

بررسی کیفی موانع تفکر انتقادی در برنامه درسی آموزش متوسطه از دیدگاه متخصصان برنامه درسی

وحیده علی پورا^۱

تاریخ پذیرش: ۹۵/۴/۱۵

تاریخ دریافت: ۹۴/۱۰/۱۱

چکیده

در اواسط قرن بیستم، متفکران برنامه‌ریزی درسی درصدد برآمدند که شیوه‌های تفکر انتقادی را با برنامه‌های درسی مدارس ممزوج سازند. دلیل توجه به تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت، آن دسته عواملی بود که شکاف بین تئوری و عمل را پر می‌کردند. بنابراین پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی در همه‌ی افراد خصوصاً در دانش‌آموزان از سوی صاحب‌نظران تعلیم و تربیت بااهمیت تلقی و بنابر هدف اصلی تعلیم و تربیت، که پرورش انسان‌های شایسته متفکر و خلاق و نقاد می‌باشد، تفکر انتقادی به‌عنوان یکی از الگوهای نوین در نظام تربیتی مطرح گردید. هدف مقاله حاضر بررسی کیفی موانع تفکر انتقادی در برنامه درسی آموزش متوسطه از دید متخصصان برنامه درسی می‌باشد. در پژوهش حاضر به علت استفاده از روش پژوهش کیفی از نوع نظریه زمینه‌ای (GT)، جهت گردآوری داده‌ها از روش مصاحبه عمیق استفاده شده است. در رویکرد زمینه‌ای حاضر از رویکرد زمینه‌ای سیستماتیک (اشتراوس، کوربن ۱۹۹۲) استفاده شده است که از طریق کدگذاری در سه مرحله شامل کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری گزینشی و در نهایت تدوین نظریه استفاده گردید. جامعه مورد بررسی شامل متخصصان برنامه درسی شاغل در آموزش و پرورش که بر دوره متوسطه اشراف داشتند، می‌باشد. در نمونه‌گیری نیز تعداد افراد نمونه با معیار اشباع نظری تعیین گردیدند با انجام مصاحبه عمیق از مخاطبان پس از مصاحبه از ۱۵ نفر از متخصصان اشباع حاصل گردید اما جهت اطمینان بیشتر مصاحبه‌ها تا ۱۸ نفر ادامه پیدا کرد. نتایج پژوهش کیفی بیانگر آنند که مقولاتی مانند سیاست و رسالت‌های نظام آموزشی و شرایط اجتماعی - فرهنگی جامعه و شرایط موجود در زمینه تربیت معلم، محتوا، اهداف و روش تدریس از موانع تفکر انتقادی می‌باشند.

واژه‌های کلیدی: تفکر انتقادی، برنامه درسی، آموزش متوسطه، پژوهش کیفی.

۱. استادیار برنامه‌ریزی درسی و عضو هیات علمی دانشگاه پیام نور، ایمیل: alipor.vahide@gmail.com

مقدمه

سابقه و پیشینه نقد به فلسفه انسان‌محور برمی‌گردد و بر تفاوتی که بین انسان و غیر انسان یا طبیعت، مرتبط است تأکید دارد تحولات عمیق و پر دامنه قرن بیست و یکم با ارائه الگوهای فکری، روش‌های تولید علم و خلق فناوری نوین همراه است. یکی از دست‌آوردهای نوین این دگرگونی‌ها، تأکید بر روش‌های اندیشیدن و سبک‌های تفکر است (جهانی، ۱۳۸۷؛ ص ۳۰) که این تأکید بویژه در سیستم تعلیم و تربیت رواج یافته است.

تعلیم و تربیت انتقادی^۱ نظریه نسبتاً جدیدی است که متفکران تربیتی نظیر پائولو فریره^۲، هانری ژیرو^۳، پیترو مک لارن^۴ و مایکل اپل^۵ و داگلاس کلنر^۶ آن را بر اساس مبانی و اصول نظریه انتقادی توسعه داده‌اند. این نحله تربیتی بر اساس دیدگاه نظریه‌پردازان، فلاسفه و جامعه‌شناسان عضو مکتب فرانکفورت، بویژه هربرت مارکوزه^۷ بود. این مکتب فکری بر نقش خرد و آگاهی تأکید زیادی داشته و بیشترین تأکید خود را بر بررسی و نقد سلطه فرهنگی داشتند. پائولو فریره، متفکر برزیلی، که از مارکوزه تأثیر پذیرفته بود بر نقش شناخت انتقادی در تعلیم و تربیت انتقادی برای رهایی از نابرابری، ستم و بی‌عدالتی تأکید زیادی داشت و بر این اساس الگوی آموزشی به نام تعلیم و تربیت رهایی‌بخش^۸ (یا تعلیم و تربیت رادیکال^۹، تعلیم و تربیت دگرگونی^{۱۰}، تعلیم و تربیت توانمندسازی^{۱۱}، تعلیم و تربیت صدای دانش‌آموز^{۱۲}، تعلیم و تربیت نقد و احتمال^{۱۳} یا تعلیم و تربیت انتقادی) را ایجاد کرد.

-
1. Critical Pedagogy
 2. Freire, Paulo
 3. Giroux H.
 4. Peter McLaren,
 5. Michael Apple
 6. Douglas Kellner
 7. Herbert Marcozi
 8. Emancipatory Education
 9. Radical Pedagogy
 10. Transformative
 11. pedagogy of empowerment
 12. pedagogy of student voice
 13. pedagogy of possibility

بنابراین از نظر تاریخی منشأ اندیشه‌های متفکران تعلیم و تربیت انتقادی به نظریه انتقادی مکتب فرانکفورت برمی‌گردد (دیناروند، ۱۳۸۷: ۱۴۷).

در روندی دیگر، با نگاهی تاریخی، رشد دیدگاه‌های تفکر انتقادی بطور کلی و با تکیه بر «سبک‌های خردورزی»^۱ بر بنیاد اندیشه نیچه بنا شد و با هایدگر و ویتگنشتاین ادامه یافته و در دیدگاه‌های متفکران انتقادی و فیلسوفان پسا‌ساختارگرایی فرانسوی بسط یافته است (علی‌پور ۱۳۸۹: ۵). بنابراین تفکر انتقادی به عنوان محوری‌ترین مسئله در آموزش ابتدا از سوی خردگرایان و کسانی ایجاد شده که ساختار مباحث‌شناختی را مطرح کردند. نظریه اندیشمندان موج اول شناختی، خصوصاً پیازه تفکر را بر حسب سطوح رشد و عملیات ذهنی تبیین کرد. موج دوم روانشناسان شناختی از جمله کلود شانون^۲ با ارائه مدل پردازش اطلاعات^۳ کارکرد ذهن را در قیاس با کامپیوتر توضیح دادند. مطالعه تفکر در نگاه گاردنر^۴ با طرح نظریه هوش چندعاملی^۵ (مرکب) موج سومی را بنا نهاد که ضمن توجه به ساختار فیزیولوژیکی مغز و طرح استعداد خاص آدمی به بستر فرهنگی در پرورش ابعاد هوش توجه کرد (پیترز، ۲۰۰۷؛ ص ۳۵۲، به نقل از دژگاهی، ۱۳۸۷).

تعلیم و تربیت انتقادی بر خردورزی، نقد و تغییر، به‌عنوان هدف‌های ارزشمند آموزشی توجه می‌کند. این دیدگاه تلاش می‌کند تا شرایط واقعی اجتماعی تربیت را کشف کند، به همین سبب به نقادی اندیشه نیازمند است. برای تعلیم و تربیت انتقادی، تحلیل انتقادی تضادهای اجتماعی، که تعلیم و تربیت در آن دخیل است، مبنا و نقطه شروع مهمی به شمار می‌آید (میرلوحی، ۱۳۷۷؛ ۵۳).

در اواسط قرن بیستم، متفکران برنامه‌ریزی درسی درصدد برآمدند که شیوه‌های تفکر انتقادی را با برنامه‌های درسی مدارس ممزوج سازند. دلیل توجه به تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت، آن‌دسته عواملی بود که شکاف بین تئوری و عمل را پر می‌کردند. بنابراین پرورش

-
1. styles of reasoning
 2. Claude Shannon
 3. information processing
 4. Gardner
 5. multiple intelligence

مهارت‌های تفکر انتقادی در همه‌ی افراد خصوصاً در دانش‌آموزان از سوی صاحب‌نظران تعلیم و تربیت با اهمیت تلقی (جلالی، ۱۳۹۴) و بنابر هدف اصلی تعلیم و تربیت، که پرورش انسان‌های شایسته متفکر و خلاق و نقاد می‌باشد، تفکر انتقادی به‌عنوان یکی از الگوهای نوین در نظام تربیتی مطرح گردید (نوری فرد، ۱۳۸۹). زیرا تفکر انتقادی سبب توسعه توانایی پژوهش، حل مسئله، تصمیم‌گیری، بهره‌بردن از دیدگاه‌های مختلف و یادگیری مادام‌العمر در دانش‌آموزان می‌گردد. (جوران و همکاران، ۲۰۰۸). به‌وسیله این مشخصات، افزایش و توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی به‌عنوان بازخورد ارزشمندی در برنامه‌های آموزشی محسوب می‌شود (کایو، ۲۰۰۹؛ مودسلی و استریونز، ۲۰۰۸؛ پروفنو، ۲۰۰۳). و در سال‌های آتی نه تنها به‌عنوان یکی از مهمترین اهداف تعلیم و تربیت بلکه به‌عنوان یکی از مهمترین استانداردهای آموزشی در دنیا محسوب می‌گردد (هالی، ۲۰۰۸: ۳).

از سوی دیگر پُر واضح است که تفکر انتقادی به آسانی و بدون برنامه‌ریزی قابل پرورش نیست. بنابراین پرداختن به امر تفکر انتقادی از طریق برنامه‌های درسی بسیار ضروری می‌باشد. همچنین به علت تغییرات محیطی، فراگیران به حل مسائل، ارزشیابی فرضیات و محتواهای متفاوت نیازمندند که بدین منظور تفکر انتقادی می‌بایست در برنامه درسی لحاظ شده و در سرتاسر آموزش مورد توجه قرار گیرد (ایچ هورن، ۲۰۰۲). در این رابطه باید بخاطر داشت که سال‌هاست مراکز تعلیم و تربیت بطور ذاتی بر مهارت‌های ذهنی تمرکز دارند و فقدان تفکر و درگیری عمیق در چالش‌ها و تجاربی که دانش‌آموزان در کلاس‌های درس دارند کاملاً نگران‌کننده است (کانرلی، ۲۰۰۶). با آموزش شیوه‌ها و مهارت‌های تفکر انتقادی از طریق برنامه‌های درسی یادگیرندگان می‌توانند تضادها و تقابلهای ارزشی، فشار رسانه‌ها و همسالان که بخشی از واقعیت‌های زندگی امروز آنهاست را مورد تحلیل و ارزیابی قرار داده و آنچه را به آنها ارائه یا تحمیل می‌شود بدون

-
1. Jawarneh & Iyadat
 2. Ku
 3. Maudsley & Strivens

بررسی دقیق نپذیرند و از طریق تحلیل به شفافیت مواضع و تصحیح نگرش‌های خود کمک کرده در نتیجه فشار ناشی از تعارضات و باورهای خام و تحمیلی را کاهش دهند. در این صورت بهداشت روانی یادگیرندگان کمتر در معرض آسیب‌های جدی قرار گرفته و جامعه شاهد بسیاری از ناهنجاری‌ها نخواهد بود (فریت^۱، ۱۹۹۷، کایو^۲، ۲۰۰۹).

و از طرفی تفکر انتقادی در جستجوی یک تعریف روشن به دنبال یک کیفیت تفکر بالا به همراه بینشی است که در کلیه رشته‌های متفاوت می‌تواند اتفاق افتد و با تأکیدی که بر مفهوم‌سازی دارد می‌تواند بعنوان تجربیات آموزشی در آموزش مطرح گردد (هالی، ۲۰۰۸). طراحی برنامه‌های درسی می‌تواند منعکس‌کننده این باور مهم در مورد یادگیرندگان باشد که آن‌ها این تجارب را نه تنها برای بالا بردن حداکثر توان‌شان باید بیاموزند بلکه به‌عنوان یک مهارت عمومی در کلاس‌های درس بکار گرفته شود و این امر مهم را به سایر حوزه‌ها در زندگی‌شان انتقال دهند (مک کیندر، اسمال و استینینگ، ۵۷: ۲۰۱۰). با توجه به این مطلب جایگاه برنامه درسی در پرورش تفکر انتقادی نمایان می‌گردد. اسرائیل شفلر^۳ (۱۹۵۸)، نیز تفکر انتقادی را جزء اساسی تدریس تلقی کرده و معتقد بود دانش‌آموزان شیوه‌های خردورزی معلم را در داوری‌ها و ارزشیابی‌های خود به کار می‌گیرند و این امر حاصل تعاملی دو سویه بین دانش‌آموز و معلم است. (علی‌پور به نقل از دژگاهی ۱۳۸۹: ۷)

دوره آموزش متوسطه که از مهمترین دوره‌های آموزشی است به‌عنوان دوره گذر از دوره ابتدایی و تفکر عینی، و ورود به مرحله تفکر انتزاعی و ورود به بزرگسالی دوره مهمی از زندگی همه انسان‌هاست که با ورود به مراکز آموزش عالی و یا بازار کار و به عهده گرفتن مسئولیت‌های بزرگ همراه است (فاشیون، فاشیون، ۲۰۰۶). باید توجه داشت، افرادی که در زمینه مهارت‌های تفکر انتقادی تعلیم می‌بینند همیشه در جستجوی دلایل و

1. Ferett
2. Ku
3. Israel Scheffler

سنجش آن‌ها هستند این گونه افراد در برابر تعصب‌های گمراه‌کننده مقاوم می‌کنند (مک کارتی، ۲۰۰۰).

هسته اصلی تفکر انتقادی را مهارت‌های شناختی چون تفسیر، تحلیل، ارزشیابی، استنباط، توضیح و خودتنظیمی تشکیل می‌دهند.

تفسیر^۱: درک و بیان معنی و یا اهمیت انبوهی از بیانات، موقعیت‌ها، اطلاعات، وقایع، قضاوت‌ها، قراردادهای، گمان‌ها، قوانین، رویه‌ها و معیار به کار می‌رود که شامل خرده مهارت‌های طبقه‌بندی، رمزگشایی امور و معنی کردن دقیق می‌باشد.

تحلیل^۲: مشخص کردن روابط استنباطی واقعی قصد شده و میان گفته‌ها سؤالات مفهوم‌ها، توصیفات و یا شکل‌های دیگر برای اظهار کردن گمان، قضاوت، تجارب، دلایل، اطلاعات یا عقاید می‌باشد.

ارزشیابی کردن^۳: تعیین و برآورد کردن اعتبار و صحت گفته‌ها یا دیگر اشکال بیانی که نشانگر درک و فهم، تجربه، موقعیت باور و اعتقاد شخص بوده و نیز به تعیین و برآورد رابطه منطقی بین گفته‌ها، توضیحات سؤالات و دیگر گونه‌های کلامی تأکید دارد.

استنباط^۴: تشخیص دادن عناصر و شواهد مطمئن برای نتیجه‌گیری می‌باشد. خرده‌مهارت‌های آن شامل پرسش کردن از وقایع، حدس زدن متناوب و ترسیم کردن نتایج می‌باشد. توضیح دادن^۵: توانایی بیان اینکه چگونه به یک قضاوت دست می‌یابیم و توانایی برای ارائه یک راه متقاعدکننده نتایجی از تفکر فردی می‌باشد. خرده‌مهارت‌های آن شامل متدها و قوانین، روش‌های توجیهی، هدف داشتن با دلایل خوب و بیانه‌های مفهومی از وقایع یا دیدگاه‌ها و ارائه کامل و خوب مدلل شده از بحث‌ها برای بیان بهترین فهم ممکن می‌باشد.

-
1. interpretation
 2. Analysis
 3. Evaluation
 4. inference
 5. explanation

خودتنظیمی^۱: عقاید قبلی خود را گسترش داده و اصلاح کنند به عبارتی تجدید نظر و دوباره شکل‌بندی کردن، گام برداشتن به عقب و بررسی چگونگی فرایند انجام کار می‌باشد. خرده‌مهارت‌های آن شامل ارزشیابی و تصحیح کردن خود می‌باشد (فاشیون^۲، ۲۰۰۶: ۷-۴).

بنابراین اگر دانش‌آموزان و معلمان در مهارت‌های تفکر انتقادی درگیر شوند و ارزش‌های تفکر انتقادی در آن‌ها توسعه پیدا کند منافعی که حاصل خواهد شد چشمگیر خواهد بود (گوس‌گرو، ۲۰۱۰)

باید به این مسئله اعتراف نمود که در نظام آموزشی ما که حفظ و انتقال اطلاعات شکل غالب آموزش را تشکیل می‌دهد و بر همین اساس محتوا و شیوه‌های تدریس و ارزشیابی شکل می‌گیرد مشکلات اساسی در زمینه آموزش و پرورش تفکر نقاد دیده می‌شود. امروزه اغلب کارفرمایان از کیفیت نظام آموزشی شکایت دارند و اظهار می‌دارند که جوانان پس از فارغ‌التحصیل شدن از مؤسسه و دانشگاه، واجد مهارت‌های لازم برای انجام کارها نیستند و شواهد نشان می‌دهد که نظام آموزشی ما روزبه‌روز کارآیی خود را بیشتر از دست می‌دهد (عباسی، ۱۳۸۰)

توجه نظام آموزش و پرورش و برنامه درسی به عنوان یکی از حلقه‌های اساسی نظام کلان تربیتی و آموزشی به مهارت‌های تفکر، بویژه تفکر انتقادی نقطه قوتی است که می‌تواند آموزش و پرورش بالنده را به همراه داشته باشد و ضرورتی اجتناب‌ناپذیر باید محسوب می‌گردد در این راستا پژوهش حاضر به بررسی موانع تفکر انتقادی در آموزش متوسطه از دیدگاه متخصصان برنامه درسی می‌پردازد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر، پژوهش کاربردی است و از شیوه کیفی با رویکرد زمینه‌ای سود برده شده است. روش تحقیق کیفی تلاشی است جهت توصیف غیر کمی از موقعیت‌ها، حوادث و گروه‌های کوچک اجتماعی، با توجه به جزئیات و همچنین سعی برای ارائه تعبیر و تفسیر معانی که انسان‌ها در موقعیت‌های طبیعی و عادی به زندگی خود و حوادث می‌بخشند و بر این فرض استوار است که کنش متقابل اجتماعی کلیتی درهم‌تنیده از روابطی را تشکیل می‌دهد که بوسیله استقراء قابل درک است (محمدی، ۱۳۸۷: ۱۶). در پژوهش کیفی مراحل زیر طی می‌گردد (نادری، سیف نراقی، ۱۳۸۸: ۱۴۱). جمع‌آوری داده‌ها از طریق روش‌هایی مانند مصاحبه، مشاهده، تجزیه و تحلیل متون مرتبط و یا بصورت ترکیبی از این موارد، رمزگذاری هر قطعه یا بخش داده‌ها همزمان با گردآوری داده‌ها، مقایسه داده‌های رمزگذاری شده با یکدیگر و دسته‌بندی آن‌ها براساس وجوه مشترک، تولید مفاهیم، محقق با استفاده از سه عمل کاهش، دست‌چین و جداسازی به بسط مفاهیم و تقویت نظریه در حال شکل‌گیری اقدام می‌کند.

روش گردآوری اطلاعات: در پژوهش‌های کیفی شیوه‌هایی مانند مشاهده مشارکتی، مشاهده آزاد و مستقیم، مصاحبه عمیق، و ساخت‌نیافته و نیز بررسی اسناد و مدارک و... استفاده می‌شود در پژوهش حاضر از روش مصاحبه عمیق ساخت‌نیافته (مصاحبه با ۱۸ نفر از متخصصان برنامه‌ریزی درسی) جهت گردآوری داده‌ها استفاده شده است.

در پژوهش حاضر به علت استفاده از روش پژوهش کیفی، جهت گردآوری داده‌ها از روش مصاحبه عمیق (مصاحبه با ۱۸ نفر از متخصصان) استفاده شده است. جامعه مورد بررسی شامل متخصصان برنامه درسی شاغل در آموزش و پرورش که بر دوره متوسطه اشراف داشتند، می‌باشد. در تئوری زمینه‌ای، کار گردآوری داده‌ها تا زمانی ادامه می‌یابد که پژوهشگر اطمینان پیدا می‌کند که داده چیز تازه‌ای به دانسته‌های او نمی‌افزاید (اشباع) و علاوه بر آن حجم، گستره و عمق داده گردآوری شده نیز برای تدوین تئوری مورد نیاز و پاسخگویی به پرسش‌های پژوهش کفایت می‌کند (منصوریان، ۱۳۸۶). در نمونه‌گیری

حاصل نیز تعداد افراد نمونه با معیار اشباع نظری تعیین گردیدند با انجام مصاحبه عمیق از مخاطبان پس از مصاحبه از ۱۵ نفر از متخصصان اشباع حاصل گردید اما جهت اطمینان بیشتر مصاحبه‌ها تا ۱۸ نفر ادامه پیدا کرد.

روش تحلیل داده‌ها: هدف عمده پژوهش کیفی بررسی عمیق و کسب شناخت در خصوص مفاهیم گوناگون اجتماعی و فرهنگی است برای دست یافتن به این مفاهیم دقیق در این تحقیق روش تئوری زمینه‌ای (Granded theory) انتخاب گردید. روش زمینه‌ای یک شیوه پژوهش کیفی است که بوسیله آن از یک دسته داده نظریه‌ای استخراج می‌شود طوری که این نظریه در سطح وسیع می‌تواند یک فرایند یا عمل یا یک تعامل را تبیین کند (بازرگان، ۱۳۹۰ ص ۹۶) این شیوه پژوهش در عین کمک گرفتن از یک سلسله‌رویه‌های سیستماتیک و بکار بردن روش‌های استقراء درباره پدیده‌ها تدوین نظریه را پیش می‌برد (محمدی، ۱۳۸۷، ص ۱۰۹). در رویکرد زمینه‌ای حاضر از رویکرد زمینه‌ای سیستماتیک (اشتراوس، کوربن ۱۹۹۲) سود برده شده است که از طریق کدگذاری در سه مرحله شامل کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری گزینشی و در نهایت تدوین نظریه استفاده گردید.

کدگذاری، فرایندی است که طی آن محقق به جداسازی، مفهوم‌بندی و ادغام و یکپارچه کردن داده‌ها می‌پردازد در این فرایند واحد بنیادین "مفهوم" است. در کدبندی باز که اولین مرحله کدبندی است داده‌ها سطر به سطر یا بصورت پاراگرافی کدبندی و مفهوم‌بندی می‌گردند در مرحله بعدی یعنی مرحله کدگذاری محوری مفاهیم بر اساس اشتراکات و یا هم‌معنایی در کنار هم قرار گرفته و مقوله محوری را تشکیل می‌دهند و در نهایت در مرحله کدگذاری گزینشی (هسته‌ای) مهم‌ترین موضوع پژوهش استخراج می‌گردد و بر اساس این موضوع نظریه زمینه‌ای ارائه می‌گردد. کدبندی مستلزم دقت فراوان است چرا که در مدل زمینه‌ای نهایی این مقولات سهم عمده‌ای داشته و شرایط و پیامدها را به تصویر می‌کشند (گلاسر و اشتراوس ۱۹۶۷، گلاسر ۱۹۹۸، دی ۱۹۹۳، اورباخ و سیلورستین ۲۰۰۳، کوربین و اشتراوس، ۲۰۰۸). در پژوهش حاضر مرحله کدگذاری باز

(در دو سطح)، کدگذاری محوری و کدگذاری گزینشی در تحلیل داده‌ها اجرا و در نهایت تئوری زمینه‌ای ارائه شده است.

یافته‌های پژوهش

پرسش اساسی "آیا عدم شناخت و کم‌توجهی به تفکر انتقادی و مهارت‌های آن (تجزیه و تحلیل و ترکیب، ارزشیابی و قضاوت) در برنامه درسی متوسطه از موانع تفکر انتقادی است؟"

پژوهشگر از طریق مصاحبه با ۱۸ نفر از متخصصان برنامه درسی شاغل در آموزش و پرورش که به دوره متوسطه اشراف داشتند برای پاسخگویی به سؤالات مورد نظر اقدام نموده است. سه مرحله کدگذاری باز، محوری و هسته‌ای تعیین و بر اساس آن‌ها مقولات تعاملی، فرایندی و پیامدی استخراج شدند و در نهایت تئوری زمینه‌ای ارائه شد.

الف) مفاهیم کدگذاری باز

- موانع ارزشی و عقیدتی، فرهنگی و اجتماعی خانواده‌ها و جامعه
- موانع موجود در سطح تدوین برنامه درسی ملی (سیاستگذاری‌ها و راهبردهای استراتژیک)
- موانع موجود در سطح گزینش، نیازسنجی، اجرا و بازنگری اهداف برنامه درسی دوره متوسطه
- موانع موجود در سطح گزینش، نیازسنجی، اجرا و بازنگری محتوا در دوره متوسطه
- موانع موجود در سطح گزینش، نیازسنجی، اجرا و بازنگری شیوه‌های تدریس در دوره متوسطه
- موانع موجود در سطح اجرای صحیح، آموزش و بکارگیری شیوه‌های نوین ارزشیابی در دوره متوسطه

- موانع موجود در مسیر نظام تربیت معلم

ب) مفاهیم کدگذاری محوری

- موانع سیاسی، اجتماعی، فرهنگی جامعه

- عدم شناخت مسئولین از نیازهای جامعه در زمینه آموزش و پرورش تفکر انتقادی
- عدم تربیت متخصصان مسلط به حیطه تفکر انتقادی (با تأکید بر تربیت معلمان نقاد) جهت برنامه‌ریزی‌های درسی مطلوب
- آموزش بنیادین تفکر انتقادی و مهارت‌های آن در سطح جامعه و خانواده‌ها برای رسیدن به جامعه نقاد
- مفاهیم کدگذاری هسته‌ای
- نظام سنتی و تغییرناپذیر آموزش و پرورش در سال‌های گذشته
- بکارگیری مقوله کنکور برای گذر به دوره‌های آموزش عالی
- نظریه زمینه‌ای:** شرایط اجتماعی - فرهنگی حاکم بر نظام آموزشی سنتی که بر نظام تربیت معلم، محتوا و روش‌های تدریس حاکم می‌باشد از موانع تفکر انتقادی است که باید دگرگون گردد و بستر مناسب فرهنگی - اجتماعی جهت آموزش مهارت‌های تفکر در جامعه جهت تربیت شهروندان متفکر و نقاد و تربیت متخصصان نقاد در زمینه برنامه درسی بویژه با تأکید بر تربیت معلمان بر اساس مهارت‌های تفکر انتقادی است.

بحث و نتیجه‌گیری

نظام آموزش و پرورش هر جامعه‌ای، وظیفه پرورش تفکر دانش‌آموزان را بر عهده دارد و مسئولیت آن این است که دانش‌آموزان را آماده نماید تا خود فکر کنند و با توجه به جوانب مسئله، بهترین پاسخ را بدست آورده و رفتار خود را با نتایج تفکر خویش انطباق دهند (عباسی، ۱۳۸۰). جهان امروز متغیر و پیچیده است و زندگی در این جهان بدون کاربرد نیروی تفکر محال می‌باشد. افزون بر این رشد اطلاعات و گسترش رسانه‌های اطلاع‌رسانی و آموزشی در قرن حاضر منجر به تردید و مشکل تصمیم‌گیری شده است که وجود چنین شرایطی در قرن بیست و یکم، ضرورت تحلیل سریع از اطلاعات دریافتی و تصمیم‌گیری در مورد آن‌ها جهت انطباق بهتر را باعث می‌شود. بنابراین پیچیدگی‌های عصر حاضر، نیاز شدیدی را به عقلانیت انسان ایجاد کرده است. در چنین عصری بی‌توجهی به یادگیرنده در زمینه پرورش توانایی فکری، خلق ترکیب‌های نوین و بدیع،

پردازش اطلاعات و نقد و بررسی آن‌ها، مسئله اساسی نظام‌های آموزشی خواهد بود (تامسون، ۲۰۰۰؛ هاشمیان‌نژاد، ۱۳۸۰؛ ص، ۲).

در ایران اندیشمندان بزرگ و دلسوزان صحنه تعلیم و تربیت سال‌هاست که آهنگ هشدار درباره ضرورت توجه به پرورش تفکر و تفکر انتقادی در برنامه‌های درسی را به صدا در آورده و به اهمیت پرورش تفکر انتقادی اشاره نموده و بیان می‌دارند که مطالعه وضع شاگردان در مقاطع مختلف تحصیلی بیانگر این واقعیت است که تعلیمات آموزشی برای دانش‌آموزان توانایی ارزیابی نظریات، اصول و قوانین را در ذهن آن‌ها ایجاد نمی‌کند (شریعتمداری، ۱۳۹۰). تفکر نقاد از دو قسمت مهارت‌ها و نگرش‌ها تشکیل شده است که در بعد مهارت‌ها می‌توان به مهارت‌های سطح بالاتری از تفکر همچون تجزیه و تحلیل، ترکیب، ارزشیابی و استنباط و جمع‌بندی اشاره داشت که در این پژوهش تمرکز بر این مهارت‌ها می‌باشد. بر اساس نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها اشاره به کم‌توجهی در مورد مهارت تجزیه و تحلیل، ترکیب، ارزشیابی و قضاوت و جمع‌بندی در مورد چهار عنصر برنامه درسی در دوره متوسطه است که این کم‌توجهی بصورت موانع جدی در مسیر تفکر انتقادی در آموزش متوسطه است که از طریق برنامه‌های درسی مبتنی بر تفکر انتقادی می‌توان این موانع را برطرف نمود. شایسته است موانع بررسی گردد (این موانع برگرفته شده از نظرات متخصصان برنامه‌ریزی درسی می‌باشند)

عدم توجه برنامه‌ریزان درسی دوره متوسطه به تعیین و گزینش و اجرای اهداف متعالی مانند تفکر انتقادی و مهارت‌های آن در برنامه‌ریزی درسی قصد شده و اجرا شده و تحقق یافته.

- عدم توجه به مهارت‌های تفکر انتقادی و سطوح بالای ذهنی بعنوان شایستگی و کاربرد و تولید نگرش نقاد به عنوان هدف در نظام تعلیم و تربیت ایران

- عدم طراحی و اجرا و ارزشیابی صحیح برنامه درسی بر اساس مهارت‌های تفکر انتقادی و عملیاتی نکردن اهداف و عدم تلفیق اهداف در حیطه‌های شناختی، عاطفی، روانی - حرکتی و بخصوص فراشناخت

- عدم توجه به طراحی آموزشی و تصمیم‌گیری‌های مسئولانه و اخذ رویکردهای تعاملی با در نظر گرفتن مسائل و موقعیت‌های زندگی واقعی و نقش آن‌ها در آموزش تفکر انتقادی. که در این مسیر آموزش‌ها و مهارت‌ها و تکنیک‌هایی که دانش‌آموزان دوره متوسطه از این طریق بتوانند به تفکر انتقادی برسند و از تحلیل‌های، تک‌بعدی، دوری کنند باید در طراحی آموزشی در نظر گرفته شود

- عدم طراحی برنامه‌های آموزشی جهت پرورش پژوهش و تحقیق و ایده و فرضیه‌سازی (به‌عنوان خرده‌مهارت‌های تفکر انتقادی)

- نداشتن نگرش سیستمی در مورد تفکر یعنی عدم تعیین اهداف متعالی چون تفکر انتقادی، تفکر خلاق و... عدم بکارگیری و بازنگری محتواهای آموزشی نقاد (مثل کتاب‌های درسی و غیره)، طراحی فضاهای یاددهی- یادگیری بدون دیدگاه نقاد، و عدم توجه به سیاست‌های ارزشیابی و منابع انسانی و...

- تمایل نظام آموزشی، به دیسیپلین‌گرایی و محتوامحوری، عدم تمایل به موضوعات فرارشته‌ای (بطور مثال توجه به موضوع تفکر، موضوع کار، موضوع محیط زیست، موضوع مهارت‌های یادگیری، ایران و فرهنگ، تمدن و باید توأماً و بصورت فرارشته‌ای صورت گیرد.

- در اولویت قرار گرفتن محتوای مکتوب و حفظ محتوا. محتوای مکتوب، در برنامه درسی بخصوص آموزش و پرورش متوسطه اولویت پیدا کرده و حفظ طوطی‌وار محتوا به‌گونه‌ای است که محتوا که باید وسیله‌ای برای رسیدن به اهداف متعالی نظام آموزشی باشد خود هدف شده است.

- عدم ایجاد سیستم‌های تربیت معلم مؤثر و نقاد چرا که گلوگاه سیستم برنامه درسی نظام تربیت معلم است و معلمان می‌توانند دانش‌آموزان را در مسیر تفکر انتقادی هدایت کنند در غیر این صورت نظام آموزش و پرورش شاهد مقاومت معلمان و مدیران در برابر تفکر انتقادی به علت عدم تسلط آنها به این شیوه از تفکر خواهد بود.

- عدم ایفای نقش مؤثر معلمان در زمینه آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی و عدم برخورداری آنها از مهارت‌ها و دانش‌های مورد نیاز در زمینه تفکر انتقادی. در باب

مهارت‌های تفکر انتقادی نیاز به مهارت معلمان وجود دارد. معلمان نقاد علاقه‌مند به پرورش دانش‌آموزان نقاد هستند.

- توجه بیش از اندازه به سنت‌های رایج در نظام آموزشی که شامل توجه به سواد عمومی و توجه به حیطه شناختی، توجه به سطح دانش و معلومات در حد حفظ و انتقال مطالب است.

- عدم استفاده صحیح از شیوه‌های نوین تدریس و ارزشیابی در آموزش و پرورش

- عدم توجه به برنامه‌ریزی درسی بر اساس نیازهای دانش‌آموزان و جامعه امروز و فردای جامعه ایران

- عدم آموزش و آگاهی‌بخشی به دانش‌آموزان دوره متوسطه در مورد مهارت‌های تفکر نقاد

مقوله کنکور و المپیاد: سد عظیم کنکور و المپیادها و.. مانع جدی تحقق مهارت‌های تفکر هستند. گاهی عملکرد آموزش و پرورش و خانواده‌ها به گونه‌ای است که گویا هدف تعلیم و تربیت پرورش انسان‌های متفکر و نقاد و آزاده نیست و تمامی دوره‌های آموزش و بخصوص دوره متوسطه در مسیر کنکور حرکت می‌کنند. بخاطر توجه بیش از اندازه به نخبه‌پروری و گذر از سد کنکور، آموزش و پرورش متوسطه به اهداف کیفی و تربیتی که تعلیم و تربیت بخاطر این اهداف شکل گرفته‌اند بی توجه بوده و اهداف متعالی مانند تفکر انتقادی مغفول می‌باشد. این اغماض نه تنها توسط آموزش و پرورش صورت می‌گیرد که دانش‌آموزان و خانواده‌های آنها را نیز گرفتار این غفلت کرده است. دانش‌آموزان در صحنه یادگیری - یاددهی به تنها مسایلی که اندیشه می‌کنند گذر از این سد بزرگ است.

- عدم مخاطب‌شناسی مناسب و بستر فرهنگی (خانواده‌ها و جامعه ایرانی) برای ترکیب مهارت‌های تفکر انتقادی با سایر مهارت‌های زندگی و آموزش خانواده‌ها و الویت‌پذیرش فرهنگی در مورد تفکر انتقادی

لذا با توجه به یافته‌های این پژوهش می‌توان پیشنهادهای زیر را مطرح نمود:

- بسترسازی مناسب فرهنگی و اجتماعی و سیاست‌گذاری‌ها و راهبردهای آموزشی مناسب برای پرورش نسل جوان متفکر نقاد

- بازنگری در نظام سنتی برنامه درسی و سوق این نظام به سمت پویایی از طریق برنامه‌های درسی نقاد
- آموزش سطوح مختلف جامعه از طریق آموزش‌های غیررسمی و رسانه‌ها در زمینه تفکر انتقادی برای نقش‌آفرینی آحاد مختلف جامعه در این زمینه بخصوص نقش‌آفرینی خانواده‌ها
- تربیت متخصصان نقاد در زمینه برنامه درسی دوره متوسطه با توجه ویژه به نظام تربیت معلم

منابع

- بازرگان، عباس. (۱۳۹۰). پژوهش کیفی و آمیخته. تهران: انتشارات آگاه.
- باغ جنتی، میترا؛ معتمد، نیلوفر و حمیدی، علی. (۱۳۹۳). بررسی موانع رشد و توسعه تفکر انتقادی در کتابخانه‌ها. مجله مطالعات کتابداری و علم اطلاعات (علوم تربیتی و روانشناسی)، ۲۰(۱)، ۲۵-۵۰.
- جلالی، پریسا. (۱۳۹۴). تأثیر تدریس اثربخش هنر بر خلاقیت و خودباوری دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهر کرج. پایان‌نامه کارشناس ارشد دانشگاه آزاد اسلامی البرز کرج.
- جهانی، جعفر. (۱۳۸۷). نقد و بررسی مبانی فلسفی الگوی آموزشی تفکر انتقادی لیمن. رساله دکتری. دانشگاه تهران.
- دژگاهی، صغری. (۱۳۲۸۷). تفکر انتقادی در برابر استقلال به عنوان هدف آموزشی. فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی. شماره ۱۴: ۶۳
- شریعتمداری، علی. (۱۳۹۰). جامعه و تعلیم و تربیت. انتشارات امیرکبیر. تهران
- عباسی، عفت. (۱۳۸۰). "بررسی مهارت‌های مؤثر بر پرورش تفکر انتقادی در برنامه درسی جامعه شناسی در دوره متوسطه در سال تحصیلی ۸۰-۱۳۷۹، رساله دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه تربیت معلم.

- علیپور، وحیده. (۱۳۸۳). " بررسی محتوای درسی کتب دوره راهنمایی از نظر تفکر انتقادی. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت معلم.
- علیپور، وحیده. (۱۳۸۹). بررسی موانع تفکر انتقادی در برنامه درسی آموزش متوسطه از دیدگاه اساتید و متخصصان برنامه درسی و ارائه الگو جهت پرورش تفکر. رساله دکتری. دانشگاه آزاد واحد علوم و تحقیقات تهران
- محمدی، بیوک. (۱۳۸۷). پژوهش‌شکده علوم انسانی و مطالعات فرهنگی چاپ اول تهران.
- میرلوحی، سید حسین. (۱۳۷۶). دیدگاه‌های تربیتی مبتنی بر نظریه انتقادی، فصلنامه تعلیم و تربیت، سال سیزدهم، شماره ۱. ص ۵۷-۲۵ .
- منصوریان، یزدان. (۱۳۸۸). کارگاه آموزش تحت عنوان آشنایی با مبانی پژوهش‌های کیفی. تهران دانشگاه تربیت معلم.
- نادری، عزت ا..، سیف نراقی، مریم. (۱۳۸۸). روش‌های تحقیقی و چگونگی ارزشیابی آن در علوم انسانی، ویرایش هفتم، نشر ارسباران
- نوری فرد، ناهید. (۱۳۸۹). مبانی نظری تفکر انتقادی. اولین همایش کشوری تفکر انتقادی و نظام سلامت. ۳ الی ۵ اسفندماه ۱۳۸۹.
- هاشمیان نژاد، فریده. (۱۳۸۰). ارائه چهارچوب نظری در خصوص برنامه درسی مبتنی بر تفکر انتقادی در دوره ابتدایی با تأکید بر برنامه درسی مطالعات اجتماعی. پایان نامه دکتری دانشگاه آزاد واحد علوم تحقیقات.

- Agnes, M; Mary, M. Chabeli. (2005). strategies to overcome obstacles in the (facilitation of critical thinking in nursing education. *Nurse education today*. 25, 291-298
- Baran, Gulen. (2011).A study on the relationship between six-year-old children's creativity and mathematical ability"; *international education studies*, 4(1), 55-67.
- Burenheide, B.J. (2006). Instructional gaming in elementary schools. Master thesis. Doctoral dissertarion, Kansas state university.
- Bataineh, O. & Alazzi, F. K. (2009). Perceptions of Jordanian secondary schools teachers towards critical thinking, *International education*. 38 (2), Pg.56.

- Bell, W. A. (1998). An assessment of the relationship between critical thinking and success in presolo flight training. *Dissertation Abstract International*, 59 (5-A), 1803-1815.
- Connerly, D. (2006). teaching critical thinking skills to fourth grade students identified as gifted and talented by Graceland University cedar rapids, iowa December.
- Cosgrove, R. (2011). Critical Thinking: lessons from a continuing professional development initiative in a London comprehensive secondary school.
- Cosgrove, R. (2011). the role of representation in teaching and learning critical thinking, critical thinking in the oxford tutorial – on the need for a more explicit and systematic approach, university of Cambridge fellow, foundation for critical thinking.
- Echhorn, R. (2002). developing thinking skills: critical thinking at the army management staff college. in: [http://www. behavior. army](http://www.behavior.army)
- Facione, N. & Facione, P. (2006). The cognitive structuring of patient delay. *social science & medicine*, vol. 63, pp. 3137-3149.
- Ferrett, S. K. (1997). peak performance: success in college and beyond. new york: glencoe mcgraw-hill.
- Fisher, R. (2005). Teaching children to learn. 2nd ed. Cheltenham: Stanley Thornes. *Educational Technology & Society*, 13(3), 224–232
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *discovery of grounded theory*. new Brunswick: online transaction publishers
- Hale, E. S. (2008). a critical analysis of Richard Paul's substantive trans-disciplinary conception of critical thinking, October 4, 2008 Cincinnati, Ohio.
- Jawarneh, M. & Iyadat, W. & Al-Sudafed, S. & Khasawneh, L. (2008). Developing critical thinking skills of secondary student in Jordan utilizing Monro and Slater strategy and McFarland strategy. *IJAES*. 3(1):82-91.
- Ku, K. Y. L. (2009). Assessing students' critical thinking performance: Urging for measurements using multi - response format. *Thinking skills and Creativity*, 4 (2009), 70 – 76.
- Martin, L. & Thompson, S. D. & Richards, L. (2008). Online Scenarios in FCS college courses: Enhancing critical thinking skills. *Journal of family and Consumer Sciences, Pr-Quest education Journals*. 100 (2).
- Maudsley, G. & Strivens, J. (2000). Promoting professional knowledge, experiential learning and critical thinking for medical students. *Medical Education*, 34(7), 535-544. *Nursing Education*, 42(11), 498 – 508.

- McCarthy-Tucker, S. N. (2000). Teaching style, philosophical orientation and the transmission of critical thinking skills in the us public schools. *Korean, journal of thinking & problem solving*, 10(1), 69-77.
- McKendree; J. Smal C.I; Stenning. K; Conlon T. (2010). Online publication date: 01 July 2010 Publication details, including instructions for authors and subscription information: [http:// www. Inform a world. com/ smpp/ title~content=t713415680](http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t713415680)
- Profetto, J. (2003). The relationship of critical thinking skills dispositions of baccalaureate nursing students. *J. Adv. Nurse*; 43(6): 569-77.
- Strauss, A., Corbin, J. (1998). *basic of qualitative research: grounded theory procedures and technique* (2nd edition), sage new bury park London.
- Tsui, L.; Gao, E. (2007). The Efficacy of Seminar Courses. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, vol. 8 No.2 Pp.149-170
- Zhang, T. & Gao, T. Zhang, W. (2007). Using online discussion forums to Assist a traditional English. *international journal on e-learning*. vol. 6.n. 4.623-643.