



دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی

گروه علوم تربیتی

رساله دکتری

اثربخشی آموزش راهبردی تفکر بر تفکر انتقادی، تحول اخلاقی و پرسشگری

دانش آموزان پایه پنجم دبستان

اساتید راهنما:

دکتر یوسف ادیب

دکتر اسکندر فتحی آذر

اساتید مشاور:

دکتر رحیم بدری گرگری

دکتر تورج هاشمی

پژوهشگر:

حسن غریبی

زمستان ۹۰

فصل اول

کلیات پژوهش

پرورش تفکر و اخلاق یکی از موضوعاتی است که از دیرباز دغدغه نظامهای تربیتی، فلاسفه و روانشناسان بوده است. با نگاهی مختصر به تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت در نظامهای مختلف آموزشی به راحتی می‌توان دریافت که همه آنها داعیه رشد انسان را از جنبه‌های شناختی، عاطفی، رفتاری، اجتماعی و ... دارند. صاحب نظران تعلیم و تربیت و روانشناسی حسب جهت گیری و خوانشی که از انسان و مسائل مبتلابه او دارند آرمانها، روشها و ساز و کارهای خاصی را برای تحقق رشد انسان مطلوبشان طراحی می‌کنند. از میان خوانشها و جهت‌گیری‌های متنوع، خوانش و جهت‌گیری عقلایی و اندیشمندانه را می‌توان اقتضای مواجهه منطقی و انسانی با امر تعلیم و تربیت در نظر گرفت که این مفهوم و معنا، خود از زوایای گوناگون قابل کنکاش است. رویکرد خردورزانه و انسانی در تعلیم و تربیت، آن نوع رویارویی با تعلیم و تربیت است که با ویژگیها و قابلیت‌های والای انسان تطابق داشته باشد و با دستمایه قرار دادن آن موجبات رشد و سلامت او را فراهم آورد.

از میان ویژگیهای مهم انسان و به عنوان دلیل بدیهی که این رویکرد را مدلل می‌سازد، تفکر، قضاوت اخلاقی، پرسشگری و ... را می‌توان برشمرد. پرورش و صیانت ویژگیهای مذکور به قدری حائز اهمیت است که می‌توان آنرا اساس و مبنای سیاست‌گذاری در نظامهای آموزشی قلمداد کرد. چنین رویکردی ملازمت و همخوانی کامل با جایگاه و رسالت انسانی در تعلیم و تربیت نوع بشر دارد. با این وجود، مشاهدات نشان می‌دهد که در اکثر جوامع گاهی اوقات خلاء تفکر منطقی و قضاوت‌های سطح پائین اخلاقی و عدم توان پرسشگری و استدلال آسیب‌ها و تبعات ناگواری را برای آنها به ارمغان آورده است که ریشه اصلی پدید آبی این نارسایی و

ناکارآمدی نظام‌های آموزشی در پرورش قابلیت‌های ذکر شده، می‌باشد. با توجه به اهمیت تفکر و پیامدهای آن در زندگی و نیز مورد غفلت قرار گرفتن این موضوع به شیوه رسمی و سازمان یافته، پژوهش حاضر به قصد بررسی اثربخشی آموزش راهبردی تفکر بر تفکر انتقادی، قضاوت اخلاقی و پرسشگری انجام می‌گیرد.

بیان مسأله

پرورش مهارت‌های فکری و ذهنی فراگیران همواره به عنوان یکی از مهمترین هدف‌های آموزشی در محافل آموزشی جهان مد نظر قرار گرفته است. اگر چه علاقه به توسعه توانایی‌های تفکر انتقادی^۱ پدیده‌ای جدید نیست و منشأ چنین علاقه‌ای به نظریات افلاطون بر می‌گردد، تحقیقات بین المللی، ناتوانی دانش‌آموزان را در استدلال منطقی و تجزیه و تحلیل نشان می‌دهند (مایرز^۲، ۱۳۸۳). آبرامی^۳، برنارد^۴، بروخوسکی^۵، وید^۶، سورکس^۷، تامیم^۸ و ژانگ^۹ (۲۰۰۸) معتقدند که تفکر انتقادی یا توانایی قضاوت هدفمند خودنظم یافته بطور گسترده‌ای به عنوان مهارت اساسی زندگی در عصر دانش، تشخیص داده شده است. بایلین^{۱۰} و سیگل^{۱۱} (۲۰۰۳) معتقدند که تفکر انتقادی هدف بنیادی و ایده‌آل مهم تعلیم و تربیت است. آبرامی و همکاران (۲۰۰۸) تفکر انتقادی را دارای کارکرد مهم برای زندگی بزرگسالی می‌دانند و معتقدند افرادی که از توانایی تفکر انتقادی برخوردارند شانس بیشتری برای موفقیت و هماهنگی در عرصه زندگی اجتماعی دارند.

-
- 1 - critical thinking
 - 2 - Meyers
 - 3 - Abrami
 - 4- Bernard
 - 5- Borokhovski
 - 6- Wade
 - 7- Surkes
 - 8 - Tamim
 - 9- Zhang
 - 10- Bailin
 - 11- Sigel

علاوه بر این به نظر آنها دموکراسی برآیند شهروندانی است که مستقلانه می‌اندیشند، بدون تعصب، متعهدانه و تحلیلی به ارزیابی شواهد می‌پردازند و از پیش‌داوری و جزم‌اندیشی در رویارویی با واقعیت‌های زندگی در امان هستند.

دانش ما درباره تفکر انتقادی تا حد زیادی از دو سنت متمایز فلسفه و روان‌شناسی ناشی می‌شود. فلاسفه مدتها ذهن انسان را به مثابه جایگاه عقل و پرورش عقل را هدف نهایی تعلیم و تربیت دانسته‌اند. فلسفه، مطالعه تفکر انتقادی از طریق تحلیل، استدلال و به کارگیری منطق را مورد تأکید قرار داده است. روان‌شناسان روی ساخت و کار ذهن مطالعه کرده‌اند، روانشناسان شناخت‌گرا به شکلی ویژه به تأکید بر تفکر و چگونگی به وجود آمدن ایده‌ها در ذهن گرایش داشته‌اند. تفکر جنبه‌های مختلف ذهن را در بر می‌گیرد که شامل استفاده از برهان و زایش ایده‌ها در ذهن می‌شود، تفکر شامل هر نوع فعالیت ذهنی است که به تدوین یا حل یک مسأله، تصمیم‌گیری یا فهم مطلب کمک می‌کند (فیشر^۱، ۱۳۸۵).

از طریق اندیشیدن است که ما به حیات معنا می‌بخشیم، اندیشیدن یک فرآیند آگاهانه است اما تأثیر فرایندهای ناآگاهانه بر آن را نباید نادیده گرفت. فتحی آذر (۱۳۸۲) معتقد است که تفکر ترکیبی از معرفت، دانش، مهارت و نگرش انسان است که ماهیت او را شکل می‌دهد و به انسان معنی می‌بخشد. با توجه به ابعاد، کارکردها و جنبه‌های مختلف تفکر، تقسیم‌بندی‌های گوناگونی از تفکر صورت گرفته است (در این پژوهش تفکر انتقادی مدنظر است). فقدان تعریف مورد توافق عام در زمینه تفکر انتقادی، یکی از مشکلات و موانع در پرورش تفکر انتقادی می‌باشد.

1. Fisher

انیس^۱ (۱۹۸۵) معتقد است تفکر وقتی انتقادی است که متفکر به دقت در تجزیه و تحلیل مباحث کوشش کند، به دنبال شواهد ارزشمند باشد و به قضاوت و نتایج سالم برسد. او هدف از آموزش تفکر انتقادی را تربیت انسانهایی می‌داند که از اغراض شخصی دور و مأمور به صراحت و دقت باشند. ولفولک^۲ ۱۹۹۵ (به نقل از سیف، ۱۳۸۰) در تعریف تفکر انتقادی می‌گوید: تفکر انتقادی ارزیابی تصمیمات از راه بررسی منطقی و منظم مسائل، شواهد و راه حل هاست.

آنجلی^۳ و والانیدز^۴ (۲۰۰۸) معتقدند که اکثر مطالعات در خصوص تدریس تفکر انتقادی در یکی از دو طبقه رویکرد عمومی یا رویکرد اختصاصی قرار می‌گیرد. در رویکرد عمومی به تدریس مهارت‌های تفکر انتقادی مستقل از موضوع درسی پرداخته می‌شود، اما در رویکرد اختصاصی، تفکر انتقادی در چهارچوب موضوع درس مشخصی، تدریس می‌گردد. برنارد، ژانگ، آبرامی، سیکولی^۵، بروخوسکی و سورکس (۲۰۰۸) معتقدند که اکثر صاحب‌نظران در این زمینه که یادگیری تفکر یکی از مهمترین اهداف تعلیم و تربیت رسمی است، توافق دارند. این شمول به تفکر در مورد مسائل درون رشته‌ای مانند تاریخ، علوم و ریاضی محدود نمی‌شود، بلکه تفکر در مورد چالش‌های اخلاقی، سیاسی و اجتماعی را که افراد در زندگی روزمره در دنیای پیچیده با آن مواجه می‌شوند، در بر می‌گیرد. کوهن^۶ (۲۰۰۵) معتقد است که توانایی استدلال بطور مستقل از باورهای قبلی، تنها جزئی از تفکر انتقادی است. ماش‌من^۷ (۲۰۰۴) می‌گوید بسیاری از تئوریه‌ها تفکر انتقادی را به عنوان پاره‌ای از تفکر عقلانی یا حداقل به عنوان پاره‌ای که ارتباط نزدیکی با

1- Ennis
2- Woolfolk
3- Angeli
4- Valanides
5- Sicolly
6- Kuhn
7- Moshman

تفکر عقلایی دارد، می‌نگرند. انیس^۱ (۱۹۹۶) به نقل از وست^۱، تاپاولاک^۲ و استانریچ^۳ (۲۰۰۸) تفکر انتقادی را به عنوان فرایندی تعریف می‌کند که هدف آن رسیدن به تصمیم‌های مستدل در مورد آن چیزی است که باور می‌شود و نیز آن چیزی که عمل می‌گردد. هالپرن^۴ (۲۰۰۸) بیان داشته که تفکر انتقادی استفاده از آن نوع مهارتها و راهبردهای شناختی است که احتمال وقوع پیامدهای خوشایند را افزایش می‌دهد. تایرباکن^۵ (۱۹۹۸) معتقد است که تفکر انتقادی به صورتی که فلاسفه معاصر یا گذشته مانند انیس، مک‌پک، سیگل و پاول^۶ توصیف کرده‌اند، دارای محدودیت و سوگیری می‌باشد، بطوریکه به تصویرسازی، شهود و عواطف و هیجانات در تفکر انتقادی توجه نکرده‌اند. انیس (۲۰۰۲) تفکر انتقادی را تقریباً به معنای تفکر اندیشمندانه و منطقی می‌داند که روی تصمیم‌گیری برای انجام دادن چیزی یا باور به آن متمرکز است. مهارتهای اصلی تفکر انتقادی شامل: تفسیر به معنی درک و بیان معانی مربوط به تجربیات متنوع، تحلیل به معنی تشخیص هدف مطالب و پی بردن به ارتباطات موجود در بین آنها و ارزشیابی به معنی تعیین اعتبار مطالب و ارزیابی نحوه ارتباطات بین مطالب است. و نیز استنباط به معنی توانایی نتیجه‌گیری از مطالب، توضیح به معنی موجه‌نمائی و بیان نتایج استدلال فرد و خودتنظیمی به معنی اصلاح و بازبینی تفکرات خود براساس مطالب مورد بررسی می‌باشد که این مهارتها در گذشته و به طور معمول تحت عناوین استدلال استقرائی و قیاسی دسته بندی می‌شدند. استدلال استقرایی به معنی استخراج

1- West
2 - Toplak
3 - Stanrich
4- Halpern
5 - Thayer-Bacon
6 - Paul

نتیجه براساس دلایل و شواهد منطقی است و استدلال قیاسی به عنوان نتیجه‌گیری براساس یک استنباط یا اصل کلی می‌باشد (فاشیون^۱، و فاشیون^۱، ۱۹۹۳، مارشا^۲، ۱۹۹۶ و کارول^۳ و لپی^۴، ۱۹۹۷).

یکی از متغیرهایی که همواره در ارتباط با تفکر و شناخت مطرح گردیده است، متغیر اخلاق و تحول اخلاقی است. فیلسوفانی چون سقراط، افلاطون، اسپینوزا و حتی کانت بر آن بوده‌اند که بین شناخت و اخلاق یا به عبارتی بهتر، بین عقل و اخلاق رابطه‌ای استوار برقرار سازند. افلاطون و سقراط، نظریه‌ی اصل همروی اخلاق و شناخت را وضع کردند، زیرا این دو بر آن بودند که بینش اخلاقی شکلی از شناخت است و اگر کسی مرتکب عمل غیر اخلاقی شود نادان است. اسپینوزا نیز به پیروی از سقراط، اصل توازن اخلاق و شناخت را در راستای عقلانی کردن مطرح ساخت. کانت نیز پس از طرح امر مطلق (قانون اخلاقی) مدعی است که اگر همه‌ی انسان‌ها از بینش عقلی پیروی کنند، اعتبار امر مطلق را می‌پذیرند (بختیار نصرآبادی، نوروزی و حبیبی، ۱۳۸۳).

تعدادی از روانشناسان، رشد اخلاقی را مبتنی بر رشد شناختی می‌دانند. قضاوت و استدلال اخلاقی به عنوان یکی از تواناییهای انسانی در مراحل مختلف رشد، دستخوش تغییراتی می‌شود. پیازه مسئله چگونگی رشد اخلاقی را از منظر تحولات مرحله‌ای در رشد آدمی مورد پژوهش قرار داده است (شافر^۵، ۱۹۹۶). به نظر او رشد اخلاقی، همانند رشد شناختی، طی مراحل صورت می‌گیرد. کلبگ^۶ (۲۰۰۱) معتقد است که استدلالهای اخلاقی برای انجام دادن آنچه که درست است و بر تعهد نسبت به اصول اخلاقی استوار است که فرد آنها را به عنوان اساسی برای ارزیابی قواعد

1 - Facion
2 - Marsha
3 - Carol
4 - Leppe
5 - Shaffer
6 - Kohlberg

اخلاقی و نظم و توافق دموکراتیک می‌داند. در حقیقت انتقال از عوامل بیرونی به احساسات شخصی و اعتقادات اخلاقی نمایانگر مراحل رشد استدلال اخلاقی در کودکان است که از تکیه بر پیامدهای واقعی یک عمل به سمت اصول اخلاق جهانی و انتزاعی پیشرفت می‌یابد.

برخی از متفکران از جمله شارپ^۱ (۱۹۹۵) در زمینه تفکر و اخلاق، رابطه مثبت میان ارزشهای اخلاق و آموزش تفکر به کودکان را مورد تأیید قرار داده است. لیپمن^۲ (۱۹۹۵) معتقد است که رشد تفکر انتقادی، ملزومات رشد اخلاقی کودک را تأمین می‌کند که بر این اساس یکی از اهداف مهم برنامه فلسفه برای کودکان را تأمین رشد اخلاقی آنان می‌داند. صفایی مقدم (۱۳۷۷) درک عمیق از ارزشهای هنری و لذت بردن از آنها و حتی داشتن فهم صحیح از اخلاق و ارزشهای اخلاقی را در گرو داشتن ذهن فلسفی؛ نقاد و اجرای مباحث فلسفی درباره ماهیت قضایای ارزشی و اخلاقی می‌داند. علاوه بر این نیاز جدید هزاره سوم بیش از آنکه به حجم اطلاعات مربوط باشد به تناسب اطلاعات و مهارت‌های مدیریت، سازماندهی و پردازش اطلاعات مربوط است. این مهارتها مربوط به سطوح عالیتر تفکر و مستلزم داشتن ذهن فلسفی است. محمد اسماعیل (۱۳۸۴) در پژوهش خود نتیجه گرفت که برخورداری از هوش مناسب و تسریع در تحول مراحل شناختی می‌تواند باعث تسریع در تحول مراحل اخلاقی گردد و تسریع در تحول مراحل اخلاقی نیز می‌تواند به نوبه خود رشد رفتارهای اخلاقی کودکان را تحت تأثیر قرار دهد. نتایج پژوهش سلامتی (۱۳۷۳) نشان داد که میان بهره هوشی و قضاوت اخلاقی پسران مدارس راهنمایی رابطه وجود دارد. مطالعه سوانسون^۳ و هیل^۴ (۱۹۹۳) و طالب‌زاده ثانی و کدیور (۱۳۸۷) میان فراشناخت اخلاقی

1- Sharp
2- Lipmann
3- Swanson
4 - Hill

اخلاقی با استدلال اخلاقی و رفتار اخلاقی رابطه معنی‌دار را نشان داده است. هاینس^۱ (۲۰۰۳) به نقل از جهانی، (۱۳۸۶) در کتاب مدرسه اخلاق می‌نویسد: «شاید یکی از موثرترین روشها برای پرورش اخلاقی و ایجاد مدرسه اخلاق، آشنایی و بکارگیری روش آموزش فلسفه و تفکر برای کودکان باشد.

مروری بر تاریخ اندیشه و تفکر بشر نشان می‌دهد که خصیصه پرسشگری به عنوان هسته و عنصر اساسی تفکر و فلسه‌ورزی، همواره مطرح بوده است. تا آنجا که برخی از صاحب نظران، کنجکاوی و پرسشگری را جوهره فلسفه‌ورزی می‌دانند (باقری، ۱۳۸۷). اهمیت پرسشگری در تعلیم و تربیت تا آنجاست که فیشر (۱۳۸۶) معتقد است که «پرسشگری قلب آموزش و یادگیری است». از میان تعاریفی که در خصوص انسان صورت گرفته است، جدیدترین تعریف به پرسشگری انسان نظر داشته و پرسشگری را شاخص‌ترین توانایی انسان در نظر گرفته‌اند. شگفت‌زدگی و تحیر در مواجهه با پدیده‌های گوناگون جهان هستی از ویژگی اصیل ذهن کودک است. از آنجا که هنوز گردوغبار عادت و فراموشی بر ذهن کودک ننشسته است؛ جلوه‌های گوناگون پدیده‌های جهان هستی، ذهن بکر کودک را به شگفتی وا می‌دارد. این ویژگی شگفت‌زدگی یکی از دلایلی است که برخی از متفکران آنان را فیلسوفان طبیعی می‌دانند (راعی، ۱۳۸۳). زیرا افلاطون معتقد بود که آغاز فلسفه با تحیر و شگفت‌زدگی است (نقیب زاده، ۱۳۸۴). فیلسوفان نیز به سان کودکان می‌مانند که بسیاری از پدیده‌ها و مسائل برای آنان تازگی دارد و آنان اندیشه خود را معطوف تأمل پیرامون آن می‌کنند.

شگفت زدگی کودکان از یک سو و کنجکاوی طبیعی آنان از سویی دیگر، موجب پرسشگری بی پروای آنان می شود. کودکان از آنچه که موجب شگفتی آنان شده است، بی محابا پرسش می کنند. به اعتبار این ویژگی است که پیشگامان و پیروان برنامه «آموزش فلسفه و تفکر به کودکان»، آنان را مستعد آموزش و یادگیری فلسفه ورزی می دانند (قائدی، ۱۳۸۳). تربیت رسمی و غیر رسمی ما بزرگسالان موجب خاموشی و سرکوبی شعله پرسشگری کودکان می شود. جسارت در پرسش و بیان نظر خود از خصلت های بارز کودکان است. در حالی که ما بزرگسالان در این مورد اغلب محافظه کار و سخت مصلحت اندیشیم.

ساراسون^۱ (۱۹۹۳) انسان را موجودی ذاتاً پرسش کننده معرفی نموده است و ناب ترین و مهم ترین ویژگی او را پرسشگری می داند. وی معتقد است که گرچه جهت گیرهای نظامهای آموزشی در چگونگی استفاده از ظرفیت پرسشگری در جهت رشد و کمال انسان نقشی بسزا و تعیین کننده دارد، این ویژگی ذاتی هرگز در سایه اراده و جهت گیریهای حاکم بر محیط از میان نخواهد رفت. در نگرش پرسش محور به تعلیم و تربیت، میان تربیت یافتگی و بیشتر دانستن، گرچه ارتباط وجود دارد، این ارتباط هرگز انحصاری نیست هر چند داشتن اطلاعات و معلومات در زمینه های مختلف ضروری شناخته می شود، اما مهمترین مؤلفه تربیت یافتگی به حساب نمی آید. مهمترین مؤلفه یا ملاک تربیت یافتگی و در نتیجه کارایی نظام تعلیم و تربیت پرسشهایی است که ذهن دانش آموزان به خلق و تولید آنها نایل گشته است (مهرمحمدی، ۱۳۸۴). تحقیقات انجام گرفته در خصوص توانایی تفکر انتقادی، قضاوت، استنباط، استدلال و پرسشگری دانش آموزان و دانشجویان، به روشنی آشکار ساخته که این تواناییها در سطح رضایت بخشی

1 - Sarason

نیست (نوریس^۱، پاول^۲، و الدر^۳، ۲۰۰۰، شین^۴، ۱۹۹۸، مایرز، ۱۳۷۴ و پاول، ۱۹۹۷). مطالعات به عمل آمده در ایران نشان می‌دهد که تواناییهای مذکور در بین دانش آموزان و دانشجویان ایرانی در سطح پائینی قرار دارد و آنچنان که اقتضای این تواناییها است در نظام تعلیم و تربیت ایران مورد توجه قرار نگرفته است (بابا محمدی و خلیلی، ۱۳۸۳، بهمنی و همکاران، ۱۳۸۴، بدری و همکاران، ۱۳۸۶، کیامنش و نوری، ۱۳۷۶، شعبانی، ۱۳۸۲).

تفکر انتقادی، قضاوت اخلاقی و پرسشگری علاوه بر ارتباط تنگاتنگی که باهم دارند، دو موضوع اساسی در زندگی انسان بوده و بر کیفیت و ماهیت زندگی وی تأثیر بسزایی دارند. اگر چه پرداختن به پرورش تفکر در نظامهای مختلف از قدمت دیرینه‌ای برخوردار است اما تحقق تواناییهای مربوط به حوزه تفکر به دلایلی نتوانسته است پاسخگوی نیازهای انسان قرن حاضر باشد و در صورت ادامه این روند می‌توان آسیبهای روانی و اجتماعی زیادی را به دلیل خلاء تفکر در زندگی نوع بشر پیش‌بینی کرد. از این رو پژوهش حاضر با رویکرد علمی جدید و با هدف ارائه مدلی جهت پرورش تفکر انتقادی، قضاوت اخلاقی و پرسشگری دانش‌آموزان صورت می‌گیرد. در این رویکرد محقق درصدد است با تدوین بسته‌ای آموزشی با محتوای آموزش مهارتهای تفکر آنرا به اجرا بگذارد. پس سؤال اساسی این تحقیق عبارت است از اینکه آیا آموزش راهبردی تفکر بر پرورش تفکر انتقادی، قضاوت اخلاقی و پرسشگری دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد؟ که در صورت یافتن نتیجه‌ای مناسب می‌توان به چشم انداز جدیدی جهت برداشتن گامهای اولیه برای برون رفت از پیامدهای ناگوار خلأ تفکر انتقادی در دانش آموزان و جوانان آینده اندیشید.

1 - Norris
2 - Paul
3 - Elder
4 - Shin

اهمیت و ضرورت تحقیق:

تواناییهای شناختی برای یادگیری اثربخش، فرایند تفکر و حل مسأله دارای اهمیت می‌باشند. داتکین^۱ (۲۰۰۱) در مطالعه مروری ۶۶ تحقیق نتیجه گرفت که تمرکز بر فرایند تفکر و یادگیری، یادگیری را افزایش می‌دهد و در مقابل تمرکز بر نتیجه یا هدف نهایی، یادگیری را کاهش می‌دهد (به نقل از مک‌گریگور^۲، ۲۰۰۷). پرینت^۳ (۲۰۰۲) بر این باور است که برخورداری از تفکر انتقادی و اعمال آن در زندگی اجتماعی و تبادل نظر بر پایه این شیوه زندگی مجال برای اصلاح افکار نادرست و خلق اندیشه‌های جدید فراهم می‌کند و از این طریق، روند پیشرفت جامعه دموکراتیک را تسهیل می‌نماید.

مدارس امروز متأسفانه به دلیل پیشرفت‌های علوم و فنون و براساس بعضی از رویکردهای روانشناختی، توجه خود را بیشتر به انتقال اطلاعات و حقایق معطوف کرده و از تربیت انسانهای متفکر فاصله گرفته‌اند (شعبانی، ۱۳۸۲). تفکر انتقادی به فرد کمک می‌کند تا حقیقت را در میان به هم ریختگی حوادث و اطلاعاتی که همه روزه انسان را احاطه می‌کند، جستجو کند و او را در راستای رسیدن به هدفش که همانا دستیابی به کاملترین درک ممکن است، سوق دهد (جانسون^۴، ۲۰۰۲). تدریس مهارتهای تفکر یک ایده‌ی جدید نیست، برنامه‌های زیادی برای تدریس تفکر بعنوان یک موضوع مجزا طراحی شده است (سوکول و همکاران، ۲۰۰۸). از جمله می‌توان به برنامه غنی‌سازی آموزش فورنستاین (۱۹۹۰)، فلسفه برای کودکان لیپمن (۲۰۰۳)، دوره مهارتهای تفکر بلاگس^۵ (۱۹۹۳) و چندین برنامه دیگر اشاره کرد. مانجنا^۱ و چابلی^۲ (۲۰۰۵)

1 - Datkin
2 - Mcgregor
3 - Print
4 - Johnson
5 - Blaggs

(معتقدند از آنجا که بیشتر مربیان در زمینه تفکر منطقی و انتقادی رشد کافی نداشته‌اند، بنابراین نمی‌توانند شرایط تسهیلی مناسبی برای آموزش تفکر انتقادی فراهم کنند. به نظر آنها موانع تسهیل تفکر انتقادی در فراگیران عبارتند از:

۱- فقدان دانش مربیان

۲- مناسب نبودن روشهای تدریس و ارزیابی تفکر انتقادی

۳- نگرش منفی مربیان به تفکر انتقادی و مقاومت آنها در برابر تغییر

۴- نامناسب بودن فرایند انتخاب و ضعف پشتوانه‌های آموزشی

۵- نامناسب بودن فرایند اجتماعی شدن و عدم کفایت زبان آموزشی و فرهنگ.

اگر چه جامعه جهانی در مقایسه با گذشته شاهد تحولات آموزشی زیادی می‌باشد، اما این به معنای بهتر شدن آموزش نیست، اگر آموزش و پرورش بخواهد در جامعه تکثرگرا و جهانی امروز موفقیت داشته باشد، فراگیران بیش از هر چیز نیازمند کسب تفکر در سطح بالا و قضاوت اخلاقی متناسب با سن هستند. بن چایم^۳ و همکاران (۲۰۰۰) معتقدند که برخورداری از تفکر انتقادی برای شهروندان آینده در جامعه مبتنی بر تکنولوژی مدرن، جهت داشتن زندگی فعال و پاسخگو، بسیار مهم است. آنجلی و والاندز (۲۰۰۸) تفکر انتقادی را نیازی ضروری برای شهروندی فعال در جامعه دموکراتیک و تکثرگرا می‌دانند. بدین صورت که شهروندان در رویارویی روزمره با مقادیر ترسناک اطلاعات و مسائل بدون تعریف و غیرمتقن باید قادر به حل

1 - Mangena
2 - Chabeli
3 - Ben-chaim

مسائل باشند. کدی^۱ (۲۰۰۲) بیان داشته که مدل سازنده‌گرایی تفکر انتقادی فرصتهای غنی جهت درگیر نمودن افراد با دیگران در پیگیری حقایق نه یک حقیقت، پیشنهاد می‌کند. مطابق این مدل، متفکران انتقادی به قضاوت، برچسب زنی و اتخاذ یک رویکرد ثابت نمی‌پردازند، بلکه با بینشی سازنده در مورد برساخته‌های بین-فردی توسط دیگران واقعیتها را بررسی می‌کنند. پاول (۱۹۹۳) معتقد است که منطق تفکر سازمان یافته بایستی بخش سازنده از محتوای برنامه درسی باشد. الزام تربیتی برای آماده نمودن فراگیران به منظور تبدیل شدن به متفکران، خوانندگان و نویسندگانی برای هزاره جدید، ضرورت گفتمان جامع مبتنی بر تفکر انتقادی در مؤسسات آموزشی را مطرح می‌سازد. آندولینا^۲ (۲۰۰۱) معتقد است تفکر انتقادی به عنوان مهارت اساسی برای مشارکت عاقلانه در یک جامعه دموکراتیک شناخته شده و در دنیای مدرن به منزله مهارتی ضروری مورد حمایت و تأکید می‌باشد. علاوه بر این از طریق ایجاد روابط معقول میان انسانها و تصمیم‌گیری براساس تحلیل عناصر یک موقعیت و تفکیک عناصر مطلوب از نامطلوب، زندگی توأم با آرامش و مبتنی بر قضاوتهای صحیح و کاوشگری را به ارمغان می‌آورد.

کلی^۳ (۲۰۰۵) می‌گوید: آموزش تفکر یک مفهوم کلی است که برای توصیف دامنه‌ای از رویکردها و برنامه‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرد. به نظر او هدف از تدریس برنامه‌های تفکر بهبود تفکر کودکان است و بهتر است تفکر را به عنوان کلی در نظر بگیریم که قابل تمیز از اهداف، افکار و روابط اجتماعی که در آن صورت می‌گیرد نیست. به عبارتی دیگر، شکستن تفکر به مهارتهای مجزا همیشه سودمند نیست، زیرا در این صورت شیوه تفکر ما با چیزی که راجع به آن می‌اندیشیم ارتباط کمی دارد. تحقیقات متعددی نشان داده که فرایندهای اخلاقی به موازات

1 - Cody
2- Andolina
3- Kelly

ساختهای شناختی، قابل تبیین می‌باشند و تسریع در تحول شناختی تحول اخلاقی را به دنبال خواهد داشت (احمد پناه، ۱۳۷۷). بنابراین مداخله و برنامه‌ای که رشد تفکر، اخلاق و پرسشگری را هدف قرار دهد حائز اهمیت می‌باشند.

چنانچه هدف نظام آموزشی، پرورش انسانهای اندیشمند و متفکر باشد، باید برنامه‌هایی را برای آموزش تفکر و کار فلسفی با کودکان طراحی نماید. توانایی تفکر به کودکان کمک می‌کند تا در زندگی روزمره از گزند آسیبهای اخلاقی و روانی در امان باشند. متأسفانه علی‌رغم تأکید و توجه به مسأله تفکر و اخلاق در اهداف نظامهای آموزشی و ادعاهای مسئولان، متصدیان و مجریان آموزشی، در عمل برای تشویق دانش‌آموزان در جهت تفکر و قضاوت اخلاقی به ویژه به کارگیری تفکر انتقادی اراده و انگیزه کافی وجود ندارد (شعبانی، ۱۳۸۱).

از آنجا که نظام آموزشی ما در دوه دهه اخیر به علت رویارویی با چالشهای محتوایی و اجرایی نتوانسته بطور مکفی به پرورش تفکر و اخلاق (قضاوت اخلاقی) بپردازد و از طرفی آسیبها و تنیدگیهای زندگی کنونی و آینده نیز تهدیدی جدی برای سلامت روانی و اجتماعی دانش‌آموزان می‌باشد، چاره اندیشی برای برون رفت از بحرانهای پیش‌رو امری ضروری است، که به نظر می‌رسد در این راستا آموزش مهارتهای تفکر به شیوه‌ای سنجیده و سازمان یافته و فراهم نمودن چهارچوب نظری قوی برای رشد تفکر انتقادی، قضاوت اخلاقی و توان پرسشگری که از ملزومات سازگاری در هزاره جدید است، می‌تواند به عنوان یک ضرورت اجتناب‌ناپذیر از اهمیت والایی برخوردار باشد.

اهداف پژوهش:

هدف کلی: هدف کلی این پژوهش تعیین اثربخشی آموزش راهبردی تفکر بر مهارتهای تفکر

انتقادی، تحول اخلاقی و پرسشگری دانش‌آموزان پایه پنجم دبستان می‌باشد.

اهداف جزئی:

- تعیین تأثیر آموزش راهبردی تفکر بر مهارتهای تفکر انتقادی دانش‌آموزان

- تعیین تأثیر آموزش راهبردی تفکر بر تحول اخلاقی و نوع دوستی دانش‌آموزان

- تعیین تأثیر آموزش راهبردی تفکر بر پرسشگری دانش‌آموزان

- تعیین رابطه بین توانایی تفکر انتقادی، تحول اخلاقی و پرسشگری دانش‌آموزان

فرضیه‌ها:

۱- آموزش راهبردی تفکر موجب رشد تفکر انتقادی دانش‌آموزان می‌گردد.

۲- آموزش راهبردی تفکر موجب رشد تحول اخلاقی و نوع دوستی اخلاقی دانش‌آموزان می‌گردد.

۳- آموزش راهبردی تفکر موجب رشد پرسشگری دانش‌آموزان می‌شود.

۴- بین توانایی تفکر انتقادی، تحول اخلاقی و پرسشگری رابطه معنی‌داری وجود دارد.

متغیرها و تعاریف مفهومی و عملیاتی آنها

متغیر مستقل:

- آموزش راهبردی تفکر:

الف: تعریف مفهومی: آموزش راهبردی تفکر عبارت است از تدریس و یاددهی مجموعه‌ای

از مهارتها، تواناییها و راهبردهای مربوط به فرایند اندیشه و اندیشه‌ورزی (فیشسر، ۱۳۸۵).

ب: تعریف عملیاتی: در این تحقیق منظور از آموزش تفکر، فعالیت‌هایی است که بر اساس

محتوای بسته آموزشی توسط پژوهشگر تهیه شد و پس از هماهنگی لازم با دو تن از معلمان با

تجربه در زمینه آموزش تفکر، توسط آنها در کلاس به اجرا در آمد.

متغیر وابسته:

- تفکر انتقادی:

الف: تعریف مفهومی: تفکر انتقادی از دیدگاه انیس (۲۰۰۲) تفکری است مستدل و منطقی، در

جهت بررسی و تجدیدنظر عقاید، نظرات و اعمال و تصمیم‌گیری در مورد آنها بر مبنای دلایل و

شواهد مؤید آنها و نتایج درست و منطقی که پیامد آنها است (هاشمیان‌نژاد، ۱۳۸۱).

ب: تعریف عملیاتی: در این پژوهش تفکر انتقادی براساس نمره دانش‌آموزان در سؤالات

آزمون تفکر انتقادی سطح X کرنل مشخص می‌گردد.

- تحول اخلاقی:

الف: تعریف مفهومی: اخلاق طی مراحل رشد می‌کند و به رشد شناخت وابسته است. هر

مرحله جدید از تحول شناختی، سطح بالاتری از آگاهی اخلاقی را به دنبال دارد، شناخت

ارزشهای اخلاقی از طریق تعامل فضای کودک با محیط خارج به وجود می‌آید، از نظر کلبرگ

تحول اخلاقی تحولی است که در طول مراحل از سازماندهی شناختی مجدد رشد می‌کند و هر

مرحله ساخت و سازمان مشخصی دارد. هر ساخت در عین اینکه دستیابی به یک مرحله را امکان- پذیر می‌سازد، نقطه آغازی برای مرحله بعدی است (کدیور، ۱۳۸۶). به نظر کلبه‌گ تحول اخلاقی افراد در سه سطح به شرح زیر مشخص می‌شود: ۱- سطح اخلاق پیش قراردادی ۲- سطح اخلاق قراردادی ۳- سطح اخلاق فرا قراردادی که هر یک از این سطوح دو زیر مرحله دارد. بدین ترتیب تحول اخلاقی در هر فرم شش مرحله را می‌گذراند.

ب: تعریف عملیاتی: تحول اخلاقی در این پژوهش براساس نمره آزمودنیها در پرسشنامه تحول اخلاقی ما^۱ مشخص می‌شود.

- پرسشگری :

الف : تعریف مفهومی : پرسشگری از دیدگاه فیشر عبارت است از تمایل به مورد پرسش قرار دادن مسائل، پدیده ها، و واقیتهای زندگی و نیز گرایش به طرح سؤال وکنجکاوی در خصوص عقاید ، باورها، اصول ،هنجارها وغیره می باشد(فیشر، ۱۳۸۵).

ب: تعریف عملیاتی : توانایی پرسشگری در این پژوهش از طریق نمره دانش آموزان در پرسشنامه چند بعدی MQOS^۲ مشخص می‌شود.

1- Ma
2- the multidimensional quest orientation scale

فصل دوم

پیشینه پژوهش