

بررسی جایگاه آموزش تفکر انتقادی در سند برنامه‌ی درسی ملی جمهوری اسلامی

ایران

Studying the position of critical thinking teaching in the National Curriculum Document of Islamic Republic of Iran

Mohammad Javadipour

Leila Khazaei

Sare Yadegari

محمد جوادی‌پور^۱لیلا خزائی^۲ناره یادگاری^۳

The purpose of this study was to investigate the importance of considering the components of critical thinking in the national curriculum document. The statistical population of the study was the National Curriculum Document, which was considered as a sample in terms of the nature of the research of 5 parts of the document. Shannon entropy content analysis was used in this study. The results of the data analysis indicate the relative importance of the document to the components of critical thinking. In the philosophical and scientific bases, the highest coefficient of importance is related to the self-sustaining component, in the section governing the curriculum and training, the highest coefficient of importance to the analysis component in the approach section and the general integration of the highest importance factor to the evaluation component, in the most targeted target segment. The importance coefficient is assigned to the evaluation component and in the domains of component identification, the most important factor is analyzed. In general, the most important factor is the analysis component, and other components have a lower coefficient, which means that in the national curriculum document no attention is paid to the components of critical thinking. Regarding the findings of this study, reviewing the curriculum in order to pay more attention to critical thinking components is considered as less important.

Keywords: Critical thinking, Curriculum, The National Curriculum Document.

پژوهش حاضر با هدف بررسی میزان توجه به مولفه‌های تفکر انتقادی در سند برنامه‌ی درسی ملی صورت گرفته است. جامعه‌ی آماری تحقیق، سند برنامه‌ی درسی ملی می‌باشد که، با توجه به ماهیت تحقیق ۵ بخش از سند، به‌عنوان نمونه در نظر گرفته شده است. در این تحقیق از روش تحلیل محتوای آنتروپی شانون استفاده شده است. نتایج تحلیل داده حاکی از توجه نسبی سند به مولفه‌های تفکر انتقادی است. در بخش مبانی فلسفی و علمی، بیش‌ترین ضریب اهمیت مربوط به مولفه خود تنظیمی، در بخش اصول حاکم بر برنامه‌های درسی و تربیتی، بیش‌ترین ضریب اهمیت به مولفه‌ی تحلیل، در بخش رویکرد و جهت گیری کلی، بیش‌ترین ضریب اهمیت به مولفه‌ی ارزش‌یابی، در بخش الگوی هدف-گذاری، بیش‌ترین ضریب اهمیت به مولفه‌ی ارزش‌یابی، و در بخش حوزه‌های یادگیری، بیش‌ترین ضریب اهمیت به مولفه‌ی تحلیل اختصاص داده شده است. همچنین به صورت کلی بیش‌ترین ضریب اهمیت مربوط به مولفه تحلیل است و سایر مولفه‌ها دارای ضریب اهمیت کم‌تر بودند. این بدین معنی است که، در سند برنامه‌ی درسی ملی توجه متعادلی به مولفه‌های تفکر انتقادی نشده است. با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر، بازنگری در برنامه‌ی درسی، در راستای توجه بیش‌تر به مولفه‌های تفکر انتقادی ضروری به‌شمار می‌آید.

واژگان کلیدی: تفکر انتقادی، برنامه‌ی درسی، سند برنامه‌ی درسی ملی.

۱ - دانشیار دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران (نویسنده مسئول) Javadipour@ut.ac.ir

۲ - دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه تهران

۳ - دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه تهران

بیان مسئله

همه انسان‌ها فکر می‌کنند. تفکر در ذات و طبیعت ما انسان‌ها به ودیعه نهاده شده است. اما بسیاری از تفکرات ما مغرضانه، جزئی، سطحی و نا آگاهانه است. با این حال کیفیت زندگی و آن چه که انسان تولید می‌کند و می‌سازد دقیقاً به کیفیت اندیشه و تفکر او بستگی دارد. امروزه نقش تفکر انتقادی در حوزه تعلیم و تربیت با توجه به دگرگونی جامعه و سیر صعودی جهانی به سوی ترقی و پیشرفت‌های نوین، بیش از پیش پررنگ‌تر شده است. تفکر انتقادی یکی از مهارت‌های زندگی، برای درست اندیشیدن و درست زیستن هر انسانی است. شاید بتوان تفکر انتقادی را بخشی از اندیشه دانست که، در خدمت تحول نظام آموزشی و بالطبع نظام اجتماعی، تولیدی و تاریخی است. توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی فراگیران، به‌عنوان یک هدف آموزشی بسیار مهم، مورد توجه بسیاری از جوامع، در سراسر جهان قرار گرفته است. (اورنشتاین و نیو^۱، ۲۰۱۱). دیدگاه‌های متعددی از صاحب نظران درباره تعریف و ماهیت تفکر انتقادی ارائه شده است. برخی از محققان «تفکر انتقادی»^۲ و «تفکر سطح بالاتر»^۳ را به جای یکدیگر به کار می‌برند (هالپرن، ۱۹۹۳)^۴ و برخی دیگر بین این دو تمایز قابل شده‌اند (فاسیون^۵، ۱۹۹۰). تفکر انتقادی فرایند مفهوم سازی فعالانه و ماهرانه، کاربرستن، تجزیه و تحلیل، ترکیب و ارزیابی اطلاعات به‌طور عقلانی و جمع آوری از طریق مشاهده، تجربه، تأمل، استدلال و ارتباطات، به‌عنوان یک راهنما برای نگرش و عمل است (اسکریون و پاول، ۱۹۸۷). تفکر انتقادی، تفکر خود راهبر و خود انضباطی است که، درصدد استدلال در بالاترین سطح کیفیت است. افرادی که تفکر انتقادی دارند برای زندگی عقلانی، منطقی و هم‌دلانه، کاهش قدرت تمایلات خود محورانه و جامعه محور، دائماً در تلاش هستند. آن‌ها قادرند توانایی‌های استدلال کردن را در برابر بی‌منطقی‌ها، تعصبات، سوگیری‌ها، تحریف‌ها، تابوها و نفع شخصی بهبود بخشند (الدر و پاول^۷، ۲۰۱۴). هدف تفکر انتقادی بررسی و آزمون هر نوع گزاره‌ای به‌منظور درک این‌که، آیا آن‌ها با واقعیت مطابقت دارند یا نه؛ می‌باشد. تفکر انتقادی محصول آموزش و پرورش و یک قدرت ذهنی است. هم‌چنین شرط اصلی برای رفاه انسان است که، باید نسبت به آن آموزش ببیند و تنها تضمین در برابر توهم، فریب، خرافه و سوء تفاهم از خود و شرایط اطراف می‌باشد. (سامنر، ۱۹۴۰)^۸. مهارت‌های شناختی که هسته‌ی اصلی تفکر انتقادی را تشکیل می‌دهند؛ شامل تفسیر، تحلیل، ارزش‌یابی، استنباط، توضیح و خود تنظیمی است. (فاسون و فاسون، ۲۰۰۶)^۹.

هم‌چنین تفکر انتقادی در برگزیده پرسش‌گری، تعریف مسئله‌ی آزمون، دلایل و مدارک، تجزیه و تحلیل فرض‌ها، دوری جستن از استدلال احساسی و هیجانی، پرهیز از پیش‌داوری، توجه به تفاسیر دیگر و تحمل در برابر انتقادات می‌باشد. (رید^{۱۰}، ۲۰۰۰). براساس آن چه اظهار شد می‌توان بیان کرد که، تفکر انتقادی مهارت‌های تفکر در سطح بالاتر و فرد را در مرکز قرار می‌دهد.

1 Horenstein & Niu

2 Critical thinking

3 Higher-order Thinking

4 Halpern

5 Facione

6 Scriven & Paul

7 Paul & Elder

8 Sumner

9 Facione & Facione

10 Reed

تفکر انتقادی از زمان سقراط با فلسفه در ارتباط بوده و مرکزیت آن در جنبش اصلاحات آموزشی فعلی و با ظهور منطق غیررسمی به‌عنوان یک تخصص جداگانه در رشته‌ی فلسفه از اوایل دهه‌ی ۱۹۷۰ مرتبط بوده است. منطق غیررسمی شاخه‌ای از منطق است که با تفسیر، ارزیابی، استدلال و بحث مرتبط است و در زبان طبیعی به کار می‌رود (رید، ۱۹۹۸).

هم‌چنین در قرن بیستم، جان دیویی فیلسوف و روانشناس آمریکایی، آغازگر رویکرد تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت بوده است. کسی که به نام پدر تفکر انتقادی مدرن لقب گرفته است. به گفته‌ی وی (دیویی)، تفکر انتقادی یک فرآیند فعال است که، در آن کودک از طریق پرسش‌ها، اطلاعات مرتبط و شیوه یادگیری اتفاقات اطراف خود را توجیه می‌کند (دینوتا، ۲۰۱۵).

مفهوم تفکر انتقادی در اواخر قرن بیستم به‌طور صورت پیچیده‌تری توسط ریچارد پاول^۱ فیلسوفی که به‌طور گسترده بر روی رویکردهای فلسفی و شناختی محققان نسبت به تفکر انتقادی کار کرده است، گسترش یافت. وی مدل تفکر انتقادی را به‌عنوان رفتاری آزمایشی، مورد پژوهش قرار داده است. نظریه‌ی تفکر انتقادی پاول، متکی بر سنت‌های فلسفی و به‌طور کلی حامی نظریه پردازان انتقادی منطق غیر رسمی بوده است. در تحلیل او از اصطلاحات رسمی‌تر اجتناب شده و یافته‌هایش در زمینه‌های دیگر انعکاس یافته است. او بر خلاف بسیاری از منطقدانان غیر رسمی از طبقه‌بندی، توضیحات مفاهیم و مهارت‌ها، و جزئیات تجزیه و تحلیل بحث خودداری کرده است. پاول^۲ (۱۹۹۳) تأکید دارد تفکر انتقادی را به شیوه‌های مختلفی می‌توان تعریف کرد و الزاما نباید تعریف واحد و منحصر به فردی داشته‌باشد. به زعم پاول تفکر انتقادی «اندیشیدن درباره تفکر خود، مادامی که در حال به‌تر کردن تفکر خود هستید»، هم‌چنین نوعی منحصر به فرد از تفکر هدفمند است که، در آن متفکر به‌طور سیستماتیک و همیشگی معیارها و استانداردهای فکری را تحت نفوذ می‌گیرد و مسئولیت و هدایت، ساخت و ارزیابی اثر بخش آن را با توجه به اهداف، استانداردها و معیارها برعهده می‌گیرد (پاول، ۱۹۹۳). مدل او برای تفکر انتقادی پیرامون یک حوزه یا مسئله، شامل عناصر شناختی، استانداردهای اصولی و تمایلات عاطفی است. (بنیاد تفکر انتقادی، ۱۹۹۶)^۳

در مقابل فلاسفه، روانشناسان ایده‌های خود را در مورد تفکر انتقادی تا حد زیادی از پژوهش در روانشناسی شناختی، رشدی و نظریه‌های هوش (هالپرن، ۱۹۹۶؛ استنبرگ، ۱۹۸۷؛ برانسفورد، شروود و استوردونت، ۱۹۸۷) بر گرفته‌اند. روانشناسان رشدی و شناختی تفکر انتقادی را بیش‌تر با حل مسئله مرتبط می‌دانند. (هالپرن، ۱۹۹۶) تفکر انتقادی به‌عنوان تفکری که هدفمند مستدل و جهت‌دار است، تعریف کرده است. این نوع از تفکر در برگرفته حل مسائل، تدوین استنتاج، محاسبه احتمالات و ساخت تصمیم‌گیری است. در حالی که هالپرن اصطلاح تفکر انتقادی را بکار گرفته است، بسیاری از نظریه پردازان شناختی ترجیح داده‌اند «مهارت‌های تفکر» را به‌عنوان یک اصطلاح عمومی به جای تفکر انتقادی برای این جنبش بکار گیرند (لوتیز اسمیت^۴ و استنبرگ، ۱۹۹۳). در حالی که طبقه‌بندی بلوم^۵ (۱۹۵۶) و همکاران از اهداف آموزشی در حیطه‌ی شناختی هم‌چنان به‌عنوان پایه و اساس برخی سیستم‌های طبقه‌بندی مبتنی بر روانشناسی و

1 Richard Paul

2 Paul

3- Foundation for Critical Thinking

4 Lewis&Smit

5 Bloom

برنامه‌های مهارت‌های تفکر خدمت می‌کنند (جانسون^۱، ۱۹۹۴). بیش‌تر تحقیقات شناختی اخیر، به سرعت در حال گسترش مدل‌های غنی‌تر و متنوع برای تفکر انتقادی هستند. روان‌شناسان رشد نیز به درک ما از آموزش تفکر انتقادی کمک کرده‌اند. (پری^۲، ۱۹۷۰) تحقیقی بر روی رشد عقلانی پسران انجام داده است که، در این تحقیق اطلاعاتی از تفاوت‌های رشدی دانش‌آموزان در تفکر انتقادی ارائه داده است. این تفاوت‌ها به چهار دسته عمده تقسیم شده‌اند:

۱. ثنویت یا دوگرایی/ دریافت‌دانش، این دیدگاه دانش را به‌عنوان مجموعه‌ای از حقایق مطلق می‌داند.
۲. چندگانگی/ دانش‌ذهنی، موقعیتی است که، وجود شک و تردید را حداقل در برخی از حیطه‌ها به رسمیت می‌شناسد و نتیجه می‌گیرد که، هیچ مطلق وجود ندارد.
۳. نسبیّت/ دانش روبره‌ای، موقعیتی است که، عقاید متفاوت و «حقیقت» را بر اساس شواهد و بررسی جایگزین‌ها، با توجه به استانداردهای رشته‌ای به رسمیت می‌شناسد.
۴. تعهد در نسبیّت/ فهم ساخته شده، به رسمیت شناختن اهمیت تعهد به اعتقادات، ارزش‌ها و تصمیم‌گیری، بر اساس مدارک، شواهد و تفکر دقیق.

آموزش تفکر انتقادی را می‌توان یکی از اهداف اساسی نظام تعلیم و تربیت در سطح جهانی انگاشت که، جزء جدایی‌ناپذیر هر نظام آموزشی است. بر همین اساس توجه به آموزش تفکر انتقادی و گنجاندن آن در برنامه‌ی درسی در سطوح مختلف آموزشی، ضرورتی‌گریز ناپذیر است. این مهم در قالب برنامه‌ی درسی و کتاب‌های درسی نمود بیش‌تری پیدا می‌کند. امروزه، تحولات در ابعاد مختلف سیاسی، اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی، در جوامع به صورت رو به رشد، در حال اتفاق است. آموزش و پرورش به مثابه یک نهاد تاثیر گذار در زمینه سازی مثبت یا منفی این تحولات نقش تاثیر گذاری را می‌تواند اجرا کند. بنابراین تحول در این نهاد نیازی ضروری در جهان و به ویژه کشورمان است. به عبارتی دیگر تحول در نظام آموزش و پرورش امری بدیهی و ضرورتی و انکار ناپذیر محسوب می‌شود.

سند تحول بنیادین به‌مثابه قانونی اساسی برای تحولات همه جانبه و دراز مدت به تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی رسیده و در دستور کار وزارت آموزش و پرورش قرار گرفته است. سند ملی برنامه‌ی درسی به عنوان یکی از زیر مجموعه‌های سند تحول بنیادین و به منزله نقشه‌ی راه جامع یادگیری، زمینه ایجاد تحول همه جانبه، گسترده و عمیق در مفاهیم و محتوای آموزشی فراهم می‌آورد. این برنامه‌ی تحول آفرین با تدارک فرصت‌های تربیتی متنوع و جامع، درصدد است تا امکان کسب شایستگی‌های لازم جهت درک و اصلاح موقعیت، بر اساس نظام معیار اسلامی توسط دانش‌آموزان را میسر سازد و آنان را برای تکوین و تعالی پیوسته هویت خویش تا دستیابی به مراتبی از حیات طیبه یاری رساند (سند ملی برنامه‌ی درسی). یکی از اصول ناظر بر برنامه‌های درسی و تربیتی سند ملی برنامه‌ی درسی، اعتبار نقش یادگیرنده است که، اشاره به نقش فعال یادگیرنده در فرایند یاددهی- یادگیری و فراهم آوردن زمینه تقویت و توسعه پرورشگری، پژوهشگری، خلاقیت به ویژه تفکر انتقادی در وی است.

1 Janson

2 Perry

بررسی پیشینه‌ی پژوهش‌های داخلی و خارجی نشان داد، مطالعات متعددی در زمینه تفکر انتقادی انجام شده است. نتیجه مطالعه (جیمز و همکاران^۱، ۲۰۱۶) با عنوان «ارزیابی پیشرفت مهارت‌های تفکر انتقادی در برنامه‌ی درسی داروسازی دانشگاه کلمبوس اوهایو» نشان می‌دهد، بر اساس نمرات ریاضی، دانش‌آموزان به‌طور خاص در مهارت‌های نوآورانه و حل مسئله پیشرفت کرده‌اند که، نشان می‌دهد آن‌ها هنگام حل مسائل، ایده‌های جدید و رویکردهای چندجانبه را پیاده‌سازی می‌کنند. با این حال، دانش‌آموزان در کسب تفکر انتقادی موفق نشدند و محدودیت‌های توانایی آن‌ها در تجزیه و تحلیل مسائل، در زمینه‌های مختلف را نشان می‌داد. یافته‌های پژوهش (وانیچوا و همکاران، ۲۰۱۵)، بیانگر آن است که، روش‌های فعلی برای آموزش مولفه‌های تفکر انتقادی، در چهارچوب تدریس زبان انگلیسی، برای دستیابی به اهداف خاص موفقیت‌آمیز بوده است. در پژوهش (احمدزاده اهری، ۱۳۹۴) تحت عنوان «بررسی مولفه‌های تفکر انتقادی در کتب مطالعات اجتماعی و راهنمای معلم پایه هفتم» نشان داده شده است که توجه به مولفه‌ها و زیر مولفه‌های تفکر انتقادی در این کتاب‌ها، در سطح مطلوبی قرار ندارد. نتایج پژوهش (علیپور و همکاران، ۱۳۹۲) بیانگر آن است که، پرورش تفکر انتقادی در دوره‌ی متوسطه با موانعی رو به‌روست که عبارتند از:

کم توجهی به مهارت تجزیه و تحلیل، مهارت ترکیب، مهارت ارزش‌یابی، قضاوت و جمع‌بندی که این کم توجهی در عناصر برنامه‌ی درسی (هدف، محتوا، روش تدریس و ارزش‌یابی) دوره‌ی متوسطه قابل مشاهده است. یافته‌های پژوهش (یوسف زاده و همکاران، ۱۳۹۱) تحت عنوان بررسی میزان تأکید برنامه‌ی درسی علوم اجتماعی دوره‌ی راهنمایی بر مولفه‌های رویکرد انتقادی از دیدگاه دبیران، نشان داد که، برنامه‌ی درسی علوم اجتماعی دوره‌ی راهنمایی بر مولفه‌های انعطاف‌پذیری و ریسک‌پذیری، به میزان کم و بر مولفه‌های عمقی‌نگری، جامع‌اندیشی و کاوشگری به میزان متوسط تأکید دارد. همچنین (طالب زاده و همکاران، ۱۳۸۸) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که، محتوای برنامه‌ی درسی اجرا شده‌ی دوره‌ی متوسطه به پرورش تفکر انتقادی توجه ندارد. به‌طور کلی، با توجه به ادبیات مربوط به موضوع تحقیق، می‌توان مولفه‌ها و شاخص‌های مربوط به تربیت شهروندی را برای گنجاندن در سند برنامه‌ی درسی ملی ترسیم کرد. این مولفه‌ها با استناد به پژوهش‌های داخلی و خارجی مرتبط با موضوع تحقیق به دست آمده است که، مبانی اصلی پژوهش حاضر نیز به شمار می‌آیند. از سوی دیگر، با توجه به اهمیت جایگاه آموزش تفکر انتقادی در برنامه‌ی درسی و آنچه در ادبیات پژوهش اشاره شد، ضرورت توجه به این حیطة، امری انکارناپذیر است. لذا پژوهش حاضر در صدد است تا این مسئله را که، محتوای سند برنامه‌ی درسی ملی به چه میزان به ارائه مولفه‌های تفکر انتقادی می‌پردازد، بررسی نماید تا از این طریق زمینه مناسبی برای تجدید نظر در کتب درسی فراهم آید. در این راستا، این تحقیق در صدد پاسخ‌گویی به این سوال است که:

در محتوای سند برنامه‌ی درسی ملی تا چه میزان به مولفه‌ها و ابعاد آموزش تفکر انتقادی توجه شده است؟

روش‌شناسی

با توجه به هدف تحقیق، روش پژوهش اسنادی - تحلیلی بوده است. در این پژوهش برای تحلیل محتوا، از روش آنتروپی شانون که برگرفته از تئوری سیستم‌هاست، برای تحلیل و پردازش داده‌ها استفاده شد. در این تحقیق سعی شده مولفه‌های تفکر انتقادی در سند ملی برنامه درسی بررسی شود. با توجه به پژوهش-

های انجام شده در ادبیات تحقیق، مؤلفه‌های تفکر انتقادی شناسایی و دسته بندی شدند. جامعه آماری، سند برنامه‌ی درسی ملی جمهوری اسلامی ایران بوده است که، متشکل از ۱۵ بخش می‌باشد. ۵ بخش مبانی فلسفی و علمی، اصول حاکم بر برنامه‌های درسی و تربیتی، رویکرد و جهت‌گیری کلی الگوی هدف گذاری و حوزه‌های یادگیری با توجه به ماهیت موضوع به‌عنوان نمونه در نظر گرفته شده است. روش کار در این پژوهش به این صورت است که، ابتدا برای استخراج مؤلفه‌های آموزش تفکر انتقادی، مبانی نظری این روی-کرد مورد مطالعه قرار گرفت تا مفاهیم کلیدی و مؤلفه‌های آن استخراج گردد. سپس محتوای سند برنامه‌ی درسی ملی ایران (نگاشت سوم) بر اساس آن مؤلفه‌ها و با استفاده از روش تحلیل محتوای آنتروپی شانون تحلیل گردید. بر اساس این روش که به «مدل جبرانی» مشهور است، محتوای سند ملی برنامه‌ی درسی از نقطه نظر ۵ مؤلفه‌ی تفکر انتقادی (تفسیر، تحلیل، ارزش‌یابی، استنباط و خودتنظیمی) شناسایی و طبقه بندی شد تا مشخص شود که بخش‌های مختلف سند تا چه اندازه با توجه به مؤلفه‌های تفکر انتقادی تدوین شده‌اند. در ابتدا پیام بر حسب مقوله‌ها به تناسب هر فصل در قالب‌فرآوانی شمارش شد. بر اساس داده‌های جدول-فرآوانی، این داده‌ها به‌هنگار گردید، سپس بار اطلاعاتی هر مقوله محاسبه شد و در آخر با استفاده از بار اطلاعاتی مقوله‌ها ضریب اهمیت هریک از مقوله‌ها به‌دست آمد. به منظور تعیین روایی ابزار پژوهش، از روش باز آزمایی استفاده شد، بدین صورت که پس از دو بار مطالعه سند به فاصله دو هفته، مقدار ضریب هم‌بستگی ۰/۹۸ بین فرآوانی‌های شمارش شده حاصل گردید.

یافته‌های پژوهش

در این بخش، یافته‌های حاصل از تحلیل محتوای سند ملی برنامه‌ی درسی بیان می‌شود. ابتدا مجموع فرآوانی‌های بدست آمده بر حسب هر مؤلفه‌ها و با توجه به بخش‌های پنج گانه سند، در جدول شماره ۱ تهیه شد و داده‌های این جدول در جداول شماره ۲، ۳، ۴ و ۵ بر اساس مرحله اول روش آنتروپی شانون به‌صورت داده‌های به‌هنگار شده در آمده‌اند. سپس بر اساس مرحله دوم و سوم آنتروپی شانون مقدار عدم اطمینان و ضریب اهمیت داده‌های حاصل در جدول ۶ آورده شده است. در نهایت، توزیع فرآوانی مؤلفه‌های پژوهش در جدول شماره ۷ دوباره بر اساس آنتروپی شانون مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته، نتایج حاصل از آن در جدول شماره ۸ آورده شد تا بدین طریق مشخص شود که، به‌طور کلی بیش‌ترین میزان توجه و اهمیت به کدام مؤلفه اختصاص دارد. اطلاعات حاصل از تحلیل داده‌های پژوهش بدین شرح است:

سوال پژوهش: در محتوای سند برنامه‌ی درسی ملی تا چه میزان به مؤلفه‌های آموزش تفکر انتقادی توجه شده است؟

بررسی جایگاه آموزش تفکر انتقادی در سند برنامه‌ی درسی ملی جمهوری اسلامی ایران

جدول ۱- توزیع فراوانی مولفه‌های پژوهش در سند برنامه‌ی درسی ملی

مقوله / پاسخگو	مضمون‌ها	تفسیر	تحلیل	ارزش‌یابی	استنباط	خود تنظیمی	جمع
مبانی فلسفی و علمی	هستی‌شناسی	۰	۰	۰	۰	۰	۰
	انسان‌شناسی	۰	۱	۰	۰	۳	۴
	معرفت‌شناسی	۲	۲	۲	۲	۲	۱۰
	ارزش‌شناسی	۰	۰	۰	۱	۲	۳
	مبانی دینی‌شناسی	۱	۱	۱	۱	۱	۵
	مبانی جامعه‌شناسی	۱	۱	۱	۱	۱	۵
	مبانی روان‌شناسی	۰	۰	۰	۰	۱	۱
اصول حاکم برنامه‌های درسی و تربیتی	اصل دین‌محوری	۰	۰	۰	۰	۰	۰
	اصل تقویت هویت ملی	۰	۰	۰	۰	۰	۰
	اعتبار نقش یادگیرنده	۰	۱	۰	۱	۱	۳
	اعتبار نقش مرجعیت معلم	۰	۰	۰	۰	۰	۰
	اعتبار نقش پایه‌ای خانواده	۰	۰	۰	۰	۰	۰
	جامعیت	۰	۰	۰	۰	۰	۰
	توجه به تفاوت‌ها	۰	۰	۰	۰	۰	۰
	تعادل	۰	۰	۰	۰	۰	۰
	یادگیری مادام‌العمر	۰	۰	۰	۰	۰	۰
	جلب مشارکت و تعامل	۰	۰	۰	۰	۰	۰
	یکپارچگی و فراگیری	۰	۰	۰	۰	۰	۰
	دانش آموز	۱	۰	۰	۰	۱	۶
	معلم	۰	۰	۰	۱	۱	۳
	محتوا	۰	۰	۰	۰	۰	۰
یاددهی- یادگیری	۱	۱	۱	۱	۱	۵	
روی‌کرد و جهت‌گیری کلی	ارزش‌یابی	۰	۱	۲	۰	۳	۶
	محیط یادگیری	۲	۱	۲	۱	۲	۸
	مدیر مدرسه	۰	۰	۲	۱	۰	۳
	تعقل	۰	۵	۰	۵	۲	۱۲
	ایمان	۰	۰	۱	۱	۰	۲
	علم	۳	۳	۱	۱	۴	۱۲
	عمل	۰	۰	۰	۰	۲	۲
حوزه‌های یادگیری	اخلاق	۰	۰	۰	۰	۰	۰
	حکمت و معارف اسلامی	۰	۱	۳	۰	۲	۶
	قرآن و عربی	۳	۱	۰	۴	۱	۹
	زبان و ادبیات فارسی	۰	۱	۱	۲	۰	۴
	فرهنگ و هنر	۵	۳	۴	۷	۲	۲۱
	سلامت و تربیت‌بدنی	۰	۱	۰	۰	۴	۵
	کار و فناوری	۰	۰	۰	۰	۱	۱
	علوم انسانی و مطالعات اجتماعی	۱	۳	۱	۱	۳	۹
	ریاضیات	۲	۴	۰	۲	۱	۹
	علوم تجربی	۱	۴	۱	۱	۳	۱۰
	زبان‌های خارجه	۱	۱	۰	۰	۰	۰
	آداب و مهارت‌های زندگی و بنیان خانواده	۰	۰	۰	۰	۲۱	۲۱

جدول شماره ۱ نشان می‌دهد که از مجموع ۱۷۱ فراوانی در ۵ بخش سند برنامه‌ی درسی ملی، ۲۴ فراوانی به مؤلفه تفسیر، ۳۷ فراوانی به مؤلفه تحلیل، ۲۶ فراوانی به مؤلفه ارزش‌یابی، ۳۵ فراوانی به مؤلفه استنباط و ۶۴ فراوانی به مؤلفه خود تنظیمی اشاره شده است. در مجموع مؤلفه خود تنظیمی بیش‌ترین میزان فراوانی را به خود اختصاص داده است.

جدول ۲- مقدار بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت داده‌های به‌هنگار شده در بخش «مبانی فلسفی و علمی»

تفسیر	تحلیل	ارزش‌یابی	استنباط	خود تنظیمی	مقدار بار اطلاعاتی
۰/۲۴	۰/۲۲	۰/۲۲	۰/۲۴	۰/۲۷	مقدار بار اطلاعاتی
۰/۴۲۸	۰/۳۹۲	۰/۳۹۲	۰/۴۲۸	۰/۴۸۲	ضریب اهمیت (Wj)

جدول شماره ۲ نشان می‌دهد که در بخش مبانی فلسفی و علمی سند ملی برنامه‌ی درسی بیش‌ترین ضریب اهمیت مربوط به مؤلفه خود تنظیمی و کم‌ترین ضریب اهمیت مربوط به مؤلفه‌های تحلیل و ارزش‌یابی است.

جدول ۳- مقدار بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت داده‌های به‌هنگار شده در بخش «اصول حاکم بر برنامه‌های درسی و تربیتی»

تفسیر	تحلیل	ارزش‌یابی	استنباط	خود تنظیمی	مقدار بار اطلاعاتی
۰	۰/۰۵	۰	۰/۰۴	۰/۰۳	مقدار بار اطلاعاتی
۰	۰/۰۹۸	۰	۰/۰۷۸	۰/۰۵۸	ضریب اهمیت (Wj)

در جدول شماره ۳ نیز در بخش «اصول حاکم بر برنامه‌های درسی و تربیتی» بیش‌ترین و کم‌ترین ضریب اهمیت به ترتیب مربوط به مؤلفه‌های تحلیل و خود تنظیمی است.

جدول ۴- مقدار بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت داده‌های به‌هنگار شده در بخش «روی‌کرد و جهت‌گیری کلی»

تفسیر	تحلیل	ارزش‌یابی	استنباط	خود تنظیمی	مقدار بار اطلاعاتی
۰/۲۴	۰/۱۹	۰/۵۲	۰/۲۲	۰/۲۲	مقدار بار اطلاعاتی
۰/۳۸۰	۰/۳۰۱	۰/۸۲۵	۰/۳۹۴	۰/۳۱۷	ضریب اهمیت (Wj)

همان‌طور که در جدول شماره ۴ نشان داده شده است در بخش روی‌کرد و جهت‌گیری کلی بیش‌ترین ضریب اهمیت به مؤلفه ارزش‌یابی و کم‌ترین ضریب اهمیت به مؤلفه تحلیل اختصاص داده شده است.

جدول ۵- مقدار بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت داده‌های به‌هنگار شده در بخش «الگوی هدف‌گذاری»

تفسیر	تحلیل	ارزش‌یابی	استنباط	خود تنظیمی	مقدار بار اطلاعاتی
۰/۳۰	۰/۲۳	۰/۱۲	۰/۴۷	۰/۱۹	مقدار بار اطلاعاتی
۰/۴۱۶	۰/۳۳۳	۰/۱۶۶	۰/۶۵۴	۰/۲۶۳	ضریب اهمیت (Wj)

در جدول شماره ۵ نیز همان‌طور که ملاحظه می‌شود، بیش‌ترین ضریب اهمیت به مؤلفه استنباط و کم‌ترین ضریب اهمیت به مؤلفه ارزش‌یابی در بخش الگوی هدف‌گذاری داده شده است.

جدول ۶- مقدار بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت داده‌های به‌هنجار شده

بخش «حوزه‌های یادگیری»

تفسیر	تحلیل	ارزش‌یابی	استنباط	خود تنظیمی
مقدار بار اطلاعاتی	۰/۳۱	۰/۱۴	۰/۳	۰/۲۹
ضریب اهمیت (Wz)	۰/۵۸۴	۰/۲۶۴	۰/۰۵۶	۰/۵۴۷

در نهایت در جدول شماره ۶ در بخش حوزه‌های یادگیری مولفه تحلیل بیش‌ترین و مولفه استنباط کم‌ترین ضریب اهمیت را دارا است.

جدول ۷- مقدار بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت داده‌های به‌هنجار شده سند برنامه‌ی درسی ملی

تفسیر	تحلیل	ارزش‌یابی	استنباط	خود تنظیمی
مقدار بار اطلاعاتی	۰/۵۸	۰/۴۲	۰/۴۶	۰/۵۵
ضریب اهمیت (Wz)	۰/۲۴۳	۰/۱۷۶	۰/۱۹۳	۰/۲۳۱

جدول شماره ۷ نشان می‌دهد که در کل ۵ بخش مورد مطالعه از سند برنامه‌ی درسی ملی، ضریب اهمیت مولفه‌ی تحلیل بیش‌تر از سایر مولفه‌های تفکر انتقادی است. از سوی دیگر مولفه خود تنظیمی نزدیک به مولفه تحلیل است، همچنین مولفه‌های تفسیر، ارزش‌یابی و استنباط تقریباً برابر و به میزان کم‌تر از مولفه‌های تحلیل و خود تنظیمی مورد توجه سند برنامه‌ی درسی ملی بوده‌اند.

بحث و نتیجه گیری

هدف از این مطالعه، تجزیه و تحلیل مولفه‌های آموزش تفکر انتقادی در محتوای سند برنامه‌ی ملی درسی است. آموزش تفکر انتقادی از جمله مواردی است که، امروزه در نظام تعلیم و تربیت مطرح است و اهمیت چندگانه آن روشن می‌باشد. آموزش تفکر انتقادی و تحقق اهداف آن پیامدهای مثبتی مانند تحلیل، تفسیر، استنباط، قضاوت و ارزش‌یابی صحیح برای فرد و جامعه در پی خواهد داشت. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد مولفه‌های آموزش تفکر انتقادی در محتوای سند برنامه‌ی درسی ملی از توزیع نرمال برخوردار نیستند. به‌گونه‌ای که در بخش مبانی فلسفی، زیر بخش مبانی روانشناختی جز مولفه‌ی خود تنظیمی به سایر مولفه‌ها توجه نشده است. همچنین اکثر زیر بخش‌های اصول حاکم برنامه‌های درسی و تربیتی مورد توجه قرار نگرفته است. همان‌طور که در مقدمه بحث شد توجه به‌اهمیت جایگاه آموزش تفکر انتقادی در سند برنامه‌ی درسی ملی، ضرورتی انکار ناپذیر است، لیکن نتایج تحقیق نشان داده است توجه متعادل و مناسبی به مولفه‌های آموزش تفکر انتقادی که می‌بایست زمینه‌ساز ایجاد و پرورش فراگیر برای نیل به‌اهداف مورد نظر باشد در سند مذکور از سوی دست اندر کاران و تصمیم گیرندگان تعلیم و تربیت به نحو احسن صورت نگرفته است. نکته دیگر این است که، انعکاس آموزش تفکر انتقادی در محتوای سند برنامه‌ی درسی ملی، چندان موفق نبوده است، به‌طوری که این کم توجهی در بخش اصول حاکم بر برنامه‌های درسی و تربیتی به‌خوبی مشهود و ملموس است که نشان دهنده‌ی عدم توزیع متعادل این مولفه‌ها در بخش‌های سند است. از سوی دیگر، در بخش مبانی فلسفی و علمی مولفه خود تنظیمی بیش‌ترین ضریب اهمیت و بخش‌های تحلیل و ارزش‌یابی با فاصله اندک کم‌ترین ضریب اهمیت‌را به خود اختصاص داده‌اند. هم‌چنین در بخش اصول حاکم بر برنامه‌های درسی و تربیتی مولفه‌ی تحلیل دارای بیش‌ترین ضریب و مولفه‌های تفسیر و ارزش‌یابی فاقد ضریب اهمیت بودند که، نشان دهنده‌ی عدم توجه به این مولفه‌ها در این بخش است. در بخش روی‌کرد و

جهت گیری کلی، مولفه‌های ارزش‌یابی و تحلیل به‌ترتیب بیش‌ترین و کم‌ترین ضریب اهمیت‌ترا دارا بودند. در بخش الگوی هدف‌گذاری نیز مولفه‌های استنباط و ارزش‌یابی به‌ترتیب دارای بیش‌ترین و کم‌ترین ضریب اهمیت بودند. در بخش حوزه‌های یادگیری، مولفه تحلیل دارای بیش‌ترین ضریب اهمیت و مولفه استنباط از کم‌ترین ضریب اهمیت برخوردار است.

در مجموع کلی بیش‌ترین ضریب اهمیت مربوط به مولفه تحلیل است و سایر مولفه‌ها دارای ضریب اهمیت کم‌تر بودند. این بدین معنی است که در سند برنامه‌ی درسی ملی توجه متعادلی به مولفه‌های تفکر انتقادی توجه نشده است. با توجه به این‌که، الگوی رفتاری و شکل‌گیری شخصیت دانش‌آموزان در حال شکل‌گیری و تثبیت شدن می‌باشد این عدم توجه به آموزش تفکر انتقادی بیانگر این است که، نظام آموزشی در ارتباط با این موضوع عمل‌کرد مناسبی نداشته است. از این رو طراحان و برنامه‌ریزان درسی و آموزشی باید توجه شایسته‌ای به آموزش تفکر انتقادی به فراخور نیازهای فعلی و آتی جامعه داشته باشند، تا زمینه‌های پرورش افراد رشد یافته، شهروندان منتقد و مطلوب تربیت شود. به هرجهت تعلیم و تربیت در پرورش و تقویت تفکر انتقادی نقشی حیاتی و بی‌بدیل دارد، بنابراین توجه بیش‌تر به آموزش این مهم، از طریق سند برنامه‌ی درسی ملی به کتاب‌های دانش‌آموزان ضرورتی آشکار است.

منابع و مأخذ

- احمدزاده اهری، زهرا (۱۳۹۴). بررسی مولفه‌های تفکر انتقادی در کتب مطالعات اجتماعی و راهنمای معلم پایه هفتم (۹۳-۹۲). پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی. دانشگاه بیرجند
- علیپور، وحیده؛ سیف‌نراقی، مریم؛ نادری، عزت‌الله؛ شریعتمداری، علی (۱۳۹۲). موانع تفکر انتقادی در برنامه‌ی درسی آموزش متوسطه (با تأکید بر مهارت‌های تجزیه و تحلیل، ترکیب، ارزش‌یابی و قضاوت). پژوهش در برنامه‌ریزی درسی دوره ۹. ش ۱۰ (۳۶). صص ۱۵-۱
- یوسف زاده، محمدرضا؛ معروفی، یحیی؛ بختیار، عیسی؛ طاهری تیزرو، مهین (۱۳۹۱). بررسی میزان تأکید برنامه‌ی درسی علوم اجتماعی دوره راهنمایی بر مولفه‌های روی‌کرد انتقادی از دیدگاه دبیران. مجله روانشناسی تربیتی. دوره ۸. ش ۲۳. صص ۲۷-۴۲
- طالب زاده، محسن؛ موسی پور، نعمت‌الله؛ حاتمی، فاطمه (۱۳۸۸). جایگاه پرورش انتقادی در برنامه‌ی درسی اجرا شده دوره متوسطه. فصلنامه مطالعات برنامه‌ی درسی. ش ۱۳. صص ۱۰۵.

Jennifer H. Reed. (1998). Effect of a Model for Critical Thinking on Student Achievement in Primary Source Document Analysis and Interpretation, Argumentative Reasoning, Critical Thinking Dispositions, and History Content in a Community College History Course. University of South Florida. 524 pages

Adsit, K.I. (2002). Critical thinking. [Online]. Available [http:// www. utc. edu/ teaching- resorce- center/ critical. Html](http://www.utc.edu/teaching-resorce-center/critical.html).

Behar-Horenstein, L., & Niu, L. (2011). Teaching critical thinking skills in higher education: A review of the literature. *Journal of College Teaching & Learning*, 8 (2), 25-41

Bransford, J. D., Sherwood, R. D., & Sturdevant, T. (1987). Teaching thinking and problem solving. In J. Baron & R. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (162-181). New York: W. H. Freeman College years: A scheme. New York: Holt, Rinehart. Diego: Academic Press. Domains. *American Psychologist*, 53 (4), 449-455.

Facione, N; Facione,P. (2006). The Cognitive Structuring of Patient Delay. *Social & Medicine*. Vol. 63. P 3137- 3149.

Facione, P. A. (1992) the California Critical Thinking Skills Test.

Foundation for Critical Thinking. (1996). *Critical thinking workshop handbook*. Santa Rosa, CA: Author.

Halpern, D. F. (1993). Assessing the effectiveness of critical thinking instruction. *The Journal of General Education*, 42 (4), 238-254.

Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449-455.

Lewis, A., & Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory into Practice*, 32 (3), 131-137.

Michael Scriven & Richard Paul presented at the 8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform, Summer 1987. Millbrae, CA: California Academic Press.

Paul, R. W. (1993). *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world* (J. Willson & A. J. A. Binker, Eds.). Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.

Perry, W. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the*

Paul. R L. Elder (2014). *The miniature Guide to Critical Thinking Concepts & Tools*, 7th edition. Publisher: Foundation for Critical Thinking. Pages: 24.

Sternberg, R. J. (1987). Teaching intelligence: The application of cognitive psychology to the improvement of intellectual skills. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 182- 218). New York: W. H. Freeman.

Sumner, W. G. (1940). *Folkways: A Study of the Sociological Importance of Usages, Manners, Customs, Mores, and Morals*, New York: Ginn and Co., pp. 632, 633.

James, D. ML, Hartzler& AMH Chen. (2016). Assessment of Critical Thinking Skills Progression in a pharmacy Curriculum. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*.42(4), pp 767-773.

Dinuta, N. (2015). The Use of Critical Thinking in Teaching Geometric Concepts in Primary School. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 180, pp 788-794