

The Effectiveness of Philosophy Education in the Way of the Loop and Explore the Theory of the Mind of the Students of the Blind

Zainab Hashemzadeh*

Haideh Saberi, Shaharbano Aali*****

Abstract

The theory of mind is the most important issues of social cognition in the field of psychology. The teaching of philosophy for children emphasizes critical thinking skills and social recognition skills. The main purpose of the present study was to examine the effect of teaching philosophy in a loopway on promote the levels of children's mind theory. Research is a semypilot study with pre-test and post-test design with control group. The population of this study was girls and boys blind student in elementary school at Mashhad. First, 24 male and female students were selected through voluntary sampling and then were randomly assigned to control and experimental groups. to collect data in the theory of mind, Stressman's theory of mind was used. The experimental group was trained teaching of philosophy in way of loop in 7 sessions. data were analyzed using covariance analysis and showed that the perception of the false belief and the perception of jukira at the level Has improved significantly ($p < 0.05$) But the emotional and imaginative components was not change ($p > 0.05$) The close connection between mind and language can be an explanation for improving the levels of theory of mind,

* PhD Student in Educational Psychology, Psychology, Islamic Azad University, Roodehen Branch, Iran (Corresponding Author), ze.hashemzade@gmail.com

** Assistant Professor, Faculty of Psychology, Islamic Azad University, Roodehen Branch, Iran Vhayedesaberi@gmail.com

*** Assistant Professor, Faculty of Psychology, Ferdowsi University, sh.aaliV9@gmail.com

Date of receipt: 15/11/98, Date of acceptance: 15/2/99

Copyright © 2010, IHCS (Institute for Humanities and Cultural Studies). This is an Open Access article. This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

۲۷۴ تفکر و کودک، سال دهم، شماره دوم، پاییز و زمستان ۱۳۹۸

although the emotional and imaginative components in terms of the greater importance of visual effects may pose more challenges for the blind.

Keywords: theory of mind, philosophy for children, blind, student.

بررسی اثربخشی آموزش فلسفه به شیوه حلقه کاندوکاو در نظریه ذهن دانش آموزان نابینا

زینب هاشم‌زاده*

هایده صابری**، شهربانو عالی***

چکیده

نظریه ذهن جزء مهم‌ترین مباحث شناخت اجتماعی در حوزه روان‌شناسی است. آموزش فلسفه برای کودکان بر مهارت تفکر انتقادی و مهارت‌های شناخت اجتماعی تأکید دارد. هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی تأثیر آموزش فلسفه به شیوه حلقه کاندوکاو در ارتقای سطوح نظریه ذهن کودکان است. پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی با گروه آزمایش و کنترل در جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان نابینای شهرستان مشهد بوده است. ابتدا ۲۴ دانش‌آموز به صورت داوطلبانه انتخاب و سپس به طور تصادفی به دو گروه کنترل و آزمایش تقسیم شدند. برای سنجش نظریه ذهن از آزمون استیرمن استفاده شد. گروه آزمایش تحت آموزش فلسفه برای کودکان به شیوه حلقه کاندوکاو طی ۷ جلسه قرار گرفتند. داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس تک‌متغیر تحلیل و مشخص شد که مؤلفه درک باور غلط و درک شوخی به صورت معناداری با آموزش فلسفه به شیوه حلقه کاندوکاو بهبود یافت ($p < 0/05$)، ولی مؤلفه بازشناسی عاطفی و وانمودی تغییری نکرد ($P > 0/05$). ارتباط نزدیک بین ذهن و زبان را می‌توان تبیینی برای بهبود سطوح تئوری ذهن دانست.

* دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، ایران
(نویسنده مسئول)، ze.hashemzade@gmail.com

** استادیار دانشکده روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، ایران، hayedesaberi@gmail.com

*** استادیار دانشکده روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی، sh.aali79@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۱/۱۵، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۲/۱۵

هم‌چنین، مؤلفه عاطفی و وانمودی به‌لحاظ اهمیت بیش‌تر جلوه‌های تصویری ممکن است چالش‌های بیش‌تری را برای افراد نابینا در بر داشته باشد.

کلیدواژه‌ها: نظریه ذهن، فلسفه برای کودکان، نابینا، دانش‌آموز.

۱. مقدمه

پژوهش نظام‌دار درمورد گفتمان کلاسی از سال ۱۹۶۰ در بریتانیا آغاز شده است، زمانی که مطالعات به این موضوع توجه نشان دادند که معلمان بیش از دانش‌آموزان در کلاس صحبت می‌کنند و سؤال کردن به‌صورت آزادانه از سوی دانش‌آموزان اتفاق نمی‌افتد (Alexander 2004). مطالعات بعدی هشدار دادند که بحث‌های معلم‌محور اغلب خلاصه‌ای از پاسخ‌ها را به دانش‌آموزان عرضه می‌کند، اغلب سؤالات بسته‌پاسخ پرسش می‌شود، سخن‌رانی‌های معلم برای این‌که دانش‌آموزان خود را به‌چالش بکشند کافی نیست، سؤالاتی که در کلاس از دانش‌آموزان پرسیده می‌شود نیازمند سطوح بالای شناختی نیست، و تجربه بحث‌های مستقل و حل مسئله برای دانش‌آموزان در پایین‌ترین سطح قرار دارد. فلسفه برای کودکان در سال ۱۹۶۹ توسط فیلسوفی به‌نام متیو لیپمن (Matthew Lipman) که معلم و از کارکنان دانشگاه کلمبیا بود ایجاد شد (Goldin 2007). این برنامه شکلی از تدریس مکالمه‌وار است که بر رشد تفکر خلاقانه و انتقادی از طریق پرسیدن و مکالمه بین کودکان و بین معلمان و کودکان تأکید می‌کند (Fisher 2003). فلسفه برای کودکان اغلب با اثر رویکرد لیپمن و داستان‌های او در این زمینه همراه است (Goldin 2007). برنامه لیپمن ابتدا در ایالات متحد و به‌سرعت در بسیاری از کشورهای جهان توسعه یافت. لیپمن، به‌عنوان بنیان‌گذار فلسفه برای کودکان، این برنامه را چنین تعریف می‌کند: فلسفه برای کودکان نوعی فلسفه کاربردی است، البته نه به آن معنا که برنامه باشد تا در آن از آرای فلاسفه مختلف برای روشن‌سازی و حل مسائل غیرفلسفی استفاده شود، بلکه هدف آن است که شاگردان را وادار به تفکر فلسفی و انجام فعالیت فلسفی کند. از آن‌جاکه از اسامی و تاریخ‌های مختلف و واژه‌های تخصصی خبری نیست، کودکان آزادند به فلسفه و فعالیت‌های فلسفی که به عقاید و تمایلات خودشان مربوط است فکر کنند. هدف این است که به کودکان کمک شود تا از حالت عادی به حالت اندیشمندانه، از بی‌تفاوتی به اندیشه‌ورزی، و از تفکر معمولی به تفکر انتقادی حرکت کنند (Fisher 2003).

۱.۱ بیان مسئله

آموزش فلسفه به شیوه حلقه کاندوکاو برای کودکان با نیازهای ویژه از اهمیت ویژه برخوردار است و امروزه بیش از پیش مورد توجه است و در بهبود توانایی تفکر، استدلال، و خلاقیت آن‌ها مؤثر است. باید به این نکته توجه داشت که کودکان نابینا معمولاً دارای هوش بهر طبیعی هستند و از دقت، توجه، و حافظه قوی برخوردارند. هرچند این کودکان در تجسم فضایی از کودکان بینا ضعیف‌ترند، در خلال آموزش، قدرت تفکر و استدلال آنان بهبود می‌یابد. آموزش فلسفه به شیوه حلقه کاندوکاو مخصوصاً خواندن داستان‌ها در تقویت تفکر کودکان و به‌ویژه کودکان نابینا مؤثر است و با تشویق به طرح سؤالات ذهن کودک را به چالش می‌کشد و می‌تواند عامل مؤثری در پرورش مهارت‌های شناختی و تفکر کودکان نابینا مانند نظریه ذهن باشد (Pring and Tadic 2010). در این پژوهش به بررسی اثربخشی آموزش فلسفه به شیوه حلقه کاندوکاو در نظریه ذهن دانش‌آموزان نابینا می‌پردازیم.

یکی از مهم‌ترین جنبه‌های شناخت نظریه ذهن (theory of mind) است که به‌طور گسترده به توانایی درک هیجانات، انگیزه‌ها، افکار، و متعاقب آن درک رفتارهای دیگران اشاره دارد (Grisham et al. 2010). اصطلاح نظریه ذهن برای اولین بار توسط پریماک و وودراف (Premack and Woodruff 1998) مطرح شد. توانایی نسبت‌دادن حالات ذهنی به رفتارهای مشاهده‌شده توانایی نظریه ذهن خواننده می‌شود که باعث فهم رفتار در یک تعامل اجتماعی می‌شود. نظریه ذهن پیش‌نیازی برای درک محیط اجتماعی و لازمه وارد شدن در تعاملات اجتماعی است (امین یزدی ۱۳۸۳). توانایی نظریه ذهن شامل سه سطح است: سطح اول نظریه ذهن مقدماتی است که با بازشناسی عواطف و وانمود سروکار دارد؛ سطح دوم اظهار باور غلط اولیه و درک باور غلط است؛ و سطح سوم جنبه‌های پیشرفته‌تر نظریه ذهن یا درک باور غلط ثانویه یا درک شوخی را در بر می‌گیرد (Gregory et al. 2011).

نظریه ذهن در قلب روابط اجتماعی قرار دارد و به درک آنچه مردم در حالت عادی به آن نمی‌اندیشند مانند کنایه، شوخی، و دست‌انداختن اشاره دارد (اکرمی و دیگران ۱۳۹۴). کودکان در پنج‌سالگی به این توانایی شناختی کلیدی برای پیش‌بینی و شرح‌دادن رفتار خود و دیگران با توجه به حالات ذهنی مانند باور، میل، نیات، ادراک، و ... دست می‌یابند (خانجانی و هداوندی ۱۳۸۸). مهم‌ترین عنصر نظریه ذهن درک باور ذهنی است (Doherty 2009). ما هنگامی می‌توانیم مطمئن باشیم که کودک به درک نظریه ذهن رسیده است که بتواند باور را درک کند (Peterson 2010). باورها جهان را مطابق با خواسته ما

منعکس می‌کنند. باورها تغییرپذیرند؛ بنابراین، اگر باور ما غلط باشد، آن را مطابق با واقعیت بیرونی تغییر خواهیم داد (Felavell and Miller 1998). کودکانی که برای پیش‌بینی و استدلال در مورد رفتار دیگران تنها بر امیال خود تکیه می‌کنند و باورهای دیگران را در نظر نمی‌گیرند به‌طور معمول در تکالیف باور کاذب ناموفق‌اند، درحالی‌که کودکانی که در چنین تکالیفی موفق عمل می‌کنند ممکن است فهم ماهرانه‌ای از هماهنگی باور و میل نشان دهند. در این حالت، کودک تکیه کم‌تری بر امیال خود کرده و برای پیش‌بینی‌های رفتاری هم از میل و هم از باور استفاده می‌کند (نسائیان و دیگران ۱۳۸۹). تعدادی از پژوهش‌ها نشان داده‌اند که نارسایی حسی در تعاملات اجتماعی و هیجانی افراد مؤثر است و بدین طریق در رشد ظرفیت‌های شناختی و اجتماعی اثرگذار است (Astington 1999). کودکان برای اجتماعی‌شدن، علاوه‌بر مشارکت در تعاملات اجتماعی، نیاز به مشاهده مستقیم تعاملات اجتماعی دارند. کودکان مبتلا به آسیب بینایی دسترسی محدودی به اطلاعات دیداری در جریان تعاملات خود دارند. کمبود اطلاعات دیداری باعث می‌شود که توانایی‌های شناختی و اجتماعی تحت‌تأثیر قرار گیرد و این کودکان در تحول نظریه ذهن مشکلاتی داشته باشند (Pring and Tadic 2010).

توانایی زبان و نظریه ذهن و درک رابطه بین زبان و نظریه ذهن چالش‌برانگیز است، زیرا هر دو سازه‌هایی چندبعدی‌اند. محققان نظریه ذهن درباره این موضوع پژوهش می‌کنند که مفاهیم ذهنی چه‌طور در درک رفتارهای روزمره به کودکان کمک می‌کند. توانایی در نظریه ذهن کاربردهای عملی در زندگی روزمره دارد. تفاوت‌های فردی در نظریه ذهن به‌صورت مثبت با محبوبیت کودکان در میان هم‌سالان (Slaughter et al. 2015)، رفتار اجتماعی (Imuta et al. 2016)، و آمادگی تحصیلی (Atkinson et al. 2017) رابطه دارد. تحقیقات نشان می‌دهد که بین محتوا، متن، و کیفیت زبان والد و کودک و رشد نظریه ذهن رابطه وجود دارد (Tompkins et al. 2018). محتوا شامل لغات و نحو است، کیفیت زبان کاری است که شخصی در تعامل با دیگران با زبان انجام می‌دهد، و متن زمینه‌ای است که تعامل با استفاده از زبان در آن اتفاق می‌افتد. درک کودکان از قصه‌هایی که در گروه خوانده می‌شود و موردکنندوکاو قرار می‌گیرد می‌تواند به بهبود مهارت‌های زبانی آن‌ها کمک کند. زبان در رشد نظریه ذهن کودکان نقش دارد. بررسی‌ها نشان می‌دهد که کیفیت زبانی والدین مانند استفاده از اصطلاحات ذهنی در محاوره با کودک به‌صورت مثبت با رشد مؤلفه باور غلط در نظریه ذهن در کودکان رابطه دارد.

روایت یا داستان بافتی است که از طریق آن مفاهیم نظریه ذهن می‌تواند با کودکان به بحث گذاشته شود (Jenkins et al. 2003).

بررسی‌ها نشان می‌دهد که خواندن داستان برای کودکان می‌تواند هم به رشد مهارت‌های روایت‌گری و هم نظریه ذهن کودکان کمک کند، به‌ویژه وقتی که خواننده داستان مفاهیم ذهنی را با کودک به بحث می‌گذارد (Van Kleeck 2004).

باتوجه به این که نابینایان توانایی ادراک بینایی را ندارند، تقویت توانایی‌های ذاتی و اکتسابی آن‌ها به‌ویژه ادراک شنوایی و تفکر آن‌ها امری ضروری و لازم الاجراست. از آن‌جا که برنامه فلسفه برای کودکان حافظه شنیداری را تقویت می‌کند و باعث افزایش تفکر و استدلال آن‌ها می‌شود، در کاهش محدودیت‌های کودکان نابینا مؤثر واقع می‌شود. همچنین، پژوهش‌های زیادی درخصوص شرایط اجرای این برنامه برای کودکان نابینا انجام شده و بیان‌گر این نکته است که به تعریف برنامه فلسفه جدیدی نیاز نیست، بلکه اجرای آن شاید نیازمند تغییراتی باشد. از این‌رو، اجرای این برنامه برای کودکان نابینا و ادغام آن‌ها با کودکان عادی پیش‌نهاد می‌شود. امروزه به برنامه آموزش فلسفه برای کودکان به‌شبه حلقه کندوکاو توجه ویژه شده است و در بسیاری از کشورهای جهان از آن استفاده می‌شود، اما درباره کاربرد این برنامه برای کودکان با مشکل بینایی تحقیقات اندکی انجام گرفته است و اجرای پژوهش‌های بیش‌تر در این زمینه ضروری است. در ادامه، به نتایج برخی از این تحقیقات اشاره می‌شود.

۲.۱ پیشینه تحقیق

مطابق با تعدادی از پژوهش‌ها برخی از گروه‌های خاص در اکتساب این توانایی با مشکلاتی روبه‌رویند.

پترسون (Peterson 2010) در مطالعه‌ای رشد نظریه ذهن کودکان نابینای ۵ تا ۱۲ ساله را بررسی کرد. نمونه شامل ۲۳ نفر با آسیب شدید بینایی یا نابینای مطلق در سه گروه ۶، ۸، و ۱۲ ساله بود که با استفاده از آزمون باور کاذب آزمایش شدند و از آن‌ها آزمون استاندارد سطح بینایی گرفته شد. بیش‌تر کودکان ۶ ساله در آزمون باور کاذب شکست خوردند، اما عملکردشان در آزمون مجدد بهبود یافت. کودکان ۸ ساله تنها دو یا چند تکلیف را با موفقیت پشت سر گذاشتند. با وجود این، در ۱۲ ساله‌ها سطحی از فهم حالت روانی مشاهده شد. ۷۰ درصد از آن‌ها در ۴ تکلیف باور کاذب و ۹۰ درصدشان در ۳ تکلیف موفق بودند.

نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد، درحالی که پیش‌بینی فهم باور کاذب به‌طور معنی‌داری در کودکان نابینا افزایش می‌یابد، مقدار آسیب بینایی آن‌ها در تکلیف باور کاذب تأثیر نمی‌گذارد (Premack and Woodruff 1978).

مک آلپین و مور (McAlpine and Moore 1995) با استفاده از دو تکلیف که نوع لمسی تکلیف وایمر و پرر (Wimmer and Perner 1983) بودند فهم باور کاذب را در گروهی از کودکان ۴ تا ۱۲ ساله مبتلا به آسیب بینایی آزمودند و به این نتیجه رسیدند که کودکان دارای آسیب بینایی در تکلیف باور کاذب شکست می‌خورند، درحالی که کودکان بینا با سن عقلی مشابه در تکلیف نظریه ذهن موفق‌اند.

میتتر و دیگران (Minter et al. 1998) با استفاده از دو تکلیف غیردیداری مشابه با تکلیف پیش‌بینی باور و انتقال غیرمنتظره وایمر و پرر (۱۹۸۳) فهم باور غلط را در ۲۱ کودک دارای آسیب بینایی که با گروهی از کودکان بینا از نظر سن زمانی و سن عقلی هم‌تا شده بودند آزمودند و دریافتند که اکثر کودکان مبتلا به آسیب بینایی در تکلیف نظریه ذهن عملکرد ضعیف‌تری از هم‌تایان بینایشان دارند.

گرین و دیگران (Green et al. 2004) درک باور غلط را در ۱۸ کودک ۶ تا ۱۱ سال دارای آسیب بینایی ژنتیکی که از نظر سن زمانی، هوش کلامی، و سن عقلی با کودکان بینا هم‌تا شده بودند با استفاده از ۳ تکلیف باور غلط مقایسه کردند. نتایج نشان دادند که کودکان نابینا در تحول نظریه ذهن در مقایسه با کودکان بینا نقایصی دارند. بهره هوشی و سن کلامی کودکان نابینا در تحول نظریه ذهن نقش داشت، درحالی که نوع مدرسه و سن با مقایسه عملکرد در تکلیف ذهنی کودکان نابینا و بینا تأثیری نداشت.

هم‌چنین، در پژوهش‌های داخلی، مشهدی و دیگران (۱۳۹۰) به بررسی تحول نظریه ذهن و مهارت‌های اجتماعی کودکان و نوجوانان شهر مشهد پرداختند. نتایج نشان دادند که افزایش سن موفقیت در تکلیف نظریه ذهن را افزایش می‌دهد. البته این تفاوت در تکلیف پیش‌بینی باور غلط معنادار نبود، اما در تکلیف پیش‌بینی عمل در سنین مختلف معنادار بود.

این یافته مشابه با نتایج میتتر و دیگران (۱۹۹۸) است که نشان دادند کودکان در تکلیف پیش‌بینی باور بیش از تکلیف پیش‌بینی عمل شکست می‌خورند. تبیینی برای این مطلب این است که تکلیف پیش‌بینی باور نیاز به دیدگاه نگری دیداری بیش‌تری نسبت به تکلیف پیش‌بینی عمل دارد.

جرمیک (Garmic 2010) اشاره می‌کند که برنامه آموزش فلسفه به شیوه حلقه کندوکاو برای نابینایان با توجه به شرایط خاص آنان به نحو مطلوبی قابل اجراست و یادگیری مهارت‌های تفکر برای کودکان نابینا اهمیت دارد.

نتایج تحقیقات هایهو (Hayhoe 2011) نشان می‌دهد که کاربرد آموزش فلسفه برای کودکان نابینا نسبت به کودکان عادی به میزان زیادی در پرورش خلاقیت و تفکر آنان مؤثر است.

اکرمی و دیگران (۱۳۹۴) در پژوهشی به بررسی اثربخشی آموزش فلسفه به شیوه حلقه کندوکاو در پرسش‌گری و نگرش به خلاقیت دانش‌آموزان نابینا پرداختند. نتایج تحقیق آن‌ها نشان داد که برنامه آموزش فلسفه به شیوه حلقه کندوکاو در نگرش به خلاقیت و پرسش‌گری دختران و پسران نابینا مؤثر است. هدف از پژوهش حاضر بررسی اثربخشی روش آموزش فلسفه به شیوه حلقه کندوکاو در سطوح مختلف نظریه ذهن دانش‌آموزان نابینای دختر و پسر شهر مشهد است.

۲. روش کار: جامعه، نمونه، و ابزار

طرح تحقیق: پژوهش حاضر از نوع نیمه‌آزمایشی با گروه آزمایش و کنترل است. جامعه آماری، نمونه، و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری پژوهش حاضر از کلیه دختران و پسران نابینای شهرستان مشهد در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ تشکیل شده است. نمونه آماری شامل ۲۴ دانش‌آموز نابینا بود که در پایه‌های سوم تا ششم تحصیل می‌کردند. با توجه به این که کار آزمایشی نیازمند همکاری شرکت‌کننده‌ها برای انجام مداخله است، در مرحله اول انتخاب نمونه به صورت داوطلبانه انجام شد و در مرحله بعد هریک از اعضای نمونه به صورت تصادفی در گروه آزمایش و گروه کنترل قرار گرفتند. ابتدا فرم ۲۶ سؤالی سنجش نظریه ذهن در مرحله پیش‌آزمون در قالب مصاحبه و به صورت شفاهی اجرا شد. سپس ۷ جلسه آموزش فلسفه به شیوه حلقه کندوکاو در گروه آزمایش اجرا شد. مدت هر جلسه ۳۰ تا ۴۵ دقیقه بود. سپس در مرحله پس‌آزمون مجدداً فرم ۲۶ سؤالی نظریه ذهن برای هر دو گروه آزمایش و کنترل اجرا شد.

ابزار:

آزمون نظریه ذهن با فرم ۳۸ سؤالی ویژه کودکان ۵ تا ۱۲ ساله است که توسط موریس و دیگران (Muris et al. 1999) ساخته شده است. این آزمون اطلاعاتی درباره گستره درک

اجتماعی، حساسیت و بینش کودک، و هم‌چنین میزان و درجه درک کودک از احساسات و افکار دیگران ارائه می‌کند (دهقان و دیگران ۱۳۹۳). بررسی قمرانی و دیگران (۱۳۸۵) بر روی گروهی از کودکان عادی و کم‌توان ذهنی ۷ ساله شیراز اجرا شد و در مجموع، نتایج نشان داد که این آزمون از خصوصیات روان‌سنجی خوبی برخوردار است. این آزمون به‌صورت مصاحبه اجرا شد و دارای سه خرده‌مقیاس است: خرده‌مقیاس اول نظریه ذهن مقدماتی (سطح اول) یا بازشناسی عواطف و وانمود مشتمل بر ۲۰ پرسش است؛ خرده‌مقیاس دوم (سطح دوم) باور غلط اولیه و درک باور غلط شامل ۱۳ پرسش است. نمونه‌ای از پرسش‌های این خرده‌مقیاس به شرح زیر است: وانمود کن (نشان بده) داری موهیت را شانه می‌کنی؛ خرده‌مقیاس سوم جنبه‌های پیشرفته‌تر نظریه ذهن (سطح سوم) یا باور غلط ثانویه یا درک شوخی) مشتمل بر ۵ پرسش است. نمونه‌ای از پرسش‌های متداول این خرده‌مقیاس به شرح زیر است: پدر و مادر در جشن تولدند. آن‌ها فقط چند نفر را می‌شناسند و فکر می‌کنند که صدای موسیقی خیلی بلند است. پدر می‌گوید: وای، واقعاً خیلی خوبه که آدم این‌جا باشه. منظور پدر از جمله «واقعاً خیلی خوبه که آدم این‌جا باشه» چیست؟ این آزمون به‌صورت مصاحبه اجرا می‌شود و شامل داستان‌ها و تصاویر است که در این پژوهش تصاویر حذف و داستان به‌تنهایی اجرا شد. پاسخ صحیح و غلط به‌صورت صفر و یک نمره‌گذاری شد. برای بررسی روایی این آزمون از روش‌های محتوایی، ضریب هم‌بستگی خرده‌آزمون‌ها با نمره کل، و روایی هم‌زمان استفاده شده است. روایی هم‌زمان از طریق هم‌بستگی با تکلیف خانه عروسک‌ها ۰/۸۹ برآورده شده است که در سطح ۰/۰۵ معنادار بود. ضرایب هم‌بستگی خرده‌آزمون‌ها با نمره کل آزمون بین ۰/۸۲-۰/۹۶ متغیر بود. ضرایب پایایی آزمون به‌وسیله سه روش بازآزمایی، آلفای کرونباخ، و ضرایب اعتبار نمره‌گذاران بررسی شد. پایایی آزمون به‌روش بازآزمایی بین ۰/۷۰-۰/۹۴ بود و در سطح معناداری ۰/۰۱ معنادار بود. ثبات درونی آزمون با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل آزمون و هریک از خرده‌آزمون‌ها به‌ترتیب ۰/۸۶، ۰/۷۲، ۰/۸۰، و ۰/۸۱ به‌دست آمد (قمرانی و دیگران ۱۳۸۵).

در این پژوهش، برای بررسی روایی محتوایی آزمون برای نابینایان از نظر ۱۰ نفر از متخصصان استفاده شد که ۲ نفر از آنان نابینا بودند. براساس نظر متخصصان، مثال اول که تصویر آتش‌سوزی است کلاً حذف شد. مثال اول شامل ۹ سؤال است که ۵ سؤال آن مربوط به سطح اول نظریه ذهن و ۴ سؤال آن مربوط به سطح دوم نظریه ذهن است. در مثال دوم عکس سه پسر سؤال اول که مربوط به سطح اول نظریه ذهن است حذف و بقیه سؤال با

داستان و عروسک‌های آدمک به کودکان گفته شد. بنابراین، از ۲۰ سؤال سطح اول فقط ۱۳ سؤال و از ۱۳ سؤال مربوط به سطح دوم فقط ۸ سؤال پرسیده شد. بنابراین، کلاً ۲۶ سؤال در سه سطح در این پژوهش در نظر گرفته شد و از سطح سوم کلاً ۵ سؤال پرسیده شد. برای بررسی روایی محتوا از روش لاوشه استفاده شد و شاخص CVI برابر با ۰/۸۰ محاسبه شد که نشان‌دهنده اعتبار محتوای پرسش‌نامه در جهت استفاده برای کودکان نابیناست. روش مداخله:

روش اجرای این برنامه بدین قرار بود که نخست گروه آزمایش و کنترل تحت آزمون ۲۶ سؤالی نظریه ذهن قرار گرفتند و پس از اعمال برنامه آموزش فلسفه به شیوه حلقه کندوکاو بار دیگر در پس‌آزمون با همان آزمون استفاده‌شده در پیش‌آزمون آزمون داده شدند. در این پژوهش آموزش به شیوه حلقه کندوکاو در ۷ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای و به مدت دو ماه و نیم در جلساتی مشترک با دختران و پسران تشکیل شده است. همچنین، با استفاده از روش‌های زیر تلاش شد تا شرایط اجرا بهبود یابد:

- استفاده از چینه‌وار دایره‌وار که تعامل مستقیم گروه‌ها را افزایش می‌داد؛
 - چون استفاده از وسایل نوشتاری معمول برای کودکان نابینا ممکن نبود، داستان‌ها به خط بریل تهیه شد و در اختیار دانش‌آموزان نابینا قرار گرفت؛
 - صداکردن نام کودکان در گروه و ترغیب این کودکان برای شرکت در بحث‌ها.
- مطالب ارائه‌شده در جلسات آموزشی در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. رئوس مطالب ارائه‌شده در جلسه‌های آموزشی

جلسات	برنامه مداخله
اول	معارفه و آشنایی با دانش‌آموزان و توضیحات مقدماتی درباره جلسه‌های بعدی و همچنین اجرای پیش‌آزمون
دوم	ارائه تعدادی سؤال چالش‌برانگیز
سوم	داستان خیر در شر و شر در خیر، طرح بحث با سؤالاتی مانند چه نشانه‌ای در داستان هست که نشان می‌دهد جوان کشاورز عاشق اسب‌ها بود؟
چهارم	داستان آزادی، طرح بحث با سؤالاتی مانند: چرا تل از تعظیم در برابر کلاه او امتناع کرد؟
پنجم	داستان بدخلقی، طرح بحث با سؤالاتی مانند: از کجا تشخیص می‌دهید کسی بدخلقی می‌کند؟
ششم	داستان ارتباط، طرح بحث با سؤالاتی مانند: اگر دو چیز با هم ارتباط داشته باشند، آیا بدین معناست که باید به هم متصل باشند؟
هفتم	جمع‌بندی و ادامه حلقه کندوکاو و اجرای پس‌آزمون

۳. یافته‌ها

۱.۳ یافته‌های توصیفی

میانگین و انحراف استاندارد مؤلفه‌های نظریه ذهن (بازشناسی عاطفی و وانمودی، باور غلط اولیه و درک باور غلط، باور غلط ثانویه یا درک شوخی) در دو گروه آزمایش و کنترل و در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲ علاوه بر میانگین و انحراف استاندارد سطوح نظریه ذهن را در دو مرحله پیش و پس‌آزمون نشان می‌دهد.

جدول ۲. میانگین، انحراف استاندارد مؤلفه‌های نظریه ذهن (بازشناسی عاطفی و وانمودی، باور غلط اولیه و درک باور غلط، باور غلط ثانویه یا درک شوخی) در دو گروه در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون

متغیر	گروه موقعیت	آزمایشی		گواه
		میانگین	انحراف معیار	
بازشناسی عاطفی و وانمودی	پیش‌آزمون	۹/۶۷	۱/۳۷	۱/۳۴
	پس‌آزمون	۱۰/۱۷	۱/۷۵	۱/۴۴
باور غلط اولیه و درک باور غلط	پیش‌آزمون	۵/۵۸	۱/۰۸	۰/۶۷۴
	پس‌آزمون	۷/۲۵	۰/۹۶۵	۰/۷۹۳
باور غلط ثانویه یا درک شوخی	پیش‌آزمون	۱/۶۷	۱/۶۱	۱/۰۴۴
	پس‌آزمون	۳/۹۲	۱/۲۴	۰/۹۹۶

۲.۳ بررسی فرضیه‌های پژوهش

برای بررسی تأثیر برنامه آموزشی از آزمون آماری تحلیل کوواریانس استفاده شد.

الف) ابتدا برای بررسی پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس و آزمون برابری واریانس‌های خطای متغیرهای پیش‌آزمون در بین گروه، مؤلفه‌های نظریه ذهن در بین دو گروه آزمایش و کنترل از آزمون لون استفاده شد. جدول ۳ نتایج به‌دست‌آمده را نشان می‌دهد:

جدول ۳. آزمون لون درمورد برابری واریانس‌های خطا

متغیرها	F	درجه آزادی	df ₂	سطح معناداری
بازشناسی عاطفی و وانمودی	۰/۶۴۵	۱	۲۲	۰/۴۳۰
باور غلط اولیه و درک باور غلط	۰/۲۰۲	۱	۲۲	۰/۶۵۷
باور غلط ثانویه یا درک شوخی	۰/۶۰۰	۱	۲۲	۰/۴۴۷

هم‌چنان‌که در جدول فوق نیز دیده می‌شود، واریانس‌های خطای مؤلفه‌های نظریه ذهن شامل بازشناسی عاطفی و وانمودی، باور غلط اولیه و درک باور غلط، و باور غلط ثانویه یا درک شوخی در دو گروه تفاوت معناداری با یک‌دیگر ندارند. بنابراین، مفروضه برابری واریانس‌های خطا در دو گروه در بین داده‌های پیش‌آزمون برقرار است.

هم‌چنین، نتایج آزمون M باکس (نتایج ارائه‌شده در جدول ۴) معنادار نبودند که این یافته‌ها حاکی از آن است که فرض برابری ماتریس‌های کوواریانس و فرض برابری واریانس‌ها برقرار است و بنابراین، شرایط استفاده از تحلیل کوواریانس وجود دارد.

جدول ۴. آزمون M باکس برابری ماتریس کوواریانس

sig	Df2	Df1	F	M باکس
۰/۴۴۲	۳۵۰۶۷۱	۶	۱/۱۶۱	۸/۱۸۷

چنان‌که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، آزمون برابری واریانس‌های ماتریس‌های کوواریانس به‌لحاظ آماری معنادار نیست و نشان‌دهنده این است که ماتریس‌های کوواریانس متغیر وابسته برای سطوح متغیر مستقل برابر است.

پس از اطمینان از برقراری مفروضه‌های تحلیل کوواریانس در بین داده‌های پژوهش، برای آزمون فرضیه پژوهش از تحلیل کوواریانس یک‌متغیری استفاده شد.

از بین آماره‌های چهارگانه (پیلایی، ویلکز لامبدا، هاتلینگ، و ریشه ری) آزمون ویلکز لامبدا برای گزارش مقدار F انتخاب شد. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری با استفاده از آماره ویلکز لامبدا نشان داد که ترکیب خطی متغیرهای وابسته به‌صورت معناداری در دو گروه آزمایش و کنترل معنادار است ($P = ۰/۰۰۱$ ، $F(۲۲ و ۱) = ۸/۵۲۷$ ، $F(۲۲ و ۱) = ۰/۳۹۹$ ، ویلکز لامبدا، $\eta^2 = ۰/۶۰۱$). این بدان معناست که اجرای متغیر مستقل دست‌کم در یک متغیر باعث ایجاد تفاوت معنادار در دو گروه آزمایش و کنترل شده است. به همین دلیل، به‌منظور آگاهی از اثر متغیر مستقل بر هر یک از سطوح متغیر وابسته، به‌صورت مجزا تحلیل کوواریانس یک‌راهه به‌کار گرفته شد. جدول ۵ تحلیل کوواریانس یک‌راهه را در مقایسه سطوح نظریه ذهن در دو گروه نشان می‌دهد.

جدول ۵. تحلیل کوواریانس یک‌متغیره در مقایسه ابعاد نظریه ذهن در دو گروه آزمایش و کنترل

متغیر وابسته	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
سطح ۱	۰/۲۴۳	۰/۷۵۲	۰/۳۹۷	۰/۰۳۸
سطح ۲	۶/۷۵۰	۱۲/۳۳۵	۰/۰۰۲	۰/۳۹۴
سطح ۳	۱۴/۷۸۲	۲۴/۶۲۸	۰/۰۰۱	۰/۵۶۵

نکته: در تمام سطوح متغیر وابسته درجه آزادی گروه برابر با ۱ و درجه آزادی خطا برابر با ۲۲ است.

براساس نتایج جدول فوق، فرضیه‌های پژوهش به شرح زیر آزمون شده است:
فرضیه اول: آموزش فلسفه به شیوه حلقه کندوکاو منجر به افزایش میانگین بعد بازشناسی عاطفی و وانمودی در دانش‌آموزان نابینا می‌شود.

براساس نتایج جدول ۵ اجرای متغیر مستقل نتوانست به‌طور معنادار بعد بازشناسی عاطفی و وانمودی را در دانش‌آموزان تحت تأثیر قرار دهد ($P < 0/397$). بنابراین، فرض صفر تأیید و فرض پژوهش رد می‌شود و چنین نتیجه‌گیری می‌شود که آموزش فلسفه به شیوه حلقه کندوکاو نتوانست بازشناسی عاطفی و وانمودی را تحت تأثیر قرار دهد.

فرضیه دوم: آموزش فلسفه به شیوه حلقه کندوکاو منجر به افزایش میانگین بعد باور غلط اولیه و درک باور غلط در دانش‌آموزان نابینا می‌شود.

براساس نتایج جدول ۵، اجرای متغیر مستقل در سطح معنی‌داری ۰/۰۰۲ بعد باور غلط اولیه و درک باور غلط را تحت تأثیر قرار داده است ($P < 0/05$ ، $F(1, 22) = 12/335$). بنابراین، فرض پژوهش تأیید و چنین نتیجه‌گیری می‌شود که آموزش فلسفه به شیوه حلقه کندوکاو باور غلط اولیه و درک باور غلط را در دانش‌آموزان بهبود می‌بخشد.

فرضیه سوم: آموزش فلسفه به شیوه حلقه کندوکاو منجر به افزایش بعد باور غلط ثانویه یا درک شوخی در دانش‌آموزان می‌شود.

براساس نتایج جدول ۵، اجرای متغیر مستقل در سطح معنی‌داری ۰/۰۵ بعد باور غلط ثانویه یا درک شوخی را در دانش‌آموزان تحت تأثیر قرار داده است ($P < 0/01$ ، $F(1, 22) = 24/628$). بنابراین، فرض پژوهش تأیید و چنین نتیجه‌گیری می‌شود که آموزش فلسفه به شیوه حلقه کندوکاو باور غلط ثانویه یا درک شوخی را بهبود می‌بخشد.

۴. بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر آموزش فلسفه به شیوه حلقه کندوکاو در بهبود سطوح مختلف نظریه ذهن بود و نتایج تحقیق نشان داد که آموزش فلسفه به شیوه حلقه کندوکاو بعد عاطفی و وانمودی هیجانی را تحت تأثیر قرار نداد، ولی در ابعاد درک غلط اولیه و درک شوخی تأثیر معناداری داشت. می‌توان گفت مؤلفه عاطفی و وانمودی به لحاظ اهمیت بیش‌تر جلوه‌های تصویری ممکن است چالش‌های بیش‌تری را برای افراد نابینا در بر داشته باشد.

فلسفه برای کودکان به پیشرفت‌های قابل توجهی در سراسر جهان دست یافته است، به طوری که در حال حاضر در ۱۰۲ کشور جهان قابل اجراست و توجه مربیان و متفکران زیادی در عرصه تعلیم و تربیت را به خود معطوف کرده است. پژوهش‌های داخلی و خارجی انجام شده درباره برنامه فلسفه برای کودکان بیانگر تأثیر مثبت این برنامه در ابعاد شناختی، اجتماعی، و عاطفی دانش‌آموزان است که شناخت و کاربرد این برنامه را در نظام آموزشی ایران همانند سایر کشورها اجتناب‌ناپذیر می‌کند. از سوی دیگر، یکی از اهداف هر نظام آموزشی تربیت انسان‌های هوشیار و آگاه است. پس لازم است در برنامه‌های درسی تحقق چنین هدفی مدنظر قرار گیرد و برنامه‌های درسی قدرت و توانایی استدلال و تفکر را در دانش‌آموزان تقویت کنند و به جای انباشت حقایق و عقاید که پیشینیان بیان کرده‌اند به تقویت اندیشه فلسفی در آنان توجه کرده و بر توانایی دستیابی به دانایی و آگاهی تأکید کنند. در واقع، آموزش و پرورش باید دانش‌آموزانی پرورش دهد که توانایی بازشناسی عقاید و آرای صحیح از ناصحیح را دارند و به این منظور استدلال و دلایل مناسبی را به کار می‌گیرند؛ در غیر این صورت دانش‌آموز زندگی خود را تحت تأثیر عادات، آداب و رسوم، و گاه برمبنای اتفاقات پیش خواهد برد (زرقامی ۱۳۸۷). خصوصاً این‌که در نظام آموزشی ایران کتاب درسی اهمیت ویژه دارد و اغلب فعالیت‌های آموزشی و پرورشی در چهارچوب کتاب درسی و محتوای آن انجام می‌شود (یارمحمدیان ۱۳۹۰) و بیش‌تر وقت دانش‌آموزان در مدرسه به خواندن کتاب درسی می‌گذرد و در واقع کتاب درسی مهم‌ترین ابزار یادگیری است. اهمیت کتاب درسی تنها از جنبه ابزاری برای آموزش مطرح نیست، بلکه کاربرد گسترده آن در مدارس دانش‌آموزان را در معرض عقاید، ایده‌ها، و افکار گوناگونی قرار می‌دهد (نوریان ۱۳۸۸). در روش آموزش فلسفه به شیوه حلقه کندوکاو از منابع درسی معمول فاصله گرفته می‌شود و از محتوای برنامه درسی در قالب داستان‌های فکری متناسب

با دوره رشدی دانش آموز استفاده شده و بر پرورش مهارت‌های استدلال و مهارت‌های شناختی تأکید ویژه‌ای می‌شود. کاربرد برنامه فلسفه به شیوه حلقه کندوکاو باعث تقویت قدرت تفکر، مهارت‌های شناختی و فراشناختی، تصویرسازی ذهنی، و تقویت حس شنیداری می‌شود (Paring and Tadic 2010). همان‌طور که اشاره شد، برپایه پژوهش جرمیک، باتوجه به شرایط خاص نابینایان، برنامه آموزش فلسفه به شیوه حلقه کندوکاو برای آنان به‌نحو مطلوبی قابل اجراست و یادگیری مهارت‌های تفکر برای کودکان نابینا اهمیت دارد. این روش نوین آموزشی مستلزم تغییر محتوای برنامه درسی، شکل کلاس درس، نقش معلم، و در سطح کلان نظام آموزشی است.

با وجود این، براساس بررسی‌های انجام شده در این پژوهش، هیچ پژوهش مجزایی یافت نشد که به بررسی اثربخشی آموزش فلسفه به شیوه حلقه کندوکاو در رشد نظریه ذهن دانش‌آموزان نابینا پرداخته باشد. نکته حائز اهمیت درباره اجرای این روش برای کودکان با نیازهای ویژه به‌ویژه نابینا این است که بسترسازی آموزش فلسفه در مدارس مخصوص نابینایان بسیار دشوار بود و با استقبال اندک معلمان روبه‌رو شد و می‌توان گفت اجرای این روش در مدارس استثنایی نیاز به فرهنگ‌سازی و بسترسازی بسیار زیادی دارد.

حلقه کندوکاو برای تفکر و تعمق جمعی و فضایی برای اندیشیدن، پرسیدن، جست‌وجوی پاسخ، و بررسی راه‌حل‌های ممکن برای رسیدن به هر پاسخ است و شامل الگوهای شناختی (منطقی‌بودن، تفکر بدون سوگیری، و گوش کردن فعال)، الگوهای عاطفی (مراقبت، همدلی، و احترام)، الگوهای دموکراتیک (توزیع قدرت، تعادل، و مشارکت همگانی)، و الگوهای بدنی (آگاهی از حالت بدن) است (لیپمن ۱۳۸۳).

در تحلیل نتایج آزمون می‌توان عنوان کرد، همان‌طور که در نتایج روشن شد، آموزش فلسفه به شیوه حلقه کندوکاو منجر به افزایش میانگین بعد باور غلط اولیه و درک باور غلط در دانش‌آموزان نابینا می‌شود که می‌توان نتایج را هم‌سو با پژوهش اکرامی و دیگران (۱۳۹۴) قلمداد کرد. آموزش فلسفه به شیوه ذکر شده در نگرش و پرسش‌گری کودکان نابینا تأثیر مثبت دارد. از سوی دیگر، یافته‌ها برای ما روشن کرد که آموزش فلسفه به شیوه حلقه کندوکاو باور غلط ثانویه یا درک شوخی را بهبود می‌بخشد که جرمیک (۲۰۱۰) نیز به نتایجی مشابه دست یافته و آموزش فلسفه به شیوه حلقه کندوکاو را راهی برای افزایش قوه تفکر نمودار کرده بود. کودکان نابینا به دلیل شرایط ویژه با افزایش بعد تفکر توان درک روشنی از باورها را می‌یابند. یافته‌های پژوهش به روشنی حاکی از تقویت نظریه ذهن با آموزش فلسفه به شیوه حلقه کندوکاو است که برطبق سطوح سه‌گانه نظریه ذهن می‌تواند

درک و نگرش کودکان نابینا را بهبود بخشد و این موفقیت کودکان را در تعاملات اجتماعی بالا می‌برد و برطبق پژوهش عنوان‌شده از مشهدی و دیگران (۱۳۹۰) این توفیق خود سبب رشد نظریه ذهن می‌شود.

آموزش فلسفه می‌تواند توجه کودکان نابینا را به بسیاری از موضوع‌ها جلب کند که ممکن است قبلاً از سوی این کودکان نادیده گرفته شده باشد و علاوه بر بهبود تفکر باعث تشویق آنان به تفکر عمیق‌تر درمورد برخی از موضوعات می‌شود. اگر از دوران کودکی برنامه آموزش فلسفه به شیوه حلقه کندوکاو برای کودکان نابینا ارائه شود، این کودکان با تفکری پرورش‌یافته تربیت می‌شوند و این امر به ارتقای توانایی آنان در بیان ایده‌ها، افکار، و برقراری ارتباط و پرورش تفکر خلاق منجر می‌شود، زمانی که محیطی برای کودک ایجاد می‌شود که می‌تواند در فضایی خالی از قضاوت و ارزش‌یابی دیگران نظریه‌های خود را بیان کند. آموزش فلسفه و محیط آموزشی آن می‌تواند در رشد نظریه ذهن تأثیر بگذارد (Peterson 2010).

به‌طور کلی، آموزش فلسفه به شیوه حلقه کندوکاو برای کودکان نابینا نیز مؤثر و قابل‌اجراست. اجرای این برنامه برای این گروه از کودکان تفاوت‌چندانی با کودکان بینا ندارد و می‌تواند پی‌آمدهای مثبتی در زندگی فردی و اجتماعی‌شان به‌دنبال داشته باشد. یکی از فواید مهم آموزش به شیوه حلقه کندوکاو این است که در صورتی که جلسه‌های مشترک از کودکان بینا و نابینا تشکیل شود، باعث پذیرش این کودکان از جانب هم‌سالان بینا و شکل‌گیری دیدگاه مثبت این افراد به توانایی‌های خود می‌شود و در نتیجه در پرورش بسیاری از مهارت‌ها مؤثر است (اکرمی و دیگران ۱۳۹۴).

با تکیه بر یافته‌های پژوهش، آموزش فلسفه به کودکان نابینا با تأکید بر شیوه حلقه کندوکاو می‌تواند جایگاه ویژه‌ای در سیستم آموزشی مدارس با دانش‌آموزان نابینا داشته باشد، چراکه بهبود تعاملات اجتماعی آنان را رقم می‌زند. از سوی دیگر، آموزش فلسفه به والدین این کودکان نیز خالی از لطف نیست و از طریق انتقال آن به کودکان در درک ایشان تأثیر به‌سزایی دارد.

محدودیت‌ها

- در زمینه آموزش فلسفه به کودکان نابینا پژوهش‌های اندکی انجام شده است. اجرای پژوهش‌های بیشتر با نتایج کاربردی درباره استفاده از این روش در مدارس و مراکز توان‌بخشی نابینایان و آشنایی مربیان با این روش ضروری است؛

- ورود کودکان نابینا به برنامه‌های آموزشی مستلزم فعالیت یک‌پارچه و فعال آن‌ها در تمام فعالیت‌های مدرسه است که با وجود همکاری مسئولان مدارس باز هم نیازمند توجه ویژه است؛
- با توجه به برنامه کلاسی پیش‌بینی شده و فوق‌العاده بودن برنامه پژوهش گاهی خستگی دانش‌آموزان محسوس بود؛
- پژوهش‌گر و منشی نیازمند آموزش‌های مختص کار با کودکان با نیازهای ویژه بودند که خود باعث محدودیت‌هایی در انتخاب همکاران در امر پژوهش بود؛
- استقبال معلمان از آموزش فلسفه در مدارس کودکان استثنایی اندک بود و نیاز به آگاه‌سازی و جذب معلمان به این شیوه دارد.

کتاب‌نامه

- اکرمی، ل. و دیگران (۱۳۹۴)، «بررسی اثربخشی آموزش فلسفه به شیوه حلقه کندوکاو بر پرسش‌گری و نگرش به خلاقیت در دانش‌آموزان نابینا»، فصل‌نامه علوم شناختی، دوره ۴، ش ۴.
- امین‌یزدی، سیدامیر (۱۳۸۳)، «شناخت اجتماعی تحول استدلال نظریه ذهن در کودکان»، فصل‌نامه مطالعات تربیتی و روان‌شناسی، دوره ۵، ش ۱.
- امین‌یزدی، سیدامیر (۱۳۸۶)، «شناخت اجتماعی و زبان»، مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی مشهد، ش ۱۵۹.
- خانجانی، ز. و دیگران (۱۳۸۸)، «نظریه ذهن: تحول و رویکردها»، فصل‌نامه علمی - پژوهشی روان‌شناسی دانشگاه تبریز، س ۴، ش ۱۶.
- ضرغامی، سعید (۱۳۸۷)، بررسی مقایسه‌ای آموزش فلسفه و منطق به روش‌های ادغامی و تفکیکی در دوره متوسطه نظری، وزارت آموزش و پرورش، تهران: سازمان پژوهش و نوسازی آموزشی.
- فیشر، ر. (۱۳۸۸)، آموزش و تفکر، ترجمه ف. کیان‌زاده، اهواز: رسش.
- قمرانی، امیر و دیگران (۱۳۸۵)، «بررسی روایی و اعتبار آزمون نظریه ذهن در گروهی از دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی و عادی شهر شیراز»، مجله روان‌شناسی، س ۱۰، ش ۲.
- لیپمن، متیو (۱۳۸۶)، مصاحبه با سعید ناجی.
- مشهدی، ع. (۱۳۹۱)، «نظریه ذهن رویکرد جدید در روان‌شناسی تحولی»، تازه‌های علوم شناختی، س ۵، ش ۳.
- مشهدی، ع. و دیگران (۱۳۹۰)، «نظریه تحول ذهن و رابطه آن با مهارت‌های اجتماعی کودکان و نوجوانان مبتلا به آسیب بینایی»، مجله روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، س ۷، ش ۲۷، بهار.

بررسی اثربخشی آموزش فلسفه ... (زینب هاشم‌زاده و دیگران) ۲۹۱

نسائیان، عباس و دیگران (۱۳۸۹)، «تأثیر آموزش باور کاذب در پاسخ‌گویی به تکلیف باور کاذب در کودکان ۳-۶ ساله»، *دوفصل‌نامه روان‌شناسی معاصر*، دوره ۵، ش ۱.

نوریان، م. (۱۳۸۸)، *راهنمای عملی تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی*، تهران: شورا.

یارمحمدیان، محمدحسین (۱۳۹۰)، *اصول برنامه‌ریزی درسی*، تهران: یادواره کتاب.

- Alexander, R. (2004), *Towards Dialogic Teaching*, Cambridge, England: Dialogs.
- Astington, J. W. (1999), *The Child Discovery of the Mind*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Atkinson, L. et al. (2017), "Theory of Mind in Emerging Reading Comprehension: A Longitudinal Study of Early Indirect and Direct Effects", *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 164.
- Doherty, M. (2009), *Theory of Mind: How Children Understand Others' Thoughts and Feelings*, Hove and New York: Psychology Press.
- Goldin, C. (2007), *Pragmatism, Constructivity and Socratic Objectivity: the Pragmatist Epistemic Aim of Philosophy for Children*, Proceeding 36th Annual Conference of the Philosophy Australia, Wellington, New Zealand.
- Green, S. et al. (2004), "An Investigation of First-Order False Belief Understanding of Children with Congenital Profound Visual Impairment", *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 22, Issue 1.
- Gregory, C. et al. (2011), *P4c for Blind Children*, Prof. milosh@gmail.com
- Grisham, J. R. et al. (2010), "Sociomotional Deficit Associated with Obsessive-Compulsive Symptomatology", *Psychiatry Research*, vol. 175, Issue 3.
- Hayhoe, S. (2014), *Does Philosophy Disable? The Epistemological Model of Disability, and the Influence of the Process of Knowledge Construction and People with Impairments*, School of Childhood Studies and Education Times, Canterburythirst Church University, Center of the Philosophy of Natural and Social Science, Landon School of Ecumenical and Political Science.
- Imuta, K. et al. (2016), "Theory of Mind and Prosocial Behavior in Childhood: A Meta-Analytic Review", *Developmental Psychology*, vol. 52, Issue 8.
- Jenkins, J. M. et al. (2003), "A Longitudinal Investigation of the Dynamics of Mental State Talk in Families", *Child Development*, vol. 74, no. 3.
- Maes, B. and H. Grietens (2004), "Parent-Reported Problem Behavior among Children with Sensory Disability Attending Elementary Regular School", *Journal of Development and Physical Disability*, vol. 16, Issue 4.
- Mcalpine, L. M. and C. L. Moore (1995), "The Developmental of Social Understanding with Visual Impairments", *Journal of Visual Impairment and Blindness*, vol. 89, Issue 4.
- Minter, M. E. et al. (1998), "Congenital Visual Impairment and Theory of Mind", *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 16, Issue 2.
- Peterson, C. et al. (2010), "Factors Influencing the Development of a Theory of Mind in Blind Children", *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 18, Issue 3.

- Premack, D and G. Woodruff (1978), "Does the Chimpanzee Have a Theory of Mind?", *The Behavioural and Brain Sciences*, vol. 1, Issue 4.
- Slaughter, V. et al. (2015), "Meta-Analysis of Theory of Mind and Peer Popularity in the Preschool and Early School Years", *Child Development*, vol. 86, no. 4.
- Tadić, V. et al. (2010), "Are Language and Social Communication Intact in Children with Congenital Visual Impairment School at Age?", *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 51, Issue 6.
- Tompkins, V. et al. (2018), "The Relation between Parents' Mental State Talk and Children's Social Understanding: A Meta-Analysis", *Social Development*, vol. 27, Issue 2.
- Van Kleeck, A. (2004), "Fostering Preliteracy Development via Storybook-Sharing Interactions: The Cultural Context of Mainstream Family Practices", In C. A. Stone et al. (eds.), *Handbook of Language and Literacy: Development and Disorders*, New York: Guilford.
- Wimmer, H. and J. Perner (1983), "Beliefs about Beliefs: Representation and Constraining Function of Wrong Beliefs in Young Children's Understanding of Deception", *Cognition*, vol. 13, Issue 1.