

Investigating the extent of dealing with the components of Lipman's critical thinking in the “read and think” section of Persian books of the second grade of elementary school

Fateme Jafarikamangar*

Azade Soleymani**

Abstract

The increase of broad-mindedness skill along with the enhancement of critical thinking must be started at the early years of children's life. In centralized educational systems, the textbooks are vital in students' thought. This research analyzes the extent of critical thinking of Lipman in the textbooks of the elementary schools. The statistical population included Persian textbooks for the second grade of elementary school and the statistical sample is some texts of these books named “read&think.” This research has analyzed the amount of attention to the Lipman critical thinking which for the aforementioned books was 18 items by utilizing the inductive coding approach. The code sustainability was done by coding of two encoders and the verification was done based on the majority method and trustworthiness. Data analysis was done using SPSS. The results proved that the attention of these components is not the same in different books. In the investigated context, the component of “attention to the Exceptional or irregular circumstances” was the highest, whereas “considering the conceptual discrepancies” was the lowest. The imbalance distribution of these components indicates that it is necessary for authors to pay more attention to the items of philosophical thinking in the contexts which exactly for this reason were embedded there.

Keywords: Critical Thinking, Read&Think, Philosophical Thinking, Lipman, Second Grade of Primary School.

* Assistant Professor of Persian Language and Literature Department, Farhanian University, Tehran, Iran
(Corresponding Author), f.jafari@cfu.ac.ir

** Master's degree in Persian language education, Teacher of Amol City Education Department, Amol, Iran,
Azadehsoleymani5@gmail.com

Date received: 28/03/2023, Date of acceptance: 21/07/2023



بررسی میزان پردازش مؤلفه‌های تفکر انتقادی لیپمن در بخش بخوان و بیندیش‌های کتاب‌های فارسی دوره دوم ابتدایی

فاطمه جعفری کمانگر*

آزاده سلیمانی**

چکیده

افزایش مهارت فراخ‌اندیشی، به همراه بالا بردن سطوح تفکر انتقادی، باید در همان نخستین سال‌های زندگی کودکان که شالوده نگرش آنها در آینده شکل می‌گیرد، آغاز شود. در نظام‌های آموزشی متمرکز، کتاب‌های درسی نقش مهمی در نحوه فکوروری دانش‌آموزان ایفا می‌کنند. پژوهش حاضر، جایگاه تفکر انتقادی لیپمن را در کتاب‌های فارسی ابتدایی مورد بررسی و تحلیل قرار می‌دهد. جامعه آماری کتاب‌های فارسی دوره دوم ابتدایی سال تحصیلی ۹۹-۱۴۰۰ و نمونه آماری «بخوان و بیندیش»های موجود در این کتاب‌ها هستند. پژوهش حاضر با کدگذاری قیاسی، میزان توجه کتاب‌های نامبرده را به ۱۸ گویه تفکر انتقادی لیپمن، مورد تحلیل محتوا قرار داده است. پایایی کدها با کدگذاری توسط دو کدگذار و روایی آنها از روش کثرت‌گرایی و اعتمادسازی صورت پذیرفت و با کمک نرم افزار SPSS تحلیل شد. نتایج نشان داد: میزان توجه به این مؤلفه‌ها در پایه چهارم بیشتر و در پایه ششم کمتر بوده است. در کل متون مورد بررسی، مؤلفه توجه به شرایط استثنایی و نامتعارف بالاترین سطح و در نظر داشتن تفاوت‌های معنایی ناشی از فرهنگ‌ها، زبان‌ها و دیدگاه‌های شخصی مختلف از پایین‌ترین سطح برخوردار بوده‌اند. توزیع نامتوازن این مؤلفه‌ها، نشان‌دهنده نیاز به توجه بیشتر مؤلفان کتاب‌های درسی به ابعاد تفکر فلسفی لیپمن در متونی است که دقیقاً به این منظور در کتاب‌های درسی گنجانده شده است.

* استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران (نویسنده مسئول)، f.jafari@cfu.ac.ir

** کارشناس ارشد آموزش زبان فارسی، آموزگار آموزش و پرورش، شهرستان آمل، آمل، ایران،

Azadehsoleymani5@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۱/۰۸، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۴/۳۰



کلیدواژه‌ها: تفکر انتقادی، بخوان و بیندیش، تفکر فلسفی، لیپمن، دوره دوم ابتدایی.

۱. مقدمه

در حال حاضر رویکردهای تعلیم و تربیت در جوامعی که تمایل به رشد و توسعه مداوم دارند، از تکیه بر حافظه محوری و انتقال اطلاعات دوری می‌جوید و اندیشیدن نقادانه، توانایی استدلال، حل مسئله و تحلیل و تفسیر مطالب، توسط دانش‌آموزان را مورد توجه قرار می‌دهد. جامعه ما هم همانند جوامع پیشرو، در جهت رشد و استقلال خویش، به پرورش افرادی خلاق، منتقد، منطقی و شهروندانی مسئول در ایجاد اجتماعی متعهد، نیازمند است. مطمئناً پرورش جامعه‌سازانی این چنین، مستلزم تحول نظام آموزشی کشور است که کانون تمرکز فرایندهای آموزشی را از تعلیم به تأمل، انتقال دهد (عظمت مدار فرد و قائدی، ۱۳۹۶: ۹۲). همان‌طور که می‌دانیم نظام آموزشی در کشور ما متمرکز است و کتاب‌های درسی، منبع ارزش‌مندی برای آموزش هستند؛ بنابراین باید در این کتاب‌ها به آموزش تفکر انتقادی به عنوان مهم‌ترین مهارت تفکر پرداخت تا بتوان دانش‌آموزانی متفکر بار آورد. لیپمن استاد دانشگاه کلمبیا و بنیان‌گذار برنامه فلسفه برای کودکان، معتقد است که: کودکان باید درباره هر چه در مدرسه یاد می‌گیرند بیندیشند. حفظ کردن مطالب، مهارت فکری کم‌ارزش و سطح پایین است. باید مفهوم‌سازی، داوری، تمیز امور از هم، استدلال و ... را به کودکان آموخت (لیپمن و ناجی، ۱۳۸۸: ۱۵۴).

کودک از آغاز زندگی، پرسش و پرسشگری را آغاز می‌کند و همیشه به دنبال یافتن جوابی برای سوالات خود است. هنگامی که ما هدف از فلسفه را پرسشگری و جست‌وجوی آگاهانه حقیقت بدانیم، در خواهیم یافت بیشتر سوالات کودکان رنگ و بوی فلسفی دارند. کنجکاوی کودکان برای کشف حقیقت و دنیای اطراف خود، بارزترین مصداق اندیشیدن فلسفی کودکان و نیاز آنها به فلسفه است (Matthews, 1995: 18).

جهان امروز در حال تغییر و تحول است و اگر بخواهیم کودکانی تربیت کنیم که برای چالش‌های آینده روبرو شوند، باید مهارت‌های ویژه‌ای را به آنها بیاموزیم تا بتوانند بر زندگی و یادگیری خود تسلط یابند. از همان سال‌های اولیه زندگی باید شالوده مهارت‌های فکری کودکان پایه‌ریزی شود؛ زیرا فراخ‌اندیشی از همان سال‌هایی که شخصیت کودک شکل می‌گیرد شروع می‌شود و مانع از خودمحوری و تعصب ورزی کودکان می‌شود (ماهرزاده و

بررسی میزان پردازش مؤلفه‌های تفکر ... (فاطمه جعفری کمانگر و آزاده سلیمانی) ۵۵

رمضانپور، ۱۳۹۰: ۳۰). تا زمانی که به کودکان تفکر را آموزش ندهیم یا فرصت تفکر را به آنها ندهیم، نباید توقع داشته باشیم که بلافاصله بعد از پایان مدرسه افراد متفکری شده باشند؛ مهم آن است که کودکان به این چنین فعالیت‌هایی تمایل پیدا کنند و متفکر بودن را به عنوان بخشی از زندگی بپذیرند (قائدی، ۱۳۹۵: ۲۴۹). کودکان روحیه پرسش‌گری و جستجوگری دارند که می‌خواهند به حقیقت و ماهیت اشیا پی ببرند و همیشه در پی جواب سؤالات خود هستند. کنجکاوی کودکان، برای کشف حقیقت، بارزترین مصداق اندیشیدن فلسفی کودکان و نیاز آنها به فلسفه است؛ در سؤالات کودکان، مباحثی از فلسفه، مانند: شناخت معرفت، شناخت هستی و شناخت ارزش‌ها وجود دارد.

از دهه ۱۹۷۰ نهضت‌های تربیتی متعددی مانند آموزش تفکر خلاق، آموزش تفکر انتقادی، برنامه درسی فکورانه، آموزش مهارت‌های حل مسأله و برنامه فلسفه برای کودکان، گسترش پیدا کرد (نادری و دیگران، ۱۳۹۱: ۹۲) و علاقه به تقویت مهارت‌های تفکر و بالابردن سطح یاددهی، یادگیری و باسوادی در نظام آموزش و پرورش جهان رواج یافت. وقتی ناتوانی نظام آموزش سنتی در تربیت انسان‌های مبدع و مخترع محرز شد، علاقمندی به سمت برنامه‌های درسی که دانش‌آموزان متفکر، نقاد و خلاق پرورش دهد سوق پیدا کرد (اکبری و مسعودی، ۱۳۹۳: ۱۱۸). بر این مبنا یکی از موفق‌ترین تلاش‌هایی که برای ایجاد برنامه‌ای منسجم در آموزش تفکر صورت گرفت، برنامه فلسفه برای کودکان بود که لیمن و همکارانش در دانشگاه مانتکلر آمریکا آن را تهیه کردند. این برنامه با هدف فراهم کردن برنامه‌ای تحصیلی در زمینه کاوش فلسفی برای کودکان از سطح کودکان تا دانشگاه تهیه شد و اکنون در بسیاری از کشورهای دنیا در حال اجراست (فیشر، ۱۳۸۸: ۴۷). برنامه آموزش فلسفه به کودکان از طریق روش کاوشگری فلسفی و اجتماع پژوهشی انجام می‌پذیرد (ناجی، ۱۳۸۹: ۱۴/۱). این آموزش برای کودکان، با رویکرد پژوهش محور و با هدف پرورش تعقل، خلاقیت، پرورش تکاملی، مفهومیابی از تجربه و پرورش درک اخلاقی بنا گذاشته شد (جعفری و همکاران، ۱۳۹۴: ۴۳). در این برنامه، کودکان باید یاد بگیرند مستدل حرف بزنند و با دلیل بپذیرند. این برنامه، دانش‌آموزان را به تفکر و امی دارد و به آنها کمک می‌کند تا از حالت عادی به حالت اندیشمندانه برسند و از بی‌اعتنایی به اندیشه‌ورزی و تفکر معمولی به سمت تفکر انتقادی حرکت کنند (حاتمی و همکاران، ۱۳۸۹: ۴).

نظام آموزشی نیز به دنبال پرورش انسان‌های اندیشمند، متفکر و فیلسوف است و برای رسیدن به این هدف، باید برنامه‌هایی را برای آموزش تفکر برای کودکان طراحی کند. با توجه

به آنکه امروزه علاقه به فلسفه در کودکان کشورهای مختلف رو به فزونی است، بهتر است به کار فلسفی با کودکان در مقاطع ابتدایی و پیش دبستانی بیشتر توجه شود؛ زیرا کنجکاوی کودکان در مورد مسائل مختلف و بیان افکار و ایده‌هایشان نیازمند محیطی است که زمینه ساز رشد و بالندگی آنها شود (عسگری و همکاران، ۱۳۹۴: ۲۷). بنیاد فلسفه، بر پرسش است؛ مخصوصاً پرسش‌هایی که بر دیدگاه معمولی ما درباره جهان و شیوه زیست ما سایه افکنده است؛ پرسش‌هایی که می‌خواهند از رخ فرضیات غالباً نآزموده پشت گفته‌ها، اعمال و افکار ما پرده بردارند. فلسفه به ما نشان می‌دهد که گاهی بعضی از ساده‌ترین سؤال‌ها در مرحله پاسخ‌دادن، دشوارترین معماها هستند (مورلون، ۱۳۹۸: ۲۱). در دهه‌های اخیر، فلسفه به عنوان روشی برای پرورش تفکر مورد توجه قرار گرفته است. آموزش فلسفه به کودکان، ابزار عقلی، اجتماعی و عاطفی در اختیار آنها قرار می‌دهد که برای تفکر خردمندانه و مستدل آنها نیاز است و از طریق کاوشگری جمعی در کلاس باعث ترغیب آنها می‌شود تا با شجاعت و تعهد، همان‌طوری که می‌خواهند رفتار کنند (طباطبایی و موسوی، ۱۳۹۰: ۷۵). بر همین اساس بهترین سن برای ایجاد این ویژگی‌ها در انسان دوران کودکی است.

متیو لیپمن که بنیانگذار فلسفه برای کودکان است از اواخر دهه شصت میلادی، زمانی که مشغول تدریس درس فلسفه به دانشجویان بود متوجه شد که دانشجویانش فاقد قدرت استدلال و قدرت تمیز و داوری هستند. او متوجه شد که برای تقویت قدرت تفکر دانشجویان، بسیار دیر شده است؛ پس به فکر افتاد که تقویت قوای فکری افراد، باید از دوران کودکی انجام شود. یکی از اهداف اصلی برنامه فلسفه برای کودکان لیپمن، تقویت تفکر انتقادی، تفکر خلاق و تفکر مسئولانه (مراقبتی) از ابتدای دوران کودکی است و از ویژگی‌های دیگر آن می‌توان به داوری خوب، ابداعات خلاق و توجه مسئولانه به محیط و اطرافیان نام برد که در نهایت باید منجر به تربیت شهروندانی معقول، خودآگاه، دقیق، مسئولیت پذیر، اخلاق‌گرا و اجتماعی شود (لیپمن، ۱۳۸۳: ۱۲).

روش‌های آموزش فلسفه که لیپمن و همکارانش بیان کردند به رابطه نزدیک معلم و شاگرد و ایجاد انگیزه برای شروع بحث و گفت‌وگو از طریق داستان، قطعه‌ای شعر، بیان واقعه و ... تأکید دارد که در این روش، به دانش‌آموزان فرصت تفکر داده می‌شود و بعد وارد گفت‌وگوهای گروهی می‌شوند. گفت‌وگوهای گروهی باعث تفکر و تعمق بیشتری شود تا جایی که می‌توانند گروه‌های کاوشگر فلسفی را در مسائل گوناگون شکل دهند و مدرسه را به مکانی برای اندیشه‌ورزی و پژوهش تبدیل کنند (مورلون، ۱۳۹۸: ۳۳). در هر نقطه از دنیا و در هر زبانی،

بررسی میزان پردازش مؤلفه‌های تفکر ... (فاطمه جعفری کمانگر و آزاده سلیمانی) ۵۷

پایه اصلی تفکر و ارتباط، داستان است. با نقل کردن داستان متوجه می‌شویم چه اتفاقی چرا و برای چه کسی افتاده است (فیشر، ۱۳۹۲: ۳). داستان‌ها دارای فکر، نتیجه، خیال، روش و زبان خاصی هستند و همه اینها در تکوین شخصیت کودکان تأثیر دارد و به همین دلیل استفاده از داستان در آموزش و پرورش ضروری است (قائدی، ۱۳۹۵: ۱۰۵).

از نظر لیپمن کلاس درس، آزمایشگاه و مهم‌ترین فعالیت دانش‌آموزان، پژوهش است. از نظر او کلاس درس زمانی به اهداف واقعی خود می‌رسد که در پژوهش غوطه‌ور شود و در این صورت است که افکار پرورش پیدامی‌کنند و خلاقیت رشد می‌نماید و اصول اخلاقی، یعنی تحمل و مدارا و سعه صدر و پذیرش ابهام، نمود عینی پیدامی‌کنند (جهانی، ۱۳۸۱: ۴۱). لیپمن می‌نویسد: در نظر گرفتن فلسفه در همان معنایی که طرفداران فلسفه برای کودکان از آن حمایت می‌کنند، رویکردی پژوهشی به تربیت است؛ یعنی به جای آنکه دانش‌آموزان وادار به حفظ کردن نتیجه‌گیری‌های دیگران شوند، از آنها انتظار می‌رود، چنین موضوعاتی را خودشان کشف کنند و به آنها بیندیشند و برای آنکه پژوهشگر شوند باید جست‌وجوگری فعال باشند؛ مقایسه و مقابله کنند؛ به تحلیل پردازند؛ فرضیه‌سازی کنند؛ دست به تجربه و مشاهده بزنند و اندازه‌گیری و آزمون را در نظر داشته باشند (Lipman, 1988: 9).

تفکر فلسفی از دیدگاه لیپمن سه نوع است: تفکر خلاق، تفکر مسئولانه و تفکر انتقادی. از نظر لیپمن، تفکر خلاق، تفکر درباره چگونگی بیان آن چیزی است که شایسته بیان، چگونگی ساختن آن چیزی است که شایسته ساختن و چگونگی انجام آن چیزی است که شایسته انجام‌دادن است (Lipman, 2003: 248). وی ویژگی‌هایی را برای آن بر می‌شمرد که مهم‌ترین آنها عبارتند از: کل‌نگری، استقلال، اصالت و نوآوری (ibid: 225). تفکر مسئولانه در باور لیپمن، بعدی از تفکر است که معنای دوگانه‌ای دارد؛ زیرا از یک طرف به معنای فکرکردن همراه با نگرانی، درباره آنچه که موضوع تفکر ماست می‌باشد و از طرف دیگر، نگرانی درباره روش تفکر خود است. (ibid: 262). لیپمن تفکر مسئولانه را به انواع مختلفی مانند تفکر قدردان، تفکر عاطفی، تفکر فعال، تفکر هنجاری و تفکر همدلانه تقسیم می‌کند. تفکر انتقادی از نظر لیپمن تفکری است که تسهیل‌کننده داوری، مبتنی بر معیار، خود اصلاح و حساس به زمینه باشد (ibid: 223).

لیپمن معتقد است بسیاری از تفکرات ما به صورت غیرانتقادی پیش می‌رود. اندیشه ما بدون این که به احتمال اشتباه بودن توجه کند، به شکل امپرسیونیستی حرکت می‌کند. یکی از مواردی که ممکن است به آن فکر کنیم تفکر خودمان است؛ بدون این که این مرحله

فراشناخت یا تفکر درباره تفکر کاملاً انتقادی باشد. با این وجود ما در این مرحله می‌توانیم به کشف نقاط ضعف خود و اصلاح آن، همچنین به اصلاح روش‌ها و رویه‌های دیگران بپردازیم (ibid: 218-219). از مهم‌ترین فواید تبدیل کلاس درس به اجتماع پژوهشگر، فراشناخت است که می‌تواند شامل به پرسش کشیدن فرایند تفکر، کشف و بررسی نقاط ضعف خود و اصلاح آنها باشد (ibid: 249). کشف تناقضات در گفت‌وگوهای دیگران، استنتاج‌های نامعتبر در استدلال‌ها، اشاره به فرضیات مغالطه آمیز و نشان دادن تعاریف نادرست و مبهم متن (ibid: 224) از دیگر جنبه‌های تفکر درباره تفکر و فراشناخت به شمار می‌آیند.

از نظر لیپمن، نتیجه و هدف اصلی تفکر انتقادی، داوری است؛ داوران خوب در رویارویی با اندیشه‌ها و روش‌های نوین، دارای ذهنی گشوده و انعطاف‌پذیر هستند (Lipman, 1980). داوری در اینجا عبارت است از شکل‌گیری نظرات، برآوردها یا نتیجه‌گیری‌ها؛ بنابراین شامل مواردی مانند حل مسئله، استدلال منطقی و یادگیری مفاهیم جدید، اما فراگیرتر و کلی‌تر است. هر نتیجه تحقیق، یک داوری به شمار می‌آید (Lipman, 2003: 210).

مبتنی بودن بر ملاک، یکی از ویژگی‌های عمده تفکر انتقادی است. از نظر لیپمن ملاک، اصل، قانون، حکم یا دستورالعملی است که برای داوری از آن استفاده می‌شود (ibid: 214). یک ملاک یا معیار، اغلب به عنوان "قاعده یا اصل مورد استفاده در داوری‌ها" تعریف می‌شود (ibid: 212)؛ بنابراین زیر مجموعه داوری صحیح قرار می‌گیرد. یکی از کارکردهای اولیه معیارها، ارائه مبنایی برای مقایسه است. زیرا مقایسه بدون معیار حاصلی جز سر درگمی در پی ندارد (ibid: 215).

ویژگی دیگر تفکر انتقادی، حساس بودن آن به متن یا زمینه‌ای است که در آن شکل می‌گیرد. این امر به معنای داشتن فهمی عمیق نسبت به سبک شخصی نویسنده و زمینه‌ای است که مطالب در ارتباط با آن نوشته می‌شوند. تفکر حساس به زمینه یا متن، مستلزم شناخت مواردی است مانند: توجه به شرایط استثنایی و نامتعارف، احتمالات یا محدودیت‌های خاص که حتی ممکن است استدلال‌های قابل قبول نیز در آن‌ها ممنوع شناخته شوند؛ پیکر بندی کلی، احتمال وجود شواهد غیر معمول، غیرقابل ترجمه بودن برخی مفاهیم از یک حوزه به حوزه دیگر و... (ibid: 219-220).

بسیاری از کتاب‌های کودکان، محرک‌های طبیعی برای این کندوکاوهای فکری و فلسفی ایجاد می‌کنند؛ بنابراین مزایای داستان و استفاده از آن در تقویت تفکر کودک از سال‌های قبل، مورد توجه علمای تعلیم و تربیت بود. لیپمن معتقد است: برای تهیه موضوع قابل فهم و

بررسی میزان پردازش مؤلفه‌های تفکر ... (فاطمه جعفری کمانگر و آزاده سلیمانی) ۵۹

موردپسند کودکان و نوجوانان، باید متون درسی به صورت داستان نوشته شود، داستانی درباره منطق اکتشافی کودکان (لیمن، ۱۳۸۳: ۱۲). هر داستان دارای فکر، نتیجه، خیال، روش و زبان خاص است که هر یک از اینها در تکوین شخصیت کودک اثر می‌گذارد و همین امر، استفاده از داستان را در آموزش و پرورش ضروری می‌کند (قائدی، ۱۳۹۵: ۱۰۵). درون مایه داستان از عوامل تعیین کننده ظرفیت داستان برای پرسش فلسفی است. داستان‌هایی که با دیدی باز به زندگی نگرینند، کودکان را به پرسشگری، حیرت، فرضیه‌سازی و اکتشاف تشویق می‌کنند (کم، ۱۳۹۱: ۵۰).

در سیستم متمرکز آموزش کشور ما که کتاب درسی مهم‌ترین و پرکاربردترین رسانه آموزشی برای تحقق برنامه‌ها و اهداف آموزشی است، این کتاب‌ها می‌توانند نقش مهمی در گسترش تفکر فلسفی دانش‌آموزان ایفا کنند. با متون و داستان‌های موجود در کتاب‌های درسی می‌توان دانش‌آموزان را درگیر جستجوی معنا کرد تا فهم آنها وسیع‌تر و عمیق‌تر شود؛ در این صورت است که دانش‌آموز، مهارت‌هایی مثل مهارت خواندن برای فهمیدن، فهم قضاوت‌ها و احکام صادر شده، پرسیدن، طبقه‌بندی کردن، کشف کردن جانشین‌ها، گوش دادن فعال، بی طرف بودن، احترام به دیگران، شجاعت فکری، بازنگری در خویش و اصلاح خود را یاد می‌گیرد و می‌تواند در زندگی خود به کار ببندد. «بخوان و بیندیش»‌ها چنان که نامشان گواهی می‌دهد، در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی، مخصوصاً از پایه دوم تا ششم، بدین منظور آورده شده‌اند. داستان‌هایی که در «بخوان و بیندیش‌ها» آمده است، باید قدرت تفکر و پرسشگری را در دانش‌آموزان بالا ببرد. اغلب داستان‌های «بخوان و بیندیش» موجود در کتاب فارسی ابتدایی، از نظر درون مایه و محتوا برانگیزاننده تفکر انتقادی و برای طرح کردن پرسش فلسفی مناسب هستند. در هر کدام از کتاب‌های فارسی دوره دوم ابتدایی (چهارم، پنجم و ششم)، ۶ داستان با این عنوان دیده می‌شود؛ یعنی روی هم ۱۸ داستان به عنوان «بخوان و بیندیش» وجود دارد که این پژوهش در جهت ارزیابی این داستان‌ها از منظر توجه به مولفه‌های تفکر انتقادی لیمن نگاشته شده است.

در سال‌های اخیر پژوهش‌های زیادی در مورد تفکر فلسفی لیمن و بررسی آثار مختلف از منظر توجه به فکورری از دیدگاه لیمن انجام شده است که در ذیل به تعدادی از آنها که بیش‌ترین ارتباط را با پژوهش حاضر دارند اشاره خواهد شد:

حیدری نسب و همکاران (۱۴۰۱) بر پایه تفکر مراقبتی لیمن، به تحلیل رمان‌های نوجوان فرهاد حسن زاده با موضوع پایداری در دفاع مقدس، دست زده‌اند و به این نتیجه

دست یافته‌اند که تاکید حسن زاده بر افزایش مؤلفه‌های تفکر خلاق و پرورش ارزش‌های بومی، هنجارهای اجتماعی، تکیه بر همدلی بیشتر، احترام به دیگران، شکیبایی و حس پایداری است و برخی از رویدادهای داستان در جهت آموزش این امور به کودکان نگاشته شده‌اند. حیدری نسب و همکاران (۱۴۰۰) در مقاله دیگری شگردهای فکروورزی بر پایه نظریه لیپمن در داستان‌های گروه الف، ب و ج فرهاد حسن زاده را مورد پژوهش قرار داده‌اند و قابلیت پرورش تفکر این داستان‌ها را در کودکان، بر پایه برنامه فبک مورد بررسی قرار داده‌اند. دستاورد این پژوهش نشان می‌دهد در تفکر فلسفی خلاق، مولفه‌های استدلال و نوآوری در رفتار، از بالاترین بسامد و در تفکر انتقادی، مولفه‌های دیگراصلاحی و حساسیت به متن و در تفکر مراقبتی، مولفه رشد مهارت تفکر مسوولانه در رده‌های بعدی قرار دارند. اسکندری شرفی و همکاران (۱۴۰۰) به خوانش فبکی داستان ماهی سیاه کوچولو از منظر سه شاخصه غنای ادبی، فلسفی و روانشناختی دست زدند و به این نتیجه دست یافتند که این داستان در هر سه شاخصه، غنای بالایی دارد و با رفع بعضی از ضعف‌ها می‌تواند قابلیت استفاده در برنامه فلسفه برای کودکان داخل کشور را داشته باشد و به غنای این متون در بومی‌سازی این برنامه کمک کند. معتمدی محمدآبادی و همکاران (۱۳۹۸) در مقاله‌ای به تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی خواننداری دوره ابتدایی بر اساس معیارهای تفکر فلسفی با تأکید بر نظریه لیپمن پرداخته‌اند. معیارهای مورد تحلیل محتوا در این مقاله، مقولات کلی تفکر انتقادی مانند مفهوم‌سازی، استدلال و قضاوت بوده است و در نهایت به این نتیجه دست یافته شد که در کتب درسی مورد بررسی، مقوله استدلال، بیشترین میزان فراوانی را به خود اختصاص داد و کم‌ترین توجه به مقوله قضاوت، شده است و در بین کتاب‌های فارسی خواننداری، پایه پنجم و ششم بیشتر از سایر کتابها به مؤلفه‌های تفکر فلسفی توجه داشت و کمترین میزان توجه به این مؤلفه‌ها، مربوط به کتاب فارسی خواننداری پایه اول ابتدایی بود. مصری و همکاران (۱۳۹۸) در مقاله‌ای به بررسی جایگاه تفکر انتقادی در ادبیات داستانی کتاب‌های درسی "بخوانیم" دوره ابتدایی پرداختند و ۱۱ مولفه تفکر انتقادی را در بررسی این کتاب‌ها مد نظر قرار دادند و به این مهم دست یافتند که در ادبیات داستانی بخوانیم پایه اول ابتدایی هیچ اشاره‌ای به مؤلفه‌های تفکر انتقادی نشده است. در ادبیات داستانی پایه دوم، مؤلفه‌های هنر اندیشیدن درباره تفکر خود و قضاوت صحیح (مبتنی بر ملاک)، در ادبیات داستانی پایه سوم مؤلفه‌های کنجکاوی اندیشه و قضاوت صحیح (مبتنی بر ملاک)، در ادبیات داستانی پایه چهارم مؤلفه کنجکاوی اندیشه، در ادبیات داستانی پایه پنجم مؤلفه‌های تعریف و شفاف سازی مسئله و در ادبیات داستانی

پایه ششم مؤلفه‌های استدلال و قضاوت صحیح (مبتنی بر ملاک) بیشترین فراوانی را به خود اختصاص داده‌اند. نویدیان و همکاران (۱۳۹۸) در مقاله‌ای به بررسی تاثیر آموزش فلسفه برای کودکان با استفاده از داستان‌های بومی، بر رشد اخلاقی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی پرداختند. این پژوهش به صورت نیمه آزمایشی انجام شد و جامعه آماری آن دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهرستان مریوان و نمونه آماری ۳۱۶ دانش‌آموزان دختر و پسر این شهرستان بودند. نتایج این پژوهش نشان داد: آموزش فلسفه برای کودکان بر رشد اخلاقی دانش‌آموزان دختر و پسر تأثیر مثبتی دارد. احمدی پور اناری و یاری دهنوی (۱۳۹۷)، در مقاله‌ای دیگر به نام "امکان و ظرفیت آموزش تفکر انتقادی در بخش "بخوان و ببندیش" از کتاب‌های فارسی دوره دبستان" به این نتیجه دست یافتند که داستان‌های این بخش از نظر قالب، درون‌مایه و قدرت تخیل، ظرفیت طرح پرسش‌های کلی را برای پرورش تفکر انتقادی دانش‌آموزان دارد؛ چون در قالب داستان ارائه شده‌اند و مفاهیم فلسفی مثل حقیقت‌جویی، شناخت خدا، سرنوشت و راز خوشبختی در آن دیده می‌شود. ظرفیت دیگر این بخش، وجود پرسش‌های باز و مناسب در پایان داستان است. فرج زاده (۱۳۹۳) در پایان نامه‌ای تحت عنوان "تحلیل محتوای کتاب‌های ریاضی پایه اول، دوم و سوم دوره ابتدایی از نظر میزان توجه به مؤلفه‌های تفکر انتقادی لیپمن" که با روش تحقیق توصیفی از نوع تحلیل محتوا بررسی شده این نتیجه دست یافت که میزان توجه به مؤلفه‌های تفکر انتقادی در کتاب‌های پایه‌های اول و دوم ابتدایی کم بوده است و در کتاب ریاضی سوم ابتدایی نسبت به دو کتاب پایه اول و دوم به مؤلفه‌های تفکر انتقادی لیپمن توجه بیشتری شده است.

البته مقالات و پژوهش‌های دیگری نیز در این حیطه نگاشته شده است که بیشتر مؤلفه‌های تفکر فلسفی یا تفکر انتقادی را در متون غیر درسی، شامل متون ادب و داستانی مورد بررسی قرار داده‌اند که از آن جمله می‌توان به پژوهش‌های عظمت مدار فرد و دیگران (۱۳۹۸) در مقاله «بازخوانی داستان‌های مثنوی بر مبنای مؤلفه‌های تفکر فلسفی»؛ ماهروزاده و دیگران (۱۳۹۸) در مقاله «بررسی تأثیر داستان‌های کلیله و دمنه بر مهارت‌های تفکر انتقادی، استدلال و پرسش‌گری با استفاده از برنامه فلسفه برای کودکان» (p4c)؛ عظمت مدار فرد و همکاران (۱۳۹۷) در مقاله «بررسی ظرفیت سه داستان از رساله دلگشای عبیدزاکانی بر اساس مؤلفه‌های تفکر فلسفی لیپمن»؛ عظمت مدار فرد و قائدی (۱۳۹۶) در مقاله «تحلیل داستان‌های طنز ادب فارسی با نظریه مؤلفه‌های تفکر فلسفی» و ... اشاره کرد.

از آنجا که کتاب‌های درسی و داستان‌های موجود در آنها در اختیار تمامی کودکان در حال تحصیل قرار می‌گیرد، متون مندرج در آنها به خصوص داستان‌هایی که با تأکید بر این نکته نگاشته شده باشند، می‌توانند در بالابردن مهارت‌های تفکر و شیوه‌های فکروورزی آنان نقش بسیار مهمی داشته باشند. با تأمل در پژوهش‌های پیشین، متوجه می‌شویم که اگرچه مبانی فلسفه برای کودکان و شیوه‌های فکروورزی از دیدگاه لیپمن، مورد توجه بسیاری از پژوهشگران بوده است، ولی متونی که از این جهت برای بررسی انتخاب شده‌اند، بیشتر داستان‌های مختص کودکان و نوجوانان هستند که یا از این جهت مورد تحلیل محتوا قرار گرفتند یا میزان تاثیرپذیریشان بر بالابردن سطح تفکر کودکان مورد بررسی قرار گرفته است. تعدادی از مقالات که تفکر انتقادی لیپمن را در کتاب‌های درسی مورد بررسی قرار داده‌اند یا به تمام ریز مولفه‌ها توجه نداشتند و فقط مؤلفه‌های کلی را مد نظر قرار دادند یا به تحلیل محتوای کل کتاب فارسی یا حتی به کتاب‌هایی غیر از کتاب‌های فارسی دبستان پرداخته‌اند. چنان که می‌دانیم انتخاب متون کتاب‌های درسی به دلایل مختلفی انجام می‌شود که تنها یکی از این دلایل می‌تواند آموزش فلسفه برای کودکان باشد؛ بنابراین طبیعی است که انتخاب این متون با تأکید بر این مبنا انجام نشود. این در حالی است که در همین کتاب‌ها، متونی وجود دارد که دقیقاً به منظور آموزش فلسفه برای کودکان نگاشته شده است. پژوهش حاضر با تأکید بر بررسی وضعیت همین متون تحت عنوان «بخوان و بیندیش»‌ها که به منظور افزایش مهارت اندیشیدن کودکان در کتاب‌های درسی آورده شده، نگاشته شده است و تأکید بر دقت مولفان کتاب‌های درسی در انتخاب متونی دارد که هدف از قرارگیری آنها در کتاب‌های درسی، افزایش مهارت تفکر دانش آموزان است و باید در آنها مهارت‌های فکروورزی، به خصوص تفکر انتقادی با تمام جزئیاتش، مورد توجه قرار گیرد؛ بنابراین پژوهش حاضر برخلاف پژوهش‌های پیشین، به ارزیابی وضعیت متونی از کتاب‌های درسی می‌پردازد که دقیقاً بدین منظور نگاشته شده‌اند و با توجه به تمام مولفه‌ها و زیر مولفه‌های تفکر انتقادی لیپمن، درصدد بیان ضعف‌ها و قوت‌های این متون است. بر این اساس پژوهش حاضر با هدف بررسی جایگاه تفکر انتقادی در «بخوان و بیندیش»‌های کتاب‌های فارسی دوره دوم ابتدایی بر اساس مؤلفه‌های تفکر فلسفی لیپمن، بر آن است تا به سوالات زیر پاسخ دهد:

تفکر انتقادی در «بخوان و بیندیش»‌های کتاب‌های فارسی دوره دوم ابتدایی بر اساس مؤلفه‌های تفکر فلسفی لیپمن چه جایگاهی دارد؟

بررسی میزان پردازش مؤلفه‌های تفکر ... (فاطمه جعفری کمانگر و آزاده سلیمانی) ۶۳

وضعیت به کارگیری مبانی تفکر انتقادی لیپمن در "بخوان و بیندیش" های کتاب‌های فارسی به تفکیک پایه‌های مختلف دوره دوم ابتدایی به چه صورت است؟
کدامین مؤلفه از مؤلفه‌های تفکر انتقادی لیپمن در کل "بخوان و بیندیش" های کتاب‌های فارسی دوره دوم ابتدایی بیشتر رعایت شده و کدام یک از آن‌ها مغفول مانده است؟

۲. روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر به روش تحلیل محتوای کیفی و کمی انجام شده است و واحد تحلیل محتوا در پژوهش حاضر سطر است. جامعه آماری این پژوهش شامل کتاب‌های فارسی دوره دوم ابتدایی در سال تحصیلی ۹۹-۱۴۰۰ است و نمونه آماری بخوان و بیندیش‌های کتاب فارسی است که روی هم شامل ۱۸ داستان است. ابزار تحقیق فرم تحلیل محتوا بوده است که شامل مؤلفه‌های تفکر انتقادی از دیدگاه لیپمن بود که شامل ۳ مؤلفه اصلی، ۲ مؤلفه فرعی و ۱۸ زیرمؤلفه بوده است. با توجه به این مؤلفه‌ها کدگذاری قیاسی بر روی ۱۸ داستان انجام شد. برای رسیدن به پایایی کدهای موردنظر، بخش‌هایی از محتوا توسط دو کدگذار، کدگذاری شد و روایی آن از روش کثرت‌گرایی و اعتمادسازی صورت گرفت. جهت تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS استفاده شد. آمار توصیفی برای گزارش فراوانی و درصد فراوانی در کل خطوط، به تفکیک هر پایه تحصیلی مورد استفاده قرار گرفت. از آمار استنباطی (آزمون خی دو) جهت بررسی توزیع گویه‌ها در هر یک از پایه‌های تحصیلی استفاده شد و جهت مقایسه نسبت فراوانی مشاهده شده در ۳ پایه، از آزمون G test استفاده شد. چنانچه اختلافی در بین نسبت‌های ۳ پایه مشهود بود از آزمون تعقیبی بر پایه آزمون نسبت دو جمله‌ای استفاده شد.

۳. یافته‌های پژوهش

پس از کدگذاری قیاسی و پیدا کردن مؤلفه‌های اصلی، فرعی و زیرمؤلفه‌های تفکر انتقادی لیپمن (Lipman, 2003: 205-242)، و (عظمت مدارفرد و دیگران، ۲۰۱۷: ۱۱۱) در بخوان و بیندیش‌های سه پایه، تحلیل اطلاعات با توجه به سوالات پژوهش انجام شد. در ابتدا نمونه‌ای از کدگذاری‌های انجام شده در متن آورده خواهد شد:

جدول ۱. نمونه کدگذاری‌های قیاسی انجام شده ۱۸ زیر مولفه تفکر انتقادی لیپمن

به پرسش کشیدن فرایند تفکر:	پینگ با غصه گفت: "من بهتر و بیشتر از تو، از گل‌دانم مواظبت کرده‌ام، ولی نمی‌دانم چرا دانه‌ها رشد نکردند" (فارسی پایه چهارم، ۱۳۹۹: ۴۳).
کشف نقاط ضعف خود و اصلاح کردن آنها	هدهد گفت: "درست است. من با همه زیرکی و هوشیاری، باز هم اشتباه کردم." (فارسی ششم، ۱۳۹۹: ۲۳)
کشف تناقض‌ها و مغالطات در گفت‌وگوها	ای دوستان! همه اینها که دیدید و گفتید، درست است؛ اما چیزهایی هم بود که شما ندیدید (فارسی پایه چهارم، ۱۳۹۹: ۱۰۱).
درخواست دلیل از دیگران	عماد(یکی از شاگردان) گفت: "چرا با او چنین کردی؟ مهربانی و هم‌زبانی کردی!" (فارسی ششم، ۱۳۹۹: ۱۱۲)
نشان دادن عبارت‌ها و تعریف‌های مبهم و نادرست	هیچ! باز سوار اتوبوس می‌شویم؛ می‌رویم تا آن سر خط، همین‌طور ماشین سواری می‌کنیم تا ظهر، ظهر که شد برمی‌گردیم خانه..... (فارسی پایه ششم، ۱۳۹۹: ۴۵).
انعطاف و گشودگی ذهن	رئیس محمد بی‌درنگ گفت: "به نام نامی مولای متقیان، نامش را علی می‌گذارم" (فارسی پایه پنجم، ۱۳۹۹: ۶۴).
حل مسئله	سرانجام معلوم شد که این مهندس شجاع، که همه وجودش از ایمان به خدا و عشق به اسلام و انقلاب سرشار بود، زیر شکنجه‌های ظالمانه نیروهای دشمن، غریبانه به شهادت رسیده است (فارسی پایه ششم، ۱۳۹۹: ۶۳).
استدلال منطقی	درخت گفت: "تو باید از محکم بودن ریشه‌هایت در زیرزمین مطمئن شوی، وگرنه، در برابر کمترین وزش باد، بلافاصله سرنگون خواهی شد" (فارسی پایه پنجم، ۱۳۹۹: ۱۱۶).
دوری از مغالطه	مرد بزاز گفت: "بله، حق با شماست. و دیگر حرفی نزد." (فارسی ششم، ۱۳۹۹: ۹۵)
به‌کارگیری ملاک‌ها و معیارهای داوری	سیمغ، بادیدن مردم، دانست که به جست‌وجوی پسر آمده‌اند (فارسی پایه پنجم، ۱۳۹۹: ۹۵)
مقایسه چیزها و درک روابط آنها	ظلمی از این بزرگ‌تر نبود؛ آن بچه که سواد نداشت، کتاب را داشت و من که سواد داشتم، آن را نداشتم. آن شب رفتم توی زیرزمین و ساعت‌ها گریه کردم (فارسی پایه چهارم، ۱۳۹۹: ۹۸).
توجه به شرایط استثنایی و نامتعارف	یک روز نگهبان باغ‌وحش یادش رفت در قفس را ببندد. در باز ماند و شیر کوچولو از لای در بیرون را تماشا کرد؛ بعد پایش را از قفس بیرون گذاشت و راه افتاد؛ ده قدم رفت؛ رسید به باغچه‌ای که یک بوته بزرگ گل یاس در آن بود (فارسی پایه چهارم، ۱۳۹۹: ۴۸).
احتمالات و محدودیت‌ها	گفت: "حالا دیگر زنگ را زده‌اند. اگر الان به مدرسه برویم، سر کلاس راهمان نمی‌دهند" (فارسی پایه ششم، ۱۳۹۹: ۴۵).
بیکربندی کلی	پروانه آن‌قدر زیبا بود که پروانه‌های دشت همیشه درباره او حرف می‌زدند و بعضی از آنها به زیبایی بال‌های او حسرت می‌خوردند.. (فارسی پایه پنجم، ۱۳۹۹: ۲۱).
امکان وجود شواهد مخالف	گل سوسن با طعنه فریاد می‌زند: "آهای غنچه! دلت را خیلی خوش نکن. تا حالا هر بار که برادرش آمده است، خواهرها و برادرهای تو را از شاخه جدا کرده و به او

بررسی میزان پردازش مؤلفه‌های تفکر ... (فاطمه جعفری کمانگر و آزاده سلیمانی) ۶۵

هدیه کرده است" (فارسی پایه چهارم، ۱۳۹۹: ۶۸).	
حالا گلبرگ‌های بزرگم که مرا در آغوش خود می‌فشرند، آرام آرام از فشار خود کم می‌کنند و به ضخامت یک گلبرگ از هم فاصله می‌گیرند (همان: ۶۹).	غیرقابل ترجمه بودن برخی مفاهیم
مرغ زیرک که می‌رمید از دام/با همه زیرکی به دام افتاد(فارسی ششم، ۱۳۹۹: ۲۲)	تشخیص تفاوت بین موقعیت‌های به ظاهر مشابه با پیامدهای مختلف
خانم گفت: وقتی من کوچولو بودم، همسایه‌مان که پری مهربانی بود، این مرواریدها را به من داد.(فارسی چهارم، ۱۳۹۹: ۱۱۸)	در نظر داشتن تفاوت‌های معنایی ناشی از فرهنگ‌ها، زبان‌ها و دیدگاه‌های شخصی مختلف:

با توجه به مقوله‌های طبقه بندی شده دیدگاه لیپمن در زمینه تفکر انتقادی، که در لیست تحلیل محتوای قسمت‌های مورد مطالعه ذکر شده است، جدول‌های ۲ تا ۵ ارائه شدند که به پاسخ سوالات پژوهش پرداخته‌اند:

جدول ۲ تا ۴ به سوالات فرعی پژوهش پاسخ داده است:

وضعیت به کارگیری مبانی تفکر انتقادی لیپمن در "بخوان و بیندیش" های کتاب‌های فارسی به تفکیک پایه‌های مختلف دوره دوم ابتدایی به چه صورت است؟

کدامین مؤلفه از مؤلفه‌های تفکر انتقادی لیپمن در کل "بخوان و بیندیش" های کتاب‌های فارسی دوره دوم ابتدایی بیشتر رعایت شده و کدام یک از آن‌ها مغفول مانده است؟

جدول ۲. درصد فراوانی تعداد سطرهای شامل مباحث تفکر انتقادی لیپمن در پایه چهارم

درصد		فراوانی	خرده مقیاس	مؤلفه فرعی	مؤلفه اصلی	
در مؤلفه فرعی و اصلی	کل					
۱۸/۸	۳۲/۸	۵/۴	۱۹	خوداصلاحی	تفکر درباره تفکر (فراشناخت)	
۳۸/۶	۶۷/۲	۱۱/۰	۳۹			به پرسش کشیدن فرایند تفکر
۵۷/۴		۵۸	۳۹			کشف نقاط ضعف خود و اصلاح کردن آنها
				خوداصلاحی (کلی)		
۳۱/۷	۷۴/۴	۹/۰	۳۲	اصلاح روش‌های فکری دیگران		
۵/۹	۱۴/۰	۱/۷	۶			کشف تناقض‌ها و مغالطات در گفتگوها
۵/۰	۱۱/۶	۱/۴	۵			درخواست دلیل از دیگران
۴۲/۶		۴۳	۵			نشان دادن عبارتها و تعریف‌های مبهم و نادرست
۲۸/۵		۱۰۱		اصلاح روش‌های فکری دیگران (کلی)		
				تفکر درباره تفکر (فراشناخت) (کلی)		

مؤلفه اصلی	فرآوانی	خرده مقیاس	فرقی فرعی	درصد	
				کل	در مؤلفه فرعی و اصلی
داوری صحیح	۱۹	انعطاف و گشودگی ذهن		۵/۴	۱۳/۴
	۳۸	حل مسأله		۱۰/۷	۲۶/۸
	۱۲	استدلال منطقی		۳/۴	۸/۵
	۱۳	دوری از مغالطه		۳/۷	۹/۲
	۱۲	به کارگیری ملاک‌ها و معیارهای داوری		۳/۴	۸/۵
	۴۸	مقایسه چیزها و درک روابط آنها		۱۳/۵	۳۳/۸
	۱۴۲	داوری صحیح (کلی)		۴۰/۰	
حساسیت به زمینه یا متن	۵۳	توجه به شرایط استثنایی و نامتعارف		۱۴/۹	۴۷/۳
	۲۴	احتمالات و محدودیت‌ها		۶/۸	۲۱/۴
	۰	پیکربندی کلی		۰/۰	۰/۰
	۱۶	امکان وجود شواهد مخالف		۴/۵	۱۴/۳
	۶	غیر قابل ترجمه بودن برخی مفاهیم		۱/۷	۵/۴
	۹	تشخیص تفاوت بین موقعیت‌های به ظاهر مشابه با پیامدهای مختلف		۲/۵	۸/۰
	۴	در نظر داشتن تفاوت‌های معنایی ناشی از فرهنگ‌ها، زبان‌ها و دیدگاه‌های شخصی مختلف		۱/۱	۳/۶
۱۱۲	حساسیت به زمینه یا متن (کلی)		۳۱/۵		

بر اساس جدول ۲ بررسی سهم سه مؤلفه اصلی تفکر انتقادی لیمن در کتاب پایه چهارم، تفاوت معنی‌داری را نشان داد؛ به طوری که سهم داوری صحیح در بالاترین سطح و اصلاح روش‌های فکری دیگران، در پایین‌ترین سطح بوده‌است.

بررسی میزان پردازش مؤلفه‌های تفکر ... (فاطمه جعفری کمانگر و آزاده سلیمانی) ۶۷

جدول ۳. درصد فراوانی تعدادسطرهای شامل مباحث تفکر انتقادی لیپمن در پایه پنجم

مؤلفه اصلی	مؤلفه فرعی	خرده مقیاس	فراوانی	درصد		
				کل	در مؤلفه فرعی و اصلی	
تفکر درباره تفکر (فراشناخت)	خوداصلاحی	به پرسش کشیدن فرایند تفکر	۱۴	۴/۲	۳۷/۸	
		کشف نقاط ضعف خود و اصلاح کردن آنها	۲۳	۶/۸	۶۲/۲	
		خوداصلاحی (کلی)	۳۷	۵۳/۶		
	اصلاح روش‌های فکری دیگران	کشف تناقض‌ها و مغالطات در گفتگوها	۲۸	۸/۳	۸۲/۵	
		درخواست دلیل از دیگران	۴	۱/۲	۱۲/۵	
		نشان دادن عبارتها و تعریف‌های مبهم و نادرست	۰	۰/۰	۰/۰	
		اصلاح روش‌های فکری دیگران (کلی)	۳۲	۴۶/۴		
			تفکر درباره تفکر (فراشناخت) (کلی)	۶۹	۲۰/۵	
	داوری صحیح	انعطاف و گشودگی ذهن		۸	۲/۴	۹/۹
		حل مسأله		۲۲	۶/۵	۲۷/۲
استدلال منطقی		۱۰	۳/۰	۱۲/۳		
دوری از مغالطه		۶	۱/۸	۷/۴		
به کارگیری ملاک‌ها و معیارهای داوری		۱۸	۵/۳	۲۲/۲		
مقایسه چیزها و درک روابط آنها		۱۷	۵	۲۱		
		داوری صحیح (کلی)	۸۱	۲۴/۰		
		توجه به شرایط استثنایی و نامتعارف	۱۳۷	۴۰/۷	۷۳/۳	
حساسیت به زمینه یا متن	احتمالات و محدودیت‌ها		۱۰	۳/۰	۵/۳	
	پیکربندی کلی		۸	۲/۴	۴/۳	
	امکان وجود شواهد مخالف		۴	۱/۲	۲/۱	
	غیر قابل ترجمه بودن برخی مفاهیم		۱۳	۳/۹	۷/۰	
	تشخیص تفاوت بین موقعیت‌های به ظاهر مشابه با پیامدهای مختلف		۱۰	۳/۰	۵/۳	
	در نظر داشتن تفاوت‌های معنایی ناشی از فرهنگ‌ها، زبان‌ها و دیدگاه‌های شخصی مختلف		۵	۱/۵	۲/۷	
			حساسیت به زمینه یا متن (کلی)	۱۸۷	۵۵/۵	

بر اساس جدول ۳، بررسی سهم سه مؤلفه اصلی تفکر انتقادی لیپمن در کتاب پایه پنجم، تفاوت معنی‌داری را نشان داد؛ به طوری که سهم حساسیت به زمینه یا متن در بالاترین سطح و اصلاح روش‌های فکری دیگران در پایین‌ترین سطح بوده است.

جدول ۴. درصد فراوانی تعدادسطرهای شامل مباحث تفکر انتقادی لیپمن در پایه ششم

مؤلفه اصلی	مؤلفه فرعی	خرده مقیاس	فراوانی	درصد	
				کل	در مؤلفه فرعی و اصلی
تفکر درباره تفکر (فراشناخت)	خوداصلاحی	به پرسش کشیدن فرایند تفکر	۴	۱/۴	۲۱/۱
		کشف نقاط ضعف خود و اصلاح کردن آنها	۱۵	۵/۱	۷۸/۹
		خوداصلاحی (کلی)	۱۹	۲۲/۶	
	اصلاح روش‌های فکری دیگران	کشف تناقض‌ها و مغالطات در گفتگوها	۴۶	۱۵/۶	۷۰/۸
		درخواست دلیل از دیگران	۹	۳/۱	۱۳/۸
		نشان دادن عبارتها و تعریف‌های مبهم و نادرست	۱۰	۳/۴	۱۵/۴
		اصلاح روش‌های فکری دیگران (کلی)	۶۵	۷۷/۴	
	تفکر درباره تفکر (فراشناخت) (کلی)		۸۴	۲۸/۵	
	داوری صحیح	انعطاف و گشودگی ذهن	۱۴	۴/۷	۲۰/۹
		حل مسأله	۳	۱/۰	۴/۵
استدلال منطقی		۱۹	۶/۴	۲۸/۴	
دوری از مغالطه		۴	۱/۴	۶/۰	
به کارگیری ملاک‌ها و معیارهای داوری		۱۴	۴/۷	۲۰/۹	
مقایسه چیزها و درک روابط آنها		۱۳	۴/۴	۱۹/۴	
داوری صحیح (کلی)		۶۷	۲۲/۷		
حساسیت به زمینه یا متن	توجه به شرایط استثنایی و نامتعارف	۱۲۸	۴۳/۴	۸۸/۹	
	احتمالات و محدودیت‌ها	۳	۱/۰	۲/۱	
	پیکربندی کلی	۲	۰/۷	۱/۴	
	امکان وجود شواهد مخالف	۲	۰/۷	۱/۴	
	غیر قابل ترجمه بودن برخی مفاهیم	۸	۲/۷	۵/۶	
	تشخیص تفاوت بین موقعیت‌های به ظاهر مشابه با پیامدهای مختلف	۱	۰/۳	۰/۷	
	در نظر داشتن تفاوت‌های معنایی ناشی از فرهنگ‌ها، زبان‌ها و دیدگاه‌های شخصی مختلف	۰	۰/۰	۰/۰	
	حساسیت به زمینه یا متن (کلی)		۱۴۴	۴۸/۸	

بر اساس جدول ۴ بررسی سهم سه مؤلفه اصلی تفکر انتقادی لیپمن در کتاب پایه ششم، تفاوت معنی‌داری را نشان داد؛ به طوری که سهم حساسیت به زمینه یا متن در بالاترین سطح و خوداصلاحی در پایین‌ترین سطح بوده است.

بررسی میزان پردازش مؤلفه‌های تفکر ... (فاطمه جعفری کمانگر و آزاده سلیمانی) ۶۹

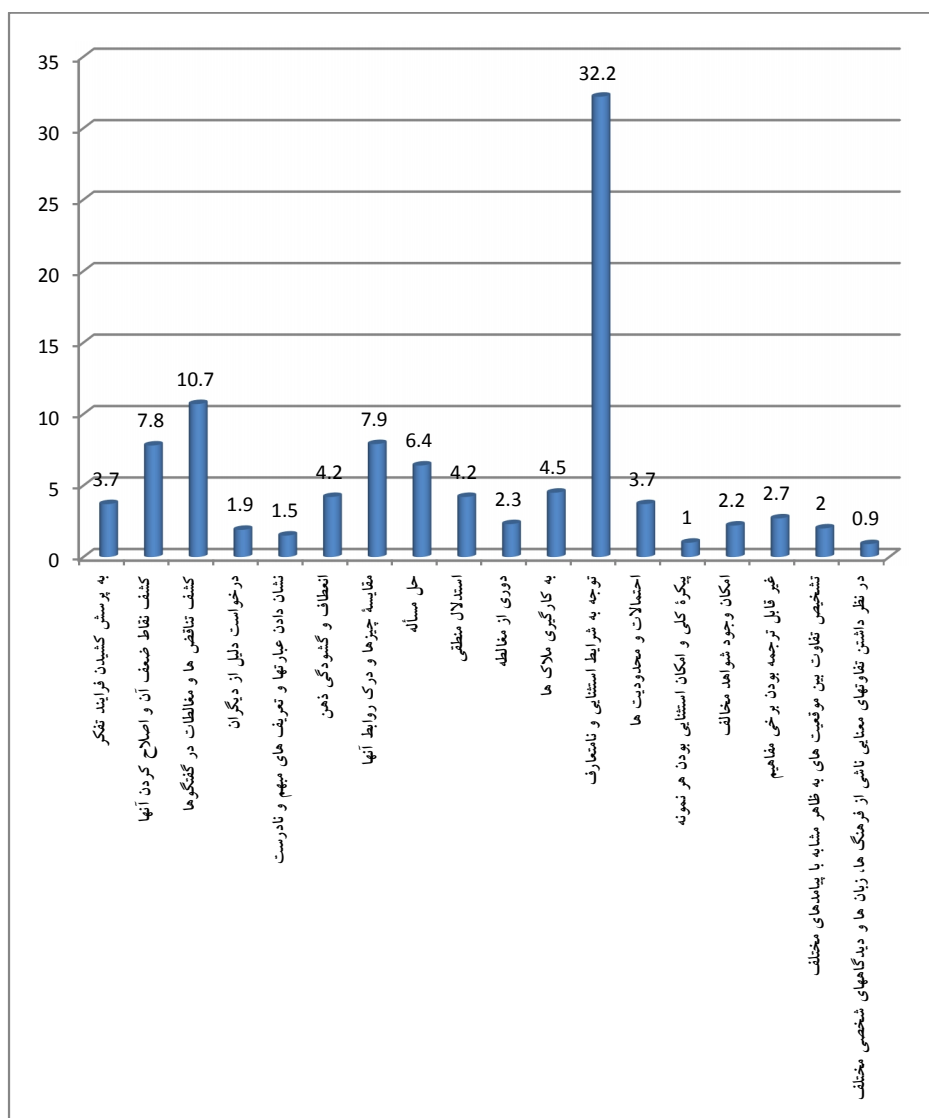
جدول ۵ به سوال اصلی پژوهش پاسخ می‌دهد:

تفکر انتقادی در "بخوان و بیندیش" های کتاب‌های فارسی دوره دوم ابتدایی بر اساس مؤلفه‌های تفکر فلسفی لیپمن چه جایگاهی دارد؟

جدول ۵. درصد فراوانی تعدادسطرهای شامل مباحث تفکر انتقادی لیپمن در دوره دوم ابتدایی

درصد		فراوانی	خرده مقیاس	مؤلفه فرعی	مؤلفه اصلی
در مؤلفه فرعی و اصلی	کل				
۱۴/۶	۳۲/۵	۳۷	به پرسش کشیدن فرایند تفکر	خوداصلاحی	تفکر درباره تفکر (فرانشناخت)
۳۰/۳	۶۷/۵	۷۷	کشف نقاط ضعف خود و اصلاح کردن آنها		
۴۴/۹		۱۱۴	خوداصلاحی (کلی)		
۴۱/۷	۷۵/۷	۱۰۷	کشف تناقضها و مغالطات در گفت‌وگوها	اصلاح روش‌های فکری دیگران	تفکر درباره تفکر (فرانشناخت)
۷/۵	۱۳/۶	۱۹	درخواست دلیل از دیگران		
۵/۹	۱۰/۷	۱۵	نشان دادن عبارتها و تعریف‌های مبهم و نادرست		
۵۵/۱		۱۴۰	اصلاح روش‌های فکری دیگران (کلی)		
۲۵/۷		۲۵۴	تفکر درباره تفکر (فرانشناخت) (کلی)		
۱۴/۱	۴/۲	۴۱	انعطاف و گشودگی ذهن	داوری صحیح	داوری صحیح
۲۱/۷	۶/۴	۶۳	حل مسأله		
۱۴/۱	۴/۲	۴۱	استدلال منطقی		
۷/۹	۲/۳	۲۳	دوری از مغالطه		
۱۵/۲	۴/۵	۴۴	به کارگیری ملاک‌ها و معیارهای قضاوت		
۲۶/۹	۷/۹	۷۸	مقایسه چیزها و درک روابط آنها		
۲۹/۴		۲۹۰	داوری صحیح (کلی)		
۷۱/۸	۳۲/۲	۳۱۸	توجه به شرایط استثنایی و نامتعارف	حساسیت به زمینه، با متن	حساسیت به زمینه، با متن
۸/۴	۳/۷	۳۷	احتمالات و محدودیت‌ها		
۲/۳	۱/۰	۱۰	پیکربندی کلی		
۵/۰	۲/۲	۲۲	امکان وجود شواهد مخالف		
۶/۱	۲/۷	۲۷	غیر قابل ترجمه بودن برخی مفاهیم		
۴/۵	۲/۰	۲۰	تشخیص تفاوت بین موقعیت‌های به ظاهر مشابه با پیامدهای مختلف		
۲/۰	۹/۰	۹	در نظر داشتن تفاوت‌های معنایی ناشی از فرهنگ‌ها، زبان‌ها و دیدگاه‌های شخصی مختلف		
۴۴/۹		۴۴۳	حساسیت به زمینه یا متن (کلی)		

مطابق جدول ۵، بررسی سهم سه مؤلفه اصلی تفکر انتقادی لیپمن، در کتاب‌های دوره دوم ابتدایی، تفاوت معنی‌داری را نشان داد؛ به طوری که سهم حساسیت به زمینه یا متن در بالاترین سطح و خود اصلاحی در پایین‌ترین سطح بوده است. نمودار زیر این تفاوت‌ها را به صورت تصویری نشان می‌دهد:



نمودار ۱. سهم سطرهای ابعاد ۱۸ گانه مربوط به مباحث موضوعی تفکر انتقادی لیپمن در دوره دوم ابتدایی

۴. بحث و نتیجه‌گیری

در داستان‌ها، بیشتر به اندیشیدن و تفکر توجه شده است و دانش‌آموزان با فکر کردن و اندیشیدن در مورد داستان‌ها می‌توانند رشد فکری بالاتری را تجربه کنند و مطالب داستان را با دنیای واقعی خود ارتباط دهند؛ بنابراین می‌توانند بسیاری از ضعف‌ها را کشف کنند و در صدد اصلاح آنها برآیند. خواندن داستان می‌تواند علاوه بر رشد تخیل، به رشد اندیشه بینجامد؛ زیرا کودکان می‌توانند با خواندن داستان، مقایسه کنند؛ استدلال کنند؛ به حل مسأله بپردازند و نتیجه بگیرند. کتاب‌های ابتدایی با داستان‌هایی که تحت عنوان «بخوان و بیندیش» آورده است، در صدد رشد اندیشه‌ورزی و افزایش مهارت تفکر انتقادی دانش‌آموزان است. تحلیل‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد انتخاب این داستان‌ها با قوت و ضعف‌هایی روبرو بوده است. جدا از این که مؤلفین کتاب‌های درسی بر چه مبنا و مقیاسی این داستان‌ها را انتخاب کرده‌اند، با تحلیل این داستان‌ها بر اساس مؤلفه‌های تفکر انتقادی لیپمن، شاهد نقاط قوت و ضعف زیادی در گزینش این داستان‌ها بوده‌ایم.

نتایج حاصل از تحلیل محتوای این داستان‌ها در جدول‌های ۲ تا ۴ آورده شده است. این نتایج به سوالات فرعی پژوهش پاسخ می‌دهند و وضعیت به کارگیری مبانی تفکر انتقادی لیپمن در «بخوان و بیندیش» های کتاب‌های فارسی، به تفکیک پایه‌های مختلف دوره دوم ابتدایی و بیشترین و مغفول‌مانده‌ترین مؤلفه‌ها را نشان می‌دهند.

بررسی‌های انجام شده در متن بخوان و بیندیش‌های کتاب فارسی پایه چهارم، نشان می‌دهد از بین مؤلفه‌های اصلی، بیشترین مؤلفه‌ای که در این متون مورد توجه قرار گرفته، «حساسیت به زمینه و متن» بوده است؛ مؤلفه‌های «تفکر درباره تفکر» و «داوری صحیح» با فاصله زیادی از مؤلفه «حساسیت به زمینه و متن»، در مراتب بعدی قرار گرفته‌اند؛ هرچند توزیع ابعاد هشتگانه این مؤلفه نیز یکسان نیست. حتی مواردی مانند «در نظر داشتن تفاوت‌های معنایی ناشی از فرهنگ‌ها، زبان‌ها و دیدگاه‌های شخصی مختلف» مغفول مانده است که نشان دهنده اهمیت قائل نشدن مولفان کتاب‌های درسی در انتخاب متون بازنماینده فرهنگ‌ها و زبان‌های مختلف کشور و کم توجهی در انتخاب متون ترجمه شده و بین المللی بوده است.

در بخوان و بیندیش‌های پایه پنجم نیز مؤلفه «حساسیت به زمینه و متن»، بیشترین سهم و مؤلفه‌های اصلی «داوری صحیح» و «تفکر درباره تفکر» در مراحل بعدی قرار گرفته‌اند. ابعاد مغفول مانده در این مؤلفه‌ها «نشان دادن عبارتها و تعریف‌های مبهم و نادرست» در مؤلفه

«تفکر درباره تفکر» مربوط به مولفه «حساسیت به زمینه و متن» است. توزیع سایر ابعاد نیز یکسان نبوده است و بعد «توجه به شرایط استثنایی و نامتعارف» با فاصله زیادی، بالاتر از سایر ابعاد قرار گرفته است؛ حال آن که ابعادی نظیر «درخواست دلیل از دیگران» و «امکان وجود شواهد مخالف» که می‌تواند سوق دهنده دانش‌آموزان به سمت چالش‌های فلسفی باشد، به شدت در بخوان و بیندیش‌های پایه پنجم مورد کم توجهی قرار گرفته است.

در بخوان و بیندیش‌های پایه ششم نیز مولفه «حساسیت به زمینه و متن» بیشترین سهم و مؤلفه‌های اصلی «داوری صحیح» و «تفکر درباره تفکر» در مراحل بعدی قرار گرفته‌اند. توزیع ابعاد این مؤلفه‌ها در این پایه نیز یکسان نیست؛ دو بعد مغفول مانده در بخوان و بیندیش‌های این پایه عبارتند از «در نظر داشتن تفاوت‌های معنایی ناشی از فرهنگ‌ها، زبان‌ها و دیدگاه‌های شخصی مختلف» و که مربوط به مولفه «حساسیت به زمینه و متن» هستند. توزیع ابعاد در این پایه نیز یکسان نیست و بین ۱۲۸ تا ۰ سطر متغیر است که علاوه بر ابعاد مغفول مانده، کم توجهی به بسیاری از ابعاد تفکر انتقادی نظیر «تشخیص تفاوت بین موقعیت‌های به ظاهر مشابه با پیامدهای مختلف»، «احتمالات و محدودیت‌ها»، «پیکربندی کلی» و «امکان وجود شواهد مخالف» مشاهده می‌شود.

جدول شماره ۵ که به جمع بندی بررسی نتایج تحلیل سه پایه دوره دوم ابتدایی پرداخته است، در صدد پاسخگویی به سوال اصلی پژوهش و نشان دادن جایگاه تفکر انتقادی در "بخوان و بیندیش" های کتاب‌های فارسی دوره دوم ابتدایی بر اساس مؤلفه‌های تفکر فلسفی لیپمن است. نتایج حاصل، نشان از عدم توزیع صحیح بسیاری از مؤلفه‌های تفکر انتقادی لیپمن در بخوان و بیندیش‌های کل سه پایه دوره دوم ابتدایی دارد. از بین سه مولفه اصلی، مولفه «حساسیت به زمینه و متن»، بیشترین سهم را در هر سه پایه به خود اختصاص داده است و مؤلفه‌های اصلی «داوری صحیح» و «تفکر درباره تفکر» در مراحل بعدی قرار گرفته‌اند. ابعاد موجود در مولفه «حساسیت به زمینه و متن» از بیشترین عدم توازن برخوردارند. در حالی که دوره نوجوانی از دیدگاه پیازه دوره عملیات صوری است و دانش‌آموزان می‌توانند به مفاهیم ذهنی و نمادها پی ببرند و چیزهای زیادی را درک کنند که خود به‌طور مستقیم تجربه نکرده‌اند. انتظار می‌رفت حداقل در پایه‌های بالاتر که دانش‌آموزان در حال عبور از مرحله کودکی و رسیدن به مرحله نوجوانی هستند به این بعد توجه بیشتری شود؛ چون دانش‌آموزان به مرحله عملیات صوری می‌رسند و یادگیری با استفاده از مهارت‌های سطح بالای تفکر ضروری می‌باشد.

با وجود این که ما در عصر تکثرگرایی فرهنگی قرار داریم و ماهیت پویای فرهنگ به‌خصوص در جامعه‌ای همچون جامعه ما که با حضور قوم‌های مختلف، از تعدد و تکثر فرهنگی زیادی برخوردار است. مولفه «در نظر داشتن تفاوت‌های معنایی ناشی از فرهنگ‌ها، زبان‌ها و دیدگاه‌های شخصی مختلف» تنها نه سطر را در کل سه پایه به خود اختصاص داده است و به علت کم توجهی به متون ترجمه شده، «در نظر داشتن تفاوت‌های معنایی ناشی از فرهنگ‌ها و زبان‌ها» کاملاً مغفول مانده است. حال آن که این بعد می‌تواند منجر به شناخت فرهنگ‌های گوناگون و اختلاف زبان‌ها شود و دانش آموزان را علاوه بر تشویق به ایجاد شبکه قوی در ارتباط با دیگران، به برقراری رابطه دوستی همراه با درک تفاوت فرهنگی با سایر ملت‌ها سوق دهد. علی‌رغم تمام این کمبودها پژوهش معتمدی محمدآبادی و همکاران (۱۳۹۸) اثبات می‌کند: توجه به مؤلفه‌های تفکر فلسفی لیپمن در کتاب‌های فارسی دوره اول ابتدایی از دوره دوم ابتدایی نیز بیشتر مورد کم توجهی قرار گرفته است. این مورد با پژوهش فرج زاده (۱۳۹۳) نیز هم‌سو است. این در حالی است که احمدی پور اناری و یاری دهنوی (۱۳۹۷)، کتاب‌های فارسی دوره دوم دبیرستان را دارای ظرفیت بالایی برای طرح پرسش‌های کلی جهت پرورش تفکر انتقادی دانش‌آموزان دانسته‌اند.

در همه پایه‌های مورد بررسی، بعد «توجه به شرایط استثنایی و نامتعارف» از همه موارد بیشتر به چشم می‌خورد. اگر چه وجود این مورد دانش‌آموز را با وقایع از پیش مشاهده نشده همراه می‌کند و فکر او را برای برخورد با اتفاقات غیر منتظره روبرو می‌کند، اما با فاصله زیادی که با سایر ابعاد تفکر انتقادی لیپمن دارد توازن ابعاد و مؤلفه‌ها را به هم می‌زند و بخش بیشتر متن را به خود اختصاص می‌دهد.

بنابراین اگر انتظار داشته باشیم این متون که به منظور آموزش فلسفه برای کودکان در کتاب‌های درسی گنجانده شده‌اند، بتوانند مطابق دیدگاه لیپمن، کلاس درس را به یک جامعه پژوهشگر تبدیل کنند و موجبات افزایش مهارت تفکر دانش‌آموزان را فراهم نمایند، اشتباه کرده‌ایم. انتخاب این متون باید با دقت بیشتری صورت گیرد. بی‌توجهی یا کم توجهی به بسیاری از مؤلفه‌های تفکر انتقادی و ناهماهنگی این مؤلفه‌ها بایکدیگر به علت عدم وجود توازن میان آنها، از بزرگ‌ترین مشکلاتی است که در انتخاب «بخوان و بیندیش»‌های کتاب فارسی صورت گرفته است. اگر چه بسیاری از داستان‌ها دانش‌آموزان را به سمت تفکر انتقادی سوق می‌دهند، اما متون فوق‌الذکر که به عنوان مرجعی برای افزایش تفکر دانش‌آموزان

در کتاب‌های درسی گنجانده شده‌اند، باید با هوشمندی و دقت بیشتری انتخاب شوند تا تمام ابعاد تفکر را در آنها تقویت کنند.

کتاب‌نامه

- احمدی پور اناری، زهره، مراد یاری دهنوی (۱۳۹۷). «امکان و ظرفیت آموزش تفکر انتقادی در بخش "بخوان و بیندیش" از کتب فارسی دوره دبستان»، تفکر و کودک، س ۹، ش ۲، ۱-۲۳.
- اسکندری شرفی، فرشاد، یونس رحمتی فیروزآبادی و علی نصرت فلاح (۱۴۰۰). «خوانش فبکی ماهی سیاه کوچولو، اثر صمد بهرنگی»، تفکر و کودک، س ۱۲، ش ۱: ۳-۳۳.
- اکبری، احمد؛ جهانگیر مسعودی (۱۳۹۳). «فلسفه برای کودکان؛ رویکردهای تربیت دینی به آموزش تفکر» پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، س ۴، ش ۲: ۱-۲۴.
- جهانی، جعفر (۱۳۸۱). «نقد و بررسی مبانی فلسفی الگوی آموزشی تفکر انتقادی متیو لیپمن»، علوم انسانی دانشگاه الزهراء (س)، دوره ۱۲، ش ۴۲: ۳۵-۵۵.
- حاتمی، حمیدرضا، یوسف کریمی و زهرا نوری (۱۳۸۹). «بررسی تأثیر اجرای برنامه "فلسفه برای کودکان" (p4c) در افزایش هوش هیجانی دانش‌آموزان دختر مقطع اول راهنمایی مدرسه شهدای آزادی در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۱۳۸۹»، تفکر و کودک، س ۱، ش ۲، ۳-۲۲.
- حیدری نسب، فرحناز؛ میرجلال‌الدین کزازی و خلیل بیگ زاده (۱۴۰۰). «شگردهای فکروریزی در داستان‌های فرهاد حسن زاده بر پایه نظریه لیپمن»، تفکر و کودک، س ۱۲، ش ۲، ۱۸۳-۲۱۱.
- حیدری نسب، فرحناز، میرجلال‌الدین کزازی، و خلیل بیگ زاده (۱۴۰۱). «تحلیل رمان‌های نوجوان فرهاد حسن‌زاده بر پایه انگاره مراقبتی لیپمن»، تفکر و کودک، س ۱۳، ش ۱.
- دهخدا، علی اکبر، (۱۳۷۷). لغتنامه، ۱۶ جلد، تهران: دانشگاه تهران.
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (۱۳۹۹). فارسی چهارم ابتدایی، تهران.
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (۱۳۹۹). فارسی پنجم ابتدایی، تهران.
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (۱۳۹۹). فارسی ششم ابتدایی، تهران.
- طباطبایی، زهرا؛ مرضیه موسوی (۱۳۹۰). «بررسی تأثیر برنامه فلسفه برای کودکان در پرسش‌گری و تفکر انتقادی دانش‌آموزان پایه‌های سوم تا پنجم ابتدایی ۹-۱۱ ساله دبستان علوی شهر ورامین»، تفکر و کودک، س ۲، ش ۱، ۷۳-۹۰.
- عسگری، محمد، حسن دیناروند و محمدرضا ترکشوند (۱۳۹۴). «تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان و تفکر منطقی دانش‌آموزان دختر و پسر سوم راهنمایی منطقه سامن» روان‌شناسی تربیتی، س ۱۱، ش ۳۵: ۲۵-۴۱.

بررسی میزان پردازش مؤلفه‌های تفکر ... (فاطمه جعفری کمانگر و آزاده سلیمانی) ۷۵

عظمت مدارفرد، فاطمه، یحیی قانلی (۱۳۹۶). «پژوهشی در داستان‌های طنز ادب فارسی با نظر به مؤلفه‌های تفکر فلسفی» *فلسفه تربیت*، س ۲، ش ۲: ۹۱-۱۱۹

عظمت مدار فرد، فاطمه، حسنعلی بختیار نصرآبادی و محمد حسین حیدری (۱۳۹۷). «بررسی ظرفیت سه داستان از رساله دلگشای عیب‌زاکانی بر اساس مؤلفه‌های تفکر فلسفی لیپمن» *مطالعات ادبیات کودک*، س ۹، ش ۲: ۹۹-۱۲۲.

عظمت‌مدار فرد، فاطمه، حسنعلی بختیار نصرآبادی و محمد حسین حیدری (۱۳۹۸). «بازخوانی داستان‌های مثنوی بر مبنای مؤلفه‌های تفکر فلسفی و تدوین راهنمای داستان‌ها برای استفاده در اجتماع پژوهشی» *تربیت اسلامی*، س ۱۴، ش ۲۸: ۲۹-۵۲

فرج‌زاده، شهین (۱۳۹۳). *تحلیل محتوای کتاب‌های ریاضی پایه اول، دوم و سوم دوره ابتدایی از نظر میزان توجه به مؤلفه‌های تفکر انتقادی لیپمن*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه تربیت دبیر شهیدرجایی، دانشکده علوم انسانی

فیشر، رابرت (۱۳۸۸). *آموزش و تفکر*، ترجمه فروغ کیان زاده، اهواز: ریش.

فیشر، رابرت (۱۳۹۲). *داستان‌هایی برای فکر کردن*، ترجمه سید جلیل شاهی لنگرودی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران: قطره

قانلی، یحیی (۱۳۹۵)، *مبانی نظری فلسفه برای کودکان*، تهران: مرآت

کم، فیلیپ (۱۳۹۱). *هم‌اندیشی: روش پرورش مهارت‌های تفکر*، ترجمه مریم خسرونژاد، تهران: قطره.

لیپمن، ماتیو (۱۳۸۲). «فلسفه و کودکان [گفتگوی سعید ناجی با ماتیو لیپمن]»، *کتاب ماه ادبیات و فلسفه*، ش ۷۵-۷۶، ۲۶-۳۱.

لیپمن، ماتیو (۱۳۸۳). «فلسفه و کودکان [گفتگوی سعید ناجی و ماتیو لیپمن]»، *کتاب ماه ادبیات و فلسفه*، ش ۸۲: ۸-۱۱

لیپمن، ماتیو، سعید ناجی (۱۳۸۸). «فلسفه برای کودکان و نوجوانان رویکرد جدیدی در فلسفه تعلیم و تربیت»، *فرهنگ*، ش ۶۹: ۱۷۶-۱۵۱

ماهروزاده، طیبه، علی ستاری و زهرا ملکی (۱۳۹۸). «تأثیر داستان‌های کلیله و دمنه بر مهارت‌های تفکر انتقادی، استدلال و پرسشگری با استفاده از برنامه فلسفه برای کودکان (p4c)»، *تربیت اسلامی*، س ۱۴، ش ۲۸: ۹۵-۱۱۴

ماهروزاده، طیبه؛ شیوا رمضان پور (۱۳۹۰). «تأثیر روش اجتماع پژوهشی برنامه آموزشی فلسفه به کودکان بر پرورش مهارت‌های شهروندی»، *اندیشه‌های نوین تربیتی*، س ۷، ش ۳: ۳۱-۶۳.

مصری، حلیمه، ادریس اسلامی و کمال آفانی (۱۳۹۸). «بررسی جایگاه تفکر انتقادی در ادبیات داستانی کتاب‌های درسی بخوانیم دوره ابتدایی»، *پژوهش در برنامه ریزی درسی*، س ۱۶، ش ۶۳: ۱۰۸-۱۲۱.

۷۶ تفکر و کودک، سال ۱۴، شماره ۲، پاییز و زمستان ۱۴۰۲

معتمدی محمدآبادی، مرضیه، الهام عظیمی و رضا علی نوروزی (۱۳۹۸). «تحلیل محتوای کتاب‌های درسی فارسی خواننداری دوره ابتدایی بر اساس معیارهای تفکر فلسفی با تأکید بر نظریه لیپمن»، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، س ۱۶، ش ۶۳: ۹۳-۱۰۷.

مورلون، جانا (۱۳۹۸). *کودک فلسفی*، ترجمه مرتضی براتی، تهران: لگا.

ناجی، سعید (۱۳۸۹). *کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان*، گفت و گو با پیشگامان انقلابی نو در تعلیم و تربیت، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی مطالعات فرهنگی

نادری، عزت الله، امیر تجلی نیا، علی شریعتمداری و مریم سیف نراقی (۱۳۹۱). «بررسی تأثیر اجرای "برنامه فلسفه برای کودکان" در پرورش خلاقیت دانش‌آموزان پسر پایه اول مقطع متوسطه منطقه ۱۴ تهران»، تفکر و کودک، س ۳، ش ۱: ۹۱-۱۱۷

نویدیان، انور، شهرام واحدی، اسکندر فتحی آذر و رحیم بدری گرگری (۱۳۹۸). «تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان با استفاده از داستان‌های بومی در رشد اخلاقی دانش‌آموزان ابتدایی»، *تدریس پژوهی*، س ۷، ش ۳: ۵۴-۶۹

Lipman, Matthew (1980). *Philosophy in the Classroom*. U.S.A: Temple University Press.

Lipman, Matthew (2003). *Thinking in Education* [2 ed]. Cambridge: Cambridge University Press.

Lipman, Matthew (1988). *Critical Thinking: What Can it be? White Paper*. [Montclair State Coll. Upper Monclair, NJ. Inst. ERIC -ED352326 -Critical Thinking: What Can It Be? Resource Publication, Series 1 No. 1., 1988

Matthews, G. B. (1995). *The philosophy of childhood*. Harvard University press.