

Notional Specification of Caring Thinking in Philosophy for Children Program to Design a Notional Framework and to Assess Challenges of Caring Thinking in Practice

Laya Rahimzadeh¹, Masoumeh Samadi^{2*}, Fahimeh Ansarian³

1. *Ph.D. Student in Philosophy of Education, Educational Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran*

2. *Associate Professor, Department of Educational Sciences, Organization for Educational Research and Planning, Tehran, Iran*

3. *Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Islamic Azad University, Tehran Center Branch, Tehran, Iran*

(Received: May 13, 2019; Accepted: March 3, 2020)

Abstract

Present Study aims at devising a conceptual contemplation thinking framework in philosophy for children. Its methodology is an analytical- description with qualitative approach. Research population consists of all the primary and secondary resources of children's philosophy and related to research variables selected and studied objectively. Simultaneous to indexing process, relevant information was collected and data analysis was conducted regularly and constantly so that all data were classified and described. Findings indicate that in addition to relating element between critical and creative thinking, one can explain the clarification of a contemplation thinking by practical manifestation of them. Contemplation thinking aspects include rationality, responsibility, rational adaptability, and creativity, ethical imagination, institutionalizing ethical virtues, positioning, and contemplation in ethical concepts. The principles of contemplation thinking include believing and following value principles (absolute and nominal). Contemplation thinking aspects include appreciation, affective, active, and normative and empathy. Training philosophy for children would make the child familiar with acquiring courage, altruism and functionality and resulted oriented ethics and makes his/her thought close to social language. Hence, parents, parents as well as pedagogy coaches and policymakers are recommended to train contemplation thinking.

Keywords: Child, Contemplation thinking, Education, Philosophy program for child.

* Corresponding Author, Email: fsamadi30@yahoo.com

تبیین مفهومی تفکر مراقبتی در حوزه فلسفه برای کودکان به منظور طراحی چارچوب مفهومی و ارائه چالش‌های فراروی آن

لعیا رحیم‌زاده^۱، معصومه صمدی^{۲*}، فهیمه انصاریان^۳

۱. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

۲. دانشیار، گروه علوم تربیتی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، تهران ایران

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

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۲/۲۳؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۲/۱۳)

چکیده

هدف از مطالعه حاضر، طراحی چارچوب مفهومی تفکر مراقبتی در برنامه فلسفه برای کودکان است. روش پژوهش حاضر توصیفی-تحلیلی با رویکرد کیفی بوده است. جامعه پژوهش همه منابع دست اول و دوم فلسفه کودکان و مرتبط با متغیرهای پژوهش بود که به روش هدفمند انتخاب و مورد مطالعه قرار گرفت. همزمان با فرایند فیش‌برداری، اطلاعات جمع‌آوری شد و تحلیل داده‌ها به صورت منظم و مستمر انجام گرفت. بدین معنا که داده‌ها دسته‌بندی و تفسیر شد. یافته‌ها نشان داد تبیین چارچوب تفکر مراقبتی را می‌توان علاوه بر عنصر ارتباط‌دهنده بین تفکر انتقادی و خلاق، براساس نمود عملی این دو نوع تفکر توضیح داد. براساس نتایج، حوزه آموزش فلسفه برای کودکان، بستر مناسب ایجاد و رشد تفکر مراقبتی است. ابعاد تفکر مراقبتی عبارت‌اند از عقلانیت، مسئولیت‌پذیری، سازگاری منطقی، خلاقیت، تخیل اخلاقی، ملکه‌شدن فضائل اخلاقی، موقعیت‌نگری و غور در مفاهیم اخلاقی. اصول تفکر مراقبتی شامل اعتقاد و اطاعت از اصول ارزشی (مطلق و اعتباری) است. جنبه‌های تفکر مراقبتی شامل قدردانی، عاطفی، فعال، هنجاری و همدلی است. آموزش فلسفه برای کودکان، کودک را - با کسب شهامت و نوع‌دوستی - با اخلاق وظیفه‌گرا و نتیجه‌گرا آشنا کرده و تفکر او را به زبان اجتماعی نزدیک می‌کند. از این رو، ضرورت آموزش تفکر مراقبتی به والدین، مربیان و سیاست‌گذاران آموزش و پرورش توصیه می‌شود.

واژگان کلیدی: برنامه فلسفه برای کودک، تربیت، تفکر مراقبتی، کودک.

مقدمه

در همه جوامع، تأکید و پرداختن به ارزش‌های منسجم متناسب با فرهنگ، سبب توسعه و پیشرفت در آن جامعه می‌شود. پس طبیعی است که سیاستگذاران آموزشی در پی طراحی برنامه‌های آموزشی رسمی براساس این ارزش‌ها باشند، زیرا هیچ نظام دیگری تا این اندازه به ارزش‌های جامعه، گره نخورده است (هدایتی و همکاران، ۱۳۹۵، ص ۸۰). امروزه اهمیت طراحی نظام آموزشی مبتنی بر اخلاق، بیشتر از پیش مورد توجه قرار گرفته است، زیرا با وجود محیط پیچیده و خارج از کنترل مجازی، عوامل اثرگذار فراوانی در پرورش کودکان حتی به شکل ناخودآگاه، نقش دارند (کریمی، ۱۳۹۴، ص ۶۴). از جمله برنامه‌های آموزشی که با هدف نهادینه کردن ارزش‌های اخلاقی و تمرکز بر همه ابعاد تفکر صحیح، پیشنهاد شده است، می‌توان به برنامه فلسفه برای کودکان اشاره کرد (عابدی و همکاران، ۱۳۹۷، ص ۱۳۳).

منشأ این تفکر را می‌توان در اواخر قرن بیستم، شناسایی کرد؛ هنگامی که بر توانایی تفکر کودکان صحنه گذاشته شد و بر این اساس، هدف اصلی تعلیم و تربیت، کمک به تفکر کودکان شناخته شد (رحیمی و همکاران، ۱۳۹۵). فلسفه برای کودکان، توانایی فراهم کردن محیطی را دارد که در آن، کودکان به جای حفظ صرف مطالب درسی، با سنجش این موضوعات بتوانند درباره آن‌ها قضاوت و تفکر عمیق داشته و دقت کردن را درباره مسائل اطرافشان بیاموزند (محمدی و برخوردار، ۱۳۹۵). در این برنامه، سه تفکر انتقادی، خلاق و مراقبتی به عنوان روش‌های پرورش مهارت‌های سطح بالا معرفی شده و به دانش‌آموزان کمک می‌شود ارتباط میان مفاهیم را پیدا کنند (ابوالحسنی، عضدانلو و شاه‌حسینی، ۱۳۹۷). این برنامه، به علت هم‌خوانی با آموزه‌های دینی و فرهنگی به سرعت در ایران مورد استقبال قرار گرفت؛ زیرا دین مبین اسلام همواره برای تفکر، جایگاه والایی را تعریف کرده است (ناجی، ۱۳۸۸). تفکر مراقبتی برای رشد اخلاقی-اجتماعی در این برنامه، مطرح می‌شود. برای ترجمه مفهوم مراقبت از واژه انگلیسی، معادل‌های فارسی فراوانی با امتیازهای و محدودیت‌های خاص خود یافت می‌شود که عبارت‌اند از دل‌نگرانی، دل‌مشغولی، دقت، مراقبت، پایش، تیمار، تیمارخواری و تیمارداشت (اسلامی، ۱۳۸۷).

هدف نهایی برنامه فلسفه برای کودکان، تقویت مهارت‌های اندیشه سطح عالی به ویژه تفکر نقاد، خلاق و مراقبتی برای بهبود رشد شخصی و ارتباطات میان‌فردی مطرح شده است. چنین رشدی در فضای روش فلسفه‌ورزی همراه با امنیت و کمک‌گرفتن از پرسشگری، گفت‌وگو و ایده‌پردازی جمعی با استدلال صورت می‌گیرد (هدایتی و ماهزاده، ۱۳۹۴). تفکر مراقبتی در واقع، با تعیین حدود روابط در اجتماع پژوهشی، سبب اعتمادسازی و جلب نظر دانش‌آموزان و در نهایت، مراقبت از فرایند پژوهش می‌شود که از این نظر، از عوامل مؤثر در پرورش عواطف شناخته می‌شود (کم^۱، ۲۰۱۴). از میان ابعاد سه‌گانه تفکر در نظریه لیپمن^۲ (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. در نظریه لیپمن تفکر خلاق، نقاد و مراقبتی است و نمود تفکر مراقبتی در جامعه است. به نظر می‌رسد پرداختن به تفکر مراقبتی سبب تسهیل تفکر نقاد و خلاقانه است. با توجه به کم‌رنگ‌بودن بحث تفکر مراقبتی، در متون نظری پژوهش برنامه فلسفه برای کودکان و لزوم احیای ارزش‌های تفکر و گفت‌وگو در جهان امروز و از طرفی، نیاز به طراحی برنامه آموزشی برای آموزش مهارت‌های اخلاقی تفکر و گفت‌وگو بر اساس چارچوب مفهومی این نوع از تفکر، پژوهش حاضر به چستی تفکر مراقبتی و جایگاه آن در میان دیگر انواع تفکر شامل تفکر انتقادی، خلاق و پیوند آن با برنامه فلسفه برای کودکان به عنوان مسئله اصلی در نظر گرفته و در تلاش است چارچوب مفهومی تفکر مراقبتی را طراحی کند و به پرسش‌های زیر پاسخ دهد: مبانی، ابعاد، اصول تفکر مراقبتی و روش ایجاد آن چیست؟ در مسیر عملی کردن تفکر مراقبتی چه چالش‌هایی وجود دارد؟

توجه به پرورش نظام ارزشی از دیرباز در اندیشه برنامه‌ریزان تربیتی بوده است، تا آنجا که در سلسله‌مراتب شناختی پال بلوم^۳ (۱۹۶۳) ارزش‌گذاری جزء اهداف طراز بالای شناخت و تفکر

1. Cam
2. Lipmann
3. Paul Bloom

محسوب می‌شود. اگر تفکر سطح بالا شامل ارزش‌ها نباشد، تبدیل به رویکردی می‌شود که موضوع آن بی‌اعتنایی، بی‌اهمیتی و بی‌توجهی است و این بدان معناست که حتی خود پژوهش و کندوکاو نیز مورد بی‌اعتنایی قرار می‌گیرد. پرورش تفکر مراقبتی و به ویژه تفکر ارزشی فرد را با شناسایی و آزمون نظام ارزش‌ها قوی می‌کند (هدایتی و همکاران، ۱۳۹۵).

تفکر مراقبتی در اندیشه ارسطو و به دنبال او روسو، کانت، اسپینوزا و دیویی ریشه دارد. ارسطو با مورد تأکید قراردادن اخلاق در حرکت در مسیر رشد و جزئی از اهداف حکمت عملی و با تأکید بر عملکرد ابزارگونه اصول اخلاقی که از منحرف شدن قوای عقلی در مسیر تصمیم‌گیری می‌شود، بر نوعی مراقبت اخلاقی تأکید می‌کنند که می‌تواند جزئی از پایه و اساس فلسفی مبحث تفکر مراقبتی قرار گیرد (ارسطو، ۱۳۷۸، ص ۴۹-۴۸). در ادامه، روسو با تأیید ایجاد خودانگیخته نظام ارزشی کودک تأییدی بر مراحل نظام تفکر مراقبتی برای کودکان شد (هدایتی، ۱۳۹۶ الف، ص ۲۶)، زیرا هر دو این نظریه‌ها بر ایجاد شرایطی برای کاوش اخلاقی کودکان تأکید می‌کنند. از طرفی، کانت با تأکید فراوان بر پرورش فضیلت‌های اخلاقی، اخلاق را برای در مسیر صحیح حرکت کردن، بسیار ضروری می‌داند و از این نظر جزء حامیان توجه تفکر مراقبتی در آموزش اخلاق به کودکان محسوب می‌شود (مقرب، ۱۳۹۴، ص ۳۹-۳۸). همچنین، اسپینوزا با همراه دانستن قدرت در کنار فضائل اخلاقی، بحثی جدید و اطمینان‌بخش درباره اهمیت فضیلت را مطرح می‌کند؛ در واقع، با تکیه بر این مفهوم که قدرت برای انسان، خواسته‌ای ذاتی محسوب می‌شود، فضیلت برای او نوعی ضرورت اولیه مطرح می‌شود که این امر، تقریر تازه و مؤثرتری را در آموزش مراقبت اخلاقی به کودکان مطرح کرده و به نوعی سرمشقی برای آموزش تفکر مراقبتی به کودکان محسوب می‌شود (طاهری، ۱۳۸۵، ص ۹۶). در نهایت، دیویی با اعتقاد به روش عقلانی در کنار معرفت‌های گذشته، اعتقاد دارد تفکر در کنار اخلاق، مسئولیت اخذ تصمیم را در نتیجه‌گیری خواهد داشت (شریعت‌مداری، ۱۳۸۵، ص ۲۰۲).

در نهایت، می‌توان شواهد علمی فراوانی را در تأیید آموزش اخلاق مراقبت در سنین پیش از

مدرسه دانست. از جمله نظریه کلاک ال هال^۱ (۱۹۲۵) با تأکید بر ایجاد توانایی درک منظور اطرافیان در مرحله چهارم رشد روان‌شناختی، نشان می‌دهد فرایند آموزش ارتباط صحیح می‌تواند در سطوح ابتدایی در همین سنین آغاز شود که با شروع آموزش تفکر در برنامه فلسفه برای کودکان قبل از سنین مدرسه همخوانی دارد. از طرفی، در مرحله ششم به دلیل تأکید نظریه هال و گزل^۲ (۱۹۴۵) بر ریش توانایی‌های همکاری و درک حقوق دیگران در ارتباط با اطرافیان، می‌توان نشان داد توانایی لازم برای آموزش عمیق تفکر مراقبتی وجود دارد (هدایتی، ۱۳۹۶ ب، ص ۳۲). از طرفی، به نظر می‌رسد به دلیل تکامل مهارت‌های هوش هیجانی مورد نیاز و آگاهی از اصول اخلاقی در کودکان در سنین پیش دبستانی مهارت تفکر مراقبتی می‌تواند به عنوان برنامه آموزشی در مرحله سوم نظریه اریکسون، مد نظر قرار گیرد (هدایتی، ۱۳۹۶ ب، ص ۳۵). همچنین، فرایند اجتماعی شدن - کسب پیچیدگی‌های رفتاری مورد قبول و رایج جامعه - در نظریه بندورا^۳، نشان می‌دهد با توجه به پیچیدگی جوامع مدرن، با خودکارآمدی جمعی کودکان، قابلیت ساخت جامعه‌ای سالم با افرادی موفق محتمل خواهد بود که با تأکید بر اصول اخلاقی درونی‌سازی شده، می‌تواند اهمیت مفهوم مراقبت در نظریه بندورا و توانایی انطباق نظریه او با آموزش تفکر مراقبتی را نشان دهد (هدایتی، ۱۳۹۶ ب، ص ۴۹-۴۷). در نظریه ویگوتسکی^۴ می‌توان لزوم آموزش مهارت‌های تفکر توسط مربی تسهیل‌کننده را مشاهده کرد (هدایتی و زراعت، ۱۳۹۶، ص ۱۲۹). در واقع، این نظریه تأییدی بر نیاز به پرورش مهارت‌های تفکر توسط آموزش‌های بیرونی برای بهبود کارکردهای عالی ذهنی در کودکان مانند استدلال، نگاه نقادانه، خلاقیت و الزام به اصول مراقبتی است که می‌توان از برنامه‌های مؤثر در پرورش این مهارت‌ها، برنامه فلسفه و کودک را نام برد. نظریه پیازه نیز وجود توانایی‌های لازم برای درک مفهوم تفکر مراقبتی در سنین دبستان را تأیید کرده و مهارت‌های پیش‌نیاز این برنامه را در روند شناختی نظریه خود نشان می‌دهد.

-
1. Clark L. Hull
 2. Hull & Gesell
 3. Albert Bandura
 4. Vygotsky

در زمینه مبانی دینی، می‌توان با توجه به نظریه فضیلت فارابی، مشاهده کرد که آموزش اخلاقی در تفکر مراقبتی، به یک معنا با جنبه عملی حکمت در اندیشه فارابی پیوند دارد. همچنین، ابن سینا با دانستن اخلاق به عنوان بخشی از نفس انسان، تأکید همه‌جانبه بر اخلاق دارد (ذبیحی و ایرج‌نیا، ۱۳۸۸).

علی‌رغم تأکید بر همه ابعاد تفکر در برنامه فلسفه برای کودکان، پژوهش‌ها درباره ماهیت تفکر مراقبتی ناکافی است. با این حال، پژوهش‌های متعددی درباره برنامه فلسفه برای کودکان در ایران و جهان با روش‌های متفاوتی از جمله آزمایشی، نظری و تحلیلی انجام گرفته است که تا حدی تأکید بر بعد تفکر نقاد در آن‌ها مشاهده می‌شود. هدایتی (۱۳۹۶ الف)، در پژوهشی بیان کرد تفکر انتقادی، بیش از آنکه به معنای جست‌وجوی ایرادها باشد، در پی نگاه به موضوع از زاویه متفاوت است. همچنین، او ظهور تفکر مراقبتی را حتی پیش از ظهور تفکر انتقادی می‌داند. خاستگاه نظری این تفکر، نظریه‌های نادینگز^۱ (۱۹۸۴) و گیلیگان^۲ (۱۹۸۲) بوده است. آن سبکی از مراقبت که مد نظر نادینگز است، نگرشی رشدی به مفهوم مراقبت است که با نگرش‌های عاطفی و هیجانی متفاوت است. منظور از مراقبت در تفکر مراقبتی، اهمیت دادن به ایده‌های متفکرانه محقق است و نه صرفاً یک ارتباط دوستانه یا حالتی هیجانی. اگرچه احساس و هیجان‌ها در این تفکر، جایگاهی ویژه دارند، اما باید بین «دغدغه چیزی را داشتن» و «به فکر کسی بودن» تفاوت قائل شد و تفکر مراقبتی را بیشتر معطوف به «با یکدیگر دغدغه حقیقت‌یابی را داشتن» دانست. تفکر همراه با مراقبت، نوعی تفکر پیوندی می‌توان نامید که بین گفتمان‌های انتقادی ارتباط ایجاد می‌کند و از طرفی، ارتباطی ذاتی بین ابعاد مختلف تفکر برقرار می‌کند. بدون وجود تفکر مراقبتی، با عدم ارتباط بین افکار طرف‌های گفت‌وگو، گفت و شنود به جدل تبدیل خواهد شد. با استفاده از «مراقبت» در لوای تفکر به نوعی مهارت شناختی - عاطفی دست یافته می‌شود که در آن عقلانیت نه تنها به واسطه هیجان‌ها و احساس مکرر نمی‌شود، بلکه در آن هیچ منطقی فارغ از احساس و

1. Nel Noddings
2. Carol Gilligan

ارزش‌ها شکل نمی‌گیرد و تفکر انتقادی نمی‌تواند صرفاً مبتنی بر منطق خشک و شکننده شکل گیرد، بلکه باید مؤلفه‌های عاطفی و ارزشی را در فرایند نقد و ارزیابی نقادانه لحاظ کند.

انواع تفکر

تفکر چهار وجه اساسی دارد که لیپمن (۲۰۰۳) فقط به سه وجه آن اشاره کرده است، ۱. تفکر انتقادی، ۲. تفکر مراقبتی، ۳. تفکر خلاق و ۴. تفکر امیدبخش. در یک تقسیم‌بندی دیگر، دو گونه تفکر شامل تفکر واگرا و تفکر همگرا وجود دارد که در جدول ۱ بیان داده شده است.

جدول ۱. انواع تفکر از دیدگاه دومبایسی و همکاران (۲۰۱۱)

تفکر همگرا	تفکر واگرا
انتقادی-شناختی	خلاق-شناختی
مراقبتی	امیدورانه

منبع: دومبایسی و همکاران، ۲۰۱۱

ابعاد شناختی و عاطفی را هم می‌توان به این دو نوع تفکر (واگرا و همگرا) اضافه کرد. تفکر انتقادی و مراقبتی، از جمله زیرمجموعه‌های همگرا است، در زمینه همگرابودن تفکر انتقادی می‌توان گفت، علاوه بر کاربردی بودن، تفکر انتقادی، باید چهار خصیصه عمده داشته باشد: ۱. زمینه‌ساز قضاوت؛ ۲. مبتنی بر معیارها؛ ۳. خوداصلاح‌گر؛ ۴. حساس به زمینه (لیپمن، شارپ و اسکانیان^۱، ۱۳۹۰، ص ۲۸۰)؛ که با رعایت آن‌ها، در مقابل تفکر خلاق که واگرا است، به واسطه رعایت چارچوب‌های یادشده نمودی از تفکر همگرا دارد. ولی تفکر انتقادی بعد شناختی و تفکر مراقبتی بعد عاطفی دارد. تفکر خلاق و تفکر امیدبخش از جمله تفکرهای واگرا به شمار می‌روند، حال آنکه تفکر خلاق شناختی و تفکر امیدبخش بعد عاطفی دارد (دومبایسی و همکاران، ۲۰۱۱).

تفکر انتقادی را می‌توان ترکیبی از دانش، نگرش و عملکرد هر فرد دانست. پنج مهارت سبب

1. Sharp & Oskanian

ایجاد تفکر انتقادی می‌شود؛ استنباط، شناسایی مفروضات، استنتاج، تفسیر و ارزشیابی استدلال‌های منطقی. این تفکر را می‌توان تحلیل و تطابق اطلاعات قدیمی با اطلاعات جدید، بررسی پیامد و نتیجه همراهی استدلال قیاسی و استقرایی در طول فرایند حل مسئله دانست که این نوع تفکر از لحاظ فرهنگی و دینی از دیرباز مورد تأکید بوده است (بارمحمدی، فرهادی و یعقوبی، ۱۳۹۵).

تفکر خلاق نیز یکی دیگر از ثمرات برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان است. از ویژگی‌های مهم ذهن خلاق، توانمندی استفاده از انواع تفکر برای ایجاد چشم‌اندازهای نو و آفرینش تازگی است. روش‌های پرورش تفکر خلاق عبارت است از نمایش فیلم (روشی اثرگذار و سطحی) و خواندن داستان در کلاس درس و تشویق کودکان به خواندن و بحث در طول خواندن (مؤثرترین روش). عنصر اثربخشی برنامه فلسفه برای کودکان، اقبال به منابع بومی مانند قرآن - که روش داستان‌پردازی، فراوان در آن به کار رفته است - و ادبیات و اشعار فارسی است (مقرب، ۱۳۹۴، ص ۵۵).

تفکر مراقبتی، در نسبت با دیگر انواع تفکر باید لحاظ شود و به صورت تک و جدا قابل ملاحظه نیست. تفکر متضمن گفت‌وگوست و گفت‌وگو فعالیتی متضمن «من» و «جز من» وجود دارد. زبان، ذاتی اجتماعی دارد. زبان علم زبانی اجتماعی است، در زمینه انسان، جهان و خدا. با این توصیف، تفکر مراقبتی نیز گونه‌ای عمل‌ورزی در حوزه فلسفه است. تفکر مراقبتی می‌تواند از دو جنبه مورد ملاحظه قرار گیرد: فرد مراقبت‌کننده و هدف مراقبت (لیپمن، ۲۰۰۳، ص ۱۴۱۳).

تفکر مراقبتی برای نخستین بار به شکل مختصر در کتاب *تفکر در آموزش لیپمن* (۱۹۹۱)، سپس، به شکل مفصل، توسط لیپمن (۱۹۹۴) در ششمین کنفرانس تفکر در بوستون مطرح شد (پول^۱، ۲۰۰۲). تفکر مراقبتی با عبور از باور به ارزش‌های القاشده توسط جامعه، با نوعی تعهد، معنایی از ایمان و وفاداری به ارزش‌ها می‌بخشد (اسپرود^۲، ۲۰۰۱). تفکر مراقبتی از سویی به معنای اشتیاق در تفکر، بررسی موضوع از روی دغدغه درونی و تعهد و مسئولیت‌پذیری در مسیر

1. Pohl
2. Sprod

جست‌وجوی راه حل برای مسئله ذهنی و از سوی دیگر، به معنای دغدغه نسبت به شیوه تفکر فرد - به معنای تفکر درباره نحوه و روش تفکر خود و دیگران - است (لیپمن، ۲۰۰۳).

عابدی و همکاران (۱۳۹۶) نشان می‌دهد تفکر مراقبتی، به عنوان بخشی جدایی‌ناپذیر از برنامه فلسفه برای کودکان، واجد ابعاد شناختی، عاطفی و عملی است. بذل توجه و ارزش‌گذاری، همدلی، تجارب اخلاقی و اجتماعی و تسهیل‌گری که با توانایی مربوط به قلمروهای چهارده‌گانه هوش هیجانی هم‌سو هستند؛ به موازات پرورش تفکر مراقبتی، توانایی‌های مربوط به قلمروهای هوش هیجانی نیز پرورش می‌یابند. در نتیجه، در بهره‌گیری از برنامه فلسفه و کودک، از اکتفای صرف به هدف پرورش تفکر پرهیز شود و در موقعیت‌هایی که پرورش ابعاد هوش هیجانی مد نظر است، این برنامه نیز مورد عنایت قرار گیرد.

در پژوهش رحیمی و همکاران (۱۳۹۵)، تفکر مراقبتی به عنوان یکی از اصول فلسفه و کودک معرفی می‌شود که دانش‌آموزان را در قالب مراحل زیرهدایت می‌کند: ۱. «توجه به دیگران» بر اساس احترام و علاقه؛ ۲. «توجه به باورهای شخصی» که به معنی ارزش‌نهادن به اعتقادات و ارزش‌های شخصی است؛ ۳. «توجه به کاوشگری» که باید کاملاً براساس عدالت اجرا شود. پژوهش محمدی و برخورداری (۱۳۹۵)، تفکر مراقبتی را به عنوان احترام‌گذاشتن، گوش‌دادن به دیگران و ارزیابی ایده‌های دیگران معرفی کرده و اهمیت تفکر مراقبتی در مسئولیت‌پذیری را نشان می‌دهد.

پژوهش ابوالحسنی و همکاران (۱۳۹۵)، اذعان می‌دارند تا زمانی که روح کندوکاو و پژوهش تأمین نشود، زمینه لازم برای وقوع تفکر حقیقی، فراهم نمی‌شود و این نشان می‌دهد روح پژوهش با تفکر مراقبتی شکل می‌گیرد. این نوع تفکر به این علت با عنوان مراقبت نامیده شده است، که به شکلی از فرایند اندیشیدن، مراقبت می‌کند و در سه بعد کندوکاو، دیگران و موضوعات حلقه کندوکاو، شناخته می‌شوند. پژوهش اسمعیلی کارتجی (۱۳۹۳) نشان می‌دهد تفکر مراقبتی، رویکردی فلسفی به اخلاق از زاویه «کاوشگری اخلاقی» در نظریه لیپمن است. برنامه فلسفه و کودک، تنها برنامه‌ای است که از طریق مباحثه فلسفی، متضمن رشد اخلاقی کودکان می‌شود که

این مهم با در تماس قرار دادن کودک در کاوشگری اخلاقی که خود مستلزم دو نوع تفکر انتقادی و خلاقانه می‌باشد، امکان‌پذیر است. در پژوهش ناجی (۱۳۸۸)، تفکر مراقبتی یا دلسوزانه، بر نتیجه‌سازنده تفکر تأکید و توجه می‌کند و تأکید بر عمل و دنباله‌روی از دیدگاه برتر را دال بر تفکر مراقبتی می‌داند. این پژوهش با مقایسه مبانی بنیادین برنامه فلسفه و کودک، و دکتترین تعلیم و تربیت اسلامی به توازی قابل قبولی می‌رسد. آموزش و تقویت قدرت تشخیص دآوری در سنین کودکی در هر دو این دکتترین‌ها مورد تأکید قرار گرفته است.

در پژوهش‌های جهان، می‌توان به پژوهش تاپینگ و تریکی^۱ (۲۰۱۴) اشاره کرد که با بررسی تأثیر برنامه فلسفه و کودک روی کیفیت و کمیت دیالوگ‌های تعاملی ۱۸۰ دانش‌آموز ۸ تا ۱۰ ساله دبستانی در اسکاتلند انجام گرفت. فیلم تعاملات هدایت‌شده توسط معلم و تعاملات بین دانش‌آموزان قبل و بعد از هفت ماه اجرای برنامه فلسفه و کودک تحلیل شد. نتایج این پژوهش، بهبود استنتاج در قضاوت‌های دانش‌آموزان و کاهش عبارتهای کلی ارتباط معلم با کل کلاس را نشان داد.

در پژوهش دومبایسی^۲ 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.

هایلند^۳ (۲۰۰۳)، در پژوهشی، داشتن یک نظام ارزشی سالم و پایدار را یکی از هشت عامل

1. Topping & Trickey
2. Dombici
3. K. Hyland

روان‌شناختی عمده در دستیابی به سلامت روانی و شخصیت رشد یافته عنوان کرده است. وی سنجش سلامت را تنها بر پایه نظام‌های ارزشی فرد امکان‌پذیر می‌داند. پژوهش‌های متعدد دیگر نیز حاکی از آن است که انسان‌ها برای سلامت بیشتر در ابعاد جسمانی و روانی و معنوی، نیازمند پایداری به یک نظام ارزشی نسبتاً پایدار می‌باشند (جهانگیری و همکاران، ۱۳۸۸). افرادی که قادر به اندیشه در زمینه مجموعه ارزش‌های خویش هستند و چرایی حفظ یا تغییر آن‌ها را می‌دانند، کمتر از سایرین دچار رفتارهای بزهکارانه، مشکلات روان‌شناختی مثل افسردگی، اضطراب و اختلال سلوک و عزت نفس پایین (نوحی و همکاران، ۱۳۹۵)، اختلال اضطراب بعد از سوانح می‌شوند، و در کل از بهزیستی روان‌شناختی بالاتری برخوردارند. بنابراین، ضرورت آشنایی کودکان با نظام ارزشی و نحوه مرتب کردن آن‌ها در سلسله مراتب ارزشی باید در رئوس برنامه‌های پرورش فکری نظام آموزش و پرورش قرار گیرد.

روش‌شناسی پژوهش

در پژوهش حاضر برای تبیین مفهومی تفکر مراقبتی در حوزه آموزش فلسفه به کودکان روش توصیفی-تحلیلی به کار گرفته شده است. جامعه پژوهش، منابع کتابخانه‌ای است و نمونه براساس جدید بودن، مبنای بودن و مرتبط بودن در حوزه پژوهش از میان جامعه به روش هدفمند انتخاب، بررسی و تحلیل شد. به عبارتی، همزمان با فرایند فیش برداری، اطلاعات جمع‌آوری شد و تحلیل داده‌ها به صورت منظم و مستمر انجام گرفت. بدین معنا که داده‌ها دسته‌بندی و تفسیر شد. در تقسیم‌بندی که بر حسب کارکردهای روش تحلیل مطرح شده، طیفی میان دو قطب توصیف و تحلیل مورد توجه قرار گرفته است. در قطب توصیف، تفکر مراقبتی، نظر بر آن است که با تحلیل و تبیین، این تفکر می‌تواند توصیفی دقیق فراهم کرد، از اینکه مفاهیم مورد استفاده پژوهش حاضر از چه ویژگی‌هایی برخوردارند و این خود می‌تواند به روشن‌بینی در ابعاد تفکر منجر شود. در مقابل، ممکن است فعالیت تحلیلی، به صورت توصیفی جامع از زبان در نظر گرفته شود که در آن، شبکه مفهومی و روابط آن‌ها با یکدیگر جست‌وجو شود و حاصل آن، دست‌یافتن به «جغرافیای منطقی»، مفاهیم

باشد. سپس، با معرفی برنامه آموزشی فلسفه برای کودکان، حوزه آن را بستری مناسب برای رشد، ارتقا و جایگاه این تفکر در کنار دیگر تفکرات دانسته است.

یافته‌های پژوهش

مبنای تبیین و طراحی چارچوب تفکر مراقبتی در برنامه فلسفه برای کودکان، ابعاد این نوع تفکر بود که در متون نظری پژوهش به آن اشاره شده است.

ابعاد تفکر مراقبتی

نادینگز (۱۳۹۲) مراقبت را دارای سه بعد زیر می‌داند: ۱. فهم نظری و برانگیزاننده احساسات و ارزش‌های ذاتی و حقوق دیگران (بعد شناختی)؛ ۲. توجه و احترام مثبت و عمیق به احساسات و ارزش‌های ذاتی و به رسمیت‌شناختن حقوق دیگران (عاطفی)؛ ۳. انگیزش، اشتیاق، و مهارت برای عمل برای محافظت و تسهیل این احساسات، ارزش‌ها و حقوق (عملی) (عابدی و همکاران، ۱۳۹۶، ص ۱۳۳).

در ادامه، ابعاد مهم تفکر مراقبتی بیان شده و زمینه رشد این نوع تفکر در بستر برنامه فلسفه و کودک توضیح داده می‌شود.

۱. عقلانیت

فرض می‌شود کودک مانند بزرگسالان دارای قوه عاقله است و فاصله بین عقلانیت در کودک و بزرگسال، تنها در نتیجه تفاوت بین تجربه‌ها است. در نتیجه، می‌توان شرایط لازم برای گفت‌وگوی اصیل فلسفی و به ویژه گفت‌وگوی اخلاقی در حوزه محک‌زدن استدلال‌ها را عقلانیت مشترک در نظر گرفت (لیپمن، ۱۹۸۰، ص ۱۵۴). در اجتماع پژوهشی با رعایت شرایط گفت‌وگوی اصیل در جهت فلسفه‌ورزی انجام می‌شود.

۲. مسئولیت‌پذیری

خودپیروی، با پذیرش اعمال خود محقق می‌شود که خود نیازمند وجود عقلانیت و آن هم در گروی وجود قدرت انتخاب از میان ادله متفاوت است. از این رو، خودپیروی، به بافت احساسات

مرتبط نیست. عقل به عنوان عنصری متعین اراده در قانون کلی، مطرح می‌شود، جایی که لذت یا درد حتی با استخراج از همان قانون، نقشی ندارد (کانت^۱، ۱۹۹۳، ص ۲۴). در حلقه کندوکاو فلسفه برای کودکان، برای ادامه گفت‌وگویی اصیل، هر فرد مسئول آداب و صحبت‌های خود است.

۳. سازگاری منطقی

در تربیت اخلاقی، آگاهی از روابط جزء - کل یک قانون است همان گونه که سازگاری در منطق یک قانون است. اینکه هر عمل او با منش رفتاری کلی او تناسب داشته باشد. این نوع فکر کردن مستلزم ارزیابی ارزش‌های خود یا در واقع ارزیابی هویت خویش است و بیش از هر امری مستلزم جست‌وجوی معیارهای معتبر است، به نحوی که فرد بتواند در طول حیات خود براساس بنیادی ثابت و محکم قضاوت کند (لیپمن، شارپ و اسکانیان، ۱۳۹۰، ص ۳۱۵ و ۳۱۶). در حلقه کندوکاو رعایت اصول منطق در استدلال ضروری است.

۴. خلاقیت

تفکر خوب می‌تواند از مرزهای اطلاعات ارائه‌شده نفوذ کند. خلاقیت حقیقی فرارونده به داوری می‌انجامد، قابلیت جهت‌دهی توسط زمینه را دارد و حساس به معیارهاست (لیپمن، ۱۹۹۰، ص ۱۹۳). به نوعی بازتابی از تعریف تفکر نقادانه در نظریه لیپمن است. بستر مناسبی که در حلقه کندوکاو توسط تسهیل‌گر (مربی) طراحی می‌شود، تفکر خوب کودک را به سمت خلاقیت سوق می‌دهد.

۵. تخیل اخلاقی

در این زمینه، هنگام تصمیم‌گیری، هر فردی به عنوان بخشی از مسئولیتش در این جهان، علاوه بر آرزوها، اهداف و علایق خود، آرزوها، اهداف و علایق افراد دیگر را نیز مد نظر قرار می‌دهد. در واقع، ارتباط متقابل تا حدی به هم‌دلی مربوط می‌شود. در این ارتباط تلاش می‌شود امور را از دیدگاهی متفاوت و اغلب متضاد نگاه کند (اسپلیتر^۲ و شارپ، ۱۳۹۶، ص ۲۹۷). در برنامه فلسفه

1. Kant
2. Splitter

برای کودکان، چون کودک در حین گفت‌وگو به مشاهده استدلال دیگران می‌پردازد. ظرفیت تخیل اخلاقی او افزایش می‌یابد.

۶. ملکه‌شدن فضایل اخلاقی

زمینه اصلی آموزش فلسفه‌ورزی به کودکان، حقیقت‌جویی (شریف‌ترین فضیلت اخلاقی) است. در حلقه کندوکاو، فضائلی مانند عدالت تمرین می‌شوند؛ با ارائه زمانی برای اظهار نظر و دفاع، آزادی بیان، خویشن داری در به انحراف‌نکشاندن بحث، و رعایت قوانین کلاسی، به مرور برای کودکان، به صورت ملکه در می‌آیند. حلقه کندوکاو اخلاقی، به هیچ وجه تکرار بدون انتقاد و اصلاح اعمال نیست؛ فراگیر باید با اطلاع از هدف و بهره‌گیری از قضاوت‌های دائمی درباره حرکت به سمت مطلوب و انتخاب ابزار مناسب، در جهت مطلوب حرکت کند (کریمی، ۱۳۹۴). در صورت عدم بهره‌گیری از قضاوت‌های منطقی و با استدلال سبب کم‌رنگ‌شدن فضائل اخلاقی در آموزش فلسفه‌ورزی خواهد شد.

۷. موقعیت‌نگری

در تفکر لیپمن، فرایند کندوکاو اخلاقی با اصول مطلق اخلاقی متفاوت است. برای مثال، اصل لزوم انجام‌دادن کار مناسب برای همه انسان‌ها در شرایط مشابه و اصل لزوم انجام‌دادن کار با احتمال بیشترین خوشبختی برای بیشترین افراد که در کلی‌سازی‌های مفید از تجارب گذشته و راهنمای ممکن برای رفتار بعدی مناسبند اما لزوماً همیشه قابل اتکا نیستند (لیپمن، ۱۳۹۰، ص ۲۰). حلقه کندوکاو در آموزش فلسفه‌ورزی به کودکان در تلاش است فاصله میان اصول اخلاقی آموزش داده شده در مدرسه و جهان و زندگی واقعی دانش‌آموزان را پر کند (اسپرود، ۲۰۰۱، ص ۱۵۱). زیرا در طول زندگی در هر مقطع زمانی تفکر مراقبتی با موقعیت‌نگری مناسب و مفید قابل کاربرد است.

۸. غور در مفاهیم اخلاقی

در حلقه کندوکاو اخلاقی، متناسب با دستور جلسه حلقه، محتوای مسائل اخلاقی مانند درست و نادرست اخلاقی، عدالت و انصاف، حق، تکلیف و وظیفه، تلافی و گذشت، آداب و رسوم، ارزش

و چپستی آن، مراقبت و همدلی، سوء ظن، راست‌گویی و دروغ‌گویی، نفرت و دعوا، نیت بدخواهانه و نیت خیرخواهانه، دوستی، وفاداری، امانت‌داری، تبعیض، جبر یا اختیار بررسی می‌شود. نفس مباحثه در زمینه موضوعات مطرح شده، سبب رشد اخلاقی می‌شود (کریمی، ۱۳۹۴). رشد اخلاقی در اجرای مهارت‌های عملی همراه با تغییرات مناسب قابل مشاهده است.

اصول تفکر مراقبتی

اصول تفکر مراقبتی را می‌توان بایدها و نبایدهای اخلاقی در ارتباط فرد با اجتماع در نظر گرفت. اخلاق اجتماعی، به معنای سریان و جریان بنیادی اخلاقی و ارزشی مانند همدلی، خیرخواهی، راست‌گویی، عدالت و معاضدت اجتماعی در جامعه است به طوری که همه شهروندان جامعه، خود را ملزم به اعمال آن ارزش‌ها بدانند. تنزیه و تزکیه اخلاقی جامعه، ضرورتی حیاتی است. زیرا هر نظام اجتماعی در ثبات، شکل‌یابی و پیروزی و تداوم آرمان‌های متعالی به دو رکن اساسی نیازمند است (نوایی، ۱۳۹۱):

۱. اعتقاد به اصول ارزشی: ارزش‌های مطلق - ارزش‌های اعتباری

۲. اطاعت از اصول ارزشی

تفکر مراقبتی بر مبانی دو اصل زیر قابل انجام است (شارپ، ۲۰۱۴):

۱. فرد مراقبت‌کننده

۲. هدف مراقبت

روش‌های تفکر مراقبتی

روش‌های تفکر مراقبتی، (مشاهده در عمل) به شرح زیر است:

روش تفکر قدردان (شیوه‌های قدردانی کردن): جان دیویی^۱ اظهار کرد که باید بین پاداش‌دادن و تخمین‌زدن، اعتباردادن و برآوردکردن، ارزش‌دادن و بررسی‌کردن، تفاوت قایل شد.

1. John Dewey

ارزش قائل شدن، نوعی قدردانی کردن، گرامی داشتن و عزیزدانستن است و بررسی کردن، به نوعی محاسبه ارزش آن است. زیبا یا سرگرم‌کننده دیدن یک چهره به معنای تحسین و لذت از ارتباط میان اجزا و ارتباط اجزا نسبت به هم است. عامل مؤثر این ارزش‌گذاری همیشه ارتباطات میان اجزا است (لیپمن، ۱۳۹۰، ص ۲۶۵).

ارزش گذاشتن، توجه به اهمیت مسائل است؛ مسائلی که ارزش توجه کردن دارد - از چرخه به نظر بگذریم؛ اینکه چیزی که به علت اهمیت، ارزش توجه کردن دارد، دقیقاً به این دلیل است که ما به آن توجه می‌کنیم، - فقط تا حدی درست است (لیپمن، ۱۳۹۰، ص ۲۷۱).

روش تفکر عاطفی (عاطفه‌ورزی): تفکر عاطفی، ادراکی است که مانند لیزر میان دوگانگی منطق و احساس را جدا می‌کند. به جای تصور اینکه عواطف، به سان طوفان‌های روان‌شناختی انوار واضح منطق را مختل می‌کنند، می‌توان عواطف را خود نوعی قضاوت دانست؛ یا به طرز گسترده‌تری، شکلی از تفکر که می‌تواند اشتباه باشد؛ حتی ارسطو و روسو هم اصرار دارند که ممکن است فردی عواطف نابه‌جایی داشته باشد، مثل نگرانی مفرط افراد درباره‌ی دارایی یا شهرت. در نتیجه اگر عواطف به شکل مطلق در جایی حاضر نباشد، می‌توان نتیجه گرفت، در آن مکان خبری از قضاوت هم نیست (لیپمن، ۱۳۹۰، ص ۲۶۶).

باز هم تأکید می‌شود حداقل بعضی عواطف نتیجه مستقیم قضاوت انسانی نیستند، بلکه خود قضاوت هستند. خشم عمیقی که فرد موقع خواندن هتک حرمتی که در زمینه یک غریبه انجام گرفته، حس می‌کند، قضاوت او در زمینه قباحت آن اتفاق است. طرحواره‌ها برای ارتقای تفکر به‌سختی می‌تواند تا حدی پیش برود که تنها تفکر قابل ذکر را استنتاج یا هر فرم سخت‌گیرانه‌ای از منطق نامید. رویکرد آموزشی آموزش تفکر باید روش‌های تفکر عاطفی را نیز شامل شود؛ نه فقط از سر احترام به وفاداری مبهم نسبت به کثرت‌گرایی دموکراتیک، بلکه چون بی‌توجهی نسبت به دیگر انواع به‌سادگی می‌تواند به سطحی‌بودن رفتار در افراد علمی منجر شود، تفکر عاطفی با روش دوست‌داشتن، عاشق‌شدن، پرورش‌دادن، ارج‌نهادن، صلح‌طلبی، دوستی و ترغیب نمود می‌یابد (لیپمن، ۱۳۹۰، ص ۲۷۱).

روش تفکر فعال (حضوری فعال): زبان بدن و دیگر ژست‌ها و حرکات صورت در این دسته قرار دارند و حتی عملی که معنای دقیقی در پیش‌زمینه مناسب ندارد. بعضی مباحث مراقبت، توانستند ابهام بین استفاده دو اصطلاح «مراقب برای» (رفتار مهربانانه نسبت به کسی) یا «مراقبت درباره» (مراقبت و محافظت) را به درستی توضیح دهند. شاید بتوان مفهوم اول را با تفکر عاطفی و مفهوم دوم را با تفکر فعال تمیز داد. عبارت «فعال» در این زمینه به این دلیل به کار گرفته می‌شود که بر اعمالی که خود به عنوان تفکر محسوب می‌شوند، تأکید کند. در نتیجه، نوعی از تفکر فعالانه، نگهداری از چیزی است که فرد گرامی می‌دارد؛ مانند اینکه مردم تلاش می‌کنند ظاهر یا جوانی خود را - چیزهایی که ارزشمند می‌پندارند - از گذر زمان نجات دهند یا دیگران ارزش‌های انتزاعی را نگهداری کرده و... (لیپمن، ۱۳۹۰، ص ۲۶۸).

روش تفکر هنجاری (برخوردی هوشیارانه با ناهنجاری): این کلمه تفکر را در شبکه‌ای چارچوب‌سازی می‌کند، درباره چیزی که باید باشد. از بعضی جهات، این مسأله تربیت اخلاقی در خانه و مدارس است. تأکید بر این است که به نظر کودک، به همراه همه شواهد خواسته‌هایش، چه چیزهایی باید مورد آرزو کردن قرار گیرد و در نتیجه، موارد خواسته‌شده را همواره به همراه مطلوبیت متصل کند. مطلوبیت، مثالی از نتیجه انعکاس در راستای عملی کردن حقیقی است؛ در حلقه کندوکاوی که به قدر کفایت قابل انجام‌دادن و نگهداری است، کارهایی که باید انجام شود، باید قابلیت برنامه‌ریزی از نسخه اولیه و آنچه را که باید انجام شود، داشته باشد. این پیوستگی هنجاری، تقویت حقیقی اجزای بازتابنده هم عمل و هم مراقبت را همراهی می‌کند. فرد مراقب همواره نگران احتمالات مطلوب سازه مراقبت است. از آنجا که عناصر هنجاری، همواره شناختی هستند، در نتیجه، غیر قابل جداسازی از دیگر اجزای مراقبت هستند (لیپمن، ۱۳۹۰، ص ۲۷۱). برای مثال، وجود اعتیاد و مشاهده افراد معتاد در جامعه ناهنجاری محسوب می‌شود، در حالی که جامعه باید از افراد معتاد پاک باشد و عاری بودن جامعه از اعتیاد هنجار جامعه محسوب می‌شود.

روش تفکر همدلانه (همدلی): تفکر همدلانه، گستره معنایی وسیعی دارد، ولی در اینجا به این معنا است که خود را به جای شخصی دیگر قرار دادن و تجربه عواطف او را داشتن، طوری که

انگار عواطف شخصی خود او است. به این شکل، اهمیت این اصطلاح در شکل ابتدایی خود، اخلاقی است؛ یعنی به عنوان عملی کردن یکی از راه‌های مراقبت، از محدوده احساس، دیدگاه‌ها و افق خود پا را فراتر نهد و خود را به شکلی تصور کند که عواطف، دیدگاه‌ها و افق دیگری را تجربه کند. با توجه به نقش مهم عواطف هر فرد در فهم شرایط خود، خیلی دشوار نیست که جایگذاری عواطف فرد دیگر به عنوان ابزاری در نظر گرفته شود که کمک می‌کند متوجه شود چگونه این فرد موقعیت خود را ارزیابی می‌کند. تفکر همدلانه با روش ملاحظه‌کار بودن، دلسوز بودن، مسئول بودن، پرورش یافته بودن، مشفق بودن، نگران بودن، مراقب بودن، جدی بودن و تخیلی بودن نمود می‌یابد (لیپمن، ۱۳۹۰، ص ۲۷۱).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر پرداختن به چیستی مفهوم تفکر مراقبتی است؛ بدین شکل که با تبیین مفاهیم، ابعاد، اصول و روش تفکر مراقبتی، چارچوب مفهومی از تفکر مراقبتی به همراه تبیین آن از برنامه فلسفه برای کودکان ترسیم شود. پژوهش حاضر، تحلیل و توصیف تفکر مراقبتی به عنوان مؤلفه اصلی و توصیف برنامه فلسفه برای کودکان به عنوان حوزه‌ای برای به عمل در آوردن این تفکر پرداخته و در تلاش است با هدف قرار دادن تفکر مراقبتی، که در پژوهش‌های پیشین کمتر به آن پرداخته شده، در برنامه فلسفه برای کودکان بستر مناسب برای رشد این نوع تفکر را بررسی کند.

تفکر مراقبتی یکی از اصول فلسفه برای کودکان است که افراد را در جهت توجه به دیگران براساس علاقه و احترام، توجه به باورهای شخصی با ارزش قائل شدن نسبت به عقاید و ارزش‌های شخصی و توجه به کاوش‌گری براساس عدالت کامل هدایت می‌کند. در این برنامه، اعتقاد بر این است که اگر اندیشیدن شامل ارزش و ارزشیابی نباشد، دیدگاهی خشک و بی‌روح است و با بی‌اعتنایی همراه خواهد بود؛ این بدان معناست که شخص حتی برای کاوش در خودش نیز اعتماد به نفس ندارد (اسپرود، ۲۰۰۱). تفکر مراقبتی به دانش‌آموزان توانایی می‌دهد ساختار بالارزشی را شکل دهند که به قضاوت‌های مبتنی بر ملاک و معیار معتبر منتهی می‌شود. زمانی که

داوری کودکان بر پایه چنین معیارهای مطمئنی باشد، آن‌ها نه تنها سایرین بلکه خود را نیز مستحق هیچ‌گونه ظلم و خشونت نمی‌بینند.

در نهایت، به نظر می‌رسد مبنای مفهومی تفکر مراقبتی تا حد زیادی در طول سال‌ها ثابت مانده است و مهم‌ترین عناصری که در همه مطالعات بر آن‌ها تأکید می‌شود، روح انسانی و توجه به احساس، علائق و نظرات دیگران، نحوه قضاوت و داوری درست درباره خود و دیگران در شرایط متنوع و از همه مهم‌تر، جایگاه اصیل و پایه‌ای تفکر مراقبتی برای دو نوع تفکر دیگر یعنی تفکر انتقادی و خلاقانه به عنوان بستر و کامل‌کننده فرایند تفکر در برنامه فلسفه برای کودکان است. به نظر می‌رسد تفکر مراقبتی دارای ابعاد عاطفی و احساسی است که به خواننده برای شناخت گستردگی کاربرد این تفکر، در آموزش مهارت‌های سطح بالای تفکر به کودکان در برنامه فلسفه برای کودکان کمک می‌کند. در بررسی پژوهش‌های همسو می‌توان به پژوهش لایل^۱ (۲۰۱۸) اشاره کرد، او جهان امروز را جهان بحران‌های اخلاقی در نظر می‌گیرد؛ جهانی که نیاز دارد تا عنصر اخلاق در همه تدریس‌ها و یادگیری‌ها حضور یابد. برای توسعه پایدار و شهروندان جهانی، برنامه فلسفه برای کودکان نیاز دارد تا نه به عنوان درسی با زمان محدود، بلکه در همه طرح درس‌های مدرسه نقش پررنگی داشته باشد. پژوهش لمب^۲ (۲۰۱۸) نیز با تأکید بر اثرگذاری حلقه کندوکاو، نقش اساسی تسهیلگران را مورد تأکید قرار داده است و نشان می‌دهد در مسیر حلقه کندوکاو، عبور از دنیای آکادمیک، رشد شایان توجه شخصی و ارتقای شخصیت یادگیرندگان ایجاد می‌شود. دی المپیو و پیترسون^۳ (۲۰۱۸) راه تربیت اخلاقی را به‌کارگیری داستان‌های اخلاقی می‌دانند؛ زیرا انسان‌ها بیش از همه چیز از داستان‌ها می‌آموزند. در نهایت، این پژوهش با حمایت از حلقه کندوکاو در تقویت عنصر اخلاقی، استفاده از هنر و داستان‌گویی را پیشنهاد می‌کند. در نهایت، کهنوجی، حسینی امین، ایران‌نژاد پاریزی (۱۳۹۶) نشان داد آموزش فلسفه به کودکان به تفاوت

1. Lyle

2. Lamb

3. D'Olimpio & Peterson

معنادار در نمره کلی رفتار اجتماعی منجر می‌شود؛ که نمودی از رفتار سازگارانه اخلاقی در کودکان محسوب می‌شود.

در بررسی پژوهش‌های ناهمسو، پژوهش حمزه^۱ (۲۰۱۸) قابل تأمل است. این پژوهش، انتشار پژوهش‌ها و مورد اشتراک قرار دادن جزئیات در ویژگی‌های نهفته شناختی انسان، برای شکل‌دهی به مفهوم تفکر مراقبتی را پیشنهاد می‌دهد؛ اما بیان می‌کند اثر متقابل خواسته‌های درونی انسان سبب ترکیب ارزش‌ها در صداها و فرهنگ‌های مختلف شده، که سبب غربی‌بودن مفهوم تفکر مراقبتی در نظریه لیپمن (۲۰۰۳) می‌شود. این پژوهش نگاه غربی لیپمن را برای توسعه به دیگر کشورها ناکافی می‌داند (قائدی، ۱۳۸۲). علی‌رغم این واقعیت که رفتارهای آموزشی تا اندازه‌ای از آزادی عمل برخوردارند، عمل آموزشی معمولاً نهادینه می‌شود و محدود به سنت است.

کین^۲ (۱۹۸۴) توجه خود را بر این رویکرد متمرکز کرده و یک ارزشیابی منفی از آن ارائه می‌کند. به نظر او این برنامه احتمالاً نمی‌تواند دانش‌آموزان را در کسب معنا و انسجام در زندگی، کمک کند. با توجه به استفاده روش داستان‌های هدفمند در اجرای برنامه فلسفه برای کودکان، شخصیت‌های موجود در داستان‌ها فاقد عمق هستند، به نظر او موقعیت‌های ایجادشده در این داستان‌ها برای توانا کردن شاگردان در کشف و به‌کارگیری قواعد استدلال بیش از اندازه برنامه‌ریزی شده هستند (قائدی، ۱۳۸۲). شکل ۱ به منظور تبیین چارچوب مفهومی نمایش داده شده است، که براساس آن، می‌توان مبانی، ابعاد، اصول و روش تفکر مراقبتی را جمع‌بندی کرد.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

1. Hamzah
2. Kane

تفکر مراقبتی در حوزه آموزش فلسفه برای کودکان			
مبانی	اصول	ابعاد	روش
<ul style="list-style-type: none"> • فلسفی • علمی • دینی 	<ul style="list-style-type: none"> ارزش های اخلاقی مطلق و اعتباری: • اطاعت • اعتقاد 	<ul style="list-style-type: none"> • عقلانیت • مسئولیت پذیری • سازگاری منطقی • تفکر خلاقانه • تخیل اخلاقی • ملکه شدن فضائل اخلاقی • موقعیت‌نگری • غور در مفاهیم اخلاقی عملی 	<ul style="list-style-type: none"> • ارزش گذاشتن • عطفوت • فعال بودن • فائق بودن به هنجار • همدلی

شکل ۱. چارچوب مفهومی تفکر مراقبتی (محقق ساخته، ۱۳۹۸)

چالش‌های فراروی تفکر مراقبتی

تلاش‌های خلاقانه‌ای که در محدوده عمل آموزشی سنتی و متعارف انجام می‌گیرد، سبب تغییرات چشمگیری نمی‌شود. وبلن^۱، آن را «ناتوانی معلمان دوره‌دیده» در ایفای نقششان می‌نامد، حتی فراتر از این، عامل انزوای معلم در کلاس و همبستگی تصنعی او در گروه‌های معلمی می‌شود، اگر چه نوآوری معلم توسط مدیر مدرسه مورد استقبال واقع شود. اما اجازه ترویج آن داده نمی‌شود و احتمال این که بر عمل آموزشی تأثیر بگذارد، بسیار کم است (لیپمن، شارپ و اسکانیان، ۲۰۱۰). در نهایت، برای رسیدن به تفکر مراقبتی، موانعی شایان توجه است؛ مانند نسبت‌گرایی که

1. Veblen

گفت‌وگویی غایت‌گرایانه اجتماع پژوهش فلسفی گاهی سبب شکاکیت نسبت به حقایق قبلی در ذهن کودکان می‌شود (قائدی، ۱۳۸۲)، کمبود پژوهش و در نتیجه، ابزار سنجش در مقوله تفکر مراقبتی دومین مانع در مسیر یادشده است. بیشتر پژوهش‌های موجود در قالب پرورش اخلاقی قرار دارند که به آزمون مراحل رشد اخلاقی کولبرگ^۱ پرداخته‌اند، حال آنکه تفکر مراقبتی نوعی از اخلاق را با صدای متفاوت، مطرح می‌کند که نیازمند بازنگری در نیروهای ارزیابی و تربیت است. از طرفی، مشکلات فرهنگی و بومی‌سازی در آموزش نیز قابل تأمل است؛ زیرا روش‌های آموزشی رایج و سنتی تا کنون در ایفای رسالت خود مبنی بر پرورش تفکر دانش‌آموزان در زمینه شناسایی دقیق ارزش‌های شخصی و اجرای انتخاب این ارزش‌ها به نسبت سایرین، چندان خوب عمل نکرده‌اند، بنابراین، معضلاتی مانند پذیرش ارزش‌های بیگانه و تهاجم فرهنگی، یا ضعف در تصمیم‌گیری‌ها و داوری‌های ارزشی اغلب در بین دانش‌آموزان آن‌ها را به سمت رفتارهای ضد ارزشی سوق می‌دهد (هدایتی و همکاران، ۱۳۹۶). دیگر مانع را می‌توان ابقای نوع نگاه سنتی تلقین‌گونه به آموزش دانست؛ انتقال دانش در آموزش مدرن در برابر مجهز کردن به مهارت تفکر دارای اولویت نیست و به نظر می‌رسد تغییر هدف سیستم آموزش و پرورش برای مهارت‌آموزی به جای آموزش تلقین، ضرورتی مهم و پیش‌فرضی ضروری برای دستیابی به تفکر مراقبتی است. تغییری که ویگوتسکی و برونر^۲ با واژگان تفکر، مهارت‌های شناختی و فراشناخت، بیشترین سهم را در ایجاد آن داشتند (لیپمن، ۲۰۰۳).

نتایج این پژوهش می‌تواند با تأکید بر نقش اساسی برنامه فلسفه برای کودکان در تربیت اخلاقی از طریق حلقه کاندوکاو، به سیاست‌گذاران آموزشی، دبیران، تسهیلگران و پدران و مادران، پیشنهاد دهد تا از ابعاد گسترده این برنامه در تقویت تفکر مراقبتی کودکان و دانش‌آموزان، غافل نباشند؛ زیرا تقویت تفکر مراقبتی علاوه بر بهبود تربیت اخلاقی در جامعه، در قالب مجموعه‌ای پیوسته به رشد دو تفکر انتقادی، و خلاق نیز کمک خواهد کرد.

1. Lawrence Kohlberg
2. Vygotsky & Bruner

منابع

- ابوالحسنی، زهرا، عضدانلو، مهتاب، و شاه‌حسینی، وحیده (۱۳۹۵). نقش مهارت‌های تفکر انتقادی بر مهارت خواندن زبان انگلیسی زبان‌آموزان با رویکرد کاربردشناسی. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، ۱۱(۶)، ۲۴۸-۲۲۵.
- اسپلیتر، لورنس جی، و شارپ، آن مارگارت (۱۳۹۶). چگونه بهتراندیشیدن را آموزش دهیم: حلقه کندوکاو کلاس. مترجم: ناهید حجازی، تهران: انتشارات پژواک فرزاد.
- اسلامی، حسن (۱۳۸۷). جنسیت و اخلاق مراقبت. مطالعات راهبردی زنان، ۱۱(۴۲)، ۷۴۲۷.
- اسمعیلی کارتیجی، مرتضی (۱۳۹۳). آموزش فلسفه به کودکان پیش‌دبستانی و دبستانی. فلسفه برای کودکان، ۵(۲)، ۴۲-۲۵.
- ذبیحی، محمد، و ایرجی‌نیا، اعظم (۱۳۸۸). صفات الهی از نگاه ابن سینا و توماس آکوئیناس. فلسفه دین، ۶(۲)، ۵۷-۲۹.
- رحیمی، رضا، سلطانی‌فر، محمد، عزیزآبادی فراهانی، فاطمه، زمانی‌مقدم، افسانه، و نصیری، بهاره (۱۳۹۵). مقایسه نظرات نخبگان و مجریان در خصوص الزامات آموزش سواد رسانه‌ای (با رویکرد فرهنگی) به دانش‌آموزان ابتدایی. مدیریت فرهنگی، ۱۰(۳)، ۴۹-۳۱.
- شریعتمداری، علی (۱۳۸۵). اصول و فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: شرکت چاپ و نشر بین‌الملل.
- طاهری، سید صدرالدین (۱۳۸۵). مبانی نظری حکمت عملی در فلسفه اسپینوزا. پژوهشنامه علوم انسانی، ۵۰، ۷۵-۹۶.
- عابدی، منیژه، نوروزی، رضاعلی، حیدری، محمدحسین، و مهرابی، حسینعلی (۱۳۹۶). ارائه مدل مفهومی ارتباط فلسفه برای کودکان (با تأکید بر بُعد تفکر مراقبتی) و هوش هیجانی. نوآوری‌های آموزشی، ۱۷(۱)، ۱۵۰-۱۳۱.
- قائدی، یحیی (۱۳۸۲). فلسفه‌ورزی درباره کتب درسی دانشگاهی. پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۱۲(۸)، ۳۳-۳۲.
- کریمی، روح‌اله (۱۳۹۴). بررسی مبانی نظری تربیت اخلاقی در حلقه کندوکاو اخلاقی. پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت، ۵(۲)، ۸۷-۶۲.

کهنوجی، مرضیه، حسینی امین، حسین، و ایران‌نژاد پاریزی، سید جواد (۱۳۹۶). تأثیر آموزش فلسفه بر رفتار اجتماعی دانش‌آموزان پسر پایه‌های پنجم و ششم ابتدایی شهر سرچشمه. سلامت جامعه، ۱۲(۱)، ۴۸-۴۱.

لیپمن، متیو (۱۳۹۰). تفکر در تعلیم و تربیت. ترجمه ادریس اسلامی و کیوان سیدی، مهاباد: دانشگاه آزاد اسلامی مهاباد

لیپمن، متیو، شارپ، آن مارگارت، و اسکانیان، فردریک (۱۳۹۰). کودکان و مهارت‌های تفکر. ترجمه عبدالمهدی معرف‌زاده، سید منصور مرعشی، و علی شریفی، تهران: انتشارات پارسیک.

محمدی، زهرا، و برخوردار، زینب (۱۳۹۵). فلسفه برای کودکان در اسرائیل: تحقیقی با تکیه بر متون عبری. مطالعات منطقه‌ای، ۶۳، ۱۱۸-۹۵.

مقربى، نواب (۱۳۹۴). فلسفه کودکی از دیدگاه صدرالمتألهین. فلسفه برای کودکان، ۹(۳)، ۴۸-۲۹.

ناجی، سعید (۱۳۸۸). برداشتی نو از تعلیم و تربیت اسلامی. فرهنگ، ۶۹(۱)، ۱۵-۱۲.

نوایی، علی‌اکبر (۱۳۹۱). پژوهش‌های اجتماعی اسلامی، ۹۵(۱)، ۸۸-۶۷.

نوحی، شهناز، حاتمی، حمیدرضا، جان‌بزرگی، مسعود، و بنی‌جمالی، اشرف‌السادات (۱۳۹۵). کارآمدی آموزش جامع مهارت فرزندپروری سلامت‌محور به مادران بر اصلاح رفتار غذاخوردن کودکان دارای اضافه‌وزن. دانش و تندرستی، ۱۱(۳)، ۱۷-۲۴.

هدایتی، مهنوش (۱۳۹۶ الف). مبانی روان‌شناختی رشد شناختی در برنامه فلسفه برای کودکان. تهران: انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

هدایتی، مهنوش (۱۳۹۶ ب). صعودی سالم: رویکرد نقد مراقبتی. پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، ۱۷(۷)، ۲۵۲-۲۳۵.

هدایتی، مهنوش، رضایی، محمدهاشم، پیرانی، ذبیح، و هاشمی، مسعود (۱۳۹۵). تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان بر نگرش ارزشی دانش‌آموزان پسر پایه هفتم دبیرستان شهر خرم‌آباد. تفکر و کودک، ۷(۲)، ۱۰۴-۷۹.

هدایتی، مهنوش، و زراعت، زهرا (۱۳۹۶). کودکان و معلمان در کلاس ویگوتسکی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

هدایتی، مهنوش، و ماهزاده، حامد (۱۳۹۵)، «فلسفه برای کودکان» و مهارت حل مسئله اجتماعی. علوم تربیتی، ۲۳(۱)، ۲۹-۵۴.

یارمحمدی، مسیب، فرهادی، مهران، و یعقوبی، افسانه (۱۳۹۵). مقایسه اثربخشی آموزش تفکر انتقادی به شیوه تمثیل و چرخه کارپلوسبر فرایندهای شناختی تحلیل، استنباط، ارزشیابی، استدلال استقرایی و استدلال قیاسی. رویکردهای نوین تربیتی، ۱۱(۱)، ۸۱-۱۰۴.

- Cam, Ph. (2014). Commentary on Ann Margaret Sharp's 'The other dimension of caring thinking'. *Philosophy in Schools*, 1(1), 15-21.
- D'Olimpio, L., & Peterson, A. (2018). The ethics of narrative art: Philosophy in schools, compassion and learning from stories. *The University of Notre Dame Australia*, 5(1), 21-23.
- Dombici, M. A., Demir, M., Tarhan, S., & Bacanli, H. (2011). Quadruple thinking: Caring thinking. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 536-544.
- Hamzah, A. (2018). A comparative review of caring thinking and its implications on teaching and learning. *Learning and Instruction*, 15(1), 83-104.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Second Language Writing*, 12(1), 17-29.
- Kant, I. (1993). *Critique of practical reason*. Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Lamb, Winifred Wing Han. (2018). Inquiry and growth: The dance of teaching and learning. *Philosophy in Schools*, 5(2), 35-55.
- Lipmann, M. (1995). Moral education higher-order thinking and philosophy for children. *Early Child Development and Care*, 107(1), 61-70.
- Lipmann, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge: University Press.
- Lipmann, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. (2010). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lyle, S. (2018). Education for sustainable development and global citizenship through philosophical enquiry: Principles and practices. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 39, 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.
- Sprod, T. (2001). *Philosophical discussion in moral education: The community of ethical inquiry*. London and New York: Routledge.
- Topping, K., & Trickey, S. (2014). The role of dialog in philosophy for children. *Educational Research*, 63, 69-78.