

شناسایی الزامات طراحی برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان از دیدگاه معلمان دوره ابتدایی شهرستان بناب در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۶

یلدا سالمی*

محمدعلی مجلل چوبقلو**، سیدعبداله حجتی***

چکیده

هدف اصلی تحقیق حاضر شناسایی الزامات طراحی برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه به کودکان از دیدگاه معلمان دوره ابتدایی شهرستان بناب در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۶ می‌باشد. روش تحقیق استفاده شده توصیفی-اکتشافی است. جامعه‌ی آماری شامل کلیه‌ی معلمان ابتدایی آموزش و پرورش شهرستان بناب به تعداد ۴۸۹ نفر در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۶ می‌باشد، که حجم نمونه‌ی آماری نیز بر اساس فرمول کوکران ۲۱۵ نفر از طریق نمونه‌گیری تصادفی-طبقه‌ای بدست آمده است. ابزار جمع‌آوری اطلاعات پرسش‌نامه‌ی محقق‌ساخته می‌باشد که پس از تأیید روایی و پایایی آن (صوری) در اختیار نمونه‌ی آماری قرار گرفت. برای تجزیه و تحلیل داده‌های آماری از روش‌های آماری توصیفی و استنباطی استفاده شده است. برای شناسایی الزامات طراحی برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه به دانش‌آموزان مقطع ابتدایی از تحلیل عاملی اکتشافی و جهت اولویت‌بندی الزامات طراحی برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه به دانش‌آموزان از آزمون فریدمن با نرم‌افزار SPSS ۱۸ استفاده گردید. نتایج آزمون فریدمن نشان داد که از میان الزامات نه‌گانه‌ی مؤثر برای طراحی برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه به کودکان عامل توجه

* دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تبریز،
Yalda.salemi1370@yahoo.com

** استادیار گروه برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد بناب (نویسنده مسئول)،
Mojallal.2006@yahoo.com

*** استادیار گروه برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد بناب،
hojjatibonabi@gmail.com
تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۵/۲۴، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۸/۲۱

به نیازهای دانش‌آموزان با میانگین رتبه‌ی ۴/۶۲ بیشترین و عامل کاهش تمرکزگرایبی در برنامه‌ی درسی با میانگین رتبه‌ی ۳/۹۱ کمترین تأثیر را در طراحی برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه به دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهرستان بناب دارد.

کلیدواژه‌ها: الزامات طراحی، برنامه‌ی درسی، آموزش فلسفه به کودکان، دانش‌آموزان مقطع ابتدایی، شهرستان بناب.

۱. مقدمه

آموزش فلسفه به کودکان با رویکردی پژوهش‌محور و با اهداف پرورش تعقل، خلاقیت، پرورش تکاملی، مفهوم‌یابی از تجربه و پرورش درک اخلاقی بنیان‌گذاری شده است (جعفری، صمدی و قاضی، ۱۳۹۴: ۴۳). کودکان باید یاد بگیرند که با دلیل حرف بزنند و با دلیل بپذیرند. این برنامه نظام‌مند و تدریجی است که بیشتر برای کار بر روی کودکان ۴ تا ۱۸ ساله طراحی شده است (فرمهبینی‌فراهانی، میرزامحمدی و خارستانی، ۱۳۸۷: ۴۶) و شاگردان را به تفکر واداشته و به آن‌ها کمک می‌کند تا از حالت عادی به حالت اندیشمندانه، از بی‌تفاوتی به اندیشه‌ورزی و از تفکر معمولی به تفکر انتقادی حرکت کنند (حاتمی، کریمی و نوری، ۱۳۸۹: ۴). بنابراین در کلاس باید نگرش فلسفی ایجاد شود. آموزگار باید کودکان را شگفت‌زده کند، شگفتی و حیرت آغاز فلسفه‌ورزی است (فرمهبینی‌فراهانی و همکاران، ۱۳۸۷: ۴۷). برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه به کودکان سعی دارد تمام عناصر یک برنامه‌ی درسی، از قبیل: هدف، محتوا، نقش معلم و شاگرد، روش تدریس، طراحی، اصول و سازماندهی یک برنامه‌ی درسی را مد نظر قرار دهد (سجادیان‌جاغرق، قاضی و امیری، ۱۳۹۴: ۶۹) و از راه ارائه‌ی مفاهیم اساسی فلسفی در قالب سناریوها و داستان‌های دارای مضامین فلسفی، به تربیت تفکر انتقادی، نقاد، خلاق و کنجکاو و کاوشگر بپردازد (جهانی، ۱۳۸۶: ۴۰). نظام تعلیم و تربیت هر کشور به عنوان نهادی سازمان‌یافته با ارائه‌ی برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان پارادایمی جدید را در عرصه‌ی تعلیم و تربیت مطرح نموده است (مرعشی، صفایی‌مقدم و خزانی، ۱۳۸۹: ۸۴). بدین‌گونه که با پرورش تفکر و استدلال موجب افزایش استانداردهای تعلیم و تربیت شده است (باباپور و اجاری، میرشفیعی، ثابت‌دیوشلی و خوارزمی‌رحمت‌اله‌آبادی، ۱۳۹۵: ۲). این برنامه با تعبیر ریشه‌ای در آموزش و پرورش و با تأکید بر رویکرد نقش معلم در فعال‌سازی تفکر کودک و محور قرار دادن کودک بر یادگیری از طریق کشف و آزمایش و ساختار علم تأکید می‌کند (هدایتی،

قائدی، شفیع‌آبادی و یونسی، ۱۳۸۸: ۱۳۶) و از این طریق زیربنای رشد و پرورش تفکر را فراهم می‌آورد (سجادیه، ۱۳۹۲: ۴۰). عدم وجود برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان به صورت رسمی، آموزش مهارت‌های تفکر فلسفی، حتی قبل از ورود به دبستان را با مشکل مواجه می‌کند (مرعشی و همکاران، ۱۳۸۹: ۸۴). کودکان هنگام اشتغال به تحصیل برای اندیشیدن و با هم اندیشیدن و به صورت گروهی کار کردن نیاز دارند از آموزش فلسفه به کودکان برای ادامه‌ی یادگیری بهره‌مند گردند (طباطبایی و موسوی، ۱۳۹۰: ۷۴). در واقع آموزش روش فکرکردن کلی‌ترین و عمومی‌ترین هدف این برنامه‌ی درسی است (سجادیان جاغرق و همکاران، ۱۳۹۴: ۶۹). از این‌رو در سال‌های اخیر، علاقه به تقویت مهارت‌های تفکر و بالابردن سطح یاددهی، یادگیری و باسوادی در نظام آموزش و پرورش جهان به طور فزاینده‌ای رواج یافته است و به دنبال آن از دهه‌ی ۱۹۷۰ نهضت‌های تربیتی متعددی، از جمله آموزش تفکر خلاق، آموزش تفکر نقاد، برنامه‌ی درسی فکورانه، آموزش مهارت‌های حل مسئله و برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان گسترش یافتند (نادری، تجلی‌نیا، شریعتمداری و سیف‌نراقی، ۱۳۹۱: ۹۲). ایجاد دگرگونی در عرصه‌ی تعلیم و تربیت، تغییر در نحوه‌ی تفکر و نگرش فلسفی دانش‌آموزان ضروری می‌باشد. بنابراین ناتوانی نظام آموزشی سنتی در تربیت انسان‌های مبدع و مخترع که قابلیت مواجهه با مسائل و مشکلات دنیای مدرن را داشته باشند، باعث شد تا علاقه به برنامه‌های درسی که بتواند دانش‌آموزانی متفکر، نقاد و خلاق پرورش دهد، افزایش یابد. یکی از این برنامه‌ها، برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان می‌باشد (اکبری و مسعودی، ۱۳۹۳: ۱۱۸). نظام آموزشی در پی پرورش انسان‌های اندیشمند، متفکر و فیلسوف است. برای تحقق چنین هدفی باید برنامه‌هایی را برای آموزش تفکر برای کودکان طراحی نمود. امروزه با توجه به اینکه علاقه به فلسفه در کودکان کشورهای گوناگون رو به افزایش است، از این‌رو لازم است کار فلسفی با کودکان در مقاطع ابتدایی و پیش‌دبستانی مورد توجه ویژه قرار گیرد. کنجکاوی کودکان درباره‌ی مسائل گوناگون و بیان ایده‌ها و افکارشان که برخاسته از زندگی شخصی آن‌ها است، نیازمند محیطی است تا زمینه‌ساز رشد و بالندگی آن‌ها شود. آنان باید یاد بگیرند تا چگونه خوب گوش کنند، بیندیشند، سخن بگویند و کاوشگری کنند (عسگری، دیناروند و ترکاشوند، ۱۳۹۴: ۲۷). آموزش فلسفه به کودکان، هوش کودکان را بالا می‌برد و توانایی آن‌ها را در مورد مسائل اخلاقی پرورش می‌دهد، آن‌ها را به تفکر وادار می‌دارد و آن‌ها را نسبت به مسائل اطراف‌شان دقیق‌تر می‌کند (رشتچی و کیوانفر، ۱۳۸۸: ۴۰). در دهه‌ی اخیر

به فلسفه به منزله‌ی روشنی برای پرورش تفکر توجه شده است. آموزش فلسفه به کودکان ابزار عقلی، اجتماعی و عاطفی را در اختیار کودکان قرار می‌دهد که برای تفکر خردمندانه و مستدل آن‌ها لازم است و به وسیله‌ی کاوشگری جمعی در کلاس، آن‌ها را ترغیب می‌کند تا با تعهد و شجاعت آن‌گونه که خود می‌خواهند رفتار کنند (طباطبایی و موسوی، ۱۳۹۰: ۷۵). بهترین سن برای ایجاد این ویژگی‌ها در انسان، دوران کودکی است و بی‌گمان کسی که از دوران کودکی، نقاد و نقدپذیر بار نیامده باشد، نمی‌توان این روحیه را به هنگام بزرگسالی در وی پدید آورد (شریفی اسدی، ۱۳۸۷: ۱۰۲). بنابراین با توجه به مباحث فوق، ضرورت دارد نظام تعلیم و تربیت ایران با فراهم آوردن زمینه‌ها و بسترهای لازم و شناسایی و اولویت‌بندی الزامات مربوط به رشد و توسعه‌ی آموزش فلسفه به کودکان اقدام فرماید که در این زمینه بررسی و شناسایی چنین الزاماتی از ضرورت بالایی برای نظام آموزش و پرورش برخوردار است.

۲. هدف و سؤالات پژوهش

هدف کلی پژوهش شناسایی الزامات طراحی برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه به کودکان از دیدگاه معلمان دوره ابتدایی شهرستان بناب در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۵ می‌باشد. بطور کلی تحقیق حاضر در پی پاسخگویی به این سؤالات اصلی می‌باشد که:

۱. الزامات طراحی برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه به دانش‌آموزان مقطع ابتدایی کدام‌اند؟
۲. اولویت‌بندی الزامات طراحی برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه به دانش‌آموزان مقطع ابتدایی چگونه است؟

۳. مبانی نظری تحقیق

الزامات طراحی برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه به دانش‌آموزان مقطع ابتدایی: در تحقیق حاضر الزامات طراحی برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه به دانش‌آموزان مقطع ابتدایی با مطالعه ادبیات و پیشینه‌ی تحقیق و نظرات اساسی شامل ۹ دسته الزامات اولیه بوده که دسته‌ی اول و دوم الزامات مرتبط با الزامات توجه به نیازهای دانش‌آموزان و نیازهای جامعه در طراحی برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه به دانش‌آموزان می‌باشد. متخصصان برنامه درسی مانند بابیت، تایلر، تابا، استافل‌بیم و کافمن نیازسنجی را یکی از مؤلفه‌های مهم

برنامه‌ریزی درسی تلقی کرده‌اند. این فرآیند، اطلاعات مورد نیاز برای کل فرآیند برنامه‌ریزی درسی را فراهم می‌کند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸: ۱۴۲-۱۴۱). برای تشخیص نیازها سیلور و همکارانش (۱۳۷۷) معتقد هستند سه منبع دانش، جامعه و فراگیر باید مطالعه شوند. در پاسخ به این سؤال که برای طراحی آموزش فلسفه به کودکان، تا چه حد باید بر نیازهای دانش‌آموزان یا جامعه تأکید داشت؟ اکثر صاحب‌نظران اظهار داشته‌اند، رشد توانایی‌های بالقوه و علائق و نیازهای دانش‌آموزان باید کانون توجه قرار گیرد (Longworth, 2004).

دسته‌ی سوم الزامات مرتبط با الزامات انعطاف‌پذیری در برنامه‌ی درسی می‌باشد. ویژگی بارز برنامه‌ی درسی با رویکرد جامعه‌ی عقلانی انعطاف‌پذیری است. برنامه درسی استاندارد شده و یکسان برای همه در سطح ملی که محصول نظام‌های متمرکز برنامه‌ریزی درسی است، باید کنار گذاشته شود. این انتظار که دانش‌آموز همراه با همکلاسی‌هایش درون یک جدول واحدبندی شده، مجموعه‌ای از موضوعات درسی اجباری را با حق انتخاب کم و یک دوره‌ی زمانی، شروع و پایان محدود بیاموزد (Duke, 2002: 81) با الزام‌های جامعه‌ی عقلانی همخوانی ندارد. بنابراین، حامیان ایده‌ی جامعه عقلانی از جمله تیلور (۲۰۰۰) معتقد هستند، رویکرد منعطف به برنامه‌ی درسی در همه‌ی مؤسسات آموزشی از جمله مدارس یک ضرورت است به این دلیل که امروزه پیشرفت در فناوری اطلاعات و ارتباطات از یک طرف استقلال یادگیرنده و یادگیری خود رهبر را در فرآیند آموزش ایجاب می‌کند. از طرف دیگر، حجم بالا و تنوع اطلاعات در دسترس دانش‌آموزان مستلزم وجود قابلیت‌های خاصی مثل یادگیری چگونه یادگرفتن است تا بتوانند با این شرایط جدید سازگار گردند و با پدیده‌ی کثرت و تنوع اطلاعات به خوبی مواجه شوند (رامفل، ۱۳۸۷: ۵۸).

دسته‌ی چهارم الزامات مرتبط با الزامات نهادینه‌سازی سیاست‌های آموزشی متناسب با یادگیری می‌باشد. بسیاری از محققان با بررسی وضعیت تقاضا برای آموزش فلسفه، اظهار داشته‌اند امروزه تقاضا برای آموزش سنتی تکراری کاهش یافته و اکثر متقاضیان خواستار جهت‌گیری نوین در برنامه‌های درسی سنتی و فرصت‌های یادگیری دارای کیفیت بالا هستند. در پاسخ به این تقاضا، کندی و همکاران (Candy, 1994: 13)، کناپر و کروپلی (knapper and croply, 2000: 42) و وان درزی (Van Der Zee, 2006: 329) نتیجه گرفته‌اند همزمان با گسترش فرصت‌های یادگیری، تغییر برنامه‌ی درسی و شیوه آموزش از تدریس و یادگیری مبتنی بر تئوری‌هایی که بر فردگرایی تأکید دارند به یادگیری مبتنی بر تئوری‌های اجتماعی یک

ضرورت است. دانش و ارزش‌ها درون مدارس و جامعه‌ی بزرگتری که مدرسه به آن تعلق دارد، کسب شده و تئوری‌پردازی می‌شوند (Charlton, 2005: 13).

دسته‌ی پنجم الزامات مرتبط با الزامات کمک گرفتن از کارشناسان و متخصصان در زمینه‌ی برنامه‌ی درسی می‌باشد. نظام برنامه‌ریزی درسی یک فرآیند یا نظام اجتماعی است (نوروززاده و فتحی‌اجارگاه، ۱۳۸۷: ۱۲۱). در این فرآیند، افراد و گروه‌های متعددی تأثیرگذارند. ترکیب تصمیم‌گیرندگان و میزان تأثیرگذاری افراد و گروه‌ها در نظام برنامه‌ریزی درسی، به نظام سیاسی کشورها بستگی دارد (Eisner, 1994: 63). مطالعات افرادی مانند لانگ‌ورث (Longworth, 2004: 85) درباره‌ی نظام‌های متمرکز برنامه‌ریزی درسی نشان می‌دهد برنامه‌ها در دستیابی به هدف موفقیت‌چندانی نداشته و مهم‌ترین دلیل شکست آن‌ها، عدم مشارکت همه‌ی افراد مرتبط با برنامه‌ی درسی به ویژه معلمان در فرآیند تدوین برنامه‌ی درسی است. بر این اساس، پیشنهاد کرده‌اند مهم‌ترین راه حل، تهیه‌ی برنامه‌ی درسی مشارکتی است، زیرا وجود فرصت مشارکت برای همه در برنامه‌ریزی درسی باعث می‌شود احساس مسئولیت در قبال برنامه‌ی درسی افزایش یابد. برنامه با شرایط، منابع و موانع جامعه‌ی محلی متناسب‌تر شده و انطباقش با شرایط بیشتر گردد. حامیان برنامه‌ریزی درسی با رویکرد یادگیری عقلانی، برای نقش و حضور دو عنصر معلم و دانش‌آموزان در فرآیند برنامه‌ریزی درسی، اهمیت ویژه‌ای قایلند (نوروززاده و فتحی‌اجارگاه، ۱۳۸۷: ۱۷۸).

دسته‌ی ششم الزامات مرتبط با الزامات کاهش تمرکزگرایی در برنامه‌ی درسی می‌باشد. نظام برنامه‌ریزی درسی در کشورهای مختلف دارای دو گرایش عمده‌ی متمرکز و غیر متمرکز است (نوروززاده و فتحی‌اجارگاه، ۱۳۸۷، ۱۱۱). تاکنون نظام غالب، نظام برنامه‌ریزی متمرکز بوده است. به عقیده صاحب نظرانی مانند دودراشتات (۱۳۸۱: ۶۳)، یونسکو (۱۳۷۶: ۸۲)، دیو (Dave, 1976: 373) و دیرینگ (Dearing, 1997: 1) یکی از بهترین راه‌های رفع مشکل مدارس، تمرکز زدایی از نظام برنامه‌ریزی درسی آن است، زیرا امکان برقراری دموکراسی و برابری را مهیا ساخته و به حفظ کیفیت تدریس، تسهیلات و عوامل مشابه منتهی می‌شود (نصر و همکاران، ۱۳۸۶: ۲۶).

دسته‌ی هفتم الزامات مرتبط با الزامات برقراری ارتباطات درونی بین برنامه‌های درسی مقاطع تحصیلی در طراحی برنامه‌ی درسی است. اکنون در بسیاری از کشورها، ساختار نظام آموزشی شامل مقاطع آموزشی پیش‌دبستانی، دبستانی، متوسطه و عالی است. آن‌ها شکل‌های جداگانه‌ای از آموزش را ارائه می‌دهند و درون یک نظام جامع در کنار هم قرار ندارند. این

جدایی منجر به فاصله گرفتن انسان‌ها و گروه‌ها، نخبه‌گرایی، ضعیف شدن درک متقابل میان افراد در مقاطع آموزشی متفاوت و عدم حفظ تداوم علاقه و انگیزه یادگیری می‌شود (یونسکو، ۱۹۸۷: ۱۲۷؛ ۱۳۷۶: ۱۸۵). وان درزی (Van Der Zee, 2006: 339) معتقد است در این جامعه، آموزش یک بعد اساسی و عنصر اصلی فرهنگ بوده و شرط اساسی حیات است. دلالت این ایده برای نظام آموزشی، لزوم پیوند نزدیک و انسجام درونی میان برنامه‌های درسی مقاطع تحصیلی است به طوری که یک جهت‌گیری کلی و مشترک داشته و اصل مکمل بودن مراحل و توالی یادگیری تحقق یابد (D, Hainaut, 1987: 225). باید برنامه‌ی درسی هر مقطع تحصیلی طوری طراحی گردد که اگر چه ماهیت جداگانه‌ای دارد و روش‌ها و فعالیت‌های ویژه‌ای را در بر می‌گیرد، اما فراگیر بوده و دارای زمینه‌هایی مشابه با مراحل قبلی باشد و هدف مشترک پرورش یادگیرنده‌ی متفکر را دنبال کند (Super, 1987: 230).

دسته‌ی هشتم الزامات مرتبط با اصلاح برنامه‌ی درسی متناسب با نیازهای در حال تغییر و تحول می‌باشد. بسیاری از محققان و متخصصان تعلیم و تربیت در سطح جهان، با مرور وضعیت توسعه‌ی آموزش و پرورش در کشورهای مختلف دریافته‌اند که مهمترین عامل مؤثر در موفقیت آموزش و پرورش برای تحقق جامعه‌ی عقلانی، بازنگری و اصلاح برنامه‌های درسی متناسب با نیازهای در حال تغییر و تحول است. بنابراین، آموزش و پرورش برای انجام وظیفه‌ی خود در شکل‌گیری جامعه‌ی عقلانی، لازم است برنامه‌های درسی و محتوی دروس خود را به منظور مطابقت دادن با نیازهای نوین دانش‌آموزان بازنگری کرده و برنامه‌ای با رویکرد یادگیری عقلانی و متفکرانه تهیه نماید (کریمی و همکاران، ۱۳۹۲، ۱۰۳-۱۰۲).

دسته‌ی نهم الزامات مرتبط با الزامات امکانات و تجهیزات و شایستگی معلمان می‌باشد. لپمن (۲۰۰۳) معتقد است می‌توان در کلاس‌های درس، دانش‌آموزان را به گونه‌ای با فلسفه درگیر کرد که هر چند سن آن‌ها کم است، اما زمینه‌های فعلیت تفکر فلسفی در آن‌ها رشد یابد. برای دستیابی به این هدف به معلمانی کارآزموده و نیز به متون درسی مناسب نیاز است. به همین دلیل لپمن و همکارانش برای ارائه‌ی طرح فلسفه برای کودکان، داستان‌های فلسفی و همچنین کتاب‌های راهنمای معلمان را تدوین کرده‌اند (مرعشی و همکاران، ۱۳۸۷). بنابراین در پژوهش حاضر الزامات توجه به نیازهای دانش‌آموزان، توجه به نیازهای جامعه، انعطاف‌پذیری در برنامه‌ی درسی، نهادینه‌سازی سیاست‌های آموزشی متناسب با یادگیری، کمک گرفتن از کارشناسان و متخصصان برنامه‌ی درسی برای طراحی برنامه‌ی درسی،

کاهش تمرکزگرایی در برنامه‌ی درسی، برقراری ارتباطات درونی بین برنامه‌های درسی، اصلاح برنامه درسی متناسب با نیازهای در حال تغییر و تحول و امکانات و تجهیزات و شایستگی معلمان برای طراحی برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه به دانش آموزان مقطع ابتدایی شهرستان بناب شناسایی شده‌اند.

۴. پیشینه تحقیق

کمالی مطلق و نوشادی (۱۳۹۶) تحقیقی را با عنوان تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر سطح پرسشگری دانش آموزان دوره‌ی ابتدایی انجام داده‌اند. نتایج نشان داد که آموزش فلسفه برای کودکان بر سطح پرسشگری دانش آموزان تأثیر مثبت و معناداری داشت. همچنین پس از آموزش فلسفه برای کودکان، سطح پرسشگری گروه آزمایش بر اساس حیطة شناختی بلوم از سطح «دانش» به سطح «تجزیه و تحلیل» ارتقاء یافت. طبری و همکاران (۱۳۹۶) تحقیقی را با عنوان بررسی تأثیر آموزش «فلسفه و کودک» بر روحیه‌ی پرسشگری و مهارت‌های در دانش آموزان انجام داده‌اند. یافته‌های پژوهش نشان داد که اعتبار و تأثیر برنامه‌ی فلسفه برای دانش آموزان در پرورش روحیه‌ی پرسشگری و مؤلفه‌های آن و مهارت‌های در ایشان مورد تأیید است. یوسفی (۱۳۹۶) تحقیقی را با عنوان بررسی افزایش اثربخشی آموزش فلسفه برای کودکان و نوجوانان در شادکامی دانش آموزان دختر متوسطه‌ی اول شهر تهران انجام داده‌اند. نتایج پژوهش نشان داد که اجرای برنامه‌ی آموزش «فلسفه و کودک» با روش حلقه‌ی کندوکاو شارپ و لیپمن می‌تواند بر رشد شادکامی دانش آموزان مؤثر بوده و تأثیر مثبتی بر جای بگذارد. جلیلیان و همکاران (۱۳۹۶) تحقیقی را با عنوان اثربخشی برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش توانایی حل مسأله و قضاوت اخلاقی در دانش آموزان انجام داده‌اند. نتایج نشان داد که اجرای برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر افزایش توانایی حل مسأله و رشد قضاوت اخلاقی دانش آموزان تأثیر مثبتی داشت و تأثیر آموزش فلسفه به کودکان بر افزایش حل مسأله و قضاوت اخلاقی بر حسب جنسیت معنادار نبود. قائدی و عفتی کلاته (۱۳۹۵) تحقیقی را با عنوان بررسی تأثیر آموزش «فلسفه و کودک» بر رشد مهارت خواندن دانش آموزان دو زبانه پایه سوم ابتدایی انجام داده‌اند. نتایج نشان داد که اجرای برنامه «فلسفه و کودک» بر رشد مهارت‌های خواندن دانش آموزان دو زبانه کلاس سوم دبستان تأثیر مثبتی داشت. هدایتی و ماهزاده (۱۳۹۵) تحقیقی را با عنوان «فلسفه برای کودکان» و مهارت حل مسئله اجتماعی نتایج حاصل از این

پژوهش نشان داد که مشارکت در برنامه آموزشی «فلسفه برای کودکان و نوجوانان» منجر به بهبود مهارت کلی حل مسئله اجتماعی گردید. این تأثیر به صورت معنادار در مؤلفه‌های حل منطقی مسئله، سبک اجتنابی و سبک بی‌دقتی / تکانشی به مسئله و جهت‌گیری منفی به مسئله و جهت‌گیری مثبت به مسئله قابل مشاهده شد. کیارسی و همکاران (۱۳۹۵) تحقیقی را با عنوان تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان در بالا بردن آگاهی‌های رسانه‌ای دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر دزفول انجام داده‌اند. نتایج تحلیل کواریانس نشان داد که آموزش برنامه درسی فلسفه برای کودکان در بالا بردن آگاهی از پدیده خشونت رسانه‌ای و کلیشه‌های جنسیتی-اجتماعی تأثیر معنادار داشت و آن‌ها را ارتقا داد. هاشمی و عباسی (۱۳۹۵) تحقیقی را با عنوان بررسی وضعیت آموزش فلسفه در برنامه‌ی درسی سه سال اول دوره ابتدایی از دیدگاه معلمان انجام داده‌اند. نتایج نشان داد که میزان استفاده از مؤلفه‌های توانایی تعقل، پرورش خلاقیت، رشد فردی و میان‌فردی و مؤلفه‌ی درک اخلاقی در برنامه درسی سه سال اول دوره ابتدایی در سطح نسبتاً مطلوبی بود. همچنین میزان استفاده از توانایی مفهوم‌یابی در تجربه برای برنامه درسی پایه اول و سوم در سطح نسبتاً مطلوب و برای پایه دوم در سطح نامطلوب ارزیابی شد.

موریس (Murriss, 2016) در پژوهشی با عنوان برنامه‌ی درسی فلسفه برای کودکان بر روی شکل‌گیری کودک ایده‌آل فیلسوف نشان داد که آموزش فلسفه برای کودکان می‌تواند در شکل‌گیری تفکر در کودکان مؤثر باشد و همچنین این برنامه‌ی آموزشی در کمک به مرئیان کودکان در آموزش‌های خود می‌تواند بسیار مؤثر باشد. در پژوهش ورلی (Worley, 2016) با عنوان فلسفه و کودکان نشان دادند که برنامه آموزش فلسفه برای کودکان می‌تواند در جهت رشد و بهبود توانایی استدلال، پرورش خلاقیت، پرورش تفکر انتقادی، پرورش درک اخلاقی و ارزش‌های هنری، پرورش شهروندی و رشد میان‌فردی و فردی، پرورش توانایی مفهوم‌یابی در تجربه مؤثر باشد. دی ماسی و سانتی (Di Masi & Santi, 2016) در پژوهش خود با عنوان یادگیری تفکر آزادمنشانه (دموکراتیک) با استفاده از آموزش فلسفه برای کودکان نشان داد که با استفاده از آموزش فلسفه برای کودکان دانش‌آموزان قادر به اندیشیدن به سبک تفکر آزادمنشانه در فرآیند تصمیم‌گیری هستند و از طریق آموزش فلسفه آنها می‌توانند تفکر پیچیده در خود را بهبود بخشند. دویتس‌چاور و کُنراد (Duytschaever & Conradie, 2016) در پژوهشی نشان داد که اگر برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان به طور پایداری طراحی و اجرا شود، رشد تفکر عمیق و با اندیشه را تسهیل می‌کند. فراهانی (۲۰۱۴) در پژوهشی با عنوان بررسی چالش‌های

آموزش فلسفه به کودکان، به سی چالش عمده آموزش فلسفه به کودکان اشاره کرده که از مهم‌ترین آن‌ها به این شرح است: مفهوم فلسفه به عنوان یک رشته، فقدان مربیان آموزش دیده و ماهر برای آموزش فلسفه به کودکان، نقش مبهم معلم در این نوع از آموزش، استفاده شتاب‌زده از آموزش فلسفه برای کودکان، ناآگاهی خانواده‌ها از آموزش فلسفه برای کودکان و عدم رشد شناختی کودک برای درک مفاهیم انتزاعی برنامه‌های آموزش فلسفه برای کودکان. اورلاندو (Orlando, 2013) در طراحی برنامه درسی فلسفه نه ویژگی برای مربی فلسفه به کودکان به شرح زیر برشمرده است:

۱. احترام به شاگردان
۲. خلق یا ایجاد احساسی از تعلق داشتن به گروه یا جامعه کلاس درس
۳. استقبال از شاگرد به گرمی، در دسترس بودن و شور و شوق داشتن و داشتن حالت مراقبت
۴. داشتن انتظار بالا از تمامی شاگردان
۵. عشق ورزی ذاتی به امر یادگیری
۶. رهبری و مدیریت دارای مهارت
۷. متحول کننده
۸. همکاری با اعضای مدرسه
۹. تخصص‌گرایی در تمام زمینه‌ها.

۵. روش تحقیق

تحقیق حاضر از حیث هدف کاربردی و از حیث روش، نیز توصیفی و اکتشافی است. جامعه‌ی آماری تحقیق حاضر کلیه‌ی معلمان مدارس ابتدایی آموزش و پرورش شهرستان بناب در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ می‌باشد که تعداد آن‌ها ۴۸۹ نفر است. برای انتخاب نمونه‌ی آماری از جامعه‌ی آماری از روش نمونه‌گیری تصادفی - طبقه‌ای استفاده شد که حجم نمونه‌ی آماری بر اساس فرمول کوکران ۲۱۵ نفر بدست آمد. از طرفی با توجه به استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی تعداد حجم نمونه‌ی آماری ۵ تا ۱۵ برابر تعداد گویه‌ها در نظر گرفته می‌شود که در تحقیق حاضر بدلیل محدود بودن جامعه‌ی آماری ۵ برابر تعداد گویه‌ها در نظر گرفته شده است. ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات در این تحقیق پرسش‌نامه‌ی

محقق ساخته است که شامل سؤالات تعیین الزامات طراحی برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه به دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهرستان بناب است که دارای ۴۲ سؤال می‌باشد. در این تحقیق برای تعیین روایی ابزار جمع‌آوری اطلاعات از روایی نمادی یا صوری استفاده گردید و پس از اطمینان از روایی پرسشنامه‌ها جهت تعیین پایایی پرسشنامه‌ها از آزمون آلفای کرونباخ استفاده شد که در این مورد ابتدا پرسشنامه‌ها بین ۳۰ نفر از اعضای نمونه‌ی آماری توزیع گردید. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، اطلاعات جمع‌آوری شده پس از مرتب‌سازی وارد نرم‌افزار SPSS شده و از روش‌های آماره‌های توصیفی نظیر، میانگین، انحراف معیار، نمودارها و جداول استفاده گردید. در سطح استنباطی نیز برای شناسایی الزامات طراحی برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه به دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهرستان بناب از تحلیل عاملی اکتشافی و جهت اولویت‌بندی الزامات طراحی برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه به دانش‌آموزان از آزمون فریدمن استفاده گردید. نتایج آزمون کولموگروف اسمیرنوف نشان داد که تمام داده‌های آماری نرمال بودند.

۶. یافته‌های پژوهش

۱.۶ یافته‌های آماره‌های توصیفی

نتایج جمعیت‌شناختی نشان داد که ۶۶ درصد از پاسخگویان را معلمان زن و ۳۴ درصد از پاسخگویان را معلمان مرد تشکیل داده بودند. اکثریت شرکت‌کنندگان در پژوهش با درصد فراوانی ۹۱/۲ دارای وضعیت متأهل و سطح تحصیلات بیشتر افراد شرکت‌کننده در پژوهش با درصد فراوانی ۵۶/۳ کارشناسی است. سن بیشتر افراد شرکت‌کننده با درصد فراوانی ۳۲/۶ مابین ۲۵ تا ۳۵ سال است. سابقه‌ی کار افراد شرکت‌کننده در پژوهش مذکور نیز با درصد فراوانی ۳۰/۷ مابین ۱۶ تا ۲۰ سال است.

۲.۶ یافته‌های استنباطی تحقیق

سؤال ۱: الزامات طراحی برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه به دانش‌آموزان مقطع ابتدایی کدامند؟

برای برآورد پایایی اولیه از روش آلفای کرونباخ استفاده و ضریب آن برای سؤالات عدد ۰/۹۱۸ به‌دست آمده است.

۸۴ تفکر و کودک، سال نهم، شماره دوم، پاییز و زمستان ۱۳۹۷

جدول شماره ۱. پایایی اولیه پرسشنامه

تعداد سؤالات	آلفای کرونباخ
۴۲	۰/۹۱۸

همچنین محاسبه ضریب (نقش هر یک از سؤالات در پایایی کل مقیاس) در جدول شماره ۲ نشان داده شده است.

جدول شماره ۲. نقش هر یک از سؤالات الزامات طراحی برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه به دانش‌آموزان مقطع ابتدایی در پایایی کل مقیاس

سؤالات	ضریب همبستگی دورشته‌ای نقطه‌ای	ضریب پایایی در صورت حذف سؤال	سؤالات	ضریب همبستگی دورشته‌ای نقطه‌ای	ضریب پایایی در صورت حذف سؤال
۱	۰/۸۵۵	۰/۹۱۸	۲۲	۰/۸۹۱	۰/۹۱۸
۲	۰/۲۸۴	۰/۹۲۰	۲۳	۰/۲۷۶	۰/۹۱۹
۳	۰/۸۹۰	۰/۹۱۸	۲۴	۰/۸۷۶	۰/۹۱۸
۴	۰/۸۸۶	۰/۹۱۸	۲۵	۰/۸۸۲	۰/۹۱۸
۵	۰/۲۹۰	۰/۹۱۹	۲۶	۰/۸۵۱	۰/۹۱۸
۶	۰/۸۶۰	۰/۹۱۸	۲۷	۰/۸۷۶	۰/۹۱۸
۷	۰/۸۹۱	۰/۹۱۸	۲۸	۰/۸۸۳	۰/۹۱۸
۸	۰/۸۸۴	۰/۹۱۸	۲۹	۰/۲۹۴	۰/۹۱۹
۹	۰/۲۸۸	۰/۹۱۹	۳۰	۰/۸۸۱	۰/۹۱۸
۱۰	۰/۸۸۴	۰/۹۱۸	۳۱	۰/۸۵۷	۰/۹۱۸
۱۱	۰/۸۳۵	۰/۹۱۸	۳۲	۰/۸۹۰	۰/۹۱۸
۱۲	۰/۸۸۹	۰/۹۱۸	۳۳	۰/۲۸۶	۰/۹۱۹
۱۳	۰/۸۸۳	۰/۹۱۸	۳۴	۰/۸۸۰	۰/۹۱۸
۱۴	۰/۸۷۱	۰/۹۱۸	۳۵	۰/۸۸۱	۰/۹۱۸
۱۵	۰/۲۸۵	۰/۹۲۰	۳۶	۰/۸۵۷	۰/۹۱۸
۱۶	۰/۸۴۷	۰/۹۱۸	۳۷	۰/۲۸۱	۰/۹۱۹
۱۷	۰/۸۹۲	۰/۹۱۸	۳۸	۰/۸۷۸	۰/۹۱۸
۱۸	۰/۸۸۴	۰/۹۱۸	۳۹	۰/۸۷۲	۰/۹۱۸
۱۹	۰/۸۸۲	۰/۹۱۸	۴۰	۰/۸۸۶	۰/۹۱۸
۲۰	۰/۸۹۲	۰/۹۱۸	۴۱	۰/۸۹۱	۰/۹۱۸
۲۱	۰/۸۵۴	۰/۹۱۸	۴۲	۰/۸۸۶	۰/۹۱۸

همانطوری که در جدول شماره ۲ مشاهده می‌شود، ضریب تعیین (پایایی) سؤالات ۲، ۵، ۹، ۱۵، ۲۳، ۲۹، ۳۳، ۳۷ کمتر از ۰/۳ می‌باشد. چنانچه در ستون اول (میزان همبستگی سؤال با کل سؤالات پرسشنامه) میزان بدست آمده کمتر از ۰/۳ باشد یا در ستون دوم (ضریب پایایی در صورت حذف سؤال) ضریب به‌دست آمده بیشتر از آلفای کل پرسشنامه باشد سؤال مورد نظر بایستی حذف گردد. در جدول فوق سؤالات ذکر شده دارای میزان همبستگی کمتر از ۰/۳ می‌باشند. پس از آزمون پایایی پرسشنامه، ساختار عاملی این مقیاس طی یک مرحله و با یک روش تحلیل عاملی اکتشافی مورد بررسی قرار گرفت.

آزمون کفایت نمونه‌گیری

در تحلیل عاملی ابتدا باید اطمینان حاصل شود که آیا داده‌های موجود برای تحلیل را می‌توان استفاده کرد؟ بدین منظور از شاخص KMO و آزمون بارتلت استفاده شده است. با توجه به جدول شماره (۳) از آنجا که مقدار شاخص KMO، ۰/۸۳۴ است (شاخص مناسب بیشتر از ۰/۶ می‌باشد)، تعداد نمونه‌ی آماری برای تحلیل عاملی کافی می‌باشد. همچنین مقدار سطح معناداری آزمون بارتلت کمتر از ۰/۰۵ درصد می‌باشد که نشان می‌دهد تحلیل عاملی برای شناسایی ساختار مدل عاملی مناسب است.

جدول شماره ۳. آزمون کفایت نمونه‌گیری

۰/۸۳۴	شاخص KMO
۲۲۵/۴۰۸	آزمون بارتلت
۲۱۴	درجه آزادی
۰/۰۰۰	سطح معناداری

ماتریس چرخش یافته الزامات طراحی برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه به دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهرستان بناب:

مهمترین خروجی تحلیل عاملی اکتشافی ماتریس چرخش یافته نام دارد. در این ماتریس مشخص می‌شود که هر یک از آیتم‌ها در کدام دسته قرار می‌گیرند. برای این منظور بزرگترین عدد هر آیتم را در هر سطر مشخص کرده و در دسته‌ی مربوطه قرار می‌دهیم.

۸۶ تفکر و کودک، سال نهم، شماره دوم، پاییز و زمستان ۱۳۹۷

جدول شماره ۴. ماتریس چرخش یافته بارهای عاملی سؤالات مقیاس الزامات طراحی برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه به دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهرستان بناب

شماره سوال	گویه ها	الزامات اول	الزامات دوم	الزامات سوم	الزامات چهارم	الزامات پنجم	الزامات ششم	الزامات هفتم	الزامات هشتم	الزامات نهم
۱	میزان آشنایی معلمان با برنامه‌ی درسی فلسفه	۰/۳۳/۰								
۳	تأمین تجهیزات و فناوری لازم جهت ارائه	۰/۵۴/۰								
۴	افزایش توانایی معلمان در استفاده از تکنولوژی	۰/۵۱/۰								
۶	توجه به توانایی‌های بالقوه دانش‌آموزان		۰/۴۶/۰							
۷	توجه به نیازهای آموزشی و آینده‌ی دانش‌آموزان			۰/۳۸/۰						
۸	توجه به فرصت‌های یادگیری دانش‌آموزان			۰/۴۵/۰						
۱۰	توجه به ضعف در آگاهی - ها و انگیزش لازم دانش‌آموزان			۰/۱۴/۰						

							۱۱۵/۰		توجه به اولویت‌های مهارتی مورد نیاز دانش‌آموزان	۱۱
							۶۸۷/۰		توجه به نیازهای شغلی جامعه	۱۲
							۱۸۳/۰		توجه به همخوانی پرورش مهارت‌ها با ماهیت بازار کار و جامعه	۱۴
							۱۶۵/۰		ترکیب اهداف اقتصادی آموزش با اهداف اجتماعی	۱۶
							۸۶۳/۰		نیازسنجی از جامعه با روش علمی	۱۷
						۸۱۸/۰			انتخاب اهداف و روش - های آموزشی واقع‌بینانه	۱۸
							۱۶۳/۰		انسجام درونی میان برنامه‌های درسی	۱۹
							۷۵۶/۰		کاهش تأکید بر حفظ و کسب مهارت‌های ویژه	۲۰
					۷۷۷/۰				جهت‌گیری نوین در برنامه‌های درسی سستی	۲۲

۸۸ تفکر و کودک، سال نهم، شماره دوم، پاییز و زمستان ۱۳۹۷

				۷۱/۰					تغییر شیوه‌ی آموزش از تدریس و یادگیری مبتنی بر تئوری‌های فردگرایی به یادگیری مبتنی بر تئوری‌های فرهنگی، اجتماعی	۲۴
				۰/۵۳۳					توجه بیشتر به توانایی کار گروهی	۲۵
			۱۷۵/۰						توجه به نحوه‌ی نیازهای دانش آینده‌ی دانش‌آموزان درباره تنوع فرهنگ مردم جهان	۲۷
				۰/۵۵۰					تغییر نیازهای آموزشی به دلیل تغییر انتظارات	۲۸
		۰/۶۸۰							تغییر چشم‌انداز آموزشی با توجه به سند تحول	۳۱
			۰/۶۲۱						تغییر فرهنگ و آگاهی در سطح جامعه	۳۲
	۳۵۶/۰								توجه به پرورش دانش - آموزان نقاد و متفکر	۳۴
		۰/۸۰۰							ایجاد فضایی حاکی از آزادی برای تبادل نظر و ایده‌ها	۳۵
	۳۸۶/۰								متناسب‌سازی محتوای آموزشی با شرایط فراگیران	۳۶

									پودمانی کردن (بخش بندی مناسب) دوره‌های آموزشی	۳۸
	۰۰/۸۰								به کارگیری جدی‌تر فناوری اطلاعات و ارتباطات و تعیین شیوه‌هایی برای ارزیابی	۳۹
	۳۱۸/۰								مشارکت کارشناسان، متخصصان و معلمان با تجربه در برنامه‌ریزی درسی	۴۰
	۰۰/۸۰								تهیه‌ی برنامه درسی مشارکتی در جهت انطباق بیشتر برنامه‌ی درسی با شرایط، منابع و موانع	۴۱
	۳۱۸/۰								استفاده از افراد خبره دانشگاهی و اساتید جهت کاهش فقر جریان اطلاعات، تفسیرهای ناقص	۴۲

همانطور که در جدول شماره (۴) نشان داده شده است گویه‌های (۱، ۳، ۴) در دسته‌ی الزامات امکانات و تجهیزات و شایستگی معلمان، گویه‌های (۶، ۷، ۸، ۱۰ و ۱۱) در دسته‌ی الزامات کاهش تمرکزگرایی در برنامه‌ی درسی، گویه‌های (۱۲، ۱۴، ۱۶ و ۱۷) در دسته‌ی الزامات مرتبط با نیازهای جامعه، گویه‌های (۱۸، ۱۹، ۲۰) در دسته‌ی الزامات برقراری ارتباطات درونی بین برنامه‌های درسی مقاطع تحصیلی، گویه‌های (۲۲، ۲۴، ۲۵) در دسته‌ی الزامات نهادینه‌سازی سیاست‌های آموزشی متناسب با یادگیری، گویه‌های (۲۷، ۲۸) در دسته‌ی الزامات اصلاح برنامه‌ی درسی متناسب با نیازهای در حال تغییر و تحول، گویه‌های (۳۱، ۳۲) در دسته‌ی الزامات مرتبط با الزامات کاهش تمرکزگرایی در برنامه‌ی درسی، گویه‌های (۳۴، ۳۵، ۳۶، ۳۸، ۳۹) در دسته‌ی الزامات انعطاف‌پذیری در برنامه‌ی درسی، گویه‌های (۴۰، ۴۱، ۴۲) در دسته‌ی الزامات بهره‌گیری از کارشناسان و متخصصان برنامه‌ی درسی در طراحی برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه قرار گرفتند.

۹۰ تفکر و کودک، سال نهم، شماره دوم، پاییز و زمستان ۱۳۹۷

سؤال ۲: اولویت‌بندی الزامات طراحی برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه به دانش‌آموزان مقطع ابتدایی به چه صورت است؟

جدول شماره ۵. نتایج آزمون فریدمن مرتبط با عوامل نه‌گانه در طراحی برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه به دانش‌آموزان مقطع ابتدایی

شرح	مقدار
تعداد	۲۰۹
درجه آزادی	۲۱۴
سطح معناداری	۰/۰۰۲

رتبه	میانگین	عوامل	رتبه
۱	۴/۶۲	الزامات توجه به نیازهای دانش‌آموزان	۱
۲	۴/۵۴	الزامات توجه به نیازهای جامعه	۲
۳	۴/۲۹	الزامات برقراری ارتباطات درونی بین برنامه‌های درسی	۳
۴	۴/۲۵	الزامات مرتبط با اصلاح برنامه درسی متناسب با نیازهای در حال تغییر و تحول	۴
۵	۴/۲۳	الزامات بهره‌گیری از کارشناسان و متخصصان برنامه‌ی درسی برای طراحی برنامه‌ی درسی	۵
۶	۴/۱۴	الزامات مرتبط با انعطاف‌پذیری در برنامه‌ی درسی	۶
۷	۴/۱۱	الزامات نهادینه‌سازی سیاست‌های آموزشی متناسب با یادگیری	۷
۸	۳/۹۹	الزامات مرتبط با امکانات و تجهیزات و شایستگی معلمان	۸
۹	۳/۹۱	الزامات کاهش تمرکزگرایی در برنامه‌ی درسی	۹

چنانچه در جدول شماره (۵) ملاحظه می‌شود از بین عوامل نه‌گانه، الزامات توجه به نیازهای دانش‌آموزان بیشترین و الزامات کاهش تمرکزگرایی در برنامه‌ی درسی کمترین تأثیر را در طراحی برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه برای دانش‌آموزان مقطع ابتدایی دارد.

۷. نتیجه‌گیری

در این پژوهش، با توجه به نیاز دانش‌آموزان ابتدایی، الزامات طراحی برنامه‌دستی آموزش فلسفه به کودکان تعیین گردید. نتایج به دست‌آمده از تحقیق حاکی از آن است که الزامات پیشنهادی طراحی برنامه‌دستی آموزش فلسفه برای کودکان در مقطع ابتدایی مطابق با نیازهای رشد شناختی دانش‌آموزان است. برنامه‌دستی آموزش فلسفه به کودکان الزامات و مؤلفه‌هایی دارد که رئوس محتوای آن را تشکیل می‌دهند. روش‌های تدریس متناسب با این برنامه، روش‌های فعال و مشارکتی است. رویکردهایی که مورد استفاده قرار می‌گیرند اغلب بر مشارکت و فعالیت دانش‌آموزان تأکید دارند. نتایج تحقیق نشان داد که الزامات مرتبط با الزامات توجه به نیازهای دانش‌آموزان و نیازهای جامعه، الزامات مرتبط با الزامات انعطاف‌پذیری در برنامه‌دستی، الزامات مرتبط با الزامات نهادینه‌سازی سیاست‌های آموزشی متناسب با یادگیری، الزامات مرتبط با الزامات کمک گرفتن از کارشناسان و متخصصان برنامه‌دستی برای طراحی برنامه‌دستی، الزامات مرتبط با الزامات کاهش تمرکزگرایی در برنامه‌دستی، الزامات مرتبط با الزامات برقراری ارتباطات درونی بین برنامه‌های درسی مقاطع تحصیلی، الزامات مرتبط با الزامات اصلاح برنامه‌دستی متناسب با نیازهای در حال تغییر و تحول، الزامات مرتبط با امکانات و تجهیزات و شایستگی معلمان جزو الزامات اساسی آموزش فلسفه می‌باشد. نتایج تحقیق حاضر با نتایج تحقیق کمالی مطلق و نوشادی (۱۳۹۶)، طبری و همکاران (۱۳۹۶)، یوسفی (۱۳۹۶)، جلیلیان و همکاران (۱۳۹۶) و هدایتی و ماه‌زاده (۱۳۹۵) و موریس (Murris, 2016)، دی ماسی و ساتی (Di Masi & Santi, 2016) و اورلاندو (Orlando, 2013) همسو بوده و هم‌خوانی دارد. نتایج آزمون فریدمن نشان داد که از بین الزامات نه‌گانه‌ی مؤثر در طراحی برنامه‌دستی آموزش فلسفه به کودکان متغیرهای الزامات توجه به نیازهای دانش‌آموزان بیشترین و الزامات کاهش تمرکزگرایی در برنامه‌دستی درسی کمترین تأثیر را در طراحی برنامه‌دستی آموزش فلسفه به دانش‌آموزان مقطع ابتدایی داشت. در ضمن یادآور می‌شود که نتایج پژوهش حاضر محدود به شهرستان بناب یوده و نمی‌توان نتیجه‌ی فوق را با قطعیت به کل مقاطع ابتدایی کشور تجویز نمود. با توجه چنین محدودیتی در نهایت پیشنهادات زیر جهت برنامه‌ریزی درسی آموزش فلسفه به کودکان ارائه شده است:

۱. برنامه‌های درسی مدارس بر اساس شناخت نیازهای واقعی دانش‌آموزان و جامعه طراحی نشده و متناسب با تحول در این نیازها، بازنگری نشده‌اند. بنابراین پیشنهاد می‌گردد به منظور رشد برنامه‌دستی آموزش فلسفه در مدارس، نیازسنجی به منظور شناسایی

اطلاعات، دانش و مهارت‌های مورد نیاز دانش‌آموزان برای زندگی فردی و اجتماعی و شغلی صورت گیرد و کمیته‌هایی وظیفه‌ی نیازسنجی علمی را بر عهده داشته باشند.

۲. برنامه‌های درسی مدارس اغلب به شکلی یکنواخت و بدون پیش‌بینی انعطاف طراحی و اجرا می‌شوند و اغلب با شرایط دانش‌آموزان همخوانی ندارند. بنابراین پیشنهاد می‌گردد در مدارس به منظور راه‌اندازی بهتر برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه برای دانش‌آموزان، انعطاف در برنامه‌های درسی از طریق پودمانی کردن محتوا و بالا بردن حق انتخاب موضوعات آموزشی و کاهش اجبار در یادگیری آن‌ها توسط دانش‌آموز صورت گیرد.

۳. برنامه‌های درسی مدارس مبتنی بر رویکرد سنتی بوده و به جای یادگیری عقلانی، از پارادایم صرفاً آموزش تبعیت می‌کنند بنابراین پیشنهاد می‌گردد در مدارس آموزش سنتی تکراری کاهش یافته و جهت‌گیری نوین در برنامه‌های درسی سنتی و فرصت‌های یادگیری فلسفه دارای کیفیت بالا افزایش یابد و برنامه‌های درسی و شیوه‌ی آموزش از تدریس و یادگیری مبتنی بر تئوری‌های فردگرایی به یادگیری مبتنی بر تئوری‌های اجتماعی و فرهنگی تغییر یابد.

۴. ویژگی بارز برنامه‌های درسی مدارس قطع بودن ارتباط آن با برنامه‌های درسی مقاطع تحصیلی است. بنابراین پیشنهاد می‌گردد به منظور بسترسازی آموزش فلسفه در مدارس پیوند نزدیک و انسجام درونی میان برنامه‌های درسی مقاطع تحصیلی صورت گیرد که در این صورت تأکید بر حفظ مطالب و کسب مهارت‌های ویژه پس از آموزش برنامه‌های درسی کاهش یافته و برنامه‌های درسی یک جهت‌گیری کلی و مشترک پیدا می‌کنند و اصل مکمل بودن مراحل و توالی یادگیری تحقق می‌یابد.

۵. برنامه‌های درسی مدارس ایران عمدتاً بر اساس نظام برنامه‌ریزی متمرکز است. بنابراین پیشنهاد می‌گردد برای طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه برای دانش‌آموزان در مقاطع ابتدایی تمرکززدایی هر چه بیشتر در نظام برنامه‌ریزی درسی صورت گیرد.

۶. برای طراحی برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه برای دانش‌آموزان به معلمانی ماهر و متخصص در امر هدایت کردن بحث فلسفی و پرسشگری دانش‌آموزان نیاز هست. بنابراین پیشنهاد می‌گردد به منظور بازدهی حداکثری این برنامه در مدارس ابتدایی معلمان برنامه‌هایی ویژه تحت عنوان برنامه‌های ضمن خدمت آموزش تفکر برای کودکان را

بگذرانند و با تکنولوژی نوین آموزش و یادگیری جهت به روز شدن با دانش و فناوری روز آشنا گردند.

۷. برنامه‌های درسی مدارس امروزه با توجه به تحولات اقتصادی، اجتماعی، سیاسی، فرهنگی جامعه در دست‌یابی به هدف تعلیم و تربیت و یادگیری تفکر دانش‌آموزان موفقیت چندان نداشته‌اند و دلیل این امر عدم مشارکت همه افراد ذی‌نفع به ویژه معلمان و دانش‌آموزان در طراحی برنامه‌های درسی است. بنابراین پیشنهاد می‌گردد برنامه‌ی درسی مشارکتی توسط معلمان، دانش‌آموزان، کارشناسان و متخصصان حوزه‌ی برنامه‌ی درسی در جهت احساس مسئولیت در قبال برنامه‌ی درسی و تطبیق آن با شرایط، منابع و موانع جامعه و انتخاب اهداف، محتوا و روش‌های آموزشی واقع‌بینانه تهیه گردد. علاوه بر این از اساتید و افراد خبره‌ی دانشگاهی جهت افزایش گفت‌وگوشنود سازنده و کاهش فقر جریان اطلاعات، تفسیرهای ناقص و انگیزش پایین استفاده گردد.

۸. برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه برای دانش‌آموزان اغلب از برنامه‌های درسی مدارس معتبر جهان اقتباس شده و با شرایط مدارس و جامعه ایرانی همخوانی ندارد. بنابراین پیشنهاد می‌گردد برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه برای دانش‌آموزان متناسب با شرایط کشور یا برنامه‌ی درسی محلی بومی گردد و به منظور بهره‌گیری از تجربیات جهانی گروهی ویژه از برنامه‌ریزان درسی که با فرهنگ شرق و غرب به خوبی آشنا هستند، برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه برای کودکان در مدارس معتبر را مطالعه و نقد کرده، نقاط مثبت و منفی آن‌ها را توضیح دهند و جدا نمایند. سپس، برنامه‌ی درسی جدید و خلاقانه‌ای را متناسب با شرایط کشور تهیه و تدوین نمایند.

کتاب‌نامه

اکبری، احمد و مسعودی، جهانگیر (۱۳۹۳)، فلسفه برای کودکان: رویکردهای تربیت دینی به آموزش تفکر، دوفصلنامه پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی مشهد، سال چهارم، شماره دوم، صص ۱۳۶-۱۱۷.

باباپورواجاری، مریم؛ میرشفیعی، بی‌بی‌زهرا؛ ثابت‌دیوشلی، حسن و خوارزمی‌رحمت‌اله‌آبادی، رحیم (۱۳۹۵)، درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی با تمرکز بر آموزش «فلسفه برای کودکان»، اولین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین حوزه علوم تربیتی و روان‌شناسی و مطالعات اجتماعی ایران، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی، سروش حکمت مرتضوی، صص ۶-۱.

۹۴ تفکر و کودک، سال نهم، شماره دوم، پاییز و زمستان ۱۳۹۷

- جعفری، زهره؛ صمدی، پروین و قائدی، یحیی (۱۳۹۴)، بررسی تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر پرورش روحیه پژوهشگری کودکان دوره پیش‌دبستانی، فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، سال دوازدهم، دوره دوم، شماره هفدهم، پیاپی ۴۴، صص ۴۹-۴۱.
- جلیلیان، سهیلا؛ عظیم‌پور، احسان و جلیلیان، فریبا (۱۳۹۶)، اثربخشی برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش توانایی حل مسئله و قضاوت اخلاقی در دانش‌آموزان، دوفصلنامه پژوهش‌های تربیتی، شماره سی‌ودوم، صص ۱۰۱-۸۰.
- جهانی، جعفر (۱۳۸۶)، بررسی تأثیرات برنامه‌ی آموزش فلسفه برای کودکان در رشد منش‌های اخلاقی دانش‌آموزان، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال دوم، شماره هفتم، صص ۵۹-۳۷.
- حاتمی، حمیدرضا؛ کریمی، یوسف و نوری، زهرا (۱۳۸۹)، بررسی تأثیر اجرای برنامه‌ی «فلسفه برای کودکان» (P4C) در افزایش هوش هیجانی دانش‌آموزان دختر مقطع اول راهنمایی مدرسه شهدای آزادی در سال تحصیلی ۸۸-۸۹، دوفصلنامه تفکر و کودک، سال اول، شماره دوم، صص ۲۲-۳.
- دودر اشتات، جیمزجی (۱۳۸۱)، دانشگاه در قرن بیست و یکم، ترجمه علی محمد احمدوند و محسن وارثی، مندرج در چالش‌های فراروی دانشگاه در هزاره سوم، صص ۸۳-۵۳.
- رامفل، مامفلا (۱۳۸۷)، جوامع دانش‌محور: چالش‌های جدید برای دانشگاه، ترجمه مرضیه مختارور و مصطفی عمادزاده، اصفهان: انتشارات جهاد دانشگاهی.
- رشتچی، مژگان و کیوان‌فر، ارشیا (۱۳۸۸)، مبانی نظری اجتماع کندوکاو به عنوان روش آموزش فلسفه برای کودکان، فصلنامه فرهنگ، فلسفه برای کودکان و نوجوانان، شماره شصت و نهم، صص ۵۸-۳۹.
- سجادیان‌جاغرق، نرگس؛ قائدی، یحیی و امیری، معصومه (۱۳۹۴)، طراحی برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان ایرانی در پایه اول ابتدایی، فصلنامه پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت، سال اول، شماره اول، صص ۸۰-۶۳.
- سجادیه، نرگس (۱۳۹۲)، طرحی نظری برای پرورش تفکر در دیدگاه اسلامی عمل با نگاه به برنامه «فلسفه برای کودکان»، دوفصلنامه پژوهشی مطالعات معارف اسلامی و علوم تربیتی، سال اول، شماره یکم، صص ۶۱-۳۹.
- سیلور، جی‌گالن؛ الکساندر، ویلیام و لوئیس، آرتورجی (۱۳۷۷)، برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر، ترجمه غلامرضا خوی‌نژاد، مشهد، آستان قدس رضوی.
- شریفی‌اسدی، محمدعلی (۱۳۸۷)، نگاهی به آموزش فلسفه برای کودکان در ایران و چالش‌های فراروی آن، دوفصلنامه معارف عقلی، شماره دهم، صص ۱۱۴-۹۵.
- طبری، مهدیه؛ خالق‌خواه، علی؛ مرادی، مسعود و زاهدبابلان، عادل (۱۳۹۶)، بررسی تأثیر آموزش «فلسفه و کودک» بر روحیه‌ی پرسشگری و مهار خشم در دانش‌آموزان، دوفصلنامه فلسفه و کودک، سال چهارم، شماره سوم، پیاپی ۱۵، صص ۳۸-۱۹.

شناسایی الزامات طراحی برنامه‌درسی آموزش فلسفه به کودکان ... ۹۵

طباطبایی، زهرا و موسوی، مرضیه (۱۳۹۰)، بررسی تأثیر برنامه فلسفه برای کودکان در پرسش‌گری و تفکر انتقادی دانش‌آموزان پایه‌های سوم تا پنجم (۹-۱۱) دبستان علوی شهر ورامین، دوفصلنامه تفکر و کودک، سال دوم، شماره اول، صص ۹۰-۷۳.

عسگری، محمد؛ دیناروند، حسین و ترکاشوند، محمدرضا (۱۳۹۴)، تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر تفکر منطقی دانش‌آموزان دختر و پسر سوم راهنمایی منطقه سامن، فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، سال یازدهم، شماره سی و پنجم، صص ۴۱-۲۵.

عظیم‌پور، علیرضا؛ اسکندری، حسین و ابراهیمی‌قوام، صغری (۱۳۹۵)، بررسی اثرگذاری آموزش فلسفه به کودکان بر تحول اخلاقی دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی در شهر تهران، دوفصلنامه مطالعات روانشناسی تربیتی، شماره بیست و سوم، صص ۸۲-۶۵.

فتحی‌واجارگاه، کورش (۱۳۸۸)، اصول و مفاهیم برنامه‌ریزی درسی، تهران، انتشارات بال. فرم‌هینی‌فراهانی، محسن؛ میرزامحمدی، محمدحسین و خارستانی، اسماعیل (۱۳۸۷)، تبیین تطبیقی اهداف فلسفه برای کودکان در کشورهای مختلف، فصلنامه حکمت و فلسفه، سال چهارم، شماره چهارم، صص ۷۰-۴۵.

قائدی، یحیی و عفتی‌کلاته، مریم (۱۳۹۵)، بررسی تأثیر آموزش «فلسفه و کودک» بر رشد مهارت خواندن دانش‌آموزان دو زبانه پایه سوم ابتدایی، دوفصلنامه فلسفه و کودک، سال چهارم، شماره دوم، پیاپی ۱۴، صص ۶۶-۵۱.

کمالی‌مطلق، طاهره و نوشادی، ناصر (۱۳۹۶)، تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر سطح پرسشگری دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی، دوفصلنامه تفکر و کودک، سال هشتم، شماره یکم، پیاپی ۱۵، صص ۱۳-۱.

کریمی، صدیقه؛ نصر، احمدرضا و شریف، مصطفی (۱۳۹۲)، الزامات و چالش‌های طراحی برنامه درسی آموزش عالی با رویکرد جامعه‌یادگیری، دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، سال چهارم، شماره هشتم، صص ۱۲۶-۸۹.

کیارسی، سمیه؛ قائدی، یحیی؛ ضرغامی، سعید و منصوریان، یزدان (۱۳۹۵)، تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان در بالا بردن آگاهی‌های رسانه‌ای دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر دزفول، فصلنامه علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، سال بیست و سوم، دوره ششم، شماره دوم، صص ۱۷۶-۱۵۳.

مرعشی، منصور؛ صفایی‌مقدم، مسعود و خزامی، پروین (۱۳۸۹)، بررسی تأثیر اجرای برنامه آموزش فلسفه برای کودکان به روش اجتماع‌پژوهشی بر رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان پایه‌ی پنجم ابتدایی شهر اهواز، دوفصلنامه تفکر و کودک، سال اول، شماره‌ی اول، صص ۱۰۲-۸۳.

مرعشی، منصور؛ رحیمی‌نسب، حجت‌الله و لسانی، مهدی (۱۳۸۷)، امکان‌سنجی اجرای برنامه آموزش فلسفه برای کودکان در برنامه درسی دوره ابتدایی، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، سال هفتم، شماره بیست و هشتم، صص ۲۸-۷.

نادری، عزت‌الله؛ تجلی‌نیا، امید؛ شریعتمداری، علی و سیف‌نراقی، مریم (۱۳۹۱)، بررسی تأثیر اجرای برنامه‌ی «فلسفه برای کودکان» در پرورش خلاقیت دانش‌آموزان پسر پایه اول مقطع متوسطه منطقه ۱۴ تهران، دوفصلنامه تفکر و کودک، سال سوم، شماره اول، صص ۹۱-۱۱۷.

نصر، احمدرضا؛ کریمی، صدیقه و بقراطیان، کاظم (۱۳۸۶)، ضرورت توجه به یادگیری مادام‌العمر و نقش دانشگاه در تحقق آن، مندرج در مجموعه مقالات همایش دانشگاه و توسعه پایدار، ج ۲ تهران، انتشارات مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی دانشگاه.

هاشمی، احمد و عباسی، ابوالفضل (۱۳۹۵)، بررسی وضعیت آموزش فلسفه در برنامه‌ی درسی سه ساله اول دوره ابتدایی از دیدگاه معلمان، فصلنامه علمی - پژوهشی پژوهشنامه تربیتی، سال یازدهم، شماره چهل و هشتم، صص ۱۵۰-۱۳۳.

هدایتی، مصطفی (۱۳۹۵)، تأثیر داستان‌های فکری بر رشد مهارت‌های اجتماعی کودکان پیش‌دبستانی شهر رشت، دوفصلنامه فلسفه و کودک، سال چهارم، شماره یکم، پیاپی ۱۳، صص ۷۶-۶۳.

هدایتی، مهرانوش و ماهزاده، حامد (۱۳۹۵)، «فلسفه برای کودکان» و مهارت حل مسئله اجتماعی، فصلنامه علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، سال بیست و سوم، دوره ششم، شماره یکم، صص ۵۴-۲۹.

هدایتی، مهرانوش؛ قانلی، یحیی؛ شفیع‌آبادی، عبدالله و یونسی، غلامرضا (۱۳۸۸)، بررسی تأثیر اجرای برنامه «فلسفه برای کودکان» به صورت اجتماع‌پژوهشی بر بهبود روابط میان‌فردی در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر تهران از دیدگاه آموزگاران، فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، سال چهارم، شماره سوم، صص ۱۵۷-۱۳۳.

یوسفی، مانده (۱۳۹۶)، بررسی افزایش اثربخشی آموزش فلسفه برای کودکان و نوجوانان در شادکامی دانش‌آموزان دختر متوسطه اول شهر تهران، دوفصلنامه فلسفه و کودک، سال چهارم، شماره چهارم، پیاپی ۱۶، صص ۱۰۲-۸۷.

یونسکو (۱۳۷۶)، یادگیری گنج درون، ترجمه دفتر همکاری‌های علمی بین‌المللی وزارت آموزش و پرورش، تهران، تزکیه.

یونسکو (۱۳۸۸)، به سوی جامعه دانایی‌محور، ترجمه حسن قاسمی و سیروس آزادی، تهران: سمت.

Candy, P. ; Cerbert, G. and Oleary, J.(1994). Developing lifelong learners, through undergraduate education. Canberra: Astralian Government Publishing Service.

D, Hainaut, L. (1987). Educational needs. In: curricula and lifelong learning. UNESCO: The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Dave, R. H. (1976). Foundation of lifelong education. New York: Pergamon Press.

Dearing, R. (1997). Higher education in the learning society. National Committee of Inquiry into Higher Education. Retrieved from: www.leeds.ac.uk/educol/niche/.

Di Masi, D., & Santi, M. (2016). Learning democratic thinking: a curriculum to philosophy for children as citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 48(1), 136-150.

- Duke, CH. (2002). *Managing the learning university*. USA: SRHE and Open University Press.
- Duytschaever, I., & Conredie, P. (2016). *Philosophy with Children: Helping Designers Cooperate with Children*. IDC '16 Proceedings of the The 15th International Conference on Interaction Design and Children, 736-741.
<http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/research.shtml\05\08\2012>.
- Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination on designed evaluation of school program*. Macmillan Collage Pub Co.
- Farahani, M. (2014), "The Study on Challenges of Teaching Philosophy for Children", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, Vol. 116, pp. 2141-2145.
- Knapper, Ch. and Croply, A. (2000). *Lifelong learning in higher education*. London: Kogan Page.
- Longworth, N. (2004). *Lifelong learning in action; transforming education in the 21st century*. London and New York: Routledge Flamer.
- Murriss, K. (2016). *The Philosophy for Children curriculum: Resisting 'teacher proof' texts and the formation of the ideal philosopher child*. *Studies in Philosophy and Education*, 35(1), 63-78.
- Orlando, M (2013). *Nine Characteristics of Great Teacher, Faculty Focus: Higher Teaching Strategies from MAGNA publication*.
- Super, D. E.; Busshuff, L. and Pellerano, J. and Watts, A. G. (1987). *The guidance function of educational contest*. In: *Curricula and lifelong learning*. UNESCO: The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Van Der Zee, H. (2006). *The learning society*. In: *From adult education to the learning society*. London and New York: Routledge.
- Worley, P. (2016). *Philosophy and children*. *The Philosophers' Magazine*, (72), 119-120.