



مطالعه مولفه‌های مهارت تفکر خلاق و تفکر انتقادی در دوره ابتدایی

دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد آزادشهر، گلستان، ایران.

محمد حجتی

استادیار گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد آزادشهر، گلستان، ایران.

حسن صائمی*

استادیار گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد آزادشهر، گلستان، ایران.

کاظم شریعت نیا

دانشیار گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد آزادشهر، گلستان، ایران.

علی اصغر بیانی

چکیده

هدف پژوهش حاضر استخراج مؤلفه‌های مهارت‌های تفکر خلاق و انتقادی در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران بود. جهت انجام این پژوهش از رویکرد کیفی و روش تحلیل محتوای کیفی بهره گرفته شده است. نمونه آماری ۱۲ نفر از صاحب‌نظران علوم تربیتی و روان‌شناسی بودند که با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. روش گردآوری داده، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی از روش تحلیل محتوای کیفی استقرایی استفاده شد. یافته‌های پژوهش شامل ۸ مقوله اصلی، ۱۹ زیر مقوله و ۸۸ مفهوم برای ۴ مؤلفه اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی - یادگیری و روش‌های ارزشیابی بود. ابتدا در بخش اهداف آموزش مهارت تفکر خلاق و انتقادی بر اساس نظر صاحب‌نظران، دو مقوله اصلی مهارت‌های درون‌فردی و برون‌فردی استخراج شد. در گام بعدی برای محتوای آموزشی، مقوله‌های اصلی استخراج شده عبارت بود از: برنامه‌ریزی و حل مسئله و آموزش مهارت‌های ارتباطی و انتقادی. عنصر بعدی روش‌های یاددهی - یادگیری بود که مقوله‌های اصلی، روش‌های یاددهی - یادگیری خلاق و روش‌های یاددهی - یادگیری انتقادی بودند. در بخش نهایی بررسی مؤلفه‌ها به شیوه‌های ارزشیابی پرداخته شد که طبق

* نویسنده مسئول: saemi_61@yahoo.com

۲۲۰ | فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی | سال دوازدهم | شماره ۴۸ | زمستان ۱۴۰۰

نظر کارشناسان و صاحب‌نظران دو مقوله اصلی شیوه‌ی ارزشیابی عملکردی و ارزشیابی تلفیقی استخراج گردید.

کلیدواژه‌ها: تفکر خلاق و انتقادی، اهداف، محتوای آموزش، روش‌های یادگیری و یاددهی، ارزشیابی.

مقدمه

تفکر یکی از سه جنبه‌ی مهم شناخت (ادراک، یادگیری، تفکر) می‌باشد. تفکر، عملی ذهنی است و زمانی مطرح می‌گردد که انسان با مسئله‌ای مواجه است و خواستار حل آن است. در این هنگام در ذهن، تلاشی برای حل مسئله آغاز می‌گردد که این تلاش ذهنی را تفکر می‌نامند (خالقیان، ۱۳۹۴). با پیشرفت روزافزون دانش و فناوری و جریان گسترده اطلاعات، امروزه جامعه ما نیازمند آموزش مهارت‌هایی است که با کمک آن همگام با توسعه علم و فناوری به پیش برود. از این رو نیاز به پرورش انسان‌هایی داریم که بتوانند با تفکری خلاق با مشکلات روبه‌رو شده و به حل آن‌ها بپردازند. از آموزش و پرورش نیز به‌عنوان مرکز دانش‌پژوهی و گلوگاه توسعه یاد می‌شود، زیرا حاصل نهادینه کردن تفکر پژوهشی در نظام تعلیم و تربیت امروز، وجود تفکر خلاق و پژوهش‌گر در آینده است (هامبل، پولین و الیاس^۱، ۲۰۱۸)؛ بنابراین، کسب عادات درست یادگیری در خردسالی و در سال‌های نخستین آموزش اهمیت دارد و در طول حیات انسان تقویت می‌شود. مهارت‌های شناختی درست مانند: گوش دادن، اندیشیدن، استدلال نمودن، تفکر خلاق و جستجوگری از جمله عادات درست یادگیری است و مسئولیت سنگین پرورش این مهارت‌ها بر عهده نظام آموزشی است (رانيساه^۲، ۲۰۱۶)؛ و عامل بسیار مهمی که در انجام این فعالیت‌ها نقش اساسی دارد انگیزه می‌باشد (وسترمن^۳، ۲۰۲۰)؛ بنابراین انگیزه باعث هدایت فرایند یادگیری و توسعه مهارت‌های تفکر می‌گردد. بی‌توجهی به آموزش اثربخش و خلاقانه و استفاده از روش‌های عادت دادن، تلقین، تحکم و تحمیل دانش آموزان را به‌صورتی معقول یا غیرمعقول مقلد و تبعیت‌کننده تبدیل می‌کند که منجر به تغییر رفتار و تحقق اهداف اشاره‌شده در سند تحول نخواهد کرد بر همین اساس برای تحقق این مهم در اسناد بالادستی بر آموزش مهارت‌های زندگی، کسب بینش و بصیرت، آموزش مهارت‌های تفکر و حل مسئله تأکید گردیده است تا با توجه به برنامه‌ها، اهداف، روش‌ها، محتوا و

-
1. Runisah, U.
 2. Westerman, J.
 3. Bensally, D. A.

امکانات آموزشی مناسب، افرادی کاوش‌گر، آفریننده، مشکل‌گشا، نوآور، مولد و عامل تغییر را تربیت نماید (تمسکی، ۱۳۹۹).

آموزش تفکر محور (مهارت‌محور) باید موجبات تغییر نگرش و افزایش مهارت‌ها را در فرد ایجاد کند و این امکان را فراهم آورد که فرد دیدی جدید نسبت به مشکلات کلی موجود و آینده خود و جامعه خود پیدا کند و در برخورد با مسائل، با انتخاب موضعی مناسب و بررسی همه شقوق هر مشکل از ابعاد گوناگون به حل آن‌ها بپردازد. (درویشی، ۱۳۹۲). آموزش مسئله‌محور (روش حل مسئله) نه تنها سبب رشد عقلانی می‌شود، بلکه با انجام فعالیت‌ها به صورت کارگروهی سبب خواهد شد که مهارت‌های تفکر دانش‌آموزان در کلاس درس نیز به صورت کنش متقابل در فضایی فعال تقویت شود. لذا مهارت‌های تفکر هم قابل انتقال و هم قابل آموزش است (بنسلی^۱، ۱۹۹۷).

آموزش و پرورش امروز رسالت آموزش تفکر را بر دوش دارد (مونری^۲، ۲۰۱۴) و رویکردهای آموزشی جدید نیز عمدتاً ناظر به ضرورت آموزش مهارت‌های فکری در دوران کودکی می‌باشند (انیس^۳، ۲۰۰۲). بخشی از ضرورت متعارف در آموزش مهارت‌های تفکر، نتیجه افزایش آگاهی از این نکته است که جامعه تغییر کرده است و مهارت‌هایی که برای نسل قبل مفید بوده‌اند دیگر نمی‌توانند دانش‌آموزان را برای جهان خارج از مدرسه آماده کنند (یونس^۴، ۲۰۱۵). پس این الزام ایجاد می‌شود که در آموزش، توجه خود را کمتر به ارائه اطلاعات و بیشتر به آموزش تفکر مستقل معطوف کنیم (استرنبرگ^۵، ۱۹۸۹). بروم^۶ (۲۰۱۱) معتقد است مهارت‌های تفکر مجموعه‌ای از مهارت‌ها هستند که فراگیرنده را برای یادگیری بهتر در قلمرو درسی آماده می‌سازند؛ از این نظر لیپمن^۷ (۱۹۸۸) در فرایند آموزش فکر کردن، بیش از سی مهارت مجزا را کودکان باید

-
1. Monroy, L.
 2. Ennis, R. H.
 3. Yunus, M.
 4. Sternberg, R. J.
 5. Broom, C.
 6. Lipman, M.
 7. Ader, G.

فراگیرند؛ از جمله، تفکر خلاق، تفکر نقاد، مهارت ارزشیابی، مهارت ارتباط و ... فراگیری بسیاری از این مهارت‌ها به بهترین شکل از طریق آموزش برای کودکان امکان‌پذیر است. شاید عمده‌ترین وجه تفکر ویژه‌ی آدمی تفکر خلاق باشد. تفکر خلاق نوعی تفکر است که در آن ذهن به‌طور عمیق با موضوع درگیر می‌شود و به جرح و تعدیل آن مبادرت می‌کند (حائری‌زاده و محمدحسین، ۱۳۹۶). آیزنر معتقد است مدارس باید توانایی تفکر به‌ویژه تفکر خلاق و منطقی دانش‌آموزان را در آنچه می‌بینند، می‌شنوند و می‌خوانند پرورش دهند؛ آن‌چنان‌که بتوانند عقاید را از حقایق، سفسطه را از استدلال منطقی و شایستگی را از عدم شایستگی تشخیص دهند (ادر^۱، ۲۰۱۶)؛ بنابراین نظام‌های آموزشی باید ضمن ارائه تصویری گسترده، پربار و دقیق از آینده، برای پرورش مهارت‌های تفکر دانش‌آموزان برنامه‌ریزی مناسب داشته باشد و علاوه بر توجه به توسعه تفکر خلاق، علاقه به توسعه تفکر انتقادی نیز در محافل آموزشی باید مورد توجه قرار گیرد (مایرز^۲، ۲۰۱۶). یکی از توانایی‌های فکری ارزنده‌ای که دانش‌آموزان باید در مدارس کسب کنند این است که شنیده‌ها، خوانده‌ها، اندیشه‌ها و اعتقادهای مختلفی را که در زندگی با آن‌ها روبه‌رو می‌شوند ارزشیابی کنند و درباره آن‌ها تصمیم‌های مختلفی بگیرند. این توانایی ارزنده تفکر انتقادی نام دارد (سیف، ۱۳۹۴).

جان دیویی در کتاب چگونه فکر بکنیم، تفکر انتقادی را بررسی فعال، پایدار و دقیق هر عقیده یا دانش می‌داند (دیویی^۳، ۱۹۸۲)؛ ریچارد پائول معتقد است که تفکر انتقادی، هنر اندیشیدن درباره تفکر تان است؛ وقتی شما می‌اندیشید تا تفکر تان را بهتر کنید، یعنی آن را واضح‌تر، درست‌تر و توجیه‌پذیرتر می‌کنید (پاول و الدر^۴، ۲۰۰۷). رابرت و باربارا^۵ (۲۰۰۶) این گونه استدلال نمودند که تفکر انتقادی باعث ایجاد و تقویت توانایی پذیرش مسئولیت پیامدهای تفکر خویش می‌گردد و این نوع تفکر، ماورای توانایی حل مشکل

-
1. Meyers, CH.
 2. Dewey, J.
 3. Paul, R. & Elder, L.
 4. Robert, D. & Barbara, LW.
 5. Halpern, D. F.

بوده و از طرفی به تفکر، سمت و سوی فلسفی می‌دهد؛ از طرف دیگر، فرایندی شناختی است که توسط استدلال و تفکر انعکاسی مشخص می‌شود و با استفاده از راهکارها یا مهارت‌های شناختی، احتمال دستیابی به بازده مطلوب را بالا می‌برد (هالپرن^۱، ۱۹۹۶). لیپمن معتقد است که تفکر انتقادی بسیار پیچیده است و مستلزم فرایندهای عالی ذهن و قضاوت بر مبنای شواهد و مدارکی است که با مشاهده فرد به دست آمده است (لیپمن، ۱۹۹۷).

علت شکست و ناکامی اکثر معلمان در مقابل نوآوری‌های آموزشی، به‌ویژه روش‌های تفکر، باورهای غلط و از پیش ساخته آنان است. معلمان بیشتر نگران نحوه انتقال اطلاعات به دانش‌آموزان هستند تا شیوه‌های پرورش تفکر خلاق و انتقادی (نیستانی و امام‌وردی، ۱۳۹۴).

و باید اذعان نمود که تفکر خلاق و انتقادی همپوشانی دارند. به‌طوری که داستان‌ها، فعالیت‌ها، تمرین‌ها و همچنین بازی‌ها، به‌عنوان یادگیری‌های کلیدی در کتاب‌های درسی با هدف رشد مهارت‌های تفکر انتقادی و خلاق کودکان می‌تواند جهت دستیابی به این مهم مثرتر باشد (لستر و تیلور^۲، ۲۰۱۷). صاحب‌نظران آموزش و پرورش از جمله دیویی هدف اصلی آموزش و پرورش را یادگیری تفکر می‌دانند. در نظر او آموزش تفکر باید محور برنامه‌های مدارس باشد (عسکری، ۱۳۹۱).

برنامه درسی مطلوب، دانش‌آموزان را صرفاً یادگیرنده و معلمان را صرفاً انتقال‌دهنده موضوعات درسی معرفی نمی‌کند، بلکه برای هر یک نقش چندبعدی قائل است و چنانچه هدف آموزش را ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار فراگیران بدانیم، پس یکی از اهداف آموزش و پرورش و همچنین وظایف معلمان، پرورش تفکر در دانش‌آموزان است (یارمحمدیان، ۱۳۹۵). به‌منظور آموزش مهارت‌های تفکر، فراهم نمودن فرصت تأمل و ایجاد چالش در کلاس درس لازم و ضروری است، اما کافی نیست و باید دانش‌آموزان دانش، مهارت و نگرش لازم در این خصوص را کسب نمایند (شرفی، ۱۳۹۱). ویلسون^۳

-
1. Leicester, M & Taylor, D.
 2. Wilson, C. E.
 3. Fisher, R.

(۲۰۲۰) در مطالعات خود نشان داد استفاده از روش‌های تدریس فعال و هدایت‌کننده یادگیری، از جمله کاوش‌گری و اکتشافی خلاقیت دانش‌آموزان را افزایش داده و باعث پیشرفت تحصیلی آنان می‌گردد. از آنجا که همه‌ی انسان‌ها در کودکی از استعدادها و توانمندی‌های مختلفی برخوردارند، آموزش و پرورشی که فقط روی یک نوع روش و یک نوع تفکر تمرکز کند، ناقص و ناموزون است. (فیشر^۱، ۲۰۱۸). در تأیید این امر که توجه به آموزش مهارت‌های تفکر از اولویت‌های آموزش و پرورش باید باشد، به نتایج دو نظرسنجی اشاره می‌شود: در یک نظرسنجی درباره این که «چه انتظاراتی از فعالیت‌های آموزشی و پرورشی دارید؟ ۸۲ درصد اعضای «انجمن نظارت و برنامه‌ریزی درسی» که عامل تحول نظام‌های آموزشی دنیا هستند، «آموزش تفکر» را ذکر کردند. در نظرسنجی دیگر که توسط گالوپ^۲ (۱۹۸۵) انجام شده، معلمان از میان ۲۵ هدف آموزشی و پرورشی، «پرورش تفکر» را به‌عنوان مهم‌ترین هدف بیان کرده‌اند (خالقیان، ۱۳۹۴)؛ حال شواهد بسیاری نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌های تفکر در نظام آموزش و پرورش ایران تاکنون چندان موفق نبوده و متأسفانه کلیه فعالیت‌های آموزشی و پرورشی در مدارس بیشتر به‌صورت سنتی و عادی انجام گرفته و معلمان ترجیح می‌دهند با طرح سؤالات پرتکرار بر تقویت حافظه تأکید نمایند؛ در حالی که حل مسئله و کاربست دانش باعث تقویت تفکر تحلیلی، انتقادی و خلاق شده و افزایش ابتکار را به دنبال خواهد داشت (درزی رامندی، یوسفی و درزی رامندی، ۱۳۹۸)؛ و گزارش‌های آموزشی و تحقیقاتی بسیاری از جمله گزارش «انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی» اظهار می‌دارد که نظام آموزشی ایران در فراگیری مهارت‌های تفکر به اکثر دانش‌آموزان شکست خورده است، این انجمن بر اساس نتایج آزمون پرلز، نمرات دانش‌آموزان ایرانی را پایین‌تر از حد متوسط جهانی اعلام نموده است (کبیری، کریمی و بخشعلی زاده؛ ۱۳۹۸). عدم وجود پیام‌های خلاقانه در اهداف آموزشی و سیستم سنتی آموزش مدارس و همچنین عدم وجود امکانات و روابط صحیح در محیط خانواده از موانع مهم پیش روی شکوفایی این پدیده است (ریتز و

1. Gallup, P.

2. Ritter, S.M. & Mostert, N. J.

موسترت^۱، (۲۰۱۷). به رغم اهمیت مسئله تفکر در فرایند آموزش، عمدتاً در نهادهای آموزشی توجه کمتری به آن شده است؛ درحالی‌که موفقیت هر نظامی به توانایی افراد در تحلیل مسائل و تصمیم‌گیری متفکرانه بستگی دارد و به‌منظور رشد خلاقیت یادگیرندگان علاوه بر ضرورت وجود معلم خلاق، مدرسه خلاق، دانش‌آموز خلاق، خانواده خلاق و روش‌های آموزشی خلاقانه، باید به مقوله‌های مهم دیگری همچون طراحی مطلوب فضا و کیفیت‌بخشی به آن توجه نمود؛ چراکه فضای مناسب با ویژگی‌های روان‌شناختی، تحریک‌کنندگی، جذابیت و انعطاف‌پذیری، محرک مناسبی برای رشد و توسعه ظرفیت خلاقیت و ابتکار محسوب می‌شود (یاسمی، حسینی‌خواه کیان، گرامی‌پور و حسینی، ۱۳۹۹). ولی متأسفانه آموزش و پرورش بر یک وظیفه کم‌اهمیت‌تر مغز انسان تأکید دارد و از وظیفه اصلی آن - یعنی تفکر - غافل مانده است (پالمر^۲، ۲۰۰۷). در تأیید این امر که توجه به آموزش مهارت‌های تفکر خلاق و انتقادی از اولویت‌های آموزش و پرورش باید باشد، در این مقاله به مطالعه مؤلفه‌های مهارت تفکر خلاق و انتقادی در دوره ابتدایی بر اساس نظرات متخصصان و کارشناسان پرداخته شده است؛ بنابراین مسئله اصلی در این پژوهش این است که از نظر متخصصان مؤلفه‌های مهارت تفکر خلاق و انتقادی در دوره ابتدایی کدام‌اند؟

روش تحقیق

تحقیق حاضر از جهت نوع، تحقیق بنیادی، کاربردی و میان‌رشته‌ای است و از حیث روش از رویکرد کیفی و روش تحلیل محتوای کیفی بهره گرفته شده است. تحلیل محتوای کیفی با رویکرد استقرایی از دل مشاهدات و نظرات مشابه به دنبال قواعد عام می‌گردد (تبریزی، ۱۳۹۳). بعضی از صاحب‌نظران تحلیل محتوا را تکنیک و بعضی روش نامیده‌اند؛ درعین حال، باید اذعان نمود که تحلیل محتوا روش است، زیرا بر روش‌شناسی پژوهشی تأثیر می‌گذارد (بیانی، ۱۳۹۸)؛ بنابراین، ابتدا مجموعه آراء و نظرات

1. Palmer, S. M.
2. saturation

مصاحبه‌شوندگان به آموزش مهارت‌های تفکر در مؤلفه‌های اهداف، محتوا، روش‌ها و شیوه‌های ارزشیابی شناسایی و در مرحله بعد تحلیل انجام شده است.

جامعه آماری این پژوهش شامل کارشناسان و متخصصان رشته‌های روان‌شناسی، برنامه‌ریزی درسی، فلسفه تعلیم و تربیت و از جمله کارشناسان وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی و مؤلفین کتب درسی بودند. بنابراین، برای انتخاب مشارکت‌کنندگان دو ملاک تخصص علمی و تجربه عملی، اتخاذ شد که داشتن یکی از این دو شرط الزامی بود. این کارشناسان و متخصصین دارای ۲۰ الی ۳۵ سال سابقه علمی - پژوهشی بودند. از این جامعه، تعداد ۱۲ تن از صاحب‌نظران و کارشناسان علوم تربیتی و روان‌شناسی شامل ۶ متخصص زن و ۶ متخصص مرد به‌عنوان نمونه برگزیده شدند. شیوه انتخاب نمونه در این پژوهش، هدفمند از نوع گلوله‌برفی بود تا بتوان از طریق افراد انتخاب‌شده درک عمیقی از موضوع مورد مطالعه ایجاد شود.

در این پژوهش برای گردآوری اطلاعات، بعد از مشخص شدن نمونه نهایی، از مصاحبه نیمه‌ساختارمند استفاده شد. در این روش پژوهشگر به بررسی مبانی نظری مؤلفه‌های آموزش تفکر خلاق و انتقادی و همچنین شیوه‌های تحقق این مهم در نظام آموزش و پرورش ایران پرداخت و بر اساس اطلاعات جمع‌آوری‌شده، سؤالات اصلی جهت طرح در جلسات مصاحبه طراحی و به‌منظور ارزیابی کیفیت و اهمیت و اعتبار سؤالات موردنظر، طی نشست با اساتید محترم راهنما و مشاور به‌طور دقیق بررسی و اصلاحات لازم با هماهنگی این عزیزان انجام گرفت. فرایند مصاحبه با طرح سؤالات کلی نظیر، «مؤلفه‌های اصلی در آموزش مهارت‌های تفکر خلاق و انتقادی کدامند؟»، «ازلحاظ روان‌شناختی چه پیش‌نیازها و ضرورت‌هایی برای تحقق این مهم توصیه می‌کنید؟»، «آغاز و در ادامه سؤالات دیگری نظیر: به نظر شما برای آموزش مهارت‌های تفکر (خلاق و انتقادی) در دوره ابتدایی، چه اهدافی باید مد نظر قرار گیرد؟»، «از نظر شما محتوای مطلوب و شیوه مناسب سازمان‌دهی آن برای آموزش مهارت‌های تفکر (خلاق و انتقادی)، در دوره ابتدایی چیست؟ و چه اصول و ضوابطی را در این ارتباط پیشنهاد می‌کنید؟ (توجه

به قابلیت‌های مهارت‌های تفکر (خلاق و انتقادی) و میزان درک و علاقه دانش‌آموزان و ارتباط محتوای این برنامه با سایر دروس است، همچنین بر اساس اصولی همچون تعادل، علاقه، تلفیق، سودمندی، قابلیت یادگیری توالی و ...» «به نظر شما روش‌های تدریس و آموزش مناسب (روش‌های یاددهی - یادگیری) در آموزش مهارت‌های تفکر (خلاق و انتقادی) در دوره ابتدایی کدام‌اند؟ (چالش‌محوری، مسئله‌محوری، یادگیری مستقل و هدایت‌شده و ...)»، «به نظر شما شیوه‌های مناسب ارزشیابی در آموزش مهارت‌های تفکر (خلاق و انتقادی) در دوره ابتدایی کدام‌اند؟» جهت کسب اطلاعات مناسب و بهینه طرح گردید. همچنین در فرایند مصاحبه سؤالات متفاوت دیگری با توجه به توضیحات مصاحبه‌شوندگان طرح و اطلاعات جامع‌تری جمع‌آوری گردید.

تعداد ۱۲ مصاحبه نیمه ساختارمند به صورت صوتی ضبط شد. سپس مصاحبه‌ها بر روی کاغذ پیاده گردیده و کار تحلیل آن‌ها انجام شد. زمان مصاحبه‌ها بین ۴۵ تا ۱۲۰ دقیقه بود، به طوری که گاهی اوقات در هر مصاحبه صحبت‌های خود مصاحبه‌شونده می‌توانست مبنایی برای سؤالات بعدی باشد. مصاحبه‌ها تا آنجا ادامه پیدا نمود که احساس شد جواب‌های ارائه‌شده مشابهت با پاسخ‌های قبلی داشته و چیزی به یافته‌ها اضافه نمی‌کنند و اصطلاحاً یافته‌های مصاحبه به حد اشباع^۱ رسیده است. برای دستیابی به روایی بیشتر در مصاحبه‌ها در ابتدای مصاحبه توضیحات کلی به افراد ارائه گردید. سپس سؤالات مصاحبه مطرح شد. داده‌های جمع‌آوری‌شده، ثبت، کدگذاری و در قالب مفاهیم، زیرمقوله‌ها و مقوله‌های اصلی طبقه‌بندی گردید.

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری‌شده از رویکرد تحلیل محتوای کیفی استقرایی استفاده شد. بهره‌گیری از این رویکرد زمانی ضرورت دارد که محقق می‌خواهد دانش زمینه‌ای لازم را در خصوص موضوع فراهم کند؛ لذا مفاهیم موجود در متن را استخراج و مدلی را ایجاد می‌نماید. در این پژوهش، پژوهش‌گر مقولات را به صورت استقرایی از داده‌های حاصل از مصاحبه استخراج خواهد کرد. به این منظور، تمامی

جملات، پاراگراف‌ها یا بخش‌های مصاحبه که باعث ایجاد یک مفهوم مشترک می‌شدند کنار هم جمع و سپس مفهوم‌پردازی می‌شود. در مرحله بعدی مفاهیم ایجادشده منجر به تشکیل مقوله‌ها شده و بعد از آن‌ها، پژوهش‌گر کار تحلیل محتوای مصاحبه‌ها را در دستور کار خود قرار خواهد داد (بیانی، ۱۳۹۸). در این پژوهش مصاحبه‌ها به روش استقرایی در سه مرحله استخراج مفاهیم، زیرمقوله‌ها و مقوله یا مقوله‌های اصلی انجام شد. لازم به ذکر است مفاهیم ارائه‌شده بدون در نظر گرفتن تعداد و فراوانی آن‌ها در مصاحبه‌ها گزارش گردید. در مرحله اول تمام مفاهیم مطرح‌شده توسط افراد مورد مصاحبه به صورت کامل استخراج و سپس با توجه به قرابت و نزدیکی این مفاهیم با هم مفاهیم در مقولاتی به عنوان زیر مقوله‌ها دسته‌بندی گردید و در نهایت مقوله یا مقوله‌های اصلی احصاء شد. پس از تحلیل مصاحبه‌ها در مجموع ۱۵۱ کد اولیه استخراج شد که پس از تجزیه، تحلیل، ادغام و هم‌پوشانی کدها در ۸ مقوله اصلی، ۱۹ زیر مقوله اصلی و ۸۸ مفهوم طبقه‌بندی گردید. یافته‌های به دست آمده از فرایند تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده از مصاحبه‌ها در ادامه آمده است. برای اطمینان از دقت علمی و اعتبار یافته‌های کیفی پژوهش حاضر از ملاک‌های دقت علمی لینگولن و گوبا^۱ بهره گرفته شد. طبق نظر گوبا و لینگولن بررسی صحت علمی مطالعات کیفی شامل چهار معیار قابلیت اعتبار (باورپذیری)^۲، قابلیت انتقال‌پذیری^۳، قابلیت اطمینان^۴ و تأیید پذیری^۵ است (مؤمنی راد، علی‌آبادی، فردانش، مزینی، ۱۳۹۲). برای دستیابی به معیار اعتبار تلاش شد تا مشارکت کنندگان با حداکثر تنوع تجربیات انتخاب شوند، نمونه‌گیری تا رسیدن داده‌ها به حد اشباع ادامه یافت و مناسب‌ترین واحد معنایی انتخاب شد. پژوهش‌گر با صرف زمان کافی، تأیید فرایند پژوهش توسط پنج متخصص در حوزه آموزش تفکر به کودکان را بازبینی و به اشتراک گذاشت و بدین ترتیب از صحت یافته‌ها اطمینان حاصل شد. برای حصول اطمینان از انتقال‌پذیری یافته‌های

-
1. Credibility
 2. Transferability
 3. Dependability
 4. Conformability
 5. Lisa, G. & Mark, J.

پژوهشی پنج کارشناس که در پژوهش مشارکت نداشتند، در مورد یافته‌های پژوهش مورد مشورت قرار گرفتند. در همه‌ی مراحل کار و به‌منظور ایجاد اطمینان‌پذیری، جزئیات پژوهش و یادداشت برداری‌ها ثبت و ضبط شد. در این پژوهش جهت بررسی دقیق داده‌ها توسط یک ناظر خارجی جهت افزایش میزان ثبات پژوهش استفاده گردید. به‌زعم لینکولن و گوبا منظور از قابلیت اطمینان یا ثبات، میزان پایایی داده‌ها در شرایط و زمان مشابه و تغییرات ایجاد شده در تصمیمات پژوهش‌گری فرایند تحقیق است. به این منظور از طولانی شدن زمان جمع‌آوری داده (انجام مصاحبه‌ها) تا حد امکان خودداری و از همه مشارکت‌کنندگان راجع به یک موضوع پرسیده شد. جهت تأیید پذیری نیز تشریح کامل مراحل تحقیق اعم از جمع‌آوری داده‌ها و تحلیل به‌منظور فراهم نمودن امکان ممیزی پژوهش توسط مخاطبین و خوانندگان صورت گرفته است. هم‌چنین فرایند انجام کار در اختیار چند تن از همکاران پژوهش قرار داده شد تا صحت نحوه انجام پژوهش تأیید گردد.

یافته‌های پژوهش

در این بخش مؤلفه‌های مهارت تفکر خلاق و انتقادی در دوره ابتدایی بر اساس نظرات متخصصین مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

پس از استخراج مفاهیم اولیه در مرحله بعد جهت انسجام بیشتر و تحلیل و تفسیر منسجم‌تر در قالب مفهوم انتزاعی‌تر کدگذاری شدند. نتایج این کدگذاری و نحوه تحلیل و ترکیب مفاهیم اولیه در قالب زیر مقوله‌ها و مقوله‌های اصلی نشان داده شده است.

مؤلفه اصلی اول: اهداف آموزش مهارت‌های تفکر خلاق و انتقادی در دوره

ابتدایی

برای آنکه دانش‌آموزان در آینده افرادی توانمند و دارای آزادی اندیشه و خلاق باشند باید آن‌ها را از همان کودکی پرورش دهیم؛ بنابراین مدارس باید به‌جای انتقال معلومات و ایجاد محیط‌های خشک انضباطی که فقط بازتولید دانش را می‌طلبد، شرایطی را فراهم کنند تا دانش‌آموزان در تلاش ذهنی (تفکر) برای حل مسائل بتوانند درباره

صحت و اعتبار و ارزش اطلاعات و استدلال‌های ارائه‌شده داوری کرده و حقایق را از عقاید و سفسطه در استدلال را تشخیص دهند تا قادر به گرفتن تصمیم‌های منطقی باشند. از واکاوی و بررسی عمیق مصاحبه‌های انجام‌شده در مؤلفه اهداف، ۲۲ مفهوم، ۶ زیرمقوله و ۲ مقوله اصلی شناسایی و استخراج گردید که در جدول شماره ۱ به آن اشاره شده است.

جدول ۱. مفاهیم، زیر مقوله‌ها و مقوله‌های اصلی اهداف

مقوله‌های اصلی	زیر مقوله‌ها	مفاهیم
	مهارت‌های تکنیکی	آشنایی با مهارت وارونه‌سازی آشنایی با مهارت ساختارزدایی آشنایی با مهارت ارزش‌گذاری ارتقای مهارت خواندن
مهارت‌های درون فردی	مهارت‌های حل مسئله	ارتقای مهارت نقد تفکر آشنایی با شیوه‌های مسئله‌شناسی ارتقای توانایی مسئله‌یابی آشنایی با مباحث فلسفی (فلسفه برای کودکان) آشنایی با فرایندها و راه‌حل‌های مسائل
	مهارت‌های اخلاقی	آگاه کردن دانش‌آموزان به عمل بر اساس منش و معیار اسلامی در دانش‌آموزان ارتقای توانایی تشخیص ارزش معرفتی معلومات ارتقای توانایی تحلیل روابط پدیده‌ها و درک هدفمندی نظام خلقت
مهارت‌های برون فردی	کفایت‌های هیجانی	آشنا کردن با مهارت‌های گفتگو کمک به جهت بیان احساسات بدون ترس کمک جهت ارائه نظر و دیدگاه بدون توجه به تأیید پذیری دیدگاه توسط دیگران کمک جهت توجه و تأکید بر منش و آداب اجتماعی در گفتار و رفتار
	کفایت‌های شناختی	کمک به دانش‌آموزان جهت تأکید بر شجاعت فکری در بیان نظرات و دیدگاه‌ها کمک به دانش‌آموزان جهت تأکید بر انعطاف فکری در توجه به نظرات و دیدگاه‌ها

مفاهیم	زیر مقوله‌ها	مقوله‌های اصلی
کمک به دانش‌آموزان جهت رسیدن به استقلال فکری		
آشنایی دانش‌آموزان با مهارت پرسش‌گری، پژوهش‌گری و استدلال	کفایت‌های	
آشنایی دانش‌آموزان با تنوع فکری	اجتماعی	
آشنایی دانش‌آموزان با تنوع روش‌ها در تفکر		

در این مرحله، ۶ مفهوم تولید شده در فرایند کدگذاری اولیه در قالب ۲ مقوله عمده یا تم طبقه‌بندی شدند. این مقولات عمده (تم‌ها) از لحاظ انتزاعی بودن در سطح بالاتری نسبت به مفاهیم مرحله قبل قرار دارند، تم‌های اصلی ارائه شده عبارت‌اند از:

۱- مهارت‌های درون فردی؛

۲- مهارت‌های برون فردی.

نتایج تحلیل تماتیک اهداف برنامه درسی آموزش مهارت‌های تفکر خلاق و انتقادی

مؤلفه‌های درون‌فردی و برون‌فردی از مؤلفه‌های اصلی هوش هیجانی هستند که امروز بیش از هر چیزی مورد توجه متخصصین حوزه روان‌شناختی و تعلیم و تربیت و مدیریت است. هوش بین فردی، توانایی درک و تشخیص احساسات و مقاصد دیگران و هوش درون‌فردی، توانایی درک احساسات و انگیزه‌های خود است. گلמן در هوش هیجانی این مسئله را عمومیت بخشید. او بیان می‌کند که «دانستن این مسئله که چگونه احساسات خود را اداره کنیم شاید به اندازه هوش برای موفقیت در زندگی مهم است» این نظریه اساس برخی کارهای اجتماعی و عاطفی است که می‌توان از جمله به برنامه مهارت‌های تفکر اشاره کرد. سالوی و مایر هوش هیجانی را به‌عنوان توانایی درک، بیان و مدیریت عواطف تعریف می‌کنند.

۱- مهارت‌های درون‌فردی: این مهارت‌ها با فعالیت‌های درون‌گرایانه و خودبازتابی

سروکار دارد و شامل مهارت‌هایی است که به فرد امکان می‌دهد از توانایی‌های خود مانند

توانایی درک خود، آگاه بودن از حالات درونی خود، فهم احساسات، عواطف، اهداف و انگیزه‌های خود و هم‌چنین ارزیابی الگوهای فکری و استدلال به قضاوت صحیح بر روی پدیده‌های درونی خود پرداخته و با داشتن درک روشن از ریشه انگیزه‌ها و احساسات خود با انگیزه و تخیل، ضمن دست‌کاری علت و معلولی از کندوکاو و تجزیه و تحلیل نظریه‌ها و ایده‌ها لذت ببرد. مقوله اصلی مهارت‌های درون فردی از ۳ زیرمقوله‌ی، مهارت‌های تکنیکی - مهارت‌های حل مسئله - مهارت‌های اخلاقی تشکیل گردید.

شرکت‌کننده ۳ می‌گوید:

«در حوزه خلاقیت به نظرم کودکان را باید با تنوع فکری آشنا کنیم؛ یعنی باید این‌ها بتوانند به چیزهای متفاوتی فکر کنند؛ اگر محدودشان کنیم که در کلاس درس یک پدیده و جهت‌گیری را انتخاب کنند خلاق نمی‌شوند. دوم این‌که به‌جای نتایج یادگیری ما باید فرایندها و راه‌حل‌ها را توجه کنیم؛ یعنی کودکان یاد بگیرند پاسخ مسائل را با چندراه حل مختلف بدهند».

پاسخ‌گر ۱۰ اظهار می‌دارد:

«مسئله‌یابی یعنی دانش‌آموزان مسئله‌یاب بشوند به این دلیل که تفکر با مسئله‌گره‌خورده است. شما هر نوع تفکر را بخواهید مدنظر قرار بدید چه تفکر خلاق چه تفکر انتقادی این‌ها با مسئله‌گره‌خورده‌اند».

۲ - مهارت‌های برون فردی: مهارت‌های برون فردی به مهارت ارتباط فرد با فرد و گروه در اجتماع انسانی گفته می‌شود، زیرا بخش مهم از واقعیت زندگی روابط اجتماعی است و توانایی در حسن هم‌جواری و موفقیت در ایجاد ارتباط مؤثر یکی از عوامل مهم موفقیت در زندگی است به همین دلیل آدمی با رفتار و معاشرت و تعامل با دیگران تعریف و شناخته می‌شود؛ دستیابی به این نوع مهارت باعث می‌شود مسائل از نقطه‌نظر دیگران نظاره شود تا دریابند آنان چگونه می‌اندیشند و احساس می‌کنند. مقوله اصلی مهارت‌های برون فردی از ۳ زیرمقوله‌ی، کفایت‌های هیجانی - کفایت‌های شناختی و کفایت‌های اجتماعی تشکیل گردید.

پاسخگوی ۱ می‌گوید:

«گفتیم فکرت رو آزاد کن از ترس اینکه بهشون نخندن و از ترس این که احساس نکنند نظراتشون عجیب و غریب هست نمی‌گفتند. این یعنی چی ترس یک جور عواطف است دیگر؛ یعنی باید شرایطی رو فراهم بکنیم که کودک از بیان احساساتش ترسد و جرات تحمل نقد تفکر خویش توسط دیگران را داشته باشد».

شرکت‌کننده ۴ در این پژوهش می‌گوید:

«مفاهیم، فنون و مهارت‌های پرسش‌گری، پژوهش‌گری، استدلال، تفکر منطقی، نقاد، خلاق، سیستمی، انتخاب و تصمیم‌گیری، درک و اصلاح مداوم موقعیت، از جمله مهارت‌هایی هستند که در فرایند آموزش باید مورد توجه قرار گیرد». گفتگوی فرد درباره احساسات و برداشت‌ها و تفکر خود باعث پیدایش جنبه‌هایی از واقعیت فرد خواهد شد که در اعماق نهان او نهفته شده که گفتگو باعث زایش تفکرات ناب شده که متأسفانه در کلاس‌ها این فرصت از بچه‌ها گرفته شده و عدم انتقاد در مورد دانش جدید باعث بی‌اعتمادی خواهد شد.

محتوای برنامه درسی آموزش مهارت‌های تفکر خلاق و انتقادی

تفکر، عملی ذهنی است و زمانی مطرح می‌گردد که انسان با مسئله‌ای مواجه است و خواستار حل آن است. در این هنگام در ذهن، تلاشی برای حل مسئله آغاز می‌گردد که این تلاش ذهنی را تفکر می‌نامند. از توانایی‌های فکری ارزنده‌ای که دانش‌آموزان باید در مدارس از طریق محتوایی رسمی کسب کنند، توانایی ارزشیابی شنیده‌ها، خواننده‌ها، اندیشه‌ها و اعتقادهای مختلف در زندگی و توانایی ایجاد (خلق) تفکر جدید می‌باشد. بر این اساس، نظام آموزشی باید، به‌جای انتقال صرف اطلاعات به دانش‌آموزان، موقعیت‌های مناسب برای پرورش فکر کودکان فراهم آورد.

مؤلفه اصلی دوم: محتوای آموزش مهارت‌های تفکر خلاق و انتقادی در دوره

ابتدایی

مدرسه جایی است که تعلیم و تربیت رسمی در آن جریان دارد، از این رو، باید مدارس بتوانند، پرورش فکر و شکوفایی اندیشه شاگردان را موجب شوند. متأسفانه، محتوایی که مبتنی بر نیازهای حال و آینده کودکان و جامعه نیست و حتی دانش (نیازمندی‌های علمی) نیز کمتر بر این محتواها تأکید دارد، موجبات مجبور کردن آن‌ها به تکرار مطالب و زمینه‌ی تعلیم و تربیتی را فراهم می‌کند که مجالی برای فکر کردن در آن وجود ندارد، بلکه حتی گاهی در ذهن معلمان نیز این باور را تقویت خواهد کرد که فکر کردن نظم جریان آموزشی را به هم خواهد زد. اگر نظام آموزشی بخواهد تحولی اساسی در روش‌های خود به وجود آورد، باید در نظر داشته باشد که یکی از مهم‌ترین مسائل، تجدید بنای اندیشه‌ها است؛ که ضمن در نظر گرفتن اهداف باید محتوای مناسب با آن اهداف طراحی و تدوین گردد.

با تحلیل مصاحبه‌ها در بخش محتوا، ۱۹ مفهوم، ۵ زیرمقوله و ۲ مقوله اصلی شناسایی و استخراج گردید که در جدول شماره ۲ به آن اشاره شده است.

جدول ۲. مفاهیم، زیر مقوله‌ها و مقوله‌های اصلی محتوا

مقوله‌های اصلی	زیر مقوله‌ها	مفاهیم
		آموزش شیوه پیدا کردن مسائل اجتماعی و فردی
	آموزش تکنیک‌های حل مسئله	آموزش حل مسائل اجتماعی و فردی
		آموزش مهارت تصمیم‌گیری
	آموزش تکنیک‌های برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری	آموزش مهارت شیوه ریسک‌گزینی
برنامه‌ریزی و حل مسئله	تصمیم‌گیری	آموزش مهارت برنامه‌ریزی
		آموزش شیوه پرورش و تقویت ذهن
		آموزش شیوه‌های بررسی ماهیت پدیده‌ها
	آموزش کفایت‌های شناختی	آموزش شیوه بررسی هویت انسان
		آموزش مهارت‌های چگونگی شناخت انسان و

مفاهیم	زیر مقوله‌ها	مقوله‌های اصلی
جهان‌آفرینش آموزش مهارت انعطاف‌پذیری در تفکر و روابط		
آموزش مهارت ادب در ارتباط آموزش مهارت آداب صحبت کردن آموزش شیوه کار تیمی و گروهی آموزش مهارت برقراری ارتباط	آموزش مهارت ارتباطی و اخلاقی	
آموزش مهارت خود نظم‌دهی یا خود ساماندهی آموزش مهارت خودآگاهی آموزش مهارت‌های مسئولیت‌پذیری آموزش مهارت پیش‌بینی آموزش مهارت‌های تغییرپذیری و سازگاری	آموزش مهارت مسئولیت‌پذیری و هیجانی	آموزش مهارت‌های ارتباطی و انتقادی

در این مرحله، ۵ مفهوم تولیدشده در فرایند کدگذاری اولیه در قالب ۲ مقوله عمده یا تم طبقه‌بندی شدند. این مقولات عمده (تم‌ها) از لحاظ انتزاعی بودن در سطح بالاتری نسبت به مفاهیم مرحله قبل قرار دارند، تم‌های اصلی ارائه شده عبارت‌اند از:

۱- برنامه‌ریزی و حل مسئله؛

۲- آموزش مهارت‌های ارتباطی و انتقادی.

نتایج تحلیل تماتیک محتوای برنامه درسی آموزش مهارت‌های تفکر خلاق و انتقادی

علم و آگاهی انسان از امور، پدیده‌ها و رویدادهای حیات یکی از مهم‌ترین لوازم و شرایط زندگی پویا و متناسب با شأن انسانی است و بدون عقل و تفکر آدمی در این امور قادر به دستیابی به اهداف متعالی نخواهد شد. علاوه بر جهان‌شناسی و استفاده از تفکر و تعقل در حل مسئله و برنامه‌ریزی انسان به‌عنوان یک موجود اجتماعی بر اساس تمام دیدگاه‌های

فلسفی موجود قادر به زندگی فردی نیست، بلکه در اجتماع باید زندگی نماید و لازمه اجتماعی زیستن داشتن سطحی از روابط با هم‌نوعان و محیط است و در این روابط اخلاقی اجتماعی داشتن نگاه تحلیلی و انتقادی یک ضرورت است که بر این اساس پژوهش حاضر بر اساس نظر متخصصان آموزش مهارت‌های جهان‌شناسی و برنامه‌ریزی و حل مسئله و آموزش مهارت‌های ارتباطی و انتقادی مورد توجه قرار گرفتند. در این پژوهش در تحلیل محتوای آموزش مهارت‌های تفکر خلاق و انتقادی دو مقوله اصلی برنامه‌ریزی و حل مسئله و آموزش مهارت‌های ارتباطی و انتقادی مورد توجه متخصصین قرار گرفته است.

۱- برنامه‌ریزی و حل مسئله: یکی از ویژگی‌های افرادی که دارای تفکر انتقادی و خلاق می‌باشند، حساسیت نسبت به مسائل اجتماعی در آن‌ها به وجود آمده یا دارای امکان ایجاد می‌باشد این افراد با دقت نظر مسائل اجتماعی را زیر نظر گرفته و عوامل اجتماعی ایجادکننده مشکل را به شیوه پروژه‌ای بررسی می‌نمایند. آموزش تفکر چه در حوزه انتقادی و چه در حوزه خلاق نیازمند آموزش شیوه‌های برنامه‌ریزی، ریسک‌گزینی و تصمیم‌گیری است و نقص در هر کدام از این ویژگی‌ها می‌تواند فرایند ایجاد مهارت‌های تفکر انتقادی و خلاق را با مشکل مواجه سازد. شیوه تحلیل و نقد وضعیت موجود (انتقادی) نیازمند آشنایی با پروسه برنامه‌ریزی است و در نظر گرفتن یک وضع مطلوب (خلاق) نیز چنین مهارتی را می‌طلبد. مقوله اصلی برنامه‌ریزی و حل مسئله از سه زیرمقوله-ی، آموزش تکنیک‌های حل مسئله، آموزش تکنیک‌های برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری، آموزش کفایت‌های شناختی تشکیل گردید.

شرکت‌کننده ۱ معتقد است:

«فعالیت‌های ذهنی، فعالیت‌های عملی، کارهای گروهی، فردی، مباحثه

این‌ها هستند که در واقع محتوای ما را تشکیل می‌دهند»

پاسخ‌گویی ۱۱ اظهار می‌دارد:

«فراگیران باید با ماهیت پدیده‌ها آشنا شوند و محتوای درسی نیز به این

سمت حرکت کند؛ بنابراین ماهیت پدیده‌ها می‌تواند چه چیزی باشد، هویت انسان

دامنه‌ی محتوایش چه چیزی باشد می‌تواند موضوع محتوا قرار گیرد»

پاسخ‌گویی ۱۰ می‌گوید:

«کودکان باید با خود شناخت یا معرفت و شیوه‌های کسب معرفت و منابع شناخت که یک ایده کلیدی می‌تونه باشه، با منش و فضیلت‌های انسان متفکر آشنا بشن».

در اینجا شرکت‌کنندگان دیوار حائل بین جامعه و مدرسه را بخوبی تشریح می‌کنند و اظهارات آن‌ها نشان می‌دهد که باید در حوزه تفکر انتقادی و خلاق این دیوار برداشته شود و مدارس مسائل و دردهای اجتماعی را بررسی کنند و هم‌چنین روی این زمینه تأکید می‌گردد که هر تکنیکی اگر قرار است در حوزه حل مسئله به‌عنوان محتوا در نظر گرفته شود باید توانایی فردی دانش‌آموزان را در حل مسائل فردی و اجتماعی ارتقا دهد و برای ایجاد چنین زمینه‌ی صرف تأکید بر محتوای نوشتاری کفایت نمی‌کند و باید فراگیران به سمت اجرای این تجارب هدایت شوند تا به‌عنوان یک تجربه زیسته درآید.

۲- آموزش مهارت‌های ارتباطی و انتقادی: آموزش مهارت برقراری ارتباط، آداب صحبت کردن، ادب در ارتباط و شیوه کار تیمی و گروهی توانایی فکر انتقادی صرفاً یک امر فردی نیست، فرد باید بتواند در گروه نیز نقش تحلیل‌گر را جهت حل مسائل مختلف ایفا نماید و علاوه بر این شیوه برخورد فرد با دیگران جهت بررسی تمامی ابعاد مسائل جهت خلق یک ایده و تحلیل وضعیت نیازمند مهارت‌های است که اصطلاحاً به‌عنوان مهارت ارتباطی تلقی گردد. امروز با گسترش وسایل الکترونیکی این نوع ارتباط دست‌خوش تغییرات گسترده‌ای شده که لازم است سیستم تعلیم و تربیت کودکان را برای رویارویی با این تغییرات ارتباطی آماده نماید. ارتباط بین افراد بخصوص در دنیای مجازی می‌تواند ایجادکننده مسائل اجتماعی باشد که آشنایی با این شیوه‌های ارتباطی و آداب آن، یک امر ضروری و قابل توجهی فرض می‌گردد. در اظهارنظر پاسخ‌گویان به این مهم اشاره شده بود.

مقوله اصلی آموزش مهارت‌های ارتباطی و انتقادی نیز از ۲ زیرمقوله‌ی، آموزش مهارت‌های ارتباطی و اخلاقی و آموزش مهارت مسئولیت‌پذیری و هیجانی تشکیل گردید که برای تشکیل این زیرمقوله‌ها، مصاحبه‌های زیر تحلیل شد:

پاسخ گوی ۳ عنوان نمود:

«در محتوای کتاب‌های درسی فضاهای ارتباطی گنگ و مبهم و صرفاً در حد محاوره دو فرد ارائه شده است. امروز بحث جهان در مشت مطرح است، دنیای مجازی و این فضا می‌تواند بحران‌آفرین باشد و باید تفکر انتقادی کودکان به این سمت هدایت شود».

پاسخ گوی ۴ اظهار می‌نماید:

«انتقاد و تحلیل و به دنبال آن خلاقیت در گروه رشد می‌کند؛ بنابراین مهارت‌های ارتباطی، آداب صحبت کردن و شیوه کار تیمی باید به کودکان در محتوای درسی آموزش داده شود و این قابلیت به صورت عملی نیز اجرا گردد».

بنابر اظهار نظر پاسخ‌گویان می‌توان گفت قابلیت و توان ارتباط افراد یکی از مهم‌ترین عوامل اثرگذار بر ایجاد تفکر انتقادی و خلاقیت است. توانایی ارتباط و آداب ارتباطی باعث ایجاد همدلی و هم‌نوایی گروهی می‌شود و این قابلیت باعث چشم‌پوشی از بسیاری سلايق فردی افراد می‌شود که می‌تواند انعطاف و سازگاری را به‌عنوان کلید تفکر خلاقیت به خطر بیندازد؛ بنابراین ضروری است جهت ایجاد تفکر (انتقادی و خلاقیت) در محتوا توجه ویژه‌ی به مهارت ارتباطی افراد گردد.

مؤلفه اصلی سوم: روش‌های یاددهی-یادگیری آموزش مهارت‌های تفکر خلاق و انتقادی در دوره ابتدایی

آنچه بیشتر متخصصان بر آن اتفاق نظر دارند این است که مهارت‌های تفکر انتقادی و خلاق هنگام بحث و تبادل اندیشه و حل مسئله به بهترین وجه پرورش می‌یابد. نمی‌توان دستورالعمل ثابتی را برای آموزش و پرورش تفکر صادر کرد. با بررسی نظریات میشل فوکو، هابرماس، کانت، پائولو فرره و دلامبر می‌توان نتیجه گرفت که آزاداندیشی، تفکر مستقل، روشن‌گری و فراهم بودن فضای عمومی آزاد برای ورود به بحث؛ از شرایط الزامی تفکر انتقادی و به تبع آن خلاقیت است. به عقیده فوکو نبودن آزادی به هر شکل آن،

محدودکنندهٔ خلاقیت‌های فردی و گروهی است. به نظر فوکو خلاقیت از طریق کلامی و در فرآیند محاوره به وجود می‌آید.

تحلیل مصاحبه‌ها در بخش روش‌های یاددهی-یادگیری نشان داد این مؤلفه شامل ۲۲ مفهوم، ۴ زیرمقوله و ۲ مقوله اصلی می‌باشد که در جدول شماره ۳ به آن اشاره شده است.

جدول ۳. مفاهیم، زیرمقوله‌ها و مقوله‌های اصلی روش‌های یاددهی-یادگیری

مفاهیم	زیرمقوله‌ها	مقوله‌های اصلی
فهرست سؤالات		
ایفای نقش		
ارائه محرک فکری	روش‌های دانش‌آموز محور	
ارتباط اجباری		
وارونه‌سازی مسئله		روش‌های یاددهی - یادگیری خلاق
اکشافی		
پروژه		
روش بارش مغزی	روش‌های فعالیت محور	
بدیعه‌پردازی		
همراهی بی‌ربط		
تأکید بر روش مشاهده		
حل مسئله		
کاوشگری	روش‌های شناختی	
روش تفکر استقرایی		
روش تدریس پرسش و پاسخ		
پراکسیس		روش‌های یاددهی - یادگیری انتقادی
روش مباحثه		
محاکم قضایی		
روشن‌سازی طرز تلقی	روش‌های مشارکتی و همکاری	
بحث گروهی		
تأکید بر یادگیری مشارکتی		
تأکید بر یادگیری از طریق همیاری		

در این مرحله، ۲ مفهوم تولیدشده در فرایند کدگذاری اولیه در قالب ۲ مقوله اصلی یا تم طبقه‌بندی شدند. این مقولات اصلی (تم‌ها) از لحاظ انتزاعی بودن در سطح بالاتری نسبت به مفاهیم مرحله قبل قرار دارند، تم‌های اصلی ارائه شده عبارت‌اند از:

۱- روش‌های یاددهی - یادگیری خلاق؛

۲- روش‌های یاددهی - یادگیری انتقادی.

نتایج تحلیل تماتیک روش‌های یاددهی - یادگیری آموزش مهارت‌های تفکر خلاق و انتقادی

روش‌های یاددهی - یادگیری متأثر از پیشرفت‌های حاصل شده در فلسفه و روان‌شناسی بوده و نقش محوری در این فرایند، برای دانش‌آموزان قائل می‌باشد. هرگونه کارکرد آموزشی که براساس فعالیت‌های دانش‌آموزان نباشد، با نظریه‌های جدید آموزشی سازگار نبوده و یادگیری به معنای واقعی شکل نمی‌گیرد. لذا کلیه فعالیت‌های یاددهی - یادگیری در دنیای امروز چالش‌انگیز بوده و لزوم توجه به آن ضرورت دارد تا دانش‌آموزان با پذیرش مسئولیت، یادگیری خود را رقم بزنند.

۱- روش‌های یاددهی - یادگیری خلاق: در فرایند تفکر خلاق ایده‌یابی از اهمیت فراوانی برخوردار است و روش‌های متفاوتی برای تولید و ابراز ایده‌های جدید به صورت فردی و جمعی ابداع شده‌اند که هر کدام با توجه به شرایط و موضوع مورد بحث در جای خود کاربرد دارند و البته اکثر آن‌ها تکیه بر تفکر واگرا دارند. یادگیری و کاربرد قواعد این روش‌ها می‌تواند به درک بهتر فرایند تفکر خلاق کمک کند، ضمن این که هر فرد می‌تواند با ترکیب و تعدیل روش‌های ذکر شده روش جدیدی برای خودش داشته باشد. مقوله اصلی روش‌های یاددهی - یادگیری خلاق از دو زیرمقوله‌ی، روش‌های دانش‌آموز محور و فعالیت محور تشکیل گردید که برای تشکیل این زیر مقوله‌ها، مصاحبه‌های زیر تحلیل شد:

پاسخ‌گوی ۳ بیان نمود:

«گاهی اوقات با وارونه‌سازی همیشه زاویه تازه‌ای بر هر مسئله‌ای ایجاد کرد و ایده‌ای نو به دست آورد. پس با تعویض جای علت و معلول و تبدیل مثبت به منفی، همیشه به یک موضوع به صورت معکوس پرداخته بشه. مثلاً: چطور می‌تونیم لباس‌ها مون رو کثیف کنیم؟ آگه اتومبیل نداشتیم چی می‌شد؟ چطور می‌تونیم در یک کار موفق نشسیم؟ با این روش همیشه ایده‌های تازه‌ای رو کشف کرد.»

پاسخ گر ۹ معتقد بود:

«دانش‌آموزان برای جذب بهتر محتوای آموزشی لازم است به صورت فعال دیده‌ها و شنیده‌ها و تجربه‌های خود را درباره محیط به نحوی تنظیم کنند که یافته‌ها و اطلاعات جزئی بخشی از ساخت‌شناختی پایدار آنان شود. اگر آن‌ها با یک موقعیت مبهم و سؤال‌برانگیز روبرو شوند، چون این رویداد با فکر آن‌ها ناهمخوان است، درباره آن به کاوش خواهند پرداخت.»

شرکت‌کننده ۱ و ۱۲ اظهار می‌دارند:

«حقیقتاً در روش‌های تدریس یک قاعده کلی که وجود دارد این است که شما روش یا روش‌هایی رو باید مدنظر قرار بدهید که چند تا ویژگی داشته باشند. یکی روش‌ها باید طوری باشند که یادگیرنده بتواند اظهارنظرهای آزادانه‌ای داشته باشد. مثلاً فرض بفرمایید روش تدریسی که بعضی جا ارزش به‌عنوان یک فن نام می‌برند، روش بارش مغزی است که این روش اگر به‌جا استفاده شود زمینه‌ای فراهم می‌کند برای تفکر خلاق.»

۲- روش‌های یاددهی - یادگیری انتقادی: بسیاری از مشکلات ریشه در ضعف در آموزش‌های دوران کودکی دارد و فراتر از حفظ کردن مطالب باید به کودک قدرت نقد و تحلیل را آموخت که این آموزش می‌تواند به روش‌های مختلفی از طریق موسیقی، شعر، زبان، ادبیات، نقاشی، خوشنویسی و غیره با ایجاد سؤال‌هایی در ذهن کودک و روش‌هایی خلاقانه‌تر در محیط مدرسه باشد. در اجتماع و هم‌چنین محیط کلاس و مدرسه نکاتی را باید در نظر گرفت از جمله:

۱- ایجاد علاقه و هیجان در کودکان؛

۲- ایجاد سؤال در ذهن در مقابل ارزش‌های موردقبول جامعه؛

۳- خلاقیت؛

۴- فعالیت و مشارکت گروهی کودکان و دانش‌آموزان.

و مواردی دیگر که همه این‌ها منجر به نیازی به نام تفکر انتقادی می‌گردد. همه انسان‌ها قدرت تفکر و اندیشه‌ورزی را دارند و اگر قصوری در این مورد شکل گرفته به دلیل عدم تفکرشان نیست؛ بلکه به دلیل نداشتن جهتی معین در تفکر است. پس آنچه مطلوب است تفکر هدایت‌شده می‌باشد که در قرآن از آن با نام تعقل یاد می‌شود. مقوله اصلی روش‌های یاددهی- یادگیری انتقادی از ۲ زیر مقوله‌ی، روش‌های شناختی و مشارکتی و همکاری تشکیل گردید که برای تشکیل این زیر مقوله‌ها، مصاحبه‌های زیر تحلیل شد:

مشارکت‌کنندگان ۴، ۸ و ۱۱ اظهار می‌دارند:

«روش مشاهده در اینجا تأثیرگذار است و روش مشاهده می‌تواند مشاهده

طبیعت، انسان‌ها و غیره باشد».

شرکت‌کننده ۳ و ۹ در این پژوهش می‌گویند:

«معلم‌ان باید از روش‌های فعال استفاده کنند، روش تدریس گفتگو روش

تفکر استقرایی؛ یعنی چیزهای جزئی را جمع بسته و یک محتوای کلی خلق کنند.

خلاقیت ترکیب است. از این روش‌ها می‌توانند استفاده کنند».

شرکت‌کنندگان ۲ و ۱۰ بیان می‌کنند:

«عالی‌ترین هدف آموزش و پرورش در کلیه سطوح ایجاد توانایی حل مسئله

در دانش‌آموزان است. این توانایی باعث می‌شود تا آنان آمادگی لازم برای

برخورد با شرایط متغیر زندگی را داشته باشد، پس ضروریست که در مدرسه

راهبردهای لازم برای حل مسائل آموخته شود تا در موقعیت‌های مشابه به‌درستی

عمل نمایند».

مؤلفه اصلی چهارم: شیوه‌های ارزشیابی آموزش مهارت‌های تفکر خلاق و انتقادی در دوره ابتدایی

بهبود نظام سنجش و ارزشیابی تحصیلی در سال‌های اخیر مورد توجه آموزش و پرورش قرار گرفته و آیین‌نامه ارزشیابی تحصیلی، نحوه اجرای آن در مدارس، اختیارات معلمان، نقش مدیران، نقش دانش‌آموزان و حتی نقش والدین را در نظر گرفته و تحت تأثیر قرار داده است.

بر اساس نظرات مصاحبه‌شوندگان، انواع شیوه‌های ارزشیابی در دوره ابتدایی، مبتنی بر آموزش مهارت‌های تفکر خلاق و انتقادی در قالب، ۲۳ مفهوم، ۴ زیرمقوله و ۲ مقوله اصلی شناسایی و استخراج گردید که در جدول شماره ۴ به آن اشاره شده است.

جدول ۴. مفاهیم، زیرمقوله‌ها و مقوله‌های اصلی روش‌های ارزشیابی

مقوله‌های اصلی	زیرمقوله‌ها	مفاهیم
		ارزشیابی کل‌نگرانه
		استفاده از سؤالات متنوع
	ارزشیابی برحسب تفسیر نتایج	طرح سؤالات واکاوی
		طرح سؤالات تمرکزی
		طرح سؤالات در سطوح بالای شناختی
ارزشیابی عملکردی		فرصت تفکر پس از سؤال
		طرح سؤالات واگرا و خلاق
	ارزشیابی برحسب نحوه اجرا	پرهیز از طرح سؤالات بدیهی
		ارزشیابی غیر تهدیدآمیز
		ارزشیابی در حین عمل
		ارزشیابی از طریق بحث و گفتگو

مفاهیم	زیر مقوله‌ها	مقوله‌های اصلی
طرح سؤالات باز پاسخ		
طرح سؤالات وا رونه		
طرح سؤالات عمیق به‌جای سطحی		
خودارزیابی	ارزشیابی فردی	
ارزشیابی فرایندی		
ارزیابی توسط والدین		ارزشیابی تلفیقی
ارزشیابی موقعیت محور		
ارزشیابی عملی		
ارزشیابی مشارکتی		
امتیازدهی گروهی	ارزشیابی گروهی	
ارزشیابی از یکدیگر		
ارزشیابی فرد در و از گروه		

در این مرحله، ۴ مفهوم تولید شده در فرایند کد گذاری اولیه در قالب ۲ مقوله اصلی یا تم طبقه‌بندی شدند. این مقولات اصلی (تم‌ها) از لحاظ انتزاعی بودن در سطح بالاتری نسبت به مفاهیم مرحله قبل قرار دارند، تم‌های اصلی ارائه شده عبارت‌اند از:

۱- ارزشیابی عملکردی؛

۲- ارزشیابی تلفیقی.

نتایج تحلیل تماتیک روش‌های ارزشیابی آموزش مهارت‌های تفکر خلاق و انتقادی

در این پژوهش در تحلیل روش‌های ارزشیابی آموزش مهارت‌های تفکر خلاق و انتقادی ۲ مقوله اصلی ارزشیابی عملکردی و ارزشیابی تلفیقی مورد توجه متخصصین قرار گرفته است.

۱- ارزشیابی عملکردی

از آنجایی که ارزشیابی باید در خدمت آموزش قرار گیرد سؤالات ارزشیابی باید به گونه‌ای طراحی شوند که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در سه حیطه شناختی، عاطفی و روانی حرکتی را موردسنجش قرار دهند. به همین خاطر باید سؤالات آزمون را به گونه‌ای طراحی کرد که بتوانند از عهده این مهم برآیند. آزمون عملکردی آزمون بسیار معتبری است که تأکید بر فرایندهای یادگیری فراگیر در سطوح مختلف تحصیلی دارد. استفاده از این روش در سنجش دانش‌آموزان بسیار تازه است و دلیل اصلی توجه به این نوع سنجش را علاقه روزافزون به استفاده از اصول روان‌شناسی ساختن‌گرایی در کلاس درس و نیاز به پرورش فرایندهای عالی فکری و مهارت‌های تفکر دانسته‌اند. در رویکرد ساختن‌گرایی، به جای سنجش محصول، فرایند ساخته‌شدن محصول و تولید دانش ارزیابی می‌شود؛ بنابراین سنجش باید آینه‌ای برای نمایاندن مهارت‌های عالی تفکر مانند تجزیه و تحلیل، قضاوت و آفریدن باشد. امروزه توجه بیشتر معطوف به این است که چگونه فراگیران دانش را تفسیر می‌کنند و به کار می‌گیرند تا مسائل پیچیده را حل کنند.

مقوله اصلی ارزشیابی عملکردی در ۲ زیرمقوله‌ی، ارزشیابی برحسب تفسیر نتایج و ارزشیابی برحسب نحوه‌ی اجرا تشکیل گردید که برای تشکیل این زیر مقوله‌ها، مصاحبه‌های زیر تحلیل شد:

شرکت کنندگان ۴، ۷ و ۱۱ بیان می‌دارند که:

«در خصوص شیوه‌های ارزشیابی، تحقق و توسعه مهارت‌های تفکر و تربیت دانش‌آموز خلاق در گرو انتخاب روش‌های ارزشیابی مؤثر است. باید سعی بشه به جای طرح سؤالاتی که پاسخ‌شون مشخص بوده و عمدتاً در کتاب آمده پرهیز شود و به جای آن‌ها سؤالاتی طرح شود که بچه‌ها رو وادار به تولید پاسخ کند، وادار به مطالعه عمیق‌تر و تفکر و تحقیق شوند.»

شرکت‌کننده ۸ می‌گوید:

«باید تلاش بشه به جای انجام ارزشیابی با هدف بررسی میزان یادگیری که غالباً استرس‌زا و تهدیدکننده است به ارزشیابی نگاه آموزشی داشته باشیم یعنی ارزشیابی برای یادگیری بهتر مد نظر قرار بگیره».

مصاحبه‌شوندگان ۱ و ۳ معتقدند:

«ارزشیابی مهارت‌ها هم به اعتقاد من اینجا که اصلاً شما ارزشیابی با ابزار و آزمون کتبی و این‌ها که معنا و مفهوم ندارد. ارزشیابی آنچه از جنس عمل است باید عملی باشد؛ مثلاً شما می‌خواهید متوجه شوید این آدم چقدر تفکر انتقادی یاد گرفته است می‌خواهید ارزیابی کنید. این را باید به گفتگو و بحث بکشانید از طریق روش بحث روش گفتگو بتوانید متوجه بشوید که این آدم چه مقدار توانایی داشته تفکر انتقادی را درونی کند. یا چه مقدار خلاق است».

۲- ارزشیابی تلفیقی

در دوره ابتدایی تأکید بیشتر بر ارزشیابی مستمر و تلفیقی می‌باشد. چراکه ارزشیابی بخش جدایی‌ناپذیر فرایند یاددهی، یادگیری است که همراه با آموزش و در ارتباط تنگاتنگ با آن به گونه‌ای مستمر انجام می‌گیرد و هدایت یادگیری دانش‌آموزان را مرکز توجه خود قرار می‌دهد. مقوله اصلی ارزشیابی تلفیقی در دو زیرمقوله‌ی، ارزشیابی فردی و ارزشیابی گروهی تشکیل گردید که برای تشکیل این زیرمقوله‌ها، مصاحبه‌های زیر تحلیل شد:

مصاحبه‌شونده ۱ اظهار می‌دارند که:

«تفکر فعالیتی درونی است. بیرونی نیست. مثل جریان بانک‌داری آموزشی که مال پاولو فریره بود میشه. فریر میگه سیستم ارزشیابی مدرسه مثل بانک‌داری است در بانک شما می‌رید یک پول می‌ذارید همون پول را ماه بعد می‌توانید برداشت کنید. مدرسه هم سپرده‌گذار دانشی را توی ذهن بچه‌ها می‌گذارد و موقع امتحان همون رو از بچه‌ها می‌خواد. این درست نیست. چون دانش باید از طریق تفکر خود کودک به دست بیاید. خود کودک باید دانش جدید بسازد. پس ارزشیابی باید خود ارزیابی باشد. کودک رو بهش یاد بدیم که خودش، خودش رو ارزیابی کنه».

مصاحبه‌شوندگان ۶ و ۸ معتقدند:

«پرورش مهارت‌های تفکر با طرح سؤالات تستی و کوتاه پاسخ اتفاق نمی‌فته؛ بنابراین باید از سؤالات باز پاسخ و عمیق استفاده بشه. سؤالاتی طرح بشه که دانش‌آموز رو وادار به تحلیل، تفکر و تأمل کنه. البته اگر معلمین اهداف سطوح بالای شناختی و مهارتی را در نظر بگیرند، حتماً از طرح سؤالات سطحی و بدیهی پرهیز می‌کنن».

شرکت‌کننده ۳ بیان می‌کند که:

«در مورد شکل ارزشیابی هم به نظر من، خود ارزیابی، مهم‌ترین روش ارزشیابی است؛ در این شکل برای ارزشیابی مهارت‌های تفکر خلاق خود ارزیابی است. گفتگوی مشارکتی به نظرم می‌تونه یک روش برای ارزشیابی هم تفکر انتقادی هم تفکر خلاق باشه؛ یعنی دانش‌آموز باید خودش، خودش را ارزیابی کند».

مصاحبه‌شوندگان ۵ معتقد بود:

«گاهی اوقات با وارونه‌سازی سؤالات میشه ایده جدیدی رو خلق کرد و نگاه تازه‌ای به مسئله داشت، چارلز تامپسون معتقد به وارونه کردن سؤالات ایده‌های جالبی خلق میشه. مثلاً چطور می‌تونیم در درس موفق نشیم؟ چطور می‌تونیم علاقه بچه به درس رو از بین برد؟».

شرکت‌کننده ۲ بیان می‌کند که:

«متناسب با فرایند تفکر شیوه ارزشیابی هم باید از نوع فرایندی، خود ارزیابی‌ها و حتی ارزیابی توسط والدین باشه. چون بعضی چیزها رو ما نمی‌تونیم ببینیم. مثال می‌زنم در مورد تفکر سواد رسانه‌ای مثلاً ما یک چک لیست والدین تو کتاب گذاشتیم. مثلاً بچه برنامه می‌بینه تحلیل می‌کنه».

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش در تلاش برای ارائه مؤلفه‌های مهارت تفکر خلاق و انتقادی در دوره ابتدایی است که بر اساس آن برنامه‌ریزان بتوانند نسبت به تدوین برنامه آموزش مهارت‌های تفکر اقدام نمایند.

طبق تجزیه و تحلیل داده‌ها، در بخش اهداف اساسی آموزش تفکر خلاق و انتقادی دو مقوله اصلی مهارت‌های درون‌فردی و برون‌فردی استخراج شد. نتایج نشان داد که در سطح اهداف و مقاصد آموزش مهارت‌های تفکر، چرخش از افراطی‌گری در پرداختن به اهداف حوزه دانش و شناخت به توجه متوازن و سازوار به ابعاد سه‌گانه دانشی، بینشی و مهارتی مهم‌ترین اصل مورد تأکید از دیدگاه خبرگان بوده است. از طرف دیگر باید از تمرکز صرف بر تفکر خلاق و انتقادی پرهیز کرد و ضمن توجه به سلسله‌مراتب اهداف که از اهداف و مبانی روان‌شناختی شروع شده و به اهداف اساسی ختم می‌شوند در جهت عملیاتی کردن تفکر خلاق و انتقادی حرکت نمود. در واقع می‌توان گفت که استفاده صرف از محتوای آموزش و تکنیک‌هایی که باعث حفظ موقت دانش می‌شود، باعث توسعه و یادگیری تفکر انتقادی نخواهد شد. اگرچه برخی از مطالب مانند تعاریف واژگان، نیاز به حافظه می‌باشد، اما استفاده از مطالبی که تفکر را تحریک کند لازم است. طبیعی است آموزش و پرورش محافظه‌کار نمی‌تواند خود را از قید سنت‌های دیرین تدریس و یادگیری جدا کرده و با تأکید و تحکیم قواعد معین و ثابت افرادی مطیع و دنباله‌رو را پرورش دهد و با قطعیت‌انگاری راه را بر ایده‌پردازی و تولید اندیشه و انتقاد می‌بندد. مهارت‌های درون‌فردی با فعالیت‌های درون‌گرایانه و خودبازتابی سر و کار دارد و شامل مهارت‌هایی است که به فرد امکان می‌دهد از توانایی‌های خود مانند توانایی درک خود، آگاه بودن از حالات درونی خود، فهم احساسات، عواطف، اهداف و انگیزه‌های خود و هم‌چنین ارزیابی الگوهای فکری و استدلال به قضاوت صحیح بر روی پدیده‌های درونی خود پرداخته و با داشتن درک روشن از ریشه انگیزه‌ها و احساسات خود با انگیزه و تخیل، ضمن دست‌کاری علت و معلولی از کندوکاو و تجزیه و تحلیل نظریه‌ها و ایده‌ها لذت ببرد.

مهارت‌های بین‌فردی به مهارت ارتباط فرد با فرد و گروه در اجتماع انسانی گفته می‌شود، زیرا بخش مهمی از واقعیت زندگی روابط اجتماعی است و توانایی در حسن هم‌جواری و موفقیت در ایجاد ارتباط مؤثر یکی از عوامل مهم موفقیت در زندگی است؛ به همین دلیل آدمی با رفتار و معاشرت و تعامل با دیگران تعریف و شناخته می‌شود (لیزا و مارک^۱، ۲۰۰۸). در بخش محتوای آموزش مهارت‌های تفکر خلاق و انتقادی، مقوله‌های اصلی عبارت از: برنامه‌ریزی و حل مسئله و آموزش مهارت‌های ارتباطی و انتقادی بود.

نظام آموزشی باید به‌جای انتقال صرف اطلاعات به دانش‌آموزان، موقعیت‌های مناسب برای پرورش فکر کودکان فراهم آورد. اگر نظام آموزشی بخواهد تحولی اساسی در روش‌های خود به وجود آورد، باید در نظر داشته باشد که یکی از مهم‌ترین مسائل، تجدید بنای اندیشه‌ها است؛ که ضمن در نظر گرفتن اهداف باید محتوای مناسب با آن اهداف طراحی و تدوین گردد. محتوا باید فراگیران را به سمت تأکید بر منابع مورد اطمینان در کسب دانش هدایت کند تا به یادگیری و شناخت عمق ببخشد و بر شناخت فرد از خود، آفرینش یا خلقت تأکید نماید. این نوع محتواست که می‌تواند پایه‌ای برای قضاوت آگاهانه و خلاقیت بدون اقتباس ایجاد کند. چراکه اصل تفکر انتقادی و خلاق بر این فرض استوار است که بتوان با ساماندهی امورات و پدیده‌های بیرونی و درونی قدرت پیش‌بینی پدیده‌ها را کسب کرد (مانند پدیده‌های اجتماعی) و بر اساس این نوع پیش‌بینی یا ترهست که ضد تر لازم ارائه می‌شود و سنتز جدید به وجود خواهد آمد (نوشادی و آبادی، ۱۳۹۷).

در بخش روش‌های یاددهی - یادگیری، مقوله‌های اصلی شامل روش‌های یاددهی - یادگیری خلاق و انتقادی بودند. برای پرورش تفکر خلاق روش‌های متعددی طراحی شده است که افراد می‌توانند با استفاده از این روش‌ها از نیروی خلاق خویش بهره‌ی بیشتری ببرند. یادگیری و کاربرد قواعد این روش‌ها می‌تواند به درک بهتر فرایند تفکر خلاق کمک کند، ضمن این‌که هر فرد می‌تواند با ترکیب و تعدیل روش‌های ذکر شده روش جدیدی برای خودش داشته باشد. آموزش کودکان با روش‌های نوین و تمرکز بر

1. Panjaitan, M. B. & Siagian, A.

فرایندهای خلاق و غیر کلامی، از جمله بازی درمانی (شن بازی) علاوه بر اینکه به کودک در سبک سازی عاطفی و درک توانایی و نیروی درونی کمک می نماید، باعث به فعلیت درآمدن توانایی های بالقوه فرد می گردد (کهریزی، مرادی و مؤمنی، ۱۳۹۳). پانجایتان و سیاگیان^۱ (۲۰۲) معتقدند روش های تدریس دانش آموز محور و از جمله روش های اکتشافی و کاوش گری باعث رشد، توسعه و افزایش خلاقیت دانش آموزان در دروس مختلف می شود. لذا وظیفه معلم استفاده از روش های تدریس فعال و ایجاد سؤال هایی خوب در ذهن دانش آموز و ایجاد بستری برای فعال کردن ذهن دانش آموز و قرار دادن او در محیطی مبهم می باشد نه اینکه به همه سؤال ها پاسخ دهد و در این مسیر دانش آموزان به جای انفعال، حالت فعالانه در کشف نه کسب معلومات بگیرند. پس اگر به فکر رشد دانش آموزان خود هستیم باید به آنها آموزش دهیم که تفکر هم گرا و قالب پذیر را به تفکر واگرا و قالب ساز تبدیل کنیم؛ یعنی این که در ذهن آنها به جای پاسخ، مسئله را ایجاد کنیم (یودا^۲، ۲۰۱۷).

در بخش نهایی شناسایی مؤلفه های مهارت تفکر خلاق و تفکر انتقادی، به شیوهی ارزشیابی پرداخته شد که طبق نظر کارشناسان و اساتید، مقوله های اصلی شیوهی ارزشیابی عملکردی و ارزشیابی تلفیقی استخراج شدند. ارزشیابی مجموعه اقدامات و فعالیت هایی است که به صورت مستمر توسط معلم و دانش آموز و سایر ارزیابی کنندگان به منظور بهبود فرایند یاددهی - یادگیری در طول سال تحصیلی به عمل می آید. انجام تکالیف درسی، آزمون های عملکردی فعالیت های مرتبط با درس، به صورت فردی یا گروهی (فعالیت های پژوهشی)، ارزشیابی های باز و مشاهدات تدریجی رفتار و خودارزیابی و نظر اولیای دانش آموز از روش های مختلف ارزشیابی پیشرفت تحصیلی محسوب می شود که تأکید بیشتر بر ارزشیابی مستمر و تلفیقی می باشد. از آنجایی که ارزشیابی باید در خدمت آموزش قرار گیرد سؤالات ارزشیابی باید به گونه ای طراحی شوند که پیشرفت تحصیلی

1. Yuda, M.

۲. دانشجوی دکتری مشاوره و راهنمایی، گروه آموزشی علوم انسانی، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه آزاد

خوراسگان، اصفهان، ایران

دانش‌آموزان را در سه حیطه شناختی، عاطفی و روانی- حرکتی، به‌صورت فردی و گروهی موردسنجش قرار دهند. آزمون عملکردی آزمون بسیار معتبری است که تأکید بر فرایندهای یادگیری دارد. سنجش عملکرد دانش‌آموز از طریق درگیر کردن او در تکالیف عملی، چیزی فراتر از تعاریف سنتی مثلاً حفظ کردن و کنفرانس دادن در کلاس است. پیام مهم تکالیف عملی و آزمون‌های عملکردی به دانش‌آموزان و والدین آن‌ها این است که آموخته‌ها زمانی ارزش دارند که از محدوده‌ی ذهن خارج‌شده و در عمل به کار گرفته شوند. با توجه به مطالب عنوان‌شده آموزش مهارت تفکر خلاق، انتقادی و حل مسئله به کودکان کمک می‌کند تا در مواجهه با مشکلات فردی و گروهی ضمن پرهیز از تصمیمات عجولانه، راه‌حل‌های مناسب‌تری به‌غیراز پرخاشگری بیابند تا به‌صورت منطقی و ساختارمند بر مشکلات فائق آمده و با تعاملات گروهی به تمرین این مهارت‌ها بپردازند (قدرتی و قدرتی، ۱۳۹۶).

به‌طورکلی در تبیین یافته‌های پژوهش باید به این نکته اشاره کرد که ضروریست تعلیم و تربیت و نظام آموزشی با پیچیدگی‌ها و عدم قطعیت‌هایی که آن را احاطه کرده باید با نیازهای آینده فراگیران تناسب داشته و مطلوب آن است که تعلیم و تربیت در برنامه‌های آموزشی چیزی فراتر از دانش و انتقال صرف اطلاعات را هدف اساسی خود قرار دهد و بجای تأکید بر موضوعات درسی بر مضامین فرا برنامه درسی، از جمله آموزش تفکر خلاق و انتقادی توجه داشته باشد. چراکه کسب مهارت‌ها و شایستگی‌ها و یادگیری عمیق با تمرکز بر مفاهیم کلیدی نیاز به مضامین فرا برنامه درسی دارد. در محتوای آموزشی نیز اگرچه باید بر تلفیق دروس مختلف با یکدیگر توجه نمود، لکن تلفیق هر یک از موضوعات درسی با مهارت‌های تفکر دارای اهمیت بیشتری می‌باشد. استفاده از الگوی تلفیق ریاضی و مهارت تفکر، علوم و مهارت تفکر، مطالعات و مهارت تفکر و سایر مهارت‌های تأکید شده در اسناد بالادستی می‌تواند به یادگیری اثربخش و مفید کمک نماید. همچنین در استراتژی‌ها و راهبردهای یاددهی یادگیری، توجه به تنوع و سبک‌های

متفاوت یادگیری دانش آموزان جزو لاینفکی از آموزش باهدف توسعه مهارت‌های تفکر محسوب شود.

در این پژوهش تلاش گردید با توجه به نظرات متخصصان مؤلفه‌های مهم و اثربخش در آموزش مهارت‌های تفکر خلاق و انتقادی شناسایی و تبیین گردد. برای عملیاتی کردن این مؤلفه‌ها پیشنهاد می‌شود: ۱. مسئولان و عوامل آموزش و پرورش و خصوصاً معلمان به کلیه مؤلفه‌ها و مضامین به‌دست آمده، جهت ارائه هر چه بهتر خدمات آموزشی و تحقق مهارت‌های تفکر توجه نمایند. و با تدارک دوره‌های آموزشی مناسب ویژه معلمان، آن‌ها را با روش‌ها و تکنیک‌های کارآمد و عملیاتی کردن آن آشنا نمایند؛ ۲. محیط‌های آموزشی بر اساس نیاز واقعی کودکان طراحی گردد و ضمن تهیه تجهیزات و بسته‌های آموزشی مناسب، با به‌کارگیری راهبردهای یاددهی-یادگیری توصیه‌شده توسط متخصصان در این پژوهش، شرایط پرورش مهارت‌های تفکر خلاق و انتقادی فراهم گردد؛ ۳. پیشنهاد می‌شود در مطالعات آینده الگوی مناسب تلفیق (مضامین فرا درسی) جهت پرورش، تقویت و رشد مهارت‌های تفکر طراحی و تبیین گردد.

منابع

- ادر، جان (۲۰۱۶). آموزش مهارت‌های تفکر خلاق. کرمی، ابوذر. تهران: سایه سخن.
- بیانی، علی اصغر (۱۳۹۸). روش‌شناسی تحقیق کمی، کیفی و آمیخته. جلد اول. تهران: سازمان چاپ و انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی.
- تبریزی، منصوره (۱۳۹۳). «تحلیل محتوای کیفی از منظر رویکردهای قیاسی و استقرایی». فصلنامه علوم اجتماعی، ۲۱(۶۴)، ۱۳۸-۱۰۵.
- تمسکی، محمدرضا (۱۳۹۹). «مدل‌های نظام راهنمایی مورد نیاز تحول بنیادین آموزش و پرورش». فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، ۱۱(۴۲)، ۱۷۲-۱۴۳.
- حائری زاده، خیریه بیگم و محمدحسین، لیلی (۱۳۹۶). تفکر خلاق و حل خلاقانه مسئله. تهران: نشر نی.
- خالقیان، بلال (رضا) (۱۳۹۴). کلاس درس محیط پرورش تفکر (تفکر منطقی، تفکر انتقادی، تفکر خلاق). تهران: نشر مهاجر.
- درزی‌رامندی، هادی؛ یوسفی، فاطمه و درزی‌رامندی، محمد (۱۳۹۸). «تأثیر روش تدریس حل مسئله بر افزایش خلاقیت». پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۶، ۳۶(۶۳)، ۲۱۱-۲۳۶.
- درویشی، مختار (۱۳۹۲). طراحی الگوی تدریس مفهوم محور در درس علوم و بررسی نقش آن بر مهارت‌های تفکر (خلاق و انتقادی) دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی. سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۲. تهران: دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۴). روان‌شناسی پرورشی (روان‌شناسی یادگیری و آموزش). تهران: نشر دوران.
- شرفی، محمدرضا (۱۳۹۱). تفکر برتر (رویکردی فلسفی، دینی و روان‌شناختی به تفکر و کارکردهای آن در زندگی). تهران: انتشارات سروش.
- عسکری، محمد (۱۳۹۱). «آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی: رویکردی بین‌رشته‌ای». فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۴(۲)، ۶۴-۳۵.
- فیشر، رابرت (۲۰۱۸). آموزش تفکر به کودکان. صفایی مقدم، مسعود و نجاریان، افسانه. تهران: نشر گوزن.
- قدرتی، زیبا و قدرتی، سیما (۱۳۹۶). «اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی از طریق بازی بر مشکلات رفتاری دانش‌آموزان». فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، ۸(۳۲)، ۱۷۸-۱۶۱.

کیبیری، مسعود؛ کریمی، عبدالعظیم و بخشعلی زاده، شهرناز (۱۳۹۸). *یافته‌های ملی پرلز ۱۶: ۲۰۱۶ آموزش و یادگیری خواندن در سطح ملی و بین‌المللی*. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. کهریزی، سمیه؛ مرادی، آسیه و مؤمنی، خدامراد (۱۳۹۳). «*تربیحشی شن بازی‌درمانی بر کاهش پرخاشگری / بیش‌فعالی کودکان پیش‌دبستانی*». فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، ۵ (۱۸): ۱۵۰-۱۲۷.

لستر، مال و تیلور، دنیس (۲۰۱۷). *تفکر انتقادی در برنامه‌درسی (راهنمای عملی پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی، فلسفه و سوادآموزی در کلاس‌های ابتدایی)*. جوادی پور، محمد و همکاران. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

مایرز، چت (۲۰۱۶). *آموزش تفکر انتقادی، ایلی، خدایار، تهران: انتشارات سمت*. مؤمنی راد، اکبر؛ علی‌آبادی، خدیجه؛ فردانش، هاشم و مزینی، ناصر (۱۳۹۲). «*تحلیل محتوای کیفی در آیین پژوهش: ماهیت، مراحل و اعتبار نتایج*». فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۱۴(۴): ۲۲۲-۱۸۸. نوشادی، ناصر و آبادی، مظاهر (۱۳۹۷). «*ارزشیابی جایگاه مهارت‌های تفکر انتقادی در برنامه‌درسی ریاضیات دوره متوسطه مدارس عادی و تیزهوش*». فناوری آموزش، ۱۳(۲): ۱۴۷-۱۵۵. نیستانی، محمدرضا و امام وردی، داود (۱۳۹۴). *تفکر انتقادی (مبانی و مؤلفه‌ها)*. اصفهان: انتشارات دانشگاه اصفهان.

یارمحمدیان، محمدحسین (۱۳۹۵). *مبانی و اصول برنامه‌ریزی درسی*. تهران: انتشارات یادواره کتاب. یاسمی، صدیقه؛ حسینی‌خواه علی؛ کیان، مرجان؛ گرامی‌پور، مسعود و حسینی، افضل‌السادات (۱۳۹۹). «*طراحی الگوی مدرسه خلاق برای دوره ابتدایی و اعتبارسنجی آن از دیدگاه متخصصان*». نشریه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۱۰(۲): ۱۷۱-۲۰۸.

Benesley, D. & Alan, A. (1997). "Critical thinking in Psychology", Pacific grove, California-Bollinger, A. Journal of knowledge management, 5(10), 22-34.

Broom, C. (2011). "From Critical Thinking to Critical Being". Education for Meaning and Social Justice. 24 (2)16-27.

Costa (Ed.), Developing minds (3rd Edition). Alexandria, VA: ASCD. 44-46.

Dewey, J. (1982). *How we Think*. Mass, D.C. Heath, Pp. 224.

Ennis, R. H. (2002). *Goals for a critical thinking curriculum and its assessment*. In Arthur L .

- Gallup, P. (1985). *A Primer on Digital Literacy*. Mississauga, Ontario: John Wiley & Sons.
- Halpern, D. F. (1996). "Teaching Critical Thining for Transfer Across Domains". *American Psychologist*, 53 (2) 449-455.
- Humble, S. Pauline, D. & Elias, M. (2018). "Factor Structure of the Torrance Tests of Creative Thinking Figural Form A in Kiswahili Speaking Children: Multidimensionality and influences on creative behavior". *Thinking Skills and Creativity*, 27(2) 33-44.
- Lipman, M. (1997). "Critical Thinking: What it Can be?". *Educational Leadership*, 64 (1) 38-63.
- Lisa, G. S. & Mark, J. S. (2008). "Teaching Critical Thinking and Problem Solving Skills". *The Delta Pi Epsilon Journal*. 75(2) 90-99.
- Monroy, L. (2014). "Teaching Creativity". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174 (1) 2795 – 2797.
- Palmer, S. M. (2007). *Critical Thinking Dispositions of Part-Time Faculty Members Teaching at the College Level*. Doctoral dissertation, Ohio University. (pp 166.)
- Panjaitan, M. B. & Siagian, A. (2020). "The Effectiveness Of Inquiry Based Learning Model To Improve Science Process Skills And Scientific Creativity Of Junior High School Students". *Journal Of Education And e-Learning Research*, 7(4), 386-380.
- Paul, R. & Elder, L. (2007). *A guide for educators to critical thinking competency standards*. Dillon Beach, CA; Foundation for Critical Thinking.
- Ritter, S. M. & Mostert, N. J. (2017). "Enhancement of Creative Thinking Skills Using a Cognitive-Based Creativity Training". *Journal of Cognitive Enhancement*, 1 (3) 243–253.
- Robert, D. & Barbara, L. W. (2006). "Critical Thinking Framework for Any Discipline". *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(2)160-166.
- Runisah, U. (2016). "The Enhancement of Students Creative Thinking Skills in Mathematics through The 5E Learning Cycle with Metacognitive technique". *International Journal of Education and Research*, 4 (7) 347-360.
- Sternberg, R. J. (2006). *The Nature of Creativity*, London: Cambridge University Social Studies.18(1), 98-87.
- Westerman, J. (2020). *Motivesv Matter: Intrinsic Motivation in Work Learning And Labor Market Performance*. Doctoral Dissertation, Department Of Sociology, Stockholm University.

- Wilson, C. E. (2020). *The Effects Of Inquiry-Based Learning And Student Achievement In The Science Classroom*. Student Research Submissions. 370.
- Yuda, M. (2017). "Effectiveness of why is Digital Educational Materials for Developing Spatial Thinking of Elementary School Students". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 21(1), 116-119.
- Yunus, M. (2015). "Becoming Critical Thinkers: A Narrative Inquiry of Indonesian EFL Lecturers". *International Journal of English and Education*, ISSN: 2278-4012. 4(325-339)

