

## جایگاه تفکر انتقادی در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران

صابر شریفی \*

مریم سیف نراقی \*\*

عزت اله نادری \*\*\*

قدسی احقر \*\*\*\*

### چکیده

هدف مقاله حاضر، بررسی جایگاه تفکر انتقادی در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران است. به همین منظور در این پژوهش که نوعی مطالعه ارزشیابی است از فعالیت تحلیل محتوا استفاده شده است و به دلیل اینکه محقق خود شخصاً به مطالعه و جستجوی ملاک‌ها و شاخص‌ها می‌پردازد از روش توصیفی بهره گرفته شده است. در پژوهش، ابتدا با بررسی ادبیات و پیشینه موضوع، مؤلفه‌های مشترک تفکر انتقادی از دیدگاه نظریه پردازان و پژوهشگران مختلف مشخص گردید، در این قسمت از طبقه بندی تجدید نظر شده بلوم به عنوان نظریه غالب بهره گرفته شد و سه طبقه آخر آن یعنی تجزیه و تحلیل، ارزشیابی و ترکیب (آفریدن) به عنوان مؤلفه‌های مشترک جهت بررسی انتخاب گردید. روایی مؤلفه‌های انتخاب شده توسط سه تن از متخصصین رشته مورد تأیید قرار گرفت. ضریب پایایی که با روش بازآزمایی انجام شد در این پژوهش برابر ۹۶٪ است. از بین جامعه پژوهش، سند برنامه درسی ملی بصورت نمونه گیری هدفمند به عنوان نمونه انتخاب گردید. یافته‌های حاصل از پژوهش نشان می‌دهد که بطور کلی در متن و محتوای سند برنامه درسی ملی توجه به مؤلفه‌های تفکر انتقادی یکسان نبوده و توجه و تأکید به مؤلفه ترکیب (آفریدن) با ۴۳٪ نسبت به سایر مؤلفه‌ها بیشتر است و مؤلفه ارزشیابی با ۳۸٪ در درجه دوم و مؤلفه تجزیه و تحلیل با ۱۹٪ در درجه سوم میزان توجه و تأکید قرار دارد.

واژه‌های کلیدی: آموزش و پرورش ایران، اسناد بالادستی، تفکر انتقادی

---

\* دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران.

\*\* استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران (نویسنده مسئول).

[mseifnaraghi@yahoo.com](mailto:mseifnaraghi@yahoo.com)

\*\*\* استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران.

\*\*\*\* دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران.

## مقدمه

لازمه زندگی موفق و رو به تعالی و کمال در جهانی که پیوسته در حال تغییر و تحول است، توانمندی در تفکر است. در عصر حاضر که انسان با چالش‌ها، مسائل و باران اطلاعات بیشماری مواجه است، تشخیص راه صحیح از غلط و شناسایی و کشف اطلاعات درست از نادرست بسیار دشوار است، داشتن مهارتی که افراد را برای چنین شرایطی آماده کند، قطعاً اولویت نظام‌های آموزشی است. در اکثر کشورهای جهان نظام‌های آموزشی به صورتی طراحی شده است که در آن به مرور زمینه آموزش تفکر انتقادی که می‌تواند، راهگشای مشکلات و خروج از پیچیدگی‌های عصر حاضر است، را فراهم کند. زمانی که صاحب نظران و دست اندر کاران آموزش و پرورش اقدام به تعیین هدف برای آموزش هستند، قطعاً یکی از اولویت‌ها تفکر و اندیشیدن است. تفکر انتقادی<sup>۱</sup> به عنوان یکی از اصلی‌ترین و پر کاربردترین نوع تفکر همواره مدنظر بوده و به نوعی می‌توان ادعا کرد که اکثر صاحب نظران آموزش و پرورش آن را هدف اصلی نظام آموزشی می‌دانند (مرادی مخلص و دیگران، ۱۳۹۳).

تفکر انتقادی و حاکمیت دیالوگ، به افراد کمک می‌کند تا از تندروری و محافظه کاری بپرهیزند و مسائل زندگی را به طور منطقی و همدلانه تجزیه و تحلیل کنند. خصلت مشترک روشنفکران تندرور آن است که وضعیت فعلی را زمان تنش‌ها و دشواری‌ها می‌دانند و به صورت افراطی، نگران فاصله‌ی میان هست‌ها و باید‌ها هستند. در مقابل، اندیشمندان محافظه کار، وضعیت موجود را بدون وارد شدن به یک دیالوگ سازنده و هیچ گونه ارزیابی منتقدانه‌ای می‌پذیرند. اما متفکران انتقادی و آنهایی که به اصول و مبانی دیالوگ پایبند هستند؛ با دوری از دل‌سردی و ناامیدی افراط‌گرایانه و پرهیز از ایستایی و دلخوشی محافظه کارانه، تلاش می‌کنند تا راهی همدلانه برای شناخت و تغییر منطقی زندگی پیدا کنند. (نیستانی و امام وردی، ۱۳۹۴)

با تفکر انتقادی درمی‌یابیم درباره‌ی هر موضوع واحدی لزوماً فقط یک داوری وجود ندارد. داوری در مورد هر موضوعی - به ویژه موضوع‌های سیاسی و اجتماعی و فرهنگی - بر زمینه‌های متفاوت و نگرش‌های متفاوت، یکی و یگانه نیست. می‌پرسیم: «شیوه‌ی مبارزه‌ی مدنی با حکومت استبدادی چیست؟» پاسخ افرادی با پیشینه‌ی

فرهنگی متفاوت و خاستگاه و جایگاه اجتماعی متفاوت و نیز به واسطه‌ی اوضاع و احوال خاصی که در آن زندگی می‌کنند متفاوت است. این تفاوت‌ها زمینه ساز داوری‌های بدیل درباره‌ی یک پرسش واحدند. بازتابی بودن تفکر انتقادی به ما کمک می‌کند تا پیش از تصمیم‌گیری و عمل، برای سنجش روند تفکر و داوری خود به داوری‌های بدیل نیز توجه کنیم. پیش از تصمیم‌گیری و عمل بکوشیم داده‌ها و اطلاعات بیشتری - حتی آنها که داوری ما را نقض می‌کنند - جمع‌آوری کنیم تا بتوانیم داوری اولیه خود را باز سنجیم. (قاضی مرادی و دیگران، ۱۳۹۳)

یکی از مهمترین دستاوردهای تفکر انتقادی، بررسی و تحلیل مسائل و نظریه‌ها و ارائه راه‌حلی است که حاصل و برآیند تفکرات یک نویسنده است. بنابراین دانستن روش‌های نقد برای مردم، عموماً و برای دانشجویان، خصوصاً در دوره‌های عالی لازم و ضروری است. در واقع یکی از مهم‌ترین مکانیسم‌های تولید علم، تفکر انتقادی است که مانع از تکرار و یا توصیف دانسته‌ها می‌شود. به بیان دیگر بررسی مطالعات پیشین و تفکر منتقدانه پژوهشگر پلکانی می‌سازد که اگرچه متکی بر تلاش و کوشش متقدمان در یک حوزه علمی است اما پله‌ای به جلوسست و به نوعی متفاوت با پله پیشین است. (مخبری دزفولی، ۱۳۹۳)

توانایی تفکر انتقادی، مهارت ضروری در زندگی امروز است. برای کمک به جوانان جهت موفقیت در جهان حاضر که تغییرات آن به مراتب بسیار سریعتر از سایر دوران است، اطمینان حاصل کردن از این نکته که آنها (جوانان) دارای قدرت تفکر انعطاف پذیر و خلاقانه‌ای باشند، ضروری است (هاو<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱).

توجه به تفکر انتقادی در تمدن اسلامی را می‌توان به وضوح مشاهده کرد. در دوران طلایی تمدن اسلامی و تأسیس بیت الحکمه بغداد، علوم یونانی با دقت ترجمه و منتقدانه بررسی شد، دانشمندان مسلمان با رویکردی انتقادی درباره علوم‌ی که از تمدن‌های گذشته مثل یونان، ایران و هند باقی مانده بود اندیشیدند و بر آنها افزودند، بدون شک فلسفه‌ای که غرب از طریق اسپانیا از تمدن اسلامی و فیلسوفان بزرگی چون ابن سینا و ابن رشد وام گرفت به مراتب پیشرفته‌تر از آنی بود که مسلمانان در نهضت ترجمه از یونان گرفتند (مخبردزفولی، ۱۳۹۳).

در هزاره سوم که افراد با مسائل متعدد، متنوع و پیچیده‌ای روبرو هستند، امکان تسلط بر اطلاعات که بطور روز افزون در حال تولید و انباشته شدن هستند وجود ندارد، داشتن مهارت تفکر انتقادی<sup>۱</sup> برای سنجش نتایج امور و تصمیم‌گیری درباره‌ی آنها براساس شواهد ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است (مرادی مخلص و دیگران، ۱۳۹۳). با توجه به خصوصیات منحصر به فرد و ویژه‌ی تفکر انتقادی، صاحب‌نظران تعاریف بیشماری برای آن ارائه داده‌اند که می‌توان به چند نمونه از آن اشاره کرد: باربارافولر<sup>۲</sup> (به نقل از عباسی یاد کوری، ۱۳۸۱) ده تعریف تفکر انتقادی را از اشخاص گوناگون گردآوری کرده و ارائه داده است، که از میان آن‌ها به چند مورد اشاره می‌شود: "۱- تفکر انتقادی تصمیم‌گیری عقلانی است درباره‌ی این که چه چیزی را باید باور کرد و چه چیزی را نباید باور کرد. (نوریز<sup>۳</sup> ۱۹۸۵) ۲- تفکر انتقادی عبارت از آزمودن و بررسی قابلیت کارایی راه‌های پیشنهاد شده است. (لیندزی<sup>۴</sup>، هال<sup>۵</sup> و تامسون<sup>۶</sup>، ۱۹۸۷) ۳- تفکر انتقادی صورت‌بندی استنتاج‌های<sup>۷</sup> منطقی است (سیمون و کاپلان<sup>۸</sup>، ۱۹۸۹) ۴- تفکر انتقادی توسعه‌الگوهای استدلال<sup>۹</sup> منسجم و منطقی است. (استل و استل<sup>۱۰</sup>، ۱۹۹۱) ۵- تفکر انتقادی تعیین هشیارانه و آگاهانه پذیرفتن و رد کردن یا قضاوت معلق است (موره و پارکر<sup>۱۱</sup> ۱۹۹۴)" تفکر انتقادی توانایی‌های ارزنده‌ای است که دانش‌آموزان باید در مدرسه کسب کنند که شنیدنی‌ها، خواننده‌ها، اندیشه‌ها و اعتقادها مختلفی را که در زندگی با آنها روبرو می‌شود را ارزشیابی کنند و در باره آنها تصمیماتی منطقی بگیرند (سیف، ۱۳۹۴). عامل اصلی در تفکر انتقادی توانایی طرح پرسشهای مرتبط و نقد و بررسی راه‌حل‌ها بدون مطرح نمودن جایگزین‌ها است. به هر حال بعضی از عناصر ظریف تفکر انتقادی ارتباط چندان روشنی را با سودمند بودن رویکرد حل مسئله نشان نمی‌دهد (ایبلی، ۱۳۹۳). منطق و حل مسئله علی‌رغم محدودیت‌هایشان

- 
1. Critical thinking skills
  2. Barbara Fowler
  3. Nowruz
  4. Lindsey
  5. Hall
  6. Thompson
  7. inference
  8. Simon and Kaplan
  9. argument
  10. Estelle and Estelle
  11. Moore and Parker

نقطه حرکت مفیدی برای رویکردهای مشخص‌تر تفکر انتقادی هستند. روی هم رفته، تفکر انتقادی در تمام رشته‌ها عناصر اصلی استدلال منطقی را به ویژه با عناصری تلفیق می‌کند که آن عناصر برای حصول قضاوت‌های درست با امر استنباط یا بهره‌گیری از استدلال استقرایی سروکار دارد. به همین سان تفکر انتقادی غالباً در هر رشته شکل حل مسئله یا تجزیه و تحلیل به خود می‌گیرد (ابیلی، ۱۳۹۳).

هرچند در بسیاری از متون علمی مؤلفه‌های تفکر انتقادی با حل مسئله یکسان تلقی شده است ولی این دو تفاوت‌هایی با یکدیگر دارند، تفکر انتقادی برخلاف حل مسئله با پیدا کردن یک راه حل پایان نمی‌یابد و تفکر انتقادی برخلاف فرایند خطی حل مسئله، مجموعه‌ای از توانایی‌هاست که به فرد اجازه می‌دهد که به طور مناسب هر گام خطی در فرایند حل مسئله را تسهیل نماید (نیستانی و امام وردی، ۱۳۹۴). برایترا<sup>۱</sup> به شرح و وصف چگونگی آموزش مهارت‌های فکری پرداخته و معتقد است که چنین مهارت‌هایی باید کانون انحصاری توجه نظام‌های آموزشی را تشکیل دهند (مهرمحمدی، ۱۳۹۴). مهارت‌های فکری ارتباط قابل توجهی با مؤلفه‌های تفکر انتقادی دارند. که این مؤلفه‌ها از دیدگاه نیستانی و امام وردی (۱۳۹۴) در دو دسته طبقه بندی می‌شوند: الف: مهارت‌های شناختی (مانند تجزیه و تحلیل، تعبیر و تفسیر، استنباط، ارزیابی و خودگردانی) ب: تمایلات (بی تعصبی، تحلیلی بودن، حقیقت جویی، بلوغ، نظام مند بودن، کنجکاوی و اعتماد به نفس) این مؤلفه‌ها باعث به وجود آمدن انواع مهارت‌های تفکر انتقادی در افرادی می‌شود. مهارت‌های تفکر انتقادی گروهی از مهارت‌ها است که شامل تجزیه و تحلیل<sup>۲</sup>، استنتاج و استدلال کردن است که در سی سال گذشته دارای اهمیت زیادی بوده است و فلاسفه، روان‌شناسان و مربیان در صدد چگونگی پژوهش، شناسایی، توسعه و ارزیابی آنها بوده‌اند (آلفونسو<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵).

آموزش مبتنی بر دیالوگ، بهره‌گیری از فنون طرح پرسش، یادگیری بر مبنای همیاری، یادگیری بر مبنای حل مسئله، یادگیری بر مبنای پروژه و یادگیری به صورت مورد کاوی از جمله راهبردهای یادگیری سازنده‌گرای است که مربیان می‌توانند از طریق آن تفکر انتقادی دانش‌آموزان را پرورش دهند (نیستانی و امام وردی، ۱۳۹۴).

- 
1. Braytr
  2. analyze
  3. Alfonso

قبل از پرورش تفکر انتقادی باید بسترسازی در سه حیطة، دانش، منش و اقتدار صورت پذیرد (اشکان، ۱۳۹۴). در طبقه بندی تجدید نظر شده بلوم حوزه شناختی به یک بعد دانش و یک بعد فرایند شناختی اشاره شده است. در بعد فرایند شناختی شش طبقه وجود دارد که به ترتیب: به یاد آوردن، فهمیدن، به کار بستن، تحلیل کردن، ارزشیابی کردن و آفریدن (خلق کردن) است (سیف، ۱۳۹۴). در تمامی تعاریف ارائه شده ویژگی‌های مشترکی وجود دارد که این ویژگیها لازمه زندگی در عصر حاضر است. برای جمع بندی تعاریف ارائه شده از تفکر انتقادی می‌توان سه طبقه آخر از بعد فرایند شناختی بلوم (تحلیل، ارزشیابی و ترکیب یا خلق کردن) را به عنوان وجه مشترک تمامی تعاریف تفکر انتقادی در نظر گرفت.

ایجاد قدرت تفکر انتقادی در دانش آموزان کار آسانی نیست و تقریباً به یک دوره طولانی آموزش و پرورش نیاز دارد. تمامی عوامل دخیل در آموزش و پرورش دانش آموزان در دوره‌های تحصیلی براساس اسناد بالادستی<sup>۱</sup> آموزش و پرورش طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی می‌شود، لذا عدم توجه به یک مقوله در اسناد بالادستی یا از درجه اهمیت کم برخوردار بودن آن باعث می‌شود در کل فرایند آموزش و پرورش مغفول یا کمتر نمود پیدا کند. مهم‌ترین اسناد بالادستی در نظام آموزشی ایران شامل سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، برنامه درسی ملی و نقشه جامع علمی کشور است. که جهت دهنده، چهارچوب و معیاری است برای ارزشیابی عملکرد این نظام در تمامی دوره‌های تحصیلی و از این جهت برای پیشبرد اهداف در هر حوزه‌ای که هدف آن سربلندی ملت ایران اسلامی است، نیاز به تهیه برنامه‌ای جامع و کامل است تا هر مسئولی با پذیرش مسئولیت با استناد به این برنامه‌ها اهداف مورد نظر را پیش ببرد. بنابراین برای رسمیت بخشیدن به این برنامه‌ها و الزام اجرایی شدن آنها توسط مسئولان این برنامه‌ها به "قوانین لازم‌الاجرا" تبدیل می‌شوند تا تخطی از اجرای آن تخلف به شمار رود.

تهیه سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در سال ۱۳۸۹ آغاز و در سال ۱۳۹۰ توسط شورای عالی انقلاب فرهنگی به تصویب نهائی رسیده است. تحقق ارزش‌ها و آرمان‌های متعالی انقلاب اسلامی مستلزم تلاش همه‌جانبه در تمام ابعاد فرهنگی، علمی،

اجتماعی و اقتصادی است. احراز عرصه تعلیم و تربیت از مهمترین زیرساخت‌های تعالی پیشرفت همه‌جانبه کشور و ابزار جدی برای ارتقاء سرمایه انسانی شایسته کشور در عرصه‌های مختلف است. به این ترتیب تحقق آرمان‌های متعالی انقلاب اسلامی ایران مانند احیای تمدن عظیم اسلامی، حضور سازنده، فعال و پیشرو در میان ملت‌ها و کسب آمادگی برای برقراری عدالت و معنویت در جهان در گرو تربیت انسان‌های عالم متقی و آزاده و اخلاقی است. تعلیم و تربیتی که تحقق بخش حیات طیبه، جامعه عدل جهانی و تمدن اسلامی ایرانی باشد در پرتو چنین سرمایه انسانی متعالی است که جامعه بشری آمادگی تحقق حکومت جهانی انسان کامل را یافته و در سایه چنین حکومتی ظرفیت و استعداد‌های بشر به شکوفایی و کمال خواهد رسید.

برنامه درس ملی به عنوان یکی از زیر نظام‌های اصلی سند تحول بنیادین، زمینه ایجاد تحول همه جانبه، گسترده و عمیق در مفاهیم و محتوای آموزشی را فراهم می‌آورد. رسالت برنامه درسی ملی فراهم آوردن ساز و کارهای مناسب برای طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی در سطوح ملی تا محلی است تا مفاهیم آموزشی و تربیتی به صورت نظام‌مند و ساختار یافته در اختیار کودکان و نوجوانان قرار گیرد و محیطی با نشاط و مدرسه دوست داشتنی را به تصویر بکشد. کار تحقیق، پژوهش و تدوین سند درس ملی از اسفند ماه ۱۳۸۴ با تشکیل دبیرخانه طرح در سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی آغاز شد و در سال ۱۳۹۱ به تصویب دولت وقت رسید. در سند درس ملی، یازده حوزه یادگیری پیش‌بینی شده که بخشی از آن حوزه‌ها جدیدالتأسیس هستند و قبلاً به صورت مستقل به آن پرداخته نمی‌شد. مانند، آداب زندگی و خانواده، تمدن و هنر، کار و فناوری، سبک زندگی و همچنین تحول در آموزش زبان‌های خارجی است.

در سال ۱۳۸۵ با دستور مقام معظم رهبری کار تهیه و تصویب نقشه جامع علمی کشور آغاز و در سال ۱۳۸۹ به پایان رسید. نقشه جامع علمی کشور بنا به تعریف، مجموعه‌ای است جامع و هماهنگ و پویا و آینده‌نگر، شامل مبانی، اهداف، سیاست‌ها و راهبردها، ساختارها و الزامات تحول راهبردی علم و فناوری مبتنی بر ارزش‌های اسلامی برای دستیابی به اهداف چشم‌انداز بیست‌ساله کشور در این سند تلاش شده بر

مبانی ارزشی و بومی کشور، تجربیات گذشته و نظریه‌ها و نمونه‌های علمی و تجارب عملی تکیه شود.

در این پژوهش محقق به دنبال بررسی جایگاه تفکر انتقادی در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران است که در این راستا بخش‌های اصول و رویکرد و جهت گیری‌های کلی الگوی هدف گذاری، اهداف در حوزه‌های مختلف بخش اصول حاکم بر انتخاب راهبردهای یاددهی - یادگیری، ارزشیابی تحصیلی، تولید و تهیه مواد و رسانه یادگیری، اصول طراحی، تولید و ارزشیابی برنامه درسی ملی مورد تحلیل قرار گرفته است.

پژوهش‌های متعددی در خصوص جایگاه تفکر انتقادی در نظام آموزشی صورت پذیرفته است که مختصری از آن در ذیل آمده است:

حاتمی و همکاران (۱۳۸۸) در پژوهش خود به بررسی جایگاه تفکر انتقادی در برنامه درسی اجرا شده<sup>۱</sup> مقطع متوسطه به این نتیجه رسید که میزان توجه به تفکر انتقادی در برنامه‌های اجرا شده مدارس دولتی مطلوب نیست و وضعیت مدارس غیردولتی در این زمینه مناسب‌تر است. اطهری و همکاران (۱۳۹۰) در پژوهش خود تأیید کردند که متخصصان آموزش و پرورش از توانایی کم دانش آموزان در امر تفکر انتقادی ابراز نگرانی کرده‌اند و به این حقیقت پی برده‌اند که توجه و تعهد به این هدف در نظام‌های آموزشی تا حدودی به فراموشی سپرده شده است. ملکی (۱۳۹۱) در پژوهشی، بیان می‌کند وجود برنامه درسی مطلوب<sup>۲</sup> برای پرورش تفکر انتقادی می‌تواند مرتفع کننده بسیاری از مشکلات در این زمینه باشد. برنامه درسی به عنوان مجموعه‌ای از قواعد و ضوابط به همه عوامل و عناصر یادگیری منطبق و سازمان می‌دهد و به فعالیت‌های یادگیری نظام می‌بخشد. سرهنگی و دیگران (۱۳۸۹) در پژوهش خود با عنوان: تأثیر روش تدریس نقشه مفهومی بر مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان پرستاری، دریافتند که اجرای روش نقشه مفهومی سبب افزایش معنی دار نمرات مهارت‌های تفکر انتقادی در همه حیطه‌ها به غیر از حیطه تجزیه و تحلیل و استدلال استقرایی در گروه مداخله نسبت به گروه شاهد شد. با وجود افزایش معنی دار در نمرات مهارت‌های تفکر

---

1. Implemented curriculum

2. optimal curriculum



انتقادی گروه مداخله، در مقایسه اختلاف میانگین نمرات در مراحل قبل و بعد در هر دو گروه تنها در حیطه تجزیه و تحلیل تفاوت معنی داری مشاهده نشد. در نتیجه بکارگیری روش نقشه مفهومی در آموزش دانشجویان پرستاری می‌تواند منجر به توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی، به عنوان یکی از رسالت‌های مهم آموزش عالی شود. طباطبائی و دیگران (۱۳۹۰) در پژوهش خود با عنوان، بررسی تأثیر برنامه فلسفه برای کودکان ۱۱ ساله در پرسشگری و تفکر، با توجه به نتایج به دست آمده از این پژوهش و نیز تأثیرات مثبت برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان بر پرسشگری و تفکر انتقادی کودکان، بیان می‌کنند که این برنامه می‌تواند بر اصلاح ساختار نظام آموزشی، که هدف آن پرورش افراد پرسشگر و دارای تفکر نقادانه است، تأثیر مثبت داشته باشد.

کلیفورد<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۰۴) تأثیر ویژگی‌های شخصیتی را بر تفکر انتقادی بررسی کردند و نشان دادند که در امر تفکر انتقادی کمتر به ویژگی‌های شخصیتی پرداخته شده است. در مطالعه‌ای دیگر که تحت عنوان «راهبردهایی برای غلبه بر موانع تسهیل تفکر انتقادی در آموزش پرستاری» انجام شد، موانعی از جمله فقدان دانش و آگاهی مربیان آموزشی، استفاده از روش‌های تدریس و سنجش سنتی، انتخاب فرایند نامناسب، پیشینه‌های آموزشی ضعیف و موانع اجتماعی و فرهنگی در راه تسهیل آموزش تفکر انتقادی شناسایی و توصیف شدند. (مانجنا و چابلی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵). پال<sup>۳</sup> در پژوهش خود عدم توجه به تفکر انتقادی را در نظام آموزشی آمریکا نشان می‌دهد. (عصاره، ۱۳۸۹). هیل<sup>۴</sup> (۲۰۰۶) در پایان پژوهش‌های خود با بررسی نظام آموزشی آمریکا به این نتیجه رسید که نظام آموزشی این کشور با خصوصیات دمکراتیک و تفکر انتقادی در تضاد است. هاو (۲۰۱۱) در پژوهش خود نشان داد که تفکر انتقادی در عملکرد تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه، آموزش بعدی (عالی)، فعالیت‌های اقتصادی و محیط زیست تأثیر مثبتی دارد.

- 
1. Cliford
  2. Mangena & Chabli
  3. Pal
  4. Hill

آلفی اس و دیگران<sup>۱</sup> (۲۰۱۶) در پژوهش خود نشان دادند تمایل برای ایجاد تفکر انتقادی و روند شکل‌گیری تفکر انتقادی در دانش‌آموزان، تحت تأثیر تحول و تغییر در محتوای آموزشی (استفاده از واحد بین رشته‌ای-تلفیقی) و استفاده از فن‌آوری‌ها در آموزش است.

نتایج پژوهش آلفونسو (۲۰۱۵) توجه نظام آموزشی<sup>۲</sup> به مهارت‌های تفکر انتقادی در کلمبیا را نشان می‌دهد.

### روش

در پژوهش حاضر که نوعی مطالعه ارزشیابی است از فعالیت تحلیل محتوا استفاده شده است و به دلیل اینکه محققان خود شخصاً به مطالعه و جستجوی ملاک‌ها و شاخص‌ها می‌پردازند از روش توصیفی بهره گرفته شده است. مجری تحلیل محتوا، محتوای مورد نظر را به لحاظ ملاک‌ها یا شاخص‌های مشخص و از پیش تعیین شده مورد بررسی و مذاقه قرار می‌دهد، به سخن دیگر آنچه هست را با ملاک‌های معین و معلوم می‌سنجد، بنابراین نوع فعالیت مجری تحلیل محتوا (ارزشیابی) است، اگر در جریان انجام آن شخصاً به مطالعه و جستجوی ملاک‌ها یا شاخص‌ها در محتوا مبادرت کند، در این حالت از روش تحقیق توصیفی بهره گرفته است (نادری و سیف نراقی، ۱۳۹۵). جامعه آماری پژوهش اسناد مهم بالادستی نظام آموزشی ایران (نقشه جامع علمی کشور، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران) است. با توجه به ماهیت موضوع و هدف پژوهش برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شده است. در این گونه نمونه‌گیری‌ها، پژوهشگر با بکار بستن قضاوت و تلاش سنجیده می‌کوشد تا نمونه‌ای که انتخاب می‌کند حتی الامکان معرف جامعه باشد. ملاک این اصل همانا قضاوت و نظر تخصصی و کارشناسی پژوهشگر است (شریفی و شریفی، ۱۳۹۴).

از بین اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران سند برنامه درسی ملی به دلیل نزدیکی به اهداف و پوشش آن‌ها انتخاب گردید.

---

1. Alfis S. Gayazov, Gulnara F. Zamaletdinova, Artur F. Amirov, Andrey V. Kostyukov, Evgeniya I. Tikhomirova.  
2. Education System

با بررسی ادبیات و پیشینه موضوع پژوهش، مؤلفه‌های مشترک تفکر انتقادی از دیدگاه نظریه پردازان و پژوهشگران مختلف مشخص گردید در این قسمت از طبقه بندی تجدید نظر شده بلوم به عنوان نظریه غالب بهره گرفته شد و سه طبقه آخر آن یعنی تجزیه و تحلیل، ارزشیابی و ترکیب (آفریدن) به عنوان مؤلفه‌های مشترک جهت بررسی انتخاب گردید. به منظور روایی مؤلفه‌های استخراج شده، مؤلفه‌ها همراه با تعریف، مثال‌های آنها، موضوع، اهداف و سؤالات پژوهش به سه متخصص موضوع تحویل گردید که مورد تأیید قرار گرفت.

جدول ۱. ماتریس مفهومی مؤلفه‌های تفکر انتقادی جهت تحلیل محتوا

ردیف	نام طبقه	تعریف	مثال در متن سند برنامه درسی ملی	کد
۱	تجزیه و تحلیل	شکستن یک مطلب یا موضوع به اجزاء یا عناصر تشکیل دهنده آن، به گونه‌ای که سلسله مراتب اندیشه‌ها به صورتی روشن نشان داده شود و روابط میان اندیشه‌های بیان نشده مشخص گردد.	مثال اول: در قلمرو زبان و ادبیات فارسی، دانش آموزان با پیکره نظام مند و عناصر سازه‌ای زبان به گونه‌ای روشنمند و علمی آشنا می‌شوند. مثال دوم: در قلمرو آموزش ریاضی یکی از اهداف فراهم کردن، بستر رشد و توسعه مشاهده، توصیف و تجزیه و تحلیل محیط پیرامونی است.	۱
۲	ارزشیابی و قضاوت	داوری و قضاوت با استفاده از معیار یا ملاک‌های معتبر درباره ارزش مطالب و موضوعات برای مقاصد معین	مثال اول: در قلمرو فرهنگ و هنر دانش آموزان توانایی نقد و ارزشیابی آثار هنری را کسب می‌کنند. مثال دوم: در حوزه تربیت و یادگیری حکمت و معارف اسلامی به تعقل به معنی قدرت سنجش و ارزیابی یافته‌ها براساس نظام معیار (اسلام) تاکید شده است.	۲
۳	ترکیب (آفریدن)	پهلوی هم گذاشتن عناصر و اجزاء برای ایجاد یک کل یکپارچه و تولید طرح یا ساختی که قبلاً به شکل فعلی وجود نداشته است.	مثال اول: دانش آموزان در حوزه یادگیری زبان و ادبیات فارسی، توانایی خلق، نگارش و آفرینش اثرهای ادبی را کسب می‌نمایند. مثال دوم: در سازماندهی محتوا و آموزش تربیت هنری جهت گیری بسوی پرورش خلاقیت و بکارگیری حواس مختلف در قالب‌های متنوع هنری، دانش آموزان است.	۳

پس از تعیین مؤلفه‌های تفکر انتقادی با روش نمونه‌گیری هدفمند، سند برنامه درسی ملی به عنوان نمونه انتخاب گردید. برنامه درسی ملی را با توجه به خصوصیات متن و سؤالات پژوهش به چهار بخش تقسیم کرده و با مشخص کردن واحد تحلیل که در این پژوهش مضمون (تم) است، به بررسی متن پرداخته شد. مضمون پرارزش‌ترین واحدی است که در تجزیه و تحلیل محتوا باید مد نظر قرار گیرد و منظور از مضامین معنای خاصی است که از یک کلمه یا جمله یا پاراگراف مستفاد می‌شود (معروفی و یوسف زاده، ۱۳۹۰).

برای محاسبه پایایی، متناسب با روند انجام پژوهش (تحلیل محتوا) از شیوه بازآزمایی (آزمون مجدد) بهره گرفته شد. که در این شیوه محتوا در دو نوبت با فاصله زمانی بررسی می‌شود و مواردی که دارای اختلاف باشند مورد بازبینی قرار خواهند گرفت. در این پژوهش در دو نوبت با فاصله زمانی یک ماه محتوای سند برنامه درسی مورد تحلیل قرار گرفت که در هر دو نوبت مواردی که یکسان و مشابه بودند به عنوان موارد توافق کنار گذارده شدند و مواردی که دارای اختلاف بودند مورد بازبینی قرار گرفتند. در مرحله بعد با توجه به مؤلفه‌ها و واحد تجزیه و تحلیل (مضمون) به بررسی و تجزیه، تحلیل و تفسیر سند برنامه درسی ملی پرداخته شد که نتایج آن در قسمت مربوط به تجزیه و تحلیل داده‌ها آمده است.

#### یافته‌ها

سؤال پژوهشی اول: جایگاه مؤلفه‌های تفکر انتقادی در بخش اصول و رویکرد و جهت‌گیری‌های کلی برنامه‌های درسی و تربیتی به چه صورت است؟

## جدول ۲. جایگاه مؤلفه‌های تفکر انتقادی در بخش اصول و رویکرد و

## جهت‌گیری‌های کلی برنامه‌های درسی و تربیتی

ردیف	عنوان مؤلفه تفکر انتقادی	فراوانی	درصد	رتبه مؤلفه‌ها در بخش
۱	تجزیه و تحلیل (کد شماره یک)	۲	۵/۷۱۵٪	۳
۲	ارزشیابی (کد شماره دو)	۱۷	۴۸/۵۷۰٪	۱
۳	ترکیب یا آفریدن (کد شماره سه)	۱۶	۴۵/۷۱۵٪	۲
جمع کل		۳۵	۱۰۰٪	

همانطور که ملاحظه می‌شود در این بخش بیشترین میزان توجه به مؤلفه ارزشیابی با ۴۸/۵۷۰٪ و بعد از آن به مؤلفه ترکیب (آفریدن) با ۴۵/۷۱۵٪ و نهایتاً به مؤلفه تجزیه و تحلیل با ۵/۷۱۵٪ شده است.

\*خاطر نشان می‌کند که فراوانی‌ها نشان دهنده تعداد مضمون‌های استخراج شده از بخش‌هاست.

سؤال پژوهشی دوم: جایگاه مؤلفه‌های تفکر انتقادی در بخش الگوی هدف‌گذاری و اهداف در حوزه‌های مختلف دوره‌های تحصیلی به چه صورت است؟

## جدول ۳. جایگاه مؤلفه‌های تفکر انتقادی در بخش الگوی هدف‌گذاری و

## اهداف در حوزه‌های مختلف دوره‌های تحصیلی

ردیف	عنوان مؤلفه تفکر انتقادی	فراوانی	درصد	رتبه مؤلفه‌ها در بخش
۱	تجزیه و تحلیل (کد شماره یک)	۳۲	۲۹٪	۲
۲	ارزشیابی (کد شماره دو)	۲۷	۲۴٪	۳
۳	ترکیب یا آفریدن (کد شماره سه)	۵۳	۴۷٪	۱
جمع کل		۱۱۲	۱۰۰٪	

یافته‌ها نشان می‌دهد در این بخش بیشترین میزان توجه به مؤلفه ترکیب (آفریدن) با ۴۷٪ و بعد از آن به مؤلفه تجزیه و تحلیل با ۲۹٪ و نهایتاً به مؤلفه ارزشیابی با ۲۴٪ شده است.

سؤال پژوهشی سوم: جایگاه مؤلفه‌های تفکر انتقادی در بخش اصول حاکم بر انتخاب راهبردهای یاددهی - یادگیری، ارزشیابی تحصیلی، تولید و تهیه مواد و رسانه یادگیری، اصول طراحی، تولید و ارزشیابی برنامه درسی ملی به چه صورت است؟

جدول ۴. جایگاه مؤلفه‌های تفکر انتقادی در بخش اصول حاکم بر انتخاب راهبردهای یاددهی - یادگیری، ارزشیابی تحصیلی، تولید و تهیه مواد و رسانه یادگیری، اصول طراحی، تولید و ارزشیابی

برنامه درسی ملی

ردیف	عنوان مؤلفه تفکر انتقادی	فراوانی	درصد	رتبه مؤلفه‌ها در بخش
۱	تجزیه و تحلیل (کد شماره یک)	۸	۱۵٪	۳
۲	ارزشیابی (کد شماره دو)	۲۸	۵۲٪	۱
۳	ترکیب یا آفریدن (کد شماره سه)	۱۸	۳۳٪	۲
جمع کل		۵۴	۱۰۰٪	

یافته‌های پژوهش در این بخش بیشترین میزان توجه به مؤلفه ارزشیابی با ۵۲٪ و بعد از آن به مؤلفه ترکیب (آفریدن) با ۳۳٪ و نهایتاً به مؤلفه تجزیه و تحلیل با ۱۵٪ نشان می‌دهد.

سؤال پژوهشی چهارم: جایگاه مؤلفه‌های تفکر انتقادی در بخش مبانی برنامه درسی به چه صورت است؟

جدول ۵. جایگاه مؤلفه‌های تفکر انتقادی در بخش مبانی برنامه درسی

ردیف	عنوان مؤلفه تفکر انتقادی	فراوانی	درصد	رتبه مؤلفه‌ها در بخش
۱	تجزیه و تحلیل (کد شماره یک)	۸	۱۳٪	۳
۲	ارزشیابی (کد شماره دو)	۲۸	۴۶٪	۱
۳	ترکیب یا آفریدن (کد شماره سه)	۲۵	۴۱٪	۲
جمع کل		۶۱	۱۰۰٪	

همانطور که ملاحظه می‌شود در این بخش بیشترین میزان توجه به مؤلفه ارزشیابی با ۴۶٪ و بعد از آن به مؤلفه ترکیب (آفریدن) با ۴۱٪ و نهایتاً به مؤلفه تجزیه و تحلیل با ۱۳٪ شده است.

سؤال پژوهشی پنجم: بطور کلی در برنامه درسی ملی به کدام یک از مؤلفه‌های تفکر انتقادی بیشتر از سایر مؤلفه‌ها توجه شده است؟

جدول ۶. جمع‌بندی جایگاه مؤلفه‌های تفکر انتقادی در برنامه درسی ملی

ردیف	عنوان مؤلفه تفکر انتقادی	فراوانی	درصد	رتبه مؤلفه‌ها در بخش
۱	تجزیه و تحلیل (کد شماره یک)	۵۰	٪۱۹	۳
۲	ارزشیابی (کد شماره دو)	۱۰۰	٪۳۸	۲
۳	ترکیب یا آفریدن (کد شماره سه)	۱۱۲	٪۴۳	۱
	جمع کل	۲۶۲	۱۰۰٪	

بطور کلی جمع‌بندی یافته‌های حاصل از تحلیل محتوای کل سند برنامه درسی ملی نشان می‌دهد که بیشترین میزان توجه به مؤلفه ترکیب (آفریدن) با ٪۴۳ و بعد از آن به مؤلفه ارزشیابی با ٪۳۸ و نهایتاً به مؤلفه تجزیه و تحلیل با ٪۱۹ شده است.

### بحث و نتیجه‌گیری

با بررسی جایگاه تفکر انتقادی در بخش‌های مختلف سند برنامه درسی ملی، ساختاری منظم و یکپارچه ملاحظه نمی‌شود، بدین صورت که در سه بخش از چهار بخش (تقسیم بندی در پژوهش حاضر) از بین مؤلفه‌های تفکر انتقادی، مؤلفه ارزشیابی دارای بیشترین میزان توجه و تاکید بوده، ولی در جمع‌بندی نهایی مؤلفه ترکیب (آفریدن) حائز رتبه اول بوده است.

با دقت در بخش‌ها می‌توان نتیجه گرفت فاصله‌ای بین نظر و عمل در این سند به چشم می‌خورد چرا که در بخش‌های کلی، چهارچوبی که تقریباً کمتر عملیاتی است، توجه و تاکید بر مؤلفه ارزشیابی است ولی در بخش مربوط به اهداف که به روشنی انتظارات از عوامل دخیل در فرایند آموزش و یادگیری مشخص شده است، با اختلاف زیادی مؤلفه ترکیب (آفریدن) از مؤلفه ارزشیابی مورد تاکید قرار گرفته است که می‌توان آن را نشان دهنده عدم هماهنگی و یکسانی در بخش‌های مختلف سند برنامه درسی ملی تلقی کرد. یافته‌های پژوهش با نتایج تحقیقات داخلی حاتمی و همکاران (۱۳۸۸)، اطهری و همکاران (۱۳۹۰) و نیز نتایج پژوهش‌های خارجی کلیفورد و همکاران (۲۰۰۴) و هیل (۲۰۰۶) همخوانی داشته ولی نتایج با تحقیقات آلفونسو (۲۰۱۵) در تضاد بود. نتیجه‌گیری و تاکید بر اهمیت تفکر انتقادی در نظام آموزشی در این تحقیق با نتایج تحقیقات ملکی (۱۳۹۱)، طباطبائی و همکاران (۱۳۹۰) و نیز هاو (۲۰۱۱) و الفی اس و دیگران (۲۰۱۶) همخوانی داشته است.

پیشنهاد می‌شود با توجه به نتایج حاصل از پژوهش، تلاش برای برطرف کردن اختلاف و شکاف بین قسمت‌های مختلف سند برنامه درسی ملی از نظر میزان توجه به مؤلفه‌های تفکر انتقادی صورت پذیرد. مؤلفه تجزیه و تحلیل به نوعی مرحله و گام قبل از مؤلفه‌های ارزشیابی و ترکیب (آفریدن) است، لذا کم توجهی نسبت به آن باعث دست نیافتن به مؤلفه‌های بعدی است و همچنین میزان توجه به هر مؤلفه بر اساس جایگاه و ترتیب قرارگیری آن در سند مورد توجه قرار گیرد.

با توجه به نتایج و تاکید برنامه درسی ملی به مؤلفه‌های تفکر انتقادی، برنامه ریزی برای اجرای دوره‌های ضمن خدمت و نیز تهیه و تدوین کتب متناسب برای پرورش تفکر انتقادی در دانش آموزان اهمیت بسزایی خواهد داشت.

به منظور مشخص شدن جایگاه تفکر انتقادی در سایر اسناد بالادستی آموزش و پرورش به منظور جمع‌بندی و یکسان سازی آن‌ها می‌توان تحقیقات مشابهی پیشنهاد گردد.

### منابع

- ابیلی، خدایار. (۱۳۹۳). *آموزش تفکر انتقادی*. تهران: انتشارات سمت.
- اشکان، ساناز. (۱۳۹۴). *آشنایی معلمان با تفکر انتقادی و خلاق*. تهران: انتشارات کمال اندیشه.
- اطهری، زینب السادات. شریف، سید مصطفی. نصر، احمد رضا. نعمت بخش، مهدی. (۱۳۹۰). *ارزیابی مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان دانشگاه اصفهان و علوم پزشکی اصفهان در طی دو نیمسال تحصیلی متوالی: تفکر انتقادی حلقه مفقوده برنامه‌های درسی*. تهران: *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ویژه نامه توسعه آموزش و ارتقای سلامت.
- حاتمی، فاطمه. موسی پور، نعمت اله. طالب زاده نوبریان، محسن. (۱۳۸۸). *جایگاه پرورش تفکر انتقادی در برنامه درسی اجرا شده دوره متوسطه*. تهران: *مطالعات برنامه درسی*، ۱۳، (۱۴)، ۴.
- ساروخانی، باقر. (۱۳۹۲). *روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی*. تهران: انتشارات سمت.
- سرهنگی، فروغ. معصومی، معصومه. عبادی، عباس. سیدمظهری، مرجان، رحمانی، آزاد و رئیسفر، افسانه. (۱۳۸۹). *تأثیر روش تدریس نقشه مفهومی بر مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان پرستاری*. تهران: *مجله پرستاری مراقبت ویژه*، دوره ۳، شماره ۴.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۹۴). *روانشناسی پرورشی نوین*. تهران: نشر دوران.
- شریفی، حسن پاشا. شریفی، نسترن. (۱۳۹۴). *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری*. تهران: سخن.



طباطبائی، زهرا. موسوی، مرضیه. (۱۳۹۰). بررسی تأثیر برنامه فلسفه برای کودکان ۱۱ ساله در پرورشگری و تفکر انتقادی - (دانش آموزان پایه‌های سوم تا پنجم ابتدایی دبستان علوی شهر ورامین). تهران. تفکر و کودک، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی سال دوم.

عباسی یادکوری، مروارید (۱۳۸۱). بررسی محتوای کتاب مطالعات اجتماعی مقطع متوسطه در پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی بر مبنای دیدگاه اجتماعی برنامه درسی، پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی. عصاره، علیرضا. (۱۳۸۹). مطالعات تطبیقی آموزش و پرورش. تهران: یادواره کتاب. مخبری دزفولی، فهیمه. (۱۳۹۳). تفکر انتقادی روش‌ها و مهارت‌های تحقیق و پژوهش. تهران: امیرکبیر.

مرادی مخلص، حسین. نیلی، محمدرضا. حیدری، جمشید. (۱۳۹۳). بررسی اثر بخشی الگوی چند عاملی پرورش تفکر انتقادی در محیط‌های یادگیری الکترونیکی. تهران. فصلنامه علمی - پژوهشی فناوری اطلاعات و ارتباطات ایران: سال هفتم، شماره‌های ۱۱ و ۱۲. معروفی، یحیی. یوسف زاده، محمد رضا. (۱۳۹۰). تحلیل محتوا در علوم انسانی. تهران: سپهر دانش.

ملکی، حسن. (۱۳۹۱). مقدمات برنامه ریزی درسی. تهران: سمت. مهر محمدی، محمود. (۱۳۹۴). نظریه‌های برنامه درسی. تهران: سمت. نادری، عزت اله. سیف نراقی، مریم. (۱۳۹۵). روش‌های تحقیق و چگونگی ارزشیابی آن در علوم انسانی. تهران: ارسباران. نیستانی، محمدرضا. امام وردی، داود. (۱۳۹۴). تفکر انتقادی مبانی و مؤلفه‌ها. اصفهان: دانشگاه اصفهان.

Alfis S. Gayazov, Gulnara F. Zamaletdinova, Arturo F. Amirov, Andrey V. Kostryukov, Evgeniya I. Tikhomirova. (2016). Modern Teaching Tendencies of Critical Thinking Forming of University Students. *International Review of Management and Marketing*, 2016, 6(2), 358-363.

Alfonso David Vargas (2015). Evidence of Critical Thinking in High School Humanities Classrooms1, *Gist Education and Learning Research Journal*. ISSN1692-5777.

Clifford, J., Boufal.m, Kurtz.j. (2004) Personality Traits and critical Thinking Skills in college student: empricial testesofa two factory, *assessment*; june, v.11. Issue. 2, p 169-179.

Hill, Laurie Gertrude. (2006). Principles for Education of the Social Reconstructionists and Critical Theorists: A Yardstick of Democracy. *Electronic Theses & Dissertations*. Paper 461.

- Hove, Genal M. (2011). *Developing Critical Thinking Skills in the High School English Classroom*. Graduate Degree/Major: MS Education. American Psychological Association, 6th edition
- Mangena, A .Chabli, M.M. (2005). Strategies to overcome obstacles in the facilitation of critical thinking in burg education. *Nurse Education Today*, 25, 291-298.