

The Effect of Pedagogical Approach of Philosophy for Children on the Questioning in Science Course (The Case: First Grade Elementary School Students)

Fatemeh Hooshmandi^{1*}, Babak Shamshiri², Hassan Abroshan³

1. M.A. in Educational sciences, Farhangian University, Tehran, Iran

2. Associate Profeser, Department of Fundamentals of Education, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shiraz University, Shiraz, Iran

3. Professor, Farhangian University, Shiraz, Iran

(Received: October 30, 2018; Accepted: March 1, 2020)

Abstract

The aim of the present study is to investigate the effect of Pedagogical a pproach of philosophy for children on the questioning Skills of first grade elementary students in Science. A experimental method and pre test-post test design with control group were implemented to have the research hypotheses tested. All first grade male elementary students in Dasht e Arzhan district during school year of 2017-18 were selected as the statistical population of the research. Two schools were selected through random sampling and first grade students of both were determined to be experimental and control groups respectively. The training course was performed through Lippman's "Philosophy for Children" and community research by using a collection of thoughtful stories titled " How to Raise Children's Philosophical Ability and then the post test was conducted for both groups. By having Fisher's questioning measurement test as research tool, it was found out that the pedagogical approach of philosophy for children had positively affected the questioning skills of students in Science and based on Bloom's cognitive field there was a significant difference between the levels of questions belonged to the experimental group in pre test-post test and eventually the information-based questions of students in pre test had been upgraded to evaluative and analytical level in post test. Based on this and in order to increase the questioning skill, it was proposed that the pedagogical approach of philosophy for children is advisable to be implemented in Science course as a teaching method.

Keywords: Community research, Philosophy for children, Questioning, Science course.

* Corresponding Author, Email: Hooshmandifateme@gmail.com

تأثیر برنامه آموزش فلسفه برای کودکان بر مهارت پرسشگری در درس علوم (مورد مطالعه: دانش آموزان پایه اول دوره ابتدایی)

فاطمه هوشمندی^{۱*}، بابک شمشیری^۲، حسن آبروشین^۳

۱. کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

۲. دانشیار، گروه مبانی تعلیم و تربیت، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

۳. استاد، دانشگاه شهید رجایی، شیراز، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۸/۰۸؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۲/۱۱)

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر برنامه آموزش فلسفه برای کودکان بر مهارت پرسشگری دانش‌آموزان پایه اول دوره ابتدایی در درس علوم انجام گرفت. پژوهش از نوع کاربردی است و به روش کمی به صورت آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل انجام گرفت. جامعه آماری پژوهش شامل همه دانش‌آموزان پسر پایه اول دبستان منطقه ارژن در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ بود. که دو مدرسه به روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند و دانش‌آموزان پایه اول یک مدرسه به‌عنوان گروه آزمایش و دانش‌آموزان پایه اول مدرسه دیگر به عنوان گروه کنترل انتخاب شدند. طول مدت پژوهش دوماه بود. آموزش با به‌کارگیری برنامه آموزش «فلسفه برای کودکان» از طریق اجتماع پژوهشی با به‌کارگیری مجموعه داستان‌های فکری «چگونه توانایی فلسفی کودکان را پرورش دهیم؟» انجام گرفت. ابزار پژوهش، آزمون سنجش توانایی پرسشگری بود. نتایج نشان داد برنامه آموزش فلسفه برای کودکان بر مهارت پرسشگری دانش‌آموزان در درس علوم تأثیر مثبت داشته و بین سطوح پرسش‌های گروه آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون براساس حیطه شناختی بلوم تفاوت معناداری وجود دارد و سطح پرسش‌های دانش‌آموزان از سطح دانش در پیش‌آزمون به سطح تجزیه و تحلیل و ارزشیابی در پس‌آزمون ارتقا یافته بود. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود برنامه آموزش فلسفه برای کودکان به‌عنوان روش تدریس برای افزایش مهارت پرسشگری، در درس علوم به‌کار گرفته شود.

واژگان کلیدی: اجتماع پژوهشی، پرسشگری، درس علوم تجربی، فلسفه برای کودکان.

مقدمه

با تحول مبانی نظری و ماهیت علم، رویکردهای جدیدی در تعیین اهداف تربیتی و فرایند آموزش مطرح شده است. یکی از بارزترین رویکردها توجه به تفکر در فرایند تدریس- یادگیری است. انیس، لیپمن و پاول^۱ (۱۹۸۹) معتقدند تربیت انسان‌های صاحب اندیشه باید نخستین هدف تعلیم و تربیت باشد و محصول نهایی تعلیم و تربیت باید «ذهن کاوشگر باشد»، همچنین، اندرسون^۲ (۱۹۷۷) و هارت^۳ (۱۹۸۰) بر نقش اساسی جست‌وجوی معنا در شناخت تأکید می‌کنند و معتقدند دانش‌آموزان باید به‌طور فعال تلاش کنند، اطلاعات جدید را با دانسته‌های قبلی خود وحدت بخشند و آنچه را مهم و بارز است، استنباط و انتخاب کنند و به‌طور راهبردی درباره یادگیری خود بیان‌دیشند (شعبانی، ۱۳۹۲، ص ۱۰).

از نظر گوتک^۴ (۱۳۸۰)، در واقع، رسالت جدید نظام‌های آموزشی متناسب با ویژگی‌های عصر فعلی، قادر کردن نسل جدید به گشت‌وگذار جدی، جهت‌دار و هدفدار در منابع بی‌حد و حصر اطلاعاتی است که مهم‌ترین پیش‌نیاز آن را باید مجهولات فرد دانست. برای سقراط، آزادی، مرحله نهایی آموزش بود، یعنی زمانی که دانش‌آموز از طریق پرسش کردن، سرانجام عادت و پیش‌داوری را رد می‌کند. نام وی اغلب با راهبرد کلی تدریس از طریق مطرح کردن یک سری پرسش همراه شده است که روش سقراطی شناخته می‌شود (راگ و براون^۵، ۱۳۸۳).

در نخستین گام، ممکن است به نظر برسد که یادگیری متفکرانه فقط خاص فراگیران بالغ است، زیرا شکل‌گیری آن‌ها به زیربنای عمیق‌تری نیاز دارد. با وجود این، تعمق در یادگیری باید از دوره ابتدایی آغاز شود و تا پایان دوران دبستان و پس از آن ادامه یابد، تا از این طریق کودکان بیاموزند که عملکردها و اندیشه‌های خود را تحلیل و ارزیابی، و بررسی کنند، بخش عمده‌ای از

1. Ennis, Lipman & Paul

2. Anderson

3. Hurt

4. Gotec

5. Wragg & Brown

یادگیری متفکرانه بر پایه پرسش‌های فکری بنا شده است، بنابراین، اگر خواستار رشد یادگیری متفکرانه در کودکان هستیم، باید به پرسش‌هایی توجه کرد (راگ و براون، ۱۳۸۳، ص ۱۲۷). محیط‌های آموزشی باید تلاش خود را برای ارتقای روحیه پرسشگری دانش‌آموزان به کار بندند، اما با وجود اهمیت آموزشی پرسیدن، معمولاً تعداد پرسش‌های دانش‌آموزان به شدت اندک است. در واقع، تعداد کمی از دانش‌آموزان به طور خودکار، پرسش‌های سطح بالا یا باز می‌پرسند. پژوهش‌ها نشان می‌دهند دانش‌آموزان از مطرح کردن پرسش اجتناب می‌کنند. از این رو، شناسایی و تقویت عوامل مؤثر بر ارتقای روحیه پرسشگری فراگیرندگان اهمیت زیادی دارد (جعفری و لیاقت‌دار، ۱۳۹۲).

کودکان ممکن است پرسش‌های فراوانی بپرسند، اما معمولاً در مدرسه این‌طور نیستند، در حقیقت، در یکی از تحلیل‌های دقیق در بیست درس (راگ و براون، ۱۳۸۳) تعداد پرسش‌هایی که دانش‌آموزان به صورت خودجوش مطرح کرده بودند، از ۲۰ پرسش هم کمتر بود و بسیاری از آن‌ها ربطی به تفکر نداشتند (راگ و براون، ۱۳۸۳، ص ۳۶). بنابراین، با توجه به اهمیت و ضرورت پرسش در فرایند یاددهی و یادگیری، باید به تقویت روحیه پرسشگری در دانش‌آموزان توجه شود (کلگرن، ۲۰۰۲). یافته‌های تورش^۲ (۱۹۷۰) نشان‌دهنده اهمیت بسیار زیاد تجربه عملی و پرسش کردن است. این گفته مشهور ژان پیاژه^۳ روان‌شناس سوئیسی را که می‌گوید: «تفکر منطقی از طریق دستکاری اشیا به وجود می‌آید»، می‌توان به خوبی به پرسش کردن نیز بسط داد (راگ و براون، ۱۳۸۳، ص ۳۷).

معلمانی که دانش‌آموزان خود را به پرسیدن و تفکر انتقادی تشویق می‌کنند، وارد تمرینی می‌شوند که مفهوم اساسی - در یک آموزش تمام‌عیار- در دموکراسی داشته است. آموزش به دانش‌آموزان با این هدف که خودشان تفکر کنند، دانش‌های دریافتی را زیر سؤال ببرند و از طریق

1. Cleghor
2. Torash
3. Piaget

چالش، بررسی و سنجش دقیق عقاید را یاد بگیرند، باعث خلاقیت، نوآوری و پیشرفت می‌شود (هینز^۱، ۱۳۸۹، ص ۴۲).

یکی از مهم‌ترین شیوه‌های یادگیری پرسشگری است (یعقوبی، ۱۳۸۸). به اعتقاد برونر^۲ (۱۹۹۶)، طرح پرسش‌های چالش‌برانگیز به اندازه هنر پاسخ‌دادن صریح به پرسش‌ها مهم است؛ اما ایجاد پرسش‌های چالش‌برانگیز و تداوم پرسش‌های خوب، حتی از طرح پرسش‌های چالش‌برانگیز هم مهم‌تر است (شعبانی، ۱۳۹۲، ص ۱۰).

یکی از موفق‌ترین تلاش‌ها، برای ایجاد برنامه‌ای منسجم در آموزش تفکر، برنامه فلسفه برای کودکان است که توسط لیپمن، شارپ و اکسانین^۳ (۱۹۸۰) در دانشگاه مونتنکلر (ایالات متحده) ابداع شد. این طرح به منظور فراهم کردن برنامه‌ای تحصیلی در زمینه کاوش فلسفی برای کودکان از سطح کودکان تا دانشگاه تهیه شده و در تعداد روزافزونی از کشورهای جهان به کار گرفته می‌شود (فیشر^۴، ۱۳۸۵، ص ۴۷).

لیپمن معتقد بود مدارس توانایی آموزش تفکر به دانش‌آموزان را ندارند. مشاهده ضعف مهارت تفکر در دانشجویانش در دانشگاه کلمبیا، بر این عقیده وی صحه گذاشت. تأکید اصلی برنامه وی بر همین دیدگاه است که عادت‌های تفکر آزاداندیش و توانمند را می‌توان با تجربه و تمرین تثبیت یا نهادینه کرد. لیپمن معتقد است که آموزش و پرورش می‌تواند کودکان را متحول کند، البته برای چنین امری باید آموزش و پرورش، خود متحول شده، به جای معلومات، تفکر را سرلوحه قرار دهد. از این رو، لیپمن می‌خواهد موضوع جدیدی به نام فلسفه به برنامه تحصیلی افزوده شود (فیشر، ۱۳۸۵، ص ۴۷).

لیپمن هدف برنامه آموزش فلسفه برای کودکان را بارآوردن کودکانی با تفکر مستقل می‌داند (لیپمن، شارپ و اکسانین، ۱۹۸۰، ص ۵۳).

-
1. Haynes
 2. Broner
 3. Lipman, Sharp & Oscanyon
 4. Fisher

معنای فلسفه از دیدگاه لیپمن، عبارت است از «فلسفه به منزله روش»^۱ همراه با فعالیت عقلانی در مسیر «معنایابی»^۲ که آن را از فلسفه‌های «عملگرایی»^۳، «تحلیل زبانی»^۴ و «روان‌شناسی اجتماعی» مایه گرفته است (ستاری، ۱۳۹۳، ص ۱۰).

لیپمن مقصود خود از فلسفه برای کودکان را به این شرح بیان می‌کند: آنچه فلسفه برای کودکان نامیده می‌شود، تلاشی برای بسط فلسفه است، با این هدف که بتوان آن را به‌عنوان جانشینی برای آموزش به‌کار گرفت. این فلسفه، روش آموزشی است که در آن از فلسفه برای واداشتن ذهن کودک به کوشش برای پاسخگویی به نیاز و اشتیاقی که به معنا دارد، بهره برده می‌شود (لیپمن، ۲۰۰۳، ص ۱۷۵-۱۵۱). در این تعریف لیپمن، فلسفه برای کودکان را به‌منزله روشی می‌داند که از طریق آن می‌توان کودکان را آموزش داد. منظور لیپمن از جانشین کردن این روش در آموزش، جایگزینی روش بحث و استدلال به وسیله کودکان به‌جای روش‌های مرسوم و معمول در آموزش، مانند روش سخنرانی و روش حفظ و تکرار است که در آن انتقال مطالب درسی به‌طور مستقیم از معلم به شاگردان صورت می‌گیرد. لیپمن در این تعریف، برنامه آموزش فلسفه برای کودکان را تلاش برای بسط فلسفه تلقی می‌کند، اما بسط فلسفه، به‌منظور تجویز محتوای اندیشه‌های فلسفی و نظریه‌های گوناگون فلسفی نیست. بلکه بسط فلسفه به‌منظور به‌کارگیری آن به‌عنوان یک «روش»^۵ آموزشی است که باعث تقویت تفکر در کودکان می‌شود (ستاری، ۱۳۹۳، ص ۱۱).

حلقه کندوکاو از مؤلفه‌های اصلی برنامه آموزش فلسفه برای کودکان است که پیرس^۶ آن را برای نخستین‌بار بیان کرد (ناجی، ۱۳۸۷). کودکان و معلم دایره‌وار می‌نشینند تا در روخوانی و گوش‌دادن باهم مشارکت کنند. کودکان زمانی را صرف تفکر برای پرسش‌های خود، سپس،

-
1. Philosophy as method
 2. Meaning quest
 3. Pragmatism
 4. Lingoistic analysis
 5. Method
 6. Pires

بررسی آن‌ها می‌کنند. در حلقه تفکر، افراد گروه به‌طور مرتب، باهم روبه‌رو می‌شوند. پرسش‌هایی که می‌پرسند، پژوهشی‌تر و اندیشمندانه‌تر می‌شوند (فیشر، ۱۳۸۵، ص ۸۳).

در زمینه تأثیر برنامه آموزش فلسفه برای کودکان بر مهارت تفکر و استدلال، و پرورشگری، اسکندری و کیانی (۱۳۸۶) براساس مقایسه میانگین نمرات ابعاد مهارت پرورشگری نشان دادند بعد انگیزه‌های وجودی در بالاترین سطح، و مهارت جهان‌شمولی در پایین‌ترین سطح قرار دارد و آموزش قصه در بالابردن سطح مهارت پرورشگری و ابعاد آن (تغییر و تردید، جهان‌شمولی، پیچیدگی و انگیزه‌های وجودی) مؤثر است، ولی در بعد تحول اندک است (اسکندری و کیانی، ۱۳۸۶). پژوهش شکیبایی، گلیجی و خلعتبری (۱۳۸۹) نشان دادند داستان‌های مثنوی معنوی مولانا بر میزان مهارت پرورشگری فلسفی و ابعاد آن (تردید، کاوشگری، پیچیدگی و تغییر) مؤثر است.

طباطبائی و موسوی (۱۳۹۰) در پژوهشی نشان دادند اجرای برنامه آموزش فلسفه برای کودکان، با روش حلقه کدوکاو، بر پرورش توانایی پرورشگری و تفکر انتقادی در دانش‌آموزان دختر مقطع دبستان تأثیر مثبت دارد. غریبی و همکاران (۱۳۹۲) نشان دادند آموزش تفکر تأثیر معناداری بر افزایش پرورشگری دارد.

اکرمی و قمرانی آقالر (۱۳۹۴) پژوهشی به‌منظور اثربخشی آموزش فلسفه به شیوه حلقه کدوکاو بر پرورشگری و نگرش به خلاقیت در دانش‌آموزان نابینا انجام دادند. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد اجرای این برنامه آموزشی در بهبود پرورشگری و نگرش به خلاقیت پسران نابینا مؤثر است. کیانی و رضائیان (۱۳۹۴)، خوشنوا (۱۳۹۴)، و کمالی مطلق و نوشادی (۱۳۹۶) نشان داد آموزش فلسفه برای کودکان به رشد تفکر انتقادی و مهارت پرورشگری آنان منجر می‌شود.

موریس (۲۰۱۶) نشان داد آموزش فلسفه برای کودکان می‌تواند در شکل‌گیری تفکر در کودکان مؤثر باشد. همچنین، این برنامه آموزشی در کمک به مربیان برای آموزش به کودکان بسیار مؤثر است. وری^۱ (۲۰۱۶) نیز در پژوهشی به این نتیجه رسید که فلسفه برای کودکان می‌تواند در جهت

رشد و بهبود توانایی استدلال، پرورش خلاقیت، پرورش تفکر انتقادی، پرورش درک اخلاقی و ارزش‌های هنری، پرورش شهروندی و رشد میان‌فردی و فردی و پرورش توانایی مفهوم‌یابی در تجربه مؤثر است. دی ماسی و سانتی^۱ (۲۰۱۶) در پژوهشی نشان دادند با روش آموزش برنامه فلسفه برای کودکان دانش‌آموزان قادر به اندیشیدن به سبک تفکر آزادمنشانه در فرایند تصمیم‌گیری هستند و می‌تواند بدین‌وسیله تفکر پیچیده را در خود بهبود ببخشند.

همه پژوهش‌های یادشده بر تأثیر برنامه آموزش فلسفه برای کودکان بر مهارت‌های ذهنی و فکری و پرسشگری دانش‌آموزان تأکید کردند. بنابراین، پژوهش حاضر نیز در همین راستا و در جهت تأثیر برنامه بر مهارت پرسشگری در درس علوم انجام گرفت.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش از نوع کاربردی است و به روش کمی به صورت آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل انجام گرفت. جامعه آماری پژوهش شامل همه دانش‌آموزان پسر مدارس ابتدایی بخش ارژن در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ به تعداد ۲۱۴ دانش‌آموز بود. نمونه پژوهش شامل ۴۰ نفر (۲۰ نفر در گروه آزمایش و ۲۰ نفر در گروه کنترل) بود. برای انتخاب نمونه در این پژوهش روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای به کار گرفته شد. به این صورت که ابتدا از میان مدارس ابتدایی بخش ارژن دو مدرسه پسرانه به‌طور تصادفی انتخاب شد. در مرحله بعد، کل دانش‌آموزان پایه اول یک مدرسه به عنوان گروه آزمایش انتخاب و تحت آموزش برنامه فلسفه برای کودکان قرار گرفتند و دانش‌آموزان پایه اول مدرسه دیگر به عنوان گروه کنترل هیچ‌گونه مداخله برنامه آموزش فلسفه برای کودکان را دریافت نکردند. ابتدا، از هر دو گروه پیش‌آزمون به عمل آمد. برای گروه آزمایش با توجه به پیشنهاد لیمن که دو جلسه یک‌ساعته در هفته را پیشنهاد می‌کند (فیشر، ۱۳۸۵، ص ۵۱)، به مدت دو ماه هر هفته دو جلسه کلاس‌های آموزش فلسفه برای کودکان برگزار شد. در پایان، نیز

1. Masy & Santy

از هر دو گروه پس‌آزمون گرفته شد. منطقه آموزش و پرورش ارژن یکی از مناطق آموزش و پرورش فارس است که در ۳۰ کیلومتری شیراز واقع شده است. مدرسه‌ای که پژوهش در آن انجام گرفت دارای یک پایه اول بود و به دلیل علاقه دانش‌آموزان به قصه و جلسات فلسفه برای کودکان صحیح نبود که یک کلاس به دو گروه تقسیم شود، بنابراین، دو مدرسه که از نظر اجتماعی و فرهنگی در یک سطح بودند و تفاوت اولیه خاصی که باعث تفاوت در پس‌آزمون شود، وجود نداشت، انتخاب شدند.

برای گردآوری داده‌ها شیوه سنجش توانایی پرسشگری فیشر (۲۰۰۵) به‌کار گرفته شد. این روش را فیشر طراحی کرده، سپس، در مرکز مهارت‌های تفکر دانشگاه برونل تأیید کرد و آن را برای سنجش توانایی کودکان در آفریدن پرسش به‌کار گرفت (طباطبائی و موسوی، ۱۳۹۰). همچنین این روش در پژوهش‌های قبلی از جمله، طباطبائی و موسوی (۱۳۹۰)، اکرمی و قمرانی آقار (۱۳۹۴)، و کمالی مطلق و نوشادی (۱۳۹۶) به‌کار گرفته شد و روایی و پایایی آن در سنجش پرسشگری کودکان تأیید شده است. بنابراین، مربی با توجه به هدف پژوهش که افزایش مهارت پرسشگری دانش‌آموزان در درس علوم بود، و با توجه به توصیه رابرت فیشر، که می‌توان روش عینی‌تر را به‌کار گرفت؛ برای سنجش توانایی کودکان در پرسشگری، روش عینی به‌کار گرفته شد تا مشخص شود دانش‌آموزان توانایی ابداع چند پرسش در موارد عینی‌تر، مانند یک شیء را دارند. بدین منظور، یک لیوان بزرگ پر از آب به کلاس آورده شد. سپس، یک تکه سنگ در آن انداخته شد و از کودکان خواسته شد به هر تعدادی که می‌توانند پرسش طرح کنند. بعد از انجام‌دادن پیش‌آزمون طبق مدل اصول طبقه‌بندی بلوم در حیطه شناختی، پرسش‌های دانش‌آموزان طبقه‌بندی شد. بدین ترتیب، به پرسش‌هایی که خواستار دانش، درک مطلب و کاربرد بودند و به تفکری با پیچیدگی کمتر نیاز داشتند و در نتیجه، در سطح پایین‌تری قرار داشتند، امتیاز کمتری داده شد. بنابراین، برای سطح دانش یک نمره، سطح درک دو نمره و سطح کاربرد سه نمره منظور شد. پرسش‌هایی که در سطح تجزیه و تحلیل، ترکیب و ارزیابی بودند، مهارت‌هایی بودند که به تفکر پیچیده‌تر و بالاتری نیاز دارند، و امتیاز بیشتری دریافت کردند. بنابراین، به پرسش‌های سطح تجزیه و تحلیل چهار نمره، سطح ترکیب پنج نمره و به سطح ارزیابی شش نمره داده شد. هریک از

دانش‌آموزان با توجه به سطحی که در آن پرسش پرسیده بودند، امتیاز گرفتند. پس از برگزاری ده جلسه کلاس، به شیوه حلقه کندوکاو، آزمون‌ها مجدداً اجرا شدند و از هر دو گروه پس‌آزمون گرفته شد و نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون هر گروه به‌طور جداگانه باهم مقایسه شدند. برای اجرای پژوهش از داستان استفاده شد. چون با توجه به گفته فیشر، داستان‌ها می‌توانند محرک ارزشمندی برای تفکر واگرا باشند (فیشر، ۱۳۸۵، ص ۵۳). با توجه به اهمیت مسائل فرهنگی در برنامه فلسفه برای کودکان برای برگزاری جلسات تفکر داستان‌های فکری نوشته خسرو نژاد به‌کار گرفته شد و هر جلسه به یک کتاب اختصاص داده شد. روش کار به این صورت بود که ابتدا معلم یک داستان می‌خواند، سپس، از دانش‌آموزان خواسته می‌شد که با توجه به داستان پرسش پرسند و اینکه چه پرسش‌هایی برایشان پیش آمده است؟ جلسه‌های برنامه آموزش فلسفه به کودکان به مدت دو ماه در فروردین و اردیبهشت سال ۱۳۹۷ و به صورت دو جلسه در هفته، با توجه به آنچه لیپمن مطلوب می‌داند، و طبق جدول ۱ برگزار شد.

جدول ۱. محتوای جلسات برنامه آموزش فلسفه برای کودکان

جلسه	نام کتاب
اول	اولین بچه‌ای که از ترکیدن بادکنک‌هایش خوشحال شد.
دوم	کفش‌های هیپا و شیبیا
سوم	دنیا را دارد آب می‌برد.
چهارم	روزی که زرافه من گلو درد شد.
پنجم	هم این، هم آن
ششم	از همه من غول‌ترم
هفتم	یک عکس خیلی خیلی عجیب
هشتم	خورشید توی آسمان و خورشید توی دل من
نهم	درست مثل هم
دهم	ماه با من است.

هاینز اجرای برنامه فلسفه برای کودکان را در نه مرحله دسته‌بندی کرده است: ۱. بیان قواعد تعامل؛ ۲. خواندن کتاب داستان؛ ۳. توفقی برای فکرکردن؛ ۴. مطرح کردن پرسش‌ها؛ ۵. برقراری

ارتباط بین پرسش‌ها؛ ۶. انتخاب یک پرسش برای ادامه تفکر و بحث؛ ۷. پاسخ‌دادن دانش‌آموزان به پرسش‌ها؛ ۸. نوشتن جواب‌ها؛ ۹. مرور بحث و جمع‌بندی (هینز، ۱۳۸۹). دلیل استفاده محقق از داستان‌های فکری خسرونژاد به این دلیل بود که برنامه درسی که لیپمن ارائه داده است، با توجه به فرهنگ و شرایط اجتماعی کشور خود است و با فرهنگ ایران مناسب نیست و اگر قرار باشد همان برنامه با همان کیفیت به کودکان ارائه شود، به صورت نامحسوس کودکان دچار تعارض می‌شوند. زیرا مطالب موجود با فرهنگ ایران همخوانی ندارد و ممکن است به صورت غیر مستقیم بدآموزی داشته باشد. برخی متونی که لیپمن نوشته است، در همه کشورها به کار گرفته نمی‌شود (قائدی، ۱۳۸۵، ص ۴۳). زیرا یا قدیمی شده‌اند، یا با بافت اجتماعی برخی جوامع سازگار نیستند (مرعشی و همکاران، ۱۳۸۵). وابستگی فرهنگی این داستان‌ها، چون به عناصر انتزاعی تفکر برمی‌گردند، کم می‌شوند و در عین حال به صفر نمی‌رسند. ممکن است بعضی داستان‌ها صبغه فرهنگی داشته باشند (باقری، ۱۳۸۳). کار فلسفه با کودکان، کاملاً جنبه فرهنگی دارد و باید مصالح و ابزار کار در هر کشور، مبتنی بر فرهنگ خودش تولید شود. تأکید بر تعمیق توانایی تفکر فلسفی کودکان و یا تقویت ساختارهای تفکر فلسفی آنان است (خسرونژاد، ۱۳۸۲، ص ۲۵). رستمی، مفیدی و فیاض (۱۳۹۳) در پژوهشی میزان تأثیرگذاری داستان‌های فیلیپ کم^۱ و خسرونژاد را بر رشد خلاقیت کودکان پیش از دبستان مقایسه کرده‌اند و به این نتیجه دست یافتند که میان کودکانی که با این داستان‌ها آموزش دیده‌اند و گروه کنترل از نظر رشد خلاقیت تفاوت معناداری وجود دارد، اما میان کودکانی که به دو روش یادشده آموزش دیده‌اند، تفاوتی نیست. از نظر شارپ^۲، داستان‌های فیک باید با فرهنگ و آداب و رسوم کودکان مخاطب در هر کشور مطابق باشد و ارزش‌های ذاتی آن کشور در داستان‌ها در نظر گرفته شود. به عبارت دیگر، آداب و اتفاق‌های خاصی که در قصه بیان می‌شود، باید مطابق با فرهنگ کشوری باشد که داستان برای آن نوشته یا ترجمه می‌شود و با آن همخوانی داشته باشد. اسم شخصیت‌ها، غذاها، و بازی‌ها باید با جامعه‌ای

1. Philip cam
2. Sharp

که کودک در آن زندگی می‌کند، متناسب باشد (شارپ، ۱۳۸۹، ص ۶۲). بنابراین، در پژوهش حاضر مجموعه داستان‌های فکری اثر خسرو نژاد (۱۳۸۹) به کار گرفته شده است و با به‌کارگیری سنجش پرسشگری فیشر (۲۰۰۵) که مبتنی بر داستان‌خوانی و پرسشگری است، تأثیر برنامه آموزش فلسفه برای کودکان بر مهارت پرسشگری دانش‌آموزان پایه اول در درس علوم بررسی شده است. شایان ذکر است که سطح پرسش‌ها با توجه به رده‌بندی جدید حیطه شناختی بلوم، درجه‌بندی شدند و مورد تأیید متخصصان تعلیم و تربیت قرار گرفتند (جدول ۲).

جدول ۲. رده‌بندی جدید بلوم درباره اهداف شناختی

ردیف	مقوله (سطح)	نشانه‌های تفکر
۱	دانش (به یاد آوردن و در خاطر نگه داشتن)	آنچه را که می‌دانید، بگویید، آنچه را به خاطر می‌آورید، توصیف کنید، تکرار کنید، شرح دهید، مشخص کنید، بگویید چه کسی، چه موقعی، کدام، کجا، چه؟
۲	فهم (تفسیر و درک)	به زبان خود آن را توصیف کنید، بگویید درباره آنچه احساسی دارید، بگوید معنای آن چیست، توضیح دهید، مقایسه کنید، ارتباط برقرار کنید.
۳	کاربرد (استفاده کردن)	چگونه می‌توانید از آن استفاده کنید. شما را به چه سمتی هدایت می‌کند، آنچه را می‌دانید به کار بگیرید، برای حل مسأله از آن استفاده کنید، اثبات کنید.
۴	تجزیه و تحلیل (تفکیک کردن)	بخش‌های مختلف آن از جمله، نظم و ترتیب، دلایل چرایی، علت‌ها، مسائل، راه‌حل‌ها و پیامدها کدامند؟
۵	ترکیب (کنار هم نهادن)	تفاوت‌ها در کجاست، دیگر چطور، چه اتفاقی می‌افتد اگر، تصور کنید، تحول ایجاد کنید، بهبود ببخشید، با به‌کارگیری روش خودتان آن را ایجاد کنید.
۶	ارزشیابی (سنجش و قضاوت کردن)	آن را قضاوت کنید، آیا موفقیت‌آمیز است، آیا کارایی دارد، شما چه چیزی را ترجیح می‌دهید، چرا این طور فکر می‌کنید.

یافته‌های پژوهش

برای تحلیل داده‌های پژوهش، آمار توصیفی (درصد، میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی (آزمون تی و آزمون لون) به کار گرفته شد. با توجه به اینکه آزمون تی دارای پیش‌فرض ناهمگنی واریانس است، آزمون لون برای تشخیص ناهمگنی واریانس‌ها اجرا شد. شایان ذکر است همه

آزمون‌ها با نرم‌افزار آماری SPSS انجام گرفت. در ادامه، ابتدا ویژگی‌های توصیفی گروه‌ها مورد مطالعه بیان می‌شود (جدول ۳).

جدول ۳. اطلاعات توصیفی نمونه‌ها

گروه	مرحله	فراوانی	درصد	جنسیت	میانگین سنی (بر حسب سال)
کنترل	پیش‌آزمون	۲۰	۰٫۱۰۰	پسر	۷-۸
	پس‌آزمون	۲۰	۰٫۱۰۰	پسر	۷-۸
آزمایش	پیش‌آزمون	۲۰	۰٫۱۰۰	پسر	۷-۸
	پس‌آزمون	۲۰	۰٫۱۰۰	پسر	۷-۸

در جدول ۴ پرسش‌های دانش‌آموزان در دو گروه کنترل و آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون با توجه به سطوح حیطه شناختی بلوم بیان شده است. همان‌طور که در جدول ۴ مشخص است، هر دو گروه در مرحله پیش‌آزمون بیشترین پرسش‌ها و سطح فراوانی را در سطح دانش داشته‌اند. بدین معنا که پرسش‌های دانش‌آموزان در سطح دانش بوده و در سطوح دیگر تعداد پرسش‌ها یا بسیار کم بوده، یا وجود نداشته است. ولی در مرحله پس‌آزمون در گروه آزمایش بیشترین فراوانی متعلق به سطح ارزیابی بوده و تفاوت در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش کاملاً مشهود است. در حالی که در پس‌آزمون گروه کنترل نسبت به پیش‌آزمون تفاوت زیادی ملاحظه نمی‌شود و همچنان بیشترین فراوانی مربوط به سطح دانش است.

جدول ۴. تقسیم‌بندی پرسش‌های دو گروه کنترل و آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون با توجه به سطوح حیطه شناختی

گروه	مرحله	دانش		درک و فهم		کاربرد		تجزیه و تحلیل		ارزیابی	
		فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
کنترل	پیش‌آزمون	۱۹	۰٫۹۵	-	-	-	-	۱	۰٫۵	-	-
	پس‌آزمون	۰٫۱۵	۰٫۹۰	۵	۰٫۱۰	-	-	-	-	-	-
آزمایش	پیش‌آزمون	۱۸	۰٫۹۰	۱	۰٫۵	-	-	۱	۰٫۵	-	-
	پس‌آزمون	۶	۰٫۳۰	-	-	-	-	۴	۰٫۲۰	۱۰	۰٫۵۰

مؤلفه‌های اساسی اجرای برنامه فلسفه برای کودکان یکی، اجتماع پژوهشی است و دیگری داستان‌محوری، که به دلیل اهمیت ایرانی‌بودن داستان، از داستان‌های خسرو نژاد استفاده شد.

بنابراین، به روش اجتماع پژوهشی و داستان، در ادامه، براساس فرضیه‌های پژوهش، یافته‌ها بیان می‌شود.

فرضیه اول پژوهش: برنامه آموزش فلسفه برای کودکان بر مهارت پرسشگری دانش‌آموزان پایه اول در درس علوم تجربی تأثیر مثبت دارد.

برای آزمون این فرضیه، ابتدا با توجه به شاخص‌های آمار توصیفی، میانگین و انحراف معیار داده‌های حاصل از گروه‌های آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون مقایسه شد. جدول ۵ نشان می‌دهد نمره پرسشگری گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون با میانگین ۳/۱۰، و انحراف معیار ۲/۳۱۵، نسبت به مرحله پیش‌آزمون با میانگین ۱/۲۵، و انحراف معیار ۰/۹۱۰، تفاوت قابل ملاحظه‌ای داشته است، و میانگین و انحراف معیار متغیر پرسشگری در مرحله پس‌آزمون بیشتر شده است. اما در گروه کنترل نمره پرسشگری در پس‌آزمون با میانگین ۱/۲۵، و انحراف معیار ۰/۴۴۴ نسبت به مرحله پیش‌آزمون با میانگین ۱/۲۰، با انحراف معیار ۰/۸۹۴ تفاوت زیادی نداشته است.

جدول ۵. شاخص‌های آمار توصیفی متغیر پرسشگری در گروه‌های مورد مطالعه

گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار
پیش‌آزمون	۲۰	۱/۲۰	۰/۲۰۰
	۲۰	۱/۲۵	۰/۹۱۰
پس‌آزمون	۲۰	۱/۲۵	۰/۰۹۹
	۲۰	۳/۱۰	۲/۳۱۵

برای تعیین معناداری تفاوت میانگین‌ها از آزمون تی برای مقایسه میانگین‌های همبسته بهره گرفته شد. قبل از اجرای آزمون تی، باید همگونی واریانس داده‌ها نیز بررسی شود. برای این منظور آزمون لون اجرا شد (جدول ۶). معنادار بودن آزمون لون نشان داد واریانس داده‌ها همگون نیست. بنابراین، با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان نتیجه گرفت بین میانگین‌های پرسشگری در گروه‌های آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد. با توجه به معنادار بودن نتایج ($P=0/001$)، واریانس‌های دو گروه آزمایش و کنترل یکسان نیست، و داده‌ها از پیش فرض لازم برخوردار بوده و می‌توان عملیات آماری بعدی را انجام داد.

جدول ۶. نتایج آزمون همگونی واریانس‌ها در گروه‌های آزمایش و کنترل

متغیر	آماره لون	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
پرسشگری	۱۲/۱۵۲	۳	۳۶	۰/۰۰۱

با توجه به معناداربودن آزمون لون، مفروضه ناهمگنی واریانس‌ها برقرار شد و آزمون تی همبسته برای مقایسه میانگین پیش‌آزمون دو گروه کنترل و آزمایش برگزار شد. همان‌طور که در جدول ۷ مشاهده می‌شود تی محاسبه شده (۰/۱۷۵) کوچکتر از تی بحرانی است، بنابراین، با توجه به مقدار ($P=۰/۷۸۲$) در سطح ۹۵ درصد اطمینان می‌توان گفت تفاوت بین میانگین‌های هر دو گروه در پیش‌آزمون معنادار نیست.

جدول ۷. نتایج آزمون تی جوامع مستقل برای مقایسه میانگین‌های دو گروه در پیش‌آزمون

گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	آماره	درجه آزادی	سطح معناداری
کنترل	۲۰	۱/۲۰	۰/۸۹۴	۰/۱۷۵	۳۸	۰/۷۸۲
آزمایش	۲۰	۱/۲۵	۰/۹۱۰			

پس از برگزاری جلسات برنامه آموزش فلسفه برای کودکان برای گروه آزمایش، از دو گروه پس‌آزمون گرفته شد و آزمون تی جوامع مستقل برای مقایسه میانگین پس‌آزمون هر دو گروه اجرا شد. با توجه به جدول ۸، آماره تی برابر با ۳/۵۱۰، بزرگتر از مقدار تی بحرانی است، با توجه به مقدار $P=۰/۰۰۱$ ، در سطح اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت تفاوت میان میانگین‌های مورد مقایسه معنادار است در نتیجه، برنامه آموزش فلسفه برای کودکان بر مهارت پرسشگری دانش‌آموزان در گروه آزمایش تأثیر مثبت دارد.

جدول ۸. نتایج آزمون تی جوامع مستقل برای مقایسه میانگین‌های دو گروه در پس‌آزمون

گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	آماره تی	درجه آزادی	سطح معناداری
کنترل	۲۰	۱/۲۵	۰/۴۴۴	۳/۵۱۰	۳۸	۰/۰۰۱
آزمایش	۲۰	۳/۱۰	۲/۳۱۵			

فرضیه دوم پژوهش: بین سطوح پرسشگری دانش‌آموزان پایه اول دبستان، در درس علوم تجربی براساس مؤلفه‌های حیطه شناختی بلوم در پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد.

همان‌طور که در جدول ۹ مشاهده می‌شود، بیشترین تعداد پرسش‌ها در پیش‌آزمون گروه کنترل مربوط به سطح دانش و یک پرسش نیز مربوط به سطح تجزیه و تحلیل است. همچنین، در سایر سطوح پرسشی مشاهده نمی‌شود. همچنین، در پس‌آزمون نیز بیشترین پرسش مربوط به سطح دانش است.

جدول ۹. تحلیل محتوای سطوح پرسشگری با توجه به حیطه شناختی بلوم (گروه کنترل)

ارزیابی	تجزیه و تحلیل	کاربرد	درک و فهم	دانش	
-	۵	-	-	۱۹	پیش‌آزمون
-	-	-	۵	۱۵	پس‌آزمون

برای تعیین معناداری تفاوت بین میانگین‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه کنترل، آزمون تی برای مقایسه میانگین‌های همبسته اجرا شد. قبل از اجرای آزمون تی همگونی واریانس‌ها بررسی شد. براساس جدول ۱۰، معنادار بودن آزمون لون (۰/۰۰۱) نشان می‌دهد واریانس داده‌ها همگون نیست ($P=0/001$). بنابراین، داده‌ها از پیش‌فرض لازم آماری برخوردارند و می‌توان عملیات آماری بعدی را انجام داد.

جدول ۱۰. آزمون همگنی واریانس گروه کنترل

آماره لون	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	معناداری
۲۴	۱	۱۸	۰/۰۰۱

با توجه به جدول ۱۱، در مرحله پیش‌آزمون گروه آزمایش بیشترین تعداد پرسش‌ها مربوط به سطح دانش و یک پرسش مربوط به سطح درک و فهم، و یک پرسش نیز در سطح تجزیه و تحلیل است. ولی در پس‌آزمون بیشترین تعداد پرسش‌ها مربوط به سطح ارزیابی است.

جدول ۱۱. تحلیل محتوای سطوح پرسشگری با توجه به حیطة شناختی بلوم (گروه آزمایش)

ارزیابی	ترکیب	تجزیه و تحلیل	کاربرد	درک و فهم	دانش	
-	-	۱	-	۱	۱۸	پیش‌آزمون
۱۰	-	-	-	۴	۶	پس‌آزمون

برای تعیین معناداری تفاوت بین میانگین‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش از آزمون تی همبسته اجرا شد. ابتدا، همگونی واریانس داده‌ها بررسی شد (جدول ۱۲). معنادار بودن آزمون لون (۰/۰۰۲) نشان می‌دهد واریانس داده‌ها همگون نیست. بنابراین، داده‌ها از پیش‌فرض لازم آماری برخوردارند و می‌توان عملیات آماری بعدی را انجام داد.

جدول ۱۲. آزمون همگنی واریانس گروه آزمایش

سطح معناداری	درجه آزادی ۲	درجه آزادی ۱	آماره لون
۰/۰۰۲	۱۶	۲	۹/۱۲۵

همان‌طور که در جدول ۱۳ مشاهده می‌شود، آماره تی محاسبه‌شده برابر با ۷۹/۳ و بزرگتر از تی بحرانی است، بنابراین، با توجه به سطح معناداری آزمون ($P=0/001$) با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت تفاوت میان میانگین‌های مورد مقایسه معنادار است. بنابراین، می‌توان گفت برنامه آموزش فلسفه برای کودکان به تفاوت معناداری در سطوح مهارت‌های پرسشگری دانش‌آموزان در حیطة شناختی بلوم منجر شده است. بنابراین، برنامه آموزش فلسفه برای کودکان باعث ارتقای سطح پرسش‌های گروه آزمایش از سطح دانش به سطح ارزیابی شده است.

جدول ۱۳. نتایج آزمون تی همبسته گروه آزمایش

سطح معناداری	درجه آزادی	آماره	انحراف معیار	میانگین	تعداد	
۰/۰۰۱	۱۹	۳/۷۹	۰/۹۱۰	۱/۲۵	۲۰	پیش‌آزمون
			۲/۳۱۵	۳/۱۰	۲۰	پس‌آزمون

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر برنامه آموزش فلسفه برای کودکان بر مهارت پرسشگری

دانش‌آموزان پایه اول دوره ابتدایی در درس علوم بود. نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد بین میانگین‌ها و نتایج آزمون تی برای گروه کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود ندارد. ولی در گروه آزمایش بین میانگین‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت وجود داشت و نتایج آزمون تی، نشان‌دهنده معناداری تأثیر است. بنابراین، می‌توان مهارت پرسشگری دانش‌آموزان پایه اول در درس علوم را با ارائه داستان‌های فکری و شرکت در جلسات اجتماع پژوهشی افزایش داد. نتایج پژوهش نشان داد، داستان‌ها با ایجاد پرسش‌های مناسب و استدلال‌های کاربردی و ایجاد تفکر، سبب افزایش تفکر فلسفی و روحیه پرسشگری دانش‌آموزان شده است. این نتایج با نتایج پژوهش‌های موریس^۱ (۲۰۱۶)، ورلی^۲ (۲۰۱۶)، دی ماسی و سنتی^۳ (۲۰۱۶)، طباطبائی و موسوی (۱۳۹۰)، غریبی و همکاران (۱۳۹۲)، اکرمی و قمرانی آقار (۱۳۹۴)، رضائیان و موجه کیانی (۱۳۹۴)، خوشنوا (۱۳۹۴)، و کمالی مطلق و نوشادی (۱۳۹۶) هماهنگ است. نتایج این پژوهش‌ها مبنی بر تأثیر برنامه آموزش فلسفه برای کودکان بر مهارت‌های تفکر و استدلال و پرسشگری است. همچنین، نتایج پژوهش حاضر حاکی از وجود تفاوت معناداری بین سطح پرسش‌های دانش‌آموزان گروه آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون بود. به این صورت که پرسش‌های هر دو گروه در مرحله پیش‌آزمون با توجه به حیطه شناختی بلوم در سطح دانش قرار داشت، ولی در پس‌آزمون سطح پرسش‌های گروه آزمایش به سطح ارزشیابی ارتقا یافت، در حالی که گروه کنترل در سطح دانش قرار داشتند. این نتیجه با نتایج پژوهش‌های کیانی و رضائیان (۱۳۹۴)، و کمالی مطلق و نوشادی (۱۳۹۶) هماهنگ است. نتایج این پژوهش‌ها تأثیر برنامه آموزش فلسفه برای کودکان بر سطح پرسش‌های دانش‌آموزان را با توجه به حیطه شناختی بلوم تأیید کردند. دستاوردهای پژوهش حاضر همچنین، با نظریه کارول مک‌گینس (۱۹۹۹) هماهنگ است. او بیان می‌کند: «تقویت بهتر مهارت‌های تفکر و استدلال با ایجاد آمادگی برای تفکر مناسب، ارتباط دارد.

1. Murriss
2. Worley
3. Di Masi & Santi

درست همان‌گونه که با کسب مهارت‌های خاص و استراتژی‌ها نیز مرتبط است. به همین دلیل، باید کلاس، از نگرشی باز در خصوص ماهیت دانش، برخوردار باشد و فضایی آموزشی ایجاد کند که در آن، صحبت در زمینه فکرکردن، پرسیدن، پیشگویی، مخالفت کردن و تردیدداشتن، نه تنها با صبوری بلکه فعالانه، دنبال شود» (هینز، ۱۳۸۹). همان‌طور که ادبیات منبع مناسبی برای نوشتن است، فلسفه منبع مناسبی برای آموزش تفکر است. علم، فلسفه و ادبیات رشته‌هایی هستند که از آن‌ها ارزش‌های انسانی برگرفته می‌شود و توصیه‌های علمی ارائه می‌دهند. اما ادبیات بسیار وسیع‌تر و پراکنده‌تر از آن است که بتواند منبع آموزش تفکر قرار گیرد و علم نیز بسیار محدود و یک‌دست است. فلسفه با تأکید زیادش بر دقت منطقی و انعطاف گزینه‌ای مناسب برای این کار است (لیپمن، ۲۰۰۳؛ شریفی اسدی، ۱۳۸۷، ص ۹۶).

با توجه به محدودیت‌هایی مانند روش نمونه‌گیری و محدودبودن نمونه به پسران و پایه اول، به دیگر پژوهشگران پیشنهاد می‌شود درباره تأثیر این برنامه در این موضوع‌ها پژوهش کنند: پژوهش در ارتباط با تأثیر برنامه آموزش فلسفه برای کودکان بر دیگر دروس مثل فارسی، ریاضی، هدیه‌های آسمان و ... و در سایر پایه‌ها و مقاطع تحصیلی؛ همچنین، بررسی تأثیر برنامه آموزش فلسفه برای کودکان بر نظم و انضباط، انگیزه و رغبت تحصیلی، علاقمندی و رابطه دانش‌آموزان با معلم و بررسی و مقایسه روش‌های تدریس جدید و مشارکتی با برنامه آموزش فلسفه برای کودکان و میزان تأثیر آن‌ها بر یادگیری دروس در دوره ابتدایی و سایر مقاطع تحصیلی.

منابع

- اسکندری، حسین، و کیانی، ژاله (۱۳۸۶). تأثیر داستان بر افزایش مهارت فلسفه‌ورزی و پرسشگری دانش‌آموزان. *برنامه‌ریزی*، ۲(۱)، ۳۶-۱.
- اکرمی، لیلا، قمرانی و آقار، صدیقه (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش فلسفه به شیوه حلقه کدوکاو بر پرسشگری و نگرش به خلاقیت دانش‌آموزان نابینا. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۴(۴)، ۷۱-۸۰.
- باقری، خسرو (۱۳۸۳). *آسیب‌شناسی تربیت دینی*. تهران: انتشارات مدرسه.
- جعفری، فاطمه، و لیاقت‌دار، سید محمدجواد (۱۳۹۲). روحیه پرسشگری عوامل و زمینه‌های تحقق آن. *رشد تکنولوژی*، ۲۹(۱)، ۱۷-۱۴.
- خسرونژاد، مرتضی (۱۳۸۲). ویژگی‌ها و مسائل فلسفه ادبیات کودک. *علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۲۰(۱)، ۱۲۲-۱۳۵.
- خسرونژاد، مرتضی (۱۳۸۹). *چگونه توانایی اندیشه فلسفی کودکان را افزایش دهیم*. مشهد: به‌نشر.
- خوشنوا، فاطمه (۱۳۹۴). آموزش فلسفه به کودکان و مهارت پرسشگری. *مدیریت ارتباطات*، ۶۱، ۶۲-۶۴.
- راگ، ادوارد کنراد، و براون، جرج (۱۳۸۳). *پرسش‌کردن در دبستان*. ترجمه علیرضا کیامنش و کامران گنجی، تهران: انتشارات رشد.
- 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*، ۵(۱)، ۷۲-۴۹.
- رضائیان، فیروز، و موجه کیانی، کاملیا (۱۳۹۴). تأثیر آموزش فلسفه بر مهارت پرسشگری دانش‌آموزان پایه‌های سوم و چهارم ابتدایی شهر اصفهان. *اولین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی و علوم تربیتی*، شیراز، مؤسسه علوم و فناوری حکیم عرفی شیراز.
- ستاری، علی (۱۳۹۳). *نقد مبانی فلسفی فلسفه برای کودکان*. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- شریفی اسدی، محمدعلی (۱۳۸۷). نگاهی به آموزش فلسفه برای کودکان در ایران و چالش فراروی آن. *معارف عقلی*، ۱۰، ۹۵-۱۱۴.

شعبانی، حسن (۱۳۹۲). روش تدریس پیشرفته (آموزش مهارت‌ها و راهبردهای تفکر). تهران: سمت.

شکیبایی، زهره، گلیجی، یاسر، و خلعتبری، جواد (۱۳۸۹). تأثیر داستان‌های مثنوی معنوی مولانا بر میزان مهارت پرسشگری فلسفی نوجوانان. تحقیقات مدیریت آموزشی، ۶، ۱۳۴-۱۱۷.

طباطبائی، زهرا، و موسوی، مرضیه (۱۳۹۰). بررسی تأثیر برنامه فلسفه برای کودکان در پژوهش‌گری و تفکر انتقادی دانش‌آموزان پایه سوم تا پنجم ابتدایی دبستان علمی شهر ورامین. تفکر و کودک، ۲(۱)، ۷۳-۹۰.

غریبی، حسن، ادیب، یوسف، فتحی آذر، اسکندر، هاشمی، تورج، و قلی‌زاده، زلیخا (۱۳۹۲). اثربخشی راهبردی تفکر بر پرسشگری دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی شهر سنج. تفکر و کودک، ۴(۱)، ۷۹-۹۲.

فیشر، رابرت (۱۳۸۵). بررسی تأثیر برنامه آموزش فلسفه برای کودکان بر مهارت پرسشگری دانش‌آموزان پایه اول دوره ابتدایی در درس علوم. ترجمه مسعود صفایی مقدم و افسانه نجاریان (۱۳۸۵)، اهواز: رسش.

قائدی، یحیی (۱۳۸۵). تربیت شهروند آینده. نوآوری در تربیت شهروندی، ۱۷، ۲۱۰-۱۸۳.

کمالی مطلق، طاهره، و نوشادی، ناصر (۱۳۹۶). تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر سطح پرسشگری دانش‌آموزان در دوره ابتدایی. تفکر و کودک، ۸(۶)، ۱۳-۱.

گوتک، جرالد ال (۱۳۸۰). مکاتب فلسفی و آرای تربیتی. ترجمه محمدجعفر پاک‌سرشت، تهران: انتشارات سمت.

مرعشی، منصور، حقیقی، جمال، بنایی مبارکی، زهرا، و بشلیده، کیومرث (۱۳۸۵). بررسی تأثیر اجتماع پژوهشی بر پرورش مهارت‌های استدلال در دانش‌آموزان دختر پایه سوم راهنمایی. مطالعات برنامه درسی، ۲(۷)، ۹۵-۱۲۲.

ناجی، سعید (۱۳۸۷). کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان. جلد ۱، گفت‌وگو با پیشگامان انقلابی نو در تعلیم و تربیت. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

هینز، جوانا (۱۳۸۹). فیلسوفان کوچک. ترجمه یحیی قائدی، تهران: آبیژ.

یعقوبی، الله‌نظر (۱۳۸۸). تقویت روحیه پرسشگری در دانش‌آموزان. رشد تکنولوژی، ۱، ۴۸-۳۸.

- Cleghor, P. (2002). *Why philosophy for children: Leeson plans*. The University of North Carolina at chapel Hill.
- Di. Masi, D., & Santi, M. (2016). Learning democratic thinking?. *Learning*, 11, 56-57,
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyon, F. S. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Murris, K. (2016). The philosophy for children curriculum: Resisting teacher proof. Texts and the formation of the ideal philosopher child. *Study in Philosophy and Education*, 35(1), 78-63.
- Worley. P. (2016). Philosophy and children. *The Philosophers Magazine*, 72, 120-119.