



Phenomenography of Philosophy for Children (P4C) Program in Primary Education of Iran (Policy, Strategies and Action)



Asadollah Khadivi (corresponding author)

Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran.

khadivia@gmail.com

Seyed Mohammad Seyed Kalan

PhD in Educational Management, Farhangian University, Tehran, Iran.

M.siedkalan@gmail.com

Abstract

The main purpose of this qualitative study is to visualize the philosophy program for children (P4C) in Iranian primary education (policy, strategies and practice). The secondary purpose is to examine the informational and practical experiences, perceptions and feelings of specialists and elementary teachers of the representation and possibility of implementing a philosophy program for children in primary education in Iran. The method of qualitative research is phenomenography. Data were collected over two weeks through one-on-one interviews with 8 experts and 13 teachers involved in the FBQ program. Findings in three three-level descriptive categories; Policy-making, strategies, and implementation constitute the outcome space. Most of the interviewees considered these three levels necessary in the implementation of the FBQ program. As a result, this study suggests that phenomenography can be used as an evaluation tool to identify policies, strategies, and practices and to describe their structural aspects, which may serve as the executive framework of the FBQ program from marginal to thematic core and its sensitivity. Move that has never been thought of before. As a result, identifying the above challenges at three descriptive levels in finding solutions and solving obstacles and problems, will facilitate the implementation process and help achieve the goals of the FBQ program in primary education.

Keywords: Philosophy for Children, Primary Education, Policy, Strategies and Practice.

Type of Article: **Original Research**

Received date: **2022.1.27**

Accepted date: **2022.3.8**

DOI: [10.22034/jpiut.2022.50095.3114](https://doi.org/10.22034/jpiut.2022.50095.3114)

Journal ISSN (print): **2251-7960** ISSN (online): **2423-4419**

Journal Homepage: www.philosophy.tabrizu.ac.ir

Introduction

The serious need of today's society for educational issues, especially child upbringing, has forced educators and psychologists to raise new issues in the field of child upbringing, one of which is the "philosophy for children" program. It has not been more than five decades since its design by thinkers in the world.

This thought paradigm was introduced by Matthew Lipman in the late 1970s. Because, in the past, philosophy was considered a way for adults to talk about metacognitive issues, which in recent years, in addition to adults, also included the rights of children. Because many philosophers considered philosophy to be the concept of philosophizing, this concept of philosophy made it possible to teach philosophy to the child. Philosophy for Children (P4C) is a program that has emerged in the context of the philosophy of pragmatism and influenced by new psychological theories, especially Vygotsky's theories. Undoubtedly, this program has presuppositions about "being", "man" and "knowledge". Belief in a changing and evolving world, belief in a young rational human being, and acceptance of dynamic knowledge in the P4C program indicate a special worldview of this plan. However, the Holy Qur'an in many verses, many years ago addressed man and advised him to reason and think, and rebukes those who refuse to use the light of reason and reason (Baqarah) , 73 and 242; believers, 80; prophets, 10). Therefore, according to the aims of the present article, it intends to study the phenomenon of philosophy program for children in primary education of the country; it has been done with a critique of policies, strategies and its implementation.

In the policy dimension of this program, it is suggested that the Ministry of Education, in terms of indigenous-cultural conditions and beliefs of the philosophy program for children, in order to compile and produce appropriate content, as well as eliminate regional deprivations in terms of manpower shortage. The expert in the field of FBQ should not delay the implementation of this program any more. In terms of strategies, education officials in the provinces to build trust and explain the objectives of FABK, compile and produce FBQ content, train and

empower P4C executives, as well as provide mechanisms to implement an effective evaluation system in primary education. In the implementation of this program, our country has many challenges and problems, including; High population density in the classroom, low quality of teachers' philosophical literacy, preparation and cooperation of parents with the executive agents of the program in order to succeed and strengthen the program, which requires culture building and education in this regard is recommended.

Strategies and empowerments that include building trust and explaining the goals of FABK, compiling and producing P4C content, training and empowering FABK executives, include an effective evaluation system. It should be said that this result is based on the results of research by Khaniki et al. (2017) based on the appropriate content of this program with the philosophical attitude of students and Seyed Kalan et al. It is in line with the revision of the content of the FBQ program according to the countries' environment. It should be said that the level of strategies as a level of empowerment follows the higher level which is the level of structural-policy challenges, and until the problems and obstacles upstream are solved, the empowerers can not be stepped on.

This study aims to represent and feasibility philosophy for children (P4C) in primary education in Iran (policy, strategies and practice) with a phenomenological approach. To answer the research objectives, it is necessary to ask several questions. In the present study, to identify the research problem, three descriptive categories have been extracted: the first level: the level of policy at the macro level (dimension of structural-policy challenges), the second level: the level of strategies (level of strategic conditions; enablers) and the level Third: level of execution and action (level of conditions of execution and action)

According to the analysis, these surfaces have a cascading effect on each other; That is, they are necessary to each other. Because, structural-policy challenges include; Indigenous-cultural conditions, religious beliefs, content challenges, regional deprivation and lack of specialized manpower; the scope of decisions, actions and implementation plans of

P4C in the country are overshadowed, problems and obstacles can be removed at this level.

References

- 0 Daniel, M. F. (2021) In the Footsteps of Matthew Lipman: Dialogue among Peers and Dialogical Thinking. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 41(1): 62-79.
- 0 Fisher, R. (1998) Thinking about Thinking: Developing Metacognition, *Early Child Development and Care*. 141(1): 1-15.
- 0 Fisher, R. (2007) Dialogic teaching: developing thinking and metacognition through philosophical discussion, *Early Child Development and Care*, 177(6-7): 615-631.
- 0 Fisher, R. (2005) *Teaching children to think (2nd edn)*, Cheltenham, London: Nelson Thornes.
- 0 Gadamer, Hans Gorg (1975) *Truth and Method*, New York: Crossroad.





مجله علمی پژوهش‌های فلسفی دانشگاه تبریز

سال ۱۶ / شماره ۳۸ / بهار ۱۴۰۱

پدیدارنگاری برنامه فلسفه برای کودکان (P4C) در آموزش ابتدایی ایران (سیاستگذاری، راهبردها و عمل)

اسدالله خدیوی (نویسنده مسئول)

استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. khadivian@gmail.com

سیدمحمد سیدکلان

دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. M.siedkalan@gmail.com

چکیده

هدف اصلی این مطالعه کیفی، پدیدارنگاری برنامه فلسفه برای کودکان (P4C) در آموزش ابتدایی ایران (سیاستگذاری، راهبردها و عمل) است. هدف ثانویه بررسی تجربیات اطلاعاتی و عملی، ادراکات و احساسات متخصصان و معلمان ابتدایی از بازنمایی و امکان‌سنجی اجرای برنامه فلسفه برای کودکان در آموزش ابتدایی ایران است. روش پژوهش کیفی از نوع پدیدارنگاری است. داده‌ها طی دو هفته با مصاحبه فردی با ۸ متخصص و صاحب نظر و ۱۳ معلم درگیر با برنامه فیک بودند، جمع‌آوری شد. یافته‌ها در سه مقوله توصیفی سه سطحی؛ سیاستگذاری، راهبردها و اجرا و عمل فضای نتیجه را تشکیل می‌دهد. اکثر مصاحبه‌شوندگان این سه سطح را در اجرای برنامه فیک لازم و ضروری دانسته‌اند. در نتیجه، این مطالعه حاکی از آن است که پدیدارنگاری می‌تواند به‌عنوان ابزار ارزیابی برای شناسایی سیاست‌ها، راهبردها و عمل و توصیف جنبه‌های ساختاری آن‌ها مورد استفاده قرار گیرد، که ممکن است به‌عنوان چارچوب اجرایی برنامه فیک از حاشیه به هسته موضوعی و حساسیت آن حرکت کند که تاکنون به آن اندیشیده نشده است. در نتیجه، شناسایی چالش‌های فوق در سه سطح توصیفی در یافتن راهکارها و حل موانع و مشکلات، باعث تسهیل روند پیاده‌سازی و کمک به تحقق اهداف برنامه فیک در آموزش ابتدایی خواهد شد.

کلیدواژه‌ها: فلسفه برای کودکان، آموزش ابتدایی، سیاستگذاری، راهبردها و عمل.

نوع مقاله: علمی - پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۱/۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۲/۲۷

مقدمه

نیاز جدی جامعه امروزی به مسائل تربیتی به ویژه تربیت کودک، دست اندرکاران امر تربیت و روانشناسان را واداشته تا مباحث جدیدی در زمینه تربیت کودک مطرح نمایند که برنامه «فلسفه برای کودک» (philosophy for children) یکی از آن‌ها است که بیش از پنج دهه از طرح آن توسط اندیشمندان در جهان نمی‌گذرد.

این پارادایم فکری توسط میتو لیپمن (Matthew Lipman) در اواخر سال‌های ۱۹۷۰ مطرح شد (Dolimpio & Teschers, 2016; Mukabane, 2016: 19; Gregory, 2014: 2; Shepherd & Mhlanga, 2014: 2; Daniel & Auriac, 2009; Gregory, 2013). چراکه، قبلاً فلسفه روشی برای گفتگوی افراد بزرگسال در خصوص موضوعات فراشناختی به حساب می‌آمد، که در سال‌های اخیر علاوه بر بزرگسالان، حق کودکان را نیز شامل شد (ستاری، ۱۳۹۱: ۱۲۴). چراکه بسیاری از فیلسوفان فلسفه را به مفهوم فلسفیدن مورد توجه قرار دادند (Lipman, 1993; Morris, 1999 & Williams, 1985) و این مفهوم از فلسفه، امکان آموزش فلسفه به کودک را امکان‌پذیر ساخت. فلسفه برای کودکان (فبک)، برنامه‌ای است که در بستر فلسفه پراگماتیسم و به تأثر از نظریه‌های روانشناسی جدید به ویژه نظریات ویگوتسکی به ظهور رسیده است. بی‌تردید، این برنامه دارای پیش‌فرض‌هایی درباره «هستی»، «انسان» و «معرفت» می‌باشد. باور به جهان متغیر و متکامل، اعتقاد به انسان خردورز خردسال و پذیرش معرفت پویا در برنامه فبک، حکایت از جهان‌بینی خاص این طرح دارد (آزادی و امید، ۱۴۰۰). هر چند، قرآن کریم در آیات متعددی، خیلی سال‌ها پیش انسان را مخاطب قرار داده و او را توصیه به تعقل و اندیشه‌ورزی نموده است و کسانی را که از بکارگیری نور عقل و تعقل سرباز زنند، سرزنش می‌کند (بقره، ۷۳ و ۲۴۲؛ مؤمنون، ۸۰؛ انبیا، ۱۰). بنابراین، بنا بر اهداف مقاله حاضر درصدد بررسی پدیده برنامه فلسفه برای کودکان در آموزش ابتدایی کشور؛ با نقدی بر سیاست‌گذاری‌ها، راهبردها و اجرای آن صورت گرفته است.

علی‌رغم اهمیت مسئله، در سال‌های اخیر، اکثر متخصصان علوم تربیتی در مورد نارسایی و توانایی شاگردان نسبت به تفکر ابراز نگرانی کرده و تلاش خود را معطوف به ارتقای مهارت‌های

فکری شاگردان نموده‌اند. چرا که، پرورش فکری کودکان همیشه مساله پیچیده‌ای در تعلیم و تربیت بوده، و امروزه باتوجه به شرایط کنونی از اهمیت فوق‌العاده‌ای برخوردار گشته است (رمضانی، ۱۳۸۹: ۲۳؛ مرعشی، رحیمی نسب، لسانی، ۱۳۸۶: ۱۰۳؛ هدایتی و زرییاف، ۱۳۹۱: ۱۳۶)، که این مسئله بنا بر تجارب زیسته اکثر آموزگاران در آموزش ابتدایی اهمیتش دوچندان است؛ چراکه، اساس آموزش پیشرفته از همان دوره ابتدایی شکل می‌گیرد. این دغدغه، محققان و کارشناسان را واداشته تا در پی بررسی و دستیابی به روش‌ها و الگوهایی برای تسهیل این مشکلات باشند. اما مساله‌ای که شاید کمتر به آن پرداخته شده این است که اکثر روش‌هایی که در جهت ارتقای سطح دانش و تفکر کودکان ارائه شده نتوانسته است آنطور باید و شاید مؤثر واقع شود.

دوران کودکی بهترین دوران برای دریافت استعداد فلسفی کودکان است و کودکان درگیر با فلسفه قادرند زندگی را از چشم انداز خود و با دیدی جدید و متفاوت ببینند و ایده‌هایی ارائه دهند که برای دیگر کودکان ممکن نیست (Shepherd & Mhlanga, 2014: 3). فیشر معتقد است که فلسفه برای کودکان یک روش موفق در آموزش تفکر است. تجربه جهانی و شواهد بدست آمده در بیش از ۵۰ کشور جهان نشان می‌دهد که «فلسفه برای کودکان» به رشد مهارت‌های فکری در کودکان کمک کرده است (فیشر، ۱۹۹۸؛ به نقل از مرعشی و همکاران، ۱۳۸۶: ۹۸) و حضور برنامه آموزش فلسفه برای کودکان در دیگر کشورهای جهان نیز واکنش‌هایی را در پی داشت که نیازمند بررسی بود. بر همین مبنا، اکثر پژوهشگران سعی کرده‌اند ضمن حفظ عناصر اصلی رویکرد لیپمن مولفه‌های ملی، فرهنگی و ادبی خود را در چگونگی پرورش مهارت‌های فکری کودکان بگنجانند و به مطالعه رویکردهای مختلف این برنامه از دیدگاه فرهنگ‌های خود بپردازند.

ملاحظات نظری و عملی برنامه فلسفه برای کودکان

فلسفه برای کودکان نخستین بار توسط متیو لیپمن، استاد دانشگاه آمریکایی کلمبیا واقع در نیویورک، در قالب «برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان» با هدف بار آوردن کودکانی با تفکر مستقل ظهور پیدا کرد (Daniel, 2021). این در حالی بود که فیشر نیز روش آموزش خود را تحت گفت و گوی آزاد فلسفی منتشر ساخت. گفت و گوهایی وی پیرامون داستان‌های فکری که برای کودکان

خوانده می‌شد انجام می‌گرفت. این داستان‌ها در موضوعاتی چون حقیقت، خیر، واقعیت، زیبایی، تجربه، تربیت محیطی، زبان و هنرها، تربیت اخلاقی، تفکر و منطق، تربیت اخلاقی و مطالعات اجتماعی انجام می‌شد (Fisher, 1998: 28). بعد از لیمن، کسانی چون فیلیپ کم (Philip Cam)، گارث. بی. ماتیوس (Garth. B. Matthews)، مارگارت شارپ (Margaret Sharp)، رونالد. اف. رید (Ronald. F. Reed)، کریستوفر فیلیپس (Christopher Phillips) و رابرت فیشر (Robert Fisher) به بسط برنامه‌های آموزش فلسفه برای کودکان پرداختند. این برنامه همراه با جذابیتی که در موضوع دارد، ابتدا به سرعت در آمریکا و سپس در کشورهای اروپایی گسترش یافت و سرانجام به کشورهای آسیایی و حتی آفریقا راه پیدا کرد و هم‌اکنون در ۱۳۰ کشور جهان عملاً در جریان است. لیمن (Lipman) با اجرای این برنامه کوشید تا فلسفه را به جایگاه واقعی خویش، آنگونه که سقراط مدنظر داشت، بازگرداند. به نظر او فلسفه صرفاً ویژه بزرگسالان نیست و کودکان نیز می‌توانند آن را انجام دهند. او فلسفه را در معنای فلسفه ورزی به کار برد؛ کاری که کودکان می‌توانند آن را انجام دهند و به طور ذاتی مستعد انجام آن هستند (قائدی، ۱۳۸۶: ۶۵). البته کسانی چون جاسپرس (Jasper's) در دانمارک و آلوز (Alves) در برزیل معتقد بودند که داستان‌های لیمن آمریکایی است و با فرهنگ دیگر کشورها همخوانی ندارد و در پی تدوین داستان‌های متناسب با فرهنگ خود بر آمدند (اکبری، ۱۳۹۳: ۷۷-۷۵). باید گفت اکثر کشورهای جهان تا حدودی برای اجرای برنامه فبک همت داشته‌اند و جا دارد که به برخی از مطالعات در این خصوص بپردازیم.

جاهدی (Jahedi, 2021) استاد دانشگاه پوترای مالزی در کتاب خویش تحت عنوان "تاریخ، نظریه و عمل فلسفه برای کودکان" به بررسی تاریخچه فلسفه برای کودکان پرداخته است که برای مثال؛ معلمان دانمارکی در انتخاب روش‌های تدریس خود آزادند، مانند فلسفه برای کودکان؛ هیچ برنامه درسی وجود ندارد، فقط هدفی وجود دارد که باید هر دانش‌آموز را به یافتن آن تشویق کند. در حالی که در ژاپن از آموزش فلسفه استفاده نمی‌شود، بلکه فقط از اخلاق و کلاس‌های ادبیات که در آن معلمان نمی‌توانند توانایی دانش‌آموزان را برای تفکر و بحث با آنها تقویت کنند و

یا اینکه در مالزی استفاده از بازی‌های فلسفی و یا در روسیه برای تحریک مهارت‌های فکری و اخلاقی از آموزش‌های فلسفی بهره می‌برند.

لنگ و گئو (Leng & Gao, 2020) در کشور چین، اجرای فلسفه برای کودکان را در سه مدرسه بطور آزمایشی با هدف یک برنامه درسی منسجم برای توسعه تفکر انتقادی، خلاق، مراقبتی و مشارکتی دانش‌آموز اجرا کرده‌اند. از نظر آن‌ها برنامه درسی فبک لیپمن الهام‌بخش است، اما از نظر فرهنگی و زمینه‌ای نامناسب می‌باشد. درنهایت، کتاب‌های درسی فبک را، جهت آموزش در چارچوب مفهومی خودشان بومی و توسعه دادند.

جانسون (Johansson, 2018) در کتاب *راهنمای بین‌المللی "فلسفه برای کودکان و کودکان برای فلسفه: امکانات و مشکلات"* فلسفه را برا کودکان یک سبک زندگی فلسفی دانست، شیوه‌ای از زندگی که شامل فلسفه برای کودکان می‌شود که با معیارهای خاص خود روبرو می‌شوند، نه تنها بر مرزهای محتوا، بلکه بر مکان‌هایی که فلسفه با کودکان در آن‌ها اتفاق می‌افتد، تأکید می‌کند و زیر سؤال می‌برد.

ساتکلیف (Sutcliffe, 2016) در کتاب خود تحت عنوان *سیر تکاملی فلسفه برای کودکان در انگلستان* بیان داشته است که رویکردی که لیپمن در فبک ایجاد کرده است در مورد تجویز یک فلسفه برای کودکان نیست، بلکه در مورد تشویق آن‌ها به توسعه فلسفه خود، شیوه تفکر خود در مورد جهان است و این فلسفه باید در مدارس انگلستان توسعه داده شود.

تریکی و تاپینگ در مقاله‌ای تحت عنوان «فلسفه برای کودکان: مروری نظام مند»، با بررسی ده مطالعه معیارهای؛ گفتگوی فلسفی، استدلال، توانایی شناختی، و سایر توانایی‌های مرتبط با برنامه درسی، با معیارهای عزت نفس و رفتار کودک را کشف نموده‌اند (Trickey & Topping, 2004).

در کشور ما نیز برنامه آموزش فلسفه به کودکان نخستین بار در سال ۱۳۷۳ شمسی توسط بنیاد حکمت اسلامی صدرا به منزله یک طرح هدفدار شناخته شد و در همان تاریخ گروه فلسفه و کودک در این بنیاد پایه‌گذاری گشت؛ ولی بعدها مؤسسه‌ها و دانشگاه‌های دیگری نیز پژوهش‌هایی

را در این زمینه آغاز کردند (شریفی اسدی، ۱۳۸۷: ۹۷). در ایران، سه دهه است که توجه علاقمندان از جمله دست اندرکاران آموزش و پرورش، استادان و دانشجویان به این برنامه جلب شده است. جدول شماره ۱ نشانگر جمع‌بندی پژوهش‌ها و فعالیت‌های عملی انجام یافته در این حوزه در سال‌های اخیر است:

| ردیف | عنوان پژوهش | نویسنده. سال انجام | روش و ابزار | نتایج |
|------|---|---|------------------------|--|
| ۱ | بررسی و نقد برنامه فلسفه برای کودکان از منظر حکمت متعالیه | ستاری (۱۳۹۱) | شیوه تحلیلی-استنتاجی | وجوه اشتراک و افتراق میان برنامه فلسفه برای کودکان و مبانی فلسفه حکمت متعالیه |
| ۲ | بررسی و تحلیل برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان با نظر به میزان ابتدای آن بر پراگماتیسم دیویی | ناجی و همکاران (۱۳۹۰) | شیوه تحلیلی-استنتاجی | همسو دانستن آموزه‌های فلسفه برای کودکان با آموزه‌های پراگماتیسم دیویی |
| ۳ | تبیین مبانی فلسفی (معرفت‌شناختی) آموزش فلسفه برای کودکان در ایران | جبل‌عاملی، فروشانی، یوسفی، قائدی و کشتی‌آرای (۱۳۹۴) | روش تحلیلی محتوای کیفی | ترکیب سازوار بین مبانی معرفت‌شناسی فلسفه برای کودکان در ایران با توجه مبانی معرفت‌شناختی غرب |
| ۴ | تعلیم و تربیت انتقادی و پیوندهای آن با برنامه آموزش فلسفه برای کودکان | راجی (۱۳۹۱) | روش استنتاجی | شباهت‌هایی همچون پرورش تفکر و آگاهی انتقادی، طرح مسئله، آموزگار در نقش تسهیلگر، حلقه کندوکاو فلسفی و حلقه فرهنگی، شیوه آموزشی گفت و شنود بین آموزگار و دانش‌آموز، و ... در هر دو دیدگاه به وضوح دیده می‌شود. |

| | | | | |
|----------|--|--|--|---|
| <p>۵</p> | <p>امکان‌سنجی اجرای برنامه آموزش فلسفه به کودکان در برنامه درسی دوره ابتدایی</p> | <p>مرعشی، رحیمی، نسب و لسانی، (۱۳۸۷)</p> | <p>روش زمینه‌یابی</p> | <p>آموزگاران دوره ابتدایی از نگرش مثبت، دانش کافی و مهارت ناکافی در اجرای برنامه آموزش فلسفه برای کودکان دارند. همچنین مدارس شهر کرمان از امکانات کافی در اجرای این برنامه برخوردار نبوده‌اند.</p> |
| <p>۶</p> | <p>تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر پرورش خلاقیت دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی ناحیه یک آموزش و پرورش بهارستان</p> | <p>مهدی‌زاده، عراقیه و حیدریه (۱۳۹۷)</p> | <p>پژوهش علی - مقایسه‌ای</p> | <p>آموزش فلسفه برای کودکان بر پرورش خلاقیت دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی ناحیه یک بهارستان تأثیر دارد.</p> |
| <p>۷</p> | <p>مطالعه روند شکل‌گیری گفت‌وگوی کندوکاو محور در کلاس «فلسفه برای کودکان»</p> | <p>خانیکی، نوری راد و شاه حسینی (۱۳۹۶)</p> | <p>مشاهده مشارکتی</p> | <p>حلقه‌های کندوکاو «فلسفه برای کودکان» به مثابه «منطقه تقریبی رشد»، با فراهم کردن فضایی برای گفت‌وگوی کودکان با یکدیگر، در حضور تسهیلگر (فرد توانا تر فرهنگ)، می‌تواند نگرشی بازاندیشانه، مسئولانه، انتقادی و خلاقانه در آنها ایجاد کند.</p> |
| <p>۸</p> | <p>بررسی تأثیر برنامه فلسفه برای کودکان بر نظریه ذهن و باورهای ماکیاولیستی در دوره ابتدایی</p> | <p>میرباقری، نوشادی و نیکدل (۱۳۹۸)</p> | <p>نیمه تجربی و از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون و گروه کنترل</p> | <p>آموزش فلسفه برای کودکان موجب ارتقاء نظریه ذهن و کاهش باورهای ماکیاولیستی در آزمودنی‌های گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل گردید.</p> |

| | | | | |
|----|--|---|---|---|
| ۹ | اثر بخشی آموزش فلسفه به کودکان بر همدلی و حل مسئله اجتماعی دانش‌آموزان پنجم ابتدایی | عیسی مراد، نفر و فاطمی (۱۳۹۸) | روش نیمه آزمایشی | مشارکت در برنامه آموزشی «فلسفه برای کودکان» منجر به بهبود همدلی و مهارت کلی حل مسئله اجتماعی می‌شود. |
| ۱۰ | رویکردهای مواجهه با برنامه درسی فلسفه برای کودکان و معرفی راهکار مناسب برای کاربست آن در ایران | ستاری (۱۳۹۵) | کیفی از نوع توصیفی-تحلیلی | رویکرد بومی سازی، راهکار «حفظ، اصلاح، پالایش و توسعه برنامه» را به عنوان گزینه مناسب برای به کارگیری برنامه درسی فلسفه برای کودکان در ایران پیشنهاد می‌کند. |
| ۱۱ | فرصت‌ها و تهدیدهای ساحت تربیت دینی و اخلاقی برنامه فلسفه برای کودکان | کیایی و موسی زاده (۱۳۹۷) | روش توصیفی-تحلیلی با رویکرد تحلیل متن | توجه به این فرصت‌ها و تهدیدها، سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان نظام آموزشی کشور را در گرفتن رویکردی هوشمندانه برای اجرای برنامه فلسفه برای کودکان باری می‌کند. |
| ۱۲ | تاثیر برنامه آموزش فلسفه برای کودکان بر مهارت پرسشگری در درس علوم (مورد مطالعه: دانش‌آموزان پایه اول دوره ابتدایی) | هوشمندی، شمشیری و اب روشن (۱۳۹۹) | آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل | برنامه آموزش فلسفه برای کودکان بر مهارت پرسشگری دانش‌آموزان در درس علوم تأثیر مثبت داشته است. |
| ۱۳ | تاثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر انعطاف پذیری روان‌شناختی دانش‌آموزان ابتدایی با رویکرد مبتنی بر زمینه فرهنگی | نویدیان، واحدی، بدری گرگری، فتحی آذر (۱۴۰۰) | نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه | برنامه آموزش فلسفه برای کودکان با تقویت بحث و گفت‌وگو و به چالش کشیدن تفکرات دانش‌آموزان ابتدایی موجب ارتقای انعطاف پذیری روان‌شناختی آنان می‌شود. |

| | | | | |
|----|--|--------------------------|--|--|
| ۱۴ | شناسایی چالش‌های آموزش فلسفه برای کودکان از نظر مریبان پیش دبستانی (یک مطالعه پدیدارشناسانه) | ماهری و همکاران (۱۴۰۰) | پژوهش کیفی با استفاده از روش پدیدارشناسی | چالش‌های فرهنگی، چالش‌های محتوایی، چالش‌های اداری و ساختاری، چالش‌های روشی |
| ۱۵ | فهم مضامین فلسفی داستان‌ها و حکایت‌های کتب فارسی دوره ابتدایی | سیدکلان و همکاران (۱۳۹۸) | پژوهش کیفی، از نوع تحلیل محتوا | داستان‌ها و حکایت‌های فارسی دوره ابتدایی نیازمند بازنگری و بازتألیف بر مبنای «برنامه فلسفه برای کودکان» است. |
| ۱۶ | ارزیابی و نقد تربیتی برنامه فلسفه برای کودکان از منظر تربیت اسلامی (پژوهشی مبتنی بر کاوشگری فلسفی انتقادی) | سیدکلان و وقار (۱۳۹۸) | نقد تربیتی (کاوشگری فلسفی انتقادی) | نقدهایی به برنامه فلسفه برای کودکان از منظر تربیت اسلامی (نوع تفکر و تعقل، اهداف تعلیم و تربیت و بنیان‌های فکری و اعتقادی) وارد شده است. |

جدول ۱. برخی از پژوهش‌های انجام گرفته داخل کشور از سال ۱۳۸۵ تا ۱۴۰۰

روش‌شناسی تحقیق

روش پژوهش: پژوهش حاضر، به روش کیفی و با استفاده از راهبرد پدیدارنگاری (phenomenography) در جهت فهم و درک از سیاست‌گذاری، راهبردها و اجرا-عمل برنامه فلسفه برای کودکان (فیک) انجام شده است. پدیدارنگاری به عنوان یک رویکرد جدید در تحقیقات در دهه ۱۹۷۰ پدیدار شد و عمدتاً توسط محققان آموزشی در سوئد توسعه یافت (Yates, Partridge & Bruce, 2012: 97). از آنجاکه، پدیدارنگاری با پدیدارشناسی متفاوت است. در پدیدارنگاری، مسئله پژوهشی از درون و توسط افرادی که آن را تجربه کرده‌اند، نمایان می‌شود و پژوهشگر درک و فهم افراد مختلف را درباره یک پدیده تجربه شده، توصیف می‌کند. همچنین، بینش‌هایی را در مورد تنوع به دست می‌دهد، و این امکان را ایجاد می‌کند که درک بیشتری از

پدیده همانطور که تجربه شده یا فهم شده است، توسعه داده شود (Yates & et al., 2012). در پدیدارنگاری، به چگونگی تجربه، درک، و مفهوم سازی پدیده توجه می‌شود. روش پژوهش پدیدارنگاری، شیوه‌های متنوع کیفی را در افرادی مطالعه می‌کند که پدیده را تجربه می‌کنند. درواقع این روش، توصیف پدیدارشدن هاست و شیوه‌های متفاوت پدیدارشدن یک پدیده در افراد گوناگون را توصیف میکند.

در حالی که، پدیدارشناسی (Phenomenology) عمدتاً یک روش فلسفی است که در آن یک فیلسوف نظر و درک خویش را درباره یک پدیده مسلم و قطعی می‌داند و همچنین، فهم تجارب مشترک چندین فرد در خصوص یک پدیده مهم، اساس کار است (Lewis, 2015). بنابراین، برون‌داد یک مطالعه پدیدارنگارانه، تعداد محدودی از طبقات توصیفی است که هر یک معرف مفهومی متفاوت از یک پدیده معین در نزد گروه خاصی از افراد هستند.

پدیدارشناسی بدنبال توصیف صریح و شناسائی پدیده‌هاست، آنگونه که در موقعیتی خاص از سوی افراد ادراک می‌شوند. در فرایند مطالعه پدیدارشناسی، پس از انتخاب موضوع یا پدیده مورد مطالعه، محقق به گردآوری داده‌ها از اشخاصی که تجربه آن موضوع را دارند، می‌پردازد و به بسط و ترکیبی توصیفی از جوهره و ماهیت تجربه می‌پردازد.

مشارکت کنندگان: در این پژوهش، با توجه به اهداف پژوهش انتخاب مشارکت کنندگان به صورت هدفمند و با حداکثر تنوع هست. همانطور که اشورث و لوکاس (Ashworth & Lucas) اشاره کردند، «انتخاب شرکت کنندگان باید از پیش فرض در مورد ماهیت پدیده یا ماهیت تصویری که «انواع» خاص افراد دارند، خودداری کند و در عین حال احتیاط‌های عقل سلیم در مورد حفظ «تنوع» تجربه را رعایت کند (Yates & et al., 2012 103). از آنجا که، بنا بر مفروضات پژوهش و رسیدن به آنچه که پژوهش درصدد رسیدن به آن است؛ مشارکت کنندگان پژوهش ابتدا از بین افراد صاحب نظر و اساتید در خصوص فلسفه برای کودکان (فبک) که دارای مدرک تحصیلی فلسفه و تعلیم و تربیت اسلامی و دارای مقاله در خصوص فبک به تعداد ۸ نفر (۵ نفر مرد و ۳ نفر زن) و سپس ۱۳ نفر (۹ نفر مرد و ۴ نفر زن) از معلمان که در مقاطع ابتدایی در خصوص فبک تجربه کافی داشته‌اند، انتخاب شدند. پژوهشگر برای انتخاب مشارکت کنندگان از

قاعده تفاوت حداکثر (فلیک، ۱۳۸۲: به نقل از دانایی فرد و کاظمی، ۱۳۸۹: ۱۳۸) استفاده کرد؛ یعنی آن دسته از افراد که به زعم پژوهشگر می‌توانند در همان حوزه نظرات متفاوتی داشته باشند.

انتخاب ابزار گردآوری داده‌ها: ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه‌های نیمه ساختار یافته بود که از پروتکل مصاحبه با ۴ سؤال اصلی (۱. برنامه فلسفه برای کودکان (فبک) چگونه می‌تواند در مدارس دوره ابتدایی تکوین و قوام یابد؟ ۲. سیاستگذاری‌های مناسب برای اجرای برنامه فبک در آموزش ابتدایی ایران کدام‌اند؟ ۳. راهبردهای مناسب برای اجرای برنامه فبک در مدارس ابتدایی کدام‌اند؟ ۴. اجرا و عمل برنامه فبک چگونه می‌تواند در روند شکل‌گیری تفکر دانش‌آموزان مؤثر واقع شود؟) تشکیل شده بود. طول مدت مصاحبه‌ها بین ۳۵ تا ۵۰ دقیقه در نوسان بود. برای اجرای فرایند تجزیه و تحلیل در پدیدارنگاری از رویه خاصی پیروی نشده است. چراکه، در پدیدارنگاری، فرایند تحلیل و نتایج حاصل از فرایند از طریق رابطه بین محقق و داده‌ها شکل می‌گیرد. در بحث تجزیه و تحلیل داده‌ها، اگر لیند موافق است که علی‌رغم فقدان الگوریتم‌های روش‌شناختی، اصول عملی مشترک وجود دارد؛ اولاً، با کنار گذاشتن یا محدود کردن هر دیدگاه از پیش تعیین‌شده یا نتیجه‌گیری خیلی سریع در مورد ماهیت طبقه‌بندی توصیف. ثانیاً، اطمینان از اینکه تمرکز بر تجربه جمعی با مشاهده رونوشت‌ها و دسته‌بندی‌های نوظهور توصیف به عنوان یک مجموعه (به جای رونوشت‌های فردی و دسته‌بندی‌های توصیف) حفظ می‌شود. در نهایت، جستجو برای معنا یا تنوع در معنا در متن مصاحبه (فضای نتیجه)، و روابط ساختاری بین این معانی وجود دارد (Akerlind, 2002; Quoted from Yates & et al., 2012: 104).

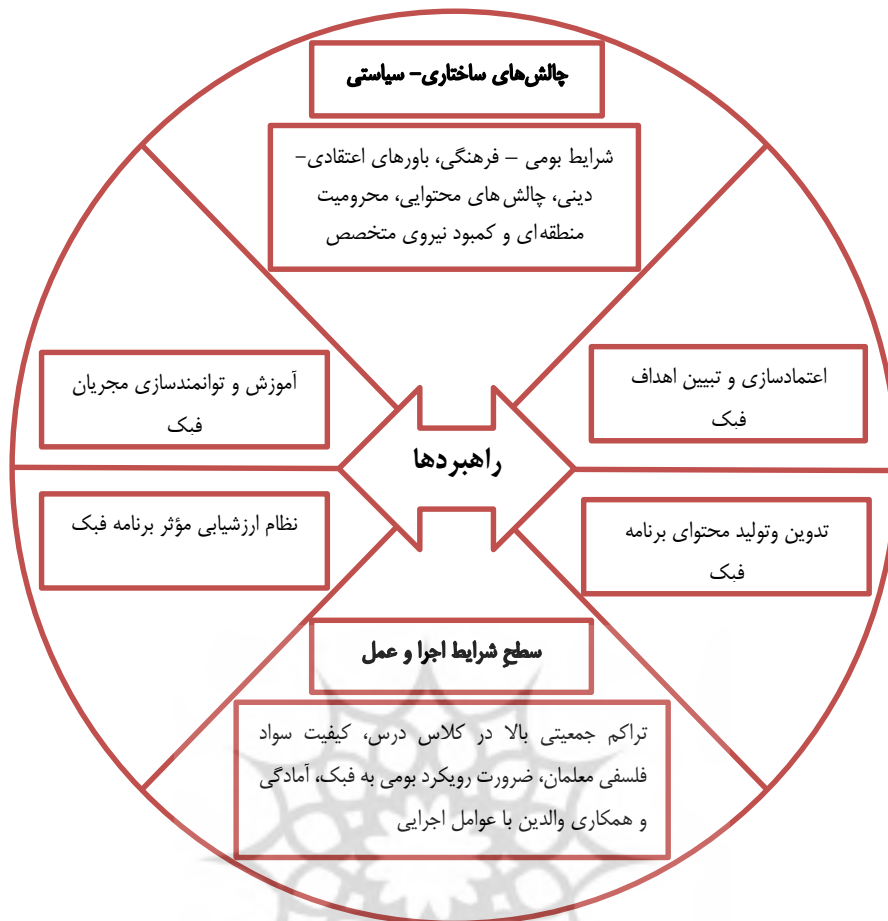
تحلیل داده‌ها و تشخیص مضامین اصلی: فرایند تحلیل در این مطالعات فرآیندی تکراری و چندباره است. پس از پیاده‌سازی مصاحبه‌ها، پژوهشگر باید برای تحلیل منظم و منطقی داده‌ها، آن‌ها را با استفاده از رویه کدگذاری نظری (Theoretical coding)، کدگذاری کند. سپس با بررسی و مقایسه این کدها و موضوعات آنها با هم و تشخیص تفاوت‌ها و شباهت‌های آنها، طبقات توصیفی (یا همان زمینه‌های اصلی) ابتدایی خود از پدیده را شکل می‌دهد. این فرایند اصلاح و بازنگری تا جایی ادامه می‌یابد که به نظر رسد طبقات اصلاح شده سازگار با داده‌های مصاحبه هستند (Orgill, 2008) به نقل از: دانایی فرد و کاظمی، ۱۳۸۹: ۱۳۸).

ارائه نتایج و تشکیل فضای نتیجه: پژوهشگر پدیدارنگار در این مرحله باید هر یک از مفاهیم یا طبقات به دست آمده را در قالب یک طبقه توصیفی ارائه دهد؛ این طبقه توصیفی شامل ساختار کامل یک مفهوم است. پس از تشکیل این طبقات، از آنجا که پدیدارنگار سعی در درک عمیق موضوع و ارائه مفهومی چندبعدی از یک پدیده دارد، می‌کوشد تا در صورت امکان، طبقات توصیفی به دست آمده (مفاهیم متفاوت) را در قالب ساختاری بزرگتر که فضای نتیجه نامیده می‌شود مرتبط ساخته و ترکیب نماید تا تصویری کاملتر و چندبعدی را از مفاهیم متفاوت افراد تحت مطالعه ارائه دهد. به طور کلی می‌توان عنوان داشت که به سه شیوه می‌توان فضای نتیجه را تشکیل داد: افقی (طبقه بندی‌های برابر)، عمودی (تفاوت‌های موجود در طبقه بندی‌های فقط مرتبط با محتوا) یا سلسله مراتبی (مفاهیم پیچیده تر حاوی مفاهیم کمتر پیچیده). برای اطمینان پذیری از نتایج یافته‌ها نیز، از ۵ نفر مشارکت کننده (مصاحبه شونده‌گان) بهره گرفته شد که نظر هر یک از آن‌ها، با نظرات دیگر مشارکت کنندگان تکمیل و ترجیح داده شد.

یافته‌های تحقیق

یکی از لوازم مطالعات پدیدارنگاری، ارائه طبقه‌های توصیفی است که پژوهشگران در این پژوهش به سه سطح طبقه توصیفی مواجه شده‌اند. بنابراین، تلاش شده است که این سه طبقه از هم تفکیک شود. شکل ۱ فضای نتیجه به دست آمده از پژوهش را نشان می‌دهد که ارتباط میان طبقات توصیفی را ارائه می‌دهد. در ارائه و توضیح طبقات توصیفی شرح یافته‌ها از کل به جزء صورت می‌پذیرد. بدین جهت از طبقه توصیفی سطح سوم که بیانگر بُعد سیاست‌گذاری (چالش‌های ساختاری-سیاستی) در سطح لایه‌های بالاست؛ به بُعد راهبردها در سطح دوم و در نهایت به بُعد سطح اول که اجرا و عمل و محدودیت‌های آن است، رسیده ایم که مصداق آن توصیف شده است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی



شکل ۱. فضای نتیجه

سطح اول: سیاست‌گذاری در سطح کلان

بُعد چالش‌های ساختاری-سیاستی

این بُعد شامل پنج زیرمجموعه شرایط بومی - فرهنگی، باورهای اعتقادی - دینی، چالش‌های محتوایی، محرومیت منطقه‌ای و کمبود نیروی انسانی متخصص در حوزه فیک می‌باشد که به ترتیب به مصادیق این چالش‌ها پرداخته شده است. از آنجا که، برنامه فلسفه برای کودکان (فیک)

قریب به سه دهه از مطالعات اولیه و تا حدودی اجرای آن در برخی از مؤسسات نمی‌گذرد، هنوز به مرحله اجرایی در نظام آموزش ابتدایی کشور نرسیده است. از منظر مصاحبه شوندگان (متخصصان فیک) بیشترین موانع عدم اجرا و کاربست برنامه فیک در کشور، چالش‌های ساختاری - سیاستی در وزارت آموزش و پرورش و نهادهای حامی آموزش در کشور بوده است. در این ارتباط، یکی از مصاحبه شوندگان (م ۳) اذعان می‌نماید:

«... با وجود تاثیرات آموزش فلسفه برای کودکان مطابق پژوهش‌ها در چند دهه گذشته، هنوز باور موفقیت اجرایی این برنامه در مدارس ابتدایی کشور به یک مسئله اساسی تبدیل گردیده است و این طور قلمداد می‌شود که این برنامه شرایط بومی - فرهنگی مناسبی برای اجرا ندارد.»

همچنین یکی از مصاحبه شوندگان (م ۸) باورهای اعتقادی - مذهبی را مبنی بر تفکر در فلسفه تربیت اسلامی را لازمه اجرا شدن این رویکرد در آموزش ابتدایی می‌داند. از نظر ایشان:

«...تفکر در دانش آموزان آن هم در دوره ابتدایی می‌بایست مطابق تفکرات دینی - اسلامی باید آموزش داده شود و در این خصوص نیاز به محتوای مناسب و با فرهنگ این جامعه لازم و ضروری است. محتوای داستان‌های دیگر کشورها برای آموزش شیوه تفکر و چگونگی اندیشه بر مبنای ذهنیت دیگر کشورها را تداعی می‌کند که برای تفکر کودکان خسران دارد.»

بر همین اساس، اکثر مصاحبه شوندگان (م ۱، ۳، ۴ و ۶) در راستای اجرای برنامه فیک، شرایط بومی - فرهنگی و چالش‌های محتوایی را نیز دخیل می‌دانند که از نظر آن‌ها، اگر چنانچه برنامه فیک به لحاظ شرایط بومی - فرهنگی و تولید محتوای مناسب در این خصوص (عدم مغایرت‌های دینی - مذهبی) مشکلی نداشته باشد، می‌توان به اجرای آن در آموزش ابتدایی امیدوار بود. هر چند برخی از مصاحبه شوندگان دیگر (م ۲، ۶ م ۷) از کمبود نیروی انسانی متخصص نیز در اجرای برنامه فیک گلایه دارند و نحوه اجرای برنامه درسی رسمی دوره ابتدایی را مغایر با

محتوای برنامه فبک در حال حاضر می‌دانند که نیازمند بازنگری در آموزش و چگونگی ارائه محتوای دروس (اعم از؛ هدیه‌های آسمانی، مطالعات اجتماعی، فارسی و نگارش و دروس دیگر) توسط آموزگاران دوره ابتدایی می‌باشد. یکی از مصاحبه‌شوندگان (م ۵) در این خصوص اذعان نموده است که:

«... در اجرای برنامه فبک محرومیت‌های منطقه‌ای - روستایی و ساختار اداری - آموزشی ناهمگن و نامتوازن در مناطق کشور به لحاظ تمرکز، آموزش و تربیت نیروی انسانی متخصص، باعث شده است که اساس فبک زیر سوال برود و کمتر کسی در آموزش و پرورش به فکر اجرای چنین برنامه‌هایی بیندیشد، البته اندیشیدن به این مسئله در بین متخصصان و پژوهشگران حوزه فبک زیاد اتفاق افتاده است.»

در کل، باید گفت که چالش‌های ساختاری - سیاستی به‌عنوان یک سطح فرادستی و بالاتر، یک روی سکه این قضیه محسوب می‌گردد که باید در سطح کلان متولیان آموزش و پرورش در برنامه‌ریزی‌های کلان‌خویش (شورای عالی آموزش و پرورش و مطالعات تخصصی آموزش و پرورش) به آن پردازند. هرچند، تمرکزمحوری در این عرصه آسیب‌های خود را دارد که اجرایی شدن یک برنامه را با مشکلاتی همراه می‌سازد.

سطح دوم: راهبردها

سطح شرایط راهبردی؛ توانمندسازها

این سطح شامل چهار زیرمجموعه؛ اعتمادسازی و تبیین اهداف فبک، تدوین و تولید محتوای فبک، آموزش و توانمندسازی مجریان فبک، نظام ارزشیابی مؤثر در برنامه فبک می‌باشد که به ترتیب به مصادیق این سطح پرداخته شده است. برای موفقیت هر برنامه‌ای مجریان آن نیازمند اعتمادسازی و اعتماد آفرینی در سطوح گسترده هستند که برنامه فبک نیز از این اعتمادسازی مستثنی نیست. یکی از مصاحبه‌شوندگان (م ۱۲) در خصوص اعتمادسازی و تبیین اهداف فبک اظهار نموده است:

«... برنامه فبک در سطح وزارت آموزش و پرورش و لایه‌های زیرین توانسته اعتماد لازم را فراهم نماید. به نظر، اهداف این برنامه هرچند بر اساس دیدگاه‌های متخصصان توانسته در سطح بالاتر مجوزهای لازم را کسب کند، اما هنوز نیازمند اعتمادآفرینی نسبت به پیامدهای آن در مدارس از فاصله زیادی برخوردار است.»

بر همین مینا، یکی دیگر از مشارکت کنندگان در مصاحبه (م ۱۷) برای اعتمادسازی بین خانواده و مدرسه این برنامه را نیازمند شناساندن اهداف آن در برنامه‌های پیوند مدرسه و خانه دانسته است.

«از نظر من، اهداف این برنامه بسیار والا هست و می‌تواند کودکان را در تقویت روحیات اخلاقی و روحیه حقیقت‌جویی و آزادمنشی یاری رساند و این نیازمند تبیین اهداف برنامه فبک در کلاس‌های آموزش خانواده در قالب پیوند خانه و مدرسه است.»

علاوه بر اعتمادسازی و اعتمادآفرینی، از جمله راهبردهای اساسی در خصوص اجرا و کاربست برنامه فبک در مدارس ابتدایی، تدوین و تولید محتوای فبک، آموزش و توانمندسازی مجریان فبک، نظام ارزشیابی مؤثر در خصوص اجرای فبک از ضروریات است. یکی از مشارکت کنندگان (م ۲۰) چنین اذعان داشته است:

«... بنده چندین سال هست که تدریسم را مطابق با اهداف برنامه فبک انجام می‌دهم؛ یعنی فلسفیدن کودکان، این حوزه نیازمند تدوین محتوای مناسب است که محتوای دروس فعلی پاسخگوی این اهداف نیست. معلمان دوره ابتدایی در خصوص اهداف فبک باید آموزش ببینند و نظام ارزشیابی دوره ابتدایی نیازمند بازنگری نسبت به رویکرد فبک است. چراکه، اکثر معلمان هنوز در ۵۰ سال پیش نظام ارزشیابی مانده‌اند و در پی حافظه محوری می‌چرخند ...»

یکی از متخصصان برنامه فبک (م ۷) در خصوص نظام ارزشیابی در این ارتباط اظهار می‌نماید:

«... سازوکارهای مناسب ارزشیابی برای اجرای فیک در سطح مدارس ابتدایی، نیاز به نظام ارزشیابی مؤثرتر دارد که فرایندمدار باشد و مبتنی بر فناوری و ابزارهای نوین ارزشیابی ...»

بنابر ملاحظات بالا، هر چند راهبردهای مؤثری از طرف مشارکت کنندگان پژوهش برای اجرای این برنامه پیشنهاد شده است. اما این راهبردها از نظر محققان این عرصه، در صورتی محقق خواهد شد یک عظم جدی در خصوص اجرایی شدن برنامه در مدارس را شاهد باشیم. از نظر متخصصان برنامه ریزی آموزشی، یکی از مهم ترین اهداف برنامه ها، هرچند بهترین و اثربخش ترین برنامه ها در نظام آموزش و پرورش باشد تا زمانی که به مرحله اجرایی نرسیده است در حد رویا هست و قبل از مرحله اجرا، عقیم خواهد شد.

سطح سوم: اجرا و عمل

سطح شرایط اجرا و عمل در آموزش ابتدایی

این بعد شامل پنج زیرمجموعه تراکم جمعیتی بالا در کلاس درس، کیفیت سواد فلسفی معلمان، ضرورت رویکرد بومی به فیک، آمادگی و همکاری والدین با عوامل اجرایی با محوریت؛ توسعه و تقویت نگرش ها و مهارت های دانش آموزان می باشد که به ترتیب به مصادیق این سطح پرداخته شده است. دو نفر از مصاحبه شوندهگان (م ۱۵ و م ۱۸) در خصوص تراکم جمعیتی دانش آموزان در کلاس های درس بیان داشته اند:

«... اجرای چنین برنامه ای با اهداف شکوفانمودن قوه تفکر و تعقل، نیاز به کلاس هایی با جمعیت دانش آموزی حداکثر ۱۸ نفره است (م ۱۵)، ... اکثر کلاس های ما در مدارس ابتدایی بیش از ۳۰ نفر دانش آموز اداره می شود که نمی توان در موفقیت چنین برنامه هایی قدم برداشت (م ۱۸).»

یکی از مصاحبه شوندهگان (م ۱۱) در تبیین کیفیت سواد فلسفی معلمان نیز بیان می دارد:

«... سواد فلسفی و اینکه برنامه فیک دنبال چه چیزی هست خیلی از معلمان سواد فلسفیدن و چگونگی مواجهه با سؤالات فلسفی دانش‌آموزان را ندارند(م ۱۱) ... برنامه فیک نیازمند آموزش و توانمندسازی معلمان است(م ۱۲)....»

در تبیین رویکرد بومی به برنامه فیک نیز اکثر مصاحبه‌شوندگان (م ۱، م ۳، م ۴، م ۶، م ۱۴، م ۱۹، و م ۲۱) در نگرستن به زیست بوم فلسفی دانش‌آموزان و مسائل منطقه‌ای- بومی را در ترسیم برنامه فیک لازم و ضروری دانسته‌اند.

«... برنامه فیک باید با رویکرد بومی و در بافت فرهنگی منطقه‌ای ترسیم شود(م ۱۴ و م ۲۱) ... در نوع نگاه به اجرای بومی برنامه فیک، خیلی از مسائل و مشکلات دانش‌آموزان با این برنامه فیک در حل مشکلات زیست بوم آن‌ها مؤثر خواهد بود(م ۱۹)، ... این برنامه نیاز به یک رویکرد بومی و منطقه‌ای با تولید محتوای اثربخش بومی- فرهنگی است که باید در مناطق تولید شود، هر چند به اعتقاد بنده نقش معلم در تولید این محتوا بسیار مهم است(م ۴)....»

علاوه بر این شرایط در اجرا و عمل، موفقیت این برنامه نیازمند همکاری مدرسه و خانه است که در این صورت است می‌توان نگرش‌های دانش‌آموزان را تقویت کرد و مهارت‌های تحصیلی و زندگی و حتی روانشناختی دانش‌آموزان را ارتقا بخشید. در ارتباط با تقویت نگرش‌ها، مهارت‌های دانش‌آموزان، چند نفر از مصاحبه‌شوندگان چنین اظهار نموده‌اند:

«... بر اساس تحقیقات تاثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر نگرش زیستی دانش‌آموزان بسیار بالاست(م ۴) ... فلسفه برای کودکان در تقویت نگرش بازندیشانه و مسئولانه، تقویت باورهای شناختی و فراشناختی، تقویت ذهنیت فلسفی، تقویت نگرش ارزشی و... (م ۹)، فیک می‌تواند نگرش تفکرمدار، رشد اخلاق‌مداری، نگرش اخلاقی، نگرش ذهنی اندیشیدن

خلاقانه، پرورش حس زیبایی‌شناسانه، کاهش تفکرات غیرمنطقی، فکر پروری را برای دانش‌آموزان فراهم سازد... (م ۱۶).»

«... آموزش فلسفه برای کودکان مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان را نیز تقویت می‌کند (م ۴) ... فلسفه برای کودکان در تفکر مراقبتی، تربیت اخلاقی، تقویت تفکر انتقادی و خلاقانه، پرورش تفکر و آگاهی انتقادی (م ۱۸)، ... تقویت رفتار مدنی و تحصیلی، ارتقای خلاقیت، بهبود همدلی و مهارت کلی حل مسئله اجتماعی، مهارت‌های زبانی و گفتگو (م ۱۲)، ... تقویت مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان، تقویت روابط میان-فردی دانش‌آموزان (م ۱۰)، ... باعث تقویت مهارت‌های اجتماعی، تقویت شایستگی اجتماعی، تقویت ارتباطات اجتماعی، خودکارآمدی اجتماعی، پرورش روحیه پژوهشگری ... (م ۲۰).»

همچنین عده‌ای دیگر از مشارکت‌کنندگان در تحقیق از تقویت مهارت‌های تحصیلی و روانشناختی دانش‌آموزان سخن گفته‌اند:

«... آموزش فلسفه برای کودکان خوش‌بینی تحصیلی، مهارت حل مسئله، و برنامه‌ریزی تحصیلی را تقویت می‌کند (م ۲)، ... ارتقای مهارت استدلالی، تقویت تفکر تأملی، هوش منطقی و پیشرفت درس ریاضی، ارتقای مهارت پرسشگری، تقویت راهبردهای یادگیری... (م ۸).»

«... آموزش فلسفه برای کودکان، در تقویت تاب‌آوری، کاهش وسواس فکری، انعطاف‌پذیری روان‌شناختی موثر واقع می‌شود (م ۱۵)، ... برنامه فبک می‌تواند در حل تعارض بین والدین، شادابی و درمان نشخوار فکری در دانش‌آموزان موثر افتد (م ۱۰)، ... فبک در تقویت عزت نفس، کاهش و مهار خشم و کنترل پرخاشگری، تقویت هوش هیجانی می‌تواند موثر واقع شود (م ۱۶)، ... فبک در حل مشکلات روانشناختی کودکان،

خودمهارگری، حل مشکل احساس تنهایی و ناامیدی دانش‌آموزان مؤثر
است (م ۲)....»

در حالت کلی، با توجه به نظرات و ملاحظات مشارکت کنندگان، می‌توان چنین متصور شد که سه سطح فوق لازم و ملزوم یکدیگرند. هرچند، نظرات سطوح متفاوت از یکدیگر هستند. در زیر مطابق جدول ۲ طبقات توصیفی با افق درونی (عنصر ثابت و متغیر) آن آمده است و در جدول ۳، ترسیم نهایی شده طبقات توصیفی با افق درونی و بیرونی آمده است.

| کدهای باز | افق درونی (عنصر متغیر) | افق درونی (عنصر ثابت) | طبقات توصیفی |
|--|------------------------------------|-----------------------------|-----------------|
| فرهنگ حاکم بر آموزش سنتی در مدارس، شرایط بومی نامتناسب، بوم مدرسه‌ای، ساختار نامتناسب آموزش در سطح استان‌ها و مناطق | شرایط بومی- فرهنگی | سطح چالش‌های ساختاری-سیاستی | سیاست گذاری |
| ملاحظات دینی- مذهبی، باورهای مذهبی خانواده‌ها، باورهای ایدئولوژیکی، شعاری دانستن برنامه فیک، بی اعتقادی به پیامدهای برنامه فیک | باورهای اعتقادی- دینی | | |
| نبود محتوای مناسب و تنوع آن در خصوص فیک، وجود داستان‌هایی با محوریت غیربومی، عدم اتکا به محتوای داخلی، کمبود محتوای بومی در فیک | چالش‌های محتوایی | | |
| محرومیت‌های منطقه‌ای- روستایی، ساختار اداری- آموزشی ناهمگن در مناطق کشور، محرومیت‌های ناشی از بوم- محتوا، محرومیت‌های شناختی - روانی | محرومیت منطقه‌ای | | |
| عدم وجود نیروی انسانی متخصص فیک در آموزش و پرورش، آموزگاران بی اطلاع از فیک، کمبود نیروی انسانی مرتبط با فیک، بی تجربگی مربیان از فیک | کمبود نیروی متخصص | | |
| عدم اعتماد به لایه‌های درونی آموزش فلسفه برای کودکان، نیاز به اعتمادسازی پیامدهای برنامه فیک، تصورات نادرست از برنامه فیک، چالش‌های مفهومی | اعتمادسازی و تبیین اهداف فیک | سطح شرایط راهبردی | راهبردها |

| | | | |
|---|---------------------------------|----------------------|------------|
| برنامه فیک، ناهمخوانی‌های فکری و فلسفی، بی-اعتمادی نهادهای ارزشی به اهداف برنامه فیک، درک ناصحیح نهادها از حقیقت برنامه فیک | | | |
| تولید محتوای فیک در سطح بوم منطقه‌ای، تدوین محتوای مناسب در کلاس درس، تولید ابزارهای مناسب فلسفه برای کودکان، رفع کمبودهای محتوایی فیک، نگاه نظام دار به محتوای فیک | تدوین و تولید محتوای فیک | | |
| توانمندسازی آموزگاران دوره ابتدایی، تغییر و تحول در یاددهی- یادگیری، تناسب اهداف تعلیم و تربیت با فیک، توسعه آگاهی‌های فرهنگی در ارتباط با فیک، آگاه‌سازی والدین نسبت به برنامه فیک | آموزش و توانمندسازی مجریان فیک | | |
| تدوین نظام ارزشیابی مؤثر فیک، ساخت سازوکارهای مناسب ارزشیابی، ارزشیابی فرایندمدار از فیک در حین آموزش، ارزشیابی بر مبنای فناوری | نظام ارزشیابی مؤثر فیک | | |
| عدم تناسب بین اندازه کلاس و تعداد دانش‌آموزان، نوع چیدمان صندلی و معماری کلاس و مدرسه، مشکلات تراکم جمعیتی ۳۰ نفره و بالاتر در کلاس درس، ساختار ناهمگن کلاس‌ها در مدارس ابتدایی | تراکم جمعیتی بالا در کلاس درس | سطح شرایط اجرا و عمل | اجرا و عمل |
| عدم توانایی و سواد فلسفی کافی در بین اکثریت آموزگاران، ناهمپی‌های معلمان از فیک، عدم دید فلسفی در تربیت دانش‌آموزان، کیفیت پایین سواد فلسفی در بین عوامل اجرایی | کیفیت سواد فلسفی آموزگاران | | |
| رویکرد بومی داشتن به برنامه فیک، کمبود منابع آموزشی بوم محور برای اجرای فیک، نادیده انگاشتن بوم دانش‌آموزان در آموزش، توجه به شرایط بومی مناطق در حین اجرا | ضرورت رویکرد بومی به برنامه فیک | | |

| | |
|--|---|
| آمادگی و همکاری والدین در اجرای برنامه | آمادگی ناکافی والدین در اجرا و عمل برنامه فیک، بی- توجهی والدین به برنامه فیک، نیاز به آموزش خانواده‌ها از اهداف برنامه فیک |
| توسعه نگرش‌ها و مهارت‌های دانش‌آموزان | تقویت نگرش‌های زیستی، تقویت مهارت‌های زندگی، تقویت مهارت‌های تحصیلی- شناختی و ارتقای مهارت‌های روانشناختی دانش‌آموزان |

جدول ۲. کدگذاری اولیه حاصل از مصاحبه‌ها

| ردیف | مقوله‌های توصیفی مفاهیم | تعداد | افق درونی (ارزش‌ها) | فراوانی | افق خارجی (زمینه) |
|------|-------------------------|-------|--|---------|-----------------------------|
| ۱ | سیاست گذاری | ۲۱ | شرایط بومی- فرهنگی | ۱۱ | سطح چالش‌های ساختاری- سیاسی |
| | | | باورهای اعتقادی- دینی | ۶ | |
| | | | چالش‌های محتوایی | ۴ | |
| | | | محرومیت منطقه‌ای | ۸ | |
| | | | کمبود نیروی متخصص | ۵ | |
| ۲ | راهبردها | ۲۱ | اعتمادسازی و تبیین اهداف فیک | ۱۰ | سطح شرایط راهبردی |
| | | | تدوین و تولید محتوای فیک | ۸ | |
| | | | آموزش و توانمندسازی مجریان فیک | ۵ | |
| | | | نظام ارزشیابی مؤثر برنامه فیک | ۴ | |
| ۳ | اجرا و عمل | ۲۱ | تراکم جمعیتی بالا در کلاس درس | ۹ | سطح شرایط اجرا و عمل |
| | | | کیفیت سواد فلسفی آموزگاران ابتدایی | ۶ | |
| | | | ضرورت رویکرد بومی به برنامه فیک | ۱۵ | |
| | | | آمادگی و همکاری والدین در اجرای برنامه | ۸ | |
| | | | توسعه نگرش‌های زیستی، مهارت- های زندگی شناختی و روانشناختی دانش‌آموزان | ۲۱ | |

جدول ۳. تجزیه و تحلیل با استفاده از چارچوب آگاهی ساختاری منسوب به برنامه فلسفه برای کودکان

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بازنمایی و امکان‌سنجی فلسفه برای کودکان (P4C) در آموزش ابتدایی ایران (سیاستگذاری، راهبردها و عمل) با رویکرد پدیدارنگارانه انجام شده است. برای شناسایی مسئله پژوهش، سه طبقه توصیفی استخراج شده است که عبارت هستند از: سطح اول: سطح سیاستگذاری در سطح کلان (بعد چالش‌های ساختاری-سیاستی)، سطح دوم: سطح راهبردها (سطح شرایط راهبردی؛ توانمندسازها) و سطح سوم: سطح اجرا و عمل (سطح شرایط اجرا و عمل). این سطوح مطابق تجزیه و تحلیل‌ها، یک اثر و تأثیر آبخاری را بر یکدیگر دارند؛ یعنی لازم و ملزوم یکدیگر هستند. از آنجا که، چالش‌های ساختاری-سیاستی شامل؛ شرایط بومی-فرهنگی، باورهای اعتقادی-دینی، چالش‌های محتوایی، محرومیت منطقه‌ای و کمبود نیروی انسانی متخصص؛ حوزه تصمیمات، اقدامات و برنامه پیاده‌سازی فیک را در کشور تحت الشعاع قرار می‌دهند، می‌توان در این سطح مشکلات و موانع را رفع نمود. این نتیجه با نتایج پژوهش‌های قبلی؛ حسینی و حسینی (۱۳۹۱) و سیدکلان و وقار (۱۳۹۸) مبنی بر تناسب برنامه درسی رسمی با روح فلسفیدن به صورت تلفیقی، ستاری (۱۳۹۵) مبنی بر حفظ، اصلاح و پالایش برنامه با رویکرد بومی، کیایی و موسی‌زاده (۱۳۹۷) مبنی بر توجه سیاستگذاران و برنامه ریزان بر اجرای هوشمندانه این برنامه، ماهری و همکاران (۱۴۰۰) مبنی بر چالش‌های فرهنگی، ساختاری-سیاستی، محتوایی و روشی و سیدکلان و همکاران (۱۳۹۸) مبنی بر بازنگری در محتوای کتاب فارسی در دوره ابتدایی، لنگ و گئو (Leng & Gao, 2020) همسو است.

همچنین در سطح دوم؛ راهبردها و توانمندسازها که شامل اعتمادسازی و تبیین اهداف فیک، تدوین و تولید محتوای فیک، آموزش و توانمندسازی مجریان فیک، نظام ارزشیابی مؤثر را در بر می‌گیرد. باید گفت این نتیجه با نتایج پژوهش‌های خانیکی و همکاران (۱۳۹۶) مبنی بر محتوای مناسب این برنامه با نگرش فلسفی دانش‌آموزان و سیدکلان و همکاران (۱۳۹۸) مبنی بر بازنگری در محتوای کتاب فارسی در دوره ابتدایی، جانسون (Johansson, 2018) مبنی بر بازنگری در محتوای برنامه فیک با توجه به بوم کشورها همسو می‌باشد. باید گفت سطح راهبردها به عنوان

یک سطح توانمندساز از سطح بالاتر که سطح چالش‌های ساختاری-سیاستی هست، تبعیت می‌کند و تا مشکلات و موانع بالادستی حل نگردد، نمی‌توان به توانمندسازها گام نهاد. در نهایت، سطح سوم فضای نتیجه که سطح اجرا و عمل برنامه فبک است. این سطح شامل؛ مشکلات تراکم جمعیتی بالا در کلاس درس، کیفیت پایین سواد فلسفی معلمان، ضرورت رویکرد بومی داشتن به فبک، آمادگی و همکاری والدین با عوامل اجرایی با محوریت؛ توسعه و تقویت نگرش‌ها و مهارت‌های دانش‌آموزان هست. نتایج این سطح با نتایج پژوهش‌های مرعشی و همکاران (۱۳۸۷) مبنی بر دانش و مهارت ناکافی معلمان در اجرای فبک، مهدی زاده و همکاران (۱۳۹۷) و نویدیان و دیگران (۱۴۰۰) مبنی بر تاثیر فبک بر خلاقیت و سایر مهارت‌های دانش‌آموزان، خانیکی و همکاران (۱۳۹۶)، هوشمندی و همکاران (۱۳۹۹) و عیسی مراد و همکاران (۱۳۹۸) مبنی بر محتوای مناسب این برنامه با نگرش فلسفی دانش‌آموزان، ستاری (۱۳۹۵) مبنی بر حفظ، اصلاح و پالایش برنامه با رویکرد بومی، حسینی و موسوی (۱۳۹۱) مبنی بر مهارت‌های معلمان و ساختار فیزیکی کلاس‌ها و ...، جانسون (Johansson, 2018) و تریکی و تاپینگ (Trickey & Topping, 2004) مبنی بر توسعه تفکر فلسفی کودکان از برنامه فبک همسو می‌باشد. در راستای نتایج حاصل از پژوهش، می‌توان در سه محور توصیفی از فضای نتیجه راهکارهای پیشنهادی ذیل را ارائه کرد:

در بُعد سیاست‌گذاری این برنامه، پیشنهاد می‌گردد وزارت آموزش و پرورش با لحاظ شرایط بومی- فرهنگی و باورهای اعتقادی- دینی برنامه فلسفه برای کودکان، در جهت تدوین و تولید محتوای مناسب، همچنین رفع محرومیت‌های منطقه‌ای از نظر کمبود نیروی انسانی متخصص در حوزه فبک، بیش از این پیاده‌سازی این برنامه را به تأخیر نیندازد. در بُعد راهبردها، مسئولین آموزش و پرورش در استان‌ها به اعتمادسازی و تبیین اهداف فبک، تدوین و تولید محتوای فبک، آموزش و توانمندسازی مجریان فبک، همچنین سازوکارهای اجرای نظام ارزشیابی مؤثر در آموزش ابتدایی را فراهم سازند. در بُعد اجرا و عمل این برنامه، کشور ما چالش‌ها و مشکلات زیادی اعم از؛ تراکم جمعیتی بالا در کلاس درس، کیفیت پایین سواد فلسفی معلمان، آماده‌سازی و همکاری

والدین با عوامل اجرایی برنامه در جهت موفقیت و تقویت برنامه دارد که نیاز به فرهنگ سازی و آموزش در این خصوص توصیه می گردد.

منابع

- حسینی دهشیری، افضل السادات؛ موسوی، فاطمه سادات (۱۳۹۰) «بررسی چالش های اجرایی آموزش فلسفه به کودکان (P4C) در مدارس ایران و ارائه راهکارهایی برای مقابله با آنها»، پژوهش های کاربردی روانشناختی ۲ (۴): ۶۱-۷۴.
- اکبری، احمد؛ مسعودی، جهانگیر (۱۳۹۴) «فلسفه برای کودکان: رویکردهای تربیت دینی به آموزش تفکر»، پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت: ۴(۲): ۱۱۷-۱۳۶. doi: 10.22067/fe.v4i2.20445
- اکبری، احمد؛ اکبری، ملیحه؛ اجاللی، زینب (۱۳۹۳) «بررسی روش مناسب استفاده از برنامه فلسفه برای کودکان (P4C) در ایران»، فصلنامه فلسفه و کودک، ۲ (۵-۶): ۷۲-۸۶.
- دانایی فرد، حسن؛ کاظمی، سیدحسین (۱۳۸۹-۱۳۹۰) «ارتقای پژوهش های تفسیری در سازمان: مروری بر مبانی فلسفی و فرایند اجرای روش پدیدارنگاری»، مطالعات مدیریت بهبود و تحول، ۲۰ (۶۱): ۱۲۱-۱۴۷.
- Ghaedi, Y. (2007) "The Possibility of Teaching Philosophy to Children: A Challenge to the Concept of Philosophy". *Curriculum Studies*, 7: 61-94. (in Persian)
- Seyyedkalan, S. M. & Veghar, Z. (2020) "Evaluate and Educational Review of Philosophy for Children from the perspective of Islamic education". *Ponyesh in Humanities Education*, 5(17): 54-70. (in Persian)
- Sharifi Asadi, M. A. (2008) "A Look at Teaching Philosophy for Children in Iran and the Challenges Facing It". *Rational Knowledge*, 10 (3): 114-95. (in Persian)
- Daniel, M. F.; Auriac, E. (2009) *Educational Philosophy and Theory: Philosophy, Critical Thinking and philosophy forchildren*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Daniel, M. F. (2021) "In the Footsteps of Matthew Lipman: Dialogue among Peers and Dialogical Thinking". *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 41(1): 62-79.

- Hedayati, M.; Zaribaf, M. (2013) *Developing Spiritual Intelligence through Philosophy for Children Program. Thinking and Children*, 3(5): 135-166. (in Persian)
- Hooshmandi, F.; Shamshiri, B.; Abroshannt, H. (2020) "The Effect of Pedagogical Approach of Philosophy for Children on the Questioning in Science Course (The Case: First Grade Elementary School Students)". *Educational and Scholastic studies*, 9(1): 171-192. (in Persian)
- Isa Morad Roudineh, A.; Nafar, Z.; Fatemi, F. (2019) "The Effectiveness of Teaching Philosophy on Children on Empathy and Solving Social Problems Elementary School Students". *Clinical Psychology Studies*, 9(36): 117-134. (in Persian)
- Jabal-ameli Foroushani, Z.; Yousefy, A.; Ghaedi, Y.; Keshtiaray, N. (2015) "The explanation of the philosophical fundamentals (epistemology) of teaching philosophy to children in Iran". *Research in Curriculum Planning*, 12(46): 1-9. (in Persian)
- Jahedi, M. (2021) History, "Theory and Practice of Philosophy for Children". *IJUM Journal of Educational Studies*, 9(2): 3-5.
- Khaniki, H.; Noorirad, F.; Shahhoseini, V. (2018) "Study of the process of formation of exploratory dialogue in the class, Philosophy for Children", *Thinking and Children*, 8(2): 21-58. (in Persian)
- Kiyaiie, T.; Musazade, Z. (2018) "Opportunities and Threats in the Realm of Religious and Moral Education in the Philosophical Curriculum for Children". *Journal of Islamic Education*, 13(26): 97-115. (in Persian)
- Maheri, S.; Araghieh, A.; Ghaedy, Y.; Mehdizadeh, A.; Sousahabi, P. (2021) "Identifying the challenges of teaching philosophy to children from the perspective of preschool educators (a phenomenological study)". *Thinking and Children*, 12(1): 259-287. (in Persian)
- Marashi, S.M., Rahimi Nasab, H., Lesani, M. (2008) "The Feasibility of Implementing Philosophy for Children Program at Primary School Curriculum". *Educational Innovations*, 7(5): 7-28. (in Persian)
- Mehdizadeh, A., Araghieh, A., heydarieh, H. (2019) "The Effect of Teaching Philosophy for Children (P4C) on the Creativity Development of 5th Primary School Boy Students in the District of a Baharestan Education". *Journal of Innovation and Creativity in Human Science*, 8(3): 193-216. (in Persian)

- Mir Bagheri, S., Noshadi, N., Nikdel, F. (2019) "The Effect of Philosophy for Children Program on the Theory of Mind and Machiavellianism Beliefs". *Thinking and Children*, 10(1): 261-277. (in Persian)
- Naji, S. & Ghazi Nejad, P. (2007) "Evaluation of the results of the philosophy program for children on children's reasoning skills and behavioral performance". *Curriculum Studies Quarterly*, 2(7): 123-150. (in Persian)
- Naji, S., Safaei Moghaddam, M., Hashem, R., Ayatollahy, H., Sheykh Rezaee, H. (2013) "Analyzing Philosophy for Children Program Regarding how much it is based on Deweyan Pragmatism". *Thinking and Children*, 2(4): 79-100. (in Persian)
- Navidian, A., Vahedi, S., Badri Gargary, R., Fathi Azar, E. (2021) "The Impact of Teaching Philosophy Children at Psychological Flexibility at Elementary Students with a Cultural Based Approach". *Journal of Applied Psychological Research*, 12(2): 265-282. (in Persian)
- Radji, M. (2013) "Critical Education: How does it Connect with Teaching Philosophy for Children Program?". *Thinking and Children*, 3(5): 15-42. (in Persian)
- Ramazani, M. (2012) "An investigation into the philosophy for children program (P4C) with a view toward the differential attention paid to the different dimensions of philosophical mentality". *Thinking and Children*, 1(1): 21-35. (in Persian)
- Sattari, A. (2016) "The approaches dealing with philosophy for children's curriculum and introducing a new strategy for its application in Iran". *Educational Innovations*, 15(2): 50-70. (in Persian)
- Sattari, A. (2013) "The Surveying and criticizing philosophy for children program from the point of view of Transcendent Philosophy". *Thinking and Children*, 3(6): 83-106. (in Persian)
- Sattari, &. (2012) "Examination of the Method of Mathew Lipman and the Role of Philosophy in "Philosophy for Children". *Journal of Philosophical Theological Research*, 14 (1): 121-132. Doi: 10.22091/pfk.2012.85 (in Persian)

- Seyedkalan, S., Bazdar, M., Vegar, Z., Alizadeh, M., Jahani, D. (2019) "Understanding of Philosophical Context of Farsi Books Stories of Elementary School". *Thinking and Children*, 10(1): 175-194. (in Persian)
- Dolimpio, L. & Teschers, C. (2016) Philosophy for Children Meets the Art of Living: *A Holistic Approach to an Education for Life*. *Philosophical Inquiry in Education*, 23(2): 114-124.
- Fisher, R. (1998) *Teaching thinking: Philosophical inquiry in the classroom*. London: continuum.
- Fisher, R. (2001) *Philosophy in Primary Schools: fostering thinking skills and literacy*, *Reading*, 35(2): 67-73.
- Fisher, R. (1998) *Thinking about Thinking: Developing Metacognition, Early Child Development and Care*. 141(1): 1-15.
- Fisher, R. (2007) Dialogic teaching: developing thinking and metacognition through philosophical discussion, *Early Child Development and Care*, 177 (6.7): 615-631.
- Fisher, R. (2005). *Teaching children to think (2nd edn)*, Cheltenham, London: Nelson Thornes.
- Gadamer, Hans Gorg (1975). *Truth and Method*, New York: Crossroad.
- Gregory, M. R. (2013) *Philosophy for children in the service of educational objectives, Montclair state university*, 3-21. From book of Philosophy For, with, and Of Children (PART I), Monica B. Glina.
- Johansson, V. (2018) *Philosophy for children and children for philosophy: Possibilities and problems. In International handbook of philosophy of education* (pp. 1149-1161). Springer, Cham.
- Leng, L.; GAO, Z. (2020) "The Development and Contextualization of Philosophy for Children in Mainland China: Based on Three Model Schools' Practice". *Teaching Philosophy*. doi/10.5840/teachphil 202082124.
- Lewis, S. (2015) "Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches". *Health promotion practice*, 16(4): 473-475.
- Lipman, M. (1993) "Philosophy for Children and Critical Thinking, in: M. Lipman (Ed.)". *Thinking Children and Education*, USA: Kendall/ Hunt Publishing Company.
- Lipman, M. (1980) *Philosophy in the Classroom*, USA: Tample University Press.

- Lipman, M. (2004) "Philosophy for Children's Debt to Dewey, Critical and Creative Thinking", *the Australasian Journal of Philosophy in Education*, 12(1): 1-8.
- Murris, K. (2000) "Can Children Do Philosophy?", *Journal of Education*, 30: 261-279
- Mukabane, N. (2016) *The need to interduce Philosophy for children at the basic level of education in Kenya*, MA thesis in Kenyatta University.
- Shepherd, N. & Mhlanga, D. (2014) "Philosophy for children: A Model for Unhu/ Ubuntu Philosophy". *International Journal of Scientific and Research Publications*, Vol. 4, Issue 2, Lupane State University.
- Sutcliffe, R. (2016) The Evolution of Philosophy for Children in the UK. *in Philosophy for Children* (pp. 3-13). Routledge.
- Trickey, S.; Topping, K. J. (2004) "Philosophy for children": a systematic review". *Research papers in Education*, 19(3): 365-380.
- Yates, C.; Partridge, H.; Bruce, C. (2012) "Exploring information experiences through phenomenography". *Library and Information Research*, 36(112): 96-119.

