



ارائه الگویی برای آموزش تفکر انتقادی به دانش آموزان براساس رویکر فلسفه برای کودکان

متیو لیپمن (P4C)^۱

دنیا گندم کار

دنیا گندم کار، کارمند آموزش و پرورش، دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه آزاد استان فارس واحد لامرد

gandomkardonya@yahoo.com

سید احمد هاشمی

سید احمد هاشمی، دانشیار و هیئت علمی دانشگاه آزاد واحد لامرد

hmd_hashemi@yahoo.com

روئین تن زکی پور

روئین تن زکی پور، کارمند آموزش و پرورش استان فارس

ruin396@gmail.com

چکیده

توانایی تفکر انتقادی یکی از مهارت‌هایی است که انسان را برای مواجهه با مسائل جدید و منحصر به فرد دنیای کنونی توانمند می‌سازد. این توانایی به انسان کمک می‌کند تا با استفاده از مهارت استدلال و توانایی تحلیل و بررسی شرایط به انتخاب‌های صحیحی دست یابد و قضاوت و ارزشیابی در زمینه انتخاب‌های وی را ممکن می‌سازد. هدف از تحقیق حاضر ارائه الگویی برای آموزش تفکر انتقادی به دانش آموزان براساس رویکر فلسفه برای کودکان (P4C) است. جامعه آماری تحقیق شامل کلیه معلمان ابتدایی شهر شیراز بود، که با استفاده از روش نمونه‌گیری گلوله برفی با تعداد ۳۰ نفر از آنها محاسبه شد. در تحقیق حاضر برای دستیابی به اهداف تحقیق و طراحی الگوی آموزش تفکر انتقادی از روش داده بنیاد استفاده گردید. نتایج پژوهش نشان دهنده ۱۸ مقوله کلی بود که به صورت مدل پارادایمی در قالب پنج طبقه فراگیر: الف) شرایط علی، عوامل فردی و استراتژیهای سازمان، ب) مقوله کانونی، تمرکز بر محتوا، ج) انواع راهبردهای فردی، آموزشی و مشارکتی و کسب مهارت‌های پژوهشی طرح‌ریزی شده، د) عوامل زمینه‌ای جو حمایتی، امکانات و تجهیزات و شایستگی معلمان و ه) پیامدهای حاصل از روابط بین ابعاد مختلف آن را منعکس می‌کنند، که شامل بهبود فرایند تربیت دانش آموز نقاد و تغییر در دانش و نگرش می‌شود.

کلید واژه‌ها: تفکر انتقادی، فلسفه برای کودکان، دانش آموزان

^۱. Philosophy for Children



مقدمه

تلاش برای پرورش تفکر انتقادی را می‌توان به تلاش‌های سقراط برای آگاه ساختن افراد از بنیادهای اندیشه‌شان و به چالش کشیدن آنچه آنها بدیهی می‌انگاشتند باز می‌گردد. پس از وی روش افلاطون در آکادمی که برگرفته از مباحثات سقراط با مردان زمانه خویش بود همین موضع را دنبال می‌کرد. در ادامه فلاسفه دیگری نیز این بعد از توانایی تفکر را مدنظر قرار دادند (جکسون^۱، ۲۰۱۵). اما از میان فلاسفه مکتب‌ساز دوران معاصر که در این زمینه اقداماتی انجام داده است می‌توان به جان دیویی اشاره کرد که الگویی از تعلیم و تربیت را ارائه کرد که در مقابل رویکردهای سنتی و مبتنی بر اطلاعات، پرورش قدرت استدلال و داوری دانش‌آموزان را هدف تربیت قلمداد می‌کرد. از سوی دیگر انیس تلاش‌هایی جدی برای تربیت تفکر انتقادی دانش‌آموزان صورت داده است. وی از سویی تلاش کرد تا از طریق آزمون‌هایی به بررسی تفکر انتقادی دانش‌آموزان دوره‌های مختلف بپردازد و از سوی دیگر بنیاد فلسفی تفکر انتقادی که تا آن زمان بیشتر از نظر روانشناسی و تعلیم و تربیت مورد توجه قرار گرفته بود را مدنظر قرار داد (Halpern, 2014).

در سال ۱۹۶۲ انیس^۲ تفکر انتقادی را تفکری منطقی که با مهارت‌های شناختی پیچیده مشخص می‌شود تعریف کرد. وی بعدها تاثیر تفکر خلاق و پیش‌آمدگی را نیز به این تعریف اضافه کرد. از نظر انیس تفکر به روش انتقادی دلالت دارد بر توانایی قضاوت درباره اعتبار منابع، تعیین نتایج، دلایل و فرضیات، ارزیابی کیفیت بحث، گسترش و حمایت از یک دیدگاه، پرسیدن سوالات مناسب و شفاف‌کننده، تحقیق برای دلایل، طراحی نتایج معتبر و عملی و... به طور خلاصه تفکر انتقادی تفکری اندیشمندانه است که بر آنچه باید به آن معتقد بود یا عمل کرد تمرکز دارد (Daniel and Auriac, 2011). انیس معتقد است که هدف تفکر انتقادی کمک به انسان‌هاست تا تصمیم بگیرند که به چه چیز اعتقاد داشته باشند و چه انجام دهند (Lipman, 2003).

سیگل^۳ تفکر انتقادی را چنین تعریف می‌کند: تفکر انتقادی تفکری است که به طور مناسب با استدلال عمل می‌کند. عناصر این تعریف عبارتند از:

۱. به طور مناسب: چیزی که فرد با در نظر گرفتن ملاحظات زمینه‌ای درست می‌داند.
 ۲. تمایل به برانگیختن اجبار به استدلال: تضمینی برای عقلانی بودن تفکر انتقادی است.
 ۳. تاکید بر اینکه چنین تفکری نتیجه حرکت بر اساس استدلال است: تاکید بر نقش اساسی عواطف تفکر انتقادی برای سیگل شامل پیگیری احساسی عقلانیت است (Lipman, 2003).
- سیگل مفهومی از تفکر انتقادی را پیشنهاد می‌کند که فراتر از استدلال و دربرگیرنده روحی انتقادی است. وی معتقد است تفکر انتقادی از طریق استعدادها، تمایلات شخصی، عادات ذهنی و ویژگی‌های شخصیتی آشکار می‌شود. فرد انتقادی کسی است که بر اساس استدلال عمل می‌کند، موضع می‌گیرد و فعالیت می‌کند، کسی که درک می‌کند و منطبق بر اصولی است که ارزشیابی این معیارها را مدیریت می‌کند. از نظر سیگل تفکر انتقادی مستقیماً با عقلانیت مرتبط است. بنابراین متفکر انتقادی می‌تواند دلایلی برای رفتارها، قضاوت‌ها و ارزشیابی‌هایش ارائه نماید (Daniel and Auriac, 2011).

لازمه تفکر انتقادی اندیشیدن و یاد گرفتن چگونگی درست اندیشیدن است. پژوهش‌ها در این زمینه بیانگر ضعف و نواقصی این نوع تفکر در جامعه ایران می‌باشد (کیامنش، ۱۳۷۹، شعبانی، ۱۳۸۷، اطهری و همکاران، ۱۳۸۸، برخوردار و همکاران، ۱۳۸۸، جاویدی و عبدلی، ۱۳۸۹) و همچنین بنابر نتایج پژوهش‌ها (داودی، ۱۳۸۳، علیپور، ۱۳۸۳، قاسمی زرگر، ۱۳۸۵، طالب زاده و همکاران، ۱۳۸۸) محتوای کتاب‌های درسی و برنامه‌های درسی پرورش تفکر انتقادی را چندان

¹ - Jackson

² - Ennis

³ - Siegel



مورد توجه قرار نداده‌اند. این درحالی است که همچنان سیطره محفوظات و انتقال صرف دانش و اطلاعات بدون ارتباط وثیق آن با زندگی افراد بر نظام تربیتی سایه افکنده است.

از سوی دیگر نظام‌های تربیتی بسیاری از کشورها این موضوع را مورد توجه قرار داده و برنامه‌هایی را برای پرورش تفکر انتقادی در دانش‌آموزان و افراد اجتماع تدراک دیده‌اند. یکی از برنامه‌هایی که در این راستا و به طور کلی در راستای پرورش تفکر کودکان و نوجوانان شکل گرفت برنامه فلسفه برای کودکان^۱ می‌باشد. این برنامه با انتقاد به نگرش‌های روانشناسان شناختی چون ژان پیاژه و با استناد به این واقعیت که افراد جامعه حتی در دوران دانشگاه از توانایی استدلال و تفکر انتقادی به نحو مطلوبی برخوردار نیستند شکل گرفت. ماتیو لیپمن^۲، مبدع این رویکرد معتقد است که آموزش مفاهیم و مهارت‌های فلسفی به کودکان از سنین پایین، مراحل رشد شناختی پیاژه را زیر سوال می‌برد و این ادعا که افراد فقط از سنین نوجوانی به بعد توانایی تفکر انتزاعی می‌یابند را به چالش می‌کشد (Jackson, 2015).

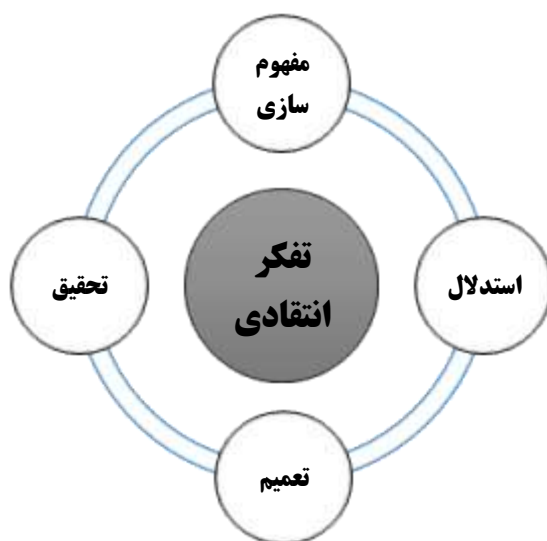
بدین ترتیب در مقاله حاضر تلاش شده است تا با مدنظر قرار دادن ضعف دانش‌آموزان در توانایی تفکر انتقادی و از سوی دیگر قابلیت برنامه فلسفه برای کودکان به منظور پرورش این مهارت در کودکان دلالت‌هایی را برای نظام تربیتی ایران در راستای پرورش تفکر انتقادی ارائه نماید. بدین منظور هدف از مقاله حاضر ارائه الگویی برای آموزش تفکر انتقادی به دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر شیراز است.

چهار چوب نظری تحقیق

یکی از اهداف برنامه فلسفه برای کودکان پرورش تفکر انتقادی است. کودکان طبیعتاً مجذوب عقاید و نگرش‌های بزرگسالان و افراد مهمی که در زندگی آنها حضور دارند می‌شوند و عقاید این افراد به نوعی بر کودکان تحمیل می‌شود. باید به کودکان آموخت که با ذهنی باز و منتقد با دیگران مواجه شوند. لیپمن ۱۹۸۸ در مقاله‌ای با عنوان تفکر انتقادی چه می‌تواند باشد؟ الگویی از تفکر انتقادی ارائه کرد که در آن هدف از آموزش تفکر انتقادی، تربیت انسان‌های معقول از طریق فرایند پژوهش است. فراگیری تفکر انتقادی به این معناست که افراد یاد بگیرند چه زمانی سوال کنند و چه سوالاتی بپرسند. افراد یاد بگیرند چگونه استدلال کنند و کدام روش استدلال را به کار بگیرند. لیپمن (۲۰۰۳) معتقد است تفکر انتقادی تفکری است که تلاش می‌کند بیطرف، دقیق، موشکافانه، آشکار، حقیقی، انتزاعی، منسجم و عملی باشد (مرعشی، ۱۳۹۰). تفکر انتقادی رشد چهار مقوله مهارت‌ها را پیش‌فرض قرار می‌دهد:

¹ - Philosophy for Children(p4c)

² - Matthew Lipman



شکل شماره ۱، چرخه تفکر انتقادی (Lipman, 2003)

۱. مفهوم سازی ۲. استدلال ۳. تعمیم ۴. تحقیق
وی معتقد است برای ارائه تعریفی از تفکر انتقادی صرفا بحث از ویژگی‌ها و نتایج آن کفایت نمی‌کند بلکه باید ویژگی‌های معرف مشخص شود و روابط بین آنها معلوم باشد (Lipman, 2003). بنابراین وی تصریح می‌کند که تفکر انتقادی تفکری است که:

۱. قضاوت را تسهیل می‌کند.
۲. به معیارهایی متکی است.
۳. خود اصلاح‌گرانه و مبتنی بر پژوهش فعال برای اصلاح اشتباهات خود است
۴. حساس به زمینه (بافت) است. بدین معنی که زمینه‌های مختلف نیازمند کاربرد متفاوت اصول و قواعد است (همان، ص ۲۱۲). در حقیقت لیپمن معتقد است که تفکر در عمل، شامل گام‌هایی است که عبارتند از:
۱. نقد عمل فرد دیگر ۲. نقد خود ۳. اصلاح عمل فرد دیگر ۴. اصلاح خود

هرچه گام‌های فوق بیشتر باشد فعالیت معمول بیشتر به فعالیت انتقادی تبدیل می‌شود. بنابراین تفکر در عمل نیازمند وضوح بخشی به فرصت‌های رایج و معیارها و همچنین انسجام بین چنین اصول و اعمال رایجی است. ایجاد تغییرات باید با تمایل برای ایجاد چنین تغییراتی همراه باشد. تفکر در عمل همچنین شامل پژوهش در عمل است و پژوهش موثر شامل مداخله موثر است. بدین ترتیب می‌توان گفت تفکر انتقادی تفکری کاربردی است. بنابراین صرفا یک فرایند نیست بلکه به دنبال گسترش یک محصول است. این چیزی بیش از کسب فهم است و شامل کاربرد دانش برای ایجاد تغییر عقلانی است. حداقل محصول آن قضاوت است و حداکثر آن به عمل گذاشتن قضاوت است. بنابراین تفکر انتقادی تفکر درباره تفکر است به جای تفکر درباره موضوع درسی. تفکر انتقادی برای اندیشیدن انتقادی درباره دانش و تمایز بین ادعاهای دانش قوی یا ضعیف لازم است و به ما کمک می‌کند که از تفکر غیر نقاد و عمل بدون اندیشه بهره‌ییم (Lipman, 2003).

تفکر انتقادی پایه‌ای برای رسیدن به تفکر سطح بالاست که دارای سه بعد انتقادی، خلاق و ارزشیابی است. لیپمن (۲۰۰۳) بعد انتقادی تفکر را با تحلیل، بعد خلاقیت را با ترکیب، و ارزشیابی را با قضاوت معادل می‌داند. منظور از خلاقیت تفکری است که از موقعیت‌های موجود فاصله می‌گیرد و به سمت خلق شرایط و موقعیت‌های جدید در حرکت است. تفکر انتقادی به نوعی تفکر اشاره دارد که بر اساس شرایط موجود و با تکیه بر معیارهای موجود به قضاوت می‌پردازد.

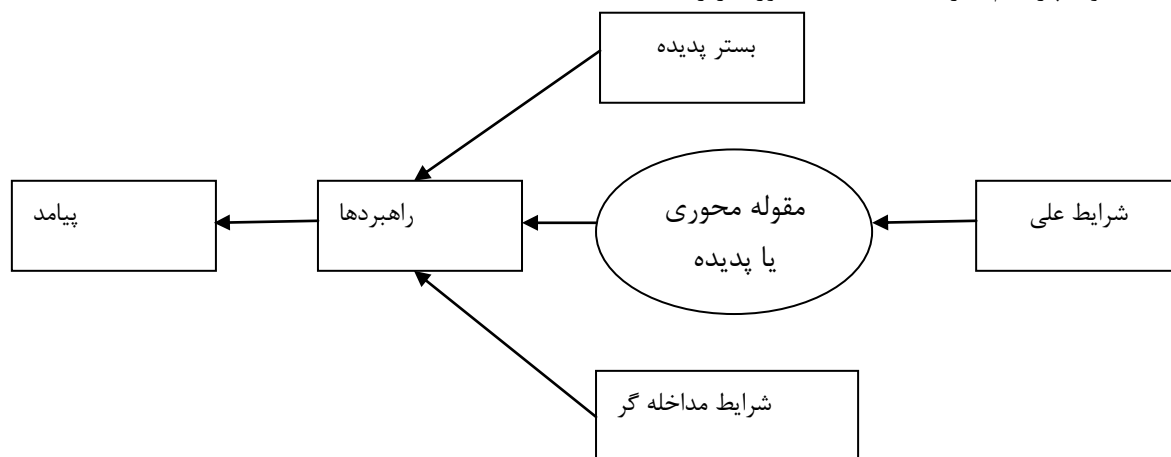


وی تفکر سطح بالا را تنها وسیله‌ای می‌داند که می‌تواند برای تربیت افراد معقول مناسب باشد. از نظر وی دانش و اطلاعات تنها وسیله‌ای است که برای بررسی شواهد و داوری درباره آنها در فرایند اکتشاف مورد استفاده قرار می‌گیرد. منظور از تفکر سطح بالا، تفکری است که از لحاظ مفهوم غنی، از نظر انسجام سازمان یافته و به طور مداوم اکتشافی باشد. غنای مفهومی ضمن استفاده از واقعیت‌ها از آنها فراتر می‌رود و وارد مفاهیم می‌شود. تفکر سطح بالا نوعی مفهومی ساختن واقعیت‌هاست. این نوع تفکر همچنین با سازمان یافتگی عجیب شده است. بعد اکتشافی تفکر سطح بالا با تاکید بر روابط به جای واقعیت‌ها همراه است و زمانی معنا دارد که دانش‌آموزان قرار است به سطوح بالای اهداف شناختی و عاطفی دست یابند و کاربرد روابط را به صورت استدلال‌های قیاسی یا استقرایی و یا قیاس‌های شرطی درآورند و آنها را به وسیله شواهد مورد تایید یا رد قرار دهند (Halpern, 2014).

لیپمن معتقد است دانش‌آموزان باید با استفاده از آموزش مهارت‌های فکری از سطوح پایین شناختی به سطوح بالایی چون تجزیه و تحلیل و قضاوت دست یابند. وی معتقد است با آموزش فلسفه به صورت کاربردی می‌توان این مهارت‌ها را رشد داد (Lipman, 1984). در همین راستا وی به خطر اختلاط آموزش تفکر انتقادی با آموزش درباره تفکر انتقادی اشاره می‌کند و معتقد است آموزش تفکر انتقادی به افراد مستلزم تعلیم ملاک‌ها، قواعد و موازینی است که فرد با استناد به آنها تفکرات خود را ارزیابی می‌کند. این کار را با آموزش درباره تفکر نمی‌توان یاد گرفت. بلکه نیازمند تمرین‌های واقعی است (Lipman, 2003). بدین ترتیب لیپمن ابعاد و عناصری را برای تفکر انتقادی مطرح می‌سازد که در ادامه بحث مورد بررسی قرار می‌گیرد.

روش تحقیق

روش تحقیق این پژوهش کیفی است و از نوع داده بنیاد می‌باشد. نظریه پردازی داده بنیاد، روالی نظام مند و کیفی است، جهت تولید نظریه‌ای که یک فرآیند، کنش، یا برهم کنش را درباره یک موضوع خرد واقعی در سطح مفهومی کلی تشریح کند (Creswell, 2005). روش تحلیل داده‌ها در این تحقیق کدگذاری نظری برگرفته از روش نظریه پردازی داده-بنیاد می‌باشد. الگوی پارادایم نظریه داده بنیاد به صورت زیر است:



شکل شماره ۱، الگوی پارادایم

در این روش سه رکن اصلی "مفاهیم" "مقوله‌ها" و "قضیه‌ها" وجود دارند. نظریه‌ها نمی‌توانند بر اساس رویدادها یا فعالیت‌های واقعی، آن طور که مشاهده یا گزارش می‌شوند، ساخته شوند؛ نظریه‌ها بر اساس "داده‌های خام" شکل می‌گیرند. بر این اساس رویدادها، حوادث، رخدادها شاخص‌های بالقوه پدیده‌ها هستند که می‌توان بر اساس آنها به پدیده‌ها عناوین مفهومی داد. اگر پاسخ دهنده‌ای به پژوهشگر می‌گوید: من هر روز فعالیت‌هایم را بین کارهای اداری، دیدار با



دوستان و نظافت تقسیم می‌کنم، آنگاه پژوهشگر ممکن است به این پدیده عنوان "زمانبندی" بدهد. "زمانبندی" تجلی یک مفهوم است. مقوله‌ها نسبت به آنچه مفاهیم نشان می‌دهند تجریدی‌تر و در سطح بالاتری قرار دارند. یعنی ترکیب یا کنار هم قراردادن چند مفهوم تشکیل یک مقوله یا طبقه می‌دهند. و برای شکل‌گیری، همان فرآیند مقایسه‌ای را طی می‌کنند تا یافته و مفهومی بین یک مقوله و مفاهیم آن و بین مقوله‌های معین است. مراحل کدگذاری مورد استفاده در این تحقیق شامل کدگذاری باز بر مبنای مقولات استخراج شده از مطالعه مقدماتی مبانی نظری تحقیق، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی می‌باشد.

برای گردآوری اطلاعات لازم نیز روش مصاحبه نیمه ساختار یافته مورد استفاده قرار گرفته است، جامعه آماری تحقیق شامل معلمان شهر شیراز بود، که با استفاده از روش نمونه‌گیری گلوله‌برفی به انتخاب نمونه‌های آماری تحقیق اقدام شد، در این مطالعه تعداد ۳۰ نفر به مرور انتخاب شدند. در واقع از مصاحبه بیست و هفتم به بعد، تکرار در اطلاعات دریافتی مشاهده گردید و داده‌ها کاملاً تکراری و کفایت نظری رسیده بود. اما برای اطمینان تا مصاحبه سی‌ام ادامه یافت. مدت زمان هر مصاحبه از ۴۵ دقیقه تا دو ساعت (بسته به نظر فرد) بود.؛ برای تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌های انجام گرفته نیز از روش تحلیل تیم و کدگذاری استفاده شده است. در این تحقیق اطلاعات بدست آمده توسط نرم افزار «MAXQDA 10» تجزیه و تحلیل شد.

یافته‌های تحقیق

در تحقیق حاضر معلمان شهرستان شیراز به عنوان نمونه انتخاب شدند. با توجه به قلمروی موضوعی تحقیق کلیه معلمان از مقطه ابتدایی در نظر گرفته شدند.

جدول ۱: ترکیب مصاحبه شوندهگان

ردیف	سازمان	نمونه تحقیق	مقطع تحصیلی	تعداد افراد مصاحبه شونده
۱	مدارس شهرستان شیراز	معلمان	ابتدایی	۳۰ نفر
۲	جمع			۳۰

یافته‌های استنباطی

داده‌ها از طریق فرایند کدگذاری و مبتنی بر طرح نظامدار نظریه داده بنیاد مورد تحلیل قرار گرفت. در طی کدگذاری باز، متن مصاحبه‌های پیاده شده با استفاده کدهای زنده^۱ علامت‌گذاری و ایده‌های تکراری شناخته شد. نتیجه این مرحله، تقطیر و خلاصه کردن انبوه اطلاعات کسب شده از مصاحبه‌ها به درون مفاهیم و دسته‌بندی‌هایی است که در این سوالات مشابه هستند. کدگذاری باز، موضوعات و مفاهیم را از عمق داده‌ها به سطح آورد. این موضوعات و مفاهیم از پرسش اولیه تحقیق و مفاهیم در ادبیات و یا واژه‌های مورد استفاده مصاحبه اخذ شده‌اند. در کل برای طراحی و استقرار الگوی آموزش تفکر انتقادی به دانش‌آموزان مقطع ابتدایی باید عوامل و مقوله‌های زیر در نظر گرفته شود.

جدول شماره ۲، کدگذاری باز

مقوله اصلی	مقوله فرعی	مفاهیم
عوامل فردی	ویژگیهای فردی	جنسیت، سن و سابقه کار، انگیزه بالا،



ترکیب مناسب کلاسها		
عدم احساس فشار روانی، تناسب سطح انتظار با ویژگیها و اختصاص وقت مکفی	عوامل روانشناختی	
ابراز تمایلات شخصی، نوسازی دانش محتوایی، پاسخگویی به نیازهای دانش آموزان	انگیزه های درونی	
همخوانی و هماهنگی محتوا با سن دانش آموزان، تکراری نبودن محتوا، تاکید بر سطوح بالای شناخت	به روز بودن محتوا	تمرکز بر محتوا
فاصله گرفتن از واقعیت‌های موجود، فراتر رفتن از واقعیت، امکان به چالش کشیدن مطالب	القای عدم قطعیت در آموزش محتوا	
ملاک قرار دادن بسط و توسعه دانش، براساس استدلال عمل کردن، بنا نهادن اعتقادات بر استدلالهای صحیح، استفاده از استدلالهای استقرایی و قیاسی	مبتنی بر استدلال	روشهای یاددهی-یادگیری
درک مبتنی بر اصول، تقویت مهارتهای فکری کودکان، تفکر مبتنی بر معیار	عقلانیت محور	
خلق مفاهیم، تقویت فرایند پژوهش	پژوهش محور	
تاکید بر سوال پرسیدن، تردید اندیشه ورزانه، ارزیابی اعتقاد دیگران، به چالش کشیدن ارزشهای فرهنگی و اجتماعی، تسهیل قضاوت، نقد خود و دیگران	تشویق نقد و داوری	
حمایت در سطح مدرسه، حمایت سازمانی (شفافیت قوانین، مسؤلیت پذیری سازمان، قوانین حمایتی)	جو حمایتی	عوامل سازمانی
وجود امکانات مورد نیاز، استفاده از امکانات موجود	امکانات و تجهیزات	
حرفه ای بودن مدرسان، صلاحیت کادر اداری و مدیریت از نظر تحصیلات و تخصص	شایستگی معلمان	



تربیت دانش آموز پژوهنده، افزایش بهره‌وری و ارائه خدمات با کیفیت بالا	سیاست‌گذاری	استراتژی‌های سازمان
استفاده از استراتژی‌های بلندمدت برای بالا بردن بهره‌وری، کاربردی کردن محتوای دروس بر مبنای پروژه	چشم‌انداز سازمان	
ضابطه‌مند بودن و فضای سالم، سلسله‌مراتب، عدالت محوری، تعهد سازمانی	حمایت سازمانی	
پژوهش فردی، مطالعه فردی، غنی‌سازی تجربه	فردی	راهبردهای توسعه تفکر انتقادی
ارشادگری، هم‌آموزی، تعاملات بین فردی، ارتقای یادگیری گروهی	مشارکتی	
تدریس محتوا به صورت پروژه، کارورزی	پژوهشی	

پس از اتمام مرحله کدگذاری باز، کدگذاری محوری به عنوان دومین مرحله از کدگذاری آغاز و فرایند مرتبط کردن مقوله‌های فرعی به مقوله‌های اصلی تر را شامل می‌شود. در این مرحله از میان کدهای به دست آمده از کدگذاری باز، آنهایی که به نظر رسید بیش از سایرین در مراحل بعدی به کار می‌آیند، انتخاب شدند. در واقع این مرحله پالایش دهنده، تفکیک کننده، انسجام دهنده و منظم کننده مفاهیم در کدگذاری باز است. هدف اصلی این مرحله کاهش دادن مجموعه اولیه کدها به چارچوب تبیینی مقوله‌هایی سطح بالا است. این کار هم با مرتبط کردن مقوله‌ها با یکدیگر به هر نحو ممکن و هم با شکستن مقوله‌ها در واحدهای کنترل پذیرتر انجام گرفت. همچنین در این مرحله سعی شد به مفاهیم مشابه به دست آمده در کلیه سؤالات پژوهش که در جدول شماره ۱ آمده‌اند، عنوانی داده شود. انتخاب نام مقولات بر اساس مفاهیم مشترک و مشابهی است که از کدگذاری باز به دست آمده است. یعنی عنوان یک مقوله پیوند دهنده و ارتباط دهنده مفاهیمی است که با هم مرتبط یا مشابه‌اند.

با توجه به توصیفاتی که گذشت در این مرحله از تحقیق کدها در ۱۸ مقوله قرار داده شد که این مقوله‌ها شامل ویژگی‌های فردی، عوامل روانشناختی، انگیزه‌های درونی، به روز بودن محتوا، القای عدم قطعیت در آموزش محتوا، مبتنی بر استدلال، عقلانیت محور، پژوهش محور، تشویق نقد و داوری، جو حمایتی، امکانات و تجهیزات، شایستگی معلمان، سیاست‌گذاری، چشم‌انداز سازمان، حمایت سازمانی، فردی، مشارکتی، پژوهشی می‌باشند.

سومین و آخرین مرحله از کدگذاری کدگذاری گزینشی است که کدگذاری محوری را در سطحی انتزاعی تر ادامه می‌دهد. در این مرحله وظیفه اصلی محقق تشخیص رشته یا ارتباط مفهومی است که همه مقوله‌های سطح بالاتر را به یکدیگر پیوند داده و وصل می‌کند. در این مرحله نظریه پرداز داده بنیاد مقوله محوری را به طور روشمند انتخاب و با ارتباط دادن آن با سایر مقوله‌ها به نگارش نظریه اقدام می‌کند که شرحی انتزاعی برای فرایندی که در پژوهش مطالعه شده است، ارائه می‌دهد.



شرایط علی: عوامل فردی

- ویژگیهای فردی
- عوامل روانشناختی
- انگیزه های درونی
- انگیزه های بیرونی

شرایط علی: استراتژیهای سازمان

- سیاست گذاری
- چشم انداز سازمان
- حمایت سازمانی

مقوله محوری: تمرکز بر محتوا

- به روز بودن محتوا؛
- القای عدم قطعیت در آموزش محتوا.
-

**کنش ها و تعاملات: راهبردهای
توسعه مهارت‌های پژوهشی**

- فردی
- مشارکتی
- پژوهشی

پیامد: نتایج

- بهبود فرایند دانش آموز
پژوهنده
- تغییر در دانش و نگرش

زمینه: زیرساختها

- جو حمایتی
- امکانات و تجهیزات
- شایستگی معلمان



همانطور که در الگوی پارادایمی مقاله مشخص شده است الگوی آموزش تفکر انتقادی دانش آموزان مقطع ابتدایی براساس رویکرد فلسفه برای کودکان (P4C) به سازوکارهایی نیازمند است که در زیر بدانها می پردازیم.

۱. مقوله محوری: تمرکز بر محتوا

با توجه به اینکه مصاحبه های صورت گرفته و نیز مرور ادبیات نظری مرتبط با تحقیق، «تمرکز بر محتوا» را به عنوان مبنا و ستون اصلی آموزش تفکر انتقادی به دانش آموزان مقطع ابتدایی قلمداد کرده اند، پس از جمع آوری و تحلیل داده ها در مرحله کدگذاری باز و بررسی ویژگی های ارائه شده، مقوله «تمرکز بر محتوا» به عنوان مقوله محوری انتخاب شد.

۲. شرایط علی: عوامل فردی و استراتژیهای سازمان

این شرایط باعث ایجاد و توسعه پدیده یا مقوله محوری می شوند. از میان مقوله های موجود، «عوامل فردی و استراتژیهای سازمان» نقش فعال در الگوی آموزش تفکر انتقادی دانش آموزان مقطع ابتدایی داشته است، به عنوان شرط علی انتخاب شده است.

۳. کنشها و تعاملات: راهبردهای توسعه مهارتهای پژوهشی

کنش ها و تعاملات بیانگر رفتارها، فعالیتها و تعاملات هدف داری هستند که در پاسخ به مقوله محوری و تحت تاثیر شرایط مداخله گر، اتخاذ می شوند. به این مقوله ها راهبرد نیز گفته می شود. که در تحقیق حاضر عبارتند از: فردی، مشارکتی و پژوهشی.

۴. بستر حاکم: زیرساختها

به شرایط خاصی که برکنشها و تعاملات تاثیر می گذارند، بستر گفته می شود. این شرایط را مجموعه ای از مفاهیم، مقوله ها یا متغیرهای زمینه ای تشکیل دهند و در الگوی معرفی شده عبارتند از: جو حمایتی، امکانات و تجهیزات و شایستگی معلمان.

۵. پیامدها: نتایج

برخی از مقوله ها بیانگر نتایج و پیامدهایی هستند که در اثر اتخاذ راهبردها به وجود می آیند. در پژوهش حاضر، رخداد نتایج شامل بهبود فرایند تربیت دانش آموز نقاد و تغییر در دانش و نگرش، نتیجه کنشها و تعاملات ایجاد شده و تاثیر پذیر از شرایط علی، مقوله محوری و بستر حاکم می باشد، که عوامل متعددی را شامل می شود.

بحث و نتیجه گیری

داده های پژوهشی در خصوص گستره مفهومی، ارائه الگویی برای آموزش تفکر انتقادی دانش آموزان مقطع ابتدایی براساس رویکرد فلسفه برای کودکان (P4C)، راهبردهای مربوط به پدیده و پیامدهای آموزش تفکر انتقادی در این بخش بررسی و تحلیل شده است. همچنین، نتایج به دست آمده برای الگوی آموزش تفکر انتقادی دانش آموزان مقطع ابتدایی براساس رویکرد فلسفه برای کودکان (P4C) با نتایج مطالعات انجام شده در این زمینه نیز مقایسه شده است. در پژوهش حاضر تلاش شد، با اتخاذ یک روند علمی مناسب، بر روی مؤلفه های آموزش تفکر انتقادی دانش آموزان مقطع ابتدایی براساس رویکرد فلسفه برای کودکان (P4C) توافق کلی به وجود آید تا بتوان با استفاده از آن، برای تقویت و تعمیق تربیت دانش آموز نقاد تمهیدات لازم را اندیشید.

نتایج پژوهش نشان دهنده ۱۸ مقوله کلی بود که به صورت مدل پارادایمی در قالب پنج طبقه فراگیر: الف) شرایط علی، عوامل فردی و استراتژیهای سازمان، ب) مقوله کانونی، تمرکز بر محتوا، ج) انواع راهبردهای فردی، آموزشی و مشارکتی و کسب مهارتهای پژوهشی طرح ریزی شده، د) عوامل زمینه ای جو حمایتی، امکانات و تجهیزات و شایستگی معلمان و ه) پیامدهای حاصل از روابط بین ابعاد مختلف آن را منعکس می کنند، که شامل بهبود فرایند تربیت دانش آموز نقاد و تغییر در دانش و نگرش می شود.

در مدل پارادایمی به دست آمده شناخت مقوله کانونی، مقوله ای که سایر مفاهیم با آن مرتبط هستند و در مرکز مدل قرار دارد، از اهمیت بالایی برخوردار است. پس از بازنگری چندین باره مقوله های به دست آمده به نظر می رسد، آنچه در کانون فرایند توسعه و یادگیری تفکر انتقادی قرار دارد: تمرکز بر محتوا است.



در جهت تمرکز بر محتوا در مدارس ابتدایی، راهبردها و اقداماتی در مدارس باید انجام شود. این راهبردها در سه سطح راهبردهای آموزشی، راهبردهای فردی و مهمتر از همه راهبردهای مشارکتی طبقه بندی می شوند. راهبردهای مشارکتی حاصل تعامل، هم آموزی و حضور دانش آموزان از موقعیتهای مشابه است. راهبردهای مشارکتی از طریق مکانیزمهای مشاهده شدن، مشاهده کردن و ارشادگری فرصتی مناسب برای توسعه دانش آموزان فراهم می کنند. فواید فراوانی بر محتوا در مدارس ابتدایی متأثر از شرایط زمینه ای و عوامل مداخله گر محیطی است. بر مبنای نتایج پژوهش جو حمایتی، امکانات و تجهیزات و شایستگی معلمان مهمترین عوامل زمینه ای تأثیر گذار بر آموزش تفکر انتقادی در دانش آموزان مقطع ابتدایی هستند. با توجه به کنش متقابل بین مذکور و شدت و ضعف هر کدام، هم پیامدهایی به همراه دارد، مانند بهبود فرایند تربیت دانش آموز نقاد و تغییر در دانش و نگرش. یافته های تحقیق حاضر در زمینه تأثیر عوامل فردی، سازمانی، روشهای یاددهی و یادگیری و محتوا با یافته های تحقیقات ایورس و همکاران^۸ (۲۰۱۱)، باگلر^۹ (۲۰۰۸)، گارت و همکاران^{۱۰} (۲۰۰۱)، ماشایکوا و لابن^{۱۱} (۲۰۰۹) همخوانی دارد. براساس یافته های تحقیق پیشنهادات زیر جهت استقرار الگوی آموزش پژوهش محور ارائه می شود:

۱. الگوی مفهومی پیشنهادی این پژوهش به عنوان مبنایی برای تدوین برنامه ها و فعالیتهای پژوهشی دانش آموزان در مدارس ابتدایی استفاده قرار گیرد؛
۲. با توجه به ابعاد به دست آمده برای راهبردهای توسعه مهارتهای پژوهشی (فردی، حرفه ای و آموزشی) و زیرمقوله های مربوط به آنها، پیشنهاد می شود در برنامه ریزی و اجرای برنامه ها و فعالیتهای مدارس به این ابعاد توجه ویژه ای بشود؛
۳. آموزش سطوح مختلفی را در بر می گیرد که یکی از مهمترین آنها، سطح رشد تفکر انتقادی است. در این سطح با تکیه بر توان معلمان شایسته، اقداماتی اساسی برای توسعه یادگیری و کاهش فاصله میان پژوهش با عمل تربیتی صورت پذیرد؛
۴. در مدارس ابتدایی محتوای آموزشی با رویکرد نقد محور عرضه شود، رویکرد نقادی بر این موضوع اساسی مبتنی است که موقعیت های درون ها کلاس از ویژگیهایی منحصر به فرد برخوردارند که معلمان باید با میدان دادن به دانش آموزان و تشویق تفکر انتقادی به درستی مدیریت نمایند؛
۵. روشهای تدریس مدارس بر اساس آموزش تفکر انتقادی به طور اساسی دچار تغییر و تحول گردند، فعالیت های تعاملی معلمان با مواد آموزشی، بر پژوهش محوری استوار شود.

⁸. Evers et al

⁹. Bogler

¹⁰. Garet et al

¹¹. Mushayikwa & lubben



قائدی، یحیی ۱۳۸۳، آموزش فلسفه به کودکان ، بررسی مبانی نظری. انتشارات دواوین.
مرعشی، سید منصور ۱۳۹۰، آموزش فلسفه به کودکان؛ پژوهشی در زمینه آموزش تفکر. راهبردهایی برای ارتقای علوم انسانی در کشور.
ناجی، سعید ۱۳۸۳، گفتگو با لیپمن. کتاب ماه ادبیات و فلسفه. شماره ۸۲.

منابع انگلیسی

- Bleazby, Jennifer (2007). Social Reconstruction Learning: Using Philosophy For Children And John Dewey To Overcome Problematic Dualisms In Education And Philosophy. School Of History & Philosophy At The University Of New South Wales .
- Creswell, J. W. (2005). Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research (2nd edition).
- Daniel, Marie-France. Auriac, Emmanuelle (2011). Philosophy, Critical Thinking And Philosophy For Children. Educational Philosophy And Theory, Vol. 43, No. 5.
- Evers, A., Van der Heijden, B.I.J.M., Kreijns, K., & Gerrichhauzen, J. (2011). Organizational factors and teachers' professional development in Dutch secondary schools. *Journal of European Industrial Training*, 35(1), 24-44.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American educational research journal*, 38(4), 915-945.
- Halpern, D. F. (2014). *Critical thinking across the curriculum: A brief edition of thought & knowledge*. Routledge.
- Haynes, Joanna (2004). *Children As Philosopher*. Routledge Falmer.
- Jackson, S. (2015). *Research methods and statistics: A critical thinking approach*. Cengage Learning.
- Jarvis, Annette (2008) . *Philosophy For Children* .
- Lipman, Matthew (1980). *Philosophy In The Classroom* . United States Of America.
- Lipman, Matthew (1988). *Critical Thinking: What Can It Be? Educational Leadership*. Vol.40, No1.
- Lipman, Matthew (1988). *Philosophy Goes To School*. Temple University Press.
- Lipman, Matthew(1984). *The Cultivation Of Reasoning Through Philosophy*. Educational Leadership. Vol.42 , No.9.
- Lipman, Matthew(1995). *Moral Higher Order Thinking And Philosophy For Children*. Early Childhood Development And Care. Vol.107.
- Lipman, Matthew(2003). *Thinking In Education*. Cambridge University Press. Second Edition.
- Mushayikwa, E., & Lubben, F. (2009). Self-directed professional development-Hope ,(for teachers working in deprived environments? *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 375-382