



مطالعه محتوای برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی بر اساس رویکرد تفکر انتقادی

بریچهر جبلی آده^۱، محمد نوریان^۲، سودابه عضدالملکی^۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۱/۲۰ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۴/۲۱

چکیده

هدف پژوهش حاضر، مطالعه محتوای برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی بر اساس رویکرد تفکر انتقادی است. روش پژوهش تحلیل محتوای کیفی با رویکرد استقرایی است. به دلیل مصوب نبودن راهنمای برنامه درسی فارسی، 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، محتوای برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی استخراج و طبقه‌بندی شده است. برای تحلیل داده‌ها از دو شیوه کدگذاری باز و محوری استفاده شده و سپس ارتباط طبقات استخراج شده با مولفه‌های تفکر انتقادی مشخص گردیده است. بر اساس تحلیل محتوای کیفی، محتوای برنامه درسی فارسی به ۸ طبقه تقسیم شد که عبارتند از: پرورش دانش ادبی-زبانی، خودآگاهی، ترویج نقش برهم کنشی، تاکید بر زنجیره دریافت مفهوم، اعتلای فرهنگی و هویتی دینی- ملی، تقویت قوه ابتکار، تفکرمداری و نظام‌یافتگی. از میان این طبقات، طبقه‌های پرورش دانش ادبی-زبانی و اعتلای فرهنگی و هویتی دینی-ملی دارای ارتباط با هیچ‌یک از مؤلفه‌های تفکر انتقادی نبوده‌اند. بنابراین پیشنهاد می‌شود محتوای برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی بازبینی گردد و کلیه ابعاد تفکر انتقادی به گونه‌ای متوازن در آن مورد توجه قرار گیرد.

واژگان کلیدی: محتوای برنامه درسی، زبان فارسی، تفکر انتقادی، دوره ابتدایی

۱- دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، واحد تهران جنوب، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. Parichehr_j_a@yahoo.com

۲- دانشیار گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، واحد تهران جنوب، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

Nourian2001@gmail.com

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

مقدمه

(اطهری اصفهانی^{۱۲}، ۲۰۱۳) و برنامه‌ی درسی به عنوان یکی از اساسی‌ترین و موثرترین بخش‌های آموزش در رشد تفکر انتقادی دانش‌آموزان رسالت مهمی دارد. یکی از مهمترین و اساسی‌ترین برنامه‌های درسی، برنامه‌های درسی زبان‌آموزی است. زیرا یکی از اصلی‌ترین آبخشورهای پرورش مغز و پویاسازی ذهن، توانایی بهره‌گیری از زبان است. زیرا زبان درگاه تعلیم و تربیت و شاهرود ورود به دنیای یادگیری دیگر علوم است و نخستین قدم در آموزش و برنامه‌های درسی، زبان‌آموزی یا فراگیری زبان رسمی به شمار می‌آید که زبان رسمی و معیار در آموزش عمومی کشور ما فارسی است (اکبری شلدوره و همکاران^{۱۳}، ۲۰۱۶). با توجه به آنچه گفته شد برنامه‌ی درسی فارسی می‌تواند بستر مناسبی برای ارتقای تفکر انتقادی باشد. زیرا زبان فارسی در گام نخست آموزش و یادگیری، خود هم موضوع و هم هدف یادگیری است و در قدم بعد گذرگاه و وسیله‌ای برای یادگیری علوم دیگر به شمار می‌آید (اکبری شلدوره، ۲۰۱۵). همچنین ادبیات به دلیل برخوردار از غنای عاطفی و احساسی و موضوعات برگرفته از زندگی روزمره و قابل تامل، بستری لازم برای ایجاد تفکر انتقادی را فراهم می‌نماید (پیشقدم^{۱۴}، ۲۰۰۷). در پرورش تفکر انتقادی کودکان نیز، استفاده از ادبیات، سرآغازی برای تشویق کودک به تفکر و تامل و پرورش آن مهارت می‌باشد (موحدی^{۱۵}، ۲۰۲۲) و می‌توان زمینه‌ی 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^{۱۶}، ۲۰۰۷). به علاوه از آنجا که درک مطالب به واسطه‌ی ارتباط زبانی، خواه شنیداری یا خواه خوانداری اتفاق می‌افتد، امکان دستیابی به مؤلفه‌های تفکر انتقادی از طریق برنامه‌ی درسی فارسی به گونه‌ای راحت‌تر در خلال آموزش‌های زبانی، میسر می‌گردد. به نظر واحدی و ابراهیمی^{۱۷} (۲۰۱۷) استنباط، تجزیه و تحلیل و ارزیابی که به عنوان ارکان اصلی تفکر انتقادی محسوب می‌گردد، می‌تواند به زبان‌آموزان درک عمیق‌تری از مطالب داده و منجر به سطح درک مطلب و خواندن فراگیران گردد. آن‌ها در توجیه این یافته خاطر نشان می‌کنند که تفکر انتقادی و

تفکر در متون مختلف و براساس دیدگاه و نظرات متفاوت به انواع مختلفی تقسیم شده است. یکی از انواع تفکر، تفکر انتقادی می‌باشد. متفکر منتقد بودن و تفکر انتقادی مجموعه‌ای از ویژگی‌ها و توانایی‌های گوناگونی را در بر می‌گیرد و با وجود اجماع نظر متخصصین و دانشمندان در اهمیت توجه به تفکر انتقادی و پرورش آن، درباره‌ی تعریف و ماهیت تفکر انتقادی آراء متنوعی ارائه شده است (واسک^۱، ۲۰۰۹). اندیشمندان بسیاری درباره‌ی تفکر انتقادی اظهار نظر کرده و لیست‌های گوناگونی ارائه داده‌اند که از برجسته‌ترین آنها می‌توان به لیپمن^۲ (۱۹۷۶)، نوریس^۳ و انیس^۴ (۱۹۸۹)، انیس (۱۹۹۳)، پل^۵ (۱۹۹۳) و فاسیونه^۶ (۱۹۹۰ و ۲۰۱۵) اشاره کرد. انجمن فلسفه آمریکا یک تعریف جامع در مورد توافق همگان برای تفکر انتقادی ارائه کرده است. طبق این تعریف، تفکر انتقادی نوعی قضاوت هدفمند و خود نظم دهنده است که مبتنی بر تعبیر، تحلیل، ارزیابی، استنباط و همچنین ملاحظات موقعیتی، روش شناختی، ملاکی و مفهومی است (بانینگ^۷، ۲۰۰۶). نتایج تحقیقات مالتزمن و همکاران نشان داده تفکر انتقادی یادگرفتنی است و می‌توان افراد را با فراهم کردن شرایط قابل کنترل، متفکر و خلاق بارآورد (محمدیاری^۸، ۲۰۰۶). بنابراین استدلال، می‌توان گفت تفکر انتقادی ارزشمندترین مهارتی است که باید توسط مدارس به دانش‌آموزان منتقل شود و به یک هدف یادگیری در کلیه سطوح بدل گردد (تامپسون^۹، ۲۰۱۱ به نقل از سیبوریان^{۱۰}، ۲۰۱۹).

آشکار است که تفکر انتقادی به آسانی و بدون برنامه ریزی قابل پرورش نیست، بنابراین پرداختن به امر تفکر انتقادی از طریق برنامه‌ی درسی ضروری است (علیپور و همکاران^{۱۱}، ۲۰۱۳). یعنی پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی در بستر برنامه‌های درسی می‌تواند صورت گیرد

¹ Vacek

² Lipman

³ Norris

⁴ Ennis

⁵ Paul

⁶ Facione

⁷ Banning

⁸ Mohammadyari

⁹ Thompson

¹⁰ Sibirian

¹¹ Alipoor et al

¹² Athari Esfehiani

¹³ Akbari Sheldareh et al

¹⁴ Pishghadam

¹⁵ Movahedi

¹⁶ Khosrounezhad

¹⁷ Vahedi & Ebrahimi

عمل آوردن مصاحبه با ۳۰۰ شرکت کننده بزرگسال دارای مدرک دیپلم تا دکترای تخصصی مورد تحلیل قرار داده‌اند. نتایج پژوهش نشان داده است که بیشتر شرکت‌کنندگان آشنایی کافی با تفکر نقادانه و نقش آن در آموزش ندارند. شریفی و همکاران^۵ (۲۰۱۸) "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 نسبت به برخی دیگر بیشتر بوده است.

کریمی^۶ (۲۰۱۸) در "ارزیابی کتاب تفکر و پژوهش ششم ابتدایی براساس مهارت‌های تفکر انتقادی و نقش آن در تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی" به این نتیجه رسیده است که این کتاب در حد متوسط بر مهارت‌های تفکر انتقادی دانش‌آموزان تاثیر داشته است. آوان و همکاران^۷ (۲۰۱۸)، پژوهشی با هدف "تحلیل وجود تفکر انتقادی برای آموزش شهروندی در برنامه درسی دوره متوسطه" انجام داده‌اند. آنها به این نتیجه رسیده‌اند که تفکر انتقادی برای آموزش شهروندی در برنامه درسی دوره متوسطه به درستی مورد تاکید قرار نگرفته است. احمدی پوراناری و یاری‌دهنوی^۸ (۲۰۱۹) با شیوه توصیف و تحلیل، "امکان و ظرفیت آموزش تفکر انتقادی در بخش ((بخوان و بیندیش)) از کتاب‌های فارسی دوره دبستان" را ارزیابی کرده‌اند. برطبق نتایج پژوهش، داستان‌های این بخش، از لحاظ قالب، درون مایه و قدرت تخیل، ظرفیت طرح پرسش‌های کلی برای پرورش تفکر انتقادی دانش‌آموزان را دارد.

ایلانلو^۹ (۲۰۱۹) 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^{۱۰} و همکاران (۲۰۱۹) جایگاه تفکر انتقادی در ادبیات داستانی کتاب‌های درسی بخوانیم دوره ابتدایی را بررسی کرده‌اند. آنها نتیجه می‌گیرند که به طور کلی

نشان می‌کنند که تفکر انتقادی و مهارت خواندن هر دو جزء توانایی‌های شناختی و ذهنی محسوب می‌گردند، به طوری که افزایش قدرت تفکر انتقادی در افراد، به آنها توانایی تجزیه و تحلیل بیشتری بخشیده که سبب می‌شود به درک عمیق‌تری از متون دست یابند. بدین ترتیب تفکر انتقادی هم می‌تواند در کارکرد بهتر برنامه درسی زبان فارسی موثر واقع گردد.

پس از آنجا که برخی محققان بر بلندمدت بودن آموزش تفکر انتقادی و شروع آن از سال‌های اولیه مدارس تاکید دارند (ایلانلو^۱، ۲۰۱۹) و پژوهش‌های بسیاری بر ضرورت و اهمیت پرورش تفکر انتقادی در دوره ابتدایی اذعان داشته‌اند (مصری و همکاران^۲، ۲۰۱۹)، بر آن شدیم که برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی را در پژوهش حاضر مدنظر قرار دهیم که از اهمیت فراوانی در این دوره برخوردار است. از آنجا که برای دستیابی به تصویر درستی از عملکرد برنامه درسی در رشد تفکر انتقادی لازم است که اجزای مختلف برنامه درسی مورد بررسی قرار گیرد، هدف پژوهش حاضر، مطالعه محتوای برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی بر اساس رویکرد تفکر انتقادی است، امری که تاکنون به آن کمتر توجه شده و اگر پژوهشی نیز در مورد تفکر انتقادی انجام گرفته است یا برنامه درسی، دروس دیگر را مورد بررسی قرار داده و یا به بخش‌هایی از محتوای کتاب‌های درسی فارسی پرداخته شده است و نه محتوای برنامه درسی فارسی.

ادبیات پژوهش

کریمیان^۳ (۲۰۱۷) در پژوهشی، میزان توجه به مهارت‌های تفکر انتقادی در کتاب‌های هدیه‌های آسمان دوره ابتدایی از دیدگاه معلمان را مورد بررسی قرار داده است. وی معتقد است در مجموع محتوای کتاب از نظر معلمان مطلوب ارزیابی شده است، ولی از آنجایی که محتوای کتب آموزشی و شیوه‌های تدریس معلمان نقش اصلی در پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی دانش‌آموزان دارد، لذا شایسته است که متولیان تعلیم و تربیت عنایت بیشتری به این مؤلفه‌ها در تدوین کتب داشته باشند. باقری و همکاران^۴ (۲۰۱۸) "جایگاه تفکر نقادانه در آموزش و پرورش ایران" را با بهره‌گیری از پرسشنامه و به

⁵ Sharifi et al

⁶ Karimi

⁷ Awan et al

⁸ Ahmadipurani & Yari Dehnavi,

⁹ Ilanloo

¹⁰ Mesri

¹ Ilanloo

² Mesri et al

³ Karimian

⁴ Bagheri et al

به استفاده از تفکر انتقادی توسط دانش‌آموزان، تفکر انتقادی هنوز در این کلاس‌ها به میزان کم اجرا می‌شود. عابد کیش^۵ و همکاران (۲۰۲۰) پژوهشی با عنوان "واکاوی جایگاه تفکر انتقادی در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران از نظر میزان کاربست مؤلفه‌های تفکر انتقادی پیتر فاسیونه" انجام داده‌اند. آنها 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.

صفاریه و عرب‌کرمانی^۶ (۲۰۲۰) به "بررسی میزان توجه به تفکر انتقادی لیپمن در کتاب تعلیمات اجتماعی پایه سوم ابتدایی" پرداخته‌اند. نتایج مطالعه آنها حاکی از آن است که کتاب مطالعات اجتماعی سوم دبستان، بیشترین توجه به زیرمقوله تحلیل و ارزیابی و کمترین توجه به مولفه قضاوت صحیح شده است که با توجه به اهمیت آن در زندگی روزمره، بهتر است به این مقوله بیشتر توجه شود. آکداغ و کیرگگز^۷ (۲۰۲۰) به "القای مهارت‌های تفکر انتقادی در کلاس زبان انگلیسی دبیرستان" در ترکیه پرداخته‌اند. اطلاعات به دست آمده بر مبنای پرسشنامه و مصاحبه نشان داده که القای این مهارت‌ها موجب نتایج مثبتی در کلاس زبان گشته است. همچنین تمارین درسی زبان که در آنها تفکر انتقادی القا شده نیز، در رشد مهارت‌های تفکر انتقادی موثر بوده‌اند. اونگسا^۸ (۲۰۲۰) در مطالعه "شکاف مهارت تفکر انتقادی در برنامه درسی آموزش کنیا: مهارت‌های قرن بیست و یکم برای شهروند جهانی" سیستم آموزشی کنیا را بررسی کرده است. وی دریافته که هرچند برنامه درسی کنیا توسعه تفکر انتقادی را به عنوان یکی از اهداف خود ذکر می‌کند، اما سیستم آموزشی، امتحانات رقابتی و حفظ کردن را، به تفکر انتقادی و حیاتی قرن ۲۱ اولویت می‌دهد. نتایج پژوهش لومباردی و همکاران^۹ (۲۰۲۱) در پژوهش "پرورش تفکر انتقادی در برنامه درسی مدارس ابتدایی در سیستم مدارس اروپا" نیز نشان داده است که اگرچه برنامه درسی دوره ابتدایی مدارس اروپایی، مفهوم تفکر انتقادی را تعریف نمی‌کند اما آن را یک مهارت

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. نیگرن و همکاران^۱ (۲۰۱۹) "تفکر انتقادی در آزمون‌های سراسری در چهار درس در مدارس سوئد" را شناسایی کرده‌اند. این دروس شامل تاریخ، فیزیک، ریاضیات و زبان سوئدی بوده‌اند. نتایج نشان داده است، دانش‌آموزی که در یک درس، انتقادی فکر می‌کند لزوماً در درس دیگر این کار را انجام نمی‌دهد. تاهیراسلاج و واهلستروم^۲ (۲۰۱۹) 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. با توجه به تحلیل برنامه درسی و اسناد خط مشی برنامه، یافته‌ها منعکس‌کننده 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.

باهاتگ^۳ (۲۰۱۹) "در مقاله‌ای تحت عنوان "مهارت‌های تفکر انتقادی در برنامه‌های درسی مدارس ابتدایی در برخی از کشورهای عربی: یک تحلیل تطبیقی" 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 کرده‌اند. این مطالعه نشان داده که هریک از کشورها بر توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی در یک ماده درسی توجه داشته‌اند. عربستان سعودی، بر توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی در درس علوم متمرکز بوده، در حالی که کویت همین تمرکز را بر کلاس‌های زبان عربی گذاشته است. اردن و مصر توجه زیادی به تفکر انتقادی در ریاضیات و زبان عربی داشته‌اند، در حالی که تونس بر درس علوم متمرکز بوده است. هنگ^۴ (۲۰۱۹) در مطالعه "اجرای تفکر انتقادی در کلاس‌های دبستان آموزش اخلاق در ویتنام" دریافته است که علیرغم نگرش کلی مثبت نسبت

⁵ Abedkish et al

⁶ Saffarieh & Arab Kermani

⁷ Akdag & Kirkgoz

⁸ Ongesa

⁹ Lombardi et al

¹ Nygren

² Tahirsylaj & Wahlström

³ Bahatheg

⁴ Hng

تحلیل داده‌ها نیز از دو شیوه کدگذاری باز و محوری استفاده شده است. پس از این مرحله ارتباط طبقات استخراج شده از محتوای برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی با مولفه های تفکر انتقادی مشخص گردید. با توجه به تعاریف و تنوع لیست های ارائه شده برای مولفه های تفکر انتقادی، در پژوهش حاضر برای مولفه های تفکر انتقادی، پژوهش جبلی آده^۴ (۲۰۲۳) 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، انعطاف پذیری، شفافیت، سازمان دهی، خودانتکایی، کاوشگری و تعامل.

همچنین به عنوان معیارهای ارزیابی پژوهش های کیفی، در این پژوهش نیز چهار معیار تدوین شده توسط گوبا و لینکن^۵ (۱۹۹۴) یعنی باورپذیری، انتقال پذیری، اطمینان پذیری و تأییدپذیری به کار گرفته شده که در واقع جایگزین روایی و پایایی در تحقیقات کمی است. از آنجا که فرایند کدگذاری و تحلیل در پژوهش های کیفی، غیر خطی است، فرایند کدگذاری این پژوهش نیز طی چندین مرحله مورد بازبینی قرار گرفته است. همچنین مرحله مقوله بندی مفاهیم استخراج شده، پژوهشگران ترجیح داده اند نظرات معلمان و کارشناسان برنامه درسی را جویا شوند که نظرات آنها در بیان شباهت ها، تفاوت ها و ارتباط منطقی مفاهیم و مقوله ها با نظرات پژوهشگران هم سو بوده است. از دیگر اقدامات پژوهشگران در این راستا تعامل طولانی مدت ۲۴ ماه با جامعه مورد مطالعه و داده ها بوده است. علاوه بر این، ثبت روند تحلیل و انجام پژوهش به مرور زمان، دلیل دیگری برای دفاع از استنباط های پژوهشگران بوده است. در پایان کار نیز یافته ها و تحلیل ها مورد بازبینی مجدد قرار گرفته اند.

یافته های پژوهش

کلیدی برای توسعه و پرورش در بین دانش آموزان در سراسر برنامه های درسی مدرسه در نظر می گیرد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی است و روش پژوهش تحلیل محتوای کیفی با رویکرد استقرایی است. فرایند تحلیل محتوای کیفی شامل چهار مرحله به این شرح می باشد: ۱- تعیین واحد معنایی ۲- کدگذاری ۳- شکل دهی به طبقات ۴- درون مایه (نوریان^۱، ۲۰۱۸). در روش تحلیل محتوای استقرایی پژوهشگر از به کارگیری طبقات از قبل تعیین شده، اجتناب می ورزد و در عوض اجازه می دهد که طبقات و نامشان از درون داده ها بیرون آیند. در این روش به جای اینکه شروع گردآوری داده ها با اتکا به فرضیاتی باشد که از دل یک نظریه بیرون آمده است، نقطه شروع آن بر اساس سؤال و هدف پژوهش است. بنابراین پژوهشگر در داده ها کاملاً غرق شده تا به یک درک یا بصیرت جدیدی دست پیدا کند. ابتدا تحلیل داده ها با خواندن مکرر متن برای غوطه ور شدن در آنها و یافتن یک درک کلی آغاز می شود. سپس متون کلمه به کلمه خوانده می شود تا کدها استخراج شوند. این فرایند به طور پیوسته از استخراج کدها تا نام گذاری آنها تداوم می یابد. پس از آن کدها بر اساس تفاوت ها یا شباهت هایشان به داخل طبقات دسته بندی می شوند و در پایان به ازای هر مفهوم شواهدی از متن نقل قول می شود (شانون^۲، ۲۰۰۵ به نقل از مومنی راد و همکاران^۳، ۲۰۱۳).

به دلیل مصوب نبودن راهنمای برنامه درسی فارسی، با تحلیل محتوای راهنمای معلم درس فارسی پایه های 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، محتوای برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی استخراج و طبقه بندی شده است و این اسناد جامعه مورد پژوهش را تشکیل داده اند. با توجه به تحلیل محتوای کتاب های مذکور روش نمونه گیری هدفمند بوده و برای گردآوری اطلاعات در این بخش از چک لیست تحلیل محتوا استفاده شده است به این معنا که در قالب جدولی عبارات معنایی، مفاهیم و طبقه ها ارائه شده است. برای

¹ Nourian

² Shannon

³ Momeni Rad et al

⁴ Jebeliadeh

⁵ Guba & Lincoln

جدول ۱- طبقات محتوایی برنامه فارسی دوره ابتدایی

| منبع | محتوای کتاب فارسی | |
|---|---|-------------------------------------|
| | دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های محتوایی | طبقه |
| راهنمای برنامه درسی حوزه تربیت و یادگیری زبان و ادبیات فارسی | شناخت نظام صرفی، نحوی و آوایی زبان فارسی | پرورش دانش ادبی-زبانی |
| راهنمای برنامه درسی حوزه زبان و ادبیات فارسی ۱۳۹۹ (نسخه غیرنهایی) | شناخت قالب‌ها و گونه‌های مختلف ادبی آرایه‌های ادبی لحن و آهنگ شعر | |
| راهنمای معلم پایه دوم | مهارت خودارزشیابی توانایی پی بردن دانش‌آموز به ضعف‌ها و قدرت خویش نگرش مثبت به خود و توانایی خویش، دانش برطرف نمودن مشکلات خود | خودآگاهی |
| راهنمای برنامه درسی حوزه زبان و ادبیات فارسی ۱۳۹۹ (نسخه غیرنهایی) | احترام به مخاطب (توجه و تمرکز بر پیام مخاطب و رعایت نوبت صحبت) | ترویج نقش برهم‌کنشی |
| راهنمای معلم پایه سوم تا ششم | مهارت برقراری تعامل و برقراری ارتباط موثر با معلم و سایر دانش‌آموزان و جبران خلاء ارتباطی توسط آنان | |
| راهنمای معلم پایه دوم | توانایی ابراز وجود ایجاد روح جمعی، همکاری و تعاون نگرش مثبت به تشریک مساعی کمک به مشکلات درسی همکلاسان بیان نظرات، عقاید، احساسات و عواطف در جلوی جمع دانش پی بردن به ویژگی‌های مورد قبول قرار گرفتن در گروه و چگونگی مشارکت با دیگران قابلیت کسب تجارب ارزشمند از اطراف خود | |
| راهنمای معلم پایه های سوم تا ششم راهنمای برنامه درسی حوزه زبان و ادبیات فارسی ۱۳۹۹ (نسخه غیرنهایی) | مهارت درک شنیداری و گسترش و تعمیق مفاهیم اصلی علاقه‌مندی به گسترش گنجینه واژگانی و شناخت آن قابلیت درک مفاهیم دریافت ارتباط معنایی در بخش‌های یک متن و درک پیام اصلی یک متن دانش افزایش دایره دید در خواندن مهارت درک مطالب از طریق پاسخگویی مناسب به سؤالات | تاکید بر زنجیره دریافت مفهوم (مطلب) |
| راهنمای معلم پایه های سوم تا ششم | استنباط، تلفیق و تفسیر اطلاعات متن | |
| راهنمای معلم پایه دوم | دانش کشف روابط مفهومی واژگان مهارت توجه به هسته معنایی پیام در جمله تفسیر واژه، تشریح و تبیین عناصر زبانی و سازمان درونی کلمه و جمله | |

| | | |
|--|---|--|
| <p>راهنمای برنامه درسی حوزه زبان و ادبیات فارسی ۱۳۹۹ (نسخه غیرنهایی)</p> | <p>آشنایی با ارزش های اخلاقی، باورها و عواطف دینی، مسائل دینی و اخلاق در متون ادبی درونی شدن ارزش های اخلاقی آشنایی با مناسبت های ملی-مذهبی، آداب و رسوم شناخت مفاخر فرهنگی، بزرگان دینی و ملی، عالمان و دانشمندان احساس غرور ملی و قومی تاثیرگذاری فرهنگی و اجتماعی مفاهیم و آموزه های اسلامی (اخلاق در متون ادبی، مسایل دینی) آشنایی عناصر سازنده فرهنگ و تمدن ایرانی (مناسب های ملی-مذهبی) شناخت مفاخر فرهنگ ایرانی-اسلامی (بزرگان دینی و ملی) آشنایی با آداب و رسوم ملی و دینی ارزش های اخلاقی و فطری</p> | <p>اعتلای فرهنگی و هویتی دینی - ملی</p> |
| <p>راهنمای معلم پایه دوم</p> | <p>آشنایی با ارزش ها و هنجارهای جامعه درونی شدن ارزش های اخلاقی</p> | |
| <p>راهنمای معلم پایه پنجم</p> | <p>مهارت پرورش قدرت آفرینشگری قابلیت تجسم بخشیدن به آموزه های درس</p> | <p>تقویت قوه ابتکار</p> |
| <p>راهنمای معلم پایه دوم</p> | <p>شکوفایی، خلاقیت و پرورش تخیل</p> | |
| <p>راهنمای برنامه درسی حوزه زبان و ادبیات فارسی ۱۳۹۹ (نسخه غیرنهایی)</p> | <p>خلق متون ادبی</p> | |
| <p>راهنمای معلم پایه ششم</p> | <p>مهارت استفاده از قدرت تفکر و اخذ اطلاعات غنی کردن اندوخته ذهنی مهارت زایش ذهن</p> | <p>تفکر مداری</p> |
| <p>راهنمای معلم پایه دوم</p> | <p>اندیشیدن به راه حل های مناسب برای مسائل زندگی پیوند دادن مضمون متن درس به زندگی واقعی قابلیت حل مسئله اجتماعی مهارت پرورش حس کنجکاوی و جستجوگری</p> | |
| <p>راهنمای برنامه درسی حوزه تربیت و یادگیری زبان و ادبیات فارسی</p> | <p>تفکر، تحلیل و نقد</p> | |
| <p>راهنمای معلم پایه دوم</p> | <p>قابلیت افزایش دقت و تمرکز حواس علاقه مندی به نظم و ترتیب و بسیاری از قواعد و مقررات</p> | <p>نظام یافتگی</p> |
| <p>راهنمای معلم پایه چهارم تا ششم</p> | <p>مهارت طبقه بندی موضوعات در ذهن و نظم، انسجام فکری برقراری ارتباط بین برون داد و درون داد ذهنی توانایی سخن گفتن منسجم موزون نویسی</p> | |

دانش، مهارت ها و نگرش های محتوایی برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی در ۸ گروه تقسیم بندی شده اند که عبارتند از: ۱- پرورش دانش ادبی-زبانی ۲- خودآگاهی ۳- ترویج نقش بر هم کنشی ۴- تاکید بر زنجیره دریافت مفهوم (مطلب) ۵- اعتلای فرهنگی و هویتی دینی-ملی ۶- تقویت قوه ابتکار ۷- تفکر مداری ۸- نظام یافتگی.

جدول ۲- ارتباط محتوای برنامه درسی فارسی با مؤلفه های تفکر انتقادی

| مولفه تفکر انتقادی | محتوای کتاب فارسی | |
|--------------------|---|--|
| | دانش، مهارت ها و نگرش های محتوایی | طبقه |
| خودانتقادی | مهارت خودارزشیابی | خودآگاهی |
| خود اتکایی | توانایی پی بردن دانش آموز به ضعف‌ها و قدرت خویش نگرش مثبت به خود و توانایی خویش دانش برطرف نمودن مشکلات خود | |
| تعامل | احترام به مخاطب (توجه و تمرکز بر پیام مخاطب و رعایت نوبت صحبت) مهارت برقراری تعامل و برقراری ارتباط موثر با معلم وسایر دانش آموزان و جبران خلاءارتباطی توسط آنان توانایی ابراز وجود ایجاد روح جمعی، همکاری و تعاون نگرش مثبت به تشریک مساعی کمک به مشکلات درسی همکلاسان بیان نظرات، عقاید، احساسات و عواطف در جلوی جمع دانش پی بردن به ویژگی های مورد قبول قرار گرفتن در گروه و چگونگی مشارکت با دیگران قابلیت کسب تجارب ارزشمند از اطراف خود | ترویج نقش برهم کنشی |
| خوداتکایی | | |
| تشخیص | مهارت درک شنیداری و گسترش و تعمیق مفاهیم اصلی دانش کشف روابط مفهومی واژگان مهارت توجه به هسته معنایی پیام در جمله تفسیر واژه تشریح و تبیین عناصر زبانی و سازمان درونی کلمه و جمله علاقه مندی به گسترش گنجینه واژگانی و شناخت آن قابلیت درک مفاهیم دریافت ارتباط معنایی در بخش های یک متن درک پیام اصلی یک متن دانش افزایش دایره دید در خواندن مهارت درک مطالب از طریق پاسخگویی مناسب به سؤالات استنباط، تلفیق و تفسیر اطلاعات متن | تاکید بر زنجیره دریافت مفهوم (مطلب) |
| گردآوری اطلاعات | | |
| واکاوی | | |
| تعمق | | |
| استنتاج | | |
| آفرینندگی | مهارت پرورش قدرت آفرینندگی قابلیت تجسم بخشیدن به آموزه های درس شکوفایی، خلاقیت و پرورش تخیل کمک به زایش ذهن خلق متون ادبی | تقویت قوه ابتکار |
| گردآوری اطلاعات | مهارت استفاده از قدرت تفکر و اخذ اطلاعات غنی کردن اندوخته ذهنی پیوند دادن مضمون متن درس به زندگی واقعی قابلیت حل مسئله اجتماعی مهارت پرورش حس کنجکاوی و جستجوگری اندیشیدن به راه حل های مناسب برای مسائل زندگی تفکر، تحلیل، نقد | تفکر مداری |
| واکاوی | | |
| تعمق | | |
| استنتاج | | |
| خردورزی | | |
| آفرینندگی | | |
| واکاوی | قابلیت افزایش دقت و تمرکز حواس مهارت طبقه بندی موضوعات در ذهن و نظم انسجام فکری و برقراری ارتباط بین برونداد و درونداد ذهنی توانایی سخن گفتن منسجم علاقه مندی به نظم و ترتیب و بسیاری از قواعد و مقررات | نظام یافتگی |
| سازمان دهی | | |

خودآگاهی

اجتماعی است که از طریق تأمین نیازهای مختلف فرد و گروه، تفاهم، احساس رضایت و سودمندی متقابل ایجاد می‌شود (میرکمالی^۷، ۲۰۰۱). یعنی امروزه مدارس دارای وظیفه سنگین پرورش اجتماعی افراد هستند. از یک سو مدرسه با استفاده از برنامه درسی مرتبط با تربیت اجتماعی به تعلیم و تربیت افراد جامعه همت می‌گمارد و از سویی دیگر، کودک با ورود به مدرسه و از طریق برخورد های اجتماعی با گروه همسالان و معلم، مهارت اجتماعی شدن را کسب می‌کند (نادرنژاد^۸، ۲۰۱۳). در این میان نقش دوره ابتدایی بسیار بارز است. به گونه‌ای که ادیب^۹ (۲۰۰۳) معتقد است که یکی از مسائلی که در دوره ابتدایی از اهمیت بالایی برخوردار است، داشتن مهارت اجتماعی است. مهارت های اجتماعی منجر به جامعه‌پذیری، که نوعی فرآیند کنش متقابل اجتماعی است، می‌گردند (سلیمی و داوری^{۱۰}، ۲۰۰۷). به نقل از قربانی و جمعه‌نیا^{۱۱} (۲۰۱۸). پیش‌شرط جامعه پذیر شدن، کنش متقابل افراد نسبت به یکدیگر و کسب مهارت های اجتماعی، تعامل است. همانگونه که سیف^{۱۲} (۲۰۱۲) عنوان می‌کند، همه ما نیاز به معاشرت با دیگران و تأثیر و تأثر متقابل داریم و مایلیم با آنها احساس شادی و خوشبختی کنیم. افراد، این مهارت های اجتماعی را که رفتارهای اکتسابی جامعه‌پسندی هستند، از طریق تعامل با دیگران فرامی‌گیرند. بر اساس آنچه گفته شد می‌توان نتیجه گرفت که تعامل، به مثابه کارگاه عملی آموزشی می‌ماند که از رهگذر آن دانش آموز فرا می‌گیرد که چگونه ارتباطی سازنده با دیگران برقرار نماید، به عقایدشان گوش بسپارد و در کارهای گروهی شرکت کرده و به عنوان عضوی از گروه به پشتیبانی از سایر اعضا بپردازد. بنابراین طبقه ترویج نقش برهم کنشی با مولفه تعامل دارای همپوشانی بسیاری هستند. زیرا هر دو بر قابلیت های اجتماعی دانش آموز تاکید دارند. همچنین بارز است که این طبقه از محتوای برنامه درسی فارسی، با مؤلفه خود اتکایی نیز دارای مشترکات زیادی است. وقتی دانش آموز بر اساس محتوای مبتنی بر ترویج نقش بر هم کنشی، به گونه‌ای فعال در گروه حضور می‌یابد و جرات ابراز عقاید،

خودآگاهی توانایی شناخت خود و آگاهی از خصوصیات، نقاط ضعف و قوت، توانایی ها و ناتوانی هاست. (نوری، ۱۳۹۰ به نقل از بریمانی و همکاران^۱، ۲۰۱۸). در مورد کودکان نیز، خودآگاهی به آنان می‌آموزد خود را بهتر بشناسند و از نقاط ضعف و قوت خود، آگاه باشند (گلمن به نقل از کاوه^۲، ۲۰۱۳). افرادی که دارای مهارت خودآگاهی هستند می‌توانند با اعتماد به نفس زیاد عقاید و نظرات خود را مطرح کنند (صفری و نجفی بهزادی^۳، ۲۰۲۲). هرچه انسان بیشتر خود را بشناسد و دید بهتری از ویژگی های خود داشته باشد، احتمال رشد استقلال و اعتماد به نفس را در خود افزایش داده است (رادفر و همکاران^۴، ۲۰۰۹ به نقل از باقرزاده و همکاران^۵، ۲۰۱۸). بنابراین خودآگاهی موجب افزایش اعتماد به نفس می‌گردد و اعتماد به نفس نیز از نمودهای خود اتکایی است. پس هنگامی که محتوای برنامه درسی مبتنی بر خود آگاهی، دانش آموزان را به شناخت بیش از پیش خویش رهنمون می‌کند، در واقع بعد اعتماد به نفس آنان را تقویت می‌کند که به آنها می‌آموزد با شناخت بیشتر خویشان، بر خود تکیه داشته باشند، اندیشیدن مستقل را بیاموزند و به کمال برسند. بدین ترتیب ارتباط متقابل میان خوداتکایی و خودآگاهی شکل می‌گیرد. همچنین فرد تنها زمانی می‌تواند دست به انتقاد از خویش و اصلاح خود بزند که به مرحله‌ای از خودآگاهی نسبت به اعمال، عقیده و خط مشی های خود رسیده باشد. تنها در این صورت است که می‌تواند سنجش درست یا غلط بودنشان را بسنجد و در صورت اینکه به اشتباه بودنشان پی برد دست به بازنگری بزند. اینگونه است که خود آگاهی با خود انتقادی نیز مرتبط می‌گردد.

ترویج نقش بر هم کنشی

آنچه در حیات انسانی حائز اهمیت است، نیاز به همزیستی با یکدیگر و روابط انسانی است. (براهویی و همکاران^۶، ۲۰۱۶). روابط انسانی در یک سازمان آموزشی، از جمله مدرسه و کلاس درس نیز، فرآیند برقراری، حفظ و گسترش رابطه پویا و متقابل بین اعضای یک سیستم

⁷ Mirkamali

⁸ Nadernejad

⁹ Adib

¹⁰ Salimi & Davari

¹¹ Ghorbani & Jomenia

¹² Seif

¹ Barimani et al

² Kaveh

³ Safari & Najafi Behzadi

⁴ Radfar et al

⁵ Bagherzadeh

⁶ Barahoyie et al

خیل عظیمی از کلمات و جملات، مفاهیم را رمزگشایی نموده و به فحوای کلام پی ببرد در حقیقت مهارت تشخیصی او رشد یافته است. همچنین هر چقدر این مهارت بیشتر ارتقا یابد دریافت مفهوم اصلی برای او ساده تر خواهد بود. این طبقه با مولفه گردآوری اطلاعات نیز در ارتباط است. زیرا وقتی دانش‌آموز، مطلبی را برای رسیدن به فحوای کلام مطالعه می‌کند، از میان حجم اطلاعات فراوانی که در متن موجود است باید بتواند اطلاعات اضافه‌ای را که پیام اصلی در میان آنها پنهان شده حذف نموده و بر اطلاعات موثری که تبیین‌کننده جان کلام هستند، تمرکز نماید. بدین ترتیب وی مولفه به کارگیری انتخاب اطلاعات موثر را که در زیرمجموعه گردآوری اطلاعات قرار دارد، به خوبی می‌آموزد.

مولفه واکاوی نیز با طبقه محتوایی تاکید بر زنجیره دریافت مفهوم رابطه‌ای متقابل دارد، زیرا واکاوی تحلیل عناصر را در بر می‌گیرد. یعنی عناصر به کار رفته در متن مورد بررسی دقیق قرار می‌گیرند. مثلاً کاربرد واژه در بافت‌های گوناگون مورد توجه قرار می‌گیرد تا مفهوم ایده‌های مشخص شده توسط کلمه، روشن‌تر گردد (لستر و تیور^۱، ۲۰۱۰). بدین صورت وقتی دانش‌آموز بر درک مطلب و مفاهیم مسلط می‌گردد، یعنی واکاوی و تحلیل عناصر متن در وجودش تقویت شده‌اند و او توانسته با ارتباط بخشیدن میان اجزای متن به طرز صحیح، به درک مطلب دست یابد. واضح است هر چه مهارت واکاوی نیز در دانش‌آموز تقویت گردد، قابلیت درک مطلب او نیز تقویت خواهد شد. وقتی توانایی دانش‌آموز در درک مطلب رشد می‌یابد، یعنی وی موفق می‌گردد به فهم نهایی از مقصد گوینده دست یابد. پس آنچه که درک می‌نماید تنها مفهومی سطحی از هم‌نشینی واژه‌ها نیست، بلکه مفهومی عمیق‌تر را به صورتی کلی منسجم در می‌یابد. اینگونه است که مهارت تعمق او نیز تقویت می‌گردد. زیرا می‌آموزد به معنی سطحی بسنده ننماید و معنی چیزی فراتر از سطح است که در عمق واژگان و جملات نهفته می‌باشد. طبقه محتوایی تاکید بر زنجیره دریافت مفهوم، موجب پرورش مهارت استنتاج نیز می‌گردد. زیرا هدف غایی درک مطلب آن است که دانش‌آموز بتواند با ترکیب مفاهیمی که به وی ارائه می‌گردد، دست به نتیجه‌گیری بزند و به عبارتی مطلبی را که به وی عرضه شده، به درستی درک نماید. بنابراین وقتی توانایی دانش‌آموز در

احساسات و عواطف را در جمع می‌یابد و به همکاری با دیگران دست می‌زند حسی از پذیرش و مقبولیت در جمع به او دست می‌دهد که بر اعتماد به نفس او می‌افزاید. به گونه‌ای متقابل نیز، هر چه اعتماد به نفس دانش‌آموز تقویت می‌شود او تمایل بیشتری از خود در تعاملات کلاسی نشان می‌دهد و بیشتر در فعالیت‌هایی که محتوای ترویج نقش بر هم کنشی از وی انتظار دارد، قرار می‌گیرد.

تاکید بر زنجیره دریافت مفهوم (مطلب)

یکی از مهم‌ترین انواع یادگیری‌های انسان، یادگیری درک مفهوم است. می‌توان گفت که مفهوم، هسته اصلی تفکر آدمی را تشکیل می‌دهد (محمودی بردزردی و همکاران^۱، ۲۰۱۸). یادگیری مهارت درک مطلب، عاملی مهم در پیشرفت روند آموزشی دانش‌آموز است به گونه‌ای که این مهارت از عناصر اصلی و حتی هدف نهایی خواندن محسوب می‌گردد (فارمرزی و محمدزاده^۲، ۲۰۱۷). بولوت^۳ (۲۰۱۷) درک مطلب را معنادهی و درک ساختار جملات و کلمات می‌داند که دانش‌آموز پیش از خواندن، هنگام خواندن و بعد از خواندن بایستی انجام دهد. در واقع خواندن و درک مفاهیم به عنوان مهارتی برای به دست آوردن دانش در تمام رشته‌ها شناخته شده است (رنجبران و علوی^۴، ۲۰۱۶). از این رو از مهم‌ترین اهداف مدرسه، پرورش مهارت‌های مرتبط با درک مطلب است (سلیمی^۵، ۲۰۱۹). زیرا یادگیری مهارت درک مطلب مهم‌ترین پیشرفت در زندگی یک دانش‌آموز محسوب می‌شود. متأسفانه تعدادی از دانش‌آموزان با وجود این که می‌توانند متن را به صورت روان بخوانند، اما قادر به درک و فهم نیستند. بدین جهت آموزش موثر درک مطلب توجه بسیاری از معلمان، پژوهشگران و متخصصین تعلیم و تربیت را به خود جلب کرده است (ویلیامز و اتکینس^۶، ۲۰۰۹ به نقل از خوشحال و همکاران^۷، ۲۰۱۵).

آنچه از تعریف طبقه تاکید بر زنجیره دریافت مفهوم (مطلب) بر می‌آید نشان می‌دهد که این طبقه با مولفه تشخیصی ارتباطی متقابل دارند. وقتی قابلیت درک مطلب دانش‌آموز توسعه می‌یابد و او قادر می‌گردد از میان

¹ Mahmoodi Bardezardi et al

² Faramarzi & Mohamadzade

³ Bulut

⁴ Ranjbaran & Alavi

⁵ Salimi

⁶ Williams & Atkins

⁷ Khoshhal

⁸ Leicester & Taylor

مناسب، مسائل پیچیده و پیش‌رو را حل و فصل نمایند (سلطان قرائی و علائی^۷، ۲۰۱۱). در واقع یکی از مهارت‌هایی که باید در هر نظام آموزشی به دانش‌آموزان آموخته شود مهارت اندیشیدن است. به عبارتی دیگر محور فعالیت‌های مراکز آموزشی باید آموختن اندیشیدن باشد نه آموزش اندیشه‌ها. کشورهایی که در دنیا به پیشرفت‌های چشمگیری دست یافته‌اند، دارای آموزش و پرورش قوی هستند که بر حول محور تفکر سازمان یافته است (حسین پور و همکاران^۸، ۲۰۱۶). تفکر آدمی از دوره دبستان میدان‌دار رفتار می‌شود و از همین دوره است که آموزش اندیشه درست را باید به دانش‌آموزان آموخت تا ساختار روانی-شناختی-رفتاری آن‌ها رشد مطلوب خود را پیدا کند (لطف‌آبادی^۹، ۲۰۰۶). به دلیل آنکه صرفاً با آموزش مهارت اندیشیدن به دانش‌آموزان نمی‌توان اندیشه‌ور شدن آن‌ها را تضمین کرد، نیاز به چیزی فراتر از مهارت صرف وجود دارد که گرایش به تفکر است. بنابراین اگر دانش‌آموزان در دوره ابتدایی در محیط‌های غنی از فرهنگ تفکر رشد یابند، می‌توان به نهادینه شدن گرایش به تفکر در ایشان امیدوارتر بود (صداقت و همکاران^{۱۰}، ۲۰۱۳).

با توجه به آنکه تفکر انتقادی خود یکی از انواع تفکر است، بنابراین دور از انتظار نیست اگر تعدادی از مؤلفه‌های تفکر انتقادی با طبقه تفکر مداری دارای ارتباط باشند. یکی از این مؤلفه‌ها گردآوری اطلاعات است. دانش‌آموز باید بتواند در راستای گردآوری اطلاعات موثر، از میان انبوه اطلاعات پیرامونی، آنها را از غربال تفکر، در جهت تضمین اصل صحت و دقت اطلاعات رد کند. در صورتی که بدون فکر در این زمینه اقدام نماید صرفاً با حجم زیادی از داده‌ها مواجه خواهد شد که انتخاب را برایش میسر نخواهد ساخت. پس تنها در صورت به کارگیری تفکر است که وی خواهد توانست در مسیری صحیح جهت پیمودن باقی مسیر گام بردارد. مؤلفه دیگر واکاوی است. آشکار است که تحلیل مسئله بدون تفکر بی‌معناست. یعنی واکاوی در دل خود با مفهوم تفکر همراه است و این حرکت بر مدار تفکر است که امکان تحلیل دقیق، ریز شدن در جزئیات و ارتباط بخشی میان اجزا را فراهم می‌آورد. مهارت تعمق نیز، دارای همپوشانی کامل

درک مطالب و مفاهیم تقویت گردد، همزمان مهارت استنتاج نیز رشد می‌یابد.

تقویت قوه ابتکار

ابتکار توانایی تولید افکار جدید، غیر معمول، منحصر به فرد و اندیشیدن به راه‌های جایگزین برای حل مشکلات خاص است (سوریانداری و همکاران^۱، ۲۰۲۱). ابتکار یکی از ویژگی‌های برتر آدمی است و در عصر حاضر یکی از مهم‌ترین اهداف آموزش و پرورش مترقی و پیشرفته جهان، پرورش یادگیرندگان خلاق و نوآور است (عزیززاده^۲، ۲۰۰۸). آنچه مسلم است، بدون تردید قرن حاضر به انسان‌های مبتکر، نوآور، نواندیش و خلاق نیاز دارد و تربیت چنین انسان‌هایی بر عهده آموزش و پرورش و درنهایت به دست عاملان این تغییر و تحول یعنی معلمان است (رضایی و دیگران^۳، ۲۰۱۴). بنابراین پرورش ابتکار و ضرورت وجود آن از اساسی‌ترین اهداف برنامه‌های آموزشی در دوران تحصیل به خصوص در مقطع ابتدایی می‌باشد. لذا هر موقعیت و برنامه‌ای که بتواند باعث پرورش و ایجاد چنین تفکری گردد، می‌توان آن را نوعی برنامه ابتکارزا تفسیر کرد (مسعودی‌نیا^۴، ۲۰۲۰). از آنجا که ابتکار بخش ضروری خلاقیت می‌باشد (به نقل از آجار و همکاران^۵، ۲۰۱۷) و خلاقیت در ذیل مؤلفه آفرینندگی تفکر انتقادی قرار می‌گیرد، به نظر می‌آید که مؤلفه آفرینندگی و قوه ابتکار مفاهیمی در هم تنیده دارند. وقتی محتوای درسی در جهت تقویت قوه ابتکار دانش‌آموزان تنظیم می‌شود، موجب گرایش به مؤلفه آفرینندگی و تفکر خلاق در آنان می‌گردد. چنین دانش‌آموزی مبتکرانه پاسخ‌های منحصر به فرد به پرسش‌ها می‌دهد، به حل مسئله علاقه نشان می‌دهد و راه‌حل‌هایی که ارائه می‌دهد نیز، هوشمندانه است.

تفکر مداری

تفکر شکل بسیار پیچیده رفتار انسان و عالی‌ترین شکل فعالیت عقلی و ذهنی است (ساکن آذری و همکاران^۶، ۲۰۱۴). از این رو موضوع اساسی آموزش و پرورش در دنیای امروز تربیت انسان‌هایی است که بتوانند درست فکر کنند و بتوانند با تصمیم‌گیری‌های درست و

¹ Suryandari et al

² Azizzadeh

³ Rezaei

⁴ Masoudinia

⁵ Acar et al

⁶ Sakenazary et al

⁷ Soltanalgorraie & Alaie,

⁸ Hosseinpour

⁹ Lotfabadi

¹⁰ Sedaghat

نشان دهنده ارتباط تنگاتنگ میان مفهوم تفکر مداری و مولفه آفرینندگی هستند.

مولفه کاوشگری نیز با طبقه تفکر مداری دارای ارتباط نزدیکی است. زیرا آنچه که دانش‌آموز را به سوی تفکر بیشتر سوق می‌دهد، چیزی جز حس کنج‌آوی و اشتیاق به کاوشگری نیست. بنابراین مفهوم کاوشگری در مفهوم تفکر مداری در هم تنیده شده و به شکل لازم و ملزوم هم در آمده‌اند. علاقه به کشف، کودک را وادار می‌کند که به دنبال حل مسائل برود. اگر قابلیت تفکر، بر اساس محتوایی چون طبقه تفکر مداری بر کودک عرضه شده باشد و او تفکر را فرا گرفته باشد، در هنگام مواجهه با مسائل، به تفکر بیشتر جهت حل مسئله روی می‌آورد، بر مدار تفکر حرکت می‌نماید و این تفکر، وی را در مسیر صحیح جهت دستیابی به نتیجه قرار می‌دهد. در غیر این صورت، او در مسیری ناصحیح بر مبنای پاسخ‌های احساسی و بی‌منطق، در جهت پاسخگویی به نیاز کشف خود بر می‌آید.

نظام یافتگی

آنچه از آن تحت عنوان مفهوم کلی نظام یافتگی یاد می‌کنیم طیفی از مهارت‌ها را در بر می‌گیرد که از مهارت‌های عینی‌تری چون یادگیری نظم و ترتیب و پیروی از مقررات آغاز می‌گردد و به مهارت‌های سطح بالاتری چون نظم، تمرکز و انسجام فکری ختم می‌گردد. نظم، نیاز اصلی تدریس و یادگیری در مدارس است (اشتو^۲، ۲۰۱۴). در واقع هر جایی که نظم خوبی وجود دارد عملکرد تحصیلی بهبود یافته است. به عبارت دیگر نظم برای عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان حیاتی است (انجوروگه و نیابوتو^۳، ۲۰۱۴). با این حال نظم و انضباط در حالت ایده‌آل، معنایی بیش از پایبندی به قوانین و مقررات دارد و مستلزم توانایی یادگیرنده برای تشخیص درست یا غلط است (گیتومه و همکاران^۴، ۲۰۱۳). یعنی به طور کلی کودکان نیاز به سازمان‌یافتگی دارند، اما بسیاری از آن‌ها در این راه شکست می‌خورند و در نتیجه هر کاری را به سختی انجام می‌دهند و فاقد بینش سازمان یافته هستند (لیواین، ۲۰۰۳ به نقل از جان و همکاران^۵، ۲۰۱۲). بنابر این طیف نظام یافتگی باید به مهارت‌های سطح بالاتری چون تمرکز و انسجام فکری ختم گردد. مطهری معتقد است انسان منظم کسی است که به دلیل نهادینه شدن

با ویژگی‌های تفکر عمیق است. هنگامی که محتوای مبتنی بر تفکر مداری به دانش‌آموز عرضه می‌گردد، این تمرین تفکر در وجود وی نهادینه می‌شود. او به دنبال پاسخ‌های سهل برای مشکلات نمی‌رود، بلکه پیش از یافتن پاسخ، مسئله را همه جانبه بررسی می‌نماید، دانسته‌هایش را جمع‌بندی می‌کند و دست به تفسیر می‌زند. بدین ترتیب همراه با تفکر، مهارت تعمق نیز در وجود وی نهادینه می‌گردد. همچنین همان‌طور که تعاریف تفکر مداری نیز نشان می‌دهد، تفکر مداری با مفاهیمی چون ترکیب مفاهیم، خلق پاسخ و نتیجه‌گیری ارتباطی نزدیک دارد که در ذیل مولفه استنتاج قرار می‌گیرند. یعنی محتوایی که دانش‌آموز را به تفکر تشویق می‌کند و او را برای حل مسائل ترغیب می‌نماید، موجب می‌گردد در وجود وی توانایی ترکیب مفاهیم و دانسته‌ها برای رسیدن به حل صحیح مسئله ایجاد شود و دانش‌آموز بتواند متفکرانه و هوشمندانه به خلق پاسخ و نتیجه‌گیری بپردازد.

مسلم است که مولفه خردورزی با تفکر مداری نیز دارای ارتباط متقابل است. زیرا گرایش به خردورزی، چیزی جز گرایش به حرکت در مدار تفکر در مواجهه با مسائل نیست. بنابراین دانش‌آموزی که گرایش به خردورزی دارد، با تفکر منطقی خود از هرگونه استدلال احساسی اجتناب می‌کند. او می‌داند که احتیاط، همواره شرط عقل است، پس در برابر هر آنچه که به وی عرضه می‌گردد شک و تردید سالم را از دست نمی‌دهد تا بتواند به دلایل و شواهد متقن برسد و سپس به باور آنها بپردازد. در تبیین ارتباط میان تفکرمداری و مولفه آفرینندگی نیز همان‌طور که حسین‌پور و همکاران^۱ (۲۰۱۳) معتقدند، تمامی اکتشافات و ساخته‌های بشری در سایه تفکر بوده است و تفکر، عمری به درازای عمر بشر بر روی کره خاکی دارد. بدین ترتیب، تفکر خلاق که از سویی در ذیل آفرینندگی قرار می‌گیرد و دستیابی به ایده‌های نو و جدید را محقق می‌نماید، از سوی دیگر یکی از انواع تفکر به شمار می‌رود. همچنین تفکر مداری با اندیشیدن به راه‌حل‌های مناسب همراه است و آفرینندگی علاقه به حل مسائل را در پی دارد. در تفکر مداری، مضمون متن درس به زندگی واقعی پیوند می‌یابد و آفرینندگی تلاشی است در به کارگیری مفاهیم در دنیای واقعی. تمامی این موارد

² Eshetu

³ Njoroge & Nyabuto

⁴ Gitome et al

⁵ Janeh

¹ Hosseinpour et al

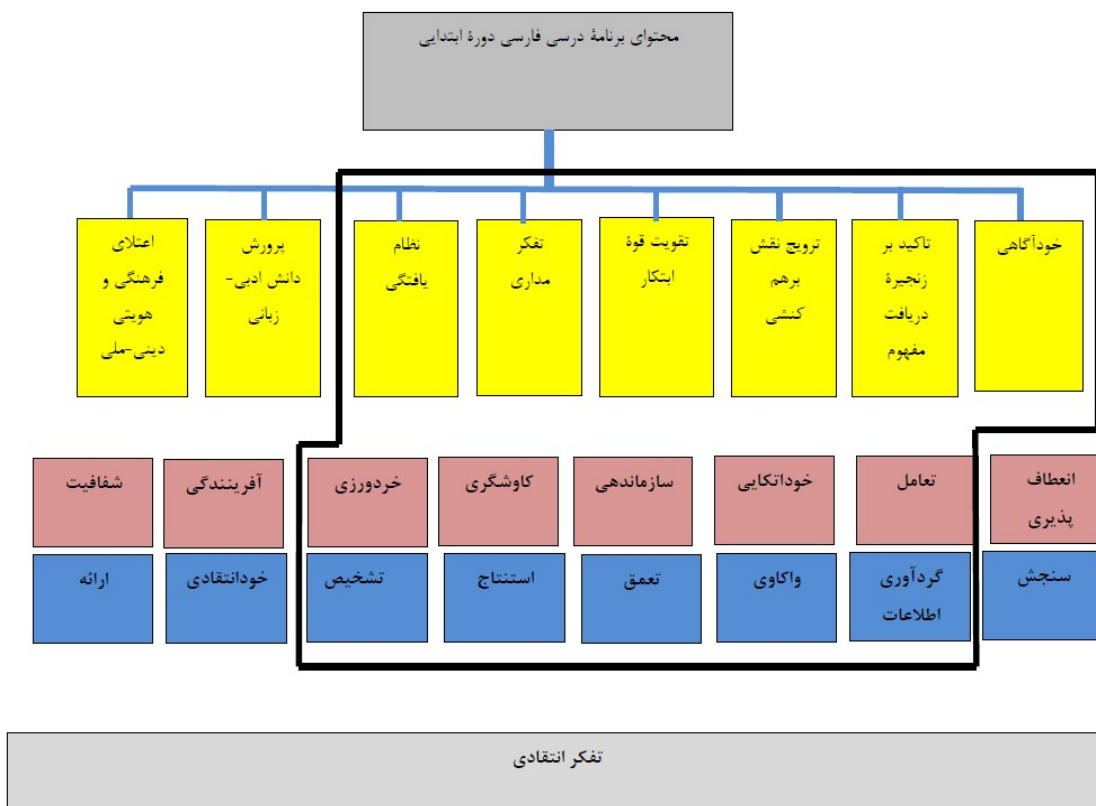
نظم در وجود وی در مرحله تفکر و اندیشه‌گری نیز تقدم و تأخر را به دقت مراعات می‌کند (مطهری^۱، ۱۹۸۰ به نقل از رشیدی^۲، ۲۰۲۰). بنابر آنچه از تعاریف بر می‌آید، مفهوم نظم فکری که در ذیل نظام یافتگی قرار می‌گیرد با مولفه واکاوی و زیر مجموعه طبقه بندی اطلاعات آن دارای تاثیرات متقابلی بر هم هستند. دانش‌آموزی که نظم فکری را می‌آموزد، می‌تواند اطلاعاتی را که به وی ارائه می‌گردد، برای بازیابی و یا تحلیل بیشتر طبقه‌بندی نموده و بدین ترتیب مولفه واکاوی را نمود بخشد. از سویی دیگر تعریف طبقه محتوایی نظام یافتگی و مفهوم مولفه سازماندهی نشان می‌دهد که هر دو مفهوم دارای رابطه تگاتنگی با هم هستند. زیرا وقتی صحبت از سازماندهی می‌کنیم، نظم و هماهنگی در زیر مجموعه آن قرار می‌گیرد. این مطلب که فرد نمی‌تواند در آشفتگی اتاقتش چیزی پیدا کند، در مورد یافتن اطلاعات ذخیره شده در ذهن نیز صدق می‌کند. اگر چه برقراری شباهت میان ذهن و اتاق شاید ساده‌سازی بیش از حد موضوع به نظر آید، اما آنچه مسلم است با نظم و سازماندهی، هم می‌توان یک جفت جوراب در اتاق را آسان‌تر یافت و هم اطلاعات را راحت‌تر بازیابی نمود (هالپرن^۳، ۲۰۰۳). یعنی همچون نظام یافتگی که از علاقه‌مندی به نظم عملی تا انسجام فکری را در بر می‌گیرد، گرایش به سازماندهی نیز، ایجاد نظم در اتاق تا بازیابی راحت اطلاعات طبقه بندی شده را در بر می‌گیرد.

¹ Motahari

² Rashidi

³ Halpern

بحث و نتیجه‌گیری:



شکل ۱: ارتباط میان محتوای برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی با مولفه های تفکر انتقادی

نظام یافتگی همپوشانی دارد. تعمق و استنتاج با طبقه‌های تاکید بر زنجیره دریافت مفهوم و تفکر مداری مرتبط اند. ارائه و سنجش هیچ یک از طبقات محتوای برنامه درسی فارسی محقق نکرده اند. خود انتقادی با طبقه خودآگاهی مرتبط بوده و خردوری با طبقه تفکر مداری. آفرینندگی دارای ارتباط با طبقه تقویت قوه ابتکار و تفکرمداری بوده است. انعطاف پذیری و شفافیت در هیچیک از طبقات محتوایی دارای نمود نمی باشند. سازماندهی با طبقه نظام یافتگی مرتبط است و خودانگیزی با دوطبقه خودآگاهی و ترویج نقش برهم کنشی. کاوشگری با طبقه محتوایی تفکر مداری و تعامل با طبقه ترویج نقش بر هم کنشی مرتبط هستند. با توجه به آنچه بیان شد تدوین هوشمندانه محتوای برنامه درسی فارسی، در جهت ارتقای تفکر انتقادی نقشی کلیدی ایفا می‌کند. بنابراین بازنگری محتوای 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.

بر اساس تحلیل محتوای کیفی محتوای برنامه درسی فارسی به ۸ طبقه تقسیم شد که عبارتند از: ۱-پرورش دانش ادبی-زبانی ۲- خودآگاهی ۳-ترویج نقش برهم کنشی ۴- تاکید بر زنجیره دریافت مفهوم ۵- اعتلای فرهنگی و هویتی دینی- ملی ۶- تقویت قوه ابتکار ۷- تفکر مداری ۸- نظام یافتگی. از میان این طبقات، خودآگاهی، ترویج نقش برهم کنشی، تاکید بر زنجیره دریافت مفهوم، تقویت قوه ابتکار، تفکر مداری و نظام یافتگی با تفکر انتقادی در ارتباط بوده‌اند و طبقه‌های پرورش دانش ادبی-زبانی و اعتلای فرهنگی و هویتی دینی-ملی دارای ارتباط با هیچ یک از مؤلفه‌های تفکر انتقادی نبوده‌اند. ارتباط هر یک از مولفه های تفکر انتقادی با طبقات محتوای برنامه درسی فارسی بدین شرح است: مؤلفه تشخیص دارای همپوشانی با محتوای برنامه درسی فارسی در طبقه تاکید بر زنجیره دریافت مفهوم است. مؤلفه گردآوری اطلاعات و خرده مهارت‌های آن و طبقه تاکید بر زنجیره دریافت مفهوم و تفکر مداری در محتوای برنامه درسی فارسی نمود می‌یابند. واکاوی با طبقه‌های محتوایی تاکید بر زنجیره دریافت مفهوم، تفکر مداری و

منابع

- 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]
- Acar, S et al. 2017. Ingredients of creativity: originality and more. *Creativity research journal*. 29(2):133-144.
- Adib, Y. 2003. Designing the Ideal Model of the Life Skills Curriculum for Middle School. PhD Dissertation, Faculty of Humanities, Tarbiyat Modares University: Tehran. [In Persian]
- 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]
- Akbari Sheldareh, F. 2015. Approaches and Methods in Teaching and Learning Persian Language in Iran. *Journal of Curriculum Studies*, 9(35), 5-22. [In Persian]
- Akbari Sheldareh, F. 2016. Curriculum guide for the field of training and learning Persian language and literature. Curriculum and textbooks development office. [In Persian]
- Akdag, E & Kirkgoz, Y. 2020. Infusing critical thinking skills into high school EFL Classroom. *Reading Matrix: An International Online Journal*. 20(2): 200-216.
- Alipoor, V et al. 2013. Reflection on the barriers to critical thinking in the curriculum of secondary education. *Curriculum planning knowledge & research in educational sciences*, 10(9 (36)), 1-15. [In Persian]
- Athari Esfehani, 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]
- Awan, A et al. 2018. An analysis of the critical thinking for citizenship education in the curriculum at secondary level. *Bulletin of education and research*. 40(11): 141-153.
- Azizzadeh, S. 2008. The effectiveness of creativity training on increasing the attitude of entrepreneurs to the unemployed in Tehran. Master's thesis, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabai University, Tehran. [In Persian]
- Bagheri, M. B et al. 201). The place of critical thinking in iranian educational system. *Foreign language research journal (pazhuhesh-e zabanha-ye khareji)*, 7(2): 299-323. [In Persian]
- Bagherzade, S, et al (2018). Relationship of self-awareness and self-regulated learning to social adjustment among girl high school students. *Journal of educational psychology studies*, 15(30):29-50. [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.
- Banning, B. 2006. Measures that Can be Used to Instill Critical Thinking Skills in Nurse Prescribers. *Nurse Education in Practice*. 6: 98-105.
- Barahoyie, D et al. 2016. Investigating human relationships of teachers on academic and social self-esteem of female high school students in Khash city. *International Conference on Management and Economics of the 21st Century*. [In Persian]
- Barimani, P et al. 2018. Effectiveness of life skills training (self-awareness and effective Communication) burnout and self-handicapping on Students. *Rooyesh-e Ravanshenasi*, Vol.7 (2):137-188. [In Persian]
- Bulut, A. 2017. Improving 4 th grade primary school students' reading comprehension skills. *Universal journal of educational research*. 5 (1): 23-30.
- Eshetu, A. A. 2014. Indiscipline problems of high school students: the case of Ethio-Japan Hidasse Secondary school (Addis Ababa, Ethiopia). *Journal of education and Practice*. 5(37): 23-28.
- Faramarzi, S., & Mohamadzade, A. 2017. Effectiveness of response to intervention-based Targeted Reading Intervention on Comprehension in students with Specific Learning Disability. *Psychology of Exceptional Individuals*, 7(27), 185-208. [In Persian]
- Ghorbani, A., & Jomenia, S. J. 2018. The Role of Social Factors (Family, School, Peer Group) in Socialization of Students in Golestan Province. *Journal of Applied Sociology*, 29(2): 113-128. [In Persian]
- Gitome, J et al. 2013. Correlation between students' discipline and performance in the Kenya Certificate of Secondary Education. *International Journal of education and Research*. 1(8): 1-10.
- Guba, EG & Lincoln, YS. 1994. *Competing Paradigms in Qualitative Research. Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc. pp.105-117.

- Halpern, Diane. F. 2003. Thought and knowledge: An introduction to critical thinking. Fourth edition. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hng, N. V.T. 2019. The implementation of critical thinking in Vietnamese primary school moral education classes. *Issues in educational research*. 29(3): 732-755.
- Hosseinpour, A et al. 2016. Education based on thinking in schools. *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]
- Janeh, M., et al. 2012. Study of the executive functions of reasoning, planning, organizing and working memory among the students with or without mathematics disorder at primary schools in Tehran province.. *Psychology of Exceptional Individuals*, 2(5): 21-42. [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]
- Karimian, H. 2017. Study and elaboration of critical thinking skills in the Sky Gifts book of primary schools according to teachers' point of view. *Educational and Scholastic studies*, 6(2): 75-95. [In Persian]
- Kaveh, Z. 2013. The effect of life skills training on the satisfaction and adaptation of married women. Master's thesis in Counseling and Psychology, Isfahan University. [In Persian]
- Khosshal H et al. 2015. Efficacy of Reading Comprehension Strategy Training on Reading Achievement among Students with Dyslexia. *Child Mental Health*, 2 (1): 21-34. [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, M & Taylor, D. 2010. *Critical thinking across the curriculum*. Berkshire:McGraw-Hill.
- Lombardi, L et al. 2021. Fostering critical thinking across the primary school's curriculum in the European schools system. *Education Sciences*. 11:1-19.
- Lotfabadi, H. 2006. A new approach in philosophy of education. *Journal of Educational Innovations*, 6(2): 11-40. [In Persian]
- Mahmoodi Bardezardi, 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]
- Masoudinia, Z. 2020. The effectiveness of resiliency training on the initiative and cognitive flexibility of second period high school female students. Master's thesis. Department of Destruction, Islamic Azad University, Shahrood Branch. [In Persian]
- Mesri, H et al. 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]
- Mirkamali, S. M. 2001. Human relations in school, Tehran:Yastorun. [In Persian]
- Mohammadyari, A. 2006. The relationship between critical thinking of educational managers and organizational change management, Master's thesis, Department of Psychology and Educational Sciences, Ferdowsi University of Mashhad. [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]
- Njoroge, P. M & Nyabuto, A. N. 2014. Discipline as a factor in academic performance in Kenya. *Journal of educational and social research*. 4(1): 289-307.
- Nourian. 2018. M. *Narrative Scientific Research Guide*. Tehran: Shura Publications. [In Persian]
- Nygren, Thomas et al. 2019. Critical thinking in national tests across four subjects in Swedish compulsory school. *Education inquiry*.10(1): 56-75.

- Ongesa, C. M. 2020. Critical thinking skill gap in the Kenyan educational curriculum: the 21st century skills for the global citizen. *Journal of interdisciplinary studies in education*, 9: 178-191.
- Pishghadam, R. 2007. Enhancing Critical Thinking with literary Discussion. *New Literary Studies*, 159(153-167). [In Persian]
- Ranjbaran, F., & Alavi, S. M. 2016. Cognitive Diagnostic Assessment of a Reading Comprehension Test Battery for Formative Diagnostic Feedback. *Journal of Foreign Language Research*, 6(2), 321-342. [In Persian]
- Rashidi, SH. 2020. Foundations and consequences of educating regular man from the stand point of Quran-based philosophy of Islamic education. *Educational science from Islamic point of view*, 7(13): 5-21. [In Persian]
- Rezaei, N. M et al. 2014. The effects of teaching philosophy to children and its role on creativity and components fluidity, originality, flexibility, and expandability. *Innovation & creativity in human science*, 4(2): 19-36. [In Persian]
- Safari, J & Najafi Behzad, S. 2022. Studying the skills of critical thinking, self-awareness, empathy, decision making and communication in the stories by Farhad Hassanzadeh. *Dihkhuda (analysis and interpretation of texts in Persian language and literature)*, 13(49):183-208. [In Persian]
- Saffarieh, M, & Arab Kermani, Z. 2020. Investigating the Attention to Lipman' s Critical Thinking in Elementary Third Grade Social Studies. *Research in elementary education*, 2(3): 75-86. [In Persian]
- Sakenazary, R, et al. 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]
- Salimi, K. 2019. Investigating the relationship between metacognition and reading comprehension in middle school students. *Human Sciences Horizon*, 18:81-96. [In Persian]
- Sedaghat, M et al. 2013. The culture of thinking in the classroom and its relationship with the need to know the teacher and the student. *Applied Psychology*, 7(2):77-92. [In Persian]
- Seif, D. 2012. Relationship of the dimensions of self-awareness and loneliness with mental health among university students. *Psychological research*, 15(1):44-63. [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]
- Siburian, J et al. 2019. The Correlation between critical and creative thinking skills on cognitive learning results. *Eurasian Journal of Educational Research*. 81: 99-114.
- Soltanalgorraie, KH, & Alaie, P. 2011. The relationship between learning cognitive approaches and big five personality factors with critical thinking attitude of students in Tabriz university. *Innovation in management education (journal of modern thoughts in education)*, 6(3 (23)): 147-168. [In Persian]
- Suryandari, K. C et al. 2021. The effect of scientific reading based project model in empowering creative thinking skills of preservice teacher in elementary school. *European journal of educational research*. 10(3):1329-1340.
- 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.
- Vacek, E. J. 2009. Using a Conceptual Approach with Concept Mapping to Promote Critical Thinking. *Education Innovation*. 48(1): 8-45.
- Vahedi, V. S & Ebrahimi, M. 2017. The effectiveness of critical thinking skill training on iranian efl learners' reading comprehension and reading strategy use. *Journal of technology of education (journal of technology and education)*, 11(3): 259-268. [In Persian]

