

## واکاوی مولفه‌های تفکر انتقادی در تمرین‌ها و پرسش‌های پایانی داستان‌های کتب فارسی خوانداری سوم تا ششم ابتدایی

محمد موحدی<sup>۱</sup>

پذیرش: ۹۹/۲۴۵

دریافت: ۹۹/۵/۴

### چکیده

هدف اصلی این پژوهش، واکاوی مولفه‌های تفکر انتقادی در تمرین‌ها و پرسش‌های پایانی داستان‌های کتب فارسی خوانداری سوم تا ششم ابتدایی است. با استفاده از روش تحلیل محتوای کمی و براساس چک‌لیستی از مولفه‌های تفکر انتقادی آزمون مهارت‌های تفکر انتقادی کالیفرنیا داده‌ها جمع‌آوری گردید. جامعه‌ی آماری شامل کتب فارسی خوانداری سوم تا ششم ابتدایی، تالیف سال (۱۳۹۷/۱۳۹۸) می‌باشد و در این پژوهش حجم جامعه و نمونه برابر است. واحد تحلیل، متون تمرین‌ها و پرسش‌های پایانی داستان‌های کتب مذکور و واحد ثبت نیز جمله (اخباری و پرسشی) می‌باشد. جهت تعیین پایایی کدگذاری‌های انجام شده از فرمول ویلیام اسکات استفاده گردید و عدد ضریب قابلیت اعتماد (۷۶٪) به دست آمد. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از روش‌های آمار توصیفی (تعیین فراوانی - درصدگیری) و آنتروپی شانون استفاده شده است. در مجموع (۹۱) مولفه مربوط به مولفه‌های تفکر انتقادی شناسایی شد. نتایج حاصله نشان می‌دهد که بیش‌ترین ضریب اهمیت، مربوط به مهارت‌های استنباطی با عدد (۴۱۸٪) می‌باشد و در مهارت‌های استدلال قیاسی و استقرایی ضریب اهمیت صفر است. مهارت‌های تفسیری بیش‌ترین فراوانی را در کتب مربوطه با درصد (۵۴،۵۰٪) دارد. هم‌چنین در تدوین پرسش‌ها براساس شاخص‌های تفکر انتقادی، به روانشناسی رشد شناختی و مداومت در برنامه‌ریزی درسی توجهی نشده است.

**کلید واژه‌ها:** تفکر انتقادی، فارسی خوانداری، دوره‌ی ابتدایی، تحلیل محتوا، آنتروپی شانون.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

<sup>۱</sup>. دانشجوی کارشناسی رشته آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران، movahedi.mohammad۹۵@gmail.com

## مقدمه

آینده‌ای که به سمت آن در حال حرکت هستیم، عصر انفجار اطلاعات می‌باشد و ناپایداری اطلاعات در آن موج می‌زند. طبق گفته‌های کوین و گری<sup>۱</sup> (۲۰۱۲)؛ باربلت و کندی<sup>۲</sup> (۲۰۱۰)، داشتن اطلاعات زیاد اهمیتی ندارد و باید فراگیران به سطوح عالی فراشناخت و تفکر دست یابند. در واقع ما به شهروندانی نیاز داریم که مسلح به قدرت تفکر، استدلال و مهم‌تر از همه قدرت تمیز و داوری باشند (ناجی، ۱۳۸۴). برای تحقق موارد بالا انسان‌ها نیاز به مهارتی زیربنایی به نام تفکر انتقادی دارند تا به جویندگانی مستقل تبدیل شوند (معروفی، شبیری، و یعقوبی، ۱۳۸۸). تفکر انتقادی از مهارت‌هایی است که یونسکو برای انسان قرن ۲۱ تعیین کرده است (سیف، ۱۳۹۸). کنوانسیون جهانی حقوق کودک به کودکان حق مستقل بودن، مستقل اندیشیدن و بیان خواسته‌ها و افکارشان را داده است (صدیدی، صفایی مقدم، و هاشمی، ۱۳۹۶). بنابراین تفکر انتقادی برای موفقیت در جهان معاصر ضروری به حساب می‌آید و باید برنامه‌های درسی و آموزشی بر پارادایم تفکر انتقادی بنا شوند (قاسمی فر، ۱۳۸۳). اگر مدارس به کارکردهای سنتی خود اصرار ورزند، زمینه را برای احیای تز معروف ایلچ یعنی مدرسه‌زدایی از ساحت اجتماع فراهم خواهند ساخت (ایلچ، ۱۳۸۹).

یکی از ویژگی‌هایی که میان کودکان و فیلسوفان مشترک می‌باشد، تحیر و شگفت‌زدگی ذهن کودکان در مواجهه آن‌ها با دنیای اطرافشان است. در واقع پرسشگری برخاسته از کنجکاوی، از مهمترین قدم‌ها در مسیر فلسفه‌ورزی کودکان می‌باشد (یاری‌دهنوی، ۱۳۹۴). نظام‌های تربیت رسمی و غیر رسمی جوامع مختلف در ارائه جواب‌های آماده به کودک عجله کرده‌اند که سبب شده است تمام کنجکاوی کودکان و شگفت‌زدگی آن‌ها خاموش و ناشکفته باقی بماند (موتیاشو، ۱۳۷۲) درحالی که باید به سوال به عنوان ابزاری در خدمت یادگیری نگاه شود (مهرمحمدی، ۱۳۸۴). دانشمندان تعلیم و تربیت بر اهمیت هدفمندی و قضاوت متالمانه، به ویژه قضاوتی که بر تفکر انتقادی مبتنی باشد، در مورد باورها، ارزش‌ها و اعمال تاکید می‌کنند. از طرفی تمایل و شرایط دانش‌آموزان برای تفکر انتقادی از مهمترین عوامل موثر در بهبود تفکر انتقادی می‌باشد. از آنجا که انسان‌ها سوال کردن را دوست دارند و به آن تمایل دارند فراگیران و کودکان باید به کنجکاوی و پرسشگری تشویق شوند (فاسیون<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷).

شکل‌گیری مهارت تفکر انتقادی در کودکان تصادفی نیست. این مهارت نیازمند آموزش‌ها و ایجاد زمینه‌های مساعد برای پرورش آن می‌باشد. اگر قرار است کودک منتقد بار بیاید، نباید قدرت فکری او به دست شانس سپرده شود (مایرز، ۱۳۹۵). صاحب‌نظران زیادی از جمله سامرز و تینگتون<sup>۴</sup> (۱۹۷۹)؛ گلارز و جیورجیس<sup>۵</sup> (۲۰۰۵)، اعتقاد دارند که ادبیات کودکان و نوجوانان یکی از ابزارهای قدرتمند برای آموزش تفکر، گسترش قدرت استدلال منطقی و ارتقای مهارت‌های کودکان در شیوه‌های مختلف تفکر است. بنابراین در پرورش تفکر انتقادی کودکان استفاده از ادبیات، به ویژه داستان، سرآغازی برای تشویق کودک به تفکر و تامل و پرورش آن مهارت می‌باشد.

دوره ابتدایی دوره‌ای حیاتی برای شکل‌گیری بسیاری از مهارت‌های فکری و رفتاری در دانش‌آموزان است (مالک و اودا<sup>۶</sup>، ۲۰۱۹). بار اصلی ایجاد و پرورش این مهارت‌ها در سیستم آموزشی بر دوش برنامه‌درسی هست. برنامه‌درسی با توجه به عناصر مهم و کلیدی در پرورش توانایی‌ها و مهارت‌های فکری در دانش‌آموزان می‌تواند نقش موثری در آینده دانش‌آموزان امروزه داشته باشد. به همین دلیل است که بسیاری از صاحب‌نظران برنامه‌ریزی درسی رویکردهای نوین برنامه‌درسی را در جهت پرورش مهارت‌های فردی و گروهی در دوره ابتدایی بیان می‌کنند (کیلی<sup>۷</sup>، ۲۰۰۴).

نتایج پژوهش نادی، گردان‌شکن و گلپرور<sup>۸</sup> (۱۳۹۰)، نشان می‌دهد که آموزش تفکر انتقادی؛ حل مسئله، فراشناخت، میزان یادگیری خودراهبر و مولفه‌های آن (خود مدبریتی، رغبت برای یادگیری، خود کنترلی) را افزایش می‌دهد. در همین راستا

<sup>۱</sup> kevin & gray

<sup>۲</sup> Barbeltt & kennedi

<sup>۳</sup> Critical thinking

<sup>۴</sup> Facione

<sup>۵</sup> somers & worthington

<sup>۶</sup> glazer & giorgis

<sup>۷</sup> Malek & owda

<sup>۸</sup> kelly

پژوهش‌های کیت و فرز<sup>۱</sup> (۲۰۰۵)؛ دیویس و لیساکر<sup>۲</sup> (۲۰۰۵)؛ بنیان، زادوریان، هیل و مالن<sup>۳</sup> (۲۰۱۰)؛ استونر<sup>۴</sup> (۲۰۱۱)؛ و بنینگ<sup>۵</sup> (۲۰۰۶)، نشان می‌دهد که بین تفکر انتقادی و فراشناخت با موفقیت تحصیلی رابطه وجود دارد و تفکر انتقادی بر تمام روش‌های یادگیری، توانایی‌ها و قابلیت‌های یادگیرندگان تاثیر می‌گذارد و پیشرفت علمی آن‌ها را به دنبال دارد. مرعشی، هاشمی و مقیمی‌گسک<sup>۶</sup> (۱۳۹۱)؛ معتمدی محمدآبادی، عظیمی و نوروزی (۱۳۹۸)، در پژوهش‌های خود دریافته‌اند که در کتب درسی مولفه‌ی استدلال بیشترین میزان فراوانی را دارد و کمترین توجه نیز به مقوله‌ی قضاوت شده‌است و در کتاب‌های بخوانیم و بنویسیم بیشتر از هدیه‌های آسمان به مهارت‌های تفکر توجه شده‌است. کویکی، حری و مکتبی‌فرد (۱۳۸۹)؛ امیدنی، مکتبی‌فرد و مومنی (۱۳۹۲)؛ مکتبی‌فرد (۱۳۸۹)، در پژوهش‌های خود به بررسی مهارت‌های تفکر انتقادی در رمان‌ها و داستان‌های کودکان و نوجوانان پرداخته‌اند و ضعف‌های عمده داستان‌ها از منظر تفکر انتقادی و میزان توجه به مولفه‌های انتقادی را بررسی کرده‌اند. طبق یافته‌های احمدی (۱۳۹۳)، در کتاب تفکر و سبک زندگی پایه هفتم، مولفه‌های تفکر انتقادی و خلاق کمترین مقدار را دارند و از میان مولفه‌های تفکر انتقادی بیشترین اهمیت به استدلال و شفاف‌سازی و کمترین اهمیت، به شک‌گرایی معقول، گسترده‌نگی فکر و احتمالات نوین اختصاص دارد. پژوهش کریمیان، ناطقی و سیفی (۱۳۹۵)، نشان می‌دهد که ۱. میزان توجه به مهارت‌های تفکر انتقادی در سطوح (تجزیه تحلیل، ترکیب، ارزشیابی و توصیف) متفاوت است. ۲. مهارت‌های تفکر انتقادی در تمام سطوح و در مجموع کتب مطالعات اجتماعی سوم تا ششم پایتتر از حد انتظار است و در مجموع کتب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی از ایجاد توانایی مهارت‌های تفکر انتقادی برخوردار نیست. کریمیان، ناطقی و سیفی (۱۳۹۶) در پژوهشی دیگر با عنوان "ارزیابی و تحلیل محتوای کتب هدیه‌های آسمان بر مبنای تفکر انتقادی" دریافته‌اند که سطح تجزیه و تحلیل، ارزشیابی و ترکیب، در کتب مربوطه پایتتر از حد مطلوب و انتظار می‌باشد. نتایج پژوهش قاضی‌اردکانی، ملکی، صادقی و درتاج (۱۳۹۶)، نشان می‌دهد که اهداف و محتوای برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی بر اساس رویکرد پژوهش محوری، باید ویژگی‌هایی مثل حل مسئله، تفکر انتقادی، کنجکاوی، فعالیت محور بودن، خودرهبی و خلاقیت داشته باشد. طبق نتایج احمدی پوراناری و یاری‌دهنوی (۱۳۹۷)، داستان‌های بخش "بخوان و بیندیش" کتب فارسی از لحاظ قالب، درون مایه و قدرت تخیل، ظرفیت طرح پرسش‌های کلی برای پرورش تفکر انتقادی دانش‌آموزان را دارد که از آن ظرفیت استفاده نشده‌است.

مرور پژوهش‌های انجام شده نشان می‌دهد که بیشتر پژوهش‌های مرتبط، ادبیات داستانی کتب فارسی دوره‌ی ابتدایی را مورد واکاوی قرار داده‌اند و از توجه به پرسش‌ها و تمرین‌های داستان‌های کتب مربوطه با وجود اهمیت زیاد آن غفلت ورزیده‌اند. از این رو پژوهش حاضر در ادامه‌ی پیشینه پژوهش می‌باشد و برای اولین بار تمرین‌ها و پرسش‌های پایانی داستان‌ها، حکایات و بخش بخوان و بیندیش کتب فارسی خوانداری سوم تا ششم ابتدایی را از لحاظ توجه به مولفه‌های تفکر انتقادی با استفاده از روش آنتروپی شانون و روش‌های آمار توصیفی مورد واکاوی قرار داده است.

## روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی و روش آن تحلیل محتوای کمی می‌باشد. تحقیق توصیفی شامل مجموعه روش‌هایی است که هدف آن‌ها، توصیف شرایط یا پدیده‌های مورد بررسی است. اجرای تحقیق توصیفی می‌تواند برای شناخت وضعیت و شرایط موجود با یاری دادن به فرایند تصمیم‌گیری باشد (سرمد، بازرگان، و حجازی، ۱۳۷۸). روش تحلیل محتوا درباره‌ی انواع گوناگون پیام‌های مضبوط و مکتوب به کار می‌رود و با روشی دقیق و کمی به تفسیر و ارزش‌گذاری اطلاعات موجود در پیام بر مبنای استنباط و استنتاج می‌پردازد (باردن<sup>۶</sup>، ۱۳۷۵).

<sup>۱</sup> keieth & frese

<sup>۲</sup> davis & lysaker

<sup>۳</sup> benyon, zadurian, hill, & mallen

<sup>۴</sup> stoner

<sup>۵</sup> baning

<sup>۶</sup> bardin

جامعه‌ی آماری این پژوهش شامل کتب فارسی خوانداری سوم تا ششم ابتدایی، تالیف سال (۱۳۹۷/۱۳۹۸) می‌باشد و در این پژوهش حجم جامعه و نمونه برابر می‌باشد و جامعه‌ی آماری سرشماری می‌گردد. واحد تحلیل، متون تمرین‌ها و پرسش‌های پایانی مطرح شده در پایان داستان‌های دروس، حکایات و بخش بخوان و بیندیش می‌باشد و واحد ثبت نیز جمله (اخباری و پرسشی) و مضمون است به این معنا که جملات و مضامین یا پیام‌های آن‌ها بر اساس شاخص‌های موجود در چک‌لیست کدگذاری شده‌اند. در فرایند کدگذاری در زیر هر جمله یا مضمونی که مربوط به شاخص‌های چک‌لیست باشند عددی داده شده و در مقوله مربوط به خود طبقه‌بندی شده‌اند.

فرم تحلیل محتوا در این پژوهش، چک‌لیستی از مولفه‌های تفکر انتقادی آزمون سنجش مهارت‌های تفکر انتقادی کالیفرنیا<sup>۱</sup> می‌باشد. این آزمون در سال‌های ۱۹۹۰-۱۹۸۹ توسط فاسیون و فاسیون با همکاری انجمن فلاسفه چند دانشگاه ایالت متحده آمریکا، در مطالعه‌ای به روش دلفی، بر مبنای نظرات ۴۶ تن از صاحب نظران تفکر انتقادی فلاسفه و اساتید برجسته آموزشی انجام شد و پس از بررسی‌های لازم، به یک مفهوم اجماعی از تفکر انتقادی و مهارت‌های آن دست یافتند.

جدول ۱. چک‌لیست شاخص‌های تفکر انتقادی برگرفته از آزمون سنجش مهارت‌های تفکر انتقادی کالیفرنیا جهت تحلیل محتوا

شاخص‌های اصلی	شاخص‌های فرعی	خرده مهارت‌ها و معانی مرتبط
مهارت تفسیری	دسته‌بندی / رمزگشایی مفاهیم / شفاف سازی معنا / بررسی و تحلیل ایده‌ها / کشف و شناسایی استدلال‌ها	درک و یا تنظیم مناسب دسته‌ها / مشخص کردن چارچوب‌ها و تفاوت‌ها / شناسایی مسائل و مشکلات و تعیین اجزا آن‌ها و شناسایی روابط مفهومی آن‌ها با یکدیگر و تمام مجموعه / تفسیر از طریق تصریح، قیاس، معانی زمینه‌ای، قراردادی یا مفهومی در نظر گرفته شده برای کلمات، ایده‌ها، مفاهیم و رفتارها / تشخیص، متوجه شدن و توصیف محتوای اطلاعاتی، عاطفی، مفاهیم، مقاصد، ارزش‌ها و روابط استنباطی بیان شده در سیستم‌های ارتباطی قراردادی مثل زبان و نقشه‌ها / تعیین نقشی که عبارات مختلف در متن مباحث، استدلال‌ها یا توضیحات متقاعد کننده دارند
مهارت استنباطی	جستجوی شواهد / ترسیم نتایج / گمانه‌زنی در مورد جایگزین‌ها / حدس زدن گزینه‌ها	فضاوت اطلاعات مرتبط با تعیین قابلیت پذیرش / معقول بودن مزیت‌های نسبی یک گزینه / ایجاد جایگزین‌های متعدد برای حل یک مشکل / فرض یک سری از مفروضات در مورد یک سوال / به کارگیری حالات مناسب استنتاج در تعیین اینکه چه موقعیت، نظر و یا دیدگاهی باید برای یک مسئله خاص استفاده شود
مهارت ارزشیابی	ارزشیابی ادعاها / ارزشیابی بحث‌ها / بیان نتایج / توجیه رویه‌ها / ارائه استدلال	تشخیص فاکتورهای مرتبط با بررسی درجه‌ی اعتبار جهت نسبت دادن به یک منبع اطلاعاتی و یا نظری / تعیین این که یک استدلال وابسته به فرضیات مشکوک غلط می‌باشد یا خیر و تعیین این که چقدر این مسائل قدرت بحث را تحت تاثیر قرار می‌دهند / ایجاد عبارات یا توصیفات دقیق برای بیان نتایج حاصل از فعالیت استدلالی جهت تجزیه و تحلیل، ارزیابی، نتیجه‌گیری و نظارت بر آن نتایج / ارائه ملاحظات قطعی، مفهومی، روش‌شناختی و متنی که در شکل‌گیری تفسیرها، تحلیل‌ها و ارزیابی به کار گرفته می‌شود / ارائه دلایل برای ادعاها
استدلال قیاسی	-	تصمیم‌گیری در شرایط اطمینان و قطعیت / اگر مقدمات درست باشد ضرورتاً نتیجه نیز درست است / نتیجه‌گیری بر اساس یک استنباط یا اصل کلی است.
استدلال استقرایی	-	تصمیم‌گیری در زمینه‌های عدم قطعیت / به فرض صحت مقدمات نتیجه هم درست است اما نه ضرورتاً / استخراج نتیجه بر اساس دلایل منطقی

روایی و پایایی آزمون سنجش مهارت‌های تفکر انتقادی کالیفرنیا بارها در داخل کشور تعیین شده و روایی و پایایی آن مطلوب گزارش شده است. جهت تعیین پایایی تحلیل‌های انجام شده از فرمول ویلیام اسکات استفاده گردید که به این منظور ۲۰ درصد از محتوای کتاب‌ها در اختیار پژوهشگر دیگر قرار گرفت و درصد توافق دو ارزیاب و میزان توافق مورد انتظار در فرمول جاگذاری شد و عدد ضریب قابلیت اعتماد توسط فرمول ویلیام اسکات (۷۶) به دست آمد که چون از ۷۰ / بیشتر است معتبر می‌باشد.

در تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش از روش‌های آمار توصیفی (تعیین فراوانی و درصدگیری) و روش آنتروپی شانون<sup>۲</sup> استفاده شده است. آنتروپی، مقدار عدم اطمینان حاصل از محتوای یک پیام را نشان می‌دهد که از طریق توزیع احتمال

<sup>۱</sup> cctst

<sup>۲</sup> shanon entropy method

بیان می‌شود. از آن برای ارزیابی وزن مولفه‌ها و تعیین ضرایب اهمیت مولفه و مقایسه آنها استفاده می‌شود. ایده‌ی آن نشانگر این است که هر چه پراکندگی در مقادیر یک شاخص بیشتر باشد، آن شاخص اهمیت بیشتری دارد (آذر، ۱۳۸۰).

### یافته‌های پژوهش

در این قسمت اطلاعات حاصل از تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی خوانداری، به تفکیک پایه‌های تحصیلی و به صورت مجموع به همراه جداول ضریب اهمیت، همراه با فراوانی و درصد توزیع ارائه می‌شود.

۱. در تمرین‌ها و پرسش‌های پایانی داستان‌های کتاب فارسی خوانداری سوم ابتدایی چه میزان به مولفه‌های تفکر انتقادی<sup>۱</sup>

پرداخته شده‌است؟

جدول ۲. فراوانی و درصد توزیع مولفه‌های تفکر انتقادی در تمرین‌ها و پرسش‌های داستان‌های کتاب خوانداری سوم ابتدایی

مولفه‌های تفکر انتقادی	فراوانی	درصد
۱. مهارت‌های تفسیری	۷	۴۳/۷۵٪
۲. مهارت‌های استنباطی	۹	۵۶/۲۵٪
۳. مهارت‌های ارزشیابی	۰	۰
۴. مهارت‌های استدلال قیاسی	۰	۰
۵. مهارت‌های استدلال استقرایی	۰	۰
<b>مجموع</b>	<b>۱۶</b>	<b>۱۰۰٪</b>

جدول ۳. مقادیر داده‌های به‌هنجار، عدم اطمینان و ضریب اهمیت مولفه‌های تفکر انتقادی در سوم ابتدایی

مقادیر آتروپی	مهارت‌های تفسیری	مهارت‌های استنباطی	مهارت‌های ارزشیابی	مهارت‌های استدلال قیاسی	مهارت‌های استدلال استقرایی
۱. مقدار به‌هنجار (Pij)	۱۵۲۱۷۴	۲۴۳۲۴۳	۰	۰	۰
۲. مقدار عدم اطمینان (Ej)	۲۰۷	۲۴۸	۰	۰	۰
۳. ضریب اهمیت (Wj)	۴۵۵	۵۴۵	۰	۰	۰

طبق نتایج مندرج در جداول فوق، در تمرین‌ها و پرسش‌های پایانی داستان‌های دروس، حکایات و بخش بخوان و بیندیش کتاب فارسی خوانداری سوم ابتدایی بیشترین ضریب اهمیت، مربوط به مهارت‌های استنباطی با ضریب (۵۴۵) و کمترین ضریب اهمیت، مربوط به مهارت ارزشیابی و استدلال‌های استقرایی و قیاسی با ضریب اهمیت (۰) می‌باشد. همچنین در متن تمرین‌ها و پرسش‌های پایانی دروس، حکایات و بخش بخوان و بیندیش کتاب فارسی خوانداری سوم ابتدایی در مجموع ۱۶ مولفه درباره‌ی تفکر انتقادی وجود دارد که از این تعداد، بیشترین توجه به مهارت‌های استنباطی با فراوانی ۹ و درصد (۵۶/۲۵) می‌باشد و به مهارت‌های ارزشیابی، استدلال‌های قیاسی و استقرایی هیچ توجهی نشده‌است.

۲. در تمرین‌ها و پرسش‌های پایانی داستان‌های کتاب فارسی خوانداری چهارم ابتدایی چه میزان به مولفه‌های تفکر انتقادی

پرداخته شده‌است؟

جدول ۴. فراوانی و درصد توزیع مولفه‌های تفکر انتقادی در تمرین‌ها و پرسش‌های داستان‌های کتاب خوانداری چهارم ابتدایی

مولفه‌های تفکر انتقادی	فراوانی	درصد
۱. مهارت‌های تفسیری	۱۳	۵۹/۰۹٪
۲. مهارت‌های استنباطی	۹	۴۰/۹٪
۳. مهارت‌های ارزشیابی	۰	۰
۴. مهارت‌های استدلال قیاسی	۰	۰
۵. مهارت‌های استدلال استقرایی	۰	۰
<b>مجموع</b>	<b>۲۲</b>	<b>۱۰۰٪</b>

<sup>۱</sup> Critical thinking

جدول ۵. مقادیر داده‌های به هنجار، عدم اطمینان و ضریب اهمیت مولفه‌های تفکر انتقادی در چهارم ابتدایی

مقادیر آتروپی	مهارت‌های تفسیری	مهارت‌های استنباطی	مهارت‌های ارزشیابی	مهارت‌های استدلال قیاسی	مهارت‌های استدلال استقرایی
۱. مقدار به هنجار (Pi)	۲۸۲۶۰۹	۲۴۳۲۴۳	.	.	.
۲. مقدار عدم اطمینان (Ej)	۲۵۸	۲۴۸	.	.	.
۳. ضریب اهمیت (Wj)	۵۱۰	۴۹۰	.	.	.

طبق نتایج مندرج در جداول فوق، در تمرین‌ها و پرسش‌های پایانی داستان‌های دروس، حکایات و بخش بخوان و بیندیش کتاب فارسی چهارم ابتدایی بیشترین ضریب اهمیت، مربوط به مهارت‌های تفسیری با عدد (۵۱۰) و کمترین ضریب اهمیت، مربوط به مهارت ارزشیابی و استدلال‌های قیاسی و استقرایی با ضریب اهمیت صفر می‌باشد. همچنین در متن تمرین‌ها و پرسش‌های پایانی داستان‌های دروس، حکایات و بخش بخوان و بیندیش کتاب فارسی خوانداری چهارم ابتدایی، در مجموع ۲۲ مولفه درباره‌ی تفکر انتقادی وجود دارد که بیشترین توجه به مهارت‌های تفسیری با فراوانی ۱۳ و درصد (۵۹/۰۹) شده‌است و همانند پایه‌ی سوم به مهارت‌های ارزشیابی، استدلال‌های قیاسی و استقرایی توجی نشده‌است.

۳. در تمرین‌ها و پرسش‌های پایانی داستان‌های کتاب فارسی خوانداری پنجم ابتدایی چه میزان به مولفه‌های تفکر انتقادی

پرداخته شده‌است؟

جدول ۶. فراوانی و درصد توزیع مولفه‌های تفکر انتقادی در تمرین‌ها و پرسش‌های داستان‌های کتاب خوانداری پنجم ابتدایی

مولفه‌های تفکر انتقادی	فراوانی	درصد
۱. مهارت‌های تفسیری	۱۲	۴۸٪
۲. مهارت‌های استنباطی	۱۱	۴۴٪
۳. مهارت‌های ارزشیابی	۲	۸٪
۴. مهارت‌های استدلال قیاسی	.	.
۵. مهارت‌های استدلال استقرایی	.	.
<b>مجموع</b>	<b>۲۵</b>	<b>۱۰۰٪</b>

جدول ۷. مقادیر داده‌های به هنجار، عدم اطمینان و ضریب اهمیت مولفه‌های تفکر انتقادی در پنجم ابتدایی

مقادیر آتروپی	مهارت‌های تفسیری	مهارت‌های استنباطی	مهارت‌های ارزشیابی	مهارت‌های استدلال قیاسی	مهارت‌های استدلال استقرایی
۱. مقدار به هنجار (Pi)	۲۶۰۸۷	۲۹۷۲۹۷	۲۵	.	.
۲. مقدار عدم اطمینان (Ej)	۲۵۳	۲۶۰	۲۵۰	.	.
۳. ضریب اهمیت (Wj)	۳۳۱	۳۴۱	۳۲۸	.	.

طبق نتایج مندرج در جداول فوق، در تمرین‌ها و پرسش‌های پایانی داستان‌های دروس، حکایات و بخش بخوان و بیندیش کتاب فارسی خوانداری پنجم ابتدایی بیشترین ضریب اهمیت، مربوط به مهارت‌های استنباطی با ضریب (۳۴۱) و کمترین ضریب اهمیت، مربوط به استدلال‌های استقرایی و قیاسی با ضریب صفر می‌باشد. همچنین در متن تمرین‌ها و پرسش‌های پایانی داستان‌های دروس، حکایات و بخش بخوان و بیندیش کتاب فارسی خوانداری پنجم ابتدایی در مجموع ۲۵ مولفه درباره‌ی تفکر انتقادی وجود دارد که از این میان مهارت‌های تفسیری با فراوانی ۱۲ و درصد (۴۸٪) بیشترین فراوانی را دارد و برای اولین بار در کتاب فارسی پنجم به مولفه مهارت‌های ارزشیابی با فراوانی (۲) و ضریب اهمیت (۳۲۸) توجه شده‌است.

۴. در تمرین‌ها و پرسش‌های پایانی داستان‌های کتاب فارسی خوانداری ششم ابتدایی چه میزان به مولفه‌ی تفکر انتقادی

پرداخته شده‌است؟

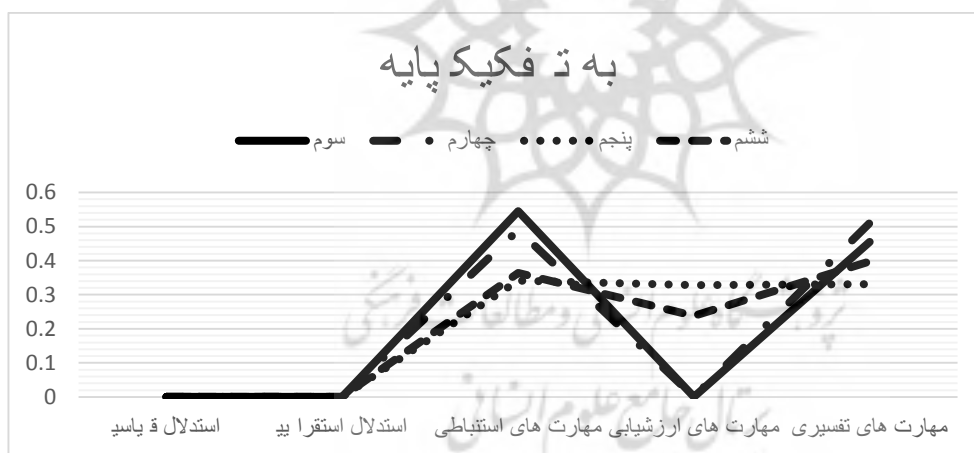
جدول ۸. فراوانی و درصد توزیع مولفه‌های تفکر انتقادی در تمرین‌ها و پرسش‌های داستان‌های کتاب خوانداری ششم ابتدایی

مولفه‌های تفکر انتقادی	فراوانی	درصد
۱. مهارت‌های تفسیری	۱۴	۵۰٪
۲. مهارت‌های استنباطی	۸	۲۸/۵۷٪
۳. مهارت‌های ارزشیابی	۶	۲۱/۴۲٪
۴. مهارت‌های استدلال قیاسی	۰	۰
۵. مهارت‌های استدلال استقرایی	۰	۰
<b>مجموع</b>	<b>۲۸</b>	<b>۱۰۰٪</b>

جدول ۹. مقادیر داده‌های های به هنجار، عدم اطمینان و ضریب اهمیت مولفه‌های های تفکر انتقادی در ششم ابتدایی

مقادیر آنتروپی	مهارت‌های تفسیری	مهارت‌های استنباطی	مهارت‌های ارزشیابی	مهارت‌های استدلال قیاسی	مهارت‌های استدلال استقرایی
۱. مقدار به هنجار (Pi)	۳۰۴۳۴۸	۲۱۶۲۱۶	۸۵	۰	۰
۲. مقدار عدم اطمینان (Ej)	۱۲۶۱	۱۲۳۹	۱۵۶	۰	۰
۳. ضریب اهمیت (Wj)	۳۹۸	۳۶۴	۲۳۷	۰	۰

طبق نتایج مندرج در جداول فوق، در تمرین‌ها و پرسش‌های پایانی داستان‌های دروس، حکایات و بخش بخوان و بیندیش کتاب فارسی خوانداری ششم ابتدایی بیشترین ضریب اهمیت، مربوط به مهارت‌های تفسیری با ضریب (۳۹۸) و کمترین هم مربوط به استدلال‌ها با همان ضریب صفر می‌باشد. همچنین در متن تمرین‌ها و پرسش‌های پایانی داستان‌های دروس، حکایات و بخش بخوان و بیندیش کتاب فارسی خوانداری ششم ابتدایی در مجموع ۲۸ مولفه درباره‌ی تفکر انتقادی وجود دارد که بیشترین توجه به مهارت‌های تفسیری با فراوانی ۱۴ نیمی از مولفه‌های تفکر انتقادی پایه‌ی ششم را شامل می‌شود.



نمودار ۱. ضریب اهمیت داده‌های به هنجار شده کتب فارسی خوانداری به تفکیک پایه‌های تحصیلی.

۵. در تمرین‌ها و پرسش‌های پایانی داستان‌های کتب فارسی خوانداری سوم تا ششم ابتدایی در مجموع چه میزان به مولفه‌های تفکر انتقادی پرداخته شده‌است؟

جدول ۱۰. فراوانی و درصد توزیع مولفه‌های تفکر انتقادی در تمرین‌ها و پرسش‌های داستان‌های کتاب خوانداری سوم تا ششم ابتدایی

پایه‌های تحصیلی	فراوانی	درصد
۱. پایه‌ی سوم ابتدایی	۱۶	۱۷/۵۸٪
۲. پایه‌ی چهارم ابتدایی	۲۲	۲۴/۱۷٪
۳. پایه‌ی پنجم ابتدایی	۲۵	۲۷/۴۷٪
۴. پایه‌ی ششم ابتدایی	۲۸	۳۰/۷۶٪
<b>مجموع</b>	<b>۹۱</b>	<b>۱۰۰٪</b>

جدول ۱۱. مقادیر داده‌های به هنجار، عدم اطمینان و ضریب اهمیت مولفه‌های تفکر انتقادی در سوم تا ششم ابتدایی

مقادیر آنتروپی	مهارت‌های تفسیری	مهارت‌های استنباطی	مهارت‌های ارزشیابی	مهارت‌های استدلال قیاسی	مهارت‌های استدلال استقرایی
۱. مقدار عدم اطمینان (E)	/۹۷۸	/۹۹۵	/۴۰۶	.	.
۲. ضریب اهمیت (W <sub>j</sub> )	/۴۱۱	/۴۱۸	/۱۷۰	.	.

جدول ۱۲. مقادیر فراوانی و درصد توزیع هر مولفه تفکر انتقادی در مجموع کتب فارسی خوانداری سوم تا ششم ابتدایی

مولفه‌های تفکر انتقادی	فراوانی	درصد
۱. مهارت‌های تفسیری	۴۶	٪۵۰/۵۴
۲. مهارت‌های استنباطی	۳۷	٪۴۰/۶۵
۳. مهارت‌های ارزشیابی	۸	٪۸/۷۹
۴. مهارت‌های استدلال قیاسی	.	.
۵. مهارت‌های استدلال استقرایی	.	.
<b>مجموع</b>	<b>۹۱</b>	<b>٪۱۰۰</b>

طبق نتایج مندرج در جداول فوق، در مجموع متون تمرین‌ها و پرسش‌های پایانی داستان‌های دروس، حکایات و بخش بخوان و بیندیش کتب فارسی سوم تا ششم ابتدایی، ۴۶ فراوانی مربوط به مولفه‌های مهارت‌های تفسیری، ۸ فراوانی مربوط به مولفه‌های مهارت‌های ارزشیابی، ۳۷ فراوانی مربوط به مولفه‌های مهارت‌های استنباطی و فراوانی مربوط به مهارت‌های استدلال استقرایی و قیاسی صفر می‌باشد و مولفه‌های مهارت‌های استنباطی، بیشترین ضریب اهمیت یعنی ۴۱۸/۱ را به خود اختصاص داده‌است و مولفه‌های مهارت‌های استدلال قیاسی و استقرایی کمترین ضریب اهمیت یعنی صفر را دارند. همچنین در متن تمرین‌ها و پرسش‌های پایانی داستان‌های دروس، حکایات و بخش بخوان و بیندیش کتب فارسی خوانداری سوم تا ششم ابتدایی در مجموع ۹۱ مولفه در مورد تفکر انتقادی وجود دارد که از این میان بیشترین فراوانی مربوط به پایه‌های ششم ابتدایی با فراوانی ۲۸ و درصد (۳۰/٪۷۶) می‌باشد.



نمودار ۲. ضریب اهمیت داده‌های به هنجار شده کتب فارسی خوانداری کل پایه‌های تحصیلی

### بحث و نتیجه‌گیری

در این قسمت تفسیر و تحلیل یافته‌های پژوهش همراه با پیشنهاداتی برای بهبود ایرادات آورده شده‌است.

طبق یافته‌های پژوهش مقادیر فراوانی و ضریب اهمیت مربوط به مهارت‌های استدلال استقرایی و قیاسی در پایه‌های تحصیلی سوم تا ششم، صفر می‌باشد و هیچ‌گونه توجهی در طرح پرسش‌ها به این مهارت‌ها نشده‌است. همچنین به مولفه‌های مهارت ارزشیابی فقط در پایه‌های پنجم با فراوانی (۲) و درصد توزیع (۸٪) با ضریب اهمیت (۳۲۸) و ششم با فراوانی (۶) و درصد توزیع (۲۱/۴۲) با ضریب اهمیت (۲۳۷) توجه شده‌است. طبق مراحل رشد شناختی پیاژه، در پایه‌های تحصیلی سوم تا ششم ابتدایی کودکان در مراحل "عملیات عینی" و "عملیات صوری" می‌باشند. ویژگی‌های این مراحل حاکی از آن است، که



کودکان از خودمحوری فاصله می‌گیرند و توانایی درک دیدگاه‌های دیگران و توجه به چندین بعد از یک مسئله را پیدا می‌کنند. همچنین می‌توانند از تمام قوای استدلالی خود برای حل مسئله استفاده نمایند و به دو قابلیت یعنی "استدلال فرضی - استنتاجی" و "تفکر گزاره‌ای" دست می‌یابند. طبق این قابلیت‌ها، کودکان قبل از نتیجه‌گیری می‌توانند تمام احتمالات و فرضیه‌ها را در نظر بگیرند و فقط با جنبه‌های مشهود یک قضیه، مسئله را حل نکنند. همچنین قادر به ارزیابی منطقی اظهارات کلامی بدون مراجعه به شرایط دنیای واقعی می‌باشند (هدایتی، ۱۳۹۴). طبق موارد ذکر شده، کودکان در پایه‌های سوم تا ششم ابتدایی قادر به انجام مولفه‌های مهارت ارزشیابی (ارزشیابی ادعاها و بحث‌ها، توجیه رویه‌ها) و مهارت استدلال‌های استقرایی و قیاسی می‌باشند و ظرفیت لازم برای به‌کارگیری مهارت ارزشیابی و مهارت‌های استدلال را دارند. در حالی که مولفان کتاب به این مهم توجه نکرده‌اند و فراوانی استدلال‌ها صفر می‌باشد و به مهارت‌های ارزشیابی در پایه‌های بالاتر توجه کمی شده است. طبق چالش‌های بالا یکی از ایرادات بزرگی که به تدوین تمرین‌ها و پرسش‌های پایانی داستان‌های کتب مذکور وارد است عدم تناسب محتوای تمرین‌ها و پرسش‌ها با ویژگی‌های روانشناسی رشد کودک از لحاظ توزیع کمی و کیفی می‌باشد. و به مولفان و برنامه‌نویسان درسی پیشنهاد می‌شود در تدوین محتوای تمرین‌ها و پرسش‌های پایانی داستان‌های کتب مذکور به اصل تناسب‌سازی سازماندهی محتوا با سازماندهی شناخت کودکان از لحاظ توزیع کمی و کیفی مهارت‌های تفکر انتقادی توجه شود.

طبق یافته‌های پژوهش توزیع فراوانی‌ها در پایه‌های تحصیلی روند افزایشی دارد و با افزایش سن تقویمی و رشد دانش‌آموزان مهارت‌های تفکر انتقادی در پایه‌های بالاتر بیشتر گنجانده شده است. نکته‌ای که در اینجا جای بررسی دارد این است که یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که سیر افزایشی فقط در تعداد مولفه‌ها می‌باشد نه در نوع مولفه‌ها. طبق یافته‌های پژوهش در پایه‌ی سوم ابتدایی بیشترین ضریب اهمیت مربوط به مهارت‌های استنباطی با عدد (۵۴۵) و فراوانی (۹) می‌باشد و در پایه‌ی ششم ابتدایی، بیشترین ضریب اهمیت مربوط به مهارت‌های تفسیری با عدد (۳۹۸) و فراوانی (۱۴) می‌باشد. مهارت استنباطی مهارتی سطح بالاتر از مهارت تفسیری می‌باشد و انتظار می‌رود با توجه به رشد شناختی کودکان مهارت استنباطی نسبت به مهارت‌های تفسیری به میزان بیشتر در پایه‌های بالاتر مشاهده گردد اما طبق یافته‌ها بیشترین توجه پایه‌ی ششم ابتدایی با اینکه کودکان در مرحله تفکر انتزاعی می‌باشند به مهارت‌های تفسیری می‌باشد. همچنین در پایه‌ی پنجم ابتدایی ضریب اهمیت مهارت ارزشیابی با عدد (۳۲۸) از ضریب اهمیت مهارت‌های استنباطی و تفسیری کمتر می‌باشد و ضریب اهمیت استدلال‌های استقرایی و قیاسی صفر می‌باشد و در پایه‌ی چهارم هم ضریب اهمیت مهارت‌های ارزشیابی و استدلال‌های قیاسی و استقرایی صفر می‌باشد و ضریب اهمیت مهارت‌های تفسیری با عدد (۵۱۰) بیشتر از مهارت‌های استنباطی با عدد (۴۹۰) می‌باشد در حالی که باید در پایه‌های چهارم، پنجم و ششم به مهارت‌های ارزشیابی و استدلال، به عنوان مولفه‌های سطح بالاتر تفکر انتقادی توجه شود و برعکس. همچنین در پایه‌ی پنجم ابتدایی فراوانی مهارت استنباطی با عدد (۱۱) بیشتر از فراوانی همان مهارت در پایه‌ی ششم ابتدایی با عدد (۸) می‌باشد. همچنین فراوانی مهارت تفسیری در پایه‌ی چهارم با عدد (۱۳) بیشتر از فراوانی همین مهارت در پایه‌ی پنجم با عدد (۱۲) می‌باشد. طبق گفته‌های فوق یکی دیگر از ایرادات بزرگی که به تدوین تمرین‌ها و پرسش‌های پایانی داستان‌های کتب مذکور وارد است، عدم وجود مداومت در سازماندهی محتوا می‌باشد. مداومت یا استمرار، شامل پیش‌بینی محتوا و فعالیت‌های یادگیری به منظور ایجاد حرکت از یک سطح به سطح بالاتر، از افکار ساده به افکار پیچیده و یا از مفاهیم ساده به مفاهیم پیچیده است و باعث سازماندهی محتوا به شیوه‌ی عمودی یا طولی می‌گردد (ابراهیمی، ۱۳۷۷). انتظار می‌رود که مولفان کتاب درسی در تدوین پرسش‌های پایانی کتب مذکور به اصل مداومت نیز توجه کنند.

تا کنون پژوهشی با موضوع تحلیل تمرین‌ها و پرسش‌های پایانی داستان‌های کتب فارسی ابتدایی انجام نشده است که نشان‌دهنده‌ی نوآوری آن می‌باشد اما می‌توان گفت نتایج حاصله با یافته‌های وحیده علیپور (۱۳۹۵)، مبنی بر اینکه از موانع تفکر انتقادی ۱. عدم طراحی، اجرا و ارزشیابی صحیح مهارت‌های تفکر انتقادی می‌باشد. ۲. عدم طراحی برنامه‌های آموزشی جهت پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی می‌باشد همراستا و هم‌سو می‌باشد. یافته‌های این تحقیق با یافته‌های کریمیان، ناطقی و سیفی (۱۳۹۶)؛ کریمیان، ناطقی و سیفی (۱۳۹۵)؛ احمدی (۱۳۹۳)؛ و مرعشی، هاشمی و مقیمی گسک (۱۳۹۱)، مبنی بر این که در

کتاب‌های فارسی خوانداری دوره‌ی ابتدایی توجه کمی به مولفه‌های تفکر شده است و در ایجاد مهارت تفکر انتقادی در دانش‌آموزان ناتوان هستند و در طراحی کتب مربوطه به مهارت‌های قضاوت، صراحت‌داشتن، شک‌گرایی معقول، گسترده‌گی فکر و احتمالات نوین توجه کمی شده است در حالی که مهارت‌های خوبی برای پرورش تفکر انتقادی می‌باشند، هم سو می‌باشد. هم چنین با یافته‌های پور اناری و یاری‌دهنوی (۱۳۹۷)، حاکی از آنکه، بررسی بخش "بخوان و بیندیش" ظرفیت لازم را برای طرح پرسش‌های فلسفی و باز برای پرورش تفکر انتقادی را دارد اما به آن توجه نشده است نیز مطابقت دارد. مقایسه نتایج تحقیق حاضر با مطالعات تطبیقی در کشورهای دیگر نشان می‌دهد که در کشورهای (آمریکا، آرژانتین، انگلیس، استرالیا و فرانسه) به مولفه‌های استدلال و قضاوت برای کودکان توجه شده است (مزامینی فراهانی، میرزا محمدی، و خارستانی، ۱۳۸۶). همچنین کشورهای (عربستان، کویت، اردن، مصر و تونس) به استدلال استقرایی در مقاطع ابتدایی خود توجه می‌کنند (بهااتگ<sup>۱</sup>، ۲۰۱۹). در حالی که در کشور ما برنامه خاصی برای آموزش فلسفه به کودکان و پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی وجود ندارد و در طرح پرسش‌ها ضریب اهمیت استدلال‌های قیاسی و استقرایی صفر می‌باشد.

با توجه به این نتایج و توجه کمی که به مولفه‌های تفکر انتقادی شده است، لازم است که محتوای مناسبی برای آن تدوین شود و پرسش‌های پایانی درس‌ها، حکایات و روان‌خوانی‌های کتب ذکر شده اصلاح شوند. از آنجا که پرسش‌های مناسب باید در قالب داستان‌های مناسب طراحی شوند لازم است که هم داستان‌ها بازنویسی شوند و هم پرسش‌ها اصلاح گردند.

سوالاتی که در انتهای هر داستان طرح می‌شوند باید مرتبط با مضامین فلسفی و اهداف داستان باشند. اگر سوالات پایانی با دقت انتخاب شوند، هم به فکورری کودکان جهت می‌دهند و هم، راهی می‌شوند برای آشکار ساختن ویژگی‌های چالش برانگیز داستان، تا کودکان را به سوی موضوعات اصلی بحث سوق دهد. در یک طرح بحث باید یک گروه سوال مطرح شود که معمولاً با یک مفهوم سروکار دارند یا با یک ارتباط (تمایز یا اشتراک). روند سوالات باید از ساده به پیچیده و از موارد صریح و روشن به موارد مبهم و نامشخص باشد (حجازی، ۱۳۸۴). همچنین عمده پرسش‌ها در کتب درسی با اتخاذ رویکرد همگرا به نحوی هدایت می‌شوند که دانش‌آموزان را به سمت پاسخ صحیح رهنمون می‌سازند. در همین راستا، ارزشیابی تکوینی برای سنجش دانستنی‌های دانش‌آموزان کاربرد دارد اما ضعف بزرگ آن تاکید بر سوالات سطح پایین با پاسخ‌های سطحی است. اما اگر ارزشیابی تکوینی با چهار سطح بالای حیطه شناختی بلوم مرتبط شوند آن وقت و منجر به سوالات سطح بالا می‌شوند (اورلیچ، هاردن، کالاهان، ترویزان، و براون<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰). سوالات سطح بالا منجر به تفکر انتقادی یا پرسشگری در سطح بالا می‌شوند که دانش‌آموزان یاد می‌گیرند چگونه موقعیت را تحلیل نمایند، مقایسه کنند، نتیجه‌گیری نمایند و استنباط کنند (پاول و الدر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸).

در بازنویسی داستان‌ها باید به ویژگی‌های داستان‌های فلسفی (محتوای فلسفی، قابلیت کندوکاو، گفتگو محوری) توجه نمود.

✓ کندوکاو: داستان‌ها باید قدرت پرسشگری کودکان را افزایش دهد و محرکی برای بحث و تبادل نظر کودکان و برانگیختن حس کنجکاوی آن‌ها باشد. برای افزایش کندوکاو باید کلیه نصایح، سخنان حکمت‌آمیز و نتیجه‌گیری‌های اخلاقی حذف شوند. داستان‌هایی که بتوانند برای مطرح کردن سوالات باز و کلی به کار رود محتوای فلسفی لازم برای کندوکاو را خواهند داشت (کم، ۲۰۰۰).

✓ محتوا: داستان‌هایی که به لزوم تفکر و تامل، استدلال و آینده‌نگری تاکید شده باشد، نمونه بسیار خوبی برای ذهنیت انتقادی هستند. شخصیت‌هایی که وقایع را تجزیه و تحلیل کنند، به دنبال شواهد و مستندات هستند، قبل تصمیم‌گیری همه‌ی جوانب را می‌سنجند و هیچ ادعایی را بدون دلایل محکم نمی‌پذیرند، مناسب می‌باشد (ابراهیمی، ۱۳۹۶).

✓ گفتگو محوری: داستان‌ها علاوه بر محتوای فلسفی و کندوکاو، باید میزان زیادی از گفتگو به ویژه گفتگوی استدلالی را در خود جای دهند. اگر میزان گفتگو در داستان زیاد باشد علاوه بر افزایش جذابیت داستان برای کودکان، امکان همزاد پنداری با شخصیت‌ها را به کودکان می‌دهد. نشان دادن اشخاصی، که تفاوت‌هایشان را بررسی می‌کنند، دلیل

<sup>۱</sup> bahatheg

<sup>۲</sup> Orlich, Harder, Callahan, Trevisan, & Brown

<sup>۳</sup> Paul & Elder

می‌آورند و برای هم فکری، مشورت می‌کنند موثر می‌باشد. از طریق گفتگو، استدلال سطحی کنار گذاشته می‌شود و کودکان مبانی نظری صحیح و اندیشه عمیق را، برای بررسی آنچه با آن مواجه می‌شوند به کار می‌گیرند. در این زمینه استفاده از گفتگوی چند شخصیت با یک دیگر موثر می‌باشد (هانت، ۱۹۷۵).



## منابع

۱. ابراهیمی، علی (۱۳۷۷). برنامه‌ریزی درسی، راهبردهای نوین. تهران: انتشارات فکر نو.
۲. ابراهیمی، نادر (۱۳۹۶). مقدمه‌ای بر مرحله‌ی خلق و تولید ادبیات کودکان. تهران: انتشارات روزبهان.
۳. احمدی پوراناری، زهره، و یاری‌دهنوی، مراد (۱۳۹۷). امکان و ظرفیت آموزش تفکر انتقادی در بخش بخوان و بیندیش از کتب فارسی دوره‌ی دبستان. مجله‌ی تفکر و کودک، ۱-۲۳.
۴. احمدی، مجید (۱۳۹۳). بررسی میزان میزان توجه به مولفه‌ی مهارت‌های زندگی و تفکر انتقادی در برنامه‌ی درسی تفکر و سبک زندگی پایه‌ی هفتم. (پایان نامه‌ی کارشناسی ارشد). دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، ۶۵-۷۶.
۵. ایلچ، ایوان (۱۳۸۹). مدرسه‌زدایی از جامعه (داور شیخاوندی، مترجم). تهران: انتشارات گیسا.
۶. آذر، عادل (۱۳۸۰). بسط و توسعه‌ی روش آتروپی شانون برای پردازش داده‌ها در تحلیل محتوا. مجله‌ی علوم انسانی دانشگاه الزهراء، ۸-۱۳.
۷. حجازی، بنفشه (۱۳۸۴). ادبیات کودکان و نوجوانان، ویژگی‌ها و جنبه‌ها. تهران: انتشارات روشنگران و مطالعات زنان.
۸. سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس؛ و حجازی، الهه (۱۳۷۸). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: نشر آگه.
۹. سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۸). روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش (نسخه هفتم). تهران: انتشارات دوران.
۱۰. صیدی، خمیس؛ صفایی مقدم، مسعود؛ و هاشمی، سیدجلال (۱۳۹۶). کنوانسیون جهانی حقوق کودک و فرصت‌هایی که برای پرورش تفکر مستقل در کودکان ارائه می‌دهد. مجله تفکر و کودک، ۷-۱۱.
۱۱. علی‌پور، وحیده (۱۳۹۵). بررسی کیفی موانع تفکر انتقادی در برنامه‌دستی آموزش متوسطه از دیدگاه متخصصان برنامه‌دستی. فصلنامه پژوهش‌های کیفی در برنامه‌ریزی درسی، ۱۱۸-۱۲۳.
۱۲. قاسمی‌فر، نصرت‌الله (۱۳۸۳). مکانیسم تفکر. تهران: انتشارات قصیده سرا.
۱۳. قاضی‌اردکانی، راحله؛ ملکی، حسن؛ صادقی، علیرضا؛ و درتاج، فریبرز (۱۳۹۶). طراحی الگوی برنامه‌ی درسی پژوهش محوری در مطالعات اجتماعی دوره‌ی ابتدایی برای پرورش تفکر و خلاقیت در دانش‌آموزان. مجله ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۶۳-۱۰۶.
۱۴. کریمیان، حسین؛ ناطقی، فائزه؛ و سیفی، محمد (۱۳۹۶). ارزیابی و تحلیل محتوای کتب هدیه‌های آسمان بر مبنای مهارت‌های تفکر انتقادی. مجله پژوهشنامه‌ی تربیتی، ۹۷-۱۱۸.
۱۵. کریمیان، حسین؛ ناطقی، فائزه؛ و سیفی، محمد (۱۳۹۵). میزان توجه به مهارت‌های تفکر انتقادی در کتب مطالعات اجتماعی دوره‌ی ابتدایی از دیدگاه معلمان. مجله مطالعات پیش‌دبستان و دبستان، ۳۳-۵۷.
۱۶. کم، فلیپ (۲۰۰۰). با هم فکر کردن، کندوکاوهای فلسفی برای کلاس (مژگان رشتچی و فرزانه شهرتاش، مترجمان). تهران: انتشارات شهرتاش.
۱۷. مایرز، چت (۱۳۹۵). آموزش تفکر انتقادی (خدایار ابیلی، مترجم). تهران: انتشارات سمت.
۱۸. مرعشی، سیدمنصور؛ هاشمی، سیدجلال؛ و مقیمی‌گسک، اعظم (۱۳۹۱). تحلیل محتوای کتاب‌های بخوانیم و بنویسیم و هدیه‌های آسمان براساس معیارهای برنامه‌دستی در فلسفه برای کودکان. مجله تفکر و کودک، ۶۸-۸۹.
۱۹. مزامینی‌فراهانی، محسن؛ میرزامحمدی، محمدحسین؛ و خارستانی، اسماعیل (۱۳۸۶). تبیین تطبیقی اهداف آموزش فلسفه به کودکان در کشورهای مختلف. فصلنامه‌ی حکمت و فلسفه، ۴۵-۷۰.
۲۰. معتمدی‌محمدآبادی، مرضیه؛ عظیمی، الهام؛ و علی‌نوروزی، رضا (۱۳۹۸). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی فارسی خواننداری دوره‌ی ابتدایی بر اساس معیارهای تفکر فلسفی با تاکید بر نظریه‌ی لیپمن. مجله‌ی پژوهش در برنامه‌ی درسی، ۸-۱۲.
۲۱. معروفی، یحیی؛ شبیری، سیدمحمد؛ و یعقوبی، محمود (۱۳۸۸). جایگاه تفکر انتقادی در محتوای کتاب مطالعات اجتماعی دوره‌ی متوسطه. مجله پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۲۴۹-۲۶۵.
۲۲. موتیاشو، ایگور (۱۳۷۲). کودکان امروز و تمایل آن‌ها به مطالعه (آتش جعفرنژاد، مترجم). تهران: انتشارات شورای کتاب.

۲۳. مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۴). *جامعه‌ی دانایی‌محور و نظریه‌ی تعلیم و تربیت سوال‌محور*. تهران: انتشارات سمت.
۲۴. ناجی، سعید (۱۳۸۴). مفهوم فلسفه در فلسفه برای کودکان و نوجوانان. *مجله‌ی پژوهش‌های علم و دین*، ۴۲-۵۴.
۲۵. نادى، محمدعلی؛ گردان‌شکن، مریم؛ و گلپور، محسن (۱۳۹۰). تاثیر آموزش تفکر انتقادی، حل مسئله و فراشناخت بر یادگیری خودراهبر در دانش‌جویان. *مجله پژوهش در برنامه‌ریزی‌درسی*، ۵۳-۶۱.
۲۶. هدایتی، مهرانوش (۱۳۹۴). *مبانی روانشناسی رشد شناختی در برنامه فلسفه برای کودکان*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۲۷. یاری‌دهنوی، مراد (۱۳۹۴). *درآمدی بر برنامه فلسفه برای کودکان*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۲۸. باردن، لورانس (۱۳۷۵). *تحلیل محتوا (ملیحه آشتیانی و محمد یمانی دوزی سرخابی)*. تهران: دانشگاه شهیدبهشتی.
۲۹. امیدنی‌نیا، مریم؛ مکتبی‌فرد، لیلا؛ و مومنی، عصمت (۱۳۹۲). بررسی مهارت‌های تفکر انتقادی در رمان‌های برگزیده نوجوان فارسی دهه ۸۰ بر اساس فهرست پیتر فاسیونه. *مجله تفکر و کودک*، ۲۶-۱.
۳۰. کوکبی، مرتضی؛ حرّی، عباس؛ و مکتبی‌فرد، لیلا (۱۳۸۹). بررسی مهارت‌های تفکر انتقادی در داستان‌های کودکان و نوجوانان. *مجله مطالعات ادبیات کودکان*، ۳۷-۱.
۳۱. مکتبی‌فرد، لیلا (۱۳۸۹). *سیر تحول و شکل‌گیری مهارت‌های تفکر انتقادی در داستان‌های تالیفی ایرانی برای کودکان و نوجوانان*. *مجله تفکر و کودک*، ۱۲۴-۱۰۳.
۳۲. bahat heg, r. (۱۹۱۹). Critical thinking skills in elementary school curricula in some arab countries-a comparative analysis. *International educational studies*, ۲۲۱-۲۳۲.
۳۳. banning, m. (۲۰۰۶). Measure that can be used to instill critical thinking skills in nurse prescribers. *Journal of nurse educ pract*, ۹۸-۱۰۰.
۳۴. benyon, h., zadurian, n., hill, s., & mallen, c. (۲۰۰۰). Coping strategies and self-efficacy as predictors of outcome in osteoarthritis: a systematic review. *Journal of musculoskeletal care*, ۲۲۴-۲۳۶.
۳۵. davis, w., & lysaker, l. (۲۰۰۵). Cognitive behavioral therapy and functional and meta-cognitive outcomes in schizophrenia: a single case study. *Journal of cognitive and behavioral practice*, ۴۶۸-۴۷۸.
۳۶. Facione, P. (۲۰۰۷). *Critical Thinking: What It is and Why It Counts*. Millbrae, CA. Insight: California Academic press.
۳۷. glazer, j., & giorgis, c. (۲۰۰۵). *Literature for young children*. ohio: pearson merrill prentice hall.
۳۸. hunt, p. (۱۹۹۵). *Poetics and practicality: childrens literature and theory*. britain: the lion and the unicorn.
۳۹. keith, n., & frese, m. (۲۰۰۵). self-regulation in error management training: emotion control and meta-cognition as mediator of performance effect. *Journal of applied psychology*, ۶۷۷-۶۹۱.
۴۰. kelly, a. (۲۰۰۴). *The curriculum theory and practice*. london: sage publication.
۴۱. kennedy, a., & barbelt, l. (۲۰۰۰). learning and teaching thout play: supporting the early years learning from work. *Early childhood australia Inc*, ۳-۸.
۴۲. kevin, c., & gray, b. (۲۰۱۲). student self-identity as a critical thinking, to type behavior pattern. *Journal of reaserch in personality*, ۲۱۲-۲۲۳.
۴۳. malek, a., & owda, u. (۲۰۱۹). the effect of steam curriculum based on islamic perspective on ۹th grade talented female students critical thinking in gaza. *International journal of elementary education*, ۸۰-۸۵.
۴۴. Orlich, D., Harder, R., Callahan, R., Trevisan, M., & Brown, A. (۲۰۰۰). *Teaching strategies: A guide to effective instruction*. Wadsworth: Cengage Learning.
۴۵. Paul, R., & Elder, l. (۲۰۰۸). *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools*. Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking.

۴۶. somers, a., & worthington, j. (۱۹۷۹). *Response guides for teaching childrens books*. urbana,il: national council of teachers of english.
۴۷. stoner, m. (۲۰۱۱). *Critical thinking for nursing* (۴nd ed.). louis: mosby.

