

Content Analysis of Upstream Documents Based on Components of Philosophy for Children Curriculum by Community Inquiry Method Based on Spiritual Intelligence

Pouneh Yousefian Ahari *

Shahram Ranjdoust **

Mohammad Azimi ***

The present study seeks to explain the dimensions and components of the curriculum of philosophy education for children through the research community based on spiritual intelligence and its analysis in the content of five High level documents including the document of fundamental transformation of education, national curriculum, comprehensive map. The country's science, constitution and final document are a 20-year vision. The research method is descriptive and includes documentary analysis as well as content analysis and its approach is also applied. The analytical community also includes texts related to the dimensions and components of the curriculum for teaching philosophy to children through the research community based on spiritual intelligence, as well as the text of the documents, which, due to the nature of the subject and the limitations of the research community, the whole statistical community was examined and analyzed. The measurement tools, the filing form, as well as the researcher-made content analysis list were created, and qualitative documentary data were analyzed using descriptive indicators in the Shannon entropy process, and the conceptual framework of the Fabak curriculum was based on documents and Related documents have been compiled in 4 main components and 49 sub-components. The results of Shannon's entropy content analysis showed that in reviewing 5 documents of the above documents, the mentioned components did not have normal distribution and the component of social consequences of philosophical thinking with 1270 cases had the highest frequency and the component of philosophy with 47 cases had the lowest. It has a lot to offer and is neglected.

Keywords: *Philosophy For Children, Community Inquiry, Spiritual Intelligence, High Level Documents.*

* PH.D In Lesson Planning, Department of Lesson Planning, Marand Branch, Islamic Azad University, Marand, Iran.

** Corresponding author: Assistant Professor, Department of Lesson Planning, Marand Branch, Islamic Azad University, Marand, Iran.

*** Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran.

تحلیل محتوای اسناد بالادستی بر اساس مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه برای کودکان به روش اجتماع پژوهشی مبتنی بر هوش معنوی

پونه یوسفیان اهری*

محمد عظیمی***

شهرام رنجدوست**

دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۰۹/۰۹

پذیرش نهایی: ۱۳۹۹/۰۲/۲۰

چکیده

پژوهش حاضر درصدد تبیین ابعاد و مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه برای کودکان به روش اجتماع پژوهشی مبتنی بر هوش معنوی و تحلیل آن در محتوای پنج سند از اسناد بالادستی شامل سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، برنامه‌ی درسی ملی، نقشه‌ی جامع علمی کشور، قانون اساسی و سند نهایی چشم‌انداز بیست‌ساله است. روش پژوهش توصیفی و شامل تحلیل اسنادی و همچنین تحلیل محتوا بوده و رویکرد آن نیز کاربردی محسوب می‌شود. جامعه‌ی تحلیلی نیز شامل متون مرتبط با ابعاد و مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه برای کودکان به روش اجتماع پژوهشی مبتنی بر هوش معنوی و همچنین متن اسناد است که با توجه به ماهیت موضوع و محدودیت جامعه‌ی پژوهشی، از نمونه‌گیری صرف‌نظر شده و کل جامعه‌ی آماری تحت بررسی و تحلیل قرار گرفت. ابزارهای اندازه‌گیری، فرم فیش‌برداری و همچنین سیاهه‌ی تحلیل محتوای محقق ساخته بوده و داده‌های اسنادی به شیوه‌ی کیفی با استفاده از شاخص‌های توصیفی در فرایند آنتروپی شانون مورد تحلیل قرار گرفته و چارچوب مفهومی برنامه‌ی درسی فیک، بر اساس مدارک و مستندات مرتبط در چهار مؤلفه‌ی اصلی و ۴۹ مؤلفه‌ی فرعی تدوین شده است. نتایج تحلیل محتوای آنتروپی شانون بیانگر این بود که در بررسی پنج سند از اسناد بالادستی، مؤلفه‌های مذکور از توزیع نرمال برخوردار نبوده و مؤلفه‌ی پیامدهای اجتماعی تفکر فلسفی با ۱۲۷۰ مورد، دارای بیشترین میزان فراوانی و مؤلفه‌ی چیستی فلسفه با ۴۷ مورد، کمترین فراوانی را به خود اختصاص داده است و مغفول واقع شده است.

کلیدواژه‌ها: فلسفه برای کودکان؛ اجتماع پژوهشی؛ هوش معنوی؛ اسناد بالادستی.

* دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، گروه برنامه ریزی درسی، واحد مرند، دانشگاه آزاد اسلامی، مرند، ایران.

Pyousefian51@yahoo.com

** نویسنده مسئول: استادیار، گروه برنامه ریزی درسی، واحد مرند، دانشگاه آزاد اسلامی، مرند، ایران.

Dr.ranjdoust@gmail.com

Mohamadazimi1986@yahoo.com

*** استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

مقدمه و بیان مسئله

در طول تاریخ، به‌ویژه در سال‌های اخیر، تعلیم و تربیت و مدرسه به‌عنوان کانون آن، موضوع مناقشات و تعارضات زیادی بوده است (گوتک^۱، ۱۳۸۹: ۱۹).

اسمیت و هولفیش^۲ رسالت مدرسه و آموزش و پرورش را آموزش تفکر دانسته و این پرسش را مطرح کرده‌اند که اگر شاگردان ضمن اشتغال به تحصیل در مدرسه فکر کردن را نیاموزند، چگونه می‌توانند به یادگیری ادامه دهند. به همین سبب، این فرض که فکر ورزی راه را برای آموزش هموار می‌کند به‌طور کلی پذیرفته شده است (اسمیت و هولفیش، ۱۳۸۹: ۸).

برنامه درسی آموزش فلسفه برای کودکان، یک برنامه درسی کامل است که برای دانش آموزان پایه‌ی یک تا دوازده تنظیم شده است. البته آنچه تاکنون در ایران بیشتر مورد توجه قرار گرفته است به‌طور عمده، تا دوره ابتدایی بوده است، زیرا کودک در اذهان عام و خاص در ایران متوجه سنین پایین‌تر و به‌ویژه، در دوره‌های پیش‌دبستانی و دبستان است (رضایی، شفیع‌آبادی، قائدی، دلاور و اسمعیلی، ۱۳۹۲: ۸۲).

فلسفه برای کودکان، فرایند فلسفی مشابه پرسش‌های سقراطی^۳ است که افراد را تشویق می‌کند سؤال‌های مدنظر خود را طرح کنند و در این فضای پرسمان، توانایی خود را درباره‌ی موضوع به چالش کشیده شده عمیق‌تر کنند. کودکان در این برنامه مهارت‌های تفکر منطقی، تحلیلی، اثربخش، نقادانه و خلاق را آموزش می‌بینند. در این رویکرد، اصل بر پردازش عقلانی اطلاعات برای حل مسائل زندگی است و فلسفه روشی است برای خردورزی و مواجهه‌ی منطقی با مسائل و باورها (صابری نجف‌آبادی، ۱۳۹۰: ۶۳).

از طرفی، تمامی عوامل دخیل در آموزش و پرورش دانش آموزان در دوره‌های تحصیلی نیز بر اساس اسناد بالادستی^۴ آموزش و پرورش طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی می‌شود (شریفی، سیف نراقی، نادری و احقر، ۱۳۹۷: ۲۵۰) و بدیهی است، جهت نیل به اهداف آموزشی و پیشبرد آن‌ها، بررسی این اسناد از باب میزان توجه به هر مقوله‌ی آموزشی و پرورشی مفید فایده و رهگشا خواهد بود.

1. Gutek

2. Smith & Holfish

3. Socrait

4. High level documents

در این راستا، کریمیان، ناطقی و سیفی (۱۳۹۶) پژوهشی با عنوان «جایگاه تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت اسلامی مبتنی بر سند برنامه‌ی درسی ملی» انجام دادند. یافته‌ها حاکی از آن بود که مهارت‌های تفکر انتقادی، تحلیل، تفسیر، ارزشیابی، استنباط و توضیح مورد توجه و تأکید در سند برنامه درسی ملی است؛ هدف تربیت در نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران قرب الی الله است که تفکر انتقادی یکی از راه‌های دستیابی به آن است؛ در قرآن کریم توجه به تفکر انتقادی مورد تأکید قرار گرفته است بنابراین، در فلسفه‌ی تعلیم و تربیت کشور توجه به آن ضروری است و با عنایت به تأکید سند برنامه‌ی درسی ملی، تفکر انتقادی یکی از مبانی رشد اجتماعی و عقلانی در تربیت به شمار می‌رود. خوشخوئی و اذنب (۱۳۹۴) نیز در پژوهشی با عنوان «بررسی میزان توجه به مؤلفه‌های تفکر فلسفی در سند برنامه‌ی درسی ملی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران» به این نتیجه رسیدند که نقاط قوت سند را می‌توان در توجه و تأکید بر مؤلفه‌های کنجکاوی و علاقه به ارزش‌های انسانی و نقاط ضعف آن را در کم توجهی به مؤلفه‌های وحدت شخصیت و انعطاف‌پذیری و هم‌چنین توجه نامتعادل به همه‌ی مؤلفه‌ها و نامتوازن در قسمت‌های گوناگون سند برشمرد. همچنین نجفی، وفائی و ملکی (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان «تبیین ابعاد و مؤلفه‌های رشد معنوی انسان و تحلیل آن در محتوای سند بنیادین آموزش و پرورش ایران» به این نتیجه رسیدند که در بین ابعاد مورد بررسی، بعد اخلاق بیشترین و بعد تعقل کمترین ضریب اهمیت را به خود اختصاص داده‌اند. شریفی، سیف نراقی، نادری و احقر (۱۳۹۷) نیز پژوهشی با عنوان «جایگاه تفکر انتقادی در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران» را انجام دادند. یافته‌های حاصل از پژوهش نشان داد که به‌طور کلی، در متن و محتوای سن برنامه‌ی درسی ملی توجه به مؤلفه‌های تفکر انتقادی یکسان نبوده و توجه و تأکید به مؤلفه‌ی ترکیب (آفریدن و ایجاد کل یکپارچه) نسبت به سایر مؤلفه‌ها بیشتر است و مؤلفه‌ی ارزشیابی (قضاوت) در درجه‌ی دوم و مؤلفه‌ی تجزیه و تحلیل در درجه سوم میزان توجه و تأکید قرار دارد.

نتایج برخی از تحقیقات بیانگر این است که علیرغم تمامی تلاش‌ها و گام‌های مثبت، متأسفانه نظام آموزشی ما نتوانسته است در پرورش ابعاد فکری و معنوی در متربیان کارنامه‌ی چندان موفق‌ی ارائه دهد.

در حالی که آنچه از چشم‌انداز بیست‌ساله، نقشه‌ی جامع علمی کشور و همچنین سند تحول بنیادین در این خصوص برداشت می‌شود ساختن جامعه‌ای است که افراد آن با تعقل و تفکر

مبتنی بر فطرت، به تنظیم روابطشان در عرصه‌های ارتباط با خود، خدا، خلق و خلقت پردازند تا از رهگذر آن هویت و فرهنگ خود را، بازیابی، بازآفرینی و متعالی کنند. چنین جامعه‌ای، خردمحور، خردورز و خردمند پرور خواهد بود (دانشور، غلامحسینی، اسپیدکار، روشندل، حمزه بیگی و صفاری نظری، ۱۳۹۵: ۳).

برنامه‌ی آموزش فلسفه برای کودکان مبتنی بر هوش معنوی می‌تواند زمینه‌ساز مجال و فرصتی برای کودکان باشد تا با غور در لایه‌های گوناگون آن، به خردورزی دست یازیده و لذت تکاپوی اندیشیدن را تجربه نموده و علاوه بر رشد عقلانی؛ دانش، ارزش و مهارتی را که زمینه‌ساز رشد معنوی، اخلاقی و اجتماعی آنان است، کسب نمایند و در راستای نیل به این هدف، در این پژوهش قصد داریم تا دریابیم به چه میزان به مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه برای کودکان به روش اجتماع پژوهشی مبتنی بر هوش معنوی در پنج سند از اسناد بالادستی شامل سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، برنامه‌ی درسی ملی، نقشه‌ی جامع علمی کشور، قانون اساسی و سند نهایی چشم‌انداز بیست‌ساله اشاره شده است؟ لذا جهت تنویر مطلب، نخست برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه برای کودکان به روش اجتماع پژوهشی معرفی شده و در ادامه، هوش معنوی تبیین می‌گردد.

مبانی نظری

برنامه‌ی آموزش فلسفه برای کودکان به وسیله‌ی متیو لیپمن^۱ وضع گردیده و در حال حاضر از طرف مؤسسه‌ی پیشبرد فلسفه برای کودکان^۲ وابسته به دانشگاه مونت کلیر^۳ در امریکا و چندین کشور جهان در حال اجراست (ستاری، ۱۳۹۱: ۲).

لیپمن از تقابل دو پارادایم^۴ در آموزش و پرورش سخن می‌گوید که هر کدام فضای خاص خود و ویژگی‌های منحصر به فرد خویش را دارند. او با نام بردن از پارادایم تأملی^۵ که بر تأمل و تفکر مبتنی است، در مقابل پارادایم سنتی که مبتنی بر شیوه‌های انتقال سنتی علم به نسل جوان‌تر است به بررسی ویژگی‌های این دو پارادایم که در واقع در تقابل با یکدیگر قرار دارند می‌پردازد. در الگوی

-
1. Mathew Lipman
 2. Institute for the Advancement of Philosophy for Children
 3. Montclair
 4. Paradigm
 5. Reflective

سنتی آموزش و پرورش، رغبت‌ها و علایق دانش آموزان نقشی ندارد و یادگیری جریانی است کاملاً یک طرفه و مبتنی بر آنچه که معلمان به عنوان «عقل کل» و «دانش کل» به ذهن دانش آموزان تحمیل می‌نمایند، آن‌هم با شیوه‌هایی که بر تلقین، اجبار و اکراه و احیاناً تنبیه استوار است. در نتیجه‌ی این نوع یادگیری، ذهن شاگردان به هیچ فعالیتی فرا خوانده نمی‌شود و تنها حافظه‌ی اوست که وظیفه‌ی از بر کردن معلومات را بی‌هیچ تأملی بر عهده دارد که از اثرات نامطلوب آن کاهش میل به یادگیری، زوال خلاقیت و نوآوری و به تبع آن شکل‌گیری شخصیتی انفعالی در دوره‌ی بزرگ‌سالی است (لیپمن، ۲۰۰۵، به نقل از مرتضوی اصل، ۱۳۹۱: ۲۸).

لیپمن می‌کوشد اعتبار روش‌های انتقال مستقیم دانش و معلومات مرسوم در کلاس‌های مدرسه را زیر سؤال ببرد. بنابراین، از نظر او فلسفه‌فرایندی از آموزش است که ذهن کودک را به کوشش وامی‌دارد و مشتاقانه در جهت پاسخگویی به یک نیاز و در نهایت حل یک مسئله‌ی عینی برانگیخته می‌شود. در تعریف لیپمن، فلسفه برای کودکان دارای عناصر اساسی «اشتیاق و انگیزه»^۱، «کوشش ذهنی فعال»^۲ و «روش»^۳ است. لیپمن در این تعریف، فلسفه برای کودکان را تلاش برای بسط فلسفه به منظور استفاده از آن به عنوان یک روش آموزشی می‌داند که تفکر را تقویت می‌کند. از این رو، فلسفه برای کودکان روشی است که به وسیله‌ی آن، ذهن فعال شده و آنان مشتاقانه در جهت پاسخگویی به مسائل و مشکلات فردی و اجتماعی برانگیخته می‌شوند (لیپمن، ۱۹۸۰، به نقل از رضایی، پادروند، سبحانی و رضایی، ۱۳۹۳: ۲۲).

به طور کلی، در مبانی هستی‌شناسی در این برنامه، هستی به معنای کیهان^۴ به کار رفته و شامل متافیزیک نمی‌شود. از نظر لیپمن و در پیروی از فلسفه عمل‌گرایی^۵، جهان پیچیده و آکنده از ابهام است و این ابهام باعث حیرت فلسفی^۶ کودکان شده است (لیپمن، ۲۰۰۳: ۱۸). توجه به تغییر مستمر در هستی و عدم ثبات در آن یکی دیگر از ویژگی‌های هستی‌شناختی این برنامه است (شارپ^۷، ۲۰۰۴: ۹-۱۵). در باب مبانی معرفت‌شناختی نیز این برنامه ریشه در مبانی معرفت‌شناختی

-
1. Passion and motivation
 2. Active mental effort
 3. Meth
 4. Cosmos
 5. Pragmatism
 6. Aporia
 7. Sharp

فلسفه سقراط در روش گفت‌وگوی دیالکتیک^۱ نقاد، نفع عملی اندیشه در فلسفه پیرس^۲، مید^۳ و دیویی^۴ و نقش تحلیل زبان عادی^۵ و روزمره در تأسی لیپمن از ویتگنشتاین^۶ دوم و رایل^۷ دارد. وی همچنین از آموزه‌های روانشناسی یادگیری ویگوتسکی^۸ در تأثیر زبان اجتماعی و فرهنگی در گروه کودکان تأثیر یافته است. در معرفت‌شناسی برنامه فلسفه برای کودکان، نسبیّت‌گرایی غیرمطلق در شناخت، اصالت زبان در گفت‌وگوی اجتماعی و فرهنگی، پیوستگی میان نظریه و عمل، شناخت در فرایند تحلیل مفهوم و معنایابی مبتنی بر تجربه زیستی را می‌توان شناسایی نمود (ستاری، ۱۳۹۱: ۷-۶).

مبانی ارزش شناختی برنامه فلسفه برای کودکان را نیز باید در فلسفه‌های نقادی عمل‌گرایی، تحلیل زبانی و روانشناسی شناختی اجتماعی ویگوتسکی جست‌وجو کرد. در بعد ارزش‌شناسی، این برنامه تحت تأثیر نسبیّت‌گرایی حاصل از فلسفه عمل‌گرایی در تبیین ارزش‌های فردی و اجتماعی و توافق حاصل از آن قرار گرفته است. از این‌رو لیپمن با هرگونه تلقین آموزه‌های کلاس درس به کودکان مخالف است. بدین‌سان در برنامه فلسفه برای کودکان، ارزش‌ها به میزان زیادی فردی‌اند و درنهایت در قالب ارزش‌های اجتماعی مورد توافق قابل‌شناسایی هستند. در این برنامه ارزش‌ها چه فردی باشند و چه اجتماعی، می‌توانند دستخوش تغییر قرار گیرند و ثابت باقی نخواهند ماند. از این‌رو، نسبیّت در ارزش‌ها و اصالت قرارداد و در اخلاق می‌تواند به‌عنوان مبانی ارزش شناختی این برنامه شناسایی شود (همان: ۹).

اجرای این برنامه در کلاس‌های درس، می‌تواند مهارت‌های متعددی را به دانش‌آموزان منتقل کند که برخی از ابتدایی‌ترین آن‌ها عبارت‌اند از: توانایی خوب گوش دادن و دقت کردن به سخنان دیگران، توانایی خوب خواندن یا قرائت، توانایی درک مطلب، افزایش قدرت بیان در زمینه‌های گوناگون، قدرت تشخیص نکات مبهم در مطالب ارائه‌شده، توانایی طبقه‌بندی پرسش‌ها و بیان آن‌ها، نهراسیدن از پرسیدن در میان جمع، توانایی تحمل کردن نقدهای دوستان و

1. Dialect
2. Peirce
3. Mead
4. Dewey
5. Ordinary Language
6. Wittgenstein
7. Ryle
8. Vygotsky

معلم، توانایی ارائه‌ی استدلال برای اثبات عقیده، توانایی تمیز و تشخیص آرای متفاوت از همدیگر، افزایش قدرت درک و تشخیص چگونگی مطالعات، یادگیری بسیاری از الگوهای رفتار اجتماعی و مشارکت در کارها و مباحث، یادگیری برخی فضایل اخلاقی، تعامل و بحث با دیگران (نوروزی و درخشنده، ۱۳۸۶: ۱۲۸). آموزش فلسفه به کودکان باعث افزایش کنجکاوی و پرسش‌های دانش آموزان، تمایل آن‌ها به اصلاح خود و شناخت خویشتن، احترام به دیگران، انعطاف‌پذیری، احساس یگانگی معلم و دانش آموزان در حلقه‌ی کندوکاو فلسفی، بدون نیاز به هیچ‌گونه زور و اجبار از طرف معلم و ایجاد حس شایستگی و توانمندی و افزایش عزت‌نفس دانش آموزان شده است (لیمن، ۱۹۹۳، به نقل از فیاضی، ۱۳۹۷: ۱۰).

در برنامه‌ی فلسفه برای کودکان بحث و گفت‌وگو میان دانش آموزان، همراه با هدایت معلم، بسته‌ی اصلی تفکر فلسفی است. از این‌رو در این برنامه چنین پیش‌بینی نشده است که پاسخ معین و از پیش تعیین‌شده‌ای در باب مسائل مذکور، به دانش آموزان داده شود، بلکه طرح مسئله و بحث و گفت‌وگو درباره‌ی آن، طریقه‌ای است که برای دست یافتن به پاسخ‌ها اتخاذ شده است. به این ترتیب کلاس به یک «اجتماع پژوهشی»^۱ تبدیل می‌شود که در ضمن آن کودکان، تصورات خود را عرضه می‌کنند و در باب آرای دیگران به بحث و گفت‌وگو می‌پردازند (کم^۲، ۱۹۹۳، به نقل از ویسی، ۱۳۹۴: ۵۱).

پیشینه پژوهش

پژوهش تریکی^۳ (۲۰۰۶) با عنوان «تأثیر برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان در ۱۰۰ مدرسه‌ی ابتدایی» که در طول دو سال انجام گرفت، نشان داد آموزش فلسفه تغییر قابل توجهی را در استدلال کلامی و غیرکلامی کودکان پدید آورد و معلمان به میزان دو برابر از سؤالات باز پاسخ استفاده کردند؛ کودکان در گوش دادن و مکالمه، پرسیدن، دلیل آوردن، خواندن و نوشتن، درک کردن و رفتار کردن، بهبود قابل ملاحظه‌ای داشتند و زمان صحبت کردن آنان در طول ۵ ساعت کلاس، از ۴۱ درصد به ۶۶ درصد افزایش یافت و حدود ۶/۵ نمره به بهره‌ی هوشی کودکان افزوده شد. همچنین، قدمیاری و رشید پور (۱۳۹۳) در تحقیقی تحت عنوان «بررسی جایگاه فلسفه برای

1. Community of inquiry
2. Cam
3. Tricky

کودکان در نظم عمومی جامعه» به این نتیجه رسیدند که بسیاری از مهارت‌هایی که از طریق برنامه‌ی آموزش فلسفه برای کودکان تقویت می‌شود، در واقع مهارت‌هایی هستند که محورهای اصلی تربیت شهروندی را تشکیل می‌دهند و دانش‌آموزان از طریق این برنامه به دانش، مهارت‌ها و نگرش‌هایی دست می‌یابند که آن‌ها را قادر می‌سازد به عنوان عضو یک جامعه، حضور فعال و مؤثر در عرصه‌های مختلف داشته باشند و در برقراری نظم عمومی نقش به‌سزایی را ایفا نمایند.

پژوهش‌های ماسی و سانتی^۱ (۲۰۱۶) با عنوان «یادگیری تفکر آزادمنشانه (دموکراتیک) با استفاده از آموزش فلسفه برای کودکان» نتایج نشان داد که با استفاده از آموزش فلسفه برای کودکان دانش‌آموزان قادر به اندیشیدن به سبک تفکر آزادمنشانه در فرآیند تصمیم‌گیری هستند و از طریق آموزش برای فلسفه به آنان می‌تواند تفکر پیچیده در خود را بهبود بخشند. چان و خاتیج‌بینه^۲ (۲۰۰۷) نیز پژوهشی با عنوان «فلسفه برای کودکان» در کشور سنگاپور انجام دادند و نتایج پژوهش حاکی از آن بود که دانش‌آموزان شرکت‌کننده در برنامه‌ی درسی فلسفه برای کودکان عملکرد بهتری در مهارت‌های مربوط به تفکر انتقادی، تفکر خلاق، توانایی بیان افکار و احترام به عقاید دیگران را نشان دادند.

در حال حاضر موفقیت آموزش فلسفه برای کودکان در تأمین نیازهای آموزش و پرورش نوین، استقبال زیادی را از سوی آموزش و پرورش کشورهای مختلف به دنبال داشته است. در کشور ما نیز در سال‌های اخیر اقبال قابل توجهی نسبت به اجرایی کردن این برنامه صورت گرفته است. اما ناهماهنگی بودن ویژگی‌های این برنامه با آنچه در آموزش و پرورش رایج ما در جریان است از یک‌سو و از سوی دیگر خاستگاه غیربومی این برنامه، مسائلی هستند که با توجه به آن‌ها ایجاد چالش‌هایی در مسیر اجرای مطلوب این برنامه محتمل است (صباغ حسن‌زاده، ۱۳۹۴: ۴).

باید توجه داشت که لیپمن در دوره‌ای می‌زیسته که مکتب‌های لیبرالیسم، پلورالیسم، سکولاریسم و اومانیزم و ارزش‌های آن‌ها در بیشتر جوامع غربی و به‌ویژه جامعه‌ی امریکا پذیرفته و تا حد زیادی نهادینه شده بود؛ ارزش‌هایی که مبتنی بر تکثرگرایی، فردگرایی، خرد جمعی و عقلانیت خود بنیاد و ابزارری بوده و با توافق بر سر «خیر مشترک» به دست آمده‌اند (صدر، ۱۳۹۸: ۷۷) که همه‌ی این موارد می‌تواند از منظر توجه به باب معنویت و تربیت دینی محل تأمل واقع

1. Di Masi & Santi

2. Chan & Khatijah Binte

گردد.

در این زمینه یکی از ناهمخوانی‌های موجود در برنامه‌ی درسی فلسفه برای کودکان و نظام تربیتی در کشور ما روح نسبیّت گرایانه‌ی حاکم در برنامه‌ی فلسفه برای کودکان است. نسبیّت‌گرایی همواره یکی از ویژگی‌های این برنامه به شمار آمده است (لیمن، ۱۹۸۸: ۳۳؛ لیمن، ۲۰۰۳: ۲۹). در واقع، ارزش‌انظر لیمن، آن است که از پیش، تعیین نشده باشد و کودکان در فرایند گفت‌وگو و تحلیل فلسفی در اجتماع پژوهشی، بدان دست یابند. این ارزش ثابت و دائمی نیست و فقط تا زمانی اعتبار دارد که توافق جمعی درباره‌ی آن باشد (ستاری، ۱۳۹۳: ۱۳۰) و همین دوری از بیان پاسخ نهایی، بیش‌ازحد به تردید مشروعیت داده و با گرایش به غلبه‌ی عقل‌گرایی و گسترده کردن دامنه‌ی تفکر و ضعف در پایبندی به اخلاق، تهدیدهایی را برای تربیت یادگیرندگان ایجاد می‌کند (کیایی و موسی زاده، ۱۳۹۷: ۱۰۶) و با به‌کارگیری روش طرح موضوعات آزاد از سوی کودکان احتمال بروز برخی مخاطرات فکری و اخلاقی در میان آنان به وجود خواهد آمد. چراکه در این صورت، کودکان می‌توانند هر موضوعی را ولو این‌که با آداب‌ورسوم اخلاقی حاکم در کشور ما سازگار نباشد، طرح نمایند که در این صورت، امکان به مخاطره افتادن مبانی اعتقادی و آداب‌ورسوم فرهنگی در میان کودکان دور از انتظار نخواهد بود (ستاری، ۱۳۹۵: ۶۵).

این در حالی است که، در برنامه‌ی درسی ملی آمده است: «[محتوای درسی] مبتنی بر ارزش‌های فرهنگی و تربیتی و سازوار با آموزه‌های دینی و قرآنی، مجموعه‌ای منسجم و هماهنگ از فرصت‌ها و تجربیات یادگیری است که زمینه‌ی شکوفایی فطرت الهی، رشد عقلی و فعلیت یافتن عناصر و عرصه‌ها را به‌صورت پیوسته فراهم می‌آورد» (سند ملی برنامه‌ی درسی، ۱۳۹۱: ۱۲) و همچنان که می‌دانیم، امروزه در رویکردهای روان‌شناسی، از جمله رویکرد رشد یکپارچه‌ی انسان (امین یزدی، ۱۳۹۱: ۱۱۰) نیز، ابتدای علل رفتارها بر عقلانیت صرف، موردپذیرش بسیاری از رویکردها نیست و مداخله‌ی سایر ابعاد وجودی (به‌خصوص حوزه‌ی عاطفی - هیجانی) کاملاً موردقبول است (باغگلی، شعبانی ورکی، نهاوندی و غفاری، ۱۳۹۴: ۴۷) و به‌دیگر سخن، مهم‌ترین و اساسی‌ترین مسائل و چالش‌هایی که انسان در مقاطع و مراحل مختلف زندگی خود با آن مواجه می‌گردد و باعث ایجاد و شکل‌گیری سوالات، ابهامات و سردرگمی‌های متعددی برای وی می‌گردد، مسائل معنوی و ارزشی است (نژاد، ۱۳۹۰: ۱۵).

در این راستا، سازه‌ی هوش معنوی یکی از مفاهیم جدید، جذاب و بحث‌برانگیزی است که در پرتو علاقه‌ی محققان، صاحب‌نظران و به‌ویژه روانشناسان به حوزه‌ی دین و معنویت مطرح شده و توسعه پیدا کرده است (امونز^۱، ۲۰۰۰، به نقل از امینی جاوید، زندگی پور و کرمی، ۱۳۹۴: ۱۴۴).

مفهوم هوش معنوی در ادبیات دانشگاهی روانشناسی برای اولین بار در سال ۱۹۹۶ توسط استیونز^۲ و بعد در سال ۱۹۹۹ توسط رابرت ایمونز مطرح شد (سهرابی و ناصری، ۱۳۸۹: ۷۰). (امر^۳، ۲۰۰۵) معتقد است هوش معنوی شامل داشتن احساس معنی و رسالت در زندگی و احساس تقدس زندگی است. هوش معنوی با زندگی درونی ذهن و روان و ارتباط آن‌ها با جهان رابطه دارد و توانایی درک عمیق پرسش‌های وجودی و بینش نسبت به سطوح جداگانه‌ی هوشیاری را دربر می‌گیرد (وون^۴، ۲۰۰۲، به نقل از برجعلی و خسروی، ۱۳۹۵: ۹۹). زوهر و مارشال معتقدند هوش معنوی از طریق جست‌وجوی معنای اصلی موقعیت‌ها، مطرح کردن «چرا» برای مسائل و تلاش برای برقراری ارتباط میان رویدادها رشد می‌کند. همچنین یادگیری و بازشناسی و گوش دادن به پیام‌های شهودی راهنمایی‌کننده یا صدای درونی، متفکر بودن، بالا بردن خودآگاهی، آموختن از اشتباهات و صداقت داشتن با خود باعث افزایش هوش معنوی می‌شود (زوهر و مارشال^۵، ۲۰۰۰: ۶۳، به نقل از اسهرلوس و داداشی خاص، ۱۳۹۱: ۱۰۳).

سیسک و تورنس^۶ (۲۰۰۱) در تحقیقی تحت عنوان «هوش معنوی: ایجاد آگاهی بالاتر» سعی کردند به این سؤال که «چنانچه معنویت و استفاده از آن برای حل مسائل زندگی به‌عنوان یک ظرفیت و هوش پذیرفته شود، چگونه می‌توان از طریق آموزش این ظرفیت را در افراد گسترش داد؟» پاسخ دهند. آن‌ها نشان دادند که با آموزش تفکر هدفمند، تشخیص ارزش‌ها، مسئولیت‌پذیری در برابر اهداف، معنایابی در زندگی، توجه به عشق و محبت به دانش‌آموزان، می‌توان در رشد هوش معنوی آنان تأثیر قابل توجهی گذاشت.

در مجموع، فرد با هوش معنوی خوب رشد یافته، بدون در نظر گرفتن گرایش معنوی مذهبی با ویژگی‌هایی مثل درجه‌ی بالایی از خودشناسی و علاقه به رشد شخصی، ابراز احساس شفقت و

1. Emmons
2. Stevens
3. Amram
4. Vaughan
5. Zohar & Marshal
6. Sisk & Torrance

مهربانی، توانایی توجه به پیوند میان حوادث، یافتن معنا در تجربه‌ها، باز بودن برای الهام گرفتن از ارزش‌ها و ظرفیت الهام‌بخش بودن برای دیگران شناخته می‌شود (زوه‌ر و مارشال، ۲۰۰۰؛ سیسک و تورنس، ۲۰۰۱، به نقل از خدایاری فرد، غباری بناب، سهرابی، خرمی مارکانی، زمانپور و راقیبان، ۱۳۹۴: ۷۰).

باید توجه داشت که امروزه سازمان‌های سنتی آموزش‌های عقلانی و اخلاقی برای جامعه‌ی معاصر ناکافی است و ما در عصر مشکلاتی به سر می‌بریم که ما را مجبور می‌نمایند در آنچه که در مدارس انجام می‌دهیم، تجدیدنظر کنیم (نادینگر^۱، ۱۹۹۵: ۳۶۸، به نقل از قاسم پور، ملکی پور و زارح صفت، ۱۳۹۵: ۳۷). لذا فرایند تعلیم و تربیت باید طوری ادراک و توصیف شود که از اهداف عمده‌ی آن، پرداختن به موضوع‌ها و مفاهیم بنیادی، همچون فلسفه و چرایی حیات، آغاز و انجام آن، مراتب حیات، رسالت واقعی انسان در دنیا، سعادت و شقاوت حقیقی و چگونگی راه‌یابی به آن، باشد و دیگر مفاهیم تربیتی و آموزشی باید در پرتو این پرسش‌گری بنیادی تبیین و توجیه شوند و در این میان، تقویت ایمان و باورهای دینی و آراستن به کمالات اخلاقی و فضایل معنوی، به‌مثابه‌ی یک ملاک برای کارآمدی و ارزیابی راهبردهای آموزشی مورد توجه قرار می‌گیرد. درواقع، هدف‌های آموزشی فراتر از دانش‌اندوزی، مهارت آموزشی و نگرش‌یابی در نظر گرفته می‌شوند و تکامل نفس و تعالی روح و روان یادگیرنده و زمینه‌سازی برای تحقق یک جامعه‌ی معنوی، به‌منزله‌ی هدف نهایی یادگیری در تمام موضوع‌های درسی در کانون فعالیت‌های برنامه‌ریزی آموزشی و درسی قرار می‌گیرد (نجفی و کشانی، ۱۳۸۸: ۵۴). از این رو، لزوم توجه به نیاز معنوی و پرورش آن، در دنیایی پیچیده و آلوده به روابط فئاورانه، بسیار ضروری به نظر می‌رسد و قطعاً، پرورش این جنبه از ابعاد وجودی انسان نباید تا دوران بزرگ‌سالی به تعویق افتد، زیرا پایه‌های باور هر فرد از دوران کودکی نهادینه می‌شود و شکل می‌گیرد و چنین تأخیری صرفاً موجب می‌شود سیستم باورها و ارزش‌های معنوی درونی نشوند. لذا برای مؤثر شدن پرورش معنویت لازم است تا مؤلفه‌ی مشترک معنویت و آموزش فلسفه برای کودکان را در وجود آنان همسو و درونی شود (بهزاد فر، ۱۳۹۴: ۹).

برنامه‌ی درسی فلسفه برای کودکان، برنامه‌ای است که در اصل می‌خواهد هوش معنوی را به کودکان آموزش دهد. این که کودکان ارزش‌های درست و خوب را با تحقیق و پژوهش بپذیرند و

نسبت به مسائل پیرامون خود تفکر مسئولانه و موشکافانه داشته باشند، نه نگاهی سطحی (صفر پور، ۱۳۹۵: ۸). هر جا معنویت با تفکر فلسفی در وجود فرد رخنه می‌نماید، نوبت به این می‌رسد تا زندگی معنوی برای فرد رقم بخورد، چرا که معنویت بر اندیشه و رفتار انسان اثرگذار است (آزاد نیا، کارآمد و سلطانی گرد فرامرزی، ۱۳۸۹) و از آنجا که انسان موجودی است که محور دایره‌ی خلقت است، در جهات چهارگانه‌ی ارتباطی خود (فرا فردی، میان فردی، برون فردی و درون فردی) از لحظه‌ای که پا به عرصه‌ی وجود گذاشته است، باید در برابر این ارتباطات ایفای نقش نماید (مرعشی، سنجرى، صفایی مقدم و الهام پور، ۱۳۹۵: ۱۶۱).

درواقع، این تفکر و تأمل است که تربیت نفس و اصلاح آن را میسر می‌سازد. در تعالیم اسلامی و نیز آموزه‌های قرآنی از تعبیر «تفکر» به گونه‌های مختلف نام برده و به آن توصیه شده است. در بسیاری از آیات به تعقل و تدبر دعوت شده و به مذمت کسانی پرداخته که از این موهبت الهی بی‌بهره‌اند. عمده موضوعات مورد توجه در این آیات، مسائل اساسی هستی و زندگی انسانی است که به تقویت بینش انسان می‌پردازد. این امر در اسلام عبادت تلقی شده است و حتی از عبادت افضل دانسته شده است؛ زیرا عبادت، نتیجه‌ی تفکر و تأمل انسان در مسائل مربوط به مبدأ و معاد و نیز مسائل اساسی زندگی انسانی است (صادقی هاشم‌آبادی و علوی، ۱۳۹۳: ۷۶). لذا، با عنایت به چنین دیدگاهی اهمیت بررسی و تحلیل اسنادی که تعیین‌کننده‌ی مسیر آموزشی و پرورشی متریبان هستند، ضروری می‌نماید.

۱. معنویت دارای بعد درونی (معنوی و روانی) و بعد بیرونی (زیستی و اجتماعی) است. بعد زیستی با پرورش حساسیت نسبت به ارتباط برون فردی، بعد اجتماعی با پرورش حساسیت نسبت به ارتباط میان فردی، بعد روانی با پرورش حساسیت نسبت به ارتباط درون فردی و بعد معنوی با پرورش حساسیت نسبت به ارتباط فرا فردی پیوند می‌خورد (رستگار و وارث، ۱۳۸۷: ۸۱). مهم‌ترین بعد معنویت، ارتباط فرا فردی یا همان ارتباط با خداست که تحت عنوان بعد معنوی مطرح می‌شود. ارتباط فرا فردی، اتصال و پیوند یک فرد با پدیده‌های ترانس فیزیک (خدا، نیروی برتر) است (رستگار، ۱۳۸۵، به نقل از وارث و همکاران، ۱۳۸۸: ۱۴۱). ارتباط میان فردی، فرایندی است که طی آن اطلاعات، معانی و احساسات را از طریق پیام‌های کلامی و غیرکلامی با دیگران در میان می‌گذاریم (رحیمی سجاسی و قنبری نیک، ۱۳۹۶: ۳۳). ارتباط درون فردی، نوعی دادوستد ارتباطی است که در درون شخص روی می‌دهد و می‌توان آن را «حرف زدن با خود» نامید. این‌گونه ارتباط، که متضمن نوعی جریان تفهیم و تفاهم در درون فرد است و خود فرد را مورد توجه و محور اصلی بحث و گفت‌وگو قرار می‌دهد، مبنای سایر ارتباطات به شمار می‌رود (فرهنگی، ۱۳۹۵: ۱۲).

روش پژوهش

در این پژوهش سعی بر این شد تا مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه برای کودکان به روش اجتماع پژوهشی مبتنی بر هوش معنوی در پنج سند از اسناد بالادستی شامل سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، برنامه‌ی درسی ملی، نقشه‌ی جامع علمی کشور، قانون اساسی و سند نهایی چشم‌انداز بیست‌ساله تحت بررسی قرار گیرد و روش توصیفی و شامل تحلیل اسنادی و همچنین تحلیل محتوا بوده و رویکرد آن نیز کاربردی محسوب می‌شود. جامعه‌ی تحلیلی جهت شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه برای کودکان به روش اجتماع پژوهشی مبتنی بر هوش معنوی متن اسناد کتابخانه‌ای بوده و نمونه‌ی آماری نیز برابر جامعه در نظر گرفته شد. جامعه‌ی آماری برای تحلیل اسناد بالادستی نیز، کل اسناد بالادستی بود که در این حالت نمونه‌گیری هدفمند بوده و پنج سند از اسناد بالادستی به‌عنوان نمونه انتخاب گردیدند. ابزارهای اندازه‌گیری نیز، فرم فیش‌برداری و همچنین سیاهه‌ی تحلیل محتوای محقق ساخته بود که در این چک‌لیست‌ها، تعداد موارد نگاشته شد. جهت بررسی روایی محتوایی و صوری ابزار تحقیق روش کار بدین صورت بود که جهت انتخاب مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه برای کودکان به روش اجتماع پژوهشی مبتنی بر هوش معنوی از منابع مختلفی نظیر معتمدی محمدآبادی، عظیمی و نوروزی (۱۳۹۸)، عابدی، نوروزی، مهربابی و حیدری (۱۳۹۸)، فتحی، احقر و نادری (۱۳۹۶)، کمالی مطلق و نوشادی (۱۳۹۶)، قنبری و کریمی (۱۳۹۵)، موسوی، طالب زاده نوبریان، میرلو و اسد زاده (۱۳۹۲)، موریس^۱ (۲۰۱۶)، دولیو و تَشِز^۲ (۲۰۱۶)، ورلی^۳ (۲۰۱۶)، دی ماسی و سانتی (۲۰۱۶)، بوومن و اسمال^۴ (۲۰۱۰)، بوچانان^۵ (۲۰۱۰) و ... استفاده شده و مؤلفه‌های مستخرج از تحقیق، از جانب استاد راهنما، استاد مشاور و صاحب‌نظران و متخصصان فلسفه برای کودکان و برنامه‌ریزی درسی مورد تأیید واقع گردید و پایایی آن نیز از طریق محاسبه‌ی آلفای کرونباخ ۰/۹۳۰ به دست آمد که بیانگر پایایی مناسب ابزار تحقیق بود.

در باب شناسایی مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه برای کودکان مبتنی بر هوش معنوی،

-
1. Murriss
 2. D'Olimpio & Teschers
 3. Worley
 4. Bowman & Small
 5. Buchanan

نخست مبنای نظری مربوط به آموزش فلسفه برای کودکان، همچنین هوش معنوی مورد بررسی قرار گرفته و گردآوری شد. این مبنای نظری از منابع گوناگون داخلی و خارجی استخراج گردید. در این راستا، به کتاب‌ها، مقالات و سایت‌های اینترنتی مراجعه شد و مطالب مرتبط با موضوع پژوهش، همچنین پیشینه‌ی تحقیقات داخلی و خارجی جمع‌آوری گردید. سپس، چارچوب نظری برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه برای کودکان مبتنی بر هوش معنوی، با بهره‌گیری از روش تحلیل اسنادی و به شیوه‌ی توصیفی - تحلیلی تدوین گشت؛ بدین صورت که اسناد کتابخانه‌ای به روش توصیفی - تحلیلی - استنتاجی مورد بررسی قرار گرفته و به واسطه‌ی مطالعه‌ی مکرر، متون، به روش کلایزی و کدگذاری آزاد، محوری و انتخابی، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند و ماحصل این بررسی، استخراج چهار مؤلفه‌ی اصلی و ۴۹ مؤلفه‌ی فرعی بود که مؤلفه‌های اصلی شامل (چیستی فلسفه، پیامدهای فردی تفکر فلسفی، پیامدهای اجتماعی تفکر فلسفی و راهکارهای آموزش فلسفه) و مؤلفه‌های فرعی نیز شامل (شگفتی و تحیر، کنجکاوی، کشف، پرسیدن، نسبت‌گرایی، خوداصلاحی، شناخت خویش، تفسیر و معنایابی، ارتباط با درون، قدرت استدلال، خلاقیت، تفکر مراقبتی، هوشیاری و آگاهی، فضاوت منطقی، اندیشیدن و تفکر، وحدت و یکپارچگی درونی، بینش، تعالی، انعطاف شناختی، کل‌نگری، فرارفتن از خویش، نظارت درونی، ادراک فراحسی و فراروندگی، گشودگی، تعمق، جامع‌نگری، خرداندیشی، ساخت دانش، خودارزیابی، تعامل، ارتباط با بیرون، همکاری و تشریک‌مساعی، پرورش ارزش‌های اخلاقی، پرورش شهروند مطلوب، مسئولیت‌پذیری، تبادل تجربیات، سازگاری، انطباق‌پذیری، یکی بودن با جهان، استقلال رأی، دموکراتیک و مردم‌سالاری، حل مسئله، رشد جنبه‌ی درونی، پرسشگری، کاوشگری، کندوکاو، اجتماع و تشکیل گروه، شک اصولی، کاربردی کردن مطالب) بودند. در مرحله‌ی آخر نیز، جدول مربوطه تشکیل شده و کدها را وارد نموده و با بهره‌مندی از آمار توصیفی و نرم‌افزار اس پی اس اس، فراوانی و درصد کدهای محوری محاسبه گشت. محتوا استفاده شده و چندین مرحله جهت تحلیل محتوا طی شده و در پردازش داده‌ها نیز از روش جدیدی استفاده شد.

روش «آنتروپی شانون»^۱ پردازش داده‌ها را در بحث تحلیل محتوا با نگاه جدید و به صورت کمی و کیفی مطرح می‌کند. بر اساس این روش تحلیل داده‌ها، در تحلیل محتوا بسیار قوی‌تر و معتبرتر عمل می‌کند. آنتروپی در تئوری اطلاعات، شاخصی است برای اندازه‌گیری عدم اطمینان

1. Shannon entropy

که به‌وسیله‌ی یک توزیع احتمال بیان می‌شود (عظیمی، ۱۳۹۵: ۱۸۸).

چنانچه مراحل فن تحلیل محتوا را (۱) آماده‌سازی و سازمان‌دهی پیام (۲) بررسی مواد پیام (۳) پردازش داده‌ها بدانیم، روش جدید آنتروپی شانون در حوزه‌ی مرحله‌ی سه، یعنی پردازش داده‌های جمع‌آوری‌شده است. یعنی پس از رمزگذاری پیام و مقوله‌بندی آن، اطلاعات به‌دست آمده تحلیل می‌شوند. روش‌های پردازش داده‌ها در تحلیل محتوا به‌طور کلی، به‌صورت غیر جبرانی و بر اساس فراوانی هر مقوله و درصدگیری از آن‌ها بنا شده است. این روش‌ها دارای معضلات ریاضی و تئوریک هستند که کاربرد آن‌ها را محدود می‌سازد و عمدتاً نوع اطلاعات حاصل از آن‌ها نیز از اعتبار لازم برخوردار نیست. درحالی‌که می‌توان برای رفع این نقیصه از مدل‌های جبرانی استفاده کرد (آذر، ۱۳۸۰: ۱۰). ابتدا مجموعه فراوانی‌های به‌دست آمده برحسب هر مؤلفه تهیه گردیده و بر اساس مرحله‌ی اول روش آنتروپی شانون، به صورت داده‌های بهنجار شده درآمدند. سپس بر اساس مرحله‌ی دوم روش آنتروپی شانون، مقدار عدم اطمینان داده‌های حاصل از جداول مذکور به ترتیب در جداول آورده شدند. نهایتاً، بر اساس مرحله‌ی سوم روش آنتروپی شانون، ضریب اهمیت اطلاعات به دست آمد تا مشخص گردد بیشترین میزان توجه و اهمیت به کدام مؤلفه تعلق دارد.

بر اساس این روش که به مدل جبرانی مشهور است، محتوای طرح از نظر پاسخگو (پنج سند بالادستی) و چهار مؤلفه‌ی اصلی و ۴۹ مؤلفه‌ی فرعی برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه برای کودکان به روش اجتماع پژوهشی مبتنی بر هوش معنوی تحت بررسی قرار گرفت. در این حالت، روش کار بدین صورت است که، در ابتدا پیام، برحسب مقوله‌ها به تناسب هر پاسخگو در قالب فراوانی شمارش می‌شود. سپس، بر اساس داده‌های جدول فراوانی مراحل زیر به ترتیب انجام می‌شود:

مرحله‌ی اول: ماتریس فراوانی‌های جدول فراوانی باید بهنجار شوند که برای این کار از این رابطه استفاده می‌شود:

$$P_{ij} = \frac{F_{ij}}{\sum_{i=1}^m F_{ij}} \quad (i=1, 2, 3, \dots, m, j=1, 2, \dots, n)$$

مرحله‌ی دوم: بار اطلاعاتی هر مقوله را محاسبه کرده و در ستون‌های مربوط قرار می‌دهیم و

برای این منظور از رابطه‌ی زیر استفاده می‌شود:

$$E_j = -k \sum_{i=1}^m 1 [P_{ij} \ln P_{ij}]$$

$$K = \frac{1}{\ln M}$$

مرحله سوم: با استفاده از بار اطلاعاتی نشانگرها، ضریب اهمیت هر یک از نشانگرها محاسبه می‌شود. هر نشانگری که دارای بار اطلاعاتی بیشتری باشد، از درجه‌ی اهمیت W_j بیشتری برخوردار است.

$$W_j = - \frac{E_j}{\sum_{j=1}^m E_j}$$

لازم به ذکر است، در محاسبه‌ی E_j مقادیر P_{ij} که برابر صفر باشد، به دلیل بروز خطا و جواب بی‌نهایت در محاسبات ریاضی با عدد بسیار کوچک $0/00001$ جایگزین شده است. W_j شاخصی است که ضریب اهمیت هر مقوله را در یک پیام، با توجه به شکل پاسخگوها، مشخص می‌کند. از طرفی با توجه به بردار W ، مقوله‌های حاصل از پیام نیز رتبه‌بندی شده است (همان: ۱۰).

سؤالات تحقیق

- تحلیل محتوای اسناد بالادستی بر اساس مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه برای کودکان به روش اجتماع پژوهشی مبتنی بر هوش معنوی چگونه است؟
- مؤلفه‌های مطلوب آموزش فلسفه برای کودکان مبتنی بر هوش معنوی در اسناد بالادستی کدام اند؟

یافته‌ها

پس از این که در تحلیل محتوا، اسناد به صورت کامل و جمله به جمله تحت بررسی قرار گرفته و مضامین و عبارات متناسب و همسو با نظام مقوله‌بندی مشخص و در فهرست واریسی ثبت شد، فراوانی هر مؤلفه شمارش شده، داده‌های اسنادی به شیوه‌ی کیفی با استفاده از شاخص‌های توصیفی در فرایند آنتروپی شانون مورد تحلیل قرار گرفت؛ بدین صورت که در مرحله‌ی نخست، داده‌ها بهنجار شده و در مرحله‌ی دوم، مقدار عدم اطمینان محاسبه گشته و در نهایت، در مرحله‌ی سوم نیز ضریب اهمیت اطلاعات به دست آمده مورد بررسی قرار گرفت و بدین وسیله، میزان توجه به هر یک از مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه برای کودکان به روش اجتماع پژوهشی مبتنی بر هوش

معنوی در اسناد بالادستی منتخب بررسی گشته و نتایج ذیل حاصل گشت:

جدول ۱. توزیع فراوانی توجه به مؤلفه‌های مطلوب آموزش فلسفه برای کودکان مبتنی بر هوش معنوی در اسناد بالادستی

فراوانی		اسناد بالادستی					مؤلفه‌ها	
مجموع فراوانی شاخص	مجموع هر خرده فراوانی	سند نهایی چشم‌انداز بیست‌ساله	قانون اساسی	نقشه جامع علمی کشور	برنامه درسی ملی	سند تحول بنیادین آموزش و پرورش	خرده شاخص	شاخص
۴۷	۵	۰	۰	۰	۵	۰	شگفتی و تحیر	چیستی فلسفه
	۱۵	۰	۰	۴	۹	۲	کنجکاوی	
	۱۴	۰	۰	۰	۱۱	۳	کشف	
	۱۲	۰	۰	۴	۶	۲	پرسیدن	
	۱	۰	۰	۰	۱	۰	نسبیت‌گرایی	
۱۰۲۴	۱۲	۰	۰	۰	۱۲	۰	خود اصلاحی	پیامدهای فردی تفکر فلسفی
	۱۸	۰	۰	۰	۱۵	۳	شناخت خویشتن	
	۵۸	۰	۳	۱	۳۷	۱۷	تفسیر و معنایابی	
	۱۴	۰	۰	۰	۱۱	۳	ارتباط با درون	
	۷۲	۰	۰	۸	۴۹	۱۵	قدرت استدلال	
	۵۳	۱	۲	۱۳	۱۷	۲۰	خلاقیت	
	۵۹	۰	۴	۵	۱۸	۳۲	تفکر مراقبتی	
	۷۱	۰	۲	۸	۳۹	۲۲	هوشیاری و آگاهی	
	۶۵	۰	۰	۸	۴۳	۱۴	قضاوت منطقی	
	۸۹	۱	۲	۱۵	۵۵	۱۶	اندیشیدن و تفکر	
۱۹	۰	۰	۰	۱۶	۳	وحدت و یکپارچگی درونی		

فراوانی		اسناد بالادستی					مؤلفه‌ها	
مجموع فراوانی شاخص	مجموع هر خرده فراوانی	سند نهایی چشم‌انداز بیست‌ساله	قانون اساسی	نقشه جامع علمی کشور	برنامه درسی ملی	سند تحول بنیادین آموزش و پرورش	خرده شاخص	شاخص
	۵۴	۲	۵	۵	۲۶	۱۶	بینش	پیامدهای فردی تفکر فلسفی
	۴۱	۰	۰	۱	۲۳	۱۷	تعالی	
	۱۱	۰	۰	۰	۱۱	۰	انعطاف شناختی	
	۶۱	۱	۶	۳	۳۱	۲۰	کل‌نگری	
	۲۵	۱	۱	۰	۱۸	۵	فرا رفتن از خویشتن	
	۱۶	۰	۰	۰	۱۰	۶	نظارت درونی	پیامدهای اجتماعی تفکر فلسفی
	۵۴	۱	۱۲	۴	۲۸	۹	ادراک فراحسی و فرا روندگی	
	۵۴	۰	۶	۴	۲۴	۲۰	گشودگی	
	۶۳	۰	۱	۶	۴۱	۱۵	تعمق	
	۵۷	۱	۶	۵	۲۵	۲۰	جامع‌نگری	
	۲۰	۰	۰	۰	۱۷	۳	خوداندیشی	
	۲۴	۴	۱	۶	۱۳	۰	ساخت دانش	
	۱۴	۰	۰	۰	۱۴	۰	خودارزیابی	
۱۲۷۰	۱۱۴	۴	۱۶	۳۱	۴۲	۲۱	تعامل	پیامدهای اجتماعی تفکر فلسفی
	۵۸	۲	۴	۱۴	۲۷	۱۱	ارتباط با بیرون	
	۹۲	۴	۱۹	۱۱	۳۰	۲۸	همکاری و تشریک‌مساعی	
	۴۱۰	۲۰	۶۲	۴۰	۱۲۳	۱۶۵	پرورش ارزش‌های اخلاقی	
	۱۶۹	۲	۸	۱۹	۴۵	۹۵	پرورش شهروند مطلوب	

فراوانی		اسناد بالادستی					مؤلفه‌ها	
مجموع فراوانی شاخص	مجموع هر خرده فراوانی	سند نهایی چشم‌انداز بیست‌ساله	قانون اساسی	نقشه جامع علمی کشور	برنامه درسی ملی	سند تحول بنیادین آموزش و پرورش	خرده شاخص	شاخص
۳۱۹	۷۰	۲	۲۲	۷	۲۵	۱۴	مسئولیت‌پذیری	پیامدهای اجتماعی تفکر فلسفی
	۴۴	۲	۳	۱۵	۲۱	۳	تبادل تجربیات	
	۲۰	۱	۲	۰	۱۲	۵	سازگاری	
	۱۹	۰	۲	۰	۱۲	۵	انطباق‌پذیری	
	۳۳	۲	۵	۲	۱۷	۷	یکی بودن با جهان	
	۷۵	۲	۲۹	۶	۲۴	۱۴	استقلال رأی	
	۱۲۸	۵	۶۰	۷	۱۹	۳۷	دموکراتیک و مردم‌سالاری	
	۳۸	۰	۷	۳	۲۵	۳	حل مسئله	
۳۵۵	۳۴	۰	۰	۱	۲۹	۴	رشد جنبه‌ی درونی	راهکارهای آموزش فلسفه
	۱۳	۰	۱	۵	۶	۱	پرسشگری	
	۲۴	۰	۱	۷	۱۱	۵	کاوشگری	
	۲۴	۰	۲	۵	۱۲	۵	کند و کاو	
	۲۲۱	۳	۳۲	۴۴	۷۹	۶۳	اجتماع و تشکیل گروه	
	۱۱	۰	۰	۰	۱۰	۱	شک اصولی	
	۲۸	۰	۰	۴	۲۱	۳	کاربردی کردن مطالب	
۲۶۹۶	۲۶۹۶	۶۱	۳۲۶	۳۲۱	۱۲۱۵	۷۷۳	جمع کل	

یافته‌های جدول شماره یک نشان می‌دهند که در بررسی پنج سند از اسناد بالادستی، از مجموع ۲۶۹۶ فراوانی مؤلفه‌های مطلوب آموزش فلسفه برای کودکان مبتنی بر هوش معنوی در

اسناد بالادستی، ۴۷ مورد به چیستی فلسفه، ۱۰۲۴ مورد به پیامدهای فردی تفکر فلسفی، ۱۲۷۰ مورد به پیامدهای اجتماعی تفکر فلسفی و ۳۵۵ مورد به راهکارهای آموزش فلسفه اختصاص دارد و چنانچه مشاهده می‌شود، مؤلفه‌های پیامدهای اجتماعی تفکر فلسفی با ۱۲۷۰ مورد بیشترین میزان فراوانی را به خود اختصاص داده، درحالی‌که کمترین مقدار مربوط به مؤلفه‌های چیستی فلسفه با فراوانی ۴۷ است.

جدول ۲. داده‌های بهنجار شده‌ی جدول ۱ (Pi)

اسناد بالادستی					مؤلفه‌ها	
سند نهایی چشم‌انداز بیست‌ساله	قانون اساسی	نقشه‌ی جامع علمی کشور	برنامه‌ی درسی ملی	سند تحول بنیادین آموزش و پرورش	خرده شاخص	شاخص
۰	۰	۰	۱	۰	شگفتی و تحیر	چیستی فلسفه
۰	۰	۰/۲۶۶	۰/۶	۰/۱۳۳	کنجکاوی	
۰	۰	۰	۰/۷۸۵	۰/۲۱۴	کشف	
۰	۰	۰/۳۳۳	۰/۵	۰/۱۶۶	پرسیدن	
۰	۰	۰	۱	۰	نسبیت‌گرایی	
۰	۰	۰	۱	۰	خود اصلاحی	پیامدهای فردی تفکر فلسفی
۰	۰	۰	۰/۸۳۳	۰/۱۶۶	شناخت خویشتن	
۰	۰/۰۵۱	۰/۰۱۷	۰/۶۳۷	۰/۲۹۳	تفسیر و معنایابی	
۰	۰	۰	۰/۷۸۵	۰/۲۱۴	ارتباط با درون	
۰	۰	۰/۱۱۱	۰/۶۸۰	۰/۲۰۸	قدرت استدلال	
۰/۰۱۸	۰/۰۳۷	۰/۲۴۵	۰/۳۲۰	۰/۳۷۷	خلاصیت	
۰	۰/۰۶۷	۰/۰۸۴	۰/۳۰۵	۰/۵۴۲	تفکر مراقبتی	
۰	۰/۰۲۸	۰/۱۱۲	۰/۵۴۹	۰/۳۰۹	هوشیاری و آگاهی	
۰	۰	۰/۱۲۳	۰/۶۶۱	۰/۲۱۵	قضاوت منطقی	
۰/۰۱۱	۰/۰۲۲	۰/۱۶۸	۰/۶۱۷	۰/۱۷۹	اندیشیدن و تفکر	

اسناد بالادستی					مؤلفه‌ها	
سند نهایی چشم‌انداز بیست‌ساله	قانون اساسی	نقشه‌ی جامع علمی کشور	برنامه‌ی درسی ملی	سند تحول بنیادین آموزش و پرورش	خرده شاخص	شاخص
۰	۰	۰	۰/۸۴۲	۰/۱۵۷	وحدت و یکپارچگی درونی	پیامدهای فردی تفکر فلسفی
۰/۰۳۷	۰/۰۹۲	۰/۰۹۲	۰/۴۸۱	۰/۲۹۶	بینش	
۰	۰	۰/۰۲۴	۰/۵۶۰	۰/۴۱۴	تعالی	
۰	۰	۰	۱	۰	انعطاف شناختی	
۰/۰۱۶	۰/۰۹۸	۰/۰۴۹	۰/۵۰۸	۰/۳۲۷	کل‌نگری	
۰/۰۴	۰/۰۴	۰	۰/۷۲	۰/۲	فرا رفتن از خویشتن	
۰	۰	۰	۰/۶۲۵	۰/۳۷۵	نظارت درونی	
۰/۰۱۸	۰/۲۲۲	۰/۰۷۴	۰/۵۱۸	۰/۱۶۶	ادراک فراحسی و فرا روندگی	
۰	۰/۱۱۱	۰/۰۷۴	۰/۴۴۴	۰/۳۷۰	گشودگی	
۰	۰/۰۱۵	۰/۰۹۵	۰/۶۵۰	۰/۲۳۸	تعمق	
۰/۰۱۷	۰/۱۰۵	۰/۰۸۷	۰/۴۳۸	۰/۳۵۰	جامع‌نگری	
۰	۰	۰	۰/۸۵	۰/۱۵	خوداندیشی	
۰/۱۶۶	۰/۰۴۱	۰/۲۵	۰/۵۴۱	۰	ساخت دانش	
۰	۰	۰	۱	۰	خودارزیابی	
۰/۰۳۵	۰/۱۴۰	۰/۲۷۱	۰/۳۶۸	۰/۱۸۴	تعامل	
۰/۰۳۴	۰/۰۶۸	۰/۲۴۱	۰/۴۶۵	۰/۱۸۹	ارتباط با بیرون	
۰/۰۴۳	۰/۲۰۶	۰/۱۱۹	۰/۳۲۶	۰/۳۰۴	همکاری و تشریک‌مساعی	

اسناد بالادستی					مؤلفه‌ها	
سند نهایی چشم‌انداز بیست‌ساله	قانون اساسی	نقشه‌ی جامع علمی کشور	برنامه‌ی درسی ملی	سند تحول بنیادین آموزش و پرورش	خرده شاخص	شاخص
۰/۰۴۸	۰/۱۵۱	۰/۰۹۷	۰/۳	۰/۴۰۲	پرورش ارزش‌های اخلاقی	پیامدهای اجتماعی تفکر فلسفی
۰/۰۱۱	۰/۰۴۷	۰/۱۱۲	۰/۲۶۶	۰/۵۶۲	پرورش شهروند مطلوب	
۰/۰۲۸	۰/۳۱۴	۰/۱	۰/۳۵۷	۰/۲	مستولیت‌پذیری	
۰/۰۴۵	۰/۰۶۸	۰/۳۴۰	۰/۴۷۷	۰/۰۶۸	تبادل تجربیات	
۰/۰۵	۰/۱	۰	۰/۶	۰/۲۵	سازگاری	
۰	۰/۱۰۵	۰	۰/۶۳۱	۰/۲۶۳	انطباق‌پذیری	
۰/۰۶۰	۰/۱۵۱	۰/۰۶۰	۰/۵۱۵	۰/۲۱۲	یکی بودن با جهان	
۰/۰۲۶	۰/۳۸۶	۰/۰۸	۰/۳۲	۰/۱۸۶	استقلال رأی	
۰/۰۳۹	۰/۴۶۸	۰/۰۵۴	۰/۱۴۸	۰/۲۸۹	دموکراتیک و مردم‌سالاری	
۰	۰/۱۸۴	۰/۰۷۸	۰/۶۵۷	۰/۰۷۸	حل مسئله	
۰	۰	۰/۰۲۹	۰/۸۵۲	۰/۱۱۷	رشد جنبه‌ی درونی	راهکارهای آموزش فلسفه
۰	۰/۰۷۶	۰/۳۸۴	۰/۴۶۱	۰/۰۷۶	پرسشگری	
۰	۰/۰۴۱	۰/۲۹۱	۰/۴۵۸	۰/۲۰۸	کاوشگری	
۰	۰/۰۸۳	۰/۲۰۸	۰/۵	۰/۲۰۸	کندوکاو	
۰/۰۱۳	۰/۱۴۴	۰/۱۹۹	۰/۳۵۷	۰/۲۸۵	اجتماع و تشکیل گروه	
۰	۰	۰	۰/۹۰۹	۰/۰۹۰	شک اصولی	
۰	۰	۰/۱۴۲	۰/۷۵	۰/۱۰۷	کاربردی کردن مطالب	

جدول ۳. مقدار عدم اطمینان (Ej) و ضریب اهمیت (Wj) مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه برای کودکان مبتنی بر هوش معنوی در اسناد بالادستی

اسناد بالادستی		مؤلفه‌ها	
ضریب اهمیت (Wj)	مقدار عدم اطمینان (Ej)	خرده شاخص	شاخص
۰	۰	شگفتی و تحیر	چیستی فلسفه
۰/۰۲۵	۰/۵۷۶	کنجکاو‌ی	
۰/۰۴۰	۰/۳۲۲	کشف	
۰/۰۲۲	۰/۶۲۸	پرسیدن	
۰	۰	نسبیت گرایی	
۰	۰	خوداصلاحی	پیامدهای فردی تفکر فلسفی
۰/۰۴۳	۰/۲۷۹	شناخت خویشتن	
۰/۰۲۷	۰/۵۴۰	تفسیر و معنایابی	
۰/۰۴۰	۰/۳۲۲	ارتباط با درون	
۰/۰۲۹	۰/۵۱۷	قدرت استدلال	
۰/۰۱۲	۰/۷۹۲	خلاقیت	
۰/۰۱۹	۰/۶۷۴	تفکر مراقبتی	
۰/۰۲۱	۰/۶۴۵	هوشیاری و آگاهی	
۰/۰۲۸	۰/۵۳۵	قضاوت منطقی	
۰/۰۲۱	۰/۶۴۷	اندیشیدن و تفکر	
۰/۰۴۴	۰/۲۷۱	وحدت و یکپارچگی درونی	
۰/۰۱۲	۰/۷۹۲	بینش	
۰/۰۳۱	۰/۴۸۴	تعالی	
۰	۰	انعطاف شناختی	
۰/۰۱۷	۰/۷۱۶	کل‌نگری	
۰/۰۲۹	۰/۵۰۶	فرا رفتن از خویشتن	
۰/۰۳۵	۰/۴۱۱	نظارت درونی	
۰/۰۱۳	۰/۷۷۰	ادراک فراحسی و فراروندگی	
۰/۰۱۶	۰/۷۲۳	گشودگی	
۰/۰۲۶	۰/۵۶۶	تعمق	

۰/۰۱۳	۰/۷۷۶	جامع‌نگری	پیامدهای فردی تفکر فلسفی
۰/۰۴۴	۰/۲۶۲	خوداندیشی	
۰/۰۱۸	۰/۶۸۹	ساخت دانش	
۰	۰	خودارزیابی	
۰/۰۰۶	۰/۸۸۶	تعامل	پیامدهای اجتماعی تفکر فلسفی
۰/۰۱۱	۰/۸۱۶	ارتباط با بیرون	
۰/۰۰۶	۰/۸۹۶	همکاری و تشریک‌مساعی	
۰/۰۰۸	۰/۸۶۲	پرورش ارزش‌های اخلاقی	
۰/۰۱۸	۰/۶۹۵	پرورش شهروند مطلوب	
۰/۰۰۸	۰/۸۶۰	مسئولیت‌پذیری	
۰/۰۱۴	۰/۷۶۲	تبادل تجربیات	
۰/۰۲۱	۰/۶۴۱	سازگاری	
۰/۰۲۷	۰/۵۴۵	انطباق‌پذیری	
۰/۰۱۱	۰/۸۰۵	یکی بودن با جهان	
۰/۰۰۹	۰/۸۳۵	استقلال رأی	
۰/۰۱۲	۰/۷۹۶	دموکراتیک و مردم‌سالاری	
۰/۰۲۳	۰/۶۱۳	حل مسئله	
۰/۰۴۲	۰/۳۰۵	رشد جنبه‌ی درونی	
۰/۰۱۸	۰/۶۹۵	پرسشگری	
۰/۰۱۶	۰/۷۳۰	کاوشگری	
۰/۰۱۵	۰/۷۵۰	کندوکاو	
۰/۰۰۸	۰/۸۶۰	اجتماع و تشکیل گروه	
۰/۰۴۹	۰/۱۸۹	شک اصولی	
۰/۰۳۲	۰/۴۵۵	کاربردی کردن مطالب	

با توجه به جدول شماره سه، بیشترین ضریب اهمیت در بین مؤلفه‌های آموزش فلسفه برای کودکان مبتنی بر هوش معنوی در اسناد بالادستی مربوط به مؤلفه‌ی پیامدهای فردی تفکر فلسفی با ۲۴ خرده شاخص و با مجموع ۰/۵۳۸ مقدار و کمترین ضریب اهمیت مربوط به مؤلفه‌ی چیستی فلسفه با پنج خرده شاخص و مجموع ۰/۰۸۷ مقدار است. مؤلفه‌های دیگر به ترتیب فراوانی و

اهمیت، پیامدهای اجتماعی تفکر فلسفی با ۱۳ خرده شاخص و ضریب اهمیت ۰/۱۷۴ و راهکارهای آموزش فلسفه با هفت خرده شاخص و ضریب اهمیت ۰/۱۸ هستند.

نتیجه گیری و پیشنهادها

هدف پژوهش حاضر، تحلیل محتوای اسناد بالادستی بر اساس مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه برای کودکان به روش اجتماع پژوهشی مبتنی بر هوش مصنوعی بوده است. نتایج حاصل بیانگر توجه نسبی، اما نامتوازن و ناهماهنگ نسبت به مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه برای کودکان به روش اجتماع پژوهشی مبتنی بر هوش مصنوعی است. نتایج به دست آمده مؤید این بود که در اسناد بالادستی منتخب، به چستی فلسفه توجهی بسیار اندک شده و در واقع، این حیطه مغفول واقع شده است، در حالی که شگفتی و تحیر، کنجکاوی، کشف و پرسشگری از مهم ترین و اساسی ترین شاخص های این برنامه هستند و از آنجایی که پرسش و حیرت فلسفی، اصل و شالوده‌ی تفکر فلسفی را تشکیل می‌دهد، لذا فقدان توجه به آن اساس و بنیان تفکر فلسفی را مخدوش ساخته و دچار تعارض می‌سازد. باید توجه داشت که مریان بزرگ جهان، وقتی از تعلیم و تربیت انسان بحث می‌کنند، پرورش نیروی عقلانی انسان را پایه و اساس تعلیم و تربیت تلقی می‌کنند (شریعتمداری، ۱۳۹۴: ۲۳۶) و از نظر ارسطو ما باید فلسفه ورزی را از جایی که در آن قرار داریم آغاز کنیم، یعنی از باورها و حیرت مان درباره‌ی عالم، تا زمانی که به حل این حیرت و سرگشتگی نائل شویم که در جریان این پژوهش و بررسی، فهم ما از عالم فزونی خواهد یافت (جردن^۱، ۱۹۹۰: ۱۰۵-۱۰۶، به نقل از قانندی فر و ملایوسفی، ۱۳۹۷: ۵۲).

از طرفی، در طول دهه‌ها، سلامتی بر اساس ابعاد خاصی (سلامت جسمی، سلامت روانی و سلامت اجتماعی) تحلیل شده بود (آنونیموس^۲، ۱۹۷۹: ۲۹-۳۰، به نقل از مرنندی و عزیز، ۱۳۸۹: ۱۴). در سال‌های اخیر نیز جهان غرب به اهمیت بعد متعالی انسان پی برده و از این رو، سازمان بهداشت جهانی در تعریف جدید سلامت با بسط و توسعه‌ی تعریف ابعاد وجودی انسان سه بعدی، بعد معنویت را نیز به رسمیت شناخته است (سجادی نژاد و اکبری چرمهینی، ۱۳۹۵: ۲) و متخصصان تعلیم و تربیت مدت‌هاست به این نتیجه رسیده‌اند که پرورش قدرت و استعداد های

1. Jordan
2. Anonymous

فکری افراد، پرورش تفکر سنجش گرانه، منطقی و نقادانه، نیازمند پرورش توانایی افراد از دوران کودکی است (فرج الهی و مصطفوی، ۱۳۹۱: ۹۴) چراکه انسان‌های متفکر و با سعه‌ی صدر، در سال‌هایی که هویت آن‌ها شکل می‌گیرد پرورش می‌یابند، نه زمانی که باورهایشان شکل گرفته است (کدیور، ۱۳۹۲: ۱۸) و بدیهی است، برنامه‌ی درسی مدارس ابتدایی باید بر مبنای کارکردها (وظایف) و هدف‌هایی تدوین شود که متناسب با دنیای جدید و در حال تغییر شتابان باشد.

نتایج به‌دست‌آمده از تحلیل اسناد بالادستی با یافته‌های پژوهش شریفی و همکاران (۱۳۹۷) از باب توجه به مؤلفه‌ی ترکیب (آفریدن و ایجاد کل یکپارچه) و ارزشیابی (قضاوت) و پژوهش کریمیان و همکاران (۱۳۹۶) از منظر توجه به مهارت‌های تفکر انتقادی، تحلیل، تفسیر، ارزشیابی، استنباط و توضیح و با پژوهش تریکی (۲۰۰۶) از منظر استدلال کلامی و غیر کلامی و چنان و خاتیج‌بهنه (۲۰۰۷) در مهارت‌های مربوط به تفکر انتقادی، تفکر خلاق، توانایی بیان افکار و احترام به عقاید دیگران و نتایج خوشخوئی و اذنب (۱۳۹۴) از منظر توجه و تأکید بر مؤلفه‌های کنجکاو همسو بوده ولی از باب علاقه به ارزش‌های انسانی و نیز نتایج پژوهش نجفی و همکاران (۱۳۹۴) از منظر توجه به بعد اخلاق و نیز بعد تعقل و قدمیاری و رشید پور (۱۳۹۳) و نیز پژوهش دی ماسی و سانتی (۲۰۱۶) که معتقدند با استفاده از آموزش فلسفه برای کودکان، دانش‌آموزان قادر به اندیشیدن به سبک تفکر آزادمنشانه در فرآیند تصمیم‌گیری هستند و از طریق آموزش برای فلسفه به آنان می‌تواند تفکر پیچیده در خود را بهبود بخشند و نیز با نتایج سیسک و تورنس (۲۰۰۱) که نشان دادند که با آموزش تفکر هدفمند، تشخیص ارزش‌ها، مسئولیت‌پذیری در برابر اهداف، معنایی در زندگی، توجه به عشق و محبت به دانش‌آموزان، می‌توان در رشد هوش معنوی آنان تأثیر قابل توجهی گذاشت همسو است. باید توجه داشت که شگفت‌زدگی یا تحیر از ویژگی‌های کودکان است. چنانچه از این ویژگی در خانواده یا مدرسه چشم‌پوشی شود، این حس طبیعی کودکان عقیم خواهد ماند. نادانسته‌های کودکان آنان را به تحیر وامی‌دارد و شگفتی سرآغاز پرسشگری و معنایی برای پاسخ به همه‌ی مسائلی است که درباره‌ی آن‌ها هیچ نمی‌دانند. کودک مدام در حال طرح پرسش درباره‌ی خود و جهان پیرامونش است. چنانچه نظام آموزش رسمی یا غیررسمی از نادانسته‌ها و پرسش‌های کودکان بهره‌نگیرد و بی‌اعتنا از کنار آن بگذرد دیری نخواهد پایید که نسل فعلی نیز همچون والدین خود در جست‌وجوی هیچ معنایی برای تجارب خویش نباشند و تبدیل به پذیرندگان منفعل شوند. از این رو، برای تدوین برنامه‌ی متناسب،

باید علاوه بر هدف‌های برنامه‌ی درسی سنتی، هدف‌های جدیدی نیز به‌عنوان ملاک‌هایی در نظر گرفته شود و در این راستا، توجه به آموزش مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی فلسفه برای کودکان به روش اجتماع پژوهشی مبتنی بر هوش معنوی می‌تواند پاسخگوی بسیاری از نیازها و جنبه‌های گوناگون فراگیران در سطوح مختلف باشد. لذا جهت تحقق چنین اهدافی باید توجه شایسته‌ای در اسناد بالادستی نسبت به این مقوله مبذول گردد و از این رو باید متون بالادستی نیز همسو با این اهداف بوده و در جهت کمک به طراحی، اجرا و ارزشیابی درخور، مؤثر باشند.

بنابراین، لزوم توجه هر چه بیشتر به ابعاد مختلف آموزشی و پرورشی در اسناد بالادستی ضروری می‌نماید تا با توجه به نیازهای فردی و اجتماعی افراد، زمینه‌ی حل مشکلات و مسائل پیش رو و همچنین رشد، تعالی و ارتقای همه‌جانبه‌ی آنان را فراهم آورد.

از سوی دیگر، با توجه به اقبالی که نسبت به برنامه‌ی درسی فلسفه برای کودکان در کشور وجود دارد و آسیب‌های احتمالی آن، پیشنهاد می‌شود ارکان اساسی این برنامه متناسب با هویت دینی و ملی کشور در اسناد بالادستی کشور لحاظ گردد تا هم از فواید آن بهره‌مندی صورت گیرد و هم از تهدیدهای محتمل آن پیشگیری شود.

با در نظر داشتن این موضوع که سیاست‌های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش کشور نیز، اشاره بر توسعه‌ی فرهنگ تفکر، تحقیق، ایجاد تفکر منطقی و منسجم برای تحلیل و بررسی موضوعی، دارد (سیاست‌های کلی نظام، ۱۳۹۲: بند ۲-۴) و عنایت به این نکته که پرورش هوش معنوی در طول دوره‌ی ابتدایی به‌عنوان یکی از عوامل مهم جلوگیری از ناهنجاری‌های رفتاری بوده، و همچنین باعث رشد اندیشه و تقویت باورهای فرد است (فضل الهی قمشی و ملکی توانا، ۱۳۹۶: ۷۳) و با در نظر داشتن این که برخی از پیش‌فرض‌های برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه برای کودکان با آنچه در نظام آموزش و پرورش و اسناد بالادستی تعریف گشته‌اند، مغایرت دارد، از سازمان‌های متولی تألیف کتب درسی و آموزش رسمی نیز انتظار می‌رود تا ضمن نظارت مستمر، به‌واسطه‌ی تعدیل، اصلاح و پالایش و حذف عناصر ناهمگون، محتوایی درخور و با پشتوانه‌ی فرهنگ اسلامی - ایرانی تهیه نمایند. بنابراین بر اساس یافته‌های به‌دست آمده پیشنهاد می‌شود:

۱. با توجه به این که برخی از پیش‌فرض‌های مربوط به برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه برای کودکان با آنچه در نظام آموزش و پرورش و اسناد بالادستی کشور تعریف گشته‌اند، مغایرت دارند؛ از سازمان‌های متولی این امر، چون گروه فلسفه برای کودکان و نوجوانان پژوهشگاه علوم انسانی و

مطالعات فرهنگی انتظار می‌رود تا با نظارت مستمر و اصلاح ناهمگونی‌های آثار ترجمه‌شده‌ای که در حیطه‌ی آموزش غیررسمی مورد استفاده قرار می‌گیرند؛ محتوایی درخور، با پشتوانه‌ای همسو با فرهنگ اسلامی - ایرانی تهیه نمایند.

۲. بهره‌مندی از منابع غنی و وزین داخلی، با تأکید بر فرهنگ اسلامی ایرانی، شامل متون کهن منظوم و مثنوی و آثار ادبی ارزشمند در ادب پارسی، میراث حکمی و فلسفی در قالب داستان و بازنویسی آنان به زبان ساده، در جهت سوق دادن کودکان به پرسشگری؛ و نیز استفاده از محتواهای پرورش‌دهنده‌ی ارزش‌های اخلاقی در جهت ایجاد حس تعالی، همکاری و تشریک‌مساعی، حس احترام به قومیت‌ها و اقلیت‌های دینی مختلف و در راستای ارج نهادن به عقاید دیگران، و بر اساس دغدغه‌های خود کودکان و در جهت شکل‌گیری هویت آنان، همسو با پدیده‌های اجتماعی، به‌منظور به وجود آوردن حس استقلال رأی و مسئولیت‌پذیری در آنان.

۳. استفاده از آموزه‌های دینی وزین علمی و فلسفی چون قرآن، سیره‌ی امامان معصوم (ع)، احادیث و روایات در راستای ایجاد حساسیت نسبت به نقش فلسفه در بسترسازی برای درک جهان درون و بیرون و تدارک محتواهایی که بیانگر تعریف درست از دین و عاری از رسوخ برخی خرافات هستند، در جهت باورمندی همراه با تأمل درباره‌ی پدیده‌ها و آموزه‌ها در کودکان و در راستای پاسخگویی به نیازهای عاطفی، اخلاقی و معنوی آنان.

۴. برگزاری دوره‌های ویژه‌ی آموزش پیش از خدمت فلسفه برای کودکان برای مربیان جدیدالورود و نیز دوره‌های بازآموزی و ضمن خدمت برای تسهیلگران فعال در حوزه‌ی آموزش؛ همچنین، تشکیل جلسات هم‌اندیشی، بحث‌های آزاد، مذاکره و تعارض و حتی واگویی‌هایی از تجربیات ملموس آنان و بهره‌مندی از تجربیات موفق به‌منظور کنکاش در روش‌های موجد کنجکاوی، تحیر فلسفی، روحیه‌ی پرسشگری و کشف در کودکان، در راستای ارتقای سطح کیفی روش‌های اجرای برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه برای کودکان و یکپارچه‌سازی اقدامات.

۵. حذف روش‌های لایتغیر در آموزش فلسفه برای کودکان و پرهیز از روش‌های القایی در فرایند آموزش و ایجاد موقعیت‌هایی چالش‌برانگیز در جهت ایجاد فکر ورزی در کودکان و در مقابل، به‌کارگیری روش‌های القایی در آموزش مسائل تعبدی با حفظ پرسشگری کودکان تا رسیدن به مرحله‌ی بلوغ عقلانی.

۶. اجرای ارزشیابی همه‌جانبه و واقع‌گرایانه از منظر دستیابی به اهداف؛ با تمرکز بر فرایند

محوری و با توجه به سطح درک و فهم و نیز توان ذهنی کودکان؛ شامل ارزشیابی معلم از کودک از طریق بحث گروهی، ارزشیابی اعضای اجتماع پژوهشی از کودک و نیز خودارزیابی کودک که تمامی این ارزشیابی‌ها؛ شامل سنجش میزان گوش دادن و فهم مطالب از سوی دانش آموزان، ارزشیابی کیفی در جهت ایجاد تفکر واگرا، سنجش خلاقیت کودکان و همچنین، اصلاح و بهبود برنامه‌ی درسی هستند.

۷. اختصاص حداقل یک جلسه‌ی آموزشی توجیهی از سوی تسهیلگران فلسفه برای کودکان، جهت آموزش اصول و قواعد گفت‌وگو در گروه، رعایت آداب معاشرت اجتماعی به هنگام سخن گفتن، تقویت تاب‌آوری کودکان در مواجهه با نظرات مخالف، و کاهش و کنترل اضطراب آنان به هنگام ابراز نظر؛ در راستای توجه به مرتفع ساختن مشکلات ارزشیابی از سوی مربی، ارزشیابی اعضای گروه از کودکان؛ و نیز جهت آموزش خودارزیابی به کودکان و واکاوی زوایای مبهم آن.

منابع

- آذر، عادل (۱۳۸۰). بسط و توسعه‌ی روش آنتروپی شانون برای پردازش داده‌ها در تحلیل محتوا، فصلنامه‌ی علوم انسانی دانشگاه الزهرا (س)، ش ۳۷ و ۳۸: ۱ - ۱۸.
- آزاد نیا، ابوالفضل، کارآمد، اصغر و سلطانی گرد فرامرزی، سمیه (۱۳۸۹). هوش معنوی و تأثیرات آن بر سلامت جسمانی و روانی، یزد و یزدی‌ها، ش ۵: ۴۸ - ۵۸.
- اسمیت، فیلیپ، هولفیش، هنری گوردون (۱۳۸۹). تفکر منطقی روش تعلیم و تربیت، ترجمه‌ی علی شریعتمداری، تهران، سمت.
- اسهرلوس، وحیده؛ داداشی خاص، اسماعیل (۱۳۹۱). تأثیر هوش معنوی مدیران بر عملکرد کارکنان سازمان‌های دولتی، ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، دوره‌ی ۲، ش ۳: ۹۸ - ۱۳۵.
- امینی جاوید، لیلا، زندی پور، طیبه و کرمی، جهانگیر (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش هوش معنوی بر افسردگی و شادکامی دانش آموزان دختر، زن و جامعه (جامعه‌شناسی زنان)، س ۶، ش ۲: ۱۴۱ - ۱۶۸.
- امین یزدی، سید امیر (۱۳۹۱). رشد یکپارچه‌ی انسان: مدل تحولی - تفاوت‌های فردی مبتنی بر ارتباط، پژوهشنامه‌ی میانی تعلیم و تربیت، س ۲، ش ۱: ۱۰۹ - ۱۲۶.
- باغگلی، حسین، شعبانی ورکی، بختیار، نهاوندی، علی و غفاری، ابوالفضل (۱۳۹۴). تحلیل و نقد رویکردهای تربیت معنوی نوپدید (بررسی الگوی معنویت باوری فارغ از دین)، تربیت اسلامی، س ۱۰، ش ۲۰: ۲۹ - ۵۳.
- برجعی، زهرا و خسروی، زهره (۱۳۹۵). رابطه‌ی میان مؤلفه‌های هوش معنوی و هویت فردی، اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره‌ی ۱۲، ش ۱: ۹۷ - ۱۱۵.

- بهزاد فر، مرجان (۱۳۹۴/۳/۱۵). بررسی اثربخشی آموزش فلسفه برای کودکان در تربیت معنوی، دومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی.
- تقی پور ظهیر، علی (۱۳۸۹). برنامه‌ریزی درسی برای مدارس ابتدایی در هزاره‌ی سوم، تهران، آگه.
- خدایاری فرد، محمد، غباری بناب، باقر، سهرابی، فرامرزی، خرمی مارکانی، عبدالله، زمانپور، عنایت‌الله و راقیبان، رؤیا (۱۳۹۴). تدوین مبانی نظری و طراحی مقیاس هوش معنوی، طرح پژوهشی درون دانشگاهی، دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- خوشخوئی، منصور و اذنب، عطا (۱۳۹۴). بررسی میزان توجه به مؤلفه‌های تفکر فلسفی در سند برنامه‌ی درسی ملی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، تفکر و کودک، سال ششم، شماره‌ی ۲، صص ۳۷ تا ۶۰.
- دانشور، میترا، غلامحسینی، احمد، اسپیدکار، محبوبه، روشندل، علی‌اکبر، حمزه بیگی، طیبه، صفاری نظری، مهدخت و اسماعیل‌زاده اصل، محمدعلی (۱۳۹۵). کتاب معلم (راهنمای تدریس) تفکر و پژوهش ششم دبستان، تهران، اداره‌ی کل چاپ و توزیع کتاب‌های درسی.
- راجی، ملیحه (۱۳۹۱). تعلیم و تربیت انتقادی و پیوندهای آن با برنامه‌ی آموزش فلسفه برای کودکان، تفکر و کودک، س ۳، ش ۱: ۱۵ - ۴۲.
- رحیمی سجاسی، داوود و قنبری نیک، سیف‌اله (۱۳۹۶). بازخوانی عدالت اجتماعی در ارتباطات میان فردی از منظر نهج‌البلاغه، اسلام و مطالعات اجتماعی، س ۵، ش ۱: ۳۱ - ۵۸.
- رستگار، عباسعلی و وارث، سید حامد (۱۳۸۷). خدا در سازمان: تلفیق و یکپارچگی زندگی معنوی و زندگی کاری، علوم مدیریت ایران، س ۳، ش ۱۱: ۷۳ - ۹۹.
- رستگار، عباسعلی (۱۳۸۵). ارائه و تبیین مدل انگیزشی مبتنی بر معنویت: مطالعه موردی، رساله‌ی دکتری، دانشکده‌ی مدیریت، دانشگاه تهران.
- رضایی، نور محمد، پادروند، نادر، سبحانی، عبدالرضا و رضایی، علی محمد (۱۳۹۳). بررسی تأثیر اجرای برنامه‌ی فلسفه برای کودکان در افزایش خلاقیت و مؤلفه‌های سیالی، انعطاف‌پذیری، ابتکار و بسط، ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، دوره‌ی ۴، ش ۲: ۱۹ - ۳۶.
- رضایی، هما، شفیق‌آبادی، عبدالله، قائدی، یحیی، دلاور، علی و اسمعیلی، معصومه (۱۳۹۲). بررسی اثربخشی اجرای برنامه‌ی فلسفه برای کودکان به شیوه‌ی اجتماع پژوهشی در افزایش هوش هیجانی دختران دبیرستانی، روان‌شناسی تربیتی، دوره‌ی ۹، ش ۳۰: ۷۹ - ۱۰۶.
- ستاری، علی (۱۳۹۵). رویکردهای مواجهه با برنامه‌ی درسی فلسفه برای کودکان و معرفی راهکار مناسب برای کاربری آن در ایران، نوآوری‌های آموزشی، س ۱۵، ش ۵۸: ۵۰ - ۷۰.
- ستاری، علی (۱۳۹۳). نقد مبانی فلسفه برای کودکان، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- ستاری، علی (۱۳۹۱). بررسی و نقد برنامه‌ی فلسفه برای کودکان از منظر حکمت متعالیه، تفکر و کودک، س ۳، ش ۲: ۱ - ۲۶.

- سجادی نژاد، مرضیه السادات و اکبری چرمهینی، صغری (۱۳۹۵). بررسی تحولی هوش معنوی از نوجوانی تا سالمندی، روان‌شناسی مثبت، س ۲، ش ۲: ۱ - ۱۸.
- سند ملی برنامه‌ی درسی (۱۳۹۱). شورای عالی وزارت آموزش و پرورش.
- سهرابی، فرامرز و ناصری، اسماعیل (۱۳۸۹). بررسی مفهوم و مؤلفه‌های هوش معنوی و ساخت ابزاری برای سنجش آن، پژوهش در سلامت روان‌شناختی، دوره ۳، ش ۴: ۶۹ - ۷۷.
- سیاست‌های کلی نظام (۱۳۹۲). سیاست‌های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش کشور، سامانه‌ی جامع نظرات شورای نگهبان.
- شریفی، صابر، سیف نراقی، مریم، نادری، عزت اله و احقر، قدسی (۱۳۹۷). جایگاه تفکر انتقادی در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران، پژوهش در نظام‌های آموزشی، دوره ۱۲، ویژه‌نامه: ۲۴۹ - ۲۶۶.
- شریعتمداری، علی (۱۳۹۴). اصول و فلسفه‌ی تعلیم و تربیت، تهران، امیرکبیر.
- صابری نجف‌آبادی، ملیحه (۱۳۹۰). آموزش فلسفه به کودکان در موزه‌های تعاملی علم، تفکر و کودک، س ۲، ش ۳: ۵۱ - ۷۲.
- صادقی هاشم‌آبادی، محمد و علوی، سید محمدکاظم (۱۳۹۳). فلسفه برای کودکان، اسلام و پژوهش‌های تربیتی، س ۶، ش ۲: ۵۹ - ۷۸.
- صباغ حسن‌زاده، طلعت (۱۳۹۴). طراحی الگوی برنامه‌ی درسی فلسفه برای کودکان در دوره‌ی ابتدایی بر اساس فلسفه‌ی تعلیم و تربیت اسلامی، رساله‌ی دکتری، دانشگاه علامه طباطبایی.
- صدر، فاطمه (۱۳۹۸). بررسی تطبیقی دیدگاه شهید مطهری با دیدگاه متیو لیپمن درباره‌ی اهداف تعلیم و تربیت، تربیت اسلامی، س ۱۴، ش ۲۸: ۷۵-۹۴.
- صفر پور، بهشته (۱۳۹۵/۴/۲۲ و ۲۳). آموزش فلسفه برای کودکان با رویکرد معنویت برای کودکان، کنفرانس بین‌المللی روانشناسی، علوم تربیتی و رفتاری.
- عابدی، منیره، نوروزی، رضا علی، مهربانی، حسینعلی و حیدری، محمدحسین (۱۳۹۸). شناسایی مؤلفه‌های فلسفه برای کودکان در آموزه‌های امام علی علیه‌السلام، تربیت اسلامی، دوره ۱۴، ش ۲۸: ۱۱۵ - ۱۳۷.
- عظیمی، محمد (۱۳۹۵). طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه‌ی درسی آموزش بهداشت و ارتقای سلامت در دوره‌ی دبستان بر اساس مفروضه‌های نظام سلامت، به راهنمایی یوسف ادیب، دانشگاه تبریز، رساله‌ی دکتری، رشته‌ی برنامه‌ریزی درسی.
- کدیور، پروین (۱۳۹۲). روانشناسی تربیتی، تهران، سمت.
- کریمیان، حسین، ناطقی، فائزه و سیفی، محمد (۱۳۹۶). جایگاه تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت اسلامی مبتنی بر سند برنامه‌ی درسی ملی، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، سال بیست و پنجم، شماره‌ی ۳۴، صص ۱۳۳ تا ۱۵۱.

- کمالی مطلق، طاهره و نوشادی، ناصر (۱۳۹۶). تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر سطح پرسشگری دانش آموزان دوره ابتدایی، *تفکر و کودک*، دوره ۸، ش ۱، پیاپی ۱۵: ۱-۱۳.
- کیایی، طاهره و موسی زاده، زهره (۱۳۹۷). فرصت‌ها و تهدیدهای ساحت تربیت دینی و اخلاقی برنامه‌ی فلسفه برای کودکان، *تربیت اسلامی*، س ۱۳، ش ۲۶: ۹۷-۱۱۵.
- گوتک، جرالد. ال (۱۳۸۹). *مکاتب فلسفی و آراء تربیتی*، ترجمه‌ی محمدجعفر پاک‌سرشت، قم، مهر.
- فرج الهی، مهران و مصطفوی، سیده مریم (۱۳۹۱). فلسفه برای کودکان، رشد تفکر سنجش گرانه، *پژوهش‌های معرفت‌شناختی*، دوره ۱، ش ۳: ۸۹-۱۰۷.
- فتحی، لیلا، احقر، قدسی و نادری، عزت اله (۱۳۹۶). تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان p4c به روش پژوهش مشارکتی بر مسئولیت‌پذیری دانش آموزان، *خانواده و پژوهش*، ش ۳۸: ۷-۱۸.
- فرهنگی، علی‌اکبر (۱۳۹۵). *ارتباطات انسانی*، جلد اول، تهران، رسا.
- فضل الهی قمشی، سیف اله و ملکی توانا، منصوره (۱۳۹۶). عوامل مؤثر بر توسعه‌ی معنویت و ارزش‌های دینی دانش آموزان، *معرفت*، ش ۲۳۶: ۷۱-۸۶.
- فیاضی، مینا (۱۳۹۷/۲/۸). نقش حلقه‌های کندوکاو فلسفی در مقابله با تهدیدهای فضای مجازی بر تفکر انتقادی کودکان، *نهمین همایش انجمن فلسفه‌ی تعلیم و تربیت ایران، فضای مجازی و فلسفه‌ی تعلیم و تربیت*.
- قاسم پور، عرفانه، ملکی پور، احمد و زارع صفت، صادق (۱۳۹۵). تبیین مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی معنوی با نگاهی به دیدگاه نادینگز، *پژوهش‌های کیفی در برنامه‌ریزی درسی*، دوره ۱، ش ۳: ۲۷-۵۱.
- قاندی فر، ابوذر و ملایوسفی، مجید (۱۳۹۷). روش فلسفه‌پردازی ارسطو در مجموعه مابعدالطبیعه (با نگاه به کتاب زتا)، *فلسفه و کلام اسلامی آینه‌ی معرفت*، سال هجدهم، ش ۵۶: ۵۱-۷۰.
- قدمیاری، معصومه و رشید پور، رکسانا (۱۳۹۳). بررسی جایگاه فلسفه برای کودکان در نظم عمومی جامعه، *فلسفه و کودک*، ش ۸: ۷۹-۹۲.
- قنبری، سیروس و کریمی، ایمان (۱۳۹۵). مؤلفه‌های هوش معنوی در نهج‌البلاغه، *پژوهشنامه‌ی نهج‌البلاغه*، ش ۱۳: ۹۹-۱۱۹.
- مرتضوی اصل، سید رحمان (۱۳۹۱). *بررسی الگوی لیپمن در زمینه‌ی آموزش فلسفه به کودکان و استخراج دلالت‌های آن در تربیت شناختی*، به راهنمایی معصومه صمدی، دانشگاه پیام نور تهران جنوب، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، رشته‌ی تاریخ و فلسفه‌ی آموزش و پرورش.
- مرعشی، منصور، سنجر، هادی، صفایی مقدم، مسعود و الهام پور، حسین (۱۳۹۵). بررسی رابطه‌ی ذهنیت فلسفی با هوش معنوی در میان دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید چمران اهواز، *اندیشه‌های نوین تربیتی*، دوره ۱۲، ش ۲: ۱۴۵-۱۶۴.
- مرندی، سید علیرضا و عزیزی، فریدون (۱۳۸۹). مسئله جایگاه، تعریف و دشواری‌های پایه‌ریزی مفهوم سلامت معنوی در جامعه ایرانی - اسلامی، *اخلاق پزشکی*، سال چهارم، شماره ۱۴، صص ۱۱-۲۱.

معمدلی محمدآبادی، مرضیه، عظیمی، الهام و نوروزی، رضا علی (۱۳۹۸). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی فارسی دوره‌ی ابتدایی بر اساس معیارهای تفکر فلسفی با تأکید بر نظریه‌ی لیپمن، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، دوره‌ی ۱۶، ش ۶۳: ۹۳ - ۱۰۷.

موسوی، سید حسین، طالب‌زاده نوبریان، محسن، میر لو، محمد مهدی و اسد زاده، سمیه (۱۳۹۲). نقش مؤلفه‌های هوش معنوی و توانمندسازی روان‌شناختی در ابعاد رفتار مدنی سازمانی، مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، دوره‌ی ۲، ش ۲: ۹۹ - ۱۲۳.

نجفی، حسن، وفائی، رضا و ملکی، حسن (۱۳۹۴). تبیین ابعاد و مؤلفه‌های رشد معنوی انسان و تحلیل آن در محتوای سند بنیادین آموزش و پرورش ایران، مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، سال اول، شماره‌ی ۱، پیاپی ۱، صص ۱۳۳ تا ۱۵۶.

نجفی، محمد و کشانی، مهدیه (۱۳۸۸/۸/۶). برنامه‌ی درسی معنوی برای دستیابی به تربیت دینی؛ همایش تربیت دینی در جامعه‌ی اسلامی معاصر.

نژاد، آسیه (۱۳۹۰). بررسی جایگاه هوش معنوی و مؤلفه‌های آن در میان مجریان و دریافت‌کنندگان برنامه درسی دین و زندگی سال چهارم متوسطه در سال تحصیلی ۱۳۹۱ تا ۱۳۹۰، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه کاشان.

نوروزی، رضا علی و درخشنده، نگین (۱۳۸۶). بررسی اثرات کار فلسفی با کودکان از دیدگاه دانش آموزان مدارس ابتدایی شهر اصفهان، نوآوری‌های آموزشی، دوره‌ی ۶، ش ۲۳: ۱۲۳ - ۱۴۶.

وارث، سید حامد، رستگار، عباسعلی، زراعت کار، سمیه و رفعتی آلاشتی، کبری (۱۳۸۸). رابطه ارتباط فرا فردی و رفتار شهروندی (مطالعه موردی: صداوسیما جمهوری اسلامی ایران)، مدیریت دولتی، دوره‌ی ۱، ش ۳: ۱۳۵ - ۱۵۴.

ویسی، مرضیه (۱۳۹۴). بررسی، تدوین و اعتبار سنجی شاخص‌های مریی آموزش فلسفه به کودکان، به راهنمایی محمدحسن میرزا محمدی، دانشگاه شاهد، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، رشته‌ی تاریخ و فلسفه‌ی آموزش و پرورش.

- Anonymous. (1979). Spiritual health is important, say our readers. WHO Chron. 33: 29-30.
- Amram, Joseph (2005) Intelligence Beyond IQ: the contribution of emotional and Spiritual intelligence to effective business leadership. institute of transpersonal Psychology.
- Bowman, Nicholas A. & Small, Jenny (2010). Do college students who identify with a privileged religion experience greater spiritual development exploring individual and instructional dynamics? Research in Higher Education. V51 (7). pp 595- 614.
- Buchanan, Michael T. (2010) Attending to the spiritual dimension to enhance curriculum change. Journal of Beliefs & Values. 31 (22). Pp 191 - 201.
- Cam, Philip (1993) Thinking Stories 1: Philosophical Inquiry Children. Sydney: Hare & Ironmonger.

- Chan Yoke Keng. Khatijah Binte Mohamad Ibrahim (2007). *Philosophy for Children. Proceeding of the Redesigning Pedagogy: Culture, Knowledge and Understanding conference*, Singapore.
- 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. and C. Teschers (2016), "Philosophy for Children Meets the Art of Living: A Holistic Approach to an Education for Life", *Philosophical Inquiry in Education*, vol. 23, No. 2. Pp. 114-123.
- Emmons, R. A. (2000). Is spirituality an intelligence? Motivation and the psychology of ultimate concern. *International journal for the psychology of Religion*, 10(1):3-26.
- Emmons, R.A. (1999). *The Psychology of ultimate concern: Motivation and spirituality in personality*. New York: The Guilford Press.
- Hwang, C.L. and Yoon, K. (1981). *Multiple Attribute Decision Making: Methods and Applications*. Springer, New York.
- Jordan, William (1990). *Ancient Concepts of Philosophy*, London; New York: Routledge.
- Lipman, Mathew (2005). "An Interview with Mattheo Lipman", in *thinking: journal of Philosophy for children*, Montclair state university, NEWJERSY volume 17, Number4.
- Lipman, Mathew. (2003). *"Thinking in Educations"*, New York: Cambrigde University Press.
- Lipman, M. (1993). *"Thinking, Children and Education"*, USA: Kendall, Hunt Publishing Company.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to schools*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (1980). *Philosophy in the classroom* Temple University Press.
- Lipman, M., Sharp, A.M. & Oscanyan, F. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Murriss, K. (2016). The Philosophy for Children curriculum: Resisting 'teacher proof' texts and the Formation of the Ideal Philosopher Child. *Studies in Philosophy and Education*, 35(1) pp.63-76.
- Noddings, N. (1995), *A Morally Defensible Mission for Schools in the 21st Century*, *The Phi Delta Kappan*, Vol. 67, No. , 5: 365-368.
- Sharp A. M. (2004). The Other Dimension of Caring Thinking, *Critical & Creative Thinking. The Australasian Journal of Philosophy in Education*, 12 (1). Pp. 9-15.
- Sisk, D. & Torrance, E. P. (2001). *Spiritual Intelligence: Developing higher consciousness*. Buffalo, NY: Creative Education Foundation Press.
- Stevens, B. (1996). What about Spiritual intelligence? *St. Mark's Review*, 167, 19-22.
- Tricky, S (2006). "Effects of p4c in 100 primary school" *Educational research*, spring 2006, No. 1.
- Vaughan, F. (2002). What is Spiritual intelligence? *Journal of Humanistic Psychology*, 42(2): 16-33.
- Worley, P. (2016). *Philosophy and children. The Philosophers' Magazine*, (72), 119-120.
- Zohar, D. & Marshal, I. (2000). *SQ; Connecting with our spiritual intelligence*. New York; Bloomsbury.



تحليل محتوى وثائق العُلبي بناءً على مكونات برنامج الدرسي لتعليم الفلسفة للأطفال باستخدام أسلوب مجتمع الدرسي مبتنتا على الذكاء الروحي

بونه اليوسفيان الأهري *

شهرام الرنج دوست **

محمد العظيمي ***

تسعى الدراسة الحالية إلى تبيين الأبعاد و مكونات منهج الدرسي لتعليم الفلسفة للأطفال من خلال أسلوب مجتمع البحثي مبتنتا على الذكاء الروحي وتحليله في محتوى خمس وثائق من الوثائق العُلبي بما في ذلك وثيقة التحول الأساسي للتعليم و التربية ، و المناهج الدرسي الوطنية ، و الخريطة الشاملة العلمية للوطن و القانون الاساسي و الوثيقة النهائية لرؤية العشرين سنة. منهج البحث توصيفي و يتضمن التحليل الوثائقي و ايضا تحليل المحتوى كما يحتسب اتجاهه اتجاهها عملية. كما يشتمل المجتمع التحليلي على نصوص تتعلق بأبعاد و مكونات منهج تعليم الفلسفة للأطفال من خلال أسلوب مجتمع البحثي مبتنتا على اساس الذكاء الروحي ، و كذلك نصوص الوثائق التي مع الالتفات الى ماهية الموضوع و محدودية المجتمع البحثي قد صرف وجه النظر عن اخذ العينات و المجتمع الاحصائي صار معروضا للدراسة و التحليل بأكمله. أدوات القياس ، نماذج أخذ الأسماك و كذلك قوائم مراجعة تحليل المحتوى هي من صنع الباحثين و يتم تحليل البيانات الوثائقية كيفيا باستخدام مؤشرات توصيفية في عملية شانون الانتروبيا و الإطار المفاهيمي لبرنامج الدرسي الفيك، بناءً على الأدلة و الوثائق ذات الصلة يتم تدوينها في ٤ مكونات رئيسية و ٤٩ مكونات فرعية. أظهرت نتائج تحليل محتوى شانون الانتروبيا أنه في دراسة ٥ وثائق من وثائق المنع ، لم يكن للمكونات المذكورة توزيع طبيعي و أن مكون النتائج الاجتماعية للتفكر الفلسفي مع ١٢٧٠ مصداق كان له أعلى مقادير الوفور و مكونات ماهية الفلسفة مع ٤٧ مصداقا ، اختص بأدنى الوفور صارت مغفول عنها.

الكلمات الرئيسية: الفلسفة للأطفال، المجتمع البحثي، الذكاء الروحي، وثائق العُلبي.

* طالب دكتوراه التخصصية فرع التخطيط التعليمية، قسم التخطيط الدرسي، فرع المرند، جامعة الحرة الإسلامية، المرند، إيران.

** الكاتب المسؤول: أستاذ مساعد، قسم تخطيط التعليمية، فرع المرند، جامعة الحرة الإسلامية، مراند، إيران.

*** أستاذ مساعد، قسم العلوم التربوية، جامعة الفرهنجيان، طهران، إيران.