

## تعیین سهم پیش‌پراکندگی رویکردهای برنامه درسی در گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان علوم انسانی

حسین جعفری ثانی<sup>1</sup>، سید کاظم علوی لنگرودی<sup>2</sup>، حمیده پاک‌مهر<sup>3\*</sup>

1. دانشیار، علوم تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد

2. استادیار، علوم تربیتی، دانشگاه یزد

3. دانشجوی دکتری، برنامه درسی، دانشگاه فردوسی مشهد

تاریخ دریافت: 1394/02/31 تاریخ پذیرش: 1395/02/11

### Determining Portion of Curriculum Approaches Prediction on Students' Critical Thinking Attitudes in Humanities

H. Jafari Sani<sup>1</sup>, S.K. Alavi Langrodi<sup>2</sup>, H. Pakmehr<sup>3\*</sup>

1. Associate Professor, Education Sciences, Ferdowsi University of Mashhad

2. Assistant Professor, Education Sciences, Yazd University

3. Ph.D Student, Curriculum, Ferdowsi University of Mashhad

Received: 2015/05/21

Accepted: 2016/04/30

#### Abstract

Because of importance of critical thinking attitudes in humanities, the research aimed at investigating the portion of curriculum approaches prediction on students' critical thinking attitudes in them. Research population in the descriptive-correlation study included all students' humanities in Ferdowsi University of Mashhad, Iran in during academic year of 2013-2014. 366 students were selected by using stratified sampling method via Morgan and Kerjcie's table and complete questionnaires. Data was analyzed by descriptive statistic and regression analysis. Findings showed that among of six curriculum approaches, approaches' systems, managerial, behavioral and academic not able to predict the students' critical thinking attitudes ( $p > 0.05$ ). But other two approaches including humanities and reconceptualist approach can predict critical thinking Disposition ( $F_{(1,364)} = 14/54$ ,  $P = 0/000$ ). To consideration of humanities role and reconceptualist approach in developing of students' critical thinking attitudes, suggests that human science going into nontechnical approach thus happen changes in humanities curricula.

#### Keywords

Curriculum, Critical Thinking, Curriculum Approach, Humane Science.

#### چکیده

با توجه به اهمیت گرایش به تفکر نقادانه در حوزه علوم انسانی، پژوهش حاضر با هدف تعیین سهم رویکردهای برنامه درسی دانشجویان علوم انسانی در میزان تمایل آنان به تفکر انتقادی صورت گرفت. پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه آماری، تمامی دانشجویان رشته‌های علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد در سال تحصیلی 91-92 بوده‌اند. تعداد 366 نفر از این دانشجویان طبق جدول کرجسی و مورگان و به شیوه نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی انتخاب و پرسش‌نامه‌های گرایش به تفکر انتقادی ریکنس (2003) و رویکردهای برنامه درسی ارنشتاین و هانکینز (2009) را تکمیل کردند. داده‌های حاصل نیز با استفاده از آمار توصیفی و تحلیل رگرسیون تحلیل شدند. از بین رویکردهای شش‌گانه، رویکردهای رفتاری، سیستمی، مدیریتی و علمی قادر به پیش‌بینی تفکر انتقادی دانشجویان نبوده‌اند ( $p > 0/05$ ). در حالی که دو رویکرد دیگر، یعنی رویکرد انسان‌گرایی و نومفهوم‌گرایی قادر به پیش‌بینی گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان علوم انسانی بوده و رویکرد نومفهوم‌گرایی، بیشترین میزان پیش‌بینی‌کنندگی را به خود اختصاص داده است ( $F_{(1,364)} = 14/54$ ,  $p = 0/000$ ). با عنایت به نقش رویکردهای انسان‌گرایی و نومفهوم‌گرایی در توسعه گرایش به تفکر انتقادی، حرکت علوم انسانی به سمت رویکردهای غیر فنی در جهت تحول برنامه‌های درسی این حوزه پیشنهاد می‌گردد.

#### واژگان کلیدی

رویکردهای برنامه درسی، تفکر انتقادی، علوم انسانی، برنامه درسی.

## مقدمه

در عصر حاضر، یادگیری تفکر یک هدف اساسی در آموزش‌های رسمی (مارین و هالپرن<sup>1</sup>، 2011؛ برنارد<sup>2</sup> و همکاران، 2008) و برنامه‌های درسی محسوب می‌گردد (استاپلتون<sup>3</sup>، 2011؛ مانگنا و چابلی<sup>4</sup>، 2005). با توجه به تغییرات سریعی که در حوزه علوم انسانی در حال ظهور است، دانشجویان این حوزه به شایستگی‌هایی نیاز دارند که بتوانند فراسوی محتوای کتاب‌ها حرکت کنند و به ارزیابی و تجزیه و تحلیل اطلاعات موجود بپردازند (کو<sup>5</sup>، 2009). با مروری بر وضعیت علوم انسانی، این‌گونه تصور می‌شود که علوم انسانی نسبت به سایر رشته‌های علمی پیشرفت لازم را نداشته و لذا در علوم انسانی باید تولید علم داشت که این امر جز از راه خلق نظریات نوین و تجزیه و تحلیل اطلاعات و نقادی میسر نخواهد شد (بختیاری، 1388). این در حالی است که بیشتر رشته‌های تحصیلی در علوم انسانی، حفظ کردنی هستند و دانشجویان باید توانایی تجزیه و تحلیل مطالب و آنگاه خلاصه بیان کردن مطالب را در حضور دیگران داشته باشند؛ بنابراین، تجزیه و تحلیل به عنوان یکی از مهارت‌های اساسی تفکر انتقادی است و گرایش به سمت آن در حوزه‌های علوم انسانی ضروری به نظر می‌رسد (خسروجاوید، 1381)؛ بنابراین، با توجه به اینکه تفکر انتقادی به فرایندی مهم در امر آموزش تبدیل شده، ایجاد یک فهم بنیادی از معانی مختلف آن لازم به نظر می‌رسد (پورتر و همکاران<sup>6</sup>، 2005). لوتیخ<sup>7</sup> (2009) اعتقاد دارد که تفکر انتقادی «راه درست فکر کردن» است؛ باول<sup>8</sup> (2005: 8) تفکر انتقادی را به معنای درگیر شدن، تصمیم‌گیری به صورت منطقی و مسئولیت‌پذیری در قبال آنچه افراد انجام می‌دهند، بیان می‌کند. پیچ<sup>9</sup> (2007)، رینود و مورای<sup>10</sup> (2008) و پیائو<sup>11</sup> (2010) تفکر انتقادی را مربوط به تفکر سطوح بالای شناختی بلوم<sup>12</sup> (تجزیه و تحلیل، ترکیب و ارزشیابی) معرفی می‌کنند. فاشیون (2000، 2010: 4-5) اذعان می‌دارد که تفکر انتقادی فعالیتی هدفمند است که گرایش و تمایل کافی در جهت توسعه و به کارگیری این مهارت، امری ضروری است (جین، بیرما و برادبر<sup>13</sup>، 2004). ریکتس<sup>14</sup> (2003) اذعان می‌دارد تفکر انتقادی بر اساس یک انگیزه

درونی شکل می‌گیرد. فاشیون و گینکارلو<sup>15</sup> (2001) نیز معتقدند تمایل به تفکر، بعد عاطفی و هیجانی تفکر انتقادی است که بر گرایش افراد در زمینه تفکر سطح بالا اشاره دارد و پروفیتو<sup>16</sup> (2003) بیان می‌دارد که بدون گرایش به تفکر انتقادی، این نوع تفکر، قطعاً صورت نخواهد پذیرفت. یک متفکر انتقادی نباید صرفاً در پی افزایش مهارت‌های تفکر خود باشد، بلکه باید به‌طور مداوم، گرایش‌ها و تمایلات خود را در این زمینه مورد بررسی قرار دهد (بیلینگز و هالستد<sup>17</sup>، 2005). با این وجود، بررسی‌ها نشان می‌دهد که مطالعات پیشین اغلب بر بُعد مهارتی تفکر انتقادی تأکید داشته و بُعد گرایشی تفکر انتقادی مورد بی‌توجهی قرار گرفته است (پاک‌مهر و دهقانی، 1389). علی‌رغم تأکیدی که بر تفکر انتقادی و گرایش به آن در حوزه علوم انسانی معطوف می‌گردد، برنامه‌های درسی همچنان در پروراندن و توسعه چنین تمایلی، ناکارآمد به نظر می‌رسند (امین خدقی و پاک‌مهر، 2012). باید به این نکته توجه داشت که تغییر و تحول در برنامه‌های علوم انسانی، نیازمند آگاهی از نقش رویکردهای برنامه درسی دانشجویان در میزان گرایش آنان به تفکر انتقادی است. رویکرد یک فرد نسبت به برنامه درسی بازخوردی از دانش، ادراکات، ارزش‌ها و نگرش‌های او نسبت به جهان است و یک فراجهدیابی را منعکس می‌کند (ارنشتاین و هانکینز<sup>18</sup>، 2009) که بر سایر مراحل فرایند برنامه درسی تأثیر می‌گذارد (باتلهو و ادانل<sup>19</sup>، 2001). در خصوص رویکردهای برنامه درسی، طبقه‌بندی‌های مختلفی ارائه گردیده که به صورت خلاصه در جدول 1 به تصویر کشیده شده است (جعفری ثانی، پاک‌مهر و اسلامیان، 1392).

همان‌طور که اشاره گردید، طبقه‌بندی‌های متفاوتی از دیدگاه‌های برنامه درسی وجود دارد که در این پژوهش، طبقه‌بندی ارنشتاین و هانکینز (2009) به این دلیل که به نوعی کلیه رویکردها را در دو طیف فنی و غیر فنی مورد بررسی قرار داده است، مبنای مطالعه رویکردهای دانشجویان قرار گرفت. به اعتقاد آن‌ها رویکردهای برنامه درسی می‌تواند از دیدگاه فنی<sup>20</sup> و غیر فنی<sup>21</sup> بررسی شود.

رویکردهای فنی، مطابق با الگوهای تعلیم و تربیت سنتی است که روش‌های تثبیت شده و رسمی آموزش را منعکس می‌کند؛ در حالی که رویکردهای غیر فنی به عنوان بخشی از ختم‌شده‌های تعلیم و تربیت پیشگام به وجود آمده و با شیوه‌های آموزشی سنتی در چالش می‌باشند. از دید آنان،

1. Marin & Halpern
2. Bernard
3. Stapleton
4. Mangena & Chabeli
5. Ku
6. Porter, Igein, Alexander, Blaylock, Comb & Williams
7. Lyutykh
8. Bowell
9. Page
10. Renaud & Murray
11. Piaw
12. Bloom
13. Jin, Bierma & Broadbear
14. Ricketts

15. Giancarlo
16. Profetto
17. Billings & Halstead
18. Ornstein & Hunkins
19. Botelho & Odonnel
20. Technical / Scientific
21. Nontechnical / Nonscientific

جدول 1. طبقه‌بندی‌های مختلف رویکردهای برنامه درسی

| صاحب‌نظر                | رویکردهای مطرح شده   | صاحب‌نظر           | رویکردهای مطرح شده   |
|-------------------------|--|--------------------|--|
| آریه لوی                | نئومارکسیست<br>ساخت و سازگرایی<br>بازسازی‌گرایی اجتماعی<br>بازنگری مفهومی  | مک نیل             | انسان‌گرایی<br>بازسازی‌گرایی اجتماعی<br>فناوری<br>آکادمیک<br>کلاسیک                    |
| رون میلر                | انتقالی<br>تعاملی<br>خودجهت‌دهی<br>تحولی   | اسکا پرو           | کارایی اجتماعی<br>بازسازی اجتماعی<br>مطالعه کودک<br>منطقی - نظری                       |
| واکر                    | منطقی کردن برنامه درسی<br>ساخت برنامه درسی<br>مفهومی کردن برنامه درسی<br>تشریح علمی و محققانه برنامه درسی<br>موضوعات درسی و رشته‌های علمی<br>صلاحیت‌های خاص/ فن‌آوری | هاکرسون            | اسطوره شناختی - عملی<br>تحولی - تکاملی<br>هنجار - انتقادی<br>فناورانه<br>فرایند شناختی |
| سیلور، الکساندر و لوئیس | صفات و فرایندهای انسانی<br>کارکردها و فعالیت‌های اجتماعی<br>بر نیازها و علایق/ فعالیت فردی<br>عقل‌گرایی - خردگرا<br>مذهبی - کلامی                                    | آیزنر و والانس     | عقل‌گرایی آکادمیک<br>بازسازی‌گرایی اجتماعی<br>تحقق شخصی<br>رفتاری<br>مدیریتی           |
| جیمز مک کرنن            | اجتماعی - رؤیایی<br>رفتاری - فنی<br>شخصی - عاطفی / مراقبه‌ای<br>سیاسی - انتقادی  | ارنشتاین و هانکینز | سیستمی<br>آکادمیکی<br>انسان‌گرایی<br>نومفهوم‌گرایی                                     |

عملی و به جنبه‌های کلی تعلیم و تربیت مربوط می‌شود. 5. رویکرد انسان‌گرایی: رویکرد انسان‌گرایی بر تجارب زندگی، پروژه‌های گروهی، رشد خودپنداره و عزت‌نفس فراگیران و فعالیت‌های اجتماعی تأکید می‌ورزد. نقش دانشجو در فعالیت‌های یادگیری، فعال و هدف از برنامه درسی، اجتماعی کردن است. 6. رویکرد نومفهوم‌گرایی: برنامه درسی نه تنها بر نظام آموزشی بلکه بر نهادهای سیاسی، اقتصادی و اجتماعی نیز باید متمرکز باشد. نظام آموزشی، گستره‌ای از اجتماع است و هدف برنامه درسی باید آزادی‌بخشی باشد نه تثبیت‌گر وضعیت موجود.

در خصوص رویکردهای برنامه درسی در ایران تاکنون چندین مطالعه صورت گرفته است. تحقیق امام‌جمعه (1385) آشکار ساخت که رویکرد حاکم بر برنامه درسی تربیت‌معلم ایران مطابق با رویکرد آکادمیکی است. در پژوهش امین خندقی و پاک‌مهر (1391) یافته‌ها حاکی از حاکمیت دیدگاه انضباط‌گرا و در مطالعه اکبری بورنگ، جعفری ثانی، آهنچیان و کارشکی (1391 الف) رویکرد رفتارگرایی بر برنامه‌های درسی حاکم بود. نتایج مطالعه جعفری ثانی، پاک‌مهر و اسلامیان (1392) نشان داد غالب‌ترین رویکرد دانشجویان، رویکرد انسان‌گرایی و کم‌ترین میانگین مربوط به رویکرد رفتاری است. مطالعه محمودی بردزردی، فتحی‌آذر و شریفی (1392) این نتیجه حاصل آمد که مریبان هر چهار رویکرد علمی تخصصی، کارایی اجتماعی، دانش‌آموزمحور و بازسازی‌گرایی اجتماعی

به‌طور کلی شش رویکرد برنامه درسی مطرح می‌گردد که چهار رویکرد نخست (رفتاری، مدیریتی، سیستمی و آکادمیکی) به عنوان رویکرد فنی و دو رویکرد دیگر (انسان‌گرایی و نومفهوم‌گرایی) جزء رویکردهای غیر فنی هستند.

1. رویکرد رفتاری: به عنوان یک رویکرد وسیله - هدف، منطقی و تجویزی، قدیمی‌ترین رویکرد در برنامه درسی بوده که بر اصول علمی و فنی اتکا دارد و شامل ملاحظات عملی و راه‌کارهای گام به گام در تنظیم برنامه درسی است. 2. رویکرد مدیریتی<sup>1</sup>: مطابق با این رویکرد، دانشجویان، اساتید، متخصصین برنامه درسی و سایر دست‌اندرکاران طبق هنجارها و اصول خاصی با یکدیگر در تعامل هستند. برنامه درسی بر حسب جدول زمانی، امکانات، منابع، تجهیزات و کارگزاران شکل می‌گیرد. 3. رویکرد سیستمی<sup>2</sup>: به برنامه درسی به عنوان یک سیستم نظر دارد که واحدهای فرعی در ارتباط با کل سیستم در نظر گرفته می‌شوند. نگرش به برنامه درسی، تحت تأثیر تئوری سیستم‌ها و تحلیل نظام‌ها قرار گرفته و کلیه بخش‌های آموزشی با توجه به تأثیر بر یکدیگر مورد بررسی قرار می‌گیرند. 4. رویکرد علمی: به عنوان یک رویکرد سنتی، کلی‌نگر و عقلانی شناخته می‌شود. طبق این دیدگاه، بحث تدوین برنامه درسی، اصولاً یک بحث علمی و نظری است تا

میزان گرایش آنان به تفکر انتقادی صورت گرفته و سؤال اصلی این است که هر یک از رویکردهای شش‌گانه برنامه درسی تا چه میزان قادر به پیش‌بینی گرایش تفکر انتقادی دانشجویان حوزه علوم انسانی هستند؟

### روش پژوهش

پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری این مطالعه، شامل تمامی دانشجویان مشغول به تحصیل رشته‌های علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد در سال تحصیلی 91-92 در دانشکده‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی (1360 نفر)، الهیات (1354 نفر)، ادبیات (2739 نفر)، علوم اداری و اقتصاد (2100 نفر) بود (7553 نفر). تعداد 366 نفر از این دانشجویان (65 نفر الهیات، 66 نفر علوم تربیتی و روان‌شناسی، 132 نفر ادبیات و 103 نفر علوم اقتصادی و اداری) بودند که طبق جدول کرجسی و مورگان (1970) و به شیوه نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبتی انتخاب شدند. به این صورت که ابتدا با توجه به حجم جامعه آماری هر دانشکده و بر اساس جدول مورگان، از هر دانشکده با توجه به نسبت به‌دست‌آمده تعدادی دانشجو از رشته‌های مختلف به‌صورت تصادفی انتخاب و به منظور رعایت اخلاق پژوهش، پس از توضیح مختصری درباره اهداف پژوهش و جلب مشارکت آزمودنی‌ها از آنان خواسته شد تا پرسش‌نامه‌های رویکردهای برنامه درسی و گرایش به تفکر انتقادی را تکمیل کنند.

**ابزار پژوهش:** برای گردآوری داده‌های پژوهش از دو پرسش‌نامه استفاده گردید:

1. گرایش به تفکر انتقادی ریکتس (2003): این پرسش‌نامه شامل 33 گویه و در مقیاس پنج‌گزینه‌ای لیکرت تنظیم شده است. بیشترین و کمترین نمره کسب شده در این آزمون به ترتیب 165 و 33 امتیاز و دارای 3 مؤلفه خلاقیت، بلوغ شناختی و درگیری ذهنی بوده و آفای کرونباخ برای نمره کل گرایش به تفکر انتقادی 0/76 حاصل گردیده است (امین خندقی و پاک‌مهر، 2012). در مطالعه حاضر، ضریب آفای کرونباخ 0/85 به دست آمد. 2. پرسش‌نامه رویکردهای برنامه درسی: این ابزار شامل شش رویکرد برنامه درسی رفتاری، مدیریتی، سیستمی، علمی، انسان‌گرایی و نومفهوم‌گرایی بر مبنای نظریه ارنشتاین و هانکینز (2009) است که در قالب 30 گویه (هر رویکرد 5 گویه) بر اساس طیف درجه‌بندی لیکرت در چهار درجه (0 تا 3) به‌صورت کاملاً موافقم، موافقم، مخالفم، کاملاً مخالفم تدوین شده است. کم‌ترین و بیشترین نمره در هر رویکرد از 0 تا 15 متغیر است. نمره بالاتر، به

معتمدند که دانش‌آموزان متعلق به محیط‌های فرهنگی مختلف با یادگیری و دانش، از منظر زمینه‌های دانشی متفاوتی برخوردار می‌کنند. یافته‌های پژوهش ملکی و همکاران (1392) نیز حاکی از آن بود که اعضای هیئت‌علمی گروه‌های علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی سطح شهر تهران به مؤلفه‌های هدف و تدریس در ایدئولوژی بازسازی اجتماعی و همچنین مؤلفه‌های یادگیری، دانش، فراگیر و ارزشیابی در ایدئولوژی یادگیرنده‌محور قوی‌ترین گرایش را نشان داده‌اند. فرم‌بینی فراهانی و ملکی (2014) نشان دادند که 69% از اعضای هیئت‌علمی به رویکرد یادگیرنده‌محور، 11% به رویکرد بازسازی اجتماعی، 11% به رویکرد کارایی اجتماعی و 5% به رویکرد دانش‌پژوهان علمی گرایش دارند. مطالعه مارولکا<sup>1</sup> و آکیبک<sup>2</sup> (2014) نشان داد که دیدگاه دانشجویان تربیت‌معلم نسبت به رویکرد فراگیرمحوری ضعیف و رویکرد غالب در آنان، ایدئولوژی بازسازی اجتماعی است. پژوهش علی‌پور، سیف نراقی و نادری (1394) نیز نشان داد که علیرغم اهمیت رویکرد انسان‌گرایانه در رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان، این رویکرد در حد مطلوبی در آموزش و پرورش اجرا نشده است. نتایج مطالعات دیگر در خصوص گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان حوزه علوم انسانی حاکی از گرایش پایین گروه مورد بررسی در این خصوص بوده است (امین‌خندقی، پاک‌مهر و امیری، 2011). امان‌زاده و نعمان‌اف (1394) نشان داده‌اند

جدول 2. توزیع فراوانی و درصد آزمودنی‌ها به تفکیک دانشکده

| دانشکده                  | فراوانی | درصد  |
|--------------------------|---------|-------|
| الهیات                   | 65      | 17/8% |
| علوم تربیتی و روان‌شناسی | 66      | 18%   |
| ادبیات                   | 132     | 36/1% |
| علوم اداری و اقتصاد      | 103     | 28/1% |
| مجموع                    | 366     | 100%  |

که آموزش مبتنی بر وب می‌تواند موجب افزایش مهارت‌های تفکر انتقادی گردد. همان‌گونه که اشاره شد، علی‌رغم تأکیدی که در حوزه علوم انسانی بر تفکر انتقادی می‌شود، برنامه‌های درسی همچنان در پروراندن آن، ناکارآمد به نظر می‌رسند. به‌علاوه، رویکردی که دانشجویان نسبت به این حوزه اتخاذ می‌کنند، در تمایل آنان نسبت به انتقادی اندیشیدن مؤثر است. لذا، باید توجه به این نکته ضروری است از نقش رویکردهای برنامه درسی دانشجویان در میزان گرایش آنان به تفکر انتقادی آگاه بود. به عبارتی، با توجه به اهمیت بی‌بدیل علوم انسانی نسبت به سایر رشته‌های علمی و ارتباط استوار آن با سازه تفکر انتقادی، پژوهش حاضر با هدف تعیین سهم رویکردهای برنامه درسی دانشجویان علوم انسانی در

**جدول 3.** شاخص‌های آمار توصیفی رویکردهای برنامه درسی و گرایش به تفکر انتقادی برای کل دانشجویان مورد بررسی

| شاخص آماری | کم‌ترین نمره | بیشترین نمره | میانگین | انحراف معیار | متغیر                 |
|------------|--------------|--------------|---------|--------------|-----------------------|
|            | 3            | 14           | 8/81    | 2/70         | رویکرد رفتاری         |
|            | 0            | 15           | 9/36    | 3/00         | رویکرد مدیریتی        |
|            | 0            | 15           | 9/34    | 2/99         | رویکرد سیستمی         |
|            | 0            | 15           | 9/33    | 3/01         | رویکرد علمی           |
|            | 5            | 15           | 11/82   | 2/68         | رویکرد انسان‌گرایی    |
|            | 0            | 13           | 6/55    | 2/94         | رویکرد نومفهوم‌گرایی  |
|            | 81           | 148          | 121/94  | 12/56        | گرایش به تفکر انتقادی |

معنای جهت‌گیری غالب در هر رویکرد است. به منظور روایی این پرسش‌نامه، در جهت انطباق سؤالات با سازه‌ها، از چهار خود اختصاص داده است. به منظور بررسی سهم دقیق هر یک از این رویکردهای برنامه درسی با گرایش به تفکر انتقادی

**جدول 4.** ماتریس همبستگی بین رویکردهای برنامه درسی آن با گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان علوم انسانی

| رویکرد                | رفتاری                | سیستمی | مدیریتی | علمی | انسان‌گرایی | نومفهوم‌گرایی |
|-----------------------|-----------------------|--------|---------|------|-------------|---------------|
| گرایش به تفکر انتقادی | 0/072                 | 0/087  | 0/098   | 0/10 | 0/16        | 0/20          |
|                       | معناداری در سطح 0/001 |        |         |      |             |               |
|                       | معناداری در سطح 0/01  |        |         |      |             |               |

**جدول 5.** نتایج تحلیل واریانس برای پیش‌بینی گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان از طریق رویکرد رفتاری

| منبع تغییرات | SS       | Df  | MS     | F    | P     |
|--------------|----------|-----|--------|------|-------|
| پیش‌بینی     | 302/19   | 1   | 302/19 |      |       |
| باقی مانده   | 57295/82 | 364 | 157/40 | 1/92 | 0/167 |
| کل           | 57598/01 | 365 | ---    |      |       |

نفر از صاحب‌نظران رشته برنامه درسی دانشگاه فردوسی مشهد و پایایی پرسش‌نامه نیز از طریق همسانی درونی آلفای کرونباخ 0/86 احراز گردید (جعفری ثانی و همکاران، 1392). در مطالعه حاضر، ضریب آلفای کرونباخ 0/81 به دست آمد. پس از گردآوری اطلاعات، داده‌های حاصل با استفاده از آمار توصیفی، ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون ساده تحلیل و تفسیر شدند.

### یافته‌های پژوهش

بر اساس نتایج مندرج در جدول 2، 65 نفر دانشجویان از دانشکده الهیات (17/8٪)، 66 نفر از دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی (18٪)، 132 نفر از دانشکده ادبیات (36/1٪) و 103 نفر از دانشکده علوم اداری و اقتصاد (28/1٪) می‌باشند. در جدول 3 شاخص‌های آمار توصیفی رویکردهای برنامه درسی و گرایش به تفکر انتقادی برای کل دانشجویان مورد بررسی ارائه گردیده است.

بر اساس نتایج مندرج در جدول 4 بین رویکردهای رفتاری (r=0/072 , p=0/167)، سیستمی (r=0/087 , p=0/098)، مدیریتی (r=0/062 , p=0/057) و علمی (r=0/098 , p=0/057) ، (r=0/10) دانشجویان با گرایش به تفکر انتقادی آنان رابطه معناداری وجود ندارد؛ در حالی که رویکردهای انسان‌گرایی (r=0/16 , p=0/002) و نومفهوم‌گرایی (r=0/000 , p=0/000) ، (r=0/20) با گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان رابطه معناداری داشت و نومفهوم‌گرایی، بیشترین میزان رابطه را به

دانشجویان مورد بررسی از تحلیل رگرسیون استفاده گردیده است که به تفکیک گزارش می‌گردد.

#### 1. آیا رویکرد رفتاری، قادر به پیش‌بینی گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان علوم انسانی است؟

نتایج تحلیل رگرسیون، میزان تبیین‌کنندگی را برابر با 0/005 نشان می‌دهد و نتایج تحلیل واریانس در جدول 5 در خصوص معناداری این مدل حاکی از این است که میزان F مشاهده شده معنادار نیست (F(1,364)=1/92 , p=0/167)؛ بنابراین، رویکرد رفتاری قادر به پیش‌بینی گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان نیست. با توجه به مقدار p در جدول 6 می‌توان گفت که رویکرد رفتاری تأثیر بر گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان ندارد (t=1/38 , p=0/167).

#### 2. آیا رویکرد سیستمی، قادر به پیش‌بینی گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان علوم انسانی است؟

نتایج تحلیل رگرسیون، میزان تبیین‌کنندگی را برابر با 0/008 نشان می‌دهد و نتایج تحلیل واریانس در جدول 7 در خصوص معناداری این مدل حاکی از این است که میزان F مشاهده شده معنادار نیست (F(1,364)=2/75 , p=0/098)؛ بنابراین، رویکرد سیستمی قادر به پیش‌بینی گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان نیست. با توجه به مقدار p در جدول 8 می‌توان گفت که رویکرد سیستمی تأثیر بر گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان ندارد (t=1/66 , p=0/098).

#### 3. آیا رویکرد مدیریتی، قادر به پیش‌بینی گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان علوم انسانی است؟

جدول 6. نتایج مربوط به ضریب رگرسیون گرایش به تفکر انتقادی

| متغیر پیش‌بین | ضریب رگرسیون b | SE   | ضریب تبیین واریانس | t    | P     |
|---------------|----------------|------|--------------------|------|-------|
| رویکرد رفتاری | 0/33           | 0/24 | 0/07               | 1/38 | 0/167 |

نتایج مندرج در جدول 14 نشان می‌دهد، چنانچه رویکرد انسان‌گرایی دانشجویان علوم انسانی به میزان یک انحراف استاندارد افزایش یابد، می‌توان پیش‌بینی نمود که گرایش به تفکر انتقادی آنان به اندازه 0/16 افزایش خواهد یافت. پس با توجه به مقدار p می‌توان گفت که رویکرد انسان‌گرایی بر افزایش گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان تأثیر دارد ( $t=3/12$  ,  $p=0/002$ ).

نتایج تحلیل رگرسیون، میزان تبیین‌کنندگی را برابر با 0/01 نشان می‌دهد و نتایج تحلیل واریانس در جدول 9 در خصوص معناداری این مدل حاکی از این است که میزان F مشاهده شده معنادار نیست ( $F(1,364)=3/49$  ,  $p=0/062$ ). بنابراین، رویکرد مدیریتی قادر به پیش‌بینی گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان نیست. با توجه به مقدار p در جدول 10 می‌توان گفت که رویکرد مدیریتی تأثیر بر گرایش به تفکر انتقادی

جدول 7. نتایج تحلیل واریانس برای پیش‌بینی گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان از طریق رویکرد سیستمی

| منبع تغییرات | SS       | Df  | MS     | F    | P     |
|--------------|----------|-----|--------|------|-------|
| پیش‌بینی     | 432/64   | 1   | 432/64 |      |       |
| باقی‌مانده   | 57165/37 | 364 | 157/04 | 2/75 | 0/098 |
| کل           | 57598/01 | 365 | ---    |      |       |

دانشجویان ندارد ( $t=1/87$  ,  $p=0/062$ ).  
 4. آیا رویکرد علمی، قادر به پیش‌بینی گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان علوم انسانی است؟  
 نتایج تحلیل رگرسیون، میزان تبیین‌کنندگی را برابر با 0/01 نشان می‌دهد و نتایج تحلیل واریانس در جدول 15 در

جدول 8. نتایج مربوط به ضریب رگرسیون گرایش به تفکر انتقادی

| متغیر پیش‌بین | ضریب رگرسیون b | SE   | ضریب تبیین واریانس | T    | P     |
|---------------|----------------|------|--------------------|------|-------|
| رویکرد سیستمی | 0/36           | 0/21 | 0/08               | 1/66 | 0/098 |

نشان می‌دهد و نتایج تحلیل واریانس در جدول 11 در خصوص معناداری این مدل حاکی از این است که میزان F مشاهده شده معنادار است ( $F(1,364)=14/54$  ,  $p=0/000$ ). بنابراین، رویکرد نومفهوم‌گرایی قادر به پیش‌بینی گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان است.

نتایج تحلیل رگرسیون، میزان تبیین‌کنندگی را برابر با 0/01 نشان می‌دهد و نتایج تحلیل واریانس در جدول 11 در خصوص معناداری این مدل حاکی از این است که میزان F مشاهده شده معنادار نیست ( $F(1,364)=3/65$  ,  $p=0/057$ ). بنابراین، رویکرد علمی قادر به پیش‌بینی گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان نیست. با توجه به مقدار p در جدول 12 می‌توان گفت که رویکرد علمی تأثیر بر گرایش به تفکر

نتایج مندرج در جدول 16 حاکی از این است که چنانچه رویکرد نومفهوم‌گرایی دانشجویان حوزه علوم انسانی به میزان

جدول 9. نتایج تحلیل واریانس برای پیش‌بینی گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان از طریق رویکرد مدیریتی

| منبع تغییرات | SS       | Df  | MS     | F    | P     |
|--------------|----------|-----|--------|------|-------|
| پیش‌بینی     | 548/42   | 1   | 548/42 |      |       |
| باقی‌مانده   | 57049/58 | 364 | 156/73 | 3/49 | 0/062 |
| کل           | 57598/01 | 365 | ---    |      |       |

یک انحراف استاندارد افزایش یابد، می‌توان پیش‌بینی نمود که گرایش به تفکر انتقادی آنان به اندازه 0/20 افزایش خواهد یافت. پس با توجه به مقدار p می‌توان گفت که رویکرد نومفهوم‌گرایی بر افزایش گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان

انتقادی دانشجویان ندارد ( $t=1/91$  ,  $p=0/057$ ).  
 5. آیا رویکرد انسان‌گرایی، قادر به پیش‌بینی گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان حوزه علوم انسانی است؟  
 نتایج تحلیل رگرسیون، میزان تبیین‌کنندگی را برابر با 0/02

جدول 10. نتایج مربوط به ضریب رگرسیون گرایش به تفکر انتقادی

| متغیر پیش‌بین  | ضریب رگرسیون b | SE   | ضریب تبیین واریانس | T    | P     |
|----------------|----------------|------|--------------------|------|-------|
| رویکرد مدیریتی | 0/40           | 0/21 | 0/09               | 1/87 | 0/062 |

تأثیر دارد ( $t=3/81$  ,  $p=0/000$ ).

نشان می‌دهد و نتایج تحلیل واریانس در جدول 13 در خصوص معناداری این مدل حاکی از این است که میزان F مشاهده شده معنادار است ( $F(1,364)=9/78$  ,  $p=0/002$ ). بنابراین، رویکرد انسان‌گرایی قادر به پیش‌بینی گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان است.

### نتیجه‌گیری و بحث

با نظر به اینکه رویکردها، زیربنای تشخیص نیازها در تصمیم‌گیری زمینه‌های مختلف هستند و افراد بر حسب

تعیین شده است؛ با این دید، چون تجزیه و تحلیلی در هنگام یادگیری برنامه درسی صورت نمی‌پذیرد؛ لذا فرصتی نیز جهت گرایش به تفکر انتقادی فراهم نمی‌گردد؛ چرا که یکی از فاکتورهای اصلی در تمایل به انتقادی اندیشیدن، تجزیه و تحلیل مسائل است. به زعم پروفنو (2003) بدون گرایش به

جدول 11. نتایج تحلیل واریانس برای پیش‌بینی گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان از طریق رویکرد علمی

| منبع تغییرات | SS       | Df  | MS     | F    | P     |
|--------------|----------|-----|--------|------|-------|
| پیش‌بینی     | 572/89   | 1   | 572/89 |      |       |
| باقی‌مانده   | 57025/11 | 364 | 156/66 | 3/65 | 0/057 |
| کل           | 57598/01 | 365 | ---    |      |       |

تفکر انتقادی، این نوع تفکر، قطعاً صورت نخواهد پذیرفت و بیلبینگر و همکاران (2005) نیز معتقدند که یک متفکر انتقادی نباید صرفاً در پی افزایش مهارت‌های تفکر خود باشد، بلکه باید به‌طور مداوم، گرایش‌ها و تمایلات خود را در این زمینه مورد بررسی قرار دهد. همچنین، تعامل با افراد یکی دیگر از عواملی است که گرایش به تفکر انتقادی را توسعه می‌بخشد، در حالی که در رویکردهای فنی از جمله در رویکرد مدیریتی، دانشجویان، اساتید، متخصصین برنامه درسی و کارگزاران حوزه علوم انسانی طبق هنجارها و رفتارهای خاصی با یکدیگر در تعامل‌اند، به مراحل منطقی در تنظیم برنامه درسی

نگرشی که نسبت به ماهیت تعلیم و تربیت دارند، جهت‌گیری برنامه درسی را تعیین می‌نمایند و در تعیین سمت‌وسوی چنین جهت‌گیری، گرایش به تفکر انتقادی اهمیت شایانی دارد؛ پژوهش حاضر با هدف تعیین سهم رویکردهای برنامه درسی دانشجویان علوم انسانی در میزان گرایش آنان به تفکر

انتقادی صورت گرفت. لازم به ذکر است که عدم انجام تحقیقات مشابه، محققین را در ارائه مطالعات همخوان و ناهمخوان با محدودیت مواجه ساخت.

نتایج مطالعه حاکی از این بود که از بین رویکردهای شش‌گانه، رویکردهای رفتاری، سیستمی، مدیریتی و علمی قادر به پیش‌بینی تفکر انتقادی دانشجویان نبوده‌اند؛ در حالی که دو رویکرد دیگر، یعنی رویکرد انسان‌گرایی و نومفهوم‌گرایی قادر به پیش‌بینی گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان حوزه علوم انسانی بوده و رویکرد نومفهوم‌گرایی، بیشترین میزان پیش‌بینی‌کنندگی را به خود اختصاص داده بود.

جدول 12. نتایج مربوط به ضریب رگرسیون گرایش به تفکر انتقادی

| متغیر پیش‌بین | ضریب رگرسیون b | SE   | ضریب تیبین واریانس | T    | P     |
|---------------|----------------|------|--------------------|------|-------|
| رویکرد علمی   | 0/41           | 0/22 | 0/10               | 1/91 | 0/057 |

توجه می‌کنند و یک فرد به نام رهبر و مدیر کل هدایت‌گر اصلی برنامه درسی و تعیین‌کننده خط‌مشی‌های آموزشی است؛ که در این صورت، زمینه‌ای برای بحث و تبادل نظر و در نهایت، تفکر نقادانه صورت نمی‌گیرد. در همین راستا استاپلتون (2011) اذعان می‌دارد که نقد و بررسی دیدگاه‌های دیگران که با برگزاری نشست‌ها و کرسی‌های هم‌اندیشی برگزار می‌گردد، نقش مهمی در گرایش افراد به انتقادی اندیشیدن دارد، در حالی که به زعم ارنشتاین و همکاران (2009) در رویکردهای فنی از جمله رویکرد سیستمی یا مثلاً در رویکردی مثل سیستمی نیز، برنامه درسی به‌طور دقیق به وسیله مدیران نظارت می‌شود و حامیان چنین رویکردی در خصوص برنامه درسی به یک نگرش کلی و کلان‌قائل هستند و به جزئیات توجهی ندارند، چراکه بر این باورند که برنامه درسی، سیستم اصلی بوده و فرایندهایی از قبیل تدریس و آموزش از سیستم‌های فرعی است که به اجرای برنامه درسی کمک می‌کند و به تنهایی ارزشی ندارد. در حالی که تدریس و آموزش مؤثر از جمله راه‌کارهای ارتقای بخش توسعه تفکر انتقادی قلمداد می‌شود و مطالعات مؤید این امر است (پاک‌مهر، جعفری ثانی، سعیدی رضوانی و کارشکی، 1392). در رویکرد علمی نیز، بحث برنامه درسی یک بحث علمی و

با توجه به اینکه ارنشتاین و هانکینز (2009) به عنوان مبنای نظری مطالعه، رویکردهای برنامه درسی را از دیدگاه فنی (رفتاری، مدیریتی، سیستمی و علمی) و غیر فنی (انسان‌گرایی و نومفهوم‌گرایی) بررسی کرده‌اند؛ لذا، تبیین نتایج مطالعه حاضر نیز بر اساس این دو رویکرد کلی صورت می‌گیرد. رویکردهای فنی مطابق با الگوهای تعلیم و تربیت سنتی هستند که اصول تثبیت شده، رسمی و از پیش تعیین‌شده‌ای را مدنظر قرار می‌دهند. این‌ها شامل ملاحظات عملی و راه‌کارهای گام به گام در تنظیم برنامه درسی است. اهداف نهایی بر اساس یک طرح کلی مکتوب، تعیین می‌شود؛ محتوا و فعالیت‌های یادگیری، مطابق با این اهداف، توالی می‌یابند و نتایج در ارتباط با اهداف از پیش تعیین‌شده ارزیابی می‌شوند. همچنین، به اصول عقلانی و مراحل منطقی تأکید می‌شود (جعفری ثانی، پاک‌مهر و اسلامیان، 1392). واضح است که بر اساس چنین دیدگاه‌هایی، فرصتی برای تجزیه و تحلیل و حل مسائل واقعی وجود ندارد و تمام فرایندهای طراحی و تدوین برنامه درسی با توجه به یک سیر منطقی و از قبل تجویز شده صورت می‌گیرد. لذا، افرادی که از چنین رویکردهایی برخوردارند، برنامه درسی را یک فرایند گام به گام و سلسله‌مراتبی می‌دانند که بر اساس یک الگوی مشخص و از پیش

جدول 13. نتایج تحلیل واریانس برای پیش‌بینی گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان از طریق رویکرد انسان‌گرایی

| منبع تغییرات | SS       | Df  | MS      | F    | P       |
|--------------|----------|-----|---------|------|---------|
| پیش‌بینی     | 1507/90  | 1   | 1507/90 |      |         |
| باقی‌مانده   | 56090/10 | 364 | 154/09  | 9/78 | 0/002** |
| کل           | 57598/01 | 365 | ---     |      |         |

معناداری در سطح 0/01

تئوریک است تا اینکه جنبه عملیاتی داشته باشد و به جنبه‌های کلی نظام آموزشی مربوط می‌شود؛ لذا، مدافعان این

تئوریک است تا اینکه جنبه عملیاتی داشته باشد و به جنبه‌های کلی نظام آموزشی مربوط می‌شود؛ لذا، مدافعان این

جدول 14. نتایج مربوط به ضریب رگرسیون گرایش به تفکر انتقادی

| متغیر پیش‌بین      | ضریب رگرسیون b | SE   | ضریب تبیین واریانس | T    | P     |
|--------------------|----------------|------|--------------------|------|-------|
| رویکرد انسان‌گرایی | 0/75           | 0/24 | 0/16               | 3/12 | 0/002 |

معناداری در سطح 0/01

رویکرد نیز، یک نگرش کلی و عام از برنامه درسی ارائه می‌نمایند. با عنایت به آنچه درباره مشخصات رویکردهای فنی بیان گردید، پرواضح است که چنین دیدگاهی بر اساس دلایل مطرح شده، قادر به توسعه گرایش نقادی در دانشجویان حوزه علوم انسانی نخواهند بود. در حالی که در رویکردهای غیر فنی، هدفی دیگر تعقیب می‌شود. به زعم ولاسکو، وودز و اسپنس<sup>1</sup> (2015) در نظر داشتن نقش یادگیرنده به جهت طراحی و تدوین برنامه‌های درسی از دیدگاه صاحب‌نظرانی که بر رویکرد یادگیرنده‌محور تأکید دارند، بسیار واجد اهمیت است. بر اساس رویکرد انسان‌گرایی بر نقش فعال دانشجو در اهداف و فعالیت‌های یادگیری تأکید شده و بر نقش اجتماعی

اجتماعی نیز باید متمرکز باشد.

نظام آموزشی، گستره‌ای از اجتماع است و هدف برنامه درسی باید آزادی‌بخشی باشد نه تثبیت‌گر وضعیت موجود. اینان، منتقدان تعلیم و تربیت هستند و به بازنگری و مفهوم‌سازی در برنامه درسی تأکید می‌ورزند؛ بنابراین در استنباط این یافته می‌توان اذعان داشت کاملاً واضح است که بر حسب رویکرد غیر فنی در نظام‌های آموزشی، تعاملات اجتماعی، تجزیه و تحلیل مسائل اجتماعی و مفهوم‌سازی‌های جدید از فاکتورهای اصلی است که نیازمند گرایش به تفکر نقادانه است. در همین راستا مارین و همکاران (2011) بر این باورند که گرایش به تفکر نقادانه نیازمند تمایل افراد به تجزیه و تحلیل مطالب و به

ساختن فراگیران توجه خاصی معطوف می‌شود که این فرایند اجتماعی ساختن فراگیران، نیازمند تأمل در فعالیت‌های اجتماعی و تمایل به سمت تفکرات عمیق اجتماعی است و همان‌گونه که در بالا اشاره گردید، تعامل با افراد یکی از

ساختن فراگیران توجه خاصی معطوف می‌شود که این فرایند اجتماعی ساختن فراگیران، نیازمند تأمل در فعالیت‌های اجتماعی و تمایل به سمت تفکرات عمیق اجتماعی است و همان‌گونه که در بالا اشاره گردید، تعامل با افراد یکی از

جدول 15. نتایج تحلیل واریانس برای پیش‌بینی گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان از طریق رویکرد نومفهوم‌گرایی

| منبع تغییرات | SS       | Df  | MS      | F     | P        |
|--------------|----------|-----|---------|-------|----------|
| پیش‌بینی     | 2213/00  | 1   | 2213/00 |       |          |
| باقی‌مانده   | 55385/00 | 364 | 152/15  | 14/54 | 0/000*** |
| کل           | 57598/01 | 365 | ---     |       |          |

معناداری در سطح 0/001

ویژه مسائل اجتماعی دارد که با رویکرد نومفهوم‌گرایی مطابقت بیشتری دارد.

همچنین، با توجه به مبانی نظری، پرداختن علمی و دقیق به تعیین و کاربرد رویکردهای برنامه درسی در شفاف‌سازی

جدول 16. نتایج مربوط به ضریب رگرسیون گرایش به تفکر انتقادی

| متغیر پیش‌بین        | ضریب رگرسیون b | SE   | ضریب تبیین واریانس | T    | P     |
|----------------------|----------------|------|--------------------|------|-------|
| رویکرد نومفهوم‌گرایی | 0/83           | 0/22 | 0/20               | 3/81 | 0/000 |

معناداری در سطح 0/001

صحيح برنامه درسی از اهمیت شایانی برخوردار است؛ چرا که بر سایر مراحل طراحی، اجرا، ارزشیابی و روش‌های تدریس تأثیر می‌گذارد و می‌تواند این فرایند را به فرایندی آگاهانه‌تر مبدل نماید (باتلوه و ادانل<sup>2</sup>، 2001).

پس به‌طور کلی، نقش تفکر انتقادی با توجه به ماهیت بی‌بدیل علوم انسانی در مقایسه با سایر رشته‌های علمی غیرقابل‌انکار است. لذا، نتایج حاصل از مطالعه، مؤید تأثیر رویکردهای اتخاذ شده بر تمایل دانشجویان این حوزه به تفکر

عواملی است که گرایش به تفکر انتقادی را توسعه می‌بخشد و تأکید بر انجام پروژه‌های گروهی از جمله فعالیت‌هایی است که در این رویکرد قابل توجه است. همچنین، نتایج حاکی از این بود که چنانچه رویکرد نومفهوم‌گرایی در دانشجویان علوم انسانی افزایش یابد، می‌توان پیش‌بینی کرد که گرایش به تفکر انتقادی آنان نیز به میزان قابل‌توجهی، افزایش خواهد یافت و رویکرد نومفهوم‌گرایی بر افزایش گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان تأثیر دارد. به زعم ارنشتاین و هانکینز



پیشنهاد کاربردی دانست. همچنین، انجام مطالعه‌ای مشابه در سایر حوزه‌های علمی از جمله علوم پایه و علوم پزشکی با توجه به ماهیت متفاوت رشته‌ها و زمینه‌ای که برای توسعه تفکر انتقادی وجود دارد، به‌عنوان پیشنهاد پژوهشی توصیه می‌گردد.

چالش‌های برنامه درسی در آموزش عالی". فصلنامه علمی- پژوهشی روان‌شناسی تربیتی دانشگاه زاهدان، پذیرش چاپ. پاک‌مهر، حمیده؛ دهقانی، مرضیه (1389). "رابطه باورهای خودکارآمدی و گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان تربیت‌معلم". دهمین همایش انجمن مطالعات برنامه درسی ایران: برنامه درسی تربیت‌معلم، تهران: 10-11 اسفندماه.

پورعلی، پریناز؛ سیف نراقی، مریم؛ نادری، عزت‌الله (1394). "بررسی چگونگی کاربست مؤلفه‌های آموزش و پرورش انسان‌گرایانه با تأکید بر افزایش انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس ابتدایی تهران". پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی. 3 (11): 67-81.

جعفری ثانی، حسین؛ پاک‌مهر، حمیده؛ اسلامیان، حسن (1392). "بررسی گرایش دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته برنامه‌ریزی درسی به رویکردهای برنامه درسی". فصلنامه علمی - پژوهشی پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، 10 (2): 109-122.

خسروجاوید، مهناز (1381). "اعتبار و روایی سازه مقیاس هوش هیجانی شوت در نوجوانان". پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس.

محمودی بردزردی؛ فتحی‌آذر، اسکندر؛ سعید؛ شریفی، زهرا (1392). "برنامه درسی چند فرهنگی از منظر ایدئولوژی‌ها (نظریه‌ها) برنامه درسی". همایش ملی آموزش و پرورش چند فرهنگی. انجمن مطالعات برنامه درسی ایران واحد استان آذربایجان غربی.

ملکی، مهدی؛ فرمهبینی فراهانی، محسن؛ اسماعیلی، کوروش (1392). "اولویت‌بندی و مقایسه مؤلفه‌های شش‌گانه ایدئولوژی‌های برنامه درسی از منظر اعضای هیئت علمی دانشکده‌های علوم تربیتی شهر تهران". پژوهش در برنامه‌ریزی درسی. 10 (2): 129-144.

Amin Khandaghi, Maghsoud; Pakmehr, Hamideh. (2012). Critical thinking disposition: A neglected loop of humanities curriculum in higher education. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 7 (1): 1-13.

Aminkhandaghi, M.; Pakmehr, H. & Amiri, L. (2010). Students Critical Thinking Attitudes in Humanities, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*; 15: 1866-1869.

انتقادی است که از گذر این نتیجه می‌توان به عنوان عاملی در فرایند بازنگری علوم انسانی طی چند سال اخیر در دانشگاه‌ها سود جست. به عبارتی، با عنایت به یافته‌های حاصل، می‌توان حرکت علوم انسانی به سمت و سوی رویکردهای غیر فنی از جمله نومفهوم‌گرایی و انسان‌گرایی را تحولی در راستای گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان این حوزه به‌عنوان یک

## منابع

اکبری بورنگ، محمد؛ جعفری ثانی، حسین؛ آهنچیان، محمدرضا؛ کارشکی، حسین (1391). "ارزیابی کیفیت یادگیری الکترونیکی در دانشگاه‌های ایران بر اساس جهت‌گیری‌های برنامه درسی و تجربه مدرسان". فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، 66: 75-97.

اکبری بورنگ، محمد؛ جعفری ثانی، حسین؛ آهنچیان، محمدرضا؛ کارشکی، حسین (1391). "جهت‌گیری‌های برنامه درسی استادان: نقش جنسیت، مرتبه علمی و نحوه ارائه آموزش (مجازی، حضوری) در دانشگاه علوم پزشکی مشهد". *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، 12 (3): 210-223.

امام جمعه، محمدرضا (1385). "نقد و بررسی رویکردهای فکورانه ارائه چهارچوب نظری برنامه درسی تربیت‌معلم فکور و مقایسه آن با رویکرد برنامه درسی تربیت‌معلم ایران". چکیده رساله دکتری، دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده علوم انسانی.

امان‌زاده، آمنه؛ نعمان‌اف، منصور (1394). "بررسی اثربخشی آموزش مبتنی بر وب، رایانه و یادگیری سیار بر مهارت تفکر انتقادی و تفکر خلاق دانشجویان دانشگاه‌های استان مازندران". پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی. 3 (9): 57-68.

امین خندقی، مقصود؛ پاک‌مهر، حمیده (1392). "حاکمیت سنت انضباط‌محوری در جهت‌گیری‌های برنامه درسی تربیت هنری معلمان دوره راهنمایی تحصیلی: چالش‌ها و آسیب‌ها". فصلنامه رویکردهای نوین آموزشی دانشگاه اصفهان، پذیرش چاپ.

بختیاری، آمنه (1388). "راه‌کارهای ارتقای علوم انسانی: ترویج تفکر انتقادی و خلاق". مجموعه مقالات کنگره ملی علوم انسانی: راهبردهایی برای ارتقا علوم انسانی در کشور، 409-439.

پاک‌مهر، حمیده؛ جعفری ثانی، حسین؛ سعیدی رضوانی، محمود؛ کارشکی، حسین (1392). "نقش کیفیت تدریس اساتید و مؤلفه‌های آن در توسعه تفکر انتقادی دانشجویان: فرصت‌ها و

Bernard, R.M.; Zhang, D.; Abrami, P.C.; Sicoly, F.; Borokhovski, E. & Surkes, M.A. (2008). Exploring the structure of the Watson–Glaser Critical Thinking Appraisal: One scale or many subscales? *Thinking Skills and Creativity*, 3, 15–22.

Billings, Diane McGovern; Halstead, Judith A. (2005). *Teaching in nursing: a guide for facul-*

- ty, Publishing Services Manager: Deborah.L. Vogel.
- Botelho, M.G. & Odonnel, D. (2001). Assessment of the use of problem-orientation, small-group discussion for learning of a fixed prosthodontic, simulation laboratory course, *British Dental Journal*, 191(11): 630-636.
- Bowell, T. & Kemp, G. (2005). *Critical thinking a concise guide*, USA and Canada.
- Cheung, Derek. (2000). Measuring Teachers' Meta-Orientations to Curriculum: Application of Hierarchical Confirmatory Factor Analysis. *The Journal of Experimental Education*, 68(2):149-165.
- Facione, P.A. (2000). The Disposition Toward Critical Thinking: Its Character, Measurement and Relationship to Critical Thinking Skill. *Informal Logic*, 20(1): 61-84.
- Facione, P.A. (2010). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. USA: Insight Assessment.
- Farmahini Farahani, Mohsen; Maleki, Mehdi (2014). A Survey on Tendency toward Curriculum Ideologies among Academic Board Members in Educational Sciences Faculties – Tehran 2010 – 11. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116: 2392-2396.
- Glassner, A.; Schwarz, F. & Baruch, B. (2007). What stands and develops between creative and critical thinking? *Argumentation? Thinking Skills and Creativity*, 2: 10–18.
- Jin, G.; Bierma, T.J. & Broadbear, J. (2004). Critical thinking among environmental health undergraduates and implications for the profession. *Journal Environment Health*, 67(3): 15-20.
- Ku, K.Y.L. (2009). Assessing students' critical thinking performance: Urging for measurements using multi-response format. *Thinking Skills and Creativity*, 4: 70–76.
- Lyutykh, E. (2009). Practicing critical thinking in an educational psychology classroom. *Journal of educational studies*, 45(4): 377-391.
- Mangena, A. & Chabeli, M.M. (2005). Strategies to overcome obstacles in the facilitate on of critical thinking in nursing education. *Nurse Education Today*, 25: 291–298.
- Marin, L.M. & Halpern, D.F. (2011). Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: Explicit instruction produces greatest gains. *Thinking Skills and Creativity*, 6: 1-13.
- Marulcu, Ismail. & Akbiyik, Cenk. (2014). Curriculum Ideologies: Re - exploring Prospective Teachers' Perspectives. *International Journal of Humanities and Social Science*. 5(1): 200-206.
- Maso, M. (2008). *Critical thinking and learning*. USA: Blackwell Publishing.
- McKernan, Jame. (2007). *Curriculum and Emagination: Process Theory, Pedagogy and Action Research*. Routledge.
- Ornstein, Allan C; Hunkins, Francis P. (2009). *Curriculum: Foundations, principles, and Issues*. Fifth Edition. United States: Pearson Education.
- Page, D. (2007). Promoting critical thinking skills by using negotiation exercises. *Journal of education for business*, 82(5): 251-257.
- Piaw, Chua Yan. (2010). Building a test to assess creative and critical thinking simultaneously, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2:551–559.
- Porter, O.T.; Igein, G.; Alexander, D.; Blaylock, J.; McComb, D. & Williams, S. (2005). Critical thinking for nursing leadership, *Journal Nurse Leader*, 3(4): 28-31.
- Profetto, M.G.J. (2003). The relationship of critical thinking skills and critical thinking dispositions of baccalaureate nursing students. *Journal Advance Nurse*, 43(6): 569-577.
- Renaud, Robert, D. & Murray, Harry, G. (2008). A comparison of a subject-specific and a general measure of critical thinking, *Thinking Skills and Creativity*. 3, 85–93.
- Ricketts, J.C. (2003). The Efficacy of Leadership Development, Critical Thinking Dispositions, and Students Academic Performance on the Critical Thinking Skills of Selected Youth Leaders. Dissertation Presented to the Graduate School of the University of Florida in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy.
- Stapleton, P. (2011). A survey of attitudes towards critical thinking among Hong Kong secondary school teachers: Implications for policy change. *Thinking Skills and Creativity*, 6(1): 14–23.
- Velasco, Carlos.; Woods, Andy T. & Spence, Charles. (2015). Evaluating the orientation of design elements in product packaging using an online orientation task. *Food Quality and Preference*, 46: 151-159.