



Vol. 16/ Issue: 38/ Spring 2022

**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

- 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.
- 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.



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.
khadivia@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 هفتۀ با مصاحبه فردی با ۸ متخصص و صاحب نظر و ۱۳ معلم درگیر با برنامه فیک بودند، جمع آوری شد. یافته‌ها در سه مقوله توصیفی سه سطحی؛ سیاستگذاری، راهبردها و اجراء و عمل فضای نتیجه را تشکیل می‌دهد. اکثر مصاحبه شوندگان این سه سطح را در اجرای برنامه فیک لازم و ضروری دانسته‌اند. در نتیجه، این مطالعه حاکی از آن است که پدیده‌نگاری می‌تواند به عنوان ابزار ارزیابی برای شناسایی سیاست‌ها، راهبردها و عمل و توصیف جنبه‌های ساختاری آن‌ها مورد استفاده قرار گیرد، که ممکن است به عنوان چارچوب اجرایی برنامه فیک از حاشیه به هسته موضوعی و حساسیت آن حرکت کند که تاکنون به آن اندیشه شده 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 طریق 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, 2013; Daniel & Auriac, 2009; Shepherd & Mhlanga, 2014: 2). 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 آموزش فلسفه به کودک را امکان‌پذیر ساخت. فلسفه برای کودکان (فبک)، برنامه‌ای است که در بستر فلسفه پرآگماتیسم و به تأثیر 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 متكامل، 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؛ انبیاء، ۱۰). بنابراین، بنا بر اهداف مقاله حاضر در صدد 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 با توجه به شرایط کنونی از اهمیت فوق العاده‌ای برخوردار گشته است(رمضانی، ۱۳۸۹: ۲۳؛ مرعشی، رحیمی نسب، لسانی، ۱۳۸۶: ۱۰۳؛ هدایتی و زریاف، ۱۳۹۱)، که این مسئله بنا بر تجارت زیسته اکثر آموزگاران در آموزش ابتدایی اهمیتش دوچندان است؛ چراکه، اساس آموزش پیشرفتی 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 توانسته 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 بینند و ایده‌هایی ارائه دهنده 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 مبنای، اکثر پژوهشگران سعی کرده‌اند ضمن حفظ عناصر اصلی رویکرد لیمین 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 پردازنند.

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 «برنامه درسی فلسفه برای کودکان» با هدف بار آوردن کودکانی با تفکر مستقل ظهرور 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 گوهای 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 هنرهای تربیت اخلاقی، تفکر و منطق، تربیت اخلاقی و مطالعات اجتماعی انجام می‌شد (Fisher, 1998: 28). بعد از لیپمن، 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 هم اکنون در ۱۳۰ کشور جهان عملاً در جریان است. لیپمن (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 (قائی، ۱۳۸۶: ۶۵). البته کسانی چون جسپرس (Jasper's) در دانمارک و آلوز (Alves) در برزیل معتقد بودند که داستان‌های لیپمن آمریکایی است و با فرهنگ دیگر کشورها همخوانی ندارد و در پی تدوین داستان‌های متناسب با فرهنگ خود برآمدند (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 دانش آموز 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 دانش آموزان 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 گتو (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 بین‌الملمی "فلسفه برای کودکان و کودکان برای فلسفه: امکانات و مشکلات" فلسفه را برای کودکان یک سبک زندگی فلسفی دانست، شیوه‌ای از زندگی که شامل فلسفه برای کودکان می‌شود که با معیارهای خاص خود رویرو می‌شوند، نه تنها بر مزه‌های 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، توانایی‌شناختی، 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 پایه گذاری گشت؛ ولی بعدها مؤسسه‌ها و دانشگاه‌های دیگری نیز پژوهش‌هایی

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

ردیف	عنوان پژوهش	نوبت‌دهنده، 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 ابتنای آن بر پرآگماتیسم دیوی	ناجی و همکاران (۱۳۹۰)	شیوه تحلیلی - استنتاجی	همسو دانستن آموزه‌های فلسفه برای کودکان با آموزه‌های پرآگماتیسم دیوی
۳	تبیین مبانی فلسفی (معرفت‌شناختی) آموزش فلسفه برای کودکان در ایران	جل عاملی فروشانی، یوسفی، قائدی و کشتی آرای (۱۳۹۴)	روش تحلیل 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>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>روش زمینه‌یابی مرعشی، رحیمی نسب و لسانی، (۱۳۸۷)</p>	<p>امکان سنجی اجرای برنامه آموزش فلسفه به کودکان در برنامه درسی دوره ابتدایی</p>	۵
<p>آموزش فلسفه برای کودکان بر پورش خلاقیت دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی ناحیه یک بهارستان تأثیر دارد.</p>	<p>پژوهش علی - مقایسه‌ای مهدی‌زاده، عراقیه و حیدریه (۱۳۹۷)</p>	<p>تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر پورش خلاقیت دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی ناحیه یک آموزش و پورش بهارستان</p>	۶
<p>حلقه‌های کندوکاو «فلسفه برای کودکان» به مثاله «منطقه تقریبی رشد»، با فراهم کردن فضایی برای گفت و گویی کودکان با یکدیگر، در حضور تسهیلگر (فرد تواناتر فرهنگ)، می‌تواند نگرشی بازاندیشانه، مسئولانه، انتقادی و خلاقانه در آمها ایجاد کند.</p>	<p>مشاهده مشارکتی خانیکی، نوری راد و شاه حسینی (۱۳۹۶)</p>	<p>مطالعه روند شکل گیری گفت و گوی کندوکاو محور در کلاس «فلسفه برای کودکان»</p>	۷
<p>آموزش فلسفه برای کودکان موجب ارتقاء نظریه ذهن و کاهش باورهای ماکیاولیستی در آزمودنی-های گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل گردید.</p>	<p>نیمه تجربی و از نوع پیش و آزمون- پس آزمون و گروه کنترل میرباقری، نوشادی و نیکدل (۱۳۹۸)</p>	<p>بررسی تأثیر برنامه فلسفه برای کودکان بر نظریه ذهن و باورهای ماکیاولیستی در دوره ابتدایی</p>	۸

۹	<p>اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان بر همدلی و حل مسئله اجتماعی دانشآموzan پنجم ابتدا</p>	عیسی مراد، نفر و فاطمی (۱۳۹۸)	نیمه آزمایشی	<p>مشارکت در برنامه آموزشی «فلسفه برای کودکان» منجر به بهبود همدلی و مهارت کلی حل مسئله اجتماعی می‌شود.</p>
۱۰	<p>رویکردهای مواجهه با برنامه درسی فلسفه برای کودکان و معرفی راهکار مناسب برای کاربست آن در ایران</p>	ستاری (۱۳۹۵)	کیفی از نوع تصویفی-تحلیلی	<p>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.</p>
۱۱	<p>فرصت‌ها و تهدیدهای ساخت تربیت دینی و اخلاقی برنامه فلسفه برای کودکان</p>	کیاپی و موسی زاده (۱۳۹۷)	روش تصویفی-تحلیلی با رویکرد تحلیل متن	<p>توجه به این فرصت‌ها و تهدیدهای، سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان نظام آموزشی کشور را در گرفتن رویکردی هوشمندانه برای اجرای برنامه فلسفه برای کودکان یاری می‌کند.</p>
۱۲	<p>تأثیر برنامه آموزش فلسفه برای کودکان بر مهارت پرسشگری در درس علوم (مورد مطالعه: دانشآموzan پایه اول دوره ابتدایی)</p>	هوشمندی، شمیری و اب روشن (۱۳۹۹)	آزمایشی با طرح پیش آزمون-	<p>برنامه آموزش فلسفه برای کودکان بر مهارت پرسشگری دانشآموzan در درس علوم تأثیر مثبت داشته است.</p>
۱۳	<p>تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر انعطاف پذیری روان‌شناختی دانشآموzan ابتدایی با رویکرد مبتنی بر زمینه فرهنگی</p>	نویدیان، واحدی، بدری گرگری، فتحی آذر (۱۴۰۰)	نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون-پس آزمون با گروه گواه	<p>برنامه آموزش فلسفه با تقویت بحث و گفت و گو و به چالش کشیدن تفکرات دانشآموzan ابتدایی موجب ارتقای انعطاف پذیری روان‌شناختی آنان می‌شود.</p>

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

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 (فبک) انجام شده است. پدیدارنگاری به عنوان یک رویکرد جدید در تحقیقات در دهه ۱۹۷۰ پدیدار شد و عمدهاً توسط محققان آموزشی در سوئد توسعه یافت (Yates, 2012: 97). از آنجاکه، پدیدارنگاری با پدیدارشناسی متفاوت است. در پدیدارنگاری، مسئله پژوهشی از درون و توسط افراد مختلف را درباره یک پدیده تجربه شده، توصیف می‌کند. همچنین، 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 متعدد کیفی را در افرادی مطالعه می‌کند که پدیده را تجربه می‌کنند. در واقع 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 تجارت مشترک چندین فرد در خصوص یک پدیده مهم، اساس کار است (Lewis, 2015).

بنابراین، برخلاف داد 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 بدنیال توصیف صریح و شناسائی پدیده‌های است، 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 پیش‌فرض در مورد ماهیت پدیده یا ماهیت تصوراتی که «انواع» خاص افراد دارند، خودداری کند و در عین حال اختیاطهای عقل سليم 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 در صدد رسیدن به آن است؛ مشارکت کنندگان پژوهش ابتدا از بین افراد صاحب‌نظر 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 (۶ نفر مرد و ۷ نفر زن) از معلمانی که در مقاطع ابتدایی در خصوص فبک تجربه کافی داشته‌اند، انتخاب شدند. پژوهشگر برای انتخاب مشارکت کنندگان از

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

انتخاب ابزار گردآوری داده‌ها: ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه‌های نيمه ساختار يافته بود

كه از پروتوكل مصاحبه با ۴ سؤال اصلی ۱. برنامه فلسفه برای کودکان (فك) چگونه می‌تواند در مدارس دوره ابتدایي تكوين و قوام يابد؟ ۲. سياستگذاري های مناسب برای اجرای برنامه فك در آموزش ابتدایي ايران کدام‌اند؟ ۳. راهبردهای مناسب برای اجرای برنامه فك در مدارس ابتدایي کدام‌اند؟ ۴. اجرا و عمل برنامه فك چگونه می‌تواند در روند شکل گيری تفکر دانش آموزان مؤثر واقع شود؟) تشکيل شده بود. طول مدت مصاحبه‌ها بين ۳۵ تا ۵۰ دقيقه در نوسان بود. برای اجرای فرآيند تجزيه و تحليل در پدیدارنگاري از رویه خاصی پیروی نشده است. چراکه، در پدیدارنگاري، فرآيند تحليل و نتایج حاصل از فرآيند از طریق رابطه بین محقق و داده‌ها شکل می‌گيرد. در بحث تجزيه و تحليل داده‌ها، اکرلیند موافق است که علی‌رغم فقدان الگوريتم‌های روش‌شناختی، اصول عملی مشترک وجود دارد: اولاً، با کنار گذاشتن يا محدود کردن هر دیدگاه از پیش تعیین شده يا نتیجه‌گیری خيلي سريع در مورد ماهيت طبقه‌بندي توصيف. ثانياً، اطمینان از اينکه تمرکز بر تجربه جمعی با مشاهده رونوشت‌ها و دسته‌بندی‌های نوظهور توصيف به عنوان يک مجموعه (به جای رونوشت‌های فردی و دسته‌بندی‌های توصيف) حفظ می‌شود. در نهايit، جستجو برای معنا يا تنوع در معنا در متن مصاحبه (فضاي نتیجه)، و روابط ساختاري بين اين معاني وجود دارد(Akerlind, 2002; Quoted from Yates & et al., 2012: 104)

تحليل داده‌ها و تشخيص مضامين اصلی: فرآيند تحليل در اين مطالعات فرآيندی تکراری و چندباره است. پس از پياده‌سازی مصاحبه‌ها، پژوهشگر باید برای تحليل منظم و منطقی داده‌ها، آن‌ها را با استفاده از رویه کدگذاري نظری (Theoretical coding)، کدگذاري کند. سپس با بررسی و مقایسه اين کدها و موضوعات آنها با هم و تشخيص تفاوت‌ها و شباهت‌های آنها، طبقات توصيفي (يا همان زمينه‌های اصلی) ابتدایي خود از پدیده را شکل می‌دهد. اين فرآيند اصلاح و بازنگری تا جايی ادامه می‌يابد که به نظر رسد طبقات اصلاح شده سازگار با داده‌های مصاحبه هستند(Orgill, 2008 به نقل از: دانایي فرد و کاظمي، ۱۳۸۹:).

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 ارایه دهد. به طور کلی می‌توان عنوان داشت که به سه شیوه می‌توان فضای نتیجه را تشکیل داد: افقی (طبقه‌بندی‌های برابر)، عمودی (تفاوت‌های موجود در طبقه بندی‌های فقط مرتبط با محتوا) یا سلسله مراتبی (مفاهیم پیچیده‌تر حاوی مفاهیم کمتر پیچیده). برای اطمینان پذیری از نتایج یافته‌ها نیز، از ۵ نفر مشارکت کننده (اصحابه شوندگان) 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 بعد سیاستگذاری (چالش‌های ساختاری- سیاستی) در سطح لایه‌های بالاست؛ به بعد راهبردها در سطح دوم و در نهایت به بعد سطح اول که اجرا و عمل و محدودیت‌های آن است، رسیده ایم که مصدق آن توصیف شده است.



شکل ۱. فضای نتیجه

سطح اول: سیاست گذاری در سطح کلان

بعد چالش های ساختاری - سیاستی

این بعد شامل پنج زیرمجموعه شرایط بومی - فرهنگی، باورهای اعتقادی - دینی، چالش های محتوایی، محرومیت منطقه ای و کمبود نیروی انسانی متخصص در حوزه فیک می باشد که به ترتیب به مصادیق این چالش ها 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 فبک) بیشترین موانع عدم اجرا و کاربست برنامه فبک 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 مبتنی 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، م ۳، م ۴ و م ۶) در راستای اجرای برنامه فبک، شرایط بومی- فرهنگی و چالش‌های محتوایی را نیز دخیل می‌دانند که از نظر آن‌ها، اگر چنانچه برنامه فبک 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، م ۶ م ۷) از کمبود نیروی انسانی متخصص نیز در اجرای برنامه فبک 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 مصاحبه شوندگان (م ۵) در این خصوص اذعان نموده است که:

«... در اجرای برنامه فبک محرومیت‌های منطقه‌ای - رستایی 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 بیندیشند، البته اندیشیدن به این مسئله در بین متخصصان و پژوهشگران حوزه فبک زیاد اتفاق افتاده است.»

در کل، باید گفت که چالش‌های ساختاری - سیاستی به عنوان یک سطح فرادستی و بالاتر، یک روی سکه این قضیه محسوب می‌گردد که باید در سطح کلان متولیان آموزش و پرورش در برنامه‌ریزی‌های کلان خویش (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 موقوفیت هر برنامه ای مجریان آن نیازمند اعتمادسازی و اعتماد آفرینی در سطوح گسترده هستند که برنامه فبک نیز از این اعتمادسازی مستثنی نیست. یکی از مصاحبه شوندگان (م ۱۲) در خصوص اعتمادسازی و تبیین اهداف فبک اظهار نموده است:

«... برنامه فبک در سطح وزارت آموزش و پژوهش 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 مبنای، 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 حقیقت جویی 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 بینند و نظام ارزشیابی دوره ابتدایی نیازمند بازنگری نسبت به رویکرد فبک است. چراکه، اکثر معلمان هنوز در ۵۰ سال پیش نظام ارزشیابی مانده اند و در پی حافظه محوری می‌چرخد»

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

«... سازوکارهای مناسب ارزشیابی برای اجرای فبک 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 مهم‌ترین اهداف برنامه‌ها، هرچند بهترین و اثربخش‌ترین برنامه‌ها 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 فبک، آمادگی و همکاری والدین با عوامل اجرایی با محوریت؛ توسعه و تقویت نگرش‌ها و مهارت‌های دانش‌آموزان می‌باشد که به ترتیب به مصادیق این سطح پرداخته شده است. دو نفر از مصاحبه شوندگان (۱۵ و ۱۸ م) در خصوص تراکم جمعیتی دانش‌آموزان در کلاس‌های درس بیان داشته‌اند:

«... اجرای چنین برنامه‌ای با اهداف شکوفانمودن قوه تفکر و تعقل، نیاز به کلاس‌هایی با جمعیت دانش‌آموزی حداقل ۱۶ نفره است (۱۵)، ... اکثر کلاس‌هایی ما در مدارس ابتدایی بیش از ۳۰ نفر دانش‌آموز اداره می‌شود که نمی‌توان در موفقیت چنین برنامه‌هایی قدم برداشت (۱۸).»

یکی از مصاحبه شوندگان (۱۱م) در تبیین کیفیت سواد فلسفی معلمان نیز بیان می‌دارد:

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

در تبیین رویکرد بومی به برنامه فبک نیز اکثر مصاحبه شوندگان (م ۱، م ۳، م ۴، م ۵، م ۱۴، م ۱۹، و م ۲۱) در نگریستن به زیست بوم فلسفی دانشآموزان و مسائل منطقه‌ای - بومی را در ترسیم برنامه فبک لازم و ضروری دانسته‌اند.

«... برنامه فبک باید با رویکرد بومی و در بافت فرهنگی منطقه‌ای ترسیم شود(م ۱۴ و م ۲۱) ... در نوع نگاه به اجرای بومی برنامه فبک، خیلی از مسائل و مشکلات دانشآموزان با این برنامه فبک 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 روانشناسی دانشآموزان را ارتقا بخشد. در ارتباط با تقویت نگرش‌ها، مهارت‌های دانشآموزان، چند نفر از مصاحبه شوندگان چنین اظهار نموده‌اند:

«... بر اساس تحقیقات تاثیرآموزش فلسفه برای کودکان بر نگرش زیستی دانشآموزان بسیار بالاست(م ۴) ... فلسفه برای کودکان در تقویت نگرش بازآندیشانه و مسئولانه، تقویت باورهای شناختی و فراشناختی، تقویت ذهنیت فلسفی، تقویت نگرش ارزشی و... (م ۹)، فبک می‌تواند نگرش تفکرمدار، رشد اخلاق مداری، 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 روانشناسی 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 تاملی، هوش منطقی و پیشرفت درس ریاضی، ارتقای مهارت پرسشگری، تقویت راهبردهای یادگیری ... (م ۱).»

«... آموزش فلسفه برای کودکان، در تقویت تاب‌آوری، کاهش وسواس فکری، انعطاف‌پذیری روان‌شناسی 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 روانشناسی کودکان،

خودمهارگری، حل مشکل احساس تنهايی و نااميدی دانشآموزان مؤثر
است (م/م....»)

در حالت کلی، با توجه به نظرات و ملاحظات مشارکت کنندگان، می‌توان چنین متصور شد که سه سطح فوق لازم و ملزم 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		
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 انتکا به محتوای داخلی، کمبود محتوای بومی در فیک	چالش‌های محتوایی		
محرومیت‌های منطقه‌ای- رستایی، 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 مریبان 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	جهت‌نمایی جهت‌نمایی جهت‌نمایی	جهت‌نمایی

برنامه فبک، ناهمخوانی‌های فکری و فلسفی، بی-				
اعتمادی نهادهای ارزشی به اهداف برنامه فبک، درک ناصحیح نهادها از حقیقت برنامه فبک				
تولید محتوای فبک در سطح بوم منطقه‌ای، تدوین محتوای مناسب در کلاس درس، تولید ابزارهای مناسب فلسفه برای کودکان، رفع کمبودهای محتوایی فبک، نگاه نظام دار به محتوای فبک	تدوین و تولید محتوای فبک			
توانمندسازی آموزگاران دوره ابتدایی، تعییر و تحول در یاددهی - یادگیری، تناسب اهداف تعلیم و تربیت با فبک، توسعه آگاهی‌های فرهنگی در ارتباط با فبک، آگاهسازی والدین نسبت به برنامه فبک	آموزش و توانمندسازی مجریان فبک			
تدوین نظام ارزشیابی مؤثر فبک، ساخت سازوکارهای مناسب ارزشیابی، ارزشیابی فراینددار از فبک در حین آموزش، ارزشیابی بر مبنای فناوری	نظام ارزشیابی مؤثر فبک			
عدم تناسب بین اندازه کلاس و تعداد دانش آموزان، 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			
عدم توانایی و سواد فلسفی کافی در بین اکثریت آموزگاران، نافهمی‌های معلمان از فبک، عدم دید فلسفی در تربیت دانش آموزان، کیفیت پایین سواد فلسفی در بین عوامل اجرایی	کیفیت سواد فلسفی آموزگاران			
رویکرد بومی داشتن به برنامه فبک، کمبود منابع آموزشی بوم محور برای اجرای فبک، نادیده انگاشتن بوم دانش آموزان در آموزش، توجه به شرایط بومی مناطق در حین اجرا	ضرورت رویکرد بومی به برنامه فبک	نمایه انتشار و تبلیغ	نحوه عمل	

آمادگی ناکافی والدین در اجرا و عمل برنامه فبک، بی - توجهی والدین به برنامه فبک، نیاز به آموزش خانواده‌ها از اهداف برنامه فبک	آمادگی و همکاری والدین در اجرای برنامه		
تقویت نگرش‌های زیستی، تقویت مهارت‌های زندگی، تقویت مهارت‌های تحصیلی - شناختی و ارتقای مهارت‌های روانشناسی دانش آموزان	توسعه نگرش‌ها و مهارت‌های دانش آموزان		

جدول ۲. کدگذاری اولیه حاصل از مصاحبه‌ها

ردیف	مفهوم‌های مفاهیم توصیفی	تعداد	افق درونی (ارزش‌ها)	فراآنی	افق خارجی (زمینه)
۱	سیاست کدگذاری	۲۱	شرایط بومی - فرهنگی	۱۱	سطح جالش‌های ساختاری - سیاستی
			باورهای اعتقادی - دینی	۶	
			چالش‌های محتوازی	۴	
			محرومیت منطقه‌ای	۸	
			کمبود نیروی متخصص	۵	
۲	راهبردها	۲۱	اعتمادسازی و تبیین اهداف فبک	۱۰	سطح شرایط راهبردی
			تدوین و تولید محتوای فبک	۸	
			آموزش و توانمندسازی مجریان فبک	۵	
			نظام ارزشیابی مؤثر برنامه فبک	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 فبک	۱۵	
			آمادگی و همکاری والدین در اجرای برنامه	۸	
			توسعه نگرش‌های زیستی، مهارت‌های زندگی شناختی و روانشناسی دانش آموزان	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 آبشاری را بر یکدیگر دارند؛ یعنی لازم و ملزم یکدیگر هستند. از آنجا که، چالش‌های ساختاری- سیاستی شامل؛ شرایط بومی- فرهنگی، باورهای اعتقادی- دینی، چالش‌های محتوازی، محرومیت منطقه‌ای و کمبود نیروی انسانی متخصص؛ حوزه تصمیمات، اقدامات و برنامه‌پیاده‌سازی فbk 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 رسماً با روح فلسفیدن به صورت تلفیقی، ستاری(۱۳۹۵) مبنی بر حفظ، اصلاح و پالایش برنامه با رویکرد بومی، کیاپی 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، محتوازی و روشی و سیدکلان و همکاران(۱۳۹۸) مبنی بر بازنگری در محتوازی 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 فbk، تدوین و تولید محتوازی فbk، آموزش و توانمندسازی مجریان فbk، نظام ارزشیابی مؤثر را در بر می‌گیرد. باید گفت این نتیجه با نتایج پژوهش‌های خانیکی و همکاران(۱۳۹۶) مبنی بر محتوازی مناسب این برنامه با نگرش فلسفی دانش آموزان و سیدکلان و همکاران(۱۳۹۸) مبنی بر بازنگری در محتوازی کتاب فارسی در دوره ابتدایی، جانسون(Johansson, 2018) مبنی بر بازنگری در محتوازی برنامه فbk 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 نوبیدیان 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 تربیکی و تایپنگ (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 سیاست گذاری 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 پیاده سازی این برنامه را به تأخیر تیندازد. 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 فرهنگ‌سازی و آموزش در این خصوص توصیه می‌گردد.

منابع

- حسینی دهشیری، افضل السادات؛ موسوی، فاطمه سادات (۱۳۹۰) «بررسی چالش‌های اجرایی آموزش فلسفه به کودکان (P4C) در مدارس ایران و ارائه راهکارهایی برای مقابله با آن‌ها»، پژوهش‌های کاربردی روانشناسی ۲(۴): ۶۱-۷۴.
- اکبری، احمد؛ مسعودی، جهانگیر (۱۳۹۴) «فلسفه برای کودکان: رویکردهای تربیت دینی به آموزش تفکر»، پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت: ۱۷(۲): ۱۱۷-۱۳۶. doi: 10.22067/fe.v4i2.20445
- اکبری، احمد؛ اکبری، ملیحه؛ اجلالی، زینب (۱۳۹۳) «بررسی روش مناسب استفاده از برنامه فلسفه برای کودکان (P4C) در ایران»، فصلنامه فلسفه و کودک، ۲(۵-۶): ۷۲-۸۶.
- دانایی‌فرد، حسن؛ کاظمی، سیدحسین (۱۳۹۰-۱۳۸۹) «ارتقاء پژوهش‌های 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". *Pouyesh 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 for children*. 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". *IIUM 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)
- Kiyaie, 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)
- Maher, 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)
- Nají, 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)
- Nají, S., Safaei Moghaddam, M., Hashem, R., Ayatollahy, H., Sheikh 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., Veger, 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 interdouce 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 Researchh 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.