

تدوین، اعتبارسنجی، و رتبه‌بندی شاخص‌های مربی آموزش فلسفه برای کودکان^۱

مرضیه ویسی*

محمدحسن میرزامحمدی**، اکبر رهنما***

چکیده

تحقیق حاضر با هدف تدوین، اعتبارسنجی، و رتبه‌بندی شاخص‌های مربی آموزش فلسفه برای کودکان و با استفاده از روش‌های تحلیل اسنادی و دلفی به‌انجام رسیده است. نمونه تحقیق شامل کتاب‌ها، مجله‌ها، پایان‌نامه‌ها، و سایت‌های مرتبط با موضوع آموزش فلسفه برای کودکان و متخصصان آموزش فلسفه برای کودکان بوده است. ابزار گردآوری داده‌ها فیش و فرم مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بوده است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مفاهیم، آمار توصیفی، و آمار استنباطی (آزمون t و فریدمن) استفاده شده است. یافته‌های تحقیق شامل ۱۹ شاخص شخصیتی و ۳۰ شاخص حرفه‌ای برای مربی آموزش فلسفه برای کودکان است. همه صاحب‌نظران شاخص‌های استخراج شده را تأیید کرده‌اند. به نظر آنان در بخش شاخص‌های شخصیتی داشتن آمادگی روحی برای تدریس، آزاداندیشی، مشتاق بودن در احتجاج و تحقیق، و مهارت گوش دادن فعال و در بخش شاخص‌های حرفه‌ای اختصاص دادن زمان مناسب برای مشارکت هر دانش‌آموز، کنج‌کاوی درباره معنا و دلالت‌های هر اظهار نظر کودک، و فلسفه‌ورزی اولویت دارند. همچنین شاخص‌های مربوط به ویژگی‌های شخصیتی در مقایسه با شاخص‌های ویژگی‌های حرفه‌ای در اولویت قرار گرفته‌اند.

کلیدواژه‌ها: آموزش فلسفه برای کودکان، مربی، شاخص شخصیتی، شاخص حرفه‌ای، اعتبارسنجی.

* دانشجوی کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت، گروه علوم تربیتی دانشگاه شاهد
mveysi0@gmail.com

** دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه شاهد (نویسنده مسئول)، mirzamohammadi@shahed.ac.ir

*** دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه شاهد، rahnama_akbar43@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۷/۲۶، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۹/۲

۱. مقدمه

برنامه آموزش «فلسفه برای کودکان» (philosophy for children/ P4C) جدیدترین رویکرد در آموزش مهارت اندیشیدن، به ویژه تفکر نقادانه، به کودکان است. زیربنای تئوریک فلسفه برای کودکان بر این پیش فرض استوار است که در جامعه متکثر و متنوع امروز، که کودکان با انتخاب‌های متعدد و متنوع مواجه‌اند، آن‌ها باید دارای قدرت قضاوت و انتخاب صحیح و نیز توانایی تفکر نقادانه باشند. برنامه فلسفه برای کودکان می‌تواند از طریق آموزش روش فلسفه‌ورزی این توانایی را در کودکان ایجاد و در نهایت آن‌ها را برای ایفای نقش مناسب در جامعه آماده کند (Lipmann, 1991). آنچه «فلسفه برای کودکان» نامیده می‌شود تلاشی است برای بسط فلسفه با این هدف که بتوان آن را همانند نوعی آموزش به‌کاربرد. «لیپمن» این برنامه را در اوایل دهه ۱۹۷۰ مطرح کرد که به تدریج به شکوفایی و تکامل خود رسید. اقبال کم‌نظیر مخاطبان آن، یعنی کودکان و نوجوانان، باعث گسترش چشم‌گیر این برنامه در جامعه آمریکا و دیگر جوامع شده است؛ به طوری که هم‌اکنون در نظام تعلیم و تربیت نزدیک به ۱۰۲ کشور دنیا به‌نحوی این برنامه دنبال می‌شود (قائدی، ۱۳۸۸: ۸۸).

برخی افراد، با اشاره به دانش‌آموزمحوربودن برنامه فلسفه برای کودکان و هم‌چنین استدلال مدافعان برنامه مبنی بر ذات فیلسوفانه کودکان، این‌گونه برداشت می‌کنند که در پژوهش‌های فلسفی در کلاس درس دانش‌آموزان برای کندوکاوهای فلسفی به هیچ آمادگی، تشویق، و یا پرورش نیاز ندارند. بنابراین، ممکن است این‌گونه تلقی شود که با حرکت از معلم‌محوری به دانش‌آموزمحوری نقش معلم در این رویکرد آموزشی به کم‌ترین حد رسیده است و معلمان نیازی به یادگیری مهارت خاصی ندارند، اما مخالفان برآن‌اند که این‌گونه نیست؛ در حلقه‌های کندوکاو فلسفی حضور مربیانی که فضای کنج‌کاوی‌های درونی و ابهامات فلسفی را فراهم می‌کنند بسیار ضروری است (هدایتی، ۱۳۹۳: ۱۰۸).

۲. پیشینه تحقیق

لیپمن (Lipman, 1997) در مطالعات خود نشان داده است که نقش معلم در برنامه آموزش فلسفه برای کودکان با نقش معلم در آموزش و پرورش رایج تفاوت‌های بسیاری دارد. به طوری که شاید معلم فلسفه برای کودکان را نتوان معلم عادی دانست، معلم در آموزش فلسفه برای کودکان به‌مثابه تسهیل‌گر عمل می‌کند و نقش تسهیل‌گر در

کلاس درس درست نقطه مقابل معلم سنتی است. به نظر لیپمن، معلمانی که قرار است فلسفه تدریس کنند به الگوهایی از فعالیت فلسفی نیاز دارند که شفاف، اجرashدنی، و دقیق باشد.

مطالعه ویلک (Wilk, 2004: 17) نشان می‌دهد که نقش معلمان آموزش فلسفه برای کودکان، برخلاف معلمان سنتی، این نیست که در جایگاه یک ناقل ذهن بچه‌ها را از یک سری اطلاعات و داده‌ها پر کنند، بلکه معلمان در این کلاس‌ها با محول کردن وظیفه اصلی آموزش و یادگیری به دانش آموز فقط موارد ذیل را از وظایف خود در کلاس می‌دانند: تسهیل‌گری به گردش و تحریک ایده‌ها؛ حمایت‌گری و کمک‌کردن به دانش‌آموزان برای دیدن خود؛ تشویق کردن عملیات شناختی در دانش‌آموزان مرتبط با فرایند تفکر؛ و فراهم کردن چهارچوبی برای بسط عقلانیت.

شیلدروپ (Schjelderup, 2009: 203) در تحقیق خود به این نتیجه رسیده است که معلم سنتی کسی است که جواب همه سؤال‌ها پیش اوست و او باید آن‌ها را به دانش‌آموزان منتقل کند، اما تسهیل‌گر فردی است که همه اطرافش دچار تغییر می‌شود و هیچ‌وقت با اطمینان از چیزی صحبت نمی‌کند. معلم سنتی کوشش می‌کند گفته‌های دانش‌آموزش را تفسیر کند و فکر می‌کند معنی واقعی آن‌چه را دانش‌آموز در پی گفتن آن است می‌فهمد؛ در حالی که تسهیل‌گر از فهم گفته‌های هرچند واضح دانش‌آموزان نامطمئن است و از آن‌ها می‌خواهد بیش‌تر درباره اظهاراتشان توضیح دهند. معلم سنتی فقط از جواب‌های صحیح قدردانی می‌کند در حالی که تسهیل‌گر درباره معنا و دلالت‌های هر اظهارنظری کنج‌کاو است.

سینیسومو و همکاران (Cinisomo et al., 2009) در تحقیقی ویژگی‌های زیر را برای مربی آموزش فلسفه برای کودکان برشمرده‌اند: الف) داشتن حالت حمایت‌گرایانه (being supportive)؛ ب) دادن اعتماد/ «اعتمادپذیری» (establishing trust)؛ ج) تهییج فردیت (encouraging individualization)؛ د) داشتن نقش الگویی (being a role model)؛ ه) نمایش احترام متقابل (demonstrative mutual respect)؛ و) پیش‌بینی‌پذیری (predictability)؛ ز) تعامل با همکاران؛ ح) هدایت فعالیت‌های کودکان؛ ط) جهت‌دهی به اکتشافات کودکان.

ویمر (Wiemer, 2011) در تحقیقی با عنوان «چهار ویژگی معلم موفق»، براساس نظرخواهی از کسانی که آموزش فلسفه دیده بودند، با استفاده از روش هرمنوتیک، معلمان موفق فلسفه برای کودکان را (به‌ویژه معلمانی که جوایزی در این زمینه دریافت

کرده بودند) در چهار ویژگی زیر توصیف کرده است: الف) حضور (presence): به معنای آگاهی عمیق که اجازه می‌دهد احساسات، افکار، و اعمال مربی به خوبی شناخته شود. حضور هم‌چنین دربردارنده ویژگی برقراری ارتباط بین فردی است؛ ب) پیش‌برد یادگیری (promotion of learning): به معنای هدایت یادگیرندگان به سطح یادگیری مادام‌العمر. از نظر این مربیان، هدف از یادگیری نیل به رشد شخصی است و مربیان مذکور نقش بسیاری در انتقال این مفهوم از یادگیری به فراگیران خود داشته‌اند؛ ج) مربیان در نقش یادگیرنده (teachers as learner): داشتن شور و اشتیاق (enthusiasm): این ویژگی شامل عشق و شور ذاتی به یادگیری، یاد دادن، دوست داشتن، و عشق‌ورزیدن به دانش‌آموزان و یادگیری آنان است.

میلت و تپر (Millett and Tapper, 2013) در تحقیقی با عنوان «فلسفه و اخلاق در مدارس متوسطه استرالیای غربی» به این نتیجه رسیده‌اند که یکی از تنگناهای برنامه آموزش فلسفه برای کودکان فقدان برنامه‌های مهارت‌آموزی معلمان است. این دو معتقدند که معلم فلسفه برای کودکان نیازمند کسب حداقل اطلاعات فلسفی است تا بتواند در کار خود موفق شود (Dolimpo, 2016).

ارلاندو (Orlando, 2013) نه ویژگی برای مربی فلسفه برای کودکان به شرح زیر برشمرده است: الف) احترام به شاگردان؛ ب) خلق احساسی از تعلق داشتن به گروه یا جامعه کلاس درس؛ ج) به گرمی استقبال کردن از شاگرد، در دسترس بودن (accessible)، شور و اشتیاق داشتن، و داشتن حالت مراقبت (caring)؛ د) داشتن انتظار بالا از تمامی شاگردان؛ ه) عشق‌ورزی ذاتی به امر یادگیری؛ و) رهبری و مدیریت ماهرانه (skilled leader)؛ ز) متحول‌کنندگی؛ ح) همکاری با اعضای مدرسه؛ ط) تخصص‌گرایی در همه زمینه‌ها.

موریسن (Morrison, 2014) در تحقیقی با عنوان «اصول روش مونته‌سوری» ویژگی‌های مربیان ممتاز آموزش فلسفه برای کودکان به روش مونته‌سوری را شامل موارد زیر دانسته است: الف) یادگیرندگان را به‌مثابه قلب یادگیری تلقی کردن؛ ب) تهییج و تشجیع کودکان به یادگیری؛ ج) مشاهده کودکان؛ د) فراهم آوردن محیط یادگیری؛ ه) احترام به تک‌تک کودکان؛ و) فراهم آوردن مواد یادگیری.

هدایتی (۱۳۹۳) در تحقیقی به مطالعه تطبیقی دوره‌های تربیت مربی برنامه فلسفه برای کودکان در ایران و کشورهای پیش‌رو پرداخته و، براساس تجربیات آن کشورها و ویژگی‌های نظام تعلیم و تربیت کشورمان، الگویی مناسب برای ایران ارائه کرده است.

با توجه به مراتب فوق، می‌توان مشاهده کرد که ویژگی‌های مربی آموزش فلسفه برای کودکان بسیار متنوع و فراوان است و ضروری است که آن‌ها را دسته‌بندی کرد. بر این اساس، در تحقیق حاضر، با ملاحظه نتایج تحقیقات و مطالعه کتاب‌شناسی در دسترس در حوزه مربی فلسفه برای کودکان، این ویژگی‌ها در قالب شاخص و در دو دسته شخصیتی و حرفه‌ای تعریف و تقسیم شده‌اند.

۳. سوالات تحقیق

- الف) شاخص‌های شخصیتی مربی در برنامه آموزش فلسفه برای کودکان کدام‌اند؟
ب) شاخص‌های حرفه‌ای مربی در برنامه آموزش فلسفه برای کودکان کدام‌اند؟
ج) شاخص‌های شخصیتی استخراج‌شده در این پژوهش چه میزان نزد صاحب‌نظران این حوزه اعتبار دارد؟
د) شاخص‌های حرفه‌ای استخراج‌شده در این پژوهش چه میزان نزد صاحب‌نظران این حوزه اعتبار دارد؟
ه) اولویت‌بندی شاخص‌های شخصیتی استخراج‌شده از نظر صاحب‌نظران چگونه است؟
و) اولویت‌بندی شاخص‌های حرفه‌ای استخراج‌شده از نظر صاحب‌نظران چگونه است؟

۴. روش‌شناسی تحقیق

الف) روش: در تحقیق حاضر از روش‌های تحلیل اسنادی و دلفی استفاده شده است. بر این اساس، نخست همه اسناد در خصوص آموزش فلسفه برای کودکان شامل کتاب‌ها، مجله‌ها، پایان‌نامه‌ها، و سایت‌ها به صورت هدفمند و با توجه به سوالات تحقیق بررسی شدند و شاخص‌های مربی فلسفه برای کودکان از میان آن‌ها استخراج شد. در مرحله بعد، با استفاده از روش دلفی، اعتبار شاخص‌های استخراج‌شده از نظر متخصصان سنجش شد؛

ب) جامعه و نمونه: تحقیق حاضر شامل دو زیرجامعه بوده است: ۱. زیرجامعه متنی: شامل کتاب‌ها، مجله‌ها، پایان‌نامه‌ها، و سایت‌های مرتبط با موضوع آموزش فلسفه برای کودکان؛ ۲. زیرجامعه انسانی: شامل متخصصان فلسفه برای کودکان در داخل کشور که در نهایت تعداد هفده نفر از آنان تمایل خویش را برای همکاری در تحقیق اعلام کردند که مشخصات آن‌ها در جدول زیر آمده است:

جدول ۱. مشخصات متخصصان فلسفه برای کودکان شرکت‌کننده در این تحقیق

ردیف	اسامی متخصصان	دانشگاه	رشته
۱	دکتر سیده‌مهدی سجادی	تربیت مدرس	فلسفه تعلیم و تربیت
۲	دکتر مهرنوش هدایتی	پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی	مشاوره و روان‌شناسی
۳	دکتر ملیحه راجی	پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی	فلسفه تعلیم و تربیت
۴	دکتر جعفر جهانی	شیراز	فلسفه تعلیم و تربیت
۵	دکتر فریبا خوشبخت	شیراز	فلسفه تعلیم و تربیت
۶	دکتر محبوبه البرزی	شیراز	فلسفه تعلیم و تربیت
۷	دکتر سعید ضرغامی	خوارزمی	فلسفه تعلیم و تربیت
۸	دکتر سیدمنصور مرعشی	اهواز	فلسفه تعلیم و تربیت
۹	دکتر مسعود صفایی‌مقدم	اهواز	فلسفه تعلیم و تربیت
۱۰	دکتر علی ستاری	الزهر (س)	فلسفه تعلیم و تربیت
۱۱	دکتر افضل‌السادات حسینی	تهران	فلسفه تعلیم و تربیت
۱۲	فاطمه عظمت‌مدار فرد	اصفهان	فلسفه تعلیم و تربیت
۱۳	دکتر محمدحسن میرزامحمدی	شاهد	فلسفه تعلیم و تربیت
۱۴	دکتر محسن فرمهینی‌فراهانی	شاهد	فلسفه تعلیم و تربیت
۱۵	دکتر اکبر رهنما	شاهد	فلسفه تعلیم و تربیت
۱۶	دکتر مهدی رضایی	-	فلسفه تعلیم و تربیت
۱۷	دکتر سولماز نورآبادی	شاهد	برنامه‌ریزی درسی

ج) ابزار: ابزار گردآوری داده‌ها در تحقیق حاضر در بخش اسناد فیش و در بخش افراد فرم مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بوده است. در این فرم، درباره میزان اعتبار شاخص‌های مربی آموزش فلسفه برای کودکان، در دو بخش شخصیتی و حرفه‌ای، از صاحب‌نظران سؤال شد. روایی فرم مصاحبه از طریق دیدگاه‌های متخصصان موضوع و پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ حاصل شده است. میزان روایی به‌دست‌آمده در شاخص‌های شخصیتی ۰/۸۹ و در شاخص‌های حرفه‌ای ۰/۹۳ است؛

د) روش‌های تجزیه و تحلیل داده‌ها: برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در این تحقیق در بخش اسناد از روش تحلیل مفاهیم و در بخش افراد از روش‌های آمار توصیفی (جدول، میانگین، درصد، انحراف معیار، و ...) و آمار استنباطی (آزمون t و فریدمن) استفاده شده است.

۵. یافته‌های تحقیق

۱.۵ سؤال اول تحقیق

شاخص‌های شخصیتی مربی آموزش فلسفه برای کودکان کدام‌اند؟ یافته‌های مطالعات و تحقیقات مرتبط با موضوع نشان می‌دهد که شاخص‌های عمده شخصیتی مربی آموزش فلسفه برای کودکان شامل موارد زیرند:

– درک و آشنایی با مفاهیم اخلاقی (فیشر، ۱۳۸۵: ۹۵؛ Carr, 1995: 326؛ Carr, 1992: 245؛ Lipman et al., 1980)؛

– معقول‌بودن^۲ (ناجی و خطیبی‌مقدم، ۱۳۸۹: ۱۲۴؛ باقری و ایروانی، ۱۳۸۰: ۱۲۷-۱۲۸؛ Sternberg, 1979: 154؛ Eisner, 1979؛ Lipman, 1991؛ هدایتی، ۱۳۹۳: ۱۰۹؛ فیشر، ۱۳۸۵: ۲۹۱؛ Sternberg, 1999؛ Elyas, 2001)؛

– تمایل به رابطه تعاملی میان معلم و شاگرد (Thwaites, 2005: 6)؛

– انعطاف‌پذیری در اندیشه (محمدزاده، ۱۳۸۶؛ اسمیت، ۱۳۸۲؛ شریعتمداری، ۱۳۸۳؛ ایروانی و همکاران، ۱۳۸۷)؛

– حساسیت در برابر محیط (ناجی و خطیبی‌مقدم، ۱۳۸۹: ۱۲۴)؛

– شکیبایی (هینز، ۱۳۸۹: ۳۳؛ Bonnets, 1995: 306)؛

– مهارت گوش‌دادن فعال (Pinney, 1983؛ هینز، ۱۳۸۹: ۱۴۱، ۷۵-۷۶؛ Murehouse, 1993: 11)؛

– توان توقف خود در مباحثه (هینز، ۱۳۸۹: ۳۳؛ Bonnets, 1995: 306)؛

– اطمینان به مفیدبودن تفکر (هینز، ۱۳۸۹: ۳۳؛ Bonnets, 1995: 306)؛

– آمادگی پذیرش و استقبال از اندیشه دیگران (راسل، ۱۳۸۲)؛

– احترام به دیدگاه‌ها و عقاید کودکان (هینز، ۱۳۸۹: ۷۱-۷۲)؛

– آزاداندیشی (همان: ۳۵، ۷۷)؛

– پرتحرک‌بودن در بحث و تحقیق (همان: ۷۷)؛

– مشتاق‌بودن در بحث و تحقیق (همان)؛

– پاسخ‌گوبودن در بحث و تحقیق (همان)؛

– ژرف‌نگر‌بودن (Gordener, 1996؛ هینز، ۱۳۸۹: ۷۲)؛

– داشتن بیانی روان (هینز و همکاران، ۱۳۸۹)؛

۱۲۴ تدوین، اعتبارسنجی، و رتبه‌بندی شاخص‌های مربی آموزش فلسفه برای کودکان

- داشتن درک شناختی، عاطفی، و روانی درباره نیازهای دانش‌آموزان (هینز، ۱۳۸۹: ۱۳۳-۱۳۴)؛

- داشتن آمادگی روحی برای تدریس (همان: ۱۳۶-۱۳۸).

۲.۵ سؤال دوم تحقیق

شاخص‌های حرفه‌ای مربی آموزش فلسفه برای کودکان کدام‌اند؟ یافته‌های مطالعات و تحقیقات مرتبط با موضوع نشان می‌دهد که شاخص‌های عمده حرفه‌ای مربی آموزش فلسفه برای کودکان شامل موارد زیرند:

- داشتن مهارت فلسفه‌ورزی^۳ (یاری دهنوی، ۱۳۹۲: ۵۰-۶۲؛ Turgeon, 2009: 4؛ هینز، ۱۳۸۹: ۵۰؛ Evans, 1978: 432)؛

- داشتن دیدگاه یا فلسفه تربیتی (Korthagen, 2004؛ ایروانی، ۱۳۸۸؛ یاری دهنوی، ۱۳۹۲)؛

- آشنایی با مبانی نظری در چهار حوزه بنیان‌های برنامه فلسفه برای کودکان، روان‌شناسی کودک، تعلیم و تربیت، و فلسفه (باقری، ۱۳۸۲؛ Korthagen, 2004؛ شریعتمداری، ۱۳۸۰؛ موسوی، ۱۳۸۹: ۱۱۱؛ هدایتی، ۱۳۹۳)؛

- داشتن استعداد نویسندگی (باقری، ۱۳۸۶؛ یاری دهنوی، ۱۳۹۲: ۵۰-۶۲)؛

- استفاده از روش تدریس فعال (فضلی‌خانی، ۱۳۸۲: ۱۰، ۶۴، ۱۲۶، ۱۵۲؛ شعبانی، ۱۳۸۲: ۱۰۳؛ راصد، ۱۳۸۵: ۲۵؛ پناهی و همکاران، ۱۳۹۰)؛

- آشنایی و به کارگیری انواع مهارت‌های اندیشیدن از جمله تفکر خلاق، منطقی، نقادانه، و مراقبتی در فعال‌سازی تفکر کودک (شمشیری، ۱۳۸۶؛ ناجی، ۱۳۸۷: ۳۰-۴۴؛ Lipman, 1980؛ Lipman, 1991: 117؛ صفایی‌مقدم، ۱۳۷۷: ۱۶۱)؛

- توجه به تجربه‌های نزدیک کودکان پیش از تجربه بافاصله آن‌ها در حلقه‌های کندوکاو (شوشتری و همکاران، ۱۳۹۲: ۱۲؛ هینز، ۱۳۸۹: ۹۷)؛

- توان برقراری تناسب بین محتوای آموزشی با رشد شناختی کودک (شوشتری و همکاران، ۱۳۹۲: ۱۲)؛

- استفاده از مواد آموزشی عینی (همان)؛

- استفاده از آموزش تسلسلی متناسب با نیازهای کودک (همان)؛

- در نظر داشتن تفاوت‌ها و ارج نهادن به عقاید دانش‌آموزان (همان)؛

مرضیه ویسی و دیگران ۱۲۵

- داشتن مهارت استدلال‌ورزی (Lipmann, 1991؛ هدایتی، ۱۳۹۳: ۱۰۲؛ جهانی، ۱۳۸۵: ۴۸؛ فیشر، ۱۳۸۵)؛
- آشنایی با مهارت‌های پژوهش و روش تحقیق (Foster, 1997: 25؛ هینز، ۱۳۸۹: ۳۳؛ (Lipman et al., 1980)؛
- آشنایی با ارزش‌های هنری (مرعشی و همکاران، ۱۳۸۶: ۱۰۳؛ Harris, 1985: 37؛ (Hagaman, 1990: 43؛ Eisner, 1979: 153-155)؛
- داشتن مهارت اندیشیدن خلاق (عسکری، ۱۳۸۶؛ ذهیون، ۱۳۸۸: ۶۳؛ Torrance, 1981؛ Williams, 1970؛ تورنس، ۱۳۷۳)؛
- استفاده از روش یادگیری مبتنی بر کشف و آزمایش (Splitter and Sharp, 1995)؛
- آشنایی و به‌کارگیری مهارت‌های پرسش‌گری برای به‌تفکر واداشتن و به‌چالش‌کشیدن افکار کودکان (Splitter and Sharp, 1995: 15؛ حسینی، ۱۳۸۹: 23؛ Fisher, 2001)؛
- تشویق دانش‌آموزان برای جست‌وجوی معانی و سؤالات و تلاش برای حل آن‌ها و تقویت جرئت و رشادت (assertivness) در آنان برای درگیر شدن با سؤالات اساسی (شارپ و اسپلیتر، ۱۳۸۷: ۷-۸؛ هینز، ۱۳۸۹؛ Bottery, 1990: 246؛ محمدزاده، ۱۳۸۶)؛
- کنج‌کاوی درباره‌ی معنا و دلالت‌های هر اظهارنظر کودک (فیشر، ۱۳۸۵: ۲۹۱؛ ایروانی و همکاران، ۱۳۸۷)؛
- حضور معلم طی بحث و گفت‌وگو (هینز، ۱۳۸۹: ۱۳۳-۱۳۴)؛
- تقویت و تشویق آزاداندیشی (هینز، ۱۳۸۹: ۷۱، ۷۷؛ جهانی، ۱۳۸۵: ۴۸)؛
- اختصاص دادن زمان مناسب برای مشارکت هر دانش‌آموز (هینز، ۱۳۸۹: ۷۱، ۷۷؛ جهانی، ۱۳۸۵: ۴۸)؛
- داشتن مهارت کافی در شناخت و تشخیص روابط بین دیدگاه‌های مختلف دانش‌آموزان (هینز، ۱۳۸۹: ۷۱، ۷۷؛ جهانی، ۱۳۸۵: ۴۸)؛
- مهارت سوءتفاهم‌های احتمالی در بحث و گفت‌وگو (هینز، ۱۳۸۹: ۷۱، ۷۷؛ جهانی، ۱۳۸۵: ۴۸)؛
- انعطاف‌پذیری در بحث و تحقیق (هینز، ۱۳۸۹: ۷۱، ۷۷؛ جهانی، ۱۳۸۵: ۴۸)؛
- ارزیابی از خود (شارپ و اسپلیتر، ۱۳۸۷: مقدمه؛ موسوی، ۱۳۸۹: ۱۱۰)؛
- مرور، خلاصه‌کردن، و نتیجه‌گیری در بحث و گفت‌وگو (هینز، ۱۳۸۹: ۳۵؛ بنیاد حکمت صدرا، ۱۳۸۴: ۱۱۰-۱۱۳)؛

۱۲۶ تدوین، اعتبارسنجی، و رتبه‌بندی شاخص‌های مربی آموزش فلسفه برای کودکان

- تدریس نشاط‌بخش، داستانی، و گفت‌وگومحور (6: Bohm, 1996؛ هینز، ۱۳۸۹: ۱۴۰؛ Alexander, 2005؛ Lyle, 2007؛ Egan, 1988؛ Abbey, 2007)؛
 - فراهم‌سازی نقطه آغازین و برانگیزاننده برای اندیشیدن (Stanley and Bowkett, 2004؛ هینز، ۱۳۸۹: ۱۰۳)؛
 - توانایی قراردادن قواعد اساسی در جریان بحث‌های کلاسی (Vansieleghem, 2006: 176-178).

۳.۵ سؤال سوم تحقیق

شاخص‌های شخصیتی استخراج‌شده در این پژوهش چه میزان نزد صاحب‌نظران این حوزه اعتبار دارد؟

جدول ۲. آماره‌های توصیفی سؤالات مربوط به ویژگی شخصیتی مربی آموزش فلسفه برای کودکان

ردیف	شاخص‌های شخصیتی	میانگین	انحراف معیار	خطای معیار	عدد t	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
۱	داشتن آمادگی روحی برای تدریس	۴/۵۶۲۵	۰/۷۲۷۴۴	۰/۱۸۱۸۶	۲۵/۰۸۸	۱۵	۰/۰۰۰
۲	آزاداندیشی	۴/۵۲۹۴	۰/۶۲۴۲۶	۰/۱۵۱۴۱	۲۹/۹۱۶	۱۶	۰/۰۰۰
۳	مشتاق‌بودن در احتجاج و تحقیق	۴/۵۲۹۴	۰/۵۱۴۵۰	۰/۱۲۴۷۸	۳۶/۲۹۸	۱۶	۰/۰۰۰
۴	مهارت گوش‌دادن فعال	۴/۴۷۰۶	۰/۵۱۴۵۰	۰/۱۲۴۷۸	۳۵/۸۲۷	۱۶	۰/۰۰۰
۵	داشتن درک شناختی، عاطفی، و روانی درباره نیازهای دانش‌آموزان	۴/۴۳۷۵	۱/۰۳۰۷۸	۰/۲۵۷۶۹	۱۷/۲۲۰	۱۵	۰/۰۰۰
۶	آمادگی پذیرش و استقبال از فکر دیگران	۴/۴۱۱۸	۰/۷۹۵۲۱	۰/۱۹۲۸۷	۲۲/۸۷۵	۱۶	۰/۰۰۰
۷	احترام به دیدگاه‌ها و عقاید کودکان	۴/۴۱۱۸	۰/۷۹۵۲۱	۰/۱۹۲۸۷	۲۲/۸۷۵	۱۶	۰/۰۰۰
۸	معقول‌بودن	۴/۳۵۲۹	۰/۷۸۵۹۱	۰/۱۹۰۶۱	۲۲/۸۳۷	۱۶	۰/۰۰۰

۰/۰۰۰	۱۶	۲۰/۸۲۶	۰/۲۰۹۰۱	۰/۸۶۱۷۷	۴/۳۵۲۹	اطمینان به مفیدبودن تفکر	۹
۰/۰۰۰	۱۶	۲۵/۵۷۱	۰/۱۷۰۲۳	۰/۷۰۱۸۹	۴/۳۵۲۹	پاسخ‌گو بودن در احتجاج و تحقیق	۱۰
۰/۰۰۰	۱۵	۳۷/۰۳۴	۰/۱۱۹۶۸	۰/۴۷۸۷۱	۴/۳۱۲۵	ژرف‌نگر بودن	۱۱
۰/۰۰۰	۱۶	۲۰/۸۵۷	۰/۲۰۵۸۸	۰/۸۴۸۸۷	۴/۲۹۴۱	تمایل به رابطه‌ی تعاملی میان معلم و شاگرد	۱۲
۰/۰۰۰	۱۶	۲۰/۸۵۷	۰/۲۰۵۸۸	۰/۸۴۸۸۷	۴/۲۹۴۱	توان توقف خود در مباحثه	۱۳
۰/۰۰۰	۱۶	۲۰/۸۵۷	۰/۲۰۵۸۸	۰/۸۴۸۸۷	۴/۲۹۴۱	پرتحرک بودن در احتجاج و تحقیق	۱۴
۰/۰۰۰	۱۵	۲۹/۴۴۵	۰/۱۴۴۳۴	۰/۵۷۷۳۵	۴/۲۵۰۰	صبر و شکیبایی	۱۵
۰/۰۰۰	۱۶	۲۳/۶۶۷	۰/۱۷۶۴۷	۰/۷۲۷۶۱	۴/۱۷۶۵	انعطاف‌پذیری در اندیشه	۱۶
۰/۰۰۰	۱۶	۲۰/۲۳۷	۰/۲۰۰۵۶	۰/۸۲۶۹۴	۴/۰۵۸۸	آشنایی و درک مفاهیم اخلاقی	۱۷
۰/۰۰۰	۱۶	۲۷/۹۳۲	۰/۱۴۸۵۲	۰/۶۱۲۳۷	۴/۰۰۰۰	داشتن بیانی روان	۱۸
۰/۰۰۰	۱۶	۲۰/۶۲۹	۰/۱۸۲۵۰	۰/۷۵۲۴۵	۳/۷۶۴۷	حساسیت در برابر محیط	۱۹

اطلاعات جدول ۲ نشان می‌دهد که صاحب‌نظران داشتن آمادگی برای تدریس را مهم‌ترین ویژگی شخصیتی و حساسیت در برابر محیط را کم‌اهمیت‌ترین ویژگی شخصیتی ارزیابی کرده‌اند و این رابطه به لحاظ آماری نیز معنی‌دار شده است، زیرا سطح معنی‌داری به دست آمده کمتر از ۰/۰۵ است.

جدول ۳. بررسی وجود تفاوت معنادار بین اظهارات صاحب‌نظران در خصوص شاخص‌های شخصیتی استخراج شده

ابزار	میانگین	انحراف معیار	خطای معیار	t	سطح معناداری
شاخص‌های شخصیتی	۴/۲۵۳۹	۰/۴۳۲۱۱	۰/۱۰۴۸۰	۴۰/۵۹	۰/۰۰۰

بررسی نتایج ارائه‌شده در جدول ۳ حاکی از آن است که در خصوص مؤلفه تأثیر شاخص‌های شخصیتی در برنامه آموزش فلسفه برای کودکان تفاوت معناداری بین میانگین نمونه و میانگین فرضی جامعه در سطح معناداری ۰/۰۱ وجود دارد ($t=40/59$). نتایج حاکی از آن است که میزان اهمیت شاخص‌های شخصیتی استخراج‌شده از دیدگاه صاحب‌نظران در حد بالایی است.

۴.۵ سؤال چهارم تحقیق

شاخص‌های حرفه‌ای استخراج‌شده در این پژوهش چه میزان نزد صاحب‌نظران این حوزه اعتبار دارد؟

جدول ۴. آماره‌های توصیفی سؤالات مربوط به ویژگی حرفه‌ای مربی آموزش فلسفه برای کودکان

ردیف	شاخص‌های حرفه‌ای	میانگین	انحراف معیار	خطای معیار	عدد t	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
۱	فلسفه‌ورزی	۴/۵۰۰۰	۰/۵۱۶۴۰	۰/۱۲۹۱۰	۳۴/۸۵۷	۱۵	۰/۰۰۰
۲	داشتن نگاه یا فلسفه تربیتی	۴/۳۱۲۵	۱/۰۱۴۴۸	۰/۲۵۳۶۲	۱۷/۰۰۴	۱۵	۰/۰۰۰
۳	آشنایی با مبانی نظری در چهار حوزه بنیان‌های برنامه فلسفه برای کودکان، روان‌شناسی کودک، تعلیم و تربیت، و فلسفه	۴/۰۵۸۸	۰/۸۹۹۳۵	۰/۲۱۸۱۲	۱۸/۶۰۸	۱۶	۰/۰۰۰
۴	نویسندگی	۳/۷۶۴۷	۰/۹۰۳۴۲	۰/۲۱۹۱۱	۱۷/۱۸۲	۱۶	۰/۰۰۰
۵	استفاده از روش تدریس فعال	۳/۹۴۱۲	۰/۶۵۸۶۵	۰/۱۵۹۷۵	۲۴/۶۷۱	۱۶	۰/۰۰۰
۶	آشنایی و به‌کارگیری انواع مهارت‌های اندیشیدن از جمله تفکر خلاق، منطقی، انتقادی، و مراقبتی در فعال‌سازی تفکر کودک	۴/۲۰۰۰	۰/۹۴۱۱۲	۰/۲۴۳۰۰	۱۷/۲۸۴	۱۴	۰/۰۰۰
۷	توجه به تجربه‌های نزدیک کودکان پیش از تجربه بافاصله آنها در حلقه‌های کندوکاو	۴/۲۵۰۰	۰/۴۴۷۲۱	۰/۱۱۱۸۰	۳۸/۰۱۳	۱۵	۰/۰۰۰
۸	توان برقراری تناسب بین محتوای آموزشی با رشد شناختی کودک	۴/۱۱۷۶	۰/۷۸۱۲۱	۰/۱۸۹۴۷	۲۱/۳۳۲	۱۶	۰/۰۰۰

۰/۰۰۰	۱۵	۱۸/۲۸۲	۰/۲۰۸۵۴	۰/۸۳۴۱۷	۳/۸۱۲۵	استفاده از مواد آموزشی عینی	۹
۰/۰۰۰	۱۵	۱۶/۳۸۳	۰/۲۲۱۲۷	۰/۸۸۵۰۶	۳/۶۲۵۰	استفاده از آموزش تسلسلی	۱۰
۰/۰۰۰	۱۶	۲۶/۹۳۲	۰/۱۴۸۵۲	۰/۶۱۲۳۷	۴/۰۰۰۰	در نظر داشتن تفاوت‌ها و ارج نهادن به عقاید دانش‌آموزان	۱۱
۰/۰۰۰	۱۴	۱۷/۴۸۶	۰/۲۳۶۳۷	۴/۹۱۵	۴/۱۳۳۳	داشتن مهارت استدلال‌ورزی	۱۲
۰/۰۰۰	۱۵	۲۲/۹۵۵	۰/۱۷۹۷۰	۰/۷۱۸۸۰	۴/۱۲۵۰	آشنایی با مهارت‌های پژوهش و روش تحقیق	۱۳
۰/۰۰۰	۱۶	۱۹/۶۵۱	۰/۲۰۰۵۶	۰/۸۲۶۹۴	۳/۹۴۱۲	آشنایی با ارزش‌های هنری	۱۴
۰/۰۰۰	۱۶	۱۷/۹۷۱	۰/۲۳۸۹۴	۰/۹۸۵۱۸	۴/۲۹۴۱	داشتن مهارت اندیشیدن خلاق	۱۵
۰/۰۰۰	۱۶	۳۵/۸۵۷	۰/۱۲۳۰۴	۰/۵۰۷۳۰	۴/۴۱۱۸	استفاده از روش یادگیری مبتنی بر کشف و آزمایش	۱۶
۰/۰۰۰	۱۶	۲۵/۶۹۳	۰/۱۷۴۰۰	۰/۷۱۷۴۳	۴/۴۷۰۶	آشنایی و به‌کارگیری مهارت‌های پرسش‌گری برای به‌فکر و اداه شدن و به‌چالش کشیدن افکار کودکان	۱۷
۰/۰۰۰	۱۶	۳۷/۴۳۵	۰/۱۱۹۴۷	۰/۴۹۲۵۹	۴/۳۵۲۹	تشویق دانش‌آموزان برای جست‌وجوی معانی و سؤالات و تلاش برای حل آن‌ها و تقویت جرئت و رشادت در آنان برای درگیر شدن با سؤالات اساسی	۱۸
۰/۰۰۰	۱۶	۳۱/۶۰۰	۰/۱۴۷۰۶	۰/۶۰۶۳۴	۴/۶۴۷۱	کنج‌کاوی درباره معنا و دلالت‌های هر اظهار نظر کودک	۱۹
۰/۰۰۰	۱۶	۲۳/۳۲۴	۰/۱۷۱۵۰	۰/۷۰۷۱۱	۴/۰۰۰۰	حضور طی بحث و گفت‌وگو	۲۰
۰/۰۰۰	۱۶	۲۱/۰۰۵	۰/۲۰۱۶۴	۰/۸۳۱۳۷	۴/۲۳۵۳	تقویت و تشویق آزاداندیشی	۲۱
۰/۰۰۰	۱۶	۳۱/۶۰۰	۰/۱۴۷۰۶	۰/۶۰۶۳۴	۴/۶۴۷۱	اختصاص دادن زمان مناسب برای مشارکت هر دانش‌آموز	۲۲
۰/۰۰۰	۱۵	۲۳/۸۹۴	۰/۱۷۰۰۲	۰/۶۸۰۰۷	۴/۰۶۲۵	داشتن مهارت کافی در شناخت و تشخیص روابط بین دیدگاه‌های مختلف دانش‌آموزان	۲۳
۰/۰۰۰	۱۶	۲۹/۴۱۷	۰/۱۴۹۹۷	۰/۶۱۸۳۵	۴/۴۱۱۸	مهار سوء تفاهم‌های احتمالی در بحث و گفت‌وگو	۲۴

۱۳۰ تدوین، اعتبارسنجی، و رتبه‌بندی شاخص‌های مربی آموزش فلسفه برای کودکان

۰/۰۰۰	۱۶	۲۱/۲۸۷	۰/۱۹۶۲۰	۰/۸۰۸۹۶	۴/۱۷۶۵	انعطاف‌پذیری در احتجاج و تحقیق	۲۵
۰/۰۰۰	۱۶	۲۷/۰۷۸	۰/۱۵۴۲۴	۰/۶۳۵۹۳	۴/۱۷۶۵	ارزیابی از خود	۲۶
۰/۰۰۰	۱۶	۲۵/۶۹۳	۰/۱۷۴۰۰	۰/۷۱۷۴۳	۴/۴۷۰۶	مرور، خلاصه‌کردن، و نتیجه‌گیری در بحث و گفت‌وگو	۲۷
۰/۰۰۰	۱۶	۲۲/۸۳۷	۰/۱۹۰۶۱	۰/۷۸۵۹۱	۴/۳۵۲۹	تدریس نشاط‌بخش، داستانی، و گفت‌وگو محور	۲۸
۰/۰۰۰	۱۶	۲۶/۹۳۲	۰/۱۴۸۵۲	۰/۶۱۲۳۷	۴/۰۰۰۰	فراهم‌سازی نقطه آغازین و برانگیزاننده برای اندیشیدن	۲۹
۰/۰۰۰	۱۴	۲۳/۱۲۹	۰/۱۹۰۲۴	۰/۷۳۶۷۹	۴/۰۰۰۰	توانایی قراردادن قواعد اساسی در جریان بحث‌های کلاسی	۳۰

اطلاعات جدول ۴ نشان می‌دهد که صاحب‌نظران اختصاص دادن زمان مناسب برای مشارکت هر دانش‌آموز را مهم‌ترین ویژگی حرفه‌ای و نویسندگی را کم‌اهمیت‌ترین ویژگی حرفه‌ای ارزیابی کرده‌اند و این رابطه به لحاظ آماری نیز معنی‌دار شده است، زیرا سطح معنی‌داری به دست آمده کم‌تر از ۰/۰۵ است.

جدول ۵. بررسی وجود تفاوت معنادار بین اظهارات صاحب‌نظران در خصوص شاخص‌های حرفه‌ای استخراج شده

ابزار	میانگین	انحراف معیار	خطای معیار	t	سطح معناداری
شاخص‌های حرفه‌ای	۴/۰۵۳۱	۰/۴۲۶۵۷	۰/۱۰۳۴۶	۳۹/۱۷	۰/۰۰۰

بررسی نتایج ارائه‌شده در جدول ۵ حاکی از آن است که در خصوص مؤلفه تأثیر شاخص‌های حرفه‌ای در برنامه آموزش فلسفه برای کودکان تفاوت معناداری بین میانگین نمونه و میانگین فرضی جامعه در سطح معناداری ۰/۰۱ وجود دارد ($t=۳۹/۱۷$). نتایج حاکی از آن است که میزان اهمیت شاخص‌های حرفه‌ای استخراج شده از دیدگاه صاحب‌نظران در حد بالایی است.

۵.۵ سؤال پنجم تحقیق

اولویت‌بندی شاخص‌های شخصیتی استخراج شده از نظر صاحب‌نظران چگونه است؟

جدول ۶. نتایج آزمون فریدمن درباره رتبه‌بندی ویژگی‌های شخصیتی مربیان آموزش فلسفه برای کودکان

میانگین رتبه	شاخص‌های شخصیتی
۱۲/۲۹	داشتن آمادگی روحی برای تدریس
۱۱/۶۸	آزاداندیشی
۱۱/۳۲	مشتاقت بودن در احتجاج و تحقیق
۱۱/۳۲	مهارت گوش دادن فعال
۱۱/۰۴	داشتن درک شناختی، عاطفی، و روانی درباره نیازهای دانش‌آموزان
۱۰/۹۳	آمادگی پذیرش و استقبال از فکر دیگران
۱۰/۷۱	احترام به دیدگاه‌ها و عقاید کودکان
۱۰/۶۱	معقول بودن
۱۰/۵۷	اطمینان به مفید بودن تفکر
۱۰/۱۴	پاسخ‌گو بودن در احتجاج و تحقیق
۱۰/۰۷	ژرف‌نگر بودن
۹/۷۵	تمایل به برقراری رابطه تعاملی میان معلم و شاگرد
۹/۷۱	توان توقف خود در مباحثه
۹/۲۱	پرتحرک بودن در احتجاج و تحقیق
۹/۲۱	صبر و شکیبایی
۹/۱۴	انعطاف‌پذیری در اندیشه
۸/۶۴	آشنایی و درک مفاهیم اخلاقی
۷/۲۵	داشتن بیانی روان
۶/۳۹	حساسیت در برابر محیط
Value=28.17 df=18 sig=0/049	نتیجه آماری

نتایج آزمون فریدمن حاکی از آن است که از بین ویژگی‌های شخصیتی داشتن آمادگی روحی برای تدریس مهم‌ترین عامل و حساسیت در برابر محیط نیز کم‌اهمیت‌ترین عامل بوده است و این رابطه به لحاظ آماری نیز تأیید شده است، زیرا سطح معنی‌داری به دست آمده ۰/۰۴۹ کم‌تر از ۰/۰۵ بوده است.

۶.۵ سؤال ششم تحقیق

اولویت‌بندی شاخص‌های حرفه‌ای استخراج شده از نظر صاحب‌نظران چگونه است؟

جدول ۷. نتایج آزمون فریدمن درباره ویژگی‌های حرفه‌ای مربیان آموزش فلسفه برای کودکان

رتبه میانگین	شاخص‌های حرفه‌ای
۱۹/۱۳	اختصاص دادن زمان مناسب برای مشارکت هر دانش آموز
۱۹/۰۴	کنج‌کاوی درباره معنا و دلالت‌های هر اظهارنظر کودک
۱۸/۵۸	فلسفه‌ورزی
۱۷/۳۸	آشنایی و به‌کارگیری مهارت‌های پرسش‌گری برای به‌تفکر واداشتن و به‌چالش کشیدن افکار کودکان
۱۷/۲۵	مرور، خلاصه‌کردن، و نتیجه‌گیری در بحث و گفت‌وگو
۱۷/۲۵	استفاده از روش یادگیری مبتنی بر کشف و آزمایش
۱۷/۲۱	مهار سوءتفاهم‌های احتمالی در بحث و گفت‌وگو
۱۶/۲۵	توانایی قراردادن قواعد اساسی در جریان بحث‌های کلاسی
۱۶/۱۳	تشویق دانش‌آموزان برای جست‌وجوی معانی و سؤالات و تلاش برای حل آن‌ها و تقویت جرئت و رشادت در آنان برای درگیر شدن با سؤالات اساسی
۱۵/۵۸	تدریس نشاط‌بخش، داستانی، و گفت‌وگومحور
۱۵/۵۴	داشتن دیدگاه یا فلسفه تربیتی
۱۵/۳۳	داشتن مهارت اندیشیدن خلاق
۱۵/۲۹	توجه به تجربه‌های نزدیک کودکان پیش از تجربه بافاصله آن‌ها در حلقه‌های کندوکاو
۱۴/۲۱	تقویت و تشویق آزاداندیشی
۱۳/۲۵	آشنایی و به‌کارگیری انواع مهارت‌های اندیشیدن از جمله تفکر خلاق، منطقی، انتقادی، و مراقبتی در فعال‌سازی تفکر کودک
۱۳/۱۳	انعطاف‌پذیری در احتجاج و تحقیق
۱۱/۰۸	ارزیابی از خود
۱۲/۹۲	داشتن مهارت استدلال‌ورزی
۱۱/۹۲	آشنایی با مهارت‌های پژوهش و روش تحقیق
۱۲/۸۸	توان برقراری تناسب بین محتوای آموزشی با رشد شناختی کودک
۱۱/۸۸	داشتن مهارت کافی در شناخت و تشخیص روابط بین دیدگاه‌های مختلف دانش‌آموزان
۱۲/۶۳	آشنایی با مبانی نظری در چهار حوزه بنیان‌های برنامه فلسفه برای کودکان، روان‌شناسی کودک، تعلیم و تربیت، و فلسفه
۱۸/۸۸	در نظر داشتن تفاوت‌ها و ارج نهادن به عقاید دانش‌آموزان
۱۴/۹۲	حضور طی بحث و گفت‌وگو
۱۳/۷۹	فراهم‌سازی نقطه آغازین و برانگیزاننده برای اندیشیدن
۱۷/۶۳	استفاده از روش تدریس فعال
۱۳/۶۷	آشنایی با ارزش‌های هنری
۱۶/۷۱	استفاده از مواد آموزشی عینی
۱۵/۷۵	نویسندگی
۱۵/۸۳	استفاده از آموزش تسلسلی
Value=36.72	df=29 sig=0/015
نتیجه آماری	

نتایج آزمون فریدمن حاکی از آن است که از بین ویژگی‌های حرفه‌ای اختصاص‌دادن زمان مناسب برای مشارکت هر دانش‌آموز مهم‌ترین عامل و ارزیابی از خود نیز کم‌اهمیت‌ترین عامل بوده است و این رابطه به‌لحاظ آماری نیز تأیید شده است، زیرا سطح معنی‌داری به‌دست‌آمده ۰/۰۱۵ کم‌تر از ۰/۰۵ بوده است.

جدول ۸. آزمون فریدمن درباره رتبه‌بندی ویژگی‌های مربی آموزش فلسفه برای کودکان

میانگین رتبه	
۱/۷۴	ویژگی‌های شخصیتی
۱/۲۶	ویژگی‌های حرفه‌ای
Value=4.01 df=1 sig=0/047	نتیجه آماری

نتایج آزمون فریدمن حاکی از آن است که ویژگی‌های شخصیتی در اولویت قرار دارد و ویژگی‌های حرفه‌ای بعد از آن قرار می‌گیرد و این رابطه به‌لحاظ آماری نیز تأیید شده است، زیرا سطح معنی‌داری به‌دست‌آمده ۰/۰۴۷ کم‌تر از ۰/۰۵ بوده است.

۶. نتیجه‌گیری

یافته‌های تحقیق حاضر در بخش مطالعه نظری شامل ۴۹ شاخص برای مربی آموزش فلسفه برای کودکان است که ۱۹ شاخص آن در بعد شخصیتی و ۳۰ شاخص دیگر در بعد حرفه‌ای است. یافته‌های بخش میدانی تحقیق حاکی از آن است که میزان اهمیت شاخص‌های شخصیتی و حرفه‌ای از دیدگاه صاحب‌نظران در حد بالایی است. صاحب‌نظران «داشتن آمادگی روحی برای تدریس» را مهم‌ترین شاخص و «حساس‌بودن در برابر محیط» را کم‌اهمیت‌ترین شاخص ویژگی شخصیتی ارزیابی کرده‌اند. هم‌چنین آنان «اختصاص‌دادن زمان مناسب برای مشارکت هر دانش‌آموز» را مهم‌ترین شاخص و «ارزیابی از خود» را کم‌اهمیت‌ترین شاخص ویژگی حرفه‌ای ارزیابی کرده‌اند. از دیدگاه صاحب‌نظران، از لحاظ اهمیت، ویژگی‌های شخصیتی در مقایسه با ویژگی‌های حرفه‌ای در اولویت قرار دارند.

در جمع‌بندی یافته‌های مطالعات و تحقیقات پیشین و مقایسه آن‌ها با یافته‌های تحقیق حاضر می‌توان گفت که به‌طور عمده چهار زمینه توجه به شاگردان، اهمیت ارتباط با همکاران و مدرسه، تعمیق دانش، نگرش، و مهارت‌های خود مربی، و آماده‌کردن محتوای مناسب محور ویژگی‌های مربی آموزش فلسفه برای کودکان محسوب می‌شوند. این چهار

۱۳۴ تدوین، اعتبارسنجی، و رتبه‌بندی شاخص‌های مربی آموزش فلسفه برای کودکان

زمینه به‌نحو مستقیم و غیرمستقیم در متن شاخص‌های شخصیتی و حرفه‌ای در تحقیق حاضر بررسی شده‌اند.

پی‌نوشت‌ها

۱. این مقاله از پایان‌نامه کارشناسی ارشد در گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه شاهد استخراج شده است.
۲. معلم باید موقعیت‌های در حال وقوع را در موقع عمل حدس بزند و با توجه به نتایج مورد نظرش، که نشئت گرفته از اهداف اوست، به آن‌ها پاسخ مناسب بدهد. در واقع، اهداف و مقاصد از یک سو و موقعیت‌های پیش‌بینی‌ناپذیر در کلاس درس از سوی دیگر معلم را نیازمند عقلانیت می‌کند (باقری و ایروانی، ۱۳۸۰: ۱۲۷-۱۲۸).
۳. فلسفه‌ورزی سلاحي است که روزمرگی و نگاه ایستا به عمل تربیت و رخ‌دادها درباره آن را از معلمان و مربیان دور می‌کند و شگفت‌زدگی و تحیر برای‌شان به‌ارمغان می‌آورد؛ عاملی که آن‌ها را به تأمل بیش‌تر در واقعیت پویا و پیچیده تربیت فرامی‌خواند (باقری، ۱۳۸۶).

کتاب‌نامه

- اسمیت، فیلیپ (۱۳۸۲). *ذهنیت فلسفی در مدیریت آموزشی*، ترجمه محمدرضا بهرنگی، تهران: کمال تربیت. ایروانی، شهین (۱۳۸۸). *نظریه و عمل در تربیت*، تهران: علمی فرهنگی.
- ایروانی، شهین، محمدرضا شرفی، و مراد یاری دهنوی (۱۳۸۷). «چرا معلمان به آموختن فلسفه تعلیم و تربیت نیاز دارند؟»، *فصل‌نامه تعلیم و تربیت*، س ۹۳.
- باقری، خسرو (۱۳۸۶). *دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت*، تهران: علم.
- باقری، خسرو (۱۳۸۲ الف). *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*، تهران: مدرسه.
- باقری، خسرو (۱۳۸۲ ب). *هویت علم دینی*، تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- باقری، خسرو و شهین ایروانی (۱۳۸۰). «جایگاه نظریه‌های تربیتی در عمل معلم»، *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران*، س ۳۱، ش ۲.
- بنیاد حکمت ملاصدرا (۱۳۸۴). «ارزیابی کلاس‌های پژوهش جمعی»، *خردنامه صدرا (ویژه‌نامه فلسفه برای کودکان)*، س ۱، ش ۱.
- پناهی، زهرا و محسن نورعلی (۱۳۹۰). «ارتباط اجتماع پژوهشی در برنامه فلسفه برای کودکان با روش‌های تدریس فعال و مشارکتی»، *مجله تفکر و کودک*، س ۲، ش ۲.
- تورنس، پل (۱۳۷۳). *استعدادها و مهارت‌های اخلاقی و راه‌های آزمون و پرورش آن*، ترجمه حسن قاسم‌زاده، تهران: دنیای نو.

جهانی، جعفر (۱۳۸۵). «بررسی تحلیلی و مقایسه‌ای تأثیر رویکردهای مختلف آموزش خلاقیت بر پرورش روحیه پژوهش‌گری کودکان و نوجوانان»، *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، دوره بیست و پنجم.

حیدری، محمدحسین، محمدجعفر پاک‌سرشت، و مسعود صفایی‌مقدم (۱۳۸۴). «آموزش و پرورش آینده‌نگر»، *نشریه علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، دوره سوم، س ۱۲، ش ۴. ذهبیون، لایلا و غلام‌رضا احمدی (۱۳۸۸). «تفکر خلاق و رابطه آن با موفقیت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان»، *دانش و پژوهش در علوم تربیتی - برنامه‌ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی خوراسگان (اصفهان)*، ش ۲۱.

راسل، برتراند (۱۳۸۲). *عرفان و منطق*، ترجمه نجف دریابندری، تهران: ناهید.

راصد، سعید (۱۳۸۵). «آموزش مستقیم یا یادگیری فعال»، *رشد تکنولوژی آموزشی*، س ۴، ش ۵. شارپ، آن مارگارت و لورنس جوزف اسپلیتر (۱۳۸۷). *بیمارستان عروسک‌ها هم‌راه با راهنمای معلم «با دنیای من آشنا شوید»*، ترجمه فاطمه رنجبران، تهران: شهرتاش.

شریعتمداری، علی (۱۳۸۰). *اصول تعلیم و تربیت*، تهران: دانشگاه تهران.

شریعتمداری، علی (۱۳۸۳). *روشن‌فکر کیست؟*، دماوند: دانشگاه آزاد اسلامی.

شعبانی، حسن (۱۳۸۲). *روش تدریس پیش‌رفته آموزش مهارت‌ها و راه‌بردهای تفکر*، تهران: سمت.

شمشیری، بابک (۱۳۸۶). «تبیین عناصر بنیادی پرورش تفکر»، *اندیشه‌های نوین تربیتی*، دوره سوم، ش ۳ و ۴. شوشتری، اکرم، مسعود صفایی‌مقدم، و منصور مرعشی (۱۳۹۲). «مطالعه تطبیقی آرای تربیتی ژان پیاژه و متیو لیپمن با تأکید بر برنامه آموزش فلسفه برای کودکان»، *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، س ۱، ش ۳. صفایی‌مقدم، مسعود (۱۳۷۷). «برنامه آموزش فلسفه به کودکان»، *فصل‌نامه علوم انسانی دانشگاه الزهراء (س)*، س ۸، ش ۲۶ و ۲۷.

عسکری، محمد (۱۳۸۶). «تأثیر روش‌های آموزش خلاقیت بر میزان خلاقیت دانش‌آموزان دختر پایه چهارم ابتدایی»، *پژوهش‌های روان‌شناختی*، دوره دهم، ش ۳ و ۴.

فضلی‌خانی، سعید (۱۳۸۲). *راهنمایی عملی روش‌های مشارکتی و فعال در فرایند تدریس*، تهران: آزمون نوین.

فیشر، رابرت (۱۳۸۵). *آموزش و تفکر*، ترجمه فروغ کیانزاده، اهواز: رسش.

قائدی، یحیی (۱۳۸۸). «برنامه آموزش فلسفه به کودکان در دوره راه‌نمایی و متوسطه»، *مجله فرهنگ*، دوره بیست و دوم، ش ۱.

محمدزاده، رضا (۱۳۸۶). «آموزش فلسفه به کودکان»، *ویژه‌نامه فلسفه و کودکان*، ش ۱.

مرعشی، سعیدمنصور و همکاران (۱۳۸۶). «بررسی تأثیر روش اجتماع پژوهشی بر پرورش مهارت‌های استدلال در دانش‌آموزان دختر پایه سوم راه‌نمایی»، *فصل‌نامه مطالعات برنامه درسی*، س ۲، ش ۷.

موسوی، فاطمه سادات (۱۳۸۹). «بررسی چالش‌ها و فرصت‌های آموزش فلسفه به کودکان و ارائه الگویی مطلوب برای آموزش و پرورش ایران»، *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*، تهران: دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

- ناجی، سعید (۱۳۸۷). *کنادوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان*، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- ناجی، سعید و سمیه خطیبی مقدم (۱۳۸۹). «آموزش تفکر به کودکان راهی برای دستیابی به صلح جهانی»، *دوفصل‌نامه تفکر و کودک*، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ش ۲.
- هدایتی، مهنوش (۱۳۹۳). «مطالعه تطبیقی دوره‌های تربیت مربی برنامه فلسفه برای کودکان در ایران و کشورهای پیش‌رو و ارائه الگوی مناسب برای ایران»، *دوفصل‌نامه تفکر و کودک*، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، س ۵، ش ۱.
- هینز، جوانا، دیوید کندی، و دیوید وایت (۱۳۸۹). *فلسوفان کوچک*، ترجمه یحیی قائدی، تهران: آبیژ.
- یاری دهنوی، مراد (۱۳۹۲). «زیست‌نگاری و روایت فهم معلمان از نقش فلسفه تربیت در تحول عملکرد آنان»، *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، س ۳، ش ۲.

- Abbey, N. (2007). 'Developing 21st Century Teaching and Learning: Dialogic Literacy', Available At: <[Http:// www.Newhorizons.Org/Strategies/Literacy/Abbey.Htm](http://www.Newhorizons.Org/Strategies/Literacy/Abbey.Htm)>.
- Alexander, R. J. (2005). *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*, New York: Dialogos.
- Bohm, D. (1996). *On Dialogue*, Lee Nichol (ed.), London: Routledge.
- Bonnets, M. (1995). 'Teaching Thinking and the Sanctity of Content', *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 29, No. 3.
- Bottery, M. (1990). *The Morality Of The School: The Theory and Practice of Values in Education*, London: Cassell Educational Limited.
- Carr, David (1992). 'Practice Enquiry, Values and Problems of Educational Theory', *Oxford Review of Education*, Vol. 18, No. 3.
- Carr, David (1995). 'Is Understanding the Professional Knowledge of Teachers A Theory-practice Problem?', *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 29, No. 3.
- Cinisomo, S. L. et al. (2009). 'A Qualitative Study of Early Childhood Educators Beliefs about Key Preschool Classroom Experiences', *Early Childhood Research and Practice*, Vol. 11, No. 1.
- Dolimpo, L. (2016). 'Philosophy for Children Meets the Art of Living: A Holistic Approach to an Education for Life', *Philosophical Inquiry in Education*, Vol. 23, No. 2.
- Egan, K. (1988). *Teaching as Storytelling: An Alternative Approach To Teaching and the Curriculum*, London: University Of Western Ontario.
- Eisner, Elliot W. (1979). *The Educational Imagination*, U.S.A.: Mcmillan Publisher Co. Inc.
- Elyas, I. (2001). 'Rational Education', trans. A. Zarrabi, *Journal of Knowledge*, No. 44.
- Evans, Clyde (1978). *The Feasibility of Moral Education*, in: M. Lipman and A. M. Sharp (eds.), *Growing Up With Philosophy*, Philadelphia: Temple University Press.
- Fisher, Robert (2001). *Value for Thinking*, Oxford: Nash Pollock.
- Foster, P. (1997). 'Classifying Approaches To and Philosophies of Elementary Thinking', *The Journal of Philosophy for Children*, Vol. 12, No. 2.

- Hagaman, S. (1990). 'Feminism Inquiry in Art History, Art Criticism and Aesthetics: An Overview for Art Education', *Studies in Art Education*, Vol. 32, No. 1.
- Harris, Ilene B. (1985). 'An Explanation of the Role of Theories', *Journal of Curriculum and Supervision*, Vol. 1, No. 1.
- Korthagen, F. A. J. (2004). 'In Search of The Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education', *Teaching and Teacher Education*, Vol. 20, No. 1.
- Lipman, M. (1997). 'Philosophical Discussion Plans and Exercises', *Critical and Creative Thinking*, Vol. 5, No. 1.
- Lipman, M., A. M. Sharp, and F.S. Oscanyan (1980). *Philosophical Inquiry: Instructional Manual to Accompany Harry*, Montclair, N.J.: IAPC.
- Lipman, Matthew (1980). *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, Matthew (1991). *Thinking in Education*, Cambridge, Massachusetts: Cambridge University Press
- Lyle, S. (2007). 'Talking To Learn: The Voices of Children Aged 9-11, Engaged in Role Play', *Language and Education*, Vol. 16, No. 4.
- Morrison, G. S. (2014). *Early Childhood Education Today*, US: Pearson Education.
- Murehouse, R. (1993). 'Philosophy for Children, Curriculum and Practice', *In Thinking*, Vol. 1, No. 3.
- Orlando, M. (ed.) (2013). *Nine Characteristics of Great Teacher, Faculty Focus, Higher Teaching Strategies*, Magna Publication.
- Pinney, R. (1983). *Creative Listening*, London: A to Z Printers and Publishers.
- Splitter, L. J. and Ann Margaret Sharp (1995). *Teaching for Better Thinking: the Classroom Community of Enquiry*, Melbourne: Acer.
- Stanley, S. and S. Bowkett (2004). *But Why? Developing Philosophical Thinking in the Classroom*, Stafford: Network Educational Press.
- Sternberg, R. and T. Lubart (1999). 'The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms', in R. Sternberg (ed.), *Handbook of Creativity*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Thwaites, H. (2005). 'Can Philosophy for Children Improve Teaching and Learning within a Trainment Target 2 of the Religious Education?', *Education*, Vol. 33, No. 3.
- Torrance, E. P. (1981). 'Creative Teaching Makes a Difference', in J. C. Gowan Khatana and E. P. Torrance (eds.), *Creativity: Its Educational Implications*, Dubuque, IN: Kendall Hunts.
- Trageon, W. (2009). *The Place of Philosophy in Preparing Teachers to Teach Pre-college Philosophy*, APA, New York: Josep S College.
- Vansieleghem, Nancy (2006). 'Listening To Dialogue', *Studies in Philosophy and Education*, Vol. 25, No. 1.
- Wiemer, M. (2011). *Four Characteristics of Successful Teachers, Faculty Focus, Higher Teaching Strategies*, Magna Publication.
- Wilks, S. (2004). *Background to Thinking Curricula: Theories Concerning Thought and Language*, Designing a Thinking Curriculum, Melbourne: Australian Academy of the Arts.