

## بررسی تاثیر رویکرد محتوایی آموزش تفکر بر ذهنیت فلسفی مدیران واحدها ومراکز آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی استان خراسان رضوی

دکتر احمد اکبری<sup>۱</sup>

امیر امیری رخشوار<sup>۲</sup>

تاریخ دریافت: 93/05/12

تاریخ پذیرش: 93/08/19

### چکیده:

تحقیق نیمه آزمایشی حاضر، با هدف بررسی تاثیر رویکرد محتوایی آموزش تفکر بر ذهنیت فلسفی مدیران واحدها و مراکز آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی استان خراسان رضوی از طریق روش نمونه-گیری تمام شماری همه اعضای جامعه آماری در دو گروه کنترل و آزمایش به شکل تصادفی دسته بندی و برای جمع آوری اطلاعات از پرسشنامه استاندارد ذهنیت فلسفی مدیران (شامل 42 سؤال) بهره گرفت و پاسخ به دست آمده به عنوان نمره پیش آزمون ثبت و در ادامه از داستان های فلسفی (هستی شناسانه، شناخت شناسانه و ارزش شناسانه) به عنوان مداخله استفاده گردید، آنگاه ذهنیت فلسفی مدیران گروه کنترل و آزمایشی اندازه گیری و به کمک نرم افزار Spss 21 و با استفاده از آمار توصیفی و آزمون T دو نمونه مستقل و تحلیل کوواریانس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد: رویکرد محتوایی آموزش تفکر (داستان های هستی شناسانه؛ داستان های شناخت شناسانه و داستان های ارزش شناسانه) بر ذهنیت فلسفی مدیران واحدها و مراکز آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی استان خراسان رضوی تاثیر معنی داری دارد.

**کلید واژه ها:** رویکرد محتوایی، آموزش تفکر، ذهنیت فلسفی

<sup>۱</sup> استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد بردسکن، گروه علوم تربیتی، بردسکن، ایران akbari.180@gmail.com

<sup>۲</sup> دانشجوی کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم تحقیقات خراسان رضوی، خراسان رضوی، ایران.

**مقدمه:**

فلسفه<sup>۱</sup> به معنای فلسفیدن، سابقه‌ای چند هزارساله دارد. با وجود این فلسفه یک برنامه مدون و با عنوان فلسفه برای کودکان<sup>۲</sup> (p4c)، طی چهار دهه اخیر در آمریکا با تلاش‌های لیپمن<sup>۳</sup> و با هدف رشد تفکر در کودکان پایه‌ریزی شد. بنیان‌های نظری برنامه‌ی درسی فلسفه برای کودکان را می‌توان در افکار برخی فیلسوفان و نیز بعضی نظریه‌ها و سنت‌های فلسفی یافت. اندیشه‌ی آموزش فلسفه برای کودکان، قویاً با اندیشه‌ها، روش و منش سقراط<sup>۴</sup> ارتباط دارد (قائدی، 1384). فلسفه برای کودکان با تأکید بر پرورش تفکر از دوران کودکی، در نیمه دوم قرن بیستم به کوشش میتولپمن در دانشگاه منتکلیر ایالت نیوجرسی آمریکا<sup>۵</sup> بنیان نهاده شد و به سرعت در بیش از 100 کشور دنیا مورد توجه قرار گرفت. لیپمن در تعریف فلسفه برای کودکان چنین بیان می‌دارد که فلسفه برای کودکان نوعی فلسفه کاربردی است. البته نه به آن معنی که برنامه‌ای باشد تا در آن از نظرات فیلسوفان مختلف برای روشن‌سازی و حل مسائل غیر فلسفی استفاده شود، بلکه هدف آن است که شاگردان را وادار به فلسفیدن و انجام فعالیت فلسفی شخصی کند (فیشر<sup>۶</sup>، 1388، ص 62). استفاده از فلسفه در برنامه‌های آموزشی و شیوه‌هایی تحت عناوین؛ فلسفه برای کودکان، فلسفه با کودکان<sup>۷</sup> یا اجتماع پژوهشی فلسفی<sup>۸</sup> در بسیاری از کشورهای جهان به خوبی تثبیت شده است (Biesta, 2011). طرفداران فلسفه برای کودکان در سراسر جهان با علاقه فراوان این برنامه را به طرق مختلف دنبال می‌کنند. ناجی (1387 و 1390) در خصوص توسعه این برنامه بیان می‌دارد: در بریتانیا افرادی چون؛ فیشر، موریس<sup>۹</sup> و هاینس<sup>۱۰</sup>، در فرانسه؛ برنی‌فیه<sup>۱۱</sup>، در استرالیا؛ بورگ<sup>۱۲</sup>، اسمیت<sup>۱۳</sup>، اسپرود<sup>۱۴</sup>، مگی<sup>۱۵</sup>، میل<sup>۱۶</sup> و کم<sup>۱۷</sup> و در دانمارک یسپرسن در این زمینه مطالعه می‌کنند.

1. Philosophy

2. Philosophy for Children

3. Lipman

4. Soghrat

5. Mvntklyr University of America, New Jersey

6. Fisher

7. philosophy with children

8. community of inquiry

9. Murris

10. Haynes

12. Borg

13. Smith

14. Sprod

15. Magee

16. Millet

17. Com

11. اسکار برنی فیر (Oscar Brenifier) فارغ التحصیل فلسفه از دانشگاه سوربن پاریس، رئیس انجمن‌های فرانسوی در زمینه «توسعه فلسفه کاربردی» و دارای آثار و مقالات متعدد درباره فلسفه برای کودکان است.

در نروژ؛ اولشالت<sup>۱</sup> و اسجلداراپ<sup>۲</sup> و در هلند؛ لیو<sup>۳</sup> همچنین در ژاپن؛ کونو و در اسکانلند؛ مک کال از طرفداران این برنامه محسوب می‌شوند، همچنین در آفریقای جنوبی؛ موریس<sup>۴</sup>، در روسیه؛ رتیونسکی<sup>۵</sup> و در کانادا؛ سسویل<sup>۶</sup> از جمله فعالان این برنامه می‌باشند (به نقل از اکبری، 1391). با وجود استقبال از برنامه لیپمن در کشورهای مختلف باید گفت که همه این کشورها شیوه لیپمن را دنبال نکردند به طوری که امروزه نسخه‌های متعددی از این برنامه وجود دارند که هر یک از این رویکردها با مدنظر قرار دادن معنایی خاص از فلسفه در پی آموزش تفکر به کودکان هستند.

هدف اساسی نظام‌های تعلیم و تربیت دنیا، پرورش دانش‌آموزانی توانمند در حوزه‌ی عقلانیت، پژوهش و نوآوری بوده و هست. پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی از هدف‌های اساسی آموزش و پرورش عمومی است زیرا تفکر انتقادی برای موفقیت در جهان معاصر که دانش با سرعت زیاد در حال افزایش است، ضرورت اساسی تلقی می‌شود (Marina and Halprn, 2011). مایرز<sup>۷</sup> (1386) نیز معتقد بود آشنایی دانش‌آموزان با تفکر انتقادی باید قبل از ورود به مدرسه صورت گیرد؛ بنابراین، می‌توان از دانش‌آموزان انتظار داشت که در بدو ورود به دوره‌ی ابتدایی، آرای خود را نقد کنند و از جنبه‌های گوناگون مورد بحث قرار دهند. برای پرورش تفکر انتقادی در دانش‌آموزان، باید حالت کنش متقابل میان دانش‌آموز و معلم بر جو کلاس حاکم باشد. دانش‌آموزان نباید مانند اسفنج‌هایی باشند که خرد و دانش معلم را جذب کنند. لذا (Lipman, 1999) معتقد بود: آماده نمودن دانش‌آموزان باید مورد توجه برنامه‌ریزان درسی مدارس جدید قرار گیرد و کلاس درس، مرکزی برای پرسش و تحقیق تلقی شود. روشن است که این امر به وسیله‌ی پرورش دادن فرایند تفکر انتقادی در دانش‌آموزان تحقق می‌یابد (Kvrvtv, 2002). همچنین (Bvrgrstrvm, 1991) تأکید بر توانمندی‌های شناختی عالی چون تفکر انتقادی را از زمان رواج آموزش رسمی تاکنون می‌داند. (Schwab, 1996) معتقد است: در کنار این مهارت، دست یافتن به روحیه‌ی پرسش‌گری را برای یادگیری بهتر و عمیق‌تر در دانش‌آموزان ایجاد و تقویت می‌کند. تأکید بر مهارت‌های شناختی چون تفکر انتقادی و دست‌یابی به روحیه‌ی پرسش‌گری از آنجا ناشی می‌شود که؛ با وجود ادعای طولانی مدت آموزش سنتی بر توفیق باید گفت، تعلیم و تربیت با مشکلات به وجود آمده در اواسط قرن بیستم، همچون جنگ جهانی و جنگ‌های منطقه‌ای این سؤال را به ذهن متبادر نمود که اگر

1. Olshlt

2. Schjelderup

3. Leeuw

4. Murris

5. لریسا رتیونسکی (Larisa Retyunskikh) در سال 1983 از دانشگاه ملی مسکو در رشته فلسفه با گرایش تاریخ فلسفه فارغ التحصیل شد و فعلاً هم در دپارتمان فلسفه دانشگاه تربیت معلم مسکو و دانشگاه ملی مسکو تدریس می‌کند.

6. Sasseville

7. Myers

آموزش و پرورش کار خود را به درستی انجام داده است، رفتاری‌های مذکور از کجا ناشی شده‌اند؟ و یا حداقل چرا تعلیم و تربیت در برابر آن‌ها به نظاره نشسته است؟

در پرداختن به چنین سؤالی باید گفت رویکردها به تعلیم و تربیت دو گونه‌ی متمایز فرایندی و محتوایی هستند. در این بین رویکرد فرایندی طرفداران بیشتری دارد چون ادعای آن دارد که بر رفتاری‌های تعلیم و تربیت سنتی فائق آمده است در این بین رویکرد فرایندی لیپمن در برنامه‌ی درسی در فلسفه برای کودکان شهرت جهانی داشته لکن مورد توجه بسیاری از دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت نیز قرار گرفته است. لازم است در این زمینه به رویکردهای دیگر هم نیز توجه داشت از جمله: تلاش‌های گِردر<sup>1</sup> در دنیای سوفی و پی کمال در داستان‌های فلسفی جهان که با وجود رویکرد محتوایی، دستاوردهای مهمی نیز داشته‌اند. بر این اساس می‌توان رویکرد محتوایی را نیز به‌عنوان رویکرد قابل‌اعتنا در آموزش تفکر و به چالش کشیدن فرایند یادگیری محسوب کرد. این ادعا از آنجا ناشی می‌شود که افرادی چون فیشر معتقدند که محتواهای چالش‌برانگیز در ایجاد فرایند یادگیری می‌توانند نقش تعیین‌کننده‌ای داشته باشند بنابراین باید رویکرد محتوایی نیز جدی گرفته شود چراکه این رویکرد در پی آموزش مضامین فلسفی موجود در تاریخ فلسفه به کودکان، به کمک محتوای تأمل‌برانگیز می‌باشد پس لازم است مورد توجه قرار گیرد هرچند برخی معتقدند محتوای فلسفی نه‌تنها برای کودکان که برای بعضی از بزرگسالان نیز قابل‌فهم نیست. ساده‌سازی و قابل‌فهم نمودن این محتوا به منظور استفاده‌ی کودکان از این متون را می‌توان در " آثار کلاسیک فلسفه " اثر واربرتون<sup>2</sup> (1388)، لذت فلسفه اثر دورانت<sup>3</sup> (Durant, 1952)، "داستان فلسفه" اثر (Maggie, 1988) "فلسفه برای کوچک‌ترها" اثر (White, 2001)، "50 ایده‌ی فلسفه" که باید بدانید "اثر دوپره"<sup>4</sup> (1390)، "گردش در دنیای فلسفه برای جوانان" اثر ویت<sup>5</sup> (1387)، "دنیای سوفی" اثر گِردر (1390) به‌عنوان رویکردی محتوا محور در فلسفه برای کودکان دلایلی بر ردّ این ادعا است، چنین رویکردی را می‌توان در "قصه‌ی الغریبه الغریبه" (حی بن یقظان) نیز مشاهده کرد. این رویکرد تلاش دارد تا با بهره بردن از اندیشه‌های فلسفی بعضاً پراکنده و طرح دیدگاه‌های موجود در مکاتب فلسفی به تشکیل معرفت منسجم از طریق آشنایی کودکان با اندیشه‌های فیلسوفان کمک نماید. سؤال اساسی پژوهش حاضر این است که آیا داستان‌های فلسفی طرح‌شده در سه قلمرو هستی‌شناسی، شناخت‌شناسی و ارزش‌شناسی بر افزایش روحیه‌ی پرسش‌گری و افزایش تفکر انتقادی دانش‌آموزان پایه‌ی ششم تأثیر معنی‌داری دارند؟

1 Gorder

2 Varbrtbn

3 Durant

4 Waite

5 Dvprh

اهمیت مبحث فلسفه برای کودکان تا آنجاست که لیپمن به کمک تاریخ 2500 ساله فلسفه مهم‌ترین مفاهیم، روش‌ها و پرسش‌های پایدار فیلسوفان بزرگ را محور داستان‌های فلسفی برنامه خود قرارداد. بیش از لیپمن آن‌گونه که ناجی (1387) اشاره می‌کند، رویکرد فلسفه با کودکان (pwc) به مضامین فلسفی توجه و البته از بحث و گفت‌وگو راجع به آرای فلسفی سود می‌برد. مضامین فلسفی به شکل دسته‌بندی شده در سه حوزه اصلی فلسفه یعنی هستی‌شناسی، شناخت‌شناسی و ارزش‌شناسی در کار برخی از علاقه‌مندان به فلسفه همچون، وایت (1389) دیده می‌شود (اکبری و همکاران، 1391، ص 7). (Splitter & Sharp 1995) معتقد است که چون کودکان از داستان لذت می‌برند از این طریق می‌توان آن‌ها را برای تفکر و پرسیدن سؤال تشویق کرد و در آن‌ها انگیزه به وجود آورد.

این روشی است که فکر کودک را برمی‌انگیزد و باعث می‌شود او در مورد مسائل مختلف تجزیه تحلیل کند. بچه‌ها یاد می‌گیرند به جای حفظ کردن جواب‌های از پیش تعیین شده توسط معلم و حفظ کردن طوطی‌وار آن‌ها خود به جواب برسند آن‌هم با مشارکت و کار گروهی.

یکی از ویژگی‌های مهم انسان و نخستین دلیل پرداختن به اندیشه سؤال محوری در تعلیم و تربیت، کنجکاوی او است. این سؤال که چرا معمولاً با افزایش سن و قرار گرفتن در معرض تجربیات مدرسه‌ای بیشتر، کنجکاوی افراد کم‌رنگ‌تر می‌شود، پرسشی حیاتی است که باید آن را در جهت‌گیری پاسخ محور یا سازوکارهای غیرانسانی نظام آموزشی جست‌وجو کرد. از آنجایی که سؤال کردن برای انسان لذت‌بخش است، تعلیم و تربیتی که مجال و امکان تجربه نمودن چنین لذتی را از انسان سلب ننماید انسانی است. نظام‌های تعلیم و تربیتی که ویژگی پرسشگری را به رسمیت نشناخته و آن را سرکوب می‌کنند، باید بدانند که هرگز نخواهند توانست آن را از بین ببرند. تنها اتفاقی که می‌تواند رخ بدهد این است که پرسشگری بروز و ظهور بیرونی خود را از دست می‌دهد و به شکل درونی یا اصطلاحاً «زیرزمینی» ادامه خواهد یافت. به عبارت دیگر ویژگی ذاتی پرسشگری هرگز در سایه اراده و جهت‌گیری‌های حاکم بر محیط از میان نخواهد رفت. عنصر مهم روح علمی همانا علم ما به جهل ماست و تمدن بشری آن قدر که درگرو سؤال‌های بیجا بوده است، درگرو دریافت‌ها و پاسخ‌ها نبوده است. نظام‌های آموزشی باید به سؤال به عنوان انرژی متراکم و رهانشده در خدمت یادگیری نگاه کنند. هرچند داشتن اطلاعات و معلومات در زمینه‌های مختلف ضروری شناخته می‌شود، اما مهم‌ترین مؤلفه تربیت‌یافتگی به حساب نمی‌آید. مهم‌ترین مؤلفه یا ملاک تربیت‌یافتگی و در نتیجه کارایی نظام تعلیم و تربیت پرسش‌هایی است که ذهن دانش‌آموزان به خلق و نائل تولید آن‌ها شده است (مهر محمدی، 1384).

## اهداف پژوهش

هدف کلی پژوهش حاضر؛ بررسی تاثیر رویکرد محتوایی آموزش تفکر بر ذهنیت فلسفی مدیران واحدها و مراکز آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی استان خراسان رضوی می‌باشد و اهداف جزئی این پژوهش عبارتند از:

بررسی تاثیر رویکرد محتوایی آموزش تفکر بر جامعیت فلسفی مدیران واحدها و مراکز آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی استان خراسان رضوی

بررسی تاثیر رویکرد محتوایی آموزش تفکر بر تعمق فلسفی مدیران واحدها و مراکز آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی استان خراسان رضوی

بررسی تاثیر رویکرد محتوایی آموزش تفکر بر انعطاف‌پذیری فلسفی مدیران واحدها و مراکز آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی استان خراسان رضوی

## فرضیات پژوهش

با توجه به اهداف ذکر شده، فرضیه کلی پژوهش حاضر؛

رویکرد محتوایی آموزش تفکر بر ذهنیت فلسفی مدیران واحدها و مراکز آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی استان خراسان رضوی تاثیر معنی‌داری دارد

و فرضیه‌های فرعی این پژوهش عبارتند از:

رویکرد محتوایی آموزش تفکر بر جامعیت فلسفی مدیران واحدها و مراکز آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی استان خراسان رضوی تاثیر معنی‌داری دارد.

رویکرد محتوایی آموزش تفکر بر تعمق فلسفی مدیران واحدها و مراکز آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی استان خراسان رضوی تاثیر معنی‌داری دارد.

رویکرد محتوایی آموزش تفکر بر انعطاف‌پذیری فلسفی مدیران واحدها و مراکز آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی استان خراسان رضوی تاثیر معنی‌داری دارد.

## طرح تحقیق

پژوهش حاضر از نوع مطالعات نیمه آزمایشی است و از طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شده است. نمودار طرح پژوهشی به صورت زیر می‌باشد:

جدول شماره 1 طرح پژوهشی به تفکیک گروه‌های مورد بررسی

پس‌آزمون	مداخله	پیش‌آزمون	انتخاب تصادفی	گروه‌ها
پرسشنامه ذهنیت فلسفی	داستان فلسفی	پرسشنامه ذهنیت فلسفی	R	گروه آزمایش
پرسشنامه ذهنیت فلسفی	-	پرسشنامه ذهنیت فلسفی	R	گروه کنترل

جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه‌ی مدیران واحدها و مراکز آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی استان خراسان رضوی (28 نفر) در سال تحصیلی 1394-1393 می‌باشد. از آنجا که اعضا جامعه آماری محدود بود از روش تمام شماری استفاده شد. مجموعه‌ای از اطلاعات گردآوری شده از طریق فیش برداری از مقالات و کتب معتبر کتابخانه‌ای برای آشنایی با دیدگاه‌ها و مبانی نظری (p4c) و همچنین اطلاع از نتایج پژوهش‌های انجام شده در داخل و خارج کشور استفاده شد، ابزار گردآوری داده‌ها در این پژوهش، پرسشنامه ذهنیت فلسفی مشتمل بر 60 سوال 5 درجه ای طیف لیکرت بود. جهت جمع‌آوری اطلاعات به دست آمده از جلسات مداخله به منظور استفاده از داستان فلسفی منتخب در باب هستی‌شناسی، شناخت‌شناسی و ارزش‌شناسی بر طبق برنامه (p4c) برای مدیران به اجرا درآمد؛ محتوای دوره‌های آموزشی عبارتند از داستان‌هایی با مضامین فلسفی و بومی شده که برگرفته از فرهنگ اسلامی ایرانی که به مسائلی در فلسفه همچون؛ هستی، شناخت یا ارزش اشاره دارند و همچنین از نظر ادبی خاصیت داستانی داشته و کودکان را برای تلاش فکری بر می‌انگیزاند، اکبری (1391) با این فرض که متون کلاسیک ادب فارسی از غنای ادبی و مضمونی بالایی برخوردارند به جستجوی مضامین فلسفی چون هستی‌شناسی، شناخت‌شناسی و ارزش‌شناسی در این داستان‌ها پرداخته، معتقد است؛ در متون کلاسیک ادب فارسی داستان‌هایی با مضمون هستی-شناسانه، شناخت‌شناسانه و ارزش‌شناسانه وجود دارد که در برخی از این داستان‌ها می‌توان چندین مسئله فلسفی را نیز دنبال نمود، برای مسائل اساسی و سوالات مبتلا به آن نمونه داستان‌هایی در جدول (2) آمده است.

جدول (2) نمونه داستان‌های فلسفی متون کلاسیک ادب فارسی

قلمرو	سوال فلسفی	نمونه داستان	نام متن ادبی	نام نویسنده اثر
هستی شناسی	جهان‌شناسی	مورچگان بر کاغذ	مثنوی، دفتر چهارم	مولوی
	خداشناسی	موسی و شبان	مثنوی، دفتر دوم	مولوی
	مرگ و مابعدالطبیعه	ترس از مرگ	حدیقه	سنایی
	غفلت از مرگ	خیاط و کوزه	قابوس‌نامه	عنصرالمعالی
	وهم و خیال	کودکان مکتبی و استاد	مثنوی، دفتر سوم	مولوی
	قدرت عشق	پادشاه و کنیزک	مثنوی، دفتر اول	مولوی
	هویت انسان	طوطی و بازرگان	مثنوی، دفتر اول	مولوی
	اراده	شیر بی دم و شکم	مثنوی، دفتر اول	مولوی
	جبر و اختیار	باغ خدا، دست خدا، چوب خدا	مثنوی، دفتر پنجم	مولوی
	ظرفیت‌های وجودی	شتر و درازگوش	بهارستان	جامی
شناخت شناسی	ارزش عقل	سه ماهی که در آبگیری بودند	کلیله و دمنه	منشی
	زبان قیاس نابجا	بقال و طوطی	مثنوی، دفتر اول	مولوی
	ابزار شناخت	اختلاف کردن در چگونگی و شکل پیل	مثنوی، دفتر سوم	مولوی
	شناخت حقیقت	نصیحت پرنده	مثنوی، دفتر چهارم	مولوی
	خطای شناختی	بط و ستارگان	کلیله و دمنه	منشی
	ارزش شناخت	روباہ زیرک	بهارستان	جامی
	منابع شناخت	زاغی که بر بالای درختی خانه داشت	کلیله و دمنه	منشی
	ارزش تدبیر عقلانی	خرگوش و شیر	کلیله و دمنه	منشی
	زبان ظاهرین	دو مرد زندانی	قابوس‌نامه	عنصرالمعالی
	شناخت ظاهری	آهو در طولیله خران	مثنوی، دفتر پنجم	مولوی
اخلاق	وجدان اخلاقی	شیخ گرگانی و گربه	الهی‌نامه	عطار
	احکام اخلاقی	خیر و شر	هفت پیکر	نظامی
	خیر	تو نیکی می‌کن و در دجله انداز	قابوس‌نامه	عنصرالمعالی
	عدالت	مرد گِل‌خوار	مثنوی، دفتر چهارم	مولوی
	مجازات	گربه سفید	سندبادنامه	ظهیری سمرقندی
زیبایی شناسی	زیبایی و عشق	لیلی و مجنون	لیلی و مجنون	نظامی
	زیبایی مطلق یا نسبی	طاووس و زاغ	بهارستان	جامی
	زیبایی و سودمندی	پَر زیبا دشمن طاووس	مثنوی، دفتر پنجم	مولوی
	زیبایی و هدمندی	اشتر و ابله	قابوس‌نامه	عنصرالمعالی



زیبایی و ابزار شناسایی	آینه و زنگی	حقیقه	سنایی
------------------------	-------------	-------	-------

همانطور که در جدول 2 توضیح داده شد برای هر کدام از مسائل اساسی فلسفی 10 داستان را به عنوان نمونه مورد استفاده قرار گرفت. 10 داستان درباب هستی شناسی (شامل مسائل مربوط به خدا، جهان و انسان)، 10 داستان درباب شناخت شناسی (شامل امکان، حدود و چگونگی شناخت) و 10 داستان درباب ارزش شناسی (شامل اخلاق و زیبایی شناسی) مورد استفاده قرار گرفت.

محقق در این تحقیق طی روند آموزش و ثبت نتایج تحقیق، مشخصات حرفه‌ای آزمودنی‌ها (شامل درجه واحد، میزان تحصیلات، سابقه خدمت و مرتبه هیأت علمی) ثبت نموده که در ادامه هر یک از مشخصات از نظر فراوانی و درصد فراوانی برای هر یک از طبقات، واحد اشتغال مدیران حاضر در نمونه تحقیق به تفکیک گروه کنترل و آزمایش و نیز در حالت کلی، در جدول 3 گزارش شده است.

جدول 3 شاخص‌های آماری برای توصیف متغیر درجه واحد

متغیر	گروه آزمایشی	طبقه	فراوانی	درصد فراوانی
کنترل		جامع	2	14%
		بسیار بزرگ	2	14%
		بزرگ	4	29%
		کوچک	2	14%
		مرکز	4	29%
		جمع	14	100%
آزمایش		جامع	2	14%
		بسیار بزرگ	2	14%
		بزرگ	4	29%
		کوچک	2	14%
		مرکز	4	29%
		جمع	14	100%
کل		جامع	4	14%
		بسیار بزرگ	4	14%
		بزرگ	8	29%
		کوچک	4	14%
		مرکز	8	29%
		جمع	28	100%

نتایج جدول فوق نشان می‌دهد که در گروه کنترل اکثر مدیران در واحدهای بزرگ و مرکز مشغول به کار هستند. این در حالی است که در گروه آزمایش و در حالت کلی نیز همین نتیجه را می‌توان مشاهده نمود.

میزان تحصیلات مدیران حاضر در نمونه تحقیق، از دیگر سؤالات پرسشنامه مورد استفاده محقق می‌باشد. در جدول زیر می‌توان فراوانی و درصد هر یک از سطوح تحصیلی در جدول 3 آمده است.

جدول 3 شاخص‌های آماری برای توصیف متغیر سطح تحصیلات

متغیر	گروه آزمایشی	طبقه	فراوانی	درصد فراوانی
میزان تحصیلات	کنترل	دکتری	10	71%
		کارشناسی ارشد	4	29%
		جمع	14	100%
	آزمایش	دکتری	11	79%
		کارشناسی ارشد	3	21%
		جمع	14	100%
	کل	دکتری	21	75%
		کارشناسی ارشد	7	25%
		جمع	28	100%

نتایج جدول 3 بیان می‌دارد که اکثر مدیران حاضر در نمونه در گروه‌های کنترل، آزمایش و نیز در حالت کلی، در دارای مدرک دکتری می‌باشند.

از دیگر موارد مورد پرسش محقق، سابقه خدمت مدیران می‌باشد. شاخص‌های توصیفی این متغیر در جدول 4 گزارش شده است.

جدول 4 شاخص‌های آماری برای توصیف متغیر سطح تحصیلات

متغیر	گروه آزمایشی	طبقه	فراوانی	درصد فراوانی
سابقه خدمت	کنترل	تا 15 سال	8	57%
		بالاتر از 15 سال	6	43%
		جمع	14	100%
	آزمایش	تا 15 سال	5	36%
		بالاتر از 15 سال	9	64%
		جمع	14	100%
	کل	تا 15 سال	13	46%
		بالاتر از 15 سال	15	54%
		جمع	28	100%

در جدول 4 می‌توان مشاهده نمود که در گروه کنترل اکثر مدیران زیر 15 سال سابقه خدمت دارند اما در مدیران گروه آزمایش اکثراً سابقه خدمت بیش از 15 سال دارند. در حالت کلی تعداد مدیران با سابقه خدمت بالای 15 سال اندکی بیش از سایر مدیران حاضر در نمونه تحقیق می‌باشد. نهایتاً جدول فراوانی مرتبه هیأت علمی مدیران در ادامه گزارش شده است که نشان می‌دهد در گروه کنترل اکثر مدیران دانشیار و استادیار بوده‌اند. در گروه آزمایش نیز تعداد مدیران با مرتبه استادیار در اکثریت قرار دارد. در کل می‌توان گفت بیشتر مدیران مورد بررسی در مرتبه استادیاری قرار دارند.

جدول 5 شاخص‌های آماری برای توصیف متغیر سن

متغیر	گروه آزمایشی	طبقه	فراوانی	درصد فراوانی
کنترل		استاد	-	-
		دانشیار	5	36%
		استادیار	5	36%
		مربی	4	29%
		جمع	14	100%
آزمایش	مرتبه هیأت علمی	استاد	1	7%
		دانشیار	-	-
		استادیار	7	50%
		مربی	6	43%
		جمع	14	100%
کل		استاد	1	4%
		دانشیار	5	18%
		استادیار	12	43%
		مربی	10	36%
		جمع	28	100%

همانطور که پیش از این نیز بیان شد، در تحقیق حاضر به بررسی و اندازه‌گیری میزان ذهنیت فلسفی در میان مدیران، قبل و بعد از آموزش تفکر، پرداخته شده است. در این قسمت به توصیف

هر یک از این متغیرهای مذکور به همراه خرده مقیاس‌های مربوطه و نیز به تفکیک مراحل آزمایش (پیش‌آزمون و پس‌آزمون) در گروه‌های آزمودنی (کنترل و آزمایش) اقدام شده است.

شاخص‌های توصیفی خرده مقیاس‌های ذهنیت فلسفی

در جدول 6 می‌توان شاخص‌های آماری پرکاربرد را برای متغیر ذهنیت فلسفی و خرده مقیاس‌های آن به تفکیک گروه‌های آزمودنی (کنترل و آزمایش) و در مراحل درمان (پیش‌آزمون و پس‌آزمون)، مشاهده نمود.

جدول 6 شاخص‌های آمار توصیفی متغیر ذهنیت فلسفی و خرده مقیاس‌های آن

گروه	متغیر	مرحله آزمایش	تعداد	میانگین نمرات	انحراف معیاری نمرات	حداقل نمره	حداکثر نمره
کنترل	جامعیت	پیش‌آزمون	14	48/50	3/59	40	53
		پس‌آزمون	14	47/50	4/27	40	54
	تعمق	پیش‌آزمون	14	45/57	3/37	40	50
		پس‌آزمون	14	44/71	3/31	38	49
	انعطاف‌پذیری	پیش‌آزمون	14	31/71	4/07	21	38
		پس‌آزمون	14	31/43	3/50	25	37
	نمره کل ذهنیت فلسفی	پیش‌آزمون	14	125/79	8/03	113	140
		پس‌آزمون	14	123/64	7/87	112	139
آزمایش	جامعیت	پیش‌آزمون	14	49/43	4/99	41	62
		پس‌آزمون	14	61/71	4/58	55	73
	تعمق	پیش‌آزمون	14	46/21	3/95	39	55
		پس‌آزمون	14	57/86	4/45	50	65
	انعطاف‌پذیری	پیش‌آزمون	14	35/50	6/04	27	52
		پس‌آزمون	14	47/93	6/02	38	61
	نمره کل ذهنیت فلسفی	پیش‌آزمون	14	131/14	13/83	114	169
		پس‌آزمون	14	167/50	13/51	150	199

بررسی نرمال بودن توزیع متغیرهای تحقیق

یکی از مفروضات بسیار با اهمیت در آزمون‌های مقایسه‌ای، نرمال بودن توزیع متغیرهای مورد آزمون می‌باشد. بررسی نرمال بودن توزیع متغیرهای تحقیق از آن جهت دارای اهمیت است که تکلیف محقق را در انتخاب نوع آزمون مقایسه‌ای از میان آزمون‌های پارامتری و ناپارامتری، روشن می‌سازد. آماره کلموگروف - اسمیرنوف و نیز آماره شاپیرو - ویلک دو معیار متداول و معتبر در سنجش نرمال بودن توزیع داده‌های یک متغیر می‌باشد. تفاوت در انتخاب میان این دو محک در

حجم نمونه مورد مطالعه است. بدین صورت که اگر حجم نمونه کم‌تر از 30 باشد، آماره شاپیرو - ویلک مناسب‌تر می‌باشد. در تحقیق حاضر نیز از این آماره جهت بررسی نرمال بودن متغیرها بهره گرفته شده است.

نحوه تصمیم‌گیری براساس آماره شاپیرو - ویلک بطوری است که اگر معنی‌داری متناظر با آماره از خطای 0/05 (و با کمی اغماض از خطای 0/01) بزرگتر باشد، نرمال بودن توزیع متغیر پذیرفته می‌گردد. نتایج آزمون نرمالیتی براساس آماره شاپیرو - ویلک برای هر یک از متغیرهای تحقیق به همراه خرده مقیاس‌های آن و نیز به تفکیک گروه‌های آزمودنی و در مراحل مختلف آزمایش، در جداول 7 گزارش شده است.

جدول 7 آزمون نرمالیتی متغیرهای تحقیق

گروه	متغیر	مرحله آزمایش	آماره شاپیرو - ویلک	درجه آزادی	معنی‌داری	نتیجه
کنترل	جامعیت	پیش آزمون	0/936	14	0/372	نرمال است
		پس آزمون	0/961	14	0/743	نرمال است
	تعمق	پیش آزمون	0/900	14	0/111	نرمال است
		پس آزمون	0/951	14	0/570	نرمال است
	انعطاف‌پذیری	پیش آزمون	0/905	14	0/134	نرمال است
		پس آزمون	0/945	14	0/488	نرمال است
نمره کل ذهنیت فلسفی	پیش آزمون	0/960	14	0/716	نرمال است	
	پس آزمون	0/970	14	0/880	نرمال است	
آزمایش	جامعیت	پیش آزمون	0/898	14	0/105	نرمال است
		پس آزمون	0/899	14	0/110	نرمال است
	تعمق	پیش آزمون	0/958	14	0/687	نرمال است
		پس آزمون	0/957	14	0/680	نرمال است
	انعطاف‌پذیری	پیش آزمون	0/883	14	0/064	نرمال است
		پس آزمون	0/960	14	0/726	نرمال است
	نمره کل ذهنیت فلسفی	پیش آزمون	0/877	14	0/053	نرمال است
		پس آزمون	0/918	14	0/207	نرمال است

مشاهده می‌شود که داده‌های مربوط به کلیه خرده مقیاس‌های ذهنیت فلسفی و نیز نمره کل این متغیر از توزیع نرمال پیروی می‌کنند.

## استنباط‌های مرتبط با فرضیات تحقیق

با توجه به این مطلب که در تحقیق حاضر دو گروه آزمودنی (آزمایش و کنترل) در دو مرحله (پیش آزمون و پس آزمون) مورد مطالعه قرار گرفته‌اند، لذا مناسب است تا جهت بررسی تأثیر آموزش تفکر بر ذهنیت فلسفی مدیران حاضر در نمونه تحقیق از آزمون تحلیل کواریانس (تک متغیره<sup>۱</sup> و چند متغیره<sup>۲</sup>) بهره گرفته شود. علت انتخاب این روش وجود دو گروه آزمایش و کنترل و نیز دو مرحله پیش آزمون و پس آزمون می‌باشد.

در آزمون تحلیل کواریانس، فرضیات بصورت زیر تدوین می‌گردد.

$$\left\{ \begin{array}{l} H_0 : \\ H_1 : \end{array} \right. \begin{array}{l} \text{تفاوت معنی‌داری بین نمرات گروه‌های آزمودنی وجود ندارد.} \\ \text{تفاوت معنی‌داری بین نمرات گروه‌های آزمودنی وجود دارد.} \end{array}$$

بنابراین می‌توان چنین اظهار داشت که برای اثبات اثربخشی آموزش تفکر بر متغیرهای مورد ارزیابی در تحقیق، می‌بایست در آزمون تحلیل کواریانس، معنی‌داری کوچکتر از خطای 5 درصد باشد تا فرضیه  $H_0$  رد شود. در جداول گزارش شده ابتدا پیش فرض‌های تحلیل کواریانس مورد آزمون و بررسی قرار گرفت.

آزمون مورد بررسی که از اهمیت بسیار بالایی برخوردار است، همگنی شیب رگرسیون می‌باشد. در این آزمون همانند آزمون نرمالیتی، اگر مقدار معنی‌داری از مقدار خطای 0/05 (و با کمی اغماض از خطای 0/01) بیشتر باشد، شرط همگنی شیب رگرسیون برقرار می‌باشد. همچنین آزمون مورد بررسی آزمون لون است که نحوه تصمیم‌گیری در این آزمون نیز همانند آزمون پیشین است. لذا اگر مقدار معنی‌داری از خطای 0/05 (و با کمی اغماض از خطای 0/01) بیشتر باشد، پیش فرض برابری واریانس‌های رعایت شده است. آزمون بعدی مورد بررسی، آزمون برابری ماتریس‌های کواریانس می‌باشد که در این آزمون نیز اگر مقدار معنی‌داری از خطای 0/05 (و با کمی اغماض از خطای 0/01) بیشتر باشد، پیش فرض برابری ماتریس‌های کواریانس رعایت شده است.

در آزمون تحلیل کواریانس چنانچه مقدار معنی‌داری کمتر از خطای 0/05 باشد، می‌توان پذیرفت که نمرات متغیرهای تحقیق در بین گروه‌های آزمودنی پس از اعمال آموزش تفکر، بطور معنی‌داری تغییر کرده است که این امر حاکی از اثربخش بودن روش مذکور می‌باشد. همچنین برای هر آزمون تحلیل کواریانس یک مقدار اندازه اثر نیز گزارش شده است که میزان اثربخشی را بیان می‌کند. بنابر

<sup>1</sup> . Univariate

<sup>2</sup> . Multivariate

طبقه‌بندی کوهن، اندازه اثر بین 0 تا 0/2 اندازه اثر ناچیز، اندازه اثر بین 0/2 تا 0/5 اندازه اثر کوچک، اندازه اثر بین 0/5 تا 0/8 اندازه اثر متوسط (مناسب) و اندازه اثر بالای 0/8 اندازه اثر زیاد تلقی می‌شود.

بررسی تأثیر آموزش تفکر بر ذهنیت فلسفی

نتایج آزمون‌های مقدماتی تحلیل کواریانس جهت بررسی اثربخشی آموزش تفکر بر خرده مقیاس‌های ذهنیت فلسفی در ابتدا آمده است.

جدول 8 نتایج آزمون‌های مقدماتی تحلیل کواریانس

متغیر	خرده مقیاس	همگنی شیب رگرسیون				آزمون برابری کواریانس (M باکس)	
		معنی‌داری	F آماره	معنی‌داری	F آماره	معنی‌داری	F آماره
ذهنیت فلسفی	جامعیت	0/677	0/178	0/521	0/424	0/179	1/484
	تعمق	0/189	1/825	0/920	0/010		
	انعطاف‌پذیری	0/229	1/521	0/639	0/226		

نخستین آزمون مقدماتی در تحلیل کواریانس، بررسی همگنی شیب رگرسیون می‌باشد با در نظر گرفتن مقادیر معنی‌داری گزارش شده برای همگنی شیب رگرسیون در جدول 8، می‌توان نتیجه گرفت که این پیش فرض برقرار می‌باشد. دومین آزمون مقدماتی انجام شده، آزمون لون می‌باشد. در جدول 8 مشاهده می‌شود که برای خرده مقیاس‌های ذهنیت فلسفی معنی‌داری از خطای 0/05 بزرگتر است. بنابراین می‌توان برابری واریانس‌های خطا را پذیرفت. در نهایت آزمون M باکس به سنجش برابری ماتریس‌های کواریانس می‌پردازد که با توجه به اینکه معنی‌داری بزرگتر از خطای 0/05 می‌باشد، لذا این پیش فرض نیز رعایت شده است.

اکنون که آزمون‌های مقدماتی تحلیل کواریانس برقرار می‌باشد و به عبارت دیگر مجوز استفاده از آزمون تحلیل کواریانس صادر شده است، نتایج این آزمون در جدول 9 گزارش می‌شود.

جدول 9 نتایج تحلیل کواریانس تک متغیره و چند متغیره

نتیجه تحلیل کواریانس چند متغیره			نتیجه تحلیل کواریانس تک متغیره			خرده مقیاس	متغیر
اندازه اثر	معنی داری	آماره	اندازه اثر	معنی داری	آماره		
0/92	0/000	/681 86	0/87	0/000	/946 149	جامعیت	ذهنیت فلسفی
			0/87	0/000	/225 156	تعمق	
			0/86	0/000	/056 137	انعطاف پذیری	

آزمون تحلیل کواریانس تک متغیره نشان می‌دهد که در سطح خطای 5 درصد، آموزش تفکر با اندازه اثر 92 درصد، بر افزایش خرده مقیاس‌های ذهنیت فلسفی اثربخش بوده است. همچنین این آموزش‌ها بر جامعیت با اندازه اثر 87 درصد، بر تعمق با اندازه اثر 87 درصد و بر انعطاف‌پذیری با اندازه اثر 86 درصد اثر بخش بوده است.

نتایج آزمون تحلیل کواریانس تک متغیره برای سنجش اثربخشی آموزش تفکر بر نمره کل ذهنیت فلسفی در جدول 10 به همراه پیش‌آزمون‌های مربوطه گزارش شده است.

جدول 10 نتایج آزمون‌های تحلیل کواریانس

نتیجه تحلیل کواریانس تک متغیره			آزمون برابری واریانس خطا (لون)		همگنی شیب رگرسیون		متغیر
اندازه اثر	معنی داری	آماره	معنی داری	آماره	معنی داری	آماره	
0/93	/000 0	/085 323	0/534	/397 0	/238 0	/462 1	نمره کل ذهنیت فلسفی

آزمون‌های مقدماتی نشان می‌دهند که پیش‌فرض‌های تحلیل کواریانس رعایت شده است. همچنین با اندازه اثر 93 درصدی، آموزش تفکر بر نمره کل ذهنیت فلسفی اثربخش می‌باشد.

### بحث و نتیجه گیری:

جهت بررسی صحت فرضیه اصلی؛ رویکرد محتوایی آموزش تفکر بر ذهنیت فلسفی مدیران واحدها و مراکز آموزشی استان دانشگاه آزاد اسلامی استان خراسان رضوی تاثیر معنی داری دارد. نتایج نشان داد، با توجه به ( آماره 86/681، معنی داری 0/000 و اندازه اثر 0/92) اثر متغیر همراه معنی دار است؛ یعنی تفاوت نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون معنی دار است. یعنی تفاوت دو



گروه آزمایش و کنترل از نظر استفاده از داستان‌های فلسفی بر ذهنیت فلسفی معنی‌دار است. ضمناً میانگین تعدیل شده گروه آزمایش به طور معنی‌داری بیشتر از گروه کنترل بوده است.

جهت بررسی صحت فرضیه اول فرعی؛ رویکرد محتوایی آموزش تفکر بر جامعیت فلسفی مدیران واحدها و مراکز آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی استان خراسان رضوی تأثیر معنی‌داری دارد. نتایج نشان داد، با توجه به ( آماره 149/946، معنی‌داری 0/000 و اندازه اثر 0/87) اثر متغیر همراه معنی‌دار است؛ یعنی تفاوت نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون معنی‌دار است. یعنی تفاوت دو گروه آزمایش و کنترل از نظر استفاده از داستان‌های فلسفی بر ذهنیت فلسفی معنی‌دار است. ضمناً میانگین تعدیل شده گروه آزمایش به طور معنی‌داری بیشتر از گروه کنترل بوده است.

جهت بررسی صحت فرضیه دوم فرعی؛ رویکرد محتوایی آموزش تفکر بر تعمق فلسفی مدیران واحدها و مراکز آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی استان خراسان رضوی تأثیر معنی‌داری دارد. نتایج نشان داد، با توجه به ( آماره 156/225، معنی‌داری 0/000 و اندازه اثر 0/87) اثر متغیر همراه معنی‌دار است؛ یعنی تفاوت نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون معنی‌دار است. یعنی تفاوت دو گروه آزمایش و کنترل از نظر استفاده از داستان‌های فلسفی بر ذهنیت فلسفی معنی‌دار است. ضمناً میانگین تعدیل شده گروه آزمایش به طور معنی‌داری بیشتر از گروه کنترل بوده است.

جهت بررسی صحت فرضیه سوم فرعی؛ رویکرد محتوایی آموزش تفکر بر انعطاف‌پذیری فلسفی مدیران واحدها و مراکز آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی استان خراسان رضوی تأثیر معنی‌داری دارد. نتایج نشان داد، با توجه به ( آماره 137/056، معنی‌داری 0/000 و اندازه اثر 0/86) اثر متغیر همراه معنی‌دار است؛ یعنی تفاوت نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون معنی‌دار است. یعنی تفاوت دو گروه آزمایش و کنترل از نظر استفاده از داستان‌های فلسفی بر ذهنیت فلسفی معنی‌دار است. ضمناً میانگین تعدیل شده گروه آزمایش به طور معنی‌داری بیشتر از گروه کنترل بوده است.

در نهایت باید تأکید نمود با توجه به وجود تفاوت معنی‌دار بین گروه‌های آزمایش و کنترل این پژوهش و دیگر مطالعات همسو با این تحقیق نشان داد که رویکرد محتوایی آموزش تفکر بر ذهنیت فلسفی مدیران واحدها و مراکز آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی استان خراسان رضوی تأثیر معنی‌داری دارد و همین امر نیز مبتنی بر این مورد است که استفاده از داستان‌های فلسفی بر ذهنیت فلسفی مدیران واحدها و مراکز آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی استان خراسان رضوی تأثیر معنی‌داری دارد.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

### کتابنامه:

- اکبری، احمد (1391). فلسفه برای کودکان (p4c): مضامین فلسفی در داستان‌های متون کلاسیک ادب فارسی، پایان‌نامه دکتری دانشگاه فردوسی مشهد.
- اکبری، احمد، جاویدی کلاته جعفرآبادی، طاهره، شعبانی ورکی، بختیار، تقوی، محمد (1391). رویکرد انتگرال به برنامه فلسفه برای کودکان (p4c)، پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، شماره 2 (2)، صص 75-98.
- پیکمال، میشل (1388). داستان‌های فلسفی جهان، ترجمه‌ی ترانه وفایی، تهران: انتشارات او.
- پیکمال، میشل (1389). حکایت‌های فلسفی، ترجمه مهدی ضرغامیان، نشر آفرینگان.
- پیکمال، میشل (1390). حکایت‌های فلسفی برای با هم بودن، ترجمه مهدی ضرغامیان، نشر آفرینگان.
- دوپره، بن (1390). 50 ایده‌ی فلسفی که باید بدانید، ترجمه‌ی مهرداد پورعلم، تهران: نشر ایران-بان.
- گارد، یوستاوین (1390). دنیای سوفی، داستانی درباره‌ی تاریخ فلسفه. ترجمه‌ی کورش صفوی. تهران: پژوهش‌های فرهنگی.
- مایرز، چت (1386). آموزش تفکر انتقادی، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت)، چاپ ششم.
- مهر محمدی، 1384
- ناجی، سعید (1387). کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان، گفتگو با پیشگامان، جلد اول، تهران: انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- ناجی، سعید (1390). کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان، گفتگو با پیشگامان، جلد دوم، تهران: انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- ویت، جرمی (1387). گردش در دنیای فلسفه برای جوانان، ترجمه‌ی رضا بهار، تهران: نشر قطره.
- ویت، دیوید (1389). فلسفه برای کوچک‌ترها، ترجمه‌ی تینا حمیدی، تهران: نشر قطره.
- Biesta, G. (2011). Philosophy, Exposure, and Children: How to Resist the Instrumentalisation of Philosophy in Education, *Journal of Philosophy of Education Society of Great Britain*, 45(1), 1-14.
- Fisher, R. (1996). *Stories for thinking*, Oxford: Nash Pollock.
- Fisher, R. (1999). *First stories for thinking*, Oxford: Nash Pollock
- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lipman, M. (1993). Philosophy for Children and Critical Thinking, In: M. Lipman (Ed.). Thinking Children and Education, U.S.A: Kendall/ Hunt Publishing Company.

Marina, L. M & Halprn, D. F (2011). Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: Explicit instruction produces greatest gains, journal homepage: <http://www.elsevier.com/locate/tsc>

Splitter, L.J. & Sharp, A.M. (1995). Teaching for Better Thinking. The classroom community of inquiry. Melborn: ACER Press.

Lyle, S. & Thomas-Williams, J. (2012). Dialogic practice in primary schools: how primary head teachers plan to embed philosophy for children into the whole school, Educational Studies, 38(1), 1-12.





پروشکاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی