

بررسی تفکر انتقادی در کلاس درس

زهرا سادات چیره دست (نویسنده مسئول) مهتری رنجی ابراهیم سرایی ۲

۱- آموزگار ابتدایی تهران کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی www.zahrasadat31@gmail.com

۲- آموزگار آموزگار ابتدایی تهران کارشناسی دبیری تربیت بدنی ranjimehri1@gmail.com

چکیده

سابقه و هدف: رشد و پرورش مهارت‌های فکری، به ویژه مهارت‌های تفکر نقادانه یادگیرندگان، همیشه در نظام‌های آموزشی موضوع پیچیده ای بوده، اما امروزه حالت بحرانی به خود گرفته است. هدف بررسی تفکر انتقادی در کلاس درس است. مواد و روشها: مطالعه حاضر از نوع توصیفی تحلیلی است و پس از بررسی مفاهیم با ارائه نتایج به پیشنهاد کاربردی پرداخته شده است. روش تحقیق حاضر توصیفی و روش گردآوری اطلاعات آن، کتابخانه ای است. بدین صورت که از منابع کتابخانه ای نظیر: کتاب، مقاله، منابع خارجی و ... و آموخته های محقق استفاده شده است. یافته ها: از نظر این پژوهش طبق برون داد اطلاعات جامعه از توانایی سال های اخیر، متخصصان امور تربیتی به شدت از ناتوانی یادگیرندگان در امر تفکر نقادانه ابراز نگرانی کرده اند. نتیجه گیری: از مباحث ایراد شده نتیجه گرفته می شود که در عصری که مفاهیم علمی به سرعت رو به گسترش است و نوآوریهای جدید به صورت مستمر تجربه می شود، اهداف نهایی و کل تعلیم و تربیت ناگزیر باید تغییر یابد. واژگان کلیدی: تفکر انتقادی، کلاس درس، آموزش، مفاهیم علمی.

مقدمه

تفکر محور اصلی شناخت و ارائه راه‌حل‌های ممکن در هنگام مواجهه با مسائل است. تفکر دارای عناصری می‌باشد که شامل نشانه‌ها و رموزی هستند که انسانها با آن میزان یادگیری خود را گسترش داده، آموخته‌هایشان را بازشناسی می‌کنند و به کار می‌برند. «تفکر فعالیت جهت دار ذهن برای حل مسأله است.» [۱].

دو نوع از اقسام مختلف تفکر هدایت شده (جهت دار)، تفکر انتقادی و تفکر خلاق می‌باشد. تفکر انتقادی به بررسی ارزیابی، اصلاح، تعویض و دوباره سازی یک مسأله می پردازد و به سطوح بالاتر یادگیری یعنی تجزیه و تحلیل و ترکیب مربوط می‌شود. این فرایند فکری بحث جدیدی نیست و ریشه‌ی آن به زمان افلاطون برمی‌گردد.. [۲]

مواد و روشها

پژوهش حاضر یک پژوهش کاربردی است که با استفاده از روش پژوهش کیفی از نوع تحلیل محتوای استقرایی انجام گردیده است. در این مطالعه برای استخراج و تدوین مطالب از روش سه سو سازی استفاده گردید؛ یعنی مطالعه با بهره گیری از پژوهشهای مربوط و مبانی نظری انجام شد. این روش تحقیق از نوع روش تحقیق نظری است که با روش تحلیل محتوا و با رویکرد کیفی انجام گرفته است. ابزار جمع آوری اطلاعات، فیشهای برداشت شده از کتب گوناگون و از طریق مطالعه کتابخانه ای بوده است. قلمرو تحقیق، کلیه منابع اصلی و دست اول و همچنین منابعی بوده است که دیگران به صورت نقد در خصوص آنها تدوین نموده و به زبان های انگلیسی و فارسی بوده است. در این مورد محقق به سراغ منابع اولیه و و کتاب ها، آثار و نوشته های دست اولی که به طور مستقیم و غیر مستقیم به موضوع اشاره نموده رفته است. بر اساس تحلیل منابع، یافته های پژوهش را ارائه داده است و در نهایت این یافته ها را مورد بحث قرار داده است. شیوه انتخاب منابع که مبنای تحلیل قرار گرفته است، عمدتاً اصالت منبع، موثق بودن و مرجعیت نویسنده یا نویسندگان بوده است. همچنین قابلیت دسترسی به منابع نیز وجهه نظر قرار گرفته است و در پایان به جمع بندی و نتیجه گیری بحث می پردازیم.

مبانی نظری

هدف تفکر انتقادی

هر انسان به حدی از رشد برسد که بتواند به طور صحیح و بدون سو گیری و غرض ورزی درست یا نادرست بودن هر فکر و عقیده ای حتی فکر و عقیده خویش را به نقد بکشد.

بر اساس چارچوب مفهومی فوق تفکر انتقادی از دو بعد تشکیل شده است: مهارتهای شناختی و گرایشها. مطابق با چارچوب پیشنهادی، اولین بعد تفکر انتقادی شامل مهارتهای شناختی است که شامل: مهارتهای تفکر سطح بالا، حل مسأله، فراشناخت و تفکر تأملی است. مهارتهای سطح بالا عمدتاً بیشتر مترادف با تفکر انتقادی به کار می‌رود و در برخی منابع با مهارت حل مسأله ترکیب شده و در مجموع مهارتهای شناختی را شکل می دهند [۳].

اما در این چارچوب با وجود همپوشی های موجود بین تفکر سطح بالا و حل مسأله اما تمایز بین این دو نیز دارای اهمیت است. حل مسأله به عنوان فعالیتی شناختی محسوب می‌شود و زمانی رخ می‌دهد که فرد سعی در غلبه بر مسأله ای را دارد. سومین بعد چارچوب پیشنهادی فراشناخت است که به معنی آگاهی فرد از فرایندهای شناختی خودش می‌باشد.

از طرفی گرایشها شامل ابعاد عاطفی و شناختی است. بعد عاطفی شامل احساسات، عواطف، نگرشها، عادات ذهنی و ویژگیهای شخصی و بعد شناختی شامل تحلیل، تفسیر، ارزشیابی و تبیین است و تفکر تأملی که بین دو بعد مهارتی و گرایش تفکر انتقادی قرار می‌گیرد، زیرا تفکر تأملی در برگیرنده فعالیتهای عقلانی و عاطفی است [۴].

فلسفه‌ی آموزش تفکر انتقادی

تعلیم و تربیت رهایی بخش به پرورش علاقه‌های ارتباطی از نوع انتقادی و خلاق، سخت پایبند است. این نوع تعلیم و تربیت از اوایل دهه‌ی ۱۹۷۰ رواج فراوان یافت. هابرماس، زیروکس، مایکل اپل و دیگر متفکران جنبش تفکر انتقادی، مثل لیپمن، مک پک

ریچارد پیل و رابرت انیس، سال‌ها اهتمام جدی کردند که مفروضات بنیادی و برنامه‌های آموزشی و درسی مربوط به آموزش تفکر انتقادی و پرورش تفکر انتقادی را رواج دهند. ماتیولیمپن، یکی از بنیان‌گذاران جنبش تفکر انتقادی و استاد دانشگاه نیوجرسی، از جمله افرادی است که از اواخر دهه‌ی ۱۹۶۰ به بسط و توسعه‌ی مفروضات بنیادی آموزش تفکر انتقادی با ارائه‌ی برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان پرداخته است. این برنامه با تکیه بر فرضیه‌های اساسی تعلیم و تربیت رهایی بخش تلاش دارد، از راه ارائه‌ی مفاهیم اساسی فلسفی در قالب سناریوها و داستانهای دارای مضامین فلسفی، به تربیت تفکر انتقادی و خلاق بپردازد [۵].

از زمان ارائه‌ی برنامه‌ی آموزش تفکر به کودکان تاکنون، تحقیقات و مطالعات زیادی روی آن انجام شده اند که همگی از مؤثر بودن این برنامه در رشد تفکر کودکان حکایت دارند. مطالعات محدودی نیز در ایران انجام گرفته اند که نشان می‌دهند، این برنامه برای رشد منش‌های اخلاقی دارای قابلیت‌های زیادی است [۶].

تفکر انتقادی

کلمه انتقاد از زبان یونانی مشتق شده و به معنی سوال، انتخاب، بحث، ارزشیابی، و قضاوت است. تفکر انتقادی تقریباً به معنای تفکر اندیشمندانه و منطقی است که بر تصمیم‌گیری برای انجام دادن چیزی یا باور آن متمرکز است. تفکر انتقادی فرآیندی است که به موجب آن، فرد نظرات، اطلاعات و منابع فراهم‌کننده اطلاعات را ارزیابی نموده و به طور منسجم و منطقی نظم بخشیده، با عقاید و اطلاعات دیگر مرتبط می‌کند، و نیز منابع دیگر را در نظر گرفته و مفاهیم ضمنی را مورد ارزیابی قرار می‌دهد [۷].

خلاقیت عبارت است از سازماندهی دوباره دانسته‌ها برای پی بردن به مطالبی که نمی‌دانیم. بنابراین برای آن که خلاقانه بیندیشیم لازم است این قابلیت در ما ایجاد شود که بتوانیم آن چه را که معمولاً درست فرض می‌کنیم مورد بازنگری قرار دهیم. اصطلاح تفکر انتقادی تفکری است که به ارزیابی دلیل و استدلال می‌پردازد و آرمان شخص معقول یعنی کسی که می‌تواند به طور مستقل و بدون کنترل دیگران به تفکر بپردازد را مورد تأکید قرار می‌دهد. تفکر چیزی است که در زمان حل مسئله به وقوع می‌پیوندد.

پروفسور لیپمن معتقد است که کودکان به جای یادگیری طوطی وار مطالب یا پذیرش صرف مرجعیت معلم وادار شوند که به طور مستقل بیندیشند (لیپمن، ۱۹۸۸).

تعریف تفکر انتقادی

از تفکر انتقادی تعاریف متفاوت شده است که نشان دهنده تفاوت دیدگاه‌ها در تعریف این مقوله است. ریچارد پاول (۱۹۹۲) تفکر انتقادی را این‌گونه تعریف می‌کند. هنر اندیشیدن درباره تفکر، وقتی که شما می‌اندیشید تا تفکر خود را بهتر کنید، یعنی آن را روشن‌تر، درست‌تر و قابل توجیه‌تر بیان کنید. از نظر جان چافی (۱۹۹۴) تفکر انتقادی فرآیند تفکر را با روش و قاعده کشف می‌کند که این نه تنها به معنای تعمق هدفمندانه بلکه آزمودن مدرک و منطقی است که ما و دیگران از آن استفاده می‌کنیم.

یودروایز (۱۹۹۵) ضمن ارائه منتخبی از تعریف‌های صاحب‌نظران و پژوهشگران مختلف می‌نویسد با نظری اجمالی به این تعاریف، به سادگی می‌توان دریافت که اکثر آنها به پویایی، نظام‌مندی، هدفداری، مستدل بودن، و منجر به حل مساله شدن تفکر انتقادی ادعان دارند و اغلب بر اصول منطق و یا مهارت‌های کلی حل مساله در این زمینه تأکید می‌کنند. برآیند این تعاریف را می‌توان به این صورت عنوان کرد که تفکر انتقادی فرآیندی منظم و هوشمندانه است که در آن اطلاعات جمع‌آوری شده به طرز ماهرانه‌ای درک شده و به مرحله کاربرد، تجزیه و تحلیل و ارزشیابی می‌رسد [۸].

خصوصیات تفکر انتقادی

سوانزبورگ (۲۰۰۲) خصوصیات تفکر انتقادی را به شرح زیر برشمرده است:

- تفکر انتقادی فرآیند شناختی و چند بعدی است که نیازمند به کارگیری ماهرانه دانش و تجربه برای قضاوت و ارزشیابی در موقعیتهای پیچیده است.
- فرآیند-مدار است.
- چارچوبی برای چالش با پیش‌فرض‌ها، ایجاد تغییر، خلق فرضیات، و ایجاد تعدیل است.

- آگاهی از خود و توانایی های خود است و به عنوان پایه ای برای برقراری ارتباط با مددجو، آگاهی هوشیارانه از احساسات، باورها، ارزشها، و نگرشهای خود عمل می کند.
 - نظریه یادگیری اجتماعی را شامل می شود.
 - برآیند مهم اجتماعی شدن است و رشد حرفه ای را موجب می شود.
 - نحوه اندیشیدن را به عنوان ابزاری برای توسعه و تغییر اطلاعات، آموزش می دهد.
- بنابراین می توان گفت تفکر انتقادی مستلزم فرایندهای عالی ذهنی و داوری بر اساس شواهد و مدارک است [۹].
- آموزش تفکر انتقادی

توانایی فکر کردن ممکن است ذاتی باشد، اما راه های ویژه فهمیدن آموختنی است. بعضی از دانشمندان معتقدند که مغز انسان ظرفیت ذخیره صد هزار میلیارد فقره اطلاعات دارد که بیش از پانصد برابر مقدار اطلاعاتی است که در یک دوره کامل دایره المعارف وجود دارد. بنابراین، تفکر انتقادی یکی از جنبه های مهم آموزش و پرورش در کودکان و نوجوانان است و معلمین باید قادر به پرورش و تسهیل فراگیری آن باشند. یادگیری، انگیزشی برای ادامه رشد حرفه ای است و می تواند به بهبود کیفیت مراقبت منجر شود. آموزش تفکر انتقادی، به پرورش مهارت های تحلیلی، هماهنگ با توسعه دانش بالینی کودکان و نوجوانان نیاز دارد. مهارت های تفکر انتقادی، چارچوبی را برای ترکیب دانش با مهارت های بالینی کودکان و نوجوانان فراهم می سازد که از یادگیری مداوم حمایت می کند [۱۰].

کیس (۱۹۹۴) می نویسد، اطلاعات جزء اصلی و مهم تفکر انتقادی است، هر چه پایه اطلاعاتی فرد وسیع تر باشد، ظرفیت تفکر انتقادی وی بالاتر است. دانش پایه ویژه کودکان و نوجوانان شامل اطلاعات و دانش در مورد علوم پایه، آموزش و پرورش است. دانش پایه دید کلی به کودکان و نوجوانان می دهد. عمق و وسعت این دانش بر توانایی کودکان و نوجوانان جهت تفکر انتقادی و حل مشکلات آنان موثر است. در واقع، دانش و اطلاعات، جزیی از حمایت پایه تفکر انتقادی است.

بتون و جاکلینگ (۱۹۹۷) بر نقش تجربه در مهارت های تفکر انتقادی تاکید کرده اند. آنها معتقدند که تفکر انتقادی نیازمند پایه اطلاعاتی درست است و با تفکر انتقادی می توان این اطلاعات را سازماندهی، دسته بندی، مقایسه، و ارزشیابی نمود. به این ترتیب زمینه را برای ارتقا و پیشرفت تفکر انتقادی فراهم نمود. لذا، با آموزش و کسب آگاهی، تفکر انتقادی قابل توسعه و پیشرفت است. گرین (۱۹۹۹) با اشاره به نظر انیس نگرشهای تفکر انتقادی را جزو خصوصیات یا ویژگی های تفکر انتقادی می نامد. بر این اساس تفکر انتقادی علاوه بر دانش و نگرش، حیطة روان حرکتی را نیز پوشش می دهد. همچنان که کوکس (۱۹۹۸) می نویسد تفکر انتقادی مهارت عملی است چرا که تصمیم گیری درباره باورها و عملکردها یک فعالیت عملی می باشد. او معتقد است که این تفکر، تفکری اندیشمندانه و منطقی می باشد [۱۱].

در زمینه آموزش مهارت های تفکر دو دیدگاه عمده وجود دارد: دیدگاه نخست به رویکرد مهارتی یا روش مستقیم مربوط می شود. در این دیدگاه، فرض می شود که تدریس مهارت های تفکر با موضوعات گوناگون درسی نتیجه بخش نیست. در نتیجه، باید درسی با عنوان « تفکر » در برنامه های درسی گنجانیده شود. رویکرد دوم برای آموزش مهارت های تفکر به روش غیرمستقیم معروف است. در این روش مهارت های تفکر باید در تمامی موضوعات درسی و رشته های گوناگون تدریس شود (فتحی آذر، ۱۳۸۲).

تفکر نقادانه دربرگیرنده مهارت های ذهنی بنیادین است. این مهارتها را می توان برای نیل به دو هدف متفاوت به کار برد: خودگرایی و منصف بودن. ما همچنان که مهارت های ذهنی بنیادینی را به کمک تفکر نقادانه می آموزیم، می توانیم از این مهارتها به گونه ای خودخواهانه یا منصفانه استفاده کنیم. متفکر نقاد قوی سعی می کند منصف باشد. دست یابی به ذهنی منصف امری چالش برانگیز است و متفکر باید بتواند به صورت همزمان از نظر عقلی متواضع، با شهامت، همدل، صادق، باثبات، مطمئن به استدلال (به مثابه ابزار اکتشاف و یادگیری) و مستقل باشد. بدون این ویژگی ها در مجموعه ای یک پارچه، منصف بودن امکان پذیر نخواهد بود (پائول و الدر، ۱۳۹۲).

مهارتهای تفکر انتقادی

مهارتهای اصلی تفکر انتقادی شامل:

- تفسیر، به معنی درک و بیان معانی مربوط به تجربیات متنوع می باشد. در آموزش باید اطلاعات به صورت منظم و با توجه به الگویی جهت دسته بندی اطلاعات (مانند تشخیص یادگیری) جمع آوری گردیده و اطلاعات غیرضروری حذف شود.
 - تحلیل، به معنی تشخیص هدف مطالب و پی بردن به ارتباطات موجود در بین آنها می باشد و بررسی ایده‌ها، شناسایی و تجزیه و تحلیل استدلالها را شامل می‌گردد.
 - ارزشیابی، به معنی تعیین اعتبار مطالب و ارزیابی نحوه ارتباطات بین آنها می باشد.
 - استنتاج، به معنی شناسایی عناصر مورد نیاز جهت نتیجه گیری منطقی، تدوین فرضیه ها، توجه به اطلاعات مهم، و پیش بینی پیامدهای تصمیمات و قضاوت ها است .
 - استنباط یا تبیین، به معنی توانایی نتیجه گیری از مطالب است.
 - خودتنظیمی، به معنی اصلاح و بازبینی تفکرات خود بر اساس مطالب مورد بررسی می باشد. خود تنظیمی به تجربیات فرد وابسته است و نوعی امتحان از خود است.
- مهارت خودتنظیمی در گذشته و به طور معمول تحت عناوین استدلال استقرایی و قیاسی دسته بندی می شدند. استدلال استقرایی به معنی استخراج نتیجه براساس دلایل منطقی است و استدلال قیاسی به عنوان نتیجه گیری بر اساس استنباط یا اصل کلی می باشد [۱۲].
- تفکر انتقادی نیاز به مهارتهای شناختی، عادت سوال کردن صادقانه، و تمایل به تفکر درباره مسائل گوناگون دارد. فرد با به کارگیری این مهارتها، نیاز به تجربه و بررسی متفکرانه در رابطه با به کارگیری دانش کسب شده در محیط واقعی دارد. لذا، بین میزان توانایی تفکر انتقادی و ارائه نقش حرفه ای فرد رابطه وجود دارد.

چارچوب تفکر انتقادی

تفکر انتقادی در تمام رشته های علمی، عناصر اصلی استدلال منطقی را با عناصر لازم جهت حصول به قضاوت های صحیح، تلفیق می کند. به این ترتیب، تفکر انتقادی غالباً در هر رشته، شکل حل مساله یا تجزیه و تحلیل به خود می‌گیرد. با این حال، هم استدلال منطقی و هم حل مساله در چارچوب رشته های مختلف تحصیلی شکل های مختلف به خود می‌گیرند.

کوئین (۲۰۰۱) نیز می نویسد، این دیدگاه که تفکر انتقادی یک مهارت کلی است و می تواند در هر موقعیتی به کار گرفته شود، اشتباه است. اما برای انجام تفکر انتقادی در زمینه ای خاص، فرد نیازمند دانش کافی در آن زمینه است. بنابراین، کودک ممکن است قادر به ارزشیابی نظرات افراد در زمینه های خاص آموزشی باشد، اما این موضوع را نمی‌توان به ارزشیابی نظرات در تمام رشته‌ها عمومیت داد. در نتیجه وجود نگرشهای متنوع در آموزش تفکر انتقادی تعجب آور نمی باشد. تفکر انتقادی در رشته های علمی مختلف باید با شیوه‌های مختلف توسعه یابد. نمی توان دستورالعمل ثابتی را برای آموزش و پرورش تفکر انتقادی در تمام رشته ها صادر کرد. اما آنچه بیشتر متخصصان بر آن اتفاق نظر دارند این است که مهارتهای تفکر انتقادی هنگام بحث و تبادل اندیشه و حل مساله به بهترین وجه پرورش می یابد. بنابراین، در کودکان و نوجوانان نیز باید پایه‌ای برای تفکر انتقادی وجود داشته باشد. با یک بررسی کلی بر نظریات و الگوهای موجود، می توان رد پای تفکر انتقادی در کودکان و نوجوانان را در فرآیند آموزش جستجو نمود [۱۳].

آلفارولفور معتقد است که ارتقای تفکر انتقادی در کودکان و نوجوانان، مهمترین هدف آموزش تفکر محسوب می‌شود. برای یک کودک، استدلال، به توانایی به خاطر آوردن اطلاعات، کنار هم گذاردن آنها و ساختن یک کل و به کارگیری آن در موقعیت های جدید نیاز دارد. ارتقای این توانایی ها به تقویت نیاز دارد چرا که تقویت آنها باعث تقویت تفکر انتقادی و همچنین افزایش اطمینان

به خود می‌شود. تصمیم‌گیری در رابطه با یادگیری از نقشه‌های مهم آموزش است و تفکر انتقادی می‌تواند برای اتخاذ تصمیم درست کمک کند. اگر فرد انتقادی فکر کند، به خاطر فهم درست از موضوع، تصمیم‌گیری درستی خواهد داشت. تفکر انتقادی، قضاوت، استدلال، و فرآیند آموزش همه اصطلاحاتی هستند که برای تبیین روشی که پرستاران داده‌ها را جهت طراحی یک برنامه مراقبتی جمع‌آوری و تحلیل می‌کنند، استفاده می‌شوند. مالوچ و پورتر (۲۰۰۶) نیز می‌نویسند که تفکر انتقادی و عمل مبتنی بر کامل‌کننده یکدیگر (evidence-based practice) شواهد و منعکس‌کننده یک رویکرد جدید به عملکرد بالینی هستند. هدف، مطمئن شدن از وجود یک اساس روشن و واقعی برای اتخاذ تصمیمات و فعالیت‌های یادگیری می‌باشد. تفکر انتقادی نیازمند به کارگیری بهترین شواهد در دسترس، توجه به موقعیت، و تجربه بالینی است. متفکر انتقادی باید بتواند براساس شواهد موجود تصمیم بگیرد، تصمیمات اتخاذ شده را در عمل به کارگیرد و در صورت نیاز، رویه خود را تغییر دهد [۱۴].

ارزشیابی تفکر انتقادی

تفکر انتقادی یکی از برآیندهای آموزش کودکان و نوجوانان است، لذا باید بتوانیم سطح مهارت‌های تفکر انتقادی کودکان و نوجوانان را تعیین کنیم. در اینجا است که لزوم ارزشیابی تفکر انتقادی حس می‌شود. از سوالات کوتاه پاسخ، سنجش نگرش سبک لیکرت، گزارشات موردی، کنفرانس‌های کلاسی، تکالیف کتبی، بحث‌های کلاسی، ثبت وقایع روزانه و مانند آن می‌توان برای ارزشیابی تفکر انتقادی کودکان و نوجوانان کمک گرفت. هر وسیله ارزشیابی، در موقعیت‌های خاصی کاربرد دارد. بنابراین معلم نباید خود را محدود به یک روش ارزشیابی کند [۱۵].

هدف تفکر نقادانه

هدف تفکر نقادانه رسیدن به داوری منطقی است، داوری منطقی و نه صرفاً مبتنی بر عقل. داوری منطقی برآمده از به هم پیوستگی فعالیت عقلانی و عاطفی در ذهن انسان است. احساس و عاطفه داده‌ای درباره واکنش درونی ما به موضوعی است که با آن درگیریم. واکنش عاطفی مثبت و منفی وجهی از داده و اطلاعاتی است که با تعبیر و تفسیرشان می‌توانیم تحلیل، ارزیابی، استدلال و استنتاج کنیم (قاضی مرادی، ۱۳۹۱).

به باور کونرلی اگر دانش‌آموزان از مهارت‌های تفکر نقادانه استفاده کنند دیدگاه‌های عمیق، واضح و روشنی کسب می‌کنند، به رویدادها علاقه‌مند می‌شوند، روش قابل قبولی را برمی‌گزینند و منصفانه عمل می‌کنند (Emir, ۲۰۰۹).

تفکر نقادانه یکی از توانایی‌های مهم شناختی و یکی از مهارت‌های افراد متفکر است که در به چالش کشیدن مسائل نقش اساسی دارد (Paul and Elder, ۲۰۰۶). در تفکر نقادانه نه انتقاد کردن به معنای نفی کردن و نپذیرفتن است و نه منتقد فردی است که در مخالفت با موضوعی صحبت می‌کند یا می‌نویسد. مفهوم نقادانه در تفکر نقادانه شیوه رسیدن به داوری هدفمند از طریق بررسی سنجش نقاط ضعف و قوت اطلاعات و مدارک یا استدلال‌های ارائه شده در گفته یا متن است (قاضی مرادی، ۱۳۹۱).

انجمن فلسفه آمریکا تعریف جامعی برای تفکر نقادانه ارائه کرده است که مؤلفه‌های شناختی و عاطفی را در بر می‌گیرد، این انجمن تفکر نقادانه را قضاوت هدفمند و خودنظم‌دهنده‌ای می‌داند که بر تفسیر، تحلیل، ارزیابی، استنباط و تبیین ملاحظات موقعیتی، روش شناختی، ملاکی و مفهومی مبتنی است و متفکر نقادانه ایدئال کسی است که همواره کنجکاو، آگاه و دقیق در قضاوت، ارزیابی‌کننده عینی و بدون سوگیری، متمایل به بررسی مجدد، روش‌نبینی مسائل و مشکلات، جدی در اخذ اطلاعات مرتبط و منطقی در انتخاب معیارهاست (Banning, ۲۰۰۶).

اگرچه تعاریف تفکر نقادانه زیاد و متفاوت است، یکی از ادعاهای بدون اختلاف درباره این نوع تفکر آن است که در تفکر نقادانه آگاهی از نحوه اندیشیدن خود (تفکر فرد درباره چگونه اندیشیدن خود) و تعمق در تفکر درباره خود و دیگران یک هدف شناختی محسوب می‌شود، چرا که توجه به چگونه اندیشیدن سبب کشف و تعیین نقص‌های دانش می‌شود و هم‌چنین امکان شناسایی بهترین و مؤثرترین راه‌برد یا روش یادگیری در سطوح عمیق‌تر را میسر می‌سازد (Thomas, ۲۰۰۵).

بعد شناختی و هیجانی تفکر نقادانه

تفکر نقادانه علاوه بر داشتن بعد شناختی دارای عناصر خلقی نیز هست و پژوهشگران حوزه هیجان غالباً اهمیت ارتباط میان تجربه هیجانی و پردازش شناختی را درک کرده اند (امیرپور، ۱۳۹۱).

بر اساس نظر پاول و الدر (۱۳۹۲) ذهن سه کارکرد بنیادین دارد: تفکر، احساس، و خواستن. رابطه ای نزدیک میان تفکر، احساس، و خواستن برقرار است و هر یک از این کارکردها همواره روی دو کارکرد دیگر تأثیر می‌گذارد. صاحبان تفکر نقادانه برآنند که احساسات انسان واکنش او به موقعیت هاست. آنان آگاهند که اگر درک و فهم و تغییر خاصی از موقعیت ها داشته باشند، احساساتشان متفاوت خواهد بود. متفکران نقاد می‌دانند که افکار و احساسات آنها دو وجه از پاسخ آنان به موقعیت هاست (سنه، ۱۳۸۲).

بر اساس نظر فسیونه (۱۹۹۰) و (cited Rudd, ۲۰۰۷) متفکران نقاد از استعداد های عاطفی و هیجانی برخوردارند که آنان را قادر به جست و جوی موضوعات و بررسی آنها می‌کند. هرچند یک فرد می‌تواند از مهارت های شناختی برای تفکر نقادانه برخوردار باشد، چنانچه از موارد عاطفی بهره‌مند باشد، از اثربخشی بیشتری برخوردار خواهد بود. تنظیم هیجان را می‌توان به صورت فرایندهایی تعریف کرد که افراد از طریق آنها می‌توانند بر این که چه هیجانی داشته باشند، چه وقت آنها را داشته باشند، و چگونه آنها را تجربه و ابراز کنند، تأثیر بگذارند (Gross, ۱۹۹۸).

در سال های اخیر، گارنفسکی و دیگران (۲۰۰۱ و ۲۰۰۲) با مرور و بازنگری نقادانه پیشینه پژوهشی در زمینه راه بردهای مقابله شناختی نه راه برد متفاوت (تنظیم شناختی هیجان) را به صورت مفهومی شناسایی کرده اند. راه بردهای تنظیم شناختی هیجان به نحوه تفکر افراد پس از بروز یک تجربه منفی یا واقعه آسیب زا برای آنها اطلاق می‌شود. این راه بردهای نه گانه که در دو گروه راه بردهای سازگارانه و ناسازگارانه تنظیم شناختی هیجان طبقه بندی می‌شوند عبارتند از:

(الف) راه بردهای ناسازگار تنظیم شناختی هیجان :

۱. سرزنش خود : تفکر با محتوای مقصر دانستن و ملامت خود.

۲. نشخوار فکر : اشتغال ذهنی به احساسات و تفکرات مرتبط با واقعه منفی.

۳. فاجعه انگاری : تفکر با محتوای وحشت از حادثه.

۴. سرزنش دیگران : تفکر با محتوای مقصر دانستن و ملامت دیگران.

(ب) راه بردهای سازگار تنظیم شناختی هیجان :

۱. پذیرش : تفکر با محتوای پذیرش رخ داد.

۲. تمرکز مجدد مثبت : فکر کردن به موضوعات لذت بخش و شاد به جای تفکر درباره حادثه واقعی.

۳. تمرکز مجدد بر برنامه ریزی : فکر کردن درباره مراحل فائق آمدن بر واقعه منفی یا تغییر آن.

۴. ارزیابی مجدد مثبت : تفکر درباره جنبه های مثبت واقعه یا ارتقای شخصی [۱].

۵. اتخاذ دیدگاه : تفکرات مربوط به کم اهمیت بودن واقعه یا تأکید بر نسبییت آن در مقایسه با سایر وقایع.

ابعاد شناختی هیجان عبارتند از:

۱. ارزیابی: ساختار اساسی در آگاهی شناختی از هیجان.

۲. دانش: یادگیری متمایز کردن دقیق هیجانهای اصلی و یادگیری درباره این که چه موقعیت هایی موجب چه هیجانهایی می‌شوند.

۳. انتساب: دلیلی است که فرد برای توجیه پیامد مهم زندگی به کار می‌برد. انتساب ها به این دلیل اهمیت دارند که وقتی از آنها برای توضیح پیامد مان استفاده می‌کنیم واکنش های هیجانی به وجود می‌آورند. بنابراین، نقش شناخت نه تنها ارزیابی معنی رویداد زندگی (ارزیابی)، بلکه بررسی این نیز هست که چرا (پیامد زندگی به این صورت اتفاق افتاده) انتساب است (ریو، ۱۳۹۰).

پیترسون و سلیگمن (۱۹۸۴) دریافتند که افراد پیوسته علت های مشخصی را برای رویدادهای خوب و بد (که گاهی این اسنادها ناسازگارانه است) برمی گزینند. به بیان دیگر، اسناد رویدادهای منفی به علت درونی، باثبات، و کلی و اسناد رویدادهای مثبت به علت بیرونی، بدون ثبات، و اختصاصی نوعی شیوه اسنادی ناسازگارانه است و همین اسنادهای ناسازگارانه و یا به بیان دیگر اسنادهای بدبینانه است که با مشکلات روان شناختی و بدنی همراه است [۲].

اهمیت تفکر منطقی

اهمیت تفکر منطقی از آنجا معلوم می شود که فرد نمی تواند به سطح نقد برسد، مگر آن که توانایی تجزیه و تحلیل و یا به تعبیری تفکر منطقی را داشته باشد، چرا که برای رسیدن به تجزیه و تحلیل نیاز به منطقی وجود دارد. بدین ترتیب ملاحظه می شود که تجزیه و تحلیل منطقی، نقد و سرانجام خلاقیت به دنبال یکدیگر می آیند. به عبارت دیگر، تفکر منطقی، انتقادی و خلاق، ابعادی منفک از یکدیگر نبوده، بلکه جوهی از یک امر واحد هستند که در ارتباط با یکدیگر معنا پیدا می کنند [۳].

بحث و نتیجه گیری

از مباحث فوق نتیجه گرفته می شود که «تفکر خلاق» نوعی تفکر است که با انعطاف پذیری، نوآوری و ارزش اجتماعی همراه است. واژه نامه انگلیسی آکسفورد ظهور کلمه «خلاق» را به سال (۱۸۷۵) میلادی نسبت می دهد. این تفکر در همه ی ابعاد زندگی بشری بروز کرده و بین تمام انسانها مشترک می باشد، هنگامی که قدرت آگاهی و اطلاعات ذهن افراد با رشد مناسب فکری توأم باشد، آنگاه قدرت استدلال ذهنی بیشتر می شود و تفکر خلاق که تفکری سطح بالاست، به وجود می آید. اهداف مشترکی بین تفکر انتقادی و تفکر خلاق است چون پشرفت و تغییر، روحیه جست و جوگری، کنجکاوی ودانش وسیع که به نحوی محکم این دو تفکر رابه هم نزدیک کرده، نیاز به ایجاد بستر مناسب برای ترویج این افکار را در جامعه ضروری می سازد.

منابع و مأخذ

- [۱] دسلر، گری. مبانی مدیریت، ترجمه، داوود مدنی. (۱۳۹۸). تهران، انتشارات آرین.
- [۲] رضاییان، علی، (۱۳۹۹ش) مبانی سازمان و مدیریت، تهران، انتشارات سمت
- [۳] توانگر، زهرا (۱۳۸۲) رابطه سبک های تفکر و عملکرد، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.
- [۴] سی کرین، ویلیام (۱۹۹۷)، پیشگامان روانشناسی رشد، ترجمه ی دکتر فرید فدایی (۱۳۶۷)، انتشارات اطلاعات، چاپ اول.
- [۵] شفیق آبادی، عبدالله و ناصری، غلامرضا (۱۳۸۵) نظریه های مشاوره و روان درمانی، تهران، نشر دانشگاهی، چاپ دوازدهم.
- [۶] شولتز، دوان، پی و شولتز، الن (۱۹۹۶)، تاریخ روانشناسی نوین، ترجمه ی علی اکبرسیف و همکاران (۱۳۷۸)، تهران، نشر آگاه، چاپ اول ویرایش ششم.
- [۷] شولتز دوان و شولتز، سیدنی، الن (۱۹۹۸)، نظریه های شخصیت، ترجمه ی یحیی سید محمدی، (۱۳۸۱) تهران، مؤسسه نشر ویرایش، چاپ چهارم.
- [۸] قلی پور، فرض الله (۱۳۷۶) کلیات روان شناسی، تهران، برگزیده، چاپ اول، ج ۲.
- [۹] موسوی، سیدعبدالمجید و کرمی، علی (۱۳۹۵) روان شناسی رشد، چشم انداز قطب، تربت حیدریه.
- [۱۰] هرگنهان، بی. آر و السون، متیو اچ، نظریه های یادگیری، علی اکبر سیف، تهران، (۱۳۸۹) دوران، چاپ شانزدهم.
- [11] Alfaro- Lefevre R . Critical Thinking in Nursing: A Practical Approach. Philadelphia: W.B.Saunders Company 1995.
- [12] Black . M (1952) Critical thinking Englewood . N. J : Prentice . HaH . .
- [13] Dickerson PS. Nurturing critical thinkers. J Contin Educ Nurs. 2005; 36(2): 68-72.
- [14] Ennis . R . (1958) A Logical basis for measuring Critical thinking Skills . Edusstional Leadership 43 , 44 – 48

[15] Ennis . R . (1962) A Concept of Critical Thinking Harvard Edusstional review.