

جایگاه مولفه های تفکر انتقادی در تدوین برنامه درسی مقطع ابتدایی

محمد رحیم جعفر زاده^۱، بهرام موحد زاده^۲، علیرضا فرخنده زاده^۳، جمشید عزیزی^۴،
پوریا خردمند^۵

^۱ استادیار گروه علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه پیام نور بهبهان، تهران ایران.

^۲ استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور یاسوج، تهران، ایران.

^۳ مدرس دانشگاه پیام نور یاسوج، تهران، ایران.

^۴ عضو هیات علمی دانشگاه پیام نور یاسوج، تهران ایران.

^۵ دانشجوی ارشد روانشناسی دانشگاه پیام نور بهبهان.

نام نویسنده مسئول:

محمد رحیم جعفر زاده

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۴/۲۵

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۶/۲۳

چکیده

هدف از این مطالعه جایگاه مولفه های تفکر انتقادی در تدوین برنامه درسی مقطع ابتدایی است. جامعه موردنظر در این پژوهش دبیران مقطع ابتدایی بوده است که نمونه موردنظر در این پژوهش با استفاده از روش سرشماری تعیین شد. نمونه شامل تعداد ۲۱۰ نفر معلم در استان کهگیلویه و بویراحمد مشغول به تدریس بودند، است. پژوهش حاضر یک پژوهش توصیفی-میدانی از نوع کاربردی است که با استفاده از پرسشنامه ۴۰ گویه ای، شامل هشت مؤلفه مهارتهای تفکر انتقادی به جمعآوری اطلاعات پرداخته شده است. نتایج آزمون کرونباخ بهرای محاسبه پایایی پرسشنامه تفکر انتقادی ۰,۷۶ محاسبه شده است. داده های به دست آمده از این پژوهش با استفاده از نرمافزار SPSS و آمار توصیفی شامل جدول و میانگین و انحراف استاندارد و آمار استنباطی آزمون T مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است؛ که نتایج بیانگر این مطلب است که در تدوین اهداف و محتوای کتاب به مهارتهای تفکر انتقادی شامل مهارت سؤال کردن، مهارت تحلیل کردن، مهارت ارزشیابی کردن و مهارت ارتباط دادن توجهی مطلوب و مثبت شده است؛ همچنین در تدوین اهداف و محتوای کتب درسی به مهارتهای استدلال کردن و سازماندهی علم مربوطه بهه میزان متوسط توجه شده است؛ و اما در آخر بر اساس یافته های پژوهش به دو مهارت کاربرد واژگان انتقادی و مهارت فرانشاخت در تدوین اهداف و محتوای کتب درسی کمتر از حد متوسط توجه شده است.

واژگان کلیدی: ارزیابی، اهداف، محتوا، تفکر انتقادی، مهارتهای تفکر انتقادی.

مقدمه

بیان مساله

"تعلیم یا آموزش" تأکید بر انتقال، تحویل، ارائه و تثبیت ارزش ها، باورها، رفتارها، گرایش ها، نگرش ها، دانش ها، مهارت ها و مانند آن در زمینه و گستره های گوناگون و متنوعی میباشند. این موارد ممکن است بنا بر مقتضیات محلی و منطقه ای و حسب شرایط فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و... متغیر و متفاوت باشند(فتحی، ۱۳۹۲). اما، "تربیت یا پرورش" توجه و تأکید بر تقویت، استقرار، برجسته و بازسازی ویژگی ها یا صفاتی از انسان دارد که جهان شمول اند و با فطرت و نهاد انسان هماهنگ میباشند و بدون توجه به شرایط و مقتضیات زود گذر فرهنگی، اجتماعی... نزد همه ی انسانها و در همه زمانها و مکانها مقبول و پسندیده است. در واقع "تربیت" یا "پرورش" مراد اصلی است و باید از طریق "تعلیم" یا "آموزش" ظاهر شود (نادری و سیف نراقی، ۱۳۹۵). محیط های آموزشی برای تحقق چنین اهدافی نقش اساسی دارند و باید آنچنان سازماندهی شوند که دانش آموزان را به جای ذخیره سازی حقایق علمی درگیر مسئله سازند. مسایلی که با زندگی واقعی آنها ارتباط داشته باشد، زیرا روشهای ابتکاری منطبق با زندگی موقعیت آموزشی را جذابتر و رغبت و تلاش دانش آموزان را در امر یادگیری فرونتر خواهد ساخت(حایری، ۱۳۹۵).

تمدن بشر امروزی مرهون تفکر خلاق آدمی بوده و دوام آن نیز بدون بهره گیری از تفکر خلاق، که عالیترین عملکرد ذهن انسان محسوب میشود، غیرممکن خواهد بود. تحولات عمیق و پردامنه قرن بیست و یکم با ارائه الگوهای فکری، روشهای تولید علم و خلق فناوری نوین همراه است(قاسمی فر، ۱۳۹۳). جهان همیشه در حال تغییر و چالش برانگیز ما نیازمند دانش آموزانی (شهروندان آینده) است که فراتر از ساختمان دانش خود در جستجوی توسعه مهارت های بالای تفکر، نظیر تفکر انتقادی باشند (سزار، ۲۰۰۸).

پائول (۲۰۰۶) معتقد است که تفکر انتقادی باید بخش سازنده ای از محتوای برنامه درسی باشد. زیرا تفکر انتقادی، تفکری است که سبب میشود فرد تصمیم بهتری اتخاذ نماید که نیاز دنیای امروز است. از طرفی، تفکر انتقادی به یادگیرندگان این اجازه را میدهد تا با واقعیتها به شیوه های مناسب و مستقل رو به رو شوند. تفکر انتقادی تا حد زیادی به معنای مهارت های تفکر است که شامل تحلیل، تفسیر، ارزشیابی، قیاس است و استقرا و از رو تفکر انتقادی با درس ریاضیات قرابت نزدیکی دارد (چاک ویونون، ۲۰۱۳).

زیرا هنر محاسبه به قدمت آدمی است و مهارت های تفکر انتقادی همواره یکی از ابزارهایی است که انسان برای رویارویی با چالش های زندگی از آن بهره میگیرد. روزانه با تصمیم گیری هایی مواجه میشویم که نیاز به استدلال، درک و فهم، تفسیر، تجزیه و تحلیل و ارزشیابی اطلاعات دارند(دهقان زاده و منصوری، ۱۳۹۲). مهارت های تفکر انتقادی فرد را قادر میسازد تصمیمی قابل اعتماد و با ارزش اتخاذ کند، رفتاری اخلاقی انجام دهد و توان تطبیق خود، با شرایط محیطی را داشته باشد. اما به نظر میرسد برخی از معلمان برای القای مفهوم تفکر انتقادی در شیوه تدریس شان دچار سردرگمی و مشکل هستند، پس دانش آموزان نیز به دلیل مشکل در درک این مفهوم در آزمونهای عملکردی پایینتر از حد متوسط از خود بروز میدهند. از این رو دانش آموزان فاقد توان لازم جهت تدوین فرضیه ها و ارزیابی آنها با استفاده از ایده های انتزاعی اند(دوران، ۲۰۱۰).

پرکینز بدین موضوع اشاره میکند که مهارت های تفکر سطح بالا باید به وسیله آموزش، بهبود یابند و این فرض که اینگونه مهارتها بطور خودکار و با بلوغ فرد در وی ظاهر شده و گسترش مییابند صحیح نیست.

از دیدگاه آیزنر (۲۰۱۲) اصولاً ارزشیابی که در روش نقادی تربیتی مورد استفاده قرار میگیرد، فرآیندی است که طی آن قضاوتها و داوریهای ارزشی در مورد یک واقعه، موقعیت و یا یک رویداد خاص که در نظام آموزشی ناظر بر برنامه های درسی و فعالیتهای آموزشی مختلف است، ارائه میگردد. کاپسی و همکاران (۲۰۱۷) هم با استناد به دیدگاه آیزنر تصریح میکنند که میتوان از طریق روش کیفی خبرگی و نقادی تربیتی، ارزشیابی فرآیندهای آموزشی که در مدارس جریان دارد را به گونه ای عمیق بر مبنای تجارب واقعی مشارکت کنندگان در برنامه انجام داد.

رویکرد نظام آموزش و پرورش و برنامه ریزان درسی به عنوان اساسی ترین بخشهای نظام تربیتی و آموزشی کشور، به مهارت های تفکر و به ویژه مهارت های تفکر انتقادی میتواند نقطه ی عطفی بهرای بهبود نظام آموزشی کشور قلمداد شود. بنابراین در این

پژوهش سعی بر این است که با ارزیابی اهداف و محتوای برنامه درسی بر مبنای مهارتهای تفکر انتقادی مشخص کنیم که در برنامه درسی تا چه اندازه به تفکر انتقادی و آموزش آن توجه شده است تا بتوان با تشخیص وضع موجود رهنمودهایی جهت بهبود کتاب درسی ارائه داد.

پیشینه تحقیقات

عاشوری و همکاران (۱۳۹۷) در تحقیقی بیان میدارد که با توجه به یافته های این تحقیق و بر اساس اینکه نظام آموزشی متمرکز ایران، که در آن کتاب های درسی از اساسی ترین منابع آموزشی در اختیار معلمان و دانش آموزان محسوب می شوند، به منظور تحقق اهداف برنامه درسی مبتنی بر مؤلفه های خیرگی آموزشی و انتقادی (قوام ساختاری و کفایت ارجاعی) محتوای این کتب درسی بر اساس الگوی پیشنهادی تدوین گردد.

نوشادی و همکاران (۱۳۹۷) در مطالعه ای به این نتیجه رسید که در کتب درسی و کمک درسی ریاضی، بیشترین سهم مربوط به مولفه تحلیل و کمترین سهم مربوط به مولفه های استدلال استقرایی و ارزشیابی بود. از طرفی، یافته ها نشان دادند که بین سوالات امتحانی درس ریاضی مدارس عادی و تیزهوش تفاوت معناداری در مهارتهای تفکر انتقادی وجود نداشت. از سویی دیگر، میزان مهارتهای تفکر انتقادی دانش آموزان و معلمان بر اساس معیار حد مطلوب، ضعیف ارزیابی شد.

امینی و همکاران (۱۳۹۶) در مطالعه خود بیان داشت به دلایل مختلف، میزان توجه به تفکر انتقادی در قالب برنامه های درسی و فعالیت های آموزشی و پرورشی مدرسه در حدی نازل و اندک بوده و به همین علت امکان و فرصت چندانی برای رشد مهارت های فکری پیشرفته دانش آموزان فراهم نمی گردد.

مسلمی و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که بین میانگین نمره های مهارتهای تفکر انتقادی و سلامت روان دانشجویان دختر با دانشجویان پسر تفاوت معناداری وجود نداشت. اما بین پیشرفت تحصیلی دانشجویان دختر با پسر تفاوت معناداری وجود داشت. در نهایت، نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد که مولفه های سلامت روان و پیشرفت تحصیلی قادر به پیشبینی مهارتهای تفکر انتقادی نبودند.

کرمی و همکاران (۱۳۹۳) در مطالعه ای با عنوان بررسی میزان گرایش به تفکر انتقادی در معلمان مقطع متوسطه و نقش آن در سبک تدریس آنان بیان کردند معلمان به سبک تدریس فعال بیش از سبک تدریس غیرفعال گرایش داشتند و در مجموع سطح تفکر انتقادی معلمان مطلوب بود و بین دو سبک تدریس فعال و غیر فعال، گرایش به تفکر انتقادی معلمان تنها با سبک تدریس فعال رابطه مثبت و معناداری وجود داشت. ($p < 0.001$, $r = 0.48$)

جونز (۲۰۱۴) در مطالعه خود تحت عنوان اثربخشی بحث گروهی در تفکر انتقادی از طریق علاقه مندسازی و درگیر کردن مرتبط است میپردازد و به بررسی نقش و ویژگی های دو گروه (نمونه ۱۴ نفر) که بحث گروهی را در یک دوره ۴۲ هفته ای انجام میدهند، میپردازد؛ ویژگی هایی مانند: شناسایی و اثربخشی، پیشبینی دوره علاقه و تعامل، تفکر انتقادی و کاربرد آن و دوره رضایت مندی در میان دانش آموزان روانشناسی که در بحث های گروهی در کلاسهای بزرگ شرکت داشتند. نتایج نشاندهنده اثربخشی بحث گروهی است، اما بحث گروهی نشاندهنده و پیشبینی کننده دوره علاقه و تعامل، تفکر انتقادی و کاربرد و رضایت نیست؛ اما نکته مهم این است که رابطه بین اثربخشی بحث گروهی و تفکر انتقادی و کاربرد آن و اثربخشی بحث گروهی و دوره رضایتمندی به واسطه دوره علاقه و تعامل واقع شده است. در دهه گذشته دانش آموزانی که در دروس مؤسسات آموزش عالی در آمریکای شمالی ثبت نام کرده اند به سمت اتکای بیشتر بر روش سخنرانی در کلاس های بزرگ گرایش پیدا کرده اند. بهره وری از سخنرانی به عنوان یک روش آموزشی گاهی اوقات میتواند به قیمت کم رنگ شدن تعامل دانش آموزان و تفکر انتقادی، درگیر شدن و مشارکت کردن و رضایتمندی تمام شود.

در امریکا تحقیقی توسط برایان و دیگران (۲۰۱۴) بیان کردند دانش آموزان تفکر انتقادی در روان شناسی و فلسفه در پایانترم در اعتقاد به پدیده های ماورا طبیعه در مقایسه با دیگر دانشجویان روانشناسی به طور قابل توجهی در اعتقاد به پدیده های ماوراءالطبیعه کاهش نشان دادند. فقط دانش آموزان فلسفه که با تست تفکر انتقادی واتسون گالسر ارزیابی شده بودند بهبود و پیشرفت را نشان میدادند. تست واتسون گالسر ممکن است نتواند تمام تأکیدی را که در روانشناسی به تفکر انتقادی میشود را

ارزیابی کند، اما مربیان روانشناسی میتوانند به طور مؤثر به دانش آموزان خود چگونگی بررسی اعتقادات خود و تفکر متفاوت در زندگی روزانه خودشان را آموزش دهند (بروک، شارون، سو، رابرتس کندی، ۲۰۱۴).

ویگز (۲۰۱۴) در پژوهش خود با عنوان یادگیری مشارکتی: ارزیابی کار گروهی و تفکر انتقادی در دانشجویان پرستاری، نتایج نشان داد که گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل میانگین نمرات بالاتری در تفکر انتقادی کسب کرده اند. هم چنین میانگین نمرات تفکر انتقادی دو بخش گروه آزمایش نیز تفاوت معنی داری مشاهده نشد.

در تحقیق تسوی و گاو (۲۰۰۷) نتایج نشان داد که روش سمینار در پیشرفت تفکر انتقادی موثر است. رابطه بین محتواهای سمینار، یادگیری فعال و پیشرفت تفکر انتقادی دلالت های مهم بین برنامه های درسی و قدرت نگهداری اطلاعات دانش آموزان را نشان می دهد.

آگنس و ماری (۲۰۰۹) در پژوهش خود فقدان دانش معلم، استفاده از روش آموزش و ارزیابی که تفکر انتقادی یادگیرندگان را تسهیل نمی کند، نگرش های منفی معلم به تغییر و مقاومت آنها در برابر تغییر، فرایند انتخاب نامناسب و پیشینه تربیتی ضعیف که تفکر انتقادی دانش آموزان را سهولت نمی بخشد؛ اجتماع پذیری ناکافی؛ فرهنگ و بی کفایتی های آموزشی زبان را از موانع تفکر انتقادی ذکر کردند.

اهداف تحقیق

هدف اصلی

ارزیابی اهداف و محتوای برنامه ی درسی بر اساس مولفه های تفکر انتقادی از نظر دبیران

اهداف فرعی

۱. ارزیابی اهداف و محتوای برنامه ی درسی بر اساس مهارت سؤال کردن از نظر دبیران
۲. ارزیابی اهداف و محتوای برنامه ی درسی بر اساس مهارت تحلیل کردن از نظر دبیران
۳. ارزیابی اهداف و محتوای برنامه ی درسی بر اساس مهارت ارزیابی کردن از نظر دبیران
۴. ارزیابی اهداف و محتوای برنامه ی درسی بر اساس مهارت ارتباط دادن از نظر دبیران
۵. ارزیابی اهداف و محتوای برنامه ی درسی بر اساس مهارت استدلال کردن از نظر دبیران
۶. ارزیابی اهداف و محتوای برنامه ی درسی بر اساس مهارت سازماندهی علم مربوطه از نظر دبیران
۷. ارزیابی اهداف و محتوای برنامه ی درسی بر اساس مهارت استفاده از واژگان کلیدی از نظر دبیران
۸. ارزیابی اهداف و محتوای برنامه ی درسی بر اساس مهارت فراشناخت از نظر دبیران

فرضیات تحقیق

فرضیه اصلی

اهداف و محتوای برنامه ی درسی با مولفه های تفکر انتقادی از نظر دبیران رابطه معنادار وجود دارد

فرضیات فرعی

۱. اهداف و محتوای برنامه ی درسی با مهارت سؤال کردن از نظر دبیران رابطه معنادار وجود دارد.
۲. اهداف و محتوای برنامه ی درسی با اساس مهارت تحلیل کردن از نظر دبیران
۳. اهداف و محتوای برنامه ی درسی با اساس مهارت ارزیابی کردن از نظر دبیران
۴. اهداف و محتوای برنامه ی درسی با اساس مهارت ارتباط دادن از نظر دبیران
۵. اهداف و محتوای برنامه ی درسی با اساس مهارت استدلال کردن از نظر دبیران
۶. اهداف و محتوای برنامه ی درسی با اساس مهارت سازماندهی علم مربوطه از نظر دبیران
۷. اهداف و محتوای برنامه ی درسی با اساس مهارت استفاده از واژگان کلیدی از نظر دبیران
۸. اهداف و محتوای برنامه ی درسی با اساس مهارت فراشناخت از نظر دبیران

روش تحقیق

با توجه به اینکه پژوهش حاضر به توصیف اطلاعات جمع آوری شده و توسعه دانش کاربردی در زمینه بررسی اهداف و محتوای کتاب درسی از منظر تفکر انتقادی میپردازد، نوع پژوهش کمی، توصیفی از نوع پیمایشی و از منظر هدف کاربردی است. ابزار مورد استفاده در این پژوهش پرسشنامه محقق ساخته ای بوده است که بر مبنای پرسشنامه رزاقی (۱۳۹۸) با پایایی آلفای کرونباخ ۰,۸۵ و پایایی بالا تهیه شده است؛ که بر اساس ماهیت پژوهش و نوع کتاب درسی گویه ها تغییر پیدا کرده است و پرسشنامه ای منطبق با اهداف پژوهش حاضر تهیه شده است. در این پرسشنامه مؤلفه مهارت سؤال کردن با گویه های ۱ و ۲، مؤلفه مهارت تحلیل کردن با گویه های ۳ تا ۱۰، مؤلفه مهارت ارزیابی کردن با گویه های ۱۱ تا ۱۵، مؤلفه مهارت برقراری ارتباط با گویه های ۱۶ تا ۲۱، مؤلفه مهارت استدلال کردن با گویه های ۲۲ تا ۲۵، مؤلفه مهارت سازماندهی علم مربوطه با گویه های ۲۶ تا ۲۸، مؤلفه مهارت واژگان کلیدی با گویه های ۲۹ تا ۳۲، مؤلفه مهارت فراشناخت با گویه های ۳۳ تا ۴۰ ارزیابی شده است. جامعه آماری تمامی معلمان مدارس دوره ابتدایی استان کهگیلویه و بویراحمد می باشد که بالغ بر ۵۱۰ نفر می باشد. نمونه آماری بر اساس جدول مورگان ۲۱۰ نفر برآورد گردید.

تجزیه و تحلیل داده ها در دو بخش آمار توصیفی و آمار استنباطی داده ها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است، مقیاس های اندازه گیری نیز از نوع لیکرت هست. در بخش آمار توصیفی از جداول توزیع فراوانی و شاخص های گرایش مرکزی و پراکندگی و نمودارها استفاده می شود. در این پژوهش از آزمون کلموگراف اسمیرنوف Z جهت مشخص کردن نرمال یا غیر نرمال بودن داده ها استفاده شده است که در صورت نرمال بودن داده ها از t-test، ضریب همبستگی پیرسون، تحلیل رگرسیون و تحلیل مسیر استفاده می گردد و در صورت غیر نرمال بودن از آزمون های نظیر اسپیرمن، گاما و سامرز و ... استفاده خواهد شد.

جنسیت پاسخگویان

جدول ۱- توزیع فراوانی پاسخگویان بر حسب جنسیت

ردیف	جنس	فراوانی	درصد
۱	مرد	۱۲۰	۵۷,۱۵
۲	زن	۹۰	۴۲,۸۵
	جمع	۲۱۰	۱۰۰

همان گونه که در جدول و نمودار نشان داده شده است، از بین تعداد کل ۲۱۰ نفر پاسخگو، ۱۲۰ نفر (۵۷,۱۵ درصد) از آنان مرد و ۹۰ نفر (۴۲,۸۵) از آنان زن می باشد. بنابراین فراوانی آزمودنی های مرد بیشتر از آزمودنی های زن است.

آمار استنباطی تحقیق

نرمال بودن توزیع داده های تحقیق

به منظور بررسی نرمال بودن و غیر نرمال بودن توزیع داده های پژوهش از آزمون کلموگرو - اسمیرنوف استفاده شد. این آزمون در مواقعی بکار می رود که دو نمونه داشته باشیم و بخواهیم اندازه بین آن دو نمونه را با هم مقایسه کنیم. در واقع، این آزمون به ارزیابی هم قواری متغیرهای رتبه ای در دو نمونه مستقل یا غیرمستقل می پردازد. با انجام این آزمون نرم افزار یک عدد معنی داری محاسبه می کند. در آزمون نرمال بودن چنانچه معنی داری بیش تر از ۵ درصد یا ۵ صدم بود نرمال بودن توزیع نتیجه گرفته می شود. باید به یاد داشت که آزمون کولموگراف - اسمیرنوف یک آزمون دو دنباله می باشد و برای تفسیر بهتر است این گونه بیان شود که عدد معنی داری بر ۲ تقسیم شده است و چنانچه این عدد بیش تر از ۲,۵ درصد یا ۲۵ هزارم باشد توزیع نرمال است.

$H_0 =$ هر یک از متغیرها دارای توزیع نرمال هستند.

H_1 = متغیر دارای توزیع نرمال نمی باشد.

جدول ۲- نتایج آزمون کلموگرو اسمیرنو برای متغیرهای تحقیق

متغیر	شاخص های آماری	Z آماره کلموگرو اسمیرنو	سطح معناداری (sig)	فرض پذیرفته شده
مهارت سوال کردن		۱/۰۲۲	۰/۴۴۹	H_0
مهارت تحلیل کردن		۱/۲۹۹	۰/۰۶۹	H_0
مهارت ارزیابی کردن		۱/۴۱۳	۰/۳۷	H_0
مهارت ارتباط دادن		۱/۰۳۸	۰/۲۳۱	H_0
مهارت استدلال کردن		۱/۰۱۲	۰/۲۵۸	H_0
مهارت سازماندهی علم مربوطه		۰/۶۳۶	۰/۸۱۳	H_0
مهارت استفاده از واژگان کلیدی		۰/۷۸۰	۰/۵۷۸	H_0
مهارت فراشناخت		۰/۷۱۶	۰/۶۸۶	H_0

با توجه به جدول می توان نتیجه گرفت که چون مقادیر سطح معناداری کلیه متغیرهای پژوهش، بزرگتر از ۰/۰۵ می باشند، پس می توان گفت که این متغیرها به لحاظ توزیع داده ها نرمال می باشند. پس در تحلیل فرضیه های پژوهش، آزمون همبستگی پیرسون بکار گرفته می شود.

فرضیه اصلی: بین اهداف و محتوای برنامه ی درسی با مولفه های تفکر انتقادی از نظر دبیران رابطه معنادار وجود دارد.

جدول ۳ ضریب همبستگی بین اهداف و محتوای برنامه ی درسی با مولفه های تفکر انتقادی

با توجه به نتایج بدست آمده فرض H_1 رد نمی شود	۰/۷۷۸	ضریب همبستگی پیرسون
	۰/۰۰۰۱	سطح معنی داری
	۲۱۰	تعداد

با توجه به جدول از آنجا که سطح معنی داری کمتر از ۰/۰۵ می باشد در این صورت H_0 رد می شود و این بدین معنی است که هیچ دلیلی برای رد فرضیه مطرح شده از سوی محقق وجود ندارد. در این صورت می توان ضریب همبستگی معنی داری بین این دو متغیر وجود دارد که مقدار ضریب همبستگی ۰/۷۷۸ می باشد. علاوه بر این میزان ضریب تعیین برابر ۰/۶۲۱ می باشد که این مقدار در نمودار پراکنش زیر نشان داده شده است. ضریب تعیین نشان می دهد که در حدود ۶۲ درصد از مولفه های تفکر انتقادی را می توان از طریق اهداف و محتوای برنامه ی درسی پیش بینی کرد. در واقع رابطه این دو متغیر از نوع خطی و مستقیم می باشد. هر چقدر اهداف و محتوای برنامه ی درسی بالاتری داشته باشد باعث شود تا تفکر انتقادی معلمان عملکرد بالاتری خواهد داشت.

فرضیات فرعی

۱- بین اهداف و محتوای برنامه ی درسی با مهارت سؤال کردن از نظر دبیران رابطه معنادار وجود دارد.

جدول ۴- ضریب همبستگی بین مولفه های اهداف و محتوای برنامه ی درسی با مهارت سؤال کردن

با توجه به نتایج بدست آمده فرض H1 رد نمی شود	۰/۸۳۱	ضریب همبستگی پیرسون
	۰/۰۰۰۱	سطح معنی داری
	۲۱۰	تعداد

با توجه به جدول از آنجا که سطح معنی داری کمتر از ۰/۰۵ می باشد در این صورت H0 رد می شود و این بدین معنی است که هیچ دلیلی برای رد فرضیه مطرح شده از سوی محقق وجود ندارد. در این صورت می توان ضریب همبستگی معنی داری بین این دو متغیر وجود دارد که مقدار ضریب همبستگی ۰/۸۳۱ می باشد. علاوه بر این میزان ضریب تعیین برابر ۰/۶۹۱ می باشد که این مقدار در نمودار پراکنش زیر نشان داده شده است. ضریب تعیین نشان می دهد که در حدود ۶۹ درصد از اهداف و محتوای برنامه ی درسی را می توان از طریق مهارت سؤال کردن پیش بینی کرد. در واقع رابطه این دو متغیر از نوع خطی و مستقیم می باشد. در تبیین این یافته میتوان ادعا کرد که مهارت سؤال کردن از جمله معیارهای حائز اهمیت در اهداف و محتوای برنامه ی درسی می باشد

۲- بین اهداف و محتوای برنامه ی درسی با اساس مهارت تحلیل کردن از نظر دبیران رابطه معنادار وجود دارد.

جدول ۵- ضریب همبستگی بین مولفه های اهداف و محتوای برنامه ی درسی با اساس مهارت تحلیل کردن

با توجه به نتایج بدست آمده فرض H1 رد نمی شود	۰/۴۵۴	ضریب همبستگی پیرسون
	۰/۰۰۰۱	سطح معنی داری
	۱۴۰	تعداد

با توجه به جدول از آنجا که سطح معنی داری کمتر از ۰/۰۵ می باشد در این صورت H0 رد می شود و این بدین معنی است که هیچ دلیلی برای رد فرضیه مطرح شده از سوی محقق وجود ندارد. در این صورت می توان ضریب همبستگی معنی داری بین این دو متغیر وجود دارد که مقدار ضریب همبستگی ۰/۴۵۴ می باشد. علاوه بر این میزان ضریب تعیین برابر ۰/۲۰۶ می باشد که این مقدار در نمودار پراکنش زیر نشان داده شده است. ضریب تعیین نشان می دهد که در حدود ۲۰ درصد از اهداف و محتوای برنامه ی درسی را می توان از طریق مهارت تحلیل کردن پیش بینی کرد. در واقع رابطه این دو متغیر از نوع خطی و مستقیم می باشد. در تبیین این یافته میتوان ادعا کرد که مهارت تحلیل کردن از جمله معیارهای حائز اهمیت در اهداف و محتوای برنامه ی درسی می باشد.

۳- بین اهداف و محتوای برنامه ی درسی با مهارت ارزیابی کردن از نظر دبیران رابطه معنادار وجود دارد.

جدول ۶- ضریب همبستگی بین مولفه های اهداف و محتوای برنامه ی درسی با مهارت ارزیابی کردن

با توجه به نتایج بدست آمده فرض H1 رد نمی شود	۰/۳۳۳	ضریب همبستگی پیرسون
	۰/۰۰۰۱	سطح معنی داری
	۱۱۸	تعداد

با توجه به جدول ۴-۱۰ از آنجا که سطح معنی داری کمتر از ۰/۰۵ می باشد در این صورت H0 رد می شود و این بدین معنی است که هیچ دلیلی برای رد فرضیه مطرح شده از سوی محقق وجود ندارد. در این صورت می توان ضریب همبستگی معنی داری بین این دو متغیر وجود دارد که مقدار ضریب همبستگی ۰/۳۳۳ می باشد. علاوه بر این میزان ضریب تعیین برابر ۰/۱۱۱ می باشد که این مقدار در نمودار پراکنش زیر نشان داده شده است. ضریب تعیین نشان می دهد که در حدود ۱۱ درصد از اهداف

و محتوای برنامه ی درسی را می توان از طریق مهارت ارزیابی کردن پیش بینی کرد. در واقع رابطه این دومتغیر از نوع خطی و مستقیم می باشد. در تبیین این یافته میتوان ادعا کرد که مهارت ارزیابی کردن از جمله معیارهای حائز اهمیت در اهداف و محتوای برنامه ی درسی می باشد.

۴- بین اهداف و محتوای برنامه ی درسی با مهارت ارتباط دادن از نظر دبیران رابطه معنادار وجود دارد.

جدول ۷- ضریب همبستگی بین مولفه های اهداف و محتوای برنامه ی درسی با مهارت ارتباط دادن

با توجه به نتایج بدست آمده فرض H1 رد نمی شود	۰/۶۴۷	ضریب همبستگی پیرسون
	۰/۰۰۰۱	سطح معنی داری
	۱۴۰	تعداد

با توجه به جدول از آنجا که سطح معنی داری کمتر از ۰/۰۵ می باشد در این صورت H0 رد می شود و این بدین معنی است که هیچ دلیلی برای رد فرضیه مطرح شده از سوی محقق وجود ندارد. در این صورت می توان ضریب همبستگی معنی داری بین این دو متغیر وجود دارد که مقدار ضریب همبستگی ۰/۶۴۷ می باشد. علاوه براین میزان ضریب تعیین برابر ۰/۴۱۹ می باشد که این مقدار در نمودار پراکنش زیر نشان داده شده است. ضریب تعیین نشان می دهد که در حدود ۴۱ درصد از اهداف و محتوای برنامه ی درسی را می توان از طریق مهارت ارتباط دادن پیش بینی کرد. در واقع رابطه این دومتغیر از نوع خطی و مستقیم می باشد. در تبیین این یافته میتوان ادعا کرد که مهارت ارتباط دادن از جمله معیارهای حائز اهمیت در اهداف و محتوای برنامه ی درسی می باشد.

۵- بین اهداف و محتوای برنامه ی درسی با مهارت استدلال کردن از نظر دبیران رابطه معنادار وجود دارد.

جدول ۸- ضریب همبستگی بین مولفه های اهداف و محتوای برنامه ی درسی با مهارت استدلال کردن

با توجه به نتایج بدست آمده فرض H1 رد نمی شود	۰/۶۳۹	ضریب همبستگی پیرسون
	۰/۰۰۰۱	سطح معنی داری
	۱۴۰	تعداد

با توجه به جدول از آنجا که سطح معنی داری کمتر از ۰/۰۵ می باشد در این صورت H0 رد می شود و این بدین معنی است که هیچ دلیلی برای رد فرضیه مطرح شده از سوی محقق وجود ندارد. در این صورت می توان ضریب همبستگی معنی داری بین این دو متغیر وجود دارد که مقدار ضریب همبستگی ۰/۶۳۹ می باشد. علاوه براین میزان ضریب تعیین برابر ۰/۴۰۸ می باشد که این مقدار در نمودار پراکنش زیر نشان داده شده است. ضریب تعیین نشان می دهد که در حدود ۴۰ درصد از اهداف و محتوای برنامه ی درسی را می توان از طریق مهارت استدلال کردن پیش بینی کرد. در واقع رابطه این دومتغیر از نوع خطی و مستقیم می باشد. در تبیین این یافته میتوان ادعا کرد که مهارت استدلال کردن از جمله معیارهای حائز اهمیت در اهداف و محتوای برنامه ی درسی می باشد.

۶- بین اهداف و محتوای برنامه ی درسی با مهارت سازماندهی علم مربوطه از نظر دبیران رابطه معنادار وجود دارد.

جدول ۹- ضریب همبستگی بین مولفه های اهداف و محتوای برنامه ی درسی با مهارت سازماندهی علم مربوطه

با توجه به نتایج بدست آمده فرض H1 رد نمی شود	۰/۵۳۳	ضریب همبستگی پیرسون
	۰/۰۰۰۱	سطح معنی داری
	۱۴۰	تعداد

با توجه به جدول از آنجا که سطح معنی داری کمتر از ۰,۰۵ می باشد در این صورت H_0 رد می شود و این بدین معنی است که هیچ دلیلی برای رد فرضیه مطرح شده از سوی محقق وجود ندارد. در این صورت می توان ضریب همبستگی معنی داری بین این دو متغیر وجود دارد که مقدار ضریب همبستگی ۰/۵۳۳ می باشد. علاوه بر این میزان ضریب تعیین برابر ۰/۲۸۴ می باشد که این مقدار در نمودار پراکنش زیر نشان داده شده است. ضریب تعیین نشان می دهد که در حدود ۲۸ درصد از اهداف و محتوای برنامه ی درسی را می توان با مهارت سازماندهی علم مربوطه پیش بینی کرد. در واقع رابطه این دو متغیر از نوع خطی و مستقیم می باشد.

۷- بین اهداف و محتوای برنامه ی درسی با مهارت استفاده از واژگان کلیدی از نظر دبیران رابطه معنادار وجود دارد.

جدول ۱۰- ضریب همبستگی بین مولفه های اهداف و محتوای برنامه ی درسی با مهارت استفاده از واژگان کلیدی

با توجه به نتایج بدست آمده فرض H_1 رد نمی شود	۰/۴۴۳	ضریب همبستگی پیرسون
	۰/۰۰۰۱	سطح معنی داری
	۱۴۰	تعداد

با توجه به جدول از آنجا که سطح معنی داری کمتر از ۰,۰۵ می باشد در این صورت H_0 رد می شود و این بدین معنی است که هیچ دلیلی برای رد فرضیه مطرح شده از سوی محقق وجود ندارد. در این صورت می توان ضریب همبستگی معنی داری بین این دو متغیر وجود دارد که مقدار ضریب همبستگی ۰/۴۴۳ می باشد. علاوه بر این میزان ضریب تعیین برابر ۰/۱۹۷ می باشد که این مقدار در نمودار پراکنش زیر نشان داده شده است. ضریب تعیین نشان می دهد که در حدود ۱۹ درصد از اهداف و محتوای برنامه ی درسی را می توان از طریق مهارت استفاده از واژگان کلیدی پیش بینی کرد. در واقع رابطه این دو متغیر از نوع خطی و مستقیم می باشد.

۸- بین اهداف و محتوای برنامه ی درسی با مهارت فراشناخت از نظر دبیران رابطه معنادار وجود دارد.

جدول ۱۱- ضریب همبستگی بین مولفه های اهداف و محتوای برنامه ی درسی با مهارت فراشناخت

با توجه به نتایج بدست آمده فرض H_1 رد نمی شود	۰/۶۷۷	ضریب همبستگی پیرسون
	۰/۰۰۰۱	سطح معنی داری
	۱۴۰	تعداد

با توجه به جدول از آنجا که سطح معنی داری کمتر از ۰,۰۵ می باشد در این صورت H_0 رد می شود و این بدین معنی است که هیچ دلیلی برای رد فرضیه مطرح شده از سوی محقق وجود ندارد. در این صورت می توان ضریب همبستگی معنی داری بین این دو متغیر وجود دارد که مقدار ضریب همبستگی ۰/۶۷۷ می باشد. علاوه بر این میزان ضریب تعیین برابر ۰/۴۵۹ می باشد که این مقدار در نمودار پراکنش زیر نشان داده شده است. ضریب تعیین نشان می دهد که در حدود ۴۵ درصد از اهداف و محتوای برنامه ی درسی را می توان از طریق مهارت فراشناخت پیش بینی کرد. در واقع رابطه این دو متغیر از نوع خطی و مستقیم می باشد.

نتیجه گیری

هدف از این پژوهش ارزیابی اهداف و محتوای کتاب درسی بر اساس مؤلفه های تفکر انتقادی بوده است که با استفاده از روش میدانی و ابزار پرسشنامه به سنجش و ارزیابی هشت مؤلفه تفکر انتقادی پرداخته شده است. طبق تجزیه و تحلیل نتایج به دست آمده مشخص شده است که کتاب های درسی مؤلفه های هشت گانه تفکر انتقادی را پرورش میدهد؛ در مورد سؤالات اول تا چهارم که مربوط به مؤلفه های سؤال کردن، تحلیل کردن، ارزیابی کردن و مهارت برقراری ارتباط است می-توان چنین نتیجه گرفت که به این مهارتها بالتر از حد متوسط و به میزانی مطلوب توجه شده است؛ و اما در مورد سؤالات پنجم و ششم که مربوط به مؤلفه های استدلال کردن و سازماندهی علم مربوطه است، میتوان گفت که به میزان متوسط به این مؤلفه ها توجه شده است؛ باینحال این میزان توجه مناسب به نظر میرسد. همچنین در مورد میزان توجه و پرورش دو مؤلفه کاربرد واژگان انتقادی و مهارت فراشناخت که مربوط به سؤالات هفتم و هشتم پژوهش هست، کمتر از حد متوسط توجه شده است و میتوان اینگونه ارزیابی کرد که کتب درسی نیازمند توجه بیشتری است. بر اساس نتایج به دست آمده و تحلیل های انجام شده لازم است که در برنامه های تربیتی و آموزشی برای تکامل و پرورش هرچه بهتر دانش آموزان برنامه هایی تنظیم و اجرا شود. یکی از مهمترین ابزارهای مورد استفاده در راه تغییر و پیشرفت که به عنوان ابزارهایی که در خط اول آموزش مشغول هستند کتب درسی و معلمان هستند. تغییراتی که در جهت ایجاد و پیشرفت مهارتهای تفکر انتقادی که باید در دانش آموزان ایجاد شود میتواند از این طریق اعمال شوند. همانطور که علوم به سرعت در حال پیشرفت و تغییر هستند کتب درسی نیز باید دانش آموزان را برای این عرصه پایان ناپذیر تغییرات آماده سازند؛ بنابراین برنامه های درسی و معلمین باید به گونه ای تنظیم شوند که در وهله اول مفهوم تفکر انتقادی را آموزش دهد و زمینه را برای آموزش مهارتهای این تفکر فراهم سازد. در ادامه پیشنهاداتی بهرای بهبود این روند ذکر شده است. در این راستا با توجه به نتایج پیشنهادات زیر مطرح می شود:

- فراهم کردن موقعیتهای بحث و گفتگوهای کلاسی بین دانش آموزان برای پرورش بهتر مهارت سؤال کردن در دانش آموزان
- گنجاندن مهارتهای تفکر انتقادی چون استدلال کردن، نقد و بررسی انواع راه حل های مسائل، بکار بردن واژگان انتقادی و تمایز قائل شدن در معانی مختلف کلمات و... در متن دروس جهت پرورش مهارت های فراشناخت و سازماندهی علم مربوطه
- استفاده از روش های تدریس فعال در کلاس درس
- ارائه آموزش های ضمن خدمت به معلمان در خصوص پرورش مهارتهای تفکر انتقادی
- آموزش روش های تدریس متناسب با پرورش تفکر انتقادی به معلمان

منابع و مراجع

- [۱] امینی، محمد و مریم سبکتکین، ۱۳۹۶، جایگاه ضعیف تفکر انتقادی در برنامه های درسی مدارس متوسطه (مطالعه ای با روش خبرگی و نقادی تربیتی)، *فصلنامه پژوهش های کیفی در برنامه ریزی درسی* ۳(۸)،
- [۲] حایریزاده، خیریه بیگم (۱۳۹۵). تفکر خلاق و حل خلاقانه مسئله، تهران،
- [۳] دهقانزاده، حجت؛ منصوری، وحید؛ (۱۳۹۲). تغییر برنامه درسی تحصیلی با تأکید بر تفکر انتقادی در مدارس متوسطه، همایش ملی تغییر برنامه درسی دوره های تحصیلی آموزش پرورش.
- [۴] عاشوری، هایده، سیف نراقی، مریم، نادری، عزت اله، علی عسگری، مجید. (۱۳۹۷). ارائه الگوی مناسب تدوین و تالیف کتب فارسی دوره اول متوسطه بر اساس مولفه های خبرگی آموزشی و انتقادی. *نشریه پژوهش در نظام های آموزشی*، ۱۲(ویژه نامه)، ۱۷۵-۱۹۴.
- [۵] علی پور، وحیده. نراقی، مریم. نادری، عزت الله. شریعتمداری، علی. (۱۳۹۲). تاملی بر موانع تفکر انتقادی در برنامه درسی آموزش متوسطه. *پژوهش در برنامه ریزی درسی*، سال دهم، دوره دوم، شماره ۹: ۱-۱۵
- [۶] فتحی آذر، اسکندر؛ ادیب، یوسف؛ هاشمی، تورج؛ بدری گرگری، رحیم؛ غریبی، حسن (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش راهبردی تفکر بر تفکر انتقادی دانش آموزان، *فصلنامه پژوهش های نوین روانشناختی*، سال ۸، شماره ۲۹، صص ۲۱۸-۱۹۷
- [۷] قاسمیفر، نصرت اله. (۱۳۹۳). مکانیسم تفکر، تهران: انتشارات قصیده سرا
- [۸] کریمی، مرتضی؛ ملیحه رجایی و مرضیه نامخواه، ۱۳۹۳، بررسی میزان گرایش به تفکر انتقادی در معلمان مقطع متوسطه و نقش آن در سبک تدریس آنان، *فصلنامه پژوهش در برنامه ریزی درسی* ۲(۱۳)،
- [۹] مسلمی زهرا، قمی مهین، محمدی داود. بررسی رابطه مهارت های تفکر انتقادی با سلامت روان و پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی قم. *مجله توسعه آموزش در علوم پزشکی* ۹(۲۳): ۱۳۹۵.
- [۱۰] نادری، عزت الله و سیف نراقی، مریم. (۱۳۹۵). روش های تحقیق و ارزشیابی آن در علوم انسانی، تهران، نشر بدر
- [۱۱] نوشادی، ناصر، آبادی، مظاهر. (۱۳۹۷). ارزشیابی جایگاه مهارت های تفکر انتقادی در برنامه درسی ریاضیات دوره متوسطه مدارس عادی و تیزهوش فناوری آموزش. doi: 10.22061/jte.2018.2997.1764, 147-155, 13(2),
- [12] Agnes, M. Mary, C. (2009). Strategies to overcome obstacles in the facilitation of critical thinking in nursing education. *Nurse education today*. 25, 291-298
- [13] Chukwuyenum, A. N. (2013). Impact of Critical thinking on Performance in Mathematics among Senior Secondary School Students in Lagos State. *Journal of Research & Method in Education*, 3(5), 18-25
- [14] Duron. R & et al (2006). Critical Thinking Framework for Any Discipline International *Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(2), 160- 166
- [15] JONES, Janelle. (2014). Discussion Group Effectiveness is Related to Critical Thinking through Interest and Engagement. *Psychology Learning and Teaching*, 13. Retrieved from
- [16] Kaysi, Feyzi, Bavli, Bunyamin, Gurol, Aysun (2017). Educational Connoisseurship and Criticism: Evaluation of a Cooperation Model between University and the Sector on Vocational Education, *Journal of Education and Practice* Vol.8, No.6, 25-35.
- [17] Paul, R., & Elder, L. (2006). *Critical thinking: Learn the tools the best thinkers use*. Pearson Prentice Ha
- [18] Sezer, R. (2008). Integration of critical thinking skills in to elementary school teacher education courses in mathematics education. *Proquest Educatin Journals*, 128(3), 349-358.
- [19] Tsui, L. Gao, E. (2007). The Efficacy of Seminar Courses. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, Vol 8, N 2, PP: 149-170.
- [20] Wiggs, C. (2014). Collaborative testing: assessing teamwork and critical thinking behaviors in baccalaureate nursing students, *Nurse Education Today*, 31: 279- 282.