

اثربخشی «قصه‌های قرآنی» بر «ذهنیت فلسفی» و «گرایش به تفکر انتقادی» دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی

علی اکبر عجم*

زهرا مباحثی**

چکیده

هدف از پژوهش حاضر اثربخشی «قصه‌های قرآنی» بر «ذهنیت فلسفی» و «گرایش به تفکر انتقادی» دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی بود. روش پژوهش شبه‌آزمایشی بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تعداد افراد نمونه از بین همه دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی شهر قاین انتخاب شدند؛ به این صورت که از بین دانش‌آموزان یادشده، دو کلاس انتخاب شدند که ۲۰ نفر در گروه آزمایش و ۲۰ نفر در گروه کنترل قرار گرفتند. از دو پرسشنامه ذهنیت فلسفی و گرایش به تفکر انتقادی برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده شد. تحلیل داده‌ها با به کار بردن نرم افزار SPSS و آزمون کوواریانس انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد که استفاده از قصه‌های قرآنی بر افزایش ذهنیت فلسفی و گرایش به تفکر انتقادی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی تأثیر مثبت دارد؛ بنابراین به دست اندرکاران نظام آموزش و پرورش ابتدایی سفارش می‌شود که از قصه‌های قرآنی در مدارس ابتدایی استفاده شود. واژگان کلیدی: قصه‌های قرآنی، ذهنیت فلسفی، گرایش به تفکر انتقادی، دانش‌آموزان، پایه ششم ابتدایی.

مقدمه

تفکر و مهارت درست اندیشیدن از جمله مسائل مهمی است که از دیرباز، ذهن اندیشمندان مختلفی را به خود مشغول کرده است و اکنون پرورش مهارت‌های مختلف تفکر، یکی از اساسی‌ترین اهداف نظام‌های تعلیم و تربیت جهان را در سطوح مختلف از ابتدایی تا عالی تشکیل می‌دهد. تفکر جریان هدف‌دار عقاید و تداعی‌هاست که در مقابل یک مسئله شروع می‌شود. به باور شریعتمداری، تفکر جریانی است که در آن فرد می‌کوشد تا مشکلی را که با آن روبه‌رو شده، مشخص کند و با استفاده از تجارب پیشین خود آن را حل کند (معروفی و یوسف‌زاده، ۱۳۹۰، ص ۵۳). راسل معتقد است هر فردی که ذهن باز دارد، در برابر ادراکات تازه حساس و دارای نیروی تمرکز است و می‌تواند ادراکات مختلف را با هم مربوط سازد و نیز دارای ذهنیت فلسفی است. کسی که ذهن فلسفی دارد، از تمایل شدیدی به دانستن برخوردار است و این تمایل را با احتیاط زیاد در مورد باورهایش ترکیب می‌کند. او دارای ذهنی منطقی است و عادت به درست فکر کردن دارد. عادت به تفکر و قضاوت درست و ارزش‌گذاری و توانایی کاربرد آن در زندگی را می‌توان ذهنیت فلسفی نامید. ذهنیت فلسفی ساختن منش است که همان شکل دادن عادات، نگرش‌ها و ارزش‌هایی است که تفکر و قضاوت درست بر آن حاکم باشد. ذهن فلسفی عبارت از کاوش‌گری تجربه انسان برای رسیدن به فهم در زمینه معرفت به حقیقت، روابط، افکار و قضاوت‌های ارزشی است (ناظمی، ۱۳۸۵). ذهنیت فلسفی، معادل روح فلسفی دارای خصوصیات است که در رفتار و طرز فکر فیلسوف، در برخورد وی با دیگران، روبه‌رو شدن با مشکلات و به‌طور کلی در تمام شئون زندگی وی به چشم می‌خورد که سبب تمایز او از دیگران می‌شود. این ویژگی‌ها شامل تردید منطقی، کنجکاوی زیاد، فهم عمیق، دید گسترده، سعه صدر، ترقی‌طلبی، فروتنی، وحدت شخصیت، اتکای به نفس و طرفداری از ارزش‌های انسانی است (شریعتمداری، ۱۳۷۳).

شرفی (۱۳۸۱) ذهن فلسفی را تفکر فلسفی معنا می‌کند و برای آن سه کارکرد در نظر دارد:

۱. کارکرد نظری: به این معنا که فرد چهارچوبی برای اندیشه‌های خود بیابد و به آنها نظام خاصی ببخشد؛
۲. کارکرد تحلیلی: یعنی فرد مفاهیم و واژه‌ها را تفسیری دوباره کند؛
۳. کارکرد دستوری: به این معنا که فرد برای بایدها و نبایدها معیارهای ارزش‌گذاری مناسبی ایجاد کند. اسمیت به نقل از شریعتمداری (۱۳۸۹)، برای ذهن فلسفی سه بعد و برای هر بعد، چهار نشانه یا ویژگی در نظر می‌گیرد: الف) جامعیت: ۱. مشاهده امور خاص با توجه به ارتباط آنها به یک زمینه گسترده؛ ۲. ارتباط دادن مسائل حاضر به هدف‌های دور؛ ۳. به کار بردن قوه تعمیم؛ ۴. توجه به جنبه‌های نظری، ب) تعمق: ۱. زیر سؤال بردن آنچه مسلم یا بدیهی است؛ ۲. کشف و تدوین بنیادها؛

۳. کاربرد حساسیت برای اموری که دارای معانی ضمنی و رابطه‌ای می‌باشند؛ ۴. مبتنی کردن انتظارات بر جریان فرضیه استنتاجی-قیاسی، ج) انعطاف‌پذیری: ۱. رها ساختن خود از جمود روانی؛ ۲. ارزش‌سنجی افکار و نظریات بدون توجه به منبع آنها؛ ۳. توجه به مسائل مورد بحث از جهات گوناگون؛ ۴. پذیرفتن نظریه‌ها یا قضاوت‌های موقتی و شرطی و علاقه به تصمیم‌گیری در مواقع مبهم.

افزون بر ذهن فلسفی، یکی از ویژگی‌هایی که باید در دانش‌آموزان دوره ابتدایی تقویت شود، گرایش به تفکر انتقادی در آنان است. وولفک^۱ تفکر انتقادی را به‌عنوان ارزشیابی نتایج از راه واریسی منطقی و منظم مسائل، شواهد و راه‌حل‌ها می‌داند و اسلاوین^۲ آن را توانایی گرفتن تصمیمات منطقی درباره آنچه که باید انجام داد و آنچه که باید باور کرد، تعریف کرده است (سیف، ۲۰۱۱). تفکر انتقادی، بخشی از روش تدریس و دیدگاه کلی سقراط در دو هزار و ۵۰۰ سال پیش بوده است. سقراط با روش پرسش از مخاطب و پاسخ آن دریافت که انسان‌ها نمی‌توانند نسبت به درستی شناخت خود اطمینان داشته باشند. روش پرسش و پاسخ به «پرسش‌های سقراطی» معروف شده است. پاول، الدر و بارتل (۱۹۹۷) معتقدند که این بهترین راهبرد شناخته‌شده برای تدریس تفکر انتقادی است. تفکر انتقادی یکی از مهم‌ترین عناصر آموزش و پرورش‌رهای بخش است تا دانش‌آموزان را برای یک جامعه پویا آماده کند. از دیدگاه بیشتر نظریه‌پردازان، آمادگی برای مشارکت در زندگی شهری و مردم‌سالار، مبنا و اصل بنیادین در تعلیم و تربیت‌رهای بخش به شمار می‌رود. برای آنکه شهروندان بتوانند بر خود حکمرانی کنند، باید دارای اندیشه انتقادی باشند و مطابق اصول اخلاقی و ارزش‌های مدنی تربیت شوند (نیستانی، ۱۳۹۰). لمپین (۱۹۸۸) نیز به‌طور روشن تفکر انتقادی را به‌عنوان یک فرایند در نظر می‌گیرد، وی اظهار می‌دارد که تفکر انتقادی، تفکر مسئولانه و ماهرانه‌ای است که قضاوت خوب را آسان می‌کند، زیرا متکی بر ملاک‌هاست (نیستانی، ۱۳۹۰).

پیشگامان توسعه تفکر انتقادی افرادی مانند روبرت انیس^۳، جان مک‌پک^۴، ریچارد پل^۵، ازرائیل شفلر^۶، هاروی سیگل^۷ و متیو لیپمن می‌باشند. در تفکر انتقادی، فرد نقاد شبیه یک مشتری نقاد اطلاعات است که انگیزه جستجوی دلایل و مدارک را دارد. بخشی از این موضوع شامل تسلط بر مهارت‌های خاص اندیشیدن می‌باشد که در برگیرنده تشخیص شکل‌های نادرست مباحث، توانایی تمایز بین موضوعات و دفاع از آنهاست (نوشادی، ۱۳۸۵، ص ۲۶۷).

1. Woolfolk

2. Slavin

3. Robert Ennis

4. John McPeck

5. Richard Paul

6. Israel Scheffler

7. Harvey Siegel

تفکر انتقادی شامل دو جنبه مهارت تفکر انتقادی^۱ و گرایش به تفکر انتقادی^۲ است؛ جنبه مهارت تفکر انتقادی بر راهبردهای شناختی و جنبه گرایش به تفکر انتقادی بر اجزای نگرشی تفکر و انگیزه پایدار درونی برای حل مسائل تأکید دارد (محبوبی و همکاران، ۱۳۹۱، ص ۲۹۰). آشکار است که تفکر انتقادی بدون گرایش به آن صورت نخواهد پذیرفت و تمایل کافی در جهت توسعه و به‌کارگیری تفکر انتقادی و مهارت‌های آن امری ضروری است. تفکر انتقادی نیازمند شماری از تمایلات و گرایش‌ها بوده است و یک متفکر انتقادی نباید صرفاً در پی افزایش مهارت‌های تفکر خود باشد بلکه باید مدام، گرایش‌ها و تمایلات خود را در زمینه تفکر انتقادی مورد بررسی قرار دهد (عجم، ۱۳۹۴، ص ۲۱۶). وایتهد یکی از اساسی‌ترین عوامل مؤثر بر تفکر انتقادی را تمایل و انگیزش شاگردان مطرح می‌کند. او معتقد است تا زمانی که دانش‌آموزان گرایشی نسبت به این نوع تفکر نداشته باشند، طرح یک چارچوب برای آموزش و به‌کارگیری این تفکر کاری بیهوده خواهد بود (مایرز^۳، ۱۳۸۶، ص ۶۰). با توجه به اهمیتی که به مقوله تفکر انتقادی در اهداف نظام تعلیم و تربیت، به‌ویژه دوره ابتدایی داده می‌شود؛ ضرورت ایجاب می‌کند که در برنامه‌های مدارس روش‌هایی اتخاذ کنند که به یاری آنها دانش‌آموزان قابلیت‌های چگونگی آموختن را به روش انتظام فکری بیاموزند و گرایش به تفکر انتقادی در آنها پرورش یابد، زیرا معرفت در فرایند اندیشه منظم رشد می‌یابد و محیط‌های آموزشی و روش‌های تدریس و آموزشی حاکم بر مدرسه در توسعه ذهن فلسفی و تقویت گرایش به تفکر انتقادی نقش اساسی دارند (شعبانی، ۱۳۸۰، ص ۸۶). نگرش‌های انتخاب و به‌کارگیری روش تدریس، بسته به نحوه تفکر معلم و آگاهی او از فلسفه و نیز باور او در زمینه تعلیم و تربیت است؛ به گونه‌ای که معلم بدون آگاهی از فلسفه، اصول یادگیری و فنون و روش‌های تدریس نمی‌توانند وظیفه ارزشمند خود را به نحوی شایسته انجام دهند (شعبانی، ۱۳۸۶، ص ۱۱۷).

یکی از اهداف مهم بیشتر نظام‌های آموزش و پرورش، تفکر و بهبود توانایی تعقل است (صفایی مقدم، ۱۳۸۵). دانش‌آموزان نیاز به فهم دنیا دارند و به‌طور طبیعی درباره محرکات پیرامون خود کنجکاوند؛ اما آنها برای معنا بخشیدن به جهان نیازمند کمک هستند تا اطلاعاتی را پردازش کنند که درباره تجارب خود گردآوری کرده‌اند و نسبت به آنها واکنش نشان دهند (مرعشی، ۱۳۸۵). شارپ^۴ (۱۹۹۵) معتقد است که با توجه به لذت بردن کودکان از قصه می‌توان از این راه آنها را برای گرایش به تفکر انتقادی و پرسیدن سؤال و شکوفایی استعدادها و پیشرفت تحصیلی و

1. Critical thinking skill
2. Critical thinking dispositions
3. Mayers
4. Sharp

بهبود هوش هیجانی تشویق کرد و در آنها انگیزه به وجود آورد. یکی از روش‌های پرورش تفکر که در چند دهه گذشته مطرح بوده، آموزش فلسفه به کودکان از راه قصه‌گویی است که هدف آن آموزش تفکر، استدلال و حل مسئله به کودکان است. فلسفه برای کودکان، کاربردی‌ترین گرایش فلسفه است که به نیاز مبرم و فراگیر جهانی دانش‌آموزان دوره ابتدایی پاسخ می‌دهد، برای همین بدان توجه فراوان شده است و استقبال عمومی از فلسفه برای کودکان از راه قصه‌گویی، برنامه‌های آموزش آن را رونق می‌دهد (فرامرزی قراملکی، ۱۳۸۴). قصه همواره دریچه‌ای بوده که از همان حضور آدمی در جهان هستی او را به افق‌های دوری در خیال پیوند داده است. از همان آغاز هریک از رازهای آفرینش در خیال او قصه‌ای شده است برای پاسخی به ذهن پرسشگر و خلاقش. این نقاشی خیالی که در کلام رنگ می‌گیرد، مفردی برای پناه از ترس‌ها، ندانستن‌ها و گریز از تنهایی و ظرفی برای پرسش‌های اساسی‌اش می‌باشد. همین همراهی دیرینه قصه نشانگر اهمیت این هنر است. قصه داستانی است که به زبان می‌آید و مرکبی می‌باشد که کودک را تا شگفتی و هیجان ماجرا و تا تجربه زبان و لذت سرگرمی می‌برد. دانستن و ندانستن اینکه با هر قصه‌ای چه دریچه‌ای برای کودک گشوده می‌شود؛ اگرچه در آنچه او به چنگ می‌آورد تفاوتی حاصل نمی‌کند، ولی برای مربی شناخت و تجربه‌ای لذتبخش می‌سازد و راه را برای ادامه مسیر روشن و پرهیجان می‌نماید، زیرا می‌داند در چه راهی، به چه مقصودی و با چه ابزاری قدم برمی‌دارد و تغییر را در پیشانی آثار شفاهی و مکتوب کودک و نوجوان می‌بیند و می‌خواند (جعفری، ۱۳۹۱).

قصه برای دانش‌آموز فرصتی فراهم می‌آورد تا از همان آغاز، تخیلش را به پرواز درآورد و در ذهن خود تصاویر قابل مشاهده‌ای را تجسم بخشد که از برداشت‌های شخصی او از کلمه‌ها به وجود می‌آیند. گوش دادن به قصه برای دانش‌آموز، موقعیت‌هایی را فراهم می‌آورد که با گوینده قصه به تعامل برخیزد، شخصیت‌ها را همان‌گونه که صحبت می‌کنند به تصویر کشد و مفاهیمی را که در اثر نوع بیان به وجود می‌آیند، تعبیر و تفسیر کند. زیبایی قصه‌گویی در این است که نه تنها به یادگیری زبان و خلاقیت‌های گفتاری کمک می‌کند، بلکه در جستجوی اطلاعات تازه‌ای از موضوعات مختلف می‌پردازد که با ذهن فعال برخورد می‌کنند. از همین روست که قصه‌گویی می‌تواند برای معلم شیوه‌ای کارآمد باشد تا زبان‌آموزی کودکان و نوجوانان را در موضوعات متنوع به یکپارچگی برساند (رئوف، ۱۳۸۵). در زمینه نقش و اهمیت قصه، افلاطون از نخستین اندیشمندانی بود که اهمیت قصه برای کودکان را دریافت و بخشی از کتاب «جمهوریت» را به بیان اهمیت قصه برای کودکان اختصاص داد (رحماندوست، ۱۳۸۱). اریکسون (۱۳۸۲) نیز قصه را تلقین شفاف‌بخش می‌داند که موجب کاهش اضطراب کودک می‌شود، به گونه‌ای که از راه

همسان‌سازی با شخصیت‌ها و یا موقعیت‌های یک قصه، او را در کشف عواطف خود و دیگران یاری می‌کند. در واقع قصه‌ها، نفس دعوت‌گر به خیر و خوبی و رفتارهای جامعه‌پسند را در کودکان تقویت می‌کند و بدین‌گونه با کنترل هیجان‌های کودکان، رفتارهای سازگارانه و خوب را در آنها پرورش می‌دهد (سلیمانی، ۱۳۸۵).

حیطه گسترده تخیل بخش مهمی از اهداف نظام آموزشی مقطع ابتدایی است. از راه قصه‌گویی اهداف متفاوتی دنبال می‌شود؛ از آن جمله: «وارد کردن دانش آموزان به فضاهای نامتعارف و انگیزه عمل بیشتر برای شکستن قالب‌های کلیشه‌ای، تجربه فضاهای ذهنی تازه در خیال‌پردازی، وسعت دادن به دامنه سوژه‌ها برای خیال‌پردازی، پیدا کردن ارتباط‌های تازه بین چیزهایی که به نظر بی‌ارتباط هستند و یا ارتباط معمولی دارند و گذاشتن اعضا در یک موقعیت تازه و جذاب، به‌ویژه چیزهایی که مورد علاقه بچه‌هاست» (عطاءاللهی، ۱۳۸۷). اگرچه در این بخش اهداف به صورت جزئی مطرح می‌شود و شاید در نگاه نخست از اهداف و کارکردهای قصه‌گویی دور باشد، ولی مستقیماً با گسترش و پیشرفت تفکر و خلاقیت (از کارکردهای قصه) در ارتباط است، زیرا «تخیل سرمنشأ خلاقیت است» (یوسفی، ۱۳۸۶) و کنش‌های داستانی قصه، سبب بالندگی و ورزیدگی ذهن دانش‌آموز می‌شود. هنگامی که کودک با شخصیت‌های قصه هم‌ذات‌پنداری می‌کند، به تدریج عرصه تخیل او نیز شروع به بیدار شدن می‌کند و هر چه این پدیده عمیق‌تر باشد، میدان ذهنی کودک گسترده‌تر و ژرف‌تر می‌شود (یوسفی، ۱۳۸۶). این میدان ذهنی بستر مناسبی است برای فعالیت ادبی و داستان‌پردازی. هر قصه‌ای ماجرای را دنبال می‌کند و این ماجرا دانش‌آموز را با فراز و ابهاماتی روبه‌رو می‌کند، همین نکته حس کنجکاوی او را برای پیش‌بینی و گره‌گشایی ماجرا برمی‌انگیزد و او را سرگرم می‌کند و با این حال، تفکر و تخیل او را پرورش می‌دهد و این چنین است که «قصه میدان خیال کودکان را گسترش می‌دهد و موجب پرورش ذهن و هوشیاری آنان می‌شود» (ناظمی، ۱۳۸۵). در قرآن قصه‌های حقیقی زیادی وجود دارد که فضای قصه‌های آن، چنان مخاطب را تحت تأثیر قرار می‌دهد که او با میل و علاقه همگام با قصه پیش می‌رود. ساختار دلنشین و زیبای قصه‌ها به‌گونه‌ای است که در همه فرازها، حق را از باطل جدا می‌کند و خواننده را از سرانجام ناسپاسی، نافرمانی، مردم‌آزاری، شرک، کفر و گناه آگاه می‌کند؛ از این‌رو، با توجه به تأثیر قصه بر دانش‌آموزان دوره ابتدایی و علاقه‌مندی آنها به آن، قصه‌های قرآنی بهترین وسیله برای آموزش و اصلاح رفتار است (سلیمان‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۳). با توجه به اهمیتی که انتخاب نوع روش تدریس در تعلیم و تربیت همه‌جانبه دانش‌آموزان دارد، پژوهشگر در این تحقیق به بررسی تأثیر قصه‌های قرآنی بر ذهنیت فلسفی و گرایش به تفکر انتقادی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی

پرداخته است؛ برای همین پژوهش‌های انجام شده مرتبط با موضوع مورد بررسی قرار گرفت و پژوهش‌های مختلفی در زمینه متغیرهای مورد بررسی پژوهش حاضر انجام شد؛ از آن جمله: پژوهش جعفری‌زاده و حجتی (۱۳۹۶) با هدف اثربخشی قصه‌های قرآنی بر تقویت عزت‌نفس را در کودکان پیش‌دبستانی انجام شد؛ نتایج نشان داد که اختلاف معناداری را بین دو گروه آزمایش و کنترل نشان نداد و در مقایسه ابعاد عزت‌نفس گروه آزمون و کنترل تنها در بعد عزت‌نفس خانوادگی اختلاف معناداری مشاهده شد. پژوهش اسماعیل‌بیگی و همکاران (۱۳۹۶)، با هدف بررسی اثربخشی آموزش مفاهیم اخلاق در خانواده به شیوه قصه‌گویی بر اساس قصه‌های دینی و قرآنی بر هوش اخلاقی و هوش هیجانی دختران نوجوان انجام شد؛ نتایج نشان داد که میانگین نمره‌های پس‌آزمون شرکت‌کنندگان گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل در هوش اخلاقی و هوش هیجانی به‌طور معناداری بیشتر شده است؛ به عبارت دیگر، آموزش مفاهیم اخلاق در خانواده به شیوه قصه‌گویی بر اساس قصه‌های دینی و قرآنی در گروه آزمایش به افزایش هوش اخلاقی و هوش هیجانی انجامیده است. نتایج پژوهش شاه‌آبادی و همکاران (۱۳۹۳) نیز نشان داد که قصه‌های قرآنی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه دوم متوسطه شهر تهران اثر مثبت گذارده، در طول زمان از پایداری مناسبی برخوردار است. فهیمی‌تبار (۱۳۹۱)، در پژوهش به‌عنوان تفسیر فقهی اهل‌بیت (علیهم‌السلام) از قصه‌های قرآنی و رهیافت‌های آن به این نتیجه دست یافت که اهل‌بیت (علیهم‌السلام) از آیات داستانی برای استنباط احکام استفاده کرده‌اند و همچنین آیات داستانی از جمله منابع قرآنی برای احکام فقهی است. هویدا و همایونی (۱۳۸۹)، در پژوهشی به‌عنوان تأثیر قصه‌های قرآنی بر هوش هیجانی کودکان روی سه مهدکودک در شهر اصفهان به این نتیجه رسیدند که قصه‌های قرآن بر چهار حیطه هوش هیجانی (درک عواطف و احساسات خود و دیگران، کنترل احساسات و عواطف، مهارت اجتماعی، خوش‌بینی و نگرش مثبت) تأثیر مثبت دارد.

بحرینی‌زاده و همکاران (۱۳۹۷)، پژوهشی با هدف ارائه الگویی به منظور پرورش ذهنیت فلسفی در برنامه درسی ریاضی دوره ابتدایی انجام داده‌اند؛ نتایج آن نشان می‌دهد که ذهنیت فلسفی شامل سه مؤلفه جامعیت، تعمق و انعطاف‌پذیری است که باید به منظور پرورش ذهنیت فلسفی دانش‌آموزان، هر یک از چهار عنصر اهداف، محتوا، روش‌های تدریس و ارزشیابی در برنامه درسی ریاضی دوره ابتدایی را بر اساس ابعاد سه‌گانه ذهنیت فلسفی تعیین کرد. نوری و همکاران (۱۳۹۲)، پژوهشی در زمینه تأثیر ذهنیت فلسفی بر توانایی حل مسائل ریاضی دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی شهر همدان به تفکیک جنسیت انجام دادند؛ نتایج پژوهش نشان داد که افزون‌بر تأیید اثر اصلی ذهنیت فلسفی بر توانایی حل مسائل ریاضی دانش‌آموزان، اندازه این

اثر نیز شدید است، همچنین با قوی‌تر شدن ذهنیت فلسفی دانش‌آموزان، توانایی حل مسائل ریاضی به‌طور معناداری افزایش می‌یابد.

مهدی‌زاده و همکاران (۱۳۹۰)، در پژوهشی با عنوان تأثیر نقشه‌های استدلالی بر تفکر انتقادی بر روی دانش‌آموزان پایه دوم راهنمایی شهرستان ایوان نشان دادند که اجرای روش نقشه‌های استدلالی در کلاس در مباحث علوم بر افزایش میانگین نمرات تفکر انتقادی در دانش‌آموزان دختر و پسر مؤثر واقع شده است. جمشیدیان قلعه سفیدی و همکاران (۱۳۸۸)، در تحقیقی که به‌عنوان رابطه زبان مادری، جنسیت و سن با سطح تفکر انتقادی بر روی دانشجویان انجام دادند؛ به این نتیجه رسیدند که رابطه معناداری بین زبان مادری و سطح تفکر انتقادی وجود دارد. خلیلی صدرآباد و سهرابی (۱۳۹۰)، در پژوهش اثربخشی آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی بر نگرش کلی دانش‌آموزان نسبت به سوء مصرف مواد مخدر نشان دادند که آموزش تفکر انتقادی بر تغییر نگرش دانش‌آموزان نسبت به سوء مصرف مواد مؤثر بوده است. ^۱ بلیزبای (۲۰۰۷)، در پایان‌نامه دکتری خود در رشته فلسفه به بررسی توانایی برنامه‌دستی فلسفه برای کودکان برای حل تضادهای موجود در فلسفه همچون عاطفه و عقل، جسم و ذهن و نظریه و عمل پرداخته است؛ نتایج آن نشان داد که برنامه‌دستی فلسفه برای کودکان می‌تواند توانایی فائق آمدن بر مشکلات ناشی از این تضادها و ساختن یک زندگی معنادار از راه ایجاد تعامل و انطباق میان این مفاهیم به‌فرد کمک کند. تایواری، لی و یون ^۲ (۲۰۰۶) در پژوهشی با عنوان «مقایسه تأثیر روش حل مسائل با روش سخنرانی در افزایش تفکر انتقادی دانشجویان» به این نتیجه رسیدند که تفاوت معناداری بین افزایش مهارت تفکر انتقادی آنان در استفاده از این دو روش وجود دارد و روش حل مسئله بسیار بیشتر از روش سخنرانی به افزایش تفکر انتقادی آنان می‌انجامد.

بررسی تحقیقات پیشین نشان داد که در پژوهش‌های قبلی تأثیر قصه‌های قرآنی بر ذهنیت فلسفی و گرایش به تفکر انتقادی انجام نشده و بیشتر پژوهش‌هایی که در زمینه ذهنیت فلسفی انجام شده بین دانشجویان، کارکنان و اعضای هیأت علمی بوده است و تأثیر قصه‌های قرآنی بر ذهنیت فلسفی و گرایش به تفکر انتقادی مورد توجه نبوده است. قرآن کریم با نقل قصه گذشتگان، در هدایت، تربیت و اصلاح رفتار بشر کوشیده است. قصه همواره حضوری پیدا و پنهان در زندگی روزمره ما داشته و دارد. شاید از همین روست که ادیان الهی و کتب آسمانی اغلب پیام خویش را در قالب قصه و حکایت بیان داشته‌اند و بر تأمل و عبرت‌آموزی از سرگذشت پیشینیان تأکید ورزیده‌اند. در بین کتب آسمانی، بی‌تردید قرآن از این جهت رهاوردی بزرگ و بی‌مثال دارد. پافشاری قرآن بر قصه‌گویی و قصه‌خوانی،

1. Bleazby

2. Tiwari, lai, so & yuen

هر خواننده‌ای را به شگفتی وا می‌دارد (حسینی، ۱۳۷۹). چینی‌فروشان (۱۳۸۵) معتقد است فطرت پاک کودکان موجب می‌شود که با شور و شوق زیادی به قصه‌ها گوش دهند و قصه‌گویی مانند یک جریان هوای صاف و تمیز به تار و پود روح آنها رخنه می‌کند و سبب آرامش آنها می‌شود. فریره در الگوی عملی ارائه شده خود، آموزش را همچون فرایندی از پژوهش به مثابه مراحل از گام‌های به هم پیوسته از تشخیص، توصیف، ساخت مسئله تا دستیابی به آگاهی انتقادی بیان می‌کند و در آن پیوسته و در تمامی گام‌ها، مربی و شاگردان را در گفتگوی انتقادی برای بازسازی واقعیت مشارکت می‌دهد (گاستمن، ۲۰۱۰). از اهداف برنامه درسی فلسفه برای کودکان افزایش مهارت‌های فکری دانش‌آموزان، به گونه‌ای است که آمادگی برخورد معقول با مشکلات زندگی را داشته باشند و بتوانند از مهارت‌های سطح بالای فکری استفاده کنند (مرعی و همکاران، ۱۳۸۶، ص ۱۰۰). با توجه به نقش مهم و سازنده‌ای که قصه‌های قرآنی دارد؛ در این پژوهش، محقق درصدد آن است که به این پرسش پاسخ دهد که آیا آموزش از راه قصه‌های قرآنی بر ذهنیت فلسفی و گرایش به تفکر انتقادی دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی تأثیر دارد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر یک تحقیق شبه‌آزمایشی و از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه آزمایش و گروه گواه است. جامعه آماری پژوهش شامل همه دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی شهر قاین به تعداد حدود ۱۷۸۷ نفر بود که به دلیل اینکه پژوهشگر، معلم پایه ششم ابتدایی مدارس دخترانه بود، پایه ششم مدارس دخترانه به عنوان جامعه آماری در نظر گرفته شد. به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تعداد دو کلاس ۲۰ نفری انتخاب شد و به طور تصادفی گروه آزمایش و گواه از این دو کلاس مشخص شد؛ البته دو کلاس از یک مدرسه انتخاب نشدند.

ابزار گردآوری داده‌ها

الف) پرسشنامه ذهنیت فلسفی: نوری و همکاران این پرسشنامه را در سال ۱۳۹۲ به منظور بررسی تأثیر ذهنیت فلسفی بر توانایی حل مسائل ریاضی دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی شهر همدان به تفکیک جنسیت براساس مدل اسمیت طراحی کرده‌اند و شامل ۳۰ گویه است که سه بعد جامعیت، تعمق و انعطاف‌پذیری ذهنیت فلسفی را با توجه به تنظیم آن براساس مقیاس پنج درجه‌ای طیف لیکرت (کاملاً موافقم، موافقم، تاحدودی موافقم، مخالفم، کاملاً مخالفم) ارزیابی می‌کند. طراح آن پرسشنامه را در سال ۱۳۹۱ برای یک نمونه ۳۶۷ نفری دانش‌آموز مدارس راهنمایی شهر همدان اجرا و نتایج زیر را به دست آورد:

ضریب اعتبار این پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ معادل ۰/۸۶۴ گزارش شده و روایی آن بنا به نظر اساتید مرتبط و متخصصان تأیید شده است. پایایی پرسشنامه در پژوهش حاضر از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ محاسبه شد.

ب) پرسشنامه گرایش به تفکر انتقادی: برای سنجش میزان گرایش به تفکر انتقادی از پرسشنامه استاندارد گرایش به تفکر انتقادی ریکتس (۲۰۰۳) استفاده شد. این پرسشنامه یک ابزار خود گزارشی است که میزان تمایل به تفکر انتقادی را می‌سنجد و دارای ۳۳ عبارت و سه مقیاس خلاقیت، بالندگی و تعهد است که آزمودنی در یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای (شدیداً مخالفم = ۱ نمره، مخالفم = ۲ نمره، نمی‌دانم = ۳ نمره، موافقم = ۴ نمره، کاملاً موافقم = ۵ نمره)، میزان مخالفت یا موافقت خود را با هر یک از عبارات مشخص می‌کند. در پژوهش تأثیر رویکرد فرایندی و رویکرد محتوایی بر افزایش تفکر انتقادی دانش‌آموزان پسر در درس تفکر و پژوهش پایه ششم ضریب پایایی زیر مقیاس تعهد (۰/۷۵)، بالندگی (۰/۸۶) و خلاقیت (۰/۵۷) گزارش شد. گروهی از اساتید، اعتبار صوری این مقیاس را تأیید کردند؛ همچنین از آنجا که این مقیاس بر مبنای کار اصلی فاسیون (۱۹۹۰) تهیه شده، روایی سازه آن تأیید می‌شود. در این پژوهش به منظور تعیین پایایی ابزار اندازه‌گیری (پرسشنامه) از روش آلفای کرونباخ استفاده شده است. ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۰/۷۸ به دست آمد.

روند اجرای پژوهش: در ابتدا با پیش‌آزمون، ذهنیت فلسفی و تفکر انتقادی هر دو گروه (یک گروه آزمایش و یک گروه کنترل) به وسیله ابزار تعیین شده، سنجیده شد؛ سپس در گروه آزمایش، آموزش با استفاده از قصه‌های قرآنی اجرا شد و به دلیل تأثیرگذاری بیشتر متغیر مستقل یا همان قصه‌های قرآنی بر دانش‌آموزان، تعداد ۱۵ جلسه قصه‌گویی تعیین شد و با توجه به اینکه وقت معمول هر ساعت کلاسی در مدرسه ۴۵ دقیقه است، زمان قصه‌گویی برای گروه آزمایش در هر جلسه همان ۴۵ دقیقه در نظر گرفته شد و گروه کنترل همان روش آموزشی متداول و مرسوم مدرسه را دریافت کردند. گروه آزمایش در ۱۵ جلسه، قصه‌های قرآنی از جمله قصه آدم و حوا، اصحاب کهف، کشتی حضرت نوح، کودکی حضرت یوسف، جوانی حضرت یوسف، حضرت یونس، کودکی حضرت موسی، ماجرای عصای حضرت موسی، قصه اصحاب فرعون، قصه قارون، حضرت داوود، حضرت سلیمان و موریانه، حضرت یونس، قصه اصحاب فیل، حضرت خضر و حضرت عیسی، براساس ترتیب زمانی وقوع قصه‌ها از قصه حضرت آدم به بعد را دریافت کردند. پس از ۱۵ جلسه آموزش، دوباره آزمون ذهنیت فلسفی و تفکر انتقادی از هر دو گروه گرفته شد و نتایج آزمون‌ها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

نتایج

در این بخش نخست گزارش توصیفی میزان اثربخشی قصه‌های قرآنی بر افزایش ذهنیت فلسفی و گرایش به تفکر انتقادی دانش‌آموزان با کمک میانگین و انحراف معیار و داده‌های به دست آمده از پیش‌آزمون و پس‌آزمون ارائه شد.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار تفکر انتقادی و ذهنیت فلسفی در دو گروه آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

نوع گروه	مقیاس	نوبت آزمون	میانگین	انحراف معیار
گروه آزمایش	تفکر انتقادی	پیش‌آزمون	126/550	8/82
		پس‌آزمون	143/200	8/787
	ذهنیت فلسفی	پیش‌آزمون	105	9/920
		پس‌آزمون	125/850	9/799
گروه کنترل	تفکر انتقادی	پیش‌آزمون	123/750	17/179
		پس‌آزمون	123/150	14/826
	ذهنیت فلسفی	پیش‌آزمون	101/650	21/701
		پس‌آزمون	102/300	14/286

همان‌گونه که جدول ۱ نشان می‌دهد، میانگین دو گروه در پیش‌آزمون نزدیک به یکدیگر و در پس‌آزمون میانگین گروه آزمایش افزایش یافته است.

جهت آزمون این فرضیه که استفاده از قصه‌های قرآنی بر ذهنیت فلسفی دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی تأثیر دارد، از تحلیل کوواریانس استفاده شد؛ پیش از انجام تحلیل کوواریانس، پیش‌فرض‌های این آزمون از جمله نرمال بودن، همگنی واریانس‌ها و شیب خط رگرسیون بررسی شد و نتایج نشان داد که مفروضه‌های استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس برقرار می‌باشد.

جدول ۲. خلاصه نتایج آزمون تحلیل کوواریانس تأثیر استفاده از قصه‌های قرآنی بر ذهنیت فلسفی دانش‌آموزان

منابع تغییرات	درجه آزادی	میانگین مجذورها	F	سطح معناداری
متغیر همراه (نمرات پیش‌آزمون)	۱	238/379	1/614	0/21
اثر گروه (آزمایش-کنترل)	۱	4890/911	33/117	0/00
خطا	۳۷	147/686		
جمع کل اصلاح شده	۳۹			

همان‌گونه که نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد، با توجه به $F=1/614$ و $P=0/212$ اثر متغیر همراه معنادار نیست؛ یعنی تفاوت نمرات پیش‌آزمون معنادار نمی‌باشد. اثر گروه نیز با توجه به $F=33/117$ و

$P=0/00$) معنادار است؛ یعنی تفاوت دو گروه آزمایش و کنترل از نظر اجرای برنامه آموزش قصه‌های قرآنی بر افزایش ذهنیت فلسفی معنادار می‌باشد؛ همچنین میانگین تعدیل شده گروه آزمایش (۱۲۵/۳۵۶) به‌طور معناداری از میانگین گروه کنترل (۱۰۲/۷۹۴) بیشتر است که به معنای تأثیر معنادار اجرای آموزش قصه‌های قرآنی بر افزایش ذهنیت فلسفی در گروه آزمایش بوده است. برای آزمون این فرضیه که استفاده از قصه‌های قرآنی بر گرایش به تفکر انتقادی دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی تأثیر دارد؛ از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شد.

جدول ۴. خلاصه نتایج آزمون تحلیل کوواریانس استفاده از قصه‌های قرآنی بر گرایش به تفکر انتقادی دانش‌آموزان

منابع تغییرات	درجه آزادی	میانگین مجذورها	F	سطح معناداری
متغیر همراه (نمرات پیش‌آزمون)	۱	552/973	4	0/052
اثر گروه (آزمایش-کنترل)	۱	3447/152	25	0/00
خطا	۳۷	137/589		
جمع کل اصلاح شده	۳۹			

همان‌گونه که نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد، با توجه به $(F=4 p=0/052)$ اثر متغیر همراه معنادار نیست؛ یعنی تفاوت نمرات پیش‌آزمون معنادار نیست. اثر گروه نیز با توجه $(F=25, p=0/00)$ معنادار است؛ یعنی تفاوت دو گروه آزمایش و کنترل از نظر اجرای برنامه آموزش قصه‌های قرآنی بر افزایش تفکر انتقادی معنادار است. میانگین تعدیل شده گروه آزمایش (۱۴۲/۵۸۵) به‌طور معناداری از گروه کنترل (۱۲۳/۷۶۵) بیشتر شده است که به معنای تأثیر اجرای برنامه آموزش قصه‌های قرآنی بر افزایش گرایش به تفکر انتقادی در گروه آزمایش بوده است.

بحث

قرآن کریم با نقل قصه گذشتگان سعی در هدایت، تربیت و اصلاح رفتار بشر داشته است؛ حتی خداوند خود را قصه‌گو می‌خواند و خطاب به پیامبر خود حضرت محمد ﷺ می‌فرماید: «اما بهترین قصه‌ها را به وحی این قرآن بر تو می‌گوییم». در قرآن قصه‌های حقیقی زیادی وجود دارد که فضای قصه‌ها، آن‌چنان شخصیت مخاطب را تحت تأثیر قرار می‌دهد که او با میل و علاقه همگام با قصه پیش می‌رود. هدف از انجام پژوهش حاضر اثربخشی قصه‌های قرآنی بر ذهنیت فلسفی و گرایش به تفکر انتقادی دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی بود. نتایج فرضیه اول این پژوهش نشان داد که استفاده از قصه‌های قرآنی بر افزایش ذهنیت فلسفی دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی تأثیر مثبت دارد. نتایج این پژوهش با مطالعه شاه‌آبادی و همکاران (۱۳۹۵) همسو می‌باشد؛ نتایج آنان نشان داد

مهارت‌های پرسشگری دانش‌آموزانی که قصه‌های قرآنی را دریافت کرده بودند به طور معناداری بالاتر از مهارت‌های پرسشگری دانش‌آموزانی است که قصه‌های قرآنی را دریافت نکرده بودند؛ چنان‌که در قرآن در سوره کهف (آیه ۶۴) نیز آمده است: «به راستی در سرگذشت آنان برای خردمندان عبرتی است»، هدف اصلی ذکر قصه‌ها در قرآن عبرت‌آموزی و اصلاح رفتار انسان است؛ به گونه‌ای که نسبت به دیگران رفتاری محبت‌آمیز داشته باشد و به حقوق دیگران تجاوز نکند و حقوق آنان را محترم شمارد و نیز این رفتارها همراه با آگاهی و بینش باشد. خداوند در قرآن قصه‌های قرآنی را به انسان‌ها آموزش داده و درحالی که همیشه تازگی‌شان حفظ شده است؛ در واقع، اندیشمندان نیز با پرورش ذهنیت فلسفی به دنبال بهبود رفتارهایی در فرد هستند که قرآن به واسطه قصه به دنبال آن بوده است. ساختار دلنشین و زیبایی قصه‌ها به گونه‌ای است که در همه فرازها حق را از باطل جدا می‌کند و خواننده را از عاقبت ناسپاسی، نافرمانی، مردم‌آزاری، شرک، کفر و گناه آگاه می‌کند. از این رو، با توجه به تأثیر قصه بر شخصیت دانش‌آموزان و علاقه‌مندی آنها به قصه، داستان‌های قرآنی بهترین وسیله برای آموزش و اصلاح رفتار دانش‌آموزان است.

نتایج فرضیه دوم پژوهش نشان داد که استفاده از قصه‌های قرآنی بر افزایش گرایش به تفکر انتقادی دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی تأثیر مثبت دارد. نتایج تقریباً با نتایج پژوهش سلیمان‌نژاد و دیگران (۱۳۹۳) همسو است، آنان در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که قصه‌های قرآنی بر مؤلفه‌های مهارت اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر مثبت داشته است. امروزه کارشناسان تعلیم و تربیت اتفاق نظر دارند که تفکر انتقادی نه تنها باید یکی از اهداف تعلیم و تربیت باشد، بلکه باید بخش جدایی‌ناپذیر آموزش در هر مقطعی باشد؛ زیرا تفکر انتقادی تفکری است که تحلیل، ارزشیابی و گزینش و کاربرد بهترین راه‌حل را در انسان به وجود می‌آورد، همان چیزی که نیاز دنیای امروز است. همان‌طور که سلیمانی (۱۳۸۵) اظهار می‌دارد؛ در واقع قصه‌ها نفس دعوت‌گر به خیر و خوبی و رفتارهای جامعه‌پسند را در کودکان تقویت می‌کند و بدین‌گونه با کنترل هیجان‌های کودکان، رفتارهای سازگارانه و مناسب را در آنها پرورش می‌دهد.

اگر در مهدکودک‌ها و مدارس ابتدایی، معلمان آموزش‌های خود را براساس یک برنامه علمی و اصولی تنظیم و از محتوای قرآنی بیشتر استفاده کنند و این محتوا را در قالب قهرمانان قصه‌ها آموزش دهند، بسیاری از مشکلات رفتاری دانش‌آموزان را می‌توانند کاهش دهند و از راه قهرمانان قصه‌ها رفتارهای مناسبی را جایگزین رفتارهای پیشین کنند. تفکر انتقادی، خود حاصل پردازش و ارزشیابی اطلاعات قبلی با اطلاعات جدید است و سبب دستیابی به یادگیری معنادار می‌شود. در این مسیر، دست‌اندرکاران نظام آموزشی می‌توانند با فراهم کردن امکان استفاده از قصه‌های قرآنی

با گنجاندن آن در محتوای کتاب‌های درسی و ترغیب معلمان به استفاده از آموزش آن، به منظور پرورش تفکر انتقادی و ذهنیت فلسفی در یادگیرندگان گام بردارند و پیوند بین دانش جدید کسب شده از برنامه درسی و دانش پیشین را آسان کنند و سبب ایجاد یادگیری معنادار شوند.

به نظر خلجی (۱۳۹۱)، قصه‌های قرآن به‌عنوان یکی از مصادیق هنر و ادبیات، نقش مهمی در تربیت کودکان دارد. استفاده از قصه‌های قرآنی در رسانه ملی، به‌ویژه برنامه‌های تلویزیونی کودک و نوجوان می‌تواند با القای غیرمستقیم، شخصیت‌های مذهبی و دینی را به کودکان معرفی و کودکان را به آنان نزدیک کنند تا از آنان الگو بگیرند و رفتار خود را شکل دهند. در این باره کودکان و نوجوانان، بین خود و قهرمان قصه یک نوع رابطه ایجاد و خود را به او نزدیک می‌کنند؛ به‌گونه‌ای که از این رابطه احساس امنیت و آرامش می‌کنند؛ بنابراین اقدامات و اعمال قهرمان قصه به‌عنوان نکته‌های موردپذیرش آنان واقع می‌شود و این اعمال را شایسته به‌کارگیری در رفتار و حرکات خود دانسته، حتی به‌کارگیری این اعمال را نوعی ویژگی و افتخار برای خود می‌دانند. با توجه به اینکه ذهن کودکان پاک است و نیز همراهی با قهرمان قصه سبب می‌شود که صفات و ارزش‌های وی با روح و جان کودکان آمیخته شود؛ به همین علت هرگاه قهرمان قصه، به علت خوبی و صداقت مورد حسد واقع شود، آنان از خود واکنش نشان می‌دهند و در این مورد سؤال‌های مکرر می‌کنند و سرانجام زمانی که همین ویژگی قهرمان قصه را نجات می‌دهد، عشق‌ورزی به این ارزش‌ها، همچون بذری در نهاد آنان افشانده می‌شود و میل به گریز و پرهیز از کسانی که زشتی‌ها و بدی‌ها را منتشر می‌کنند، در وجود آنان بارور می‌شود؛ همچنین می‌توان از ظرفیت فضای مجازی برای آموزش از راه قصه‌های قرآنی اقدام کرد، البته برنامه‌هایی با کیفیت محتوایی و بصری بالا می‌تواند اثرگذاری بیشتری داشته باشد. از محدودیت‌های پژوهش حاضر این بود که تنها در جامعه دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی اجرا شد؛ بنابراین در تعمیم یافته‌ها به جوامع و گروه‌های دیگر باید با احتیاط برخورد شود، برای همین پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های مشابهی در جامعه آماری دانش‌آموزان پسر دوره ابتدایی اجرا شود.

منابع

۱. قرآن کریم.
۲. اریکسون، میلتن (۱۳۸۲)، قصه در مانی، ترجمه مهدی قراچه داغی، تهران: دایره.
۳. اسماعیل بیگی، منیژه؛ یاسر رضاپور میرصالح؛ فاطمه بهجتی اردکانی و شهریار نیازی (۱۳۹۶)، «اثربخشی آموزش مفاهیم اخلاق در خانواده به شیوه قصه‌گویی بر اساس قصه‌های دینی و قرآنی بر هوش اخلاقی و هوش هیجانی دختران نوجوان»، فرهنگ‌تریبیتی زنان و خانواده، س ۱۲، ش ۴۱، ص ۷-۲۲.
۴. اسمیت، فیلیپ جی، هولفیش، هنری گوردون (۱۳۸۹)، تفکر منطقی روش تعلیم و تربیت، ترجمه علی شریعتمداری، تهران: انتشارات سمت.
۵. بحرینی‌زاده، آناهیتا؛ مریم سیف نراقی و عزت‌الله نادری (۱۳۹۷)، «ارائه الگویی به منظور پرورش ذهنیت فلسفی در برنامه درسی ریاضی دوره ابتدایی»، رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، س ۹، ش ۴، ص ۱۹۱-۲۱۶.
۶. جعفری، آزاده (۱۳۹۱)، «نقش قصه بر گسترش فعالیت ادبی ویژه کودکان و نوجوانان»، نسخه شماره ۲۵۶۰، نخستین روزنامه کودکان و نوجوانان.
۷. جعفری‌زاده، فاطمه و حمید حجتی (۱۳۹۶)، «تأثیر قصه‌های قرآنی بر عزت‌نفس کودکان پیش‌دبستانی گنبد کاووس در سال ۱۳۹۵»، پژوهش پرستاری، س ۱۲، ش ۳، ص ۱-۶.
۸. جمشیدیان قلعه سفیدی، توران و علی‌اکبر خمیجانی فراهانی (۱۳۸۸)، «رابطه زبان مادری، جنسیت و سن با سطح تفکر انتقادی»، پژوهش زبان‌های خارجی، ش ۵۵، زمستان، ص ۷۱-۸۶.
۹. چینی‌فروشان، محسن (۱۳۸۵)، قصه زندگی، ویژه‌نامه دهمین جشنواره قصه‌گویی کشوری، تهران: کانون پرورش فکری کودکان.
۱۰. حسینی (زرفا)، ابوالقاسم (۱۳۷۹)، مبانی هنری قصه‌های قرآن، ج ۳، قم: مرکز پژوهش‌های اسلامی صدا و سیما.
۱۱. خلجی، حسن (۱۳۹۱)، «بررسی تأثیر تربیتی قصه‌های قرآنی در تربیت دینی کودکان»، نشریه علمی-تخصصی پژوهش‌نامه تبلیغی، س ۱، ش ۱، ص ۹۷-۱۱۶.
۱۲. خلیلی صدرآباد، افسر و فرامرز سهرابی (۱۳۹۰)، «اثربخشی آموزش تفکر انتقادی بر نگرش کلی دانش‌آموزان نسبت به سوء مصرف مواد مخدر»، مجله روان‌شناسی ۵، دوره ۱۵، ش ۳، ص ۲۶۸-۲۸۳.

۱۳. رحماندوست، مصطفی (۱۳۸۱)، قصه‌گویی و راه و رسم، تهران: رشد.
۱۴. رئوف، علی، (۱۳۸۵)، سهم معلم شیوه معلم، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
۱۵. سلیمان‌نژاد، اکبر و حورا سودی (۱۳۹۳)، «بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی از طریق قصه‌های قرآنی بر کودکان»، س ۷، ش ۲، پیاپی ۲۵، ص ۸۱-۹۷.
۱۶. سلیمانی، تقی (۱۳۸۵)، زیباترین قصه جهان، ویژه‌نامه دهمین جشنواره قصه‌گویی کشوری، کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان استان تهران.
۱۷. شاه‌آبادی، محمدرضا؛ احقر قدسی و سعید بهشتی (۱۳۹۳)، «تأثیر قصه‌های قرآنی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان»، مطالعات آموزش و آموزشگاهی، س ۳، ش ۹، ص ۱۱۳-۱۳۵.
۱۸. شاه‌آبادی، محمدرضا؛ احقر قدسی و سعید بهشتی (۱۳۹۵)، «تأثیر قصه‌های قرآنی بر مهارت پرسشگری دانش‌آموزان»، خانواده و پژوهش، دوره ۱۳، ش ۳۲، ص ۳۳-۴۶.
۱۹. شرفی، محمدرضا (۱۳۸۱)، تفکر برتر، تهران: انتشارات سروش.
۲۰. شریعتمداری، علی (۱۳۷۳)، فلسفه، مسائل فلسفی، مکتب‌های فلسفی، مبانی علوم، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
۲۱. شعبانی، حسن (۱۳۸۰)، «تأثیر روش حل مسئله به صورت کار گروهی بر روی تفکر انتقادی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان چهارم ابتدایی شهر تهران»، رساله دکتری، دانشگاه تربیت مدرس، چاپ نشده.
۲۲. شعبانی، حسن (۱۳۸۶)، مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روش‌ها و فنون تدریس)، تهران: انتشارات سمت.
۲۳. صفایی مقدم، مسعود؛ سیدمنصور مرعشی؛ محمدجعفر پاک‌سرشت؛ خسرو باقری و حسین سپاسی (۱۳۸۵)، «بررسی تأثیر برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش مهارت‌های استدلال دانش‌آموزان پسر پایه سوم راهنمایی مدرسه نمونه دولتی اهواز»، فصلنامه علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، س ۱۳، ش ۲، ص ۳۱-۵۴.
۲۴. عطاءاللهی، محبوبه (۱۳۸۷)، «پله پله تا نوشتن»، جزوه کاری: مجموعه طرح‌های ادبی تخیلی، مرکز آفرینش‌های کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان استان تهران.
۲۵. عجم، علی‌اکبر (۱۳۹۴)، «نقش آمادگی خودراهبری یادگیری و گرایش به تفکر انتقادی در تعامل دانشجویان در محیط آموزش تلفیقی»، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، دوره ۱۵، ش ۲۹، ص ۲۱۵-۲۲۶.
۲۶. فهیمی تبار، (۱۳۹۱)، «تفسیر فقهی اهل بیت (علیهم‌السلام) از قصه‌های قرآنی و رهیافت‌های آن»، دوفصلنامه علمی پژوهشی پژوهشنامه تفسیر و زبان قرآن، شماره اول، پاییز و زمستان، ص ۴۹-۶۶.

۲۷. فرامرز قراملکی، احد و زهرا اُمی (۱۳۸۴)، «فلسفه برای کودکان از تفکر منطقی تا تجارب فلسفی، ویژه نامه فلسفه و کودک»، بنیاد حکمت صدرا، ش ۱، ص ۲۷-۳۴.
۲۸. مایرز، چت (۱۳۸۶)، آموزش تفکر انتقادی، ترجمه خدایار ایلی، تهران: سمت.
۲۹. محبوبی، محمد؛ مرضیه جعفریان جزئی و الهه خراسانی (۱۳۹۱)، «بررسی مقایسه‌ای مهارت‌های تفکر انتقادی و گرایش به تفکر انتقادی در دانشجویان جانباز و غیرجانباز»، مجله طب انتظامی، دوره ۱۴، ش ۴، ص ۲۸۹-۲۹۴.
۳۰. مرعشی، سیدمنصور (۱۳۸۵)، «بررسی تأثیر روش اجتماع پژوهشی در برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش مهارت‌های استدلال دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی»، رساله دکتری، اهواز دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران.
۳۱. مرعشی، منصوره و همکاران (۱۳۸۶)، «بررسی تأثیر روش اجتماع پژوهش بر پرورش مهارت‌های استدلال در دانش‌آموزان دختر پایه سوم راهنمایی»، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، س ۲، ش ۷، ص ۹۵-۱۲۲.
۳۲. معروفی، یحیی و محمدرضا یوسف‌زاده (۱۳۹۰)، «رابطه بین مهارت‌های تفکر انتقادی و سلامت روانی دانش‌آموزان دختر دوره پیش‌دانشگاهی شهر همدان»، مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی همدان، ش ۶۳، ص ۵۳-۶۱.
۳۳. مهدی‌زاده، حسین؛ فریبا لطفی و مریم اسلام‌پناه (۱۳۹۰)، «بررسی تأثیر نقشه‌های استدلالی بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان»، فناوری آموزش، دوره ۷، ش ۲، ص ۱۵۳-۱۶۰.
۳۴. ناظمی، یحیی (۱۳۸۵)، ادبیات کودکان رویکردی بر قصه‌گویی و نمایش خلاق، تهران: چاپار.
۳۵. نوری، سوده؛ ایراندخت فیاض و اصغر سیف (۱۳۹۲)، «تأثیر ذهنیت فلسفی بر توانایی حل مسائل ریاضی دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی شهر همدان به تفکیک جنسیت»، ش ۱، بهار و تابستان، ص ۱۲۱-۱۳۹.
۳۶. نوشادی، ناصر (۱۳۸۵)، بررسی گرایش دانشجویان رشته‌های علوم انسانی به تفکر انتقادی: ارائه چارچوب مفهومی برای پرورش تفکر انتقادی دانشجویان علوم انسانی، کنگره ملی علوم انسانی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ص ۲۶۳-۲۹۹.
۳۷. نیستانی، محمدرضا و داود امام‌وردی (۱۳۹۰)، «بررسی نقش تفکر انتقادی در زندگی اجتماعی»، فلسفه و کودک، ش ۴، ص ۳۹ تا ۵۰.
۳۸. هویدا، رضا و رضا همایی (۱۳۸۹)، «تأثیر قصه‌های قرآنی بر هوش هیجانی کودکان»، مطالعات تربیتی و روان‌شناسی، دوره ۱۱، ش ۱، ص ۶۱-۷۶.
۳۹. یوسفی، محمدرضا (۱۳۸۶)، قصه و قصه‌گویی، تهران: بیک بهار.

40. Bleazby, J, (2007), *Reconstructing Gender in the Philosophy for Children Program Paper presented at the Australasian Association of Research in Education Conference, University of Notre Dame, Fremantle, Western Australia 25-29 November.*
41. Bleazby, Jennifer, (2007), “*Social Reconstructional Learning: Using John Dewey to Overcome Problematic Philosophy for Children& Dualisms in Education and Philosophy*”, PhD dissertation, New South Wales.
42. Facione, P. A. (1990), *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations.*
43. Gost man, I, (2010), “*Sitting in the Waiting Room: Paulo Freire and the Critical Turn in the Field of Education*”, *Educational Studies*, 46: PP. 376-39
44. Lipman, M, (1988), *Philosophy Goes to school*, Philadelphia: Temple university press.
45. Ricketts, J. C. (2003), *The efficacy of leadership development, critical thinking disposition and student academic performance on the critical thinking skills of selected youth leadfers, a dissertation presented to the gradute school of the university of florida in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy, university of florida.*
46. Seif, A. A. (2011), *Modern educational psychology*. Tehran: Doran. (in Persian).
47. Tiwari, lai, so & yuen, (2006), *A comparison of the Effects of problem-based learning and lecturing on the Development of students, critical Thinking, Medical Education*, 40, 547-554.