲	متغیر کمکی (نمرات پیش‌آزمون)
۰/۰۱۰	۷/۴۳۷	۷۶/۹۸۳	۱	۷۶/۹۸۳	گروه (کنترل و آزمایش)
		۱۰/۳۵۱	۳۷	۳۸۲/۹۷۸	خطا
			۳۹	۶۷۸/۵۰۰	کل (تصحیح شده)

نتایج جدول فوق بیانگر آن است که با توجه به اینکه سطح معناداری برای متغیر کمکی  $p - value = 0/000 < 0/05$  است، و کمتر از  $0/05$  است،  $p - value = 0/000 < 0/05$  متغیر تصادفی کمکی (مشاهدات پیش‌آزمون) به‌طور معناداری با متغیر وابسته (مشاهدات پس‌آزمون) رابطه دارد، لذا اجرای تحلیل فوق معتبر می‌باشد (پیش فرض ششم در شرایط اعتبار مدل تحلیل کواریانس) در سطر بعدی سطح معناداری متناظر با گروه  $0/003$  و کمتر از  $0/05$  می‌باشد ( $0/05 < p - value = 0/003$ ) بنابراین با توجه به میانگین شاخص پرسشگری و معنادار شدن فرض



صفر در تحلیل کواریانس، فرضیه پژوهش مبنی بر این که " رویکرد محتوای بومی آموزش تفکر بر روحیه پرسشگری دانش آموزان تأثیر معناداری دارد." با اطمینان ۰/۹۵ پذیرفته می‌شود.

### یافته جانبی دوم

آموزش تفکر مبتنی بر محتوای بومی بر توانایی حل مسئله دانش آموزان تأثیر دارد.

جدول شماره ۶. خلاصه تحلیل کواریانس برای بررسی رویکرد محتوای بومی آموزش تفکر بر توانایی حل مسئله

سطح معناداری	آماره F	میانگین مربعات	درجه آزادی	مجموع مربعات	
۰/۰۰۳	۱۰/۱۲۷	۱۰۴/۸۲۶	۱	۱۰۴/۸۲۶	ضریب ثابت
۰/۰۰۰	۲۵/۱۶۰	۲۶۰/۴۲۲	۱	۲۶۰/۴۲۲	متغیر کمکی (نمرات پیش‌آزمون)
۰/۰۱۰	۷/۴۳۷	۷۶/۹۸۳	۱	۷۶/۹۸۳	گروه (کنترل و آزمایش)
		۱۰/۳۵۱	۳۷	۳۸۲/۹۷۸	خطا
			۳۹	۳۸۷/۵۰۰	کل (تصحیح شده)

نتایج جدول فوق بیانگر آن است که با توجه به اینکه سطح معناداری برای متغیر کمکی ۰/۰۰۰ و کمتر از ۰/۰۵ است، ( $p - value = 0/000 < 0/05$ )، (مشاهدات پیش‌آزمون) به‌طور معناداری با متغیر وابسته (مشاهدات پس‌آزمون) رابطه معناداری دارد، لذا اجرای تحلیل فوق معتبر می‌باشد در سطر بعدی سطح معناداری متناظر با گروه ۰/۰۱ و کمتر از ۰/۰۵ می‌باشد ( $p - value = 0/01 < 0/05$ ) بنابراین با عنایت به میانگین شاخص توانایی حل مسئله و معنادار شدن فرض صفر در تحلیل کواریانس، بعد دوم پرسشگری مبنی بر این که آموز «تفکر بر توانایی حل مسئله تأثیر معناداری دارد.» با اطمینان ۰/۹۵ پذیرفته می‌شود.



## یافته جانبی سوم

آموزش تفکر مبتنی بر محتوای بومی بر اعتماد به نفس و خودباوری دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد.

جدول شماره ۷. خلاصه تحلیل کواریانس برای بررسی آموزش تفکر بر اعتماد به نفس و خود باوری دانش‌آموزان

سطح معناداری	آماره F	میانگین مربعات	درجه آزادی	مجموع مربعات	
۰/۰۰۱	۱۲/۱۲۰	۲۵۲/۸۶۰	۱	۲۵۲/۸۶۰	ضریب ثابت
۰/۰۰۰	۱۵/۱۲۶	۳۱۵/۵۹۳	۱	۳۱۵/۵۹۳	متغیر کمکی (نمرات پیش‌آزمون)
۰/۰۱۹	۶/۰۰۴	۱۲۵/۲۷۴	۱	۱۲۵/۲۷۴	گروه (کنترل و آزمایش)
		۲۰/۸۶۴	۳۷	۷۷۱/۹۵۷	خطا
			۳۹	۱/۷۷۵ ۱۲۷۶	کل (تصحیح شده)

نتایج جدول فوق بیانگر آن است که با توجه به اینکه سطح معناداری برای متغیر کمکی  $0/000$  و کمتر از  $0/05$  است،  $p - value = 0/000 < 0/05$  متغیر تصادفی کمکی (مشاهدات پیش‌آزمون) به‌طور معناداری با متغیر وابسته (مشاهدات پس‌آزمون) رابطه معناداری دارد، لذا اجرای تحلیل فوق معتبر می‌باشد در سطر بعدی سطح معناداری متناظر با گروه  $0/019$  و کمتر از  $0/05$  می‌باشد  $p - value = 0/019 < 0/05$  بنابراین با عنایت به میانگین شاخص اعتماد به نفس و خودباوری و معنادار شدن فرض صفر در تحلیل کواریانس، بعدسوم فرضیه مبنی بر اینکه «تفکر بر اعتماد به نفس و خودباوری دانش‌آموزان معناداری دارد.» با اطمینان  $0/95$  پذیرفته می‌شود.

## یافته جانبی چهارم

آموزش تفکر مبتنی بر محتوای بومی بر تبادل نظر و ارائه راهکار دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد.

جدول شماره ۸. خلاصه تحلیل کواریانس برای بررسی آموزش تفکر بر تبادل نظر و ارائه راهکار دانش‌آموزان

سطح معناداری	آماره F	میانگین مربعات	درجه آزادی	مجموع مربعات	
۰/۰۰۱	۱۴/۲۲۲	۲۲۹/۴۱۸	۱	۲۲۹/۴۱۸	ضریب ثابت
۰/۰۰۰	۱۵/۹۶۲	۲۵۷/۴۹۵	۱	۲۵۷/۴۹۵	متغیر کمکی (نمرات پیش‌آزمون)
۰/۰۲۳	۵/۶۵۴	۹۱/۲۰۷	۱	۹۱/۲۰۷	گروه (کنترل و آزمایش)
		۱۶/۱۳۱	۳۷	۵۹۶/۸۵۵	خطا
			۳۹	۹۲۹/۹۷۵	کل (تصحیح شده)

نتایج جدول فوق بیانگر آن است که با توجه به اینکه سطح معناداری برای متغیر کمکی ۰/۰۰۰ و کمتر از ۰/۰۵ است، ( $p - value = 0/000 < 0/05$ )، (مشاهدات پیش‌آزمون) به‌طور معناداری با متغیر وابسته (مشاهدات پس‌آزمون) رابطه دارد، لذا اجرای تحلیل فوق معتبر می‌باشد در سطر بعدی سطح معناداری متناظر با گروه ۰/۰۲۳ و کمتر از ۰/۰۵ می‌باشد ( $p - value = 0/023 < 0/05$ ) بنابراین با عنایت به میانگین شاخص تبادل نظر و ارائه راهکار و معنادار شدن فرض صفر در تحلیل کواریانس، بعد ارم فرضیه مبنی بر این که آموز «تفکر بر تبادل نظر و ارائه راهکار دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد» با اطمینان ۰/۹۵ پذیرفته می‌شود.



## یافته جانبی پنجم

آموزش تفکر مبتنی بر محتوای بومی بر توانایی نقد و تحلیل پدیده‌ها در دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد.

جدول شماره ۴-۱۳. خلاصه تحلیل کواریانس برای بررسی آموزش تفکر بر توانایی نقد و تحلیل پدیده‌ها

سطح معناداری	آماره F	میانگین مربعات	درجه آزادی	مجموع مربعات	
۰/۰۰۲	۱۱/۶۰۸	۴۱/۷۱۹	۱	۴۱/۷۱۹	ضریب ثابت
۰/۰۰۰	۷۱/۶۱۰	۲۵۷/۳۷۰	۱	۲۵۷/۳۷۰	متغیر کمکی (نمرات پیش‌آزمون)
۰/۰۴۸	۳/۲۸۷	۱۱/۸۱۴	۱	۱۱/۸۱۴	گروه (کنترل و آزمایش)
		۳/۵۹۴	۳۷	۱۳۲/۹۸۰	خطا
			۳۹	۴۰۱/۳۷۵	کل (تصحیح شده)

نتایج جدول فوق بیانگر آن است که با توجه به اینکه سطح معناداری برای متغیر کمکی ۰/۰۰۰ و کمتر از ۰/۰۵ است،  $p - value = ۰/۰۰۰ < ۰/۰۵$  متغیر کمکی (مشاهدات پیش‌آزمون) به‌طور معناداری با متغیر وابسته (مشاهدات پس‌آزمون) رابطه معناداری دارد، لذا اجرای تحلیل فوق معتبر می‌باشد در سطر بعدی سطح معناداری متناظر با گروه ۰/۰۴۸ و کمتر از ۰/۰۵ می‌باشد  $(p - value = ۰/۰۴۸ < ۰/۰۵)$  بنابراین با عنایت به میانگین شاخص توانایی نقد و تحلیل پدیده‌ها و معنادار شدن فرض صفر در تحلیل کواریانس، بعد پنجم فرضیه مبنی بر اینکه آموز «تفکر بر توانایی نقد و تحلیل پدیده‌ها در دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد.» با اطمینان ۰/۹۵ پذیرفته می‌شود.

## یافته جانبی ششم

آموزش تفکر مبتنی بر محتوای بومی بر آگاهی و دانایی دانش آموزان تأثیر معنی داری دارد.

جدول شماره ۴-۱۵. خلاصه تحلیل کواریانس برای بررسی آموزش تفکر بر آگاهی و دانایی دانش آموزان

سطح معناداری	آماره F	میانگین مربعات	درجه آزادی	مجموع مربعات	
۰/۰۱۰	۷/۳۴۲	۳۳/۴۶۷	۱	۳۳/۴۶۷	ضریب ثابت
۰/۰۰۰	۴۲/۴۰۵	۱۹۳/۲۹۴	۱	۱۹۳/۲۹۴	متغیر کمکی (نمرات پیش آزمون)
۰/۰۲۸	۵/۲۱۱	۲۳/۷۵۴	۱	۲۳/۷۵۴	گروه (کنترل و آزمایش)
		۴/۵۵۸	۳۷	۱۶۸/۶۵۶	خطا
			۳۹	۴۵۴/۹۵۷	کل (تصحیح شده)

نتایج جدول فوق بیانگر آن است که با توجه به اینکه سطح معناداری برای متغیر کمکی ۰/۰۰۰ و کمتر از ۰/۰۵ است، ( $p - value = ۰/۰۰۰ < ۰/۰۵$ ) (مشاهدات پیش آزمون) به طور معناداری با متغیر وابسته (مشاهدات پس آزمون) رابطه معناداری دارد، لذا اجرای تحلیل فوق معتبر می باشد در سطر بعدی سطح معناداری متناظر با گروه ۰/۰۲۸ و کمتر از ۰/۰۵ می باشد ( $p - value = ۰/۰۲۸ < ۰/۰۵$ ) بنابراین با عنایت به میانگین شاخص آگاهی و دانایی و معنادار شدن فرض صفر در تحلیل کواریانس، بعد ششم فرضیه مبنی بر این که «تفکر بر آگاهی و دانایی دانش آموزان تأثیر معناداری دارد» با اطمینان ۹۵٪ پذیرفته می شود.

### نتیجه گیری

آموزش تفکر با استفاده از محتوای بومی بر روحیه پرسشگری دانش آموزان پایه پنجم تأثیر معناداری دارد. برای بررسی تأثیر آموزش تفکر مبتنی بر محتوای بومی بر روحیه پرسشگری



از تحلیل کواریانس استفاده گردید. نتایج جدول فوق بیانگر آن است که با توجه به اینکه سطح معناداری برای متغیر کمکی  $0/000$  و کمتر از  $0/05$  است،  $p - value = 0/000 < 0/05$  متغیر تصادفی کمکی (مشاهدات پیش‌آزمون) به‌طور معناداری با متغیر وابسته (مشاهدات پس‌آزمون) رابطه معناداری دارد، لذا اجرای تحلیل فوق معتبر می‌باشد (پیش فرض ششم در شرایط اعتبار مدل تحلیل کواریانس) در سطر بعدی سطح معناداری متناظر با گروه  $0/003$  و کمتر از  $0/05$  می‌باشد ( $p - value = 0/003 < 0/05$ ) بنابراین با عنایت به میانگین شاخص پرسشگری و معنادار شدن فرض صفر در تحلیل کواریانس، فرضیه پژوهش مبنی بر این که دانش‌آموز «تفکر مبتنی بر محتوای بومی بر پرسشگری دانش‌آموزان تأثیر تأثیرداری دارد» بااطمینان  $0/95$  پذیرفته می‌شود می‌شود این فرضیه با نتایج پژوهش‌های انجام شده توسط موسوی (۱۳۸۸) در پژوهشی تحت عنوان «بررسی تأثیر فلسفه برای کودکان در پرسش‌گری و تفکر انتقادی دانش‌آموزان پایه سوم تا پنجم ابتدایی (۹ تا ۱۱ سالتا ۱۱ خردسالان علوی شهر ورامین» به انجام رسانیدند. نتایج نتایج پژوهش نشان داد مهارت‌های و تفکر انتقادی در حلقه کندوکاو رشد داشته و این کلاس تأثیر مثبتی در دانش‌آموزان گروه آزمایش داشته است. در مواردی مشاهده شده که تغییرات زیادی صورت گرفته که برای والدین باور آن سخت بود. این پژوهش این را نشان می‌دهد فلسفه برای کودکان و نوجوانان تأثیرات چشمگیری در رشد تفکر انتقادی، کنجاوی و پرسش‌گری کودکان داشته است. نتایج از ابعاد منبعث از پرسشنامه پرسشگری نشانگر این است که کلیه یافته‌ها از آموزش تفکر مبتنی بر محتوای بومی تأثیر معناداری بر روحیه پرسشگری دانش‌آموزان داشته است.

یاسر گلیجی (۱۳۸۹) دانش‌آموخته کارشناسی ارشد در پژوهشی مبنی بر تأثیر داستان‌های مثنوی معنوی مولانا بر میزان مهارت پرسشگری فلسفی نوجوانان با جامعه هدف دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی تنکابن با جامعه نمونه ۵۰ نفره و پرسشنامه ۳۶ سؤالی محقق ساخته پس از بیان داستان‌های دارای مضامین فلسفی موردنظر به نتیجه دست یافت که داستان‌های مثنوی معنوی مولانا بر میزان مهارت پرسشگری فلسفی و ابعاد آن (تردید، پیچیدگی، کاوشگری تغییر)



بر نوجوانان مؤثر است. میزان این اثربخشی در مهارت پرسشگری و بعد پیچیدگی بیشتر از ابعاد تردید، کاوشگری و تغییر بوده است.

غریبی (۱۳۹۲) استادیار روان‌شناسی، در تحقیقی با موضوع اثربخشی راهبردی تفکر بر پرسشگری دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی شهر سمنان با اجرای ۱۵ جلسه ۱ ساعته آموزش تفکر برای دانش‌آموزان جامعه نمونه به این نتایج دست یافت که آموزش تفکر باعث بهبود توانایی پرسشگری دانش‌آموزان شده است. در تبیینی دیگر برای یافته پژوهش حاضر می‌توان گفت آموزش راهبردی تفکر فرایند کاوشگری، کنجکاوی، حقیقت‌جویی، استدلال طلبی و ارزیابی استدلال‌ها میل به مباحثه و پرسشگری را توسعه می‌دهد و اعتماد به نفس لازم را در فراگیران برای پرسشگری ایجاد می‌کند.

نتایج این پژوهش با یافته‌های تحقیقاتی انجام شده در خارج ایران هماهنگ است. آلن<sup>۱</sup> (۱۹۸۸) در مطالعات خود بر روی ۲۳ دانش‌آموز به‌عنوان گروه تجربی نشان داد دانش‌آموزانی که در برنامه آموزش فلسفه برای کودکان شرکت کرده بودند در مقایسه با گروه کنترل در زمینه‌های درک مطلب، خواندن و تفکر انتقادی و پرسشگری عملکرد بهتری داشته‌اند.

## پیشنهاد‌های کاربردی

- ۱- این پژوهش می‌تواند به منظور تقویت روحیه پرسشگری در کودکان و شکل‌گیری آن در امر آموزش و یادگیری در مقطع ابتدایی مؤثر واقع گردد.
- ۲- به منظور کاربردی کردن نقش آموزش فلسفه برای کودکان در مدارس در پایه پنجم نیز درس آموزش تفکر باشیوه و محتوایی متفاوت تر از پایه ششم و با توجه به پژوهش‌های موفق به عمل آمده صورت گیرد.

<sup>۱</sup> alen



- ۳- استفاده از تصاویر و رنگ ها و طرح‌هایی متناسب با موضوع و سن دانش‌آموزان توسط مولفین به جذابیت موضوع و رغبت دانش‌آموزان می‌افزاید.
- ۴- دوره های کوتاه مدت ضمن خدمت برای مربیان و معلمان در جهت آموزش صحیح به دانش‌آموزان با اساتید مجرب و متخصص برگزار شود.
- ۵- برنامه‌ریزی برای قرار دادن درس آموزش تفکر به کودکان در همه پایه‌های تحصیلی ابتدایی

## منابع

- اسمیت، فیلیپ؛ هولفیش، گوردن (۱۳۷۱) تفکر منطقی، روش تعلیم و تربیت، ترجمه علی شریعتمداری، تهران، انتشارات سمت
- اکبری، احمد (۱۳۹۳). آموزش تفکر به کودکان (نگاه انتگرال به c۴p)، کاشمر؛ انتشارات کاشمر ۱۳۹۳
- اکبری، احمد (۱۳۹۱) «فلسفه برای کودکان (p۴c) مضامین فلسفی در داستان‌های متون کلاسیک ادب فارسی» رساله دکترای فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد.
- اکبری، احمد؛ جاویدی کلاته جعفرآبادی، طاهره؛ شعبانی ورکی، بختیار؛ تقوی، محمد (۱۳۹۱). رویکرد انگرال به برنامه فلسفه برای کودکان ((p۴c، پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، شماره ۲(۲)، صص ۷۹-۷۵.
- اکبری، احمد و دیگران (۱۳۹۱). مضامین فلسفی در داستان‌های متون کلاسیک ادب فارسی. دوفصلنامه تفکر و کودک، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی سال سوم شماره ۲(ص ۲۵-۱)
- باقری، خسرو (۱۳۸۵) اهمیت اجرای برنامه p۴c و هم سوئی آن با تعلیم و تربیت اسلامی. فصل نامه علمی پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهرا (س) س ۸، شماره ۲۶



- باقری، خسرو (۱۳۹۰) سایت فلسفه ودین، مصاحبه درخصوص فیک، تاریخ ثبت ۱۳۹۰، توسط محمد رضا تابش. در سایت (falsafevadin.blogfa.com)
- جهانی، جعفر (۱۳۸۱). «نقد و بررسی مبانی فلسفی الگوی آموزشی تفکر انتقادی ما تیو لیپمن». فصلنامه علوم انسانی، س ۱۲، ش ۴۲.
- جهانی، جعفر (۱۳۸۶). جهانی، جعفر (۱۳۸۶). «بررسی تأثیرات برنامه فلسفه به کودکان در رشد منش های اخلاقی دانش آموزان». فصل نامه‌ی مطالعات برنامه درسی، ج ۲، ش ۷، ۵۹-۳۷.
- دانشور، میتراوسایر نویسندگان (۱۳۹۱) راهنمای تدریس تفکر و پژوهش ششم. تهران، انتشارات کتب درسی
- سرمد، زهره، عباس بازرگان، اله حجازی (۱۳۸۳). روشهای تحقیق در علوم رفتاری، تهران، نشر آگاه.
- سعادت، امیر (۱۳۹۱). فلسفه برای کودکان، مجله فرهنگی مساجد، بیانات مقام معظم رهبری در دیدار معلمان و اساتید دانشگاههای خراسان شمالی، شماره ۵ بهمن ۹۱ (۳-۳)
- سهروردی، شهاب الدین (۱۳۸۶)، قصه های شیخ اشراق؛ تهران، نشر مرکز
- صفایی مقدم، مسعود (۱۳۷۷). برنامه آموزش فلسفه به کودکان، فصل نامه علوم انسانی دانشگاه الزهرا (س)، (۲۶ و ۲۷) ۱۸۴-۱۶۱.
- غریبی، حسن و دیگران (۱۳۹۲). فصلنامه تفکر و کودک، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. سال چهارم، شماره ۱ (۷۹-۹۲)
- فرزانهفر، جواد (۱۳۸۹) بررسی فلسفه دوران کودکی و نقش قصه و داستان در رشد و پرورش روحیه فلسفی در کودکان، رساله دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت معلم تهران.



فیشر، رابرت (۱۳۸۹). آموزش تفکر، مترجم، غلامعلی سرمد، تهران، انتشارات گاج فرامرز قراملکی، احد ۱۳۸۴، «نقد و بررسی مبانی فلسفی الگوی آموزش تفکر انتقادی متیولیپمن»

فیشر، رابرت؛ ویلیامز، مری (۱۳۸۷) شکوفا سازی خلاقیت، مترجم، ناتالی چوبینه، تهران انتشارات پیک بهار.

قائدی، یحیی (۱۳۸۳)، آموزش فلسفه به کودکان، بررسی مبانی نظری، تهران، نشر دواوین. قائدی، یحیی (۱۳۸۲) نقد و بررسی مبانی، دیدگاهها و روش‌های آموزش فلسفه به کودکان، پایان نامه دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت معلم تهران  
قرآن کریم

قمرزاده، رضا (۱۳۹۲) بررسی نقش تربیتی پرسشگری در قرآن کریم، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی تهران، واحد مرکزی  
کم، فیلیپ (۱۳۹۱) داستان‌های فکری (کندوکاو فلسفی برای کودکان)، ترجمه احسانه باقری تهران، انتشارات امیر کبیر ۱۳۹۱

گادینو، سالی و ویلسون، جنی (۱۳۸۸) آموزش ورزشیابی مهارت‌های زندگی پرسش کردن. مترجم حسین دانشفر، تهران، انتشارات فاطمی.

گاردنر، یوستاین (۱۳۹۳). دنیای سوفی (رمان تاریخ حکمت غرب)، ترجمه مهدی سمسار، تهران، نشر جامی.

موریس، ایوز (۱۳۷۳). درآمدی به جامعه‌شناسی تعلیم تربیت، ترجمه علی سرمد، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

مهر محمدی، محمود (۱۳۸۴). «جامعه‌دانی محور و نظریه تعلیم و تربیت سؤال محور»، علوم تربیتی، به قلم جمعی از مولفان، تهران انتشارات سمت.



ناجی، سعید. قاضی نژاد، پروانه (۱۳۸۶). بررسی نتایج فلسفه برای کودکان روی مهارت‌های استدلالی و عملکرد رفتاری کودکان. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۷. صص: ۱۲۳-۱۴۹.

ناجی، سعید (۱۳۸۹) کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان، ج ۱، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

ناجی، سعید (۱۳۹۰) کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان، ج ۲، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

نجفی، فاطمه (۱۳۹۳) «تیین درس فلسفه بر پرورش ذهنیت فلسفی دانش‌آموزان دختر پایه دوم و سوم متوسطه در شهرستان شاهرود در سال تحصیلی ۹۳-۹۲». پایان نامه کارشناسی ارشد رشته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش دانشگاه الزهرا (س) تهران. هاینز، جوانا (۱۳۸۴)، بچه‌های فیلسوف، یادگیری از طریق کاوشگری و گفتگو در مدارس، ترجمه رضا علی نوروزی، عبدالرسول جمشیدیان، مهرناز مهربایی کوشکی. قم، نشر سماء قلم

Batson.C.D(۱۹۸۵). schoenrad tes-retest reliability of six religious orientation scales. Unpub. MS. university of Kansas review of religious research, vol ۲۶.no.۴

Burke, a & Williams, m (۲۰۰۸) developing young thinker: an intervention aimed to enhance childrens thinking skills and creativity ۳: ۱۰۴-۱۲۴.

Dembo.Myron.H(۱۹۹۱).appling educational psychology in the classroom

Finocchiaro,M. (۱۹۹۳).Philosophy as tritcale thinking "in:Lipman (ed),thinking children and education,U.S.A:kendall/hunt publishing company.

Fisher.R. (۱۹۹۶).stories for thinkin oxford:nash pollok.



- Hagberg G.L. & Jost, W. (۲۰۱۰). A Companion to the Philosophy of literature, U.K: Blakwell Publishing Ltd.
- Haynes, J. (۲۰۰۲). Children as philosopher. London and New York: Routledge flamer press.
- kenedy, D. (۲۰۰۶) "the well of bing: childhood, subjectivity and education early childhood education: New York, suny series.
- Lipman, Matthew, "Philosophy for Children and Critical Thinking", *Thinking Children and Education*, Kendall/ Hunt Publishing Company, U.S.A. ۱۹۹۳.
- Lipman, M. (۱۹۸۸), philosophy goes to school. philaphia: temple university press.
- Lipman, Matthew, *Thinking Children and Education*, Kendall/ Hunt Publishing Company, U.S.A, ۱۹۹۳.
- Lipman, M. (۱۹۹۳). pilosophy for children and critical thiking in: M. lipman (ed). *thinking children and education USA: kendel/hunt publishing company*.
- Lipman, M. (۱۹۷۶) can filosophy for children be the basis of educationl redesign? *journal of social studies*
- Lipman, M. (۱۹۹۱). *thinking in education*. camberidg, university press.
- lipman, M. (۱۹۹۵) *moral education*, cambridg university.
- Lyle, S. & Thomas-Williams, J. (۲۰۱۲) dialogic practice in primary schools: how primary head teachers plan to embed philosophy for children into the whole school, *educational studies*, ۳۸(۱), ۱-۱۲.
- McDonald, G. (۲۰۰۵). Schools for aknowledge economy. Policy Features in education vol ۳. No ۱, pp ۳۸-۴۴.



- Millett, S. & Tapper, A. (۲۰۱۱). Benefits of Collaborative Philosophical Inquiry in Schools, *educational Philosophy and Theory*, ۴۴ (۵), ۵۴۶-۵۶۷.
- Morris, K. (۲۰۰۰). can children philosophy? *Journal of philosophy of education*, ۳۴(۲)
- peter Ralbion, ۲۰۰۰, interactive multimedia problem based learning for enhancing pre service teachers self-efficacy beliefs about teaching with computers.
- Sharp ann Margaret (۱۹۹۵) teaching for better thinking" Australian council for education.
- Sharp, Ann Margaret, Reed, Ronald F. *Studies in Philosophy For Childreh*, U.S.A: Temple University Press, Philadelphid, ۱۹۹۲.
- sprod, tim. (۲۰۰۲) piloshopy and childhood. FA PA, conference in austeralia, Tasmania Asocation of philosophy for children.
- Stojanova, B (۲۰۱۰). development of creativity as the basictask of the modern educational system. *procedia socil behavioral sciences* ۲(۲), ۳۳۹۵-۳۴۰۰.

Surf and download all data from SID.ir: [www.SID.ir](http://www.SID.ir)

Translate via STRS.ir: [www.STRS.ir](http://www.STRS.ir)

Follow our scientific posts via our Blog: [www.sid.ir/blog](http://www.sid.ir/blog)

Use our educational service (Courses, Workshops, Videos and etc.) via Workshop: [www.sid.ir/workshop](http://www.sid.ir/workshop)