

فصلنامه‌ی علمی- پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی
دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت
سال دوم- شماره‌ی ۴، پیاپی ۸- زمستان ۹۰
صص ۲۱۲-۱۹۵

تحلیل محتوای کتاب تاریخ معاصر ایران در دوره‌ی متوسطه

از بعد تفکر انتقادی

پروین غیائی^۱، حجت اله فانی^۲، زهرا ابادری^۳، رزاق خواجه زاده^۴*

تاریخ دریافت: ۹۰/۰۴/۱۰ تاریخ پذیرش: ۹۰/۱۰/۱۹

چکیده

این پژوهش با هدف تحلیل محتوای کتاب تاریخ معاصر ایران از بعد تفکر انتقادی انجام شده است. برای انتخاب مؤلفه‌های تفکر انتقادی از روش توصیفی و برای تجزیه و تحلیل محتوای کتاب از روش تحلیل محتوا استفاده شده است. جامعه‌ی آماری در این پژوهش، محتوای کتاب درسی تاریخ معاصر ایران شامل ۲۸۱۸ جمله بوده که به دلیل محدود بودن جامعه‌ی آماری، نمونه‌ی آماری نیز همان جامعه‌ی آماری می‌باشد. ابزار جمع آوری اطلاعات، سیاهه‌ی تحلیل محتوای کتاب درسی تاریخ معاصر ایران بوده که بر اساس مبانی نظری تهیه و روایی آن توسط متخصصان علوم تربیتی تایید شده است. واحد تحلیل نیز جملات مندرج در متن کتاب درسی تاریخ معاصر ایران بوده است. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که در مجموع، در محتوای کتاب درسی تاریخ معاصر ایران ۳۴/۶۳٪ جمله‌ها با تفکر انتقادی ارتباط داشته که از این میزان ۲۲/۱۴٪ به بعد شناختی، ۶/۸۸٪ به بعد عاطفی و ۵/۶۱٪ به بعد عملکردی اختصاص دارد. نتایج یافته‌ها حاکی از آن است که درصد توزیع مؤلفه‌های تفکر انتقادی در محتوای کتاب درسی تناسب نداشته است، همچنین میزان توجه به بعد شناختی، حدود سه برابر میزان توجه به بعد عاطفی و بعد عملکردی بوده که این وضعیت متناسب با آموزش تفکر انتقادی نمی‌باشد.

واژه‌های کلیدی: تحلیل محتوا، تاریخ معاصر ایران، دوره متوسطه، تفکر انتقادی.

۱- استادیار و عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت. گروه علوم تربیتی، مرودشت، ایران.

۲- استادیار و عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت. گروه علوم تربیتی، مرودشت، ایران.

۳- استادیار و عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال.

۴- کارشناس ارشد برنامه ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.

*نویسنده مسئول، bkhajehzadeh@gmail.com

مقدمه

نقد و بررسی محتوای کتاب‌های درسی از جمله موضوعاتی است که در چنددهه‌ی اخیر مورد توجه پژوهشگران و متخصصان تعلیم و تربیت قرار گرفته است؛ توجه به این موضوع می‌تواند کمی‌ها و کاستی‌های کتاب‌های درسی را آشکار نماید و به طراحان برنامه‌های درسی در تدوین بهتر کتاب‌های درسی کمک نماید.

کتاب درسی یا محتوای مطالب آموزشی به‌ویژه در نظام‌های آموزشی متمرکز که محور مکتوب و مدون تعلیم و تربیت محسوب شده و فعالیت‌ها و تجربه‌های تربیتی دانش‌آموزان توسط معلم و حول محور آن سازماندهی می‌شود، نیاز به تحلیل و بررسی علمی دارد. نوعی از تحلیل‌ها که برای برنامه‌ریزان درسی، مؤلفین و تصمیم‌گیرندگان برنامه‌های درسی بسیار مفید و ضروری است، تحلیل محتوایی است (Yarmohammadiyan, 2009).

محتوا^۱ عبارت است از مجموعه مفاهیم، اصول، مهارت‌ها، ارزش‌ها و گرایش‌هایی که از سوی برنامه‌ریزان و به قصد تحقق اهداف انتخاب و سازماندهی می‌شود. محتوا وسیله‌ای برای تحقق اهداف به‌شمار می‌آید و به‌همین دلیل ضروری است، ویژگی‌های آن با اهداف مورد انتظار تناسب داشته باشد (Maleki, 2008, p83).

برای بررسی محتوای آشکار پیام‌های موجود در یک متن، می‌توان از روش تحلیل محتوا^۲ استفاده کرد. در این روش، محتوای آشکار و پیام‌ها به‌طور نظام‌دار و کمی توصیف می‌شود. از این رو، این روش را می‌توان روش تبدیل داده‌های کیفی به داده‌های کمی قلمداد کرد (Sarmad, Bazargan, Hejazi, 2008).

هدف این پژوهش، تحلیل محتوای کتاب تاریخ معاصر ایران از بعد تفکر انتقادی است؛ تفکر از ارکان اصلی آموزش و پرورش می‌باشد و تفکر انتقادی^۳ نیز به‌عنوان یکی از انواع تفکر و به‌دلیل ویژگی‌های خاصی که دارد، از جایگاه ممتازی برخوردار است؛ اهمیت این مسأله 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.

پرورش تفکر انتقادی، یکی از هدف‌هایی است که به‌تنهایی به یک ماده‌ی درسی مربوط نمی‌شود، بلکه هر تعلیم و تربیتی با این هدف ارتباط دارد و محتوا به‌عنوان

-
- 1- Content
 - 2- Content Analysis
 - 3- Critical thinking

وسیله‌ی دستیابی به هدف آموزش و پرورش باید از وسعت لازم برخوردار باشد، یعنی مفاهیم، مهارت‌ها و نگرش‌ها باید طوری انتخاب شود که با اهداف اساسی سنخیت داشته باشد. اهداف تربیتی پرورش انسان کاوشگر، نقاد و فعال از جمله اهدافی هستند که توسط همه‌ی دروس دوره‌ی متوسطه باید تحقق یابند (Maleki, 2008).

مور و پارکر (Moor & Parker, 1998) معتقدند توانایی تفکر به طریق انتقادی امری بسیار حیاتی است و درحقیقت زندگی ما به آن وابسته است. روشی که ما زندگی‌مان را اداره می‌کنیم، وابسته به آن چیزی است که ما فکر می‌کنیم درست است و آن را پذیرفته‌ایم. هر اندازه ما در ارزیابی ادعایی با دقت بیشتری عمل کنیم و بتوانیم مسائل مربوط از مسائل غیرمربوط جدا کنیم، تفکر ما انتقادی‌تر است.

مطهری (Motahari, 2000) از حضرت مسیح (ع) این روایت را نقل کرده که «كُنْ بِالْحَقِّ مِنْ أَهْلِ الْبَاطِلِ وَ لَا تَأْخُذْ بِالْبَاطِلِ مِنْ أَهْلِ الْحَقِّ». ای بسا حق را از اهل باطل بشنوید، بگیرید و ای بسا باطل را از اهل حق بشنوید و نگیرید. «این مطلب به نوعی برخی از جنبه‌های تفکر انتقادی را مورد توجه قرار داده است و به راستی اگر بخواهیم به این آموزه‌ی ارزشمند دینی عمل کنیم؛ آیا جز با آموزش تفکر انتقادی، می‌توان به این مهم دست یافت؟!»

پرداختن به موضوع تفکر انتقادی در کتاب درسی تاریخ معاصر ایران از اهمیت خاصی برخوردار است؛ زیرا «گذشته چراغ راه آینده» است و مطالعه‌ی تاریخ معاصر ایران با تفکر انتقادی، می‌تواند «عبرت گرفتن از تاریخ» که یکی از اهداف مهم مطالعه‌ی این درس است را محقق سازد.

زرین کوب (Zarrinkub, 2002) در خصوص نوع نگاه به تاریخ می‌نویسد: برای انسان، امروز ظاهراً مسأله این است که تاریخ را در چه مسیر باید انداخت، در صورتی که انسان دیروز غالباً مسأله را این‌طور مطرح می‌کرد که تاریخ را چگونه باید تحمل کرد.

هرچند که اصطلاح تفکر انتقادی از نیمه‌ی قرن بیستم بیشتر مورد توجه قرار گرفته، اما محققان و پژوهشگران سابقه‌ی این موضوع را به گذشته‌های دور ارتباط می‌دهند.

مایرز (Meyers, 2007) معتقد است: علاقه به توسعه‌ی توانایی‌های تفکر انتقادی در محافل آموزشی، پدیده‌ی جدیدی نیست. منشأ چنین علاقه‌ای به مکتب افلاطون برمی‌گردد؛ مدلی که دانشگاه‌های غربی مدرن سرانجام از آن برخاستند. با این حال بسیاری از محافل آموزشی به‌جای تاکید بر اهمیت پرورش استعدادهای فکری نوجوانان به‌صرف انباشت اطلاعات و محفوظات توجه دارند.

در اینکه تفکر انتقادی چیست و چه ویژگی‌هایی دارد، میان صاحب‌نظران اتفاق نظر وجود ندارد، در عین حال از تفکر انتقادی تعاریف گوناگونی ارائه شده که در اینجا به پاره‌ای از آنها اشاره می‌شود:

دیوئی^۱ ماهیت تفکر انتقادی را «بررسی دقیق، مداوم و فعال هر عقیده یا هر شکلی از دانش با توجه به دلایلی که آن عقیده را تایید می‌کنند و نتایجی که از آن عقیده حاصل می‌شود» می‌داند (Quotes by Hashemiyan nezhad, 2001).

مایرز (Meyers, 2007) در کتاب آموزش تفکر انتقادی، تفکر انتقادی را این‌گونه تعریف کرده است: «تفکر انتقادی یعنی قدرت تنظیم کلیات، پذیرفتن احتمالات نوین و توقف داوری».

روبرت انیس^۲ تفکر انتقادی را تفکر مستدل و تیزبینانه درباره‌ی این‌که چه چیزی را باور کنیم و چه اعمالی را انجام دهیم، تعریف کرده است (Lipman, 1988).

مور و پارکر (Moor & Parker, 1998) معتقدند تفکر انتقادی، تعیین عامدانه و دقیق آن چیزی است که ما باید بپذیریم یا رد کنیم و تردید درباره‌ی یک قضاوت و یا یک ادعا و تعیین درجه‌ی اعتمادی است که می‌پذیریم یا رد می‌کنیم.

به نظر لیپمن (Lipman, 1988) تفکر انتقادی، تفکری است که قضاوت خوب را تسهیل می‌کند؛ زیرا مبتنی بر ملاک است، خود اصلاح‌کننده است و نسبت به متن یا زمینه‌ای که در آن شکل می‌گیرد، حساس است.

تفکر انتقادی، به‌کارگیری آن‌دسته از مهارت‌های شناختی یا استراتژی است که احتمال نتیجه‌ی مطلوب را افزایش می‌دهد. آن جهت توصیف تفکری استفاده می‌شود که هدف‌مند، مستدل و هدایت شده به سمت اهداف غایی است؛ نوع تفکری است که با حل مسأله، استنتاج، محاسبه‌ی احتمالات و تصمیم‌گیری ارتباط دارد، زمانی که متفکر در حال استفاده از مهارت‌های فکورانه و موثر برای متن خاص و نوع کار فکری است (Halpern, 2003).

نقطه اوج تکامل تفکر انتقادی، جایی است که روح انتقادی در انسان به‌وجود آید تا براساس آن، انسان بتواند عادت‌های فکری و عملی خود، تجارب و میراث پیشین و به‌طور کلی شیوه‌ی زندگی خود را مورد بررسی قرار دهد و سپس به تایید، اصلاح یا رد آنها بپردازد (Jahani, 2003).

1 - Dewey

2- Robert Ennis

با عنایت به تعاریف گوناگونی که صاحب‌نظران در حوزه‌ی تفکر انتقادی از این اصطلاح ارائه کرده‌اند، در مجموع می‌توان گفت که تفکر انتقادی بهانه‌جویی، عیب‌جویی و انتقاد بدون استناد نیست؛ بلکه تفکری است که با بررسی دقیق افکار و عقاید و با ارائه‌ی دلایل و شواهد به قضاوت و ارزشیابی می‌پردازد.

یکی از لوازم قطعی جریان تربیت، ظهور نقد و نقادی، به خصوص از ناحیه متری نسبت به مربی است و در جریان نقادی معیارها، نقش بارزی دارند. اگر تربیت را به‌گونه‌ای تعریف کنیم که امکان نقد و نقادی در آن وجود داشته باشد و درحقیقت این امر، بخشی از تربیت محسوب شود، در این صورت، امکان نقد نسل گذشته فراهم می‌شود و همین مسأله، زمینه‌ی تغییر در نسل جدید را فراهم می‌کند و به این ترتیب، پویایی فرایند تربیت تامین می‌شود (Bagheri, 2009).

براساس مبانی نظری، مؤلفه‌های تفکر انتقادی در این پژوهش عبارت از ۱- کنجکاوی اندیشمندانه. ۲- گستردگی فکر (ذهن باز). ۳- تعریف و شفاف‌سازی مسأله. ۴- بررسی دقیق افکار و عقاید. ۵- شک‌گرایی معقول. ۶- پذیرفتن احتمالات نوین. ۷- استدلال کردن. ۸- تجزیه و تحلیل. ۹- ارزیابی مدارک، شواهد و اظهارات. ۱۰- هنر اندیشیدن درباره‌ی تفکر خود. ۱۱- قضاوت صحیح (مبتنی بر ملاک) می‌باشند.

در اینجا ضمن اشاره به مفاهیم مؤلفه‌های یازده گانه، به دیدگاه برخی از صاحب‌نظرانی که هریک از مؤلفه‌های یاد شده را مورد تاکید قرار داده‌اند، اشاره می‌شود:

۱- کنجکاوی اندیشمندانه: کنجکاوی اندیشمندانه، بدین معناست که فرد در مواجهه با عقاید و نظرات دیگران به طرح سؤال‌های جالب می‌پردازد و سعی در دانستن چیزهای جدید دارد و با طرح سؤال‌های روشن‌کننده و چالش‌برانگیز، به جستجو و تحقیق می‌پردازد و به‌طور کلی سؤال‌های قبیل چه کسی، چه، کجا، چه وقت و چگونه را مطرح می‌کند.

لیپمن (Lipman, 2003) در کتاب «تفکر در آموزش و پرورش» به کرات از کلمه‌ی "inquiry" به‌معنای سؤال، پرسش، پرس‌وجو، استفسار، تحقیق و جستجو، به‌عنوان یکی از ویژگی‌های تفکر انتقادی یاد کرده است.

۲- گستردگی فکر (ذهن باز): منظور از گستردگی فکر و ذهن باز، آن است که فرد به هر دو طرف قضیه توجه کند، همه‌ی جنبه‌ها را در نظر بگیرد و از یک دیدگاه خاص طرفداری متعصبانه نمی‌کند. چمستر و جانسون^۱ نیز ضمن برشمردن ذهن باز به‌عنوان یکی از ویژگی‌های تفکر انتقادی، در توضیح آن می‌نویسند: فرد به هر دو طرف قضیه توجه

1- Zechmeister & johnson

کند، همه‌ی جنبه‌ها را در نظر بگیرد و از یک دیدگاه خاص طرفداری متعصبانه نکند (Maleki & habibipour, 2007). فسیونه (Facione, 2010) در الگوی خود از ذهن باز به‌عنوان یکی از ویژگی‌های تفکر انتقادی نام برده است.

۳- تعریف و شفاف‌سازی مسأله: تعریف مسأله و شفاف‌سازی مسأله، یکی از ویژگی‌های تفکر انتقادی است که این مهارت شامل تشخیص دیدگاه‌های اصلی و تشخیص اطلاعات مربوط به یک مسأله می‌باشد. تفکر انتقادی در فضای مبهم محقق نمی‌شود و ضروری است که ابعاد مختلف یک مسأله به‌صورت واضح و شفاف بیان شود.

از نظر روبرت انیس، نهمین وجه تفکر انتقادی، داوری در مورد «تشخیص و تعریف مسأله» است (Jahani, 2003). نیدلر^۱ مهارت تعریف و شفاف‌سازی مسأله را یکی از مهارت‌های تفکر انتقادی می‌داند و معتقد است که این مهارت شامل تشخیص دیدگاه‌های اصلی یا مسأله، مقایسه‌ی شباهت‌ها و تفاوت‌ها، تشخیص اطلاعات مربوط به یک مسأله و تنظیم سؤال‌های مناسب می‌باشد (Quotes by Tofangdar, 2007).

۴- بررسی دقیق افکار و عقاید: منظور از این مؤلفه، آن است که فرد در مواجهه با عقاید، دانش و نظرات، با رفتن از سطح به عمق و توجه به ابعاد گوناگون یک مسئله، آن را به‌طور دقیق بررسی می‌کند.

دیویی، تفکر انتقادی را بررسی فعال پایدار و دقیق هر عقیده یا دانش می‌داند (Shabani, 2008). هاشمیان نژاد (Hashemiyani nezhad, 2001) نیز معتقد است که تفکر انتقادی «در جهت بررسی و تجدید نظر عقاید و نظرات و اعمال» است.

۵- شک‌گرایی معقول: در شک‌گرایی معقول، فرد حتی از پذیرفتن چیزهای واضح خودداری می‌کند و تا زمانی که شاهد و مدرک کافی فراهم نشود، از پذیرفتن یک نتیجه خودداری می‌کند و آن را مورد پرسش و تردید قرار می‌دهد؛ منظور از شک‌گرایی این نیست که فرد به هیچ چیز باور ندارد، بلکه با شک کردن می‌تواند اعتقادات خود را محکم کند و با دلایل همراه سازد.

مور و پارکر (Moor & Parker, 1998) معتقدند که تفکر انتقادی، تعیین‌عامدانه و دقیق آن چیزی است که ما باید بپذیریم یا رد کنیم و تردید درباره‌ی یک قضاوت و یا یک ادعا و تعیین درجه‌ی اعتمادی است که می‌پذیریم یا رد می‌کنیم.

۶- پذیرفتن احتمالات نوین: پذیرفتن احتمالات نوین، بدان معناست که فرد برای یک مسأله احتمالات دیگری نیز متصور باشد و بر روی یک احتمال به‌طور متعصبانه تاکید

1- Nidler

نکنند، این مؤلفه در واقع تکمیل‌کننده‌ی مؤلفه‌ی شک‌گرایی معقول است. مایرز (Meyers, 2007) در کتاب آموزش تفکر انتقادی، تفکر انتقادی را این‌گونه تعریف کرده است: «تفکر انتقادی، یعنی قدرت تنظیم کلیات، پذیرفتن احتمالات نوین و توقف داوری».

۷- استدلال کردن: منظور از استدلال کردن، آن است که ارائه‌ی مباحث همراه با دلیل باشد و دلیل آوردن از توجیه غیر مدلل متمایز شود.

روبرت انیس، تفکر انتقادی را «تفکر مستدل و تیزبینانه درباره‌ی این که چه چیزی را باور کنیم و چه اعمالی را انجام دهیم» تعریف کرده است (Lipman, 1988). هاشمیان نژاد (Hashemiyan nezhad, 2001) نیز معتقد است که تفکر انتقادی «تفکری است مستدل و منطقی».

۸- تجزیه و تحلیل: تجزیه و تحلیل یعنی تجزیه مطالب به اجزاء تشکیل‌دهنده‌ی آن و تحلیل روابط بین اجزاء به‌طوری که ساختار سازمانی آن قابل فهم باشد. طبقه‌بندی کردن، پیدا کردن شباهت‌ها و تفاوت‌های اساسی و فهمیدن اصول کلی هر عقیده از ویژگی‌های تجزیه و تحلیل می‌باشد. مایرز (Meyers, 2007) معتقد است که تفکر انتقادی غالباً در هر رشته، شکل حل مسئله یا تجزیه و تحلیل را به خود می‌گیرد.

لیپمن با قبول دو پیش فرض اساسی (یکی تحلیلی بودن ماهیت تفکر انتقادی و دیگری در نظر گرفتن مفهوم داوری به‌عنوان هدف اصلی تفکر انتقادی)، الگوی تفکر انتقادی خود را سازماندهی می‌کند (Jahani, 2003).

۹- ارزیابی مدارک، شواهد و اظهارات: منظور از ارزیابی مدارک، شواهد و اظهارات آن است که مدارک، شواهد، نظرات، اطلاعات و منابعی را که آن اطلاعات را فراهم می‌کند، ارزیابی شود و درستی و یا نادرستی و یا اعتبار و ارزش آنها مورد بررسی قرار گیرد. آندولینا^۱ معتقد است که تفکر انتقادی، فرایندی است که به موجب آن نظرات، اطلاعات و منابعی که آن اطلاعات را فراهم می‌کند، ارزیابی می‌کنید و به‌طور منسجم و منطقی آنها را نظم می‌بخشید، با عقاید و اطلاعات دیگر مرتبط می‌سازید، منابع دیگر را در نظر می‌گیرید و برای مفاهیم ضمنی، آنها را مورد ارزیابی قرار می‌دهید. (Quotes by Maleki, Habibipour, 2007).

۱۰- هنر اندیشیدن درباره‌ی تفکر خود: هنر اندیشیدن درباره‌ی تفکر خود، بدان معناست که فرد تنها به نقد و بررسی نظرات دیگران اکتفاء نکند و با اندیشیدن درباره‌ی تفکر خود سعی کند که آن را بهتر و به‌طور قابل توجیه‌تر، بیان کند.

ریچارد پاول^۱ تفکر انتقادی را این‌گونه تعریف می‌کند: هنر اندیشیدن درباره‌ی تفکر، وقتی که شما می‌اندیشید تا تفکر خود را بهتر کنید، یعنی آن را روشن‌تر، درست‌تر و قابل توجیه‌تر بیان کنید (Quotes by Maleki, Habibipour, 2007).

۱۱- قضاوت صحیح (مبتنی بر ملاک): قضاوت صحیح، یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های تفکر انتقادی است و اغلب صاحب‌نظران بر روی آن توافق دارند. به اعتقاد صاحب‌نظران، قضاوت صحیح چند ویژگی دارد: قضاوتی است که در آن از تعجیل در قضاوت خودداری می‌شود، بی‌طرفانه است و از همه مهم‌تر مبتنی بر ملاک است.

به‌نظر لپمن (Lipman, 2003) تفکر انتقادی، تفکری است که قضاوت خوب را تسهیل می‌کند؛ زیرا مبتنی بر ملاک است، خود اصلاح‌کننده است و نسبت به متن یا زمینه‌ای که در آن شکل می‌گیرد، حساس است.

فسیونه (Facione, 2010) در الگوی خود از قوه‌ی قضاوت سلیم^۲ به‌عنوان یکی از ویژگی‌های تفکر انتقادی نام برده است. در تعریف گلاسمن، کوف و اسپیرس^۳ از تفکر انتقادی، از توانایی تمایز بین حقایق و عقاید به‌عنوان یکی از ویژگی‌های تفکر انتقادی نام برده شده است (Shabani, 2008).

1 - Richard Paul
2- Judicious
3- Spiers



شکل ۱: مؤلفه‌های یازده گانه تفکر انتقادی بر اساس مبانی نظری پژوهش

در رابطه با جایگاه تفکر انتقادی در کتاب درسی تاریخ معاصر ایران در مقطع متوسطه، تحقیق و یا پژوهشی که به‌طور مستقیم به این موضوع پرداخته باشد، یافت نشد اما درعین حال تحقیقات مختلفی درباره‌ی جایگاه تفکر انتقادی در دروس، پایه‌ها و مقاطع دیگر انجام شده که در اینجا به برخی از آنها اشاره می‌شود:

تحقیق علیپور (Alipour, 2004) با عنوان «بررسی تناسب محتوای کتاب‌های تعلیمات اجتماعی دوره‌ی راهنمایی تحصیلی با پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی» که با روش تحلیل محتوا و با استفاده از آمار توصیفی (فراوانی و درصد فراوانی) انجام شده، نشان می‌دهد که محتوای کتاب‌های تعلیمات اجتماعی مقطع راهنمایی تحصیلی، مهارت‌های تجزیه و تحلیل، ترکیب، ارزشیابی، قضاوت و جمع‌بندی را پرورش نمی‌دهد.

تحقیق دیگری که هاشمی (Hashemi, 2006) با عنوان «بررسی جایگاه تفکر انتقادی در محتوای کتاب‌های درسی پایه‌ی پنجم دوره‌ی ابتدایی» و بر مبنای مؤلفه‌های تفکر انتقادی از نظر لیپمن و با استفاده از تکنیک ویلیام رومی به تحلیل محتوای دو کتاب پایه‌ی پنجم ابتدایی انجام داده، نشان می‌دهد که میزان توجه به تفکر انتقادی در کتاب علوم بیش از کتاب ریاضی بود و عدم به‌کارگیری مؤلفه‌های تفکر انتقادی توسط دانش‌آموزان را باید علاوه بر مشکلات موجود، در محتوای کتاب‌ها در پارامترهای دیگری مانند روش تدریس جستجو کرد.

تحقیق قاسمیان (Ghasemiyan, 2009) با عنوان «بررسی جایگاه تفکر انتقادی در برنامه‌ی درسی دوره‌ی ابتدایی» که با روش تحلیل محتوا و با استفاده از سیاهه‌ی تحلیل محتوا انجام داده، نشان می‌دهد که از بین عناصر برنامه‌ی درسی، در کتاب راهنمای معلم در حد انتظار به تفکر انتقادی توجه شده است و عنصر محتوای کتاب‌های درسی کمترین توجه به مؤلفه‌های تفکر انتقادی داشته‌اند. همچنین به حیطه‌های عاطفی در عناصر محتوا و راهنمای معلم کمتر توجه شده است. به تفکر انتقادی در عناصر برنامه‌ی درسی به ترتیب زیر پرداخته شده است: راهنمای معلم (۳۹/۴۵)، اهداف (۳۳/۳۳) و محتوا (۳۱/۸).

تحقیق دیگری توسط کوین اوریلی^۱ انجام گرفته که مدلی برای پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی در درس تاریخ ارائه شده است که بر ارزشیابی، تعقل و ارائه و بررسی مدارک و اعتبار آن تاکید دارد. در این تحقیق، نخست دو متن متضاد به دانش‌آموزان ارائه می‌گردد که با استفاده از تجارب آنان و تعامل و بحث بر روی مدارک و اعتبار منابع اطلاعات و مدارک بررسی می‌گردد. دانش‌آموزان معیارهایی برای قضاوت و ارزشیابی مورد توجه قرار می‌دهند و بر مبنای آن اعتبار مدارک و منابع اطلاعاتی بررسی می‌گردد. این پژوهش به دانش‌آموزان کمک کرد که فکر کردن را بیاموزند و به طریقی این مهارت‌ها را به سایر دروس و حتی زمینه و دروس دیگر در دبیرستان و زندگی منتقل کردند (Quotes by Hashemi, 2006).

تحقیقاتی که با موضوع تفکر انتقادی توسط پژوهشگر مورد بررسی قرار گرفته است را می‌توان به چند دسته تقسیم نمود: دسته‌ی اول تحقیقاتی است که بر میزان اثربخشی تفکر انتقادی در آموزش و پرورش متمرکز بوده که نتیجه‌ی این تحقیقات، حاکی از این است که بین تفکر انتقادی و پیشرفت تحصیلی رابطه‌ی مثبت و معناداری وجود دارد. دسته‌ی دوم تحقیقاتی است که جایگاه تفکر انتقادی را در برنامه‌ی درسی دوره‌های

1- Kevin Oreilly

مختلف تحصیلی بررسی نموده است. برخی از این تحقیقات نشان‌دهنده‌ی توجه به تفکر انتقادی در عناصر برنامه‌ی درسی بوده و برخی نیز اذعان داشته‌اند که در برنامه‌ی درسی مورد مطالعه به مؤلفه‌های تفکر انتقادی توجهی نشده است. دسته‌ی سوم تحقیقاتی است که در رابطه با میزان آشنایی افراد با تفکر انتقادی انجام شده است؛ نتیجه‌ی این تحقیقات نشان می‌دهد که میزان آشنایی افراد با تفکر انتقادی در حد کمی بوده است.

سؤال پژوهش

میزان توجه به تفکر انتقادی در محتوای کتاب تاریخ معاصر ایران در ابعاد شناختی، عاطفی و عملکردی به چه اندازه است؟

روش پژوهش

این پژوهش به روش تلفیقی (توصیفی و تحلیل محتوا) انجام شده است؛ با استفاده از روش توصیفی، مبانی نظری پژوهش حاضر بررسی شده و ابعاد گوناگون متغیرهای اصلی، مورد مطالعه قرار گرفته است. بر اساس مبانی نظری و بررسی نظرات و دیدگاه‌های صاحب‌نظران، مؤلفه‌های تفکر انتقادی مشخص گردید. سپس بر اساس سیاهه‌های تحلیل محتوا، محتوای کتاب درسی تاریخ معاصر ایران مورد تحلیل قرار گرفت تا میزان انطباق آنها با مؤلفه‌های تفکر انتقادی مشخص شود.

جامعه و نمونه‌ی آماری

جامعه‌ی آماری در این تحقیق، محتوای کتاب درسی تاریخ معاصر ایران در مقطع متوسطه شامل ۲۸۱۸ جمله می‌باشد که این کتاب (با کد ۲۵۳/۲) در سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸ در سال سوم آموزش متوسطه و در کلیه‌ی رشته‌های تحصیلی (به استثنای رشته‌های ادبیات و علوم انسانی-علوم و معارف اسلامی) تدریس شده است. به دلیل محدود بودن جامعه‌ی آماری، نمونه‌ی آماری نیز همان جامعه‌ی آماری در نظر گرفته شده است.

ابزار پژوهش

جهت انجام این پژوهش از سیاهه‌های تحلیل محتوا استفاده شده است؛ برای بررسی میزان توجه به تفکر انتقادی در محتوای کتاب، از سیاهه‌ی تحلیل محتوای کتاب درسی تاریخ معاصر ایران در مقطع متوسطه که در سه بعد شناختی، عاطفی و عملکردی تنظیم شده، استفاده گردید. در بعد شناختی دانش و آگاهی، در بعد عاطفی گرایش‌ها، علایق و ارزش‌ها و در بعد عملکردی انجام کار یا فعالیت در زمینه‌ی تفکر انتقادی مورد نظر بوده است.

روایی و پایایی

برای تعیین اعتبار این ابزار، از اعتبار سازه استفاده شده و با مطالعه‌ی اسناد و نظریات صاحب‌نظران در این حوزه، اعتبار ابزار فوق بررسی شده است. بدین منظور سیاهه‌ی مؤلفه‌های تفکر انتقادی به رؤیت ۱۰ نفر از اساتید دانشگاه در رشته‌ی علوم تربیتی رسانده شد و بر اساس نظرات اساتید، سیاهه‌ی اصلی تنظیم شد.

برای برآورد پایایی سیاهه‌ی تحلیل محتوا، بایستی تحلیل محتوای یک متن یا برنامه توسط دو یا چند تحلیل‌گر انجام شود؛ بدین منظور یک کارشناس ارشد تاریخ همراه با پژوهشگر با استفاده از سیاهه‌های تنظیم شده کار تحلیل محتوای کتاب تاریخ معاصر ایران را انجام داد که مقدار ضریب همبستگی بین دو تحلیل مستقل ۰/۷۹ بوده است.

روش تحلیل داده‌ها

برای تحلیل محتوای کتاب درسی تاریخ معاصر ایران، از روش تحلیل محتوا استفاده شده است. بدین منظور، ابتداءً واحد تحلیل که جملات مندرج در محتوای کتاب درسی تاریخ معاصر ایران بود، مشخص شد. پس از آن، پژوهشگر به سراغ محتوای کتاب رفته و با بررسی دقیق جملات، تعداد جملاتی که با مؤلفه‌های تفکر انتقادی مرتبط بوده یادداشت نموده و قرار گرفتن آن در حیطه‌های سه‌گانه نیز تعیین کرده است. درنهایت فراوانی و درصد جملات مرتبط با مؤلفه‌های تفکر انتقادی در سطوح سه‌گانه (شناختی، عاطفی، عملکردی) مشخص و در جداول مخصوص سیاهه‌ها گزارش گردید.

یافته‌های پژوهش

سؤال پژوهش عبارت بود از این که «میزان توجه به تفکر انتقادی در محتوای کتاب تاریخ معاصر ایران در ابعاد شناختی، عاطفی و عملکردی به چه اندازه است؟» به منظور پاسخگویی به این سؤال، با استفاده از سیاهه‌ی تحلیل محتوای کتاب درسی تاریخ معاصر ایران، فراوانی و درصد موارد مورد مطالعه به‌دست آمد که در جدول (۱) درج گردیده است.

جدول ۱: توزیع مؤلفه‌های تفکر انتقادی در محتوای کتاب تاریخ معاصر ایران

| محتوای کتاب تاریخ معاصر ایران | | | | | | | | ابعاد و موقعیت مورد تحلیل |
|-------------------------------|---------|-------------|---------|-----------|---------|------------|---------|---|
| مجموع | | بعد عملکردی | | بعد عاطفی | | بعد شناختی | | |
| درصد | فراوانی | درصد | فراوانی | درصد | فراوانی | درصد | فراوانی | مؤلفه های تفکر انتقادی |
| ۵/۷۴ | ۵۶ | ۳۴/۱۸ | ۵۴ | ۰/۵۲ | ۱ | ۰/۱۶ | ۱ | کنجکاوی اندیشمندانه |
| ۱/۹۵ | ۱۹ | ۲/۵۳ | ۴ | ۱/۵۵ | ۳ | ۱/۹۲ | ۱۲ | گسترده‌گی فکر (ذهن باز) |
| ۲۷/۸۷ | ۲۷۲ | ۳۸/۶۱ | ۶۱ | ۲۰/۶۲ | ۴۰ | ۲۷/۴۰ | ۱۷۱ | تعریف و شفاف سازی مسأله |
| ۴/۱۰ | ۴۰ | ۵/۰۶ | ۸ | ۶/۱۹ | ۱۲ | ۳/۲۱ | ۲۰ | بررسی دقیق افکار و عقاید |
| ۱/۲۳ | ۱۲ | ۰ | ۰ | ۱/۵۵ | ۳ | ۱/۴۴ | ۹ | شک‌گرایی معقول |
| ۰/۳۱ | ۳ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰/۴۸ | ۳ | پذیرفتن احتمالات نوین |
| ۲۲/۱۳ | ۲۱۶ | ۱۵/۸۲ | ۲۵ | ۲۹/۹۰ | ۵۸ | ۲۱/۳۱ | ۱۳۳ | استدلال کردن |
| ۲۶/۲۳ | ۲۵۶ | ۳/۸۰ | ۶ | ۱۱/۳۴ | ۲۲ | ۳۶/۵۴ | ۲۲۸ | تجزیه و تحلیل |
| ۰/۱۰ | ۱ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰/۱۶ | ۱ | ارزیابی مدارک، شواهد و اظهارات |
| ۰/۳۱ | ۳ | ۰ | ۰ | ۰/۵۲ | ۱ | ۰/۳۲ | ۲ | هنر اندیشیدن در باره تفکر خود |
| ۱۰/۰۴ | ۹۸ | ۰ | ۰ | ۲۷/۸۴ | ۵۴ | ۷/۰۵ | ۴۴ | قضاوت صحیح(مبتنی بر ملاک) |
| ۱۰۰ | ۹۷۶ | ۱۰۰ | ۱۵۸ | ۱۰۰ | ۱۹۴ | ۱۰۰ | ۶۲۴ | مجموع جملات مرتبط با تفکر انتقادی |
| | ۱۰۰ | | ۱۶/۱۹ | | ۱۹/۸۸ | | ۶۳/۹۳ | درصد نسبت به مجموع جمله های مرتبط با تفکر انتقادی |
| | | | ۲۸۱۸ | | | | | مجموع کل جمله های مندرج در محتوای کتساب درسی |
| | ۳۴/۶۳ | | ۵/۶۱ | | ۶/۸۸ | | ۲۲/۱۴ | درصد، نسبت به کل جمله های کتاب درسی |

همان‌گونه که در جدول (۱) مشاهده می‌شود، از مجموع ۲۸۱۸ جمله‌ی مندرج در کتاب درسی تاریخ معاصر ایران، ۳۴/۶۳٪ به تفکر انتقادی ارتباط داشته است که از این میزان ۲۲/۱۴٪ به بعد شناختی، ۶/۸۸٪ به عاطفی و ۵/۶۱٪ به بعد عملکردی اختصاص دارد. در واقع بیشترین درصد (۲۲/۱۴) به بعد شناختی و کمترین درصد (۵/۶۱) به بعد عملکردی ارتباط دارد.

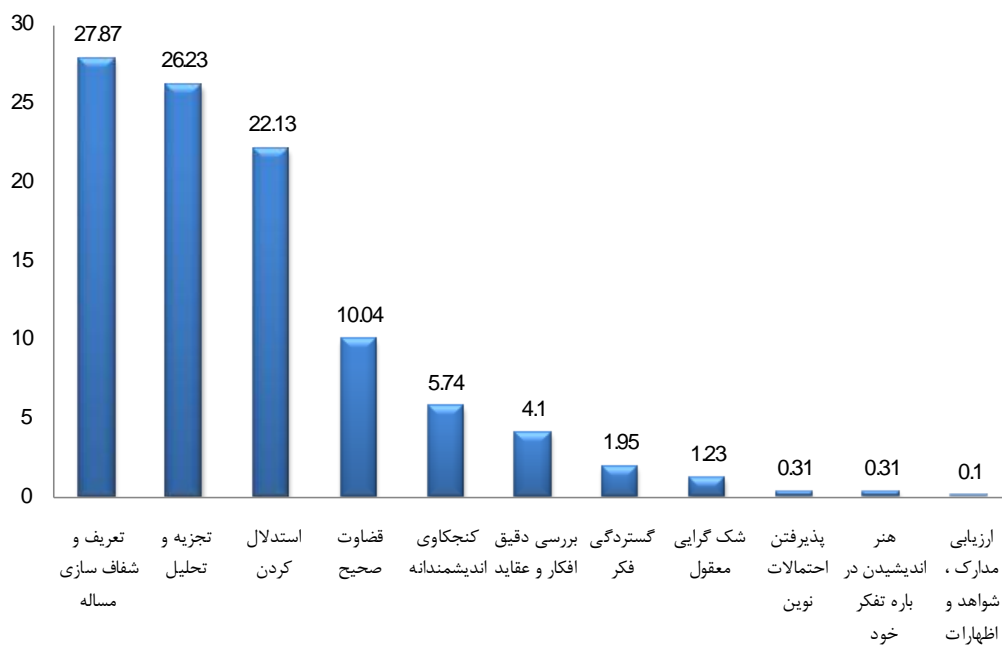
میزان ارتباط مؤلفه های تفکر انتقادی با ابعاد شناختی، عاطفی و عملکردی به شکل زیر می‌باشد:

بعد شناختی: مؤلفه‌ی تجزیه و تحلیل با ۳۶/۵۴٪ بیشترین و مؤلفه‌های کنجکاوی اندیشمندانه و ارزیابی مدارک، شواهد و اظهارات با ۰/۱۶٪، کمترین ارتباط با بعد شناختی تفکر انتقادی داشته است.

بعد عاطفی: مؤلفه‌ی استدلال کردن با ۲۹/۹۰٪ بیشترین و مؤلفه‌های پذیرفتن احتمالات نوین و ارزیابی مدارک، شواهد و اظهارات با صفر درصد کمترین ارتباط با بعد عاطفی تفکر انتقادی داشته است.

بعد عملکردی: مؤلفه‌های تعریف و شفاف‌سازی مسأله و کنجکاوی اندیشمندانه به ترتیب با ۳۸/۶۱ و ۳۴/۱۸٪ بیشترین و مؤلفه‌های شک‌گرایی معقول، پذیرفتن احتمالات نوین، هنر اندیشیدن درباره‌ی تفکر خود و قضاوت صحیح با صفر درصد کمترین ارتباط با بعد عملکردی تفکر انتقادی داشته است.

در مجموع از ۲۸۱۸ جمله‌ی مندرج در محتوای کتاب درسی تاریخ معاصر ایران، ۳۴/۶۳٪ به تفکر انتقادی ارتباط داشته است که در این میان مؤلفه‌ی تعریف و شفاف‌سازی مسأله با ۲۷/۸۷٪ بیشترین و مؤلفه‌ی ارزیابی مدارک، شواهد و اظهارات با ۰/۱۰٪ کمترین درصد را به خود اختصاص داده‌اند.



نمودار ۱: توزیع مؤلفه‌های تفکر انتقادی در محتوای کتاب تاریخ معاصر ایران
جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

بر اساس مبانی نظری و تجزیه و تحلیل یافته‌های محتوای کتاب درسی تاریخ معاصر ایران می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

در مجموع در کتاب درسی تاریخ معاصر ایران، به میزان ۳۴/۶۳٪ به تفکر انتقادی توجه شده است که از این میزان ۲۲/۱۴٪ به بعد شناختی، ۶/۸۸٪ به عاطفی و ۵/۶۱٪ به بعد عملکردی اختصاص دارد. یافته‌های تحقیق دو نکته‌ی مهم را آشکار می‌سازد: اول آنکه توزیع مؤلفه‌های یازده گانه‌ی تفکر انتقادی، در محتوای کتاب درسی متناسب نبوده، به طوری که به برخی از مؤلفه‌ها به میزان بسیار کمی توجه شده است. دوم اینکه میزان توجه به بعد شناختی آموزش تفکر انتقادی بیش از سه برابر میزان توجه به ابعاد عاطفی و عملکردی است، در صورتی که آموزش تفکر انتقادی مستلزم آن است که دانش‌آموز در فرایند یادگیری فعال باشد و در نتیجه باید به بعد عملکردی توجه بیشتری شود. به نظر می‌رسد که چنین امری تصادفی نبوده و علی‌رغم اینکه در کتاب درسی تاریخ معاصر ایران فعالیت‌هایی مانند «فکر کنید و پاسخ دهید»، «بیشتر بدانید»، «پرسش‌های نمونه» و «اندیشه و جست و جو» نیز وجود دارد، اما دیدگاه غالب کتاب درسی تاریخ معاصر ایران، دیدگاه اجتماعی (انتقال فرهنگی) است که در چارچوب این دیدگاه، وظیفه‌ی مدرسه انتقال یا القای ارزش‌ها، سنت‌ها و اخلاقیات پذیرفته شده به وسیله‌ی جامعه به دانش‌آموزان است. در حالی که لازمه‌ی آموزش تفکر انتقادی، مشارکت فعال دانش‌آموز در فرایند یادگیری است و به همین جهت بایستی به بعد عملکردی توجه بیشتری شود.

میزان توجه به مؤلفه‌ی بررسی دقیق افکار و عقاید در محتوای کتاب درسی تاریخ معاصر ایران ۴/۱۰٪ می‌باشد. بررسی دقیق محتوای کتاب نشان می‌دهد که هرچند در موارد قابل توجهی به مؤلفه‌ی بررسی دقیق افکار و عقاید توجه شده و افکار و عقاید اشخاص یا گروه‌های سیاسی مورد بررسی قرار گرفته، اما مواردی نیز وجود دارد که یا اصلاً مورد توجه قرار نگرفته و یا به صورت یک سویه بررسی شده است. در مقطع متوسطه، دانش‌آموزان از تفکر انتزاعی سطح بالایی برخوردارند و به خصوص نسل حاضر نسل پرسشگر و جست‌وجوگری است، نگارنده که خود سال‌ها کتاب درسی تاریخ معاصر ایران را در مقطع متوسطه تدریس نموده، بارها و بارها درباره‌ی اشخاص، گروه‌ها و یا برخی موضوعاتی که در کتاب درسی به آن اشاره نشده، مورد پرسش قرار گرفته است؛ بنابراین چنانچه در محتوای کتاب درسی به نیازهای دانش‌آموز پاسخ داده نشود، در جای دیگری به دنبال پاسخ سؤال خود خواهد رفت که معلوم نیست چه نتایجی به دنبال داشته باشد.

در محتوای کتاب درسی نیز به مؤلفه‌های گسترده‌ی فکر، شک‌گرایی معقول، پذیرفتن احتمالات نوین، هنر اندیشیدن درباره‌ی تفکر خود و ارزیابی مدارک، شواهد و اظهارات به میزان بسیار کمی توجه شده است؛ مؤلفه‌های تفکر انتقادی با یکدیگر ارتباط دارند و در واقع مانند حلقه‌های زنجیر به هم پیوسته و مکمل یکدیگر هستند، از یک‌نظر می‌توان گفت که تفکر انتقادی با کنجکاوی اندیشمندانه شروع می‌شود و با قضاوت صحیح (مبتنی بر ملاک) پایان می‌یابد؛ زیرا همانگونه که لیپمن (Lipman, 1988) گفته است: «نتیجه‌ی تفکر انتقادی قضاوت صحیح است.» بنابراین تناسب توزیع مؤلفه‌های تفکر انتقادی در محتوای کتاب یک امر ضروری است.

در رابطه با همسویی این تحقیق با تحقیقاتی که قبلاً انجام گرفته، نمی‌توان به‌طور دقیق اظهارنظر کرد؛ زیرا همان‌طور که پیش از این اشاره شد، در رابطه با جایگاه تفکر انتقادی در برنامه‌ی درسی تاریخ معاصر ایران در مقطع متوسطه، تحقیق و یا پژوهشی که مستقیماً به این موضوع پرداخته باشد، یافت نشد؛ اما در عین حال با توجه به اینکه تحقیقات مختلفی درباره‌ی جایگاه تفکر انتقادی در درس، پایه‌ها و مقاطع دیگر انجام شده، می‌توان نتیجه گرفت که این تحقیق در رابطه با توجه به آموزش تفکر انتقادی با تحقیقات هاشمی (Hashemi, 2006) و قاسمیان (Ghasemiyan, 2009) هم‌سو بوده است.

با توجه به یافته‌های پژوهش، برخی از مؤلفه‌های تفکر انتقادی در کتاب تاریخ معاصر ایران مورد توجه قرار نگرفته و برخی نیز به میزان بسیار کمی مورد توجه قرار گرفته است؛ براین اساس، پیشنهاد می‌شود چنانچه آموزش تفکر انتقادی مدنظر مولفین این کتاب باشد، مؤلفه‌های تفکر انتقادی را به‌صورت متعادل مورد توجه قرار دهند، زیرا این مؤلفه‌ها باهم در ارتباط هستند و بی‌توجهی یا کم‌توجهی به برخی، فرآیند تفکر انتقادی را دچار نقص می‌نماید.

همچنین آموزش تفکر انتقادی، مستلزم مشارکت فعال دانش‌آموز در فرآیند یادگیری می‌باشد؛ بنابراین بایستی به بعد عملکردی تفکر انتقادی توجه بیشتری شود و سرانجام اینکه با توجه به اهمیت موضوع، مولفین کتب درسی در مقاطع و پایه‌های مختلف تحصیلی آموزش تفکر انتقادی را مورد نظر قرار دهند.

Reference:

- Alipour, V. (2004) the study of Appropriateness of the content and the development of critical thinking skills in the junior level text books on Social education. MS Thesis, unpublished, Tarbiat Moallem University of Tehran (Persian)
- Bagheri, k. (2009) A revision on Islamic Education, Tehran: madreseh (Persian)
- Facione, P. (2010) Critical Thinking : What It Is and Why It Counts. Available from http://www.insightassessment.com/pdf_files/what&why2006.pdf (2010/05/20)
- Ghaedi, Y. (2006) forscoming citizens: how to educate them. Journal of Educational Innovations, No. 17 (Persian)
- Ghasemiyan, J. (2009) The study of critical thinking position in the curriculum of primary school. MS Thesis, unpublished, Islamic Azad University Marvdasht Branch (Persian)
- Halpern, D.F. (2003) Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Hashemi, S.M. (2006) the study of critical thinking corrent position in the curriculum of Fifth grade primary school in the content of the textbooks. MS Thesis, unpublished, Shiraz University (Persian)
- Hashemiyan nezhad, F. (2001) Development of critical thinking in the the curriculum of primary school, (In Hassan Maleki) Congress and the thinking curriculum. Tehran: PCA Publication, pp. 183-251(Persian)
- Jahani, J. (2003) Introduction on research methods in critical thinking, Shiraz: Molke soleyman (Persian)
- Lipman, M. (2003) Thinking in Education, Cambridge :Cambridge University Press.
- Lipman, M.(1988) Critical Thinking , what can it Be? Educational leader ship. Vol. 46,No.1.
- Maleki, H. & habibipour, M. (2007) The basic goal of fostering critical thinking education. Journal of Educational Innovations, No. 19, pp. 93-108. (Persian)
- Meyers, Ch. (2007) critical thinking development. Ababili Khodayar translation, Tehran: Samt. (Persian)
- Moor, B.N. Parker, R. (1998) Critical Thinking. California: Mayfield Publishing Company
- Motahari, M. (2000) Islam and Education . Tehran: Sadra. (Persian)

- Sarmad, Z., Bazargan, A. & Hejazi, E. (2008) Research Methods in Behavioral Sciences, Tehran: Agah (Persian)
- Shabani, H. (2008) Advanced teaching methods, Tehran: Samt (Persian)
- Yarmohammadiyan, M.H. (2009) Principles of Curriculum development. Tehran: Yadvaeeh Ketab (Persian)
- Zarrinkub, A. (2002) the asisment of history Tehran: Amirkabir (Persian).

