

*Thinking and Children*, Institute for Humanities and Cultural Studies (IHCS)

Biannual Journal, Vol. 11, No. 2, Fall and Winter 2020-2021, 115-157

Doi: 10.30465/FABAK.2021.6411

## **Designing and Validating a Philosophy for Children Curriculum Model for Junior High Schools (Grades 7 through 9) in Iran**

**Elham Saberi<sup>\*</sup>, Efat Abbasi<sup>\*\*</sup>**

**Yahya Ghaedi<sup>\*\*\*</sup>, Majid Aliasgari<sup>\*\*\*\*</sup>**

### **Abstract**

The main purpose of this study is to explain a model of philosophy for children curriculum for junior high schools (grades 7 through 9) in Iran. The research approach was exploratory and of the mixed type. First, after reviewing the theoretical foundations in the field of P4C and purposive sampling, the opinions of 19 curriculum experts and P4C specialists were collected through semi-structured interviews and then thematic structures were obtained using theme analysis method. In the quantitative stage, the Delphi method was used. To determine the degree of consensus among experts, Kendall coordination coefficient, and to evaluate the content validity of the questionnaire, relative content validity coefficient (CVR) and content validity index (CVI), and to assess the reliability, Cronbach's alpha, were used. Based on the results, 135 components of the P4C curriculum for the junior high schools in Iran were identified and a conceptual model was designed in the form of the ten elements of Akker. In the form of 10 dimensions, logic or reasoning (26 indicators), goals (39 indicators), content features (8 indicators), content forms (7 indicators), teaching-

---

<sup>\*</sup> PhD Student of Curriculum Planning Studies, Kharazmi University, Tehran, Iran,  
elham\_sabery@yahoo.com

<sup>\*\*</sup> Assistant Professor, Department of Curriculum Planning Studies, Kharazmi University, Tehran, Iran.  
(Corresponding Author), e.abbasi@khu.ac.ir

<sup>\*\*\*</sup> Associate Professor, Department of Philosophy of Education, Kharazmi University, Tehran, Iran,  
ghaedi@khu.ac.ir

<sup>\*\*\*\*</sup> Associate Professor, Department of Curriculum Planning Studies, Kharazmi University, Tehran, Iran,  
aliasgari@khu.ac.ir

Date received: 20/01/2021, Date of acceptance: 18/03/2021

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.

learning methods (13 indicators), facilitator features (12 indicators), characteristics of the learning environment (4 indicators), evaluation (19 indicators), grouping (3 indicators), and time (4 indicators) were prioritized.

**Keywords:** Curriculum, Curriculum Model, Philosophy for Children (P4C), Iranian Junior High School.

## طراحی و اعتباربخشی الگوی برنامه درسی فلسفه برای کودکان در دوره اول متوسطه ایران

الهام صابری\*، عفت عباسی\*\*

یحیی قاندى\*\*\*، مجید علی عسگری\*\*\*\*

### چکیده

هدف اصلی این پژوهش، تبیین الگوی برنامه درسی فلسفه برای کودکان در دوره اول متوسطه ایران است. رویکرد پژوهش از نوع آمیخته اکتشافی می‌باشد. در ابتدا پس از بررسی مبانی نظری موجود در زمینه فبک و نمونه‌گیری هدفمند معیاری، نظرات ۱۹ نفر از متخصصان برنامه درسی و فبک از طریق مصاحبه نیمه ساختار یافته جمع‌آوری و سپس با روش تحلیل تم، ساختارهای تماتیک منتج شد. در مرحله کمی، از روش دلفی استفاده شد. برای تعیین میزان اتفاق نظر بین خبرگان، از ضریب هماهنگی کندال و برای ارزیابی روایی محتوایی پرسشنامه، از ضریب نسبی روایی محتوا (CVR) و شاخص روایی محتوا (CVI) و برای بررسی پایایی، از آلفای کرونباخ استفاده شد. بر اساس نتایج تحقیق تعداد ۱۳۵ مولفه برنامه درسی فبک برای دوره اول متوسطه ایران شناسایی و مدل مفهومی در قالب عناصر ده‌گانه اگر طراحی شد که در قالب ۱۰ بعد، منطقی یا چرایی (۲۶ شاخص)، اهداف (۳۹ شاخص)، ویژگی‌های محتوا (۸ شاخص)، فرم‌های محتوا (۷ شاخص)، روش‌های یاددهی-یادگیری (۱۳ شاخص)، ویژگی‌های تسهیلگر (۱۲ شاخص)، ویژگی‌های محیط آموزش (۴ شاخص)، ارزشیابی (۱۹ شاخص)، گروه‌بندی (۳ شاخص) و زمان (۴ شاخص)، اولویت بندی شدند.

\* دانشجوی دکتری، مطالعات برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران، elham\_sabery@yahoo.com

\*\* استادیار گروه آموزشی مطالعات برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)،

e.abbasi@khu.ac.ir

\*\*\* دانشیار گروه آموزشی فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران، ghaedi@khu.ac.ir

\*\*\*\* دانشیار گروه آموزشی مطالعات برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران، aliasgari@khu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۱/۰۱، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۲/۲۸

**کلیدواژه‌ها:** برنامه درسی، الگوی برنامه درسی، فلسفه برای کودکان (فبک)، دوره اول متوسطه  
ایران

## ۱. مقدمه

امروزه باور اصلی درباره نقش سازنده و بارورکننده انسان و آموزش و پرورش، در فرایند توسعه اقتصادی و اجتماعی آن است که به جای تکیه بر منابع طبیعی و یا قدرت‌های نظامی، باید به ظرفیت پایان ناپذیر مغزها تمرکز کرد و آنها را پرورش داد. کمبودها و کاستی‌های نظام تربیت سنتی، حافظه محوری، بارش سنگین اطلاعات و داده‌ها به کاسه و پیمانه ذهن دانش‌آموزان و از همه مهم‌تر ناتوانی و ناکارآمدی کودکان و نوجوانان برای رویارویی و حل مشکلاتی که ناگزیر در سایه گسترش روزافزون فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات ایجاد می‌شود، بیش از هر زمان دیگری متولیان تربیت را به کوشش‌های نظام‌مند برای تربیت عقلانی کودکان جامعه خود ترغیب نموده است (اسپلیتر و شارپ، ۱۳۹۶).

دوره متوسطه به سبب وضعیت زیستی، اجتماعی و روانی با سایر دوره‌های تحصیلی مشترکات و تمایزاتی دارد. استانی‌ها، نوجوانی را دوران «طوفان و تنش شدید» نامیده است (اندرسون، ۲۰۰۶). در این دوره، قسمت اعظم استعدادها و اختصاصی نوجوانان بروز می‌کند، کنجکاوی‌ها جهت معینی می‌یابد و مسائل جدید زندگی نظیر انتخاب رشته، انتخاب حرفه و شغل و نیز گرایش‌های مختلف، ذهن آنان را به خود مشغول می‌دارد و به مرحله ادراک ارزش‌های اجتماعی، اقتصادی و معنوی می‌رسند. رشد سریع قوای جسمانی، گسترده شدن توانایی‌های ذهنی، فزونی گرفتن الگوپذیری و همانندسازی، درک قواعد اجتماعی پایدار، احساس محدودیت نسبت به برخی از قواعد اجتماعی و خانواده، افزایش روحیه ارزش‌گذاری به امور فرهنگی، هنری و علمی، ورود به مرحله تفکر انتزاعی و شک و تردید در باورها و اعتقادات برای دوباره سازی آن‌ها از اهم ویژگی‌های این دوره است (سبحانی‌نیا، ۱۳۸۵). متیو لیپمن مبدع «آموزش فلسفه به کودکان» هدف از برنامه آموزش فلسفه به کودکان را "گسترش روش‌های پرورش قوه استدلال و بسط شیوه‌های آموزش مهارت‌های فکری به کودکان" می‌داند (لیپمن، ۱۹۹۱). این برنامه تلاش می‌کند تا با آموزش فلسفیدن به دانش‌آموزان، آنها را به قلمرو معنایابی و معناسازی وارد کرده و از این راه، زیربنای پرورش تفکر را فراهم آورد (فائدی، ۱۳۸۶). همچنین این برنامه کمک می‌کند تا با مجهز شدن به سلاح تفکر، زمینه مواجهه درست دانش‌آموزان با انبوه اطلاعات فراهم گردد

و بتوانند با داوری درست انتخاب کنند و چیزهایی را برگزینند که برای زندگیشان مفید است (دهنوی، ۱۳۹۴).

پروفسور لیپمن در فاصله سال‌های ۱۹۶۹ تا ۲۰۰۱ که مدیر موسسه توسعه فلسفه برای کودکان (IAPC) بود، برای آموزش فلسفه به کودکان، برای کل دوران مدرسه (k-12)، برنامه درسی تدوین کرد. این برنامه درسی شامل رمان‌هایی برای دانش‌آموزان و کتاب‌های راهنمایی برای مربیان بود. هر رمان حدود ۸۰ صفحه به زبان غیر رسمی و بدون اصطلاحات فنی نوشته شده بود و هر راهنما نیز در برگزیده توضیحات مفهومی برای مربیان و همچنین تمرینات پیشنهادی برای انجام گفتگو و به چالش کشیدن ذهن دانش‌آموزان بود. بررسی این برنامه و سایر پژوهش‌هایی که با عنوان برنامه درسی فلسفه برای کودکان انجام شده، نشان می‌دهد در تدوین برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان، جای خالی نگاه برنامه‌ریزان درسی و توجه به شاخص‌ها و ابعاد عناصر برنامه درسی با توجه به الگوهای نظام‌مند موجود مشاهده می‌شود. موسسه توسعه فلسفه برای کودکان در تعریف چپستی «برنامه درسی فیک» در سال ۲۰۰۳، می‌نویسد: "این برنامه درسی برای درگیر کردن ذهن دانش‌آموزان جهت کاوش‌گری فلسفی تجارب خود و با توجه ویژه به جنبه‌های منطقی، اخلاقی و زیبایی‌شناختی، طراحی شده است". حال آنکه الگوهای برنامه درسی به طور عمده به مفهوم سازی پرداخته و با پژوهش‌های متعدد برای عناصر برنامه درسی تعیین تکلیف می‌نمایند تا برای تصمیمات برنامه درسی و چگونگی ارتباط آنها در عمل مورد استفاده قرار گیرد (راپاپورت و کیبی، ۲۰۰۲).

در رابطه با طراحی الگوی برنامه درسی آموزش فلسفه برای کودکان، تحقیقات مختلفی انجام شده است. از جمله قانلی (۱۳۸۸) در تحقیق خود با عنوان برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان در دوره راهنمایی و متوسطه، رویکردهای حاکم بر برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان (رویکرد تلفیقی و رویکرد فلسفی) را مورد بررسی قرار داده و نشان می‌دهد برنامه مذکور ظرفیت آن را دارد که کل فعالیت‌ها و برنامه مدرسه در دوره متوسطه را تحت تأثیر قرار داده و در آن تلفیق شود. ضرغامی، سجادیه و قانلی (۱۳۹۶) در پژوهش دیگری با عنوان طراحی الگوی نظری فلسفه برای کودکان در ایران به بازتعریف مبانی نظری و مولفه‌های فرهنگی و اجتماعی متضمن آن در نظام تربیتی ایران پرداخته‌اند. کنعانی هرنندی، نوروزی، عبایی کوپایی (۱۳۹۷) در تحقیق خود با موضوع الگوی برنامه درسی آموزش فلسفه برای کودکان بر اساس نتایج تحقیقات مرتبط نشان دادند که سیاست‌گذاران

و برنامه‌ریزان درسی دوره پیش دبستان و دبستان می‌توانند با استفاده از الگوی مفهومی مستخرج، تدابیر شایسته‌ای را جهت اجرای مطلوب و با کیفیت برنامه درسی فلسفه برای کودکان اتخاذ کنند. مربیان و آموزگاران نیز قادر خواهند بود تا الگوی موجود را با تجربیات عملی تدریس، تطبیق دهند تا تدریس اثربخش‌تری داشته باشند.

اگرچه مبنای برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان، در نظام‌های آموزشی مختلف، طرح لیپمن است و شاید در ظاهر، میان برنامه لیپمن و برنامه‌های مشتق از آن، تمایزهای مبنایی ویژه‌ای دیده نشود، اما به کمک الگوی طراحی برنامه درسی، چهارچوبی جهت مهندسی برنامه درسی یا به عبارتی: سازمان دهی، اجرا و ارزشیابی برنامه ایجاد می‌شود تا نظمی در عین حال قابل انعطاف و تغییرپذیر برای سازمان‌دهی مجموعه‌ای از فرصت‌های یادگیری در جهت سازگاریهای خرد، با فرهنگ و برنامه درسی کشور ایجاد نماید.

در این پژوهش ضمن توجه به خصوصیات و ویژگی‌های دوره اول متوسطه در طراحی برنامه درسی، تلاش می‌شود از طریق بررسی و مطالعه مبانی نظری و بهره‌گیری از نظرات متخصصان فک و برنامه درسی، تصویری از مدل برنامه درسی بر اساس الگوی تار عنكبوتی اکر که یکی از کاملترین و در عین حال کاربردی‌ترین برداشت از عناصر برنامه درسی است (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۹۹)، ارائه گردد. اگر بر اساس الگوی کلاین، عناصر تشکیل‌دهنده برنامه درسی را در قالب ۱۰ عنصر مورد توجه قرار داده که به غیر از عنصر «منطق یا چرایی» برنامه درسی، سایر عناصر با الگوی کلاین مشترک هستند. استعاره تار عنكبوت بیان‌گر آن است که قدرت و توان هر تار و زنجیر به اندازه قدرت و توان ضعیف‌ترین حلقه آن است (اکر، ۲۰۰۴).

## ۲. روش پژوهش

روش کار در این پژوهش از نوع تحلیل تماتیک است. این روش برای تحلیل داده‌های کیفی و شناسایی الگوها یا تم‌ها در بطن این داده‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرد (براون و کلارک، ۲۰۰۶). اینکه تحلیل تماتیک بیشتر یک روش است تا اینکه روش شناسی باشد، از دیدگاه یادگیری و آموزش یک مزیت به شمار می‌آید و این بدان معناست که برخلاف بسیاری از روش‌های کیفی، به دیدگاه معرفت‌شناختی یا نظری خاصی وابسته نیست (کلارک و براون، ۲۰۱۴) این ویژگی باعث می‌شود که این تحلیل یک روش بسیار انعطاف‌پذیر باشد که با توجه به تنوع کار در یادگیری و آموزش،

مزیت قابل توجهی است؛ به عبارت دیگر، در روش تحلیل تماتیک، پژوهشگر آزادی عمل بسیاری دارد و لزومی به مراجعه یا ارجاع به مبانی نظری ندارد و می‌تواند در پی کشف الگوی خود باشد (ماگیوره و دلاهان، ۲۰۱۷).

در این مطالعه، به سه سوال زیر پاسخ داده می‌شود:

۱. مولفه‌های آموزش فلسفه به کودکان در دوره اول متوسطه چیست؟
۲. الگوی برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان در دوره اول متوسطه چیست؟
۳. اعتبار الگوی برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان در دوره اول متوسطه تا چه میزان است؟

در پاسخ به سوال اول که به دنبال شناسایی مولفه‌های برنامه درسی فبک در دوره متوسطه اول می‌باشد، پس از طراحی سوالات مصاحبه، با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند معیاری، ۱۹ نفر از خبرگان و متخصصان حوزه فبک و برنامه‌درسی انتخاب گردیدند. از جمله معیارهای انتخاب خبرگان، داشتن کتاب یا مقاله در حوزه فبک یا برنامه‌درسی، دارا بودن مدرک تحصیلی دکتری یا عضویت هیأت علمی در رشته فلسفه تعلیم و تربیت یا برنامه‌درسی، برگزاری کارگاه‌های تخصصی و سابقه تسهیلگری فبک بود. در مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته از هر یک از متخصصان درخواست شد، هر نوع ایده و نظر خود را آزادانه در خصوص الگوی برنامه درسی فلسفه برای کودکان در دوره اول متوسطه ایران مطرح نمایند. پس از جمع‌آوری و پیاده‌سازی متن مصاحبه‌ها، با روش تحلیل تم، ۳۸۴ کد باز به دست آمد که با حذف ۱۸۱ مورد تکراری، ۲۰۳ کد باز برای مطالعه حاضر لحاظ شد. سپس پرسشنامه ساختار یافته‌ای براساس همین یافته‌ها تهیه و به عنوان ابزار بخش کمی، مورد استفاده قرار گرفت. با استفاده از روش دلفی، این بخش طی سه دور انجام پذیرفت. در هر دور پرسشنامه در اختیار خبرگان قرار گرفت تا هر مولفه از ابعاد استخراج شده را با استفاده از مقیاس لیکرت از نظر درجه اهمیت، رتبه‌بندی و کمیّت‌پذیر نمایند. سپس با استفاده از آنالیز آماری، در هر دور تعدادی از مولفه‌ها حذف گردید. در این پژوهش پس از اتمام دور چهارم و براساس معیار اتفاق نظر و «ضریب توافق کندال»، مدل طراحی شده نهایی گردید. این ضریب برای دور دوم برابر با ۰/۷۳۵، برای دور سوم ۰/۸۹۳ و برای دور چهارم ۰/۹۰۳ محاسبه شد. با توجه به اینکه تعداد اعضای خبرگان بیش از ۱۰ نفر بودند (۱۵ نفر برای دور دوم، ۱۵ نفر برای دور سوم و ۱۴ نفر برای دور چهارم) لذا، این میزان کاملاً معنادار می‌باشد.

همچنین برای ارزیابی اعتبار درونی پرسشنامه، روایی محتوایی مورد سنجش قرار گرفت. برای این منظور دو روش کیفی و کمی در نظر گرفته شد. در بررسی کیفی روایی محتوا از متخصصان درخواست گردید تا پس از بررسی کیفی ابزار، بازخورد لازم را ارائه دهند که براساس آن موارد اصلاح شد. برای بررسی روایی محتوایی به شکل کمی، از ضریب نسبی روایی محتوا (CVR) استفاده گردید. برای محاسبه آن از متخصصان درخواست می شود تا هر سوال پرسشنامه را براساس طیف سه قسمتی "ضروری است"، "مفید است ولی ضرورتی ندارد" و "ضرورتی ندارد" بررسی نماید. در مطالعه حاضر، پرسشنامه تنظیم شده در اختیار ۱۰ نفر از افراد خبره در حوزه مطرح شده، قرار داد شد. با توجه به این که حداقل مقدار CVR برای جامعه متخصصان ۱۰ نفر برابر ۰.۶۲ می باشد. نتایج به دست آمده نشان داد که پرسشنامه تنظیم شده در این مطالعه از نظر نسبت روایی محتوایی، قابل قبول می باشد.

سپس برای اطمینان از اینکه سؤالات ابزار به بهترین نحو جهت اندازه گیری محتوا طراحی شده است، از شاخص روایی محتوا (CVI) استفاده شد. در این روش از متخصصان خواسته می شود، میزان ارتباط، سادگی و وضوح هر یک از سؤالات ابزار را در یک طیف لیکرت چهار قسمتی برای هر سؤال را تعیین کنند. نتایج نشان داد که مقدار CVI برای تمامی گویه های پرسشنامه از ۰/۷۹ بیشتر می باشند، بنابراین پرسشنامه تنظیم شده در این مطالعه از نظر شاخص روایی محتوا، قابل قبول می باشد (جدول ۱).

جدول ۱. مقادیر CVR و CVI برای سؤالات پرسشنامه

شخص	CVR	CVI
شخص (۱)	0.66	0.86
	0.7	0.85
	0.69	0.87
	0.69	0.85
	0.69	0.87
	0.67	0.89
	0.67	0.84
	0.67	0.84
	0.67	0.83



CVI	CVR	شاخص	مقیاس
0.85	0.69	نیاز به رفع تفکر سخت و صلب و فاقد دیالوگ درست	
0.85	0.71	مشارکت دادن کودکان در تعامل های اجتماعی	
0.89	0.67	نیاز به تشکیل شبکه مفاهیم فردی	
0.9	0.7	رفع نگرانی ها و بی انگیزگی ها با حضور در جمع	
0.89	0.67	بهبود روابط بین گروه همسالان	
0.91	0.67	لزوم داشتن تفکر سیستمی برای گذار از نوجوانی	
0.86	0.68	مدیریت هیجان ها و شک ها و تردیدها	
0.87	0.7	ترویج فرهنگ همکاری در نظام آموزشی	
0.91	0.67	خود اصلاحی ناشی از گفتگو و تفکر جمعی	
0.84	0.68	عدم آشنائی دانش آموزان از مشارکت فعال در زندگی	
0.9	0.66	خطر جذب نوجوانان به تفکرات مختلف بدون استدلال	
0.88	0.71	مواجهه با فضای مجازی / شاخ مجازی	
0.86	0.66	افزایش قدرت سنجش و جلوگیری از رفتار توده ای	
0.85	0.7	کرامت انسانی	
0.87	0.69	مخاطرات ویژه نوجوانان (موادمخدر...)	
0.85	0.69	تغییر نگرش دانش آموزان به موفقیت	مقیاس
0.87	0.69	تقویت خودباوری برای مواجهه با بحران های نوجوانی	
0.89	0.67	تفکر مراقبتی / مسولانه	
0.84	0.67	پرورش توانایی مفهوم یابی در تجربه	
0.84	0.67	ارتقا تفکر(خلاق، نقاد، مراقبتی)	
0.83	0.67	توانایی ارائه آزادانه نظرات	
0.85	0.69	رشد فردی و بین فردی	
0.85	0.71	توانایی حل مسئله	
0.89	0.67	ارتقاء و رشد اجتماعی	
0.9	0.7	ایجاد شوق به کنجکاوی و اندیشیدن به مفاهیم	
0.89	0.67	بهبتر قضاوت کردن	
0.91	0.67	آگاهی نسبت به پیش فرضها	
0.86	0.68	نظم و مسئولیت پذیری	
0.87	0.7	استدلال مفهومی	
0.91	0.67	پرورش درک اخلاقی	
0.84	0.68	خود مراقبتی	

CVI	CVR	شاخص	مؤلفه
0.9	0.66	ترویج خواندن انتقادی در نظام آموزشی	
0.88	0.71	اظهار قدردانی از دیگران	
0.86	0.66	توانایی به چالش کشیدن نظرات	
0.85	0.7	ایجاد حیرت در کودکان	
0.87	0.69	استدلال کلامی	
0.85	0.69	نگاه چندوجهی	
0.87	0.69	ارتقاء هوش هیجانی	
0.89	0.67	آموزش فرآیند تصمیم گیری دموکراتیک	
0.84	0.67	تحمل نظر مخالف	
0.84	0.67	یادگیری مهارت‌های مواجهه	
0.83	0.67	ابراز احساسات و عواطف	
0.85	0.69	تحلیل فرضیه ها	
0.85	0.71	کشف روابط	
0.89	0.67	افزایش عزت نفس	
0.9	0.7	بالا بردن توانایی افراد برای کار جمعی و گروهی	
0.89	0.67	آموزش پرسشگری	
0.91	0.67	طبقه بندی	
0.86	0.68	مفهوم سازی تجربه	
0.87	0.7	تفکر مستقل	
0.91	0.67	آگاه شدن از خطرات مواجهه با فضای مجازی.	
0.84	0.68	توسعه قضاوت اخلاقی	
0.9	0.66	معنا دار کردن آموزش	
0.88	0.71	خودآگاهی	
0.86	0.66	ارتقاء مهارت‌های گفتگو	
0.85	0.7	ایجاد تخیل برای کودکان	
0.87	0.69	محتوای progressive (گام به گام پیش‌رونده براساس نیاز مخاطب و سطح رشد او)	ویژگی‌های محتوا
0.85	0.69	داستان های مرتبط با زندگی واقعی	
0.87	0.69	فرهنگ پذیری محتوا	
0.89	0.67	موضوعات اخلاقی	
0.84	0.67	جذابیت موضوع	
0.84	0.67	متناسب با رشد روانشناختی	

CVI	CVR	شاخص	مولفه
0.83	0.67	چالش برانگیز	فرم‌های محتوا
0.85	0.69	تنوع شکل محتوا (گاهی فیلم، گاهی بازی)	
0.85	0.71	استفاده از داستان فلسفی	
0.89	0.67	دوراهه های اخلاقی (Dilemma)	
0.9	0.7	عکس، کاریکاتور، فیلم	
0.89	0.67	ادبیات بومی	
0.91	0.67	انیمیشن	
0.86	0.68	اخبار روز	
0.87	0.7	نوشتاری: شامل داستان، حکایت، شعر	
0.91	0.67	اجتماع پژوهشی	روش‌های یاددهی - یادگیری
0.84	0.68	رویکرد گفتگویی	
0.9	0.66	روش مستقیم و مستقل (یعنی مهارت‌های تفکر را جدا از دروس، درس می‌دهیم)	
0.88	0.71	استفاده از بحث های فلسفی	
0.86	0.66	استفاده از محرک برای شروع بحث	
0.85	0.7	توجه به ویژگی های یادگیرندگان (ویژگی روانی، ویژگی جسمی، ویژگی های آموزشی و خانوادگی)	
0.87	0.69	بحث های گروهی، شیوه های آموزش اکتشافی	
0.85	0.69	رویکرد مشارکتی	
0.87	0.69	گفتگوی سقراطی	
0.89	0.67	رویکرد بازی	
0.84	0.67	طرح دیدگاه‌های متفاوت	
0.84	0.67	استفاده از تجربه های بین المللی و جهانی	
0.83	0.67	استفاده از راهبردهای فرا شناختی (برنامه ریزی، نظارت و ارزشیابی، نظم‌دهی)	
0.85	0.69	آشنائی معلمان با فلسفه و منطق	
0.85	0.71	توانایی جهت دهی به بحث	تسهیل‌گر
0.89	0.67	آموزش کلاسیک مریبان	
0.9	0.7	آشنایی با روانشناسی	
0.89	0.67	ذخیره دانشی مناسب	
0.91	0.67	داشتن خلاقیت لازم	
0.86	0.68	توانائی اجرای برنامه	
0.87	0.7	نقد پذیری معلم	

مؤلفه	شاخص	CVR	CVI	
	رابطه تسهیل گر با دانش آموز	0.67	0.91	
	آشنایی با فنون تدریس	0.68	0.84	
	انگیزه در معلم	0.67	0.83	
	هوش اجتماعی.	0.69	0.85	
ویژگی های محیط	محیط آزاد (همکاری مدیر مدرسه برای برگزاری کلاس های پرسرو صدای فیک)	0.71	0.85	
	فرم نشستن اجتماع پژوهشی در کلاس درس	0.67	0.89	
	چیدمان دایره ای صندلی ها	0.7	0.9	
	تغییر فرمت معماری	0.67	0.89	
ارزشیابی	ارزشیابی مهارت محور	0.67	0.91	
	ارزشیابی کیفی	0.68	0.86	
	ارزیابی توسط معلم های دیگر (معیار توانایی فلسفیدن)	0.7	0.87	
	جدی بودن ارزشیابی	0.67	0.91	
	ارزشیابی مهارت محور	0.68	0.84	
	حافظه محور نبودن	0.68	0.86	
	ارزشیابی فرآیند محور	0.69	0.86	
	گزارش دهی مربی به خبرگان (تصاویر تخته را عکس بگیرند، تمام مشکلات پیش آمده در گروه را مطرح کنند)	0.68	0.86	
	ارزشیابی میان مدت	0.69	0.88	
	ارزشیابی بلند مدت	0.67	0.87	
	ارزشیابی کوتاه مدت	0.67	0.91	
	مبتنی بر مشاهده و مصاحبه در موقعیتهای مختلف (ارزشیابی معطوف به مربی)	0.68	0.84	
	ارزشیابی پدر و مادر از بچه ها	0.67	0.83	
	اندازه گیری توان استدلال دانش آموزان	0.67	0.91	
	ارزشیابی مستمر	0.69	0.86	
	ارزشیابی تسهیل گر	0.69	0.86	
	توصیفی	0.7	0.87	
	ارزیابی بر مبنای تحقق اهداف	0.68	0.9	
	ثبت دوباره طلاعات	0.68	0.89	
	تبادل بازخورد	0.69	0.87	
	گروه بندی	تعامل بین تسهیلگر و دانش آموز در کلاس درس	0.68	0.88
		تعاملات در گروه های کوچک	0.68	0.87

شاخص	CVR	CVI
متناسب با سن شرکت کنندگان در اجتماع پژوهشی	0.68	0.89
تناسب زمان با هدف	0.68	0.84
تناسب زمان با محتوا	0.68	0.87
انعطاف پذیری زمان	0.69	0.86

برای ارزیابی پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ، استفاده گردید که این ضرایب در جدول ۲ نشان داده شده است. کرونباخ ضریب پایایی ۰/۴۵ را کم، ۰/۷۵ را متوسط و قابل قبول، و ضریب ۰/۹۵ را زیاد پیشنهاد کرده است (کرونباخ، ۱۹۵۱).

جدول شماره ۲. میزان آلفای کرونباخ ابعاد برنامه درسی

مؤلفه	آلفای کرونباخ	مؤلفه	آلفای کرونباخ
منطق (چرایی) برنامه درسی	۰/۸۱۹	ویژگی‌های تسهیلگر	۰/۷۹۳
اهداف برنامه درسی	۰/۸۵۲	ویژگی‌های محیط آموزش	۰/۸۲۱
ویژگی‌های محتوای برنامه درسی	۰/۷۵۷	روش‌های ارزشیابی برنامه درسی	۰/۸۶۴
فرم‌های محتوای برنامه درسی	۰/۷۶۵	گروه‌بندی	۰/۷۹۲
روش یاددهی-یادگیری	۰/۸۵۶	زمان	۰/۸۰۲

به منظور ارزیابی تحلیل محتوای کیفی انجام شده، هفت سوال با پاسخ‌های طیف ۵ گزینه‌ای لیکرت در خصوص کیفیت مدل مفهومی ارائه شده با رویکرد تحلیل محتوای کیفی در اختیار ۱۹ نفر از افراد خبره حوزه فبک قرار گرفت. از آنجایی که این ۷ سوال، مدل ارائه شده را از ۷ منظر متفاوت بررسی می‌کنند، برای ارزیابی نظر این ۱۹ فرد خبره از آزمون T هتلینگ استفاده می‌شود (جدول ۳). مقادیر میانگین هر ۷ سوال مورد ارزیابی از عدد ۳ (برابر با "نظری ندارم" یا مقدار "متوسط" در پرسشنامه) بیشتر می‌باشد و همچنین مقدار انحراف معیار مقادیر به دست آمده، کمتر از ۱ می‌باشد. از سوی دیگر، مقدار آماره F (۱۴/۵۶۷) در سطح خطای کوچکتر از ۰/۰۵ (۰/۰۲۱) معنادار می‌باشد، لذا می‌توان دریافت که نتایج حاصل از هر ۷ سوال، از مقدار میانگین ۳، اختلاف معنادار دارد. لذا،

می‌توان عنوان کرد که از نقطه نظر افراد خبره آگاه در زمینه موضوع مورد بررسی در پژوهش حاضر، مدل ارائه شده از کیفیت بالایی برخوردار می‌باشد.

جدول ۳. نتایج آزمون T هتلینگ

ردیف	پرسش	میانگین	انحراف معیار	آزمون T هتلینگ	
				آماره F	سطح معناداری
۱	مفاهیم ارایه شده در مدل، از داده‌های بررسی شده تولید شده است.	4.283	0.683	۱۴.۵۶۷	۰.۰۲۱
۲	مفاهیم تشخیص داده می‌شود و به شکلی نظام‌مند به هم مرتبط شده است.	4.133	0.738		
۳	در مفاهیم و مقوله‌ها پیوندهای مفهومی وجود دارد و مقوله‌ها به خوبی تدوین شده‌اند.	4.271	0.801		
۴	نظریه چنان تدوین شده است که تغییر شرایط متفاوت را در بر می‌گیرد.	3.972	0.769		
۵	شرایط کلان‌تری که ممکن است بر پدیده (الگوی برنامه درسی فلسفه برای کودکان در دوره اول متوسطه ایران) اثر گذارد، تشریح شده است.	3.988	0.798		
۶	برای تغییر فرآیندی، در نظریه فکری شده است.	4.033	0.667		
۷	یافته‌های نظری، به نظر با اهمیت می‌رسد.	4.106	0.629		

### ۳. یافته‌های پژوهش

براساس اجماع بدست آمده، مولفه‌های آموزش فلسفه برای کودکان در دوره اول متوسطه ایران در قالب ۱۰ بُعد الگوی اکر شامل ۱. منطق یا چرایی برنامه درسی (حاوی ۲۶ شاخص) ۲. اهداف برنامه درسی (حاوی ۳۹ شاخص)، ۳. روش‌های یاددهی-یادگیری برنامه درسی (حاوی ۱۳ شاخص)، ۴. ویژگی‌های محتوای برنامه درسی (حاوی ۶ شاخص)، ۵. ویژگی‌های تسهیلگر برنامه درسی (حاوی ۱۲ شاخص)، ۶. روش‌های ارزشیابی برنامه درسی (حاوی ۱۹ شاخص) ۷. ویژگی‌های محیط آموزش (حاوی ۴ شاخص)، ۸. فرم‌های محتوای برنامه درسی (حاوی ۷ شاخص)، ۹. گروه‌بندی برنامه درسی (حاوی ۳ شاخص)، ۱۰. زمان برنامه درسی (حاوی ۴ شاخص)، به شرح زیر انتخاب شدند.

### ۱.۳ منطق یا چرایی برنامه درسی فبک دروه متوسطه اول ایران

زمانی آموزش و پرورش در رسیدن به اهداف و آرمان‌هایش موفق خواهد بود که بتواند شهروندانی آگاه، مسئول و خلاق بپرورد. نظام آموزش موجود به دلیل تاکید بیش از حد بر جزئیات به بهای از دست دادن تفکر عمیق و تحمیل فشار زیاد بر نوجوانان، از نگاه حقیقی به انسان غافل مانده است. فارغ التحصیلان دبیرستان‌های این نظام آموزشی به زحمت می‌توانند خلاقانه و انعطاف‌پذیر فکر کنند و برای نظرات خود استدلال بیاورند. آنها از به چالش کشیده شدن عقایدشان استقبال نمی‌کنند و قادر به تحلیل شفاهی و نوشتاری نیستند. برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان کمک می‌کند دانش‌آموزان برای خود تفکر کنند و متفکرانه‌تر به سخن گفتن و عمل کردن بپردازند. نتایج مقایسه بین میانگین‌های به دست آمده از مدل نهایی، نشان می‌دهد که "عدم موفقیت آموزش و پرورش در تربیت شهروندان مسئول" در اولویت اول این شاخص قرار می‌گیرد.

همچنین ترتیب اولویت‌بندی شاخص‌های منطق (چرایی) برنامه درسی فبک متوسطه اول به شرح زیر می‌باشد:

۱. عدم موفقیت آموزش و پرورش در تربیت شهروندان مسئول
۲. تربیت دانش‌آموزان برای قرن آینده (انسان‌هایی که با تفکر ثابت نیستند)
۳. نیاز به یادگرفتن چگونه اندیشیدن
۴. نیاز به بازنگری آموزش مهارت‌های زندگی
۵. تقویت و ثبات هویت جنسیتی
۶. دیده شدن و به رسمیت شناخته شدن نوجوان
۷. نیاز به آموزش تفکر، احترام و خلاقیت
۸. رعایت مقررات اجتماعی
۹. نیاز به گفتگوی صحیح بین والدین و بچه‌ها
۱۰. نیاز به رفع تفکر سخت و صلب و فاقد دیالوگ درست
۱۱. مشارکت دادن کودکان در تعامل‌های اجتماعی
۱۲. نیاز به تشکیل شبکه مفاهیم فردی
۱۳. رفع نگرانی‌ها و بی‌انگیزگی‌ها با حضور در جمع
۱۴. بهبود روابط بین گروه همسالان

۱۵. لزوم داشتن تفکر سیستمی برای گذار از نوجوانی
۱۶. مدیریت هیجان‌ها و شک‌ها و تردیدها
۱۷. ترویج فرهنگ همکاری در نظام آموزشی
۱۸. خود اصلاحی ناشی از گفتگو و تفکر جمعی
۱۹. عدم آشنائی دانش آموزان با مشارکت فعال در زندگی
۲۰. خطر جذب نوجوانان به تفکرات مختلف بدون استدلال
۲۱. مواجهه با فضای مجازی/ شاخ مجازی
۲۲. افزایش قدرت سنجش و جلوگیری از رفتار توده‌ای
۲۳. کرامت انسانی
۲۴. مخاطرات ویژه نوجوانان (موادمخدر...)
۲۵. تغییر نگرش دانش آموزان به موفقیت
۲۶. تقویت خودباوری برای مواجهه با بحران‌های نوجوانی

شاخص‌های به‌دست آمده برای این بعد از مدل برنامه درسی فبک با نتایج گزارش شده در مطالعات نصیری اعلا و همکاران (۱۳۸۹)، سیمکانی (۱۳۹۳)، قبادیان (۱۳۹۷)، فلاح مهنه، یمینی، مهدیان (۱۳۹۷)، معتمدی محمدآبادی، عظیمی و نوروزی (۱۳۹۸)، حبیبی کلیسر و بهادری خسروشاهی (۱۳۹۹)، Lipman (1991)، Fisher, Kennedy (2004)، Gorard, Siddiqui & D'olimpio and Teschers (2016)، Gur (2011)، Murriss (2008)، (2005)، See (2018) همخوانی دارد. شایان ذکر است این مشابهت از نوع مشابهت صوری بوده و اگرچه این شاخص‌ها در مطالعات مذکور مورد توجه قرار گرفته است ولی هیچ یک آن را در طراحی الگوی برنامه درسی لحاظ نکرده‌اند.

### ۲.۳ اهداف برنامه درسی فبک دروه متوسطه اول ایران

اگرچه عقل‌گرایانی مانند کانت معتقدند که احساسات و عواطف تربیت ناپذیرند (کانت، ۱۹۹۷) و عاطفه‌گرایانی همچون هیوم معتقدند که تربیت اخلاقی باید بر عواطف و احساسات متمرکز شود (هیوم، ۱۹۷۲)، فلسفه برای کودکان راه‌سومی را مورد توجه قرار داده و به جای آن به عاقلانه‌تر کردن امیال و احساسات و در نظر گرفتن مولفه عواطف و احساسات در استنتاج‌های منطقی متمرکز می‌شود. در حلقه کندوکاو، نوجوان فرصت



می‌یابد تا عواطف و احساسات خود را با دیگران در میان گذارد و به تحلیل منطقی آن عواطف پردازد. همچنین تفکر مراقبتی به چرایی ارزشمندی یک امر و تاثیر این ارزش‌ها در قضاوت‌ها و تصمیمات اخلاقی افراد می‌پردازد. این پیوندهای مراقبتی با شکل دادن به اعتماد به نفس، احترام و ایجاد روابط توأم با همدلی، پایه و اساسی برای یک کلاس درس ایجاد می‌کند که در آن کودکان می‌توانند ریسک کنند، از اشتباهات خود درس بگیرند و از یادگیری شاد باشند. نتایج مقایسه بین میانگین‌های به‌دست آمده از مدل نهایی، نشان می‌دهد که "تفکر مراقبتی / مسؤلانه" در اولویت اول این شاخص قرار دارد.

اولویت بندی شاخص‌های اهداف برنامه درسی فبک متوسطه اول به شرح زیر می‌باشد:

۱. تفکر مراقبتی / مسؤلانه
۲. پرورش توانایی مفهوم یابی در تجربه
۳. ارتقاء تفکر (خلاق، نقاد، مراقبتی)
۴. توانایی ارائه آزادانه نظرات
۵. رشد فردی و بین فردی
۶. توانایی حل مسئله
۷. ارتقاء و رشد اجتماعی
۸. ایجاد شوق به کنجکاوی و اندیشیدن به مفاهیم
۹. بهتر قضاوت کردن
۱۰. آگاهی نسبت به پیش‌فرض‌ها
۱۱. نظم و مسؤلیت‌پذیری
۱۲. استدلال مفهومی
۱۳. پرورش درک اخلاقی
۱۴. خود مراقبتی
۱۵. ترویج خواندن انتقادی در نظام آموزشی
۱۶. اظهار قدردانی از دیگران
۱۷. توانایی به چالش کشیدن نظرات
۱۸. ایجاد حیرت در کودکان
۱۹. استدلال کلامی

۲۰. نگاه چندوجهی
۲۱. ارتقاء هوش هیجانی
۲۲. آموزش فرآیند تصمیم‌گیری دموکراتیک
۲۳. تحمل نظر مخالف
۲۴. یادگیری مهارت‌های مواجهه
۲۵. ابراز احساسات و عواطف
۲۶. تحلیل فرضیه‌ها
۲۷. کشف روابط
۲۸. افزایش عزت نفس
۲۹. بالا بردن توانایی افراد برای کار جمعی و گروهی
۳۰. آموزش پرسشگری
۳۱. طبقه‌بندی
۳۲. مفهوم سازی تجربه
۳۳. تفکر مستقل
۳۴. آگاه شدن از خطرات مواجهه با فضای مجازی.
۳۵. توسعه قضاوت اخلاقی
۳۶. معنا دار کردن آموزش
۳۷. خودآگاهی
۳۸. ارتقاء مهارت‌های گفتگو
۳۹. ایجاد تخیل برای کودکان

شاخص‌های به‌دست آمده برای این بعد از برنامه درسی فبک با نتایج گزارش شده در مطالعات اُمّی و قراملکی (۱۳۸۴)، امام جمعه (۱۳۸۵)، احمدی (۱۳۸۸)، البرزی (۱۳۸۸)، ستاری (۱۳۹۱)، رضایی و همکاران (۱۳۹۳)، امین خندقی و قادری (۱۳۹۴)، اسپیدکار (۱۳۹۴)، اسماعیل‌زاده و الله‌کرمی (۱۳۹۴)، قائدی (۱۳۹۵)، کیارسی و همکاران (۱۳۹۵)، هاشمی و عباسی (۱۳۹۵)، کمالی مطلق و نوشادی (۱۳۹۷)، اسپیلیتر و شارپ (۱۹۹۶)، Sharp (2007)، Sturge-Apple & et.al (2008)، Barrow (2010)، De Marzio (2011)، Vansieleghem & Kennedy (2011)، Lone (2011)، Walker & Orlando (2013)

(2013) et.al ، Lee & Bong (2014) ، Schermerhorn & et.al (2015) ، Neitzel & et.al (2016) ، Wang & et.al (2017) ، Alfauzan & Tarchouna (2017) همخوانی دارد.

### ۳.۳ روش‌های یاددهی - یادگیری برنامه درسی فبک دروه متوسطه اول ایران

ساختار روش‌های یاددهی - یادگیری در برنامه درسی فبک بر پایه اجتماع پژوهشی و گفتگو است. از آنجایی که اجتماع پژوهشی مواردی مانند پذیرش قواعد تعامل، ارایه محرکی برای ایجاد انگیزه، تهیه فهرستی از پرسش‌ها، انتخاب سوال و یا سوال‌هایی برای شروع بحث، هدایت کردن بحث کلاسی و بازنگری در فرایند بحث را در برمی‌گیرد به عنوان اصلی‌ترین روش در دوره متوسطه اول، برای ایجاد یادگیری عمیق و دستیابی به نتایج آموزشی مورد نظر تسهیلگر شناخته شد. نتایج مقایسه بین میانگین‌های به‌دست آمده نشان داد که " اجتماع پژوهشی " در اولویت اول قرار دارد.

همچنین اولویت‌بندی شاخص‌های روش‌های یاددهی - یادگیری برنامه درسی فبک متوسطه اول به شرح زیر می‌باشد:

۱. اجتماع پژوهشی
۲. رویکرد گفتگویی
۳. روش مستقیم و مستقل (یعنی مهارت‌های تفکر را جدا از درس، درس می‌دهیم)
۴. استفاده از بحث‌های فلسفی
۵. استفاده از محرک برای شروع بحث
۶. توجه به ویژگی‌های یادگیرندگان (ویژگی روانی، ویژگی جسمی، ویژگی‌های آموزشی و خانوادگی)
۷. بحث‌های گروهی، شیوه‌های آموزش اکتشافی
۸. رویکرد مشارکتی
۹. گفتگوی سقراطی
۱۰. رویکرد بازی
۱۱. طرح دیدگاه‌های متفاوت
۱۲. استفاده از تجربه‌های بین‌المللی و جهانی
۱۳. استفاده از راهبردهای فرا شناختی (برنامه‌ریزی، نظارت و ارزشیابی، نظم‌دهی)

شاخص‌های به‌دست آمده برای این بعد از مدل برنامه درسی فبک با نتایج گزارش شده در مطالعات حاتمی، کریمی و نوری (۱۳۸۹)، رضایی و همکاران (۱۳۹۳)، جعفری، صمدی و قائدی (۱۳۹۴)، ابراهیمی تیرتاش و شیخ رضایی، (۱۳۹۵). خانیک، نوری راد و شاه حسینی (۱۳۹۶)، جلیلیان، عظیم‌پور و جلیلیان (۱۳۹۶)، (Di, Daniel & Auriac (2011), Masi & Santi (2016), Duytschaever & Conradie (2016) همخوانی دارد.

### ۴.۳ ویژگی‌های محتوای برنامه درسی فبک دوره متوسطه اول ایران

با توجه به این اصل که در برنامه فبک، باید ماهیت پژوهشی تفکر مورد توجه قرار گیرد و افراد به جای انباشتن نتایج تفکر دیگران، باید خود به تفکر پردازند و این مسیر را همچون جریان پژوهشی پیمایند، اهمیت محتوای پیش‌رونده در این شاخص‌ها مشخص می‌شود. نتایج مقایسه بین میانگین‌های به‌دست آمده، نشان داد که "محتوای progressive" در اولویت اول قرار دارد. همچنین ترتیب اولویت‌بندی شاخص‌های ویژگی‌های یاددهی - یادگیری برنامه درسی فبک دوره متوسطه اول به شرح زیر می‌باشد:

۱. محتوای progressive (گام به گام پیش رونده براساس نیاز مخاطب و سطح رشد)
۲. مرتبط با زندگی واقعی
۳. چالش برانگیز بودن
۴. متناسب با رشد روانشناختی
۵. جذابیت موضوع
۶. موضوعات اخلاقی

شاخص‌های به‌دست آمده برای این بعد از مدل برنامه درسی فبک با نتایج گزارش شده با پژوهش‌های: قائدی (۱۳۸۳)، فخرایی (۱۳۸۹)، حسینی، قایدی و حسینی (۱۳۹۰)، فلاح مهنه، یمینی و مهدیان (۱۳۹۷)، ناجی و مرعشی (۱۳۹۴)، (Kim & et.al (2008), (Goering (2008), (Lipman (2008), (Bleazby (2009), (De Mikolajczak & et.al(2009), (Marzio (2011), (Gong and Paulson (2017), (Golding (2018) همخوانی دارد.

### ۵.۳ ویژگی‌های تسهیلگر برنامه درسی فبک در دوره متوسطه اول ایران

لیپمن معتقد است تسهیلگر فبک باید فلسفه و منطق بداند و برای این ایده‌اش کتاب‌های داستانی نوشته است که به قول خودش پشت این داستان‌ها ۲۵۰۰ سال تاریخ فلسفه است. تسهیلگر فبک که فلسفه نخوانده است، نخواهد توانست به مفاهیمی پی ببرد که در این داستان‌ها گنجانده شده است. اگرچه در روش اسکار برنی فیه، عمدتاً بر فلسفه‌ورزی و روش فلسفی تأکید می‌شود. برای همین تسهیلگری که به این شیوه کار می‌کند می‌تواند از فلسفه به معنای آکادمیک چیزی نداند اما در فلسفه‌ورزی تبحر داشته باشد. نتایج مقایسه بین میانگین‌های به‌دست آمده نشان داد که "آشنائی معلمان با فلسفه و منطق" در اولویت اول قرار دارد. همچنین ترتیب اولویت‌بندی شاخص ویژگی‌های تسهیلگر برنامه درسی فبک دوره متوسطه اول به فرم زیر می‌باشد:

۱. آشنائی معلمان با فلسفه و منطق
۲. توانایی جهت‌دهی به بحث
۳. آموزش کلاسیک مریبان
۴. آشنایی با روانشناسی
۵. ذخیره دانشی مناسب
۶. داشتن خلاقیت لازم
۷. توانائی اجرای برنامه
۸. نقد پذیری معلم
۹. رابطه تسهیلگر با دانش آموز
۱۰. آشنایی با فنون تدریس
۱۱. انگیزه در معلم
۱۲. هوش اجتماعی

شاخص‌های به‌دست آمده برای این بعد از برنامه درسی در مطالعات باقری و ایروانی (۱۳۸۰)، شارپ و اسپلیتر (۱۳۸۷)، کندی، هینز و وایت (۱۳۸۹)، ناجی و خطیبی مقدم (۱۳۸۹)، یاری دهنوی (۱۳۹۴)، هدایتی (۱۳۹۳)، ویسی، میرزامحمدی و رهنما (۱۳۹۴)، Gasparatou & McLeod (2010), Thwaites (2005), Lukey (2004), Lipman (1991) (2012) Kampeza, (2014) Vansieleghem, (2020) Griffiths همخوانی دارد.

### ۶.۳ روش‌های ارزشیابی برنامه درسی فبک دروه متوسطه اول ایران

ارزشیابی برنامه فلسفه برای کودکان با ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در نظام آموزشی مرسوم متفاوت است. در فلسفه برای کودکان، میزان دستیابی به مهارت‌ها، ارزشیابی می‌شود. تسهیل‌گر لازم است در طول فعالیت‌های آموزشی به طور ضمنی به انجام ارزشیابی مهارت‌های مختلف از قبیل: رشد تفکر، رشد مهارت گوش دادن، رشد مهارت‌های استدلال کردن، رشد مهارت‌های ارتباطی و ... دانش‌آموزان پردازد و با مقایسه سطح مهارتی که انتظار دارد دانش‌آموزان به آن برسند میزان یادگیری دانش‌آموزان و مؤثر بودن روش یاددهی یادگیری خود را ارزشیابی کند. نتایج مقایسه بین میانگین‌های به دست آمده از مدل نهایی روش دلفی، نشان داد که "ارزشیابی مهارت محور" در اولویت اول قرار دارد. همچنین ترتیب اولویت‌بندی شاخص‌های ارزشیابی برنامه درسی فبک به ترتیب زیر می‌باشد:

۱. ارزشیابی مهارت محور
۲. ارزشیابی کیفی
۳. ارزیابی توسط معلم‌های دیگر (معیار توانایی فلسفیدن)
۴. جدی بودن ارزشیابی
۵. ثبت گزارش
۶. حافظه محور نبودن
۷. ارزشیابی فرآیند محور
۸. گزارش‌دهی مربی به خبرگان (تصاویر تخته را عکس بگیرند، تمام مشکلات پیش آمده در گروه را مطرح کنند)
۹. ارزشیابی میان مدت
۱۰. ارزشیابی بلند مدت
۱۱. ارزشیابی کوتاه مدت
۱۲. مبتنی بر مشاهده و مصاحبه در موقعیت‌های مختلف (ارزشیابی معطوف به مربی)
۱۳. ارزشیابی پدر و مادر از بچه‌ها
۱۴. اندازه‌گیری توان استدلال دانش‌آموزان
۱۵. ارزشیابی مستمر

۱۶. ارزشیابی تسهیل‌گر

۱۷. توصیفی

۱۸. ارزیابی بر مبنای تحقق اهداف

۱۹. ثبت دوباره طلاعات

شاخص‌های به‌دست آمده برای این بعد از مدل برنامه درسی فبک با نتایج گزارش شده در مطالعات قاندى، (۱۳۹۰)، کافوری ابراهیم، ملکى و خسروى بآبادى (۱۳۹۴)، Lipman (1991)، (2008)، Goering (2008)، Kim & et.al (2008)، Camisasca & et.al (2017)، Giménez-Dasí، & et.al (2017)، Cassidy & et.al (2018) همخوانی دارد.

### ۷.۳ ویژگی‌های محیط برنامه درسی فبک در دوره متوسطه اول ایران

عنصر محیط می‌تواند در همه عناصر الگوی پیشنهادی و در هر مرحله‌ای آثار مستقیم و غیرمستقیم خود را به‌گذارد و به مثابه مکمل ویژه‌ای تسهیل‌کننده آموزش تلقی شود. محیط اجرای این برنامه باید ضمن غنی بودن و داشتن جوی آرام زمینه‌ساز تعامل و گفت‌وگوی میان دانش‌آموزان نیز باشد. سه بازیگر اصلی محیط عبارتند از: یادگیرنده، محتوا و معلم، که از طریق تعامل و درگیری شدن در محیط یادگیری فعالیت می‌کنند. نتایج مقایسه بین میانگین‌های به‌دست آمده، نشان داد که "محیط آزاد" در اولویت اول قرار دارد. محیط آزاد در برگیرنده محیطی امن و کاهش‌دهنده استرس است که مناسب برای گفتگو بوده و دانش‌آموز می‌تواند بی‌دغدغه خلاقیت خود را کشف نماید.

همچنین ترتیب اولویت‌بندی شاخص‌های ویژگی‌های محیط برنامه درسی فبک دوره متوسطه اول به فرم زیر می‌باشد:

۱. محیط آزاد (همکاری مدیر مدرسه برای برگزاری کلاس‌های پرسرو صدای فبک)

۲. فرم نشست اجتماع پژوهشی در کلاس درس

۳. چیدمان دایره‌ای صندلی‌ها

۴. تغییر فرمت معماری

شاخص‌های به‌دست آمده برای این بعد از مدل برنامه درسی فبک با نتایج گزارش شده در مطالعات شارپ و اسپیلیتر (۱۳۸۷)، قاندى (۱۳۸۸)، کنعانی هرندى و همکاران (۱۳۹۷)،

صابری نجف‌آبادی (۱۳۹۰)، Lipman (1991)، Trawick-Smith & Dziurgot (2011)، Vailitalo, Juuso & Sutinen (2016)، Leng (2020) همخوانی دارد.

### ۸.۳ فرم‌های محتوای برنامه درسی فبک دروه متوسطه اول ایران

انواع فرم‌های محتوای توصیه شده در الگو از زوایای مختلف، اعم از نوع مضامین و مفاهیم مورداستفاده، چگونگی سازمان‌دهی، اهمیت و ارزش مطلب، تناسب محتوا با جنبه‌های مختلف رشد یادگیرنده، و بالآخره نوع اثری که بر یادگیرنده می‌گذارد، مورد توجه است. نتایج مقایسه بین میانگین‌های بدست آمده، نشان داد که "داستان فلسفی" در اولویت اول قرار دارد. لیمن به این نتیجه رسید که بهترین روش برای آموزش تفکر به کودکان استفاده از داستان است. به این منظور داستان‌هایی در پنج محور اخلاق، زیباشناسی، معرفت‌شناسی، مابعدالطبیعه و منطق نوشت. متخصصان آموزش فلسفه به کودکان با تأسی از روانشناسی ویگوتسکی بر این امر تأکید می‌کنند که دشواری مباحث فلسفی به معنای خاص آن مانع از پرداختن به فلسفه، به معنای تفکر و اندیشه ورزی نیست و کودکان برای آنکه بتوانند از این خصوصیت اساسی و فطری انسانی بهره‌مند شوند، نیازمند یادگیری مهارت اندیشیدن هستند.

نتایج مقایسه بین میانگین‌های بدست آمده از مدل نهایی، نشان داد که "استفاده از داستان فلسفی" در اولویت اول قرار دارد. همچنین ترتیب اولویت‌بندی شاخص‌های فرم‌های محتوای برنامه درسی فبک دوره متوسطه اول به فرم زیر می‌باشد:

۱. استفاده از داستان فلسفی
۲. دوره‌های اخلاقی (Dilemma)
۳. عکس، کاریکاتور، فیلم
۴. ادبیات بومی
۵. انیمیشن
۶. اخبار روز
۷. نوشتاری: شامل داستان، حکایت، شعر



شاخص‌های به دست آمده برای این بعد از برنامه درسی فبک با نتایج گزارش شده در مطالعات (Franken ، Fynes-Clinton (2018) ، Gorard, Siddiqui & See (2018) ، Binti Ismail (2020) ، Figueiredo (2019) ، Soweey & Lockrobin (2020) همخوانی دارد.

### ۹.۳ گروه‌بندی برنامه درسی فبک دوره متوسطه اول ایران

اهداف یادگیری براساس نیازها، علایق، تجارب زیست شده و ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان متفاوت است. بنابراین لازم است دانش‌آموزان با توجه به این تفاوت‌ها در گروه‌های مختلف قرار گیرند. گروه‌بندی به معنای آن است که دانش‌آموزان با چه کسانی یاد می‌گیرند؟ مسیرهای یادگیری آنان چگونه است و آیا یادگیری آنان به صورت فردی، در گروه‌های کوچک و یا با کل کلاس انجام می‌شود. نتایج مقایسه بین میانگین‌های بدست آمده از مدل نهایی، نشان داد که "تبادل بازخورد" در اولویت اول قرار دارد. همچنین ترتیب اولویت‌بندی شاخص‌های گروه‌بندی برنامه درسی فبک دوره متوسطه اول به فرم زیر می‌باشد:

۱. تبادل بازخورد

۲. تعامل بین تسهیلگر و دانش‌آموز در کلاس درس

۳. تعاملات در گروه‌های کوچک

شاخص‌های بدست آمده برای این بعد از مدل برنامه درسی فلسفه برای کودکان با نتایج گزارش شده در مطالعات کریمیان، ناطقی و سیفی (۱۳۹۶)، (Van den ، Murriss (2000) ، Akker (2007) ، Beaman (2009) ، Schofield (2010) همخوانی دارد.

### ۱۰.۳ زمان برنامه درسی فبک دوره متوسطه اول ایران

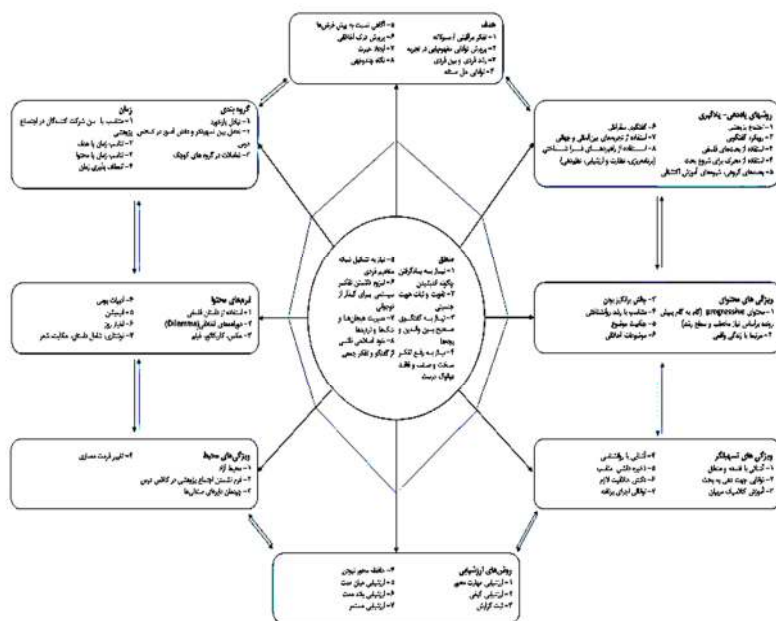
عصر زمان در برنامه درسی ، اشاره به زمان مناسب یادگیری دارد. اینکه با توجه به ویژگی‌های سنی یادگیرندگان چه زمانی برای یادگیری مناسب است؟ زمان در دسترس برای یادگیری کل محتوای مورد نظر چه میزان است؟ و این زمان چگونه به هریک از فعالیت‌های یادگیری اختصاص داده می‌شود؟ نتایج در این تحقیق نشان داد که شاخص "متناسب با سن شرکت‌کنندگان در اجتماع پژوهشی" در اولویت اول قرار دارد. همچنین

ترتیب اولویت‌بندی شاخص‌های زمان برنامه درسی فیک دوره متوسطه اول به فرم زیر می‌باشد:

۱. متناسب با سن شرکت‌کنندگان در اجتماع پژوهشی
۲. تناسب زمان با هدف
۳. تناسب زمان با محتوا
۴. انعطاف‌پذیری زمان

شاخص‌های به‌دست آمده برای این بعد، با نتایج گزارش شده در مطالعات، هاشمی و عباسی (۱۳۹۵)، قائدی و عفتی کلاته (۱۳۹۵)، کیارسی و همکاران (۱۳۹۵)، کمالی مطلق و نوشادی (۱۳۹۷)، طبری و همکاران (۱۳۹۶)، Haynes & Murriss (2000)، Pritchard (2002)، Wang & et.al (2017)، Lunenburg (2011)، Vansieleghem & Kennedy (2011) همخوانی دارد.

شاخص‌های به اجماع رسیده نهایتاً در الگوی زیر به نمایش گذاشته شد (نمودار شماره ۱). ذیل هر عنصر، شاخص‌های مورد نظر به طور خلاصه آورده شده است.



نمودار ۱. الگوی برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان در دوره اول متوسطه

#### ۴. جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

با توجه به موضوع پژوهش که به «طراحی و اعتباربخشی الگوی برنامه درسی فلسفه برای کودکان در دوره اول متوسطه ایران» می‌پردازد، با استفاده از روش تحلیل تم، در ابتدا به بررسی وارزیابی مبانی نظری موجود در زمینه فبک پرداخته شد سپس در مرحله کیفی پژوهش، پس از نمونه‌گیری هدفمند معیاری، نظرات متخصصان حوزه برنامه‌درسی و متخصصان و مربیان فبک از طریق مصاحبه نیمه ساختار یافته جمع‌آوری و پیاده‌سازی گردید. سپس فرآیند تحلیل تم انجام شد. در مرحله کمی پژوهش نیز به منظور دستیابی به اجماع نظر خبرگان، با استفاده از پرسشنامه ساختاریافته و طی سه مرحله رفت و برگشتی دلفی؛ مدل مفهومی برنامه درسی فبک در دوره متوسطه اول ایران، طراحی شد. نتایج به‌دست آمده نشان داد که بر اساس مدل تأیید شده توسط خبرگان حوزه فبک، مولفه‌های آموزش فلسفه برای کودکان در دوره اول متوسطه ایران بر اساس الگوی برنامه درسی اکر در قالب ۱۰ بعد شامل (۱) منطق (چرائی) برنامه درسی (حاوی ۲۶ شاخص)، (۲) اهداف برنامه درسی (حاوی ۳۹ شاخص)، (۳) ویژگی‌های محتوای برنامه درسی (حاوی ۸ شاخص)، (۴) فرم‌های درسی (حاوی ۳۹ شاخص)، (۳) ویژگی‌های محتوای برنامه درسی (حاوی ۸ شاخص) (۴) فرم‌های محتوا (حاوی ۷ شاخص)، (۵) روش‌های یاددهی-یادگیری (حاوی ۱۳ شاخص)، (۶) ویژگی‌های تسهیلگر (حاوی ۱۲ شاخص)، (۷) ویژگی‌های محیط آموزش (حاوی ۴ شاخص)، (۸) ارزشیابی (حاوی ۱۹ شاخص)، (۹) گروه‌بندی (حاوی ۳ شاخص)، (۱۰) زمان (حاوی ۴ شاخص)، می‌باشد.

باتوجه به نتایج تحقیق، پیشنهاد می‌شود کنشگران عرصه آموزش فلسفه به کودکان به صورتی متوازن، متعادل، و زنجیره‌ای به منطق یا چرایی، اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی-یادگیری، ویژگی‌ها و فرم‌های محتوا، روش‌های ارزشیابی، شرایط محیط آموزشی، گروه‌بندی و زمان آموزش توجه کنند تا نوعی نگرش نظام‌مند و معرفتی بر فرآیند تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه‌درسی یا به تعبیر بوشامپ مهندسی برنامه درسی فبک ایجاد و زمینه موثر برای توسعه فلسفیدن و فلسفه‌ورزی کودکان فراهم شود. البته این حاکمیت می‌تواند به دو صورت متجلی شود: نخست، برنامه فبک به صورت واحد درسی کاملاً مجزا و مستقل در برنامه درسی کودکان قرار گیرد؛ دوم، به صورت روح فلسفی و استدلالی در کل برنامه درسی دمیده شود. اگر رویکرد نخست مدنظر باشد نیاز عمده‌ای شکل خواهد گرفت و آن برنامه درسی جدید است که مختصات آن به خوبی در پژوهش حاضر معرفی شد.

اگرچه در رویکرد دوم، فلسفه آموزشی در کنار سایر آموزش‌ها نیست، بلکه زمینه‌ای برای رشد مهارت‌های فکری و استدلالی در تمامی دروس برنامه درسی است که عزمی راسخ و همتی بلند از سوی سیاست‌گذاران نظام آموزش و پرورش را طلب می‌کند.

## کتاب‌نامه

- ابراهیم کافوری، کیمیا؛ ملکی، حسن؛ خسروی بابادی، علی اکبر (۱۳۹۴). بررسی نقش عناصر برنامه درسی کلاین در افت تحصیلی درس ریاضی سال اول دوره متوسطه از دیدگاه شرکای برنامه درسی. پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۱۲(۴۴)، ۵۰-۶۲.
- ابراهیمی تیرتاش، فهیمه و شیخ رضایی، حسین (۱۳۹۵). حلقه‌ کندوکاو و قابلیت‌های آن در آموزش ماهیت علم. تفکر و کودک، ۷(۱): ۲۳-۱.
- اتکینسون، ریتا و همکاران. (۱۳۸۱). زمینه روان‌شناسی، ترجمه محمدنقی براهنی و همکاران، تهران: رشد. ۱۰۸-۱۰۰
- احمدی، نسیمه (۱۳۸۸). «معرفی و نقد روش دلفی». کتاب ماه علوم اجتماعی. شماره ۲۲، ص ۱۰۰-۱۰۹
- اسپلیتر لورنس جی، آن مارگارت شارپ (۱۳۹۶). «چگونه بهتر اندیشیدن را آموزش دهیم»، ترجمه ناهید حجازی، تهران، انتشارات پژوهاک فرزاد. آموزان ابتدایی
- اسپیدکار، محبوبه (۱۳۹۴). بهانه‌هایی برای فکر کردن: روشی برای پرورش تفکر فلسفی در کودکان و نوجوانان. چاپ اول، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- اسماعیل زاده، تیمور و کرمی الله، آزاد (۱۳۹۴). اجرای چندرسانه‌ای فلسفه برای کودک (P4C) و بررسی تأثیر آن بر خردورزی دانش آموزان ابتدایی. تفکر و کودک، ۶(۱۲)، ۱-۲۱.
- اسمیت، فلیپ و گوردون هولفیش. (۱۳۷۱). تفکر منطقی؛ روش تعلیم و تربیت، ترجمه علی شریعتمداری، تهران: سمت.
- اسمیت، فلیپ. (۱۳۷۷). فلسفه آموزش و پرورش، ترجمه سعید بهشتی، مشهد: آستان قدس رضوی
- البرزی محبوبه (۱۳۸۸). بررسی ویژگی‌های روانسنجی پرسشنامه خودگردانی تحصیلی (SRQ-A) در دانش آموزان مقطع ابتدایی. مطالعات روانشناسی تربیتی. ۱۰(۶): ۱-۱۸
- امام جمعه، محمد رضا (۱۳۸۵). «نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه ارائه چارچوب نظری برنامه درسی تربیت معلم فکور و مقایسه آن با رویکرد برنامه درسی تربیت معلم ایران»، پایان‌نامه دکتری: دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.
- اتی، زهرا و قراملکی، فرامرز (۱۳۸۴). «مقایسه دو سبک لیپمن و برنی فیر در فلسفه برای کودکان»، فصلنامه اندیشه نوین دینی، ش ۲: ۷-۲۴.

طراحی و اعتباربخشی الگوی برنامه درسی فلسفه برای ... (الهام صابری و دیگران) ۱۴۳

امین خندقی، مقصود و قادری، سیدعلی (۱۳۹۴). برنامه‌درسی پست مدرن دربوته نقد، پژوهش نامه مبانی  
تعلیم و تربیت ۵(۱)، ۲۹-۵

اوزمن، هوارد و سموئل کراور. (۱۳۷۹). مبانی فلسفی تعلیم و تربیت، ترجمه گروه علوم تربیتی، قم:  
موسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.

بارو، رابین و رونالد وودز. (۱۳۷۶). درآمدی بر فلسفه آموزش و پرورش، ترجمه فاطمه زیباکلام، تهران:  
دانشگاه تهران.

بازرگان، عباس. (۱۳۸۹). مقدمه ای بر روش های تحقیق کیفی و آمیخته. تهران: نشر دیدار.

بازرگان، عباس؛ سرمد، زهره؛ حجازی، الهه (۱۳۸۳). روش های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: آگاه.

باقرپور، معصومه و ضرغامی، سعید (۱۳۹۰). «تبیین فلسفه ای برای کودکان بر مبنای اندیشه های  
فیلسوفان تحلیلی»، همایش ملی رسالت معلم در چشم انداز ایران ۱۴۰۴.

باقری، خسرو و محمد عطاران. (۱۳۷۶). فلسفه تعلیم و تربیت معاصر، تهران: محراب قلم.

باقری، خسرو (۱۳۷۵). دیدگاه های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: هستی.

باقری، خسرو و ایروانی شهین (۱۳۸۰). جایگاه نظریه های تربیتی در عمل معلم. روانشناسی و  
علوم تربیتی، ۲(۳۱): ۱۲۳-۱۳۸

برهن، مریم و خدا بخشی صادق آبادی، فاطمه (۱۳۹۶). آموزش فلسفه برای کودکان. ماهنامه  
پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، ۲(۹)، ۹۰-۱۰۴

بهشتی، سعید. (۱۳۷۷). زمینه‌های برای بازاندیشی در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: موسسه نشر ویرایش.

بیرامی، منصور و محبی، مینا (۱۳۹۵). «رابطه دل‌بستگی به والدین و ادراک از تعارض بین والدین با  
اختلال اضطراب اجتماعی در دانش‌آموزان دختر: نقش میانجی‌گری راهبردهای مقابله‌ای  
هیجان‌مدار»، روانشناسی بالینی، ۸(۱)، ۷۱-۸۲

بیلر، رابرت. (۱۳۶۷). کاربرد روان شناسی در آموزش، ترجمه پروین کدیور، تهران: مرکز نشر دانشگاهی  
پورحسن، قاسم و صدر، فاطمه (۱۳۹۵). «نقدوبررسی نسبی گرایی درنظریه تعلیم و تربیتی متیولپمن»،  
فلسفه و کودک، ۱۳: ۲۲-۵

تجلی‌نیا، امیر (۱۳۹۳). «بررسی تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان در کاهش و مهار خشم  
دانش‌آموزان پسر پایه اول مقطع متوسطه شهر تهران»، تفکر و کودک، پژوهشگاه علوم انسانی و  
مطالعات فرهنگی، ۹: ۳۹-۶۳.

جعفری، زهره؛ صمدی، پروین و قائدی، یحیی (۱۳۹۴). «بررسی تأثیر آموزش فلسفه به کودکان بر  
پرورش روحیه پژوهشگری کودکان دوره پیش دبستانی»، فصلنامه پژوهش در برنامه درسی، ۴۴:

جلیلیان، سهیلا؛ عظیم پور، احسان و جلیلیان، فریبا (۱۳۹۶)، اثربخشی برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش توانایی حل مسئله و قضاوت اخلاقی در دانش آموزان، دوفصلنامه پژوهش‌های تربیتی، ۳۲: ۸۰-۱۰۱.

جنابزاده رودباری، مریم؛ انصاریان، فهیمه؛ نادری، عزت اله (۱۳۹۵). «بررسی نقش برنامه آموزش فلسفه برای کودک (فلسفه برای کودکان) بر کاهش برون‌ریزی خشم و درون‌ریزی خشم در دانش آموزان پسر پایه اول مقطع متوسطه مدارس دولتی منطقه ۱۴ شهر تهران»، پژوهشنامه تربیتی (۴۷)، ۱۱، ۲۳-۴۸.

جهانی، جعفر (۱۳۸۱). «نقد و بررسی مبانی فلسفی الگوی آموزش تفکر انتقادی متیو لیپمن»، مجله علوم انسانی دانشگاه الزهراء، ۲(۴۲).

حاتمی، حمیدرضا؛ کریمی، یوسف و نوری، زهرا (۱۳۸۹). بررسی تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان در افزایش هوش هیجانی دانش آموزان دختر رده اول راهنمایی مدرسه شهدای آزادی تهران در سال تحصیلی ۸۸-۸۹. تفکر و کودک، (۱) ۲: ۳-۲۲.

حاجی آخوندی، زهرا؛ امام جمعه، محمدرضا و سرمدی، محمدرضا (۱۳۹۰). عناصر اصلی برنامه درسی در نظریه آموزش و پرورش پائولو فریره. مطالعات برنامه درسی. ۲۰(۵): ۱۴۲-۱۷۱

حبیبی کلیر، رامین و بهادری خسروشاهی، جعفر. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی (تفکر انتقادی) بر تسلط بر خود و نگرش به مصرف مواد مخدر در دانش آموزان دوره متوسطه. تفکر و کودک، ۱۱(۱): ۲۹-۴۶

حسینی، افضل السادات و قایدی، یحیی و حسینی، سید حسام (۱۳۹۰). «بررسی رویکردهای مختلف در برنامه آموزش فلسفه برای کودکان و نسبت آن با برنامه درسی رسمی»، فصلنامه اندیشه های نوین تربیتی، دوره ۷(۲): ۱۴۹-۱۷۶

خاکی، غلامرضا (۱۳۹۰). روش تحقیق با رویکردی به پایان نامه نویسی. تهران: انتشارات بازتاب. خانیکی، هادی؛ نوری راد، فاطمه و شاه حسینی، وحیده (۱۳۹۶). مطالعه روند شکل‌گیری گفت و گوی کدوکاو محور در کلاس «فلسفه برای کودکان». تفکر و کودک، ۸(۲): ۲۱-۵۸.

خدایار محبی، شفیقه (۱۳۷۶). ادبیات فلسفی برای کودکان، پژوهشنامه ادبیات کودک و نوجوان، ۱۰(۱): ۲۷-۳۹

خورشیدی، عباس؛ قریشی، حمیدرضا (۱۳۸۶)، راهنمای تدوین رساله و پایان نامه تحصیلی (از نظریه تا عمل)، تهران: نشر یسطرون.

دانایی فرد، حسن؛ الوانی، سید مهدی؛ آذر، عادل (۱۳۸۸). روش شناسی پژوهش کیفی در مدیریت: رویکردی جامع. تهران: انتشارات صفار-اشراقی.

دهقانی، مرضیه؛ خندقی، مقصودامین؛ جعفری ثانی، حسین؛ نوغانی دخت بهمنی، محسن (۱۳۹۰). واکاوی الگوی مفهومی در حوزه برنامه درسی: نقدی بر پژوهش‌های انجام شده با رویکرد طراحی الگو در برنامه درسی. پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت. ۱(۱): ۹۹-۱۲۶

طراحی و اعتباربخشی الگوی برنامه درسی فلسفه برای ... (الهام صابری و دیگران) ۱۴۵

رضایی، نورمحمد؛ پادروند، نادر؛ سبحانی، عبدالرضا؛ رضایی، علی محمد(۱۳۹۳). بررسی تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان در افزایش خلاقیت و مؤلفه های سیالی، انعطاف پذیری، ابتکار و بسط، فصلنامه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، (۱۴): ۱۹-۳۶

رضایی، هما (۱۳۹۲). بررسی اثربخشی اجرای برنامه فلسفه برای کودکان به شیوه اجتماع پژوهشی در افزایش هوش هیجانی دختران دبیرستانی، فصلنامه روان شناسی تربیتی (۳۰): ۷۹-۱۰۶.

رمضانی، معصومه(۱۳۸۹). بررسی برنامه درسی فلسفه برای کودکان در راستای توجه به ابعاد مختلف ذهنیت فلسفی، تفکر و کودک. سال اول، (۱): ۲۱-۳۶

ساروخانی، بهروز (۱۳۸۲). روشهای تحقیق در علوم اجتماعی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات اقتصادی، تهران، چاپ هشتم.

سبحانی نیا، محمد حسین(۱۳۸۵)بررسی روش های تدریس دبیران دروس دین و زندگی (۱)، مطالعات اجتماعی و علوم زیستی و بهداشت پایه اول دوره متوسطه استان اصفهان در سال تحصیلی ۸۴-۸۳، پژوهش های تربیت اسلامی. (۳): ۶۵-۱۱۳

ستاری، علی (۱۳۹۱)، بررسی و نقد برنامه فلسفه برای کودکان از منظر حکمت متعالیه، تفکر و کودک، (۲) ۳: ۱-۲۶.

سرابی، مرضیه و احمدی، پروین. (۱۳۹۸). آسیب شناسی برنامه درسی تفکر و سبک زندگی در دوره متوسطه اول. تدریس پژوهی، (۱) ۷، ۲۱۱-۲۳۱.

سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس؛ حجازی، الهه(۱۳۸۶). روش های تحقیق در علوم رفتاری، انتشارات آگه، تهران، چاپ دوم

سیمکانی، رحیم دهقان. (۱۳۹۳). هویت بخشی دین به انسان از دیدگاه علامه جوادی آملی. فصلنامه علمی پژوهشی آیین حکمت، (۱۹) ۶، ۸۵-۱۱۰.

شارپ، ام و اسپلیتر، ال. (۱۳۸۷). بیمارستان عروسک ها (همراه با کتاب راهنمای آموزگار تحت عنوان با دنیای من آشنا شوید)، ترجمه فاطمه رنجبران و مانا پار، تهران: انتشارات شهرتاش

شالیان، رحیم؛ سعیدی رضوانی، محمود؛ یزدی، سید امیر(۱۳۹۴). تاملی در باب شان الگودر قلمرو طراحی برنامه درسی. مبانی تعلیم و تربیت. (۱۰) ۵: ۱۵۳-۱۷۲

شریعتمداری علی (۱۳۹۶). اصول و فلسفه تعلیم و تربیت، چاپ شصت و چهارم، انتشارات امیرکبیر.

شریعتمداری، علی (۱۳۷۸). اصول و فلسفه آموزش و پرورش، جلد چهارم، تهران: امیرکبیر.

صابری نجف آبادی، ملیحه (۱۳۹۰). آموزش فلسفه به کودکان در موزه های تعاملی علم. تفکر و کودک، (۳) ۱: ۵۱-۷۲

صباغ حسن زاده، طلعت(۱۳۹۴). طراحی الگوی برنامه درسی آموزش فلسفه برای کودکان در دوره ابتدایی براساس فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، پایان نامه دکتری: دانشگاه علامه طباطبایی.

صفایی مقدم، مسعود (۱۳۷۷). برنامه آموزش فلسفه به کودکان، فصلنامه علمی پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهرا(س)، (۲۶ و ۲۷) ۸: ۱۶۱-۱۸۴.

صفایی مقدم، مسعود؛ مرعشی، منصور؛ پاک سرشت، محمدجعفر؛ باقری، خسرو؛ سپاسی، حسین (۱۳۸۵). بررسی تأثیر روش اجتماع پژوهشی در برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش مهارت‌های استدلال دانش‌آموزان پسر پایه سوم راهنمایی مدرسه نمونه دولتی اهواز، مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، (۲)۱۳: ۳۱-۵۴.

صمدی، پروین و قانلی، یحیی و رضانی، معصومه (۱۳۹۰). بررسی تطبیقی برنامه درسی فلسفه در پایه سوم دبیرستان و پیش‌دانشگاهی با برنامه درسی فلسفه برای کودکان در پایه ۱۱ و ۱۲. فصلنامه تعلیم و تربیت، (۲)۲۷: ۸۱-۱۰۴.

ضرغامی، سعید (۱۳۸۶). بررسی هستی‌شناسانه تجربه واقعیت از راه فناوری اطلاعات و نقش آن در دست‌یابی به اهداف تربیت از دیدگاه فیلسوفان هستی، رساله دکتری، دانشگاه تربیت معلم. ضرغامی، سعید (۱۳۹۴). نگاهی به فلسفه برای کودکان از منظر فلسفه تعلیم و تربیت، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

ضرغامی، سعید، سجادی، نرگس و قانلی، یحیی (۱۳۹۰). الگوی نظری فلسفه برای کودکان در ایران، گزارش پژوهشی، تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.

طالبی، سعید؛ مظلومیان، سعید و صیف، حسن (۱۳۸۹). اصول برنامه درسی، تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور

طبری، مهدیه؛ خالق خواه، علی؛ مرادی، مسعود و زاهدبابلان، عادل (۱۳۹۶). بررسی تأثیر آموزش «فلسفه و کودک» بر روحیه پرسشگری و مهارت‌خشم در دانش‌آموزان، دوفصلنامه فلسفه و کودک، (۴)۳: ۳۸-۱۹.

عبادی، نجمه؛ رنج دوست، شهرام؛ عظیمی، محمد (۱۳۹۹). الگوی پیشنهادی جهت طراحی برنامه درسی مبتنی بر تکلیف در مقطع کارشناسی ارشد رشته پرستاری بر اساس طرح اکبر، نشریه آموزش پرستاری، (۱)۹: ۳۶-۴۴.

عجم، علی اکبر و جعفری ثانی، حسین (۱۳۹۶). طراحی الگوی برنامه درسی آموزش ترکیبی برای نظام آموزشی بر اساس الگوی اکبر. پژوهش در برنامه درسی. (۲۶)۴: ۱-۱۶.

عسگری، محمد؛ دیناروند، حسن؛ ترکاشوند، محمدرضا (۱۳۹۴). تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر تفکر منطقی دانش‌آموزان دختر و پسر سوم راهنمایی منطقه سامن، فصلنامه روانشناسی تربیتی، (۳۵)۱۱: ۲۵-۴۱.

فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۹۹). اصول و مفاهیم اساسی برنامه ریزی درسی فتحی و اجارگاه. تهران: علم استادان

فتحی واجارگاه، کوروش؛ زینالپور، حامد؛ طالب زاده، محسن (۱۳۹۴). تحلیل محتوای کتب علوم اجتماعی دوره متوسطه در ارتباط با مفاهیم حقوق بشر. پژوهش در برنامه ریزی درسی. (۴۵)۱۲: ۴۲-۵۳.



طراحی و اعتباربخشی الگوی برنامه درسی فلسفه برای ... (الهام صابری و دیگران) ۱۴۷

فرمهبینی فراهانی، محسن؛ میرزامحمدی، محمد حسن و خارستانی، اسماعیل (۱۳۸۷). تبیین تطبیقی اهداف آموزش فلسفه به کودکان در کشورهای مختلف، حکمت و فلسفه، ۴(۴): ۴۵-۷۰  
فخرایی الهام (۱۳۸۹). فلسفه برای کودکان؛ گامی به سوی پیوند فلسفه با جامعه. تفکر و کودک، ۱(۱): ۶۹-۸۱

فلاح مهنه، تورج؛ یمینی، محمد؛ مهدیان، حسین (۱۳۹۷). تأثیر رویکرد محتوایی آموزش فلسفه برای کودکان بر باورهای فراشناختی و تفکر انتقادی دانش‌آموزان ابتدایی. مجله: پژوهش در نظام‌های آموزشی (۴۲): ۱۵۷-۱۷۲

فیشر، رابرت (۱۳۸۶). داستان‌هایی برای فکر کردن (سی داستان، سی مضمون)، مترجم سید جلیل شاهری لنگرودی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
فیشر، رابرت. (۱۳۸۵ الف). آموزش تفکر به کودکان، ترجمه مسعود صفایی مقدم و افسانه نجاریان. اهواز: انتشارات رسش.

فیشر، رابرت. (۱۳۸۵ ب). آموزش و تفکر، ترجمه فروغ کیان زاده، اهواز: انتشارات رسش.  
قائدی، یحیی (۱۳۸۲). بررسی و نقد دیدگاه‌های آموزش فلسفه به کودکان، رساله دکتری، دانشگاه تربیت معلم.

قائدی، یحیی (۱۳۸۳). آموزش فلسفه به کودکان، تهران، دواوین.  
قائدی، یحیی (۱۳۸۶ الف). امکان آموزش فلسفه به کودکان: چالش بر سر مفهوم، فصل‌نامه مطالعات برنامه درسی، ۲(۶): ۶۱-۹۴

قائدی، یحیی (۱۳۸۶ ب). بررسی بنیادهای نظری برنامه درسی فلسفه برای کودکان از دیدگاه فیلسوفان عقل‌گرا، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۲(۷): ۲۱-۵۰.  
قائدی، یحیی و سلطانی، سحر (۱۳۹۰). فلسفه ویتگنشتاین و فلسفه برای کودکان، تفکر و کودک، ۲(۳): ۹۱-۱۰۷

قائدی، یحیی. (۱۳۸۸). بررسی فلسفه معلمی و اشارات آن برای برنامه درسی تربیت معلم، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۳(۱۴ و ۱۳): ۶۳-۸۱

قائدی، یحیی. (۱۳۹۰). پیشنهاد چارچوبی برای ارزشیابی برنامه درسی فلسفه برای کودکان، فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، ۷(۴): ۲۵-۵۸

قائدی، یحیی، (۱۳۹۵). مبانی نظری فلسفه برای کودکان. تهران: مرات.

قائدی، یحیی؛ محمدی، حجت‌الله؛ سلیمانی، نادر. (۱۳۸۴). راهنمای عملی ارزشیابی انز بخشی آموزشی در سازمان‌های صنعتی، تهران: انتشارات فرازاندیش سبز

قائدی، یحیی و عفتی‌کلاته، مریم (۱۳۹۵)، بررسی تأثیر آموزش فلسفه و کودک بر رشد مهارت خواندن دانش‌آموزان دوزبانه پایه سوم ابتدایی، دوفصلنامه فلسفه و کودک، ۲(۴): ۶۶-۵۱

- قبادیان، مسلم (۱۳۹۷). تاثیر برنامه فلسفه برای کودکان بر رفتار مدنی-تحصیلی دانش آموزان پسرپایه نهم متوسطه اول ناحیه یک شهر خرم آباد. تفکر و کودک، ۹(۱): ۳۱-۵۲.
- قره باغی، فاطمه و وفایی، مریم (۱۳۸۷). نقش ارزیابی کودک از تعارض والدین، مقابله شناختی کودک با تعارض و مزاج وی در سلامت کودک، تازه‌های علوم شناختی، ۴(۱۰): ۱۴-۲۶.
- قره خانلو، نسرين و محسن‌زاده، فرشاد (۱۳۹۴). پیامدهای روان‌شناختی تعارضات بین والدینی برای فرزندان نوجوان: اثرات بر افسردگی، پرخاشگری و عزت نفس، پژوهش در سلامت روان‌شناختی، ۱(۹): ۵۹-۷۷.
- کاننت، امانوئل (۱۳۷۷). در پاسخ به پرسشش روشن‌نگری چیست؟ در کاننت و همکاران، روشننگری چیست؟ نظریه‌ها و تعریفها، ترجمه سیروس آرین پور، تهران: آگه.
- کافوری ابراهیم، کیمیا؛ ملکی، حسن و خسروی‌بابادی، علی‌اکبر (۱۳۹۴). بررسی نقش عناصر برنامه‌درسی کلان در افت تحصیلی ریاضی سال اول دوره متوسطه از دیدگاه شرکای برنامه‌درسی، مجله پژوهش در برنامه‌ریزی‌درسی، ۴(۴۲)، ۶۰-۵۲.
- کرس ول، جان دلیو (۱۳۹۳) طرح پژوهش رویکردهای کمی، کیفی و ترکیبی، ترجمه: علیرضا کیامنش و مریم دانای‌طوسی، جهاد دانشگاهی
- کریمان، حسین؛ ناطقی، فائزه و سیفی، محمد (۱۳۹۶). میزان توجه به مهارت‌های تفکرانتقادی در کتب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی از دیدگاه معلمان. مطالعات پیش دبستان و دبستان، ۲(۶)، ۳۳-۵۷.
- کم، فیلیپ (۱۳۷۹). داستان‌های فکری؛ کندوکاو فلسفی برای کودکان، ترجمه احسانه باقری، جلد اول، تهران: امیر کبیر.
- کمالی مطلق، طاهره و نوشادی، ناصر (۱۳۹۷)، تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر سطح پرسشگری دانش‌آموزان دوره‌ابتدایی، دوفصلنامه تفکر و کودک، ۸(۱)، ۱۳-۱.
- کندی، دیوید؛ هینز، جوانا و وایت، دیوید. (۱۳۸۹). فیلسوفان کوچک: کودکان به عنوان فیلسوف، ترجمه یحیی قانندی، تهران: انتشارات آبیژ
- کنعانی هرندی، ستاره؛ نوریان، محمد؛ نوروزی، داریوش و عبایی کوپایی، محمود (۱۳۹۷). الگوی برنامه درسی آموزش فلسفه برای کودکان بر اساس نتایج تحقیقات مرتبط. تفکر و کودک، ۹(۲)، ۱۲۱-۱۵۱.
- کیارسی، سمیه؛ قانندی، 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، ۲(۶)، ۱۷۶-۱۵۳.
- گارد، یوستاین (۱۳۷۹). دنیای سوفی؛ داستان درباره تاریخ فلسفه، ترجمه کورش صفوی، تهران: علمی و فرهنگی
- گریز، آرنولد. (۱۳۸۳). فلسفه تربیتی شما چیست؟ ترجمه شعبانی ورکی و همکاران، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی، به نشر

طراحی و اعتباربخشی الگوی برنامه درسی فلسفه برای ... (الهام صابری و دیگران) ۱۴۹

لیپمن متیو، آن مارگارت شارپ، فردریک اسکانیان (۱۳۹۵)، فلسفه در کلاس درس، ترجمه محمد زهیری باقری نوع پرست، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.  
مارزینو، رابرت و همکاران. (۱۳۸۰). ابعاد تفکر در برنامه ریزی درسی و تدریس، ترجمه قدسی احقر، تهران: یسپرون.

مارشال ریو، جان (۲۰۱۵). «انگیزش و هیجان»، ترجمه یحیی سید محمدی (۱۳۹۵)، چاپ بیست و پنجم، تهران: ویرایش.

مجید حبیبی عراقی، لیا؛ دبیران، حکیمه؛ سلطانی، منظر؛ ناجی، سعید (۱۳۹۲). خوانش فلسفی گزیده متون داستانی کلاسیک فارسی متناسب با اهداف برنامه فلسفه برای کودکان، تفکر و کودک. ۴(۸): ۷۵-۱۰۰

محمدپور، احمد (۱۳۹۰). فراروش (بنیان‌های فلسفی و عملی روش تحقیق ترکیبی در علوم اجتماعی و رفتاری). تهران: جامعه‌شناسان.

مرادی، مرتضی و چراغی، اعظم (۱۳۹۳). الگوی علی تجربی از روابط بین ادراک از الگوهای ارتباط خانواده، ادراک از ساختار کلاس، انگیزش و خودگردانی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در نوجوانان دبیرستانی، مطالعات آموزش و یادگیری، (۱) ۲: ۱۱۳-۱۴۰.

مرعشی، سید منصور؛ صفایی مقدم، مسعود؛ خزامی، پروین (۱۳۸۹). بررسی تأثیر اجرای برنامه آموزش فلسفه برای کودکان به روش اجتماع پژوهشی، بر رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر اهواز. تفکر و کودک (۱) ۱: ۸۳-۱۰۲.

مرعشی، منصور؛ رحیمی نسب، حجت الله و لسانی، مهدی (۱۳۸۷)، امکان سنجی اجرای برنامه آموزش فلسفه به کودکان در برنامه درسی دوره ابتدایی، فصلنامه نوآوری های آموزشی، (۴) ۷: ۷-۲۸  
معمدی محمدآبادی، مرضیه؛ عظیمی، الهام و نوروزی، رضاعلی (۱۳۹۸). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی فارسی خواننداری دوره ابتدایی بر اساس معیارهای تفکر فلسفی با تأکید بر نظریه لیپمن. پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۱۶ (۶۳): ۹۳-۱۰۷.

مهر محمدی، محمود و کیان، مرجان (۱۳۹۲). نقد و تحلیل برنامه تربیت معلم دوره ابتدایی در سایه شایستگی های مورد تقاضای برنامه درسی هنر جدید. مطالعات برنامه درسی (۳۰): ۱۱۹ تا ۱۴۲  
مهرمحمدی، محمود (۱۳۶۷). الگوهای طراحی برنامه درسی فصلنامه تعلیم و تربیت (آموزش و پرورش). (۱۶ و ۱۵): ۱۰-۲۸

ناجی، سعید (۱۳۸۷). کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان: گفتگو با پیشگامان، ج ۱، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

ناجی، سعید (۱۳۹۳). کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان: گفت‌وگو با پیشگامان برنامه فک (انقلابی نو در تعلیم و تربیت) (جلد ۲). تهران. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

ناجی، سعید و خطیبی مقدم، سمیه (۱۳۸۹). آموزش تفکر به کودکان راهی برای دستیابی به صلح جهانی. تفکر و کودک، (۱) ۲: ۱۲۱-۱۴۲

- ناجی، سعید و قاضی نژاد، پروانه (۱۳۸۶). «بررسی نتایج برنامه فلسفه برای کودکان بر روی مهارت‌های استدلالی و عملکرد رفتاری کودکان»، مطالعات برنامه درسی، ۷(۲): ۱۲۳-۱۵۰
- ناجی، سعید و مرعشی، منصور (۱۳۹۴). کفایت فلسفی در داستان‌های فلسفه برای کودکان و نوجوانان. تفکر و کودک، ۱(۶): ۸۷-۱۱۱
- نصیری، اعلا؛ خسروی، صدراله؛ قادری، زهرا؛ وفایی، طیبه و اسماعیلی، مریم (۱۳۸۹). «اثربخشی آموزش گروهی شیوه‌های حل مساله بر کاهش بحران هویت نوجوانان دختر (فرزندان جانبازان)». طب جانباز، ۹(۳): ۳۷-۴۳
- ویسی، مرضیه؛ میرزامحمدی، محمد حسن و رهنما، اکبر (۱۳۹۴). تدوین، اعتبار سنجی، و رتبه‌بندی شاخص‌های مربی آموزش فلسفه به کودکان. تفکر و کودک، ۶(۱۲): ۱۲۱-۱۴۳
- هاشمی، احمد و عباسی، ابوالفضل (۱۳۹۵). بررسی وضعیت آموزش فلسفه در برنامه درسی سه ساله اول دوره ابتدایی از دیدگاه معلمان، فصلنامه علمی- پژوهشی پژوهشنامه تربیتی، ۱۱(۴۸): ۱۵۰-۱۳۳
- هدایتی، مهنوش (۱۳۹۰). فلسفه برای کودکان و کنترل پرخاشگری. تفکر و کودک، ۱(۲): ۱۰۹-۱۳۴
- هدایتی، مهنوش (۱۳۹۳). مطالعه تطبیقی دوره‌های تربیت مربی برنامه «فلسفه برای کودکان» در ایران و کشورهای پیشرو و ارائه الگوی مناسب برای ایران. تفکر و کودک، ۵(۹): ۱۰۵-۱۳۸
- هدایتی، مهنوش و ماه‌زاده، حامد (۱۳۹۵). فلسفه برای کودکان و مهارت حل مسئله اجتماعی، فصلنامه علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۱(۶): ۵۴-۲۹
- هدایتی، مهنوش؛ قائدی، یحیی؛ شفیق‌آبادی، عبدالله؛ یونسی، غلامرضا (۱۳۸۹). کودکان متفکر، روابط میان فردی مؤثر مطالعه تحقیقی پیرامون تأثیر برنامه فلسفه برای کودکان بر ارتباطات اجتماعی، تفکر و کودک، ۱(۱): ۱۲۶-۱۴۵
- یاری دهنوی، مراد و کریمی، روح الله (۱۳۹۴). درآمدی بر برنامه فلسفه برای کودکان. تهران پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
- یوسف، ادیب (۱۳۸۲). «طراحی الگو برنامه درسی مهارت‌های زندگی برای دوره راهنمایی تحصیلی». پایان‌نامه دکتری: دانشگاه تربیت مدرس
- یوسفی، مائده (۱۳۹۶). بررسی افزایش اثربخشی آموزش فلسفه برای کودکان و نوجوانان در شادکامی دانش‌آموزان دختر اول متوسطه شهر تهران، دوفصلنامه فلسفه و کودک، ۴(۴): ۱۰۲-۸۷

Alfauzan, A. A., & Tarchouna, N. (2017). The Role of an Aligned Curriculum Design in the Achievement of Learning Outcomes. *Journal of Education and e-Learning Research*, 4(3), 81-91.

Anderson, R. I. (2006). *Psychics, sensitives and somnambules: A biographical dictionary with bibliographies*. McFarland.

- Arnold-Garza, S. (2014). The flipped classroom teaching model and its use for information literacy instruction. *Communications in Information Literacy*, 8(1), 9.
- Au, W. (2011). Teaching under the new Taylorism: High-stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 25-45.
- Baepler, P., Walker, J. D., & Driessen, M. (2014). It's not about seat time: Blending, flipping, and efficiency in active learning classrooms. *Computers & Education*, 78, 227-236.
- Barrow, W. (2010). Dialogic, participation and the potential for Philosophy for Children. *Thinking Skills and Creativity*, 5(2), 61-69.
- Barrow, W. (2015). 'I think she's learnt how to sort of let the class speak': Children's perspectives on Philosophy for Children as participatory pedagogy. *Thinking skills and creativity*, 17, 76-87.
- Barrow, W. (2015). 'I think she's learnt how to sort of let the class speak': Children's perspectives on Philosophy for Children as participatory pedagogy. *Thinking skills and creativity*, 17, 76-87.
- Beaman, V. A. (2009). The effects of grouping and curriculum on the self-concept of gifted children.
- Biggerstaff, D. (2012). Qualitative research methods in psychology. *Psychology: selected papers*, 175-206.
- binti Ismail, S. (2020). MATTHEW LIPMAN'S PRAGMATISM AND THE RELEVANCE OF PHILOSOPHY FOR CHILDREN (P4C) TO CHILDREN'S EDUCATION IN MALAYSIA. *Living Islam: Journal of Islamic Discourses*, 3(1), 167-188.
- Bird, C. M. (2005). How I stopped dreading and learned to love transcription. *Qualitative inquiry*, 11(2), 226-248.
- Bleazby, J. (2009). Philosophy for children as a response to gender problems. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 19(2/3), 70-78.
- Blumstein, D. T., & Bouskila, A. (1996). Assessment and decision making in animals: a mechanistic model underlying behavioral flexibility can prevent ambiguity. *Oikos*, 569-576.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. sage.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Camisasca, E., Miragoli, S., Di Blasio, P., & Grych, J. (2017). Children's coping strategies to inter-parental conflict: The moderating role of attachment. *Journal of child and family studies*, 26(4), 1099-1111.
- Cassidy, C., Marwick, H., Deeney, L., & McLean, G. (2018). Philosophy with children, self-regulation and engaged participation for children with emotional-behavioural and social communication needs. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 23(1), 81-96.
- Caswell, H. L., & Campbell, D. S. (1935). *Curriculum development*. American Book Company.
- Clark, K. R. (2015). The effects of the flipped model of instruction on student engagement and performance in the secondary mathematics classroom. *Journal of Educators online*, 12(1), 91-115.

- Clarke, V., & Braun, V. (2014). Thematic analysis. In *Encyclopedia of critical psychology* (pp. 1947-1952). Springer, New York, NY.
- Cobb, P., & Gravemeijer, K. (2006). Educational design research.
- Coe, J. L., Davies, P. T., & Sturge-Apple, M. L. (2017). The multivariate roles of family instability and interparental conflict in predicting children's representations of insecurity in the family system and early school adjustment problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45(2), 211-224.
- Daniel, M. F., & Auriac, E. (2011). Philosophy, critical thinking and philosophy for children. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 415-435.
- De Marzio, D. M. (2011). WHAT HAPPENS IN PHILOSOPHICAL TEXTS: MATTHEW LIPMAN 'S THEORY AND PRACTICE OF THE PHILOSOPHICAL TEXT AS MODEL. *childhood & philosophy*, 7(13), 29-47.
- 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.
- D'Olimpio, L., & Teschers, C. (2016). Philosophy for children meets the art of living: A holistic approach to an education for life. *Philosophical Inquiry in Education*, 23(2), 114-124.
- Duytschaever, I., & Conradie, P. (2016). Philosophy with children: Helping designers cooperate with children. In *Proceedings of the the 15th International Conference on Interaction Design and Children* (pp. 736-741).
- Eisner, E. W. (1967). Franklin Bobbitt and the "science" of curriculum making.
- Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. Prentice Hall.
- Esmaelzade, T., Allah Karami, A., & Mosavi, F. (2018). The effectiveness of multimedia of philosophy for children on K-6 students' problem solving. *Technology of Education Journal (TEJ)*, 12(3), 239-247.
- Fisher, R. (2005). *Teaching children to think*. Nelson Thornes.
- Franken Figueiredo, F. (2019). Function as Use. Wittgenstein's Practical Turn in the Early Manuscripts. *Philosophical Investigations*, 42(1), 66-96.
- Frunza, M. (2019). "PHILOSOPHY IN ACTION" IN THE TEXTS AND PRACTICES OF PETER WORLEY. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai-Philosophia*, 64(3), 25-40.
- Fynes-Clinton, E. J. (2018). Deep reflective thinking through collaborative philosophical inquiry.
- Gasparatou, R., & Kampeza, M. (2012). Introducing P4C in kindergarten in Greece. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 33(1), 72-82.
- Giménez-Dasí, M., Quintanilla, L., Ojeda, V., & Lucas-Molina, B. (2017). Effects of a dialogue-based program to improve emotion knowledge in Spanish Roma preschoolers. *Infants & Young Children*, 30(1), 3-16.
- Goering, S. (2008). Finding and fostering the philosophical impulse in young people: A tribute to the work of Gareth B. Matthews. *Metaphilosophy*, 39(1), 39-50.
- Golding, C. (2018). Thinking together with Philip Cam: Theories for practitioners and assessing thinking. *Journal of Philosophy in Schools*, 5(2).

- Gong, X., & Paulson, S. E. (2017). Effect of family affective environment on individuals' emotion regulation. *Personality and Individual Differences*, 117, 144-149.
- Gorard, S., Siddiqui, N., & See, B. H. (2017). Can 'Philosophy for Children' improve primary school attainment?. *Journal of Philosophy of Education*, 51(1), 5-22.
- Gorard, S., Siddiqui, N., & See, B. H. (2018). *Philosophy for Children: Evaluation report and executive summary*.
- Gravemeijer, K., & Cobb, P. (2006). Design research from a learning design perspective. *Educational design research*, 1, 17.
- Griffiths, B. (2020). To what extent can P4C methods enhance the teaching and learning of IB Diploma subjects. *Lessons from Global Classrooms*. Vol. 1, pp. 14-29. University of Sheffield
- Gur, C. (2011). International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2010) Philosophy in the early years. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, 501-511.
- Hamrah, S. Z. (2012). Role of virtual education in higher education from the view of existence philosophy. *Journal of Social Sciences*, 8(2), 207..
- Haynes, J., & Murriss, K. (2000). Listening, juggling and travelling in philosophical space. *Critical and Creative Thinking: Australasian Journal of Philosophy for Children*, 8(1), 23-32.
- Haynes, J., & Murriss, K. (2011). The provocation of an epistemological shift in teacher education through philosophy with children. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 285-303.
- Haynes, J., & Murriss, K. (2013). The realm of meaning: imagination, narrative and playfulness in philosophical exploration with young children. *Early Child Development and Care*, 183(8), 1084-1100.
- Howitt, D. (2019). *Introduction to qualitative research methods in psychology: Putting theory into practice*. Pearson UK.
- Huberman, M., & Miles, M. B. (2002). *The qualitative researcher's companion*. Sage.
- interparental conflict: The role of threat and self-blame appraisal on adoptive outcome. *J Child Fam Stud*, ۱۷, ۷۵۱-۷۳۵
- Jeng, D. J. F., & Tzeng, G. H. (2012). Social influence on the use of clinical decision support systems: revisiting the unified theory of acceptance and use of technology by the fuzzy DEMATEL technique. *Computers & Industrial Engineering*, 62(3), 819-828.
- Karadağ, F., & Demirtaş, V. Y. (2018). The Effectiveness of The Philosophy with Children Curriculum on Critical Thinking Skills of Pre-School Children. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 43(195).
- Kennedy, D. (2004). The role of a facilitator in a community of philosophical inquiry. *Metaphilosophy*, 35(5), 744-765.
- Kim, K. L., Jackson, Y., Conrad, S. M., & Hunter, H. L. (2008). Adolescent report of interparental conflict: The role of threat and self-blame appraisal on adaptive outcome. *Journal of Child and Family Studies*, 17(5), 735-751.

- Kong, S. C. (2014). Developing information literacy and critical thinking skills through domain knowledge learning in digital classrooms: An experience of practicing flipped classroom strategy. *Computers & Education*, 78, 160-173.
- Kottemann, J. E., & Davis, F. D. (1991). Decisional conflict and user acceptance of multicriteria decision-making aids. *Decision Sciences*, 22(4), 918-926.
- Kridel, C. (2010). Kridel, Craig, ed., *Encyclopedia of Curriculum Studies* (2 Volume Set). Thousand Oaks, CA: Sage, 2010.
- Lacinová, L., Michalčáková, R., & Bouša, O. (2013). Interparental conflict appraisal and general fearfulness in middle adolescence. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 8(1), 29-36.
- Lee, J. Y., Wesbecher, K., Lee, M., & Lee, J. (2015). The mediation effects of dysfunctional beliefs and emotional regulation on children's perceived parental conflict and internalizing and externalizing problems. *School Psychology International*, 36(5), 447-466.
- Lee, S. H. (2010). Using fuzzy AHP to develop intellectual capital evaluation model for assessing their performance contribution in a university. *Expert systems with applications*, 37(7), 4941-4947.
- Lee, W., Lee, M. J., & Bong, M. (2014). Testing interest and self-efficacy as predictors of academic self-regulation and achievement. *Contemporary educational psychology*, 39(2), 86-99.
- Leng, L. (2020). The role of philosophical inquiry in helping students engage in learning. *Frontiers in psychology*, 11.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge. The reflective model of educational practice. NY, 7-25.
- Lipman, M. (2008). Philosophy for children's debt to Dewey. In *Pragmatism, education, and children* (pp. 141-151). Brill Rodopi.
- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (2010). *Philosophy in the classroom*. Temple University Press.
- Liu, S., & Lin, Y. (2006). *Grey information: theory and practical applications*. Springer Science & Business Media.
- Lone, J. M. (2011). Questions and the community of philosophical inquiry. *childhood & philosophy*, 7(13), 75-89.
- Lukey, B. (2004). Rethinking dialogue: reflections on P4C with autistic children. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 17(1/2), 24-29.
- Lunenburg, F. C. (2011). Curriculum development: Inductive models. *Schooling*, 2(1), 1-8.
- Maguire, M., & Delahunt, B. (2017). Doing a thematic analysis: A practical, step-by-step guide for learning and teaching scholars. *All Ireland Journal of Higher Education*, 9(3).
- Makaiau, A. S. (2017). Using a philosopher's pedagogy to teach school subjects: The case of Ethnic Studies at Kailua High School. *Journal of Philosophy in Schools*, 4(1).
- Marsh, C. J. (2009). *Key concepts for understanding curriculum*. Routledge.
- McLeod, T. L. (2010). *Philosophy for Children as a pedagogy for developing oral English language skills with English as a Second Language students*. New Mexico State University.



- Mikolajczak, M., Petrides, K. V., & Hurry, J. (2009). Adolescents choosing self-harm as an emotion regulation strategy: The protective role of trait emotional intelligence. *British Journal of Clinical Psychology*, 48(2), 181-193.
- Morgan, D. L. (1996). *Focus groups as qualitative research* (Vol. 16). Sage publications.
- Morgan, D. L., & Krueger, R. A. (1993). When to use focus groups and why. *Successful focus groups: Advancing the state of the art*, 1, 3-19.
- Murris, K. (2000). The role of the facilitator in philosophical inquiry. *Thinking: The journal of philosophy for children*, 15(2), 40-46.
- Murris, 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.
- Murris, K. S. (2008). Philosophy with children, the stingray and the educative value of disequilibrium. *Journal of Philosophy of Education*, 42(3-4), 667-685.
- Neitzel, C., Alexander, J. M., & Johnson, K. E. (2016). Young children's interest-oriented activity and later academic self-regulation strategies in kindergarten. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(4), 474-493.
- Orlando, M. (2013). Nine characteristics of a great teacher. *Higher education teaching strategies from Magna publications*. Retrieved from <http://www.facultyfocus.com/articles/philosophy-of-teaching/ninecharacteristics-of-a-great-teacher>.
- Özcan, T., Çelebi, N., & Esnaf, Ş. (2011). Comparative analysis of multi-criteria decision making methodologies and implementation of a warehouse location selection problem. *Expert Systems with Applications*, 38(8), 9773-9779.
- Pieters, J., Voogt, J., & Pareja Roblin, N. (2019). Collaborative curriculum design for sustainable innovation and teacher learning (p. 424). Springer Nature.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Taubman, P. M., & Slattery, P. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses* (Vol. 17). Peter lang.
- Prideaux, D. (2003). Curriculum design. *BMJ*, Feb 1; 326(7383): 268-270.
- Pritchard, M. (2002). *Philosophy for children*.
- Prosser, H., Walley, T., (2005). A qualitative study of GPs' and PCO stakeholders' views on the importance and influence of cost on prescribing drugs, *Social Science & Medicine*, 60: 1335-1346 .
- Rapaport, W. J., & Kibby, M. W. (2002). Contextual vocabulary acquisition: A computational theory and educational curriculum.
- Raufelder, D., Hoferichter, F., Schneeweiss, D., & Wood, M. A. (2015). THE POWER OF SOCIAL AND MOTIVATIONAL RELATIONSHIPS FOR TEST-ANXIOUS ADOLESCENTS' ACADEMIC SELF-REGULATION. *Psychology in the Schools*, 52(5), 447-462.
- Rorty, A. (Ed.). (2005). *Philosophers on education: New historical perspectives*. Routledge.

- Schermerhorn, A. C., Bates, J. E., Puce, A., & Molfese, D. L. (2015). Neurophysiological correlates of children's processing of interparental conflict cues. *Journal of Family Psychology, 29*(4), 518.
- Schofield, J. W. (2010). International evidence on ability grouping with curriculum differentiation and the achievement gap in secondary schools. *Teachers College Record, 112*(5), 1492-1528.
- Sharp, A. M. (2007). The classroom community of inquiry as ritual: How we can cultivate wisdom. *Critical and Creative Thinking, 15*(1), 3-14.
- Shi, J. R., Liu, S. Y., & Xiong, W. T. (2005). A new solution for interval number linear programming. *Journal of Systems Engineering Theory and Practice, 2*, 101-106.
- Shyjith, K., Ilangkumaran, M., & Kumanan, S. (2008). Multi-criteria decision-making approach to evaluate optimum maintenance strategy in textile industry. *Journal of Quality in Maintenance Engineering.*
- Sowey, M., & Lockrobin, G. (2020). Against directive teaching in the moral Community of Inquiry: A response to Michael Hand. *Journal of Philosophy in Schools, 7*(2), 29-50.
- Splitter, L. J., & Sharp, A. M. (1995). Teaching for better thinking: The classroom community of inquiry. Australian Council for Educational Research, Ltd., 19 Prospect Hill Rd., Camberwell, Melbourne, Victoria, 3124 Australia..
- Sturge-Apple, M. L., Davies, P. T., Winter, M. A., Cummings, E. M., & Schermerhorn, A. (2008). Interparental conflict and children's school adjustment: The explanatory role of children's internal representations of interparental and parent-child relationships. *Developmental Psychology, 44*(6), 1678.
- Thwaites, H. (2005). Can 'philosophy for children' improve teaching and learning within attainment target 2 of religious education?. *Education 3-13, 33*(3), 4-8.
- Trawick-Smith, J., & Dziurgot, T. (2011). 'Good-fit' teacher-child play interactions and the subsequent autonomous play of preschool children. *Early Childhood Research Quarterly, 26*(1), 110-123.
- Välitalo, R., Juuso, H., & Sutinen, A. (2016). Philosophy for children as an educational practice. *Studies in Philosophy and Education, 35*(1), 79-92.
- Van den Akker, J. (2004). Curriculum perspectives: An introduction. In *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1-10). Springer, Dordrecht.
- Van den Akker, J. (2007). Curriculum design research. An introduction to educational design research, 37.
- van den Akker, J. J., Kuiper, W., & Hameyer, U. (Eds.). (2003). *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- van den Akker, J. J., Kuiper, W., & Hameyer, U. (Eds.). (2003). *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Vansielegheem, N. (2014). What is Philosophy for Children? From an educational experiment to experimental education. *Educational Philosophy and Theory, 46*(11), 1300-1310.
- Vansielegheem, N., & Kennedy, D. (2011). What is philosophy for children, what is philosophy with children—After Matthew Lipman. *Journal of Philosophy of Education, 45*(2), 171-182.

- Walker, C. M., Wartenberg, T. E., & Winner, E. (2013). Engagement in philosophical dialogue facilitates children's reasoning about subjectivity. *Developmental Psychology*, 49(7), 1338.
- Walker, D. F. (2003). *Fundamentals of curriculum designs*.
- Wang, H. H., Chen, H. T., Lin, H. S., & Hong, Z. R. (2017). The effects of college students' positive thinking, learning motivation and self-regulation through a self-reflection intervention in Taiwan. *Higher Education Research & Development*, 36(1), 201-218
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. McGraw-hill education (UK).
- Yue, Z. (2012). Approach to group decision making based on determining the weights of experts by using projection method. *Applied Mathematical Modelling*, 36(7), 2900-2910.
- Zhou, Y., Li, D., Jia, J., Li, X., Zhao, L., Sun, W., & Wang, Y. (2017). Interparental conflict and adolescent internet addiction: The mediating role of emotional insecurity and the moderating role of big five personality traits. *Computers in Human Behavior*, 73, 470-478.