

Presenting a Model of Elementary Schools Persian Curriculum Objectives Based on Critical Thinking

Parichehr Jebeliadeh^{*}, Mohammad Nourian^{}**

Soudabeh Azedolmolki^{*}**

Abstract

This research was carried out with the aim of providing a model of the objectives of the Persian curriculum of the elementary school based on critical thinking. The research is qualitative and a combination of content analysis and theoretical method. In order to collect research data, semi-structured interviews and document review were used. Due to the non-approval of the Persian curriculum guide, the Persian teacher's guide for the first to sixth grades and the non-final version of the Persian language and literature curriculum guide for 2019 along with the Persian language and literature curriculum guide for 2014 were reviewed and Interviews were conducted with 47 primary school teachers, Persian language and literature professors, and curriculum experts, and open and axial coding was used for data analysis. In the next step, by applying theoretical research and doing selective coding, the paradigm model of the Persian curriculum of the elementary school based on critical thinking was presented. According to the results obtained, among the objectives of the Persian curriculum of the elementary school, the development of social and communication skills, the coherence of thoughts and systematic thinking, and deep thinking and insight are based on the approach of critical

^{*} PhD Candidate of Curriculum Planning, Islamic Azad University, South Tehran Branch, Tehran, Iran,
Parichehr_j_a@yahoo.com

^{**} Associate Professor, Department of Educational Management and planning, Islamic Azad University, South Tehran Branch, Tehran, Iran (Corresponding Author), Nourian2010@gmail.com

^{***} Assistant professor, Department of Psychology and Educational Sciences, Islamic Azad University, South Tehran Branch, Tehran, Iran, shokufeh_raz@yahoo.com

Date received: 11/07/2024, Date of acceptance: 20/10/2024



thinking, among which the goal of deep thinking and insight is most related to The components of critical thinking.

Keywords: Model, Objectives of Curriculum, Persian Language, Critical thinking, Primary School.

Introduction

The Persian curriculum is especially important in the elementary school because learning other elementary school subjects is also achieved by learning the Persian language. Therefore, the Persian curriculum can be a suitable platform for promoting critical thinking, and it should be seen how it can be used efficiently in this direction. Since the objectives of the curriculum play a role by providing a suitable platform and directing educational activities and resources, developing the model of the objectives of the Persian curriculum based on critical thinking can also realize the process of promoting critical thinking in other subjects. Something that has been neglected in the Persian curriculum of the elementary school so far, and such a research gap seems noticeable. In this way, this research was carried out with the aim of providing a model of the objectives of the Persian curriculum of the elementary school based on critical thinking.

Materials and Methods

The current research is based on a combination of inductive content analysis and theoretical research. The data collection tool was document review and semi-structured interview. The non-approval of the Persian curriculum guide prompted the researchers to analyze the content of the Persian teacher's guide for grades 1 to 6 and the non-final version of the Persian language and literature curriculum guide for 2019, along with the curriculum guide for language education and learning and Persian literature in 2014, to be able to extract and classify the objectives of the Persian curriculum. Also, interviews were conducted with 47 elementary school teachers, Persian language and literature professors, and curriculum specialists. Open and axial coding was used for data analysis. Next, by applying theoretical research and selective coding, a paradigm model was designed.

To conduct a theoretical research in the curriculum, it was divided into four stages: a) Conceptualization: Based on this, the research requires two conceptual schemes for implementation. In the current research, the first scheme is critical thinking, for which Jebeliadeh's research (2023) is the basis of practice. According to this research, based

25 Abstract

on synthesis research, 16 components have been extracted for critical thinking, which are: recognition, information gathering, analysis, reflection, derivation, presentation, evaluation, self-criticism, rationality, creativity, flexibility, transparency, organization, self-reliance, Exploration and interaction. The second scheme is the objectives of the Persian curriculum, which, as explained earlier, has been used through qualitative content analysis with two methods of open and axial coding. b) In this stage of the current research, the components of critical thinking have been compared with the objectives of the Persian curriculum and it has been determined which of the objectives of the Persian curriculum are related to critical thinking. In this step, selective coding is used. c) The stage of creating a conceptual scheme: on this basis, the researchers achieved a new combination by using the components obtained from the two designed models, and the strategic, causal, contextual, intervening factors and consequences were determined according to the data analysis, which include Causal factors: lack of codified and approved Persian curriculum, lack of training and correct understanding of critical thinking by teachers, expecting only language learning from Persian curriculum. Strategic factors: empowering and improving social and communication skills, paying attention to intellectual and cognitive skills, changing the approach of program goals towards deep thinking. Contextual factors: plans and programs of education, documents and macro policy of the country. Intervening factors: cultural and political barriers, limited time and facilities. Consequences: development of personal skills, development of life skills, help in educational success. In the following, a paradigm model of the objectives of the Persian curriculum of the elementary school was designed based on the critical thinking approach. d) This step, which is the most effective step in theoretical research in the curriculum, is an attempt to criticize and measure the proposed conceptual scheme. Therefore, the designed model was presented to the experts in a meeting by the researchers, and the attendees reviewed the research process and the results obtained, and after the meeting, the corrective comments of these professors were summarized and the designed model was modified.

Discussion and Result

The results of the research showed that among the goals of the Persian curriculum, 3 goals of Mastering the structure and rules of the language, Promotion of integrated competences with other curriculum areas, and Familiarity with the literary manifestation of the Persian language with critical thinking components are not achieved, and the other goals: Development of social and communication skills, Coherence of thoughts

and systematic thinking, and Deep thinking and Insight are realized with the components of flexibility, self-reliance, interaction, analysis, organization, gathering information, reflection, derivation, evaluation, exploration and rationality. Also, none of the components of recognition, presentation, self-criticism, creativity, and transparency have fulfilled any of the goals of the elementary school Persian curriculum. According to the research results, intelligent formulation of curriculum goals plays a key role in promoting critical thinking. Therefore, it is suggested that the implementation of the designed model be verified in different regions of the country, according to the educational spaces and trained forces. The level of awareness of teachers, as one of the main elements of education, of the components of critical thinking and the way of implementing models based on it, should be investigated and a comprehensive program to retrain teachers and empower new teachers across the country to apply critical thinking components in the curriculum should be developed by the Ministry of Education. Also, revising the Persian curriculum guide for the elementary school and paying attention to all aspects of critical thinking in a balanced way can be a way forward in accelerating the improvement of students' critical thinking.

Conclusion

The findings of this research highlight that critical thinking components are not adequately incorporated into some Persian curriculum objectives for elementary education. While certain objectives align with critical thinking components, areas such as recognition, presentation, self-criticism, creativity, and transparency remain unaddressed. In conclusion, considering the significant and constructive role of critical thinking in equipping students to tackle future challenges, it is imperative to place greater emphasis on integrating critical thinking as a fundamental pillar of the Persian curriculum.

Bibliography

- Abedkish, S et al. 2020. Analyzing the Place of Critical Thinking in the High Level Documents of Iran's Education in Terms of the Application of Peter Fasione's Critical Thinking Components. *Islam and Educational Research*, 12(1): 23-40. [In Persian]
- Adib, Yusef. 2003. *Designing the Ideal Model of the Life Skills Curriculum for Middle School*. PhD Dissertation, Faculty of Humanities, Tarbiyat Modaress University: Tehran. [In Persian]
- Ahmadi, M. 2013. *Investigating the Amount of Attention Paid to the Components of Life Skills and Critical Thinking in the 7th Grade Thinking and Lifestyle Curriculum*. Master thesis in Curriculum, Islamic azad University of Marvdasht. [In Persian]

27 Abstract

- Ahmadipurani, Z & Yari Dehnavi, M. 2019. The Possibility and Capacity of Teaching Critical Thinking in The "Read and Think" Section of Persian Books for Elementary School. *Journal of Thinking and Children*, 9(2):1-23. [In Persian]
- Al-Hebaish, S. M. 2012. The Correlation Between General Self-Confidence and Academic Achievement in Oral Presentation Course. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(1): 60-65.
- Ardalan, E & Hosseinchari, M. 2010. Predicting Academic Adjustment Based on Communication Skills: the Mediation Role of Self-Efficacy. *Educational Psychology*, 6(17):1-32. [In Persian]
- Assaraf, O.B and Orion, N. 2005. Development of System Thinking Skills in the Context of Earth System Education. *Research in Science Teaching*, 42(5): 518-560.
- Atadokht, A et al. (2018). Comparison the Ability of Planning-Organize and Cognitive Flexibility in Children with and without Specific Learning Disorder. *Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 6(10): 1-15. [In Persian]
- Athari Esfehiani, Z. 2013. *Examining the Role of Curricula on the Critical Thinking Skills of Students of Isfahan Universities and Medical Sciences*. Doctoral thesis in the field of curriculum planning, Isfahan University. [In Persian]
- Bahadori Khosroshahi, J & Habibi Kaleybar, R. 2017. The Effectiveness of Communication Skills Training on Academic Motivation and Academic Adjustment of High School Students. *Journal of Instruction and Evaluation*, 10(39):151-173. [In Persian]
- Bahatheg, R. O. 2019. Critical Thinking Skills in Elementary School Curricula in Some Arab Countries. A Comparative Analysis. *International Education Studies*, 12(4): 217-235.
- Bahreini Borojeni, M. Nasr Esfahani, A & Sepehri Borojeni, K. 2015. An Investigation of Intended Scientific Principles from Objectives in Thought and Research (TAR) Course in Sixth Grade. *Journal of Curriculum Studies*, 10(37):59-80. [In Persian]
- Bakhshi, M et al. 2018. Effectiveness of Art Therapy on Social-Communication Skills, Flexibility Behavioral and Emotion Regulation in Children with Autism Spectrum Disorder. *Quarterly of Psychology of Exceptional Individuals*, 8(30):155-177. [In Persian]
- Chenari, M & Karbasian, F. 2016. The Role of Silence Language in Religious Education. *Educational Science from Islamic Point Of View*, 3(5):121-146. [In Persian]
- Danaeifard, H & Emami, S. M. 2007. Strategies of Qualitative Research: A Reflection on Grounded Theory. *Strategic Management Thought*, 1(2): 69-97. [In Persian]
- Davis, H. A. 2001. The Quality and Impact of Relationships Between Elementary School Students and Teachers. *Contemporary Educational Psychology*, 26(4): 431-453.
- Deliligka, A & Calfogla, C. 2022. Using Poetry to Foster Critical Thinking and Metacognition in a Primary School EFL Context. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 12(1): 167-187.
- Esmaili, S et al. 2016. Evaluation of the Position of Critical Thinking Skills in Arabic Literature Textbooks at the Undergraduate Level of Arabic Language and Literature. *The Scientific Quarterly of the Arabic Language and Literature Association*, 39:181-204. [In Persian]

- Esmailzadeh, T & Allahkarami, A. 2016. Multimedia Presentation of Philosophy for Children and Its Effect on Thinking Faculty of Elementary Students. *Journal of Thinking and Children*, 6(2):1-21. [In Persian]
- Fallah, S. 2019. Investigating the Relationship Between Self-Confidence and the Academic Motivation of Chalous Azad University Students. *Journal of New Developments in Psychology, Educational Sciences and Education*, 2(15):90-96. [In Persian]
- Fathi Vajargah, K. 2015. *Basic Principles and Concepts of the Curriculum*. Tehran: Elm Ostadan Publication. [In Persian]
- Gharajedaghi, J. 2011. *System Thinking, Managing Chaos and Complexity: a Platform for Designing Business Architecture* (3rd ed). Burlington, MA: Morgan Kaufmann. Massachusetts: Morgan Kaufmann.
- Gharedingeh, Kh et al. 2021. Providing a Model of the Antecedents and Consequences of Systems Thinking of Primary School Principals. *Journal of Managing Education in Organization*, 9(2): 97-130. [In Persian]
- Ghasemian, J. 2009. *Examining the Place of Critical Thinking in the Curriculum of the Elementary School*. Master Thesis in Curriculum. Marvdasht Islamic azad University. [In Persian]
- Ghazimoradi, H. 2014. *An Introduction to Critical Thinking*. Tehran: Akhtaran. [In Persian]
- Grove, R & C. Short, E. 2009. *Theoretical Inquiry: Components and Structure*. Translated By Attaran. A Chapter of "Forms of Curriculum Inquiry" Translated by Mehrmohammadi, Tehran: Samt. [In Persian]
- Gul, Raisa. 2010. Enhancement of Critical Thinking in Curriculum Design and Delivery: a Randomized Controlled Trial for Educators. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2): 3219-3225.
- Habibi-Kaleybar, R. 2020. The Relationship Between Purposeful Control, Cognitive Flexibility and Emotional Processing with Academic Performance Students. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 8(15), 183-204. [In Persian]
- Haghani, F. jafari Mianaei, S & Ehsani, M. 2014. Reflective Learning and Teaching: A Review. *Iranian Journal of Medical Education*, 13(11):989-998. [In Persian]
- Hargie, O.S & Dickson, D. 2004. *Skilled Interpersonal Communication: Research, Theory And Practice*. NewYork: Routledge.
- Hashemi, S. salehi, E & karamkhani, Z. 2015. Critical Thinking is the Missing Link in the Higher Education System: Examining Students' Critical Thinking Skills and How to Teach Them by Professors. *Journal of Research in Educational Systems*, 8(27): 99-123. [In Persian]
- Hatami, F. Talebzadeh, M & Mosapour, N. 2009. The Status Of Critical Thinking in Implemented Curriculum at Secondary Level. *Journal of Curriculum Studies (J.C.S.)*, 4(13-14), 105-124. [In Persian]
- Havasbeigi, F. 2018. *Designing a Model of a Multicultural Curriculum for Iran's Elementary Education*. Doctoral Dissertation in the Field of Educational Sciences, Alameh Tatabaei University. [In Persian]

29 Abstract

- Heshmatifar, L. 2020. *Formulating the Model of Entrepreneurship Education for the First Period of High School: Data Driven Theory*. Doctoral Thesis in the Field of Curriculum Planning, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Isfahan University. [In Persian]
- Hojjati, M., et al. (2021). Study of the Components of Creative Thinking Skills and Critical Thinking in Elementary School. *Counseling Culture and Psychotherapy*, 12(48), 219-258. [In Persian]
- Hosseini Dolatabad, B & Akbari, A. 2016. Investigating the Impact of the Philosophy for Children Program Using the Research Community Method on the Critical Thinking of Nursing Students. *Quarterly Journal of Psychological Studies and Educational Sciences*, 2(4):16-29. [In Persian]
- Hosseinpour, A et al. 2015. Education Based on Thinking in Schools. *Journal of Management and Accounting Research*, 19, 20:1-18. [In Persian]
- Ilanloo, H. 2019. Examining Critical Thinking and Teaching it in Education. *Rooyesh - e - Ravanshenasi*, 8 (5):101-106. [In Persian]
- Jebeliadeh, P. 2023. *Designing the Model of the Persian Curriculum for the Elementary School with the Approach of Developing Critical Thinking*. PhD Thesis on Curriculum Planning, Islamic Azad University, South Tehran Branch. [In Persian]
- Karimi, F. 2018. *Evaluation of the Sixth Grade Thinking and Research Book Based on Critical Thinking Skills and Its Role in Strengthening Critical Thinking Skills*. Master's Thesis in the Field of Educational Sciences, University of Sistan and Baluchistan. [In Persian]
- Kavenuke, P.S. Mjege, K & Joel, J.K. 2020. The Critical Thinking Skills of Prospective Teachers: Investigating Their Systematicity, Self-Confidence and Scepticism. *Thinking Skills and Creativity*: 1-30.
- Khajezadeh, R. 2020. *Examining the Place of Critical Thinking in the Curriculum of Contemporary History of Iran at Secondary Level*. Master's Thesis in Curriculum. Marvdasht Islamic Azad university. [In Persian]
- Khodaei Majd, V. 2016. Evaluating the Psychological Methods of Teaching Self-Confidence in Stories of Iranian Children's Stories. *Journal of Instruction and Evaluation*, 9 (33), 137-158. [In Persian]
- Khosrounezhad, M. 2007. A Consideration on the Companionship of Children's Literature and Philosophy in The Philosophy Program for Children's. *Journal of Educational Innovations*, 6(20), 109-124. [In Persian]
- Leicester, Mal & Taylor, Denise. 2010. *Critical Thinking Across the Curriculum*. New York: The McGraw. Hill companies.
- Lombardi, Loredana et al. 2021. Fostering Critical Thinking Across the Primary School's Curriculum in the European Schools System. *Education Sciences*, 11:1-19.
- Maarefvand, A & Shafiabady, A. 2021. The Role of Emotional Regulation, Self-Concept and Psychological Flexibility in Predicting Social Anxiety and Depression of Students with Mediating Role of Social Functioning. *Rooyesh - e - Ravanshenasi*, 9(11):97-110. [In Persian]
- Mahmoodi Bardezhadi, S et al. 2018. Designing Educational Model of Questioning For Social Studies and Investigating the Efficiency of the Model an Understanding Concepts and Critical Thinking. *Innovation & Creativity in Human Science*, 7(3): 1-34. [In Persian]

- Maleki, H. 2012. *The Basics of Curriculum Planning*. Tehran: Samt. [In Persian]
- Marashi, S. M. The dynamics of the Community of Inquiry in the Program of Teaching Philosophy to Children. *Culture, Philosophy for Children and Teenagers*, 69:109-149. [In Persian]
- Mesri, H., Islami, E., & Afani, K. 2019. Investigation of the Status of Critical Thinking in Storical Literature of Reading Textbooks in Elementary Period. *Research in Curriculum Planning*, 16(2), 108-121. [In Persian]
- Momeni Rad, A et al. 2013. Qualitative Content Analysis in Research Tradition: Nature, Stages and Validity of the Results. *Quarterly of Educational Measurement*, 4(14): 187-222. [In Persian]
- Movahedi, M. 2022. Analyzing the Components of Critical Thinking in the Exercises and the Final Questions of Persian Books Story Reading Third to Sixth Elementary. *Journal of Education Studies*, 8(30), 27-40. [In Persian]
- Nadernejad, S .2013. *Content Analysis of Sixth Grade Textbooks Based on the Development of Social Skill Components*. Master's Thesis, Faculty of Literature and Human Sciences, Mazandaran University. [In Persian]
- Newton Suter, W. 2012. *Introduction to Educational Research. A Critical Thinking Approach*. Second Edition. Los Angeles: sage publications, Inc.
- Njiraini, Nancy. 2015. *Exploring the Importance of Critical Thinking in Creating Capabilities for Self-Reliance in International Community Development: A Kenyan Context*. Ph. D Thesis in Social Sciences. University of Glasgow.
- Ostovar, Z. 2013. Seven Basic Steps in Effective Communication. *Roshd (School Management)*, 1:8-10. [In Persian]
- Ozkan, I. 2010. Telling EIT Tales out of School, a Path to Critical Thinking. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 3: 210-212.
- Pehlivan, K. B. 2005. A study on Perception of Communication Skills of Preservice Teachers. *Elementary Education Online*, 4(2): 17-23.
- Peyravi, F. 2012. *Quantitative Analysis of the Amount of Attention Paid to the Components of Critical Thinking in the Social Studies Curriculum of Secondary School in Iran*. Master's thesis on curriculum planning, Islamic Azad University of marvdasht. [In Persian]
- Pishghadam, R. 2007. Enhancing Critical Thinking with literary Discussion. *New Literary Studies*, 159(153-167). [In Persian]
- Pitts, J. 2010. *Portfolios, Personal Development and Reflective Practice. Understanding Medical Education: Evidence, Theory and Practice*. Edited by Tim Swanwick. Association for the Study of Medical Education. Wiley Blackwell.
- Rahman, M. 2019. 21 St Century skill” Problem Solving”: Defining the Concept. *Asian Journal of Interdisciplinary Research*, 2(1): 71-81.
- Ramezani Fini, M. 2017. *Examining the Ratio of Critical Thinking in Horkheimer's Social Philosophy and the Philosophy for Children Program and Presenting a Model for Cultivating Critical Thinking in the Elementary School Social Studies Curriculum*. Doctoral Dissertation in the Field of Philosophy of Education, Tehran University. [In Persian]

31 Abstract

- Sakenazary, R, Hashemian, K, & Sharifi, H. (2014). The Effect of Triz Instruction on Creative Thinking, Critical Thinking, Scientific Thinking, and Self Efficacy of Students of Humanities at the Islamic Azad University, Tabriz Branch, Under Different Intellectual Biorhythms. *Journal of Instruction and Evaluation*, 7(27): 7-22. [In Persian]
- Sargazi, H. Khoshfar, Gh & Jandaghi Mirmahaleh, F. 2015. *Examining Critical Thinking Skills (Case Study: Fourth Year Students of Gorgan City High School)*. International Conference of Humanities, Psychology and Social Sciences. Tehran. [In Persian]
- Sen, M. 2010. *An Introduction to Critical Thinking*. Delhi: Pearson.
- Shafiee, N et al. 2019. The Causal Relationship Between Perception of Constructive Learning Environment and Individual Systemic Thinking with Tendency to Lifelong Learning, Mediated by Intrinsic Motivation in Undergraduate Students of Shahid Chamran University of Ahwaz. *Journal of Educational Sciences*, 2: 109-130. [In Persian]
- Shahbahrami, N ; Seif Naraghi, M & Naderi, E. 2015. Identify Curriculum Reflective from Perspective Specialists and Teachers. *Quarterly Journal of Educational Psychology Islamic Azad University Tonekabon Branch*, 22:1-13. [In Persian]
- Sharifi, S et al . 2018. The Position of Critical Thinking in Upper Documents of Education in Iran. *Journal of Research in Educational Systems*, 12(Special Issue): 249-266. [In Persian]
- Sutini, s et al. 2017. Identification of Critical Thinking Process in Solving Mathematic Problems. *IOSR Journal of Research and Method in Education*, 7(4): 5-10.
- Tabnak, M & Hosseini, S. Y. 2020. The Role of Gamification and Game-Based Learning in Assessment of Systems Thinking. *Strategic Management Studies*, 12(45):119-138. [In Persian]
- Tahirsylaj, A & Wahlström, N. 2019. Roles of Transnational and National Education Policies in Realization of Critical Thinking: the Cases of Sweden and Kosovo. *Curriculum Journal*, 30(4): 484-503.
- Tarahomi Ardakani, M. H. 2011. *Examining the Position of Matthew Lippman's Critical Thinking Components in the Content of Middle School Mathematics Books*. Master's Thesis in the Field of History and Philosophy of Education. Ahwaz Chamran University. [In Persian]
- Vashani, A., Mosavi, F., & Salari, Y. 2019. The Role of Creative Thinking, Analytical Thinking and Critical Thinking in Predicting the Academic Achievement of Secondary School Students. *Educational Researches*, 14(58): 140-162. [In Persian]
- Wegrzecka-Kowalewski, E. 2018. *Critical Thinking in Intensive Language Programs for International Students in Universities*. Ph.D Thesis, University of Pittsburgh.
- Yazdanpanah, F. 2012. *The Relationship Between Critical Thinking Skills and Critical Thinking Tendency in Graduate Students of Payam Noor Shiraz*. Master's Thesis, Department of Public Administration, Payam Noor University. [In Persian]

ارائه الگوی اهداف برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی مبنتی بر تفکر انتقادی

پریچهر جبلی آده*

محمد نوریان**، سودابه عضدالملکی***

چکیده

این پژوهش با هدف ارائه الگوی اهداف برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی مبتنی بر تفکر انتقادی به اجرا درآمد. پژوهش کیفی و ترکیبی از تحلیل محتوا و روش نظریه‌ای می‌باشد. به منظور جمع‌آوری داده‌ها، از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و بررسی اسناد و مدارک استفاده شده است. به دلیل مصوب نبودن راهنمای برنامه درسی فارسی، راهنمای معلم فارسی پایه‌های اول تا ششم و نسخه غیرنهایی راهنمای برنامه درسی حوزه زبان و ادبیات فارسی سال ۱۳۹۹ به همراه راهنمای برنامه درسی حوزه تربیت و یادگیری زبان و ادبیات فارسی سال ۱۳۹۴ مورد بررسی قرار گرفت و مصاحبه با ۴۷ تن از معلمان دوره ابتدایی، اساتید زبان و ادبیات فارسی و متخصصان برنامه درسی انجام گرفت و برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از کدگذاری باز و محوری بهره گرفته شد. در مرحله بعد با به‌کارگیری پژوهش نظریه‌ای و انجام کدگذاری انتخابی، الگوی پارادایمی برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی مبتنی بر تفکر انتقادی نیز ارائه گردید. براساس نتایج به دست آمده از میان اهداف برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی، تنها اهداف شکوفایی مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی، پیوستگی افکار و تفکر مدون و ژرف‌اندیشی و ژرف‌نگری

* دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، واحد تهران جنوب، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران،
parichehr_j_a@yahoo.com

** دانشیار، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، واحد تهران جنوب، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران (نویسنده
مسئول)،
nourian2001@gmail.com

*** استادیار، گروه روانشناسی و علوم تربیتی، واحد تهران جنوب، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران،
shokufeh_raz@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۴/۲۱، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۷/۲۹



مبنتی بر رویکرد تفکر انتقادی هستند که در این میان هدف ژرفاندیشی و ژرفنگری دارای بیشترین ارتباط با مولفه‌های تفکر انتقادی است.

کلیدواژه‌ها: الگو، اهداف برنامه درسی، زبان فارسی، تفکر انتقادی، دوره ابتدایی.

۱. مقدمه

انسان برای زندگی در دنیای پرچالش و پرتحول امروز نیازمند مهارت‌های فکری سطح بالاست. از جمله این مهارت‌ها، تفکر نقاد است (Paul, 2011) به نقل از محمودی بردردی و دیگران، ۱۳۹۶). هر کشوری برای رسیدن به رشد و شکوفایی نیاز به افرادی دارد که دارای تفکر انتقادی بالایی باشند. تفکر انتقادی به عنوان یک فرایند شناختی اساسی برای رشد و بهره‌مندی از دانش در نظر گرفته می‌شود (Gul et al 2010). ریشه‌های فهم تفکر انتقادی به عنوان یک هدف آموزشی را می‌توان در دوران یونان باستان و آموزه‌های سقراط جستجو کرد. آموزه‌های سقراط که هنوز در پرسشگری سقراطی زنده است، همان استراتژی تفکر انتقادی است که در کلاس‌های درس معاصر آموزش داده می‌شود. پرسشگری سقراطی ما را به بررسی نقطه نظرات گوناگون در مورد یک مساله و زیر سوال بردن باورهای فرد و مفروضات زیربنایی پشت پرده اظهارات دعوت می‌کند (Paul, Elder & Bartell, 1997) cited in Wegrzecka-Kowalewski, 2018). دیویی (Dewey, 1938) معتقد است که هدف اصلی آموزش، یادگیری تفکر انتقادی از طریق درگیر شدن در مطالعه فعال، مداوم و دقیق یک باور یا شکل فرضی دانش است که در پرتو زمینه‌هایی که آن دانش را پشتیبانی می‌کند و نتیجه‌گیری‌های بعدی که از آن به دست می‌آید، ایجاد می‌گردد (ibid.). بنابراین در مورد این اعتقاد که آموزش تفکر انتقادی باید وظیفه اصلی آموزش باشد (Scriven, 1985)، بسیاری از دانشمندان و صاحب‌نظرانی چون بین (Bean, 1996)، بارون و استربرگ (Baron & Sterberg, 1987) و براون (Brown, 1998) اتفاق نظر دارند (Cited in Wegrzecka-Kowalewski, 2018).

از سویی دیگر از برنامه درسی به عنوان مهم‌ترین ابزار تحقق رسالت‌های آموزش یاد می‌شود به طوری که مک دونالد (Macdonald)، آن را جان مایه و همیلتون (Hamilton) تارو پود، کلاین (Kline) جوهر و لوننبرگ (Lunenburg) و اورنشتاین (Ornstein) قلب آموزش دانسته‌اند (شریف ۱۳۹۰ به نقل از بحرینی بروجنی، نصر اصفهانی و سپهری بروجنی، ۱۳۹۴). از آنجایی که یک برنامه درسی به قصد ایجاد تغییرات در رفتار یادگیرنده اجرا می‌شود، تغییراتی که همان اهداف برنامه هستند، بنابراین تعیین هدف‌های آموزشی نخستین عنصر برنامه درسی

ارائه الگوی اهداف برنامه درسی فارسی دوره ... (پریچهر جبلی آده و دیگران) ۳۵

است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۴). این اهداف با فراهم‌سازی بستری مناسب و جهت‌دهی به فعالیت‌ها و منابع آموزشی به ایفای نقش می‌پردازند (علیپور و دیگران ۱۳۸۸ به نقل از اطهری، ۱۳۹۱).

علیرغم اهمیت تفکر انتقادی، در سال‌های اخیر متخصصان امور تربیتی به شدت از ناتوانی دانش‌آموزان در امر تفکر انتقادی ابراز نگرانی کرده‌اند. در واقع آموزش سنتی در مدارس مخلوطی از اطلاعات و مفاهیم را به دانش‌آموزان انتقال می‌دهد اما آنان را در تجزیه و تحلیل، اولویت‌بندی و سازماندهی دانش نوظهور که لازمه تفکر انتقادی است و منجر به یادگیری موثر و با معنی خواهد گشت، به حال خود وا می‌گذارد (وشنی، موسوی و سالاری، ۱۳۹۸). بنابراین با توجه به جایگاه مهم تفکر انتقادی و عنایت به این مسئله که پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی در بستر برنامه‌های درسی می‌تواند صورت گیرد (اطهری، ۱۳۹۱) و همچنین از آنجا که برخی محققان بر بلندمدت بودن آموزش تفکر انتقادی و شروع آن از مدارس و از سال‌های اولیه آن تاکید دارند (ایلانلو، ۱۳۹۸)، بنابراین هم دوره ابتدایی می‌تواند دوران ایده آلی برای آموزش تفکر انتقادی باشد و هم برنامه درسی فارسی. زیرا آموزش از طریق تفکر انتقادی یکی از شیوه‌های تقویت درک مطلب است که امروزه در سراسر دنیا مورد توجه قرار گرفته است (Barrow, 2010 به نقل از احمدی پوراناری و یاری دهنوی، ۱۳۹۷) و از آنجا که درک مطالب به واسطه ارتباط زبانی، خواه شنیداری یا خواه خوانداری اتفاق می‌افتد، امکان دستیابی به مولفه‌های تفکر انتقادی از طریق برنامه درسی فارسی به گونه‌ای راحت‌تر در خلال آموزش‌های زبانی، میسر می‌گردد. همچنین ادبیات به دلیل برخورداری از غنای عاطفی و احساسی و موضوعات برگرفته از زندگی روزمره و قابل تامل، بستری لازم برای ایجاد تفکر انتقادی را فراهم می‌نماید (پیشقدم، ۱۳۸۶). بنابراین در پرورش تفکر انتقادی کودکان نیز، استفاده از ادبیات سرآغازی برای تشویق کودک به تفکر و تامل و پرورش آن مهارت می‌باشد (موحدی، ۱۴۰۱) و می‌توان زمینه تعامل فلسفه و ادبیات را در فهم عمیق مطالب درسی و باروری توانایی اندیشیدن انتقادی و فلسفی دانش‌آموزان، با طرح پرسش‌های فلسفی فراهم کرد (خسرونژاد، ۱۳۸۶).

با توجه به آنچه ذکر گردید در این پژوهش سعی شده است به پرسش زیر پاسخ داده شود:

- اهداف برنامه درسی فارسی مبتنی بر تفکر انتقادی کدام است؟

و سپس به ارائه الگوی اهداف برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی مبتنی بر مولفه‌های تفکر انتقادی پرداخته شود که این امر، هدف اصلی این پژوهش را تشکیل می‌دهد.

۲. پیشینه پژوهش

۱.۲ پیشینه داخلی

شریفی و دیگران (۱۳۹۷) "جایگاه تفکر انتقادی در اسناد بالا دستی آموزش و پرورش ایران" را مطالعه کرده‌اند. آنها دریافته‌اند که به طور کلی در متن و محتوای سند برنامه درسی ملی توجه به مؤلفه‌های تفکر انتقادی یکسان نبوده و توجه و تاکید به برخی از مؤلفه‌ها مثل ترکیب (آفریدن)، نسبت به سایر مؤلفه‌ها بیشتر بوده است. احمدی پوراناری و یاری‌دهنوی (۱۳۹۷)، "امکان و ظرفیت آموزش تفکر انتقادی در بخش ((بخوان و بیندیش)) از کتاب‌های فارسی دوره دبستان" را ارزیابی کرده‌اند. این بررسی نمایانگر آن است که داستان‌های این بخش، از لحاظ قالب، درون مایه و قدرت تخیل، ظرفیت طرح پرسش‌های کلی برای پرورش تفکر انتقادی دانش‌آموزان را دارد. ایلانلو (۱۳۹۸) که به "بررسی تفکر انتقادی و آموزش آن در آموزش و پرورش" پرداخته است، معتقد است علیرغم اهمیت بالای تفکر انتقادی در ساختار آموزشی، متأسفانه آموزش و پرورش توجه زیادی به این رکن مهم ننموده است. مصری، اسلامی و آفانی (۱۳۹۸) جایگاه تفکر انتقادی در ادبیات داستانی کتاب‌های درسی بخوانیم دوره ابتدایی را بررسی کرده‌اند. نتایج مطالعه نشان می‌دهد به طور کلی توزیع مؤلفه‌های تفکر انتقادی در ادبیات داستانی کتب بخوانیم دوره ابتدایی، بنا به بنیادی بودن آموزش در این دوره مناسب نبوده و دلیل اصلی آن را باید به متخصصان حوزه برنامه درسی و مولفان کتب درسی نسبت داد. عابد کیش و دیگران (۱۳۹۹) پژوهشی با عنوان "واکاوی جایگاه تفکر انتقادی در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران از نظر میزان کاربست مؤلفه‌های تفکر انتقادی پیترو فاسیونه" انجام داده‌اند و پیشنهاد می‌دهند با استناد به ضرورت اصل ترمیم و بازنگری اسناد تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش در بازه‌های زمانی، سند برنامه درسی ملی در بعد گرایش‌های تفکر انتقادی بازنگری و اصلاح شود. حجتی و دیگران نیز (۱۴۰۰) در پژوهش "مطالعه مؤلفه‌های مهارت تفکر خلاق و تفکر انتقادی در دوره ابتدایی" سعی کرده‌اند به تعیین مؤلفه‌های تفکر خلاق و انتقادی بپردازند. بدین ترتیب در بخش اهداف آموزش مهارت تفکر خلاق و انتقادی، بر اساس نظر صاحب‌نظران دو مقوله اصلی مهارت‌های درون فردی و برون فردی استخراج شده است. موحدی (۱۴۰۱)، مؤلفه‌های تفکر انتقادی در تمرین‌ها و پرسش‌های پایانی داستان‌های کتب فارسی خوانداری سوم تا ششم ابتدایی را واکاوی نموده است و متوجه شده که بیشترین ضریب اهمیت مؤلفه‌های تفکر انتقادی مربوط به مهارت استنباطی و کمترین در استدلال قیاسی و استقرایی بوده است.

۲.۲ پیشینه خارجی

تاهیراسلاج و واهلستروم (Tahirsylaj & Wahlström, 2019) در پژوهش خود "نقش سیاست‌های آموزش فراملی و ملی در تحقق تفکر انتقادی: موارد سوئد و کوزوو"، به مقایسه توانایی تفکر انتقادی در سیاست‌های آموزشی این دو کشور می‌پردازند. یافته‌ها منعکس کننده این مطلب است که به نظر می‌رسد در سوئد تفکر انتقادی خیلی بیشتر ضمنی باشد تا صریح، ولی در کوزوو برنامه درسی ملی به توانایی‌های تفکر و شهروندی به عنوان اشکالی از تفکر انتقادی صراحتاً اشاره می‌کند و دانش‌آموزان در هر دو زمینه، فرصت‌هایی برای توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی دارند. باهاتنگ (Bahateng, 2019) "در مقاله‌ای به میزان وجود مهارت‌های تفکر انتقادی در سؤالات و فعالیت‌های درسی مدارس پنج کشور عربستان، کویت، اردن، مصر و تونس پرداخته و آنها را با هم مقایسه کرده است. این مطالعه نشان داده که در همه این کشورها بیشتر بر مهارت استدلال استقرایی و سپس بر مشاهده و استدلال متمرکز شده‌اند، در حالی که مهارت‌های قابل اعتماد بودن و حدس زدن مغفول مانده‌اند. همچنین در سه سال تحصیلی گذشته، هریک از کشورها بر توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی در یک ماده درسی توجه داشته‌اند. لومباردی و دیگران (Lombardi, 2021) در پژوهش "پرورش تفکر انتقادی در برنامه درسی مدارس ابتدایی در سیستم مدارس اروپا" نشان داده‌اند که اگرچه برنامه درسی دوره ابتدایی مدارس اروپایی، مفهوم تفکر انتقادی را تعریف نمی‌کند اما آن را یک مهارت کلیدی برای توسعه و پرورش در بین دانش‌آموزان در سراسر برنامه‌های درسی مدرسه در نظر می‌گیرد. دلیلیگکا و کالفوگلو (Deliligka & Calfoglu, 2022)، استفاده از شعر برای پرورش تفکر انتقادی و فراساخت در زمینه انگلیسی به عنوان زبان خارجی مدرسه ابتدایی یونان را بررسی کرده‌اند و به این نتیجه دست یافته‌اند که به کارگیری شعر در افزایش تفکر انتقادی و راهبردهای خوانش فراساختی نقش موثری داشته است.

۳. روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و رویکرد به کار گرفته شده کیفی و بر مبنای ترکیبی از تحلیل محتوای استقرایی و پژوهش نظریه‌ای است. در روش تحلیل محتوای استقرایی پژوهشگر از به کارگیری طبقات از قبل تعیین شده، اجتناب می‌ورزد. تحلیل داده‌ها با خواندن مکرر متن برای غوطه ور شدن در آنها و یافتن یک درک کلی آغاز می‌شود. سپس متون کلمه به کلمه خوانده می‌شود تا کدها استخراج شوند. این فرایند به طور پیوسته از استخراج کدها تا

نام گذاری آنها تداوم می‌یابد. پس از آن کدها بر اساس تفاوت‌ها یا شباهت‌هایشان به داخل طبقات دسته‌بندی می‌شوند و در پایان به ازای هر مفهوم شواهدی از متن نقل قول می‌شود (شانون (Shannon)، ۲۰۰۵ به نقل از مومنی راد و دیگران ۱۳۹۲). ابزار گردآوری داده‌ها بررسی اسناد، مدارک و مصاحبه نیمه ساختار یافته بوده است. مصوب نبودن راهنمای برنامه درسی فارسی، پژوهشگران را بر آن داشت تا با تحلیل محتوای راهنمای معلم درس فارسی پایه‌های اول تا ششم ابتدایی و نسخه غیرنهایی راهنمای برنامه درسی حوزه زبان و ادبیات فارسی سال ۱۳۹۹ به همراه راهنمای برنامه درسی حوزه تربیت و یادگیری زبان و ادبیات فارسی سال ۱۳۹۴ بتوانند دست به استخراج و طبقه‌بندی اهداف برنامه درسی فارسی بزنند همچنین مصاحبه با ۴۷ تن از معلمان دوره ابتدایی، اساتید زبان و ادبیات فارسی و متخصصان برنامه درسی انجام گرفت. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از کدگذاری باز و محوری بهره برده شد. کدگذاری باز فرایندی تحلیلی است که از طریق آن مفاهیم شناسایی شده و ویژگی‌ها و ابعاد آن‌ها در داده‌ها کشف می‌شوند (دانایی فرد و امامی، ۱۳۸۶). کدگذاری محوری فرایند مرتبط کردن مقوله‌ها به مقوله‌های فرعی است. زیرا کدگذاری در محور یک مقوله صورت می‌گیرد و مقوله‌ها را در سطح ویژگی‌ها و ابعاد به یکدیگر مرتبط می‌کند (استراس و کوربین، ۱۹۹۰ به نقل از هواس بیگی، ۱۳۹۷). بدین ترتیب مطالعه چندین باره و بررسی متن تا استخراج مفاهیم ادامه یافت و سپس مفاهیم بر اساس تفاوت‌ها و شباهت‌هایشان تحت عنوان طبقه، نام‌گذاری شدند. در جداول ۱ و ۲ فرایند تحلیل محتوا شرح داده شده است.

جدول ۱. نمونه مفهوم سازی در تحلیل محتوای کیفی

مفهوم	عبارت معنایی
آشنایی با قواعد نظام آوایی چون خصوصیات زیرزنجیری (آهنگ، تکیه، درنگ) و تلفظ زنجیره‌های گفتاری	متون معاصر و نمونه‌هایی از متون ادبی کهن را روان و با رعایت لحن می‌خواند
توانایی به کارگیری کارافزارهای مناسب در خواندن	

جدول ۲. نمونه فرایند تعیین طبقات در تحلیل محتوای کیفی

طبقه	مفاهیم	
تسلط بر ساختار و قانونمندی‌های زبانی	آشنایی با قواعد نظام آوایی	متون معاصر و نمونه‌هایی از متون ادبی کهن را روان و با رعایت لحن می‌خواند
	توانایی به کارگیری کار افزارهای	

طبقه	مفاهیم	
	مناسب در خواندن	
	آشنایی با قواعد نحوی	با شناخت عناصر و ساختمان تشکیل دهنده یک متن از آن در پاسخ به نیازهای خود استفاده می‌کند
	تشخیص تضادها، شباهت‌ها و تفاوت‌های واژگان	
	تشخیص و تمیز نمادهای خطی و دیداری زبان	با شناخت نشانه‌های خط فارسی ترکیب‌های متفاوتی را برای بیان خواسته‌های خود به کار می‌گیرد

ابزار گردآوری اطلاعات در بخش تحلیل محتوا، جداول و چک لیست بوده‌اند. در ادامه با به کارگیری پژوهش نظریه‌ای و کدگذاری انتخابی، مدل پارادایمی طراحی گردید. پژوهش نظریه‌ای مهم‌ترین نوع پژوهش عملی و میان رشته‌ای در مطالعات برنامه درسی است و هدف آن در برنامه درسی خلق و نقد طرحواره‌های مفهومی است که ماهیت بنیادی و ساختار پدیده‌ها و فرایندهای برنامه درسی را قابل فهم کنند. در واقع طرحواره مفهومی عناصر اساسی واقعیت و رابطه میان آنها را مشخص می‌کند (Grove & C.Short, ۱۳۸۸، ترجمه عطاران). برای انجام پژوهش نظریه‌ای در برنامه درسی رویه‌های اساسی وجود دارند که در چهار مرحله دسته‌بندی می‌گردند. این مراحل به نقل از گرو و سی شورت (۱۳۸۸) بدین ترتیب است:

مرحله اول اولین مرحله، مفهوم‌سازی است. عناصر و مولفه‌هایی که سازنده واقعیت هستند در مقام مفاهیم اساسی می‌باشند که شالوده طرحواره مفهومی را بنا می‌کنند. بر این اساس پژوهش نیازمند دو طرحواره مفهومی برای تطبیق می‌باشد. در پژوهش حاضر، طرحواره اول، تفکر انتقادی است که برای این طرحواره، پژوهش جبلی آده (۱۴۰۲) مبنای عمل قرار گرفته است. طبق این پژوهش، بر مبنای سنتز پژوهی برای تفکر انتقادی ۱۶ مولفه استخراج شده که عبارتند از: مولفه تشخیص، گردآوری اطلاعات، واکاوی، تعمق، استنتاج، ارائه، سنجش، خود انتقادی، خردورزی، آفرینندگی، انعطاف‌پذیری، شفافیت، سازمان دهی، خوداتکایی، کاوشگری و تعامل. طرحواره دوم نیز، اهداف برنامه درسی فارسی است که برای بدست آمدنشان همانگونه که پیشتر توضیح داده شد از تحلیل محتوای کیفی با دو شیوه کدگذاری باز و محوری استفاده شده است.

مرحله دوم در دومین مرحله، نظریه‌پرداز برنامه درسی، به سمت شناسایی پدیدار شناختی عناصر اصلی و روابط میان آنها پیش می‌رود که در مجموع برای تعریف تمامی برنامه درسی یا

فرایند مورد نظر پژوهش به کار گرفته شده و سپس این عناصر و آرایش آنها مفهوم‌سازی می‌شوند. بنابراین در این مرحله از پژوهش حاضر، مولفه‌های تفکر انتقادی با اهداف برنامه درسی فارسی تطبیق داده شده و مشخص گشته کدامیک از اهداف برنامه درسی فارسی با تفکر انتقادی در ارتباطند. در این مرحله از کدگذاری انتخابی استفاده شده است. کدگذاری انتخابی از فرایندی می‌گذرد که قدم نخست آن خط اصلی داستان است، قدم دوم ربط دادن مقولات تکمیلی، قدم سوم مرتبط ساختن مقولات به یکدیگر و سپس به تائید رساندن آن روابط در قبال داده هاست (حشمتی فر، ۱۳۹۹). در این راستا مولفه‌های به دست آمده از مراحل قبل در دسته‌بندی کلی تر و محدودتری ساماندهی شده‌اند.

مرحله سوم) مرحله سوم، مرحله خلق طرح‌واره مفهومی است. طرح‌واره مفهومی که با این فرایند خلق و تبیین می‌شود، در نهایت باید در برنامه درسی همه روزه یا پژوهش برنامه درسی استفاده شود. در روش اجرایی این مرحله، محقق با استفاده از نتایج به دست آمده و یافتن ارتباط بین عناصر و مولفه‌ها باید به یک ترکیب جدید از موضوع دست یابد. بر همین اساس پژوهشگران با استفاده از مولفه‌های به دست آمده از دو مدل طراحی شده به ترکیب جدیدی دست یافته و عوامل راهبردی، علی، زمینه‌ای، مداخله‌گر و پیامدها با توجه به تجزیه و تحلیل داده‌ها مشخص شدند که عبارتند از عوامل علی: عدم وجود برنامه درسی فارسی مدون و مصوب، نبود آموزش و درک صحیح معلمان از تفکر انتقادی، انتظار زبان آموزی صرف از برنامه درسی فارسی. عوامل راهبردی: توانمندسازی و ارتقای مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی، توجه به مهارت‌های فکری و شناختی، تغییر رویکرد اهداف برنامه به سمت ژرف‌اندیشی. عوامل زمینه‌ای: طرح‌ها و برنامه‌های آموزش و پرورش، اسناد فرادستی و سیاست گذاری کلان کشور. عوامل مداخله‌ای: موانع فرهنگی و سیاسی، زمان و امکانات محدود. پیامدها: رشد مهارت‌های فردی، توسعه مهارت‌های زندگی، کمک به موفقیت تحصیلی. در ادامه مدل پارادایمی اهداف برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی مبتنی بر رویکرد تفکر انتقادی طراحی شد.

مرحله چهارم) این مرحله که موثرترین گام قابل بیان در پژوهش نظریه‌ای در برنامه درسی است، تلاش برای نقد و سنجش طرح‌واره مفهومی عرضه شده است. بنابراین مدل طراحی شده در جلسه‌ای توسط پژوهشگران به خبرگان ارائه گشته و حاضرین به نقد و بررسی فرایند انجام پژوهش و نتیجه به دست آمده پرداخته و پس از جلسه، نظرات اصلاحی این اساتید جمع‌بندی و در مدل طراحی شده جرح و تعدیل صورت پذیرفته است.

۴. یافته‌های پژوهش

در این مرحله بر اساس پژوهش نظریه‌ای و دو طرحواره تفکر انتقادی و اهداف برنامه درسی، در پاسخ به پرسش پژوهش: اهداف برنامه درسی فارسی مبتنی بر تفکر انتقادی کدام است؟، نتایج زیر حاصل گشته است که در ذیل آمده است:

از میان اهداف برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی، اهداف شکوفایی مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی، پیوستگی افکار و تفکر مدون، و ژرف‌اندیشی و ژرف‌نگری با مولفه‌های انعطاف‌پذیری، خودتکایی، تعامل، واکاوی، سازماندهی، گردآوری اطلاعات، تعمق، استنتاج، سنجش، کاوشگری و خردورزی محقق می‌گردند. همچنین هیچ‌یک از مولفه‌های تشخیص، ارائه، خودانتقادی، آفرینندگی و شفافیت، تحقق بخش هیچ کدام از اهداف برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی نبوده‌اند.

جدول ۱. ارتباط اهداف برنامه درسی فارسی با مولفه‌های تفکر انتقادی

اهداف برنامه درسی فارسی	مولفه‌های تفکر انتقادی
شکوفایی مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی	انعطاف‌پذیری
	خودتکایی
	تعامل
پیوستگی افکار و تفکر مدون	واکاوی
	سازماندهی
ژرف‌اندیشی و ژرف‌نگری	گردآوری اطلاعات
	واکاوی
	تعمق
	استنتاج
	سنجش
	کاوشگری
	خردورزی

یافته‌های پژوهش درباره چگونگی تحقق اهداف برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی با مولفه‌های تفکر انتقادی که در جدول ۱ آمده است، به شرح زیر می‌باشد:

۱.۴ تحقق هدف شکوفایی مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی

هدف برنامه درسی فارسی ابتدایی: شکوفایی مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی



مولفه‌های تفکر انتقادی: انعطاف‌پذیری، خودانگیزی، تعامل

اجتماعی شدن فرآیندی است که کودکان به کمک آن، ارزش‌ها، اعتقادات و معیارهای رفتاری را که فرهنگشان از آنها انتظار دارد، می‌آموزند. آموزش مهارت‌های اجتماعی به عنوان یکی از اساسی‌ترین مکانیزم‌های اجتماعی شدن تلقی می‌گردد (یاسایی، ۱۳۷۰ به نقل از نادرزاد، ۱۳۹۲). مهارت‌های ارتباطی نیز به منزله آن دسته از مهارت‌هایی هستند که افراد طی آن، اطلاعات، افکار و احساسات خود را از طریق مبادله کلامی و غیرکلامی با یکدیگر در میان می‌گذارند (Hargie & Dickson, 2004). این دسته از مهارت‌ها، یکی از مهمترین پیامدهای فرآیند آموزش یا تعلیم و تربیت هستند. در واقع پرورش همه جانبه شخصیت فراگیران به ویژه در ابعاد اخلاقی، اجتماعی، علمی، روانی و فنی و ابعاد فراوان دیگر برخی از انتظاراتی است که مبنای شکل‌گیری مدرسه است (اردلان و حسین چاری، ۱۳۸۹) زیرا مهارت‌های ارتباطی کارآمد نقش مهمی در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دارد (Pehlivan, 2005). دانش‌آموزانی که مهارت‌های ارتباطی را به طور واقعی یاد می‌گیرند، تمرین می‌کنند و شایستگی خود را به کار می‌گیرند، قطعاً می‌توانند در ورود به گروه همسالان و دوست‌یابی موفق باشند، تعاملی مثبت در روابط خود با همسالان داشته باشند و دامنه‌ای از رفتارهای مقبول را از خود نشان دهند. دانش‌آموزانی که مهارت‌های ارتباطی گروه همسالان را به خوبی یاد می‌گیرند و نیز روابط قوی و مستحکمی با اعضای خانواده و اجتماع برقرار می‌کنند به احتمال زیاد، سطح بالایی از سازگاری تحصیلی را از خود بروز می‌دهند، از نظر اجتماعی رفتار مطلوب‌تری از خود نشان می‌دهند، مفهوم مثبت‌تری از خود دارند و این امر موجب می‌شود محدودیت و توانایی‌های خود را به شیوه صحیح‌تری ارزیابی، درک و پذیرش کنند (Davis, 2001). به علاوه، آموزش مهارت‌های ارتباطی می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا عواطف و احساسات خود و دیگران را به خوبی بشناسند و آن‌ها را به دقت ارزیابی کنند و اینگونه، بسیاری از ویژگی‌های روانی

خود و طرف مقابل را درک کنند و با شفافیت بیشتری بپذیرند. در فرآیند آموزش این مهارت‌هاست که دانش‌آموزان مطلع می‌شوند که بین آنها و دیگران تفاوت‌هایی وجود دارد که باید پذیرفته شود و با این تفاوت‌ها و تمایزات احتمالی در کنار هم به دوستی و همنشینی ادامه دهند (بهادری خسروشاهی و حبیبی کلپیر، ۱۳۹۶).

از سویی دیگر، انعطاف‌پذیری فرایندی است که طی آن توانایی فرد در برابر چالش‌های عاطفی، اجتماعی و جسمی افزایش می‌یابد (معارف‌وند و شفیع‌آبادی، ۱۳۹۹). بنابراین توجه به مولفه انعطاف‌پذیری در تفکر انتقادی، فرد را قادر می‌سازد که در برابر فشارها، چالش‌ها و سایر مسائل عاطفی و اجتماعی برخورد مناسب و کارآمد داشته باشد (Dennis & VanderWal, 2010). نقل از حبیبی کلپیر، ۱۳۹۹). مؤلفه انعطاف‌پذیری خصیصه‌ای است که در جهت تحقق هدف شکوفایی مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی نمود می‌یابد. مؤلفه انعطاف‌پذیری خود شامل خرده مهارت‌هایی چون در نظر گرفتن احساسات و سطح فهم دیگران و در نظر گرفتن دیدگاه‌ها و تفاسیر مختلف می‌باشد. ما غالباً در ارتباطات خود با دیگران در صدد ارزیابی آنها برمی‌آییم و گاه فکر می‌کنیم یا باید نظرات و احساسات آنها را رد یا به نوعی (مستقیم یا غیر مستقیم) نظرات و احساسات خودمان را به آنها تحمیل کنیم. ارتباطی که بر پایه این روش شکل می‌گیرند غالباً تداوم نمی‌یابند و هر دو طرف درگیر در ارتباط را دچار مشکل می‌سازد. ما بدین دلیل با یکدیگر ارتباط برقرار می‌کنیم که از طریق آن به حل مسائل و مشکلات، رفع تضادها و تعارضات، رد و بدل کردن اطلاعات، درک بهتر خود و رفع نیازهای اجتماعی دست یابیم. در روابطی که ارزیابی دیگران عنصر اصلی آن است، نه تنها اهداف مذکور تحقق نمی‌یابد، بلکه آرامش لازم در ارتباطات انسانی نیز از بین می‌رود. باید حداقل به افکار و احساسات ما احترام بگذارند و آنها را تأیید کنند زیرا عقاید و نظرات ما برای خودمان کاملاً اهمیت دارند. در مقابل، اگر در ارتباط با دیگران نیز این تصور پیش آید که به نظرات آنها احترام نمی‌گذاریم، ارتباط روند مناسب و هدفمند خود را طی نمی‌کند. در نظر گرفتن این نکته که اغلب مردم مانند ما فکر و احساس نمی‌کنند و به روش خود به دنیا نگاه می‌کنند، بسیار اساسی است. یعنی اگر بتوانیم بپذیریم که دیگران مانند ما نیستند، آن وقت می‌توانیم به شیوه مناسب با نظرات و عقاید آنها که به نظر ما صحیح نیستند، مخالفت کنیم (استوار، ۱۳۹۲). بنابراین، بنیان انعطاف‌پذیری این ادراک است که حقیقت مطلق درباره هر موضوعی نه در اختیار من است و نه در اختیار هیچ فرد دیگری. پذیرفتن آگاهانه چنین ادراکی انسان را به رواداری نسبت به نظرات، استنتاج‌ها و داوری‌های خود و دیگران ترغیب می‌کند (قاضی‌مرادی، ۱۳۹۳). پس از آنجا که

انعطاف‌پذیری اصل حاکم بر برقراری ارتباط موثر است و بدون لحاظ نمودن آن، ارتباط میسر نمی‌گردد، تنها در صورت آموزش انعطاف‌پذیری به دانش‌آموز است که او موفق می‌شود تجربه خوبی از در جمع بودن کسب کند. به این دلیل که او آموخته است به عقاید و احساسات دیگران ارج نهد و از این تصور غلط که هر آنچه که من می‌گویم درست است و لاغیر، رهایی یافته و به گفتگوی دوسویه روی آورده است. قابلیت مهمی که اگر در وجود تک تک دانش‌آموزان نهادینه گردد در سال‌های دوران تحصیل و حتی پس از آن، آنها را قادر خواهد ساخت در مواجهه با مشکلات و حل آن به گفتگو پرداخته و به عقل جمعی تاسی جویند.

کلمه خوداتکایی به عنوان اعتماد به قدرت‌ها و منابع خود به جای دیگران توصیف می‌شود. هرچند گاهی اوقات ممکن است نیاز به راهنمایی دیگران ضروری باشد، اما استفاده گسترده یا وابستگی به راهنمایی، ممکن است مشکل‌ساز شود. وابستگی بیش از حد به نصیحت در مورد مسائل جزئی یا بسیاری از مسائل می‌تواند نشان دهنده عدم تصمیم‌گیری یا عدم اعتماد به توانایی‌های خود باشد (Njiraini, 2015). شخص برخوردار از اعتماد به نفس کسی است که به توانایی‌ها، استعدادها و شایستگی‌های خود، آگاهی دارد و به آنها متکی است (خدایی‌مجد، ۱۳۹۵). همه ما یک تصویر ذهنی از چیزی که هستیم، ظاهرمان، اینکه در چه کارهایی خوب هستیم و نقاط ضعف‌مان چیست داریم. این تصویر ذهنی اعتماد به نفس ما را تعیین می‌کند. اعتماد به نفس یعنی اینکه چقدر احساس ارزشمندی، دوست داشته شدن و پذیرفته شدن می‌کنیم، چقدر دیگران نظر خوب و مثبتی به ما دارند و چقدر ما احساس خوبی نسبت به خود داریم (فلاح، ۱۳۹۸). اعتماد به نفس که در ذیل مولفه خوداتکایی قرار می‌گیرد، با دسته اهداف شکوفایی مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی دارای پیوند است. وقتی مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی دانش‌آموز شکوفا می‌گردد، وی به گونه‌ای فعال در گروه حضور می‌یابد و جرأت ابراز عقاید، احساسات و عواطف را در جمع می‌یابد و به همکاری با دیگران دست می‌زند و حسی از پذیرش و مقبولیت در جمع به او دست می‌دهد که بر اعتماد به نفس او نیز می‌افزاید. زیرا یکی از عوامل به وجود آورنده اعتماد به نفس، پیام‌های دریافت شده از دیگران، از جمله مدرسه و همسالان است که جهت رشد آن مهم هستند (Al-Hebaish, 2012). به گونه‌ای متقابل نیز هر چه اعتماد به نفس دانش‌آموز تقویت می‌شود، او تمایل بیشتری از خود در تعاملات کلاسی نشان می‌دهد و مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی‌اش رشد می‌یابد. به همان اندازه که داشتن اعتماد به نفس پایین در دانش‌آموز می‌تواند فرایند اجتماعی شدن و ارتباط او با دیگران را مختل کند و چالش‌هایی در ارتباطات اجتماعی‌اش به وجود آورد، اعتماد به نفس بالا موجب

ارائه الگوی اهداف برنامه درسی فارسی دوره ... (پریچر جلی آده و دیگران) ۴۵

می‌گردد، وی به راحتی در مقابل دیگران حرف بزند، با آنها معاشرت کند، با دیگران ارتباط موثر برقرار نماید و در صورت نیاز از نظرات خود دفاع کند. همچنین افراد با اعتماد به نفس بالا، شنونده خوبی نیز هستند و حس درک متقابل را به گوینده القا می‌کنند. پس می‌توان گفت شیوه ارتباط دانش‌آموز با دیگران، پیوند مستقیمی با میزان اعتماد به نفس او دارد.

دیگر مولفه تفکر انتقادی که با هدف شکوفایی مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی برنامه درسی فارسی مرتبط است، تعامل می‌باشد. تعامل اجتماعی رفتاری سازگارانه است که فرد را قادر می‌سازد با واکنش مثبت و اجتناب از رفتارهای نامناسب، رابطه‌ای متقابل با دیگران داشته باشد (Elliott & Gresham, 1993 به نقل از بخشی و دیگران، ۱۳۹۷). کودک در دوره دبستان باید بتواند با دیگران تعامل برقرار نماید (رمضانی فینی، ۱۳۹۶)، یعنی روابطی مثبت و سازنده ایجاد نماید. بدین ترتیب مولفه تعامل تفکر انتقادی با هدف شکوفایی مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی برنامه درسی فارسی مرتبط است. زیرا همانگونه که می‌دانیم تعامل بعدی برون‌گرایانه از وجود انسان است که موجب تبادل آنچه در ذهن و قلبش می‌پرورد به شیوه‌ای صحیح می‌گردد. این شیوه صحیح همان چیزی است که آن را مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی می‌خوانیم. همان چیزی که نوعی هنر ارتباط با دیگران است و متضمن این تعامل. زیرا این مهارت باعث می‌گردد فرد از لحاظ اجتماعی و در ارتباط با دیگران رفتار معقولی داشته باشد و همچنین مهارت کار در گروه و مسئولیت‌پذیری را کسب کند (ادیب، ۱۳۸۲). بی‌شک عدم تسلط دانش‌آموزان بر این مهارت ارتباطی، نه تنها تعامل با همکلاسی‌هایشان را دشوار می‌نماید بلکه می‌تواند تجربه ناخوشایندی از زندگی جمعی و اولین ارتباطات اجتماعی خارج از محیط خانه، در ذهن آنان حک کند که تا سال‌ها موجبات گوشه‌گیری و عدم مشارکت در کارهای کلاسی را فراهم نماید. از این روست که تحقق هدف شکوفایی مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی با مولفه تعامل، دارای ارتباطی تنگاتنگ است.

۲.۴ تحقق هدف پیوستگی افکار و تفکر مدون

هدف برنامه درسی فارسی ابتدایی: پیوستگی افکار و تفکر مدون



مولفه تفکر انتقادی: واکاوی، سازماندهی

امروزه مهارت‌های تفکر مدون یا آنچه آن را تفکر سیستمی می‌نامیم یکی از اصلی‌ترین عناصر دانش و یکی از مهارت‌های مهم قرن ۲۱ شناخته شده است (تابناک و حسینی، ۱۴۰۰). تفکر مدون یا سیستمی، هنر دیدن کل و چارچوبی برای دیدن الگوهای تغییر و روابط متقابل بین عناصر و توانایی درک پیچیدگی پویا است (شفیعی و دیگران، ۱۳۹۷). آساروف و اوربون (Assaraf & Orion, 2005) این تفکر را توانایی شناسایی روابط بین اجزا و متغیرهای یک سیستم و هم‌افزایی آن‌ها را یک کل تعریف می‌کنند. در واقع تفکر سیستمی هنر ساده کردن پیچیدگی‌ها، دیدن بی‌نظمی‌ها، مدیریت وابستگی‌های متقابل و درک انتخابهاست (Gharajedaghi, 2011). بنابراین دو مفهوم اصلی مشترک در تعاریف تفکر سیستمی عبارتند از: دیدن کل و رای اجزا و دیدن اجزا در بستر کل (Shaked et al 2017) به نقل از قره‌دینگه، قاسم‌زاده و ملکی، ۱۳۹۹). امروزه در نظام‌های آموزشی، توجه به تفکر سیستمی و آموزش آن محبوبیت روزافزونی پیدا کرده است (تابناک و حسینی، ۱۴۰۰) و مطالعات تفکر سیستمی در حوزه آموزش در سطوح مختلف نظام‌های آموزشی انجام گرفته است. این مطالعات بر اهمیت برخورداری از این توانمندی و ضرورت آموزش تفکر سیستمی به دانش‌آموزان و دانشجویان با هدف زندگی بهتر در جامعه آینده را نشان می‌دهند (شفیعی و دیگران، ۱۳۹۷). بنابراین مدارس باید تأکید خود را بر روش‌هایی متمرکز کنند که دانش‌آموزان به جای آموختن، قابلیت چگونگی آموختن را از طریق نظم فکری بیاموزند، زیرا در فرایند اندیشه منظم است که معرفت رشد می‌یابد و انسان احساس مفید بودن می‌کند (حسین‌پور و دیگران، ۱۳۹۴). یعنی می‌توان گفت یکی از اهداف برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی نیز ایجاد پیوستگی افکار و تأکید بر تفکر مدون یا سیستمی است. از آنجایی که تفکر سیستمی یک مهارت تفکر سطح بالا و از فرآیندهای شناختی پیچیده است که هدف آن رشد دادن مهارت‌های شخصی، شکل‌دهی چشم انداز و شخصیتی متناسب با قرن ۲۱ و شناخت ماهیت سیستم‌های کار و زندگی است، با تفکر انتقادی نیز رابطه و اشتراک مفهومی زیادی دارد (شفیعی و دیگران، ۱۳۹۷). رابطه و اشتراکی که در دو مولفه واکاوی و سازماندهی تفکر انتقادی نمود می‌یابد.

واکاوی متشکل از خرده مهارت‌هایی چون طبقه‌بندی اطلاعات، یافتن ارتباط و بررسی ارتباطات اجزاست. طبقه‌بندی اطلاعات یعنی دسته‌بندی. ما مطالب را طبقه‌بندی می‌کنیم تا دید واضح تری نسبت به آنها داشته باشیم و بتوانیم از مقایسه نیز بهره ببریم (Leicester & Taylor, 2010). همچنین با بازگشایی موضوع و وضعیت به اجزا، عناصر و جنبه‌های تشکیل دهنده آن، به شناخت، تحلیل و یافتن فهم جدیدی از هر یک از این عناصر می‌پردازیم (قاضی‌مرادی،

ارائه الگوی اهداف برنامه درسی فارسی دوره ... (پریچر جلی آده و دیگران) ۴۷

(۱۳۹۳). در واقع در فرایند شناختی واکاوی، تقسیم پیچیدگی‌ها به اجزای تشکیل دهنده‌شان موجب می‌گردد تا دریابیم این اجزا چگونه به یکدیگر مرتبط هستند: ارتباطشان محکم است، سست است و یا کلاً بدون ارتباط هستند (Newton Suter, 2012). پس هنگامی که سخن از تقویت مولفه واکاوی می‌نماییم، یعنی دانش‌آموز یاد می‌گیرد که اجزای یک کل را کشف نماید. بالطبع، وی نحوه ارتباط این اجزا با یکدیگر و مفهوم یک کل منسجم مبتنی بر جز را نیز فرا می‌گیرد. اینگونه است که او می‌تواند با طبقه‌بندی اطلاعات موجود در ذهن خود، ضمن آگاهی به ارتباط آنها، افکار خود را در مسیر صحیح در جهت رسیدن به نتیجه مطلوب هدایت نماید. مولفه سازماندهی نیز به عادت تلاش به برخورد منظم، سازمان‌یافته، متمرکز و سیستماتیک با مشکلات اشاره دارد (Derrick-Telemaque, 2014 cited Kavenuke, Mjege & Joel, 2020). یکپارچگی و دقت فکری، استراتژی و برنامه‌ریزی، از زیرمجموعه‌های مولفه سازماندهی می‌باشند. زیمرمن و اسچونگ (Zimmerman & Aschvng, 2001) معتقدند که برنامه‌ریزی و سازماندهی اطلاعات از جمله کارکردهای مهمی هستند که در مدرسه حائز اهمیت‌اند (به نقل از عطادخت و دیگران، ۱۳۹۷) و در برنامه‌های درسی باید روش‌هایی گنجانده شود که دانش‌آموزان قابلیت‌های چگونه آموختن را از طریق نظم فکری بیاموزند (ساکن آذری، هاشمیان و شریفی ۱۳۹۳). با توجه به اینکه تسلیم شدن در برابر تمام افکاری که از ذهنمان خطوط می‌کنند موجب از هم گسیختگی ذهنی می‌گردند مولفه سازماندهی می‌تواند در راه رسیدن به پیوستگی افکار و تفکر مدون راهگشا باشد. زیرا دانش‌آموزان با بهره‌گیری از مولفه سازماندهی و خرده مهارت‌هایی چون یکپارچگی و دقت فکری موفق خواهند شد نظم رفتاری خود را به نظم فکری بدل کرده و جریان افکار خود را از پراکندگی‌های ذهنی نجات داده و آن را به درستی هدایت کنند. تنها در صورت هدایت این افکار است که قادر خواهند بود هم در رساندن پیام شفاهی خود و هم در نوشتار به گونه‌ای عمل کند که مطالبشان قابل فهم‌تر گردد.

۳.۴ تحقق هدف ژرف‌اندیشی و ژرف‌نگری

هدف برنامه درسی فارسی ابتدایی: ژرف‌اندیشی و ژرف‌نگری



مولفه تفکر انتقادی: گردآوری اطلاعات، واکاوی، تعمق، استنتاج، سنجش، کاوشگری، خردورزی

ژرفاندیشی همان چیزی است که گاهی آن را تفکر تاملی، بازتابی و انعکاسی می‌خوانند. در طی سال‌ها، برای ژرفاندیشی و ژرف‌نگری تعاریف گوناگونی ارائه شده است. برخی ژرفاندیشی را رفتارهای عاطفی و شناختی تعریف می‌کنند که در نتیجه آنها افراد بینش جدید و درک عمیق‌تری از تجربیات خود پیدا می‌کنند (Jonas-Dwyer, Abbott & Boyd, 2012). به نظر برنارد و دیگران (Bernard et al 2012) ژرفاندیشی یا تأمل، یک فرایند شناختی است که طی آن اطلاعات جدید و تجربیات، با ساختارهای موجود دانش و مدل‌های ذهنی ترکیب شده و یادگیری معنادار ایجاد می‌کند (هر دو به نقل از حقانی، جعفری میانایی و احسانی، ۱۳۹۲). دیوئی (Dewey)، ژرفاندیشی یا تفکر انعکاسی را توجه دقیق، فعالانه و مستمر به اطلاعات و زمینه‌های حمایت‌کننده از آن و در نظر گرفتن نتایج و تبعات آن اطلاعات تعریف می‌کند (Özkan, 2010). ژرفاندیشی و ژرف‌نگری با مهارتی چون گردآوری اطلاعات و مشاهده در ارتباط است. گردآوری اطلاعات بر شناسایی تمام اطلاعات، پیوند دادن اطلاعات مربوطه، گروه‌بندی اطلاعات بر اساس بخش‌های مربوطه و تعیین اهداف مورد نظر تمرکز دارد (Sutini et al 2017). از جمله خرده مهارت‌های گردآوری اطلاعات، مشاهده و انتخاب اطلاعات موثر است. مشاهده، به گردآوری، درک و تفسیر معنای اطلاعات با شناسایی نکات کلیدی، تشخیص الگو و یافتن شباهت‌ها و تفاوت‌های پدیده‌ها با به‌کارگیری تمام حواس اشاره دارد (Rahman, 2019) و انتخاب اطلاعات موثر یعنی ما باید قادر باشیم از میان چیزهایی که می‌بینیم، آنچه را که با موضوع مساله مرتبط است را غربالگری کنیم. دقیقاً همانند کارآگاهی که تنها بر سرنخ‌هایی که به او در حل جنایت کمک می‌کند تمرکز می‌نماید. اگر فاقد چشم تیزبین کارآگاه باشیم، نمی‌توانیم اطلاعات مرتبط را از میان تمام داده‌هایی که به ما ارائه می‌شود، تشخیص دهیم (Sen, 2010).

علت ارتباط میان این طبقه از اهداف برنامه درسی فارسی با گردآوری اطلاعات آن است که لازمه ورود به مرحله ژرفاندیشی و ژرف‌نگری، گردآوری صحیح اطلاعات بر مبنای مشاهده دقیق است. یعنی مشاهده به مثابه پله اولی است که دانش‌آموز باید از آن بگذرد تا موفق شود وارد مراحل بعدی در راستای تفکر عمیق گردد. دانش‌آموز اطلاعات پیرامونی خود را با دقت در دیدن و شنیدن و به‌کارگیری حواس محیطی جمع‌آوری می‌کند و داده‌های به دست آمده از این مرحله، تلنگری برای تهییج حس کنجکاوی وی می‌گردند که منجر به تعقل ژرف می‌شود. این تعقل ژرف گاهی موجب می‌شود دانش‌آموز بار دیگر به پله اول گردآوری

اطلاعات باز گردد و با نگرش ژرف تر اطلاعات بیشتری را گردآوری نماید. بنابراین گردآوری اطلاعات در چرخه تحقق هدف ژرف اندیشی و ژرف نگری قرار می گیرد.

مولفه مرتبط دیگر با این طبقه از اهداف، واکاوی است. مولفه واکاوی یا تحلیل تفکر انتقادی، یعنی پی بردن به روابط مفهومها، معنیها و سازماندهی دادهها (ترحمی اردکانی، ۱۳۹۰). در واقع تحلیل به معنای تلاش و باز کردن چیزی است و روشی است که در آن نظامهای پیچیده را با تجزیه به اجزاء و عناصر بسیطتر، به قصد مشخص کردن روابط دقیق بین آنها مورد بررسی قرار می دهد (سرگزی، خوش فر و جندقی، ۱۳۹۴). مولفه واکاوی می تواند در تحقق هدف ژرف اندیشی و ژرف نگری متمر ثمر واقع گردد. گامهایی که برای تفکر ژرف اندیشانه مطرح است، شناسایی ماهیت مشکل، پاسخ به مشکل از طریق شناسایی شباهت ها و تفاوت ها با سایر نتایج و اجرای راه حل های ممکن، بررسی نتایج با معنی و بدون معنی راه حل انتخاب شده را شامل می گردد (Pitts, 2010). وقتی می گوئیم دانش آموز مولفه واکاوی را فرا گرفته است یعنی وی قادر شده است دست به تجزیه و تحلیل بزند. یعنی وقتی مسئله ای به او ارائه می شود، می تواند یک کل را به بخش های کوچکتر تقسیم نموده و به تشریح رابطه میان این بخش ها پردازد. بدین ترتیب او توانسته است حتی ساختار و اجزای یک موضوع را نیز درک نماید که موجب می گردد درک عمیق و کاملی از مسئله در ذهن او شکل بگیرد. مسلماً این درک کامل باعث می شود او با نگاهی عمیق تر به کلیه اجزاء، دست به تفکر بزند، تفکر عمیقی که در نهایت منجر به اتخاذ تصمیمات معقول بر مبنای اطلاعات موجود می گردد.

تعمق بدین معناست که فرد در مواجهه با عقاید، دانش و نظرات، با رفتن از سطح به عمق و توجه به ابعاد گوناگون یک مسئله، آن را به طور دقیق بررسی کند (ایلانلو، ۱۳۹۸). ما وقتی انتقادی فکر می کنیم به قلب یک مشکل می رسیم، زیرا مسلماً هر نوع رویکرد سطحی نتایج فاجعه باری خواهد داشت. بنابراین برای دستیابی به عمق معنی باید به فراتر از سطح نگاه کنیم و به اصل موضوع پردازیم و متوجه شویم هر مشکلی پیچیدگی های خاص خود را دارد و از طریق آنها باید به تحلیل جامع و درک کامل دست یافت و این کار نیازمند دسترسی به عمق مطلوب است (Sen, 2010). مولفه تعمق همانگونه که از نامش بر می آید و مبتنی بر گذر از سطح به عمق است، دارای ارتباط تنگاتنگی با ژرف اندیشی و ژرف نگری است. دانش آموزی که مولفه تعمق در وجود او نهادینه شده است، قادر است در مواجهه با مسائل، با گذر از بینشی سطحی و تهی از تفکر عمیق به بینشی ژرف و مملو از درک دست یابد. یعنی با نفوذ به عمق

مسائل به مرحله چرایی برسد. مرحله‌ای که مستلزم آن است که دانش‌آموز برای یافتن پاسخ آن، بر هر آنچه که می‌بیند و می‌شنود دقیق شود و دست به تحلیل، استنباط و تفسیر بزند یعنی با مولفه تعمق در راه ژرف‌اندیشی و ژرف‌نگری گام بردارد. با مولفه تعمق، دانش‌آموز تنها به درک صریح و سطحی اکتفا نمی‌کند بلکه به کاوش در میان سطور برای دستیابی به تفسیر دست می‌زند.

مولفه دیگر مرتبط با ژرف‌اندیشی و ژرف‌نگری، استنتاج است. استنتاج شناسایی عناصر مورد نیاز جهت نتیجه‌گیری منطقی، تدوین فرضیه‌ها، توجه به اطلاعات مهم، پیش‌بینی پیامدهای تصمیمات و قضاوت است (Deleon, 2012) به نقل از یزدان‌پناه، (۱۳۹۱). در این مهارت فرد با استفاده از نیروی عقلی خویش از یک سری اطلاعات کلی به اطلاعات جزئی دست می‌یابد و از حقایق و موضوعات معین، نتیجه‌ای استنتاج می‌کند (Glaser, 1941) به نقل از اسماعیلی و دیگران، (۱۳۹۵). در فرایند استنتاج، دانش‌آموز مسیری از به کارگیری فرضیه و استدلال‌ات تا ترکیب مفاهیم، خلق پاسخ و نتیجه‌گیری را طی می‌نماید که همراستا با ژرف‌اندیشی و ژرف‌نگری قرار می‌گیرد. زیرا این فرایند مستلزم آن است که دانش‌آموز بتواند تحلیل درستی از مسئله پیش روی خود داشته باشد و سپس با تحلیل صحیح و تلفیق دانسته‌ها و استنباط، فرضیه‌سازی کرده و پای در روند نتیجه‌گیری بگذارد. بنابراین همانگونه که این فرایند نشان می‌دهد مهارت استنتاج، در ذات خود در بردارنده مسیری است که هدف ژرف‌اندیشی و ژرف‌نگری را تحقق می‌بخشد.

سنجش در واقع ارزشیابی و قضاوت با استفاده از معیار یا ملاک‌های معتبر درباره ارزش مطالب و موضوعات برای مقاصد معین است (شریفی و دیگران، ۱۳۹۷). سنجش اعتبار ادعاها نیز که در زیرمجموعه سنجش قرار می‌گیرد مبتنی بر ارزیابی دلایل و ادعاهاست که خود مستلزم تشخیص شبهات در اظهاراتی است که ممکن است در توضیح فرد از برداشت‌ها، تجربه‌ها، قضاوت‌ها و عقاید وجود داشته باشد (Facione, 1990) به نقل از کریمی، (۱۳۹۷). ماشمن (Moshman, 1998) عنوان می‌کند نوجوانان و جوانان به واسطه جهت‌گیری فراشناختی می‌توانند بر دانش خود و دیگری تأمل نمایند و آن را مورد ارزشیابی قرار دهند. این تأمل و سنجش همان چیزی است که می‌تواند فرد را، در مواجهه با مسائل و موضوعاتی که با شواهد اندک یا ضد و نقیض همراه می‌باشد، با تردید و عدم قطعیت روبرو سازد. ماشمن معتقد است این کسب تفکر و آگاهی بیش‌تر به جای آنکه بر پاسخ‌ها بیفزاید، پرسش‌های گوناگون را موجب می‌شود. پرسش‌هایی که به طور دائم افراد را بر می‌انگیزاند تا به منظور پذیرش ادعاها و

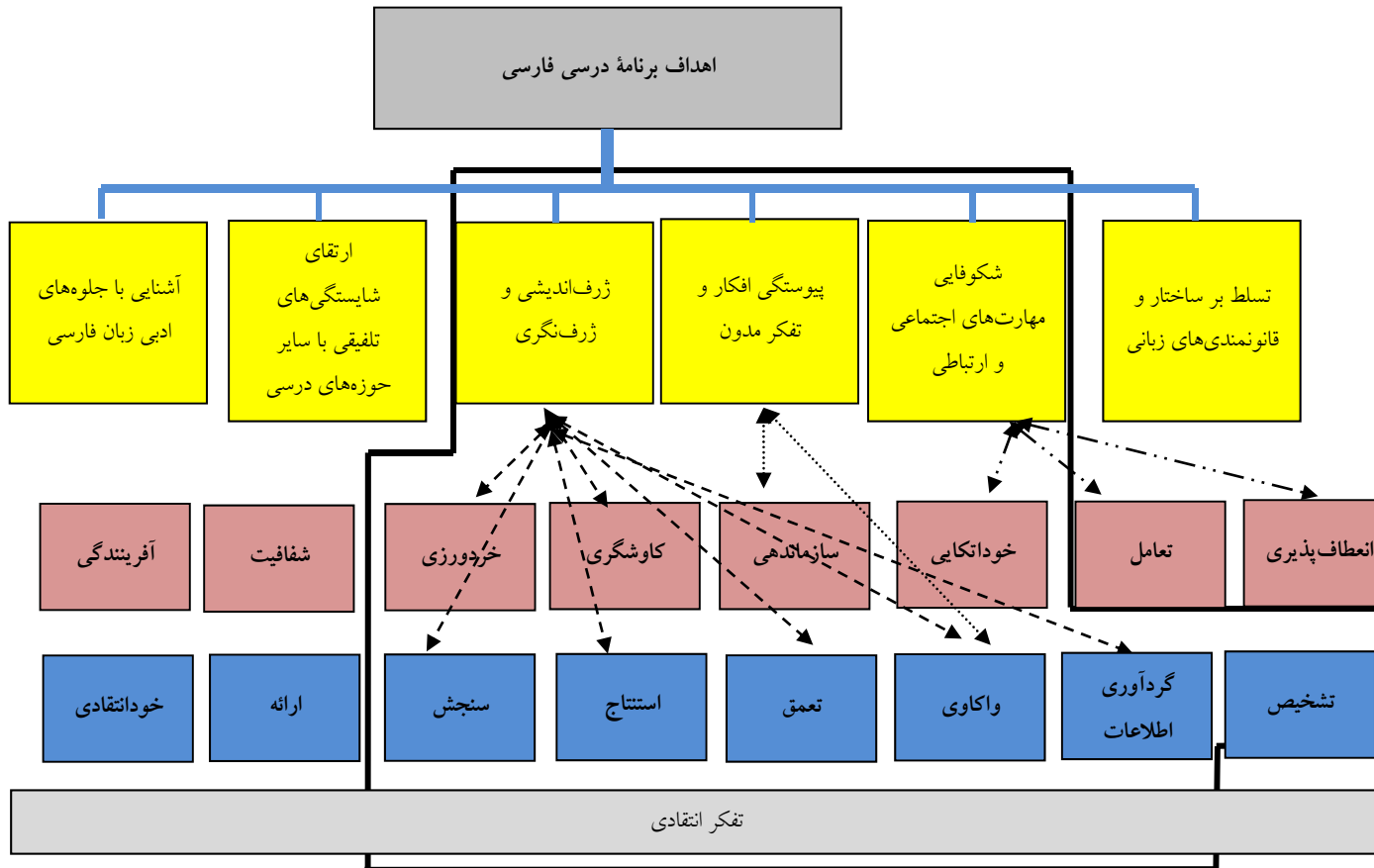
دیدگاه‌ها به جستجوی شواهد و مدارک پردازند (به نقل از هاشمی، صالحی عمران و کرمخانی، ۱۳۹۳). چنین تعریفی بیانگر آن است که ژرف‌اندیشی و ژرف‌نگری دارای ارتباط تنگاتنگی با مولفه سنجش است. زیرا ارزیابی اعتبار ادعاهای دیگران به عنوان زیرمجموعه مولفه سنجش، با ژرف‌اندیشی میسر می‌شود. جهت صحت سنجی ادعاهای مطرح شده، دانش‌آموز مجبور به طرح پرسش‌های گوناگون می‌گردد. بنابراین مولفه سنجش، دانش‌آموز را به سوی مولفه دیگری از تفکر انتقادی یعنی کاوشگری رهنمون می‌نماید.

کاوشگری مهارتی است که به افراد کمک می‌کند تا سوالات مناسب بپرسند، بتوانند مساله را طرح و تعریف کنند و به پیش بینی نتایج، آزمودن نتایج و اصلاح ایده‌ها دست بزنند (مرعشی، ۱۳۸۸). خرده مهارت‌هایی چون پرسشگری نیز در ذیل کاوشگری تعریف می‌گردند، یعنی مهارت پرسیدن سوال‌های مناسب از خود و دیگران، برای فهمیدن دقیق‌تر مطالب. به گونه‌ای که کینگ (King, 1995) معتقد است افرادی که درست فکر می‌کنند آن‌هایی هستند که راه درست سوال کردن را می‌دانند، زیرا چگونه سوال کردن، نشان‌دهنده پردازش درست اطلاعات در ذهن است (حاتمی، طالب‌زاده و موسی‌پور، ۱۳۸۸). از آنجا که برای پرورش تفکر ژرف‌اندیش فراگیران، فضای آموزشی و کلاس‌های درس باید سرشار از محرک‌های فکری باشد و به عبارتی فرهنگ تفکر بر آن حاکم باشد (شاه بهرامی، سیف نراقی و نادری، ۱۳۹۴) و معلم باید در افزایش مهارت‌های تفکر و استدلال شاگردان خود بکوشد و آن‌ها را از مرحله یادگیری طوطی‌وار مطالب به مرحله تفکر سوق دهد (حسینی دولت‌آباد و اکبری، ۱۳۹۵). شاید بتوان گرایش به کاوشگری را از مهمترین گام‌هایی دانست که منجر به ژرف‌اندیشی و ژرف‌نگری می‌شود. زیرا ذهن دانش‌آموز کاوشگر، پیش از پذیرش بی‌قید و شرط هر آنچه که می‌بیند یا می‌شنود تلاش می‌کند تا شناسایی و تجربه کند. این حس کاوشگری به منزله موتور محرکی برای تفکر بیشتر می‌ماند. زیرا این حس که انگیزه برای یافتن پاسخ را در مغز دانش‌آموز فعال کرده و او را از چرخه یادگیری منفعلانه خارج نموده، موجب ژرف‌اندیشی و ژرف‌نگری در وی می‌گردد تا بدین ترتیب موفق شود فرایند کشف را طی نماید. بنابراین کاوشگری ناظر بر تحقق بعد درونی‌تری از وجود انسان یعنی ژرف‌اندیشی است.

در نهایت مولفه دیگر خردورزی است. خردورزی یا اندیشه‌ورزی یکی از ویژگی‌های عمومی انسان است. اصل ناظر به این مولفه در انسان تعقل است. یعنی تفکر هدایت شده، هم‌سنگ با تعقل می‌باشد (چناری و کرباسیان، ۱۳۹۴). امروزه کارشناسان و پژوهشگران اتفاق نظر دارند که خردورزی باید بخش لاینفک آموزش در هر مقطعی باشد (اسمعیل‌زاده و

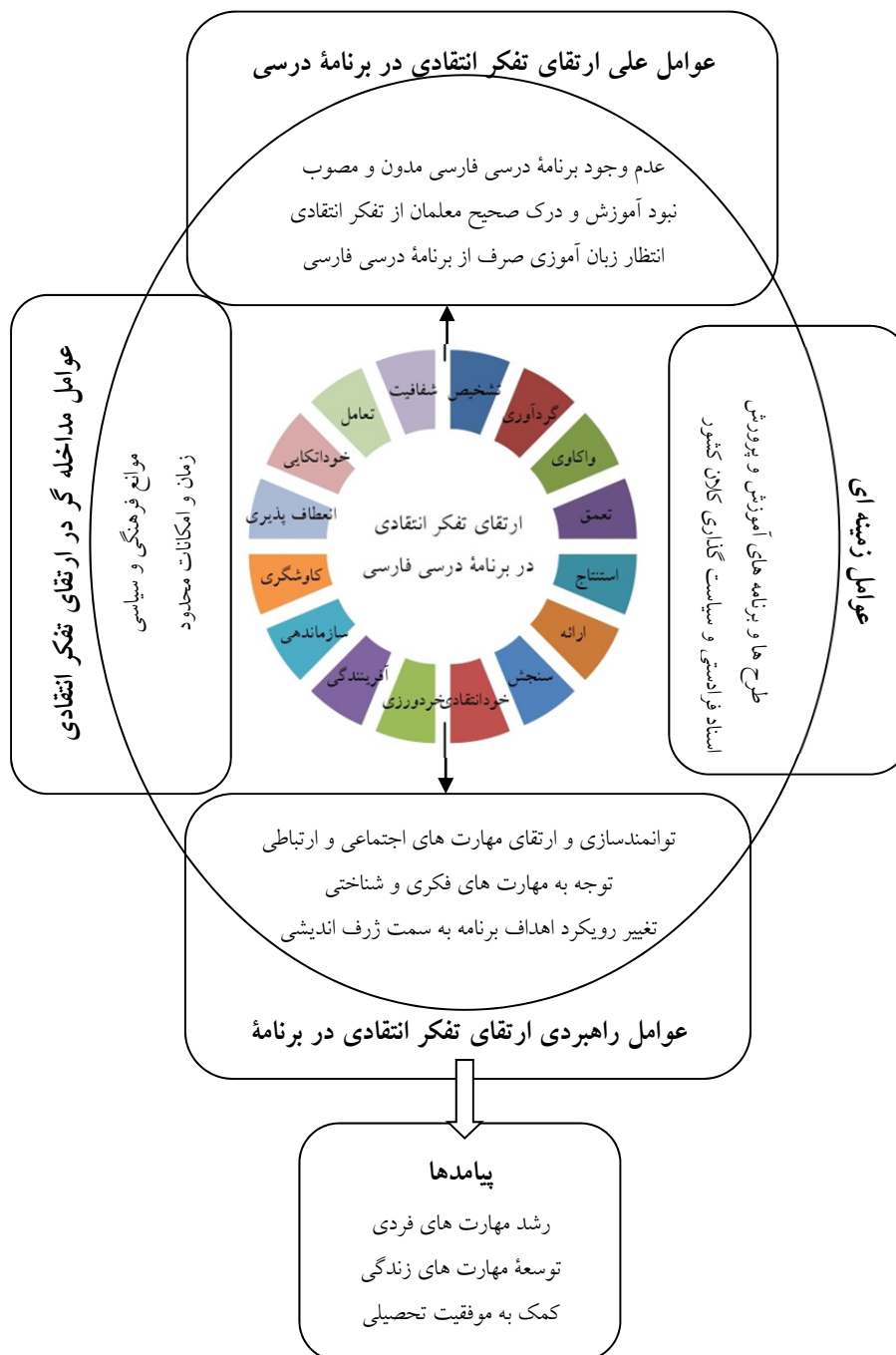
الله‌کرمی، ۱۳۹۴). زیرا خردورزی گرایش به تکیه بر خرد در مواجهه با مسائل است و بدین‌گونه در برابر خردستیزی قرار می‌گیرد. دانش‌آموزی که خصیصه خردورزی در وجود او تقویت شده است در هر آنچه که می‌بیند یا می‌شنود، از جهان پیرامون خود گرفته تا آنچه که مطالعه می‌کند و یا در کلاس درس می‌شنود، عقلانیت را دخیل می‌نماید. بر پایه چنین خردورزی است که دانش‌آموز نگاه موشکافانه و تیزبینانه به مسائل را، جایگزین سطحی‌نگری و تامل در مسائل را، جایگزین تفکر سطحی و یا پذیرش غیر مستدل القائات دیگران می‌کند. اینگونه است که خردورزی، راه را برای تحقق ژرف‌اندیشی و ژرف‌نگری مهیا می‌سازد. بنابر آنچه گفته شد شکل ۱ ارتباط میان اهداف برنامه درسی فارسی با مولفه‌های تفکر انتقادی را نشان می‌دهد:

ارائه الگوی اهداف برنامه درسی فارسی دوره ... (پریچهر جبلی آده و دیگران) ۵۳



شکل ۱. ارتباط میان اهداف برنامه درسی فارسی با مولفه های تفکر انتقادی

بنابر شکل ۱ از میان اهداف برنامه درسی فارسی، ۳ هدف تسلط بر ساختار و قانون‌مندی‌های زبانی، ارتقای شایستگی‌های تلفیقی با سایر حوزه‌های درسی و آشنایی با جلوه‌های ادبی زبان فارسی با مولفه‌های تفکر انتقادی محقق نمی‌شوند. در عوض ۳ هدف شکوفایی مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی، پیوستگی افکار و تفکر مدون و ژرف‌اندیشی و ژرف‌نگری با برخی مولفه‌های تفکر انتقادی محقق می‌گردند. تحقق بخش شکوفایی مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی، مولفه‌های انعطاف‌پذیری، خوداتکایی و تعامل است، هدف پیوستگی افکار و تفکر مدون با واکاوی و سازمان‌دهی و ژرف‌اندیشی و ژرف‌نگری با مولفه‌های گردآوری اطلاعات، واکاوی، تعمق، استنتاج، سنجش، کاوشگری و خردورزی محقق می‌شوند. شایان ذکر است در شکل بالا، برای تمایز بخشی میان ارتباط هر یک از اهداف با مولفه‌ها، از خطوط متفاوت استفاده شده است. همچنین همانگونه که مشخص است، ۳ مهارت تشخیص، ارائه، خودانتقادی و ۲ گرایش آفرینندگی و شفافیت، هیچ‌یک از اهداف برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی را محقق نمی‌نمایند. همچنین بنا بر پژوهش نظریه‌ای الگوی پارادایمی اهداف برنامه درسی فارسی مبتنی بر تفکر انتقادی در شکل ۲ ارائه شده است:



شکل ۲. الگوی پارادایمی اهداف برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی مبتنی بر تفکر انتقادی

۵. بحث و نتیجه‌گیری

اخیرا بسیاری از مریبان، فلاسفه و روانشناسان از رویکرد آموزش و پرورش برای انتقال دانش و اطلاعات صرف به دانش‌آموزان انتقاد کرده و ضمن طرح دیدگاه‌های جدید در برنامه درسی بر توجه به مهارت‌های اندیشیدن و مشارکت فعال دانش‌آموزان در فرایند یادگیری تاکید نموده‌اند. به نظر این دسته از متخصصین تفکر از ارکان اصلی آموزش و پرورش است و تفکر انتقادی نیز، به عنوان یکی از انواع تفکر و به دلیل ویژگی‌های خاصی که دارد از جایگاه ممتازی برخوردار است. اهمیت این مساله تا آنجاست که برخی از صاحب‌نظران، پیشرفت بشر در عرصه‌های گوناگون علمی را مدیون تفکر انتقادی می‌دانند و حتی معتقدند که پرورش تفکر انتقادی هدف اساسی تعلیم و تربیت است. (خواججه‌زاده، ۱۳۸۹). ملکی (۱۳۹۱) در پژوهشی بیان می‌کند که وجود برنامه درسی مطلوب برای پرورش تفکر انتقادی می‌تواند مرتفع کننده بسیاری از مشکلات در این زمینه باشد. زیرا برنامه درسی به عنوان مجموعه‌ای از قواعد و ضوابط به همه عوامل و عناصر یادگیری منطقی سازمان می‌دهد و به فعالیت‌های یادگیری نظام می‌بخشد. در ایران پژوهش‌های گوناگونی که در برنامه درسی و عناصر آن انجام شده است نشان می‌دهد که توجه به تفکر انتقادی در شرایط مطلوبی قرار ندارد. از آن جمله می‌توان به پژوهش قاسمیان (۱۳۸۸)، شریفی و دیگران (۱۳۹۷) و ایلانلو (۱۳۹۸) اشاره نمود. از آنجا که تعیین اهداف برنامه درسی به عنوان پله نخست و شالوده‌ای برای برداشتن دیگر گام‌ها تلقی می‌گردد در پژوهش حاضر بر آن شدیم که به ارائه الگوی اهداف برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی مبتنی بر رویکرد تفکر انتقادی بپردازیم که در مسیر رسیدن به این هدف غایی نتایج زیر حاصل گشت:

به روش نظریه‌ای به طراحی الگوی اهداف برنامه درسی فارسی با رویکرد تفکر انتقادی پرداخته شد که بر این اساس از میان ۶ هدف اهداف برنامه درسی فارسی تنها سه هدف شکوفایی مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی، پیوستگی افکار و تفکر مدون و ژرف‌اندیشی و ژرف‌نگری با مولفه‌های تفکر انتقادی مرتبط بودند که در این میان هدف ژرف‌اندیشی و ژرف‌نگری دارای بیشترین ارتباط با مولفه‌های تفکر انتقادی است. همچنین از میان مولفه‌های تفکر انتقادی نیز مولفه‌های تشخیص، ارائه، خودانتقادی، آفرینندگی و شفافیت تحقق‌بخش هیچ یک از اهداف برنامه درسی فارسی نبودند.

نتایج به دست آمده از پژوهش حاضر با پژوهش قاسمیان (۱۳۸۸) در اهداف برنامه درسی دوره ابتدایی، پژوهش پیروی (۱۳۹۱) در برنامه درسی مطالعات اجتماعی متوسطه و احمدی

(۱۳۹۳) در اهداف برنامه درسی تفکر و سبک زندگی پایه هفتم که به نقش مولفه واکاوی توجه نموده‌اند، همراستا است. در پژوهش قاسمیان (۱۳۸۸) مولفه تعمق بر خلاف پژوهش حاضر، عنصر اهداف را محقق نکرده است. در پژوهش‌های قاسمیان (۱۳۸۸)، پیروی (۱۳۹۱) و احمدی (۱۳۹۳) مولفه استنتاج با خرده مهارت به کارگیری استدلال قیاسی و استقرایی با اهداف هر یک از برنامه‌های درسی مورد پژوهش مطابقت داشته است. برخلاف پژوهش حاضر، مولفه ارائه در پژوهش پیروی (۱۳۹۱) و احمدی (۱۳۹۳) موجب تحقق اهداف گشته‌اند. در مورد مولفه سنجش خرده مهارت بررسی اعتبار ادعاها در پژوهش قاسمیان (۱۳۸۸)، پیروی (۱۳۹۱) و احمدی (۱۳۹۳) تحقق بخش اهداف مورد نظر پژوهش‌های مذکور بوده است. همراستا با پژوهش حاضر در پژوهش پیروی (۱۳۹۱) مولفه خود انتقادی اهداف برنامه درسی تعلیمات اجتماعی را محقق نمی‌نماید و در پژوهش احمدی (۱۳۹۳) ارتباط این مولفه با اهداف برنامه درسی تفکر و سبک زندگی ناچیز است. بر خلاف پژوهش حاضر مولفه خردورزی در اهداف پژوهش قاسمیان (۱۳۸۸) و پیروی (۱۳۹۱) نمود نداشته است. در پژوهش احمدی (۱۳۹۳)، خرده مهارت شک و تردید سالم این مولفه هرچند اندک مورد توجه قرار گرفته است. بر خلاف پژوهش حاضر به مولفه انعطاف‌پذیری در عنصر اهداف پژوهش پیروی (۱۳۹۱) توجه نشده است ولی در عنصر اهداف پژوهش احمدی (۱۳۹۳) هرچند اندک محقق شده‌اند. بر خلاف پژوهش حاضر، در پژوهش قاسمیان (۱۳۸۸) مولفه شفافیت و خرده مهارت وضوح محقق‌کننده اهداف برنامه درسی مورد نظر بوده‌اند. بر خلاف پژوهش حاضر در پژوهش قاسمیان (۱۳۸۸) و پیروی (۱۳۹۱) به مولفه کاوشگری در اهداف برنامه درسی توجه نشده است ولی در مطالعه احمدی (۱۳۹۳)، همراستا با پژوهش حاضر، این مولفه در اهداف برنامه درسی تفکر و سبک زندگی پایه هفتم مورد توجه قرار گرفته است. مولفه تعامل در پژوهش قاسمیان (۱۳۸۸) نیز مرتبط با اهداف مورد مطالعه است.

با توجه به آنچه بیان شد تدوین هوشمندانه اهداف برنامه درسی، در جهت ارتقای تفکر انتقادی نقشی کلیدی ایفا می‌کند بنابراین پیشنهاد می‌شود اجرای الگوی طراحی شده در بافت‌های مختلف کشور با توجه به فضاهای آموزشی و نیروهای آموزش دیده امکان‌سنجی گردد، میزان آگاهی معلمان، به عنوان یکی از اصلی‌ترین ارکان آموزش، از مولفه‌های تفکر انتقادی و شیوه اجرای الگوهای مبتنی بر آن بررسی شود و برنامه‌ای جامع در جهت بازآموزی معلمان و توانمندسازی نو معلمان سراسر کشور در جهت به کارگیری مولفه‌های تفکر انتقادی در برنامه درسی، توسط وزارت آموزش و پرورش تدوین گردد. همچنین بازنگری راهنمای

برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی و توجه به کلیه ابعاد تفکر انتقادی به گونه‌ای متوازن در آن می‌تواند در جهت تسریع ارتقای تفکر انتقادی دانش‌آموزان راهگشا باشد.

کتاب‌نامه

- احمدی پوراناری، زهره و یاری دهنوی، مراد. ۱۳۹۷. ((امکان و ظرفیت آموزش تفکر انتقادی در بخش بخوان و بیندیش از کتب فارسی دوره دبستان)). تفکر و کودک. دوره ۹، شماره ۲: ۱-۲۳.
- احمدی، مجید. ۱۳۹۳. بررسی میزان توجه به مولفه‌های مهارت زندگی و تفکر انتقادی در برنامه درسی تفکر و سبک زندگی پایه هفتم. پایان‌نامه کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
- ادیب، یوسف. ۱۳۸۲. طراحی الگویی مطلوب برنامه درسی مهارت زندگی برای دوره راهنمایی تحصیلی. رساله دکتری. دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس.
- اردلان، الهام و حسین چاری، مسعود. ۱۳۸۹. ((پیش‌بینی سازگاری تحصیلی بر اساس مهارت‌های ارتباطی با واسطه باورهای خودکارآمدی)). فصلنامه روانشناسی تربیتی. دوره ۶، شماره ۱۷: ۱۷-۳۲.
- استوار، زهره. ۱۳۹۲. ((هفت گام اساسی در برقراری ارتباط موثر)). رشد مدیریت مدرسه. شماره ۱: ۸-۱۰.
- اسماعیلی، سجاد و دیگران. ۱۳۹۵. ((ارزیابی جایگاه مهارت‌های تفکر نقادانه در کتاب‌های آموزشی ادبیات عرب در مقطع کارشناسی رشته زبان و ادبیات عربی)). فصلنامه علمی انجمن زبان و ادبیات عربی. شماره ۳۹: ۲۰۴-۱۸۱.
- اسمعیل‌زاده، تیمور و الله‌کرمی، آزاد. ۱۳۹۴. ((اجرای چندرسانه‌ای فلسفه برای کودکان و بررسی تاثیر آن در خردورزی دانش‌آموزان ابتدایی)). تفکر و کودک. سال ۶، شماره ۲: ۱-۲۱.
- اطهری‌اصفهانی، زینب‌السادات. ۱۳۹۱. بررسی نقش برنامه‌های درسی بر مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان دانشگاه‌های اصفهان و علوم پزشکی اصفهان. رساله دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه اصفهان.
- ایلانلو، حسین. ۱۳۹۸. ((بررسی تفکر انتقادی و آموزش آن در آموزش و پرورش)). رویش روان‌شناسی. سال ۸، شماره ۵: ۱۰۶-۱۰۱.
- بحرینی‌بروجنی، مجید. نصر اصفهانی، احمدرضا و سپهری‌بروجنی، کبری. ۱۳۹۴. ((بررسی میزان رعایت اصول علمی قصد شده مربوط به عنصر اهداف در درس تفکر و پژوهش پایه ششم ابتدایی)). فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران. سال ۱۰، شماره ۳۷: ۸۰-۵۹.
- بخشی، مریم و دیگران. ۱۳۹۷. ((اثر بخشی هنردرمانی بر مهارت‌های اجتماعی-ارتباطی، تنظیم هیجان و انعطاف‌پذیری رفتاری در کودکان مبتلا به اختلال‌های طیف اوتیسم)). فصلنامه روانشناسی افراد استثنایی. سال ۸، شماره ۳۰: ۱۵۵-۱۷۷.

ارائه الگوی اهداف برنامه درسی فارسی دوره ... (پریچهر جبلی آده و دیگران) ۵۹

بهادری خسروشاهی، جعفر و حبیبی کلپیر، رامین. ۱۳۹۶. ((تأثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی بر انگیزش تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه)). نشریه آموزش و ارزشیابی. سال ۱۰، شماره ۳۹: ۱۷۳-۱۵۱.

پیروی، فاطمه. ۱۳۹۱. تحلیل کمی میزان توجه به مولفه‌های تفکر انتقادی در برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره متوسطه ایران. پایان نامه کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی. دانشگاه آزاد واحد مرودشت. پیشقدم، رضا. ۱۳۸۶. ((افزایش تفکر انتقادی از طریق مباحثه ادبی در کلاس‌های زبان انگلیسی)). جستارهای نوین ادبی (مجله دانشگاه ادبیات و علوم انسانی مشهد). شماره ۱۵۹: ۱۶۷-۱۵۳. تابناک، معصومه و حسینی، سید یعقوب. ۱۴۰۰. ((تبیین نقش بازی‌وارسازی در سنجش تفکر سیستمی)). مطالعات مدیریت راهبردی. شماره ۴۵: ۱۳۸-۱۱۹.

ترحمی اردکانی، محمد هاشم. ۱۳۹۰. بررسی جایگاه مولفه‌های تفکر انتقادی متیولیپمن در محتوای کتاب‌های ریاضی دوره راهنمایی. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش. دانشگاه شهید چمران اهواز.

جبلی آده، پریچهر. ۱۴۰۲. طراحی الگوی برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی با رویکرد توسعه تفکر انتقادی. رساله دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب.

چناری، مهین و کرباسیان، فاطمه. ۱۳۹۴. ((جایگاه زبان سکوت در تربیت دینی)). دو فصلنامه علوم تربیتی از دیدگاه اسلام. سال ۳، شماره ۵: ۱۴۶-۱۲۱.

حاتمی، فاطمه. طالب‌زاده، محسن و موسی‌پور، نعمت‌الله. ۱۳۸۸. ((جایگاه پرورش تفکر انتقادی در برنامه درسی اجرا شده دوره متوسطه)). مطالعات برنامه درسی. شماره ۱۳ و ۱۴: ۱۲۴-۱۰۵.

حبیبی کلپیر، رامین. ۱۳۹۹. ((رابطه بین کنترل هدفمند، انعطاف‌پذیری شناختی و پردازش هیجانی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان)). دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری. سال ۸، شماره ۱۵: ۲۰۴-۱۸۳.

حجتی، محمد. و دیگران. ۱۴۰۰. ((مطالعه مؤلفه‌های مهارت تفکر خلاق و تفکر انتقادی در دوره ابتدایی)). فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی. سال ۱۲، شماره ۴۸: ۲۵۸-۲۱۹.

حسین‌پور، علیرضا و دیگران. ۱۳۹۴. ((آموزش مبتنی بر تفکر در مدارس)). ماهنامه پژوهش‌های مدیریت و حسابداری. شماره ۱۹ و ۲۰: ۱۸-۱.

حسینی دولت‌آباد، بی‌بی فاطمه و اکبری، احمد. ۱۳۹۵. ((بررسی تأثیر برنامه فلسفه برای کودکان به روش اجتماع پژوهشی بر تفکر انتقادی دانشجویان پرستاری)). فصلنامه مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی. دوره ۲، شماره ۴: ۲۹-۱۶.

حشمتی فر، لیلا. ۱۳۹۹. تدوین الگوی آموزش کارآفرینی برای دوره اول متوسطه: مطالعه داده بنیاد. رساله دکتری رشته برنامه ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان.

حقانی، فریبا. جعفری میانایی، سهیلا و احسانی، مریم. ۱۳۹۲. ((یادگیری و یاددهی تاملی: مطالعه مروری)). مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. سال ۱۳، شماره ۱۱: ۹۹۸-۹۸۹.

۶۰ تفکر و کودک، سال ۱۵، شماره ۲، پاییز و زمستان ۱۴۰۳

- خدایی مجد، وحید. ۱۳۹۵. ((ارزیابی شیوه‌های روان‌شناختی آموزش اعتماد به نفس در قصه‌های کودکان ایرانی)). آموزش و ارزشیابی. سال ۹، شماره ۳۳: ۱۵۸-۱۳۷.
- خسرونژاد، مرتضی. ۱۳۸۶. ((تاملی بر هم‌اندیشی ادبیات کودک و فلسفه در برنامه فلسفه برای کودکان)). نوآوری‌های آموزشی، س ۶، ش ۲۰.
- خواججه‌زاده، رزاق. ۱۳۸۹. بررسی جایگاه تفکر انتقادی در برنامه درسی تاریخ معاصر ایران در مقطع متوسطه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
- دانایی فرد، حسن و امامی، سید مجتبی. ۱۳۸۶. ((استراتژی پژوهش کیفی: تاملی بر نظریه پردازی داده بنیاد)). اندیشه مدیریت. سال ۱، شماره ۲: ۹۷-۶۹.
- رضائی فینی، معصومه. ۱۳۹۶. بررسی نسبت تفکر انتقادی در فلسفه اجتماعی هورکهایمر و برنامه فلسفه برای کودکان و ارائه الگویی به منظور پرورش تفکر انتقادی در برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی. رساله دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت. دانشگاه تهران.
- ساکن‌آذری، رعنا. هاشمیان، کیانوش و شریفی، حسن‌پاشا. ۱۳۹۳. ((اثر آموزش مهارت حل مساله ابداعی بر تفکر خلاق، تفکر انتقادی، تفکر علمی و خودکارآمدی دانشجویان علوم انسانی دانشگاه آزاد اسلامی تبریز، تحت شرایط بیوریتیم فکری متفاوت)). نشریه آموزش و ارزشیابی. سال ۷، شماره ۲۷: ۲۲-۷.
- سرگزی، حسینعلی. خوش‌فر، غلامرضا و جندقی‌میرمحله، فاطمه. ۱۳۹۴. بررسی مهارت‌های تفکر انتقادی (مطالعه موردی: دانش‌آموزان سال چهارم دبیرستان شهر گرگان). کنفرانس بین‌المللی علوم انسانی، روانشناسی و علوم اجتماعی. تهران، آبان ۱۳۹۴.
- شاه‌بهرامی، نوشین. سیف‌نراقی، مریم و نادری، عزت‌الله. ۱۳۹۴. ((شناسایی برنامه درسی تاملی بر اساس دیدگاه متخصصان و مدرسان)). روانشناسی تربیتی. شماره ۲۲: ۱۳-۱.
- شریفی، صابر و دیگران. ۱۳۹۷. ((جایگاه تفکر انتقادی در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران)). پژوهش در نظام‌های آموزشی. دوره ۱۲، ویژه‌نامه: ۲۶۶-۲۴۹.
- شفیعی، ناهید و دیگران. ۱۳۹۷. ((رابطه علی ادراک از محیط یادگیری سازنده گرا و تفکر سیستمی با گرایش به یادگیری مادام‌العمر از طریق میانجی‌گری انگیزش درونی دانشجویان کارشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز)). مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز. دوره ۶، شماره ۲: ۱۳۰-۱۰۹.
- عابدکیش، صدراله و دیگران. ۱۳۹۹. ((واکاوی جایگاه تفکر انتقادی در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران از نظر میزان کاربست مؤلفه‌های تفکر انتقادی پیتر فاسیونه)). اسلام و پژوهش‌های تربیتی. سال ۱۲، شماره ۱: ۴۰-۲۳.
- عطادخت، اکبر و دیگران. ۱۳۹۷. ((مقایسه توانایی برنامه‌ریزی-سازماندهی و انعطاف‌پذیری شناختی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص)). دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری. سال ۶، شماره ۱۰: ۱۵-۱.
- فتحی‌واجارگاه. کوروش. ۱۳۹۴. اصول و مفاهیم اساسی برنامه‌ریزی درسی. تهران: انتشارات علم استادان.

ارائه الگوی اهداف برنامه درسی فارسی دوره ... (پریچهر جبلی آده و دیگران) ۶۱

فلاح، سهیلا. ۱۳۹۸. ((بررسی رابطه اعتماد به نفس بر انگیزه تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد چالوس)).
مجله پیشرفت های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش. سال ۲، شماره ۱۵: ۹۶-۹۰.
قاسمیان، جیران. ۱۳۸۸. بررسی جایگاه تفکر انتقادی در برنامه درسی دوره ابتدایی. پایان نامه کارشناسی ارشد
برنامه ریزی درسی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.

قاضی مرادی، حسن. ۱۳۹۳. درآمدی بر تفکر انتقادی. تهران: اختران.

قره‌دینگه، خاور. قاسم‌زاده علیشاهی، ابوالفضل و ملکی آوارسین، صادق. ۱۳۹۹. ((ارائه الگوی پیشنهادها و
پسایندهای تفکر سیستمی مدیران مدارس ابتدایی)). مدیریت بر آموزش سازمان ها. سال ۹، شماره ۲:
۹۷-۱۳۰.

کریمی، فرزانه. ۱۳۹۷. ارزیابی کتاب تفکر و پژوهش ششم ابتدایی بر اساس مهارت‌های تفکر انتقادی و
نقش آن در تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی، دانشگاه
سیستان و بلوچستان.

گرو، ریچارد و سی شورت، ادموند. ۱۳۸۸. پژوهش نظریه‌ای: مولفه‌ها و ساختار. ترجمه عطاران، محمد.
روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی، سی شورت، ترجمه محمود مهر محمدی و همکاران، تهران:
سمت.

محمودی بردزردی، سعید و دیگران. ۱۳۹۶. ((طراحی الگوی آموزش مبتنی بر پرسش و پاسخ برای درس
مطالعات اجتماعی و بررسی اثربخشی آن بر درک مفاهیم و تفکر انتقادی دانش‌آموزان)). ابتکار و
خلاقیت در علوم انسانی. دوره ۷، شماره ۳: ۳۴-۱.

مرعشی، سیدمنصور، ۱۳۸۸. ((پویایی‌های اجتماع پژوهشی در برنامه آموزش فلسفه به کودکان)). فرهنگ،
فلسفه برای کودکان و نوجوانان. شماره ۶۹: ۱۴۹-۱۰۹.

مصری، حلیمه. اسلامی، ادریس و آفانی، کمال. ۱۳۹۸. ((بررسی جایگاه تفکر انتقادی در ادبیات داستانی
کتاب‌های درسی بخوانیم دوره ابتدایی)). پژوهش در برنامه ریزی درسی. سال ۱۶، دوره ۲: ۱۲۱-۱۰۸.
معارف‌وند، اکرم و شفیع‌آبادی، عبدالله. ۱۳۹۹. ((نقش تنظیم هیجان، خودباوری و انعطاف‌پذیری روانشناختی
در پیش‌بینی اضطراب اجتماعی و افسردگی دانش‌آموزان با میانجگری عملکرد اجتماعی)). رویش
روانشناسی. سال ۹، شماره ۱۱: ۹۷-۱۱۰.

ملکی، حسن. ۱۳۹۱. مقدمات برنامه‌ریزی درسی. تهران: سمت.

موحدی، محمد. ۱۴۰۱. ((واکاوی مولفه‌های تفکر انتقادی در تمرین‌ها و پرسش‌های پایانی داستان های
کتاب فارسی خوانداری سوم تا ششم ابتدایی)). فصلنامه آموزش پژوهی. دوره ۸، شماره ۳۰: ۴۱-۲۷.

مومنی راد، اکبر و دیگران. ۱۳۹۲. ((تحلیل محتوای کیفی در آیین پژوهش: ماهیت، مراحل و اعتبار نتایج)).
فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی. سال ۴: ۲۲۱-۱۸۷.

نادرزاد، سارا. ۱۳۹۲. تحلیل محتوای کتاب‌های درسی پایه ششم ابتدایی بر اساس پرورش مولفه‌های مهارت
اجتماعی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه مازندران.

۶۲ تفکر و کودک، سال ۱۵، شماره ۲، پاییز و زمستان ۱۴۰۳

وشنی، امیر. موسوی، فرانک و سالاری، یحیی. ۱۳۹۸. ((نقش تفکر خلاق، تفکر تحلیلی و تفکر انتقادی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه)). فصلنامه پژوهشنامه تربیتی. سال ۱۴، شماره ۵۸: ۱۶۲-۱۴۰.

هاشمی، سهیلا. صالحی عمران، ابراهیم و کرمانی، زینب. ۱۳۹۳. ((تفکر انتقادی حلقه مفقوده نظام آموزش عالی: بررسی مهارت تفکر انتقادی دانشجویان و چگونگی آموزش آن از سوی اساتید)). پژوهش در نظام‌های آموزشی. سال ۸، شماره ۲۷: ۹۹-۱۲۳.

هواس بیگی، فاطمه. ۱۳۹۷. طراحی الگوی برنامه درسی چند فرهنگی برای دوره آموزش ابتدایی ایران. رساله دکتری رشته علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.

یزدان‌پناه، فاطمه. ۱۳۹۱. رابطه بین مهارت‌های تفکر انتقادی با گرایش تفکر انتقادی در دانشجویان تحصیلات تکمیلی پیام نور شیراز. پایان نامه کارشناسی ارشد، رشته مدیریت دولتی، دانشگاه پیام نور.

Al-Hebaish, S. M. 2012. The correlation between general self-confidence and academic achievement in oral presentation course. *Theory and Practice in Language Studies*. 2(1): 60-65.

Assaraf, O.B and Orion, N. 2005. Development of system thinking skills in the context of earth system education. *Research in science teaching*. 42(5): 518-560.

Bahatæg, R. O. 2019. Critical thinking skills in elementary school curricula in some arab countries. A comparative analysis. *International education studies* 12(4): 217-235.

Davis, H. A. 2001. The quality and impact of relationships between elementary school students and teachers. *Contemporary Educational Psychology*. 26(4): 431-453.

Deliligka, A & Calfogla, C. 2022. Using poetry to foster critical thinking and metacognition in a primary school EFL context. *Research papers in language teaching and learning*. 12(1): 167-187.

Gharajedaghi, J. 2011. *System thinking, managing chaos and complexity: a platform for designing business architecture* (3rd ed). Burlington, MA: Morgan Kaufmann. Massachusetts: Morgan Kaufmann.

Gul, Raisa. 2010. Enhancement of critical thinking in curriculum design and delivery: a randomized controlled trial for educators. *Procedia-social and behavioral sciences*. 2(2): 3219-3225.

Hargie, O.S & Dickson, D. 2004. *Skilled Interpersonal Communication: Research, Theory and practice*. New York: Routledge.

Kavenuke, P.S. Mjege, K & Joel, J.K. 2020. The critical thinking skills of prospective teachers: Investigating their Systematicity, Self-confidence and Scepticism. *Thinking Skills and Creativity*: 1-30.

Leicester, Mal & Taylor, Denise. 2010. *Critical thinking across the curriculum*. New York: The McGraw. Hill companies.

Lombardi, Loredana et al. 2021. Fostering critical thinking across the primary school's curriculum in the European schools system. *Education Sciences*. 11:1-19.

- Newton Suter, W. 2012. *Introduction to educational research. A critical thinking Approach*. Second edition. Los Angeles: sage publications, Inc.
- Njiraini, Nancy. 2015. *Exploring the importance of critical thinking in creating capabilities for self-reliance in international community development: A Kenyan context*. Ph. D thesis in social sciences. University of Glasgow.
- Ozkan, I. 2010. Telling EIT tales out of school, A path to critical thinking. *Procedia Social and Behavioral Sciences* . 3: 210-212.
- Pehlivan, K. B. 2005. A study on Perception of Communication Skills of Preservice Teachers. *Elementary Education Online*. 4(2): 17-23.
- Pitts, J. 2010. *Portfolios, personal development and reflective practice. Understanding medical education: evidence, theory and practice*. Edited by Tim Swanwick. Association for the study of medical education. Wiley Blackwell.
- Rahman, M. 2019. 21 St Century skill” problem Solving”: Defining the concept. *Asian journal of interdisciplinary research*. 2(1): 71-81.
- Sen, M. 2010. *An introduction to critical thinking*. Delhi: Pearson.
- Sutini, s et al. 2017. Identification of critical thinking process in solving mathematic problems. *IOSR Journal of research and method in education*. 7(4): 5-10.
- Tahirsylaj, A & Wahlström, N. 2019. Roles of transnational and national education policies in realization of critical thinking: the cases of Sweden and Kosovo. *Curriculum journal*.30(4): 484-503.
- Wegrzecka-Kowalewski, E. 2018. *Critical thinking in intensive language programs for international students in universities*. Ph.D thesis, University of Pittsburgh.