



Exploration and Validation of a Curriculum Framework for Comparative Literature Based on Critical Thinking Skills for Undergraduate Students of Arabic Language and Literature

Amin Nazari Terizi^{1*}, Mousa Arabi², Hasan Najafi³

1. Assistant Professor at the Department of Arabic Language and Literature at Shiraz University, Shiraz, Iran.
2. Associate professor at the Department of Arabic Language and Literature at Shiraz University, Shiraz, Iran.
3. Assistant Professor, Department of Arabic Language and Literature, Farhangian University, Tehran, Iran.

Received: 2024/08/28

Revised: 2024/12/18

Accepted: 2025/01/04

Keywords:

higher education, comparative literature, curriculum, critical thinking skills.

Abstract

In contemporary higher education, higher-order thinking skills, particularly critical thinking, are of paramount importance. One of the essential requirements for students to succeed in the job market and society is the ability to think critically, enabling them to solve problems and address challenges effectively. The Comparative Literature course is a fundamental subject for undergraduate students of Arabic Language and Literature and gains even greater significance at the graduate level. Given the importance of critical thinking skills in courses such as Comparative Literature—which provide a suitable platform for dialogue, analysis, and critique—designing an effective curriculum framework for this course is both essential and timely. This study adopts a mixed-methods approach using a sequential exploratory design (qualitative–quantitative). It examines various theories related to critical thinking as a key variable and, based on these theories and the final consensus of experts in Arabic curriculum development, educational sciences, and psychology, proposes a curriculum framework for Comparative Literature. The framework is structured around core curriculum components: objectives, content, teaching–learning strategies, and assessment methods. To ensure its validity, the framework was reviewed by experts, who recommended it as an effective tool. Consequently, the framework was validated, with specialists endorsing 10 criteria for objectives, 18 for content, 10 for teaching–learning strategies, and 9 for assessment methods.

Citation: Nazari Terizi, A., Arabi, M., & Najafi, H. (2025). Exploration and Validation of a Curriculum Framework for Comparative Literature Based on Critical Thinking Skills for Undergraduate Students of Arabic Language and Literature, *Journal of Curriculum Research*, Vol.15, No.1, Ser 29. 25-46

* Corresponding Author: E-mail address: (aminnazari@saadi.shirazu.ac.ir)

Extended Abstract

Introduction

Thinking and contemplation are fundamental principles that define the value and status of human beings. Given the paradigmatic shift in the mission of higher education—emerging from modernist thought—the primary responsibility of universities is to cultivate learners who, beyond merely memorizing information, have developed the ability to classify, analyze, and interpret data effectively. This transformation equips individuals with critical analysis, debate, and problem-solving skills, ultimately fostering leadership and professional growth. (Shah Talabi et al., 2015, p. 5)

Therefore, achieving higher-order thinking and self-awareness among learners is essential for developing proficiency in cognitive processes and problem-solving. This issue is particularly significant in higher education, where educational goals can only be realized if the curriculum is appropriately designed to support them. Paul et al. (2006, p. 64) argue that a dedicated portion of the curriculum should be allocated to critical thinking, as it underpins effective decision-making and guides learners toward independent and appropriate approaches in confronting real-world challenges.

The course on Comparative Literature is a core subject in the undergraduate curriculum of Arabic Language and Literature. Accordingly, it is crucial to emphasize this course in terms of objectives, content, teaching–learning strategies, and assessment methods.

Research Questions and Objectives

This study examines various theories related to critical thinking as a key research variable, identifying and extracting their theoretical, philosophical, social, and psychological foundations from diverse sources. Based on these foundations, it determines the key components and skills of critical thinking most suitable for undergraduate students of Arabic Language and Literature. The study also seeks to design a Comparative Literature curriculum framework grounded in critical thinking, incorporating core curriculum elements:

objectives, content, teaching–learning strategies, and assessment methods.

The research addresses the following questions:

1. What are the optimal objectives, content, teaching–learning strategies, and assessment methods for a Comparative Literature curriculum framework based on critical thinking for undergraduate students of Arabic Language and Literature?
2. How do experts evaluate the validity of the proposed curriculum framework?

Methods

This study employed a mixed-methods approach, specifically a sequential exploratory design (qualitative–quantitative), implemented in several phases. First, qualitative data were collected and analyzed. Based on findings from the qualitative phase, quantitative data were gathered and analyzed. Finally, the validation process was completed by integrating qualitative and quantitative data, establishing a connection between qualitative analysis and quantitative findings.

Results

In response to the first research question, 10 attributes were proposed for objectives, 18 for content, 10 for teaching–learning strategies, and 9 for assessment methods, all validated by experts.

To address the second research question, a four-section questionnaire comprising 47 items (10 for objectives, 18 for content, 10 for teaching–learning strategies, and 9 for assessment methods) was distributed to 36 experts for final validation. The Content Validity Ratio (CVR) and reliability coefficient of the questionnaire were calculated (see Tables 1 and 2).

Table 1: Content Validity Index (CVI) of the Questionnaire for the Four Curriculum Elements (Final Validation)

Curriculum Elements	N1	N	CVR Value
Objectives	10	36	18.72
Content	18	36	19.33
Teaching-Learning Strategies	10	36	14.85
Assessment Methods	9	36	17.62
Overall Questionnaire	47	36	70.52
Content Validity Index (CVI)	-	-	0.85

Table 2: Reliability Coefficient (Cronbach's Alpha) of the Questionnaire for the Four Curriculum Elements (Final Validation)

Curriculum Elements	Number of Respondents	Number of Items	Cronbach's Alpha
Objectives	36	10	0.93
Content	36	18	0.92
Teaching-Learning Strategies	36	10	0.97
Assessment Methods	36	9	0.95
Overall Questionnaire	36	47	0.98

Based on the data, the identified attributes aligned with critical thinking skills for the Comparative Literature curriculum were deemed valid and reliable, with a Content Validity Index (CVI) of 0.85 and an overall reliability coefficient of 0.98. These results confirm that the proposed Comparative Literature course framework based on critical thinking skills meets required standards and is recognized as an optimal framework by experts in curriculum studies, psychology, and educational sciences.

Discussion and Conclusion

Objectives

Ten key attributes were identified based on critical thinking components. Under the interpretation skill, the history of Comparative Literature in Western, Eastern,

and Middle Eastern contexts, along with comparative literature theories, should be categorized. Key concepts of interliterary relations and their application in analyzing interactions between Arabic literature and world literature should be decoded. Developments and challenges in Comparative Literature should be illustrated with examples from Arabic literature, and the relationship between Comparative Literature and other disciplines should be clarified.

Under the reasoning skill, both classical and modern theories of Comparative Literature should be examined, and research methods should be analyzed and categorized within studies on Arabic literature and its interaction with other literary traditions.

Content

Eighteen components were developed based on five skills: interpretation, reasoning, inference, evaluation, and assumption. For interpretation, the content includes:

Exploration and critique of social issues
Understanding theoretical foundations and schools of Comparative Literature
Structuring classifications and identifying frameworks and differences in Arabic and Persian sources

Recognizing challenges in Comparative Literature theories with examples

Interpreting key concepts in interliterary relations (influence, interaction, imitation, adaptation, inspiration, coincidence, similarity, literary borrowings)

Presenting reasoned arguments regarding the historical, cultural, and social influence of Arabic literature on world literature

For reasoning, the content emphasizes challenging discussions, providing foundational knowledge (e.g., research methods in Comparative Literature and their application to Arabic literary studies), and enabling students to make informed decisions in research and practical training.

Teaching–Learning Strategies

Problem-based learning

Indirect instructional strategies

Active learning through collaboration

Interactive teaching

Process-oriented skill development

Concept mapping to illustrate relationships between concepts

Scaffolding techniques to reduce dependence

Research-oriented and project-based approaches

Integrated methods such as Q&A, group discussions, critiques, analyses, and brainstorming

Assessment Methods:

Qualitative descriptive evaluation via written and oral exams

Various assessments (diagnostic, formative, summative)

Alternative assessments (observations, interviews, self-assessment, peer assessment, report writing, e-portfolios)

Collaborative and group-based evaluations

Assessments based on application of multiple intelligences

Process-oriented assessments with continuous feedback

Project-based evaluations (individual and group projects) and e-portfolio development

Analytical, critical, open-ended, and divergent assessments

This comprehensive framework ensures that the Comparative Literature course, grounded in critical thinking skills, effectively develops analytical, evaluative, and interpretative abilities, aligning with the needs of Arabic literature scholars and researchers.



کاوش و اعتباریابی چارچوب برنامه درسی ادبیات تطبیقی مبتنی بر مهارت‌های تفکر نقادانه برای دانشجویان کارشناسی رشته زبان و ادبیات عربی

امین نظری تریزی^{۱*}، موسی عربی^۲، حسن نجفی^۳

۱. استادیار بخش زبان و ادبیات عربی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

۲. دانشیار بخش زبان و ادبیات عربی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

۳. استادیار بخش آموزش زبان و ادبیات عربی، دانشگاه فرهنگیان تهران، تهران، ایران.

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۱۰/۱۵ تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۱۴۰۳/۰۹/۲۸ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۶/۰۷

واژه‌های کلیدی:

آموزش عالی، ادبیات تطبیقی، برنامه درسی، مهارت‌های تفکر انتقادی.

چکیده

امروزه مهارت‌های تفکر سطح بالا به ویژه مهارت‌های تفکر انتقادی در آموزش عالی از اهمیتی ویژه برخوردار است زیرا یکی از ملزومات اساسی دانشجو جهت ورود به بازار کار و جامعه قدرت تفکر اوست تا بواسطه آن بتواند به حل مسائل و مشکلات بپردازد. واحد درسی ادبیات تطبیقی از دروس مهم دانشجویان مقطع کارشناسی رشته زبان و ادبیات عربی بشمار می‌رود و اهمیت فراگیری آن در مقاطع تحصیلات تکمیلی دو چندان می‌شود. بنابراین، با توجه به اهمیت مهارت‌های تفکر انتقادی در واحدهای درسی از قبیل ادبیات تطبیقی که بستری مناسب برای گفتگو و نقد بشمار می‌رود، طراحی چارچوبی مطلوب برای برنامه درسی ادبیات تطبیقی بسیار مهم و ضروری است. این پژوهش با تکیه بر روش آمیخته یعنی طرح اکتشافی متوالی (کیفی-کمی)، سعی کرده است نظریات گوناگون مرتبط با مهارت‌های تفکر نقادانه را به عنوان یکی از متغیرهای مهم پژوهش، مورد مطالعه قرار داده، و بر اساس آن و با تصمیم نهایی متخصصان حوزه برنامه درسی رشته عربی، علوم تربیتی و روان‌شناسی به طراحی چارچوب برنامه درسی ادبیات تطبیقی بر عناصر اصلی برنامه درسی (اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری، اسالیب ارزشیابی) بپردازد. علاوه بر آن جهت اعتباربخشی، چارچوب طراحی شده در اختیار متخصصان قرار گرفت و چارچوب پیشنهادی به عنوان چارچوب مطلوب پیشنهاد شد. در نتیجه اهداف با ۱۰ ویژگی، محتوا ۱۸ ویژگی، راهبردهای یاددهی-یادگیری ۱۰ ویژگی، و ارزشیابی ۹ ویژگی مورد تأیید متخصصان قرار گرفت.

استناد: نظری تریزی، ا.، عربی، م.، و نجفی، ح. (۱۴۰۴). کاوش و اعتباریابی چارچوب برنامه درسی ادبیات تطبیقی مبتنی بر مهارت‌های تفکر نقادانه برای دانشجویان کارشناسی رشته زبان و ادبیات عربی. مجله علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه درسی» انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. دوره پانزدهم، شماره اول، پیاپی ۲۹، بهار و تابستان ۱۴۰۴. ۴۶-۲۵

مقدمه

تفکر و اندیشیدن یکی از اصول بنیادی ارزش و جایگاه انسان است. قرآن نیز بر اهمیت تفکر تأکید دارد. اندیشیدن انسان را از دیگر موجودات متمایز می‌کند و حتی سبب می‌شود که انسان‌ها نیز از یکدیگر تفاوت داشته باشند. تفکر و تعقل، نیرویی است که تمدن‌ها، فرهنگ‌ها، نظریه‌های علمی و فلسفی و همچنین اکتشافات و دستاوردهای بشری را به وجود آورده است. روی هم رفته، تفکر به معنای استفاده از عقل برای شناخت بهتر خود و جهان پیرامون است و به رشد و توسعه انسان در ابعاد گوناگون کمک می‌کند.

از قرون گذشته تاکنون فیلسوفان و صاحب نظران علوم تربیتی بر این باور هستند که انسان برای حفظ و تداوم حیات خود به یادگیری و اندیشیدن نیاز دارد. نظر به اینکه تعلیم و تربیت حول محور یادگیری می‌چرخد؛ مقصد نهایی‌اش را در تقویت استدلال و تعالی بخشیدن به قدرت قضاوت تعریف کرده است (Jahani, 2001) کما اینکه از دیدگاه پاول نیز تعلیم و تربیت باید هدف غایی‌اش را در پرورش اندیشمندان و ذهن جستجوگر، تعریف کند (Ghazi Moradi, 2012). تعریف اندیشه از دیدگاه دیویی نیز مؤید این مطلب است. همانگونه که در کتاب "چگونه فکر می‌کنیم" اذعان داشته است: «تفکر فرایندی است که منجر به زایش یا تأیید واقعیت‌های دیگر می‌گردد، به بیان دیگر پایه‌گذاری آینده بر مبنای گذشته همان فرایند تفکر و اندیشه است که در ذهن انسان رخ می‌دهد» (Mosllanejad, & Sobhanyan, 2007).

با توجه به تغییر ماهوی ایجاد شده در رسالت آموزش دانشگاهی که زائیده تفکر مدرنیته است، پرورش فراگیرانی که مهارت طبقه‌بندی و تحلیل اطلاعات را در کنار حفظ و ذخیره اطلاعات، به توانایی تبدیل کرده‌اند رسالت اصلی دانشگاه‌ها بشمار می‌آید تا افراد توانایی تحلیل، مباحثه، حل مسئله و در نهایت مدیریت را در وجود خویش به منصه شکوفایی برسانند (Shah Talabi, & others, 2015). از این رو، دستیابی به سطوح عالی تفکر و خودشناسی توسط فراگیران ضروری به نظر می‌رسد تا در فرآیندهای شناختی و حل مسئله به مهارت کافی دست یابند. این موضوع مهم در آموزش عالی اهمیت دو چندانی پیدا می‌کند؛ لذا، این رسالت‌ها زمانی تحقق پیدا خواهد کرد که برنامه درسی متناسب با آن وجود داشته باشد.

از گذشته رسالت آموزش عالی حول سه محور تعریف شده است که عبارتند از: ارائه خدمات، کارهای پژوهشی و آموزش فراگیران. با توجه به بروز تحولات جدید، رسالتی تازه با عنوان کارآفرینی که از دیگر عناصر ضروری‌تر بشمار می‌آید به آن افزوده شده است. این در حالیست که برنامه درسی به عنوان سند تحول و نقشه راه، در نظام‌های آموزش عالی، بسترساز مناسب انتقال دانش، تجربه و مهارت‌های جدید به فراگیران برای عرضه خدمات به جامعه بشمار می‌آید (Nili, & others, 2010). مسئولیت مهم در هر جامعه برای آماده سازی دانشجویان، متوجه برنامه درسی است تا فراگیران را برای مواجهه با چنین موقعیتی آماده سازد که این امر محقق نمی‌شود مگر از دریچه اهمیت دادن به پرورش «تفکر انتقادی» و رشد و بهبود «قوه قضاوت» (Flores, & others, 2012).

پائول بر این باور است که بخشی ویژه از محتوای برنامه درسی باید به تفکر انتقادی اختصاص یابد زیرا این طرز تفکر منجر به اتخاذ تصمیم‌هایی می‌شود که شالوده دنیای امروز را تشکیل می‌دهد. افزون بر آن، تفکر انتقادی، فراگیران را به سوی انتخاب روش‌های مستقل و مناسب برای مواجهه با واقعیت‌ها سوق می‌دهد (Paul, & others, 2006). لذا، برنامه درسی بویژه دروس دانشگاهی باید به گونه‌ای باشد که فراگیران را بر آن دارد تا افزون بر اینکه در مباحث علمی مسلط باشند، بتوانند با استعانت از قدرت استدلال و تحلیل به ارزشیابی مطالب از دیدگاه تفکر انتقادی نیز بپردازند. به بیان دیگر، تفکر انتقادی این امکان را به فرد می‌دهد تا در برابر تغییر و تحولات روزافزون دنیای مدرن واکنش بجا

اتخاذ کند (Lee, & others, 2012).

بنابراین، اینجاست که هدف از تعلیم و تربیت در دنیای جدید و پسا مدرن، در قالب‌هایی خود را نشان می‌دهد که ضمن نگاه به ارزیابی و نتایج مثبت، بر آموزش مهارت‌های تشخیصی، ترکیب، ایده‌سازی، توجیه و مجسم کردن، متمرکز است. بنابراین انتظار می‌رود در آموزش عالی به ارتقای مهارت‌های تفکر نقادانه توجهی ویژه مبذول گردد (Hagopian, 2013).

دیدگاهها و رویکردهای اتخاذ شده از سوی آموزش عالی و برنامه‌ریزان درسی به عنوان یکی از مهم‌ترین و بنیادی‌ترین بخش‌های نظام آموزشی کشور، به مهارت‌های تفکر به ویژه مهارت‌های تفکر انتقادی می‌تواند به مثابه نقطه عطفی برای بهبود و توسعه نظام آموزشی کشور بشمار رود. نقش دانشگاه نیز به عنوان یکی از ارکان ابداع و تزریق اندیشه و تفکر در جوامع گوناگون از جایگاه شایان ذکری در ایجاد و ارتقای تفکر انتقادی برخوردار است که این مهم از راه ظرفیت‌های گوناگون و متنوع جامعه دانشگاهی از قبیل برنامه درسی به سرانجام مقصود می‌رسد (Arefi, & Rezaizadeh, 2011). طراحی چارچوب برنامه درسی مبتنی بر تفکر انتقادی در حوزه درسی بیانگر این اصل غیر قابل انکار است که، نه تنها دانشجویان باید مهارت تفکر انتقادی را بیاموزند تا مهارتشان ارتقا یابد بلکه باید یک مهارت عمومی تلقی گردد که در حوزه‌های دیگر زندگی فارغ از دانشجویی و دانشگاهی دارای جایگاه ویژه باشد (Mckendree et al, 2010). توجه به این مطلب، جایگاه پرورش تفکر انتقادی در برنامه درسی نمایان می‌شود.

نظر به این که شیوه رایج آموزشی غالب مراکز مبتنی بر حفظ اطلاعات و انتقال از معلم و کتاب به دانشجو است، و ارزشیابی‌ها نیز بر همین اساس تکوین می‌یابد؛ مشکلات و کمبودهای آموزشی بیش از پیش خودنمایی می‌کند. به گونه‌ای که دانشجویان ضمن اعلام نارضایتی از کم و کیف نظام آموزشی، اظهار می‌کنند که دانشگاهها از ارائه و ارتقای مهارت‌های تخصصی کاربردی برای خارج از کلاس و زندگی ناتوان هستند. امری که منجر به از دست دادن کارایی نظام آموزشی ما می‌شود (Abbasi, 2010). جایگاه ویژه آموزش عالی - که یکی از ارکان اصلی نظام تربیت و آموزش است - می‌تواند تا با تاکید بر به مهارت‌های تفکر انتقادی، به رشد و نمو این نظام کمک‌های شایانی انجام پذیرد. مطلبی که گزارشات میدانی نیز بیانگر آن بوده و بیانگر آن است که با وجود اهمیت پرورش تفکر انتقادی در سیستم‌های آموزشی روز دنیا، متأسفانه نقش این مهم، در عملکرد تحصیلی مورد غفلت قرار گرفته است و به ارتقای سطح تفکر انتقادی نیز توجهی نشده است (Athari, & others, 2009).

وجود شکاف فزاینده در بیش‌تر کشورهای در حال توسعه موجب شده است تا اغلب دانشگاهها، وجود شکاف بین نیاز جامعه با برنامه‌های درسی را تجربه کنند که البته، تاکید بر برنامه‌های درسی، می‌تواند نقشی تسهیل کننده در حل این معضل داشته باشند (Paul, & Elder, 2012). از طرفی نه تنها دانشگاهها و آموزش عالی، اقدام به پر کردن شکاف بین تئوری و عمل نمی‌کنند، بلکه خود، عامل این شکاف فزاینده هستند (Seiler, & others, 1981). در کشور ما نیز مشکلات ناشی از ناسازگاری موجود بین برنامه‌های درسی با نیازها و بازار کار وجود دارد. امری که ناکارآمدی برنامه‌های درسی برای مهارت افزایی فراگیران جهت ورود به بازار کار را در پی دارد (Arefi, & Rezaizadeh, 2011) که در این میان برنامه درسی دانشجویان رشته زبان و ادبیات عرب دوره کارشناسی نیز از این امر مستثنی نیست. برای حل این مشکل و چالش اساسی، بازنگری سر فصل دروس رشته زبان و ادبیات عرب و روزآمد کردن آن بر اساس شرایط و نیازهای روز جامعه راهگشا خواهد بود.

پرورش تفکر انتقادی در میان فراگیران امری است که بدون برنامه‌ریزی به منصه ظهور نخواهد رسید. لذا، افزایش

مهارت‌های تفکر انتقادی از کانال برنامه‌ریزی درسی قابل دسترسی است. این مهم که نیاز وافر به ایجاد تغییرات اساسی در برنامه‌ریزی و نگرش معلمان در امر تدریس وجود دارد، در نهایت تفکر فراگیران را به سوی تقویت و افزایش مهارت سوق می‌دهد (Dubono, 2012). لذا، برنامه‌های درسی نیازی مبرم به پرورش تفکر انتقادی دارند تا اهداف، محتوای دروس، روش‌های تدریس و شیوه‌های ارزشیابی بر اساس آن متمرکز باشند.

رشته ادبیات تطبیقی یکی از شاخه‌های علوم انسانی است که اهمیت آن بر کسی پوشیده نیست. افزایش رو به رشد گروه‌های آموزشی و مراکز پژوهشی در کنار راه‌اندازی انجمن‌ها و نشریات ویژه ادبیات تطبیقی در سال‌های اخیر در کشورهای گوناگون به ویژه کشورهای عربی به چشم می‌خورد. این در حالیست که افزایش فناوری‌های دیجیتالی، نیاز مبرم به ادبیات تطبیقی را نشان می‌دهد که در تعامل با شاخه‌های گوناگون علوم انسانی از قبیل نقاشی، نقد ادبی، سینما و تلویزیون، موسیقی، مطالعات فرهنگی و همچنین در تعامل با شاخه‌های گوناگون علوم تجربی مانند پزشکی و محیط زیست، دگر بار نقش پایه‌ای علوم انسانی در پیشرفت و توسعه پایدار را به نمایش بگذارد. در واقع با تاکید بر ادبیات تطبیقی، علوم انسانی از انزوا خارج می‌شود (Anoushirwani, 2009).

واحد درسی ادبیات تطبیقی جزو دروس اصلی و پایه مقطع کارشناسی رشته زبان و ادبیات عربی بشمار می‌رود، لذا، ضروری است این واحد درسی در اهداف، محتوای، راهبردهای یادگیری - یاددهی و ارزشیابی به شیوه مناسب مورد تأکید قرار گیرد. در صورت عدم نگارش برنامه صحیح و علمی، یادگیری و کاربست آن در پژوهش‌های مقاطع تحصیلات تکمیلی با مشکل مواجه می‌شود. از این رو، ارائه چارچوب برنامه درسی علمی و صحیح مبتنی بر متدهای روز و مهارت‌های کارآمد برای آموزش و یادگیری هر چه بهتر واحد درسی ادبیات تطبیقی بسیار مهم تلقی می‌شود.

لذا، این پژوهش سعی دارد تا نظریات گوناگون مرتبط با مهارت‌های تفکر انتقادی را به عنوان یکی از متغیرهای پژوهش، مورد مطالعه قرار داده، مبانی نظری، فلسفی، اجتماعی و روان‌شناختی آن را از منابع گوناگون شناسایی و استخراج کرده و بر اساس آن مؤلفه‌ها و مهارت‌های گوناگون تفکر نقادانه را که متناسب با دانشجویان مقطع کارشناسی زبان و ادبیات عرب است، مشخص کرده و به طراحی چارچوب برنامه درسی ادبیات تطبیقی مبتنی بر تفکر نقادانه بر اساس عناصر اصلی برنامه درسی (اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری و ارزشیابی) پردازد. افزون بر آن جهت اعتبار بخشی، چارچوب طراحی شده، در اختیار متخصصان برنامه درسی، آموزش زبان و علوم تربیتی قرار خواهد گرفت و در نهایت چارچوب طراحی شده را به همراه پیشنهادهای و راهکارهایی به متخصصان و مدیران گروه‌های زبان و ادبیات عرب کشور ارائه خواهیم داد.

با توجه به مطالب مذکور اهداف اصلی و فرعی پژوهش زیر عبارتند از:

هدف اصلی

طراحی چارچوب برنامه درسی مطلوب برای واحد درس ادبیات تطبیقی بر اساس مؤلفه‌های تفکر انتقادی.

اهداف فرعی

- ارائه اهداف مطلوب چارچوب برنامه درسی ادبیات تطبیقی بر اساس مؤلفه‌های تفکر انتقادی.
- معرفی محتوای مناسب چارچوب برنامه درسی ادبیات تطبیقی بر اساس مؤلفه‌های تفکر انتقادی.
- تبیین راهبردهای یاددهی- یادگیری مطلوب چارچوب برنامه درسی ادبیات تطبیقی بر اساس مؤلفه‌های تفکر انتقادی.

- معرفی روش‌های ارزشیابی مناسب چارچوب برنامه درسی ادبیات تطبیقی بر اساس مؤلفه‌های تفکر انتقادی. پیرامون مهارت تفکر انتقادی و جایگاه آن در برنامه‌های درسی، پژوهش‌های گوناگونی صورت گرفته است که به ذکر چند نمونه از مهم‌ترین این پژوهش‌ها بسنده می‌کنیم:

فریده هاشمیان نژاد در پایان نامه دکتری ارائه شده در سال (۱۳۸۰) با عنوان عنوان «ارائه چهار چوب نظری در خصوص برنامه درسی مبتنی بر تفکر انتقادی در دوره ابتدایی با تأکید بر برنامه درسی مطالعات اجتماعی» در دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات، بعد از تعریف مهارت‌های هشت گانه تفکر انتقادی، مولفه‌های آن را در دروس مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی مورد بحث و بررسی قرار داده است.

تامپسون و همکاران نیز (۲۰۰۳) در پژوهش خود با محوریت «ارزیابی حل مسئله و تفکر انتقادی دانشجویان با استفاده از برنامه درسی مبتنی بر وب» پس از بررسی و تعریف مبانی نظری تفکر انتقادی، به این نتیجه رسیدند که افزایش مهارت‌های تفکر انتقادی منجر به حل مسئله شده و به فراگیران کمک می‌کند تا به بازار کار وارد شوند.

خالد العزی در مقاله‌ای که در سال (۲۰۰۸) در مجله مطالعات اجتماعی به زبان انگلیسی به چاپ رسانده است به بررسی و مطالعه طرز تلقی معلمان مطالعات اجتماعی اردنی از تفکر انتقادی با تأکید بر روش کیفی پرداخته است و در نهایت، به این نتیجه رسیده است که میزان آشنایی با تعاریف و مهارت‌های تدریس مبتنی بر تفکر انتقادی در بین معلمان این کشور از جایگاه ضعیفی برخوردار است.

وحیده علیپور و همکاران در مقاله چاپ شده در مجله "علوم تربیتی" سال (۱۳۸۸) تحت عنوان «موانع تفکر انتقادی در برنامه درسی آموزش متوسطه با تأکید بر مهارت‌های تجزیه و تحلیل، ترکیب، ارزشیابی و قضاوت» به این نتیجه رسیدند که بالا بردن مهارت تفکر انتقادی ریشه در برنامه‌ریزی درسی دوره متوسطه دارد.

کرمی و همکاران در پژوهشی که سال (۱۳۹۳) حول محور «بررسی میزان گرایش به تفکر انتقادی در معلمان مقطع متوسطه و نقش آن در سبک تدریس آنان» انجام دادند، ضمن تعریف و ارائه چارچوب نظری تفکر انتقادی، به این نتیجه رسیدند که رابطه‌ای معنادار و مثبت بین تفکر انتقادی و تدریس فعال معلمان وجود دارد.

اسماعیلی و همکاران در مقاله خود (۱۳۹۵) با عنوان «ارزیابی جایگاه مهارت‌های تفکر نقادانه در کتاب‌های آموزشی ادبیات عربی در مقطع کارشناسی رشته زبان و ادبیات عربی» با تأکید بر نظریات واتسون و گلیزر، محتوای منابع درسی مقطع کارشناسی رشته زبان و ادبیات عربی را بر اساس تفکر انتقادی مورد بررسی قرار دادند و بیان کردند که در حوزه برنامه‌ریزی درسی، توجه به مهارت‌های استنتاج مد نظر قرار گرفته است و دیگر مهارت‌ها محلی از اعراب ندارند.

جمال سلیمی و همکاران در سال (۱۳۹۵) در مقاله چاپ شده در فصلنامه پژوهش‌های کیفی در برنامه‌ریزی درسی با عنوان «برنامه درسی و تفکر انتقادی: مطالعه تجارب دانشجویان کارشناسی ارشد» ضمن ارائه تعریف علمی تفکر انتقادی بیان کردند که فراهم کردن زمینه‌های توجه به رشد شناختی و آموزش مسأله محور، نقش اساسی در پرورش و بالا بردن میزان تفکر انتقادی بین دانشجویان دارد که البته ناشی از تعامل بین فراگیر و یاد دهنده است.

محمد رحیم جعفرزاده و همکاران (۱۳۹۹) در مقاله‌ای با عنوان «جایگاه مؤلفه‌های تفکر انتقادی در تدوین برنامه درسی مقطع ابتدایی» به این نتیجه رسیده‌اند که توجه به مهارت‌های تفکر انتقادی از قبیل مهارت فراشناختی و واژگان انتقادی مورد غفلت قرار گرفته است.

برخی از پژوهش‌های نامبرده یا به بررسی و مطالعه برنامه درسی مقاطع ابتدایی و متوسطه بر اساس جایگاه تفکر انتقادی و یا موانع آن در برنامه درسی پرداختند یا این که میزان گرایش معلمان و تصور و دیدگاه‌شان را نسبت به مهارت

تفکر انتقادی مورد بررسی قرار دادند؛ پژوهش اسماعیلی و همکاران نیز به بررسی جایگاه مهارت تفکر انتقادی در کتاب‌های آموزشی ادبیات عربی پرداخته است. بنابراین با توجه به پژوهش‌های نامبرده در قسمت پیشینه و همچنین بررسی پژوهشگران به این مسئله پی خواهیم برد که تاکنون پژوهشی اعم از مقاله یا پایان نامه، برنامه درسی ادبیات تطبیقی مقطع کارشناسی رشته زبان و ادبیات عربی را بر مبنای مؤلفه‌های تفکر انتقادی مورد بررسی قرار نداده است؛ و هیچ چارچوبی بر این مبنی تاکنون طراحی نشده است؛ از این روی می‌توان اذعان داشت که این جستار نخستین پژوهش در بین پژوهش‌های رشته زبان عربی است که قصد دارد چارچوب برنامه درسی ادبیات تطبیقی این رشته را بر مبنای مؤلفه‌های تفکر انتقادی طراحی کند.

چارچوب نظری

اهمیت ادبیات تطبیقی

ادبیات تطبیقی به عنوان یکی از شاخه‌های علوم انسانی، در دهه‌های اخیر به دلیل عوامل متعددی با رشد چشمگیری مواجه شده است. در این مدت شاهد تأسیس گروه‌ها، مراکز پژوهشی، انجمن‌های ملی و انتشار نشریات تخصصی در حوزه ادبیات تطبیقی در کشورهای گوناگون، بویژه طی دو دهه گذشته، بوده‌ایم. این توسعه به طور خاص در کشورهای آسیایی و عرب‌زبان بارزتر بوده است. می‌توان دلایل اهمیت فزاینده این رشته را به صورت زیر برشمرد:

- ادبیات تطبیقی به دلیل ماهیت فراملی و بین‌فرهنگی خود، بستری منحصربه‌فرد برای تسهیل و تقویت تعاملات بین‌فرهنگی فراهم می‌کند. این رشته به طور مؤثر در تقویت پیوندهای فرهنگی میان جوامع گوناگون نقش دارد و به گسترش درک متقابل و ارتباطات انسانی کمک می‌کند.

- ادبیات تطبیقی با تسهیل تعاملات بین‌فرهنگی، امکان شناخت عمیق‌تر «دیگری» را فراهم می‌سازد. این فرایند شناخت به تفاهم متقابل، تحکیم دوستی‌ها و در نهایت، به تحقق صلحی پایدار میان ملت‌ها منجر می‌شود.

- ادبیات تطبیقی نشان می‌دهد که در عمق اندیشه‌های انسانی، همگی به یک منبع مشترک معنوی و فکری متصل‌اند. اگرچه اختلافات زبانی و فرهنگی میان ملل وجود دارد، ادبیات تطبیقی به خویشاوندی بنیادین میان تفکرات و ایده‌های آن‌ها می‌پردازد.

- ادبیات تطبیقی با گسترش افق‌های دید و تقویت روحیه تساهل، تعصبات قومی و نژادی را کاهش می‌دهد. این رشته با عبور از مرزهای جغرافیایی، سیاسی و زبانی، به ارزش‌های مشترک فرهنگی و انسانی میان ملت‌ها تأکید می‌کند و به تقویت همزیستی مسالمت‌آمیز کمک می‌کند.

- ادبیات تطبیقی بازتاب هویت خویش در آینه دیگری است؛ به بیان دیگر، این رشته به بازشناسی خود از راه شناخت فرهنگ و زبان دیگران می‌پردازد. تصویر ما در چشم دیگران بخشی از هویت ماست و ادبیات تطبیقی ابزاری برای رسیدن به درکی عمیق‌تر و کامل‌تر از خود است.

- در عصر جهانی‌شدن و پیشرفت فناوری‌های دیجیتال، ادبیات تطبیقی با ایجاد پیوند میان سایر حوزه‌های علوم انسانی و حتی علوم فنی و تجربی، بر اهمیت بنیادی علوم انسانی در توسعه پایدار تأکید می‌کند. این رشته با ارتباط دادن خود به هنرهای مانند سینما، موسیقی، و نقاشی و همچنین رشته‌هایی چون مطالعات فرهنگی، ترجمه و نقد ادبی، محیط‌زیست و علوم پزشکی، پایان انزوای علوم انسانی را اعلام می‌کند و نقش محوری آن در جهان معاصر را به اثبات می‌رساند (Anooshiravani, 2010: 16-17).

تفکر انتقادی و ضرورت وجود آن در برنامه درسی

به باور (Paul, & Elder, 2019) تفکر انتقادی، هنر تحلیل و ارزیابی فرآیندهای فکری به منظور بهبود کیفیت آن‌هاست. این نوع تفکر، ماهیتی خودراهبر و خوداصلاح‌گر دارد و مستلزم توانایی برقراری ارتباط مؤثر، حل مسئله و غلبه بر تمایلات خودمحورانه و جامعه‌محورانه است. (Chaffee, 2014) تفکر انتقادی را، رویکردی تحلیلی و چندجانبه‌نگر معرفی می‌کند که با تکیه بر شواهد و دلایل مستدل، تفکر فعال و سازمان‌یافته، و کاوش عمیق در موقعیت‌ها، به ارزیابی دقیق می‌پردازد. این نوع تفکر، فرایندی هدفمند و خودتنظیم محسوب می‌شود که دانش، مهارت و انگیزه را در قالبی منسجم و هماهنگ برای اقدام مؤثر تلفیق می‌کند (Kleemola et al: 2022). شاولسون و همکاران تفکر انتقادی را قدرت ارزیابی ارتباط اطلاعات و تشخیص سوگیری‌ها معرفی می‌کنند (Shavelson et al: 2019). انیس تفکر انتقادی را فرایندی استدلالی و ژرف‌بینانه تعریف می‌کند که بر تصمیم‌گیری آگاهانه در مورد باورها و اقداماتی که باید اتخاذ شوند، متمرکز است (Seyf, 2000). ولفولک تفکر انتقادی را فرآیند ارزیابی تصمیمات از راه بررسی منطقی و دقیق شواهد و مستندات توصیف می‌کند (qodsi, 2001).

به راستی تفکر انتقادی مهارتی ذاتی نیست، بلکه انسان‌ها این مهارت را در طول زمان و با تمرین‌های مداوم به دست می‌آورند و توسعه می‌دهند. در واقع، نظام آموزشی می‌تواند نقش مهمی در پرورش این مهارت داشته باشد، زیرا تفکر انتقادی ابزاری اساسی برای تحلیل، ارزیابی، و تصمیم‌گیری آگاهانه در مواجهه با مسائل پیچیده زندگی است (O'Reilly et al., 2022).

اهمیت تفکر انتقادی در دنیای امروز حجم گسترده اطلاعات موجود در حال حاضر در مقایسه با سال‌های گذشته است (Halpern, 2014). در گذشته، تفکر به‌عنوان یک توانایی ذاتی یا ویژگی ارثی در نظر گرفته می‌شد، یعنی گمان می‌رفت که انسان‌ها به‌طور طبیعی دارای این مهارت هستند و نیاز چندانی به آموزش آن وجود ندارد. اما از میانه‌های قرن بیستم و تحت تأثیر نظریات جان دیویی، این دیدگاه تغییر کرد. دیویی بر اهمیت آموزش و پرورش تفکر انتقادی تأکید داشت و به همین دلیل، ضرورت افزودن آموزش این مهارت به برنامه‌های درسی برجسته شد. این جملات نشان می‌دهند که از آن زمان به بعد، تفکر انتقادی به‌عنوان یک مهارت اکتسابی و حیاتی شناخته شد که باید به‌طور نظام‌مند در فرآیند آموزشی تدریس شود، زیرا برای توانمندسازی یادگیرندگان و مواجهه مؤثر آن‌ها با مسائل پیچیده زندگی و جامعه ضروری است (Bean & Melzer, 2021). بنابراین ضروری است که فراگیران به سطوح عالی تفکر و خودشناسی دست یابند و در فرآیندهای شناختی و حل مسائل، توانمندی‌های لازم را به‌دست آورند. این امر در آموزش عالی به‌ویژه اهمیت دوچندانی می‌یابد. برای رسیدن به این اهداف و رسالت‌ها، استفاده از ابزارهایی چون برنامه درسی مناسب اجتناب‌ناپذیر است. برنامه درسی، به‌عنوان بنیادی‌ترین ابزار در آموزش عالی، نقش تعیین‌کننده‌ای در آماده‌سازی دانشجویان برای کسب دانش، تجربه و مهارت‌های ضروری جهت خدمت به جامعه ایفا می‌کند و در حقیقت، همچون قلب این سیستم عمل کرده و در تحقق اهداف کلان این نهاد و تعیین جهت‌گیری‌های آن نقشی کلیدی دارد. هر جامعه از راه برنامه درسی، مسئولیت فراهم آوردن آمادگی لازم برای دانش‌آموزان به‌منظور مقابله با چالش‌ها و پیچیدگی‌های گوناگون را بر عهده دارد. تحقق این هدف می‌تواند از راه تقویت و پرورش تفکر انتقادی در افراد به ثمر برسد. دانشگاه‌ها به‌عنوان مراکز تولید اندیشه و تفکر، می‌توانند از جنبه‌های گوناگون در ارتقاء و گسترش تفکر انتقادی در سطح جامعه نقش‌آفرینی کنند. این وظیفه از راه بهره‌گیری از ظرفیت‌ها و ارکان متنوع دانشگاه، از جمله برنامه‌های درسی، محقق می‌شود (Rezaizade, 2011 & Arefi). طراحی برنامه درسی باید به گونه‌ای باشد که نشان دهد مهارت‌هایی که به

یادگیرندگان آموزش داده می‌شود، فقط برای بهبود توانایی‌های شخصی آن‌ها نیست بلکه این مهارت‌ها باید به عنوان مهارت‌هایی عمومی در فرآیند یادگیری در کلاس‌ها مورد استفاده قرار گیرد. همچنین، باید توجه داشت که این مهارت‌ها تنها محدود به محیط آموزشی نباشند بلکه دانشجویان باید قادر باشند از آن‌ها در جنبه‌های گوناگون زندگی خود نیز استفاده کنند. به بیان دیگر، هدف این است که یادگیری این مهارت‌ها نه تنها به دانشجویان در زمان تحصیل کمک کند، بلکه آن‌ها را برای زندگی و رویارویی با چالش‌های گوناگون در جامعه نیز آماده سازد (Mckendree et al, 2010). بنابراین، با توجه به اهمیت گنجایش مهارت تفکر انتقادی در پیشبرد اهداف آموزشی و تربیتی، طراحی چارچوبی مبتنی بر آن در برنامه درسی بسیار مهم و ضروری تلقی می‌شود.

دسته بندی مهارت‌های تفکر نقادانه نزد متخصصان حوزه نقادانه اندیشی تفاوت دارد. پیتز فسیونه در کتاب خود با عنوان "انتقادی بیندیش" شش مهارت تفکر نقادانه را به همراه خرده مهارت‌های آن‌ها معرفی می‌کند که به اختصار عبارتند از: ۱. مهارت تعبیر و تفسیر ۲. مهارت تحلیل ۳. مهارت ارزشیابی (سنجش ادعاها و سنجش استدلال‌ها) ۴. استنتاج ۵. مهارت توضیح ۶. مهارت خودتنظیم‌گری (Esmaili, & others, 2015: 189) و (Ghazi Moradi, 2012: 81). از مهم‌ترین نظریه پردازان حوزه تفکر نقادانه، واتسون و گلیر می‌باشند. واتسون و گلیر مهارت‌های تفکر نقادانه را ۱. استنباط ۲. شناسایی پیش فرض‌ها ۳. استنتاج ۴. تعبیر و تفسیر ۵. ارزشیابی استدلال‌ها معرفی می‌کنند. در ادامه هر کدام یکی از این مهارت‌ها را معرفی خواهیم کرد:

۱. مهارت استنباط: که طی فرایند تفکر، شخص از کانال حقایق و موضوعات معین، به نتیجه‌ی مطلوب می‌رسد. این مهارت، که تاکید ویژه‌ای بر قوای عقلی فرد دارد، نوعی قیاس است که از اطلاعات کلی به جزئی منجر می‌شود.
۲. مهارت شناسایی پیش فرض‌ها: یعنی فرد توانایی این را داشته باشد تا با انتخاب پیش فرض‌های ذهنی درباره یک مسأله یا مشکل، از آن به عنوان راه حل استفاده کند.
۳. مهارت تفسیر: این که معانی و مفاهیم را در قالب دسته‌بندی‌ها درک کنیم و از این کانال به بیان و برجسته کردن اطلاعات، قضاوت‌ها و نقشه‌ها دست پیدا کنیم. که در بردارنده مهارت‌های خردتر از قبیل رمزگردانی، روشن سازی معانی و دسته‌بندی اطلاعات است.
۴. مهارت استدلال: اینکه بتوانیم عناصر و شواهد لازم را استخراج کرده و به دست بیاوریم. به گونه‌ای که این شواهد و عناصر در رسیدن به نتیجه‌گیری نهایی بکار رود. در واقع استدلال، شامل فرایند بررسی فرضیه‌ها، بررسی صحت و سقم دلایل و در نهایت نیل به نتایج درست است.
۵. مهارت ارزشیابی استدلال‌ها: فرایندی که در آن میزان صحت اطلاعات مطالب ارائه شده، مورد بررسی قرار می‌گیرد تا میزان ارتباط این اطلاعات با نتایج نهایی مشخص شود (Esmaili, & others, 2015: 189).

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش با روش آمیخته یعنی طرح اکتشافی متوالی (کمی-کیفی) به شرح بخش‌های زیر عملیاتی شد. در ابتدا گردآوری و تحلیل داده‌های کیفی انجام گرفت، سپس براساس نتایج بخش کیفی، گردآوری و تحلیل داده‌های کمی انجام شد که با ترکیب داده‌ها از طریق برقراری ارتباط بین تحلیل داده‌های کیفی و گردآوری داده‌های کمی، اعتباریابی نهایی صورت پذیرفت. روش کیفی مورد استفاده در این پژوهش به‌طور دقیق شامل دو بخش اصلی و مکمل برای گردآوری داده‌ها و تحلیل آن‌ها است:

۱. تحلیل کیفی متون (بخش نخست):

در این بخش، داده‌ها از راه بررسی متون تخصصی و تحلیل کیفی به دست آمده است. این فرآیند شامل مراحل زیر است:

شناسایی مؤلفه‌های تفکر انتقادی: این مرحله با مطالعه و تحلیل عمیق مبانی نظری و منابع تخصصی مرتبط با مؤلفه‌های تفکر انتقادی انجام شد.

انتخاب منابع بر اساس معیارهای مشخص: منابع انتخاب شده بر مبنای دو معیار اصلی "به روز بودن" و "سودمندی برای پاسخ‌گویی به سؤالات پژوهش" تعیین شدند.

تحلیل منابع در دو مرحله

مرحله نخست: با تمرکز بر شناسایی عناصر اصلی برنامه درسی (اهداف، محتوا، روش‌های تدریس، و ارزشیابی)، منابع تخصصی مورد بررسی قرار گرفتند و بر اساس یافته‌ها، ماتریسی مفهومی برای کدگذاری عناصر تدوین شد. مرحله دوم: در این مرحله، منابع بررسی شده با دقت بیش‌تر مطالعه شدند تا ویژگی‌های جزئی‌تر هر یک از عناصر برنامه درسی بر اساس مؤلفه‌های تفکر انتقادی شناسایی شوند. سپس این ویژگی‌ها در ماتریس مفهومی طبقه‌بندی و سازماندهی شدند.

۲. مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته (بخش دوم):

برای تکمیل داده‌ها، ۱۰ جلسه مصاحبه نیمه‌ساختاریافته به مدت ۵۰۰ دقیقه برگزار شد. شرکت‌کنندگان: این مصاحبه‌ها با ۳۶ متخصص در حوزه برنامه‌ریزی درسی، علوم تربیتی، روان‌شناسی و زبان و ادبیات عربی انجام گرفت. روش انتخاب: مشارکت‌کنندگان به روش زنجیره‌ای و هدفمند انتخاب شدند و فرآیند مصاحبه تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت.

هدف مصاحبه‌ها: گردآوری دیدگاه‌های تخصصی پیرامون مؤلفه‌های تفکر انتقادی و کاربرد آن‌ها در طراحی عناصر برنامه درسی.

روش کیفی، ترکیبی منسجم از تحلیل کیفی منابع تخصصی و مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته، امکان شناسایی دقیق مؤلفه‌ها و عناصر مورد نیاز برای طراحی برنامه درسی مبتنی بر تفکر انتقادی را فراهم کرده است.

اما در بخش بعد برای اطمینان از کارآمدی الگوی برنامه درسی پیشنهادی، مرحله ارزشیابی انجام شد. جامعه آماری مورد مطالعه جهت ارزشیابی الگوی طراحی شده در این پژوهش شامل متخصصان نامبرده از دانشگاه اصفهان، تهران و شیراز بوده است؛ در این راستا، الگوی مطلوب پیشنهادی پس از جمع‌آوری داده‌ها از راه تحلیل متون و مصاحبه با متخصصان، در اختیار متخصصان به عنوان نمونه قرار گرفت. و این افراد از راه پرسش‌نامه محقق ساخته، الگوی پیشنهادی را ارزیابی کردند. پرسش‌نامه‌ای بسته پاسخ با ۵۳ گویه، در چهار بخش اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری و ارزشیابی تنظیم شد. از آنجا که برای پرسش‌نامه؛ روایی صوری و روایی محتوایی الزامی است، نسخه مقدماتی پرسش‌نامه تنظیمی که محصول یافته‌های مبانی نظری، پیشینه و مصاحبه‌ها بود، همراه با سؤالات پژوهش برای تعیین روایی صوری، در اختیار هیئت ۱۲ نفره متخصصان قرار داده شد که پس از بحث و تبادل نظر، نظرات اصلاحی متخصصان اعمال و تعدیلات لازم صورت پذیرفت و مورد تأیید قرار گرفت، سپس پرسش‌نامه تأیید شده برای اجرای آزمایشی و اعتباریابی

اولیه، در اختیار ۱۲ متخصص قرار داده شد، که پایایی اولیه آن با آلفای کرونباخ ۰/۹۱ درصد محاسبه شد. اما پژوهشگر، برای پایایی، ملاک کمی را کافی ندانسته و به تحلیل کیفی گویه‌ها براساس نظرمتمخصصان پرداخت که در این خصوص بررسی نسبت روایی محتوا (CVR) و شاخص روایی محتوا (CVI) با استفاده از روش لاوشه مد نظر قرار گرفت که با مقایسه CVR محاسبه شده یکایک گویه‌های پرسش‌نامه با جدول مقیاس قابل قبول لاوشه، ۳ گویه حذف و ۴۷ گویه برای اعتبار نهایی استخراج شد.

یافته‌های پژوهش

سؤال نخست پژوهش: ۱- اهداف، محتوی، راهبردهای یاددهی- یادگیری، و روش‌های ارزشیابی مطلوب چارچوب برنامه درسی ادبیات تطبیقی مبتنی بر مؤلفه‌های تفکر نقادانه برای دانشجویان مقطع کارشناسی زبان و ادبیات عرب کدامند؟

برای پاسخگویی به سؤالات پژوهش، ابتدا با مطالعه اسنادی مبانی نظری، به تشکیل ماتریس‌های مفهومی برای کدگذاری متن‌ها پرداخته شد، سپس بر اساس ماتریس‌ها، تحلیل محتوای کیفی منابع گردآوری شده و مصاحبه‌ها عملیاتی شد، که منتج به استخراج ویژگی‌های اصلی برنامه درسی ادبیات تطبیقی به شرح جداول زیر شد.

جدول ۱. اهداف مناسب چارچوب برنامه درسی ادبیات تطبیقی مبتنی بر مؤلفه‌های تفکر نقادانه برای دانشجویان مقطع کارشناسی زبان و ادبیات عربی

عناصر	ویژگی‌ها
اهداف	- دسته بندی تاریخچه ادبیات تطبیقی در کشورهای غربی، شرقی، خاورمیانه، و دسته بندی نظریه‌های ادبیات تطبیقی (مهارت تفسیر) - رمزگشایی مفاهیم کلیدی روابط بینا ادبی و کاربرد آن‌ها در بررسی تعاملات ادبیات عربی و ادبیات جهان (مهارت تفسیر) - شفاف سازی تحولات و آسیب‌های موجود در ادبیات تطبیقی با ذکر نمونه از ادبیات عربی (مهارت تفسیر) - بررسی و تحلیل نظریه‌های قدیم و نوین ادبیات تطبیقی (مهارت استدلال) - کشف و شناسایی ارتباط ادبیات تطبیقی با سایر علوم و استدلال‌های مربوط به آن‌ها (مهارت تفسیر) - جستجو و بررسی تطبیقی شخصیت‌ها و مضامین ادبی جهانی (مهارت استنباط) - آینده نگری و ارزیابی جایگاه ادبیات تطبیقی در میان سایر رشته‌ها و تخصص‌ها (مهارت شناخت پیش فرض‌ها و مهارت ارزشیابی) - چگونگی کاربرد روش‌های پژوهش گوناگون در ادبیات تطبیقی و دسته بندی آن‌ها در پژوهش‌های مربوط به مطالعات ادبیات عربی با ادبیات سایر ملل (مهارت استدلال و تفسیر) - بیان نتایج و دستاوردهای منتج از ادبیات تطبیقی در زمینه تعامل ادبیات عربی با سایر علوم (مهارت استنباط) - ارائه استدلال در زمینه ارتباط ترجمه پژوهی و ادبیات تطبیقی (مهارت استدلال)

جدول ۲. محتوای مناسب چارچوب برنامه درسی ادبیات تطبیقی مبتنی بر مؤلفه‌های تفکر نقادانه برای دانشجویان مقطع کارشناسی زبان و ادبیات عربی

عناصر	ویژگی‌ها
محتوا	- محتوا مبتنی بر اهداف و به صورت تلفیقی بر اساس ۵ مهارت تفسیر، استدلال، استنباط، ارزشیاب، پیش فرض تنظیم شود. - محتوا با علائق و نیازهای آنی و آتی دانشجویان انطباق داشته باشد. - محتوا فرصت‌هایی برای مباحث چالش برانگیز فراهم کند (متناسب با مهارت استدلال). - محتوا فرصت‌هایی برای فعالیت‌های گروهی فراهم کند. - محتوا سوال محور باشد؛ سودمند و قابلیت یادگیری داشته باشد. - محتوا فرصت‌هایی برای کاوشگری و نقد مسائل اجتماعی فراهم کند (متناسب با مهارت تفسیر). - محتوی باید به درک صحیحی از مبانی نظری ادبیات تطبیقی و مکاتب آن و تنظیم مناسب دسته‌های آن بیانجامد (متناسب با مهارت تفسیر). - محتوا باید چارچوب‌ها و تفاوت‌های مبانی مطالعات تطبیقی را در منابع عربی و فارسی مشخص کند (مهارت تفسیر). - محتوا باید مسائل مربوط به تحولات ادبیات تطبیقی و مشکلات و آسیب‌های مربوط به نظریه‌های ادبیات تطبیقی را با ذکر نمونه شناسایی کرده و روابط مفهومی آن‌ها با یکدیگر بررسی کند (متناسب با مهارت تفسیر). - محتوا باید از راه تصریح، قیاس، معانی زمینه‌ای، قراردادی یا مفهومی در نظر گرفته شده، ایده‌ها، مفاهیم کلیدی در روابط بین ادبی (تأثیر و تأثر، تقلید، الهام، اقتباس، توارد، تشابه، سرقات و...) را تفسیر کند (متناسب با مهارت تفسیر). - محتوا باید مباحث، استدلال‌ها یا توضیحات متقاعد کننده‌ای در زمینه‌های تاریخی، فرهنگی و اجتماعی تأثیر ادبیات عربی بر ادبیات جهان ارائه دهد (متناسب با مهارت تفسیر). - محتوا باید قضاوت قابل پذیرشی پیرامون مباحث گوناگونی از قبیل: زمینه‌های تاریخی، فرهنگی و اجتماعی تأثیر ادبیات عربی بر ادبیات جهان، و تعاملات و روابط بین ادبی بین کشورهای عرب زبان و سایر کشورها داشته باشد (متناسب با مهارت استنباط). - محتوا باید جایگزین‌های متعدد برای حل یک مشکل ایجاد کند و یکسری از مفروضات را در مورد یک سوال به عنوان مثال (ارتباط ادبیات تطبیقی با علوم از قبیل: فلسفه، زبان شناسی، هنرهای تجسمی، موسیقی، هنرهای نمایشی، معماری و...) را ارائه دهد (متناسب با مهارت استنباط). - محتوا باید با به کارگیری حالت مناسب استنتاج در تعیین اینکه چه موقعیت، نظر و یا دیدگاهی باید برای یک مسئله خاص استفاده شود، به دانشجو کمک کند (متناسب با مهارت استنباط). - محتوا باید دانشجو را در تعیین اینکه یک استدلال وابسته به فرضیات مشکوک، غلط می‌باشد یا خیر و تعیین این که چقدر این مسائل قدرت بحث را تحت تأثیر قرار می‌دهند، کمک کند (متناسب با مهارت ارزشیاب). - محتوا باید توصیفات دقیق پیرامون تیپ‌ها و مضامین ادبی مشهور جهانی در ادب عربی و ادبیات سایر ملل در قالب فعالیت‌های استدلالی ارائه دهد و تجزیه و تحلیل نتایج حاصل از آن را برعهده دانشجو واگذارد (متناسب با مهارت ارزشیاب). - محتوی لازم است دلایل منطقی برای ادعاها ارائه دهد (متناسب با مهارت ارزشیاب).

- محتوا باید مقدمات درستی را (برای مثال مقدماتی درست و اصولی پیرامون روش‌های پژوهش در ادبیات تطبیقی و کاربرد آن در مطالعات ادبیات عربی) در اختیار دانشجو قرار داده تا در شرایط اطمینان و قطعیت تصمیم‌گیری درستی (برای پژوهش و کارورزی) اتخاذ کند (متناسب با مهارت استدلال).

جدول ۳. راهبردهای یاددهی - یادگیری مناسب چارچوب برنامه درسی ادبیات تطبیقی مبتنی بر مؤلفه‌های تفکر نقادانه برای دانشجویان مقطع کارشناسی زبان و ادبیات عربی

عناصر	ویژگی‌ها
راهبردهای یاددهی - یادگیری	- استفاده از راهبردهای مسئله محور. - استفاده از راهبردهای آموزشی غیرمستقیم. - یاددهی و یادگیری فعال با راهبرد مشارکتی. - آموزش تعاملی و یادگیری تعاملی. - استفاده از راهبردهای مبتنی بر مهارت‌های فرایندی. - بهره گرفتن از فن آموزشی نقشه مفهومی برای درک روابط بین مفاهیم گوناگون. - بهره گرفتن از فن آموزشی داربست زدن برای به حداقل رساندن استمداد در حل مسائل. - پژوهش محوری و پروژه محوری. - روش‌های تلفیقی مبتنی بر پرسش و پاسخ، بحث گروهی، نقد و نظر، و بارش فکری. - استفاده از روش مطالعه مستقل (یادگیری مستقل) برای کسب مهارت‌های یادگیری مادام العمر.

جدول ۴. روش‌های ارزشیابی مناسب چارچوب برنامه درسی ادبیات تطبیقی مبتنی بر مؤلفه‌های تفکر نقادانه برای دانشجویان مقطع کارشناسی زبان و ادبیات عرب

عناصر	ویژگی‌ها
روش‌های ارزشیابی	- استفاده از ارزشیابی کیفی توصیفی با آزمون‌های کتبی و شفاهی. - تأکید بر انواع ارزشیابی (تشخیصی، تکوینی، پایانی). - استفاده از روش‌های جایگزینی در ارزشیابی (مشاهدات، مصاحبه، خود ارزشیابی و همتا سنجی، گزارش نویسی، کارپوشه الکترونیکی). - ارزشیابی مشارکتی و گروهی. - ارزشیابی مبتنی بر کاربردی توانایی‌های مرتبط با هوش‌های چندگانه. - ارزشیابی فرایندی توأم با بازخورد. - تأکید بر پروژه (انفرادی و گروهی) و تشکیل کارپوشه الکترونیکی (پورت فولیو) برای ارزیابی پروژه تیمی. - ارزشیابی تحلیلی، نقدی، باز پاسخ و واگرا. - ارزشیابی مبتنی بر ظهور و بروز مهارت‌های تفکر سطح بالا در عمل.

سؤال دوم پژوهش: نظر متخصصان درباره اعتبار الگوی برنامه درسی پیشنهادی چگونه است؟
 برای پاسخگویی به این سوال، پرسش‌نامه‌ای چهار بخشی با ۴۷ گویه (اهداف ۱۰، محتوا ۱۸، راهبردهای یاددهی-یادگیری ۱۰، و ارزشیابی ۹ گویه) جهت اعتباریابی نهایی در اختیار ۳۶ متخصص قرارداد شد که شاخص روایی محتوا و ضریب پایایی پرسش‌نامه به شرح جداول ۵ و ۶ محاسبه شد.

جدول ۵. شاخص روایی محتوای پرسش‌نامه ویژگی‌های عناصر چهارگانه (در اعتبار نهایی)

عناصر برنامه درسی	N1	N	مقدار CVR
اهداف	۱۰	۳۶	۱۸/۷۲
محتوا	۱۸	۳۶	۱۹/۳۳
راهبردهای یاددهی-یادگیری	۱۰	۳۶	۱۴/۸۵
اسالیب ارزشیابی	۹	۳۶	۱۷/۶۲
پرسش‌نامه	۴۷	۳۶	۷۰/۵۲
شاخص روایی محتوای پرسش‌نامه			CVI= 0.85

جدول ۶. ضریب پایایی پرسش‌نامه ویژگی‌های عناصر چهارگانه (در اعتبار نهایی)

عناصر برنامه درسی	تعداد پاسخ دهندگان	تعداد گویه‌ها	ضریب آلفای کرونباخ
اهداف	۳۶	۱۰	۰/۹۳
محتوا	۳۶	۱۸	۰/۹۲
راهبردهای یاددهی-یادگیری	۳۶	۱۰	۰/۹۷
اسالیب ارزشیابی	۳۶	۹	۰/۹۵
ضریب پایایی پرسش‌نامه	۳۶	۴۷	۰/۹۸

با توجه به داده‌های نامبرده در جداول ۵ و ۶، ویژگی‌های شناسایی شده و منطبق با مهارت‌های تفکر انتقادی برای برنامه درسی ادبیات تطبیقی، با روایی CVI= 0.85 و پایایی ۰/۹۸، از دیدگاه جامعه آماری متشکل از متخصصان حوزه برنامه درسی، روان شناسی، علوم تربیتی دارای اعتبار لازم بوده، بنابراین چارچوب پیشنهادی واحد درسی ادبیات تطبیقی مبتنی بر مهارت‌های تفکر انتقادی به عنوان چارچوب مطلوب تعیین شد.

در ادامه به ذکر یک نمونه بر اساس چارچوب اعتبار سنجی شده خواهیم پرداخت:

أ. شفاف سازی تحولات و آسیب‌های موجود در ادبیات تطبیقی یکی از اهدافی است که باید در ادبیات تطبیقی برای رشد مهارت‌های تفکر نقادانه ارائه شود و این هدف در واحد درسی ادبیات تطبیقی مغفول مانده است، در این زمینه محتوایی را بر اساس چارچوب پیشنهادی طراحی خواهیم کرد و سپس به روش تدریس و ارزشیابی آن بر اساس مهارت تفکر نقادانه خواهیم پرداخت.

ب- طراحی محتوا بر اساس مهارت‌های تفکر نقادانه:

با ظهور مکتب آمریکایی، شاهد رویگردانی گروهی از پژوهشگران از مکتب فرانسوی بودیم. جالب اینجاست که این تغییر جهت، لزوماً به دلیل مخالفت با دیدگاه اثبات‌گرایانه مکتب فرانسوی نبود. به نظر شما، چرا روش‌شناسی نوینی که در مکتب آمریکایی به کار گرفته شد، توانست پژوهشگران را به خود جذب کند؟ (مهارت تفسیر و استنباط)

یکی از دلایل مطرح‌شده، سادگی روش پژوهش در مکتب آمریکایی بود. این روش بر شباهت‌های سطحی میان آثار یا نویسندگان تمرکز داشت؛ شباهت‌هایی نظیر اینکه:

هر دو شاعر شعر نو سروده‌اند.

هر دو از عشق و هجران سخن گفته‌اند.

هر دو وطن‌پرست بوده‌اند یا در دوران جنگ زیسته‌اند.

اما سؤال اصلی اینجاست: آیا این شباهت‌های صوری به تنهایی می‌توانند برای تحلیل عمیق آثار ادبی کافی باشند؟ در مکتب فرانسوی، روش‌های تحلیل به شدت ساختارمند بودند و بر بررسی دقیق زندگی‌نامه، تاریخچه و زمینه‌های اجتماعی هنرمند تأکید داشتند. در مقابل، روش مکتب آمریکایی به برخی، به‌ویژه منتقدان سنتی، چنین القا می‌کرد که پژوهش‌های ادبی به سیاهه‌ای از تشابهات و تفاوت‌های سطحی تقلیل یافته‌اند. این موضوع جای تأمل دارد:

آیا چنین رویکردی ارزش علمی کافی دارد؟ (مهارت ارزیابی)

چگونه می‌توان بین سادگی در روش و عمق در تحلیل تعادل برقرار کرد؟ (مهارت استدلال)

آیا بررسی شباهت‌ها بدون در نظر گرفتن معیارهای مقایسه، به تحریف واقعیات نمی‌انجامد؟

در نهایت، پرسشی که باید پاسخ داده شود این است: آیا مکتب آمریکایی با چنین رویکردی، مسیری برای گشودن درهای نوین در پژوهش‌های ادبی بود یا راهی برای کاهش دقت و عمق این مطالعات؟ (مهارت شناسایی پیش‌فرض‌ها)

جد روش تدریس و ارزشیابی مبحث آسیب‌شناسی ادبیات تطبیقی مکتب آمریکایی مبتنی بر مهارت‌های تفکر نقادانه به شرح زیر است:

۱. شروع کلاس (۱۰ دقیقه)

مدرس جلسه را با طرح یک پرسش باز شروع می‌کند:

«آیا رویکردهای ساده‌تر همیشه مفیدترند؟ یا گاهی دقت و عمق باید بر سادگی اولویت داشته باشد؟»

مدرس از دانشجویان می‌خواهد با توجه به تجربیات شخصی خود مثالی بیاورند که در آن، یک رویکرد ساده باعث نتیجه‌گیری ناقص شده است.

۲. ارائه محتوا (۱۵ دقیقه)

مدرس متن ارائه شده را با صدای بلند می‌خواند، و نکات اصلی متن را به صورت خلاصه روی تخته یا اسلاید به شکل زیر می‌نویسد:

تأکید مکتب فرانسوی بر دقت و ساختارمندی

تمرکز مکتب آمریکایی بر شباهت‌های سطحی

پرسش‌های انتقادی پیرامون ارزش و تأثیر هر روش

۳. فعالیت گروهی (۲۰ دقیقه)

در این مرحله مدرس، دانشجویان را به دو گروه تقسیم می‌کند: گروه نخست: طرفداران مکتب فرانسوی، گروه دوم: طرفداران مکتب آمریکایی. و سپس وظایف هر گروه را مشخص خواهد کرد بدین گونه که هر گروه باید با استفاده از مثال‌هایی از ادبیات یا هنر، از مزایای رویکرد خود دفاع کند و به انتقادات پاسخ دهد.

۴. بحث کلاسی (۱۵ دقیقه)

مدرس از هر گروه می‌خواهد نتایج بحث خود را ارائه کند. و در این میان پرسش‌های چالش‌برانگیز مطرح می‌کند: «آیا روش مکتب آمریکایی واقعاً پژوهش‌های ادبی را ساده‌تر کرد یا به سطحی‌نگری انجامید؟» (بر اساس مهارت استنباط)

«در کدام موارد، بررسی شباهت‌های سطحی می‌تواند ارزشمند باشد؟» (بر اساس مهارت ارزشیابی)
 چگونه می‌توان از هر دو رویکرد برای تحلیل جامع‌تر استفاده کرد؟» (بر اساس مهارت استنباط)

۵. جمع‌بندی (۱۰ دقیقه)

در این مرحله مدرس مطالب مورد مناقشه را جمع‌بندی می‌کند به عنوان مثال:
 «هم مکتب فرانسوی و هم مکتب آمریکایی نقاط قوت و ضعف خاص خود را دارند. استفاده مناسب از هر روش به زمینه پژوهش بستگی دارد.»

۶. ارزشیابی

مدرس از دانشجویان می‌خواهد دو اثر ادبی مشابه را انتخاب کنند و تحلیل کوتاهی ارائه دهند یکی بر اساس رویکرد مکتب آمریکایی، یکی بر اساس رویکرد مکتب فرانسوی، سپس از دانشجویان خواسته می‌شود که تحلیل خود را در کارپوشه الکترونیکی قرار دهند و برای همتایان خود ارسال کنند، و بازخوردهای آن‌ها را نسبت به تحلیل خود در حاشیه تکلیف اضافه کنند، سپس تحلیل ارزیابی شده توسط همتایان، برای استاد جهت ارزیابی نهایی و ارائه بازخورد ارسال خواهد شد و در جلسه بعد بازخورد مجموعه ارزیابان هم‌تا و خود را در کلاس ارائه خواهد کرد.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش بمنظور طراحی چارچوب برنامه درسی ادبیات تطبیقی مبتنی بر مهارت‌های تفکر انتقادی برای دانشجویان رشته زبان و ادبیات عربی، ویژگی‌های مطلوب عناصر چهارگانه برنامه درسی (اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری، روش‌های ارزشیابی) ادبیات تطبیقی را براساس مهارت‌های تفکر انتقادی شناسایی کرده است که به شرح زیر است:

برای بخش اهداف ۱۰ ویژگی شاخص بر اساس مؤلفه‌های تفکر انتقادی تعیین شد، بر اساس مؤلفه مهارت تفسیر باید تاریخچه ادبیات تطبیقی در کشورهای غربی، شرقی، خاورمیانه، و نظریه‌های ادبیات تطبیقی دسته بندی شود و از مفاهیم کلیدی روابط بینا ادبی و کاربرد آن‌ها در بررسی تعاملات ادبیات عربی و ادبیات جهان رمز گشایی شود و همچنین تحولات و آسیب‌های موجود در ادبیات تطبیقی با ذکر نمونه از ادبیات عربی شفاف سازی شود و ارتباط ادبیات

تطبیقی با سایر علوم و استدلال‌های مربوط به آن‌ها کشف و شناسایی شود. بر اساس مهارت استدلال ضروری است نظریه‌های قدیم و نوین ادبیات تطبیقی بررسی و چگونگی کاربرد روش‌های پژوهش گوناگون در ادبیات تطبیقی تحلیل شوند و سپس بر اساس مهارت تفسیر این روش‌ها در پژوهش‌های مربوط به مطالعات ادبیات عربی با ادبیات سایر ملل دسته بندی شوند. همچنین، بر اساس مهارت استدلال ضروری است در زمینه ارتباط ترجمه پژوهی و ادبیات تطبیقی استدلال‌هایی ارائه شود. در رابطه با مهارت استنباط لازم است شخصیت‌ها و مضامین ادبی جهانی جستجو و بررسی شوند و نتایج و دستاوردهای منتج از ادبیات تطبیقی در زمینه تعامل ادبیات عربی با سایر علوم بیان گردد. بر اساس مهارت شناخت پیش فرض‌ها و مهارت ارزشیابی جایگاه ادبیات تطبیقی در میان سایر رشته‌ها و تخصص‌ها ارزیابی و آینده نگری شود.

در پاسخ به این سؤال که «محتوای مطلوب چارچوب برنامه درسی ادبیات تطبیقی مبتنی بر مؤلفه‌های تفکر نقادانه برای دانشجویان مقطع کارشناسی زبان و ادبیات عرب باید چه ویژگی‌هایی داشته باشد؟»، ۱۸ مؤلفه بر اساس ۵ مهارت تفسیر، استدلال، استنباط، ارزشیابی، پیش فرض تنظیم شد، مهارت تفسیر محتوا شامل کاوشگری و نقد مسائل اجتماعی، ارائه درک صحیح از مبانی نظری ادبیات تطبیقی و مکاتب آن و تنظیم مناسب دسته‌های آن، تشخیص چارچوب‌ها و تفاوت‌های مبانی مطالعات تطبیقی در منابع عربی و فارسی، شناسایی مسائل مربوط به تحولات ادبیات تطبیقی و مشکلات و آسیب‌های مربوط به نظریه‌های ادبیات تطبیقی با ذکر نمونه و بررسی روابط مفهومی آن‌ها با یکدیگر، تفسیر مفاهیم کلیدی در روابط بین ادبی (تأثیر و تأثر، تقلید، الهام، اقتباس، توارد، تشابه، سرقات و...)، ارائه مباحث، استدلال‌ها یا توضیحات متقاعدکننده‌ای در زمینه‌های تاریخی، فرهنگی و اجتماعی تأثیر ادبیات عربی بر ادبیات جهان، می‌باشد. محتوای برنامه درسی ادبیات تطبیقی بر اساس مؤلفه استدلال باید شامل مواردی از قبیل؛ فراهم کردن فرصت‌هایی برای مباحث چالش برانگیز، و قرار دادن مقدمات صحیح و اصولی (به عنوان مثال مقدماتی درست و اصولی پیرامون روش‌های پژوهش در ادبیات تطبیقی و کاربرد آن در مطالعات ادبیات عربی) در اختیار دانشجو به منظور اتخاذ تصمیم‌گیری‌های صحیح (برای پژوهش و کارورزی) باشد. محتوای برنامه درسی ادبیات تطبیقی مبتنی بر مهارت استنباط شامل: ارائه قضاوت قابل پذیرش پیرامون مباحث گوناگونی از قبیل؛ زمینه‌های تاریخی، فرهنگی و اجتماعی تأثیر ادبیات عربی بر ادبیات جهان، تعاملات و روابط بین ادبی بین کشورهای عرب زبان و سایر کشورها، ایجاد جایگزین‌های متعدد برای حل یک مشکل، ارائه یکسری از مفروضات در مورد یک سوال و کمک به دانشجو در بکارگیری حالت مناسب استنتاج در تعیین چگونگی استفاده از موقعیت، نظر و یا دیدگاهی برای یک مسئله خاص، می‌باشد. بر اساس مهارت ارزشیابی محتوا شامل مواردی از قبیل کمک به دانشجو در تعیین فرضیات مشکوک غلط یا صحیح، ارائه توصیفات دقیق پیرامون تیپ‌ها و مضامین ادبی مشهور جهانی در ادب عربی و ادبیات سایر ملل در قالب فعالیت‌های استدلالی و قرار دادن تحلیل نتایج حاصل از آن برعهده دانشجو، و ارائه دلایل منطقی برای ادعاها، است.

در پاسخ به این سؤال که «راهنماهای یاددهی-یادگیری مطلوب چارچوب برنامه درسی ادبیات تطبیقی مبتنی بر مؤلفه‌های تفکر نقادانه برای دانشجویان مقطع کارشناسی زبان و ادبیات عرب کدامند؟» ابتدا راهنماهای یاددهی - یادگیری بر اساس ۵ مهارت تفکر انتقادی (تفسیر، استدلال، استنباط، ارزشیابی، پیش فرض) تنظیم گشته است که شامل این موارد است: راهنماهای مسئله محور، راهنماهای آموزشی غیرمستقیم، یاددهی و یادگیری فعال با راهبرد مشارکتی، آموزش تعاملی و یادگیری تعاملی، راهنماهای مبتنی بر مهارت‌های فرایندی، فن آموزشی نقشه مفهومی برای درک روابط بین مفاهیم گوناگون، فن آموزشی داربست زدن برای به حداقل رساندن استمداد در حل مسائل،

پژوهش محوری و پروژه محوری، روش‌های تلفیقی مبتنی بر پرسش و پاسخ، بحث گروهی، نقد و نظر و بارش فکری، روش مطالعه مستقل (یادگیری مستقل) برای کسب مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر.

در پاسخ به این سؤال که «روش‌های ارزشیابی مطلوب چارچوب برنامه درسی ادبیات تطبیقی مبتنی بر مؤلفه‌های تفکر نقادانه برای دانشجویان مقطع کارشناسی زبان و ادبیات عرب کدامند؟» روش‌های ارزشیابی بر اساس مؤلفه‌های تفسیر، استدلال، ارزشیاب، استنباط، پیش فرض تنظیم گشت که شامل موارد زیر است: ارزشیابی کیفی توصیفی با آزمون‌های کتبی و شفاهی، تأکید بر انواع ارزشیابی (تشخیصی، تکوینی، پایانی)، روش‌های جایگزینی در ارزشیابی (مشاهدات، مصاحبه، خود ارزشیابی و هم‌تاسنجی، گزارش نویسی، کارپوشه الکترونیکی)، ارزشیابی مشارکتی و گروهی، ارزشیابی مبتنی بر کاربست توانایی‌های مرتبط با هوش‌های چندگانه، ارزشیابی فرایندی توأم با بازخورد، تأکید بر پروژه (انفرادی و گروهی) و تشکیل کارپوشه الکترونیکی (پورت فولیو) برای ارزیابی پروژه تیمی، ارزشیابی تحلیلی، نقدی، باز پاسخ و واگرا، ارزشیابی مبتنی بر ظهور و بروز مهارت‌های تفکر سطح بالا در عمل.

در پاسخ به این سؤال که «نظر متخصصان درباره اعتبار چارچوب برنامه درسی پیشنهادی چگونه است؟» برای پاسخگویی به این سؤال، پرسش‌نامه‌ای چهار بخشی با ۴۷ گویه (اهداف ۱۰، محتوا ۱۸، راهبردهای یاددهی-یادگیری ۱۰، و ارزشیابی ۹ گویه) جهت اعتباریابی نهایی در اختیار ۳۶ متخصص حوزه برنامه‌ریزی درسی، علوم تربیتی، روان‌شناسی و ادبیات قرار داده شد، که از دیدگاه آنان الگوی طراحی شده دارای اعتبار لازم بوده و به عنوان الگوی مطلوب تعیین شد.

در پایان برای بهبود برنامه‌های درسی ادبیات تطبیقی در رشته زبان و ادبیات عربی بر اساس مهارت‌های تفکر نقادانه پیشنهادهای زیر مطرح می‌شود:

توصیه می‌شود که برنامه‌ریزان درسی در رشته زبان و ادبیات عربی، تمام تلاش خود را برای بهره‌گیری از اهداف معرفی شده در این چارچوب به کار ببرند و در طراحی برنامه‌های کنونی و آینده خود آن‌ها را مد نظر داشته باشند. همچنین، نویسندگان و مؤلفان در حوزه ادبیات تطبیقی لازم است توجه خاصی به استفاده و تنظیم محتوا بر اساس سرفصل‌های پیشنهادی موجود در این چارچوب داشته باشند و در نهایت، از اساتید محترم خواهشمندیم که رویکردها و روش‌های تدریس و ارزشیابی پیشنهادی در این چارچوب را مد نظر داشته باشند.

References

- Abbasi, E. (2010). *Examining the skills effective in developing critical thinking in the sociology curriculum in secondary school in the academic year 2009-2018*, doctoral dissertation of Tarbiat Moalem University: Tehran. [Persian]
- Anoushirwani, A. (2009), The Necessity of Comparative Literature in Iran, *Journal of Comparative Literature*, 1, 6-38. [Persian]
- Arefi, M. & Rezaizadeh, M. (2011). An overview of the role and position of the university curriculum and the development of students' critical thinking. *Two Quarterly Journals of Higher Education Curriculum Studies*, 2 (3), 8-9. [Persian]
- Arji, M. (2001). *Dimensions of thinking in lesson planning and teaching*, Tehran: Yestaron. [Persian]
- Athari, Z. & Sharif, M. & Nemat Bakhsh, M. & Baba Mohammadi, H. (2009). Evaluation of critical thinking skills and its relationship with the rank of national university entrance exam in students of Isfahan University of Medical Sciences, *Iranian Journal of Medical Education*, 9. [Persian]
- Bean, J. C., & Melzer, D. (2021). *Engaging ideas: The professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom*, John Wiley & Sons.
- Brown, M. Neil. (2012). *A guide to critical thinking: Asking the right questions*, translated by Koresh Kamyab. Tehran: Menui Kherad Publications. [Persian]
- Chaffee, J. (2014). *Thinking critically*. Boston: cengage Learning.

- Dubono, E. (2012). *Six thinking hats - a fresh look at thought management*. Translation: Azin Izadi Far. Sixth edition. Tehran: Paik Bahar Publications. [Persian]
- Esmaili, S., Motaghizadeh, I., Parvini, KH., & Rahmatian, R. (2015). evaluation of the position of critical thinking skills in Arabic literature textbooks at the undergraduate level of Arabic language and literature, *Journal of the Iranian Language and Arabic Literature Association*, 39, 181-203. [Persian]
- Flores, K.L., Matkin, G. S., Burbach. M. E., Quinn, C E., & Harding, H. (2012). Deficient critical –thinking skills among college graduates: Implications for leadership. *Educational Philosophy and Theory*, 44, 212-230.
- Forst, P.J. (1997). Building bridges between critical theory and management education. *Journal of management education*. 21, 361-376.
- Ghazi Moradi, H. (2012). *An introduction to critical thinking*. Tehran: Dat Publications. [Persian]
- Hagopian, K. (2013). Rethinking the structural architecture of the college classroom. *New Directions for Teaching and learning*, (135). 7-18.
- Halpern, D. F. (2014). *Critical Thinking across the curriculum: A brief edition of thought & knowledge*. Routledge.
- Jahani, J. (2001). *An introduction to research methods in critical thinking*, Shiraz: Malek Suleiman Publishing. [Persian]
- Kleemola, K., Hyytinen, H., & Toom, A. (2022). Exploring internal structure of a performance-based critical thinking assessment for new students in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47 (4), 556-569.
- Lee, W., Chiang, C., Liao, I., Lee. M., Chen, S., & Liang, T. (2012). The longitudinal effect of concept map teaching on critical thinking of nursing students. *Nurse Education Today*, 32. 263-264.
- Mckendree, J., Smal, C.L., Stenning, K., & Conlon, T. (2010). online publication date: 01 July 2010.
- Mosllanejad, L., & Sobhanyan, S. (2007). Examining the critical thinking of virtual and traditional computer education. *Journal of the Center for Studies and Development of Medical Education*. 5, 134-128. [Persian]
- Nili, M., Sadr, A., Sharif, M., & Mehr Mohammadi, M. (2010). Requirements and social consequences of responsive curriculum in higher education (case study: Isfahan public universities) *Applied Sociology Quarterly*, 21, 57-76. [Persian]
- O'Reilly, C., Devitt, A., & Hayes, N. (2022). *Critical thinking in the preschool classroom-a systematic literature review*. Thinking skills and creativity.
- Paul, R., & Elder, L. (2006). *Critical thinking: Learn the tools the best thinkers use*. Person prentice Ha.
- Paul, R., & Elder, L. (2012). *Critical thinking*. Translated by Akbar Soltani and Maryam Aghazadeh, Tehran: Shahr Tash Publishing. [Persian]
- Paul, R., & Elder, L. (2019). *The miniature guide to Critical thinking concepts and tools*. Rowman & littlefield.
- Saif, A. (2000). *Educational Psychology*, 5th edition, Tehran: Agah. [Persian]
- Seiler, G. J., Alexander W. M., & Lewis, A. J. (1981). *Lesson planning for better teaching and learning*. Translation: Gholamreza Khoynejad, Mashhad: Astan Quds Razavi Publishing House. [Persian]
- Shah Talabi, S., Mohammad Javad, L., & Fereydoun, Sh. (2015). Skill competencies of doctoral students of Iran's curriculum; Examining the views of curriculum experts and experts, *Research Quarterly in Curriculum Planning*, 51, 3-21. [Persian]
- Shavelson, R., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Beck, K., Schmidt, S., & Marin, J. (2019). Assessment of University Students' Critical Thinking: Next Generation Performance Assessment. *International Journal of Testing*, 2, 1-20.

