

Investigating the application of critical thinking skills based on Vygotsky's socio-cultural learning approach A case study of children's stories by Taghrid al-Najjar



Doi: 10.22067/jallv16.i2.2406-1426



Azadeh Ghaderi¹

Assistant professor, Department of Arabic language and literature, Shahid Bahonar University, Kerman, Iran.

Aliasghar Yari Istahbanati

Assistant professor, Department of Arabic language and literature, Shahid Bahonar University, Kerman, Iran.

Received: 26 June 2024 | Received in revised form: 17 August 2024 | Accepted: 9 September 2024

Abstract

Since cognitive learning approaches—including Vygotsky's social learning theory—support the development of critical thinking skills, applying the methodological foundations of these approaches can help institutionalize such skills in contemporary human life. This research examines the children's stories of Taghreed Al-Najjar, a contemporary Jordanian writer, analyzing the actions, performances, and dialogues of the characters through a descriptive method based on Facione's six critical thinking skills models. Additionally, it explores how these skills can be taught using the principle of scaffolding, emphasizing the facilitating role of adults and more skilled peers within the child's zone of proximal development (ZPD). The findings reveal that Taghreed Al-Najjar simplifies the cognitive complexities of critical thinking by applying social learning theory in her children's stories. Depending on the audience's age group, self-regulation and interpretation skills rank first and second in priority, serving to enhance cognition, identity formation, character development, awareness, and knowledge generation in children. Furthermore, the skills of inference, analysis, evaluation, and explanation—supported by both emotional and cognitive educational strategies—have been central to the author's objectives, ultimately contributing to a new perspective on the pedagogical potential of fictional texts. The study also highlights that, from Taghreed Al-Najjar's perspective, language and culture serve as vital tools for advancing children's cognitive development and mental structuring.

Key words: children, thinking, social learning, the zone of proximal development, Taghrid al-Najjar

1. Corresponding Author. E-mail: a.ghaderi@uk.ac.ir

زبان و ادبیات عربی، دوره شانزدهم، شماره ۲ (پیاپی ۳۷) تابستان ۱۴۰۳، صص: ۵۲-۳۶

بررسی مهارت‌های تفکر انتقادی براساس رویکرد یادگیری ویگوتسکی مطالعه موردی داستان‌های کودک

«تغرید النجار»



(پژوهشی)



آزاده قادری^۱ (استادیار گروه زبان و ادبیات عربی دانشگاه شهید باهنر، کرمان، ایران، نویسنده مسئول)
علی اصغر یاری اصطهباناتی^۲ (استادیار گروه زبان و ادبیات عربی دانشگاه شهید باهنر، کرمان، ایران)

Doi: 10.22067/jallv16.i2.2406-1426

چکیده

از آنجایی که رویکردهای یادگیری شناختی، از جمله یادگیری اجتماعی ویگوتسکی به مهارت‌های تفکر انتقادی توجه دارد، کاربست مبانی روشمند این رویکردها برای نهادهای سازای این مهارت‌ها که از ضروریات زندگی انسان معاصر به شمار می‌آید، اثربخشی بسیار زیادی خواهد داشت. پژوهش پیش رو به بررسی داستان‌های کودکانه «تغرید النجار»، - نویسنده معاصر اردنی - می‌پردازد. این مطالعه با استفاده از روش توصیفی-تحلیلی و بر مبنای مدل شش‌گانه مهارت‌های انتقادی «فاسیونه» انجام می‌شود. هدف اصلی این پژوهش تحلیل کنش‌ها، عملکرد و گفتگوهای شخصیت‌ها در این گونه ادبی است و همچنین بررسی نحوه آموزش این مهارت‌ها با تأکید بر اصل سکوسازی و نقش تسهیل‌گری بزرگ‌ترها و همسالان ماهرتر در منطقه تقریبی رشد کودک می‌پردازد. نتایج پژوهش بیانگر این مهم است که «تغرید النجار» با کاربست بیان کودکانه در قالب داستان، آن را بسان ابزار میانجی برای رشد تفکر و خصوصاً تقویت تفکر انتقادی برگزیده‌است که در نهایت منجر به کمک در رشد شناختی و اجتماعی مخاطبش می‌گردد؛ با توجه به رده سنی مخاطب، آموزش مهارت خودتنظیمی و تفسیر در رده اول و دوم قرار دارد، که در راستای تقویت شناخت، هویت بخشی، شکل‌گیری شخصیت، آگاهی بخشی، تولید دانش برای کودک بکار گرفته شده‌اند؛ همچنین مهارت استنباط، تحلیل، ارزش‌گذاری و توضیح به ترتیب با تکیه بر دو راهبرد آموزشی عاطفی و شناختی مورد توجه نویسنده بوده‌اند که منجر به ارائه ساحتی تازه از قابلیت‌های متون داستانی گردیده‌است و بیانگر آن است که از نگاه «تغرید النجار» زبان و فرهنگ، ابزارهایی برای افزایش رشد ساختارهای ذهنی کودک هستند.

کلیدواژه‌ها: کودک، تفکر، یادگیری اجتماعی، منطقه تقریبی رشد، تغرید النجار.

۱. مقدمه

تفکر و اندیشه‌ورزی از پیچیده‌ترین و بارزترین فعالیت‌های شناختی بشر و وجه متمایز وی بشمار می‌آیند. امروزه ضرورت کسب مهارت‌های تفکر در جهان رو به توسعه و تحول کنونی در هر نظام آموزشی به وضوح احساس می‌شود؛ از این رو نظریه‌هایی که تبیین بهتری از تفکر، فرایند تکوین و عوامل تأثیرگذار در آن ارائه دهند، بهترین مبنای نظری را برای الگوی طراحی آموزش تفکر ارائه می‌دهند؛ نظریه یادگیری اجتماعی - فرهنگی ویگوتسکی با طرح خاستگاه اجتماعی برای تفکر، توجه بر تعامل زبان و تفکر و جایگاه ویژه زبان در رشد کارکردهای عالی ذهن، همچنین توجه به بافت تاریخی و اجتماعی - فرهنگی و مقدم دانستن آموزش بر رشد، از جمله نظریات کارآمد در حوزه آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی بشمار می‌آید.

۱.۱. بیان مسئله و ضرورت پژوهش

از آنجائی که تفکر، در بستر اجتماعی صورت می‌گیرد و می‌تواند در فرهنگ جامعه و روند تصمیم‌های جمعی تأثیرگذار باشد. تفکر افراد و رویارویی متفکرانه در برخورد با مسائل و مشکلات، قابل ارتقاء و آموزش است (حسینی و زینی وند، ۱۴۰۰: ۱۰۵)؛ از این رو علی‌الخصوص تفکر انتقادی در هر نظام آموزشی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است؛ اهمیت این موضوع تا آنجا است که برخی از صاحب‌نظران اعتقاد دارند پیشرفت علمی انسان در عرصه‌های گوناگون، منوط به تفکر انتقادی است و از این رو بر آن‌اند که پرورش تفکر انتقادی، هدف اساسی تعلیم و تربیت باشد؛ چراکه در نظام آموزشی مبتنی بر تفکر انتقادی، هدف آفرینش شخصیت‌هایی پویا برای مشارکت در جامعه است؛ این تفکر، تفکری هدفمند و منطقی است، که باید از کودکی در افراد ایجاد شود، تا در آینده جامعه دارای شهروندانی خردمند، خودآگاه و مسئولیت‌پذیر باشد.

در کنار نظام آموزشی مدرسه، ادبیات داستانی از کارآمدترین روش‌هایی است که در پرورش تفکر انتقادی و به‌کارگیری مهارت‌های این تفکر بسیار اثرگذار است؛ چراکه داستان از ابزارهای مهم معنادهی در تفکر محسوب می‌شود و الگویی قدرتمند برای ساماندهی انتقال اطلاعات و معنابخشی به زندگی است؛ بنابراین کودکان از خلال داستان‌ها توانایی حل مسئله، نحوه به‌کارگیری مهارت‌های تفکر انتقادی مثل کشف، تفسیر، استدلال و استنباط را در خود پرورش می‌دهند؛ بنابراین مسئله این پژوهش بررسی بسامد و ارزیابی مؤلفه‌های تفکر انتقادی در ادبیات داستانی تغرید النجار با توجه به مبنای نظری، نظریه یادگیری اجتماعی - فرهنگی ویگوتسکی است تا کیفیت این گونه ادبی در نحوه آموزش و افزایش مهارت‌های تفکر انتقادی به مخاطبش، مورد واکاوی قرار بگیرد؛ زیرا بطور کلی توجه نویسندگان معاصر به رشد زبان و تفکر می‌تواند تبیین‌کننده چارچوب روش‌های آموزشی و تربیتی مؤثری باشد که به شکل‌گیری محیط آموزشی برای شکوفایی توانایی کودکان منجر می‌گردد؛ و ضرورت پرداختن به آن از این‌روست که شناسایی و معرفی این نوع از ادبیات کودک که از جنبه سرگرم‌کنندگی صرف جداشده و اهداف تربیتی را مد نظر دارند خصوصاً اگر در تقویت و پرورش تفکر انتقادی موثر باشند، موجب شکل‌گیری توانایی‌های فکری، از جمله فلسفه‌ورزی، در کودکان می‌گردد.

۲.۱. هدف، روش، پرسش‌های و فرضیه‌های پژوهش: این جستار در تلاش است با روش توصیفی - تحلیلی و تکیه بر

نظریه یادگیری اجتماعی - فرهنگی ویگوتسکی، به تدوین و ارائه الگوی خوانش داستان‌های ادبیات کودک و نوجوان و

عمق‌بخشی به فرایند خوانش و بازگویی این ادبیات برای کودکان جهت دریافت بازخورد آموزش تفکر انتقادی و رهایی از حوزه سرگرم‌کنندگی این‌گونه ادبی پردازد و در پی پاسخ به سؤالات زیر است:

۱. کاربست مؤلفه‌های یادگیری اجتماعی، چگونه اثربخشی لازم را در فرایند آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی داراست؟
۲. تغرید النجار چگونه توانسته‌است با گونه‌های متعدد ادبیات داستانی، فرایند رشد مهارت‌های تفکر انتقادی کودکان را بهبود بخشید؟
۳. رشد شناختی کودکان از طریق آموزش مبتنی بر فرایند در داستان‌های تغرید النجار چگونه منجر به تعامل کودک با جهان اطراف او می‌شود؟

و بر فرضیه‌های ذیل متکی است: به‌کارگیری مؤلفه‌های یادگیری اجتماعی، کارآمدی و اثربخشی لازم را در فرایند آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی دارد.

تغرید النجار با ارائه انواع مختلف ادبیات داستانی، به مخاطب کودک فرایند رشد مهارت‌های تفکر انتقادی آنان را بهبود بخشیده است.

۳.۱. پیشینه پژوهش

تاکنون پژوهش‌های متعددی، مرتبط با کلیدواژه‌های مربوط به پژوهش حاضر صورت گرفته‌است که هر یک تبیین‌کننده‌ی بخشی از عنوان پژوهش حاضر ازجمله: مقاله‌ی «تدوین الگوی طراحی آموزش تفکر مبتنی بر نظریه اجتماعی فرهنگی ویگوتسکی» نوشته‌ی حیدری و همکاران در سال (۱۴۰۰) این پژوهش باهدف تدوین الگوی طراحی آموزش تفکر مبتنی بر نظریه اجتماعی فرهنگی ویگوتسکی انجام شده‌است و به ارائه الگوی طراحی آموزش با تکیه هم‌زمان بر بعد آموزش و تفکر پرداخته‌است؛ همچنین مقاله «بررسی نظریه ویگوتسکی از دیدگاه روانشناسی و ارتباط آن با مبانی نظری آموزش فلسفه به کودکان» نوشته‌ی مژگان رشتچی در سال (۱۳۸۹) به همخوانی نظریه ویگوتسکی با مبانی فلسفه برای کودکان، مسئله آموزش کودکان، نقش آموزش در بهبود روندهای فکری کودکان و نقش اجتماعی زبان در پیشبرد تفکر کودکان پرداخته‌است و مقاله «طراحی الگوی تفکر انتقادی بر اساس نظریه ساختن‌گرایی ویگوتسکی و تأثیر آن بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان» نوشته‌ی پریسا مسعودیان و همکاران در سال (۱۳۹۷) پژوهش حاضر با هدف شناسایی مؤلفه‌های الگوی آموزش تفکر انتقادی بر اساس نظریه ساختن‌گرایی ویگوتسکی و بررسی اثربخشی الگو بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی انجام‌گرفته‌است و مقاله «مهارات التفكير الناقد المتضمنة في نصوص القراءة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي» نوشته‌ی بهیه مدانی و خدیجه بن مبارك در سال (۲۰۲۲) این مطالعه با هدف شناخت میزان مهارت‌های تفکر انتقادی کتاب زبان عربی سال پنجم ابتدایی در الجزایر و آگاهی از میزان مناسب بودن آن برای دانش‌آموز سال پنجم ابتدایی انجام شد. و پژوهش «اثر قصص الخيال العلمي في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدي مجموعات من الاطفال من (۹-۱۲) سنة» نوشته‌ی علا امین المفتی در سال (۲۰۰۴) به شناخت میزان تأثیر داستان‌های علمی تخیلی بر رشد برخی از مهارت‌های تفکر انتقادی در کودکان پرداخته در پژوهش «بررسی مهارت‌های تفکر انتقادی در رمان‌های برگزیده نوجوان فارسی دهه ۸۰ بر اساس فهرست پیترو فاسیونه» نوشته مریم امیدی‌نیا و همکاران در سال (۱۳۸۹) پژوهش حاضر به بررسی مهارت‌های تفکر انتقادی در رمان‌های نوجوان تألیفی - گروه سنی د و ه - در دهه ۸۰ شمسی پرداخته‌است در این پژوهش کنش‌ها، عملکردها و گفت‌وگوهای شخصیت‌های داستان بر اساس شش مهارت تفکر انتقادی فاسیونه سنجیده شده‌است.

اما لازم به ذکر است تاکنون هیچ پژوهشی در حوزه بررسی داستان‌های کودک عربی و بالأخص ادبیات «تغرید النجار» و واکاوی مهارت‌های انتقادی داستان‌های کودک و نوجوان وی با تکیه بر نظریه ویگوتسکی صورت نگرفته است که پژوهش حاضر با تکیه بر الگوی مهارت‌های شش گانه فاسیونه (تفسیر، توضیح، استنباط، ارزش گذاری و خودتنظیمی) و توجه به اصول نظری یادگیری ویگوتسکی به واکاوی نحوه آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی در ادبیات کودک این نویسنده خواهد پرداخت.

۲. یادگیری فرایند اجتماعی درونی شده

همواره در طی تاریخ تحولی مفهوم «یادگیری» تعاریف متعددی برای آن بنا بر دیدگاه‌های مختلف بیان شده است؛ اما آنچه که در تعریف یادگیری آمده است و اکثر صاحب‌نظران آن را به علت دامنه شمولش مورد تأیید قرار می‌دهند به معنای: «تغییرات نسبتاً دائمی در رفتار یا توان رفتاری که در نتیجه تجربه به دست می‌آید» (هیلگارد، ۱۳۸۵: ۱۷۳) می‌باشد. در این تعریف بر اصل اجتماعی بودن یادگیری توجه شده است که دیدگاه ویگوتسکی نیز بر آن استوار است وی معتقد است که **یادگیری و شناخت** محصول تعاملات اجتماعی و فرهنگی اند و برخلاف رویکردهای مانند نظریه پیازه، دانش از طریق مشارکت در فعالیت‌های جمعی و استفاده از **ابزارهای فرهنگی** بخصوص زبان امکان‌پذیر است؛ ویگوتسکی زبان را مهم‌ترین ابزار روان‌شناختی می‌داند که واسطه‌ای برای تفکر و یادگیری است. و تأکید دارد که یادگیری از طریق تعاملات اجتماعی، ابزارهای فرهنگی (به‌ویژه زبان) و تکیه‌گاه سازی صورت می‌گیرد که منجر به خلق منطقه تقریبی رشد - که نشان‌دهنده ظرفیت بالقوه یادگیری است - نیز خواهد شد.

همان‌گونه که خاطر نشان می‌کند: یادگیری انسان دارای ماهیت اجتماعی است و فرایندی منحصر به فرد است که کودک طی آن به زندگی فکری افراد پیرامونش وارد می‌شود؛ فرایندهای رشد بر فرایندهای یادگیری منطبق نیست و فرایند رشد به دنبال فرایند یادگیری می‌آید؛ این توالی به قلمرو رشد پروگزیمال (منطقه تقریبی رشد) منجر می‌شود؛ چراکه خصلت اصلی یادگیری، خلق قلمرو رشد پروگزیمال است؛ بین فرایندهای رشد و فراگیری، رابطه پویای نسبتاً پیچیده‌ای وجود دارد که نمی‌توان به یک فرمول فرضی غیرقابل تغییر، محدود گردد. در نهایت یادگیری دارای سازمان‌یافتگی، منجر به رشد عملکردهای عالی ذهنی می‌شود و انواع فرایندهای رشد را به حرکت درمی‌آورد، عملی که جدای از یادگیری غیرممکن است؛ بنابراین یادگیری جنبه لازم و عمومی فرایند رشد عملکردهای روانی و ازلحاظ فرهنگی سازمان‌یافته و بالأخص انسانی است (ویگوتسکی، ۱۳۶۹: ۱۳۱ و ۱۳۰).

در راستای نظریه ویگوتسکی مفاهیمی چون منطقه تقریبی رشد، تکیه‌گاه‌سازی و میانجی‌گری (واسطه‌مندی) از عناصر بنیادین نظریه وی به شمار می‌آیند که مختصری به تبیین آن‌ها خواهیم پرداخت.

۱.۲. منطقه تقریبی رشد^۱

منطقه تقریبی رشد (zpd) اهمیت تعامل اجتماعی را در رشد و یادگیری نشان می‌دهد و مستقیماً در آموزش دخالت دارد؛ یعنی آموزش‌دهنده باید پیشاپیش رشد ذهنی فراگیرنده حرکت کند و او را با مسائلی روبرو گرداند که برایش چالش برانگیز جلوه کند. پروگزیمال در لغت به معنای نزدیک‌ترین است؛ در اینجا یعنی سطحی از رشد آنی که به سطح واقعی رشد بسیار نزدیک است منطقه تقریبی رشد فاصله بین سطح واقعی رشد که از طریق حل مستقل مسائل تعیین

می‌شود و سطح رشد بالقوه که از طریق حل مسائل تحت راهنمایی بزرگسالان یا با همکاری همسالان با استعدادتر تعیین می‌شود است (همان: ۱۲۲ و ۱۲۱).

۲.۲. تکیه‌گاه‌سازی، پشتیبانی^۲

تکیه‌گاه‌سازی یک راهبرد آموزشی چالش‌برانگیز است که بر اساس تعامل و انتقال دانش میان کودک و افراد آگاه‌تر از او (همسالان آگاه‌تر، معلم، والدین) رخ می‌دهد؛ این اصطلاح در نظریه اجتماعی فرهنگی ویگوتسکی و در حیطه رشد شناختی در رابطه با مفهوم منطقه مجاور رشد او مطرح گردید و به معنای تنظیم کردن کمک توسط بزرگسال و یا همسال ماهرتر در طول جلسه آموزش برای متناسب شدن با سطح فعلی عملکرد کودک است که در ضمن آن با تمرکز بر حل یک مسئله صورت می‌گیرد.

بر این اساس ویگوتسکی کودکان را به‌عنوان افرادی که دارای مفاهیم غنی اما نامنظم درهم‌ریخته و خود انگیز هستند در نظر گرفت؛ این مفاهیم در مواجهه با مفاهیم منظم‌تر منطقی‌تر و عقلانی‌تر کمک‌کننده ماهر قرار می‌گیرند؛ در نتیجه این مواجهه و گفتگو بین کودک و کمک‌رسان ماهر، کودک را منظم‌تر منطقی‌تر و عقلانی‌تر می‌گرداند (صلیبی، ۱۳۹۹، ج ۲: ۹۸۴-۹۸۳)

۳.۲. میانجی‌گری^۳

این اصطلاح در نظریه تاریخی اجتماعی ویگوتسکی در زمینه رشد شناختی مطرح شد بر اساس آن هنگامی که انسان‌ها از نمادها و نشانه‌ها استفاده می‌کنند رفتار واسطه‌مند را بروز می‌دهند، درک چگونگی تکوین تفکر و فرایندهای ذهنی با تکیه بر این مفهوم امکان‌پذیر است. از نظر ویگوتسکی برای انتقال اندیشه و تجربه خود به دیگران به‌طور ارادی و آگاهانه به یک نظام میانجی که نمونه آن زبان می‌باشد، نیاز است؛ همان گونه که بیان کرده: زبانی که زاینده نیاز آدمی به مراوده دراثنا کار باشد. نقش عمده زبان ایجاد ارتباط و مراوده اجتماعی است؛ در حقیقت زبان، نظامی از نشانه‌هاست که دربردارنده هر دو نقش هست (ویگوتسکی، ۱۳۶۷: ۳۹) کودکان به‌طور ناگهانی نقش نمادین زبان را کشف نمی‌کنند؛ بلکه به‌طور تدریجی و در ضمن یک‌رشته تغییرات صورت می‌پذیرد و این به بعد کارکردی زبان برمی‌گردد؛ کودک در ضمن کار با واژه‌هایی که ابتدا آن‌ها را جز خواص اشیا می‌داند، نقش واژه را به‌عنوان نشانه، کشف و آن را تحکیم می‌بخشد؛ پس به این واقعیت می‌توان اذعان کرد که پیشرفت تفکر به‌وسیله زبان تعیین می‌شود؛ به سخنی دیگر ابزار زبانی تفکر و تجارب اجتماعی و فرهنگی تعیین‌کننده پیشرفت تفکر کودک است (همان: ۹۷-۹۶)

پرواضح است که تفکر و زبان از دیدگاه ویگوتسکی رابطه‌ای تنگاتنگ دارند و اولین گام برای تفکر و علم‌آموزی بشر از طریق ارتباط زبانی برداشته می‌شود؛ البته که زبان تنها وسیله ابراز همه شکل‌های تفکر نیست؛ اما از آنجایی که ادبیات کودک منبع مهمی است که او را با انواع فرهنگ‌ها آشنا می‌کند و ابزار فرهنگی فعال به شمار می‌آید که یکی از عناصر سازنده شخصیت کودک نیز است، لذا هر تغییر در روند شخصیتی و عقلانی و جسمی کودک که رخ می‌دهد نتیجه دو عامل شبیه به هم است: رشد و دیگری‌یادگیری و فرهنگ (عبداله‌اشمی، ۲۰۰۹: ۷۳) در ادامه پس از تبیین مفهوم تفکر انتقادی، مهارت‌ها و شیوه‌های آموزش آن به بررسی نحوه آموزش این مهارت‌ها و نهادینه کردن آن‌ها در داستان‌های کودک رده سنی (۱۰-۳) تغرید النجار خواهیم پرداخت. تا دریابیم چگونه این نویسنده با بهره‌گیری از ظرفیت‌های ادبیات کودک، به پرورش تفکر انتقادی در مخاطبان خود کمک می‌کند.

۳. تفکر فرایند عالی ذهن

در ابتدا لازم است مفهوم تفکر را مشخص کنیم لذا می‌توان آن را شامل سه مفهوم دانست: ۱. جریان آگاهی و همه مفاهیم آن مانند تولیدات زبانی آرام، احساسات، تصورات و ادراک جهان درونی و بیرونی ۲. فرایندهایی که دربردارنده رفتار و تجارب هستند. ۳. هر محصول ذهنی نظیر قضاوت، دیدگاه، دانش، ایده‌ها و عقاید (Matsumoto, 2009: 543). با این توصیف کلی از مفهوم تفکر و باتوجه به دیدگاه اجتماعی ویگوتسکی در یادگیری از نظر وی تفکر هم یک کلیت یکپارچه است که از طریق معنی و کلمات، تحت اراده فرد و به صورت تدریجی، ابتدا در یک سطح درونی (فردی) و سپس در یک سطح اجتماعی بیان می‌شود؛ براساس دیدگاه وی در مقدم دانستن آموزش بر رشد، تکیه به بافت تاریخی، اجتماعی و فرهنگی در فرایند یادگیری و تعامل زبان و تفکر در انتقال دانش نظریه یادگیری اجتماعی - فرهنگی او چارچوبی مفید برای تحلیل نقش زبان، تعاملات گروهی، و فرهنگ در توسعه تفکر انتقادی می‌تواند ارائه دهد.

در تعریف تفکر انتقادی^۵ آمده است: تفکر انتقادی صورتی از تفکر مسئله محور است که فرد آگاهانه در موضوعی واکنش نشان می‌دهد و از نظر ذهنی راه‌حل‌های بالقوه‌ای در توانمندی‌ها، کفایت‌ها، هزینه‌ها و احتمالات، مشکلات و موفقیت‌هایش مورد ارزیابی قرار می‌دهد (همان: ۱۴۲).

برای مفهوم تفکر انتقادی تعاریف و الگوهای متعددی ذکر شده است که به طور کلی، نظریه‌های تفکر نقادانه را می‌توان به دو گروه نظریه‌های توصیفی و هنجاری تقسیم کرد: نظریه‌های توصیفی که در آن‌ها اساساً به کیفیت تفکر توجه می‌شود، در نظریه‌های هنجاری بر ساختار و سازوکار تفکر نقادانه یا چگونگی تحقق آن به مثابه یک روند با استفاده از مهارت‌های تفکر نقادانه تأکید می‌گردد. ریچارد پاول^۶ و پیتر فاسیونه^۷ نیز از جمله متفکران این دسته از نظریه‌های تفکر نقادانه‌اند (قاضی مرادی، ۱۴۰۲: ۲۰-۱۸).

این جستار متکی بر رویکرد هنجاری پیتر فاسیونه است؛ از نظر فاسیونه تفکر انتقادی قضاوتی هدفمند و خودتنظیم کننده است که منجر به انجام فرایندهای تفسیر، تحلیل، ارزشیابی، استنباط و نیز توضیح (شرح) ملاحظات نظری، مفهومی، روش‌شناختی، قیاس یا بافتی می‌گردد، که قضاوت بر اساس آن‌ها صورت گرفته است. تفکر انتقادی به عنوان یک ابزار، لازمه کندوکاو است. متفکر منتقد عادتاً کنجکاو، آگاه، صادق در مواجهه شدن با سوگیری‌های شخصی، محتاط در قضاوت کردن، مشتاق ملاحظه، صریح درباره موضوعات، منظم در موضوعات پیچیده، پیگیر در جستجوی اطلاعات مرتبط، معقول و منطقی در انتخاب ملاک، متمرکز در جستجو، مصر در کندوکاو نتایج بوده و در موضوع و شرایط بخصوص جستجو، بسیار دقیق است. (Facione, 1996: 2)

بر این اساس مهارت‌هایی که فاسیونه بر آن تأکید می‌کند، عبارت‌اند از: تفسیر، تحلیل، ارزش‌گذاری، استنباط، توضیح، خودتنظیمی. علی‌رغم تنوع و تعدد تعاریف تفکر انتقادی و مقدم دانستن برخی عناصر بر عناصر دیگر در میان صاحب‌نظران مبالغه‌آمیز است که بگوییم به خاطر عدم اتفاق نظر در دیدگاه‌ها ذاتاً با یکدیگر متفاوت‌اند؛ بلکه بدون شک تفکر انتقادی دارای ماهیتی سه‌گانه که در سه اصل: شناخت، مهارت‌ها، ویژگی‌های شخصیتی نمود می‌یابد (هابر، ۲۰۲۰: ۷۸).

۴. داستان‌های کودکانه تغرید النجار راهبردی برای رشد مهارت‌های تفکر انتقادی

تغرید النجار نویسنده و پژوهشگر اردنی در حوزه ادبیات و فرهنگ کودک در سال ۱۹۵۱ در عمان متولد شد و از دانشگاه آمریکایی بیروت در رشته زبان و ادبیات انگلیسی فارغ‌التحصیل گردید. وی دارای دیپلم علوم تربیتی و

روانشناسی است و از پیشگامان ادبیات کودک در اردن است که در سال ۱۹۹۶ یکی از مهم‌ترین انتشارات ادبیات کودک به نام «دارالسوی» را تأسیس کرد. سال ۱۹۷۷ نگارش داستان ورمان برای کودکان و نوجوانان را آغاز کرد و تاکنون بیش از ۶۰ اثر در این حوزه دارد؛ ازجمله آثار وی عبارت‌اند از: من خبأ خروف العيد، جدی النفیسة، البطیخة، مدینة الوان، الغول، ولد أسمع فایز، نشمة وجاسم و... (قاسم، ۲۰۰۷: ۱۵)

وی همواره داستان‌های کودکانه‌اش را با سبک کاملاً واقع‌گرایانه به زبانی ساده و اسلوبی روان که دربردارنده مفاهیم بلند و اندیشه‌های عمیق فرهنگی است، عرضه می‌کند؛ زیرا معتقد است عصر معاصر، عصر سرعت است و کودک معاصر صبر و حوصله تفصیل و توضیحات طولانی را ندارد؛ لذا عموماً داستان‌های کودکانه باید با اسلوبی روان و زبانی ساده و نو که بیشتر مبتنی بر حوادث و گفتگو محورند، به شکلی مختصر بدون تفصیل به کودک عرضه شود و این سادگی ضرورتاً به معنای رکاکت نیست؛ داستان می‌تواند با بیانی ساده و زیبا باشد، که کودک آن را درک کند، انگار که نویسنده با زبان عامیانه‌ای که هر روز آن را به کار می‌برد برایش می‌نویسد (سلیمان، ۲۰۱۹: ۴۰). این نویسنده تاکنون به جوایز ادبی بسیاری دست‌یافته‌است؛ از جمله: جایزه ادبی اتصالات، جایزه ادبی کاتارا، جایزه ادبی شیخ زاید و چندین دوره نامزد دریافت جایزه ادبی لینگدن (نوبل کوچک) وهانس کریستین بوده‌است؛ همچنین برخی از آثار وی به زبان انگلیسی، سوئدی، فرانسوی، ترکی و چینی ترجمه شده‌است؛ وی عضو انجمن نویسندگان اردن است و در حوزه آموزش کودک و نوجوان نیز فعالیت دارد. بسیاری از آثار کودک و نوجوان وی جهت تبیین مفاهیم اساسی در مدارس مورد توجه و اهتمام آموزگاران است.

با توجه به اینکه گستره ادبیات کودک در هر دوره و جامعه‌ای مورد توجه بسیاری از جامعه‌شناسان و برنامه‌ریزان علوم گوناگون همچون روانشناسی، مشاوره و حوزه آموزش و پرورش بوده است و داستان به‌عنوان یکی از بخش‌های اصلی ادبیات کودک و نوجوان است که پیکره‌های متشکل از اجزایی گوناگون می‌باشد (لامعی، ۱۴۰۰: ۷۹) اگر مطابق با اصول تربیتی و روانشناسی نگاشته شود، نوعی ابزار روان‌شناختی در نظر گرفته می‌شود که در بالندگی تفکر کودکان مؤثر است و سرآغازی برای تشویق کودک به تأمل و ابزاری طبیعی برای پرورش تفکر، دانش و مهارت‌های زبانی فراهم می‌سازد، تغرید النجار به‌عنوان نویسنده و پژوهشگر این حوزه این مهم را دریافته‌است. اکنون به بررسی چگونگی آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی با تکیه بر نظریه ویگوتسکی در داستان‌های تغرید النجار می‌پردازیم:

۱.۴. تفسیر: توانایی درک و بیان طیف گسترده‌ای از تجربیات، موقعیت‌ها، داده‌ها، حوادث، قضاوت‌ها، عرف‌ها، باورها و قواعد است؛ اما به‌طور کلی می‌توان گفت تفسیر فرآیند درک و بیان ضابطه‌هاست و شامل سه مهارت فرعی است که عبارت‌اند از: دسته‌بندی، رمزگشایی مفاهیم و شفاف‌سازی معانی. (Facione, 1996: 5)

از دیدگاه ویگوتسکی، حل مسئله کلی و التقاطی که در این زمینه و در ارتباط با فرد دیگر نقش‌هایی که کودک ویاری دهنده‌اش ایفا می‌کنند، تفکیک‌ناپذیر است. کودک در برخورد با مسئله‌ای که تا اندازه‌ای پیچیده و حلش مشکل است از تلاش‌های مستقیم برای دستیابی به هدف و اگر نتواند از ابزار زبان و گفتگو با فرد دیگر بهره می‌گیرد و این مهم نقش بسیار ویژه‌ای در رشد کودک دارد و فرایند رشدی است که در پیوندهای بین تاریخ فردی و اجتماعی عمیقاً ریشه دارد (ویگوتسکی، ۱۳۶۹: ۳۹) در داستان «من خبأ خروف العيد» که خاطره گویی مادربزرگ است از اتفاقی در کودکی‌اش به خاطر علاقه‌مندی‌اش به گوسفند عید قربان برایش رخ داده‌است، نویسنده با آفرینش فضای فرهنگی و عقیدتی مبتنی بر گفتگو در تلاش است به تبیین ارزش و ضرورت قربانی کردن و مفهوم عید قربان با کاربست مهارت تفسیر پردازد؛

از این رو شخصیت مادر بزرگ با بازگویی خاطره خود از عید قربان منطقه تقریبی رشد را برای نوه‌های خود ایجاد می‌کند و شخصیت کودکی وی با چالشی که در وابستگی به گوسفند عید برایش ایجاد شده بود، به عنوان تکیه‌گاهی برای شفاف‌سازی مفاهیمی چون عید قربان، گوسفند قربانی و ارزش‌های اجتماعی به مخاطب کودک می‌باشد: أنا أبكي وأقول: لماذا يجب أن نضحّي بالخروف يا جدي لماذا؟ ضمني جدي وقال لي بكل لطفٍ: في عيد الأضحى يا حبيبتى يتذكر المسلمون قصة سيدنا إبراهيم -عليه السلام- عندما أرسل الله إليه الملاك جبريل بحروف كبير ليضحى به فداء لإبنه إسماعيل، هزرت رأسي وقلت: أعرف هذه القصة يا جدي ولكن... أضاف جدي مؤكداً: وهذه الأضحية يا حبيبتى تسعد الفقراء والمساكين عندما نعطيهم جزءاً منها وتجمعنا حول مائدة الغذاء فرحين محتفلين بالعيد (النجار، ۲۰۱۲: ۲۱)

این داستان مبتنی بر به‌کارگیری مهارت تفسیر است؛ مادر بزرگ فطوم با خلق فضای خاطره‌گویی تجربه زیسته خود از عید قربان و فرهنگ مردم در این برهه زمانی را تبیین می‌کند: في صبيحة العيد لبست فستاني الجديد وربكت أراجيح العيد مع أخوتي تارجحنا وركضنا ولعبنا أكلنا المعمول والحلوي كان عيداً لن أنساه أبداً (همان: ۲۷)

لازم به ذکر است که در آموزش تفکر انتقادی، صاحب‌نظران راهبردهای متعددی تبیین کرده‌اند؛ از جمله تکیه بر دو نوع راهبرد عاطفی و شناختی که در این داستان از راهبرد شناختی استفاده شده است؛ راهبردهای شناختی متمرکز بر پیشبرد توانایی (تعمیم) و دوری از سطحی‌نگری، پیشرفت در تبیین دلایل و برهان‌ها و پیشرفت در انجام مقایسه میان افکار و عقاید و شناخت تناقضات و وجوه مشترک و همچنین تمرکز بر پیشرفت در قدرت نقد، ارزش‌گذاری افکار و حقایق و پیش‌فرض‌ها و تمرکز بر پیشرفت در توانایی پرسشگری و تمرکز بر پیشرفت در تفکر برای تفکر و آگاهی نسبت به آن متکی است (العتوم، ۲۰۰۹: ۸۸) نویسنده در داستان من «خبأ خروف العيد» با خلق فضای مبتنی بر گفتگو و کنشگری شخصیت‌ها با تکیه بر راهبرد پرسشگری، ارزش‌گذاری افکار و حقایق پیش‌فرض‌ها به آموزش مهارت تفسیر پرداخته است. همچنین در داستان «المغامرات العجيبة الغريبة» که ماجرای هند و یادگیری هنر گلدوزی از عمه سهیله را به تصویر می‌کشد و در خلال توصیفات عمه و خیال‌پردازی هند به شناخت از این هنر می‌رسد، مخاطب کودک بعد از خوانش این داستان درمی‌یابد که سؤال و پرسش از دیگران در مورد چیزهایی که در اطراف می‌بیند، یا نسبت به آن آگاهی ندارد عیب نیست و موجب افزایش آگاهی است. تغرید النجار با تأکید بر راهبرد شناختی پرسشگری و پیشبرد توانایی دوری از سطحی‌نگری، از مهارت تفسیر برای تبیین هنر گلدوزی که بخشی از میراث و فرهنگ کشورهای عربی است استفاده می‌کند: في أحد الايام قالت هند لعمتها: ألا تضجرين من التطريز يا عمتي ضحكت العمة وقالت: أبدا يا هند تطريز ليس خيوطاً ملونة وأشكالاً جميلة فقط يا حبيبتى بل أنه يحكي لنا قصصاً أيضاً... أنظري يا هند إلى هذه الأشكال الهندسية وتمعني فيها، كثير منها يرمز إلى أشياء من حولنا نظرت هند إلى قطعة قماش بدهشة وقالت: هذا يشبه شكل طير وهذه شكلها كسنبلة القمح وهذا القمر المشيع وهذا السلم وهذه الأزهار (النجار، ۲۰۱۷: ۱۱ و ۴)

عمه سهیله در نقش تکیه‌گاه، منطقه تقریبی رشد را برای فراگیری این هنر توسط هند با توصیف این هنر و دادن ابزار این کار به او فراهم می‌کند و مخاطب را نیز با ابزار کار این هنر، روش و نحوه کار آشنا می‌کند: سالت هند عمتها: هل التطريز صعب يا عمتي؟ إبتسمت العمة وقالت بحماس: لا أبدا يا عزيزتي سأعلمك إن أردت، عندي قطعة قماش صغيرة يمكنك أن تدري عليها... عند رجوع هند إلى البيت أهدتها عمّتها سلّة فيها أدوات التطريز وقالت لهند: فيها أبرة سحرية وعدة بكرات الخيوط الملونة تريد أن تطريز بها؟ عندما عادت هند إلى البيت فتحت المقص وأغلقتها وضعت الكشّبان علي أصبعها وحركته ثم أمسكت الإبرة وتفصّحتها يا تري هل هي إبرة سحرية مثل أبرة عمه سهيله؟ (همان: ۱۶ و ۸)

۲.۴. استنباط^۹: شناسایی و حفظ عناصری که برای ترسیم مستدل مورد نیاز هستند. به بیان دیگر، تشخیص اطلاعات مرتبط در یک مطلب و همچنین استخراج کردن نتایجی که در مطلب - به هر شکل ارائه شود - شناور هستند و به صورت واضح بیان نمی‌شود. مهارت‌های فرعی استنباط کردن عبارت‌اند از: بررسی و جستجوی شواهد، حدس زدن متغیرها و ترسیم نتایج (Facione, 1996:6)

داستان «سر النمر المرقط» بیانگر ماجرای امجد و عادل است که بدون اجازه خانواده، اقدام به عضویت در گروه اینترنتی کرده‌اند و با فردی به اسم مستعار «نمر المرقط» آشنا می‌شوند. او مدام با عادل در ارتباط است و از تمام جزئیات زندگی خانواده و کار پدر عادل خبر می‌گیرد، تا در نهایت از مغازه جواهرفروشی پدرش سرقت می‌شود؛ عادل در اینجا از مهارت استنباط استفاده می‌کند و شواهد موجود را مورد بررسی قرار می‌دهد و به ترسیم نتیجه می‌پردازد: أَتَيْتُ أَشْعَرَ أَنَّهُ يَهْتَمُّ بِأَخْبَارِ أَبِي أَكْثَرَ مِنْ إِهْتِمَامِهِ بِأَخْبَارِي فَهُوَ لَا يَتَحَدَّثُ مَعِي إِلَّا عَنْ عَمَلِ وَالِدِي وَعَنْ مَتَجَرِّه كَأَنَّهُ صَدِيقُ أَبِي وَلَيْسَ صَدِيقِي... وَقَفَ صَدِيقِي عَادِلٌ مَشْدُوهَا وَصَاحَتْ أَمَّهُ: مَتَجَرَّنَا سَرَقَ؟ كَيْفَ؟! رَدَّ أَبُو عَادِلٍ بِغَضَبٍ: لَقَدْ تَمَكَّنَ اللَّصُوصُ مِنْ تَعْطِيلِ جَرَسِ الْإِنْدَارِ وَتَعْتِيمِ الْكَامِيرَا بِرِشَاشِ أَسْوَدَ، الشَّرْطَةُ تَسْتَعْرِبُ حَصُولَ اللَّصُوصِ عَلَيَّ كُلِّ هَذِهِ الْمَعْلُومَاتِ الدَّقِيقَةِ عَنِ الْمَتَجَرِّ... فِيمَا بَعْدَ أَخْبَرَنِي عَادِلٌ أَنَّهُ فِي تِلْكَ اللَّيْلَةِ ظَلَّ يَتَقَلَّبُ فِي سِرْبِهِ وَهُوَ سَائِلٌ نَفْسَهُ إِذَا كَانَ مِنَ الْمُمْكِنِ أَنْ يَكُونَ لِلْفَهْدِ الْمَرْقُطِ يَدٌ فِيمَا حَدَثَ؟ لَقَدْ إِهْتَمُّ كَثِيرًا بِعَمَلِ وَالِدِهِ وَكَانَ يَسْتَفْسِرُ مِنْهُ كُلَّ يَوْمٍ عَنْ مَعْلُومَةٍ جَدِيدَةٍ تَخْصُ الْمَتَجَرِّ. وَقَتَهَا لَمْ يَشُكْ أَبَدًا فِي أَمْرِهِ وَظَنَّ أَنَّهُ مَجْرَدُ إِهْتِمَامٍ بِهِ وَبِأَخْبَارِهِ... قَالَ عَادِلٌ: أَنَا مُسَوَّلٌ لِأَنِّي أَظُنُّ بَلْ أَنَا مُتَأَكِّدٌ أَنَّ السَّارِقَ هُوَ الْفَهْدُ الْمَرْقُطُ (النجار، ۲۰۱۹: ۸ و ۱۱)

نویسنده با خلق شخصیت امجد و عادل و کمک از برادر بزرگ‌تر در دستگیری دزد، منطقه تقریبی رشد را برای مخاطب کودک فراهم می‌سازد؛ شخصیت عادل تکیه‌گاه مخاطب کودک است، تا با آسیب‌های ممکن فضای مجازی آشنا شود و در صورت بروز مشکل توانایی حل آن را داشته باشد؛ چرا که یادگیری، فرایندی فعال ناشی از فهم و درک یک تجربه است که از طریق تکیه‌گاه سازی و در قلمرو رشد پروگزیمال رخ می‌دهد و نقش اجتماع در گفتگو، تبادل نظر و تعبیر و تفسیر نظرات بسیار حائز اهمیت است.

از آنجائیکه ادبیات کودک، ابزاری کارآمد برای پرورش شخصیت، افزایش خلاقیت و تقویت شناخت کودکان است و موجب علاقه‌مندی کودک به جستجو، ماجراجویی و کشف خواهد شد و انسانی نو با باشخصیتی خلاق و اصیل می‌آفریند (اله‌اشمی، ۲۰۰۹: ۷۴) به نظر می‌رسد تغرید النجار با آگاهی از این مسأله داستان «مدینه ألوان» نگاشته است؛ در این داستان عامر پسر بچه علاقه‌مند به دست زدن و رسیدن به رنگین‌کمان است. در سفری خیالی همراه با قلم‌مو به شهر رنگ‌ها می‌رود؛ عامر در نقش تکیه‌گاه، مخاطب را در منطقه تقریبی رشد قرار می‌دهد، تا به آگاهی از چگونگی تشکیل فرایند رنگین‌کمان، اهمیت خورشید و باران در تشکیل آن و مکان رنگین‌کمان دست یابد و زمانی که قلم‌مو با مهارت تفسیر سه رنگ اصلی را به او می‌شناساند، با استفاده از راهبرد عاطفی - تمرکز بر پیشبرد تکیه‌بر برهان، دلایل و اسباب - مهارت استنباط را آموزش می‌دهد و در مخاطب تقویت می‌کند تا کودک بعد از خوانش داستان به آزمودن اطلاعات دریافت کرده اقدام کند: تَقَدَّمتُ أَوَّلًا الْأَلْوَانَ الصَّفْرَاءَ وَالْحُمْرَاءَ وَالزَّرْقَاءَ وَقَالَتْ: نَحْنُ الْأَلْوَانُ الْأَسَاسِيَّةُ نَرْحِبُ بِكَ... فَلَاحِظْ شَيْئًا غَرِيبًا فعندما كان اللونان الأزرق والأصفر يمتزجان يصبح لونهما أخضر وعندما يمتزج الأحمر بالأزرق يصبح لونهما بنفسجيا أما اللونان الأحمر والأصفر يصبح لونهما عند الإمتزاج برتقاليا همس عامر في أذن الريشة المستقلة إلي جانبه: لماذا تسمي الألوان الحمراء والصفراء والزرقاء نفسها ألوانا أساسية قالت الريشة: لأنها إذا إمتزجت ببعضها كونت ألوانا جديدة ولكن مهما إمتزجت الألوان الأخرى فلنأ لا تستطيع أن تكون الألوان الأساسية إبتسم عامر وقال: يعني إذا كانت عندي الألوان الحمراء والزرقاء والصفراء أستطيع أن ألون أي لون أريده ولا أحتاج لشراء الألوان الأخرى (النجار، ۲۰۱۷: ۱۰)

۳.۴. تحلیل^{۱۰}: شناسایی روابط استدلالی واقعی و عقلانی در میان توضیحات، سؤالات، مفاهیم و توصیفات یا هرگونه بیانی دیگر است که بیانگر عقیده، قضاوت، تجربه یا نظری باشد. این مهارت شامل دو مهارت فرعی بررسی ایده‌ها و اندیشه‌ها (آزمودن ایده‌ها)، تشخیص و تحلیل استدلال‌هاست (Facione, 1996: 5). از آنجائی که داستان‌ها ابزاری مؤثر در رشد تفکراند، از خلال آشنایی کودک با شخصیت قهرمان داستان و حوادث در داستان، حس تفکر آن‌ها را برمی‌انگیزاند و آن‌ها را وادار به فکر کردن به شکل منحصربه‌فرد می‌کند و موجب خلاقیت، تحلیل و نقد منطقی می‌گردد (العنوم، ۲۰۱۹: ۵۰). تغرید النجار در داستان «الغول» با تکیه بر راهبرد شناختی، به واسطه خلق شخصیت حسن - که به انجام مقایسه میان افکار و عقاید و شناخت تناقضات و وجوه مشترک و همچنین تمرکز بر پیشرفت در قدرت نقد، ارزش‌گذاری افکار و حقایق و پیش‌فرض‌ها اقدام می‌کند - مهارت تحلیل را به کودک می‌آموزد؛ حسن شخصیتی پرسشگر، کنجکاو و منطقی است که نوع رفتار و کنشگری او در مورد ماهیت غولی که همه اهالی روستا از او می‌ترسند و کودکان را از بردن نام او و فکر کردن به او منع می‌کنند منطقه تقریبی رشد را خلق می‌کند، تا مهارت بررسی افکار و تشخیص استدلال‌ها را آموزش دهد: سأل حسن الحالة أم حامد: أخيريني يا خالة: لماذا يخاف أهل القرية الغول؟ أجابت أم حامد أف يا حسن إن الغول مخلوق ضخم يغطي جسمه شعر كثيف له عين واحدة كبيرة في منتصف جبينه ومخالب طويلة مدببة و أسنان كبيرة حادة أما طعامه المفضل فهو الاولاد والبنات الصغار ولكن حسن لم يكتف بهذه الإجابة وعندما عاد إلي بيته سأل والده: هل رأيت الغول يا أبت؟ تنحنح والده وقال لأم آراه يا حسن ولكن مخيف ومرعب سأل حسن عن والدته هل سمعت صوت الغول يا أمتي إرتعدت والدته وقالت لا لم أسمعها إنما صوته مخيف كعواء الذئب (النجار، ۲۰۱۵: ۸ و ۶)

در داستان «سر النمر المرقط» نیز زمانی که «عادل» دلایل خود را برای «امجد» بیان می‌کند، نویسنده با ترسیم شخصیت پرسشگر و کنجکاو «امجد» بکارگیری مهارت تحلیل را آموزش می‌دهد: قال عادل: لَقَدْ سُرِقَ مَتَجَرُّ وَالِدِي يَا أَمْجِدٌ وَأَنَا... أَنَا الْمُسَوَّلُ عَنْ ذَلِكَ لَمْ أَصَدِّقْ مَا سَمِعْتُ؛ فَصَحَّكَ قَائِلًا: مَاذَا تَقُولُ؟! سُرِقَ؟ كَيْفَ؟ مَتَى؟ وَمَا عِلَاقَتُكَ بِالْأَمْرِ؟ قَالَ عادل: أَنَا الْمُسَوَّلُ، لِأَنِّي أَظُنُّ، بَلْ أَنَا مُتَأَكِّدٌ أَنَّ السَّارِقَ هُوَ الْفَهْدُ الْمُرْقَطُ؛ سَكَتُ لِلْحِظَاتِ مِنْ صَدَمَتِي بِالْحَبَرِ ثُمَّ قُلْتُ: وَمَا أَذْرَاكَ أَنَّ الْفَهْدَ الْمُرْقَطَ هُوَ السَّارِقُ؟ قَالَ عادل: تَعْتَقِدُ الشَّرْطَةُ أَنَّ السَّارِقَ كَانَ يَعْرِفُ كُلَّ شَيْءٍ عَنِ الْمَكَانِ وَكَأَنَّ أَحَدًا قَدْ أَرَشَدَهُ. أَلَا تَذْكُرُ يَا أَمْجِدُ؟ قُلْتُ لَكَ إِنَّ الْفَهْدَ الْمُرْقَطَ كَانَ فِي الْفَتْرَةِ الْأَخِيرَةِ شَدِيدَ الْاهْتِمَامِ بِعَمَلِ وَالِدِي، وَبَيْنَ الْحَيْنِ وَالْآخِرِ، كَانَ يَسْأَلُنِي عَنِ الْمَتَجَرِّ. وَأَنَا بِسَدَاجَتِي كُنْتُ أَفَاخِرُ بِمَا أَعْرِفُ، وَلَمْ أَتُبَّهِ إِلَى أَنَّنِي أُسَرِّبُ مَعْلُومَاتٍ خَاصَّةً عَنْ عَمَلِ أَبِي. (همان: ۱۳)

در این داستان از مهارت‌های متعدد برای حل مشکل استفاده شده است و نویسنده در تلاش است تا به مخاطب بیاموزد که تفکر، حل مسئله و خلاقیت، واقعیت و پدیده‌ای طبیعی هستند که یادگرفتنی‌اند و در بستر جامعه با تجربیات اجتماعی فراهم می‌شود.

۴.۴. ارزش‌گذاری^{۱۱}: نوعی ارزشیابی جهت تشخیص اعتبار مطالب بیان شده است و شامل دو زیرمهارت ارزیابی استدلال‌ها و ادعاها می‌باشد. (Facione, 1996: 6) این مهارت در داستان‌های تغرید النجار در بافت اجتماعی و از طریق ارتباط شخصیت‌های داستان با افراد باتجربه‌تر که در نقش داریست هستند آموزش داده می‌شود؛ چرا که ویگوتسکی جنبه‌های فرهنگی، تاریخی و اجتماعی را در رشد شناختی بسیار بااهمیت می‌داند و به باور او کنش متقابل میان یادگیرنده و محیط اجتماعی‌اش تعیین‌کننده اصلی رشد شناختی اوست. خاستگاه روان آدمی اجتماع است و فرایندی که به آن شکل می‌دهد ارتباط است و رشد شناختی کودک عموماً به مردمی که در دنیای او زندگی می‌کنند وابسته است؛ دانش‌ها، نگرش‌ها، ارزش‌های فرد در تعامل با دیگران تحول می‌یابد (سیف، ۱۳۹۸: ۱۰۲) در داستان من «خبأ خروف العيد» با قرار گرفتن فطوم در منطقه تقریبی رشد و داریست بندی پدر بزرگ جهت آموزش مفهوم عید

قربان و ارزش قربانی کردن مهارت ارزش‌گذاری را در کودک تقویت می‌کند؛ ارائه راه‌حل جایگزین کردن گوسفندی دیگر بجای گوسفند فطوم و به‌کارگیری مهارت تفسیر در تبیین ارزش و جایگاه عید قربان و همچنین ترسیم فضای عید، مهارت ارزش‌گذاری را در مخاطب کودک تقویت می‌کند، تا درنهایت یاد بگیرد که هنجارهای اجتماعی و ارزش‌ها اصل و قابل احترام اجتماع و غیرقابل تغییر هستند. یاجدی ولكن لو تعرف يا جدي كم أحب هذا الخروف الصغير لقد أصبح صديقي أرجوك ساعدي! قال جدي أستغفر الله العظيم ما كان يجب أن يسمح الكبار لصغيرة مثلك أن تتلعق بخروف العيد هيا كفي عن البكاء يا صغيرتي وسأحاول أن أساعدك ولكن يا فطوم حذار أن تتعلقي بأضحية العيد مرة ثانية قلت لجدي أعدك يا جدي أعدك قالت جدي لأني وسألها: ما رأيك يا ابنتي لو نشترى خروفا آخر للعيد ونرّي «حمل فطوم» مع الأغنام أخرى ... احتجّت أتي ولكن أخيرا وافقت. أمطرت جدي بالقبلات وأنا أقول أعدك يا جدي أعدك لن أتعلق بأضحية العيد ثانية (النجار، ۲۰۱۲: ۲۵) استفاده از نفی مطلق و تکرارها، ساختارهای زبانی هستند که در راستای توجه و تأکید بر مهارت ارزش‌گذاری به کار برده شده‌اند.

در داستان «المغامرات العجيبة الغريبة» بعد از قرارگیری هند در منطقه تقریبی رشد و یادگیری هنر گلدوزی توسط عمه سهیله، از مهارت ارزش‌گذاری استفاده می‌کند و به این نتیجه می‌رسد که این هنر، حاصل مهارت و خلاقیت است و بجای خرید کادوی تولد برای مادرش، با بهره‌مندی از عنصر خیال و تکیه بر ابتکار فردی برای مادرش زیرفنجانی بدوزد: فرحت هند و قالت: فكرة رائعة لقد اقتربت عيد ميلاد ماما سأطرز لها مفرشاً صغيراً لفنجان قهوتها (همان: ۸).

در داستان الغول، حسن بعد از به‌کارگیری مهارت تحلیل و بررسی و جستجوی شواهد در مورد ماهیت غول با تکیه بر منطق خود از مهارت ارزش‌گذاری استفاده می‌کند؛ چرا که از ویژگی‌های تفکر انتقادی، فعالیت خلاقانه مثبت و فرایند عقلانی و نه نتیجه بودن است (عبد السلام، ۲۰۲۰: ۵۴) پس درنهایت اعتبار مطالبی که اطرافیان در مورد غول گفته‌اند را تشخیص می‌دهد: إنّ أحدا منك لم ير الغول من قبل ولم يسمع صوته ولو مرة واحدة ولكنكم متأكدون أنه موجود وتخافون منه أنا لم أخاف هذا الذي تسمونه الغول بعد اليوم (النجار، ۲۰۱۵: ۱۰).

۵.۴. مهارت توضیح^{۱۲}: قابلیت ارائه یک روش متقاعدکننده و منطقی است، که نتیجه استدلال‌های فرد است. این توانایی فرد را قادر می‌سازد تا نگاهی کلی بر یک تصویر بزرگ داشته باشد؛ به عبارتی، فرد دلایل خود را در قالب شواهد و مفاهیم به صورت روشمند و معتبر بیان می‌کند. مهارت توضیح شامل سه مهارت فرعی بیان نتایج، اثبات روش‌ها و ارائه استدلال‌هاست. (Facione, 1996: 6)

داستان «ما المانع» به معرفی دختری بنام سامیه می‌پردازد که شغل پدرش شب‌خوانی است (فردی که در شب‌های ماه رمضان دعاها و شعرهایی را به آواز می‌خواند و مردم را برای سحری بیداری می‌کند). و به علت بیماری نمی‌تواند به وظیفه خود عمل کند؛ سامیه تصمیم می‌گیرد که مسئولیت پدر را انجام دهد؛ شخصیت سامیه نقش تکیه‌گاه را برای مخاطب کودک ایفا می‌کند و نویسنده با ترسیم کنشگری این شخصیت و پدرش به فرایند سکوسازی دست‌زده است؛ سکوسازی^{۱۳} به سنخی از یادگیری مبتنی بر مسئله اشاره دارد که فرد از یک موقعیت جالب و پیچیده به‌عنوان تکیه‌گاهی برای یادگیری استفاده می‌کند (صلیبی، ۱۳۹۹، ج ۲: ۵۵) این فرایند در داستان بیان‌گر این مهم است که دختران نیز مانند پسران می‌توانند کارهای پدرشان را انجام دهند و از جایگاه اجتماعی برابر برخوردارند؛ بنابراین سامیه برای حل مشکل خود که پذیرش پدر در وهله اول است از مهارت توضیح استفاده می‌کند و به ارائه استدلال و روش‌های متقاعدکننده دست می‌زند: قالت: إسترح يا أبت ولا تحزن أنا سأنوب عنك. صاح والدها بإستغراب: ولكن أنت فتاة كيف ستقومين بذلك؟ أجابت سامية بثقة: أنا شجاعة كما ربّيتي يا والدي قال والدها بقلق: ولكي أخاف عليك من ظلام الليل يا ابنتي أجابت سامية إطمئن يا أبي سأحمل مصباحاً يبدّ ظلام الليل. قال والدها بقلق أكبر: أخاف عليك من حيوانات الليل المفترسة يا ابنتي قالت سامية: إطمئن يا أبت كلنا برق

سیحرسنی قال والدها بقلق متزايد: ولكني أخاف عليك أن تضيعي يا حبيبتى ردت سامية: لا تخف علي من الضياع يا أبت سأهتدي بنجوم السماء والان أرجوك أرجوك أن تعود إلي النوم سوف أوقظ أهل القرية وأعود إلي البيت (النجار، ۲۰۱۳: ۱۰-۸)

همچنین در داستان «سر الفهد المرقط» امجد زمانی که از هدف عادل برای دستگیری دزدی که او را شناسایی کرده بودند و بازگرداندن جواهرات پدرش مطلع می‌شود، از مهارت توضیح استفاده می‌کند و بهترین راه‌حل را کمک گرفتن از برادر بزرگ‌ترش می‌داند: قال عادل: لا، لا بُدَّ أَنْ تَكُونَ هُنَاكَ طَرِيقَةً نَسْتَدِلُّ بِهَا عَلَيْهِ، وَنَسْتَرْجِعُ بِهَا الْمَجْوَهَرَاتِ الَّتِي سَرَقَهَا...عِنْدَمَا رَأَيْتُ صَدِيقِي مُصَمِّمًا، قُلْتُ لَهُ: لَيْسَ لَنَا إِلَّا أَنْ نَطْلُبَ مُسَاعَدَةَ أَخِي جَوَادَ فَهُوَ أَبُو الْأَفْكَارِ «وَبِالْتَّكْيِيدِ سَيَجِدُ طَرِيقَةً لِلْوُصُولِ إِلَيْهِ». (همان: ۱۳)

جواد پس از شنیدن ماجرا نیز از مهارت توضیح استفاده می‌کند و دلایل خود را در انتخاب این روش به صورت متقاعدکننده بیان می‌کند؛ نویسنده برای آموزش این مهارت از راهبرد عاطفی بهره می‌گیرد چرا که این راهبرد بر توسعه گشودگی عقلی، تمرکز بر جرأت‌مندی، تمرکز بر پیشرفت و ویژگی‌هایی چون صبر، اخلاص و همچنین تمرکز بر پیشبرد تکیه بر برهان و دلایل تأکید می‌کند (العتوم، ۲۰۰۹: ۸۸):

قال جواد: وَجَدْتُهَا! وَجَدْتُهَا! دَعُونَا نَدْخُلُ الْمَوْقِعَ وَنُسَجِّلُ تَحْتَ اسْمِ جَدِيدٍ. وَفِي هَذِهِ الْمَرَّةِ، سَأُمَثِّلُ أَنَا دَوْرَ وَلَدٍ صَغِيرٍ، وَأُحَاوِلُ بِكَلَامِي أَنْ أَسْتَدْرِجَ الْفَهْدَ الْمَرْقُطَ، وَإِذَا بَلَغَ الطَّعْمَ نَسْتَطِيعُ أَنْ نُلْقِيَ الْقُبْضَ عَلَيْهِ مُتَلَبِّسًا بِالْجُزْمِ الْمَشْهُودِ. وَأَنْتَ يَا عَادِلُ، اسْتَمِرَّ بِالْحَدِيثِ مَعَهُ حَتَّى لَا يَعْرِفَ أَنَّكَ تَشْكُلُ بِهِ فَيَحْتَفِي تَمَامًا سَجَلُ جَوَادَ فِي الْمَوْقِعِ بِاسْمِ سَوْبَرِ دِينُو. «مَرَّتْ عِدَّةُ أَيَّامٍ وَلَكِنَّ الْفَهْدَ الْمَرْقُطَ لَمْ يَظْهَرْ. كِدْتُ أَنَا وَعَادِلُ أَنْ نَقْفِدَ الْأَمْلَ، وَلَكِنَّ جَوَادَ تَحَرَّنَا قَائِلًا: الْمَوْضُوعُ يَخْتَاجُ إِلَى وَقْتٍ. اصْبِرَا. صَدَقَ جَوَادُ فِي ظَنِّهِ لِأَنَّهُ فِي الْيَوْمِ التَّالِيِ وَصَلَتْ رِسَالَةٌ مِنَ الْفَهْدِ الْمَرْقُطِ يُعَرِّفُ فِيهَا عَنْ نَفْسِهِ. وَبَدَأَ الْأَخْذُ وَالرَّذْ بَيْنَ سَوْبَرِ دِينُو وَالْفَهْدِ الْمَرْقُطِ، وَفِي سِيَاقِ الْحَدِيثِ أُخْبِرَ سَوْبَرِ دِينُو الْفَهْدَ الْمَرْقُطَ عَنْ عَمَّتِهِ زَهْرَةَ الْغَنِيَّةِ وَالْغَرِيبَةِ الْأَطْوَارِ قَائِلًا: نَصَوَّرَ أَتْيَها الْفَهْدُ الْمَرْقُطُ أَنَّ عَمَّتِي زَهْرَةَ غَنِيَّةٌ وَلَا تُؤْمِنُ بِالْبُنُوكِ؛ فَهِيَ تَحْتَفِظُ بِحَقِيقَةِ تَحْتَ سَرِيرِهَا تُحْبِي فِيهَا مَاهَا! (النجار، ۲۰۱۹: ۱۴)

تغريد با خلق چنین فضای داستانی که چالشی را مطرح و با گرافکنی و ترسیم عملکرد شخصیت‌ها بر رشد کودک از خلال یادگیری تکیه می‌کند و در کنار جنبه سرگرم‌کننده داستان‌هایش آموزش را نیز مدنظر قرار می‌دهد؛ چراکه رشد و یادگیری دائماً با یکدیگر سازوکاری تعاملی دارند و بر یکدیگر اثر می‌گذارند و همین مسئله موجب می‌شود که در هر مرحله از مراحل رشد آگاهی‌هایی به کودک افزوده گردد تا در کسب مهارت و آداب رفتاری او کمک‌کننده باشد؛ بنابراین مضامین کتاب‌های فکری در تبلور فرهنگ، روند رشد آینده کودک دارد و چارچوب شخصیت هنری، اجتماعی و علمی او را شکل می‌دهد (کوفچی، ۲۰۲۰: ۷۴).

۶.۴. خودتنظیمی^{۱۴}: مهم‌ترین مهارت شناختی است؛ این مهارت به فرد امکان می‌دهد که فعالیت‌های شناختی خود را مورد بازبینی قرار دهد و با کمک آن بتواند تفکر خود را ارتقا دهد. خودتنظیمی شامل دو مهارت فرعی خودسنجی و خوداصلاحی است. (Facione, 1996:7) بنابراین علاوه بر مهارت‌ها، داشتن ویژگی‌هایی شخصیتی نیز برای متفکر ناقد لازم است و در تعریف فاسیونه نیز این مهم در ذیل اصل خودتنظیمی گنجانده شده است. مهم‌ترین این ویژگی‌ها عبارت‌اند از: تواضع فکری، شجاعت فکری، گشودگی و کنجکاوی فکری، استقلال فکری، انصاف در تفکر، پشتکار و استقامت فکری، صداقت فکری، تکیه به منطق (هابر، ۲۰۲۲: ۷۱)

با توجه به دیدگاه ویگوتسکی یادگیری مقدم بر رشد است و یادگیری عبارت است از فراگیری نشانه‌ها به وسیله آموزش و اطلاعات حاصل از دیگران و رشد عبارت است از درونی ساختن این نشانه‌ها توسط کودک به‌طوری‌که بتواند بدون کمک دیگران فکر کند و مسائل را حل نماید؛ ویگوتسکی معتقد بود رشد شناختی قویاً با درون داد ناشی از دیگران ارتباط دارد (اسلاوین، ۲۰۰۶: ۵۴) در داستان «ما المانع» نحوه کنشگری سامیه، پدرش و ابوحمزه یکی از

اهالی روستا همان گونه که قبلاً ذکر شد با خلق منطقه تقریبی رشد و تکیه گاه سازی به آموزش مهارت خودتنظیمی اقدام کرده اند تا اگر طرح واره شناختی به خطا شکل گرفته باشد فرد آن را تغییر دهد و بهبود بخشد؛ موافقت پدر با سامیه برای جانشینی او یا زمانی که ابو حمزه سامیه را می بیند و از دیدن او متعجب می شود؛ در نهایت فرزندان خود را به همراهی کردن سامیه دعوت می کند و بر ویژگی شخصیتی تواضع فکری و انصاف در تفکر که برای متفکر انتقادی لازم است تکیه می کند:

سرعان ما أضيء مصباح البيت ومدّ أبو حمزه رأسه من النافذة وحوله أفراد عائلته وهو يصيح قائلاً: فناة تدق الطبله وتوقظ الناس أين أبو سامية مسجر قريننا؟ قالت سامية يا عمي أبا حمزة أصيب والدي بوعكة صحية في منتصف الليل و عزّ عليه ألا يقوم بواجبه ويوقظ الناس للسحور فوعده أن أحلّ مكانه حتي يشفي. قال أبو حمزه: بارك الله فيك يا سامية ثم إلتفت إلي ابنه حمزة وقال له: هيا أخرج مع سامية وساعدها قال إخوته الأربعة: نريد أن نخرج نحن أيضا ضحك أبو حمزة وقال: ما المانع أسرعوا هيا هيا (النجار، ۲۰۱۳: ۱۹-۱۸)

تواضع فکری یعنی آگاهی فرد از حدود دانش و خطاهای احتمالی در تفکر؛ همچنین انصاف در تفکر یعنی تلاش برای رسیدن به حسن نیت در برخورد با همه دیدگاه ها به صورت منصفانه صرف نظر از باورهای شخصی یا واکنش عاطفی به مسائل مورد بحث، یا هنجارهای اجتماعی (هاجر، ۲۰۲۲: ۷۱). عنوان داستان و عبارت تکراری «ما المانع» در راستای تقویت خودتنظیمی و تکیه بر ویژگی شخصیتی استقلال فکری و اخلاقی بکار گرفته شده است؛ با استقلال فکری فرد پیروی مطلق در افکار از دیگران ندارد؛ بلکه گرایش و منش خاص خود را با تکیه بر منطق در نظر دارد و به مبارزه طلبی با افکار، پیش فرض ها باورهای رایج برای رسیدن به افکار متمایز برجسته تمایل دارد (جبر، ۲۰۰۴: ۳۷) زمانی که دوستان سامیه قصد همراهی او را دارند، ولی ابراز لازم را ندارند، با عبارت ما المانع به تسهیل گری در جایگاه تکیه گاه اقدام می کند و موجب رشد شناختی همسالان و مخاطب کودک می گردد تا در حل مسئله از مهارت استقلال فکری و اخلاقی کمک بگیرد: مشي الأطفال مع سامة من بيت إلي آخر عند أحد البيوت إنضمّ إليهم عمر الذي قال: لا توجد عندي طبله هل من الممكن أن أحضر معي دفاً؟ قالت سامية: ما المانع وعندما وصلوا إلي بيت عدنان قال لهم: لا توجد عندي طبله مم هل من الممكن أن أحضر عوداً؟ صاح الجميع بصوت واحد: نعم ما المانع وعند بيت آخر إنضمت إليهم فاطمة التي قالت: لا توجد عندي طبله هل من الممكن أن أحضر معي شبابة؟ قال الجميع وهم يضحكون: نعم ما المانع (النجار، ۲۰۱۳: ۲۲-۲۰)

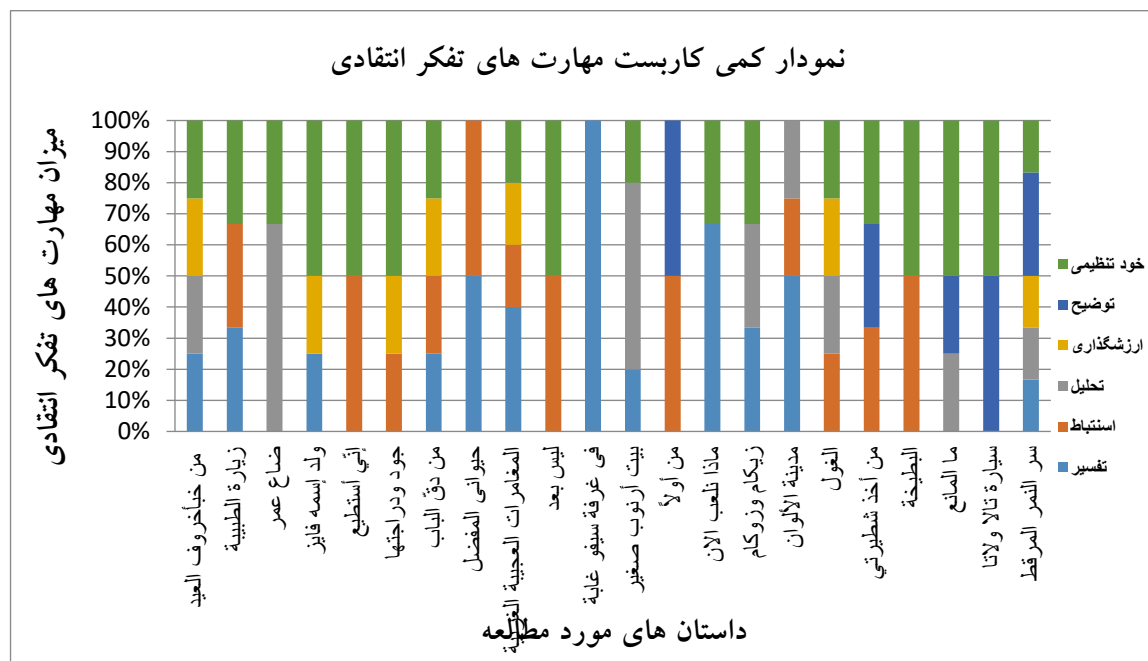
در داستان الغول شخصیت حسن و نوع رفتار او در مواجهه با مسئله حقیقت و ماهیت غول بر مهارت خودسنجی و ویژگی شجاعت فکری تأکید دارد؛ شجاعت فکری تمایل در به چالش کشیدن باورهای عامه است و آگاهی نسبت به نیاز به روبرو شدن و منصفانه پرداختن به باورها یا دیدگاه هایی است که شخص، احساسات منفی شدیدی نسبت به آن ها دارد و مستلزم تمایل به رویارویی با عدم تأیید گروه به هنگام به چالش کشیدن یک ایده متداول است (paul & elder, 2005: 54) : أنا لن أخاف هذا الذي تسمونه الغول بعد اليوم سألعب وأصرخ وأضحك وأتسلق جبل الجبال أيضا غداً صباحاً

سأبدء رحلتي فلا تحاولوا أن تثنوني عن عزمي في الصباح الباكر حمل حسن زوّادته وودّع والديه ثم خرج من البيت (النجار، ۲۰۱۳: ۲۱) وی به قلّه کوه میرود و آنجا با غول روبرو می شود و متوجه می گردد که غول آنطور که دیگران می گفتند نیست و بعد با غول به شهر برمی گردد: هز الغول رأسه مستغرباً ثم قال: ولكن نحن لا نأكل إلا أعشاب والحشرات تنفس حسن الصعداء وقال: سيفرح أهل قريتي عند سماعهم هذا الخبر... ضحك حسن وقهقهه الغول ثم ركضا يلعبان معاً ومنذ ذلك اليوم أصبح أعز صديق لحسن ولأهل القرية يبعد عنهم الأخطار (همان: ۲۲).

البته تغرید النجار به مبانی خودشکوفایی نیز توجه داشته است؛ چون در این داستان بر توجه به انگیزش درونی اهمیت می دهد؛ انگیزش درونی یعنی فرد به خاطر علاقه و چالش خود فعالیت، نه به خاطر پاداش بیرونی آن را انجام دهد و

منجر به تحقق بخشیدن استعداد و توانایی‌های فرد می‌شود و ارضای آن با عزت نفس بالا و خود شکوفایی، همبستگی مثبت دارد (شولتز، ۱۴۰۱: ۴۱۷).

با توجه به مجال محدود این پژوهش و گستردگی کمی و کیفی آثار تغرید النجار، ماحصل بررسی آثار وی در حوزه آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی در قالب نمودار ترسیم می‌گردد:



نتیجه

- در بررسی داستان‌های تغرید مشخص گردید که بکارگیری مفاهیم نظریه یادگیری اجتماعی از جمله منطقه تقریبی رشد و میانجیگری در روند آموزش مهارت‌های انتقادی کودکان بسیار سودمند است.
- هدف داستان‌های تغرید النجار همراه کردن رشد کودک با آموزش از طریق فرایند تفکر برای تفکر است تا توانایی‌های کودک در یادگیری را از طریق تعامل با افراد داناتر شناخته شود.
- نویسنده در تلاش است با ترسیم فضاهای اجتماعی، ارتباط شخصیت‌ها داستانی بر مبنای گفتگو با یکدیگر سطح یادگیری از فردی به جمعی تغییر دهد و سهولت آن را افزایش بخشد.
- نویسنده برای آموزش مهارت تفسیر که منجر به تولید دانش برای کودک می‌گردد، از راهبردهای شناختی تکیه بر پرسشگری و دوری از سطحی‌نگری و مقایسه افکار استفاده می‌کند که زمینه وابسته به فرهنگ دینی و میراث گذشتگان و در مواردی وابسته به محیط روزمره و حوادث معمولی زندگی کودک است، که در داستان‌های ماذا نلعب الان؟، المغامرات العجیبة الغریبة، من دق الباب، مدینة الالوان، زیکام وزوکام، فی غرفة سیفو غابة، با بکارگیری مهارت تفسیر به مخاطب مفاهیم بسیاری را آموزش می‌دهد.
- تکیه اصلی نویسنده بر تقویت و بالندگی مهارت خودتنظیمی است و در تلاش است بر روی شناخت کودک تأثیر بگذارد و ویژگی جراتمندی، انصاف فکری، تواضع فکری، استقلال فکری را در مخاطب کودک به بالندگی برساند و این مهم را در داستان‌های الغول، ما المانع، ولد إسمه فایز، لیس بعد، البطیخة، ضاع عمر، جود و دراجتها، من خبأ خروف العید، زیارة الطیبة و چندین داستان دیگر از طریق کنش شخصیت‌ها و عملکردشان ترسیم می‌کند.

- تغرید النجار تلاش می‌کند ذهن خواننده را بر فرآیند تفکر و تجربه متمرکز کند، تا داستان‌هایش در کنار نقش سرگرم‌کنندگی و کیفیت ادبی خوب نقش آموزشی نیز داشته باشند؛ لذا با آفرینش داستان از موضوعات ساده روزمره که توأم با تجربه و تفکر هستند، مهارت استنباط، تحلیل، توضیح را به مخاطب می‌آموزد؛ در داستان‌های سر الفهد المرقط، من أخذ شطیرتی، ما المانع، من أولا، فی غرقة سیفو غابة و چند داستان دیگر با به‌کارگیری تفکر خلاق این مهارت‌ها را مورد توجه قرار می‌دهد.
- مهارت ارزش‌گذاری که وابستگی بسیار زیادی با یادگیری اجتماعی دارد و فرد در ارتباط با دیگران به این مهارت دست می‌یابد، در داستان‌های تغرید بیشتر از خلال داستان‌هایی که موضوعات دینی، فرهنگی و اجتماعی را ترسیم می‌کنند تبیین می‌شود؛ از جمله داستان من خبأ خروف العید، ولد اسمه فایز، من دق الباب، المغامرات العجیبة الغریبة، لماذا أنام بالکرا.

پی‌نوشت

۱. the zone of proximal development
۲. scaffolding
۳. inter mediating
۴. thinking
۵. Critical Thinking
۶. R.Paul
۷. P.Facione
۸. Interpretation
۹. Inference
۱۰. Analysis
۱۱. Evaluation
۱۲. Explanation
۱۳. anchored instruction
۱۴. Self regulation

کتابنامه

۱. اسلاوین. رابرت ای. (۱۳۸۵/۲۰۰۶). روانشناسی تربیتی نظریه و کاربریست. ترجمه یحیی سید محمدی. چاپ هشتم. تهران: روان.
۲. اسمیت، ادوارد و دیگران. (۱۳۸۵). زمینه روانشناسی هیلگارد. چاپ سوم. ترجمه نصرت پورافکاری. تهران: آینده ساز.
۳. جبر، احمد فهیم. (۲۰۰۴). تفکر مغایر (تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدي الأطفال). فلسطین: مرکز القطان للبحث والتطوير.
۴. سلیمان، أمانی. (۲۰۱۹). تقنيات الكتابة القصصية للطفل. الأردن: الان الناشر الموزعون.
۵. سیف، علی اکبر. (۱۳۹۸). روانشناسی پرورشی نوین. روانشناسی یادگیری و آموزش. چاپ نوزدهم. تهران: دوران.
۶. شولتز، دوان. پی و شولتز، سیدنی. الن. (۱۴۰۱). نظریه های شخصیت. مترجم یحیی سید موسوی. چاپ چهل و هفتم، تهران: ویرایش.
۷. صلیبی، ژاسنت. (۱۳۹۹). فرهنگ توصیفی روانشناسی تربیتی. تهران: جلد دوم. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

۸. عبد الهاشمي، عبدالرحمن وآخرين. (۲۰۰۹). أدب الأطفال فلسفته وانواع تدريس. الأردن: دار زهران.
۹. العتوم، عدنان يوسف والآخرين. (۲۰۰۹). تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عامة. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.
۱۰. عبدالسلام، محمد. (۲۰۲۰). التفكير الناقد دراسة نظرية وتطبيقات عربية وعالمية. د.م: مكتبة نور.
۱۱. قاسم، محمود. (۲۰۰۷). موسوعة كتاب الأطفال في الوطن العربي. قاهره: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
۱۲. قاضي مرادي، حسن. (۱۳۹۸). درآمدي بر تفكر انتقادي سنجش تفكر انتقادي وغير انتقادي. تهران: نشر اختران.
۱۳. كوفحي، ابراهيم. (۲۰۲۰). ادب الطفل والناشئة: عمان: دار الخليج للنشر والتوزيع.
۱۴. النجار، تغريد. (۲۰۱۲). من خبأ خروف العيد؟. الأردن: دارالسلوي للنشر وتوزيع.
۱۵. _____. (۲۰۱۳). ما المانع. الأردن: دارالسلوي للنشر وتوزيع.
۱۶. _____. (۲۰۱۵). الغول. الأردن: دارالسلوي للنشر وتوزيع.
۱۷. _____. (۲۰۱۹). سرّ الفهد المرقط. الأردن: دارالسلوي للنشر وتوزيع.
۱۸. _____. (۲۰۱۷). مدينة الألوان. الأردن: دارالسلوي للنشر وتوزيع.
۱۹. _____. (۲۰۰۶). ماذا نلعب الآن. الأردن: دارالسلوي للنشر وتوزيع.
۲۰. _____. (۲۰۱۷). مغامرات العجيبة الغريبة. الأردن: دارالسلوي للنشر وتوزيع.
۲۱. ويگوتسكي، لوسيمونويچ. (۱۳۶۷). تفكر وزبان؛ ترجمه بهروز عزيدفتری. تبریز: نیما.
۲۲. ويگوتسكي، لوسيمونويچ. (۱۳۶۹). ذهن واجتماع رشد فرايندهاي عالي ذهن. ترجمه روياء منجم. تهران: موسسة مطبوعاتي علمي.
۲۳. هابر، جوناثان. (۲۰۲۲). التفكير النقدي. ترجمه إبراهيم سند أحمد. د.م: موسسة الهنداوي.
۲۴. حسيني طالعي، زهرا و زيني وند، تورج. (۱۴۰۰). «آموزش اندیشه برای کودکان در ادبيات داستاني معاصر مصر (مطالعه موردی: «تاجر بغداد» اثر كامل كيالني: براساس نظرية لپمن)». مجله زبان و ادبيات عربي، دوره سيزدهم، شماره ۲. ص ۱۲۱-۱۰۴. Doi:10.22067/jallv13.i2.2104-1042
۲۵. لامعی گيو، احمد. (۱۴۰۰). «جنس شخصيتها و کارکرد تربيتی آنها در داستانهای کودک زکريا تامر (مطالعه موردی: نصاب مهملة)» مجله زبان و ادبيات عربي، دوره سيزدهم، شماره ۳. ص ۹۷-۸۷. Doi:10.22067/jallv13.i3.87330
۲۶. Matsumoto, David & others. (2009). *The Cambridge Dictionary Of Psychology*; New York: Cambridge University Press.
۲۷. Richard, Paul & Elder Linda. (2005). *A Guide for Educators to Critical Thinking Competency standards: principles, performance, Indicators and Outcomes*; Dillon, California: Foundation for Critical Thinking.
- Facione, Peter. (1996). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*; U.S.A: the California Academic Press.

References

- Al Abdul Hashemi, A and others. (2009). *Children's Literature: Its Philosophy and Types of Teaching*. Jordan: Dar Zahran. [In Arabic].
- Al Abdul Salam, M. (2020). *Critical thinking: a theoretical study and Arab and international applications*. Without a place: Nour Library. [In Arabic].
- Al-Atoum, A and others. (2009). *xhg*. Amman: Dar Al-Maysara for Publishing and Distribution. [In Arabic].
- Al-Najjar, T. (2006). *What are we playing now?*. Jordan, Dar Al-Salwi for publishing and distribution. [In Arabic].

- _____. (2012). *Who hid the Eid sheep?*. Jordan: Dar Al-Salwi for publishing and distribution. [In Arabic].
- _____. (2013). *why not*. Jordan: Dar Al-Salwi for publishing and distribution. [In Arabic].
- _____. (2015). *beast*. Jordan: Dar Al-Salwi for publishing and distribution. [In Arabic].
- _____. (2017). *City of colours*. Jordan: Dar Al-Salwi for publishing and distribution. [In Arabic].
- _____. (2017). *The Adventures of the Strange Stranger*. Jordan: Dar Al-Salwi for publishing and distribution. [In Arabic].
- _____. (2019). *The secret of the spotted leopard*. Jordan: Dar Al-Salwi for publishing and distribution. [In Arabic].
- Jabr, A. (2004). *Thinking differently (developing critical and creative thinking in children)*. Palestine: Al-Qattan Center for Research and Development. [In Arabic]
- Kofhi, I. (2020). *Children's and young people's literature*. Omman: Dar Al Khaleej for Publishing and Distribution. [In Arabic].
- Qasim, M. (2007). *Encyclopedia of children's books in the Arab world*. Cairo: Egyptian General Book Authority. [In Arabic].
- Qazi Moradi, H. (2018). *An introduction to critical thinking, assessment of critical and non-critical thinking*. Tehran: Akhtaran Publishing. [In Persian].
- Saif, .A. *Educational psychology: psychology of learning and Instruction*. 19th edition Tehran: Doran Publishing. [In Persian].
- Salibi, J. (2019). *Descriptive culture of educational psychology*. Tehran: Research Institute of Human Sciences and Cultural Studies. [In Persian].
- Schultz, D. P. Weschultz, S. E (2022). *Personality theories*. Translated by Yahya Seyed Mohammadi. 47th edition., Tehran: Publishing edit. [In Persian].
- Slavin R. (2006). *Educational psychology, theory and application*. Translated by Yahya Seyed Mohammadi. 8th edition, Tehran: Ravan Publishing. [In Persian].
- Smith, E and others. (2006). *Hilgard's field of psychology*.. Translated by Nosrat Pourafkari. 3th edition. Tehran: Ayandeh Saz Publication. [In Persian].
- Soleiman, A. (2019). *Story writing techniques for children*. Jordan. publishers and distributors . . [In Persian].
- Vygotsky, L. (1988). *Thinking and language*. Translated by Behrouz Azbdaftari. Tabriz: Nima Publications .[In Persian].
- Vygotsky, L. (1990). *Mind and society, the development of the great processes of the mind. Interpretation of the dream of an astrologer*. Translated by Roya monjmem. Tehran: Scientific Press Institute. [In Persian].
- Hosseini Talami, Z and Zainiwand, T. (2021) " Mentality Education for Children in Egypt's Contemporary Fiction: Case Study of Kamel Kilani' The Merchant of Baghdad using Lipman's Theory". *Journal of Arabic Language and Literature*. Volume 13. Number 2. pp. 104-121. [In Persian]. Doi:10.22067/jallv13.i2.2104-1042
- Lamei giv.A.(2021). "The gender of the characters and their educational function in Zakaria Tamer's children's stories (Case study: Nasaeh mohmalah) ". . *Journal of Arabic Language and Literature*. Volume 13. Number 3. pp.78–97. Doi:10.22067/jallv13.i3.87330 [In Persian].