

# بررسی رابطه‌ی بین عناصر برنامه‌ی درسی و گرایش به تفکر انتقادی در دانشجویان علوم پزشکی (مطالعه‌ی موردی: دانشجویان علوم پزشکی)

مجتبی میرزائی<sup>۱\*</sup>، محسن میرزایی<sup>۲</sup>، علی اکبر عجم<sup>۲</sup>

<sup>۱</sup> گروه علوم اجتماعی، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران.

<sup>۲</sup> گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، ایران..

## مشخصات مقاله



### تاریخچه مقاله:

دریافت: ۱۳۹۸/۰۲/۱۱

پذیرش: ۱۳۹۸/۰۸/۱۱

چاپ: ۱۳۹۸/۰۹/۳۰

### نویسنده مسوول:

مجتبی میرزائی، گروه علوم اجتماعی،

دانشگاه فردوسی مشهد، ایران.

ایمیل: m.mirzaie1990@mail.um.ac.ir

## چکیده

**زمینه و هدف:** برنامه‌ی درسی نقش موثر و تعیین کننده‌ای در تحقق اهداف و رسالت‌های آموزش عالی از نظر کمی و کیفی دارد. از این رو می‌توان یکی از عوامل مؤثر در ارتقاء کارایی و اثربخشی نظام آموزشی را نتیجه‌ی توجه ویژه به آن دانست. بر همین اساس، هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه‌ی بین عناصر برنامه درسی و گرایش به تفکر انتقادی بود.

**روش بررسی:** مطالعه‌ی حاضر از نوع توصیفی-همبستگی است. نمونه‌ی ۲۷۰ نفر از دانشجویان کارشناسی دانشگاه علوم پزشکی گناباد در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ بود که با روش نمونه‌گیری تصادفی-طبقه‌ای انتخاب شدند. به منظور جمع‌آوری اطلاعات از دو پرسشنامه‌ی عناصر برنامه‌ی درسی طاطاری (۱۳۹۶) و پرسشنامه گرایش به تفکر انتقادی ریکتس (۲۰۰۳) استفاده شد. روش‌های آماری مورد استفاده شامل ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون بوده و برای تحلیل داده‌ها از نرم افزار SPSS نسخه‌ی ۲۲ استفاده شده است.

**یافته‌ها:** یافته‌های تحقیق بیانگر این بود که همبستگی معنادار و مستقیمی بین عناصر برنامه درسی و گرایش به تفکر انتقادی وجود دارد و تقویت هر یک از عناصر برنامه درسی (محتوا (۰/۲۳۱)، هدف (۰/۱۴۸)، روش (۰/۳۰۷) و ارزشیابی (۰/۲۰۳)) با تقویت گرایش دانشجویان نسبت به تفکر انتقادی همراه خواهد بود. نتایج آزمون  $t$  نیز نشان داد بین میانگین دانشجویان دختر و پسر از نظر گرایش به تفکر انتقادی (  $t = ۰/۱۵۱$  ;  $sig = ۰/۸۸۰$  ) و عناصر برنامه‌ی درسی (  $t = ۰/۹۹۹$  ;  $sig = ۰/۹۲۱$  ) تفاوت معناداری وجود ندارد. در ارتباط با تحلیل رگرسیون نتایج نشان داد که خرده مولفه‌های هدف، محتوا و ارزشیابی پیش‌بینی کننده‌ی معنی‌داری نبودند و فقط متغیر روش با میزان بنای ۰/۲۲۵ پیش بینی کننده معنی‌داری بوده است.

**نتیجه‌گیری:** یافته‌ها حاکی از آن است عناصر برنامه‌ی درسی در تقویت گرایش دانشجویان به تفکر انتقادی نقشی اساسی دارند لذا باید تجدید نظرهایی در زمینه‌ی برنامه‌ی درسی و عناصر آن به خصوص در حوزه‌ی روش تدریس انجام گیرد.

**واژگان کلیدی:** عناصر برنامه‌درسی، گرایش به تفکر انتقادی، دانشجویان، علوم پزشکی.

## مقدمه

برنامه‌ی درسی به‌عنوان یکی از ستون‌های علوم تربیتی نقش موثر و تعیین کننده‌ای در تحقق هدف‌ها و رسالت‌های آموزش عالی از نظر کمی و کیفی داشته (۱) به طوریکه تحقق بخشیدن به بخش وسیعی از هدف‌های آموزش عالی بدون توجه به این حوزه امکان پذیر نخواهد بود (۲). اما علی‌رغم اهمیت برنامه‌درسی، در موسسات آموزش عالی میزان توجه به آن کافی نیست و حتی تلاش لازم برای بررسی، ارزشیابی، اصلاح، و تغییر آن در دستور کار قرار نگرفته است (۳). متخصصان برنامه‌ی درسی، عناصر تشکیل دهنده‌ی متفاوتی را برای برنامه‌ی درسی در نظر گرفته‌اند؛ تایلر، زایس و بوشامب چهار عنصر، کلاین نه عنصر، آش هشت عنصر و آیزنر هفت عنصر را برای برنامه‌ی درسی ذکر کرده‌اند (۴).

از آنجایی که رسالت و هدف اصلی تعلیم و تربیت، آموزش و پرورش افرادی است که بتوانند تفکر کنند و به ماحصل تفکر دیگران اکتفا نکنند (۵)، نهاد تعلیم و تربیت باید برای انجام رسالت خویش به بازنگری اهداف، محتوا،

مواد آموزشی، روش‌های یاددهی-یادگیری و هرآنچه مربوط به حوزه‌ی برنامه‌ی درسی است بپردازد (۶). در واقع یکی از توانایی‌های فکری ارزشمند-ای که فراگیر باید در مدرسه و دانشگاه کسب کنند این است که شنیده‌ها، خواننده‌ها، اندیشه‌ها، و اعتقادهای مختلفی را که در زندگی با آن‌ها روبه‌رو می‌شوند، ارزشیابی کنند و درباره آن‌ها تصمیم‌های منطقی بگیرند. این توانایی ارزشمند تفکر انتقادی نام دارد. از این مفهوم، تعاریف مختلف و متنوعی ارائه شده است. با بررسی این تعاریف می‌توان عنصر توانایی تصمیم‌گیری به صورت منطقی و تحلیل‌گری را درباره‌ی امور و آنچه که باید انجام دهیم را احصاء کرد. در همین زمینه آگن و کاوچاک بر توانایی و گرایش فرد به سنجش امور و تصمیم‌گیری براساس شواهد، اسلاوین به توانایی گرفتن تصمیمات منطقی درباره‌ی امور، انیس به تفکر و تصمیمات منطقی و قضاوت در مورد باورها و اعمال اشاره دارند (۷).

از این رو، به طور کلی نیز می‌توان تفکر انتقادی را شامل مهارت و گرایش به تمایلات انتقادی دانست. به عبارتی تفکر انتقادی مجموعه‌ای از عادات ذهنی

علیپور و همکاران نیز در مقاله‌ای به بررسی کیفی و کمی موانع تفکر انتقادی در برنامه‌ی درسی آموزش متوسطه از دید متخصصان برنامه‌ی درسی پرداخته‌اند. نتایج این مطالعه بیانگر آن بود که موفولاتی مانند سیاست‌ها و رسالت‌های نظام آموزشی و شرایط موجود در زمینه‌ی تربیت معلم، محتوا، اهداف و روش تدریس از موانع تفکر انتقادی است و نتایج پژوهش کمی حاکی از آن بود که کم توجهی به پرورش مهارت‌های تجزیه و تحلیل، ترکیب، ارزشیابی و قضاوت از موانع تفکر انتقادی است (۹).

تسبوی و گاواو نیز در تحقیقی رابطه‌ی بین روش سمینار و پیشرفت تفکر انتقادی دانش‌آموزان را مورد بررسی قرار دادند. نتایج تحقیق نشان داد که روش سمینار در پیشرفت تفکر انتقادی موثر است (۱۶). مانگنا و چابلی در تحقیق خود به بررسی استراتژی‌های غلبه بر موانع موجود بر سر راه ایجاد تفکر انتقادی در تربیت پرستاران در آفریقای شمالی پرداخته‌اند و موانع زیر را شناسایی نموده‌اند: فقدان دانش معلمان، استفاده از روش آموزش و ارزیابی که تفکر انتقادی فراگیران را تسهیل نمی‌کند، نگرش منفی آموزگاران به تغییر و مقاومت آن‌ها در برابر تغییر، اجتماع پذیری ناکافی، فرهنگ و بی‌کفایتی‌های آموزشی زبان. این یافته‌ها نشان داد که نیاز آموزگاران پرستاری به یک مدل تفکر انتقادی در همه‌ی جنبه‌های آموزشی وجود دارد (۱۷). در مطالعه‌ی بل، ۶ فرآیند بر استراتژی‌های یادگیری گروهی متمرکز شده بود و هدف از آن تدریس روش کار و چگونگی عمق بخشیدن، تحلیل و استفاده از تفکر انتقادی به دانشجویان پرستاری در برخورد با مواردی بود که در موقعیت‌های کلینیکی با آن‌ها مواجه می‌شدند. در این تحقیق به این نتیجه رسیدند که دانش تجربی و نظری تئوریک دانشجویان تقویت شده است (۱۸).

در این میان بررسی مطالعات انجام شده نشان از اهمیت برنامه‌ی درسی در تقویت تفکر انتقادی دانشجویان دارد. تحقیق حاضر نیز تلاش می‌کند علی‌رغم بررسی ارتباط بین این متغیرها و بررسی رابطه‌ی آن‌ها، مهمترین وجوه عناصر برنامه‌ی درسی در ایجاد تفکر انتقادی در دانشجویان را مشخص سازد. لذا پژوهش جاری با هدف تعیین تاثیر عناصر برنامه‌ی درسی بر گرایش به تفکر انتقادی و اولویت بندی مهمترین عوامل در بین دانشجویان علوم پزشکی اجرا گردید.

### روش بررسی

روش پژوهش در این تحقیق، توصیفی-همبستگی بوده است. جامعه‌ی آماری پژوهش حاضر را تمامی دانشجویان کارشناسی پیوسته دانشکده علوم پزشکی شهر گناباد در ترمه‌ی رشته‌ها در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ تشکیل می‌دهد، که حجم نمونه با توجه به جدول مورگان و نسبت به کل حجم جامعه انتخاب شده است. جهت نمونه‌گیری در تحقیق حاضر از روش نمونه‌گیری تصادفی-نسبیتی استفاده شده که از طریق آن، از جامعه‌ی

یا تمایل به فکر کردن به صورت انتقادی است که شامل هفت مولفه‌ی جستجوی حقایق، فراخ‌اندیشی، تحلیل‌گری، نظام‌مندی، اعتماد به نفس اعتقادی، کنجکاوی و بلوغ در قضاوت می‌باشد (۸).

آشکار است که تفکر انتقادی به آسانی و بدون برنامه‌ریزی قابل پرورش نیست، بنابراین پرداختن به امر تفکر انتقادی از طریق برنامه‌ی درسی بسیار ضروری است (۹). لذا تفکر انتقادی باید به‌عنوان یک عامل کلیدی در تمامی مولفه‌های برنامه‌ی درسی نظام دانشگاهی به خصوص در سطوح بالای تحصیلی گنجانده شوند (۱۰). از این رو، برنامه‌ی درسی باید به گونه‌ای سازمان یابد که به فراگیران شیوه‌ی قضاوت درباره جامعه و تفکر در مورد زندگی خویش را بیاموزند (۱۱).

این امر از طریق محور قرار دادن تفکر در عرصه‌ی برنامه‌های درسی، گزینش روش‌های اثر بخش برای پرورش تفکر انتقادی و کاربرد نتیجه‌ی حاصل از تفکر در موقعیت‌های یادگیری گوناگون، بهینه‌سازی شرایط و قراردادن فرصت‌هایی در برنامه‌ی درسی برای ایجاد یادگیری توأم با درک و فهم و تفکر انتقادی میسر خواهد شد (۱۲). همچنین از آنجاییکه که مخاطب مستقیم آن جامعه‌ی دانشجویی است، اهمیت فراوانی دارد. لذا اگر جامعه‌ای از تربیت جوانانی منتقد، تصمیم ساز و تحلیل‌گر خودداری کند؛ در روند توسعه‌ی پایدار آن جامعه نیز خلل و ناکارآمدی به وجود خواهد آمد. تربیت چنین افرادی نه تنها در توسعه بلکه در اصلاح نظام آموزشی و پرورشی کشور نیز موثر خواهد افتاد. لذا بنابر اهمیت تفکر انتقادی در پیشرفت و با استناد به ضعف آموزش و پرورش سنتی در پرورش این نوع تفکر، امروزه کارشناسان تعلیم و تربیت اتفاق نظر دارند که تفکر انتقادی نه تنها باید یکی از اهداف تعلیم و تربیت باشد بلکه باید به عنوان بخش لاینفک آموزش در هر مقطعی مورد توجه قرار گیرد (۱۳).

لذا در این حوزه تحقیقات و پژوهش‌های متعددی از زوایای مختلف صورت پذیرفته است که به مواردی از آن‌ها اشاره خواهد شد: در پژوهشی، احمدیان و سبحانی نژاد در بررسی رابطه‌ی بین مولفه‌های برنامه‌ی درسی پنهان با ابعاد گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان به این نتیجه رسیدند که بین آن‌ها همبستگی معناداری وجود دارد (۱۴). همچنین پاک‌مهر و همکاران با هدف بررسی نقش کیفیت تدریس اساتید و مولفه‌های چهارگانه‌ی آن در تفکر انتقادی دانشجویان به این نتیجه رسیدند که بین کیفیت تدریس و تفکر انتقادی دانشجویان رابطه‌ی معناداری وجود دارد (۱۰). در پژوهش دیگری توسط هاشمیان نژاد، با عنوان ارائه‌ی چارچوب نظری در خصوص برنامه‌ی درسی مبتنی بر تفکر انتقادی ۸ مهارت به این شرح برای تفکر انتقادی در نظر گرفته شده است: ۱- سوال، ۲- تحلیل، ۳- ارزیابی، ۴- ارتباط دادن، ۵- استدلال، ۶- سازماندهی مفاهیم علمی مربوط، ۷- استفاده از واژگان، ۸- فرآیند ساخت برای تفکر انتقادی (۱۵).

آماری تحقیق (۸۸۸ نفر)، ۲۷۰ نفر به عنوان حجم نمونه انتخاب شد. در واقع به تناسب تعداد افراد در زیرگروه‌های جامعه‌ی آماری، اعضای نمونه به طور تصادفی انتخاب شدند. در این نمونه‌گیری جهت توزیع بهتر اعضای نمونه از تناسب جنسیتی در کنار رشته‌ی تحصیلی دانشجویان استفاده شده است. در نهایت نیز با در نظر گرفتن حجم جامعه‌ی آماری و میزان سهم حجم هر یک از دو جنس در آن (۲۷۸ نفر مرد؛ ۶۱۰ نفر زن) ۸۵ نفر دانشجوی پسر و ۱۸۵ نفر دانشجوی دختر به عنوان حجم نمونه تحقیق انتخاب گردید.

جهت جمع آوری داده‌ها در این مطالعه از پرسشنامه‌های زیر استفاده شد. الف) پرسش‌نامه گرایش به تفکر انتقادی ریکتس (۱۹) که دارای ۳۳ گویه و سه زیر مقیاس؛ نوآوری (۱۱ عبارت)، بالیدگی (۹ عبارت) و تعهد (۱۳ عبارت) است. در پرسش‌نامه گرایش به تفکر انتقادی آزمودنی باید در یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای (از شدیداً مخالفم=۱ تا شدیداً موافقم=۵)، میزان مخالفت یا موافقت خود را با هر یک از عبارات مشخص کند. در عبارات ۱۲ و ۱۵ و ۱۹ و ۳۰ و ۳۲ و ۳۳ نمره‌گذاری به صورت معکوس انجام می‌شود. برای بدست آوردن نمره هر زیر مقیاس باید نمره عبارات مربوط به زیر مقیاس مورد نظر را با هم جمع کرده و بر تعداد عبارات آن تقسیم کرد. عبارت مربوط به هر زیر مقیاس عبارتند از:

نوآوری: سوالات ۱ و ۵ و ۷ و ۱۱ و ۱۴ و ۱۷ و ۲۴ و ۲۵ و ۲۶ و ۲۸ و ۲۹. زیر مقیاس بالیدگی (بولوغ شناختی): سوالات ۲، ۱۲، ۱۵، ۱۹، ۲۳، ۳۰، ۳۱، ۳۲ و ۳۳. زیر مقیاس تعهد (درگیری ذهنی): سوالات ۳، ۴، ۶، ۸، ۹، ۱۰، ۱۳، ۱۶، ۲۰، ۲۱، ۲۲ و ۲۷. در پژوهش حاضر پس از جمع آوری اطلاعات برای محاسبه‌ی پایایی پرسشنامه گرایش به تفکر انتقادی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده که این ضریب برابر با ۰/۸۳۲ است. روایی و پایایی این پرسشنامه همچنین توسط پاک مهر (۲۰) به روش‌های مختلفی اندازه‌گیری شده است. آن‌ها در مطالعه‌ی خود جهت اندازه‌گیری روایی مقیاس گرایش به تفکر انتقادی از روش روایی سازه، محتوای و روایی عاملی و جهت اندازه‌گیری پایایی مقیاس از روش آلفای کرونباخ و روش دو نیمه کردن استفاده کردند. از نتایج این مطالعه چنین استنباط می‌شود که این ابزار به طور کلی از ثبات درونی مطلوبی برخوردار بوده. آلفای این مقیاس در مطالعه‌ی پاک مهر برابر با ۰/۶۸ بوده که در قیاس با مطالعه‌ی حاضر از مقدار کمتری برخوردار بوده است.

در این پرسشنامه نمره‌ی ۱۶۵، نشان‌دهنده بیشترین میزان گرایش به تفکر انتقادی و نمره‌ی ۳۳ نشان‌دهنده کمترین میزان آن است.

ب) پرسشنامه دیدگاه دانشجویان نسبت به مولفه‌های برنامه‌ی درسی طاطاری (۲۱) که دارای ۴۰ سوال است که براساس مقیاس درجه‌ی لیکرت (از کاملاً موافق تا کاملاً مخالف) دامنه‌ی آن از ۱ تا ۵ است. در سوالات

جهت بررسی روایی ابزارهای تحقیق از روایی صوری استفاده شده است بدین ترتیب که ابزار تحقیق با تایید متخصصان این حوزه مواجه شده‌اند. پس از جمع‌آوری اطلاعات از طریق پرسشنامه، با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه‌ی ۲۲ داده‌ها مورد پردازش قرار گرفته و توسط محقق تجزیه و تحلیل شده است. در بخش آمار توصیفی از فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار و در بخش آمار استنباطی با توجه به نرمال بودن توزیع داده‌ها که از طریق آزمون کولموگوروف اسمیرنوف اندازه‌گیری شده است. چون سطح معناداری بالاتر از سطح ۰/۰۵ بود لذا داده‌ها از توزیع نرمال برخوردار بودند. از آزمون t مستقل جهت بررسی تفاوت میانگین نمره آزمودنی‌ها در متغیرها استفاده شد. از آزمون ضریب همبستگی پیرسون به منظور بررسی رابطه‌ی بین متغیرها و از آزمون تحلیل رگرسیون به منظور پیش‌بینی تغییرات متغیر وابسته براساس متغیر مستقل استفاده شد.

**یافته‌ها**

براساس نتایج ۳۱/۸ درصد پاسخگویان مرد و ۶۸/۹ درصد را زن تشکیل داده است. همچنین از مجموع حجم نمونه، ۹۰ درصد آن را افراد مجرد تشکیل داده‌اند. میانگین سنی نمونه تحقیق ۲۴/۳۳ سال و دامنه‌ی سنی دانشجویان ۱۹ تا ۳۵ سال بوده است. از نظر رشته‌ی تحصیلی نیز بیشترین فراوانی مربوط به رشته‌های پرستاری و آزمایشگاه با ۳۱/۸ و ۱۱/۱ درصد و کمترین فراوانی مربوط به رشته‌ی بهداشت حرفه‌ای و پرتوشناسی با ۸/۱ و ۵/۹ درصد است. از نظر معدل نیز، میانگین معدل دانشجویان برابر با ۱۶/۲۱ محاسبه شد.

جدول ۱: فراوانی پاسخگویان براساس رشته‌ی تحصیلی

رشته	فراوانی	درصد
پرستاری	۷۴	۲۷/۴
مامایی	۲۸	۱۰/۴
اتاق عمل	۲۷	۱۰
هوشبری	۲۵	۹/۳
آزمایشگاه	۳۰	۱۱/۱
بهداشت محیط	۲۵	۹/۳
بهداشت حرفه‌ای	۲۲	۸/۱
بهداشت عمومی	۲۳	۸/۵
پرتوشناسی	۱۶	۵/۹
جمع کل	۲۷۰	۱۰۰

آماره‌های توصیفی تحقیق نشان می‌دهد که میانگین تفکر انتقادی در دانشجویان برابر با ۱۴۳/۵۷ بوده بدین معنی که میزان گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان، بالا بوده است. بیشترین میانگین مربوط به بعد تعهد (۵۸/۶۵) و کمترین میانگین مربوط به بعد نوآوری (۴۷/۲۰) می‌باشد.

جدول ۲: یافته‌های توصیفی متغیر گرایش به تفکر انتقادی و ابعاد آن

ابعاد گرایش به تفکر انتقادی	تعداد گویه‌ها	میانگین خام	میانگین درصدی	میانگین $\pm$ انحراف معیار
نوآوری	۱۱	۴۷/۲۰	۸۲/۲۷	۴۷/۲۰ $\pm$ ۵/۵۴
بالیدگی	۹	۳۸/۸۸	۸۳	۳۸/۸۸ $\pm$ ۴/۳۴
تعهد	۱۳	۵۸/۶۵	۸۷/۷۸	۵۸/۶۵ $\pm$ ۷/۴۱
گرایش به تفکر انتقادی کل	۳۳	۱۴۳/۵۷	۸۳/۷۶	۱۴۳/۵۷ $\pm$ ۲۳/۵۹

همچنین میانگین ابعاد عناصر برنامه‌ی درسی برای دانشجویان مطالعه شده برابر ۱۶۵/۳۵ بود. که بیشترین میانگین مربوط به بعد روش (۳۷/۴۴) و کمترین میانگین نیز به بعد هدف (۱۷/۳۷) تعلق دارد.

جدول ۳: یافته‌های توصیفی متغیر مولفه‌های برنامه‌درسی و ابعاد آن

ابعاد مولفه‌های برنامه‌درسی	تعداد گویه‌ها	میانگین خام	میانگین درصدی	میانگین $\pm$ انحراف معیار
هدف	۵	۱۷/۳۷	۶۱/۸۵	۱۷/۳۷ $\pm$ ۴/۷۵
روش	۸	۳۷/۴۴	۹۲	۳۷/۴۴ $\pm$ ۵/۸۷
محتوا	۱۴	۵۶/۹۳	۷۶/۶۶	۵۶/۹۳ $\pm$ ۶/۷۶
ارزشیابی	۱۳	۵۵/۱۰	۸۰/۹۶	۵۵/۱۰ $\pm$ ۸/۳۱
مولفه‌های برنامه‌ی درسی کل	۴۰	۱۶۵/۳۵	۷۸/۳۴	۱۶۵/۳۵ $\pm$ ۱۸/۴۱

علاوه بر آن تحلیل همبستگی مربوط به عناصر برنامه‌ی درسی با ابعاد متغیر گرایش به تفکر انتقادی بیانگر آن بود که بین ابعاد دو متغیر مولفه‌های برنامه‌ی درسی و گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان رابطه معنادار و مثبتی وجود دارد. نتایج این قسمت نیز در جدول ۴ ارائه شده است.

نتایج تحلیل همبستگی متغیر دیدگاه دانشجویان نسبت به مولفه‌های برنامه‌ی درسی و گرایش به تفکر انتقادی و همچنین ابعاد این متغیر در جدول ۴ ارائه شده است. بین مولفه‌های برنامه‌ی درسی با متغیر گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان همبستگی معنی دار و مستقیمی وجود دارد. به عبارتی، هر گونه بهبود در هر یک از مولفه‌های برنامه درسی، به ارتقای سطح گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان کمک می‌کند.

جدول ۴: نتایج آزمون ضریب همبستگی پیرسون در ارتباط با متغیرهای مستقل و ابعاد متغیر گرایش به تفکر انتقادی

گرایش به تفکر انتقادی		تعهد		بایدگی		نوآوری		متغیرهای مستقل
Sig	r	Sig	r	Sig	r	Sig	r	
۰/۰۳۴	۰/۱۴۸*	۰/۰۰۵	۰/۱۷۲**	۰/۰۰۴	۰/۱۸۴**	۰/۰۰۷	۰/۱۶۱**	هدف
۰/۰۰۰	۰/۳۰۷**	۰/۰۰۰	۰/۴۲۹**	۰/۰۰۰	۰/۳۳۷**	۰/۰۰۰	۰/۴۳۰**	روش تدریس
۰/۰۰۱	۰/۲۳۱**	۰/۰۰۰	۰/۳۵۸**	۰/۰۰۰	۰/۲۸۱**	۰/۰۰۱	۰/۲۱۹**	محتوا
۰/۰۰۱	۰/۲۰۳**	۰/۰۰۰	۰/۲۹۷**	۰/۰۰۱	۰/۲۱۹**	۰/۰۰۰	۰/۲۹۶**	ارزشیابی

\*\* معنی دار در سطح ۰/۰۱

\* معنی دار در سطح ۰/۰۵

تغییرات متغیر وابسته تحقیق مشخص شود. از این رو از تحلیل رگرسیون چند متغیری برای رسیدن به این مهم استفاده شده است.

در پژوهش حاضر سعی بر آن بود تا میزان تأثیرگذاری عناصر برنامه‌ی درسی بر متغیر گرایش به تفکر انتقادی اندازه‌گیری شده و سهم این متغیر در تبیین

جدول ۵: نتایج تحلیل رگرسیون چند متغیری برای پیش‌بینی گرایش به تفکر انتقادی از طریق مولفه‌های برنامه‌ی درسی

P-Value	T	B	SE	متغیرهای پیش‌بین
۰/۳۱۲	۱/۰۱۴	۰/۰۶۹	۰/۳۵۱	هدف
۰/۰۰۷*	۲/۷۳۵	۰/۲۲۵	۰/۳۳۰	روش
۰/۲۶۳	۱/۱۲۳	۰/۰۸۶	۰/۲۷۱	محتوا
۰/۴۸۳	۰/۷۰۳	۰/۰۵۳	۰/۲۱۵	ارزشیابی
F(4,209) = ۶/۴۶۴ ,		P value = ۰/۰۰۰ ,		R <sup>2</sup> = ۰/۰۹۳

انتقادی توسط مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی تبیین می‌شوند. نتایج آزمون تی تست نیز نشان داد که بین دانشجویان دختر و پسر از نظر گرایش به تفکر انتقادی تفاوت معناداری وجود ندارد. لذا میانگین بدست آمده برای این دو گروه برابر می‌باشد (  $t = ۰/۱۵۱$  ;  $sig = ۰/۸۸۰$  ). در مورد متغیر مولفه‌های برنامه‌ی درسی نیز نتایج مشابه بدست آمده است و میانگین مولفه‌های برنامه‌ی درسی نیز در بین دختران و پسران تفاوت معناداری وجود ندارد (  $t = ۰/۰۹۹$  ;  $sig = ۰/۹۲۱$  ).

همان‌طوری که در جدول ۵ مشاهده می‌شود میزان آماره‌ی F معنادار شده است لذا بیانگر آن است که می‌توان از روی خرده مولفه‌های برنامه‌ی درسی، گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان را پیش‌بینی کرد. نتایج نشان می‌دهد که علی‌رغم همبستگی که بین متغیرهای تحقیق وجود داشت اما در حوزه‌ی تأثیرگذاری نتایج نشان می‌دهد که خرده مولفه‌های هدف، محتوا و ارزشیابی پیش‌بینی کننده‌ی معنی‌داری نبودن، اما متغیر روش پیش‌بینی کننده معنی‌داری بود. میزان بتا برای متغیر روش نیز عدد ۰/۲۲۵ ارزیابی شده است. همچنین نتایج نشان می‌دهد که ۹/۳ درصد از واریانس گرایش به تفکر

## بحث

و دیدگاه آن‌ها نسبت به عناصر برنامه‌ی درسی تفاوتی دیده نشده است. در این خصوص جنسیت تعیین کننده‌ی معناداری در تغییر نگرش‌ها نسبت به عناصر برنامه‌ی درسی و گرایش به تفکر انتقادی نبوده و دانشجویان دختر و پسر با توجه به بستر آموزشی یکسانی که داشتند، در این خصوص دارای میانگین‌های برابری بودند.

مهمترین محدودیت این پژوهش، محدود بودن نمونه‌ی پژوهش به دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی گناباد بود. بنابراین، پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آینده، به منظور ارائه‌ی تحلیل‌های دقیق‌تر از جامعه‌ی آماری وسیع‌تری از دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور انتخاب گردد. همچنین پیشنهاد می‌گردد جهت ارائه نتایج کامل‌تر و دقیق‌تر، از روش‌های کیفی و با استفاده از ابزار مصاحبه‌ی نیمه‌ساختار یافته با جامعه‌ی آماری خبرگان استفاده شود.

## نتیجه گیری

با توجه به رابطه‌ی مثبت و معنادار عناصر برنامه‌ی درسی با گرایش به تفکر انتقادی در دانشجویان، لازم است تجدید نظرهایی در زمینه‌ی برنامه‌ی درسی و عناصر آن به خصوص در حوزه‌ی روش‌های یاددهی یادگیری صورت بگیرد. برنامه‌ی درسی باید به گونه‌ای سازمان یابد که به فراگیران شیوه‌ی قضاوت و تفکر در مورد زندگی خویش را بیاموزد. این امر با تدوین برنامه‌ی درسی مناسب در نظام‌های آموزشی قابل دسترسی است. نباید به راحتی از صرف هزینه و زمان فراگیران در سال‌هایی که در بطن نظام آموزشی سپری می‌کنند عبور نمود. صرف این هزینه و زمان و همچنین نیاز کشور به نیروهای کارآمد و متفکر به قدری اهمیت دارد که باید متخصصان و مسئولین مربوطه را در خصوص اصلاح عناصر برنامه‌ی درسی در راستای تربیت نیرویی توانا حساس‌تر سازد. لذا با توجه به نتایج کسب شده پیشنهاد می‌گردد که در نظام آموزشی نسبت به عناصر برنامه‌ی درسی توجه بیشتری به خصوص در زمینه‌ی روش تدریس اساتید شود. شخصیت دانشجویان توسط اساتید و معلمان شکل می‌گیرد و چنانچه در این راستا جنبه‌های انتقادی شخصیت دانشجویان سرکوب شود و مورد توجه قرار نگیرد، نیروی انسانی متخصصی که در آینده خواهیم داشت، نیرویی بدون قدرت تفکر خلاق و راکد خواهد بود. این امر می‌تواند با راه اندازی کلاس‌های آموزشی از سوی متخصصان برنامه‌ی درسی برای آموزش اساتید و مدرسین، در دوره‌های زمانی متفاوت صورت گیرد. همچنین تاکید بر اهمیت توسعه‌ی تفکر انتقادی نیز کارساز خواهد بود. در نهایت نیز به اساتید دانشگاه‌ها پیشنهاد می‌شود که از روش‌هایی در تدریس استفاده کنند که در آن بر جنبه‌های مختلف برنامه‌ی درسی تاکید و تقویت شده است. اساتید نباید به راحتی از کنار این امر عبور کنند چرا که نقشی بنیادی در تربیت و آموزش دانشجویان دارند.

هدف از این مطالعه تعیین تاثیر عناصر برنامه‌ی درسی بر گرایش به تفکر انتقادی بوده است و برای بررسی و دستیابی به این هدف از سه ابزار استاندارد ریکتس (۱۹)، طاطاری (۲۱) و پاک مهر (۲۰) استفاده شد. براساس یافته‌های پژوهش حاضر بین عناصر برنامه‌ی درسی و گرایش به تفکر انتقادی همبستگی معناداری وجود دارد چنانچه که تقویت هر یک از عناصر برنامه‌ی درسی (محتوا، هدف، روش و ارزشیابی) با تقویت گرایش دانشجویان نسبت به تفکر انتقادی همراه خواهد بود.

بررسی مطالعات موجود در زمینه‌ی ارتباط بین عناصر برنامه‌ی درسی و گرایش به تفکر انتقادی نشان می‌دهد که نتایج منتشر شده مشابه مطالعه جاری می‌باشد. به عنوان نمونه در پژوهش منوری فرد عناصر برنامه‌ی درسی به طور معناداری منجر به ارتقاء سطح تفکر انتقادی دانشجویان شد (۱). مطالعه‌ی پاک مهر و همکاران نیز بیانگر ارتباط معنادار بین کیفیت تدریس و گرایش دانشجویان به تفکر انتقادی بود (۱۰). نتایج سایر مطالعات نیز حاکی از تاثیر عناصر برنامه‌ی درسی بر گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان بوده است (۱۴، ۱۶، ۱۸).

با این حال یافته‌های مطالعه مانگتا و چابلی نشان داد که نیاز به یک مدل تفکر انتقادی در همه‌ی جنبه‌های آموزشی وجود دارد. آن‌ها فقدان دانش اساتید، استفاده از روش آموزش و ارزیابی که تفکر انتقادی فراگیران را تسهیل نمی‌کند، نگرش منفی اساتید به تغییر و مقاومت آن‌ها در برابر تغییر، اجتماع پذیری ناکافی، فرهنگ و بی کفایتی‌های آموزشی زبان را به عنوان موانع ایجاد تفکر انتقادی عنوان می‌کنند (۱۷).

اما نتایج مربوط به تحلیل رگرسیون برای پیش‌بینی گرایش به تفکر انتقادی از طریق خرده عناصر برنامه‌ی درسی نشان داد که به جز خرده مولفه‌ی روش، خرده عناصر هدف، محتوا و ارزشیابی پیش‌بینی کننده‌های معناداری نیستند. تاثیرگذاری مولفه‌ی روش‌های یاددهی یادگیری بر تفکر انتقادی بیشتر از سایر عناصر می‌تواند اهمیت نوع تدریس در موسسات آموزشی را نشان دهد جایی که ارتباطی مستقیم بین اساتید با فراگیران ایجاد می‌شود (۴). شکی نیست که عنصر روش‌های یاددهی یادگیری دارای ارتباطی معنادار با سایر عناصر برنامه‌ی درسی است. بنابراین هر گونه تلاش هدفمند برای ارتقاء کیفیت روش‌های تدریس باید با توجه به سایر عناصر صورت گیرد. از اینرو و با توجه به اینکه نتایج پژوهش پاک‌مهر و همکارانش نیز نشان از ارتباط بین کیفیت روش تدریس اساتید و تفکر انتقادی دانشجویان دارد (۱۰)، توجه به این عنصر از سوی متخصصان در داشتن نیروی انسانی توانا تر در آینده موثر خواهد بود. همچنین نتایج آزمون  $t$  مستقل بیانگر این بود که بین دیدگاه دانشجویان (از نظر جنسیت) نسبت به عناصر برنامه‌ی درسی تفاوت معناداری وجود ندارد و بین دو جنس مختلف از نظر گرایش به تفکر انتقادی

## تقدیر و تشکر

انتقادی و رضایت از تحصیل با کد تصویب ۱۲۲۴/۵۲۸ د می باشد. پژوهشگر از تمامی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی گناباد که در این تحقیق مشارکت کردند قدردانی می کند.

این مقاله برگرفته از پایان نامه کارشناسی ارشد تحت عنوان بررسی دیدگاه دانشجویان نسبت به مولفه های برنامه درسی، در گرایش به تفکر

## References

1. Setyawan F, Prasetyo PW, Nurnugroho BA. Developing complex analysis textbook to enhance students' critical thinking. *J Res Adv Math Educ.* 2020; 5(1):26-37.
2. Koc Y, Isiksal M, Bulut S. Elementary school curriculum reform in Turkey. *Int Educ J.* 2007; 8(1): 30-9.
3. Jaffe GA, Pradarelli JC, Lemak CH, Mulholland MW, Dimick JB. Designing a leadership development program for surgeons. *J Surg Res.* 2016; 200(1):53-8.
4. Hossein Nejad Gh. School-Centered School Curriculum for Decentralization in the Curriculum System, Iran. *J Curr Stud.* 2011; 1: 1- 27.
5. McInerney DM. Educational psychology: Constructing learning. Pearson Higher Education AU; 2013.
6. Athari Z S, Sharif S M, Nasr A R, Nematbakhsh M. Evaluation of Students' Critical Thinking Skills in Isfahan University and Isfahan University of Medical Sciences for Two Sequence Semesters: Critical Thinking, the Lost Ring in Curriculums, Iran. *J Med Educ.* 2012; 11 (9):1040-1049.
7. Flinders DJ, Thornton SJ. The curriculum studies reader. Psychology Press; 2004.
8. Zarabian F, Zandi B, Azizi S M. Study of Critical Thinking Disposition in Virtual Graduated Students, Iran. *J Res Med Educ.* 2016; 8 (1):37-46.
9. Alipour V, Naraghi M, Naderi EA, Shariatmadary A. Reflection on the barriers to critical thinking in the curriculum of secondary education, Iran. *J Res Curr Plan.* 2012; 2(9): 130-156.
10. Pak Mehr H. The role of teaching quality and its components on developing critical thinking in students: opportunities and challenges of curriculum in higher education, Iran. *J Educ Psychol Stud.* 2012; (15): 17-39.
11. Bolstad R. School-based curriculum development: Principles, processes, and practices, *J Curr Stud.* 2004; 31(1):83-97.
12. Mimbs CA. Teaching from the critical thinking, problem-based curricular approach: strategies, challenges, and

recommendations. *Fam Consum Sci Res J.* 2005; 23(2).

13. Forst p J. Building bridges between critical theory and management education. *J Manag Educ.* 1997; 21: 361-376.

14. Ahmadian M, Sobhaninejad M. Survey of Relation between Hidden Curriculum Components and Dimensions of Tendency to Students' Critical Thinking, Iran. *Train Learn Res.* 2014; 2 (4) :87-112

15. Hasheminejad, F. Providing a Theoretical Framework for Critical Thinking Curriculum in Elementary School with Emphasis on Social Studies Curriculum [dissertation]. Azad University; 2001.

16. Tsui L, Gso E. the efficacy of seminar courses, *J Coll Stud Ret.* 2007; 8(2):149-170.

17. Mangena A, Chabeli MM. Strategies to overcome obstacles in the facilitation of critical thinking in nursing education. *Nurse Educ Today.* 2005; 25(4):291-8.

18. Staib S. Teaching and measuring critical thinking. *J Nurse Educ.* 2003; 42(11):498-508.

19. Ricketts JC. The Efficacy of Leadership Development, Critical Thinking Dispositions, and Students Academic Performance on the Critical Thinking Skills of Selected Youth Leaders [dissertation]. University of Florida; 2003.

20. PakMehr H, Mirdoraghi F, Ghanaei CA, & Karami M. Reliability, Validity and Factor Analysis of Ricketts' Critical Thinking Disposition Scales in High School, Iran. *J Train Meas.* 2013; 3 (11), 33-54.

21. Tatari Y, Mehram B, Karshaki H. Investigate the situation of graduate students' perceptions of the utility component of the curriculum at the Ferdowsi University of Mashhad, Iran. *J Qual Res curr.* 2017; 2(1): 126-113.