

Evaluation of the Application of Care Thinking Components from Lippman's Point of View in the Intended Curriculum Content of the Sixth Grade of Elementary School

Hojjat Eftekhari^{1*}, Jaber Eftekhari², Effat Eftekhari³

1. *PhD in Curriculum Studies Hormozgan University and Lecturer at Farhangian University, Shahid Rajaei Campus, Iran*

2. *Phd. Student in Philosophy of Education, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran*

3. *Master's student of History and Philosophy of Education, Bahnar University, Kerman, Iran*

(Received: December 19, 2021; Accepted: September 11, 2022)

Abstract

Caring thinking is the ability to communicate between thought and emotion and encourages a person to build a reflective value system to judge things with love. Therefore, the present study was conducted with the aim of investigating the level of attention paid to the components of care thinking in the intended curriculum content of the elementary school with an emphasis on Lippman's point of view. The method of this descriptive research is content analysis, in such a way that after specifying the desired components as the criteria of analysis and determining each paragraph as the unit of analysis, according to William Rumi's method, Chi test Two and Shannon entropy were used for analysis. The statistical population of this research is the primary school textbooks and the examined sample is the sixth grade thinking and research book, which was selected purposefully. According to the engagement coefficient obtained, it can be stated that the level of attention of the sixth grade thinking and research book to the components of caring thinking is relatively favorable. . The results also show that the highest information load and importance factor are related to the components of active thinking and the lowest are related to emotional thinking. Considering the findings of the present study, it is necessary to review the content of the book of thinking and research in order to pay more attention to the components and indicators that are less considered in caring thinking.

Keywords: Caring thinking, Engagement coefficient, Lippmann, Sixth grade, Thinking and research.

* **Corresponding Author, Email:** hojjat.eftekhari18@gmail.com

ارزیابی میزان کاربست مؤلفه‌های تفکر مراقبتی از دیدگاه لیپمن در

محتوای برنامه درسی قصدشده پایه ششم دوره ابتدایی

حجت افتخاری^{۱*}، جابر افتخاری^۲، عفت افتخاری^۳

۱. دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه هرمزگان و مدرس دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید رجایی، شیراز، ایران
۲. دانشجوی دکتری فلسفه‌ی تعلیم و تربیت، گروه علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

۳. دانشجوی کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش دانشگاه باهنر، کرمان، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۹/۲۸؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۶/۲۰)

چکیده

تفکر مراقبتی توانایی برقراری ارتباط میان اندیشه و عاطفه است و انسان را به ساختن یک نظام ارزشی تأملی ترغیب می‌کند تا امور را توأم با محبت مورد داوری قرار دهد. از این رو پژوهش حاضر با هدف بررسی میزان توجه محتوای برنامه درسی قصدشده دوره ابتدایی به مؤلفه‌های تفکر مراقبتی با تأکید بر دیدگاه لیپمن انجام شد. روش این پژوهش توصیفی، تحلیل محتوا است، به این صورت که پس از مشخص کردن مؤلفه‌های مورد نظر به‌عنوان ملاک‌های تحلیل و تعیین هر پاراگراف به‌عنوان واحد تحلیل، از روش ویلیام رومی، آزمون خی‌دو و آنتروپی شانون جهت تحلیل استفاده شد. جامعه آماری این پژوهش، کتاب‌های درسی دوره ابتدایی و نمونه مورد بررسی کتاب تفکر و پژوهش پایه ششم است که به صورت هدفمند انتخاب شده است. با توجه به ضریب درگیری به دست آمده می‌توان اظهار داشت که میزان توجه کتاب تفکر و پژوهش پایه ششم به مؤلفه‌های تفکر مراقبتی در حد نسبتاً مطلوب است. همچنین، نتایج نشان داد بیشترین ضریب اهمیت مربوط به مؤلفه تفکر فعال و کمترین ضریب اهمیت مربوط به مؤلفه تفکر عاطفی است. با عنایت به یافته‌های پژوهش، بازنگری در محتوای کتاب تفکر و پژوهش پایه ششم به‌منظور توجه بیشتر به مؤلفه‌های تفکر مراقبتی و شاخص‌های کمتر مورد توجه ضرورت دارد.

واژگان کلیدی: پایه ششم، تفکر مراقبتی، تفکر و پژوهش، لیپمن.

مقدمه

در هزاره سوم برای آنکه افراد به شهروندانی مسئول و با مهارت‌های اجتماعی و اخلاقی بار بیایند، نیازمند رشد تفکر در کودکان هستیم. قدرت تفکر از مواهب ارزشمندی است که خداوند به انسان‌ها ارزانی داشته است. به عبارتی، در میان موجودات عالم هستی، انسان تنها موجود ارزشمندی است که برای تداوم حیات و رفع نیازهای مادی و معنوی خود از گوهر تفکر بهره می‌برد (فتح‌الهی و صحرایی، ۱۳۹۲). تفکر ذاتی انسان و لازمه رشد و پرورش اوست (فیشر^۱، ۱۳۹۰) و سرآغاز هرگونه تولید و ساخت‌وسازی در علوم انسانی است (میرزایی، اسلامی و آفانی، ۱۳۹۵). در این عرصه آموزش به دلیل نقش اثرگذاری که در پرورش انسان و شکوفایی استعدادهای درونی وی ایفا می‌کند، اهمیت ویژه‌ای یافته است. از آنجا که مسئولیت پرورش انسان بر عهده نظام‌های آموزشی است، انتظار می‌رود مهارت‌هایی در فراگیر ایجاد شود که وی را برای زندگی آینده آماده کند و با توسعه مهارت‌های ذهنی و پرورش انسان متفکر، وی را در زمینه پاسخ‌گویی مناسب در مقابل تغییرات روزافزون یاری رساند (معمدی محمدآبادی، عظیمی و نوروزی، ۱۳۹۸). برخی صاحب‌نظران تربیتی مانند رابینسون و انیس^۲ (۲۰۰۲) معتقدند نخستین هدف تربیت باید پرورش انسان‌های صاحب اندیشه و دارای ذهن کاوشگر باشد (گنجی، دیناروند و ابوطالبی، ۱۳۹۵).

باتوجه به سرعت بالای تغییرات در جامعه، علوم و تکنولوژی تعیین دقیق دانش ارزشمند مورد نیاز برای آینده دانش‌آموزان میسر نیست. از این رو، مدارس باید در وظایف خود تجدید نظر کرده و به جای انتقال صرف اطلاعات بخش شایان توجهی از تلاش‌های خود را به آموختن خودآموزی، تفکر مستقل و مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان اختصاص دهند (فیشر، ۱۳۹۰). بنابراین، اگر هدف یک نظام آموزشی پرورش انسان‌های اندیشمند و متفکر باشد، باید برنامه‌ای برای آموزش تفکر به کودکان طراحی و ارائه کند (فتحی‌آذر، ۱۳۹۱). از جمله برنامه‌های آموزشی که باهدف نهادینه کردن تمرکز بر همه ابعاد تفکر صحیح و ارزش‌های اخلاقی پیشنهاد شده است، برنامه فلسفه برای کودکان^۳

1. Fisher
2. Robinson & Ennis
3. Philosophy for children

است (عابدی و همکاران، ۱۳۹۶). این برنامه با روش حلقه‌های کندوکاو سعی دارد در بعد اخلاقی، اجتماعی، منطقی و عملی زندگی فرد تأثیر بگذارد (حمیدی، امام‌جمعه و نامی، ۱۳۹۹).

یکی از برنامه‌های فلسفه برای کودکان، برنامه آموزش لیپمن^۱ است که از سال ۱۹۷۰ در ایالات متحده آمریکا به منظور بررسی رابطه بین فلسفه و دوران کودکی آغاز شد (وانسلیقم و کنیدی^۲، ۲۰۱۱). این برنامه به منزله یک تجربه آموزشی جدید و نیز نقدی بر آموزش و پرورش سنتی، توجه همگان را در سراسر دنیا به خود جلب کرده است. همان‌طور که هم‌اکنون شهرت جهانی یافته و در بسیاری از کشورهای دنیا مورد استفاده قرار گرفته است (لیل و ویلیامز^۳، ۲۰۱۲). این برنامه به کودک کمک خواهد کرد تا برای پرسش‌های خود پاسخ‌های مناسبی را بیابد، با ارائه نظرهای خود و با دریافت نظرهای مخالف، قدرت ابراز وجود خود را افزایش دهد و دیدگاه مثبتی به خود پیدا کند که به ارتقای توانایی در درک و بیان ایده‌ها در ارتباط با همسالان منجر می‌شود (سیرواستاوا و جوشی^۴، ۲۰۱۴). کودک یا نوجوان باید زیبایی‌های محیط اطراف خود را ببیند و توان لذت، تحسین و بیان تمجید آن‌ها را در خود پرورش دهد. این زیبایی‌ها گاه در طبیعت گسترده شده و گاه در رفتار و افکار انسان‌ها نهفته است. کودکی که قادر به درک ارزش‌ها در جهان پیرامون خود و تحسین قلبی آن‌ها باشد، هم با بیان تأییدات ذهنی خود از این ارزش‌ها، به گسترش آن‌ها کمک می‌کند و هم با درونی‌سازی ارزش‌هایی که مورد توجه قرار داده، به رشد شخصیت خویش و معنابخشی به زندگی اقدام می‌کند (حمیدی، امام‌جمعه و نامی، ۱۳۹۹).

آموزش برای تفکر صحیح، نیازمند مراقبت از شیوه اندیشیدن است، که به آن تفکر مراقبتی^۵ می‌گویند (فانیدی، ۱۳۹۵). این تفکر به منظور رشد اخلاقی و اجتماعی در برنامه آموزش فلسفه گنجانده شده است (اسلامی، ۱۳۸۷). تفکر مراقبتی ابتدا به صورت مختصر در کتاب تفکر در آموزش لیپمن (۱۹۹۱) سپس، به شکل مفصل در ششمین کنفرانس تفکر در بوستون توسط لیپمن (۱۹۹۴)

-
1. Lipmann
 2. Vansieleghem & Kennedy
 3. Lyle & Williams
 4. Srivastava & Joshi
 5. Caring thinking

مطرح شد (پول^۱، ۲۰۰۲). تفکر مراقبتی با تعیین حدود روابط در اجتماع پژوهشی، سبب اعتمادسازی و جلب نظر دانش‌آموزان و درنهایت، مراقبت از فرایند پژوهش می‌شود که از این نظر از عوامل مؤثر در پرورش عواطف شناخته می‌شود (کم^۲، ۲۰۱۴). تفکر مراقبتی از سویی به معنای اشتیاق در تفکر، بررسی موضوع از روی دغدغه درونی و تعهد و مسئولیت‌پذیری در مسیر جست‌وجوی راه حل برای مسأله ذهنی و از سوی دیگر به معنای دغدغه نسبت به شیوه تفکر و تفکر درباره روش تفکر خود و دیگران است (لیپمن^۳، ۲۰۰۳). در واقع، تفکر مراقبتی، اندیشه‌ای است که به ارزش‌های مستتر در تمام امور توجه می‌کند و به چرایی ارزشمندی یک امر و تأثیر این ارزش‌ها در قضاوت‌ها و تصمیم‌های اخلاقی انسان‌ها اهمیت می‌دهد. اگرچه تمام مهارت‌های فکری دارای ارزش برابر هستند، اما نقش حیاتی تفکر مراقبتی در ایجاد ثبات و پایداری گفت‌وگوی دموکراتیک غیر قابل چشم‌پوشی است. نگاه متعهدانه و مسئولانه به ذات و جریان کندوکاو، ضرورتی برای ادامه‌یافتن گفت‌وگوی حقیقی است و تا زمانی که افراد برای بیان دیدگاه‌های متنوع و مخالف خود یا ابراز ایده‌ای نوآورانه، حس امنیت نداشته باشند و برای بهبود توانایی‌های فکری خود و اطرافیان متعهدانه و دلسوزانه برخورد نکنند، اساساً انگیزه‌ای برای پیشرفت شناختی و ژرف‌اندیشی در دسترس آن‌ها و دیگران نخواهد بود (رحیم‌زاده، صمدی و انصاریان، ۱۳۹۸).

برای پرورش انسان‌هایی فکور در یک جامعه آزاداندیش، تفکر انتقادی و خلاق به‌تنهایی کفایت نمی‌کنند بلکه یک بعد ارزشی نیز باید به مهارت‌های فکری نقاد و خلاق و منطقی اضافه شود که دربردارنده شفقت، حق‌شناسی و سپاس یا محبت باشد (حمیدی، امام‌جمعه و نامی، ۱۳۹۹). تفکر مراقبتی به‌زعم لیپمن (۲۰۰۳) دارای دو معناست؛ از یک‌سو این تفکر به‌عنوان تفکر مشتاقانه درباره موضوعی است که فرد راجع به آن می‌اندیشد، بدین معنا که فرد با شوق و علاقه و از روی دغدغه درونی، به آن موضوع فکر می‌کند و متعهدانه و مسئولانه حاضر است همه‌قوای فکری خود را برای جست‌وجوی راه حل آن مسأله ذهنی به کار بندد. مراقبت در این معنا عقلانیتی است که ما قلباً به آن معتقدیم. معنای دیگر تفکر مراقبتی، از منظر لیپمن دغدغه درباره منش تفکر است؛ یعنی ما علاوه

1. Pohl
2. Cam
3. Lipman

بر اینکه به صاحب ایده یا موضوعی که ذهن ما را به خود مشغول ساخته می‌اندیشیم، نحوه و روش تفکر خود را نیز ارزیابی می‌کنیم. این معنا از تفکر مراقبتی مترادف با همان مفهوم فراشناخت یا ارزیابی انتقادی تفکر است که با خودارزیابی نقادانه شروع می‌شود و به تحلیل نقادانه آثار دیگران منجر می‌شود. از نظر لیپمن (۱۹۹۴) ما باید مسیرمان را جهت جست‌وجوی سرچشمه ارزش‌های خود بشکافیم و آنگاه این سرچشمه را با تفکرمان پیوند بزنیم. در حقیقت، تفکر مراقبتی مهارت پیوندزدن میان اندیشه و عاطفه است (فیشر، ۲۰۰۵) و به دلیل یکپارچگی قلب و مغز بهره‌گیری از ظرفیت‌های عقلانیت را به حداکثر می‌رساند (هدایتی، ۱۳۹۷ ب). همچنین، هیجان‌ات و عواطف بشر عنصر اساسی در نحوه بودن ما در جهان و شکل‌دهی به ارزش‌ها و ترجیحات ما هستند (اسپارد، ۲۰۰۱). هیچ چیز جز عواطف برای تعهد به اندیشیدن با هدفی خاص امکان‌پذیر نخواهد بود. تعهد به اندیشه‌هایمان، ریشه در هیجان‌اتی دارد که آن‌ها را پی‌ریزی کرده‌اند. بدون عواطف و تمایلات، هیچ تعهدی نسبت به چیزی به‌وجود نخواهد آمد و بدون تعهد نیز هیچ دلیلی برای فکرکردن به موضوعی خاص یا فکرکردن به روشی خاص وجود نخواهد داشت. در نتیجه، تعهد و علاقه به عقلانیت است که امکان تفکر انتقادی را میسر می‌کند، و روحیه نقاد را برمی‌انگیزد؛ به همین صورت تعهد و علاقه به تخیل سبب می‌شود تا اندیشه خود را مملو از جنبه خلاق کنیم. به همین دلیل از نظر پیشگامان این برنامه تفکر مراقبتی باید جلوتر از دو همتای خود در حلقه کندوکاو دیده شود، چراکه همواره سایه این تفکر بر مهارت‌های تفکر انتقادی و خلاق دیده می‌شود و برای پرورش آن سطح و سبکی از تفکر انتقادی و خلاق که مد نظر برنامه فلسفه برای کودکان است نخست باید مؤلفه‌های تفکر مراقبتی پرورش داده شود (داوی، ۲۰۰۵؛ شارپ، ۲۰۰۷).

لیپمن تفکر مراقبتی را به تفکر ارزش‌گذار یا ستایشی، عاطفی، هنجاری، همدلانه و فعال تقسیم کرده است که در ادامه به شرح هریک از آن‌ها پرداخته می‌شود:

تفکر مبتنی بر ارزش: همان ستایش کردن، گرامی‌داشتن و باورداشتن به چیزی است که نگهداری

-
1. Spord
 2. Davey
 3. Sharp
 4. Appreciative thinking

از اموال، انصاف، راستگویی، احترام به بزرگترها و... را می‌توان به‌عنوان مصادیق آن برشمرد. با داشتن تفکر ارزش‌گذار است که انسان می‌آموزد به محیط اطراف خود شامل جمادات، نباتات و حیوانات در پایین‌ترین سطح این تفکر احترام گذاشته و سپس در سطوح بالاتر توجه‌اش از خود به دیگران و از خودخواهی به دگرخواهی سوق دهد. در سطح انتزاعی‌تر و رشدیافته‌تر محور تفکر شخص از خود و دیگری به خالق و گرداننده عالم هستی معطوف خواهد شد (کوهی‌اصفهانی و کشاورز، ۱۳۹۸). پرسش اساسی این جنبه از تفکر این است که «چه چیز برای شما ارزش دارد؟» (لیپمن، ۱۹۹۵).

تفکر عاطفی^۱: تفکر عاطفی میان منطق و احساس در جریان است. فردی که دارای تفکر عاطفی است، برای آشنایی با حقوق فردی و فرایندهای آن تلاش می‌کند. فرد دارای تفکر عاطفی با دیگران همدردی دارد، به ظلم واکنش نشان می‌دهد و با موجودات پیرامون خود با احترام رفتار می‌کند. نکته مهم درباره تفکر عاطفی این است که تفکر درباره مناسب یا نامناسب بودن احساس باید به دانش‌آموزان آموزش داده شود. در پرورش تفکر عاطفی است که انسان‌ها تکریم و آموزش را می‌آموزند و دوستی و محبت، صلح و آشتی گسترش می‌یابد (کوهی‌اصفهانی و کشاورز، ۱۳۹۸). پرسش کلیدی این مهارت فکری این است که «شما در هر موقعیت خاص چه احساسی دارید؟» (لیپمن، ۱۹۹۵).

تفکر هنجاری^۲: تفکر هنجاری یعنی تفاوت وضعیت حال با آنچه هست، یا آنچه می‌تواند باشد. به عبارتی، دانستن واقعیت موجود و در عین حال داشتن حس آرمان‌گرایی که هر چیز چگونه باید باشد، یا می‌توانست باشد، مانند رعایت نوبت، تقلب‌نکردن. تفکر هنجاری، دغدغه پرورش اخلاقی فرد در خانه و مدرسه را دارد و در طی مسیر تربیت هم برای مربی و هم برای متربی هدف را زنده نگاه داشته، باعث خودارزیابی، خودکنترلی و خودمدیریتی شخص می‌شود (کوهی‌اصفهانی و

1. Affective thinking
2. Normative thinking

کشاورز، ۱۳۹۸). پرسش کلیدی این مهارت عبارت است از «واقعیت چیست و در مقابل آن ایده‌ال کدام است؟» (لیپمن، ۱۹۹۵).

تفکر فعال^۱: تفکر فعال تلاش برای حفظ چیزهای موجود است و مراقبتی است که فرد درباره آنچه برایش مهم است انجام می‌دهد. حفظ تندرستی، انجام کارهای عام‌المنفعه و تلاش برای رسیدن به اهداف و یاری دیگران را می‌توان از نمودهای تفکر فعال برشمرد. تفکر فعال، نظم در امور و مدیریت و اجرای صحیح را آموزش می‌دهد. این نوع تفکر از مصادیق تلاش برای حفظ ارزش‌های موجود، حفظ منابع و محیط‌های مادی و معنوی در دسترس انسان‌هاست و در واقع، تلاش برای حفظ جامعه و بهبود شرایط زیست در آن به حساب می‌آید (کوهی اصفهانی و کشاورز، ۱۳۹۸). پرسش کلیدی آن عبارت است از «من چه اقداماتی می‌توانم انجام دهم؟» (لیپمن، ۱۹۹۵).

تفکر همدلانه^۲: تفکر همدلانه یعنی خود را از افق فکری و تصورات خیالی خود درآوردن و به‌جای آن احساسات، افق فکری و تصورات خیالی دیگران را تجربه‌کردن. نگران دیگران بودن، مهربانی کردن و توجه‌داشتن به دیگران نمودهایی از تفکر همدلانه است. ادراک و احساس دیدگاه‌ها و تصویرها و تصدیق‌های دیگری یا دیگران و خروج از دریچه بسته تنگ‌نظری و خودمحوری نیز از اثرات تفکر همدلانه است (کوهی اصفهانی و کشاورز، ۱۳۹۸). پرسش کلیدی این تفکر پیرامون این موضوع است که هر مسأله‌ای از منظر دیگری چه تحلیلی دارد؟ یا احساس دیگری نسبت به این موضوع چیست؟ و در دنیای پدیدارشناختی دیگری چگونه می‌توان با این موضوع مواجه شد و آن را حل کرد؟ (لیپمن، ۱۹۹۵).

تفکر مراقبتی از جمله مهارت‌های قابل توجه تفکر به‌شمار می‌آید که پژوهش‌های فراوانی درباره نقش مثبت و مؤثر آموزش تفکر مراقبتی در بهبود توانایی‌های دانش‌آموزان انجام شده است. در این زمینه، هدایتی (۱۳۹۰) در پژوهش خود نشان داده است که پرورش سه نوع تفکر از جمله تفکر مراقبتی با پرورش قدرت تمییز، داوری و استدلال‌ورزی، در همان دوران کودکی و پیش از بزرگسالی، هم‌زمان با تفکر استدلالی و منطقی کودک از طریق گفت‌وگوهای جمعی در مهار خشم و پرخاشگری

1. Active thinking
2. Empathic thinking

مهارنشده در کودکان مؤثر است. عابدی و همکاران (۱۳۹۶) نشان می‌دهد به موازات پرورش تفکر مراقبتی، توانایی‌های مربوط به قلمروهای هوش هیجانی نیز پرورش می‌یابند. هدایتی (۱۳۹۷الف) در پژوهش خود اثبات کرده که تفکر مراقبتی برخلاف مسیر تفکر انتقادی که گاهی ویژگی مخربی در روابط دوستی بین دانش‌آموزان ایجاد می‌کند، با پرورش رابطه‌ای مراقبتی، اندیشمندانه و رشددهنده، در کنار دو مهارت تفکر انتقادی و خلاقانه می‌تواند در بازتعریف مفهوم دوستی در ذهن کودکان به مثابه یک امر مراقبتی با تمام ویژگی‌های آن مؤثر باشد، چراکه تفکر مراقبتی نگاهی به کودکان می‌بخشد که پس از بیان آرای مخالف یا متفاوت دوستان با یکدیگر، نه تنها از هم نمی‌گسلد، بلکه به واسطه لذت حاصل از فهم و شناخت وجهی از موضوعات زندگی که توسط شخص مغفول بوده و خوداصلاحی پس از آن، مستحکم‌تر نیز می‌شود، البته شرط اساسی چنین ارتباطی، تعامل دوسویه، مباحثه‌های استدلالی قوی و مدیریت هیجان طی مباحثات است.

یافته‌های پژوهش کوهی اصفهانی و کشاورز (۱۳۹۸) نشان می‌دهد موارد متعددی در قرآن کریم مورد تأکید قرار گرفته که مصادیق عینی زیرگروه‌ها مبدل تفکر مراقبتی هستند. تحقق این نوع تفکر در افراد، نیازمند دستیابی آنان به شایستگی‌های تربیتی مورد نیاز از اوان کودکی، به ویژه از طریق کانون پر مهر خانواده است. در صورت وجود یک آموزش و پرورش هدفمند و برنامه‌ریزی شده، برای این نوع از تفکر و باتوجه به غنای منابع دینی و اسلامی می‌توان سازوکارهای عالمانه و هدفمندی را در راستای آموزش مؤثر و تقویت این نوع تفکر در کودکان و نوجوانان پی‌ریزی کرد. مصادیقی از احسان، تواضع، امانتداری، رعایت عدالت و قسط و صداقت، که اهتمام به آنها در فرایند تربیت متربیان می‌تواند به تقویت ابعاد مختلف تفکر مراقبتی منجر شود.

در پژوهشی دومبایسی^۱ و همکاران (۲۰۱۱)، تفکر مراقبتی به عنوان یکی از تفکرهای چهارگانه بررسی شد. این پژوهش با تأکید بر تفکر مراقبتی به عنوان مهم‌ترین عامل مؤثر در تفکر چهارگانه که ابعاد سیستماتیک رفتار را می‌سازد، نشان داد عوامل تعدیل‌کننده تفکر مراقبتی عبارت‌اند از ارزش، تأثیر، فعالیت و استاندارد. این عوامل کمک می‌کند تفکر مراقبتی قابلیت داشتن هویتی مؤثر برای ایجاد پایه‌ای همگرا برای دیگر تفکرها از جمله تفکر امیدوارانه و تفکر انتقادی است. در واقع، تفکر

مراقبتی بعد فیلسوفانه‌ای از تفکر انتقادی و بعد تصدیقی برای تفکر خلاقانه است و از طرفی، خصوصیات تفکر امیدوارانه را تقویت می‌کند.

تاپینگ و تریکی^۱ (۲۰۱۴) به بررسی تأثیر فلسفه و کودک روی کیفیت و کمیت دیالوگ‌های تعاملی ۱۸۰ دانش‌آموز ۸ تا ۱۰ ساله دبستانی در اسکاتلند پرداختند. نتایج پژوهش حاکی از بهبود استنتاج در قضاوت‌های دانش‌آموزان و کاهش عبارت‌های کلی ارتباط معلم با کل کلاس در اثر برنامه فلسفه و کودک بود. لاو^۲ (۲۰۱۶) در پژوهشی با عنوان فلسفه برای کودکان در برنامه درسی انگلیسی دوره ابتدایی بیان داشت که برنامه فلسفه برای کودکان با ایجاد جو گروهی و حلقه‌های کندوکاو می‌تواند چشم‌اندازها و ارزش‌ها را تغییر دهد و باعث توسعه اخلاقی، اجتماعی و فرهنگی کودکان شود. کسیدی^۳ و همکاران (۲۰۱۸) در پژوهشی اثربخشی پرس‌وجو (COPI^۴) به عنوان یک رویکرد جامع آموزشی را بررسی کردند که از طریق آن می‌توان از تعامل ارتباطی و فرصت‌های گفت‌وگوی مشارکتی برای کودکان با نیازهای اجتماعی، عاطفی و رفتاری در دو کلاس اصلی حمایت کرد. نتایج از مشارکت و خودتنظیمی کودکان حمایت می‌کند و این امر می‌تواند در ایجاد فعالیت‌های کلاسی برای همه کودکان مفید باشد. جین لی^۵ (۲۰۱۹) در پژوهشی با عنوان بررسی رابطه بین تفکر مراقبتی و مهارت‌های ارتباطی معلمان مرکز مراقبت از کودکان نشان داد تقویت تفکر مراقبتی معلمان یکی از راه‌های توسعه ارتباطی معلمان است.

در سال‌های اخیر برنامه آموزش تفکر به کودکان، توجه مسئولان آموزشی کشور ایران را به خود جلب کرده است. فراهم کردن شرایط و بسترهای لازم برای اجرای این برنامه در نظام آموزشی ایران، مهم‌ترین بخش برای آغاز تحول است. از جمله عناصر مهم اجرای این برنامه، کتب درسی و محتواست. کتب درسی نقش بسزایی در فرایندهای یاددهی-یادگیری نظام تعلیم و تربیت ایران ایفا می‌کنند. از این رو، بررسی وضعیت و جایگاه ابعاد و مؤلفه‌های آموزش تفکر به کودکان می‌تواند یکی از مسائل پژوهشی مهم پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت باشد. امروزه در اغلب نظام‌های

-
1. Topping & Trickey
 2. Love
 3. Cassidy
 4. Community of philosophical inquiry
 5. Jin Lee

آموزشی کتاب درسی وسیله اصلی تعلیم و تربیت است و معلم و دانش‌آموزان در فعالیت‌های یاددهی یادگیری به کتاب تکیه و وابستگی دارند. بنابراین، باید محتوای درسی قدرت و توانایی استدلال و تفکر را در دانش‌آموزان تقویت کرد و به جای انباشتن حقایق و عقایدی که پیشینیان بیان نموده‌اند، تقویت اندیشه فلسفی را در آنان مورد توجه قرار داد و بر توانایی دستیابی به دانایی و آگاهی تأکید کرد. در واقع، آموزش و پرورش باید به پرورش دانش‌آموزانی که توانایی بازشناسی عقاید و نظرات صحیح از ناصحیح را دارند، منجر شود (میرزایی، اسلامی و آفانی، ۱۳۹۵). برنامه درسی تفکر و پژوهش در پایه ششم ابتدایی با بهره‌مندی از استلزام‌های سند تحول بنیادین تدوین شد تا مهارت‌های تفکر را در دانش‌آموزان پرورش دهد، طهماسب‌زاده شیخ‌لار و نظری (۱۳۹۸) در پژوهشی نشان دادند در کتاب تفکر و پژوهش ششم به تفکر انتقادی بسیار کم‌توجه شده و به تفکر خلاق نیز تا حدودی پرداخته شده است. با بررسی ادبیات تحقیق، پژوهشی که تفکر مراقبتی در محتوای برنامه درسی قصدشده پایه ششم را بررسی کرده باشد، یافت نشد؛ بنابراین در این پژوهش میزان برخورداری محتوای برنامه درسی قصدشده پایه ششم دوره ابتدایی از مؤلفه‌های تفکر مراقبتی بررسی شد.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر به منظور بررسی محتوای برنامه درسی قصدشده پایه ششم از منظر توجه به مؤلفه‌های تفکر مراقبتی از روش مطالعه اسنادی و تکنیک تحلیل محتوا سود برده است. از این رو، به منظور بررسی محتوای مذکور از روش ویلیام رومی^۱ (۱۹۸۶) در پردازش واحدهای تحلیل و تعیین ضریب درگیری مخاطب با محتوای برنامه درسی قصدشده یادشده از لحاظ میزان توجه به مؤلفه‌های تفکر مراقبتی استفاده شده است. در این پژوهش مؤلفه‌های تفکر مراقبتی براساس دیدگاه لیپمن (۱۹۹۵) تعیین شد که شامل پنج مؤلفه (تفکر مبتنی بر ارزش، تفکر عاطفی، تفکر هنجاری، تفکر فعال و تفکر همدلانه) است. به این صورت که پس از طبقه‌بندی محتوا در واحدهای مشخص، عملیات محاسبه میزان پرداختن هر یک از واحدهای تحلیل به مؤلفه‌های تفکر مراقبتی انجام گرفت. به این صورت

1. Wiliyam Romey

که هر پاراگراف از متن درس به عنوان یک واحد تحلیل در نظر گرفته شد. سپس، هر یک از این واحدها در جدول نمونه واحد قرار گرفته و تعداد واحدهای مربوط به هر یک از مؤلفه‌های تفکر مراقبتی در مقابل آن نوشته شد. برای اجرای مرحله سوم پژوهش و پردازش داده‌ها از روش تحلیل محتوای ویلیام رومی استفاده شد.

شایان ذکر است که در این پژوهش ضریب درگیری از تقسیم مجموع فراوانی واحدهای تحلیلی که به مؤلفه‌های تفکر مراقبتی توجه داشته‌اند بر مجموع فراوانی واحدهای تحلیلی که مؤلفه‌های تفکر مراقبتی توجه نداشته‌اند، به دست آمده است. به صورتی که اگر ضریب درگیری به دست آمده ۰/۵ باشد نشانه این خواهد بود که ۲۵ درصد واحدهای تحلیل، مرتبط با مؤلفه‌های تفکر مراقبتی هستند و اگر ضریب درگیری به دست آمده ۱ باشد، حاکی از این است که ۵۰ درصد واحدهای تحلیل، مرتبط با مؤلفه‌های تفکر مراقبتی هستند. بنابراین، در صورتی که ضریب درگیری از ۰/۵ بیشتر باشد، نشان‌دهنده توجه نسبتاً مطلوب محتوای کتاب تفکر و پژوهش پایه ششم به مؤلفه‌های تفکر مراقبتی و هرچه از ۱ بیشتر باشد، نشان‌دهنده وضعیت مطلوب حکمت‌ها از نظر برخورداری از مؤلفه‌های تفکر مراقبتی است (امیرتیموری، زارع، ساریخانی و سالاری، ۱۳۹۲). همچنین، برای محاسبه درصد‌های موجود در جدول، مجموع واحدهای تحلیل (واحدهای مرتبط و غیر مرتبط) را ۱۰۰ درصد در نظر گرفته و درصد هر یک از مؤلفه‌ها با استفاده از جدول تناسب از مجموع واحدهای تحلیل (۱۰۰ درصد) محاسبه شد. در پژوهش حاضر برای بررسی تفاوت معناداری و نحوه توزیع مؤلفه‌های تفکر مراقبتی در محتوای مذکور از آزمون خی دو استفاده شد. همچنین، از روش آنتروپی شانون برای تحلیل دقیق‌تر و معتبرتر تفاوت بین مؤلفه‌ها استفاده شد.

باتوجه به هدف پژوهش، یعنی بررسی میزان توجه محتوای برنامه درسی قصدشده پایه ششم دوره ابتدایی از منظر مؤلفه‌های تفکر مراقبتی پایه ششم، کتاب تفکر و پژوهش به‌عنوان محتوایی که می‌تواند شاخص توجه به مفهوم تفکر مراقبتی در دوره ابتدایی باشد، مد نظر قرار گرفت. از این رو، جامعه آماری پژوهش حاضر محتوای برنامه درسی قصدشده پایه ششم دوره ابتدایی در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ و نمونه پژوهش کتاب تفکر و پژوهش است که با استفاده از روش نمونه‌گیری معطوف به هدف از مجموعه کتاب‌های دوره ابتدایی انتخاب شد.

به منظور تعیین پایایی به صورت تصادفی تعدادی از واحدهای تحلیل موجود در متن کتاب تفکر و پژوهش (جمعاً ۱۰۲ مورد) را انتخاب و هر یک را با توجه به ارتباطشان با مؤلفه‌های تفکر مراقبتی در ذیل مقوله مربوط قرار دادند. سپس از سه نفر از اساتید علوم تربیتی درخواست شد تا نظرات خود را در مورد تخصیص درست یا نادرست ویژگی تفکر مراقبتی به واحدهای تحلیل منتخب مشخص کنند. در نهایت، ضریب همبستگی بین مقوله‌های تشخیص داده شده توسط نمره‌گذاران ۰٫۷۵ محاسبه شد که نشان از ثبات مطلوب در تخصیص واحدهای تحلیل مرتبط با تفکر مراقبتی بود.

یافته‌های پژوهش

در این بخش، یافته‌های حاصل از تحلیل محتوای برنامه درسی قصدشده کتاب تفکر و پژوهش پایه ششم، با توجه به سؤال‌های پژوهشی ارائه می‌شوند.

پاسخ به پرسش اول پژوهش

پرسش اول پژوهش حاضر عبارت از این بود که «به چه میزان در محتوای برنامه درسی قصدشده تفکر و پژوهش پایه ششم به مؤلفه‌های تفکر مراقبتی توجه شده است؟» به منظور پاسخ‌گویی به این پرسش فراوانی و درصد فراوانی محاسبه شد.

جدول ۱. فراوانی مؤلفه‌های تفکر مراقبتی در محتوای برنامه درسی قصدشده تفکر و پژوهش پایه ششم

فراوانی واحدهای تحلیل	فراوانی واحدهای غیر مرتبط	فراوانی واحدهای مرتبط	تفکر همدلانه	تفکر فعال	تفکر هنجاری	تفکر عاطفی	تفکر مبتنی بر ارزش	پایه‌ها / مؤلفه‌ها
۲۲۰	۱۱۸	۱۰۲	۱۹	۲۷	۲۰	۱۵	۲۱	فراوانی
۱۰۰	۵۳٫۶۴	۴۶٫۳۶	۸٫۶۳	۱۲٫۲۷	۹٫۰۹	۶٫۸۱	۹٫۵۴	درصد فراوانی

از مجموع ۲۲۰ واحد تحلیل، ۱۰۲ واحد تحلیل در کتاب تفکر و پژوهش پایه ششم به مؤلفه‌های تفکر مراقبتی پرداخته‌اند. در این میان، مؤلفه تفکر مبتنی بر ارزش ۹٫۵۴ درصد فراوانی (۲۱ مورد)،

مؤلفه تفکر عاطفی ۶٫۸۱ درصد فراوانی (۱۵ مورد)، مؤلفه تفکر هنجاری ۹٫۰۹ درصد فراوانی (۲۰ مورد)، مؤلفه تفکر فعال ۱۲٫۲۷ درصد فراوانی (۲۷ مورد) و مؤلفه تفکر همدلانه ۸٫۶۳ درصد فراوانی (۱۹ مورد) را در مؤلفه‌های تفکر مراقبتی به خود اختصاص داده‌اند که بیشترین سهم مربوط به مؤلفه تفکر فعال با ۱۲٫۲۷ درصد فراوانی و کمترین سهم مربوط به مؤلفه تفکر عاطفی با ۶٫۸۱ درصد فراوانی است.

پاسخ به پرسش دوم پژوهش

پرسش دوم پژوهش حاضر عبارت از این بود که «آیا تفاوت معناداری در توزیع مؤلفه‌های تفکر مراقبتی در محتوای برنامه درسی قصدشده تفکر و پژوهش پایه ششم وجود دارد؟»

جدول ۲. نتایج آزمون خی دو برای بررسی تفاوت در توزیع مؤلفه‌های تفکر مراقبتی در محتوای برنامه درسی قصدشده

تفکر و پژوهش پایه ششم

سطح معناداری	مقدار χ^2	Df	(O-E)	درصد فراوانی	فراوانی		مؤلفه‌ها
					مورد انتظار	مشاهده شده	
معناداری: ۰٫۰۰۰	کای دو: ۱۱۷٫۸۸۱		۳۸٫۴	۹٫۵۴	۲۰٫۴	۲۱	تفکر مبتنی بر ارزش
			-۳۶٫۶	۶٫۸۱	۲۰٫۴	۱۵	تفکر عاطفی
			۱۸٫۴	۹٫۰۹	۲۰٫۴	۲۰	تفکر هنجاری
			۴۵٫۶	۱۲٫۲۷	۲۰٫۴	۲۷	تفکر فعال
			-۱۱٫۶	۸٫۶۳	۲۰٫۴	۱۹	تفکر همدلانه
			-	۴۶٫۳۶	۱۰۲	۱۰۲	مجموع

به منظور پاسخ گویی به این پرسش مجذور خی محاسبه شد. به این ترتیب که ابتدا با این فرض که توزیع مؤلفه‌های تفکر مراقبتی در کل محتوا یکسان می‌باشد، فراوانی مورد انتظار از طریق تقسیم کل مؤلفه‌های مشاهده شده در محتوا بر تعداد مؤلفه‌ها به دست آمد. براساس داده‌های موجود در جدول ۲، با توجه به اینکه مقدار sig به دست آمده از مقدار ۰٫۰۵ کمتر است، می‌توان گفت فرض صفر تایید نمی‌شود و بین مؤلفه‌های تفکر مراقبتی در سطح ۰٫۰۰۰ تفاوت معناداری وجود دارد (جدول ۲). بدین معنا که به ترتیب به مؤلفه‌های تفکر مبتنی بر ارزش و تفکر فعال بیش از حد انتظار، مؤلفه‌های تفکر مبتنی همدلانه و تفکر هنجاری نزدیک به حد انتظار و مؤلفه تفکر عاطفی

کمتر از حد انتظار توجه شده است. در ادامه، برای اطلاع دقیق‌تر از تفاوت بین مؤلفه‌های تفکر مراقبتی، ضریب اهمیت و بار اطلاعاتی مؤلفه‌های تفکر مراقبتی با روش آنتروپی شانون محاسبه شد.

جدول ۳. مقادیر باراطلاعاتی و ضریب اهمیت مؤلفه‌های تفکر مراقبتی در

محتوای برنامه درسی قصدشده تفکر و پژوهش پایه ششم

سطوح	تفکر مبتنی بر ارزش	تفکر عاطفی	تفکر هنجاری	تفکر فعال	تفکر همدلانه
فراوانی	۲۱	۱۵	۲۰	۲۷	۱۹
فراوانی به هنجارشده	۰/۱۵	۰/۱۲	۰/۱۴	۰/۱۵	۰/۱۳
مقدار بار اطلاعاتی (EJ)	۰/۸۸	۰/۴۲	۰/۸۶	۰/۹۶	۰/۸۴
ضریب اهمیت (WJ)	۰/۱۹	۰/۰۹	۰/۱۷	۰/۲۱	۰/۱۶

نتایج نشان می‌دهد بیشترین میزان بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت در همه واحد ضبط شمارش شده در کتاب تفکر و پژوهش پایه ششم به مؤلفه تفکر فعال و تفکر مبتنی بر ارزش و کمترین میزان بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت به مؤلفه تفکر عاطفی می‌باشد.

پاسخ به پرسش سوم پژوهش

سؤال سوم پژوهش حاضر عبارت از این بود که «محتوای برنامه درسی قصدشده تفکر و پژوهش پایه ششم به چه میزان مخاطب را با مؤلفه‌های تفر مراقبتی درگیر می‌کند؟»

جدول ۴. فراوانی واحدهای مرتبط و غیر مرتبط با تفکر مراقبتی در در

محتوای برنامه درسی قصدشده تفکر و پژوهش پایه ششم

پایه	فراوانی واحدهای مرتبط	فراوانی واحدهای غیر مرتبط	فراوانی واحدهای تحلیل	ضریب درگیری (ISE)
تفکر و پژوهش	۱۰۲	۱۱۸	۲۲۰	۰/۸۶

در این رابطه، تحلیل محتوای کتاب تفکر و پژوهش پایه ششم با شمارش فراوانی مؤلفه‌های مرتبط و غیر مرتبط با تفکر انجام شد و ضریب درگیری مخاطب با محتوای یادشده محاسبه شد. باتوجه به نتیجه تعیین ضریب درگیری مخاطب با کتاب‌های مذکور در جدول ۴، می‌بینیم که ضریب درگیری دانش‌آموزان با کتاب تفکر و پژوهش پایه ششم است. بنابراین، کمتر از ۵۰ درصد واحدهای تحلیل این کتاب، به مؤلفه‌های تفکر مراقبتی پرداخته‌اند و ضریب درگیری عددی کمتر از ۱ است و

می‌توان استنباط نمود که این میزان ضریب درگیری نشان‌دهنده توجه نسبتاً مطلوب داستان‌های کتاب تفکر و پژوهش ششم به مؤلفه‌های تفکر مراقبتی است.

بحث و نتیجه‌گیری

در هزاره سوم برای آنکه افراد به شهروندانی مسئول و با مهارت‌های اجتماعی و اخلاقی بار بیابند، نیازمند محتوای مطلوب برای رشد تفکر در کودکان هستیم. اگرچه تمام مهارت‌های فکری دارای ارزش برابر هستند، اما نقش حیاتی تفکر مراقبتی در ایجاد ثبات و پایداری گفت و گوی دموکراتیک غیر قابل چشم‌پوشی است. نگاه متعهدانه و مسئولانه به ذات و جریان کندوکاو، ضرورتی برای ادامه یافتن گفت‌وگوی حقیقی است، به این معنا که تا زمانی که افراد برای بیان دیدگاه‌های متنوع و مخالف خود یا ابراز ایده‌ای نوآورانه، حس امنیت نداشته باشند و برای بهبود توانایی‌های فکری خود و اطرافیانشان، متعهدانه و دلسوزانه برخورد نکنند، اساساً انگیزه‌ای برای پیشرفت شناختی و ژرف‌اندیشی در دسترس آن‌ها و دیگران نخواهد بود. از میان ابعاد سه‌گانه تفکر در نظریه لیپمن (۲۰۰۳)، تفکر مراقبتی بیشترین تأکید را بر درونی‌سازی ارزش‌ها دارد، در حالی که کمتر از بقیه مورد توجه قرار گرفته است. دغدغه مهم پژوهشگر برای پرداختن به تفکر مراقبتی، نبود اطلاعات کامل و نپرداختن به آن علی‌رغم اهمیت فزاینده و بنیادی تفکر مراقبتی در مثلث انواع تفکر است. به همین جهت تفکر مراقبتی باید در اولویت قرار گیرد که در این زمینه لیپمن با ارائه مؤلفه‌های تفکر مراقبتی راه را برای انجام پژوهش در این زمینه گشوده است. با توجه به اهمیت تفکر مراقبتی و رویکرد محتوای برنامه درسی قصدشده پایه ششم هدف از پژوهش حاضر بررسی میزان پرداختن محتوای برنامه درسی قصدشده پایه ششم به مؤلفه‌های تفکر مراقبتی و ضرایب اهمیت این مؤلفه‌ها در کتاب تفکر و پژوهش پایه ششم بود که در نهایت، نتایج زیر به دست آمد:

براساس داده‌های موجود در جدول ۱ مشاهده می‌شود که از مجموع ۲۲۰ واحد تحلیل، ۱۰۲ واحد تحلیل در محتوای برنامه درسی قصدشده تفکر و پژوهش به مؤلفه‌های تفکر مراقبتی پرداخته‌اند. در این میان، مؤلفه تفکر مبتنی بر ارزش ۹/۵۴ درصد فراوانی (۲۱ مورد)، مؤلفه تفکر عاطفی ۶/۸۱ درصد فراوانی (۱۵ مورد)، مؤلفه تفکر هنجاری ۹/۰۹ درصد فراوانی (۲۰ مورد)، مؤلفه

تفکر فعال ۱۲/۲۷ درصد فراوانی (۲۷ مورد) و مؤلفه تفکر همدلانه ۸/۶۳ درصد فراوانی (۱۹ مورد) را در مؤلفه‌های تفکر مراقبتی به خود اختصاص داده‌اند که بیشترین سهم مربوط به مؤلفه تفکر فعال با ۱۲/۲۷ درصد فراوانی و کمترین سهم مربوط به مؤلفه تفکر عاطفی با ۶/۸۱ درصد فراوانی است. براساس داده‌های موجود در جدول ۲، باتوجه به اینکه مقدار ضریب معناداری به دست آمده از مقدار ۰/۰۵ کمتر است، فرض صفر تأیید نمی‌شود و بین مؤلفه‌های تفکر مراقبتی در سطح ۰/۰۰۰ تفاوت معناداری وجود دارد. بدین معنا که به ترتیب به مؤلفه‌های تفکر مبتنی بر ارزش و تفکر فعال بیش از حد انتظار، مؤلفه‌های تفکر مبتنی همدلانه و تفکر هنجاری نزدیک به حد انتظار و مؤلفه تفکر عاطفی کمتر از حد انتظار توجه شده است. مقادیر باراطلاعاتی و ضریب اهمیت مؤلفه‌های تفکر مراقبتی در محتوای برنامه درسی قصدشده تفکر و پژوهش پایه ششم در جدول ۳ نشان داده شده است. نتایج نشان می‌دهد بیشترین میزان باراطلاعاتی و ضریب اهمیت در همه واحد ضبط شمارش شده در محتوای برنامه درسی قصدشده تفکر و پژوهش پایه ششم به مؤلفه تفکر فعال و تفکر مبتنی بر ارزش و کمترین میزان باراطلاعاتی و ضریب اهمیت به مؤلفه تفکر عاطفی است. باتوجه به نتیجه تعیین ضریب درگیری مخاطب با محتوای برنامه درسی قصدشده مذکور در جدول ۴، می‌بینیم که ضریب درگیری دانش‌آموزان با کتاب تفکر و پژوهش پایه ششم، ۰/۸۶ است. بنابراین، کمتر از ۵۰ درصد واحدهای تحلیل این کتاب، به مؤلفه‌های تفکر مراقبتی پرداخته‌اند و ضریب درگیری عددی کوچکتر از ۱ است و می‌توان استنباط کرد که این میزان ضریب درگیری نشان‌دهنده توجه نسبتاً مطلوب کتاب تفکر و پژوهش پایه ششم به مؤلفه‌های تفکر مراقبتی است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد میزان توجه محتوای برنامه درسی تفکر و پژوهش پایه ششم به تفکر مراقبتی در حالت بهینه نمی‌باشد. به بیانی دیگر، به رغم مزایای بسیاری که برنامه درسی تفکر و پژوهش ششم برای دانش‌آموزان این پایه به ارمغان می‌آورد، استقرار برنامه درسی با چنین رویکردی با عنایت به ارزش‌مداربودن نظام تعلیم و تربیت ما بر مبنای سند تحول، در نظام آموزشی جایگاه خوبی ندارد. با توجه به نتایج حاصل مبنی بر توجه نسبتاً مطلوب اما ناکافی کتاب تفکر و پژوهش پایه ششم به تفکر مراقبتی، این پژوهش نیز در راستای پژوهش‌های هدایتی (۱۳۹۰)، عابدی و همکاران (۱۳۹۶)، کوهی اصفهانی و کشاورز (۱۳۹۸)، و دومبایسی و همکاران (۲۰۱۱)؛ برنامه‌ریزان

و تصمیم‌گیرندگان نظام تعلیم و تربیت کشور را به توجه به ابعاد مختلف تفکر مراقبتی جهت رشد و بالندگی تفکر مخاطب برنامه درسی و در عین حال کمک به تقویت تفکر نقاد و خلاق و تکمیل مثلث تفکر دعوت می‌کند. واقعیت حاضر بر مبنای نتایج پژوهش این است که غفلت و بی‌توجهی به ابعاد تفکر مراقبتی، اثرات جبران‌ناپذیری بر نگرش و ارزش‌های دانش‌آموزان در ارزش‌گذاری خود و موجودات جهان اطراف را به دنبال دارد. برای پرورش این نوع از تفکر و با توجه به غنای منابع دینی و اسلامی و منابع بالادستی چون سند تحول بنیادین می‌توان سازوکارهای عالمانه و هدفمندی را در راستای آموزش مؤثر و تقویت این نوع تفکر در کودکان و نوجوانان پی‌ریزی کرد. بدیهی است که این بسترسازی نیازمند فراهم کردن مقدمات و زمینه‌های لازم از طریق نظام آموزشی و برنامه‌های درسی آن است که با پرورش و نهادینه‌سازی انواع تفکر در سنین کودکی به شکوفایی ایران اسلامی را در ابعاد مختلف دینی، فرهنگی، اقتصادی و... فراهم آورد. بنابراین، یکی از مهم‌ترین مواردی که باید در محتوای کتاب‌های درسی مدنظر برنامه‌ریزان قرار گیرد، توجه به انواع تفکر به صورت همزمان، نه تنها در درس تفکر و پژوهش بلکه در همه دروس است. با عنایت به یافته‌های پژوهش حاضر بازنگری در برنامه درسی تفکر و پژوهش که مظهر آموزش تفکر به کودکان در پایه ششم است، برای توجه بیشتر به مؤلفه‌ها و شاخص‌های کمتر توجه شده، ضرورتی انکارناپذیر است. در راستای انجام پژوهش محدودیت‌هایی چون فرایند زمان‌بر و پیچیده بودن پیاده‌سازی تحلیل محتوا، نبود تعاریف صریح و گنگ بودن برخی واژه‌ها، کمبود پژوهش در حوزه تفکر مراقبتی به ویژه در دوره ابتدایی و محدود بودن به ابزارهای پژوهشی محدود، روند، سرعت و کیفیت انجام پژوهش را تحت تأثیر قرار داد. با عنایت به دستاوردهای پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود محتوای کتب پایه‌های اول تا پنجم نیز از منظر مؤلفه‌های تفکر مراقبتی مورد تحلیل قرار گیرد تا دید جامع‌تری برای برنامه‌ریزان فراهم آورد، همچنین، با توجه به تأثیر داستان در برنامه فلسفه برای کودکان و اهمیت داستان بر تقویت قوای تفکر پیشنهاد می‌شود در سایر کتاب‌های دوره ابتدایی (مطالعات اجتماعی، ریاضی، علوم و...) نیز انتقال مفاهیم را در قالب داستان مد نظر قرار دهند. همچنین، دوره‌ها یا ضمن خدمت‌هایی جهت پرورش تفکر فلسفی برای معلمان پیشنهاد می‌شود تا مطالب را با دقت نظر بیشتر و کندوکاو فلسفی مد نظر قرار دهند.

منابع

- اسلامی، حسن (۱۳۸۷). جنسیت و اخلاق مراقبت. *مطالعات راهبردی زنان*، ۱۱ (۲)، ۲۷-۷۴.
- حمیدی، فریده، امام‌جمعه، محمدرضا، و نامی، امیر (۱۳۹۹). تأثیر آموزش فلسفه‌ورزی بر تفکر مراقبتی دانش‌آموزان ابتدایی. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۶ (۳)، ۸۸-۶۹.
- رحیم‌زاده، لعیا، صمدی، معصومه، و انصاریان، فهیمه (۱۳۹۸). تفکر مراقبتی در حلقه کاندوکاو در برنامه آموزش فلسفه و کودک. *فلسفه و کودک*، ۵ (۳)، ۶۴-۵۵.
- طهماسب‌زاده شیخ‌نار، داود (۱۳۹۸). تحلیل محتوای کتاب تفکر و پژوهش پایه ششم ابتدایی براساس فرایندهای تفکر، *مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۱۶ (۳۴)، ۱۳۰-۹۳.
- عابدی، منیره، نوروزی، رضاعلی، حیدری، محمدحسین، و مهربانی، محسن (۱۳۹۶). ارائه مدل مفهومی ارتباط فلسفه برای کودکان (با تأکید بر بعد تفکر مراقبتی) و هوش هیجانی. *نوآوری‌های آموزشی*، ۱۷ (۱)، ۱۵۰-۱۳۱.
- فتح‌الهی، علی و صحرائی، قاسم (۱۳۹۲). بازجست تفکر خلاق و انتقادی از دیدگاه مولوی. *پژوهشنامه ادبیات تعلیمی*، ۵ (۲۰)، ۱۶۰-۱۳۷.
- فیشر، ر (۱۳۹۰). *آموزش تفکر*. ترجمه غلامعلی سرمد، تهران: انتشارات بین‌المللی گاج.
- قاندی، یحیی (۱۳۹۵). *مبانی نظری فلسفه برای کودکان*. تهران: انتشارات مرآت.
- کوهی اصفهانی، هاجر، و کشاورز، سوسن (۱۳۹۸). تفکر مراقبتی از منظر آیات قرآنی. *علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، ۷ (۱۲)، ۱۹۲-۱۶۹.
- گنجی، کامران، دیناروند، حسن، و ابوطالبی، حمید (۱۳۹۱). اثربخشی آموزش مهارت‌های پرسشگری و توضیح به معلمان بر خلاقیت دانش‌آموزان متوسطه. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۲ (۳)، ۱۶۷-۱۳۷.
- معمدی محمدآبادی، مرضیه، عظیمی، الهام، و نوروزی، رضاعلی (۱۳۹۸). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی فارسی خوانداری دوره ابتدایی براساس معیارهای تفکر فلسفی با تأکید بر نظریه لیپمن. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۶ (۶۳)، ۱۰۷-۹۳.
- میرزایی میرآبادی، خسرو، اسلامی، ادریس، و آفانی، کمال (۱۳۹۵). تحلیل محتوای کتب درسی تفکر و پژوهش پایه ششم و تفکر و سبک زندگی پایه‌های هفتم و هشتم متوسطه اول از منظر برنامه آموزش تفکر به کودکان. *تفکر و کودک*، ۷ (۲)، ۷۸-۴۷.

هدایتی، مهنوش (۱۳۹۰). فلسفه برای کودکان و کنترل پرخاشگری. تفکر و کودک، ۲(۱)، ۱۳۴-۱۰۹.

هدایتی، مهنوش (۱۳۹۷الف). بازتعریف دوستی و در حلقه‌های کندوکاو فلسفی. پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت، ۸(۱)، ۲۱-۴۲.

هدایتی، مهنوش (۱۳۹۷ب). ساخت و هنجاریابی پرسشنامه تفکر مراقبتی بر مبنای رویکرد تربیتی فلسفه برای کودکان. علوم تربیتی، ۶(۲)، ۱۷۸-۱۵۳.

- Cam, P. (2014). Commentary on Ann Margaret Sharp's 'The other dimension of caring thinking'. *Philosophy in Schools*, 1(1), 15-21.
- Cassidy, C., Marwik, H., Deeney, L., & Mclean, G. (2018). Philosophy with children, self-regulation and engaged participation for children with emotional behavioral and social communication needs. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 1 (23), 1-38.
- Davey, S. C. (2005). Creative, critical and caring engagements: philosophy through inquiry, creative engagements conference, thinking with children conference, Oxford.
- Dombayci, M. A., Demir, M., Tarhan, S., & Bacanli, H. (2011) Quadruple thinking: Caring thinking. *Procedia Social and Behavioral Science*, 12, 552-561.
- Fisher, R. (2005). *Teaching Children to Think (2nd ed.)*. Cheltenham, UK: Nelson Thornes.
- Jin Lee, Y. (2019). A Study on the relationship between childcare center teachers' caring thinking and communication skills. *Childcare & Education*, 15 (6), 207-226.
- Lipman, M. (1995). *Caring as Thinking. Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 15 (1), 1-13.
- Lipmann, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge: University Press.
- Love, R. (2016). The case for philosophy for children in the English primary curriculum. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 36 (1), 8- 25.
- Lyle, S., & Williams, J. (2012). Dialogic practice in primary schools: How primary head teachers plan to embed philosophy for children in to the whole school. *Educational Studies*, 38 (1), 1-12.
- Pohl, M. (2002). Infusing thinking into the middle years: English, performing & visual arts & LOTE: A Resource book for teachers. *Cheltenham, Vic.: Hawker Brownlow Education*.
- Sharp, A. (2007). Education of the emotions in the classroom community of inquiry. *Gifted Education International*, 22 (2), 1-11
- Spord, T. (2001). *Philosophical discussion in moral education: The community of ethical inquiry*. New York: Routledge.
- Srivastava, R., & Joshi, S. (2014). Relationship between self-concept and self-esteem in adolescents. *International Journal of Advanced Research*, 2 (2), 36-43.
- Topping, K., & Trickey, S. (2014). The role of dialog in philosophy for children. *Educational Research*, 63, 69-78.
- Vansieleghe, N., & Kennedy, D. (2011). What is philosophy for children, what is philosophy with children after Matthew Lipman. *Philosophy of Education*, 45 (2), 171-182.