



## نقش آموزش فلسفه به کودک در یادگیری

دکتر پری ناز بنی سی

گروه روان شناسی و مشاوره ، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران غرب، تهران، ایران

مهتری میرزایی

کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد الکترونیکی، تهران، ایران

### چکیده

در دنیای امروز، تربیت انسان هایی که بتوانند درست فکر کنند موضوعی اساسی است، زیرا فراگیران، برای روبه رو شدن با تحولات شگفت انگیز قرن جدید و انجام تصمیم گیری های مناسب و حل مسائل پیچیده ی جامعه، ناگزیر از کسب مهارت های تفکر هستند. اگر کودکان هنگام اشتغال به تحصیل اندیشیدن، با هم اندیشیدن، و به صورت گروهی کار کردن را نیاموزند، چگونه می توانند به یادگیری ادامه دهند و در جامعه قدم بگذارند از این رو، آماده کردن دانش آموزان برای دنیای فعلی و چالش های آن باید مورد توجه برنامه ریزان درسی مدارس جدید قرار گیرد و کلاس درس به مثابه ی مرکزی برای پرسش و تحقیق تلقی شود. روشن است که این امر از طریق پرورش دادن فرایند تفکر انتقادی در دانش آموزان تحقق می یابد.

واژگان کلیدی: آموزش فلسفه به کودک ، یادگیری

## مقدمه

جهان امروز به سرعت در حال تغییر است به طوری که دانش در پنج سال اخیر دوبرابر شده و تصور بر این است که تا سال ۲۰۲۰ هر ۷۳ روز بشری دوبرابر خواهد شد، همچنین جهان امروز از شکل صنعتی فراتر رفته و به جهان یادگیرنده تغییر شکل یافته است. بر این اساس، پیش‌بینی دانشی واقعی که بتواند در آینده پاسخ‌گوی نیازهای زندگی افراد باشد بسیار مشکل شده است، این وضعیت اقتضا می‌کند که نظام آموزش و پرورش بر آموزش مهارت‌های ضروری برای دریافت اطلاعات، سازمان‌دهی اطلاعات، و استفاده از اطلاعات تمرکز کند (فیشر، ۱۳۸۶، ۱۱).

اگر بخواهیم کودکان را برای چالش‌های آینده آماده کنیم، باید مهارت‌های ویژه‌ای را به آن‌ها بیاموزیم که براساس آن بتوانند بر زندگی و یادگیری خود مسلط شوند، زیرا برای یادگیری نباید پایانی در نظر گرفت. آن‌ها به دانش نیازمندند، اما مهم‌تر از آن، به قابلیت کسب دانش جدید نیازمندند. آنان به دانش نیاز دارند که خود به دست آورده باشند؛ «دانشی که خود تولیدی باز تولید کرده باشند».

شالوده‌ی مهارت‌های فکری کودکان باید از همان سال‌های اولیه‌ی زندگی‌شان پی‌ریزی شود، زیرا فراخ‌اندیشی در همان سال‌هایی آغاز می‌شود که شخصیت کودک شکل می‌گیرد. آن‌ها باید با نگرشی باز به آینده‌ی خود بنگرند، فراخ‌اندیشی باعث می‌شود تا فرد خودمحور نباشد و تعصب نوزد (ماهورزاده و رمضانپور، ۱۳۹۰: ۳۰). از این رو در سال‌های اخیر، علاقه به تقویت مهارت‌های تفکر و بالا بردن سطح یادگیری و با سوادی در نظام آموزش و پرورش جهان به طور فزاینده‌ای رواج یافته است و به دنبال آن از دهه‌ی ۱۹۷۰ نهضت‌های تربیتی متعددی، از جمله آموزش تفکر خلاق، آموز تفکر انتقادی، برنامه‌ی درسی فکورانه، آموزش مهارت‌های حل مسئله، و برنامه‌ی فلسفه برای کودکان گسترش یافتند.

یکی از موفق‌ترین تلاش‌ها، ایجاد برنامه‌ای منسجم در آموزش تفکر برنامه‌ی فلسفه برای کودکان است که ماتیو لیپمن و همکارانش در دانشگاه ماتلکر امریکا آن را تهیه کرده‌اند. این برنامه به منظور فراهم کردن برنامه‌ای تحصیلی در زمینه‌ی کاوش فلسفی برای کودکان از سطح کودکان تا دانشگاه تهیه شده است و هم‌اکنون در بسیاری از کشورهای دنیا در حال اجراست. (فیشر، ۱۳۸۸: ۴۷).

لیپمن (۲۰۰۳) معتقد است که فلسفه برای کودکان اقدامی آموزشی است که به بهبود تفکر در کودکان می‌پردازد و از فلسفه، به منزله‌ی شیوه‌ای برای پرورش تفکر اخلاقی، تفکر انتقادی، و تفکر خلاق بهره می‌برد. لیپمن و همکارانش معتقدند که منظور از آموزش فلسفه به کودکان آموختن روش تفکر فلسفی است، از طریق گفت و گوهای فلسفی که اغلب به روش سقراطی است. بنابر این، در نظر گرفتن فلسفه در معنایی که حامیان آموزش فلسفه به کودکان آن را دنبال می‌کنند نمونه‌ای از رویکرد پژوهشی به تعلیم و تربیت است (به نقل از صفایی مقدم و دیگران، ۱۳۸۹: ۸۴).

از زمان سقراط، خردجویی به معنای گفت و گو و تبادل افکار دانسته شده است. فلسفه با شگفتی و جست و جو برای یافتن اساسی‌ترین پرسش‌ها درباره‌ی زندگی انسان، از طریق گفت و گو، شروع می‌شود. کودکان هم می‌توانند در گفت و گو درباره‌ی پرسش‌های عمیق و معماگونه شرکت کنند (فیشر، ۱۳۸۶: ۲۶۸). لیپمن همین سنت را راهی برای بنیان‌گذاری فلسفه در برنامه مدارس برگزید. او به پیروی از ویگوتسکی بر آن است که زبان ابزار لازم را برای تفکر فراهم می‌کند و کودکان با مشارکت و همکاری قادر است که زبان ابزار لازم را برای تفکر فراهم می‌کند و کودکان با مشارکت و همکاری قادر به تفکر در سطح بالاتری می‌شوند. هدف لیپمن بهره گرفتن از سائق‌های اجتماعی کودکان و استفاده از گفت و گوی به منزله‌ی راهی برای پرورش تفکر در کودکان است.

زمانی که برنامه‌ی فلسفه برای کودکان اجرا می‌شود هدف آن آموزش فلسفه (مجموعه‌ای از آرای فلسفی)، به منزله‌ی موضوع درسی، به کودکان نیست، بلکه هدف این است که از طریق گفت و گوهای کلاسی روش فلسفی را به کودکان آموزش دهد: روش



## دومین همایش بین المللی و چهارمین همایش ملی پژوهش های مدیریت و علوم انسانی

دانشگاه تهران - ۳۰ آذر ۹۶

فلسفی یعنی روش تحقیق مدلل و تحلیل منطقی که اغلب به منزله‌ی روش سقراطی از آن نام برده می‌شود.

روش‌های آموزش فلسفه به کودکان، که لیپمن و همکارانش مطرح کرده‌اند، بر رابطه‌ی نزدیک معلم و شاگرد و ایجاد انگیزه برای آغاز بحث و گفت و گو از طریق داستان، قطعه شعر، یا بیان واقعه‌ای، و امثال آن تأکید دارد. در این روش، به دانش‌آموزان فرصت داده می‌شود تا به تفکر بپردازند و سپس وارد گفت‌وگوهای گروهی شوند. این گفت‌وگوها باعث تفکر و تعمق بیشتر می‌شوند و می‌توانند گروه‌های کاوش گر فلسفی را در مسائل گوناگون شکل دهند و مدرسه را به مکانی برای پژوهش و اندیشه‌ورزی تبدیل کنند. در این برنامه دانش‌آموزان به کاوش گرانی ماهر و جوان تبدیل می‌شوند. کاوش گر بودن مفهوم اصلی این الگوست و مراد از آن جست‌وجوگری فعال بودن و پرسش‌گری مصرّ بودن و داشتن هشیاری دائمی برای مشاهده‌ی ارتباطات و اختلافات و آمادگی همیشگی برای مقایسه، مقابله، تحلیل، و مطرح کردن فرضیه، تجربه، مشاهده، سنجش و امتحان است (قراملکی، ۱۳۸۴: ۲۸).

فلسفه برای کودکان نوعی تعلیم و تربیت است که روش‌ها و محتوای فلسفی و ایده‌های عمل‌گرایانه‌ی «اجتماع پژوهشی» را، به منظور کسب مهارت‌های تفکر مهارت‌های اجتماعی، و دیدگاه‌های لازم برای شهروند دموکراتیک، تلفیق می‌کند، این برنامه درصدد است به کودکان، که شهروندان و دانشمندان فردا هستند، یاد دهد که تا حد امکان خودشان برای خود فکر کنند و تصمیم بگیرند.

برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان به روش کاوش‌گری فلسفی و اجتماع پژوهشی انجام می‌شود. اساس کاوش‌گری فلسفی از سقراط نشئت گرفته است. برای سقراط مسیر دانستن با شناخت نادانی فرد آغاز می‌شود و معلم نقش ماما را دارد که با پرسیدن حقیقت را آشکار می‌کند و کمک می‌کند که ایده‌ها و عقاید متولد شوند (ناجی، ۱۳۸۹: ۱/ ۴۱).

ایده‌ی «مشارکت به روش اجتماعی پژوهشی» را اولین بار فیلسوف عمل‌گرای امریکایی یف چارلز پیرس، به کار گرفت. او بر آن است ما در تولید علم مشارکت کننده‌ایم، نه تماشاگر. او تأکید دارد که دانش چهارچوبی قطعی ندارد، بلکه چهارچوبی تبیینی دارد (قائدی، ۱۳۸۳: ۴۱).

لیپمن از این واژه برداشت دیگری دارد. او کلاس درس را آزمایشگاه و مهم‌ترین فعالیت فراگیران را پژوهش تلقی می‌کند. طبق نظر وی، کلاس درس زمانی به اهداف واقعی خود دست می‌یابد که در پژوهش غوطه‌ور شود و در آن همه کس و همه چیز به پژوهش دعوت شود. در این حالت است که اجتماع پژوهشی شکل می‌گیرد، افکار پرورش می‌یابد، خلاقیت رشد می‌کند، و اصول اخلاقی، یعنی تحمل و مدارا و سعه‌ی صدر و پذیرش ابهام، نمود عینی پیدا می‌کند (جهانی، ۱۳۸۱: ۴۱).

لیپمن، برای این که تحقیق و کندوکاو را محور آموزش و پرورش کند، پیشنهاد می‌دهد که کلاس درس تبدیل به حلقه‌ها یا اجتماع‌هایی شود که در آن‌ها از رابطه‌ی دوستی و همکاری برای مشارکت مثبت در فضای آموزشی استقبال شود. این فضای مشارکت مثبت جانشین فضای رقابتی و نیمه‌خصمانه‌ای می‌شود که در بسیاری از کلاس‌های سنتی رواج دارد. ویژگی‌های خاص حلقه‌های کندوکاو عبارت‌اند از:

تأمل و تعمق غیرخصمانه، شناخت‌های مشترک، خود اصلاحی، فرهنگ و تخیل فلسفی، تقویت توانایی مطالعه، و درک عمیق متون براساس دیالوگ و گفت و گو و لذت بردن از آن‌ها (ناجی، ۱۳۸۹: ۱۲۶/۱).

### تفکر انتقادی

ادبیات پژوهشی در زمینه تفکر انتقادی نشان می‌دهد که تعاریف گوناگونی برای تفکر انتقادی ارائه شده است. دیوئی تفکر انتقادی را قضاوت معلق یا تردد سالم (نقد سازنده) و پرهیز از تعجیل در قضاوت تعریف می‌کند. به عبارت دیگر او تفکر انتقادی را بررسی فعال، پایدار، و دقیق هر عقیده و دانش می‌داند (شعبانی، ۱۳۸۲). پاول (۱۹۹۲) تفکر انتقادی را در دو معنای محدود و وسیع مطرح می‌کند. تفکر انتقادی در معنای محدود مجموعه‌ای از مهارت‌های فنی است که فقط برای انتقاد از دیدگاه‌های مخالف

استفاده می‌شود. اما در معنای وسیع ویژگی‌های منشی و شخصیتی را نیز در بر می‌گیرد و به بررسی گرایش‌ها و تمایلات خودمحوورانه و جامعه‌گرایانه‌ای اطلاق می‌شود که در قلب عقاید و به صورت پنهان قرار دارند. برخی از روان‌شناسان برای تعریف تفکر انتقادی به طبقه‌بندی بلوم اشاره کرده‌اند؛ تفکر انتقادی در طبقه‌بندی لوم نوعی حل مسئله است اما علاوه بر حل مسئله دارای عناصری از بالاترین سطوح این طبقه‌بندی یعنی تحلیل، ترکیب، و ارزشیابی نیز هست (سیف، ۱۳۸۰).

برخی صاحب‌نظران تفکر انتقادی را شامل چهار مؤلفه دانسته‌اند که موارد ذیل را در بر می‌گیرد:

(الف) پرسش‌گریک پرسیدن سؤالات مناسب از خود و دیگران برای فهمیدن دقیق‌تر مطلب یا مسله‌ی مطرح شده؛

(ب) اطلاعات: جمع‌آوری اطلاعات از منابع گوناگون درباره‌ی مطلب یا مسله‌ی مطرح شده؛

(ج) ارزیابی: بررسی و ارزیابی اطلاعات جمع‌آوری شده درباره‌ی مطلب و ارزش‌گذاری آن‌ها؛

(د) نتیجه‌گیری: در نظر گرفتن و انتخاب بهترین و صحیح‌تری مفهوم یا راه‌حل برای مسله‌ی مطرح شده (گنجی و دیگران، ۱۳۹۲).

فیشرفکر انتقادی را توانایی پرورش دیدگاه متعادل توأم با فراخ‌اندیشی و بی‌غرضی تعریف می‌کند. انجمن فلسفه‌ی آمریکا نیز تعریفی جامع و مورد توافق همگانی برای تفکر انتقادی ارائه کرده است که شامل مؤلفه‌های عاطفی و شناختی است: «ما معتقدیم که تفکر انتقادی قضاوت هدفمند و خود سامان‌بخش است که بر تعبیر، تحلیل، ارزیابی، و استنباط و همچنین تبیین ملاحظات موقعیتی، روش‌شناختی، ملاکی، و مفهومی مبتنی است» (بدری گرگری و همکاران، ۱۳۸۹: ۱۹۱).

مقایسه‌ی مفهوم تفکر انتقادی با تفکر معمولی می‌تواند به روشن شدن بیشتر این مفهوم کمک کند. در تفکر معمولی فرد به حدس زدن، ترجیح دادن، باور کردن، ترکیب، و فهرست کردن می‌پردازد، ولی در تفکر انتقادی فرد نقاد به تخمین زدن، ارزشیابی، طبقه‌بندی، فرضیه‌سازی، تحلیل کردن، و استدلال روی می‌آورد. مهارت‌های تفکر انتقادی مثل سایر مهارت‌های فکری قابل آموزش و پرورش دارند. مدرسه‌کانن آموزش و کتاب‌های درسی مهم‌ترین وسیله‌ی آموزش است که غالباً اهداف آموزش از طریق آن قابل محقق می‌شود. آموزش تفکر انتقادی تنها آموزشی است که گر از ساده‌نگری و پذیرش بی‌چون و چرای مسائل را به ژرف‌نگری و انتخاب آزادانه تسهیل می‌کند و توانایی محصلان را برای درک مسائل افزایش می‌دهد. توجه کردن به اهداف آموزش مانند پرورش تفکر انتقادی و حل مسئله - در بهره‌مندی از روش‌های مناسب آموزش امکان‌پذیر است. اما متأسفانه معلمان بهبود مهارت‌های تفکر انتقادی را درباره‌ی دانش‌آموزان خود انجام نمی‌دهند، در صورتی که توانایی دانش‌آموزان در تفکر به صورت انتقادی در تصمیم‌گیری‌های مهم در کلاس درس رشد می‌یابد. بنابر این، روش‌های تدریس مورد استفاده باید پرورش تفکر انتقادی را بیش‌تر از حفظ کردن صرف محتوا در نظر داشته باشد. از این رو، بهتر است آموزش تفکر انتقادی به مثابه‌ی هدف اصلی آموزش و پرورش و تدریس تفکر به منزله‌ی نکته‌ی پایه برای یادگیری معرفی شوند (معروفی و دیگران، ۱۳۹۰).

پرسش‌گری متقابل هدایت شده بخشی از روش‌های یادگیری مشارکتی است و مهم‌ترین شیوه‌ی دیدگاه ساخت‌گرایی محسوب می‌شود. رویکرد پرسش‌گری متقابل هدایت شده، در گروه همتایان، براساس معرفت‌شناسی ساخت‌گرایی معرفی شده است و در این دیدگاه دانش در بستر تعاملات اجتماعی شکل می‌گیرد. مطابق این نظریه فراگیران دارای ساخت‌هایی شناختی هستند که در جریان فرایند ساخت‌گرایی فعال می‌شوند. «پرسش‌گری متقابل هدایت شده در گروه همتایان» از راهبردهای تعاملی معرفی شده است که به اعتقاد کینگ برای پرورش تفکر انتقادی موثر است. وی مدعی است که کاربرد این راهبردها نوع برنامه‌ی درسی می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا موضوعات ارائه شده، از طریق سخنرانی‌ها و یا سایر انواع ارائه مطالب درسی، را فعالانه پردازش کنند.

در پرسش‌گری متقابل هدایت شده یادگیری در بستر تعاملات اجتماعی شکل می‌گیرد و فعالیت‌های هدفمند و محیطی قانند ساخت‌های شناختی فراگیران را تغییر دهند. هر چند آموزش تفکر انتقادی به طور انفرادی می‌تواند اجرا شود و یا فراگیر به مهارت



شناختی دست یابد، ولی هدف در پرسش‌گری متقابل هدایت شده در گروه همتایان یادگیری از طریق تعاملات اجتماعی است و تأکید معلم برای ایجاد محیط اجتماعی و تعاملات با این هدف انجام می‌شو تا فراگیر تحت تأثیر این موقعیت‌ها قرار گیرد و تغییر در ساخت شناختی وی ایجاد شود. (وقار سیدین و دیگران، ۱۳۸۷).

فنون پرسش‌گری مطلوب از مدت‌ها پیش به مثابه‌ی ابزار اصلی معلمان کارآمد معرفی شده است و پژوهش‌ها نشان داده‌اند که تفاوت‌های موجود در تفکر و استدلال دانش‌آموزان را می‌توان به زمینه‌ای نسبت داد که معلمان برای طرح سؤال فراهم می‌کنند. طبق نظر وی (۲۰۰۸) معلمان سوال‌های اندکی مطرح می‌سازند که دانش‌آموزان را به استفاده از مهارت‌های سطح بالا ترغیب کنند.

راهبرد پرسش‌گری متقابل هدایت شده برای پرورش تفکر انتقادی مورد تأیید دیدگاه‌های شناختی، فراشناختی، و ساخت‌گرایی یادگیری است. نظریه‌پردازان شناختی، در فرایند یادگیری، به دانش‌آموزان همچون پردازش‌کنندگان فعال اطلاعات می‌نگرند؛ کسانی که تجربه می‌کنند، برای حل مسائل به جست‌وجوی اطلاعات می‌پردازند، در ساختار ذهن خود آن‌چه را که برای حل مسائل جدید مفید تشخیص می‌دهند به کار می‌گیرند، و به جای این که به طور انفعالی تحت تأثیر محیط قرار گیرند فعالانه انتخاب، تمرین و توجه می‌کنند.

#### نظریه‌ی لیپمن

برنامه‌ی لیپمن در فلسفه برای کودکان را در درجه‌ی اول می‌توان نهضتی در آموزش و پرورش کودکان دانست. در این برنامه به جای آنکه دانش‌آموزان نتایج به دست آمده توسط دیگران را صرفاً به خاطر بسپارند و بدون دخالت و اظهارنظر آنها را بپذیرند، بر سر هر موضوع، گفتگو، تحقیق و پژوهش می‌کنند به گونه‌ای که در عمل به کاوشگرانی ماهر و جوان تبدیل می‌شوند. کاوشگر بودن مقوم اصلی این الگو است و مراد از آن جست‌وجوی فعال و پرسشگر مصر بودن و هوشیاری دائمی برای مشاهده‌ی ارتباطات و اختلافات، آمادگی همیشگی داشتن برای مقایسه، مقابله و تحلیل و ارائه‌ی فرضیه، تجربه، مشاهده، سنجش و امتحان است. امروزه تمایز واضحی میان «آموزش برای تفکر» و «آموزش درباره‌ی تفکر» وجود دارد. فلسفه برای کودکان بر مورد اول یعنی «آموزش برای تفکر» تأکید می‌کند. با این درک که تفکر در مورد یک مسأله می‌تواند «درباره» هر امری حتی فرایند تفکر باشد، ولی آموزش درباره‌ی تفکر بیش از آموختن درباره‌ی اقیانوس‌ها و پروانه‌ها و ... پیشرفت توانایی‌های فرایند تفکر فرد را تضمین نمی‌کند.

لیپمن با انتقاد از آموزش‌های رایج، آنها را به این دلیل محکوم می‌کند که مانع تربیت متفکران مستقلند. او معتقد است اگر دانش‌آموزان به صورت «کاوش مشترک کلاسی» سازماندهی شوند به نتایج مثبت خواهند رسید. در حالی که در برنامه‌ی قبلی آموزشی این نتایج وجود ندارند. آثار مهمی بر شمرد. ۱- خود اصلاحی، از آنجا که دانش‌آموزان از نقطه نظرهای متفاوت به موضوع بحث می‌پردازند و ناخودآگاه در این گفتگو به جمع‌بندی نسبت به آن موضوع می‌رسند، به توانایی خود اصلاحگری برای رفع اشتباهات خود دست می‌یابند. این گروه با مواجهه‌ی جدی نسبت به رخنه‌ها و قصورها نه تنها در مقام توجیه آنها بر نمی‌آیند بلکه به فهم عمیق‌تر و تأمل و ژرف نگری در آنها می‌پردازند.

۲- داشتن حساسیت معقول نسبت به زمینه، فلسفه برای کودکان فعالانه در جست‌وجوی تشویق و تقویت چنین حساسیتی است. تفکر بدون آگاهی از درجات کیفی مشخص از وضعیت‌های فردی به منظور نظریه‌پردازی و استنتاج بی‌مهابا از مبانی، به انحراف کشیده می‌شود. حساسیت به زمینه الزامی است، در نتیجه قوانین اگر در وضعیتی که اخذ شده‌اند نامناسب باشند کارآیی ندارند و وحدت زمینه جزئی و مشخص نه تنها برای تحقیقاتی که استنباطات اخلاقی دارند بلکه برای همه‌ی موارد پژوهشی باید به طور صحیح لحاظ شود.



۳- داوری بر پایه‌ی اعتماد بر ملاکها، تفکری که به قضاوت می‌انجامد، کاربردی است و متفکر کارآزموده کسی است که به تأمل مبتنی بر عمل عادت دارد. تمارینی که در برنامه‌ی فلسفه برای کودکان طراحی شده است، توانایی دانش‌آموزان را برای ارائه قضاوت‌های عملی افزایش می‌دهد. چنین قضاوتی نیازمند ملاک است زیرا قضاوت صحیح باید بر مبنای استفاده از دلایل قوی و معتبر باشد و مسلم است که هر فعالیت، چه کار و پیشه و چه پژوهش و تحقیق، دلایل خاص خود را برای قضاوت می‌طلبد که ملاک و معیار سنجش در آن فن یا علم می‌گردد. برای مثال ملاک قضاوت در مورد فن معماری شامل موارد ارزیابی مانند ایمنی، کارآرایی و زیبایی است ولی در فنون و علم دیگر معیار قضاوت تغییر می‌کند. در برنامه‌ی فلسفه برای کودکان، آنان در عمل می‌آموزند که در مقام داوری و قضاوت به ملاک سنجش نیاز دارند و رد یا اثبات نظریه‌ای بدون دلیل، اخلاقی و مقبول نیست.

با تأمل در ویژگی‌های یاد شده فلسفه برای کودکان را چنین می‌توان تعریف کرد: برنامه‌ای برای آموزش تفکر نقاد و خلاق در درک ماهیت موضوعات فلسفی میان کودکان با تأکید بر سه محور خود اصلاحگری، داشتن حساسیت مقبول نسبت به زمینه و داوری بر پایه‌ی اعتماد بر ملاکها. آن مارگارت شارپ و رونالد الف رید برنامه‌ی لیپمن برای دستیابی به چنین دخی را اینگونه تعریف کرده‌اند: فلسفه برای کودکان یک روش تفکر مباحثه‌ای است که با ۲۵ قرن نظرات مختلف و نظام‌های فکری ارتباط دارد. آرای که ماهیت عالم، خصوصیات یک زندگی خوب و پرورش خرد را مورد مطالعه قرار می‌دهند. بنابر این ارائه‌ی هرگونه الگویی برای فلسفه برای کودکان در رهیافت لیپمن محتاج دو رکن اساسی است: مهارت‌های منطقی و مهارت‌های رفتار ارتباطی. زیرا کودکان در این الگو محققانی تربیت می‌شوند که از توانایی اندیشه‌ورزی روشمند و اخلاق پژوهش‌گرویی برخوردارند. هدف فلسفه برای کودکان با روی آوری لیپمن ایجاد تفکر اثربخش، انتقادی و مستدل در کودکان و پرورش آن است.

فرایند رشد تفکر در کودکان چند هدف عمده را تعقیب می‌کند. از جمله:

- ۱- کودکان خودباور شده و برای فعالیت‌های فکری خود ارزش قائل می‌شوند.
- ۲- کودکان از فعالیت‌های فکری نه تنها خسته نمی‌شوند که آن را تفریحی لذت‌بخش می‌یابند.
- ۳- کودکان به طور خودکار و با حمایت مربی به قواعد منطقی استدلال و گفتگو دست می‌یابند.
- ۴- احترام به عقاید یکدیگر، پس از آموزش عملی و ممارست، به صورت یک عادت در آنها در می‌آید.
- ۵- تسلیم خام و بی‌چون و چرا شدن در مقابل هر عقیده‌ای، و در نتیجه پیامدهای اجتماعی-اخلاقی و اعتقادی این تسلیم‌ها در میان کودکان کاهش می‌یابد.
- ۶- کودکان انتقادپذیر شده و رد عقایدشان را به صورت مستدل و به راحتی می‌پذیرند.
- ۷- کودکان در تضارب و تراحم آرا صبور و شکیبا می‌شوند.
- ۸- دستیابی به ماهیت مفاهیم برای آنان مهم شده به علمی کمتر از فلسفه در به دست آوردن این ماهیت رضایت نمی‌دهند.
- ۹- در ارتباطات اجتماعی به راحتی ابراز عقیده کرد و خودسانسوری نمی‌کنند.
- ۱۰- با یکدیگر برخوردی صادقانه و به دور از نفاق و دورویی پیدا می‌کنند.
- ۱۱- مهارت می‌یابند که مشکلات خود را به مسائل قابل حل تبدیل کنند.

### شیوه‌ی برنی فیر در فلسفه برای کودکان

همراه با گسترش فلسفه برای کودکان در روی آورد لیپمن، چند سبک و الگوی دیگر در این زمینه با همین نام یا نام‌های مشابه پرورش یافته‌اند.

- ۱- «فلسفه با کودکان» این روی آورد به عنوان شاخه‌ای از فلسفه برای کودکان اما با فعالیتی کاملاً متفاوت رشد کرد.



## دومین همایش بین‌المللی و چهارمین همایش ملی پژوهش‌های مدیریتی و علوم انسانی

دانشگاه تهران - ۳۰ آذر ۹۶

در فلسفه با کودکان ما با آموزش آرای فلسفی به کودکان روبه‌روایم. اما این آموزش به طریق همان بحث‌ها و گفت‌وگوهای رایج در فلسفه برای کودکان صورت می‌گیرد. در این الگو هدف، پرورش فلاسفه جوان است (لیپمن، ۲۰۰۳).

۲- «فلسفه برای کودکان»، با سبکی که برنی فیر ارائه می‌دهد نیز روش دیگری در همین روی آورد است. در این روش داستان یا متنی ساخته و یا خوانده نمی‌شود و سؤال مهم نیز از طرف خود کودکان نیز مطرح نمی‌گردد، بلکه طراح سوال مربی است و تنها پاسخ‌ها و گفتگوها از طریق کودکان صورت می‌گیرد.

برای آشنایی اجمالی با سبک برنی فیر یکی از کارگاه‌های آموزشی وی را در فلسفه برای کودکان که در یکی از دبیرستان‌های پسرانه‌ی تهران (۱۳۸۳ ش) برگزار شد. در این کارگاه دانش‌آموزان از پایه‌ی سوم دبیرستان و در حدود سن ۱۶-۱۷ و به تعداد ۲۴ نفر بودند. در انتخاب این تعداد سعی شده بود، افرادی باشند که در بیان نظرات خود راحت، و به دور از خود سانسوری و وسواس عمل می‌کنند، تا جمع بتوانند در زمان کمتری به اصل بحث کشیده شوند. گفتگو تنها میان برنی فیر، مترجم و دانش‌آموزان صورت می‌پذیرفت. در لحظه شروع، به درخواست برنی فیر، آرایش صندلی‌ها از حالت کلاسی به صورت دایره تغییر شکل داده شد. دلیلی که از طرف او ارائه شد مثالی از فیلم‌های وسترن است: «یک قانون است که می‌گوید همیشه پشتتان به دیوار باشد و به کسی که پشت سر شما نشسته اعتماد نکنید زیرا ممکن است شما مورد تیراندازی قرار گیرید». برای آشنا کردن دانش‌آموزان با قواعد این گفتگو به یک تمرین می‌پردازد، در این تمرین او سوالی مطرح می‌کند: «ما می‌خواهیم در اینجا تمرین انجام دهیم، هر کسی موافق نیست دستش را بالا ببرد». این سؤال آغاز یک گفتگو می‌شود؛ گفتگویی که سؤالات پی در پی آن را به پیش می‌برد. اما او از این بحث‌ها برای آماده‌سازی جمع، جهت یک درگیری فکری استفاده می‌کند زیرا می‌خواهد مطالب و قوانین بحث را به آنها به طور غیرمستقیم تفهیم کند. قوانین به دست آمده عبارتند از:

- ۱- به سؤال نباید به سؤالی دیگر پاسخ داد.
- ۲- از طفره رفتن از پاسخ باید خودداری کرد.
- ۳- پاسخ‌ها باید واضح و روشن باشند.
- ۴- پاسخ با سؤال مطابقت داشته باشد. مثلاً اگر سؤالی از چرایی است، علت یا دلیل می‌طلبد اما اگر سؤال طلب موافقت یا مخالفت می‌کند، فقط باید به جواب «بله» یا «نه» بسنده کرد. این قاعده از حیث روش‌شناسی اهمیت فراوانی دارد و پایبندی به آن می‌تواند بهره‌وری مذاکره را افزایش دهد. برای نمونه در موارد فراوانی، سؤال از علت است اما پاسخ مبین دلیل است و یا برعکس. در چنین مواردی جریان مذاکره و بحث به انحراف کشیده می‌شود.
- ۵- استفاده از کلمات باید دقیق و بجا باشد.
- ۶- از کلمات برای بیان مطلب استفاده کنیم نه اینکه از کلمات به گونه‌ای استفاده شود که مطلبی بیان نشود.
- ۷- به راحتی نظرات مخالف یکدیگر را بیان کرده و با شرم و خودسانسوری از ابراز عقیده‌ی واقعی جلوگیری نکنیم.
- ۸- تحمل نظرات مخالف را داشته باشیم.
- ۹- در پاسخ دادن و گوش کردن صبور باشیم، به عبارت دیگر با دقت گوش کنیم، با صبر و حوصله فکر کنیم و از شتابزدگی خودداری کنیم.
- ۱۰- تعویض نظر قبلی به نظری جدید بلامانع است.
- ۱۱- دانش‌آموز و مربی باید بر تفهیم یکدیگر اعتماد داشته باشند. نه مربی اجازه دارد دانش‌آموز را به درک نکردن محکوم کند و نه دانش‌آموزان اجازه دارند چنین اتهامی به مربی بزنند.
- ۱۲- این گفتگو باید باعث یادگیری مطلبی جدید شود و مربی با سؤال‌های به موقع از دانش‌آموزان این فراگیری را طلب کند.
- ۱۳- تشکر از یکدیگر در صورتی که از دوستانتان مطلبی یاد گرفتید الزامی و اخلاقی است.

۱۴- تأکید بر اینکه انسان را با دو خصیصه‌ی حرف زدن و فکر کردن می‌توان شناخت و از این رو انسان‌ها عاشق مسأله‌اند. تأمل در قواعد یاد شده نشان می‌دهد در الگوی برنی فیروزضابطی بر مذاکره‌ی گروهی حاکم است که رعایت آنها کارآیی و اثربخشی کارگروهی را افزایش می‌دهد. در تدوین این قواعد سعی شده است تا آنها مانع خلاقیت افراد نشوند. پس از آمادگی کلاس و آشنا شدن به اصول و قواعد سؤال اصلی مطرح می‌شود. دانش‌آموزان با این سؤال روبرو می‌شوند: چه چیزی مهم است؟ همین سؤال برای کودکان ۱۰-۹ ساله در کارگاه آموزشی P4C در همایش جهانی حکمت متعالیه و ملاصدرا مطرح شد.

قبل از آنکه دانش‌آموزان پاسخ به این سؤال را بنویسند، مربی از آنان می‌خواهد که اگر با این سؤال مشکلی دارند مطرح کنند و چنانچه مشکلی مطرح می‌شود، پاسخ را نیز از دانش‌آموزان دیگر دریافت می‌کند. سپس از آنان می‌خواهد که پاسخ به سؤال اصلی تنها یک جمله‌ی کوتاه همراه با دلیل باشد و هر کس بدون مشورت و با تمرکز کامل جواب دهد. هم پاسخ‌ها به گفتگو گذاشته می‌شوند و هم پاسخ ندادن‌ها بررسی می‌شوند. از دانش‌آموزان مصرأ خواسته می‌شود که تفکر کنند و اگر کلمه‌ای به ذهنشان خطور می‌کند آن را یادداشت نمایند. تأکید می‌شود که مهم نیست اگر پاسخی از نظر دیگران غلط باشد، بلکه این مهم است که پاسخ کاملاً با سؤال منطبق باشد و قوانین جواب در آن رعایت شده باشد. یکی از پاسخها بر روی تخته همراه با نام پاسخ‌دهنده نوشته شده و به بحث گذاشته می‌شود. این بحث بر محور تشخیص درست مسأله استوار است: آیا به این سؤال پاسخ داده شده است؟ آیا این پاسخ دلیل هم به همراه دارد؟ پس از احساس اینکه کلاس برای ادامه‌ی تفکو آمادگی ندارد، این برنامه به ارزیابی گذاشته می‌ود. در این ارزیابی دانش‌آموزانی که نظر مثبت داشتند به مطالب زیر اشاره کردند: ۱- یاد گرفتن که باید مطابق با سؤال پاسخ دهم زیرا سؤال‌های مشخص جواب‌های مشخص دارد. ۲- مجبور شدم فکر کنم و خود «فکر کردن» ارزشمند است. ۳- ما اجتماعی زندگی می‌کنیم پس باید با یکدیگر در گفتگوهایمان اعتماد کنیم. ۴- یاد گرفتن که سعی می‌کنم ابتدا خودم جواب سؤال را به دست آورم. ۵- یاد گرفتن که پشتم به دیوار باشد. عده‌ای از دانش‌آموزان نیز فعالیت برنی فیروز را با استناد بر این دلایل نقد کردند: ۱- من مطلب جدیدی یاد نگرفتم زیرا می‌دانستم که باید فکر کنم. ۲- با بله و خیر طلبیدن مطلبی به اندوخته‌های ما اضافه نمی‌شود ولی اگر نظرات خودتان را در سؤال‌ها می‌دادید مطلب جدیدی یاد می‌گرفتیم. ۳- شما عقایدتان را تحمیل می‌کنید و آن اینکه بچه‌ها را به پاسخ‌های مشخص دادن محدود می‌کنید، مثل مواردی که می‌خواهید دانش‌آموز با پاسخ بله یا خیر جواب دهد.

### نتیجه‌گیری

صاحب‌نظران زیادی از آموزش‌پذیر بودن مهارت‌های تفکر حمایت کرده‌اند و نشان داده‌اند که تفکر انتقادی را می‌توان از طریق تمرین و آموزش افزایش داد به هر حال تفکر انتقادی چیزی نیست که ضرورتاً با رشد افراد همراه شود، بلکه باید آموزش داده شود. تفکر انتقادی مهارتی است که ممکن است در هر فردی پیشرفت پیدا کند یا بهبود یابد. فیشر تفکر انتقادی را توانایی پرورش دیدگاه متعادل توأم با فراخ‌اندیشی و بی‌غرضی تعریف می‌کند. از دیدگاه او روش‌های گوناگونی وجود دارد که از طریق آن‌ها می‌توانیم کودکان را تشویق کنیم تا نظر دیگران را درک و تجربه کنند (فیشر، ۱۳۸۶). از طرف دیگر، شواهد تجربی کمتری نیز درباره‌ی رشد و پرورش تفکر انتقادی دانش‌آموزان وجود دارد. اغلب تحقیقات انجام شده در این زمینه مربوط به دانشجویان و بزرگسال است. اگرچه رویکردهای گوناگونی برای آموزش تفکر انتقادی وجود دارد، اما نظر متخصصان تعلیم و تربیت را در دو دیدگاه عمده می‌توان دسته‌بندی نمود. برخی از مربیان و محققان به رویکرد غیرمستقیم معتقدند که در آن معلمان و ساختار درسی موجب رشد تفکر انتقادی می‌شوند، بدون این که آموزش مستقیمی در زمینه‌ی مهارت‌های تفکر انتقادی انجام شده باشد. این روش دارای امتیازهایی مانند بی‌نیازی از محتوای درسی اضافی در برنامه‌ی درسی مدارس است و از طریق موضوعات گوناگون درسی





می‌توان چگونگی فکر کردن را به فراگیران آموخت. در دیدگاه دوم، مریبان و محققان معتقدند که باید مهارت‌های تفکر انتقادی به صورت مستقیم و روشن آموزش داده شود. در آموزش به شیوه‌ی مستقیم فرض می‌شود که تدریس مهارت‌های تفکر توسط موضوعات گوناگون رسی نتیجه‌بخش نیست، در نتیجه باید درسی با همین عنوان در برنامه‌های آموزشی گنجانده شود. بدین طریق امکان یادگیری مهارت‌های تفکر به شیوه‌ی مستقیم میسر خواهد بود. یادگیری مشارکتی، از روش‌های غیرمستقیم آموزش تفکر انتقادی است و در آن فراگیران، ضمن تفکر درباره‌ی مسائل انتزاعی، در گروه‌های کوچک برای رسیدن به یک هدف مشترک با یکدیگر کار می‌کنند و در اثر تبادل نظرات در این گروه‌ها تفکر انتقادی آنان نیز بهبود پیدا می‌کند (رنجبر، ۱۳۸۵). طبق نظر جانسون (۱۹۹۸) شواهد قانع‌کننده‌ای وجود دارد که گروه‌های یادگیری مشارکتی به سطوح بالاتری از فکر دست می‌یابند و اطلاعات و یافته‌ها را طولانی‌تر از فراگیرانی که خاطر می‌سپارند که کاملاً به شکل انفرادی عمل کرده‌اند.

منابع

- ۹
- بدری گرگری، رحیم، اسکندر فتحی آذر، سید داوود حسینی نسب و محمد مقدم واحد (۱۳۸۹). «تأثیر بازاندیشی در عمل بر تفکر انتقادی دانشجو معلمان مراکز تربیت معلم تبریز». مطالعات روان‌شناختی و تربیتی، ش ۱۱.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۰). روانشناسی پرورشی، روانشناسی یادگیری و آموزش، تهران: آگاه.
- شعبانی، حسن (۱۳۸۲). روش‌های پرورش تفکر. تهران: سمت.
- گنجی، کامران، ابوالقاسم یعقوبی و رضا لطفعلی (۱۳۹۲). «اثر بخشی آموزش مهارت‌های پرسش‌گری به معلمان بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان متوسطه». روانشناسی تربیتی، ش ۲۷.
- معروفی، یحیی، سید محمد شبیری و محمود یعقوبی (۱۳۹۰). «جایگاه تفکر انتقادی در محتوای کتاب مطالعات اجتماعی دوره‌ی متوسطه». پژوهش علوم انسانی، س دهم، ش ۲۶.
- وقار سیدین، ابوالفضل، زهره ونکی، شهین طاقی و زهرا ملازم (۱۳۸۷). «تأثیر راهبرد پرسشگری متقابل هدایت شده در گروه همتایان». مجله ایرانی آموزش در معلوم پزشکی، س ۸، ش ۲.
- برگمن، گریگوری، کتاب کوچک فلسفه: حکمت اندیشمندان جهان به زبان خودمانی، ترجمه‌ی کیوان قبادیان، تهران، اختران، ۱۳۸۴ ش.
- قربانی، نیما، روان درمانگری پویای فشرده و کناه مدت، مبادی و فنون، تهران، سمت، ۱۳۸۲ ش.
- کم، فیلیپ، داستانهای فکری کندوکاوی فلسفی برای کودکان، ترجمه‌ی احسانه باقری، تهران، امیرکبیر، ۱۳۷۹ ش.
- گاردنر، یوستاین، دنیای سوفی: داستانی درباره‌ی تاریخ فلسفه، ترجمه‌ی کورش صفوی، تهران، دفتر پژوهشهای فرهنگی، ۱۳۷۴ ش.
- سجادیان جاغرق، نرگس و همکاران (۱۳۹۴) طراحی برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان ایرانی در پایه اول ابتدایی، فصلنامه پژوهشی در فلسفه تعلیم در تربیت، سال اول، شماره اول، پاییز ۱۳۹۳، ص ۶۵.
- سالاری فر، محمدحسین و همکاران (۱۳۹۰) رابطه باورهای فراشناختی با اختلال افسردگی و اضطراب، فصلنامه علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی لرستان. زمستان ۹۰، دوره سیزدهم.
- بدری گرگری، رحیم و همکاران (۱۳۹۲) تأثیر آموزش راهبرد پرسشگری متقابل هدایت شده در گروه همتایان بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان دختر پایه سوم راهنمایی، فصلنامه تفکر و کودک، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، سال چهارم، شماره دوم، پاییز و زمستان ۱۳۹۲، صص ۱-۱۶.
- نریمانی، محمد و همکاران (۱۳۸۸) بررسی مهارت‌های مقابله‌ای و تحمل ابهام در دانش‌آموزان دختر گوشه‌گیر، فصلنامه



## دومین همایش بین‌المللی و چهارمین همایش ملی پژوهش‌های مدیریت و علوم انسانی

دانشگاه تهران - ۳۰ آذر ۹۶

- پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، سال نهم، شماره ۱، ۱۳۸۸.
- افروز، غلامعلی و کامبیز کامکاری (۱۳۸۷)، هوش و خلاقیت؛ تاریخچه، نظریه‌ها و رویکردها، تهران: دانشگاه تهران.
- پیرخانفی، علیرضا، احمدبرجلی، علی دلور، و حسین اسکندری (۱۳۸۸). «تأثیر آموزش خلاقیت بر مؤلفه‌های فراشناختی تفکر خلاق دانشجویان»، فصل‌نامه‌ی رهبری و مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد واحد گرمسار، س ۳، ش ۲.
- جهانی، جعفر (۱۳۸۱)، «نقد و بررسی مبانی فلسفی الگوی آموزشی تفکر انتقادی ماتئو لیپمن»، فصل‌نامه‌ی علوم انسانی، س ۱۲، ش ۴۲.
- جهانی، جعفر (۱۳۸۸). پرورش خلاقیت از نظریه تا عمل. تهران: پژوهشگاه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- دمیرچی، یداله و مریم وفایی (۱۳۸۰). «بررسی اثر کوتاه مدت و بلندمدت آموزش حل خلاق مسائل بر فرایند مسئله‌یابی حل مسئله و کاربرد راه حل آن»، فصل‌نامه‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی، ش ۱.
- سرمد، زهره، عباس بازرگان. و الهه حجازی (۱۳۸۳). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری، تهران: آگاه.
- شریفی، علی اکبر و رقیه داوری (۱۳۸۸). «مقایسه‌ی تأثیر سه روش پرورش خلاقیت در افزایش خلاقیت دانش‌آموزان پایه‌ی دوم راهنمایی»، مجله‌ی روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران، س ۱۵، ش ۶.
- شریفی نجف‌آبادی (۱۳۸۹). «بررسی اثربخشی تفکر فلسفی مبتنی بر روایت به کودکان بر توانایی حل مسئله دانش‌آموزان پایه‌ی اول راهنمایی شهر اصفهان»، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.
- صادقی مال امیری، منصور (۱۳۸۶). خلاقیت رویکردی سیستمی: فرد، گروه، سازمان، تهران: دانشگاه امام حسین (ع).
- صفایی مقدم، مسعود، سید منصور مرعشی. محمدجعفر پاک سرشت، خسرو باقری، و حسین سپاسی (۱۳۸۵). «بررسی تأثیر روش اجتماع پژوهشی در برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش مهارت‌های استدلال دانش‌آموزان پسر پایه‌ی سوم راهنمایی مدرسه‌ی نمونه دولتی اهواز». علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره‌ی سوم، ش ۲.
- صفایی مقدم، مسعود، سید منصور مرعشی، محمدجعفر پاک سرشت، خسرو باقری، و حسین سپاسی (۱۳۸۵). «بررسی تأثیر روش اجتماع پژوهشی در برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش مهارت‌های استدلال دانش‌آموزان پسر پایه‌ی سوم راهنمایی مدرسه‌ی نمونه دولتی اهواز». علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره‌ی سوم، ش ۲.
- صفایی مقدم، مسعود، سید منصور مرعشی، پروین خزامی، و همکاران (۱۳۸۹). «بررسی تأثیر اجرای برنامه‌ی آموزش فلسفه برای کودکان به روش اجتماع پژوهشی بر رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان پایه‌ی پنجم ابتدایی شهر اهواز»، دو فصل‌نامه‌ی تفکر و کودک، س ۱، ش ۱.
- عابدی، جمال (۱۳۷۲). «خلاقیت و شیوه‌ای نو در اندازه‌گیری آن»، پژوهش‌های روان‌شناختی، دوره‌ی دوم، ش ۱ و ۲.
- فیشر، رابرت (۱۳۸۶). آموزش تفکر به کودکان، ترجمه‌ی مسعود صفایی مقدم و افسانه نجاریان، اهواز: نشر رسش.
- فیشر، رابرت (۱۳۸۸). آموزش و تفکر، ترجمه‌ی فروغ کیان‌زاده، اهواز: نشر رسش.
- قائدی، یحیی (۱۳۸۳). آموزش فلسفه به کودکان، بررسی مبانی نظری، تهران: دواوین.
- قراملکی، احد فرامرز (۱۳۸۴). «فلسفه برای کودکان از تفکر منطقی تا تجارت فلسفی»، ویژه‌نامه‌ی فلسفه و کودک، بنیاد حکمت صدرا، ش ۱.
- کاظمی، یحیی و زهرا نیک‌منش (۱۳۹۰). تفکر و زبان، دانشگاه سیستان و بلوچستان.
- ماهرزده، طیفه و شیروا رمضانپور (۱۳۹۰). «تأثیر روش اجتماع پژوهشی برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش مهارت‌های شهروندی»، فصل‌نامه‌ی اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره‌ی هفتم، ش ۳.
- ناجی، سعید (۱۳۸۹). کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان، گفت و گو با پیشگامان انقلابی نو در تعلیم و تربیت،



ج ۱، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی مطالعات فرهنگی.

ناجیف سعید و پروانه قاضی نژاد (۱۳۸۶). «بررسی نتایج برنامه‌ی فلسفه برای کودکان روش مهارت‌های استدلالی کودکان»، مطالعات برنامه‌ی درسی، ش ۷.

ناجی، سعید و سمیه خطیبی مقدم (۱۳۸۹). «آموزش تفکر به کودکان راهی برای دستیابی به صلح جهانی»، دو فصل‌نامه‌ی تفکر و کودک، ش ۲.

نادری، عزت‌الله و مریم سیف‌نراقی (۱۳۹۰). روش‌های تحقیق و چگونگی ارزش‌یابی آن در علوم انسانی، تهران: ارسباران.

#### Reference

Johnon, R. T. ad D.W. Johnson (1988), Action Research: Cooperative Learning in the Science Classroom', Science and Children, Vol. 24, No. 2.

Lipman, M. (1995). 'Moral Education: Higher Order Thinking and Philosophy for Children', Early Child Development and Care, Vol. 107.

Marin, L. M. and D. F Halpern (2011). 'Pedagogy for Developing Critical Thinking in Adolescents: Explicit Instruction Produces Greatest Gains', Thinking Skills and Creativity, Vol. 6.

Mazano, R.J, R. Brandt, C. Hughes, B. Jones, B. Presseisen, S. Rakin, and C. Suhor (1988). Dimensions of Thinking: A Framewor for Curriculum and Instuction, Alexandria, VA: (ASCD).

Paul, R. W. (1992). Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rupudly Changing World. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.

Popil, I. (2011). 'Promotion of Critical Thinking by Using Case Studies as Teaching Method', Nurs Education Today, Vol. 31.

Ristow, R.S. (1998). 'The Teaching of Thinking Skills: Does it Improve Creativity', Gifted Child Today, Vol. 11. No. 2.

Ruggiero, V.R. (1998). Beyond Feelings: A Guide to Critical Thinking (5th ed). Mountain View, CA; Mayfield.

Tynjala, P. (1998). 'Traditional Studying for Examination Versus Constructivist Learning Tasks: Do Learning Outcome Differ?', Studies in higher Education, Vol. 23, No. 2.

Way, j. (2008). 'Using Questioning to Stimulate Mathematical Thinking', Australian Primary Mathematics Classroom, Vol. 13, No. 3

Sharp, Ann Margaret, Reed, Ronald F., Studies in Philosophy for Children, U.S.A; Temple University Press, Philadelphid, 1992.

Adam, Angelica Hurtado (2006). 'Philosophy for Children in Teaching', Thinking: the Journal of Philosopy for Children, Vol. 18, No 2.

Adey, Philip (2006). 'A Model for the Professional Development of Teachers of Thinking', Thinking Skills and Creativity, Vol. 1, No. 1.