

نگاهی به محتوای برنامه درسی مبتنی بر تفکر انتقادی در دوره اول متوسطه

ژیلا مهنام^۱، امیرحسین مهدی زاده^{۲*}، حسن شعبانی گیل چالان^۳، جمال سلیمی^۴ و علیرضا عراقیه^۵Zh. Mahnam¹, A.H. Mehdizadeh^{2*}, H. Shabanilchalan³, J. Salimi⁴ & A. Araghih⁵

پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۰۲/۱۱

دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۱۱/۲۹

Received Date: 2021/02/17

Accepted Date: 2021/05/01

چکیده

هدف: محتوای کتاب درسی در دوره متوسطه باید بتواند نیازهای دانش‌آموزان را براساس ساختار جامعه برآورده کند و این امر ممکن نیست مگر آنکه محتوای کتاب‌های درسی در نحوه‌ی اندیشیدن دانش‌آموزان تغییر ایجاد کند لذا این پژوهش با هدف تگاهی به محتوای برنامه درسی مبتنی بر تفکر انتقادی در دوره اول متوسطه انجام گردید.

روش‌ها: روش تحقیق، کیفی از نوع تحلیل مضمون و با استفاده از روش راهبرد اکتشافی انجام شده است. جامعه پژوهشی مطالعه. در مرحله کیفی مشارکت‌کنندگان متخصصان برنامه‌ریزی درسی بوده که ۱۲ نفر به صورت هدفمند با رعایت قاعده اشباع نظری انتخاب شدند، ابزار گردآوری داده‌ها مصاحبه نیمه ساختاریافته بود. در مرحله کمی نیز جامعه آماری دبیران مقطع متوسطه اول بودند و روش نمونه‌گیری تصادفی در دسترس (۳۲۰ نفر حجم نمونه) و ابزار مطالعه پرسشنامه‌ای با پایایی ۷۸۲٪، برآورده شد. جهت تجزیه و تحلیل یافته‌ها در مرحله کیفی از نرم‌افزار MAXQDA استفاده شد و در مرحله کمی از نرم‌افزار SPSS و لیزرل استفاده گردید.

یافته‌ها: محتوای برنامه درسی مبتنی بر تفکر انتقادی دوره اول متوسطه عوامل متعددی را برای هر متغیر نمایان ساخت که این عوامل راه را برای دستیابی به راهکارهای مناسب هموار کرد. ۲۲ کد شناسایی شدند و محتوا برای توسعه تفکر انتقادی دوره متوسطه به شرح ذیل (محتوای سؤال انگیز و مسئله محور، ساختار مناسب در تدوین، یادگیری چندجانبه تناسب محتوا با زندگی واقعی دانش‌آموزان و دانش‌آموز محور) است؛ که از نظر شاخص‌های کلی برآزش نیز مورد تأیید و اطمینان قرار گرفت. دانش‌آموزان دوره اول متوسطه با درک درست از توانایی‌های خود و بدون مقایسه با شرایط ایدئال و دست‌نیافتنی با اعتقاد به شک‌پذیری، تردید منطقی نسبت به گزاره‌هایی که می‌شنود یا می‌بیند، از خود بروز می‌دهد.

کلید واژه‌ها: تفکر انتقادی، محتوای برنامه درسی، دانش‌آموزان دوره اول متوسطه

۱. دانشجوی دکتری تخصصی برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسلامشهر، ایران
 ۲. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسلامشهر، ایران
 ۳. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسلامشهر، ایران
 ۴. دانشیار برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران
 ۵. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسلامشهر، ایران
- * نویسنده مسئول:
Email: Amir.hMehdizadeh@yahoo.com

مقدمه و بیان مسئله

دنیا در اواخر قرن بیستم و آغاز قرن بیست و یکم، شاهد تغییرات چشمگیری در مهارت‌های موردنیاز برای کار و برای اوقات فراغت، بوده است (Ahmadpouransari et al., 2018). امروزه اکثر صاحب‌نظران بر این عقیده‌اند که تفکر انتقادی، زمینه ایجاد مهارت فهم و ارزیابی دانش جدید را برای فراگیران، فراهم می‌کند. علی‌رغم توافق عمومی درباره اهمیت توجه به تفکر انتقادی و پرورش آن ولی در خصوص تعریف و ماهیت تفکر انتقادی، نظرات مختلفی، ارائه شده است (Alipour et al., 2009). واژه لاتین تفکر انتقادی، از لغت یونانی "کریتیدوس"^۱ "به معنای سؤال گرفته شده که بیانگر توانایی تجزیه و تحلیل است. تفکر انتقادی را استفاده صحیح از مهارت‌های شناختی می‌داند که احتمال کسب نتایج مطلوب را افزایش می‌دهد. تفکر انتقادی، یک فرآیند شناختی فراگیر است که طی آن با بررسی علل، تجزیه و تحلیل اطلاعات در دسترس و نتیجه‌گیری از آن‌ها، به قضاوت و تصمیم‌گیری می‌پردازد. به عبارت دیگر، تفکر انتقادی، یک فرآیند قضاوتی خودتنظیم و هدفمند است که منجر به حل مسئله و تصمیم‌گیری مناسب می‌شود (karimian, 2017).

پرورش مهارت‌های فکری دانش‌آموزان، همواره، مسئله پیچیده‌ای در آموزش بوده و امروزه حالت جدی‌تری به خود گرفته است. زیرا روش‌های متداول آموزشی از جمله سخنرانی که به‌عنوان روش غالب در نظام آموزش عالی به‌کار می‌رود، سبب گسترش سبک انفعالی می‌شود که مطابق آن تفکر انتقادی، به معنای واقعی، نادیده گرفته می‌شود (Cakir, 2013). یکی از ویژگی‌های اساسی انسان، آگاهی از رفتار خود و برخورداری از نیروی تفکر است، به عبارت دیگر انسان می‌تواند از رفتار خود آگاه باشد و در برخورد با مسائل و امور متفاوت از نیروی تفکر استفاده کند (Puangtong et al., 2014). با هجوم گسترده و همه‌جانبه‌ی اطلاعات، در دنیای رو به رشد امروزی، می‌بایست در جستجوی روشی کارا در جهت غربال کردن اطلاعات بود و تفکر انتقادی^۲ این را برای فرد میسر می‌سازد تا حقیقت را در میان به هم‌ریختگی حوادث و اطلاعات، جستجو کند و به هدفش که رسیدن به کامل‌ترین درک ممکن است، دست یابد. اتصال این اطلاعات غربال شده و سازمان‌بندی شده، در نهایت، باعث ایجاد آن چیزی می‌شود که موفقیت نام دارد و اساس تمایز انسان‌های اندیشمند از عموم مردم است (Samiee zafarghandi et al, 2020). Elder and Paul (1994) تفکر انتقادی را توانایی متفکران در درگیر شدن با تفکر خودشان، معنی می‌کنند. آن‌ها معتقدند که این امر زمانی امکان‌پذیر است که فراگیران، معیارها و استانداردهای دقیقی را برای تجزیه و تحلیل و ارزیابی تفکر خود، انتخاب کرده و به‌طور منظم از این معیارها و استانداردها، برای بهبود کیفیت تفکر خود بهره ببرند (Amini et al, 2017).

1. Kritidos

2. critical thinking

تفکر انتقادی، تقریباً به معنای تفکر اندیشمندانه و منطقی است و روی تصمیم‌گیری برای انجام دادن چیزی یا باور آن متمرکز است (Chan et al, 2011). بیشتر اوقات کلمه انتقادی، معنای ضمنی نقد کردن را به ذهن شنونده متبادر می‌کند که بُعد منفی دارد و بر یک ایده، تئوری یا عمل تأثیری ناخوشایند و نامساعد می‌گذارد. اگر از واژه انتقادی، در تفکر انتقادی، این معنا استنباط شود، مسلماً به تفکر انتقادی، به منزله نوعی ارزیابی غیرسازنده نگریسته می‌شود (Entezari et al., 2017). تفکر انتقادی، می‌تواند سبب توسعه فرایندهای فکری از طریق گذر به فراتر از نگرش‌ها و تصورات خودمحوارانه و توسعه دامنه تجربه یادگیرندگان و آشنا کردن آن‌ها با ارزش‌ها و تصورات نوین باشد (Farajzadeh, 2014).

در سال‌های اخیر، مهارت‌های تفکر، جایگاه ویژه‌ای در سیاست‌های آموزشی پیدا کرده و ما می‌توانیم از تفکر انتقادی، در رسیدن دانش‌آموز به این اهداف، پشتیبانی کنیم (Hashemi, 2006). پرورش تفکر انتقادی، به‌عنوان یکی از مهم‌ترین اهداف تعلیم و تربیت، مطرح شده است. باید اشاره داشت که اگرچه تفکر انتقادی، قدمتی به اندازه تاریخ اندیشه بشری دارد اما امروزه نه تنها به‌عنوان یکی از مهم‌ترین اهداف تعلیم و تربیت، بلکه از جمله اصلی‌ترین استانداردهای آموزشی در دنیا محسوب می‌گردد (Karimian, 2018). تفکر انتقادی، فرایند منضبط فکری فعالانه و ماهرانه ایده پردازی، به‌کارگیری، تجزیه و تحلیل، سنتز و یا ارزیابی اطلاعات جمع‌آوری شده، یا تولید شده به‌واسطه مشاهده، تجربه، تأمل، استدلال یا ارتباطات، به‌عنوان راهنمای اعتقاد و عمل است. به‌عبارت‌دیگر، تفکر انتقادی، فرایند گرفتن اطلاعات و پردازش آن‌ها به‌گونه‌ای است که بتوانیم تصمیم‌های بهتری بگیریم؛ زیرا این تصمیم‌های بهتر، در درک دقیق‌تری از یک وضعیت خاص، به ما کمک می‌کند (Kian et al, 2019). هدف کلی آموزش و پرورش، استفاده از مهارت‌های تفکر انتقادی و حل مسئله در دنیای واقعی است (Masudian et ai, 2018). محتوایی که زمانی باید در ذهن دانش‌آموزان ایجاد می‌شد، اکنون فقط با یک حرکت انگشت، تغییر می‌کند اما توانایی در درک این اطلاعات نیاز به تفکر انتقادی، در مورد آن دارد. به همین ترتیب، امروز، مردم‌سالاری ما، نه به دلیل عدم دسترسی به داده‌ها و نظرات در مورد مهم‌ترین موضوعات روز، بلکه به دلیل عدم توانایی ما در تشخیص واقعیت از جعلی یا مغرضانه، به خطر افتاده است. (Sadati et al, 2019) در جریان اصلاح برنامه درسی، کشورها (یا مناطق)، سازمان‌های بین‌المللی در سراسر جهان، مدل‌های سواد اصلی دانش‌آموزان را برای پرورش بقا و رقابت دانش‌آموزان در جامعه آینده، فرموله کرده‌اند. با تجزیه و تحلیل سیستم‌های اصلی سوادآموزی، می‌توان دریافت که تفکر انتقادی در موقعیت بسیار مهمی قرار دارد، مانند استانداردهای تعیین‌شده توسط اتحادیه اروپا، سازمان همکاری اقتصادی و توسعه آموزش. مهارت تفکر انتقادی می‌تواند روند یادگیری را آسان‌تر کند. این اتفاق زمانی می‌افتد که به دانش‌آموزان در یادگیری تجربه‌های جدید، کمک کند و آنان را از یادگیری ناخواسته، دور

کند. این امر انگیزه‌های جالب، برای یادگیری با سبک‌های مختلف را برای آنان فراهم می‌سازد (Salami and ramezani, 2016).

امروزه مطالعات بسیاری نشان داده‌اند که معلمان دبیرستان‌ها و دانشگاه‌ها، فاقد دانش اساسی یا درک تفکر انتقادی یا چگونگی ادغام چنین تفکری، در برنامه‌های درسی هستند تا بتوانند تفکر انتقادی را در دانش‌آموزان ایجاد کنند (Zakeri, 2014, Salmi and ramezan, 2015). فکر کردن از طریق محتوای یک موضوع به صورت تحلیلی و انتقادی، به معنای عملکرد مؤثر در دنیایی است که به سرعت در حال تغییر است. طبق گفته‌های (Ben Well and Eason 1991) دانش‌آموزان که هنگام یادگیری، فعالیت بیشتری دارند، نسبت به دانش‌آموزانی که صرفاً فقط گوش می‌دهند و غیرفعال هستند، یادگیری بهتری به دست می‌آورند. فعالیت آن‌ها شامل بحث و گفتگو، نوشتن و حل مسئله" و همچنین تفکر مراحل بالاتر مانند تجزیه و تحلیل، ترکیب و ارزیابی است؛ بنابراین، تنها فرایند یادگیری و تدریس آگاهانه با محوریت مهارت‌های تفکر انتقادی می‌تواند دانش‌آموز را در دستیابی به نتایج مثبت یاری دهد (Salehi et al, 2015). توانایی دانش‌آموزان در تفکر انتقادی به آن‌ها اجازه می‌دهد "بین مشکلات و تجربیات فردی و زمینه‌های اجتماعی که در آن تعبیه شده است، پیوند برقرار نمایند (Ahmadepounari, 2019). توانایی تفکر انتقادی دانش‌آموزان دبیرستانی، قسمت مهمی از توانایی رشد دانش‌آموزان در سیستم آموزش دبیرستان است. مفهوم اصلی این توانایی این است که دانش‌آموزان دبیرستانی می‌توانند از طریق بررسی دیالکتیکی و انتقادی، موارد و پدیده‌هایی را که در تحصیل و زندگی خود با آن‌ها روبرو می‌شوند، انجام دهند. مهم‌ترین چیز این است که این تفکر انتقادی، برای دانش‌آموزان دبیرستانی، برای درک دنیای عینی مفیدتر است و آن‌ها را قادر می‌سازد، بینشی عمیق نسبت به جهان داشته و جامعه را بررسی کنند و می‌توانند چیزی عمیق‌تر از سطح را ببینند. مهارت‌های تفکر انتقادی برای دانش‌آموزان دبیرستان، بسیار مهم است. اول از همه، این توانایی، پایه و اساس یادگیری و درک دانش دبیرستان را تشکیل می‌دهد. وقتی دانش‌آموزان دبیرستانی، توانایی تفکر انتقادی را داشته باشند، می‌توانند تفکر و تحلیل دانش عمیق را در بسیاری از جنبه‌ها، انجام دهند و می‌توانند از اساس منطق درونی دانش را درک کنند. این امر در مطالعه دانش‌ها در دبیرستان، کاملاً واضح است که فقط با تکیه بر تفکر انتقادی، می‌توانیم عمیقاً یاد بگیریم (Ekrami et al, 2015). فعالیت‌هایی که تفکر انتقادی را در برمی‌گیرد شامل گفتگو و تعامل هستند که باعث بهبود خواندن انتقادی در علم می‌شود (Sezar, 2015).

بسیاری از مهارت‌های تفکر انتقادی، مانند طرح سؤالات، ارتباط سؤالات مربوط به کتاب و تحقیق از طریق مشاهده یا زندگی واقعی، تجزیه و تحلیل مسئله و روشن کردن دانش مربوط به تحقیق، ایجاد فرضیه‌ها و انتظارات، اجرای برنامه‌های آزمایشی و جمع‌آوری شواهد، استفاده از روش‌های ریاضی برای پردازش و تفسیر داده‌ها، قضاوت منطقی براساس شواهد، استفاده از اصطلاحات و نمودارهای دقیق برای معرفی روش‌ها و نتایج تحقیق، باید در متن کتاب‌های درسی

گنجانده شود تا فراگیر را انتقادی سازد (Kokabi et al., 2015). اما در زندگی واقعی، اغلب، کمبود تفکر انتقادی، وجود دارد. بعضی از افراد در هر کاری، از خواسته‌ها و احساسات ذهنی، شروع می‌کنند یا مشکلات را فقط برای دیدن سطح چیزها، تجزیه و تحلیل می‌کنند تا خواسته‌ها و احساسات ذهنی آن‌ها را برآورده کنند؛ بنابراین باید به دانش‌آموزان اجازه دهید، منطقی فکر کنند، تصمیم بگیرند و احساس مسئولیت اجتماعی داشته باشند. این هدف آموزشی است که برنامه درسی، باید آن را اجرا کند. بدون شک، تفکر انتقادی، نقش مهمی را در حل این مشکلات، خواهد داشت. علاوه بر این، تفکر انتقادی، قابل انتقال است. فرد اگر مهارت‌های تفکر انتقادی را در یک رشته کسب کرده باشد، اگر بر این مهارت‌ها مسلط شود، قادر خواهد بود تا در زمینه‌های دیگر نیز کسب کند. ممکن است دریابیم که یادگیری دروس دیگر سریع‌تر خواهد شد؛ بنابراین، هنگام نوشتن کتاب‌های درسی، باید به پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی دانش‌آموزان، توجه کامل شود. (Farzanfar et al, 2016). (Zamani et al (2020) با استفاده از فناوری‌های آموزشی، در کتاب‌های درسی علوم تجربی پایه اول ایران و روسیه، مطالعه‌ای را با عنوان بررسی میزان توجه به مؤلفه‌های تفکر انتقادی، انجام دادند. نتایج تحلیل محتوای کتب علوم تجربی نشان داد که در کتاب‌های اول هر دو کشور از فناوری‌های سخت و نرم برای آموزش تفکر انتقادی استفاده شده است. نسبت فراوانی استفاده از فناوری نرم برای پرورش روحیه تفکر انتقادی در کتاب علوم تجربی پایه اول کشور ایران ۶۵.۷۵ درصد و برای فناوری سخت ۳۵.۲۴ درصد بوده است. به علاوه، نسبت فراوانی استفاده از فناوری نرم برای پرورش روحیه تفکر انتقادی در کتاب علوم تجربی سال اول روسیه ۵۱.۶۴ درصد و استفاده از فناوری سخت ۴۸.۳۵ درصد، بوده است. همچنین در بین مؤلفه‌های تفکر انتقادی، بیشترین نسبت فراوانی در کشور ایران، مربوط به مؤلفه درگیر کردن با نسبت فراوانی ۴۹.۲۵ درصد و در روسیه، مربوط به مؤلفه درگیر کردن با نسبت فراوانی ۰۲.۳۲ درصد بوده است. کمترین درصد فراوانی در بین مؤلفه‌های تفکر انتقادی در ایران، مربوط به مؤلفه قضاوت و ارزشیابی با درصد فراوانی ۸۷.۲ و در روسیه، مربوط به مؤلفه قضاوت و ارزشیابی با درصد فراوانی ۸۴.۳ درصد بوده است. ترکیب فناوری‌های نرم و سخت، در محتوای کتاب‌های علوم تجربی، امکان یادگیری مؤثرتر را فراهم می‌کند و فرایند یادگیری را برای دانش‌آموزان جذاب‌تر می‌کند. در مؤلفه‌های دیگر تفکر انتقادی، درصد فراوانی در کشورهای روسیه و ایران بدین ترتیب بوده است: پرسش مناسب در روسیه ۳۳.۱۸ و ایران ۶۰.۱۱ درصد، در مؤلفه جمعی بودن در ایران ۰۱.۱۰ درصد و در روسیه ۰۴.۱۰، در مؤلفه تجزیه و تحلیل، روسیه ۳۰.۷ درصد و در ایران ۱۵.۵، در مؤلفه استدلال روسیه ۶۳.۷ و ایران ۱۵.۵، در مؤلفه ترکیب، درصد فراوانی روسیه ۹۵.۷ و در ایران درصد فراوانی این حیطة ۵.۶ درصد بوده است.

در مطالعه‌ای (Mesri et al (2019) نشان دادند که در ادبیات داستانی بخوانیم پایه اول ابتدایی، هیچ اشاره‌ای به مؤلفه‌های تفکر انتقادی، نشده است. در ادبیات داستانی پایه دوم، مؤلفه‌های هنر

اندیشیدن درباره تفکر خود و قضاوت صحیح (مبتنی بر ملاک)؛ در ادبیات داستانی پایه سوم، مؤلفه‌های کنجکاو اندیشه و قضاوت صحیح (مبتنی بر ملاک)؛ در ادبیات داستانی پایه چهارم، مؤلفه کنجکاو اندیشه؛ در ادبیات داستانی پایه پنجم، مؤلفه‌های تعریف و شفاف‌سازی مسئله و در ادبیات داستانی پایه ششم، مؤلفه‌های استدلال و قضاوت صحیح (مبتنی بر ملاک) بیشترین فراوانی را به خود اختصاص داده‌اند.

در مطالعه‌ای (Karimian et al (2016) با عنوان میزان توجه به مهارت‌های تفکر انتقادی در کتب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی از دیدگاه معلمان انجام دادند. جامعه آماری، کلیه معلمان استان قم بودند که در پایه سوم تا ششم ابتدایی تدریس می‌کنند. نمونه تحقیق براساس جدول مورگان از جامعه آماری تعداد ۳۶۱ نفر به صورت تصادفی طبقه‌ای انتخاب شده‌اند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات، پرسش‌نامه محقق ساخته که حاوی ۳۲ سؤال بر مبنای مهارت‌های تفکر انتقادی (تجزیه و تحلیل، ترکیب، ارزشیابی و توضیح) بود. نتایج تحقیق بیانگر آن بود که: ۱- میزان توجه به مهارت‌های تفکر انتقادی در سطوح (تجزیه و تحلیل، ترکیب، ارزشیابی و توضیح) متفاوت است. ۲- مهارت‌های تفکر انتقادی در تمام سطوح (تجزیه و تحلیل، ترکیب، ارزشیابی و توضیح) در کلیه کتب مطالعات اجتماعی در پایه‌های سوم تا ششم پایین‌تر از حد انتظار است. ۳- وضعیت نسبی مهارت‌های تفکر انتقادی در سطح توضیح در کتب مطالعات اجتماعی تا حدودی بهتر از سطوح دیگر است. ۴- در مجموع، کتب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی از ایجاد توانایی مهارت‌های تفکر انتقادی مطلوبی در شاگردان برخوردار نیست.

در مطالعه‌ای (Safaruan and Seif (2015) به بررسی میزان توجه به تفکر انتقادی در کتاب پیام‌های آسمان پایه هفتم و هشتم متوسطه پرداختند و بیان کردند جایگاه تفکر انتقادی در دو کتاب مذکور نسبتاً خوب است. براساس نتایج حاصله، پیشنهاد می‌گردد که در برنامه‌ریزی و تدوین محتوای کتاب درس دینی توجه بیشتری به پرورش تفکر انتقادی متناسب با سن و پایه تحصیلی دانش‌آموزان، به‌ویژه مهارت‌های جمعی بودن و استدلال معطوف نمود. (Chunying (2018) در تحقیق خود با عنوان طراحی محتوای آموزش تفکر انتقادی در کتاب‌های زیست‌شناسی دبیرستان نتیجه گرفت، تسلط بر این مهارت‌ها، می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا در طول عمر خود تصمیم بگیرند و مشکلات را به‌طور مؤثرتری حل کنند. در کتاب زیست‌شناسی دبیرستان دوره آموزش، سؤالات و وظایف زیادی در ستون‌های مختلف تنظیم شده است تا به مهارت‌های تفکر انتقادی نفوذ کند؛ بنابراین هنگام تجدیدنظر در کتب درسی آینده، می‌توان پیاده‌سازی بیشتری را در نظر گرفت.

در مطالعه‌ای (Zhixin (2020) برای پرورش توانایی تفکر انتقادی در آموزش خواندن انگلیسی بیان می‌کند توسعه کیفیت تفکر می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا توانایی خود را در تجزیه و تحلیل و حل مشکلات بهبود بخشند و از طریق دیدگاه بین فرهنگی درباره ارزش‌ها قضاوت کنند. دوره

راهنمایی دوره مهمی برای شکل‌گیری عواطف، نگرش‌ها و ارزش‌های دانش‌آموزان است و همچنین فرایند مهمی برای یادگیری زبان توسط دانش‌آموزان است. در یادگیری زبان نمی‌توان از تأثیر فرهنگ جلوگیری کرد. اینکه دانش‌آموزان چگونه تفاوت‌های فرهنگی را درک می‌کنند، آنچه را تأیید می‌کنند، آنچه را انکار می‌کنند و چه موقعیت‌های فرهنگی را تشکیل می‌دهند، همه باید با تفکر انتقادی هدایت شوند؛ بنابراین پرورش تفکر انتقادی دانش‌آموزان در روند آموزش انگلیسی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. این پژوهش درصدد است با توجه به این که مبنای یادگیری دانش‌آموزان دوره اول متوسطه، کتاب‌های درسی است و با در نظر گرفتن وجود اطلاعات و فناوری گسترده در قرن حاضر که نیازمند متفکران منطقی است به طراحی الگویی برای ارائه محتوای برنامه درسی در جهت توسعه تفکر انتقادی دانش‌آموزان دوره اول متوسطه بپردازد.

روش‌شناسی پژوهش

روش مورد استفاده در این تحقیق اکتشافی است. هدف طرح‌های دومرحله‌ای اکتشافی آن است که نتایج روش نخست (کیفی) به نتایج و تحلیل‌های روش دوم (کمی) کمک نماید. در این پژوهش از روش‌های مطالعه کتابخانه‌ای و نیز روش‌های میدانی مصاحبه و پرسشنامه استفاده شده است، می‌توان بیان کرد که پژوهش حاضر براساس روش گردآوری داده‌ها یک پژوهش پیمایشی - مقطعی است. در نهایت باید اشاره کرد، این مطالعه، براساس دو رویکرد کمی و کیفی انجام شد. در بخش نخست براساس مطالعات کتابخانه‌ای و سپس مصاحبه‌های تخصصی به شناسایی شاخص‌های الگوی برنامه درسی در تفکر انتقادی، مبادرت ورزیده شد. مشارکت‌کنندگان متخصصان برنامه‌ریزی درسی بودند که بعد از انجام ۱۲ مصاحبه به اشباع نظری رسید. شیوه نمونه‌گیری در قسمت کیفی هدفمند بود. پس از مرحله تحلیل کیفی به طراحی و توزیع پرسشنامه و گردآوری داده‌ها از دبیران مقطع متوسطه اول بودند و روش نمونه‌گیری تصادفی در دسترس (۳۲۰ نفر حجم نمونه) و ابزار مطالعه پرسشنامه‌ای براساس مؤلفه‌های به‌دست‌آمده مرحله قبل با پایایی ۰/۸۱ بود و روایی صوری و محتوایی آن از نظر متخصصان تأیید شد. همچنین برای بررسی میزان باورپذیری یافته‌ها پژوهشگر با استفاده از روش بازبینی اعضاء، پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان را که عیناً روی کاغذ پیاده‌سازی نمود به مصاحبه‌شوندگان برگرداند. هدف از این کار این بود که پژوهشگر به این نتیجه برسد که آیا ادراکات او از مصاحبه درست است یا خیر؟ که نتایج، نشان‌دهنده مقبولیت داده‌ها بود. همچنین در طی فرایند تحلیل داده‌ها از نظرات متخصصان پژوهش کیفی استفاده شد و در پایان تحلیل متن‌های مصاحبه و یافته‌ها در اختیار ۳ نفر از متخصصان پژوهش کیفی قرار گرفت که به بررسی فرایند تحلیل و اعتبار یافته‌ها بپردازند که نتایج نشان‌دهنده مقبولیت تحلیل داده‌ها بود. الگوریتم اجرایی پژوهش حاضر براساس طی مراحل نظام‌اند و مبتنی بر روش تحقیق علمی طراحی شده است.



شکل (۱): روند اجرایی مطالعه

همچنین براساس معیارهای ارائه‌شده توسط (Cresswell and Miller, 2000) برای حصول اطمینان از روایی پژوهش، اقدامات زیر صورت گرفت تطبیق توسط اعضا: در این مرحله محقق، داده‌های کدگذاری شده در مسیر تحقیق را پس از مرحله پالایش، ادغام و حذف برخی از کدها، به سه نفر از نمونه‌ها تحقیق جهت بازبینی ارائه کرد. بررسی همکار، با مشارکت با استاد راهنما و دو نفر از اساتید متخصص در برنامه درسی و همچنین با استفاده از نظر دبیران دوره اول متوسطه، الگوی کدگذاری محوری موردبررسی قرار گرفت. مشارکتی بودن پژوهش: پژوهش حاضر از ابتدا تا انتهای مرحله تحلیل از مشارکت‌کنندگان کمک گرفته شد. کثرت‌گرایی: در این پژوهش از نظرات دبیران مختلف دوره اول متوسطه استفاده شد و تنوع رشته‌ها مورد لحاظ قرار گرفت، به‌صورتی که نمونه‌ها در بیشتر از سه رشته، جمع‌آوری گردید.

جدول (۱): مشخصات جمعیت شناختی نمونه کیفی

| سن | جنسیت | کد |
|----|-------|----|
| ۴۴ | مرد | ۱ |
| ۳۷ | زن | ۲ |
| ۳۹ | زن | ۳ |
| ۵۰ | مرد | ۴ |
| ۳۸ | مرد | ۵ |
| ۶۰ | مرد | ۶ |
| ۴۴ | مرد | ۷ |
| ۴۰ | مرد | ۸ |
| ۴۵ | مرد | ۹ |
| ۴۷ | زن | ۱۰ |
| ۵۵ | مرد | ۱۱ |
| ۵۷ | مرد | ۱۲ |

یافته‌های پژوهش

ابتدا داده‌ها براساس تفاوت‌هایشان از هم مجزا (تقطیع) شدند، سپس عبارت‌ها (کلمات منفرد یا مجموعه‌های کوچک از چند کلمه) براساس واحدهای معنایی، دسته‌بندی شدند تا تعلیقات و مفاهیم کدها، به آن‌ها ضمیمه شوند. در مرحله بعد، این کدها، براساس پدیده‌های کشف‌شده در داده‌ها که به‌طور مستقیم به پرسش‌های تحقیق مربوط می‌شود، دسته‌بندی شوند. سپس مقوله‌های به‌دست‌آمده مجدداً به کدهایی مرتبط شدند که انتزاعی‌تر از کدهای مرحله قبل بودند. در این مرحله، کدها، به شکل بارزی، نمایانگر محتوای مقوله شدند که به یادآوری مرجع مقوله کمک می‌کند. برای تهیه عنوان و نام برای کدها، سعی شده است تا عناوینی که از هر لحاظ معرف و براننده مقولات خود است، انتخاب شود. از آنجاکه فرایند تحقیق کیفی، ماهیتی غیرخطی دارد، فرایند کدگذاری‌ها، بارها و بارها تکرار شد و در نهایت پس از کدگذاری‌های چندمرحله‌ای، محقق کدهای باز و اولیه را به شرح ذیل ذکر کرده است:

جدول (۲): کدهای استخراجی اولیه

| مفاهیم اولیه | کد |
|--|----|
| سازمان‌دهی مفاهیم علمی مربوطه | ۱ |
| جستجوی شواهد، آزمایش یا تحلیل و بررسی دقیق | ۲ |
| محتوایی که توان تحلیلی به شخص بدهد. | ۳ |
| جستجوی شواهد، آزمایش یا تحلیل و بررسی دقیق | ۴ |

| کد | مفاهیم اولیه |
|----|--|
| ۵ | دارای ساختار مناسب |
| ۶ | شواهد، آزمایش یا تحلیل و بررسی دقیق |
| ۷ | چالش‌برانگیز |
| ۸ | امکان یادگیری چندجانبه |
| ۹ | پیوستگی بین انسان و جهان و سایر مظاهر هستی |
| ۱۰ | توجه به فرایند یادگیری |
| ۱۱ | روش‌های سازمان‌دهی بین‌رشته‌ای و فرا رشته‌ای در تدوین |
| ۱۲ | تناسب محتوا با فرهنگ، ایدئال‌ها و آرزوهای اجتماعی |
| ۱۳ | متناسب با مسائل و نیازهای جامعه ملی و محلی |
| ۱۴ | متناسب با نیازها و ویژگی‌های جسمی و روحی و نیازهای دانش‌آموزان دوره اول متوسطه |
| ۱۵ | تناسب محتوا با توانایی‌ها و استعدادها یادگیری فراگیران |
| ۱۶ | متناسب با قانون‌مندهای برنامه درسی (تعادل محتوا انسجام محتوا) |
| ۱۷ | استدلال منطقی |
| ۱۸ | مشارکت فراگیر |
| ۱۹ | در نظر گرفتن محیط بیرونی |
| ۲۰ | ایجاد رشد خلاقانه |
| ۲۱ | مسئله محور |
| ۲۲ | متناسب سن دانش‌آموز |

جدول (۳): فرایند کدگذاری سه مرحله‌ای

| کدگذاری باز | کدگذاری محوری | کدگذاری انتخابی |
|-------------------------------|--------------------------------|--|
| | محتوای سؤال انگیز و مسئله محور | سازمان‌دهی مفاهیم علمی مربوط |
| | ساختار مناسب در تدوین | جستجوی شواهد، آزمایش یا تحلیل و بررسی دقیق |
| محتوا برای توسعه تفکر انتقادی | یادگیری چندجانبه | محتوایی که توان تحلیلی به شخص بدهد. جستجوی شواهد، آزمایش یا تحلیل و بررسی دقیق |
| | تناسب محتوا با زندگی واقعی | دارای ساختار مناسب |
| | دانش‌آموزان | شواهد، آزمایش یا تحلیل و بررسی دقیق |
| | | محتوای چالش‌برانگیز |
| | | امکان یادگیری چندجانبه |
| | | پیوستگی بین انسان و جهان و سایر مظاهر هستی |
| | | توجه به فرایند یادگیری |
| | | روش‌های سازمان‌دهی بین‌رشته‌ای و فرا رشته‌ای در تدوین |
| | | تناسب محتوا با فرهنگ، ایدئال‌ها و آرزوهای اجتماعی |
| | | متناسب با مسائل و نیازهای جامعه ملی و محلی |
| | | متناسب با نیازها و ویژگی‌های جسمی و روحی و نیازهای دانش‌آموزان دوره اول متوسطه |

| کدگذاری باز | کدگذاری محوری | کدگذاری انتخابی |
|----------------|--|-----------------|
| دانش آموز محور | متناسب با توانایی‌ها و استعدادهاى یادگیرى فراگیران متناسب با قانون‌مندی‌های برنامه درسی (تعادل محتوا انسجام محتوا) استدلال منطقی مشارکت فراگیر در نظر گرفتن محیط بیرونی ایجاد رشد خلاقانه محتوای مسئله محور متناسب سن دانش‌آموز | |

یکی از ابعاد مهم محتوا برای توسعه تفکر انتقادی، تناسب محتوا با زندگی واقعی دانش‌آموزان است که اشاره به تجارب و افکار هر شخص درباره نحوه درس خواندن و استفاده از راهبردهای مؤثر برای کسب موفقیت در این مسیر دارد که در صورت تحقق این امر منجر به ایجاد توانمندی و باور مثبت نسبت به توانایی‌های خود شخص می‌گردد. یکی از مصاحبه‌شوندگان بیان می‌کند که:

«زمانی که دانش‌آموز از آموزش صورت گرفته در مدارس که با زندگی واقعی او ارتباط نزدیکی دارد، صورت می‌گیرد به‌نوعی احساس رضایت و پیوند با آموزش کرده و سعی می‌کند مطالب درسی را در طرحواره‌های ذهنی خود با انواع روش‌های یادگیری خودش منطبق کند و از طرفی دیگر احساس تعلق داشتن به محیط آموزشی، رفته‌رفته باعث می‌شود تا در قالب گروه‌های اجتماعی نخستین، قرار گرفته و پایه‌های شکل‌گیری هویت تحصیلی-اجتماعی در او به وجود بیاید. حال این درجه تناسب، می‌تواند با نظر مربی کم‌وزیاد شود و موضوعاتی مثل فرهنگ، اقتصاد، ورزش، سینما، اجتماع و... را در بر بگیرد». مصاحبه‌شونده شماره ۴.

یکی از مصاحبه‌شوندگان عنوان کرد که:

«اگر معلم، متخصص و با مهارت و تجربه در سیستم آموزشی باشد به‌خوبی می‌تواند محتوای کتب درسی را با زندگی واقعی و محیط طبیعی شاگردان تطابق دهد؛ و مطالعات بسیاری گویای این واقعیت هست که هر زمانی مطالب ارائه شده در کلاس با زندگی واقعی فراگیر نزدیک باشد، دانش‌آموزان با رویکرد عمیق مطالب را یاد می‌گیرند و عملکرد تحصیلی او بالا می‌رود». مصاحبه‌شونده شماره ۲.

باید در محتوای کتاب درسی دوره اول متوسطه به یادگیری چندجانبه دانش‌آموزان توجه کرد. به نظر یکی از مصاحبه‌شوندگان «محتوا باید چالش‌برانگیز باشد و زمینه‌ای برای یادگیری‌های بعدی دانش‌آموزان فراهم کند و امکان یادگیری چندجانبه را فراهم کند نه اینکه تمرکز آن مثلاً بر شناخت باشد و سایر حواس را فراموش کند. موضوعات خود را از جامعه اخذ کند و رویکرد اجتماعی

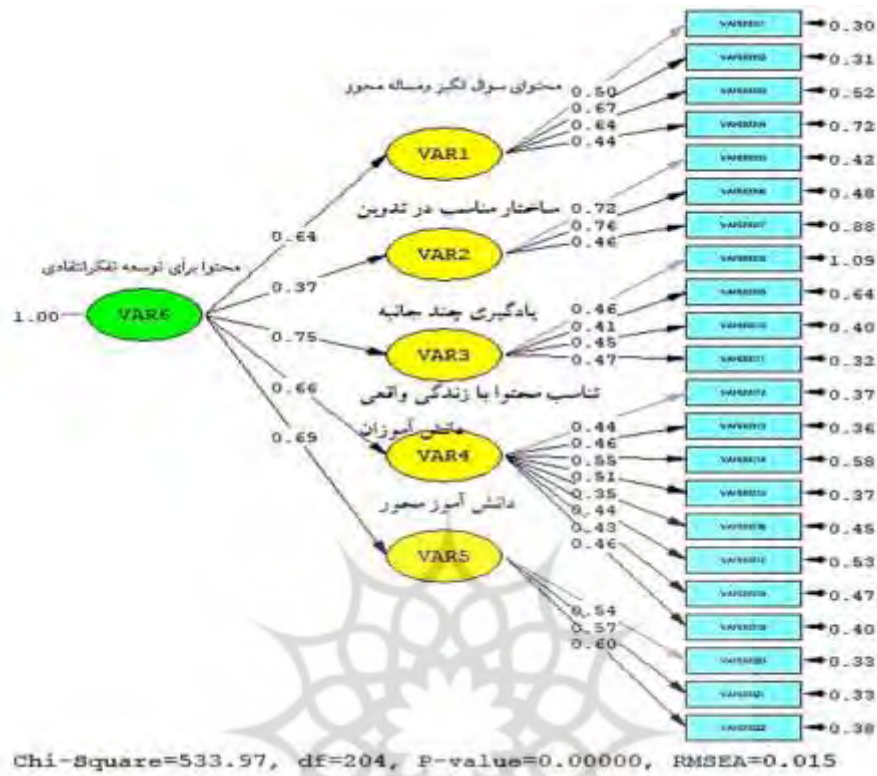
داشته باشد. به ارتباط و پیوستگی انسان و جهان و سایر مظاهر هستی توجه کند. در بعد پنهان برنامه درسی به روابط بین فردی و گفتمان درست تمرکز داشته باشد. تلاش عجولانه‌ای برای رسیدن به هدف و پیام نهایی نداشته باشد و به فرایند یادگیری هم توجه داشته باشد. مصاحبه‌شونده شماره ۵.

همچنین یکی از مصاحبه‌شوندگان بیان می‌کند:

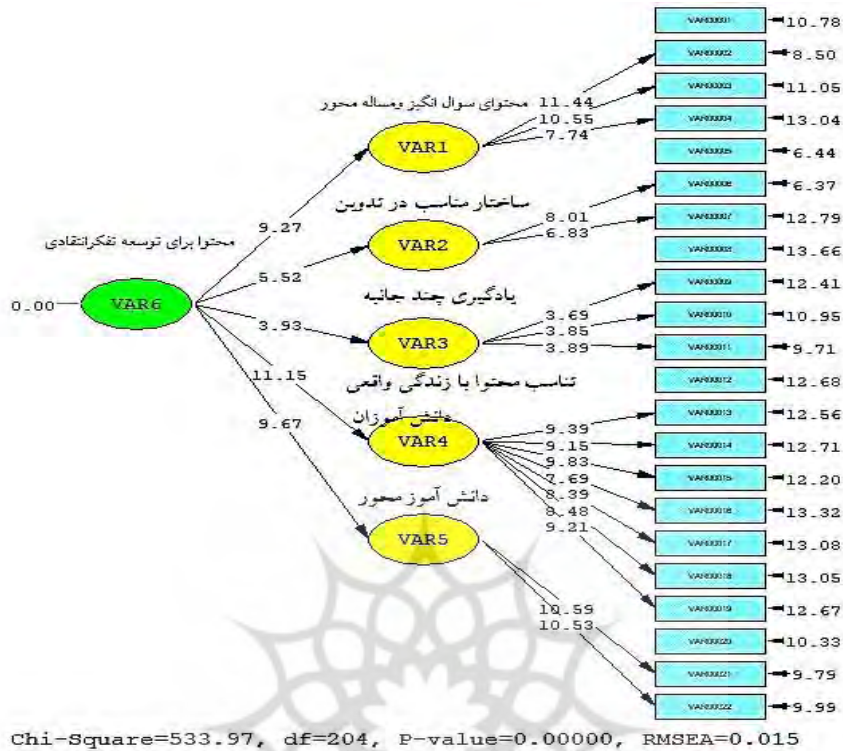
محتوا، باید دانش‌آموز محور باشد و اخلاق را در کنار دانش روز مورد توجه قرار دهد و به گونه‌ای تنظیم شود که خود، پنداره مثبت و ارتباط مؤثر و نقش‌آفرینی را به دانش‌آموز منتقل کند. استفاده از روش‌های سازمان‌دهی بین‌رشته‌ای و فرارشته‌ای در تدوین و طراحی محتوا در نظر گرفته شود. مصاحبه‌شونده شماره ۱.

تحلیل عاملی تأییدی مقیاس عوامل محتوا برای توسعه تفکر انتقادی

نتایج تحلیل عاملی مقیاس متغیر عوامل محتوا برای توسعه تفکر انتقادی در شکل ۱ ارائه شده است. این مقیاس شامل ۵ متغیر پنهان و ۲۲ متغیر قابل مشاهده هست. بار عاملی مشاهده، در تمامی موارد، مقداری بزرگ‌تر از $0/3$ دارد که نشان می‌دهد همبستگی بین متغیرهای پنهان (ابعاد هر یک از سازه‌های اصلی) با متغیرهای قابل مشاهده قابل قبول است. پس‌ازاینکه همبستگی متغیرها، شناسایی گردید، باید آزمون معناداری صورت گیرد. جهت بررسی معنادار بودن رابطه بین متغیرها، از آماره t -value استفاده می‌شود. چون معناداری در سطح خطای $0/05$ بررسی می‌شود؛ بنابراین اگر آماره آزمون t -value از مقدار بحرانی $1/96$ بزرگ‌تر باشد، رابطه معنادار است. براساس نتایج شاخص‌های سنجش، هر یک از مقیاس‌های مورداستفاده در سطح اطمینان $0/5$ مقدار آماره t -value بزرگ‌تر از $1/96$ هست که نشان می‌دهد همبستگی‌های مشاهده شده، معنادار است.



شکل (۱): بار عاملی متغیر عوامل محتوا برای توسعه تفکر انتقادی در حالت استاندارد



شکل (۲): بار عاملی متغیر عوامل محتوا برای توسعه تفکر انتقادی در حالت معناداری

تمامی بارهای عاملی از ۰/۳ بالاتر می‌باشند، برای بیان مقبولیت مدل از شاخص‌های برازش هنجار شده بنتلر-بونت، برازش نسبی، برازش افزایشی، شاخص مای تطبیقی و مجذور کامل استفاده شد که نتایج به‌دست‌آمده از مدل در جدول زیر نمایش داده شده است.

جدول (۴): شاخص‌های برازش متغیر عوامل محتوا برای توسعه تفکر انتقادی

| مدل | X2/df | RMSEA | NFI | CFI | GFI | IFI | RFI | SRMR | AGFI | PCLOSE |
|-----------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|-------|--------|
| میزان قابل قبول | ۳-۱ | < ۰/۱ | > ۰/۹ | > ۰/۹ | > ۰/۹ | > ۰/۹ | > ۰/۹ | > ۰/۰۹ | > ۰/۸ | > ۰/۰۵ |
| محاسبه‌شده | ۲/۰۸ | ۰/۰۱۵ | ۰/۹۳ | ۰/۹۰ | ۰/۹۱ | ۰/۹۲ | ۰/۹۴ | ۰/۱۴ | ۰/۸۴ | ۰/۰۷۶ |

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر، طراحی الگویی برای ارائه محتوای برنامه درسی در جهت توسعه تفکر انتقادی دانش‌آموزان دوره اول متوسطه بود که در نهایت مؤلفه‌هایی که شناسایی شد در ادامه

مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرند. فرایند انتخاب محتوا همواره از حساسیت و اهمیت ویژه‌ای برخوردار بوده است. این حساسیت و اهمیت نیز بیشتر به علت ماهیت تصمیماتی است که درباره‌ی محتوا اتخاذ می‌گردد (Cyrus Conques, 2019). با توجه به نقش تفکر انتقادی که توانایی تفکر واضح و منطقی در مورد اینکه چه کاری باید انجام دهیم یا چه چیزی را باید باور داشت و این شامل توانایی مشارکت در تفکر بازتابی و مستقل است، شخص با مهارت‌های تفکر انتقادی، قادر به انجام موارد زیر است: ارتباط منطقی بین ایده‌ها را درک کند، استدلال‌ها را شناسایی، ساخت و ارزیابی کند. تناقضات و اشتباهات رایج در استدلال را تشخیص دهد، در حل مشکلات به صورت سیستماتیک ارتباط برقرار کند، اهمیت ایده‌ها را شناسایی کند و در توجیه باورها و ارزش‌های خود تأمل کند. باید توجه داشت تفکر انتقادی، موضوع جمع‌آوری اطلاعات نیست. فردی که حافظه خوبی دارد و بسیاری از حقایق را می‌داند، لزوماً در تفکر انتقادی تبحر ندارد. یک متفکر منتقد، می‌تواند از آنچه می‌داند نتیجه‌گیری کند و می‌داند که چگونه برای حل مشکلات از اطلاعات استفاده کند و برای آگاهی دادن خود به دنبال منابع اطلاعاتی مناسب باشد (Farzin et al, 2018).

به‌عنوان مثال، ریاضیات موضوعی است که دانش‌آموزان به‌طور مداوم با مثال‌های استدلال قیاسی در قالب اثبات ریاضی آشنا می‌شوند. با این وجود چه تعداد از استادان ریاضی از این فرصت استفاده می‌کنند تا دانش‌آموزان را صریحاً با اصول استدلال قیاسی آشنا کنند، یا قیاسی را با منطق استقرایی (شیوه اصلی استدلال مورد استفاده در علم) مقایسه کنند؟ به همین ترتیب، فعالیت‌های مربوط به خواندن اطلاعاتی و نوشتن استدلالی، فرصت‌های ایدئال را برای معرفی دانش‌آموزان در کلاس‌های نوشتن با استدلال‌های منطقی، ارائه می‌دهد که در آن شواهد (به شکل مقدمات یک استدلال) منجر به نتیجه‌گیری می‌شود و چگونه می‌توان این استدلال‌ها را برای اعتبار، صحت آزمایش کرد. همان‌طور که مشخص شد، تعداد مباحث مربوط به تفکر انتقادی که باید توسط دانش‌آموزان درک شوند و بر آن تسلط داشته باشند. مطمئناً در مقایسه با محتوای بسیار بزرگ‌تری که دانش‌آموزان باید در یک دوره، انگلیسی، ریاضی، علوم یا تاریخ نسبتاً کم است، برای پیشرفت دانش‌آموزان به‌عنوان متفکران انتقادی، آن‌ها باید این دانش را از طریق تمرین آگاهانه که به‌طور خاص در توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی متمرکز است، به‌کار گیرند. این می‌تواند از طریق فعالیت‌ها و تکالیف با دقت طراحی‌شده، محقق شود که به دانش‌آموزان فرصت می‌دهد با استفاده از اصول تفکر انتقادی، برای پاسخگویی به سؤالات و حل مشکلات خاص حوزه‌های محتوای دانشگاهی، تمرین کنند (Aslami et al., 2021). با توجه به مضمون‌های به‌دست‌آمده از یافته‌های پژوهش، نشان داده شد که برای ایجاد تفکر انتقادی در محتوای کتاب درسی دوره اول متوسطه، محتوای درسی باید سؤال انگیز و مسئله محور باشد. کیفیت یادگیری بر نحوه یادگیری دانش‌آموزان متمرکز است. به‌طور خاص، استراتژی‌ها و فعالیت‌هایی که دانش‌آموزان در طی مطالعه خود به‌کار می‌برند، نشان‌دهنده کیفیت یادگیری آن‌ها است. یادگیری مبتنی بر مسئله (PBL)، یک روش آموزشی

دانش‌آموز محور، می‌تواند به‌عنوان یک محیط یادگیری در نظر گرفته شود که هدف آن تحریک یادگیری مؤثر است که بر همکاری در مشکلات واقعی تحت راهنمایی یک استاد راهنما تأکید دارد. هدف PBL هم تقویت انگیزه ذاتی دانش‌آموزان و هم‌ساخت دانش آن‌هاست (Higgins, 2015). با توجه به اهمیتی که محتوا و تصمیمات مربوط به آن در برنامه درسی دارد، ضروری است که برای انتخاب محتوا معیارها و ملاک‌های ویژه‌ای در دسترس باشد تا براساس آن بتوان محتوای مناسب را برگزید (Noshadi, 2011). بنا بر نظر یکی از مصاحبه‌شوندگان برای ایجاد تناسب محتوای کتاب درسی دوره اول متوسطه براساس تفکر انتقادی، باید محتوای کتاب درسی بتواند در دانش‌آموزان یک دید منطقی و واقع‌بینانه نسبت به جسم و روان آنان به وجود آورد. چون این دوره با بلوغ همراه است و دید واقع‌بینانه نسبت به مشخصات جسمی بر مسائل روحی اثرگذار است. دانش‌آموزان دوره اول متوسطه با درک درست توانایی‌های خود با توجه به هدفی که در زندگی دارند و بدون مقایسه با شرایط ایدئال و دست‌نیافتنی با اعتقاد به شک‌پذیری، تردید منطقی نسبت به گزاره‌هایی که می‌شنوند یا می‌بینند، از خود بروز می‌دهد؛ بنابراین دانش‌آموزان با رفع تعصب غیرمنطقی و فرار از ترس آزمایش شدن و به محک گذاشتن دانستنی‌ها، حرکت می‌کنند. برنامه درسی باید بتواند یک سیستم ذهنی منظم برای هدایت فکری دانش‌آموزان فراهم نماید تا امکان پرهیز از خودفریبی را برای او مهیا کند و او را با حقوق شهروندی و مسئولیت‌های مدنی آشنا کند و با رشد قوه قضاوت صحیح و پرهیز از پیش‌داوری، دلیل‌گرایی و حمایت از ایده‌ها تا وقتی دارای دلایل باشند، مورد حمایت قرار بگیرد و هر چیز را به‌طور وسیع بنگرد و فقط نوک بینی را نبیند. توانایی طرح مسئله و طرح پرسش‌های خوب با یادگیری روش غربال‌گری اطلاعات و دور ریختن موارد غیرضروری را داشته باشد و یاد بگیرند که برخلاف حرف مردم همیشه حق با اکثریت نیست. این امر سبب رشد قوه تمییز و تشخیص و استنباط و تعمیم درست، خودارزیابی و نقد خردمندانه، خود تحلیلی صحیح، قبول مسئولیت‌های خود و پرهیز از انفعال و سلطه‌پذیری است. این امر سبب ایجاد محتوایی که با ساختار مناسب، معتبر و مستند باشد، می‌گردد تا باعث یادگیری معنادار و درک دانش‌آموز شود؛ زیرا درک، آغاز هر نوع تفکر و طبیعتاً تفکر انتقادی، است.

محتوای کتاب درسی دوره اول متوسطه باید متناسب با زندگی واقعی دانش‌آموزان باشد. اگر محتوای درسی دانش‌آموزان به مسئله دنیای واقعی بپردازد، دانش‌آموزان در حل آن‌ها استقامت می‌کنند. توسعه این مهارت‌ها می‌تواند به آماده‌سازی دانش‌آموزان برای محیط در حال تغییر و جهانی که در آن کار خواهند کرد، کمک می‌کند (Taala, 2019). اگر می‌خواهیم محتوای کتاب‌ها براساس تفکر انتقادی بنا شود، باید محتوای کتاب درسی دوره اول متوسطه، دانش‌آموز محور باشد. یکی از این رویکردها، کلاس‌های دانش‌آموز محور است. تحقیقات نشان می‌دهد، کلاس‌های درس دانش‌آموز محور، می‌تواند تأثیر مثبتی در رشد دانش‌آموزان داشته باشد. در یک کلاس دانش‌آموز محور، نقش معلم و دانش‌آموز، دوباره تعریف شده است. معلم، نقش راهنما بر عهده دارد.

دانش‌آموزان مالکیت بیشتری، نسبت به چگونگی و آنچه یاد می‌گیرند را دارند. این امر، افزایش یادگیری در دانش‌آموزان را نشان داده است و به دانش‌آموز کمک خواهد کرد تا به‌طور فزاینده‌ای، استقلال پیدا کنند و درک آن‌ها را از محتوای درسی عمیق‌تر می‌کند. این درک عمیق از محتوا، سبب توسعه تفکر مرتبه بالاتر را فراهم می‌سازد و پیشرفت دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد (Güven, 2008). همان‌طور درباره‌ی محتوایی که برای توسعه تفکر انتقادی در دوره اول متوسطه باید آموزش داده شود، ریچارد پاول و لیندا بیان می‌کنند، محتوا، تفکر است و تفکر محتوا است. آنان بیان می‌کنند، اولین و مهم‌ترین بینش لازم برای طراحی مناسب دستورالعمل و برنامه درسی، محتوا است. تمام "مطالب" در مدرسه محتوای یک موضوع است. همه زمینه‌های مطالعه "چیزهایی" هستند که ما علاقه‌مند به "کشف آن‌ها" هستیم. همه زمینه‌های تحصیلی که ما کشف کرده‌ایم، آنچه که ما مورد مطالعه قرار می‌دهیم و می‌توان کشف کرد. هیچ راهی وجود ندارد که بدون فکر کردن چیزی را رقم بزنید. هیچ راهی، برای یادگیری چگونگی رقم زدن بدون یادگیری نحوه تفکر درباره آن وجود ندارد. برای یادگیری محتوای ریاضی، بدون اینکه یاد بگیرید، چگونه پاسخ صحیح را برای سؤالات و مشکلات ریاضی را بیابید، هیچ راه دیگری وجود ندارد. برای یادگیری محتوای تاریخی، بدون اینکه یاد بگیرید چگونه پاسخ‌های درست یا معقول به پرسش‌ها و مشکلات تاریخی را بیابید، هیچ راه دیگری وجود ندارد. برای یادگیری محتوای بیولوژیکی، بدون اینکه یاد بگیرید چگونه پاسخ سؤالات و مشکلات بیولوژیکی را پیدا کنید، هیچ راه دیگری وجود ندارد؛ بنابراین می‌توان هر موضوع یا "حوزه محتوایی" را به‌عنوان شیوه‌ای، برای یافتن پاسخ‌های صحیح یا معقول به مجموعه خاصی از سؤالات درک کرد.

در این پژوهش، تحلیل یافته‌ها، مبین آن است که محتوای برنامه درسی، مبتنی بر تفکر انتقادی دوره اول متوسطه، براساس مصاحبه‌های انجام شده با صاحب‌نظران، مدیران و کارکنان و نیز بررسی مطالعات پیشین در زمینه برنامه درسی تفکر انتقادی، عوامل متعددی را برای هر متغیر نمایان ساخت که این عوامل راه را برای دستیابی به راهکارهای مناسب هموار کرد. این عوامل که به‌صورت کد تعریف شدند. ۲۲ کد شناسایی شدند که براساس کدگذاری محوری، دسته‌بندی قرار گرفتند و محتوا برای توسعه تفکر انتقادی دوره متوسطه براساس این تحقیق، به شرح ذیل است (محتوای سؤال انگیز و مسئله محور، ساختار مناسب در تدوین، یادگیری چندجانبه تناسب محتوا با زندگی واقعی دانش‌آموزان و دانش‌آموز محور)، می‌باشد. با توجه به نتایج مطالعه حاضر می‌توان با بازنگری در نظام سنتی آموزش و پرورش و سوق این نظام به سمت پویایی از طریق تغییرات گسترده در متون درسی و همچنین بسترسازی مناسب فرهنگی و اجتماعی و سیاست‌گذاری‌ها و راهبردهای آموزشی مناسب برای پرورش نسل جوان متفکر و نقاد و اینکه آموزش سطوح مختلف جامعه از طریق آموزش‌های غیررسمی و رسانه‌ها، در زمینه تفکر انتقادی برای نقش‌آفرینی آحاد مختلف جامعه در

این زمینه، بخصوص نقش‌آفرینی خانواده‌ها و نیز تربیت متخصصان نقاد در زمینه برنامه درسی دوره متوسطه با توجه ویژه به نظام تربیت‌معلم، گام‌های مهم و مؤثری برداشت.

تأیید اخلاقی

پژوهش حاضر اقتباس از رساله دکتری بوده که پس از بررسی در معاونت پژوهشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسلامشهر با اخذ مجوز از اداره کل آموزش و پرورش استان کرمانشاه اجرا گردید. کد اخلاق رساله حاضر ۲۳۱۲۰۶۰۳۹۷۱۰۲۴ می‌باشد.

سپاسگزاری

نویسندگان این پژوهش، بر خود لازم می‌دانند که از زحمات و همکاری‌های صمیمانه تمامی افراد شرکت‌کننده در جریان مطالعه، تشکر و قدردانی نمایند.



References:

- Ahmadipour A., Zohreh., & Yari Dehnavi, M. (2018). *Possibility and capacity of teaching critical thinking in the "Read and Think" section of Persian textbooks in primary school. Thinking and Child, 9 (2), 1-23.*
- Alipour, V., Seif Narghi, M., Naderi, E., & Shariatmadari, A. (2009). *Factors hindering critical thinking skills in Iranian schools' Curriculum. Journal of Instruction and Evaluation, 2(7), 177-201.*
- Karimian, H. (2017). *Study and elaboration of critical thinking skills in the Sky Gifts book of primary schools according to the "ahhss" point of view. Journal of Instruction and Evaluation, 6(2), 75-95.*
- Puangtong, Petchtone, Chaijaroen and Sumalee. (2014). *The validation of web – based learning environment model to enhance cognitive skills and critical thinking for undergraduate students, Procedia-Social and Behavioral Sciences, Ankara, Turkey, pp.669-673.*
- Samiee Zafarghandi, M., Seadatee Shamir, A., & Shamsolahi, M. (2020). *A Comparative Study of Fifth Grade Mathematics Textbooks in Iranian and International Schools based on Critical Thinking Components. Iranian Journal of Comparative Education, 3(1), 624-635. doi: 10.22034/ijce.2020.214609.1088*
- Amini, M., & Saboktakin, M. (2017). *Poor Position of Critical Thinking in High School Curriculum, Quarterly Journal of Qualitative Research in Curriculum, 3(8), 120-148, [in Persian]*
- Chan, N. M., Ho, I. T., & Ku, K. Y. (2011). *Epistemic Beliefs and Critical Thinking of Chinese Students, Learning and Individual Differences, 21(1), 67-77*
- Entezari, S., & Forouzandeh, A. (2017). *Effectiveness of Teaching Cognitive and Metacognitive Skills on Critical Thinking of Gifted and Ordinary Pupils, Studies in Psychology and Educational Sciences, 3 (2/2), 87 - 101, [in Persian]*
- Farajzadeh, S. H. (2014). *Content Analysis of Mathematics Textbooks in the First, Second and Third Grades of Primary School based on Critical Thinking Components. M.A. Thesis, Faculty of Humanities, University of Tehran, [in Persian]*
- Hashemi, S. M. (2006). *Examining Situation of Critical Thinking in Content of Fifth Grade Primary School Textbooks, M.A. Thesis, Shiraz: Shiraz University, [in Persian]*
- Karimian, H. (2018). *Effectiveness of Teaching Critical Thinking Skills on Critical Thinking Skills, Quarterly Journal of Teaching Research, 6(1), 143-163, [in Persian]*
- Kian, M. Danaei Zarchi, R., and Zavandanian Naeini, A. (2019), *Comparative Mathematics Curriculum, Fourth Grade Primary, Comparative Education Quarterly, 3, 207-229, Doi: 10.22034/IJCE.2020.10367, [in Persian]*
- Masudian P, Davae M., Ansariyan, F., & Khosravi A A. (2018). *Designing a Critical Thinking Model Based on Vygotsky's Theory of Constructivism and Its Impact on Students' Critical Thinking, Education Strategies in Medical Sciences, 11 (3):124-131, [in Persian]*
- Sadati Pa'in Rood Poshati, M. Ebrahimzadeh, A., & Ismailpour, M. (2019). *A Study of Necessity of Attention to Critical Thinking in School Curriculum, Fourth General Conference on New Approaches in Education, 8-9 November, Babolsar, Mazandaran Province, Iran, [in Persian]*

- Salimi J., & Ramezani G. (2016). *Evaluating the components of critical thinking in the textbooks of medical sciences, Sanandaj and Kurdistan, Journal of Educational Studies (Nama)*, 2016, V.5. I.3. pp:1-8. - <http://nama.ajaums.ac.ir>. URL: <http://nama.ajaums.ac.ir/article-1-114-en.html>
- Salimi, J., & Ramezani G. (2015). *Identification of the Components of Effective Teaching and Assessment of Teaching Case Study: University of Applied Science of Kurdistan Province*. *Quart J Edu Measur Evaluat Stud*. 2015;4(8):33-61. http://jresearch.sanjesh.org/article_14803.html
- Zakeri, N. (2014). *Content analysis of the sixth grade primary experimental science textbook based on the amount of attention paid to the components of Matthew Lipman critical thinking, M.Sc. Thesis, Islamic Azad University, Research and Sciences Branch, Tehran, [in Persian]*
- Salehi L, Keykavousi Arani L., & Safarnavadeh M. (2015). Comparison between “Problem-Based Learning” and “Question and Answer” Educational Methods on Environmental Health Students’ Attitude to Critical Thinking. *Educ Strategy Med Sci*; 8 (1) :35-42.
- Amirpour B. (2012). *Relationship of critical thinking and its dimensions with university students’ self-esteem and happiness*. *Educ Strategy Med Sci*. 2012; 5 (3) :143-147
- Ekrami, Behrouz., and Asareh, A. (2015). Content analysis of the Persian Book of the sixth elementary grade based on Lipman's critical thinking components. In Tehran: Second National Conference on Sustainable Development in Education and Psychology. [Persian]
- Sezer, R. (2008). Integration of critical thinking skills in to elementary school teacher education courses in mathematics education. *Proquest Educatin Journals*. 2008; 128(3): 349-358.
- Kokabi, M., Azimi, M.H., and Ghanbari, Kh. (2015). The viewpoint of educators of Institute for the Intellectual Development of Children and Young Adults about Critical Thinking Elements in Fictions. *National studies on librarianship and information*
- Farzanfar, J., and Ajam, A. A. (2016). Stories for philosophy for kid’s program based on critical thinking. *Research in curriculum planning*. 13(21): 106-118. [Persian]
- Zamani, B. E., Azimi, S. A., Soleimani, N., & Parish, F. (2021). Investigating the level of attention to critical thinking components using educational technologies in the first grade experimental sciences textbooks of Iran and Russia. *Technology of Education Journal (TEJ)*, 15(3), 465-478.
- mesri, H., Islami, E., & afani, K. (2019). Investigation of the Status of critical thinking in storical Literature of reading textbooks in elementary period. *Research in Curriculum Planning*, 16(63), 108-121. doi: 10.30486/jsre.2019.565849.1156, [in Persian].
- karimian.H., Nateghi.F., & Seifi. M. (2016). The level of considering Critical thinking skills in the book of social studies of primary schools according to teachers’ point of view., [in Persian]
- Safarian, M., & sefi, M. (2015). Investigating the level of attention to critical thinking in the seventh and eighth grade high school textbooks

- Chunying, B. (2020). The design of critical thinking training content in high school biology textbooks., [inPersian]
- Zhixin, C. (2020). Cultivation of Critical Thinking Ability in English Reading Teaching | February Course. https://news.tianyancha.com/ll_0m6yxo9eaw.html
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130.
- Cyrus Conques. (2019). principles of curriculum planning.
- Farzin, S., Barzegar Bafrooe, K., & Zare, M. (2019). The Comparison of Critical Thinking, Metacognitive reading Strategies and Academic Delay of Gratification in Student-Teachers according to Gender and Feild of Study. *Education Strategies in Medical Sciences*, 11(5), 101-111.
- Maryam, A., Mohammadreza, D., Abdolhussein, S., Ghobad, R., & Javad, K. (2021). Effect of Concept Mapping Education on Critical Thinking Skills of Medical Students: A Quasi-experimental Study. *Ethiopian Journal of Health Sciences*, 31(2).
- Higgins, S. (2014). Critical thinking for 21 st-century education: A cyber-tooth curriculum?. *Prospects*, 44(4), 559-574.
- Noshadi, N., & Khademi, M. (2011). Evaluation of social studies curriculum of Iran's teacher training centers from critical thinking perspective. *Educational Innovations*, 10(2), 107-134
- Taala, W., Franco Jr, F. B., & Teresa, P. H. (2019). Library Literacy Program Library as Battleground for Fighting Fakenews.
- Guyen, M., & Kurum, D. (2008). THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHER CANDIDATES LEARNING STYLES AND CRITICAL THINKING DISPOSITIONS.