

طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی فلسفه برای کودکان با جهت‌گیری

آموزش چندفرهنگی در دوره ابتدایی

A Philosophy Curriculum Model for Children with the Orientation of Multicultural Education in Elementary School

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۰۲/۰۲؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۰۴/۱۹

V. Norouzi

Y. Adib (Ph.D)

J. Yari (Ph.D)

R. Badri (Ph.D)

یوسف ادیب^۱وریا نوروزی^۱جهانگیر یاری حاج‌عظالم^۳ رحیم بدری گرگری^۴

Abstract: This study was conducted with the aim of designing and validating a philosophy curriculum model for children with the orientation of multicultural education in elementary school. The research approach was qualitative. In the integrated design stage, synthesis research and interviews were used, and in the validation stage, CVR was used. In the synthesis research based on Roberts' six-step model and according to the inclusion criteria, 49 scientific documents published from 2007 to 2022 were selected for thematic analysis and 8 education specialists were also interviewed based on criterion-based sampling. The findings were based on the ten elements of the Akker, including 24 main themes and 50 sub-themes, and the main themes are: logic: why, what and philosophizing multiculturalism; goals: human-centered, minority-centered and pluralistic; content: features and organization; learning activities: in line with thinking and living peacefully; the role of the teacher: characteristics, importance and method of the teacher; materials and resources: written, oral, media and physical, grouping; how to group; location: structure; time: characteristic and evaluation and measurement: what it is, focus, evaluation method and evaluator. The evaluation of experts regarding the validity of the designed model indicates confirms the model acceptability.

Keywords: multicultural education, philosophy for children curriculum, elementary school

چکیده: مقاله حاضر با هدف طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی فلسفه برای کودکان با جهت‌گیری آموزش چندفرهنگی در دوره ابتدایی انجام شده است. رویکرد پژوهش، کیفی بود. در مرحله طراحی، تلفیقی از سنتزپژوهی و مصاحبه و اعتبارسنجی با روش CVR استفاده شد. در سنتزپژوهی بر اساس الگوی شش مرحله‌ای رابرتس و با توجه به معیارهای ورود ۴۹ سند علمی منتشر شده از سال ۲۰۰۷ تا ۲۰۲۲ جهت تحلیل مضمونی انتخاب و برای مصاحبه نیز براساس نمونه‌گیری ملاک‌محور ۸ نفر از متخصصان تعلیم و تربیت مورد مصاحبه قرار گرفتند. یافته‌های به دست آمده نشان داد که الگو بر اساس عناصر ده‌گانه اگر مشتمل بر ۲۴ مضمون اصلی و ۵۰ مضمون فرعی است که مضامین اصلی هر عنصر عبارتند از: منطق: چرایی، چیستی و فلسفیدن چندفرهنگی؛ اهداف: انسان‌محور، اقلیت‌محور و کثرت‌گرا؛ محتوا: ویژگی و سازماندهی؛ فعالیت‌های یادگیری: در راستای اندیشیدن و زیست - مسالمت‌آمیز؛ نقش معلم: ویژگی، اهمیت و روش معلم؛ مواد و منابع: نوشتاری، شفاهی، رسانه‌ای و فیزیکی، گروه‌بندی؛ نحوه گروه‌بندی؛ مکان: ساختار؛ زمان: ویژگی و ارزیابی‌کننده. سنجش: چیستی، تمرکز، نحوه ارزیابی و ارزیابی‌کننده. ارزیابی صاحب‌نظران در خصوص اعتبار الگوی طراحی شده حاکی از قابل قبول بودن آن است.

کلیدواژه‌ها: آموزش چندفرهنگی، برنامه درسی فلسفه برای کودکان، دوره ابتدایی

۱. دانشجوی دکتری تخصصی برنامه‌ریزی درسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران.

۲. استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران (نویسنده مسئول).

Adib@tabrizu.ac.ir

۳. استادیار، گروه علوم تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران.

۴. استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران
badri_rahim@yahoo.com

برنامه آموزش فلسفه برای کودکان (فبک)^۱ در چهار دهه‌ی گذشته با هدف تقویت و بهبود توانایی استدلال، داوری و قدرت تشخیص دانش‌آموزان، پرورش تفکر خلاق، انتقادی و مسئولانه و رشد روابط فردی و میان‌فردی (بارو،^۲ ۲۰۱۵)، حامیان بسیاری را به خود جلب کرده است. متیو لیپمن^۳ (۲۰۰۳) بنیانگذار فلسفه برای کودکان معتقد است: فلسفه در معنای فلسفیدن، حلقه گم‌گشته تعلیم و تربیت است و هدف از این برنامه نه آموزش اندیشه‌ها، بلکه آموزش اندیشیدن است. جرارد و همکاران^۴ (۲۰۱۷) نیز آموزش فلسفه برای کودکان را به معنای آموزش درست اندیشیدن درباره اندیشه‌ها برای درست زیستن می‌دانند.

بر مبنای برنامه درسی فبک، ترکیب تفکر خلاق^۵، انتقادی^۶ و مراقبتی^۷، نوعی از تفکر را به وجود می‌آورد که لیپمن آن را تفکر چندبعدی^۸ می‌خواند که بازاندیشی بخش مهمی از آن است. نگاه بازاندیشانه‌ی تفکر درباره روند و موضوعات گفتگو متضمن تفکر بازگشتی^۹، فراشناختی و خودتصحیح‌گرانه می‌باشد (لیپمن، ۲۰۰۳).

در فلسفه برای کودکان دانش‌آموزان این توانایی را می‌یابند که در برخورد با مسائل، شقوق گوناگون را بررسی کنند، ارتباطات میان آنها را درک و به عواقب این ارتباطات توجه کنند (قاندی، ۱۴۰۱) و با امکان ایجاد یک محیط یادگیری دموکراتیک در کلاس (دباق و فیدان^{۱۰}، ۲۰۲۰)، تلاشی است برای بسط و جانمایی رویکرد سنتی با رویکرد فلسفی (پرسشگری) (لیپمن، ۱۳۸۸:۵۵)، چون در این برنامه روش بحث و استدلال به وسیله کودکان جایگزین روش‌های مرسوم و معمول، همچون سخنرانی و حفظ و تکرار می‌شود که در آن انتقال مطالب درسی به صورت مستقیم از معلم به شاگرد صورت می‌گیرد (چراغیان، ۱۳۹۶).

1. Philosophy for children (P4C)
2. Barrow, W
3. Lipman, Matthew
4. Gorard, Siddiqui. See
5. Creative thinking
6. Critical thinking
7. Caring thinking
8. Multi-dimensional thinking
9. Recursive thinking
10. Debbag & Fidan

طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی فلسفه برای کودکان با ...
جسپرسن^۱ درباره حیث فرهنگی و محلی (تأکید بر استفاده از روش‌های متنوع تدریس، ارزشیابی و محتوای برگرفته از فرهنگ و آداب و رسوم موجود در بافت بومی دانش‌آموزان) فلسفه برای کودکان که تمام عناصر یک برنامه درسی، از قبیل: هدف، محتوا، نقش معلم و شاگرد، روش تدریس، اصول طراحی و سازماندهی را مد نظر قرار می‌دهد و هر موضوعی می‌تواند به عنوان محتوای برنامه قرار بگیرد (سجادیان‌چاغرق، قائدی، امیری، ۱۳۹۴) تأمل جدی کرده و هدف از فیک را یک آموزش پایدار فرهنگی در جهانی می‌داند؛ که به طور فزاینده‌ای بین‌المللی، وابسته به هم و متنوع بوده و نیازمند افراد دارای شایستگی‌های جهانی، مانند توانایی ایجاد ارتباطات محلی به جهانی، تشخیص دیدگاه‌های متفاوت و تفکر انتقادی و خلاقانه در عین وفاداری به داریی‌های فرهنگ بومی برای حل چالش‌های جهانی است (جسپرسن و رضایی، ۱۳۸۵). به عبارتی برنامه درسی فلسفه برای کودکان همسو با حامیان آموزش چندفرهنگی بر توجه به فرهنگ‌های مختلف در نظام آموزشی و تنوع‌بخشی به عناصر برنامه درسی تأکید دارد.

با وجود تعاریف انبوه از آموزش چندفرهنگی به عنوان یکی از مفاهیم جدید در حوزه مطالعات برنامه درسی که نیازمند نگاه ویژه از جانب برنامه‌ریزان درسی است (ریس^۲، ۱۳۹۹)، اما ایده مشترک همه آن‌ها رسیدن به عدالت آموزشی، آموزش ضد تبعیض نژادی، احترام گذاشتن به تنوع فرهنگی، زیست مسالمت‌آمیز و کاربرد روش‌های متنوع تدریس و ارزشیابی در مدارس است (صادقی، ۱۳۸۹)، که بایستی با لحاظ کردن علایق و اندیشه‌های فکری و فرهنگی دانش‌آموزان، شرایطی را فراهم کند تا همه گروه‌های مخاطب بدون در نظر گرفتن جنسیت، مذهب، نژاد و طبقه اجتماعی در مسیر رسیدن به جامعه دموکراتیک، مشارکت فعال داشته باشند (ژیرو^۳، ۲۰۰۳).

در واقع چندفرهنگی مفهومی چندوجهی است که شامل شناخت ویژگی‌های فرهنگی مختلف مانند زبان، مذهب، جنس، ناتوانی، گرایش جنسی و طبقه اجتماعی می‌باشد (دباق و فیدان، ۲۰۲۰) و بر اساس آن حتی اگر جامعه‌ای از نظر ساختار تنوع خاصی نداشته باشد، فرزندان آن جامعه همچنان باید از طریق مدرسه در معرض چندفرهنگی بودن قرار گیرند تا

1. Jespersen
2. Race, Richard
3. Giroux, H
۳۹

توانایی تبدیل شدن به بخشی از جوامع متنوع تر و تبدیل شدن به شهروندان جهانی را داشته باشند، چون یادگیری در مورد فرهنگ‌های مختلف به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تا دید جامع‌تری نسبت به گذشته و لنز مناسب‌تری برای بررسی دیگران داشته باشند (ارباش^۱، ۲۰۱۹) و برای دستیابی به آن، آموزش چندفرهنگی ابزاری جهت ایجاد برابری برای همه دانش‌آموزان از گروه‌های مختلف نژادی، قومی، فرهنگی و زبانی است (جایادی، عبده و باسری^۲، ۲۰۲۲؛ زامیت^۳، ۲۰۲۱؛ بنکس^۴، ۲۰۱۶).

با وجود اهمیت آموزش چندفرهنگی و برابری در آموزش به عنوان یکی از نگرانی‌های عمده در جوامع متنوع فرهنگی (دوینینگرام و همکاران^۵، ۲۰۲۱) بایستی اذعان کرد، موضوع آموزش چندفرهنگی‌گرایی در ایران کمتر مورد بحث قرار گرفته و این مهم بیشتر در حوزه سیاسی متبلور شده و در حوزه تربیت مورد بی‌توجهی واقع شده (فکوهی، ۱۳۸۵) و مقالات و کتب در زمینه آموزش چندفرهنگی اندک و انگشت‌شمار می‌باشد (مصطفی‌زاده، کشتی‌آرای و قلی‌زاده، ۱۳۹۸؛ محمدی، خرازی، کاظمی‌فرد و پورکریمی، ۱۳۹۵) و اهداف آموزش چندفرهنگی در کتب درسی نیز به درستی محقق نشده (هواس‌بیگی، ۱۳۹۷) و در هر سه سطح رسمی، قصدشده و تجربه‌شده، مغفول مانده (گرشاسبی، فتحی‌واجارگاه و عارفی، ۱۳۹۹؛ عبدلی و صادقی، ۱۳۹۴؛ پله، ۱۳۹۴؛ صادقی، ۱۳۹۰) و یا در صورت ظهور، میزان کیفیت توجه مناسب نمی‌باشد؛ زیرا اغلب به دنیای فرهنگی واقعی دانش‌آموزان ارتباطی ندارد و یا به روشی در کتاب‌ها استفاده شده که معمولاً در جریان تدریس حذف می‌شود (خاکباز، ۱۳۹۹).

بررسی پژوهش‌های داخل کشور در فراتحلیل محمدی، خرازی، کاظمی‌فرد و پورکریمی (۱۳۹۵) نشان از فقدان رویکرد و مبانی نظری خاصی در مقالات با موضوع آموزش چندفرهنگی دارد. از ۲۶ تحقیق وارد شده در این فراتحلیل تنها ۱۰ تحقیق بر پایه نظریه‌ای معین انجام گرفته‌اند که همه آن‌ها نظریه‌ی لیبرال را مبنا قرار داده و ۱۲ پژوهش فاقد هرگونه مبانی نظری و یا با گفتمان غالب محافظه‌کاری می‌باشد.

-
1. Erbaş
 2. Jayadi, Abduh, Basri
 3. Zammit
 4. Banks
 5. Dwiningrum & et al

طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی فلسفه برای کودکان با ... آموزش چندفرهنگی محافظه‌کار^۱، لیبرال^۲ و انتقادی^۳ سه رویکردی هستند که توسط جنکس، لی و کانپول^۴ (۲۰۰۱) ارائه شده‌اند. فرض اصلی رویکرد محافظه‌کار این است که در حال حاضر عدالت وجود دارد، فقط باید به طور مساوی تقسیم شود. محافظه‌کاران معتقدند وظیفه آموزش و پرورش انتقال دانشی است که به زعم ایشان ثابت و غیرقابل تغییر است، که فرهنگ نیز جزئی از آن است (بنکس و بنکس، ۲۰۱۶). در این رویکرد با نادیده گرفتن تفاوت‌ها به نفع ایدئولوژی، سعی می‌شود ضمن ذوب اقلیت‌های قومی، نژادی، زبانی و فرهنگی در فرهنگ مسلط، وضع موجود تداوم پیدا کند (جنکس، لی و کانپول، ۲۰۰۱). دیدگاه لیبرال نیز در آموزش چندفرهنگی بیشتر به دنبال ارائه برنامه درسی است که روزهای خاصی از تاریخ مربوط به اقلیت‌ها را در دانشگاه و مدرسه جشن بگیرند، یا جشنواره‌های غذاهای محلی در محیط‌های آموزشی برپا شود تا یادگیرندگان درباره سنن، آداب و رسوم گروه‌های فرهنگی دیگر بیشتر آشنا شوند (هواس بیگی، ۱۳۹۷).

اما در سطح انتقادی پیشینه و تنوع دانش‌آموزان به عنوان وسیله‌ای قانونی برای یادگیری پذیرفته می‌شود و معلمان را ملزم می‌کند که مسئولیت پذیرفته و از دانش‌آموزان در نقد فرهنگ‌های خود و دیگران برای درک تفاوت‌ها حمایت کنند. حامیان آموزش چندفرهنگی انتقادی معتقدند: در کلاس‌های درس برای بالا بردن آگاهی انتقادی دانش‌آموزان، باید با طرح مسائل در قالب موضوعات سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی، امکان اینکه دانش‌آموزان آزادانه فکر کنند، مسائل را به نقد بکشند و در محافل فرهنگی ایجاد شده در مدرسه، با دیگر دانش‌آموزان و معلم به گفت‌وگو بپردازند فراهم شود (حاجی‌آخوندی، امام‌جمعه و سرمدی، ۱۳۹۰)، و همسو با پائولو فریره^۵ معتقدند: ارتباط یک طرفه در نظام آموزشی، فراگیران را برده‌ی علم می‌کند و بجز حافظه‌ی انباشته شده چیزی به همراه نخواهد داشت (اقبالی، صالحی و دیگران، ۱۴۰۰)، بنابراین ضرورت و لزوم تغییر به رویکرد آموزشی مسئله‌محور مبتنی بر گفتگو و عامل بودن دانش‌آموزان را مورد تأکید قرار داده و معتقدند که بدون رسیدن به سطح انتقادی،

-
1. Conservative Multiculturalism
 2. Liberal Multiculturalism
 3. Critical Multiculturalism
 4. Jenks, Lee, & Kanpol
 5. Freire, Paulo

چندفرهنگی در حد رمانتیک باقی مانده و به معلمان و دانش‌آموزان اجازه نمی‌دهد که فرهنگ خود و یا دیگران را نقد کنند (نیتو، ۲۰۱۰).

به طور کلی فلسفه انتقادی از جمله مکاتب فلسفی است که همواره در تعلیم و تربیت میدان وسیعی برای حضور داشته و تحقیقات درباره‌ی برنامه‌هایی که بتوانند منجر به حصول نتایج مورد نظر شود، همواره در دستور کار حامیان آن و به‌ویژه چندفرهنگی‌گرایان انتقادی قرار گرفته (صفایی‌مقدم، ۱۳۷۷) و همواره بر بهره‌گیری نظام‌های آموزشی از برنامه‌هایی که بتواند منجر به تقویت پرورش مهارت تفکر انتقادی در فراگیران شود، تأکید کرده‌اند. برنامه آموزشی «فلسفه برای کودکان» از جمله برنامه‌هایی است که پرورش خلاقیت و کسب مهارت‌های انتقادی و ارزیابی را در سرلوحه کار خود قرار داده و با توجه به گفتگومحور بودن، می‌تواند بستر مناسبی برای آموزش چندفرهنگی با رویکرد انتقادی فراهم نماید.

با وجود انجام پژوهش‌های بسیار در حوزه فلسفه برای کودکان و آموزش چندفرهنگی، در داخل و خارج کشور با این حال پژوهشی پیرامون اتصال این دو حیطه در برنامه‌های درسی مشهود و یا در دسترس نمی‌باشد. به عنوان نمونه در داخل کشور نوروزی، کریمیان و طالبی (۱۴۰۱) در پژوهشی نشان دادند که با استفاده از روش فلسفه برای کودکان، میزان مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانش‌آموزان افزایش یافته و نویدیان، واحدی، بدری‌گرگری و فتحی‌آذر (۱۴۰۰) نیز تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان را بر انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانش‌آموزان ابتدایی با رویکرد مبتنی بر زمینه فرهنگی تأیید کردند. نتایج حاصل از پژوهش عاشوری و صادقی (۱۳۹۹) نیز حاکی از آن است که میزان سواد چندفرهنگی دانش‌آموزان بعد از آموزش ارتقاء یافته است. نتایج تحقیق حمیدی‌زاده و همکاران (۱۳۹۷) از «تحلیل نظام‌مند آموزش چندفرهنگی در ایران» نیز نشان می‌دهد وضعیت برنامه درسی چندفرهنگی در ایران نسبت به وضعیت مطلوب از حد متوسط نیز پایین‌تر است.

پژوهش هاملست^۲ (۲۰۲۲) نشان داد گفتمان‌های مسلط بر آموزش چندفرهنگی با چارچوبی محافظه‌کارانه مطابقت دارد و دیگری مهاجر را به عنوان یک مشکل و به عنوان فردی که باید در

1. Nieto
2. Hummelstedt

طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی فلسفه برای کودکان با ... جامعه فنلاند ادغام شود، می‌سازد. خو^۱ (۲۰۲۲) در پژوهشی بر اهمیت فلسفه برای کودکان در راستای افزایش توان برقرار دیالکتیک و دوری از تعصب و همچنین افزایش اعتماد به نفس و شجاعت در میان دانش‌آموزان تأکید کرده و استانل^۲ (۲۰۲۱) در پژوهشی نشان داد که بدون تغییر در رویکرد آموزشی معلمان و مدیریت مدارس فرصت ایجاد نگرش مثبت نسبت به موضوع چندفرهنگی و حضور کودکان چندزبانه در کلاس‌های ابتدایی نادیده گرفته خواهد شد. نتایج پژوهش ساریامان و جاریانتو^۳ (۲۰۲۰) نیز نشان‌دهنده‌ی لزوم آمادگی دانش‌آموزان جهت ورود به جامعه متکثر است که برای دستیابی به این مهم بایستی معلمان مولفه‌های آموزش چندفرهنگی را در یادگیری ادغام کرده و با توجه به موقعیت و تفاوت‌های اجتماعی و فرهنگی از روش‌های تدریس مرتبط و متنوع استفاده کنند.

لذا هدف پژوهش حاضر به دلیل اهمیت موضوع و همچنین دوره ابتدایی به عنوان زمان طلایی جهت پرورش و تقویت مهارت‌های تفکر و آموزش زیست مسالمت‌آمیز و احترام به دیگری «طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی فلسفه برای کودکان با جهت‌گیری آموزش چندفرهنگی در دوره ابتدایی» می‌باشد.

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی است که پس از مشورت با صاحب‌نظران حوزه پژوهش تصمیم بر آن شد که چارچوب الگو بر اساس سنتزپژوهی و مصاحبه با صاحب‌نظران تعلیم و تربیت طراحی و از نسبت روایی محتوایی^۴ برای اعتبارسنجی استفاده شود. بر این اساس تدوین الگو و گردآوری داده‌ها در سه مرحله انجام شد.

در مرحله اول، با بهره‌گیری از سنتزپژوهی^۵، چارچوب برنامه طراحی و تدوین شد. سنتزپژوهی یکی از روش‌هایی است برای دستیابی به آنچه کنش‌گران از پژوهش تربیتی انتظار دارند، زیرا در پی تلفیق یافته‌های پژوهش‌هایی است که به دنبال پاسخگویی به سؤالات پژوهشی مشترک هستند. تاکنون گونه‌های متعددی از روش‌های سنتزپژوهی با رویکرد کیفی

1. Xu

2. Stunell, K

3. Suryaman, S., & Juharyanto, J

4. Content Validity Ratio (CVR)

5. Synthesis

همچون فراروایت، فرامردم‌نگاری، سنتز تفسیری-انتقادی و سنتز مضمونی معرفی شده است (مهماندوست، فتحی، خراسانی، صفایی، ۱۴۰۰)، که در پژوهش حاضر، جهت تحلیل یافته‌ها از الگوی شش مرحله‌ای جمع‌آوری اطلاعات، منطبق بر مراحل طراحی شده توسط رابرتس^۱ (۱۹۸۳) بهره گرفته شده (شورت^۲، ۱۳۸۷) و جهت تحلیل مقاله‌ها نیز از سنتز پژوهی مضمونی با رویکرد استقرایی استفاده شد، اما سه عنوان انسان‌محور، اقلیت‌محور و کثرت‌گرا است، به عنوان مضامین اصلی در عنصر اهداف و مقاصد و مضامین پایه در عنصر محتوا از مولفه‌های آموزش چندفرهنگی شناسایی شده که در فصل چهارم رساله‌ی دکتری پژوهشگر به تفصیل آمده انتخاب گردید. بنابراین رویکرد تحلیل مضامین در این دو عنصر قیاسی می‌باشد.

جامعه مورد مطالعه شامل مقالات پژوهشی در دسترس در شبکه جهانی وب بود. بنابراین ابتدا مقالات معتبر فارسی و انگلیسی مرتبط، با استفاده از کلیدواژه‌های «فلسفه برای کودکان»^۳، «فلسفه به کودکان»^۴، «فبک»^۵ و «مولفه‌های آموزش چندفرهنگی»^۶، «آموزش چندفرهنگی»^۷ و «برنامه درسی چندفرهنگی»^۸ در پایگاه‌های اطلاعاتی خارجی شامل ساینس‌دایرکت^۹، اسکوپوس^{۱۰}، اریک^{۱۱}، گوگل اسکالر^{۱۲} و پایگاه‌های داخلی شامل ایران‌داک، مگ‌ایران، نورمگز و جهاد دانشگاهی جمع‌آوری شدند. در این مرحله، روش نمونه‌گیری سرشماری (تمام شماری) است، به این معنا که کلیه مقالات مرتبط با آموزش چندفرهنگی و فلسفه برای کودکان در مرحله اول مورد تحلیل و بررسی قرار گرفتند. سپس مقالات غیرمرتبط حذف و مقالات مرتبط جهت ورود به مرحله کدگذاری انتخاب شدند.

جهت انسجام و دقت در انتخاب مقالات معیارهای ورود به مطالعه نیز تعیین گردید که شامل مرتبط بودن مقاله با عنوان پژوهش، فارسی یا انگلیسی بودن زبان مقالات، در دسترس

1. Roberts
2. Short
3. Philosophy for Children
4. Philosophy for Children
5. P4C
6. Components of multicultural education
7. Multicultural education
8. Multicultural curriculum
9. Sciencedirect
10. Scopus
11. Eric
12. Google scholar

طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی فلسفه برای کودکان با ... بودن اصل مقاله، مطالعه پژوهشی از نوع کمی، کیفی و یا ترکیبی از هر دو روش که در بازه زمانی ۲۰۰۷ الی ۲۰۲۲ در مجلات معتبر پس از طی کردن مراحل داوری به صورت آنلاین و یا چاپی انتشار یافته بود.

برای فراهم آوردن اطلاعات مورد نیاز و ثبت اولیه اطلاعات پژوهش‌ها از فرم کاربرگ طراحی شده توسط محقق استفاده گردید. این ابزار با توجه به اطلاعات مورد نیاز اولیه پژوهش‌ها از دو بخش اطلاعات کتاب‌شناختی و اطلاعات لازم برای یافته‌ها تهیه شد. در بعد کتاب‌شناختی اطلاعاتی چون عنوان کار، نوع اثر، نویسنده، محل و تاریخ چاپ و مقطع تدارک دیده شد و بخش یافته‌ها به ثبت موارد مرتبط با اهداف تحقیق (استخراج مضامین پایه) اختصاص داده شد. بر این اساس در مرحله اول ۱۱۰۰ مقاله جمع‌آوری شد که پس از طی مراحل گزینش، سازماندهی و پالایش، ۴۹ سند علمی شامل ۲۳ پژوهش انگلیسی و ۲۵ پژوهش فارسی انتخاب شد.

در مرحله دوم برای دقت بیشتر و جامعیت چارچوب برنامه، مصاحبه با متخصصان تعلیم و تربیت صورت گرفت. انتخاب نمونه به صورت هدفمند و ملاک‌محور بود. بدین ترتیب افرادی که دارای سه شرط همزمان عضو هیئت علمی یکی از مراکز دانشگاهی با دارا بودن مدرک دکتری در یکی از گرایش‌های برنامه‌ریزی درسی، فلسفه تعلیم و تربیت، مدیریت آموزشی و یا روانشناسی تربیتی بودند بر اساس اصل اشباع داده‌ها برای مصاحبه نیمه‌سازمان‌یافته شناسایی و انتخاب شدند که بعد از انجام ۶ مصاحبه، اشباع نظری حاصل شد، اما جهت اطمینان با دو نفر دیگر نیز جهت مشارکت در پژوهش دعوت بعمل آمد. جهت تحلیل مصاحبه‌ها نیز از روش هفت مرحله‌ای کلایزی بهره گرفته شد.

به منظور اطمینان از اعتبار نتایج سنتزپژوهی و مصاحبه از معیار اعتمادپذیری یا قابلیت اعتماد^۱ استفاده گردید که شامل چهار معیار: باورپذیری، اطمینان‌پذیری، تاییدپذیری و انتقال‌پذیری می‌باشد. اقدامات لازم به منظور قابل اعتماد بودن اطلاعات کسب شده عبارت بود از: درگیری مداوم از طریق تخصیص زمان کافی برای جمع‌آوری داده‌ها جهت عمیق‌تر و در نتیجه حقیقی‌تر شدن داده‌ها، تلفیق در تحقیق از طریق استفاده از چندین منبع برای افزایش اعتبار نتیجه

پژوهش، نظارت مداوم از ابتدا تا انتهای پژوهش به منظور افزایش همسانی پژوهش و بازنگری مشارکت‌کنندگان به صورتی که متن پیاده شده‌ی مصاحبه‌ها به صورت اولیه و کدگذاری شده در اختیار مشارکت‌کنندگان قرار گرفت تا نظرات اصلاحی خود را بیان کنند.

پس از آن و با ترکیب داده‌های حاصل از این مرحله با داده‌های مرحله اول، چارچوب اولیه برنامه درسی شکل گرفت، که با دسته‌بندی مضامین پایه، مضامین فرعی شناسایی و پس از ادغام مضامین فرعی، ۲۴ مضمون اصلی الگو بر اساس عناصر ده‌گانه الگوی برنامه درسی اکرا^۱ (۲۰۱۰) شناسایی گردید.

در مرحله سوم، جهت اعتبارسنجی الگو، از فرمول نسبت روایی محتوا^۲ (CVR) که یک روش سنجش روایی است، استفاده شد. به این منظور پرسشنامه‌ای شامل مضامین فرعی بر اساس طیف لیکرت شامل سه گویه ضروری است، مفید است ولی ضروری نیست و ضرورتی ندارد، طراحی و بر اساس نمونه‌گیری ملاک‌محور برای ۱۵ نفر از متخصصان تعلیم و تربیت (شامل اعضای هیات علمی با رتبه حداقل استادیار و مدرک دکتری تخصصی در تعلیم و تربیت) ارسال شد که بر اساس حداقل مقدار CVR قابل قبول در جدول لاوشه^۳، سؤالات با $(CVR < 0/49)$ از الگو کنار گذاشته شدند. همچنین مقدار CVR هر عنصر نیز به صورت جداگانه و بر اساس میانگین CVR مضامین فرعی محاسبه گردید.

یافته‌های پژوهش

با بررسی الگوهای مختلف برنامه‌ریزی درسی، الگوی مفهومی اکرا که مشتمل بر ۱۰ عنصر منطقی، مقاصد و اهداف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، نقش معلم، مواد و منابع یادگیری، گروه‌بندی، مکان، زمان و ارزشیابی و سنجش می‌باشد با توجه به جامعیت آن برای طراحی الگوی مورد نظر انتخاب گردید.

سپس در جدولی مشخصات ۴۹ سند علمی که با توجه به معیارهای ورود به پژوهش انتخاب شده بودند، شامل قالب، عنوان، نویسنده/سال، روش پژوهش و مضامین پایه در سند بر

1. Akker
2. Content Validity Ratio
3. Lawshe

طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی فلسفه برای کودکان با ...

اساس عناصر برنامه درسی اگر طراحی و آماده گردید، که جهت پرهیز از طولانی شدن مقاله، نمونه‌ای از کدگذاری در جدول ۱ قابل مشاهده است.

جدول ۱. اطلاعات کتاب‌شناختی اسناد ورودی به پژوهش و کدگذاری اولیه (شناسایی مضامین پایه)

| کد | عنوان | نویسنده/سال | روش پژوهش | مضامین پایه بر اساس عناصر برنامه درسی اگر |
|----|--|------------------------------------|----------------------|---|
| ۹ | مقاله فلسفه برای کودکان و ملاقات با هنر زندگی: رویکردی تک‌نگار به آموزش برای زندگی | لورا الیمپو ۲۰۱۶ LAURA D'OUMPIO | کیفی / تحلیلی / نظری | از وجود شهروندان دمکراتیک و کنشگر و فعال. تولید شهروندان متفکر منتقد و دانشور و مشارکتی. در نظر گرفتن ایده و نظرات متنوع توسط دانش‌آموز |
| | | | | پرورش تفکر انتقادی، خلاق و مراقبتی. منتظمی بودن شهروندان |
| | | | | مقاصد و اهداف محتوا |
| | | | | بصحت‌های دمکراتیک تحت رهبری دانش‌آموزان. گفتگو، گوش دادن فعال. مخاطب قرار دادن دانش‌آموزان توسط یکدیگر به چای معلم |
| | | | | نقش معلم ایجاد گفتگوی باز و تسهیل‌شده. پرهیز از تلقی معلم به عنوان شخصی به عنوان دارای کل. تسهیلگری. آموزش. دیده در زمینه فلسفی و روش‌شناسی. تشویق تفکر انتقادی دانش‌آموزان |
| | | | | مواد و منابع روایات متناسب با سن دانش‌آموزان تر قالب داستان و یا فیلم |
| | | | | گروه‌پوشش اجتماع پژوهشی. نخستین به شیوه دایره‌ای |
| | | | | هنگام |
| | | | | زمان |
| | | | | ارزشیابی و سنجش |

در مرحله‌ی بعدی و پس از مصاحبه با صاحب‌نظران حوزه تعلیم و تربیت، با ترکیب مضامین پایه‌ی استخراج شده از مرور منابع و مصاحبه، مضامین فرعی هر عنصر شناسایی شد، که نمونه‌ای از نحوه دسته‌بندی در جدول ۲ قابل مشاهده است. در این مرحله ۵۷ مضمون فرعی شناسایی شد.

جدول ۲. ترکیب مضامین پایه و تشکیل مضمون فرعی

| عناصر و مفاهیم | مضمون فرعی | مضامین پایه (کد منبع) |
|-----------------------|-----------------------|--|
| احترام به عقاید مختلف | احترام به عقاید مختلف | توانایی بیان دیدگاه شخصی، احترام به نظرات دیگران (۱۴، ۴۹)، بیان آزادانه عقاید، احترام متقابل (۲۱)، رفع تضاد با فرهنگ‌ها، نگرش مثبت به کثرت فرهنگی (۴۸) |
| | صاحب-نظران | احترام به دیگران با هر تفاوتی، تقویت مدارا (M1)، نهادینه کردن احترام به تفاوت‌ها (M2)، ارزش قائل شدن برای میراث فرهنگی خود و سایر گروه‌ها (M3) |

| | | | |
|---|----------------|----------------|-------|
| محتوای چندآوایی (حساس و پاسخگو به تنوع فرهنگی دانش‌آموزان)، رشد سواد خواندن و نوشتن به زبان مادری، امکان امتزاج دانش‌آموزان متعلق به فرهنگ‌های مختلف (۱۵)، انعکاس تنوع قومی، محیطی، مذهبی و زبانی، احترام به تمامی ادیان و مذاهب، عدم استفاده از کلمات، تصاویر و یا تعبیر تحقیرآمیز برای دانش‌آموزان اقلیت‌های مختلف (۲۵)، هماهنگی با فرهنگ بومی و محلی جامعه مورد تدریس (۳۳)، بومی بودن محتوای مورد استفاده (داستان‌های بومی) (۳۸) | مرور منابع | اقلیت- محور | محتوا |
| | صاحب- نظران | | |
| پرداختن به ابعاد گوناگون فرهنگ‌های مختلف (M4)، ایجاد توازن میان فرهنگ غالب و دیگر فرهنگ‌ها (M5) | | | |
| پرهیز از تلقی خود به عنوان دانای کل (۸، ۹، ۱۳)، پذیرنده نظرات و انتقادات دانش‌آموزان (۸)، مشارکت خود به عنوان یکی از فراگیران (۱۳)، آشنایی با سن و تجربیات پیشینه کودکان، یادگیرنده مادام‌العمر (۲۱)، نقدپذیری، هوش اجتماعی (۳۵)، متحول کننده، تخصص‌گرایی در تمام زمینه‌ها (۳۶) | مرور منابع | شخصیتی | معلم |
| دارای دانش تخصصی (M1)، معلم به عنوان یادگیرنده، کم‌حرف، تیزبین، دقیق و متحول شونده (M2)، راهنما، منبع یادگیری، یادگیرنده، آشنایی با منابع مختلف یادگیری موجود در محیط زندگی، آشنایی با فرهنگ محل تدریس (M3) | صاحب- نظران | | |

سپس از ترکیب مضامین فرعی هر عنصر، ۲۴ مضمون اصلی شناسایی شد، که نمونه‌ای از نحوه‌ی شناسایی مضامین اصلی در جدول ۳ قابل مشاهده است.

جدول ۳. ترکیب مضامین فرعی و تشکیل مضمون اصلی

| مضمون فرعی | مضمون اصلی | عنصر |
|------------------------------------|------------|--------------|
| تربیت شهروند مطلوب | چرایی | منطق |
| نهادینه کردن عدالت و برابری آموزشی | | |
| دیداری | رسانه‌ای | مواد و منابع |
| شنیداری | | |
| مکان یادگیری | ساختار | مکان |
| عدم محدودیت مکانی | | |

عنصر منطق

منطق به عنوان هسته اصلی، در الگوی برنامه درسی اگر نقشی اساسی دارد که ضعف و یا کم-توجهی به آن در طراحی برنامه درسی موجب سست شدن تمام الگو شده و می‌تواند اثربخشی و

طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی فلسفه برای کودکان با ...

کارآیی الگو را تحت‌الشعاع قرار داده و یا حتی بی‌اثر سازد، که اهمیت آن در اسناد مورد بررسی نیز مشهود است.

دوری از آموزش و پرورش نتیجه‌محور و مبتنی بر حافظه و پرورش مهارت‌های تفکر شاخص‌هایی هستند، که در تعداد زیادی از اسناد به آن اشاره شده است. گاسپاراتو و کامپزا^۱ (۲۰۱۲) معتقدند که کودکان از سنین بسیار پایین فیلسوفان طبیعی هستند که تقریباً مانند فیلسوفان درباره چیزهای اطراف خود سوال می‌کنند. بنابراین نیازی نیست که آنان را فیلسوفانه تربیت کنیم، فقط نباید روحیه کاوشگری و پرسشگری را در کودکان بخشکانیم.

برای عنصر منطق سه مضمون اصلی چرایی و چیستی از ادغام مضامین پایه نیاز به دانش‌آموزان مسئولیت‌پذیر، شهروندانی شایسته، خلاق و کاملاً متعهد، تقویت استقلال در دانش-آموزان و پذیرش شایستگی‌های دموکراتیک جهانی در عین وفادارای به دارایی‌های فرهنگ بومی، آموزش ضدنژادپرستی، دوری از آموزش و پرورش نتیجه‌محور و مبتنی بر حافظه و تعلیم و تربیت در راستای استمرار سه نیروی فرهنگی - اجتماعی آزادی، کثرت‌گرایی و مشارکت و غیره شناسایی شدند.

فلسفیدن چندفرهنگی سومین مضمون اصلی منطق برنامه می‌باشد که دو مضمون فرعی «تفکر نقادانه و مسئولانه» و «تفکر مراقبانه و پرهیز از تعصب» را شامل می‌شود و در ۲۳ سند به شاخص «کسب مهارت‌های اجتماعی، شناختی، عاطفی و اخلاقی، تقویت مهارت‌های پرسشگری و استدلال، پرورش قدرت تفکر (انتقادی، خلاقانه، مراقبانه)، قضاوت اخلاقی، انتقادی و درک و فهم، حل مسأله» مضمون اولیه را توصیف می‌کند و «پرورش افراد معقول (افرادی که فاقد سوگیری جنسی، فرهنگی، مذهبی و ... باشند) و پرورش دانش‌آموزان کنشگر به جای منفعل شاخص اساسی مضمون دوم است.

عنصر اهداف و مقاصد

دومین عنصر اهداف و مقاصد است، که ۹ مضمون فرعی شناسایی شده، براساس مضامین اصلی کثرت‌گرا، انسان‌محور و اقلیت‌محور دسته‌بندی شدند. مضمون انسان‌محور مشتمل بر سه مضمون فرعی عدالت، برابری و ضد تبعیض و منزلت و کرامت انسانی می‌باشد. عدالت اجتماعی، به چالش کشیدن بی‌عدالتی، آموزش عادلانه و گسترش فرصت‌های برابر و عدالت

آموزشی، کاهش تبعیض و پیش‌داوری و مبدل ساختن صدای برنامه‌های درسی به چندآوایی، توزیع برابر منابع و فرصت‌های تعلیمی و ارزش انسانی مضامین پایه مفهوم انسان‌محور را تشکیل می‌دهند

«ارائه فرصت‌های آموزشی به اقلیت‌های فرهنگی، قومی و زبانی و توجه به نیازهای ویژه تربیتی زنان» شاخصی است که گویای مضمون اصلی ملت/ زبان و جنسیت می‌باشد و در مضمون «دین/ مذهب و معلولیت/ ناتوانی» شاخص‌های «توجه به دانش‌آموزان ناتوان جسمی و ذهنی» و «آموزش همزیستی مسالمت‌آمیز فرهنگ‌ها، ادیان و اقوام» این نقش را برعهده دارند. اهداف برنامه آموزشی فلسفه برای کودکان در الگوی پیشنهادی، در عنصر اهداف و مقاصد و در مضمون اصلی کثرت‌گرایی منعکس شده است. این مضمون مشتمل بر مضامین فرعی «احترام به عقاید مختلف»، «همزیستی مسالمت‌آمیز» و «ارتباطات انسانی و فرهنگی» می‌باشد که توانایی بیان دیدگاه شخصی، احترام به نظرات دیگران، ترویج رفتار دموکراتیک در فراگیران، مشارکت کودکان در تصمیم‌گیری، ترویج نوع‌دوستی، اشتراک‌گذاری دیدگاه‌ها برای درک بهتر، ترویج دوستی بین فرهنگ‌ها، ارتباط بین‌فرهنگی، توسعه هویت فرهنگی، رشد توانایی‌های فردی و میان‌فردی و ایجاد سازگاری و توافق میان‌فرهنگی به عنوان مضامین پایه، انعکاسی کامل از اهداف برنامه آموزشی فلسفه برای کودکان در الگوی پیشنهادی هستند.

عنصر محتوا

آنچه آموزش داده و دانش‌آموزان باید یاد بگیرند، سومین عنصری است که اگر در الگوی خود تحت عنوان محتوا به آن توجه کرده است. در مرور منابع فارسی این عنصر در میزان توجه، رتبه سوم را دارد. به عبارتی ۶۹ درصد اسناد مورد پژوهش به آن توجه کرده‌اند، اما در منابع انگلیسی آن‌گونه که مورد انتظار بود مورد توجه قرار نگرفته و تنها در ۶ سند (۲۶ درصد) امکان استخراج کد وجود داشت و در مجموع نیز در جایگاه ششم قرار دارد.

برای این عنصر دو مضمون اصلی ویژگی و سازماندهی شناسایی شد، که مضامین انسان‌محور، اقلیت‌محور و کثرت‌گرایی همسو با اهداف برنامه سه مضمون فرعی ویژگی محتوای برنامه می‌باشد. بر این اساس محتوای برنامه در ویژگی انسان‌محور بایستی دارای شاخص‌هایی همچون «تأکید بزرگواری»، «عظمت معنوی و کرامت همه انسان‌ها»، «ترویج صلح و دوستی»، «ناپسند جلوه دادن تفتیش عقاید»، «احترام به شئون اخلاقی و تربیتی کودک، معلم و

طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی فلسفه برای کودکان با ... خانواده»، «موجب تسری رفتارهای انسان‌گرایانه» و «فراگرفتن معنای فلسفیدن» باشد. شاخص-های «محتوای چندآوایی (حساس و پاسخگوبه تنوع فرهنگی دانش‌آموزان)»، «رشد سواد خواندن و نوشتن به زبان مادری»، «امکان امتزاج دانش‌آموزان متعلق به فرهنگ‌های مختلف»، «انعکاس تنوع قومی، محیطی، مذهبی و زبانی»، «احترام به تمامی ادیان و مذاهب» و «عدم استفاده از کلمات، تصاویر و یا تعابیر تحقیرآمیز برای دانش‌آموزان اقلیت‌های مختلف» شاخص-های اساسی مضمون اقلیت‌محور است که در محتوای برنامه بایستی مورد توجه قرار بگیرد.

در مضمون اصلی کثرت‌گرایی نیز «موجب تحریک تفکر، پرسشگری و تفکر انتقادی»، «حفظ تنوع فرهنگی»، «آموزش احترام به فرهنگ‌ها»، «افزایش آگاهی از خرده فرهنگ‌ها»، «آموزش دیگ‌پذیری و حقوق شهروندی» شاخص‌هایی هستند که در طراحی محتوای برنامه درسی فلسفه برای کودکان با جهت‌گیری آموزش چندفرهنگی بایستی مورد توجه قرار بگیرد.

دو مضمون فرعی سازماندهی، تلفیقی بودن مشتمل بر مضامین پایه «تلفیق فرهنگ‌ها و ارائه راهکارهایی برای ایجاد فرهنگ صلح، دوستی و همبستگی» و «طراحی بر اساس زندگی روزمره و محیط اجتماعی دانش‌آموزان» و اندیشه‌ورزانه، شامل مضامین پایه «جلوگیری از القای تلقین به دانش‌آموزان»، «عدم مشخص بودن پاسخ سوالات در ابتدای شروع مباحثه» و «انتخاب موضوع از میان پیشنهادات دانش‌آموزان» می‌باشد.

عنصر فعالیت‌های یادگیری

عنصر چهارم یعنی فعالیت‌های یادگیری که ۹۱ درصد منابع انگلیسی به آن پرداخته‌اند، مشتمل بر دو مضمون اصلی در راستای اندیشیدن و در راستای همزیستی مسالمت‌آمیز می‌باشد.

«پرسشگری» و «تفکر (انتقادی، خلاقانه، مسئولانه)» دو مضمون فرعی در راستای اندیشیدن و از ادغام مضامین تعامل و گفت‌وگو، ادای احترام و پذیرش تنوع و تکرار مضمون اصلی در راستای همزیستی مسالمت‌آمیز استخراج گردید.

شاخص‌های «احترام گذاشتن به عقاید دیگران، مسخره نکردن نظرات دیگران، رعایت نوبت جهت صحبت کردن» مضامین پایه ادای احترام را تشکیل می‌دهند و فعالیت‌هایی همچون نامگذاری همان روز درس هنر در برنامه هفتگی به نام یک قوم ایرانی و ارائه نمایشی از لباس-ها، صنایع دستی، آوازها، رقص‌ها، جشن‌های محلی، مراسم‌های خاص در ایام ویژه سال، پخت انواع غذاها، شیرینی‌ها و غیره جهت آشنایی بیشتر دانش‌آموزان، حضور دانش‌آموزان با لباس‌های

سستی فرهنگ‌های دیگر در نمایشگاه جهت ایجاد حس همدلی و تعاون، تجلیل از شخصیت‌های هنری و فرهنگی برجسته شهر و استان و تنظیم برنامه‌ای به‌منظور معرفی کامل هنرمند و هنر وی در اسناد جهت پذیرش تنوع و تکثر توسط دانش‌آموزان مورد اشاره قرار گرفته است.

عنصر نقش معلم

نقش معلم که در ۸۷ درصد اسناد انگلیسی و ۸۸ درصد اسناد فارسی به آن توجه شده و در مجموع رتبه دوم را در میزان توجه به خود اختصاص داده است، پنجمین عنصر الگوی اکر است که با ۳ مضمون اصلی و ۸ مضمون فرعی، یکی از عناصر مورد توجه در الگو می‌باشد.

سه مضمون اصلی، شامل «ویژگی، اهمیت و روش» معلم است که اولین مضمون با سه مضمون فرعی شخصیتی، فلسفی و فرهنگی تعیین‌کننده‌ی ویژگی‌های معلم مورد اطمینان است. «پرهیز از تلقی خود به عنوان دانای کل» و «پذیرنده نظرات و انتقادات دانش‌آموزان» دو شاخص اصلی ویژگی معلم و داشتن توانایی‌های استدلال و نگرشی باز، آموزش‌دیده در زمینه فلسفی و روش‌شناسی، مسلط بر جعبه ابزار فلسفی (حرکات فلسفی) شامل: پرسیدن یک سوال، اعلام موفقیت یا مخالفت، دلیل آوردن، ارائه یک گزاره، فرضیه یا توضیح، ارائه یک مثال یا مثال نقض، طبقه‌بندی، مقایسه کردن، ارائه تعریف، شناسایی یک فرض، استنباط کردن، استدلال قیاسی، خوداصلاحی از شاخص‌های ویژگی فلسفی معلم است که در کنار شاخص‌هایی همچون تسلط بر دانش محتوایی، نقش الگویی معلم در مورد رفتار غیرتعصب‌آمیز، افزایش مهارت‌های تعاملی (تحمل، بردباری، تساهل، همدلی، اعتماد و غیره) در بین اقوام و ایجاد دید انتقادی و روحیه پرسشگری به عنوان ویژگی‌های فرهنگی معلم مورد شناسایی قرار گرفت.

در مضمون اهمیت معلم، اولین مضمون فرعی، پداگوژیک است با شاخص‌هایی همچون: «استفاده از تجربیات زیسته، ایجاد فرصت‌های غنی و مکرر برای دانش‌آموزان جهت خودشکوفایی، کشف استعداد و علایق دانش‌آموزان و استفاده از فناوری اطلاعات در آموزش». در مضمون فرعی دوم در ۲۰ سند به اهمیت نقش تسهیل‌گری معلم در فرآیند آموزش اشاره شده است. مضمون معمار فرهنگ اشاره به شاخص‌هایی همچون «پرهیز از نسبت دادن سبک‌های یادگیری خاص به دانش‌آموزان بر اساس کلیشه‌های فرهنگی و از بین بردن ساختار سلسله مراتبی کلاس» دارد.

طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی فلسفه برای کودکان با ...

اجتماع پژوهشی در ۷ سند به عنوان روشی مهم همراه با پرسش و پاسخ (سقراطی) مورد تأکید قرار گرفته است و دیگر روش‌های معلم عبارتند از: گردش علمی، پرسش و پاسخ، بحث گروهی، رمان‌خوانی، بدیعه‌پردازی، بحث گروهی، بارش مغزی، ایفای نقش، تفحص گروهی، مداخله راوی، مکالمه و گفت‌وگو، داستان‌گویی، داستان‌سرایی جمعی و اکتشافی.

عنصر مواد و منابع

ششمین عنصر مواد و منابع است که ۷۶ درصد اسناد به آن اشاره کرده و در اسناد انگلیسی نیز ۸۳ درصد، این عنصر را مورد توجه قرار داده‌اند. چهار مضمون اصلی برای عنصر مواد و منابع مورد شناسایی قرار گرفت که با ۷ مضمون فرعی جز عناصری است که تعداد نسبتاً زیادی مضمون را به خود اختصاص داده است.

در مضمون اول یعنی منابع نوشتاری، داستان شاخص اصلی مضمون فرعی ادبیات می‌باشد که در ۱۵ سند مورد تأکید قرار گرفته و سپس شعر، داستان‌های فلسفی و رمان‌های لیپمن شناسایی شدند. داستان‌های بومی، محلی و جهانی، ادبیات کودکان نیز از دیگر مواد و منابع ادبیات می‌باشد. منابع شفاهی شامل دو مضمون فرعی فولکلور و ملموس است که باورها و فلسفه زندگی بومی، عبارات زبانی، افسانه‌ها، باورها و آیین‌های مذهبی، آداب و رسوم و سنت‌ها، مبتنی بر آموزه‌ها و خرد سنتی جوامع از نمونه‌های مورد اول و مواردی مانند وقایع روزانه برخاسته از زمینه فرهنگی بومی، سوالات ایجاد شده از طرف دانش‌آموزان، اتفاقات کلاس درس، مشاهدات فراگیران، بازی، دعوت از افراد از گروه‌های فرهنگی مختلف جهت ارائه تجربیات و رویدادها به صورت حضوری و در کلاس به دانش‌آموزان (تعامل زنده) نمونه‌هایی از مورد دوم می‌باشد، که در اسناد مورد بررسی شناسایی شد. در مورد مضمون سوم یعنی منابع رسانه‌ای، دو مضمون دیداری بر محوریت فیلم و عکس و شنیداری با محوریت موسیقی می‌باشد. آخرین مضمون اصلی منابع فیزیکی است که با مضمون فرعی اماکن با محوریت اماکن فرهنگی می‌باشد.

عنصر گروه‌بندی

هفتمین عنصر مورد بررسی قرار گرفته، گروه‌بندی است که در مجموع کمتر از نصف اسناد (۴۵ درصد) به آن پرداخته‌اند و در نهایت نیز از کدهای استخراج شده یک مضمون اصلی و سه مضمون فرعی شناسایی شد.

مضمون اصلی «نحوه گروه‌بندی» شامل دو مضمون فرعی شناسایی شده‌ی «ویژگی گروه‌ها» و «مبنای گروه‌بندی» می‌باشد که گروه‌بندی ناهمگن، تعاملات در گروه‌های کوچک، تبادل بازخورد، تعامل بین تسهیل‌گر و دانش‌آموزان چهار ویژگی گروه‌ها و پایین آوردن تراکم دانش‌آموزی کلاس‌های درس، گروه‌بندی بر اساس نیازها، علایق و توانایی دانش‌آموزان و همچنین توازن و تعادل در گروه‌ها، شاخص‌هایی هستند که مبنای گروه‌بندی بایستی قرار بگیرند.

عنصر مکان

مکان برنامه به عنوان هشتمین عنصر تنها در ۱۸ درصد اسناد مورد بررسی مورد توجه قرار گرفته است و این وضعیت در منابع فارسی با ۱۲ درصد بیشتر مورد غفلت پژوهشگران قرار دارد که در تبیین آن می‌توان گفت که احتمالاً در میان پژوهشگران ایرانی، چارچوب کلاس درس به عنوان تنها مکان آموزش و یادگیری امری بدیهی تلقی می‌گردد.

مضمون اصلی «ساختار» مشتمل بر دو مضمون فرعی «مکان یادگیری» و «عدم محدودیت مکانی» می‌باشد. مضمون فرعی مکان یادگیری یکی از مضامینی است که در مورد آن صاحب‌نظران پیشنهادات زیادی ارائه کردند و هم‌رای با موارد اشاره شده در اسناد بر مکان‌هایی فراتر از کلاس درس اشاره کرده‌اند. محیطی زیبا و طبیعی، مکان باز و مرتبط با محتوا، محیط آزاد، اختصاص محلی به عنوان نمایشگاه دائمی مدرسه جهت تشکیل نمایشگاه، معرفی دستاوردهای هنرهای بومی دانش‌آموزان، کتابخانه، کلاس درس، حیاط، اردوگاه‌ها، نمایشگاه‌ها، تشکلهای مردم نهاد، موزه‌های فرهنگ شناسی، موزه‌های مردم‌شناسی و آخرین مضمون نیز دارای شاخص‌های انعطاف‌پذیر و فاقد هرگونه محدودیت، همه‌مکانی و فراتر از کلاس درس سنتی می‌باشد. بنابراین در اسنادی که مکان را مورد توجه قرار داده‌اند عدم محدودیت مکانی مورد تأکید قرار گرفته است.

عنصر زمان

نهمین عنصر در الگوی اگر است که اسناد مورد بررسی به آن کمترین میزان توجه را مبذول داشته‌اند، عنصر زمان است. در اسناد فارسی تنها یک پژوهش به عنصر زمان توجه کرده و در مجموع نیز ۷ پژوهش و به عبارتی تنها ۱۴ درصد منابع مورد بررسی به آن پرداخته‌اند. شناسایی

طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی فلسفه برای کودکان با ...

یک مضمون اصلی و دو مضمون فرعی در این برنامه می‌تواند از حذف عنصر زمان در برنامه درسی جلوگیری کند.

«مبنای تعیین» و «نوع زمان‌بندی» دو مضمون فرعی از مضمون اصلی «ویژگی» هستند. شاخص‌های «بنابر تشخیص تسهیل‌گر و با توجه به توانایی و نیاز فراگیران و اتمام قبل از خستگی آنها، متناسب با سن شرکت‌کنندگان، تناسب زمان با اهداف، محتوا» مضامین پایه مضمون فرعی اول می‌باشد.

شاخص‌های «بدون محدودیت زمانی، انعطاف‌پذیر و فاقد هرگونه محدودیت» نیز مضامین پایه مضمون فرعی دوم را تشکیل می‌دهند.

عنصر ارزشیابی و سنجش

ارزشیابی و سنجش به عنوان آخرین عناصر برنامه در حالی مورد توجه بیش از ۶۰ درصد منابع فارسی قرار گرفته است، که این میزان در منابع انگلیسی تنها ۳۰ درصد می‌باشد و در مجموع تقریباً نصف اسناد (۴۷ درصد) عنصر ارزشیابی را مورد توجه قرار داده و در میان عناصر ده‌گانه رتبه هفتم را دارد. برای این عنصر چهار مضمون اصلی «چیستی»، «تمرکز ارزشیابی»، «نحوه ارزشیابی» و «ارزیابی‌کننده» و ۸ مضمون فرعی مورد شناسایی قرار گرفت.

در مضمون اول مضمون فرعی ویژگی ارزشیابی دارای شاخص‌های مهمی همچون: پاسخ جمعی به سوالات ارزیابی در اجتماع پژوهشی، پرهیز از ایجاد رقابت و سنجش دانش-آموزان با معیارهای استاندارد، توجه متعادل به فرایند و فرآورده عقل‌ورزی، توجه به توان خیال-ورزی و استناد به شواهد، ارزشیابی از خلاقیت دانش‌آموزان، ارزشیابی مطابق با واقعیت‌های موجود، ممنوعیت آزمون کتبی، حافظه‌محور نبودن، تنوع در ارزشیابی و مبتنی بر فناوری و ابزارهای نوین است. در تمرکز ارزشیابی دو مضمون فرعی فرآیند‌محور و فرهنگ‌محور شناسایی شده است. در مضمون اول که در ۱۰ سند بر فرآیندی بودن ارزشیابی تأکید شده است، شاخص «هر کار تحقیقی باید به عنوان نردبانی برای کارهای بعدی باشد و معلم بپرسد که آیا اجتماع پژوهشی بعدی عمیق‌تر خواهد بود» به خوبی منظور از فرآیند را بیان می‌کند و شاخص‌های «ارزشیابی حساس به فرهنگ: ارزشیابی با محیط‌های فرهنگی اجتماعی دانش‌آموزان، ارزشیابی متناسب با زبان دانش‌آموزان» بیان‌کننده مضمون فرهنگ‌محور هستند. دو مضمون «ساختار یافته» و «ساختار نیافته» مضامین فرعی مضمون اصلی دوم هستند. «آزمون‌های عملکردی، چک‌لیست

سیاهه رفتارهای اجتماعی، واحدکار پروژه، پوشه کار» مضامین پایه مضمون ساختاریافته و «تکالیف بازپاسخ، ارزشیابی توصیفی و کیفی، اتوبیوگرافی، مصاحبه، مشاهده، ثبت گزارش، کاملاً غیرمستقیم، اندازه‌گیری توان استدلال دانش‌آموزان، ارزیابی اجتماع‌پژوهشی، ارزشیابی شفاهی، ارزشیابی‌های نمایشی، روش‌های چندبعدی، چندفرهنگی، تلفیقی» مضامین پایه مضمون ساختاریافته را تشکیل می‌دهند. آخرین مضمون یعنی «ارزیابی‌کننده» شامل مضمون فرعی «غیر از معلم» است، که مشتمل بر مضامین فرعی «خودارزیابی، دگرازیابی، ارزشیابی مشارکتی و مشورت با والدین» می‌باشد.

در نهایت و بر اساس CVR محاسبه شده و پس از حذف ۷ مضمون فرعی به دلیل CVR کم مطابق جدول لاوشه، اعتبار الگوی پیشنهادی «برنامه درسی فلسفه برای کودکان با جهت-گیری آموزش چندفرهنگی در دوره ابتدایی» مشتمل بر ۲۴ مضمون اصلی و ۵۰ مضمون فرعی مورد تأیید متخصصان تعلیم و تربیت قرار گرفت.

جدول ۴. مضامین اصلی و فرعی الگوی پیشنهادی بر اساس عناصر ده‌گانه اگر بعد از اعتبارسنجی

| ردیف | عنصر برنامه | مضمون اصلی | مضمون فرعی | CVR | |
|---------------|-------------|---------------------------|------------------------------------|--------------------------|-------|
| ۱ | منطق | چرایی | تربیت شهروند مطلوب | ۰/۸۷ | |
| | | | نهادینه کردن عدالت و برابری آموزشی | ۰/۸۷ | |
| | | | چیستی | مبثتی بر تفکر و اندیشیدن | ۰/۸۷ |
| | | | | آموزش رهایی‌بخش | ۰/۸۷ |
| | | | | فلسفیدن چندفرهنگی | ۰/۱۰۰ |
| | انسان‌محور | عدالت | تفکر نقادانه و مسئولانه | ۰/۸۷ | |
| | | | تفکر مراقبانه و پرهیز از تعصب | ۰/۱۰۰ | |
| | | | برابری و ضد تبعیض | ۰/۸۷ | |
| | | | منزلت و کرامت انسانی | ۰/۷۳ | |
| | | | ملت/زبان، جنسیت | ۰/۱۰۰ | |
| اهداف و مقاصد | اقلیت‌محور | دین/مذهب معلولیت/نا توانی | ۰/۱۰۰ | | |
| | | احترام به عقاید مختلف | ۰/۱۰۰ | | |
| | | همزیستی مسالمت‌آمیز | ۰/۸۷ | | |
| | کثرت‌گرا | پذیرش تفاوت‌ها | ۰/۷۳ | | |
| | | ارتباطات انسانی و فرهنگی | ۰/۷۳ | | |

طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی فلسفه برای کودکان با ...

| | | | | | |
|------|-------|-----------------------------------|--------------------|-----------------|----|
| | ۰/۱۰۰ | انسان محور | | | |
| | ۰/۸۷ | اقلیت محور | ویژگی | | |
| ۰/۸۱ | ۰/۸۷ | کثرت گرا | | محتوا | ۳ |
| | ۰/۷۳ | تلفیقی | | | |
| | ۰/۶۰ | اندیشه ورزانه و متنوع | سازماندهی | | |
| | ۰/۸۷ | پرسشگری | | | |
| | ۰/۷۳ | تفکر (انتقادی، خلاقانه، مسئولانه) | در راستای اندیشیدن | فعالیت- های | |
| ۰/۷۶ | ۰/۷۳ | تعامل و گفت گو | | | ۴ |
| | ۰/۸۷ | ادای احترام | در راستای همزیستی | یادگیری | |
| | ۰/۸۷ | پذیرش تکثر و تنوع | مسالمت آمیز | | |
| | ۰/۸۷ | شخصیتی | | | |
| | ۰/۸۷ | فلسفی | ویژگی معلم | | |
| | ۰/۸۷ | فرهنگی | | | |
| ۰/۸۲ | ۰/۱۰۰ | پداگوژیکی | | نقش معلم | ۵ |
| | ۰/۷۳ | تحریک اندیشیدن | اهمیت معلم | | |
| | ۰/۷۳ | معمار فرهنگ | | | |
| | ۰/۱۰۰ | روش های مورد استفاده | روش معلم | | |
| | ۰/۷۳ | ادبیات | نوشتاری | | |
| | ۰/۷۳ | فولکلور | شفاهی | | |
| ۰/۷۳ | ۰/۸۷ | ملموس | | مواد و منابع | ۶ |
| | ۰/۱۰۰ | دیداری | رسانه ای | | |
| | ۰/۷۳ | شنیداری | | | |
| | ۰/۷۳ | فیزیکی | | | |
| ۰/۵۵ | ۰/۷۳ | ویژگی گروه ها | | گروه بندی | ۷ |
| | ۰/۶۰ | مبنای گروه بندی | نحوه گروه بندی | | |
| ۰/۶۴ | ۰/۸۷ | مکان یادگیری | | مکان | ۸ |
| | ۰/۷۳ | عدم محدودیت مکانی | ساختار | | |
| ۰/۷۳ | ۰/۷۳ | مبنای تعیین | | زمان | ۹ |
| | ۰/۷۳ | نوع زمان بندی | ویژگی | | |
| | ۰/۷۳ | ویژگی | چیستی | | |
| ۰/۶۵ | ۰/۷۳ | فرآیند محور | | ارزشیابی | ۱۰ |
| | ۰/۷۳ | فرهنگ محور | تمرکز ارزشیابی | و سنجش | |
| | ۰/۷۳ | ساختار یافته | نحوه ارزشیابی | | |

شکل ۱. نیز طرح شماتیک «الگوی برنامه درسی فلسفه برای کودکان با جهت گیری آموزش چندفرهنگی در دوره ابتدایی» را نشان می‌دهد.



شکل ۱: الگوی برنامه درسی فلسفه برای کودکان با جهت گیری آموزش چندفرهنگی در دوره ابتدایی

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش طراحی الگوی برنامه درسی فلسفه برای کودکان با جهت‌گیری آموزش چندفرهنگی در دوره ابتدایی بود که در سه بخش شامل مرور نظام‌مند منابع، مصاحبه با صاحب‌نظران و اعتبارسنجی، طراحی و پیشنهاد گردید که ارزیابی صاحب‌نظران در خصوص الگوی برنامه درسی طراحی شده حاکی از قابل قبول بودن این الگو است.

در اهمیت الگوی حاضر بایستی اذعان کرد که در جامعه‌ای مانند ایران دانش‌آموزان باید یاد بگیرند که در جوامعی که به لحاظ نژادی و قومی کثرت‌گرا هستند، اختلاف اجتناب‌ناپذیر است، اما این اختلاف لزوماً ویرانگر یا تفرقه‌انداز نیست و آنان باید قادر به برقراری ارتباط با مردم از فرهنگ‌های مختلف باشند، تا جامعه‌ای را در راستای منافع مشترک همه‌ی کسانی که در آن جامعه زندگی می‌کنند؛ بسازند.

از سوی دیگر در شرایط موجود و حاکم بر نظام آموزش و پرورش ایران، سیطره و حاکمیت یک برنامه درسی عام و همگانی که اصولاً نسبت به تفاوت‌ها و تنوعات ذاتی جامعه ایران خنثی و بی‌تفاوت می‌باشد، بیش از هر چیز با مقتضیات و واقعیات عینی و تاریخی این جامعه در تعارض خواهد بود. آنچه که در نظام آموزشی مشاهده می‌شود عملاً نه احترام به قومیت‌ها و پذیرش تفاوت‌ها و احترام به ارزش‌های بر اساس قانون اساسی و نیز اسناد بالادستی نظام آموزشی بلکه برخورد با دانش‌آموزان از اقوام و ملیت‌ها در مقام پناهنده فرهنگی است (فتحی‌واجارگاه، ۱۴۰۰). بسیاری از منتقدان بیم دارند که معرفی و اتخاذ رویکرد آموزش چندفرهنگی می‌تواند منجر به تقسیم دانش‌آموزان به گروه‌های مختلف شود و چنین آموزشی می‌تواند شعله‌های تبعیض را شعله‌ور کند، چرا که زیرساخت‌های مدرسه آمادگی و تحمل چنین بار آموزشی را ندارد. اما، بنکس (۲۰۱۶) در توضیح خود از این درک نادرست، این واقعیت را بیان کرد که آموزش چندفرهنگی به جای اینکه یک کشور را تقسیم کند، در واقع برای متحد کردن کشوری طراحی شده که قبلاً تقسیم شده است.

همچنین آنچه از نظام آموزشی در چارچوب اهداف چندفرهنگی مورد انتظار است، آموزش فردی دموکراتیک و آزاد است که خود قادر به تصمیم‌گیری می‌باشد و این امر نیز تنها با دموکراتیزه شدن آموزش امکان‌پذیر است. با در نظر داشتن این موضوع که سیاست‌های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش کشور نیز، اشاره بر توسعه فرهنگ تفکر، تحقیق، ایجاد

تفکر منطقی و منسجم برای تحلیل و بررسی موضوعی دارد (سیاست‌های کلی نظام، ۱۳۹۲)، تغییر در رویکرد نظام آموزشی و جایگزینی روش‌های نوین و گفتگو محور ضروری و بیش از هر زمانی لازم به نظر می‌رسد. چرا که گفتگو همواره یکی از بهترین شیوه‌ها برای حل تعارضات و اختلاف میان انسان‌ها بوده که در آن نوعی تمرکززدایی از برتری خود وجود دارد و از اختلاف و چندگونگی به سمت وحدت و یگانگی که لزوماً به معنای هم شکلی و توافق نیست، پیش می‌آید و طرفین رابطه در شرایط ایده‌آل، برابر، آزاد و فارغ از هرگونه اجبار و فشار خارجی قرار دارند و استدلال عقلانی، یگانه داور نهایی درباره‌ی هر مسأله است.

فلسفه برای کودکان با توجه به گفت‌وگو محور بودن آن می‌تواند رویکرد مناسب در راستای آموزش مفاهیم چندفرهنگی با رویکرد انتقادی و بر پایه تفکر و اندیشیدن باشد. گفتگو میان فراگیران و پرورش تفکر انتقادی به جای تأکید بر حافظه، نقطه تلاقی آموزش چندفرهنگی و برنامه فلسفه برای کودکان است که شنیدن صدای دیگری، شالوده و اساس برنامه پیشنهادی است و براین اساس نیاز است کودکان یاد بگیرند که برای شنیده شدن صدای دیگران، صدای خود را پایین آورند. زیست مسالمت‌آمیز و درک متقابل در دنیایی که به شدت متکثر و به هم نزدیک شده است بدون حس احترام و پذیرش تفاوت‌ها و احترام به فرهنگ‌ها ممکن نخواهد بود. یادگیری سطحی و تقلیدی و آشنایی با فرهنگ‌ها از طریق انباشته شدن اذهان از مطالب حفظی نمی‌تواند فایده‌ای داشته باشد و نیاز به بستری است که با پرورش مهارت‌های تفکر و بویژه انتقادی امکان گفت‌وگو و تفاهم را در نتیجه استدلال به همراه داشته باشد. چرا که ناتوانی در انتقاد از جامعه، دانش‌آموزان را به سوی تمجید از شکوه و خلوص نژاد، مذهب و فرهنگ خود سوق می‌دهد. همچنین می‌تواند آن‌ها را دچار خودشیفتگی فرهنگی کند که زیان‌آور است. به علاوه ممکن است که برای تطابق یافتن با جامعه به تدریج رفتارهای ریاکارانه در آن‌ها رشد کند و از آن‌جا که دانش‌آموزان با تفاوت‌ها و تنوع‌ها آشنا نمی‌شوند، احترام گذاشتن به تفاوت‌ها و نیز پذیرش تنوع ارزش‌ها، باورها، لباس، غذا و نحوه زندگی دیگران در آن‌ها نهادینه نخواهد شد.

انجام هرگونه پژوهشی دارای محدودیت‌هایی است که در این پژوهش عمدتاً به جمع‌آوری و اعتبارسنجی داده‌ها مربوط است، چرا که هیچکدام از متخصصین و اساتید به صورت همزمان با فلسفه برای کودکان و آموزش چندفرهنگی آشنایی مناسبی نداشته و بررسی سوابق

طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی فلسفه برای کودکان با ...
نیز حاکی از درگیری بسیار کم آنان از لحاظ عملی با حوزه مورد علاقه‌یشان دارد. پیشنهاد می-
گردد دیگر پژوهشگران به طراحی این برنامه در بافت‌های متفاوت همچون دوره اول و دوم
متوسطه و تربیت معلم اقدام کنند. همچنین طراحی برنامه درسی فلسفه برای کودکان با جهت-
گیری موضوعات مختلف همچون مهارت‌های زندگی، سواد اقتصادی، سواد سلامت، سواد
هنری و دروسی همچون مطالعات اجتماعی و ریاضی نیز به پژوهشگران پیشنهاد می‌گردد.

منابع

- ابراهیمی، نامدار؛ مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۹). تربیت برای پرسیدن: درآمدی بر نظریه تربیتی پرش‌محور.
تهران: نشرنی.
- اقبالی، علی، صالحی؛ اکبر، قائدی، یحیی؛ محمودنیا، علیرضا (۱۴۰۰). تأملی بر ویژگی‌های اساسی مولفه‌های
کلاس درس راهی‌بخش در آموزش عالی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۲۷،
(۱)، ۵۰-۲۷.
- پله، امیر (۱۳۹۴). تبیین فلسفه تربیت چندفرهنگی برای نظام تربیتی ایران و تحلیل و ارزیابی سیاست‌های
تربیتی موجود بر مبنای آن. رساله‌ی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تربیت مدرس.
- جسپرسن، پر؛ رضایی، هاله (۱۳۸۵). چرا من این کسی شدم که امروز هستم؟ فلسفه برای کودکان پیش-
دبستانی، ترجمه فرحناز دانایی. تهران: نزهت.
- چراغیان، جعفر (۱۳۹۶). تحلیل مبانی جامعه‌شناختی برنامه آموزش فلسفه برای کودکان با تأکید بر
رویکردی اسلامی. رساله‌ی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شهید چمران اهواز، منتشر نشده.
- حاجی‌آخوندی، زهرا؛ امام‌جمعه، سیدمحمدرضا؛ سرمدی، محمدرضا (۱۳۹۰). عناصر اصلی برنامه‌درسی در
نظریه آموزش و پرورش پائولو فریره. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۵ (۲۰)، ۱۷۱-۱۴۲.
- خاکباز، عظیمه سادات (۱۳۹۹). جایگاه آموزش چندفرهنگی در برنامه درسی ریاضی دوره اول ابتدایی.
دوفصلنامه رویکردهای نوین آموزشی، ۱۵ (۱)، ۵۸-۳۳.
- ریس، ریچارد (۱۳۹۹). چندفرهنگی‌گرایی و آموزش، ترجمه علیرضا صادقی و طاهره شیرکوند. تهران: رشد
فرهنگ.
- سجادیان‌جاغرق، نرگس؛ قائدی، یحیی؛ امیری، معصومه (۱۳۹۳). طراحی برنامه درسی آموزش فلسفه به
کودکان ایرانی در پایه اول ابتدایی. فصلنامه ارزش‌شناسی در آموزش (فلسفه تعلیم و تربیت سابق)،
(۱) ۱، ۸۰-۶۴.
- سند برنامه درسی ملی (۱۳۹۱). نگاهت سوم، وزارت آموزش و پرورش

فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۷۳، سال نوزدهم، تابستان ۱۴۰۳

شورت، ادموندسی (۱۳۸۷). روش‌شناسی مطالعات برنامه‌درسی، ترجمه محمود مهرمهدی و همکاران. تهران: سمت.

صادقی، علیرضا (۱۳۹۰). طراحی الگوی برنامه درسی چندفرهنگی تربیت معلم ابتدایی جمهوری اسلامی ایران. رساله دکتری، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی.

صادقی، علیرضا. (۱۳۹۱). ویژگی‌ها و ضرورت‌های تدوین برنامه درسی چندفرهنگی در ایران: بررسی چالش‌ها و ارائه راهبردها. فصلنامه علمی پژوهشی راهبرد فرهنگ، ۵ (شماره ۱۸-۱۷)، ۹۳-۱۲۱.

صادقی، علیرضا (۱۳۸۹). بررسی سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران براساس رویکرد آموزش چندفرهنگی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۵ (۱۸)، ۱۹۰-۲۱۵.

صفایی‌مقدم، مسعود (۱۳۷۷). برنامه آموزش فلسفه به کودکان. فصلنامه علوم انسانی دانشگاه الزهراء، ۸ (۲۶)، ۱۶۱-۱۸۴.

عاشوری، فریبا؛ صادقی، علیرضا (۱۳۹۹). بررسی میزان تاثیر آموزش مولفه‌های چندفرهنگی در ارتقای سواد چندفرهنگی دانش‌آموزان ششم ابتدایی شهر تهران. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۵۸ (۱۶)، ۲۵۹-۲۸۵.

عبدلی‌سلطان‌احمدی، جواد (۱۳۹۴). بررسی میزان توجه به رویکرد آموزش چندفرهنگی در محتوای برنامه درسی علوم پزشکی از دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های شمال غرب کشور در سال تحصیلی ۹۴ - ۹۳. مجله مطالعات علوم پزشکی، ۲۷ (۱)، ۳۶-۲۷.

عبدلی‌سلطان‌احمدی، جواد؛ صادقی، علیرضا (۱۳۹۴). طراحی و اعتباربخشی الگوی برنامه‌درسی چندفرهنگی برای دوره تعلیم و تربیت عمومی در ایران، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۱۰ (۳۹)، ۷۱-۱۰۸.

فتحی‌واجارگاه، کورش (۱۴۰۰). جنبش نویسنده‌سازی در مطالعات برنامه درسی. تهران: علم استادان. فکوهی، ناصر (۱۳۸۵). فرهنگ ملی، فرهنگ‌های قومی - جماعتی و بازار اقتصاد صنعتی. جامعه‌شناسی ایران، (۱).

قاندی، یحیی (۱۴۰۱). معلمی و فلسفه برای کودکان. تهران: انتشارات فاطمی.

گرشاسبی، ایوب؛ فتحی‌واجارگاه، کورش، عارفی، محبوبه (۱۳۹۹). جایگاه قومیت در برنامه‌های درسی رسمی رشته علوم انسانی (مورد مطالعه: دروس جامعه‌شناسی و تاریخ نظام جدید دوره دوم متوسطه). دوفصلنامه علوم تربیتی، ۸ (۱۶)، ۲۴۳-۲۶۶.

لیپمن، ماتیو (۱۳۸۸). فلسفه برای کودکان و نوجوانان، رویکرد جدیدی در فلسفه تعلیم و تربیت، ترجمه: سعید ناجی. فصلنامه فرهنگ، ۲۲ (۱)، ۱۷۵، ۱۵۱.

طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی فلسفه برای کودکان با ...
محمدی، شیرکوه؛ خرازی، کمال؛ نفی، سیدعلی؛ کاظمی فرد، محمد؛ پورکریمی، جواد (۱۳۹۵). مدیریت آموزش چندفرهنگی در مدارس ایران: فراتحلیلی کیفی. دوفصلنامه مدیریت مدرسه، ۴ (۲)، ۸۷.
مصطفی زاده، اسماعیل؛ کشتی آرا، نرگس؛ قلی زاده، آذر (۱۳۹۸). ضرورت‌های آموزش چندفرهنگی و واکاوی عناصر و مولفه‌های تعلیم و تربیت چندفرهنگی. فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۶ (۶۰)، ۳۵-۲۰.

مهماندوست‌قمری، زهراسادات؛ فتحی‌اجارگاه، کوروش؛ خراسانی، اباصلت؛ صفایی‌موحد، سعید (۱۴۰۰). طراحی الگوی برنامه درسی محیط کار: یک مطالعه سنتزپژوهی. دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه‌درسی، ۹ (۱۷)، ۳۹-۵.

نوروزی، وریا؛ کریمیان، حیدر؛ طالبی، بهنام (۱۴۰۱). اثربخشی برنامه آموزش فلسفه برای کودکان (فبک) بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی، دوفصلنامه تفکر و کودک، ۱۳ (۲)، ۹۹-۱۳۲.
نویدیان، انور؛ واحدی، شهرام؛ بدری‌گرگری، رحیم؛ فتحی‌آذر، اسکندر (۱۴۰۰). تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانش‌آموزان ابتدایی با رویکرد مبتنی بر زمینه فرهنگی. فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی، ۱۲ (۲)، ۲۶۵-۲۸۲.

هواس‌بیگی، فاطمه (۱۳۹۷). طراحی الگوی برنامه درسی چندفرهنگی برای دوره آموزش ابتدایی ایران. رساله‌ی دکتری، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی.

- Akker, J. V. D. (2010). **Curriculum perspectives: An introduction**. In J. van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (Eds.), *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Banks, J. A. & Banks, C. A. M., (2016). **Multicultural education Issues and Perspectives** (5th ed.), New York: John Wiley.
- Banks, J.A. (2016). **Multicultural education: Characteristics and goals**. In J.A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (9th ed., pp.2-23). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- 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*, vol. 5, no. 17.
- Debbag, M., & Fidan, M. (2020). **Relationships between Prospective Teachers' Multicultural Education Attitudes and Classroom Management Styles**. *International Journal of Progressive Education*, 16 (2), 111-122.
- 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.
- Dwiningrum, S. I. A., Hope, J., Kartowagiran, B., Sudartinah, T., Siteine, A., & Yao, Z. (2021). **Cross-Cultural Competence in Multicultural Education in Indonesian and New Zealand High Schools**. *International Journal of Instruction*, 14 (3), 597-612.

- Erbas, Y. H. (2019). **Teaching Diversity: Elementary School Teachers' Opinions and Experiences on the Use of Multicultural Children's Books**. Online Submission, 5 (29), 404-409.
- Freire, P. (1993). **The pedagogy of the oppressed**. New York, NY: The Continuum International Publishing Group Inc.
- Gasparatou, R., & Kampeza, M. (2012). **Introducing P4C in kindergarten in Greece**. Analytic Teaching and Philosophical Praxis, 33 (1), 72-82.
- Giroux, H. (2003). **Public pedagogy and politics Resistance: Notes on critical Theory and Educational Struggle**. Educational Philosophy and Theory, 35 (1), 516.
- Hummelstedt, I. (2022). **Acknowledging diversity but reproducing the Other: A critical analysis of Finnish multicultural education**. Helsinki Studies in Education, number 138.
- Jayadi, K., Abduh, A., & Basri, M. (2022). **A meta-analysis of multicultural education paradigm in Indonesia**. Heliyon, 8 (1), e08828.
- Jenks, C., Lee, J. O., & Kanpol, B. (2001). **Approaches to multicultural education in preservice teacher education: Philosophical frameworks and models for teaching**. The urban review, 33 (2), 87-105.
- Nieto, S. (2010). **Affirmation, Solidarity, and Critique: Moving Beyond Tolerance in Multicultural Education**, In S. Nieto, Language, Culture, and Teaching: Critical Perspectives (2nd ed, 247-263). New York: Routledge.
- Stunell, K. (2021). **Supporting student-teachers in the multicultural classroom**. European Journal of Teacher Education, 44 (2), 217-233.
- Suryaman, S., & Juharyanto, J. (2020). **The role of teachers in implementing multicultural education values in the Curriculum 2013 implementation in Indonesia**. Journal of Education and Practice, 11 (3), 152-156.
- Xu, A. (2022). The Importance of Philosophy for Children, **International Journal of New Developments in Education**. Vol. 4, Issue 7: 21-34,
- Zammit, J. (2021). **Maltese Educators' Perceptions of Democracy, Equality and Justice in Multicultural Education**. IAFOR Journal of Education, 9 (1), 153-171.