

تدوین بسته آموزشی تفکر انتقادی براساس داستان‌ها و تمثیل‌های قرآن کریم برای دوره کارشناسی

محمد سیفی**

جمیله اخوان ملایری*

علی‌رضا فقیهی***

پذیرش نهایی: ۱۳۹۸/۰۵/۰۱

دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۱۰/۲۰

چکیده

هدف این پژوهش، تدوین بسته آموزشی تفکر انتقادی برای دوره کارشناسی براساس داستان‌ها و تمثیل‌های قرآن کریم است، این تحقیق از نظر هدف کاربردی و از نظر روش گردآوری داده‌های تحقیق، توصیفی - تحلیلی همگام با روش پیمایشی برای اعتباربخشی بسته آموزشی است. جامعه آماری پژوهش را کلیه منابع و اسناد معتبر مرتبط با موضوع و کلیه متخصصان رشته‌های علوم تربیتی، فلسفه تعلیم و تربیت، برنامه درسی، و معارف اسلامی دانشگاه‌های استان مرکزی در سال تحصیلی ۱۳۹۵ - ۱۳۹۶ تشکیل داده‌اند. نمونه در بخش بررسی اسنادی با استفاده از نمونه‌گیری مبتنی بر هدف و دردسترس و در بخش اعتبارسنجی، براساس پژوهش‌های مشابه و نظر متخصصان، هدف‌مند و با حجم ۲۰ نفر انتخاب شد. ابزار گردآوری داده‌ها فیش‌برداری و پرسشنامه محقق‌ساخته بود و تجزیه و تحلیل داده‌ها از طریق شاخص‌های مرکزی و پراکندگی انجام گرفت. نتایج پژوهش نشان داد که بسته آموزشی طراحی شده، دارای اهداف هفتگانه: ۱. پرورش روحیه پرشگری؛ ۲. پرورش مسئولیت‌پذیری؛ ۳. تقویت روحیه انتقادپذیری و تحمل عقاید دیگران؛ ۴. مشارکت در فعالیت‌های گروهی؛ ۵. تقویت مهارت «خودسنجی و خوداصلاحی»؛ ۶. پرورش مهارت «رمزگشایی مفاهیم» و «شفاف‌سازی معانی»؛ ۷. پرورش توان «آزمودن اندیشه‌ها» و «تحلیل استدلال‌ها» است. رئوس محتوای آن آیات مربوط به پنج داستان پیامبران اولوالعزم و داستان اصحاب کهف و هشت تمثیل قرآن کریم و راهبردهای یاددهی - یادگیری آن عبارتند از: «بحث گروهی»، «تفحص گروهی»، «پرسش و پاسخ» و شیوه‌های ارزشیابی آن «ثبت مشاهدات کلاسی»، «خودارزیابی»، «ارزشیابی پژوهش‌محور»، و «ارزشیابی گروهی»، تعیین شد. همچنین نتایج حاصل از نظرسنجی‌ها حاکی از آن است که اکثر متخصصان، بسته آموزشی تدوین شده و عناصر آن را تأیید نموده و مطلوب ارزیابی کرده‌اند. لذا براساس یافته‌های این پژوهش، آموزش تفکر انتقادی در قالب بسته‌های آموزشی مذکور، برای کلیه پایه‌های تحصیلی جهت زمینه‌سازی و پرورش افرادی معتقد، متدین، هشیار و آگاه با ذهن فلسفی پیشنهاد شده است.

کلیدواژه‌ها: قرآن کریم؛ تفکر انتقادی؛ بسته آموزشی؛ داستان؛ تمثیل؛ دوره کارشناسی

* دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه آزاد اسلامی اراک، دانشکده علوم انسانی

akhavanmalayeri@yahoo.com

** نویسنده مسئول: استادیار دانشگاه آزاد اسلامی اراک، دانشکده علوم انسانی، گروه تعلیم و تربیت a-faghihi@iau-arak.ac.ir

*** استادیار استادیار دانشگاه آزاد اسلامی اراک، دانشکده علوم انسانی، گروه تعلیم و تربیت a-faghihi@iau-arak.ac.ir

مقدمه و بیان مسئله

پرورش قوه تفکر به عنوان هدف تربیت، بعد از انتشار آثار دیویی^۱ به طور روزافزون مورد توجه قرار گرفت. او نگاهی نو به فرایند یاددهی - یادگیری، تأکید بر روش های فعال در تدریس، فراهم کردن فرصت های یادگیری در فرایند تدریس و نگاهی تازه به اهداف آموزشی و محتوای درسی داشت. از نظر او محتوای درسی و موقعیت های تربیتی باید به نحوی تدارک دیده شود که به پرورش مهارت های اجتماعی، مهارت حل مسئله، قوه خلاقیت و تفکر انتقادی منجر شود. دیویی آرائی در حوزه تعلیم و تربیت به جا گذاشت که دستمایه ای برای اندیشمندان پس از او به شمار می آید (ماهرزاده، ۱۳۹۱: ۱۴۸). در اوایل دهه ۱۹۵۰ جنبشی تحت عنوان «نهضت تفکر انتقادی» شکل گرفت. که با دو فرض اساسی کار خود را آغاز کرد؛ اول اینکه فکر کردن حق هر انسان است و بنابراین، افراد حق دارند در محیط مدرسه و کلاس درس به فکر کردن و اندیشیدن بپردازند؛ دوم اینکه، کلاس درس، آزمایشگاه عقلانیت است و در آن حدس های خردمندانه متریان مورد آزمون قرار می گیرد. جنبش تفکر انتقادی در اوایل دهه ۱۹۶۰ با تأثیرپذیری از افکار رابرت انیس^۲ استاد دانشگاه کرنل امریکا نیروی مضاعف گرفت. وی با تدارک آزمون هایی، برای اولین بار از آموزش و سنجش تفکر انتقادی سخن به میان آورد. در اوایل دهه ۱۹۸۰ ماتیو لیپمن^۳ تحت تأثیر اندیشه های تربیتی دیویی توانست با ارائه الگویی شیوه آموزش مهارت های اندیشیدن را نشان دهد. اما در اواسط دهه ۱۹۹۰ لیپمن در مبانی این الگو تجدیدنظر کرد و به پرورش بعد اخلاقی تفکر انتقادی در کنار مهارت های اندیشیدن توجه خاص کرد (جهانی، ۱۳۸۱: ۳۸). هم اکنون در سراسر کشور امریکا و بسیاری کشورهای جهان، دانشگاه ها، دبیرستان ها و مدارس ابتدایی در حال آزمون روش های مختلف آموزش تفکر و تجزیه و تحلیل انتقادی با شاگردان خود هستند. در نظام دانشگاهی کالیفرنیا، دانشجویان موظفند که قبل از فارغ التحصیلی، درسی را در تفکر انتقادی بگذرانند (مایرز^۴، ۱۳۹۳: ۸). لذا به نظر می رسد که طراحی چنین بسته آموزشی که هم معیارهای کلیدی آموزش تفکر انتقادی و هم معیارها و ارزش های فرهنگ اسلامی را هم زمان در عناصر اصلی خود نظیر اهداف، محتوا، روش های یاددهی - یادگیری و روش های ارزشیابی داشته

1. J. Dewey

2. R. Ennis

3. M. Lipman

4. Chet Meyers

باشد، یک ضرورت جدی برای کشور اسلامی است. براین اساس، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این پرسش است که آیا می‌توان با استفاده از قصه‌ها و تمثیل‌های قرآن کریم، بسته آموزشی تفکر انتقادی برای دوره کارشناسی طراحی کرد که از اعتبار کافی برخوردار باشد؟

مبانی نظری

صاحب‌نظران، تفکر را بازآرایی یا تغییر شناختی اطلاعات به دست آمده از محیط و مفاهیم ذخیره شده در حافظه درازمدت، تعریف و آن را به انواع منطقی، شهودی، خلاق و انتقادی تقسیم می‌کنند (سیف، ۱۳۸۶: ۵۵۰). تفکر منطقی به جستجوی فعال، مستمر و دقیق در عقیده یا دانش مورد ادعا در پرتو دلایل و شواهد حاکی از آن گفته می‌شود که به نتایج بیشتری نیز منجر می‌گردد. تفکر شهودی به درک و فهمی اطلاق می‌شود که مشخصه آن مستقیم و ناگهانی بودن و بروز بدون آگاهی است. تفکر خلاق به حل مسائل سخت و حل نشده می‌پردازد یا برای مسائل حل نشده گذشته، راه‌حل‌های جدید کشف می‌کند. اما تفکر انتقادی به تحلیل، ارزشیابی و قضاوت درباره راه‌حل‌ها و تولیدات جدید می‌پردازد (مهری‌نژاد، ۱۳۸۶: ۴۶). اصطلاح تفکر انتقادی برای اولین بار در سده پنجم پیش از میلاد در فرهنگ یونان و آتن ظهور یافت. مفهوم تفکر انتقادی از نظر سقراط، مطرح کردن پرسش‌های پرمعنا، روش گفتگوی اکتشافی، تحلیل و ارزیابی و بررسی خود و دیگران در مسیر جستجوی حکمت است. از نظر افلاطون، روشن‌اندیشی و از نظر ارسطو، باریک‌بینی، با صراحت جزئیات را مورد توجه قرار دادن، دانستن اینکه چگونه باید سؤال کرد و عبرت گرفتن از تحلیل تجربیات گذشته است (ویل دورانت^۱، ۱۳۸۰، به نقل از محمدی پویا، ۱۳۹۳: ۳۸). نلر^۲ (۱۳۷۷) معتقد است مقصود از تفکر انتقادی آن نیست که ما شاگردانی معترض نسبت به جامعه و همگان تربیت کنیم (ماهرزاده، ۱۳۹۱: ۱۶۳). تفکر انتقادی، نقد کردن صرف نیست و منظور از کلمه انتقادی، نگاه گله‌مندانه و شکایت آمیز هم نیست، بلکه نگاهی تیزبینانه است (سیفرت^۳، ۱۹۹۱، به نقل از سیف، ۱۳۸۶: ۵۵۰).

تفکر انتقادی به لحاظ ماهیت معرفت‌شناختی خود، در حوزه فلسفه شناخت تبیین پذیر است و

-
1. Will Durant
 2. J.F.Neller
 3. Seifert

از آنجاکه رویکردهای فلسفی گوناگون در پرتو انگاره‌ها و زوایای متفاوتی به اقامه معنا درباره آن اقدام کردند، دلالت‌های معنایی و مصداقی آن برحسب انواع افق‌های معرفتی تفاوت یافته است. برای نمونه، درحالی که بعضی متأثر از فلسفه دانش‌پژوهی در علوم طبیعی، تفکر انتقادی را زیربنای نقد آگاهانه معرفت‌پیشین و آمادگی برای تجدیدنظر در مقابل شواهد پرسش‌کننده، متضمن ظهور معرفت جدید می‌دانند؛ این مضمون در رویکرد فلسفه تحلیلی، به‌عنوان «شک سازنده» مطرح شده و بنیان پرسش‌پذیری و خصیصه موقتی‌بودن دانش را در تفکر انتقادی قرار می‌دهد و شک سازنده متفکر منتقد بر شناخت سفسطه‌های منطقی و تشخیص حیل‌های زبانی متمرکز می‌شود. در فلسفه عمل‌گرایی براساس آموزش مبتنی بر حل مسئله در این رویکرد، برسه انگاره تجربه مداوم، جایز الخطا بودن خود و دیگران و آموختن از خطاها، تفکر انتقادی کنشی هدف‌مند برای تغییر و اصلاح قلمداد می‌شود که در نهایت نیل به پیشرفت را محقق می‌کند (حاج‌حسینی، ۱۳۹۳: ۱۱۲). در رویکرد اسلامی، تفکر انتقادی یکی از اهداف مهم تربیتی است؛ زیرا در انسان‌شناسی اسلامی، تفکر انتقادی با عنوان «خردورزی» و مبتنی بر قوه تمیز و تشخیص، داوری دانسته‌ها و انتخاب احسن است و در معرفت‌شناسی با عنوان «نقد مداوم آموخته‌ها»، از آن یاد شده است. در آموزه‌های تفکر انتقادی اسلام، برای درک حقایق، باید روحیه علمی داشت و بی‌طرفانه و بی‌غرض به حقایق نگریست و «نقد از خود» مقدم بر «نقد از دیگران» باشد. از منظر اسلام، تربیت عقلانی زیربنای تفکر انتقادی است و شیوه‌های تربیت عقلانی عبارتند از: علم‌آموزی، تجربه‌اندوزی، ترکیه نفس، پرسشگری، مباحثه، جدال احسن یا مناظره و شرح‌صدر. تفکر انتقادی در اسلام در چهارچوب اصل قیاس‌ناپذیری برخی احکام و معارف دینی قابل قبول است، زیرا اسلام مبتنی بر اصول قطعی و مطلق است که به‌عنوان معیار معتبر نقد، مطرح است (ماهروزاده، ۱۳۹۳: ۶۳/۶۵). قرآن کریم بر همه انگاره‌ها و مؤلفه‌های تفکر انتقادی به‌ویژه «پرسشگری»، «قضاوت و ارزیابی با معیار روشن»، «تأکید بر استدلال»، «تجزیه و تحلیل»، «بی‌طرفی پیش از بررسی شواهد»، «انضباط و روشمندی»، «عینیت‌گرایی و روشن‌اندیشی»، «حقیقت‌جویی» و «انعطاف‌پذیری» تأکید کرده است (محمدی پویا، ۱۳۹۳: ۲۵).

در نظام تربیتی با رویکرد پرورش تفکر انتقادی، هدف آن است که در فراگرد تربیت برای رشد اندیشه افراد و تقویت روحیه پرسشگری، استدلال و استنتاج و در نهایت دستیابی به یک قضاوت صحیح، یا انجام عملی درست یا اتخاذ تصمیمی مناسب از ابزاری استفاده شود که با

کشش درونی فرد را تشویق به پیشرفت و ارتقا کند (مهاجرى، ۱۳۹۲: ۵۰). قرآن کریم برای تحریک به تفکر و بسط اندیشه افراد از قصه‌ها و تمثیل‌های متنوع بسیار بهره برده است. داستان‌های قرآن کارکردهای فراوانی دارند. گاه برای روشن کردن تأثیر یک مفهوم، گاه ذکر سرگذشت پیامبران و پاکان و سرنوشت بدکاران و عذاب بدسیرتان، داستانی ذکر شده است. با دقت و ژرف‌نگری در قصه‌های قرآن و مطابقت و مقایسه آنها با یکدیگر می‌توان به تفاوت و تنوع قصه‌ها از جهات مختلف پی‌برد (مکارم شیرازی، ۱۳۹۵: ۱۴). تحلیل قصص انبیا در قرآن کریم به‌عنوان یکی از صحنه‌های عملی و واقعی رویارویی حق و باطل، می‌تواند تجلی اصول تفکر انتقادی و درمقابل، عوامل تفکر غیرانتقادی باشد. همچنین قصص انبیا با شخصیت‌پردازی فرد منتقد در حوزه اخلاق و رفتار، شاخصه‌های اخلاق انتقادی را به‌نمایش کشیده است. در نقطه مقابل نیز با بررسی شاخصه‌های موجود در معاندین و مخالفان انبیا به شناخت تفکر غیرانتقادی می‌توان رسید. بنابراین، تفکر انتقادی در قصص انبیا با محوریت مشاهده، پرسش، ارزیابی و اعتلای افکار به‌دنبال اصلاح و رشد نگرش، اخلاق و رفتار افراد است (کاظمی، ۱۳۹۲: ۸۳).

از دیگر مؤلفه‌های قرآنی که در حلقه کدو کاو قرآنی جهت تحریک و بسط تفکر نقش دارند، تمثیل است. قرآن به کمک تشبیه، روح و حیات و نشاط به کالبد الفاظ می‌دمد و معانی ذهنی و مسائل عقلی و نامحسوس را با مثل‌های گوناگون برای مخاطبان، محسوس و قابل‌فهم کرده و در قالب تصاویری بدیع به‌نمایش می‌گذارد (نصیری، ۱۳۹۲: ۴۰). نگاهی اجمالی به مطالعات صورت گرفته در زمینه تمثیل‌های قرآنی حاکی از آن است که محققان غالباً از منظر ادبی و از جنبه‌های بلاغی به این موضوع نگرسته‌اند و از جنبه‌های تربیتی تمثیلات قرآن و نقش مؤثر و منحصر به فردی که در پرورش نفوس و هدایت انسان‌ها برعهده دارند، مغفول مانده و یا مورد بررسی دقیق قرار نگرفته است (قاسمی، ۱۳۹۰: ۱۵). از سوی دیگر، در پژوهش‌های انجام شده در زمینه برنامه درسی تفکر انتقادی، بیش از هر چیز به روش‌های متفاوتی تنها به اهداف برنامه درسی تفکر انتقادی یا تأثیرات بالقوه آن پرداخته شده است. در تعیین محتوا به منابع مورد نظر بنیان‌گذاران غربی آن اکتفا کرده‌اند. حال آنکه، محتوا و متون برنامه درسی‌ای که متفکران غربی ارائه کرده‌اند، با توجه به فرهنگ و شرایط اجتماعی آنان است و با فرهنگ کشور ما چندان سنخیت ندارد و جوانان و نوجوانان را دچار تعارض خواهد کرد (قائدی، ۱۳۸۸: ۸۵). اکثر پژوهشگران معتقدند که بومی‌سازی آموزه‌های تربیتی برخاسته از تفکر انتقادی با اهتمام به جایگاه ویژه تفکر انتقادی در

مکتب اسلام، امری ضروری است (ماهرزاده، ۱۳۹۳: ۴۶). نظام آموزشی ما، نظام وارداتی است و بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی مبتنی و استوار نمی‌باشد؛ به همین دلیل، بسیاری از چالش‌ها، کاستی‌ها و مسائلی که نظام آموزشی ما با آن دست و پنجه نرم می‌کند، ریشه در مبانی نظری این نظام دارد. زیرا این مبانی با اعتقادات، باورها، انتظارات و فرهنگ مردم مؤمن و خداجوی ما همخوانی ندارد (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰: ۱۶). بر این اساس، طراحی بسته آموزشی تفکر انتقادی برای دوره کارشناسی و براساس داستان‌ها و تمثیل‌های قرآن کریم به بومی‌سازی و اصلاحاتی در تبیین مبانی، محتوا و شیوه اجرای آموزش تفکر در سطح کشور اسلامی یاری می‌کند و دانشجویان را از افتادن به ورطه نسبی‌گرایی نجات می‌دهد و با به‌کارگیری عقل و ایمان در کنار هم در دستیابی به سعادت کامیاب می‌نماید. به‌کارگیری محتوا و شیوه آموزشی طراحی شده در آموزش دروس عمومی معارف اسلامی می‌تواند علاوه بر کیفیت بخشی این دروس؛ از دلزدگی و عدم رغبت دانشجویان به دلیل فقدان درس‌ها و روش‌های تدریس جدید بکاهد. همچنین نتایج برخی پژوهش‌های انجام شده در زمینه تفکر انتقادی حاکی از آن است که نمرات تفکر انتقادی دانشجویان ترم اول و آخر دانشگاه‌ها در مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد تفاوت معنی‌داری ندارند. در حال حاضر یک‌سوم دانشجویان، فاقد مهارت‌های تفکر انتقادی هستند. سطوح مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان دانشگاه‌ها در سطح بسیار پایینی قرار دارد (عبدحق، ۱۳۸۳). پایین بودن مهارت‌های تفکر انتقادی در دانشجویان بیانگر آن است که آموزش عالی در برنامه درسی و روش‌های یاددهی و تدریس برای پرورش دانشجویان نقاد و متفکر، خوب عمل نکرده است و در صورتی که دنبال پرورش افرادی است که دارای ذهنی نقاد، معقول، عینی باشند، باید در قلمرو آموزش بازنگری نمایند (ولوی، ۱۳۹۵: ۱۸۴).

پیشینه پژوهش

تحقیقات مختلفی در زمینه آموزش تفکر انتقادی و نقش داستان‌ها و تمثیل‌های قرآن کریم در این زمینه صورت گرفته است که این موضوع را از جوانب مختلف مورد بررسی قرار داده‌اند. کریمیان (۱۳۹۶) در پژوهشی که با عنوان «جایگاه تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت اسلامی مبتنی بر سند برنامه درسی ملی» انجام داده است، به این نتایج دست یافت که سند برنامه درسی ملی بیانگر توجه ویژه به تفکر انتقادی با عنایت به مبانی تعلیم و تربیت اسلامی است. در سند برنامه درسی

ملی تخیل، حل مسئله، تفکر انتقادی، ابداع و خلق، تفکر سیستمی، پرسشگری، کاوشگری، هدایت مشاهدات، تحلیل، قضاوت براساس شواهد، تصمیم‌گیری، قضاوت براساس نظام معیار (تعقل)، تأمل در خود و خودارزشیابی از عناصر صلاحیت‌ها و یادگیری‌های مشترک است. کشانی (۱۳۹۵) در پژوهشی که با عنوان «الگوهای تحریک و بسط تفکر در حلقه کاندوکا و قرآنی» انجام داده است، هفت مورد از مؤلفه‌های قرآنی را که در حلقه کاندوکا و قرآنی جهت تحریک و بسط تفکر نقش دارند، شناسایی کرده است. این مؤلفه‌ها عبارتند از: ۱. داستان به‌عنوان محرک و سبک‌های داستانی به‌عنوان بسط تفکر؛ ۲. پرسش به‌عنوان محرک و سبک‌های پرسشگری به‌عنوان بسط تفکر؛ ۳. نشانه به‌عنوان محرک و سیر در نشانه‌ها در جهت بسط تفکر؛ ۴. تشبیه به‌عنوان محرک و تشبیه به همراه وجه تشبیه به‌عنوان بسط تفکر؛ ۵. تمثیل به‌عنوان محرک و مثال در جهت بسط تفکر؛ ۶. خرق عادت به‌عنوان محرک و بیان پیامدهای آن در جهت بسط تفکر؛ ۷. قسم به‌عنوان محرک و مشورت، جدال احسن و بیم و امید در جهت بسط تفکر. پاک‌منش (۱۳۹۴) در پژوهشی که تحت عنوان «تحلیل ساختاری و محتوایی داستان‌های قرآن کریم» انجام داده‌است، به این نتایج دست یافته است که تمامی داستان‌های قرآن حقیقتاً در عالم خارج رخ داده‌اند، چه به‌صورت یک حادثه تاریخی و چه به‌صورت یک حقیقت علمی که در آن مراحل ایجاد یک پدیده بیان می‌شود. این مجموعه‌ها، در نهایت اختصار و بدون کوچک‌ترین خللی در معنا بیان شده‌اند و هیچ‌یک از قطعه‌های پراکنده یک داستان در سوره‌های متعدد، تکراری نبوده و دیدگاه قرآن کریم پیرامون کیفیت آفرینش اولین انسان، در قالب داستان آدم و عیسی (علیهم‌السلام) و با زبان علمی بیان شده است. حاج حسینی (۱۳۹۳) در پژوهش خود با عنوان «تبیین انگاره‌های متکثر در پرورش تفکر انتقادی و الزامات عملی ناظر بر آن»، رویکردهای حاکم بر تفکر انتقادی را تبیین نموده و ضمن شناسایی تنوع و تکثر موجود در انگاره‌های زیربنایی آنها تلاش کرده است به‌واسطه طرح چارچوبی از الزامات عملی ناظر بر تفکر انتقادی، معنایی تفسیری برای آن فراهم کند. محمدی پویا (۱۳۹۳) در پژوهشی با عنوان «تحلیل محتوای قرآن کریم براساس مفهوم تفکر انتقادی»، محتوای قرآن کریم را برای بررسی مصادیق تفکر انتقادی در آن تحلیل کرده است. یافته‌های پژوهش به تبیین مؤلفه‌های نه‌گانه «پرسشگری»، «قضاوت و ارزیابی با معیار روشن»، «تأکید بر استدلال»، «تجزیه و تحلیل»، «بی‌طرفی پیش از بررسی شواهد»، «انضباط و روشمندی»، «عینیت‌گرایی (روشن‌اندیشی)»، «حقیقت‌جویی»، و «انعطاف‌پذیری» برای تفکر انتقادی انجامیده است. نتایج

تحقیق همچین حاکی از آن است که آموزش قرآن کریم، از هر دو جنبه معنایی و مفهومی آن، برای پرورش تفکر انتقادی و بصیرت دینی، راهکار مناسبی است. کاظمی (۱۳۹۲) در پژوهشی تحت عنوان «بررسی اصول تفکر انتقادی در داستان‌های قرآن کریم» به این نتیجه دست یافته است که تحلیل قصص انبیا در قرآن کریم به‌عنوان یکی از صحنه‌های عملی رویارویی حق و باطل، می‌تواند تجلی اصول تفکر انتقادی و درمقابل، عوامل تفکر غیرانتقادی باشد. همچنین قصص انبیا با شخصیت‌پردازی فرد منتقد در حوزه اخلاق و رفتار، شاخصه‌های اخلاق انتقادی را به‌نمایش کشیده است. در نقطه مقابل نیز با بررسی شاخص‌های موجود در معاندین و مخالفان انبیا می‌توان به شناخت تفکر غیرانتقادی دست یافت. مهاجری (۱۳۹۲) در پژوهشی تحت عنوان «تفکر انتقادی و نقش داستان در پرورش آن»، به این نتیجه دست یافته است که فرایند تربیت و پرورش متریبان نیازمند بهره‌گیری از ابزار متناسب با سطح رشد فکری و ذهنی آنان می‌باشد. مهم‌ترین ابزار تأثیرگذار، قصه و داستان است که نقش بی‌بدیلی را در پرورش و رشد فضایل اخلاقی و دینی متریبان ایفا می‌کند. با توجه به رویکردهای نوین تربیتی نیاز است تا با بهره‌گیری از داستان‌ها، قوه تفکر انتقادی، مفهوم‌سازی و استدلال متریبان را از طریق ایجاد حس پرسشگری تقویت و بارور کرد. بهرامی نصیرمحلله (۱۳۹۰) در پژوهشی تحت عنوان «بررسی تمثیل‌های ادبی قرآن» به این نتایج دست یافته است که: تمثیل‌های قرآنی علاوه بر اینکه آموزه‌های اخلاقی و تربیتی و جنبه اعجاز دارند؛ زیباترین جلوه‌های ادبی، بلاغی در قرآن را نیز به‌نمایش می‌گذارند تا جایی که برخی از دانشمندان، تمثیل‌های قرآن را نهایت و اوج فصاحت و بلاغت قرآن دانسته‌اند؛ زیرا قرآن توانسته است حقایق سترگ و مفاهیم بزرگ را در قالب تمثیل‌های ساده و روان و همه‌فهم به مخاطبان خود عرضه نماید. گورزسکی^۱ (۲۰۱۶) در پژوهشی تحت عنوان «یکپارچه‌سازی تفکر انتقادی با برنامه درسی» تفکر انتقادی و برنامه درسی دانشگاهی را مورد بررسی قرار داده است. در این راستا به این نتایج دست یافته است که در زمینه ادغام تفکر انتقادی در دوره، سه مرحله ضروری است:

۱. دانشجویان را با روش‌های علمی مورد استفاده در دیسیپلین‌ها و استانداردهایی را که در ارزیابی صحت و سقم ادعاها لازم است، باید آشنا کرد تا زمان کلاس را به تمرین مهارت‌ها و نقد کار خود بگذرانند؛
۲. هدف قراردادن پنج مورد تکالیف شناختی خاص در ارتباط با تفکر انتقادی؛
۳. اختصاص زمان کلاس برای رسیدگی به اختلاف بین تفکر برتر و تفکر متوسط و تعامل بین

دانشجویان در فعالیت‌هایی که کیفیت تفکر را بهبود می‌بخشد. نور فدالله و تیجانی^۱ (۲۰۱۵)، در گروه برنامه درسی دانشگاه بین‌المللی مالزی پژوهشی تحت عنوان «مدل نظری اسلامی برای تفکر انتقادی در آموزش و یادگیری تعلیم و تربیت اسلامی» انجام داده‌اند. هدف پژوهش توصیف یک مدل برای بهبود تفکر دانشجویان در تعلیم و تربیت اسلامی است. در مدل ارائه شده پنج عنصر «تدبر» (معادل داوری ایده‌ها)، «تفقیه» (معادل تجزیه و تحلیل)، «تذکر» (معادل یادآوری)، «تعقیل» (معادل ترکیب) و «تفکر» (معادل پیش‌بینی) عناصر تفکر انتقادی در قرآن شناخته شده است. فاسیونه^۲ (۲۰۱۵) در پژوهشی تحت عنوان «تفکر انتقادی چیست و چگونه محاسبه می‌شود؟» سعی کرده است از طریق ارائه مثال‌هایی عینی از زندگی روزمره و نحوه مواجهه یک متفکر منتقد با آنها، فهرستی از مهارت‌ها ارائه و رفتارهای فکری که محققان هنگام مواجهه با چنین مسائلی انجام می‌دهند؛ به‌عنوان مهارت‌های شناختی و گرایش‌ها ارائه کند. مهارت‌های شناختی مورد نظر فاسیونه عبارتند از: «تفسیر»، «تحلیل»، «ارزشیابی»، «استنباط»، «توضیح»، و «خودتنظیمی». فاسیونه پرسش‌های مربوط به هر مؤلفه و گرایش‌ها و تمایلات متفکر منتقد را برای استفاده کاربران مشخص نموده است. دی والچه^۳ (۲۰۱۵) پژوهشی تحت عنوان «تفکر انتقادی، پرسشگری و فعالیت دانشجویی در دوره زبان انگلیسی دانشگاه کشور کره» انجام داده است. یافته‌ها حاکی از آن است که اگر دانشجویان به اندازه کافی در کلاس درس برای پرسش و پاسخ به‌چالش کشیده شوند، می‌توانند با موفقیت به بحث و گفتگوی انتقادی بپردازند و بر موانع فرهنگی و اجتماعی که مانع بحث ثمربخش است، غلبه کنند. تامپسون^۴ (۲۰۱۱) در پژوهشی که تحت عنوان «تفکر انتقادی در سطح برنامه درسی: فرایند بیش از خروجی» در مجله بین‌المللی علوم انسانی و اجتماعی به چاپ رسیده است، چنین نتیجه‌گیری کرده است: تفکر انتقادی با ارزش‌ترین مهارت است که مراکز آموزشی می‌توانند به فارغ‌التحصیلان خود اعطا کنند. توانایی تفکر انتقادی نیاز به یک تغییر فلسفی از خروجی به فرایند، یادگیری به تفکر، موضوع منفرد به موضوع ادغام در سراسر برنامه درسی دارد. جهت انجام این کار، معلمان باید یک ترکیب مناسب از یادگیری معلم - دانشجو محور ترتیب دهند، تمرکز بر فرایند به‌جای خروجی، فکر به‌جای یادگیری، آنچه مورد نیاز است، نه آنچه مناسب است، بررسی آنچه در گذشته اتفاق افتاده و تأثیر آن بر آنچه در حال وقوع است، در جهت

1. Norfadelah& Tijani
2. Facione
3. Dewaelsche
4. Thompson

پیش‌بینی آینده، مورد نیاز است. تیدل^۱ (۲۰۰۳) در پژوهش خود که در زمینه «تأثیر وجود معنویت در برنامه‌های درسی» انجام داده است، به این نتیجه دست یافته است که کیفیت وجود معنویت در برنامه‌های درسی به‌عنوان یک بخش اساسی از تجربه انسانی و توجه به آن برای فهم چگونگی رشد و تحول فرهنگی انسان در طی زمان و نیز نحوه ساخت و ایجاد معنا توسط او بسیار مهم است.

روش‌شناسی تحقیق

این پژوهش از منظر هدف، توسعه‌ای است و روش آن ابعاد نظری و توصیفی - پیمایشی دارد. جامعه آماری پژوهش را در بعد نظری، کلیه منابع و اسناد معتبر مرتبط با موضوع و در بعد توصیفی - پیمایشی، کلیه متخصصان رشته‌های علوم تربیتی، فلسفه تعلیم و تربیت، برنامه درسی، و معارف اسلامی دانشگاه‌های اراک در سال تحصیلی ۱۳۹۵ - ۱۳۹۶ تشکیل دادند. نمونه در بخش بررسی اسنادی با استفاده از روش نمونه‌گیری مبتنی بر هدف و در دسترس و در بخش اعتبارسنجی، براساس پژوهش‌های مشابه و نظر متخصصان، هدف‌مند و با در نظر گرفتن ملاک‌هایی چون رشته تخصصی، مدرک تحصیلی دکتری، تجربه عملی و آشنایی با مسائل طراحی برنامه درسی، آگاهی درباره دانش موضوعی (تألیف مقاله و کتاب در زمینه موضوعات مرتبط) و با راهنمایی و مشورت اساتید راهنما و مشاور با حجم ۲۰ نفر انتخاب شد. ابزار گردآوری داده‌ها شامل فیش‌برداری و پرسشنامه محقق‌ساخته بود. جهت استنباط عناصر اساسی بسته آموزشی (اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی یادگیری و روش‌های ارزشیابی) منابع و متون تخصصی در حوزه‌های تفکر انتقادی و داستان‌ها و تمثیل‌های قرآن کریم مورد مطالعه قرار گرفت. بدین ترتیب که با مطالعه مبانی نظری، اهداف کلی آموزشی براساس مبانی فلسفی، مبانی اجتماعی، اهداف آموزش تفکر لیپمن، تفکر انتقادی فاسیونه به‌عنوان بنیان‌گذاران این عرصه و اهداف آموزش عالی ایران استنباط شد. سپس از میان چهل داستان، آیات مربوط به پنج داستان و از بین پنجاه تمثیل قرآن کریم که توسط مکارم شیرازی (۱۳۹۳، ۱۳۹۱) در دو جلد جمع‌آوری شده است، مواردی که از نظر استادان راهنما و صاحب‌نظران علوم تربیتی، فلسفه تعلیم و تربیت، برنامه‌درسی، و معارف اسلامی به اتفاق آراء با در نظر گرفتن معیارهایی چون، بحث برانگیزی، مشتمل بودن بر مفاهیم و مضامین فلسفی، جدال احسن و شیوه‌های استدلال، مناسب تشخیص داده شد، به‌عنوان سرفصل محتوایی انتخاب گردید. بسته آموزشی به

1. Tidell.E.J

میزان دو واحد درسی با الگوبرداری از کتاب «داستان‌هایی برای فکر کردن» فیشر^۱ (۱۳۹۲) طراحی و تنظیم شد. همچنین با استفاده از منابع مختلف مطالعاتی در زمینه تفسیر قرآن کریم و تفکر انتقادی، کتاب راهنمایی جهت استفاده اساتید در کلاس درس تهیه شد. سپس براساس اهداف پیشنهادی و رئوس محتوا، راهبردهای یاددهی - یاگیری و روش‌های ارزشیابی تعیین شد. بسته آموزشی طراحی شده، توسط استاد معارف اسلامی که با آموزش قبلی آمادگی لازم را کسب کرده بود و با نظارت مجری طرح به‌طور آزمایشی به مدت ۱۴ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای (۱۴ هفته و هر هفته یک جلسه) به اجرا درآمد و براساس بازخوردهای دریافتی از طرف استاد و دانشجویان، مورد بازبینی و اصلاح قرار گرفت. پس از طراحی و اصلاح بسته آموزشی، جهت اعتبارسنجی آن، پرسشنامه‌ای با ۳۲ گویه در طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت^۲ تنظیم شد. به‌منظور اطمینان از روایی صوری و محتوایی، گویه‌های استخراجی در اختیار چند تن از متخصصان قرار گرفت و ضمن تقلیل به ۳۰ گویه، بعضی تغییرات پیشنهادی اعمال شد. همچنین پایایی پرسشنامه از طریق اجرای مقدماتی و محاسبه آلفای کرونباخ^۳ ۰/۹۲ تعیین شد که نشان‌دهنده پایایی مناسب ابزار است. با تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از نظرسنجی‌ها از طریق محاسبه شاخص‌های مرکزی میانگین و میانگین نمره درصدی و شاخص پراکندگی واریانس، میزان تناسب مؤلفه‌های بسته آموزشی با هدف کلی پژوهش مورد بررسی قرار گرفت.

یافته‌های پژوهش

هدف اول پژوهش

«استنباط اهداف مطلوب آموزش تفکر انتقادی برای دوره کارشناسی»

فلسفه، بر تدوین اهداف برنامه‌های آموزشی و تعیین وسایل و ملزومات اثر می‌گذارد. فلسفه، جهت‌دهنده و تعیین‌کننده مقاصد اصلی آموزشی است و به‌شدت جهت‌گیری برنامه‌های آموزشی را مشخص می‌سازد. فلسفه با استنتاج اهداف آموزشی، موضع هر عامل را مشخص و تمامیت موضوع را آشکار می‌کند. لذا در جدول ۱ نقطه نظرات تعدادی از فیلسوفان در زمینه تفکر انتقادی، جهت استخراج اهداف آموزش تفکر انتقادی ارائه شده است.

1. Fisher
2. Likert
3. Cronbach's Alpha

جدول ۱. تفکر انتقادی از نظر صاحب‌نظران و استخراج اهداف آموزش تفکر انتقادی از این دلالت‌ها

اهداف آموزش تفکر انتقادی	دیدگاه فلاسفه در زمینه تفکر انتقادی
مهارت در فکرکردن و بیان مقصود، پرورش روحیه پرسشگری، کنجکاوی نسبت به پدیده‌ها و ارتباط آنها	از نظر سقراط، گفتگو و تبادل افکار و پرسیدن سؤالات اساسی در مورد مسائل اساسی زندگی (سجادیان جاغرق، ۱۳۹۴: ۷۰).
کسب مهارت در «آزمودن اندیشه‌ها» و «تحلیل استدلال‌ها» - بررسی مفاهیم و ایضاح گزاره‌ها - روشن‌ساختن معانی	از نظر افلاطون، روشن‌اندیشی است (ویل دورانت، ۱۳۸۰، به نقل از محمدی پویا، ۱۳۹۳: ۳۸).
کنجکاوی نسبت به پدیده‌ها و ارتباط آنها پرورش روحیه پرسشگری	از نظر ارسطو، باریک‌بینی، با صراحت جزئیات را مورد توجه قراردادن، دانستن اینکه چگونه باید سؤال کرد و عبرت‌گرفتن از تحلیل تجربیات گذشته است (ویل دورانت، ۱۳۸۰، به نقل از محمدی پویا، ۱۳۹۳: ۳۸).
پرورش روحیه بحث و بیان مقصود، خوداصلاحی تقویت روحیه انتقادپذیری و تحمل عقاید دیگران	از نظر لیپمن، تفکر فلسفی از طریق گفتگوهای فلسفی و تأمل و تعمق غیر خصمانه، شناخت‌های مشترک، خوداصلاحی و درک عمیق متون است (ناجی، ۱۳۸۹: ۱۲۶).
پرورش روحیه پرسشگری، کنجکاوی نسبت به پدیده‌ها و رابطه علت و معلولی آنها، کسب مهارت در «آزمودن اندیشه‌ها» و «تحلیل استدلال‌ها»	از نظر فریره تفاوت‌های موجود در تفکر و استدلال دانش‌آموزان را می‌توان به نوع سؤال‌هایی که مطرح می‌سازند نسبت داد. درک دقیق رابطه علی و معلولی میان پدیده‌ها (حاجی‌آخوندی، ۱۳۹۰: ۱۵۱).
مهارت در فکرکردن و بیان مقصود و برقراری ارتباط - بررسی مفاهیم و ایضاح گزاره‌ها - روشن‌ساختن معانی، همکاری و مشارکت با دیگران	از نظر ویگوتسکی، زبان ابزار لازم را برای تفکر فراهم می‌کند و افراد با مشارکت و همکاری قادر به تفکر در سطح بالاتری می‌شوند (گوتک ^۱ ، ۱۹۹۷: ترجمه پاک‌سرشت، ۱۳۹۳: ۱۹۹).
کسب مهارت در «آزمودن اندیشه‌ها» و «تحلیل استدلال‌ها»	از نظر دیویی، «قضاوت معلق» یا «تردید سالم» است (مایرز، ۱۳۹۳: ۱۵).
پایبندی به انجام وظایف و مسئولیت‌ها، کسب مهارت در احترام متقابل و مسئولیت‌پذیری، مشاهده دقیق، سؤال‌کردن و شفاف توضیح‌دادن است (نادری، ۱۳۹۱: ۹۵).	از نظر آنجلیا آدام، تقویت خلیاتی مثل همدلی، همکاری، احترام متقابل و مسئولیت‌پذیری، مشاهده دقیق، سؤال‌کردن و شفاف توضیح‌دادن است (نادری، ۱۳۹۱: ۹۵).
داشتن انصاف فکری، تقویت روحیه انتقادپذیری و تحمل عقاید دیگران	از نظر شارپ، شنیدن و اهمیت‌دادن به دیدگاه‌های مخالف با دیدگاه فرد است (نادری، ۱۳۹۱: ۹۵).

در آموزش تفکر انتقادی اصولاً فعالیت‌های گروهی مطرح است و هدف از تشکیل گروه را می‌توان در دو مقوله اهداف اجتماعی که شامل توسعه حس وظیفه‌شناسی، مسئولیت‌پذیری، وفاداری گروهی و احساس تعلق به گروه و اهداف شناختی شامل کیفیت‌هایی همچون قضاوت و داوری درباره ایده‌ها و اندیشه‌ها، طبقه‌بندی کرد (عجم، ۱۳۹۶: ۱۲). در این پژوهش پس از بررسی دلالت‌های تربیت اجتماعی با رویکرد اسلامی اهدافی استنباط شد که در جدول شماره دو آمده است.

جدول ۲. دلالت‌های اجتماعی با رویکرد تربیت اسلامی و استنباط اهداف آموزش تفکر انتقادی از آنها

اهداف آموزش تفکر انتقادی	دلالت‌های تربیت اجتماعی
خودشناسی و آشنایی با نحوه یادگیری خود، پایبندی به انجام وظایف و مسئولیت‌هایی که برعهده اوست	انسان دارای ویژگی‌های بنیادی، فطرت، کرامت و حریت است (باقری، ۱۳۹۰: ۱۹۷)
خودسنجی و خوداصلاحی	حفظ و ارتقای فردیت (باقری، ۱۳۹۰: ۲۰۱)
نگاهی کلی بر تصویری بزرگ‌داشتن، بیان علت رویدادها	غلبه بر خودمحوری هستی‌شناسی (باقری، ۱۳۹۰: ۲۱۴)
تقویت روحیه انتقادپذیری و تحمل عقاید دیگران	غلبه بر خودمحوری شناختی (باقری، ۱۳۹۰: ۲۱۸)
محترم‌شمردن حقوق دیگران - رعایت مقررات اجتماعی	غلبه بر خودمحوری عاطفی و ارتباطی (باقری، ۱۳۹۰: ۲۲۰)
تعیین اعتبار و ارزش مطالب - دستیابی به معیارهایی برای قضاوت	اتکا بر سنت و فرهنگ و گزینش از آن (باقری، ۱۳۹۰: ۲۰۸)
محترم‌شمردن حقوق دیگران - رعایت مقررات اجتماعی	احترام به حقوق طبیعی و اجتماعی دیگران - قانون مداری (فلسفی، ۱۳۵۲: ۲۴۷)
پرورش مسئولیت‌پذیری - مشارکت در فعالیت‌های گروهی	قبول مسئولیت اجتماعی (فلسفی، ۱۳۵۲: ۱۹۰)، (یزدان‌پناه، ۱۳۹۳: ۱۴۸).

لیپمن^۱ برای نخستین بار علاوه بر ارائه الگوی آموزش مهارت‌های اندیشیدن، به پرورش بعد اخلاقی تفکر انتقادی نیز پرداخت. پیتر فاسیونه^۲ ضمن ارائه فهرستی از مهارت‌ها و رفتارهای فکری که محققان هنگام مواجهه با مسائل انجام می‌دهند، مهارت‌های شناختی و گرایش‌های متفکر منتقد را ارائه نمود و به طراحی «آزمون کالیفرنیا»، یکی از پرکاربردترین آزمون‌های تفکر انتقادی، مبادرت کرد. لذا در جدول شماره سه، اهداف آموزش تفکر لیپمن، مهارت‌های شناختی آموزش تفکر انتقادی فاسیونه و اهداف آموزش عالی جهت استنباط اهداف تطبیق داده شده‌اند.

1. Lipman
2. Facione

جدول ۳. تطابق مؤلفه‌های شناختی تفکر انتقادی فاسیونه، اهداف آموزش تفکر لیپمن و اهداف آموزش عالی

اهداف آموزش عالی	اهداف آموزش تفکر لیپمن	مهارت‌های شناختی در آموزش تفکر انتقادی
۱. حفظ سنت‌های علمی یا آکادمیک (الف) آزادکردن فکر از عوامل محدودکننده (ب) ایجاد روح علمی در دانشجویان: ۱. احترام به حقایق علمی، انصاف علمی، سعه صدر، علاقه به پیشرفت، علاقه به پژوهش، قابلیت انعطاف در مقابل افکار تازه و رشد قوه قضاوت صحیح ۲. تربیت متخصصان ۳. تربیت عمومی شامل اطلاعات و مهارت‌هایی که هر فرد امروزه به کسب آنها نیاز دارد. ۴. توسعه و ارزیابی میراث فرهنگی ۵. ایجاد و تقویت روح تحقیق در دانشجویان ۶. حل مسائل اجتماعی از طریق علمی ۷. تربیت معلم (شریعتمداری، ۱۳۶۷: ۲۰/۱۲).	۱. بهبود توانایی تعقل، ۲. پرورش خلاقیت، ۳. رشد فردی و میان فردی، ۴. پرورش درک اخلاقی، ۵. پرورش توانایی مفهوم‌یابی در تجربه (لیپمن، ۲۰۰۵).	تفسیر: دسته‌بندی، رمزگشایی مفاهیم و شفاف‌سازی معانی تحلیل: «آزمودن اندیشه‌ها» و «تحلیل استدلال‌ها» ارزشیابی: تشخیص مطالب و ارزیابی اطلاعات استنباط: تشخیص اطلاعات مرتبط در یک مطلب و استخراج نتایجی که در مطلب شناور هستند و به صورت واضح بیان نمی‌شوند. توضیح: قابلیت ارائه یک روش متقاعدکننده و منطقی است که نتیجه استدلال‌های فرد است. این توانایی فرد را قادر می‌سازد تا نگاهی کلی بر یک تصویر بزرگ داشته باشد. خودتنظیمی: این مهارت به فرد امکان می‌دهد که فعالیت‌های شناختی خود را مورد بازبینی قرار دهد و با کمک آن بتواند تفکر خود را ارتقا بخشد. این مهارت شامل دو مهارت فرعی، خودسنجی و خوداصلاحی است (فاسیونه، ۲۰۱۵).

در پژوهش حاضر برای تعیین اهداف بسته آموزشی، تعدادی منابع اطلاعاتی مورد مطالعه قرار گرفت. نظرات فلاسفه در مورد تفکر انتقادی در بُعد شناختی و اجتماعی و اهداف آموزش عالی به عنوان منابع اساسی تعیین اهداف مورد بررسی قرار گرفت. براین اساس و با تطابق و مقایسه این اهداف پژوهشگران به استنباط اهداف زیر، اقدام نمودند.

اهداف کلی

۱. پرورش روحیه پرسشگری؛
۲. پرورش مسئولیت‌پذیری؛
۳. تقویت روحیه انتقادپذیری و تحمل عقاید دیگران؛
۴. مشارکت در فعالیت‌های گروهی؛

۵. تقویت مهارت خودسنجی و خوداصلاحی؛

۶. پرورش مهارت رمزگشایی مفاهیم و شفاف‌سازی معانی؛

۷. پرورش توان «آزمودن اندیشه‌ها» و «تحلیل استدلال‌ها».

هدف دوم پژوهش

«انتخاب و طراحی محتوای مناسب آموزش تفکر انتقادی مبتنی بر قصه‌ها، تمثیل‌های قرآن کریم برای دوره کارشناسی»

قرآن جهت دعوت به تفکر، حاوی مؤلفه‌های تحریک و بسط تفکر است. داستان‌ها و تمثیل‌های قرآن دو مورد از مؤلفه‌های تحریک و بسط تفکر استخراج شده از قرآن است که مختص کاربرد در حلقه‌کندوکاو یا اجتماع پژوهشی قرآنی می‌باشند. براین اساس و با در نظر گرفتن معیارهایی چون، بحث برانگیزی، مشتمل بودن بر مفاهیم و مضامین فلسفی، جدال احسن و شیوه‌های استدلال، از میان داستان‌ها و تمثیل‌های قرآن کریم سر فصل محتوایی مطابق با جدول ۴ انتخاب شد.

جدول ۴. جدول محتوای آموزشی و موضوعات و مفاهیم مرتبط با آنها و هدف‌های آموزشی

آیات مربوط به تمثیل‌ها و داستان‌ها	موضوع / مفاهیم	هدف‌های آموزشی
تمثیل (۱) آیه ۱۸ سوره ابراهیم	تشبیه اعمال نیک کفار به خاکستری که بادی تند در روزی طوفانی بر آن بوزد/ کفر، کافر، اعمال کفار	عناصر و مفاهیم تمثیل یا داستان را تفکیک کند.
تمثیل (۲) آیه ۱۷ سوره رعد	تشبیه حق و باطل به آب و کف روی آب / حق، باطل، خیر و شر، راست و دروغ	راهی برای توصیف، دسته‌بندی، یا طبقه‌بندی آنها پیدا کند.
تمثیل (۳) آیه‌های ۱۷ و ۱۸ سوره بقره	تشبیه منافقان به مسافر سرگردان در بیابان تاریک/ نفاق، منافق، اعمال منافقان، دروغ، دروغگو	ارتباط بین عناصر و مفاهیم تمثیل یا داستان را کشف کند.
تمثیل (۴) آیه‌های ۱۹ و ۲۰ سوره بقره	تشبیه منافقان به مسافر سرگردان در بیابانی تاریک و مخوف / مراتب نفاق، انواع منافقان	ارتباط بین عناصر و مفاهیم تمثیل یا داستان را تحلیل کند.
تمثیل (۵) آیه‌های ۲۶۱ و ۲۶۲ و ۲۶۳ سوره بقره	تشبیه انفاق‌کننده به دانه‌ای که از آن هفت سنبل روید و هر سنبل صد دانه آورد. / انفاق، انفاق‌کننده، نوع‌دوستی	عناصر و مفاهیم تمثیل یا داستان را مقایسه کند.
تمثیل (۶) آیه ۲۶۴ سوره بقره	تشبیه انفاق‌های همراه با آزار و اذیت به صخره‌ای صاف که بر آن خاکی بوده و بارانی تند به آن رسیده و خاک را شسته است. / منت، آزار، ریا، ریاکار	در مورد عناصر و مفاهیم تمثیل یا داستان و ارتباط آنها بحث کند.
تمثیل (۷) آیه ۲۶۵ و ۲۶۶ سوره بقره	تشبیه انفاق‌کننده با نیت و انگیزه الهی به باغی مرتفع بر تپه‌ای بلند/ شرایط انفاق ایدئال، دامنه آثار اعمال	جنبه‌های مثبت و منفی مباحثه را مشخص کند.

ادامه جدول ۴. جدول محتوای آموزشی و موضوعات و مفاهیم مرتبط با آنها و هدف‌های آموزشی

آیات مربوط به تمثیل‌ها و داستان‌ها	موضوع / مفاهیم	هدف‌های آموزشی
تمثیل (۸) آیه ۱۰۴ سوره انبیاء	تشبیه روز قیامت به پیچیده‌شدن طومار آسمان‌ها / آینده جهان، قیامت	ارتباط عناصر و مفاهیم تمثیل با داستان را تفسیر کند.
داستان (۱) نوح (ع): هود (۲۵ - ۴۹)	هستی‌شناسی، متافیزیک، انسان‌شناسی، ارزش‌شناسی، معرفت‌شناسی (ادراک و شناخت)، زمان، استدلال و اعتبار آن، جهل، جهالت	در مورد اطلاعات دریافتی قضاوت کند. اطلاعات دریافتی را نقد و ارزشیابی کند. مفاهیم و اطلاعات را جهت خلق نتیجه‌ای جدید ترکیب و سازماندهی کند.
داستان (۲) ابراهیم (ع): مریم (۴۲ - ۴۸)، انعام (۷۵ - ۷۹)، عنکبوت (۱۶ - ۱۸)، شعراء (۷۱ - ۷۴) صافات (۸۸ - ۹۳)، بقره - ۲۵۹	هستی‌شناسی، متافیزیک، انسان‌شناسی، ارزش‌شناسی، معرفت‌شناسی / استدلال، یقین، فرضیه‌سازی	در میان توضیح مفاهیم و توصیفات به دنبال شناسایی دلایل باشد. به دنبال آن باشد که دریابد: باتوجه به آنچه که تا کنون می‌داند، به چه نتیجه‌گیری‌هایی می‌رسد.
داستان (۳) موسی (ع): شعراء (۱۶ - ۵)، مؤمن (۲۶ - ۴۵)، اعراف (۱۳۰ - ۱۴۲)، زخرف (۵۱ - ۵۳)	هستی‌شناسی، متافیزیک، انسان‌شناسی، ارزش‌شناسی، معرفت‌شناسی / سحر، معجزه، استدلال، یقین	باتوجه به آنچه تا به حال می‌داند، چه چیز را می‌تواند رد کند. این مدارک چه معنی و مفهومی دارد. اگر آن فرضیه را بپذیرد یا رد کند، چگونه باید چیزهایی تغییر کنند.
داستان (۴) عیسی (ع) آل عمران (۳۷ - ۵۵) نساء ۱۵۷	تهمت، سکوت، دفاع، روح، توفی، ترفیع	چه اطلاعات اضافی برای حل این مسئله نیاز دارد. عواقب انجام کارها از این طریق چیست. برخی از گزینه‌هایی که هنوز کشف نکرده‌ایم کدامند. هریک از گزینه‌ها را در نظر گرفته و ببیند نتیجه چه می‌شود.
داستان (۵) اصحاب کهف: کهف (۹ - ۲۶)	زمان، زمان و تغییر، گذر زمان، سرعت و زمان، سفر زمانی	

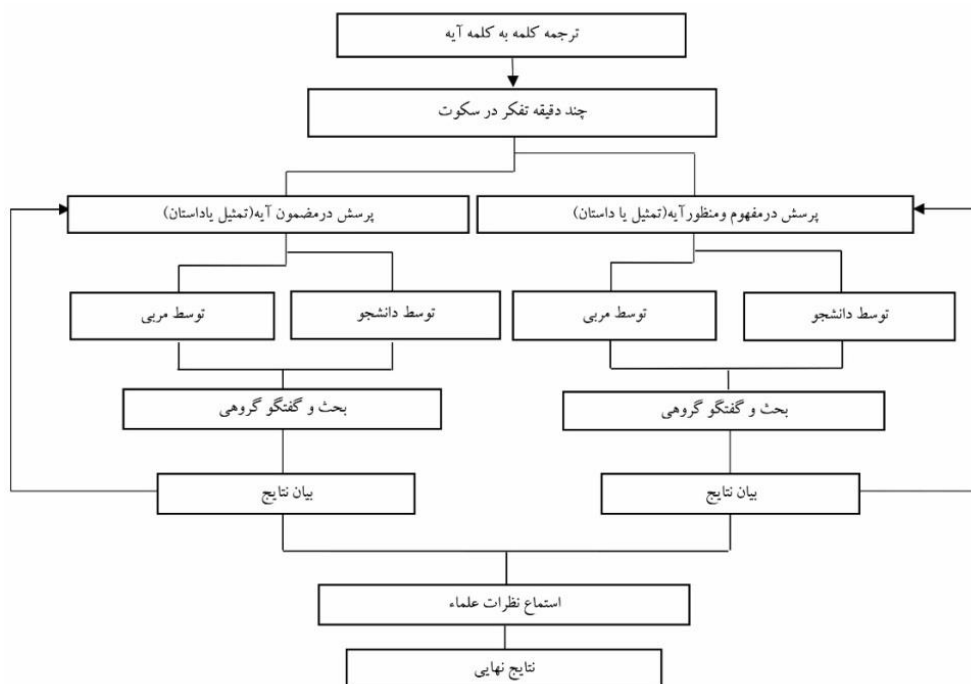
محتوای آموزشی در سه کتابچه تنظیم شد؛ کتابچه اول و سوم مخصوص دانشجویان است. در کتابچه اول علاوه بر آنکه قوانین تعامل در کلاس به‌طور کامل بیان شده است؛ دربرگیرنده محتویات جدول شماره چهار می‌باشد. کتابچه دوم یا «راهنمای مربی» در اختیار مربی قرار می‌گیرد و کتابچه سوم، کتاب کار دانشجویی می‌باشد که دربرگیرنده تکالیفی (فردی و گروهی) در زمینه تجزیه و تحلیل مسائل روز اجتماعی؛ تهیه و تلخیص و یا نقد و بررسی مقالات؛ تجزیه و تحلیل و تفحص در تمثیل یا داستانی از قرآن کریم می‌باشد.

هدف سوم پژوهش

«تعیین روش‌های تدریس مناسب در آموزش تفکر انتقادی مبتنی بر قصه‌ها و تمثیل‌های قرآن کریم برای دوره کارشناسی»

باتوجه به دلالت‌های موجود در پیشینه پژوهش، راهبردهای یاددهی - یادگیری این پژوهش را «تفحص گروهی»، «بحث گروهی»، و «پرسش و پاسخ» تشکیل داد. زیرا مبانی آموزش تفکر انتقادی بر رویکرد یادگیری مشارکتی استوار است. مشارکت در تعامل‌های اجتماعی عامل اساسی رشد شناختی است و فعالیت‌های شناختی مستقل از روندهای اجتماعی - تعاملی نیستند. اساساً روندهای اجتماعی - تعاملی موجب بروز فعالیت‌های شناختی می‌شوند و به آنها شکل می‌دهند. در این رویکرد، یادگیری به شکل گروهی و از طریق مباحثه صورت می‌گیرد. گروه‌ها طوری سازمان داده می‌شوند تا اطلاعات بین اعضای گروه‌ها رد و بدل شود و آنان خود مسؤل یادگیریشان باشند. این روش در درک و فهم مفاهیم پیچیده دانشجویان را یاری می‌دهد و آنان از طریق همکاری در تفکر، مقابله اندیشه‌ها، ارائه پیشنهادهای مختلف و ارزیابی توضیحات و تبیینات مختلف به فهم بیشتر امور توفیق می‌یابند. از سوی دیگر، پرسش و پاسخ، یک فرایند آموزشی است که محور تعامل و پل ارتباطی استاد با دانشجویان در کلاس درس به حساب می‌آید و اهمیت پرسش‌ها در یافتن مستدل‌ترین نظر و پیدا کردن راهی برای ارائه دلایل بیشتر است. از جهت اهمیت و ضرورت سؤال کردن میان این برنامه و آموزه‌های اسلامی نزدیکی بسیاری وجود دارد؛ زیرا یکی از الگوهایی که قرآن از آن به عنوان محرک تفکر انتقادی و بسط‌دهنده آن بسیار استفاده نموده است، سؤال می‌باشد. در این برنامه سعی بر آن بود که دانشجویان به کاوشگرانی فعال و پرسشگرانی مصّر و هشیار جهت کشف ارتباطات و اختلافات تبدیل شوند، براین اساس، ابتدا از دانشجویان خواسته می‌شود در قالب گروه‌های کوچک، چند دقیقه در سکوت به تفکر درخصوص داستان یا تمثیل پردازند و نکات جالب توجه یا مبهمی را که درمورد داستان یا تمثیل یافته‌اند، به شکل سؤال مطرح کنند و با گروه‌های دیگر درخصوص آن بحث کنند. هر داستان یا تمثیل حاوی نظرات علما و مفسرین قرآن کریم و دو طرح بحث نیز هست که در قالب کتابچه «راهنمای مربی» در اختیار مربی قرار می‌گیرد. این طرح بحث‌ها به مربیان در بررسی و کشف درک دانشجویان از ویژگی‌های روایتی داستان یا تمثیل و ترویج تفکر انتقادی درباره مفهوم فلسفی موجود در آنها کمک می‌کند. همچنین این سؤال‌ها راهنماهایی هستند برای طرح بعضی از سؤال‌ها که ممکن است توسط

دانشجویان طرح نشود. در نمودار شماره یک فرایند یاددهی - یادگیری هر جلسه آموزشی به اختصار آمده است.



نمودار ۱. فرایند یاددهی - یادگیری در هر جلسه آموزشی

هدف چهارم پژوهش

«تعیین روش‌های ارزشیابی مناسب در آموزش تفکر انتقادی مبتنی بر قصه‌ها و تمثیل‌های قرآن

کریم برای دوره کارشناسی»

در رویکرد آموزش تفکر انتقادی کوشش می‌شود که از ارزشیابی‌های تحت کنترل معلم فاصله گرفته شود و از دانشجویان انتظار می‌رود حین یادگیری به ارزشیابی از پیشرفت خود به سمت هدف‌ها پردازند. در این رویکرد هیچکس با دیگری مقایسه نمی‌شود، هر فرد تنها با خودش مقایسه می‌شود و یادگیری تا زمانی ادامه می‌یابد که دانشجو صلاحیت و هدفی را که مدنظر دارد، کسب کند و از فعالیت خود احساس رضایت کند. لذا در این بسته آموزشی ارزشیابی دانشجویان، بسیار متنوع و در چند مرحله، هم در فرایند یادگیری و هم در پایان برنامه، به‌طور مداوم مطابق با جدول شماره پنج انجام می‌گیرد.

جدول ۵. جدول روش‌های ارزشیابی یک دوره آموزشی

انواع ارزشیابی	هدف‌های آموزشی	زمان اجرا	امتیاز مورد قبول
ارزشیابی تشخیصی: اجرای پیش‌آزمون تفکر انتقادی	هدف‌های کلی	اولین جلسه آغاز دوره آموزشی	ثبت امتیاز هر یک از مؤلفه‌های تفکر انتقادی جهت اتخاذ راهکار مناسب.
ارزشیابی تکوینی	ثبت مشاهدات کلاسی	براساس هدف‌های آموزشی مندرج در جدول (۴)	ثبت فراوانی هر رویداد جهت اصلاح یا ارائه راهکار مناسب. / درمقیاس لیکرت ۵ گزینه‌ای از ۵۰٪ کل نمره بیشتر باشد.
	خودارزیابی	براساس هدف‌های آموزشی مندرج در جدول (۴)	در طول دوره آموزشی -
	ارزشیابی ازفعالیت‌های گروهی	براساس هدف‌های آموزشی مندرج در جدول (۴)	به فواصل در طول دوره آموزشی نمره هر گروه از ۵۰٪ کل نمره بیشتر باشد.
	ارزشیابی پژوهش‌محور	هدف‌های کلی دوره	در طول دوره آموزشی براساس نظر استاد مربوطه
ارزشیابی تراکمی	معلم‌ساخته (دو نوع)	براساس هدف‌های آموزشی مندرج در جدول (۴)	نمره آزمودنی از ۵۰٪ کل نمره بیشتر باشد / درمقیاس لیکرت ۵ گزینه‌ای از ۵۰٪ کل نمره بیشتر باشد.
	اجرای پس‌آزمون تفکر انتقادی	هدف‌های کلی دوره	پایان دوره آموزشی تفاضل امتیاز هر یک از مؤلفه‌های تفکر انتقادی هر فرد در پیش‌آزمون از پس‌آزمون آن فرد مثبت باشد.

هدف پنجم پژوهش

«اعتبارسنجی بسته آموزشی طراحی شده»

برای اعتبارسنجی بسته آموزشی طراحی شده، پرسشنامه‌ای با ۳۰ گویه در طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت تنظیم و برای ۲۰ نفر از متخصصان ارسال شد. تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از نظرسنجی‌ها

از طریق محاسبه میانگین نمره درصدی میزان تناسب اهداف پیشنهادی، رئوس محتوا، راهبردهای یاددهی - یادگیری و روش‌های ارزشیابی صورت گرفت که نتایج در جدول شماره شش خلاصه شده است.

جدول ۶. میانگین نمره درصدی اهداف بسته‌آموزشی تفکر انتقادی براساس نظر متخصصان

میانگین نمره	میانگین درصد	جمع		بسیار کم ۱		کم ۲		متوسط ۳		زیاد ۴		بسیار زیاد ۵		میزان ارتباط و تناسب اهداف در رابطه با هدف کلی دوره
		درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	
۴,۳۵	%۸۷	%۱۰۰	۲۰	%۰	۰	%۰	۰	%۱۰	۲	%۴۵	۹	%۴۵	۹	۱. پرورش روحیه پرسشگری
۳,۹۵	%۸۳	%۱۰۰	۲۰	%۰	۰	%۰	۰	%۲۵	۵	%۳۵	۷	%۴۰	۸	۲. پرورش مسئولیت‌پذیری
۳,۸	%۷۳	%۱۰۰	۲۰	%۰	۰	%۵	۱	%۳۰	۶	%۳۵	۷	%۳۰	۶	۳. تقویت روحیه انتقادپذیری و تحمل عقاید دیگران
۳,۹	%۷۶	%۱۰۰	۲۰	%۰	۰	%۵	۱	%۳۵	۷	%۲۵	۵	%۳۵	۷	۴. مشارکت در فعالیت‌های گروهی
۴,۱	%۷۷	%۱۰۰	۲۰	%۰	۰	%۰	۰	%۳۰	۶	%۳۰	۶	%۴۰	۸	۵. تقویت مهارت خودسنجی و خوداصلاحی
۴,۲	%۸۴	%۱۰۰	۲۰	%۰	۰	%۰	۰	%۱۵	۳	%۵۰	۱۰	%۳۵	۷	۶. پرورش مهارت رمزگشایی مفاهیم و شفاف‌سازی معانی
۳,۶	%۷۲	%۱۰۰	۲۰	%۵	۱	%۲۰	۴	%۱۵	۳	%۳۰	۶	%۳۰	۶	۷. پرورش توان آزمون‌اندیشه‌ها و تحلیل استدلال‌ها

طبق جدول شماره شش، ۸۷ درصد از متخصصان، هدف «پرورش روحیه پرسشگری» را مطلوب؛ ۸۳ درصد «پرورش مسئولیت‌پذیری» را نسبتاً مطلوب؛ ۷۳ درصد «تقویت روحیه انتقادپذیری و تحمل عقاید دیگران» را نسبتاً مطلوب؛ ۷۶ درصد «مشارکت در فعالیت‌های گروهی» را نسبتاً مطلوب؛ ۷۷ درصد «تقویت مهارت خودسنجی و خوداصلاحی» را مطلوب؛ ۸۴ درصد

«پرورش رمزگشایی مفاهیم و شفاف‌سازی معانی» را مطلوب و ۷۲ درصد «پرورش توان آزمون اندیشه‌ها و تحلیل استدلال‌ها» را نسبتاً مطلوب ارزیابی کردند.

جدول ۷. میانگین نمره درصدی محتوای برنامه درسی تفکر انتقادی براساس نظر متخصصانمقدمه

میانگین نمره	میانگین درصد	جمع		بسیار کم ۱		کم ۲		متوسط ۳		زیاد ۴		بسیار زیاد ۵		میزان ارتباط و تناسب محتوای بسته آموزشی با اهداف
		درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	
۴	%۸۰	%۱۰۰	۲۰	%۰	۰	%۵	۱	%۲۵	۵	%۳۵	۷	%۳۵	۷	تمثیل (۱)
۳,۹۵	%۸۳	%۱۰۰	۲۰	%۰	۰	%۵	۱	%۱۰	۲	%۵۵	۱۰	%۳۵	۷	تمثیل (۲)
۴,۱۵	%۸۳	%۱۰۰	۲۰	%۰	۰	%۰	۰	%۲۰	۴	%۴۵	۹	%۳۵	۷	تمثیل (۳)
۳,۹۵	%۷۹	%۱۰۰	۲۰	%۰	۰	%۵	۱	%۲۵	۵	%۴۰	۸	%۳۰	۶	تمثیل (۴)
۴,۳	%۸۶	%۱۰۰	۲۰	%۰	۰	%۰	۰	%۲۵	۵	%۲۰	۴	%۵۵	۱۱	تمثیل (۵)
۴,۲۵	%۸۵	%۱۰۰	۲۰	%۰	۰	%۰	۰	%۲۰	۴	%۳۵	۷	%۴۵	۹	تمثیل (۶)
۳,۹۵	%۷۹	%۱۰۰	۲۰	%۰	۰	%۵	۱	%۳۰	۶	%۳۰	۶	%۳۵	۷	تمثیل (۷)
۴,۱۵	%۸۳	%۱۰۰	۲۰	%۰	۰	%۰	۰	%۲۰	۴	%۴۵	۹	%۳۵	۷	تمثیل (۸)
۴,۲	%۸۴	%۱۰۰	۲۰	%۰	۰	%۰	۰	%۳۰	۶	%۲۰	۴	%۵۰	۱۰	داستان (۱). داستان حضرت نوح(ع)
۴,۳	%۸۶	%۱۰۰	۲۰	%۰	۰	%۰	۰	%۲۰	۴	%۳۰	۶	%۵۰	۱۰	داستان (۲). داستان حضرت ابراهیم(ع)
۴,۵	%۹۰	%۱۰۰	۲۰	%۰	۰	%۰	۰	%۵	۱	%۴۰	۸	%۵۵	۱۱	داستان (۳). داستان حضرت موسی(ع)
۴,۵	%۹۰	%۱۰۰	۲۰	%۰	۰	%۰	۰	%۵	۱	%۴۰	۸	%۵۵	۱۱	داستان (۴). داستان حضرت عیسی(ع)
۴,۰۵	%۸۱	%۱۰۰	۲۰	%۰	۰	%۵	۱	%۲۵	۵	%۳۰	۶	%۴۰	۸	داستان (۵). داستان اصحاب کهف

طبق جدول شماره هفت متخصصان، محتوای پیشنهادی را در حد مطلوب و نسبتاً مطلوب ارزیابی کرده‌اند.

جدول ۸. میانگین نمره درصدی روش‌های تدریس بسته آموزشی تفکر انتقادی براساس نظر متخصصان

میانگین نمره	میانگین درصد	جمع		بسیار کم ۱		کم ۲		متوسط ۳		زیاد ۴		بسیار زیاد ۵		میزان ارتباط و تناسب روش‌های تدریس بسته آموزشی با اهداف
		درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	
۴,۳۵	%۸۷	%۱۰۰	۲۰	%۰	۰	%۰	۰	%۱۵	۳	%۳۵	۷	%۵۰	۱۰	بحث گروهی
۴,۲۵	%۸۵	%۱۰۰	۲۰	%۰	۰	%۰	۰	%۲۰	۴	%۳۵	۷	%۴۵	۹	تفحص گروهی
۴,۳۵	%۸۷	%۱۰۰	۲۰	%۰	۰	%۰	۰	%۱۵	۳	%۳۵	۷	%۵۰	۱۰	پرسش و پاسخ

طبق جدول شماره هشت، ۸۷ درصد متخصصان، روش «بحث گروهی»؛ ۸۵ درصد متخصصان روش «تفحص گروهی» و ۸۷ درصد از متخصصان، روش «پرسش و پاسخ» را مطلوب ارزیابی کردند.

جدول ۹. میانگین نمره درصدی روش‌های ارزشیابی بسته آموزشی تفکر انتقادی براساس نظر متخصصان

میانگین نمره	میانگین درصد	جمع		بسیار کم ۱		کم ۲		متوسط ۳		زیاد ۴		بسیار زیاد ۵		میزان ارتباط و تناسب روش‌های ارزشیابی بسته آموزشی با اهداف دوره
		درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	
۴,۲	%۸۴	%۱۰۰	۲۰	%۰	۰	%۵	۱	%۱۰	۲	%۴۵	۹	%۴۰	۸	ارزشیابی تشخیصی؛ اجرای پیش آزمون تفکر انتقادی
۳,۸	%۷۱	%۱۰۰	۲۰	%۰	۰	%۵	۱	%۳۵	۷	%۳۵	۷	%۲۵	۵	ثبت مشاهدات کلاسی
۴,۳	%۸۶	%۱۰۰	۲۰	%۰	۰	%۰	۰	%۲۰	۴	%۳۰	۶	%۵۰	۱۰	خودارزیابی
۴,۳	%۸۶	%۱۰۰	۲۰	%۰	۰	%۰	۰	%۱۵	۳	%۴۰	۸	%۴۵	۹	ارزشیابی فعالیت‌های گروهی
۴,۲	%۸۴	%۱۰۰	۲۰	%۰	۰	%۰	۰	%۳۰	۶	%۲۰	۴	%۵۰	۱۰	ارزشیابی پژوهش محور
۴	%۸۰	%۱۰۰	۲۰	%۵	۱	%۵	۱	%۲۰	۴	%۴۵	۵	%۴۵	۹	معلم ساخته
۴,۲	%۸۴	%۱۰۰	۲۰	%۰	۰	%۵	۱	%۱۰	۲	%۴۵	۹	%۴۰	۸	ارزشیابی تراکمی اجرای پس آزمون تفکر انتقادی

طبق جدول شماره نه متخصصان، روش‌های ارزشیابی پیشنهادی را در حد مطلوب و نسبتاً مطلوب ارزیابی کرده‌اند.

جدول ۱۰. میانگین نمره درصدی مؤلفه‌های بسته آموزشی تفکر انتقادی براساس نظرات متخصصان

میانگین نمره	میانگین درصد	جمع		بسیار کم ۱		کم ۲		متوسط ۳		زیاد ۴		بسیار زیاد ۵		میزان ارتباط و تناسب مؤلفه‌های بسته آموزشی
		درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	
۴	%۸۰	%۱۰۰	۲۰	%۰	۰	%۵	۱	%۲۵	۵	%۳۵	۷	%۳۵	۷	اهداف
۴,۱	%۸۲	%۱۰۰	۲۰	%۰	۰	%۵	۱	%۲۰	۴	%۳۵	۷	%۴۰	۸	رئوس محتوا
۴,۳۵	%۸۷	%۱۰۰	۲۰	%۰	۰	%۰	۰	%۱۵	۳	%۳۵	۷	%۵۰	۱۰	روش‌های تدریس
۴,۱	%۸۲	%۱۰۰	۲۰	%۰	۰	%۵	۱	%۲۰	۴	%۳۵	۷	%۴۰	۸	روش‌های ارزشیابی

طبق جدول شماره ۱۰، به‌طور کلی ۸۰ درصد از متخصصان، اهداف بسته آموزشی، ۸۲ درصد رئوس محتوا، ۸۷ درصد روش‌های تدریس و ۸۲ درصد روش‌های ارزشیابی را مطلوب ارزیابی کرده‌اند.

نتیجه‌گیری و پیشنهادها

پرورش تفکر انتقادی در مراکز علمی باعث گشوده‌شدن باب نقد نظریه‌ها و اندیشه‌های علمی شده و به رشد سریع‌تر علم کمک می‌کند. زمانی که تفکر انتقادی در جامعه علمی حاکم باشد، وجود فضای نقد و تفکر علمی و پژوهشی از ورود افراد غیرمتخصص جلوگیری کرده و شرایط را برای شادابی، نشاط و پویایی و رشد علم و نظریه‌پردازی فراهم می‌کند. باوجوداین، تفکر انتقادی به‌عنوان یک نیاز در دانشگاه‌های کشور مورد توجه قرار نگرفته است.

در پژوهش حاضر، جهت دستیابی به هدف اول تحقیق، براساس اهداف شناختی و اجتماعی آموزش تفکر لیپمن، تفکر انتقادی فاسیونه و اهداف آموزش عالی؛ اهداف کلی: ۱. پرورش روحیه پرسشگری؛ ۲. پرورش مسئولیت‌پذیری؛ ۳. تقویت روحیه انتقادپذیری و تحمل عقاید دیگران؛ ۴. مشارکت در فعالیت‌های گروهی؛ ۵. تقویت مهارت «خودسنجی و خوداصلاحی»؛ ۶. پرورش مهارت «رمزگشایی مفاهیم» و «شفاف‌سازی معانی»؛ ۷. پرورش توان «آزمودن اندیشه‌ها» و «تحلیل استدلال‌ها» استنباط شد که با یافته‌های پژوهش سجادیان جاغرق (۱۳۹۴)، محمدی پویا (۱۳۹۳)، یزدان‌پناه (۱۳۹۳) و کریمیان (۱۳۹۶) همسو است. سپس بر مبنای این اهداف، از میان چهل داستان و پنجاه تمثیل قرآن کریم پنج داستان و هشت تمثیل به‌عنوان رئوس محتوا انتخاب شد. در مرحله بعد براساس اهداف پیشنهادی و رئوس محتوا، روش‌های «بحث گروهی»، «تفحص گروهی»، و «پرسش و پاسخ» به‌عنوان راهبردهای یاددهی - یادگیری برگزیده شد که با یافته‌های پژوهش سجادیان جاغرق (۱۳۹۴)، یوسف‌زاده (۱۳۸۹)، گورزسکی (۲۰۱۶) و دی‌والجه (۲۰۱۵) همسو است. همچنین ارزشیابی‌های تکوینی و تراکمی معلم‌ساخته، ثبت مشاهدات کلاسی، خودارزیابی، ارزشیابی پژوهش‌محور و ارزشیابی گروهی جهت ارزشیابی کل دوره تعیین شد که با یافته‌های مطالعات حاجی آخوندی (۱۳۹۰)، یوسف‌زاده (۱۳۸۹)، امید (۱۳۹۵)، کریمیان (۱۳۹۶)، عجم (۱۳۹۶) و راتکیف (۱۹۹۲) همسو می‌باشد. نتایج حاصل از نظرسنجی‌ها حاکی از آن است که ۳۵

درصد از متخصصان، تناسب اهداف استنباط‌شده را بسیار زیاد، ۳۵ درصد زیاد و ۲۵ درصد متوسط، و پنج درصد کم ارزیابی کردند و به‌طورکلی ۸۰ درصد از متخصصان این مؤلفه را مطلوب ارزیابی کردند. ۴۰ درصد از متخصصان تناسب رئوس محتوا را بسیار زیاد، ۳۵ درصد زیاد و ۲۰ درصد متوسط و پنج درصد کم ارزیابی کردند و به‌طورکلی ۸۲ درصد از متخصصان این مؤلفه را مطلوب ارزیابی کردند. ۵۰ درصد از متخصصان، تناسب روش‌های تدریس را بسیار زیاد، ۳۵ درصد زیاد و ۱۵ درصد، متوسط ارزیابی کردند و به‌طورکلی ۸۷ درصد از متخصصان این مؤلفه را مطلوب ارزیابی کردند. ۴۰ درصد از متخصصان، تناسب روش‌های ارزشیابی را بسیار زیاد، ۳۵ درصد زیاد، ۲۰ درصد متوسط، و پنج درصد کم ارزیابی کردند و به‌طورکلی ۸۲ درصد از متخصصان این مؤلفه را مطلوب ارزیابی کردند. با توجه به نتایج به‌دست‌آمده، می‌توان اظهار داشت که بسته آموزشی طراحی‌شده از اعتبار مناسبی برخوردار است.

در تبیین و تفسیر نتایج حاصل از تأیید بسته آموزشی تفکر انتقادی براساس داستان‌ها و تمثیل‌های قرآن کریم می‌توان اظهار نمود که اهداف ذکرشده در بسته آموزشی مذکور به‌گونه‌ای تهیه و تنظیم شده است که امکان ایجاد مهارت‌های فردی و بین‌فردی لازم برای یک متفکر منتقد را در دانشجویان، مدنظر قرار داده و توسعه بخشد. همچنین در قرآن مؤلفه‌هایی وجود دارد که می‌توان از آنها در دعوت و تحریک فکر استفاده نمود. همچنین در قرآن مؤلفه‌هایی موجود است که فکر را در راستای موضوع تحریک‌شده، دعوت به تفکر در جنبه‌ای خاص نموده و از این رهگذر تفکر را غنا می‌بخشد. داستان به‌عنوان محرک و سبک‌های داستانی به‌عنوان بسط تفکر، بیشترین محتوای قرآن را به‌خود اختصاص داده است. قالب مشابهی که قرآن از آن درباب بسط تفکر درمورد یک موضوع استفاده می‌کند؛ تمثیل است. اگر به تمثیل‌های قرآن با رویکردی کنکاش‌گرانه و با هدف فلسفه‌ورزی رجوع شود، این منبع حاوی نکات نغز و سرشاری است که به‌دلیل وحیانی‌بودن آن، قابل اتکا و اعتماد به‌منظور کاربرد در تحریک و بسط تفکر دانشجویان است. امکاناتی که بسته آموزشی طراحی‌شده در اختیار نسل جوان می‌گذارد، از مهم‌ترین قرآن کریم در این نسل می‌کاهد، به جذابیت عمیق و تدبیر در قرآن می‌افزاید و بومی‌سازی و اصلاحات در مبانی، محتوا، و شیوه اجرای برنامه آموزش تفکر انتقادی در سطح کشور اسلامی را میسر می‌سازد. همچنین روش‌های تدریس بسته آموزشی به‌گونه‌ای انتخاب شد که دانشجویان از سیال‌بودن نقش‌هایشان در فرایند آموزش آگاهی داشته باشند و بپذیرند که تغییر نقش آنان در

فعالیت‌های یادگیری بدیهی و مسلم است. مثلاً، در درسی که استاد ارائه می‌دهد، نقش گیرنده فعال اطلاعات را برعهده دارند و در همان درس، در فعالیت‌های بعدی، می‌توانند به مباحثه و پژوهش فردی و یا گروهی بپردازند و فعالانه درگیر فرایند یادگیری و آموزش شوند. دانشجویان در محیطی که این بسته آموزشی برایشان مهیا می‌سازد، باید دارای مهارت‌ها و قابلیت‌هایی فراتر از مهارت‌های موردنیاز برای کلاس‌های درس سنتی باشند. آنان علاوه بر تعامل واقعی با سایر دانشجویان باید قادر باشند مواد آموزشی و منابع چاپی، الکترونیکی و سخنرانی‌ها، مسائل روز اجتماعی و بحث‌های گروهی را نقد و تحلیل کنند. در این بسته آموزشی، نقش‌ها و وظایف مدرسان در دانشگاه به رهبری، هدایت و راهنمایی دانشجویان تغییر کرده است. این بسته آموزشی محیطی را فراهم آورده است که رشد و توسعه دانش از پایین به بالا صورت می‌گیرد، نه اینکه ارائه محتوا از بالا به پایین و توسط استاد صورت گیرد. این محیط مستلزم یادگیرنده‌هایی است که با یکدیگر و با استاد خویش و با منابع آموزشی تعامل دارند تا باورها و دانش شخصی خود را بسازند، نقد و بازبینی و اصلاح نمایند. یکی دیگر از نتایج ممتاز این بسته آموزشی این است که یادگیری دانشجویان محدود در کلاس درس نمی‌شود. ایده‌های جدیدی که در بحث‌ها و گفتگوهای کلاسی شکل می‌گیرد، باید زمینه‌ای برای گسترش مباحثات در کلاس درس و سایر ارتباطات حضوری و الکترونیکی آنان باشد. در این برنامه آموزشی ارزشیابی دانشجویان به طرق بسیار متنوعی انجام می‌گیرد. آزمون‌های نوشتاری، ارزشیابی از طریق مشاهدات، میزان مشارکت در جلسات بحث، میزان همکاری با گروه، میزان مسئولیت‌پذیری گروهی، ارزشیابی فردی و گروهی توسط همکلاسی‌ها، تجزیه و تحلیل مقالات علمی، تجزیه و تحلیل مسائل اجتماعی و خبرهای مطرح در رسانه‌ها و فرصت خودارزیابی را شامل می‌شود. استاد و دانشجو می‌توانند به اعمال، باورها و به‌ویژه اعتقادات دینی خود بازگردند، آن را در قسمت‌های مختلف تأیید یا تصحیح کنند و آن را غنی‌تر سازند. به‌همین دلیل در سال‌های اخیر، استفاده از برنامه‌های درسی که از ادغام مهارت‌های تفکر انتقادی و شیوه‌های آموزشی آن با موضوعات علمی و دیسیپلین‌ها طراحی شده‌اند، در جوامع بین‌المللی بسیار مورد توجه قرار گرفته است. لذا، پیشنهاد می‌شود اصلاحات اساسی در نظام آموزشی ایران از دوره‌های آموزشی پایین اعم از رسمی و غیررسمی تا دوره‌های آموزش عالی جهت ادغام مهارت‌های تفکر انتقادی با موضوعات علمی و دیسیپلین‌ها انجام گیرد و با توجه به نقش معنویت و به‌ویژه قرآن کریم در تربیت انسان‌ها، گنجاندن برنامه‌هایی با هدف پرورش تفکر

انتقادی با استفاده از الگوهای مختلف تحریک و بسط تفکر در قرآن کریم، به ویژه داستان‌ها و تمثیل‌های کلام‌الله مجید در برنامه رسمی کشور از مقاطع پایین تا دوره‌های آموزش عالی مدّ نظر قرار گیرد.

منابع

- قرآن کریم (۱۳۸۶)، ترجمه ابوالفضل بهرام‌پور، قم: آوای قرآن.
- امیدی، محمود؛ نجفی، حسن و سبحانی‌نژاد، مهدی (۱۳۹۵)، ارزشیابی برنامه‌ی درسی معارف اسلامی دانشگاهی به‌منظور ارائه‌ی راهکارهای کیفیت بخش، فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره ۱۲، ش ۴: ۲۱۸ - ۲۳۶.
- باقری، خسرو (۱۳۹۰)، نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، جلد دوم، تهران: انتشارات مدرسه.
- بهرامی نصیرمحلّه، محمد (۱۳۹۰)، بررسی تمثیل‌های ادبی قرآن، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه گیلان.
- پاک‌منش، نبی‌اله (۱۳۹۴)، تحلیل ساختاری و محتوایی داستان‌های قرآن کریم، پایان‌نامه دکتری، دانشگاه رازی.
- جهانی، جعفر (۱۳۸۱)، نقد و بررسی مبانی فلسفی الگوی آموزش تفکر انتقادی لیپمن»، فصلنامه علمی - پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهراء، س ۱۲، ش ۴۲: ۳۵ - ۵۵.
- حاج‌حسینی، منصوره (۱۳۹۳)، تبیین انگاره‌های متکثر در پرورش تفکر انتقادی و الزامات عملی ناظر بر آن، فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، س ۱۰، ش ۴: ۹۵ - ۱۱۷.
- حاجی‌آخوندی، زهرا؛ امام‌جمعه، محمدرضا و سرمدی، محمدرضا (۱۳۹۰)، عناصر اصلی برنامه درسی در نظریه آموزش و پرورش پائولو فریره، س ۶، ش ۲۰: ۱۴۲ تا ۱۷۱.
- دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰)، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، تهران.
- سجادیان جاغرق، نرگس؛ قانلی، یحیی و امیری، معصومه (۱۳۹۴)، طراحی برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان ایرانی در پایه اول ابتدایی، فصلنامه پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت، س ۱، ش ۱: ۶۴ - ۸۰.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۶)، روان‌شناسی پرورشی، تهران: آگاه.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۷)، اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی، تهران: نشر دوران.
- شریعتمداری، علی (۱۳۶۷)، جامعه و تعلیم و تربیت، تهران: انتشارات امیرکبیر.
- عبدحق، زهرا (۱۳۸۳)، مقایسه تفکر انتقادی دانشجویان ترم اول و ترم آخر مقاطع کارشناسی پیوسته و کارشناسی ارشد مامایی دانشگاه‌های علوم پزشکی شهر تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علوم پزشکی تهران.
- عجم، علی‌اکبر (۱۳۹۶)، طراحی الگوی برنامه درسی آموزش ترکیبی برای نظام آموزش عالی براساس الگوی آکر، فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، س ۱۴، دوره ۲، ش ۲۶ (پیاپی ۵۳): ۱ - ۱۶.
- فلسفی، محمدتقی (۱۳۵۲)، گفتار فلسفی: برزگسال و جوان، تهران: انتشارات و چاپ دانشگاه تهران.

- فیشر، رابرت (۱۳۹۲)، داستان‌هایی برای فکر کردن، ترجمه سیدجلیل شاهری لنگرودی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- قاسمی، حمیدمحمد (۱۳۹۰)، تمثیلات قرآنی، ویژگی‌ها، اهداف و آثار تربیتی آن، قم: نشر سازمان اوقاف و امور خیریه اسوه.
- قائدی، یحیی (۱۳۸۸)، برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان در دوره راهنمایی و متوسطه، نشریه فرهنگ، ش ۶۹: ۸۳ - ۱۰۸.
- کاظمی، زهرا (۱۳۹۲)، بررسی اصول تفکر انتقادی در داستان‌های قرآن کریم، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علوم و معارف قرآن کریم تهران.
- کریمیان، حسین؛ ناطقی، فائزه و سیفی، محمد (۱۳۹۶)، جایگاه تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت اسلامی مبتنی بر سند برنامه درسی ملی، فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ش ۳۴: ۱۳۳ - ۱۵۱.
- کشانی، مهدیه و رستمی‌نسب، عباسعلی (۱۳۹۵)، الگوهای تحریک و بسط تفکر در حلقه کدو کاو قرآنی، فصلنامه تفکر و کودک، س ۷، ش ۲: ۲ - ۴۵.
- گوتک، جرالده. ال (۱۹۹۷)، مکاتب فلسفی و آراء تربیتی، ترجمه محمدجعفر پاک‌سرشت (۱۳۹۳)، تهران: انتشارات سمت.
- ماهرزاده، طیبه و شاهی، بتول (۱۳۹۳)، بررسی ماهیت تربیتی تفکر انتقادی از دیدگاه اسلام و پاسا ساختارگرایی، دوفصلنامه مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی، دوره ۶، ش ۱۱: ۴۵ - ۶۶.
- ماهرزاده، طیبه و عباسی، منصوره (۱۳۹۱)، مدرسه زندگی، ماهیت و چگونگی تحقق آن، فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی دوره ۸، ش ۱: ۱۷۰ - ۱۴۷.
- مایرز، چت (۱۳۹۳)، آموزش تفکر انتقادی، ترجمه خدایار ابیلی، تهران: انتشارات سمت.
- محمدی پویا، فرامرز (۱۳۹۳)، «تحلیل محتوای قرآن کریم براساس مفهوم تفکر انتقادی»، دوفصلنامه پژوهشی علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، س ۲، ش ۲: ۴۸ - ۲۵.
- مکارم شیرازی، ناصر (۱۳۹۱)، مثال‌های زیبای قرآن جلد اول، قم: نسل جوان.
- مکارم شیرازی، ناصر (۱۳۹۳)، مثال‌های زیبای قرآن جلد دوم، قم: نسل جوان.
- مکارم شیرازی، ناصر (۱۳۹۵)، قصه‌های قرآن، تهران: دارالکتب الاسلامیه.
- مهاجری، محمدکاظم (۱۳۹۲)، تفکر انتقادی و نقش داستان در پرورش آن، فصلنامه بصیرت و تربیت اسلامی، س ۱۰، ش ۲۶: ۳۱ - ۵۳.
- مهری‌نژاد، سیدابوالقاسم (۱۳۸۶)، انطباق و هنجاریابی آزمون مهارت‌های تفکر انتقادی، فصلنامه تازه‌های علوم شناختی، س ۹، ش ۳: ۲۷ - ۶۳.

- ناجی، سعید و خطیبی مقدم، سمیه (۱۳۸۹)، آموزش تفکر به کودکان راهی برای دستیابی به صلح جهانی، *دوفصلنامه تفکر و کودک*، ش ۲: ۱۲۱ - ۱۴۱
- نادری، عزت‌الله (۱۳۹۱)، بررسی تأثیر اجرای برنامه "فلسفه به کودکان" در پرورش خلاقیت دانش‌آموزان پسر پایه اول متوسطه منطقه ۱۴ تهران، *فصلنامه تفکر و کودک*، س ۳، ش ۱: ۹۱ - ۱۱۷.
- نصیری، روح‌اله (۱۳۹۲)، کارکردها و ویژگی‌های صنعت بلاغی تشبیه تمثیلی در قرآن کریم، *دوفصلنامه کاوشی در پژوهش های زبان‌شناختی قرآن کریم*، س ۲، ش ۱۲: ۳۹ - ۵۳.
- ولوی، پروانه؛ باقرپور، سمیه و شهسواری، جواد (۱۳۹۵)، بررسی تفکر انتقادی در دانشجویان تحصیلات تکمیلی، *فصلنامه پژوهش در برنامه درسی*، س ۱۳، دوره ۲، ش ۲۲: ۱۸۴ - ۱۹۲.
- یزدان‌پناه، لیلا و حکمت، فاطمه (۱۳۹۳)، بررسی عوامل مؤثر بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی جوانان، *مجله مطالعات اجتماعی ایران*، دوره ۸، ش ۲: ۱۲۷ - ۱۵۰.
- یوسف‌زاده، مسعود (۱۳۸۹)، «ارائه الگوی برنامه درسی مهارت‌های فکری (تفکر خلاق و تفکر انتقادی) برای مقطع کارشناسی از نظر متخصصین برنامه‌ریزی درسی»، *پژوهشنامه تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد*، ش ۲۸: ۱ - ۱۹.

- Dewaelsche, Scatt A (2015) "critical thinking, questioning and student engagement in Korean university English courses", the linguistics and Education journal 32 (2015) 131-147.
- Facione PA. Critical thinking: What it is and Why It Counts [Internet]. San Jose CA: Insight Assessment; 2015 [cited 2015, may, 21]. Available from: <https://www.insightassessment.com/Resources/Importance-of-Critical-Thinking-: What - it- is- and- Why- It- Counts>.
- Gorzycki, Meg (2016) "Integrating Critical Thinking into the Curriculum", the center for teaching and faculty development, San Francisco state university.
- Lipman, M. (2005) "Teaching Student to Think Reasonably": some finding of the philosophy for children program. Academic search premier. Vol. 71, Eddition 5.
- Norfadelah, Nordin, Tijani Surajudeen, Ahmad (2015) "Islamic theoretical model for critical thinking in teaching and learning of Islamic education" GSE E-Journal of Education E-ISSN: 2289-6880 Vol 3, 2015.
- Ratcliff, J.L (1992). Reconceptualizing College Curriculum, Journal of the Association for General And Liberal Studies.
- Thompson, Claudette (2011) "Critical Thinking across the Curriculum: Process over Output" International Journal of Humanities and Social Science, Vol. 1 No. 9 [Special Issue July 2011].
- Tidell, E, J (2003). Exploring Spirituality and Culture in Adult and Higher Education. San Francisco: Jossey - Bass.

