

بررسی وضعیت آموزش فلسفه در برنامه‌ی درسی سه ساله اول دوره‌ی ابتدایی از دیدگاه معلمان

دکتر سید احمد هاشمی^۱

ابوالفضل عباسی^۲

تاریخ دریافت: ۹۵/۰۹/۳۰

تاریخ پذیرش: ۹۵/۱۲/۰۱

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی میزان استفاده از مؤلفه‌های آموزش فلسفه در برنامه درسی سه ساله اول دوره ابتدایی از دیدگاه معلمان می باشد. این پژوهش از نوع توصیفی- پیمایشی می باشد. جامعه آماری شامل ۲۸۰ نفر از معلمان دوره ابتدایی شهرستان لامرد در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۴ می باشد که از این بین ۱۶۲ نفر با استفاده از فرمول کوکران و با استفاده از روش تصادفی منظم اعضای نمونه مشخص شدند. ابزار گردآوری داده‌ها در این پژوهش پرسشنامه محقق ساخته بر اساس اهداف برنامه‌ی آموزش فلسفه لپین می باشد. به منظور بررسی روایی، پرسشنامه در اختیار ۳۰ نفر از متخصصان حوزه‌ی تعلیم و تربیت و سرگروه‌های آموزشی قرار گرفت و پس از انجام اصلاحات و تأیید روایی، پایایی ابزار با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۸. محاسبه شد. نتایج این پژوهش که حاصل ۱۵۳ پرسشنامه عودت داده شده بود نشان داد میزان استفاده از مؤلفه‌های توانایی تعقل، پرورش خلاقیت، رشد فردی و میان فردی و مؤلفه‌ی درک اخلاقی در برنامه درسی سه سال اول دوره ابتدایی در سطح نسبتاً مطلوبی می باشد. همچنین میزان استفاده از توانایی مفهوم یابی در تجربه برای برنامه درسی پایه ی اول و سوم در سطح نسبتاً مطلوب و برای پایه دوم در سطح نامطلوبی ارزیابی شد.

کلید واژه‌ها: فلسفه، آموزش فلسفه، برنامه درسی، دوره ابتدایی

^۱ - دانشیار گروه علوم تربیتی، واحد لامرد، دانشگاه آزاد اسلامی، لامرد، ایران.

^۲ - پژوهشگر حوزه مدیریت آموزشی و تعلیم و تربیت (نویسنده مسئول) A.Abolfazl1369@gmail.com

مقدمه

برنامه ریزان درسی جنبش آموزشی جدید را آموزش فلسفه برای کودکان معرفی کرده اند (گوپنیک^۱، ۲۰۰۹). در این رهگذر ایجاد دانش فلسفی برای فراگیران اهمیت و ضرورت اساسی دارد (هینز^۲، ۲۰۰۲، ۲۲). به نظر لیپمن^۳ آموزش فلسفه به عنوان مبنای روش فکرکردن عمومی‌ترین و کلی‌ترین هدف یک برنامه‌ی درسی می‌باشد. فلسفه روش صحیح اندیشیدن و الگوی خردورزانه‌ی زیستن و شناختن هستی به منظور جستجوی حقیقت و معنایابی می‌باشد (رونس داگوبرت^۴، ۲۰۰۳). استیج^۵ فلسفه را اصول بنیادی فهم، دریافت، درک، شهود و باورهای ما به منظور کشف و تبیین واقعیت‌ها و مطلوبیت‌های اساسی می‌داند. بنابراین لازم است در آموزش فلسفه به عنوان مبنای شکل‌گیری ساحت شناختی و عقلانی انسان مفاهیم، رویکردها، روش‌ها و به‌طور کلی برنامه‌ی درسی تجدید نظر و بازنگری اساسی قرار گیرد. شواهد فراوانی وجود دارد که کودکان قادر به داشتن افکار فلسفی اگر نه عمیق هستند.

در حال حاضر با توجه به گستردگی برنامه‌درسی و فشار رو به رشد به منظور ارایه‌ی شواهد قابل سنجش تسلط فراگیران به حوزه‌های مختلف برنامه‌ی درسی لازم است معلمان و مجریان برنامه‌ی درسی با تلفیق فلسفه و دیگر علوم زمینه‌ی رشد فکری فراگیران را میسر کنند (کاستلو^۶، ۲۰۱۲). ترکیب فلسفه با سایر حوزه‌های برنامه‌ی درسی موضوع دیگری است که معلمان می‌بایست به آن توجه داشته باشند. در این رابطه ماهیت نگران کننده پژوهش فلسفی احساس ترسی را در معلمان ایجاد می‌کند که موجب مغفول ماندن فلسفه و آموزش فلسفه در برنامه‌ی درسی می‌شود (دکساری^۷، ۲۰۱۲). در پاسخ به این مسأله ماتیو لیپمن و همکاران (۱۹۹۱)، به عنوان حامیان برنامه‌ی درسی فلسفه‌محور به منظور بالا بردن تجارب و یادگیری معنادار فراگیران آموزش فلسفه را توصیه می‌کنند. آموزش فلسفه فراگیران را به تأمل در روابط و پیوستگی‌ها، افزایش روحیه‌ی جستجو و پرسشگری و ایجاد یک نظام فلسفی مبتنی بر تفکر انتقادی تشویق می‌کنند (جورجی^۸، ۲۰۰۸).

1- Gopnik

2- Haynes

3- Lippmann

4- Dogbert

5- Stich, S. P

6- Costello

7- DeCesare

8- Gregory

آموزش فلسفه به کودکان می‌تواند منجر به توسعه‌ی مهارت‌های تفکر انتقادی از طریق پرسش-های فلسفی شود. فلسفه در واقع به فراگیران کمک می‌کند درک بهتری از تجربیات آموزشی خود را به دست آورند و با درک پیوستگی‌های متقابل بین ساحت شناختی خود و علم، به توسعه‌ی چشم‌انداز فکری خود به عنوان یک کل جامع بپردازند (جورجی، ۲۰۰۹). آموزش فلسفه یک برنامه بلندپروازانه برای مدارس نیست بلکه طرح جامع و قابل وصولی است که مبنای ورود پژوهش‌های فلسفی در ساختار برنامه‌ی درسی می‌باشد. معلمان مدارس با دعوت فراگیران با تأمل در جنبه‌های فلسفی مفاهیم مطرح شده ذهنیت فراگیران را عینیت می‌بخشد. به عنوان مثال در رابطه با میااحت مطرح شده در درس تاریخ زمانی که فراگیران مسایل را مورد کنکاش و بررسی مجدد قرار می‌دهند؛ فلسفه به آن‌ها کمک می‌کند به دور از قضاوت‌های ارزشی و با استناد به پژوهش فلسفی زمینه‌ی فهم عمیق و معنادار خود را از مطالب به دست آورند (وارتنبرگ^۱، ۲۰۰۹). فلسفه برای دانش‌آموزان آن‌ها را تشویق می‌کند همزمان با تفکر در مورد خود، در مورد دیگران نیز بیاندیشند. با این حال فلسفه اغلب بیش‌تر به عنوان یک موضوع از بازتاب انفرادی مشاهده شده است و جنبه‌ی شخصی دارد. اما این خلاف ماهیت فلسفه می‌باشد؛ چرا که فلسفه در پی ایجاد یک کل جامع می‌باشد و این کل جامع محصور در خود شخص نمی‌شود و جمیع جهات اجتماعی فرد را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد (هینز، ۲۰۰۸).

بنا بر نظر کرسول (۲۰۰۵) برای آموزش فلسفه به کودکان و نوجوانان، باید دقیقاً با روش‌های کیفی و ترکیب پژوهشی بررسی کنیم که در حال حاضر چه نوع فلسفه زندگی و کدام مهارت‌های تفکر و به چه صورت بیه دانش‌آموزان آموخته می‌شود؟ نقش برنامه‌های آشکار و پنهان و کتاب‌های درسی و معلم و دانش‌آموز در این مورد چیست؟ و تأثیرگذاری مستقیم و غیر مستقیم و آشکار و پنهان این آموزش‌ها چگونه است؟ (لطف آبادی، ۱۳۸۶؛ ۱۷). در واقع می‌توان گفت آموزش فلسفه برای کودکان هدف‌های شناختی روشنی دارد. ذهن را وادار به عمل می‌کند. این کار از طریق چالش‌ها، تفکر اصولی و تعامل ساختاری انجام می‌شود. این برنامه در عین حال هدف اجتماعی نیز دارد و آن آموزش فرآیند تصمیم‌گیری دموکراتیک است. این برنامه در پرورش مشارکت منظم و پرورش خودآگاهی فرد سهمی قطعی دارد (هینز، ۲۰۰۲؛ ۱۱).

¹⁻ Wattenberg

دو رویکرد اصلی و اساسی برنامه درسی آموزش فلسفه برای کودکان که حالت عمومی‌تر دارند و این برنامه‌ی درسی را ساختار بندی می‌کنند، رویکرد تلفیقی^۱ و رویکرد فلسفی^۲ است. منظور از رویکرد تلفیقی، در هم تنیدن انواع حالت‌های ذهن فلسفی، مهارت‌های شناختی، منابع رشته‌های درسی و روش شناسی آن‌ها در یک اجتماع پژوهشی کلاس درس است. رویکرد فلسفی نیز اشاره به روش فلسفیدن و نیز پژوهش قوه استدلال دارد که هم زیر بنای برنامه‌ی درسی است و هم مانند چتری کلیدی فعالیت‌های این برنامه را هدایت می‌کند (قائدی، ۱۳۸۳). تعلیم و تربیت اگر بر فلسفه‌ای روشن و رهایی بخش متکی باشد، کودکان و نوجوانان ایران خواهند توانست در مورد دیدگاه‌های متفاوت و در مورد معنای زندگی خود در محیط‌های محلی و ملی و جهانی به درستی بیاندیشند و مهارت‌های خود را برای زندگی پاکیزه و انسانی گسترش دهند (لطف آبادی، ۱۳۸۶). بنابراین ضرورت آموزش فلسفه‌ی به‌صورت برنامه‌ای مجزا و یا تلفیق آن با سایر مواد درسی از اهمیت ضرورت اساسی برخوردار می‌باشد. در این رابطه پژوهش‌های اندکی به بررسی این مهم پرداخته است.

قائدی (۱۳۸۷) در پژوهش خود با عنوان برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه به کودکان در دوره‌ی ابتدایی عنوان می‌کند؛ فلسفه در مدرسه از یک طرف بحثی در حال پیشرفت، درباره نظام تربیتی آینده ماست به نحویکه می‌تواند آموزش‌های سالمی را در این رابطه که فلسفه چگونه می‌تواند در کلاسها و سالن‌های اجرا شده و درهم تنیده شود را فراهم نماید. در این پژوهش برنامه درسی فلسفه برای فراگیران بر اساس مطالعات لیپمن مورد بررسی قرار می‌گیرد و بعنوان مبنایی جهت آموزش فلسفه در مدارس مطرح می‌شود.

لطف آبادی (۱۳۸۶) در پژوهش خود با عنوان رویکردی نو به فلسفه‌ی تعلیم و تربیت، عنوان می‌کند به منظور آوردن فلسفه در برنامه‌ی درسی ما باید فهم خود از حکمت و خرد و دانش به‌طور عام، و فلسفه‌ی تعلیم و تربیت و روانشناسی تربیتی به‌طور خاص، و مناسب سازی اهداف و محتوا و روش و فرآیند تعلیم و تربیت با زندگی در عصر حاضر را در یک نظام فکری روشن و رهایی بخش سازماندهی کنیم و از این طریق، برنامه‌های آموزشی و درسی و کتب درسی و منابع آموزشی، روشهای تدریس و تربیت معلم را بازنگری کنیم. این پژوهش تفکر فلسفی و آموزش روش اندیشه‌ی درست به کودکان و نوجوانان، فلسفه‌ی تعلیم و تربیت و کاستی‌های کنونی آن، مدل ترکیبی

¹- Approach Integrated

²- Philosophical approach

حکمت و هردو دانش مورد نیاز برای تعلیم و تربیت در ایران و جایگاه فلسفه ی خردگرایی علمی توضیح داده شده است.

فیلیپ کم^۱ (۲۰۰۶) به بررسی این هدف پرداختند که آیا توجه به مهارت‌های فلسفی فراگیران باعث تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی در آنان می‌شود؟ در این تحقیق، دو گروه آزمایش و کنترل مورد بررسی قرار گرفتند. برای این کار ۹ ساعت آموزش در خلال ساعت اول برنامه درسی آزمایشگاه به آزمودنی‌های گروه آزمایش ارائه گردید. برای ارزیابی تفکر انتقادی از آزمون مهارت‌های تفکر انتقادی کالیفرنیا فرم الف و ب استفاده شد. در نتایج تحقیق به تفاوت معنی‌داری میان گروه گواه و آزمایش اشاره شده است و در واقع می‌توان گفت: آموزش فلسفه باعث تقویت مهارت‌های فکری فراگیران می‌شود. مور و اسرائیلوف^۲ (۲۰۱۲) به بررسی تحقیق انجام گرفته توسط کوین با عنوان ارائه یک مدلی برای آموزش فلسفه در درس تاریخ پرداخته اند. آنها بیان کرده اند که این پژوهش با استفاده از دو متن متضاد به دانش آموزان در نحوه فکر کردن کمک کرده و نتایج تحقیق نشان داد که دانش آموزان با استفاده از این فعالیت‌ها فکر کردن را آموخته و این مهارت‌ها را به دروس دیگر و زندگی نیز منتقل کردند.

کاترین^۳ (۲۰۰۹) در یک پژوهش به آموزش مهارت‌های تحلیل فلسفی در کلاس‌های انگلیسی پرداخت و مقایسه دانش آموزان در گروه کنترل و آزمایش مویید این نکته است که عملکرد گروه آزمایش بطور معنی داری از گروه گواه بهتر است.

شاپیرو^۴ (۲۰۱۲) در بررسی وضعیت آموزش فلسفه از طریق مصاحبه به بررسی تدریس ۴۰ نفر از معلمان در مدارس متوسطه کالیفرنیا پرداخته و به این نتیجه رسید که اکثر معلمان از مهارت‌ها و استانداردهای آموزش فلسفه آگاهی ندارند و نهایتاً پیشنهاد داد که همه معلمان در دوره های پیش و ضمن خدمت نیازمند آموزش فلسفه هستند.

با توجه به مباحث مطرح شده و ضرورت آموزش فلسفه به فراگیران دوره ی ابتدایی پژوهش حاضر با توجه به اهداف برنامه ی درسی آموزش فلسفه لیپمن که عبارتند از: پرورش توانایی مفهوم

¹ - Cam Philip

² - Mohr & Israeloff

³ - Catherine

⁴ - Shapiro

یابی در تجربه^۱، پرورش خلاقیت^۲، رشد فردی و میان فردی^۳، پرورش درک اخلاقی^۴، بهبود توانایی تعقل^۵؛ به دنبال پاسخگویی به این پرسش می‌باشد که میزان توجه به مؤلفه‌های آموزش فلسفه در برنامه‌ی درسی سه سال اول دوره‌ی ابتدایی چقدر است؟

روش شناسی

با توجه به ماهیت موضوع و اهداف آن، روش پژوهش، توصیفی-پیمایشی می‌باشد. جامعه آماری کلیه معلمان ابتدایی شهرستان لامرد در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۴ بوده که تعداد آن‌ها ۲۸۰ نفر (۱۵۵ نفر زن و ۱۲۵ نفر مرد) می‌باشد. حجم نمونه در ابتدا با استفاده از فرمول کوکران برآورد گردید و سپس با روش نمونه‌گیری تصادفی منظم نمونه‌ها انتخاب شدند. تعداد نمونه‌ها بر اساس نمونه‌گیری و برآورد انجام شده عبارت از ۱۶۲ نفر (۱۰۳ نفر زن و ۷۳ نفر مرد) می‌باشد. به منظور اجرای فرآیند پژوهش، بعد از انتخاب سیستماتیک افراد نمونه با هماهنگی با مدیریت آموزش و پرورش آزمودنی‌ها پس شرکت در یک کارگاه آموزشی دو ساعته در پژوهش شرکت داده شدند و از آنجا که در فرآیند اجرای پژوهش با افت آزمونی‌ها روبرو بودیم در نهایت تعداد ۱۵۳ پرسشنامه به عنوان پرسشنامه نهایی مورد استفاده قرار گرفت. با توجه به اینکه اکثر معلمان، سابقه‌ی تدریس در هر سه پایه را دارند، بنابراین به آن‌ها فرصت داده شد تا بر اساس تجربه و علاقه ایشان، یکی از پایه‌ها را جهت پاسخگویی به سؤالات پرسشنامه انتخاب نمایند. به منظور بررسی میزان توجه به آموزش فلسفه در برنامه‌ی درسی دوره‌ی ابتدایی از یک پرسشنامه‌ی محقق ساخته ۳۰ سوالی منطبق بر اهداف آموزش فلسفه لیپمن (۱۹۹۵) در طیف پنج درجه‌ای لیکرت (خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم و خیلی کم) استفاده شد. به منظور بررسی روایی ابزار، پرسشنامه در اختیار ۳۰ نفر از متخصصان حوزه‌ی تعلیم و تربیت قرار گرفت و پس از بحث و بررسی و انطباق ابزار با مدل لیپمن، پایایی ابزار نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۸. محاسبه گردید. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. از آمار توصیفی به منظور مشخص کردن درصد، تهیه جداول و محاسبه فراوانی نظرات معلمان در هر سوال و مؤلفه استفاده می‌شود. از آمار استنباطی نیز جهت

¹- Development of the Ability to find Meaning in Experience

²- Development of Creativity

³- Personal and Inter personal Growth

⁴- Development of Ethical understanding

⁵- Improvement of Reasoning Ability

بررسی میزان معنی داری تفاوت بین دیدگاه معلمان سه پایه استفاده می شود. برای این منظور روش ناپارامتری کروسکال والیس مورد استفاده قرار گرفت.

یافته ها

مؤلفه ی تعقل و استدلال

جدول ۱ اطلاعاتی توصیفی از قبیل فراوانی و درصد فراوانی پاسخ معلمان به سؤالات مربوط به اندازه گیری میزان استفاده از مؤلفه ی تعقل و استدلال را ارائه می کند.

جدول ۱: دیدگاه معلمان در مورد میزان استفاده از مؤلفه ی تعقل و استدلال

پایه ی تحصیلی	شاخص	بسیار کم	کم	متوسط	زیاد	بسیار زیاد	جمع
پایه ی اول	فراوانی	۱۶	۷۱	۲۱۱	۱۰۳	۳۱	۴۳۲
	درصد	۴	۱۶	۴۹	۲۴	۷	۱۰۰
پایه ی دوم	فراوانی	۹	۳۹	۱۳۸	۸۸	۸	۲۸۲
	درصد	۳	۱۴	۴۹	۳۱	۳	۱۰۰
پایه ی سوم	فراوانی	۳	۳۱	۹۵	۶۴	۱۱	۲۰۴
	درصد	۱	۱۵	۴۷	۳۱	۶	۱۰۰

با توجه به نتایج جدول ۱ ملاحظه می شود میزان گرایش دیدگاه ها به سمت راست یعنی گزینه های زیاد و بسیار زیاد می باشد، این گرایش به سمت راست، در مورد برنامه ی درسی پایه ی دوم و پایه ی سوم نسبت به پایه ی اول بیشتر است. به همین علت انتظار می رود تا دیدگاه معلمان در مورد میزان استفاده از مؤلفه ی تعقل و استدلال مانند ارایه دلیل برای شواهد، ارزیابی شواهد، ارایه دلایل روشن و شفاف و نقادی و... برنامه درسی پایه های دوم و سوم نسبت به پایه ی اول در سطح مطلوب تری ارزیابی گردد. تفاوت درصد فراوانی پاسخ ها در هر یک از گزینه ها، خصوصاً برای پایه ی اول نسبت به دیگر پایه ها قابل اعتناست و لذا به نظر می رسد که وجود اختلاف بین دیدگاه های معلمان درباره میزان استفاده از مؤلفه ی تعقل و استدلال در این سه پایه، دور از انتظار نباشد.

آزمون کراسکالوالیس

خروجی حاصل از انجام این آزمون در جدول شماره ۲ آمده است.

جدول ۲: آزمون کراسکال والیس برای فرض برابری متوسط میزان استفاده از مهارت تعقل و استدلال

P-Value	مقدار آماره	درجه آزادی	میانگین رتبه	پایه‌ی تحصیلی
۰,۵۶۳	۱,۱۵۱	۲	۷۵,۷	پایه‌ی اول
			۷۹,۹	پایه‌ی دوم
			۸۱,۵	پایه‌ی سوم

با توجه به مقدار $p\text{-valu} < ۰/۰۵$ بدست آمده، دلیلی برای رد فرض صفر یعنی برابری متوسط میزان استفاده از این مهارت وجود ندارد چرا که مقدار $۰/۵۶۳$ از $۰/۰۵$ بزرگ‌تر است. بنابراین می‌توان اینگونه نتیجه گرفت که میانگین استفاده از مهارت تعقل و استدلال کردن در هر سه دوره یکسان می‌باشد. با نگاهی به میانگین رتبه‌ها، مشاهده می‌شود که برنامه‌ی درسی هر سه دوره از وضعیت نسبتاً یکسانی برخوردار می‌باشند.

مؤلفه‌ی پرورش خلاقیت

جدول ۳ اطلاعاتی توصیفی از قبیل فراوانی و درصد فراوانی پاسخ معلمان به سؤالات مربوط به اندازه‌گیری میزان استفاده از مؤلفه‌ی پرورش خلاقیت را ارائه می‌کند.

جدول ۳: دیدگاه معلمان در مورد میزان استفاده از مؤلفه‌ی پرورش خلاقیت

پایه‌ی تحصیلی	شاخص	بسیار کم	کم	متوسط	زیاد	بسیار زیاد	جمع
پایه‌ی اول	فراوانی	۵	۴۲	۱۱۶	۱۰۰	۲۵	۲۸۸
	درصد	۲	۱۵	۴۰	۳۵	۸	۱۰۰
پایه‌ی دوم	فراوانی	۹	۳۳	۶۸	۶۴	۱۴	۱۸۸
	درصد	۵	۱۸	۳۶	۳۴	۷	۱۰۰
پایه‌ی سوم	فراوانی	۰	۱۹	۴۴	۵۹	۱۴	۱۳۶
	درصد	۰	۱۴	۳۳	۴۳	۱۰	۱۰۰

با توجه به نتایج جدول ۸ ملاحظه می‌شود که گرایش دیدگاه‌ها به‌طور قابل ملاحظه‌ای به سمت راست یعنی گزینه‌های زیاد و بسیار زیاد می‌باشد. لذا انتظار می‌رود تا دیدگاه معلمان در مورد میزان استفاده از مؤلفه‌ی پرورش خلاقیت مانند توانایی تولید پاسخ خای فراوان، توانایی تولید ایده، توانایی بررسی روابط مسایل مختلف، ترکیب ایده‌های مختلف و... در هیچ یک از پایه‌ها در سطح نامطلوب ارزیابی نگردد. ولی، درصد فراوانی پاسخ‌ها در هریک از گزینه‌ها، تفاوت قابل اعتنایی را نشان می‌دهد که وجود اختلاف بین دیدگاه‌های معلمان درباره میزان استفاده از مؤلفه‌ی پرورش خلاقیت در این پایه‌ها را تقویت می‌کند.

آزمون کراسکال والیس

خروجی حاصل از انجام این آزمون در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴: آزمون کراسکال والیس برای فرض برابری متوسط میزان استفاده از مؤلفه ی پرورش خلاقیت

P-Value	مقدار آماره	درجه آزادی	میانگین رتبه	پایه ی تحصیلی
۰/۰۳۷	۶۲۰۷	۲	۷۳/۷۱	پایه ی اول
			۷۰/۰	پایه ی دوم
			۸۷/۲۹	پایه ی سوم

با توجه به مقدار $p\text{-value} < ۰/۰۵$ بدست آمده، فرض صفر یعنی برابری متوسط میزان استفاده از این مؤلفه رد می شود چرا که مقدار $۰/۰۳۷$ از $۰/۰۵$ کوچک تر است. بنابراین می توان این گونه نتیجه گرفت که میانگین استفاده از مؤلفه ی پرورش خلاقیت در سه پایه یکسان نمی باشد. با نگاهی به میانگین رتبه ها، مشاهده می شود که پایه ی سوم از وضعیت بهتری نسبت به دیگر پایه ها برخوردار است.

مؤلفه ی رشد فردی و میان فردی

جدول ۵ اطلاعاتی توصیفی از قبیل فراوانی و درصد فراوانی پاسخ معلمان به سؤالات مربوط به اندازه گیری میزان استفاده از مؤلفه ی رشد فردی و میان فردی را ارائه می کند.

جدول ۵: دیدگاه معلمان در مورد میزان استفاده از مؤلفه ی رشد فردی و میان فردی

پایه ی تحصیلی	شاخص	بسیار کم	کم	متوسط	زیاد	بسیار زیاد	جمع
پایه ی اول	فراوانی	۲۳	۸۴	۱۹۸	۱۰۸	۱۹	۴۳۲
	درصد	۵	۱۹	۴۶	۲۵	۵	۱۰۰
پایه ی دوم	فراوانی	۱۳	۶۰	۱۲۸	۷۶	۵	۲۸۲
	درصد	۵	۲۱	۴۵	۲۷	۲	۱۰۰
پایه ی سوم	فراوانی	۵	۳۸	۸۹	۶۲	۱۰	۲۰۴
	درصد	۲	۱۹	۴۴	۳۰	۵	۱۰۰

با توجه به نتایج جدول ۵ ملاحظه می شود که میزان گرایش دیدگاه ها به سمت چپ یعنی گزینه های کم و بسیار کم می باشد، قابل ملاحظه می باشد. این گرایش به سمت چپ، در مورد پایه های اول و دوم نسبت به پایه ی سوم بیشتر است. این مطلب در مورد گزینه های بالاتر از متوسط کاملاً بصورت عکس می باشد. به همین علت انتظار می رود تا دیدگاه معلمان در مورد میزان استفاده از مؤلفه ی رشد فردی و میان فردی مانند رشد اجتماعی، اثربخشی اجتماعی، توسعه نقش های اجتماعی، ایجاد شخصیت متعادل و... در مورد برنامه ی درسی پایه ی اول و دوم در سطح نامطلوب، ولی در مورد

پایه سوم در سطح مطلوبی ارزیابی گردد. با این وجود، درصد فراوانی پاسخها در هر یک از گزینه ها، آن چنان تفاوت قابل اعتنایی را نشان نمی دهد، و لذا به نظر می رسد که میزان وجود اختلاف بین دیدگاههای معلمان درباره میزان استفاده از مؤلفه‌ی رشد فردی و میان فردی در این سه پایه محسوس نمی باشد.

. آزمون کراسکال والیس

خروجی حاصل از انجام این آزمون در جدول ۶ آمده است.

جدول ۶: آزمون کراسکال والیس برای فرض برابری متوسط میزان استفاده از مؤلفه‌ی رشد فردی و میان فردی

P-Value	مقدار آماره	درجه آزادی	میانگین رتبه	پایه‌ی تحصیلی
۰/۳۴۵	۲/۱۳۱	۲	۷۴/۶۳	پایه‌ی اول
			۷۳/۶۳	پایه‌ی دوم
			۸۲/۶۹	پایه‌ی سوم

با توجه به مقدار $p\text{-value} < 0.05$ بدست آمده، دلیلی برای رد فرض صفر یعنی برابری متوسط میزان استفاده از این مؤلفه وجود ندارد چرا که مقدار $0.345/0.05$ از 0.05 بزرگتر است. بنابراین می توان اینگونه نتیجه گرفت که میانگین استفاده از مؤلفه‌ی رشد فردی و میان فردی در هر سه پایه یکسان میباشد. با نگاهی به میانگین رتبه‌ها نیز مشاهده می شود که هر سه پایه از وضعیت تقریباً یکسانی برخوردارند.

مؤلفه‌ی درک اخلاقی

جدول ۷، اطلاعاتی توصیفی از قبیل فراوانی و درصد فراوانی پاسخ معلمان به سؤالات مربوط به اندازه گیری میزان استفاده از مؤلفه‌ی درک اخلاقی را ارائه می کند.

جدول ۷: دیدگاه دبیران در مورد میزان استفاده از مؤلفه‌ی درک اخلاقی

پایه‌ی تحصیلی	شاخص	بسیار کم	کم	متوسط	زیاد	بسیار زیاد	جمع
پایه‌ی اول	فراوانی	۸	۶۸	۱۹۱	۱۳۴	۳۱	۴۳۲
	درصد	۲	۱۶	۴۴	۳۱	۷	۱۰۰
پایه‌ی دوم	فراوانی	۴	۶۰	۱۲۴	۸۷	۷	۲۸۲
	درصد	۱	۲۱	۴۴	۳۱	۲	۱۰۰
پایه‌ی سوم	فراوانی	۶	۳۱	۹۵	۶۷	۵	۲۰۴
	درصد	۳	۱۵	۴۷	۳۳	۲	۱۰۰

با توجه به نتایج جدول ۷ ملاحظه می شود که تمایل دیدگاهها به سمت راست یعنی گزینه‌های زیاد و بسیار زیاد، بیش تر از میزان گرایش دیدگاهها به سمت چپ یعنی گزینه‌های کم و بسیار کم می - باشد. این گرایش دیدگاهها به سمت راست، در مورد برنامه‌ی درسی پایه اول و دوم نسبت به پایه‌ی

سوم کم‌تر است. با توجه به وجود کجی منفی، انتظار می‌رود تا دیدگاه معلمان در مورد میزان استفاده از مؤلفه‌ی درک اخلاقی مانند پرورش روحیه عدالت خواهی، داورى به حق و پذیرش آن، قانون شناسی، عمل به قانون، استقلال فکری و عملی و ... در مورد هر سه پایه در سطح نامطلوبی ارزیابی نگردد. با این وجود، درصد فراوانی پاسخ‌ها در هر یک از گزینه‌ها، تفاوت محسوس و قابل ملاحظه- ای را نشان می‌دهد، لذا وجود اختلاف بین دیدگاه‌های معلمان درباره میزان استفاده از مؤلفه‌ی درک اخلاقی در این سه پایه، دور از انتظار به نظر نمی‌رسد.

آزمون کراسکال والیس

جدول ۸: آزمون کراسکال والیس برای فرض برابری متوسط میزان استفاده از مؤلفه‌ی درک اخلاقی

P-Value	مقدار آماره	درجه آزادی	میانگین رتبه	پایه تحصیلی
۰,۳۸۸	۱,۸۹۶	۲	۸۱,۸۳	پایه اول
			۷۴,۵۵	پایه دوم
			۷۵,۶۹	پایه سوم

با توجه به مقدار $p\text{-value} < 0.05$ بدست آمده، دلیلی برای رد فرض صفر یعنی برابری متوسط میزان استفاده از این مؤلفه‌ها وجود ندارد چرا که مقدار 0.388 از 0.05 بزرگتر است. بنابراین می‌توان اینگونه نتیجه گرفت که میانگین استفاده از مؤلفه‌ی درک اخلاقی در هر سه پایه یکسان می‌باشد. با نگاهی به میانگین رتبه‌ها مشاهده می‌شود که هر سه پایه، وضعیت نسبتاً یکسانی دارند.

مؤلفه‌ی مفهوم یابی در تجربه

جدول ۹، اطلاعاتی توصیفی از قبیل فراوانی و درصد فراوانی پاسخ معلمان به سؤالات مربوط به اندازه‌گیری میزان استفاده از مؤلفه‌ی مفهوم یابی در تجربیها ارائه می‌کند.

جدول ۹: دیدگاه معلمان در مورد میزان استفاده از مؤلفه‌ی مفهوم یابی در تجربه

پایه تحصیلی	شاخص	بسیار کم	کم	متوسط	زیاد	بسیار زیاد	جمع
پایه اول	فراوانی	۵	۶۹	۱۱۴	۸۵	۱۵	۲۸۸
	درصد	۲	۲۴	۴۰	۳۰	۴	۱۰۰
پایه دوم	فراوانی	۷	۳۹	۸۰	۵۴	۸	۱۸۸
	درصد	۳	۲۱	۴۳	۲۹	۴	۱۰۰
پایه سوم	فراوانی	۲	۲۷	۵۷	۴۵	۵	۱۳۶
	درصد	۱	۲۰	۴۲	۳۳	۴	۱۰۰

با توجه به نتایج جدول ۹ ملاحظه می‌شود که توزیع پاسخها در پایه‌ی دوم، به سمت راست یعنی گزینه‌های بالاتر از متوسط، کم‌تر از میزان گرایش دیدگاه‌ها به سمت چپ باشد. در حالی که این گرایش دیدگاه‌ها به سمت راست، در مورد پایه‌های اول و سوم نسبت به پایه‌ی دوم کمی بیشتر است. بنابراین انتظار می‌رود تا دیدگاه معلمان در مورد میزان استفاده مؤلفه‌ی مفهوم یابی در تجربه مانند آشنایی با حقایق زندگی، استفاده از تجارب زندگی، مسئولیت پذیری، رعایت حق دیگران، درک واقعیت‌های اجتماعی و... در مورد هر سه پایه، بسیار نزدیک به هم بوده ولی این میزان برای پایه‌ی دوم در سطح نامطلوبی ارزیابی گردد. با این وجود، درصد فراوانی پاسخها در هر یک از گزینه‌ها، تفاوت محسوس و قابل ملاحظه‌ای را نشان نمی‌دهد، لذا وجود اختلاف بین دیدگاه‌های معلمان درباره میزان استفاده از مؤلفه‌ی مفهوم یابی در تجربه در این سه پایه، دور از انتظار است.

آزمون کراسکال والیس

جدول ۱۰: آزمون کراسکال والیس برای فرض برابری متوسط میزان استفاده از مؤلفه‌ی مفهوم یابی در تجربه

P-Value	مقدار آماره	درجه آزادی	میانگین رتبه	پایه‌ی تحصیلی
۰,۸۹۳	۰,۲۲۶	۲	۷۶,۰۱	پایه‌ی اول
			۷۶,۲۳	پایه‌ی دوم
			۸۰,۱۵	پایه‌ی سوم

با توجه به مقدار $p\text{-value} < 0/05$ بدست آمده، دلیلی برای رد فرض صفر یعنی برابری متوسط میزان استفاده از این مؤلفه وجود ندارد چرا که مقدار $0/893$ از $0/05$ بزرگتر است. بنابراین می‌توان اینگونه نتیجه گرفت که میانگین استفاده از مؤلفه‌ی مفهوم یابی در تجربه در هر سه پایه یکسان می‌باشد. با نگاهی به میانگین رتبه‌ها، مشاهده می‌شود که هر سه پایه از وضعیت نسبتاً یکسانی برخوردارند.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی میزان استفاده از مؤلفه‌های آموزش فلسفه در برنامه‌ی درسی سه ساله‌ی اول دوره‌ی ابتدایی از دیدگاه معلمان انجام شد. نتایج پژوهش به تفکیک هر یک از مؤلفه‌ها نشان داد:

۱- مؤلفه‌ی توانایی تعقل

با توجه به نتایج بدست آمده میزان استفاده از مؤلفه‌ی مؤلفه‌ی تعقل و استدلال مانند ارایه دلیل برای شواهد، ارزیابی شواهد، ارایه دلایل روشن و شفاف و نقادی و... برای برنامه‌ی درسی پایه‌ی اول، پایه‌ی دوم و پایه‌ی سوم در سطح یکسان و نسبتاً مطلوبی ارزیابی شد. همچنین براساس نتایج

حاصل از آزمونهای مختلف آماری، دلیلی مبنی بر متفاوت بودن میزان استفاده از مؤلفه‌ی تعقل و استدلال در سه پایه، وجود ندارد.

به اعتقاد بسیاری از صاحب‌نظران (زیمرن^۱، ۲۰۰۶؛ بقتو^۲، ۲۰۰۶؛ دولان و متکلافه^۳، ۲۰۰۸) زمان آن رسیده است که از محفوظات به سمت تفکر، گذر نماییم و روش‌های حل مسئله را، به عنوان یک راهکار انتخاب نماییم. این نوع از تعلیم و تربیت، هم در خود ماهیتی خلاق دارد، هم پای تغییرات نوین تغییر می‌کند و هم به دنیای دانش آموزان معانی و ماهیتی متنوع و خلاق می‌دهد. همچنین لیپمن (۲۰۰۸) تعقل و استدلال اساس پژوهش‌های فلسفی می‌باشد و به عنوان رکن اساسی آموزش فلسفه در برنامه‌ی درسی می‌باشد که می‌بایست به آن توجه شود. بر اساس نتایج پژوهش میزان توجه به این مؤلفه در برنامه‌ی درسی پایه‌های اول، دوم و سوم ابتدایی وضعیت نسبتاً مطلوبی دارد که این خود نشان از توجه متولیان و برنامه‌ریزان برنامه‌ی درسی بهبود وضعیت تعقل و استدلال فراگیران دوره‌ی ابتدایی می‌باشد. اما همچنین به منظور غنی‌سازی برنامه‌های آموزشی نیازمند برنامه‌ریزی‌های مدون و منسجمی در این امر هستیم.

۲- مؤلفه‌ی پرورش خلاقیت

با توجه به نتایج بدست آمده میزان استفاده از مؤلفه‌ی پرورش خلاقیت برای برنامه‌ی درسی پایه‌ی اول، پایه‌دوم و پایه‌ی سوم در سطح یکسان و نسبتاً مطلوبی ارزیابی شد. براساس نتایج حاصل از آزمون‌های مختلف آماری نیز، میزان استفاده از مؤلفه‌ی پرورش خلاقیت مؤلفه‌ی پرورش خلاقیت مانند توانایی تولید پاسخ‌های فراوان، توانایی تولید ایده، توانایی بررسی روابط مسایل مختلف، ترکیب ایده‌های مختلف و... در سه پایه متفاوت می‌باشد.

چادها^۴ (۲۰۰۸) معتقد است که ما به نوع متفاوتی از فرایند تفکر در تعلیم و تربیت نیاز داریم تا بدین واسطه قادر باشیم در تغییرات سریع و بزرگ دنیا در تمام ابعاد وارد عمل شویم؛ که از آن جمله تولید علم است. بنابراین، در تعلیم و تربیت بیش از تربیت افراد برای کارکردن و هنجارمندی، به پرورش ذهن و مهارت‌های خلاق نیاز است. تورنس^۵ (۲۰۰۵) بیان می‌دارد تفکر خلاق، نیرویی فوق-العاده در نظام تعلیم و تربیت است زیرا همین نیرو در گذشته به ما الفبا، چاپ، رادیو، تلویزیون، کامپیوتر، سفینه‌های فضایی، هنرهای بزرگ، معماری، موسیقی، ادبیات و کشفیات عظیم علمی و پزشکی اهدا کرده و در آینده، چیزهای دیگری اهدا خواهد کرد. پس آموزش خلاقیت باید چنان در نظام تعلیم و تربیت رسوخ کند که بتواند انسان را به شأن و معنای زندگی خود که همان زایش و

¹- Zimmerman

²- Behgto

³- Dolan and Metcalfe

⁴-Chadha

⁵-Torrance

باروری ارزشمند است، برساند. از این رو با توجه به این که آموزش خلاقیت و تفکر خلاق زیربنای آموزش فلسفه می‌باشد می‌بایست مورد توجه اساسی قرار گیرد. علیرغم این که نتایج این پژوهش نشان داد برنامه‌ی درسی در پرورش خلاقیت به عنوان زیر بنای آموزش فلسفه وضعیت نسبتاً مطلوبی دارد اما همچنان می‌توان با توجه به ماهیت سیالیت خلاقیت در بازنگری برنامه درسی اقدامات مثبتی انجام داد. همچنان که استرنبرگ^۱ (۲۰۰۶) اشاره می‌کند، علی‌رغم این که خلاقیت در زمینه‌های تربیتی و آموزشی، فراوان به کار برده می‌شود ولی تحقیقات نشان می‌دهد که مؤسسات تعلیم و تربیت نمی‌توانند فرایند خلاقیت را ارتقاء بخشند.

۳- مؤلفه‌ی رشد فردی و میان فردی

با توجه به نتایج بدست آمده میزان استفاده از مؤلفه‌ی رشد فردی و میان فردی مانند توسعه مهارت‌های اجتماعی، تعاملات اجتماعی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی و... برای برنامه‌ی درسی پایه‌ی اول، پایه‌دوم و پایه‌ی سوم در سطح نسبتاً مطلوبی ارزیابی شد. همچنین براساس نتایج حاصل از آزمون‌های مختلف آماری نیز تفاوت معنی‌داری در میزان استفاده از مؤلفه‌ی رشد فردی و میان فردی در سه پایه وجود دارد.

امروزه توجه به توسعه‌ی مهارت‌های فردی و میان فردی فراگیران در فرآیند تعلیم و تربیت با توجه به اینکه فراگیران در دهکده جهانی نقش آفرینی مثبت و سازنده‌ی داشته باشند؛ به عنوان نقطه‌ی عطف نظام آموزشی توسعه یافته و پیش رونده محسوب می‌شود. نتایج این پژوهش نشان داد برنامه درسی پایه‌های اول، دوم و سوم ابتدایی به توانسته وضعیت نسبتاً مطلوبی را در اجاد و گسترش این مهارت‌ها ایجاد نماید. در این رابطه تحقیقات دیویس^۲ (۲۰۰۰) نشان داد، رابطه‌ی قوی، بین موفقیت تحصیلی و رشد فردی و اجتماعی، در یاددهی و یادگیری وجود دارد.

۴- مؤلفه‌ی درک اخلاقی

با توجه به نتایج بدست آمده میزان استفاده از مؤلفه‌ی درک اخلاقی مانند پرورش روحیه عدالت خواهی، داوری به حق و پذیرش آن، قانون شناسی، عمل به قانون، استقلال فکری و عملی و... برای برنامه‌ی درسی پایه‌ی اول، پایه‌دوم و پایه‌ی سوم در سطح یکسان و نسبتاً مطلوبی ارزیابی شد. براساس نتایج حاصل از آزمون‌های مختلف آماری نیز، میزان استفاده از مؤلفه‌ی پرورش درک اخلاقی در سه پایه متفاوت نمی‌باشد. درک اخلاقی اشاره به توانایی اعمال اصول اخلاقی در اهداف شخصی، ارزش‌ها و فعالیت‌های فرد دارد و به مفهوم ظرفیت و توانایی درک مسائل خوب از مسائل

^۱-Sterngrb

^۲- Davies

بد است. درک اخلاقی شامل گستره ی فراشناختی یافراعملی است که واکنش شناخت ها، نگرش ها و فعالیت های اخلاقی را در چارچوب سیستم های ارزشی فردی امکان پذیر می سازد. درک اخلاقی، ضرورت حیاتی برای همه انسان ها است (لیپمن، ۱۹۹۶). بنابراین با توجه به ضرورت توجه به توسعه ی درک اخلاقی فراگیران و وضعیت مطلوب محتوای برنامه درسی سه ساله اول دوره ابتدایی می توان امیدوار بود با تربیت فراگیرانی با درک اخلاقی بالا و شایستگی اخلاقی نسبت به توسعه جامعه اقدامات مثمرتری صورت گیرد.

۵- مؤلفه ی مفهوم یابی در تجربه

با توجه به نتایج بدست آمده، میزان استفاده از مؤلفه ی مفهوم یابی در تجربه مانند آشنایی با حقایق زندگی، استفاده از تجارب زندگی، مسئولیت پذیری، رعایت حق دیگران، درک واقعیت های اجتماعی و... برای برنامه ی درسی پایه ی اول و سوم در سطح نسبتاً مطلوب و برای پایه ی دوم در سطح نامطلوبی ارزیابی شد. براساس نتایج حاصل از آزمونهای مختلف آماری تفاوت معنی داری در میزان استفاده از مؤلفه ی مفهوم یابی در تجربه برای برنامه ی درسی سه پایه وجود ندارد. مفهوم یابی در تجربه به معنای ایجاد ارتباط مفهومی و کارکردی بین تجارب مختلف فرد در تئوری و عمل می باشد. بنابراین از آن جایی که لیپمن این مؤلفه را به عنوان زیر بنای آموزش فلسفه می داند ضروری است مورد کنکاش و بازنگری اساسی قرار گیرد. همان طور که نتایج این تحقیق در رابطه با مؤلفه ی مفهوم یابی در تجربه نشان داد پایه های اول و سوم در این بسط و گسترش مؤلفه وضعیت نسبتاً مطلوبی دارند اما در پایه ی دوم وضعیت نامطلوبی وجود دارد.

طبق نتایج به دست آمده از این تحقیق مجموعه پیشنهادهای کاربردی زیر ارائه می گردد:

۱. با توجه به این که بر اساس نتایج پژوهش میزان استفاده از مؤلفه ی تعقل و استدلال، در مورد برنامه درسی پایه های دوم و سوم نسبت به پایه ی اول در سطح مطلوب تری ارزیابی گردید. ضرورت دارد مجریان برنامه ی ریزی برنامه ی درسی پایه ی اول این ضرورت را مورد توجه اساسی قرار دهند.
۲. با توجه به این که بر اساس نتایج پژوهش میزان استفاده از مؤلفه ی رشد فردی و میان فردی، در مورد برنامه ی درسی پایه ی اول و دوم در سطح نامطلوب، ولی در مورد پایه ی سوم در سطح مطلوبی ارزیابی گردید. می بایست تدابیری اتخاذ گردد در مؤلفه های برنامه ریزی درسی پایه های اول و دوم به صورت اساسی مورد تجدید نظر قرار گیرد.
۳. با توجه به این که بر اساس نتایج پژوهش میزان استفاده از مؤلفه ی مفهوم یابی در تجربه در مورد هر سه پایه، بسیار نزدیک به هم بوده ولی این میزان برای پایه ی دوم در سطح نامطلوبی ارزیابی گردید. می بایست زمینه ی توسعه ی مهارت فراگیران در رابطه با این مؤلفه فراهم گردد.

۴. در تنظیم اهداف برنامه‌های درسی دانش، توانش و نگرش آموزش فلسفه در نظر گرفته شود تا از این طریق کاستی‌های ناشی از نتایج تحقیق پوشانده شود.
۵. برای توسعه‌ی آموزش فلسفه لازم است علاوه بر تنظیم اهداف، محتوا و فعالیت‌ها، تکالیف و راهبردهایی در برنامه‌های درسی دانش‌آموزان طراحی و تدوین شود.
۶. گروه‌های آموزش فلسفه در قالب برنامه‌های فرهنگی و پرورشی در مدارس پیش‌بینی گردد.
۷. اهمیت فلسفه و آموزش فلسفه برای اولیاء و مربیان مدارس تبیین شود.
۸. پژوهش‌های کاربردی در رابطه با برنامه‌های آموزش فلسفه جهت شناسایی ضعف‌ها و کاستی‌ها انجام شود.
۹. فرصت مناسب برای فعالیت‌های چندگانه در جهت آموزش فلسفه و تمرین هدایت شده پیش‌بینی شود.



کتابنامه

- المنجد (۱۹۷۳). المنجد فی اللغة و الاعلام. ویراست بیست و یکم. بیروت: دارالمشرق.
- قائدی، یحیی (۱۳۸۳). بررسی مبانی نظری آموزش فلسفه به کودکان. تهران: اوین.
- قائدی، یحیی (۱۳۸۶). برنامه ی درسی آموزش فلسفه به کودکان، مجموعه مقالات همایش تغییر و نوآوری در برنامه ی درسی دوره ی ابتدایی، نمایه شده در سیویلیکا.
- لطف آبادی، حسین (۱۳۸۶). رویکردی نو به فلسفه ی تعلیم و تربیت، فصلنامه نوآوری های آموزشی، شماره بیستم، سال ششم.
- معین، محمد (۱۳۶۲). فرهنگ فارسی. تهران: مؤسسه انتشارات امیرکبیر.
- عباسی، ابوالفضل؛ هاشمی، سید احمد (۱۳۹۲). چالش های فراروی برنامه ریزی درسی در عصر جهانی شدن، مجموعه مقالات دومین همایش ملی تحول و نوآوری در مدیریت آموزش عالی، لامرد.

Beghtto.R. (2006).Creativity self-efficacy.Correlates in middle and secondary student.Creativity Research Journal 18 Issue 4.

Cam, Philip. (2006). Thinking Tools, Camber well, Vic.: Australian Council for Educational Research.

Chadha. N. K. (2008). Creativity, Intelligence and scholastic achievement. . Indian educational review.

Creswell, J. W. (2005). Educational research: Planning, conducting, andevaluating quantitative and qualitative research. New Jersey: Pearson MerrillPrentice Hall.

Cam, Philip. (2012) Teaching Ethics in Schools, Camber well, Vic.: Australian Council for Educational Research.

Costello, Peter R. (Ed.). (2012). Philosophy in Children's Literature, Lanham, MD: Row man& Littlefield.

Davies, T. (2000). Confidence! It's Role in the creative teaching and learning of design and technology. Journal of technology Education, 12(1).18-31.

Dogbert, D. Runes.(2001). Dictionary of philosophy. New York: Kissinger Publishing.

DeCesare, Tony.(2012). Contributions of High School Philosophy to Ethical and Democratic Education," Teaching Ethics, 13(1): -16.

Dolan and Metcalfe.(2008). the relationship between innovation and wellbeing.Imperial college London. 12 September.

Gopnik, Alison. (2009). The Philosophical Baby: What Children's Minds Tell us About Truth, Love, and the Meaning of Life, New York: Picador.

Gregory, Maughn.(2008). Philosophy for Children: Practitioner Handbook, Montclair State University, NJ: Institute for the Advancement of Philosophy for Children.

Gregory, Maughn. (2009). Ethics Education and the Practice of Wisdom,” *Teaching Ethics*, 9(2): 105–130.

Haynes, Joanna. (2008). *Children as Philosophers*, 2nd. ed., New York: rout ledge.

Haynes, Ann. (2002). *Children as philosopher*. rout ledge flamer London and New York

Kennedy, David. (2005). *The Well of Being: Childhood, Subjectivity, and Education*, Albany, NY: SUNY Press.

Lewis, Lizzy and Nick Chandley (Eds.). (2012). *Philosophy for Children Through the Secondary Curriculum*, New York: Continuum.

Lippmann, Matthew. (۱۹۹۶). *Harry Startle Meier’s Discovery*, Upper Montclair, NJ: Institute for the Advancement of Philosophy for Children.

—. (1991). *thinking in Education*, New York: Cambridge University Press; 2nd edition, 2003.

—. (2008). *A Life Teaching Thinking*, Montclair State University, NJ: Institute for the Advancement of Philosophy for Children.

Lone, Jana Mohr, and Roberta Israeloff (Eds.). (2012). *Philosophy and Education: Introducing Philosophy to Young People*, Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishers.

McCall, Catherine. (2009). *Transforming Thinking: Philosophical Inquiry in the Primary and Secondary Classroom*, London: rout ledge.

Shapiro, David. (2012). *Plato Was Wrong: Footnotes Doing Philosophy With Young People*, New York: Row man & Littlefield.

Sternberg. (2006). *the nature in Creativity*. New York. Cambridge University press. –

Stich, S. P. (2006). Beliefs and sub doxastic states. In Jose’ Luis Bermudez: *Philosophy of psychology: Contemporary readings*. pp. 559-576. New York: Rout ledge.

Torrance. E. P. (2005). *Rewarding Creativity behavior experiment in classroom Creativity*. NJ. Prentice Hall.

Wattenberg, Thomas E. (2009). *Big Ideas for Little Kids*, Lanham, MD: Row man & Littlefield.

Zimmerman. B. J and Cleary. T. J. (2006). Adolescent development of personal agency. *The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill*. Information and publishing.