

بررسی تدریس معلمان با تاکید بر مهارت‌های تفکر انتقادی در دروس مطالعات اجتماعی

حسین کریمیان^۱، فائزه ناطقی^{۲*}، محمد سیفی^۳

۱- استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد قم، ایران.

۲- استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اراک، ایران.

۳- استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اراک، ایران.

چکیده

هدف از تحقیق بررسی جایگاه تفکر انتقادی در شیوه‌های تدریس معلمان در دروس مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی است. روش تحقیق کیفی بوده و جامعه آماری، کل کلاس‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی استان قم در درس مطالعات اجتماعی است. نمونه آماری شامل (۴۰) کلاس (از هر پایه تحصیلی ده کلاس) که به شیوه تصادفی طبقه‌ای انتخاب شد. ابزار پژوهش، چک لیست محقق ساخته مشاهده تدریس معلمان حاوی بیست مولفه بر مبنای مهارت‌های تفکر انتقادی (تجزیه و تحلیل، ترکیب، ارزشیابی و توضیح) بود که روایی صوری آن توسط متخصصین مورد تایید قرار گرفت و پایایی آن ۸۳٪. بر اساس آلفای کرونباخ بدست آمده بود. برای تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی استفاده شد. یافته‌ها نشان داد: ۱- میزان توجه به مهارت تجزیه و تحلیل در شیوه‌های تدریس معلمان در کل پایه‌های دوره ابتدایی در دروس مطالعات اجتماعی پایین‌تر از میانگین است. ۲- میانگین مهارت ترکیب در شیوه‌های تدریس معلمان در کل پایه‌های دوره ابتدایی در دروس مطالعات اجتماعی پایین‌تر از میانگین است. ۳-

میانگین مهارت ارزشیابی در شیوه‌های تدریس معلمان در کل پایه‌های دوره ابتدایی در دروس مطالعات اجتماعی پایین‌تر از میانگین است. ۴- میانگین مهارت توضیح در شیوه‌های تدریس معلمان در کل پایه‌های دوره ابتدایی در دروس مطالعات اجتماعی پایین‌تر از میانگین است. **واژه‌های کلیدی:** تفکر انتقادی، شیوه‌های تدریس، مطالعات اجتماعی، دوره ابتدایی، معلمان.

مقدمه و بیان مسأله

یکی از اهداف اساسی هر نظام آموزشی، تربیت انسان‌های هشیار و آگاهی است که تفکر خود را بر پایه استدلال صحیح و منطقی بنا نهاده، در برخورد با دنیای پیرامون خویش با اندیشه‌های جامع و عمیق جوانب مختلف امور را بررسی نموده و از قابلیت انعطاف بالایی در مواجهه با مسائل زندگی برخوردارند؛ قدر مسلم مهم‌ترین وجه تمایز بشر از دیگر مخلوقات در نگاه اول قدرت و شیوه تفکر اوست، زیرا تفکر شکل پیچیده رفتار انسان و عالیترین شکل فعالیت عقلی و ذهنی است که در قالب یک فرایند شناختی به کمک نمادها مشخص می‌شود. بنابراین ارزش هر انسان در نیکو اندیشیدن او است. از این رو تفکر و مهارت درست اندیشیدن از جمله مسائل مهمی است که از دیر باز همواره ذهن اندیشمندان را به خود مشغول کرده است. مسأله اساسی تربیت، تفکر است (اسمیت^۱، ۱۳۷۳). بنابراین جهت تربیت و پرورش تفکر انتقادی در دانش آموزان روش‌های تدریس معلمان از اهمیت خاصی برخوردار خواهد بود که نیاز است کمیت و کیفیت آن مورد تحلیل و ارزیابی قرار گیرد. روش در مقابل واژه لاتینی «متد» به کار می‌رود، و واژه متد در فرهنگ فارسی «معین» و فرهنگ انگلیسی به فارسی «آریانپور» به روش، شیوه، راه، طریقه، طرز، اسلوب معنی شده است. به طور کلی راه انجام دادن هر کاری را روش گویند. روش تدریس نیز عبارت از راه منظم، با قاعده و منطقی برای ارائه درس است.

چهار ویژگی خاص در تعریف تدریس وجود دارد که عبارتند از:

الف) وجود تعامل بین معلم و دانش آموزان؛ ب) فعالیت بر اساس اهداف معین و از پیش تعیین شده؛ ج) طراحی منظم با توجه به موقعیت و امکانات؛ د) ایجاد فرصت و تسهیل یادگیری (شعبانی، ۱۳۸۲: ۹).

تدریس عبارت است از تعامل یا رفتار متقابل معلم و شاگرد، بر اساس طراحی منظم و هدفدار معلم، برای ایجاد تغییر در رفتار شاگرد. تدریس مفاهیم مختلف مانند نگرش‌ها، گرایش‌ها، باورها، عادت‌ها و شیوه‌های رفتار و به طور کلی انواع تغییراتی را که می‌خواهیم در شاگردان ایجاد کنیم، دربر می‌گیرد (میرزا محمدی، ۱۳۸۳: ۱۷).

بنابراین، آموزش تفکرانتقادی شامل ایجاد عمدی جو جدیدی است تا شاگردان بتوانند فرایندهای فکری خود را تعویض یا اصلاح کنند، یا آن را دوباره بسازند. یکی از راه‌های اساسی آموزش موفق تفکرانتقادی آن است که به طور هم‌زمان به شیوه‌ای تدریجی تفکر شاگردان زیر سؤال قرار گیرد و از آن‌ها در ایجاد شیوه‌های جدید حمایت شود. در مراحل ابتدایی آموزش تفکرانتقادی به شاگردان، معلم مجرب از درگیری بیش از حد دانش‌آموزان با موارد پیچیده اجتناب می‌ورزد. در عوض توجه خود را به آموزش قالب‌های بنیادی رشته‌مربوط، مانند واژه‌ها، مفاهیم، مشکلات و روش‌ها معطوف می‌دارد و به تهیه راه‌های کلی برای سازمان‌دهی دانش مربوط و پرسش در آن زمینه می‌پردازد. بسیاری از معلمان، ایجاد مدل‌های تجسمی را برای درک فرایندهای فکری خود بسیار مفیدتر از تمرین‌های نوشتاری و شفاهی می‌دانند. این طرز تفکر، کاملاً مطابق با نظریهٔ پیازه است که در آن یادگیری پیش از آنکه به حالت مطلق درآید، به صورت تجربهٔ واقعی شروع می‌شود (حبیبی‌پور، ۱۳۸۵).

یکی از توانایی‌های فکری ارزشمند آن‌هاست که دانش‌آموزان باید در مدارس کسب کنند این است که شنیده‌ها، خوانده‌ها، اندیشه‌ها و اعتقادهای مختلفی را که در زندگی با آنها روبه‌رو می‌شوند ارزشیابی کنند و دربارهٔ آنها تصمیم‌های منطقی بگیرند این توانایی ارزشمند تفکرانتقادی (تفکر نقادانه) نام دارد. این روزها تفکرانتقادی به طور فزاینده‌ای مورد توجه قرار گرفته است، زیرا ما همواره با مقدار زیادی اطلاعات گمراه‌کننده، تبلیغات تجاری و سایر انواع تبلیغات روبه‌رو می‌شویم که باید سبک و سنگین کنیم و سره را از جدا کنیم (سیف، ۱۳۹۱). به دلیل اینکه مدرسه جایی است که تعلیم و تربیت رسمی در آن جریان دارد، از این رو، باید محیطی باشد که پرورش فکر و شکوفایی اندیشهٔ شاگردان را موجب شود. متأسفانه، بر اثر گسترش و توسعه مدارس و نظارت ضعیف بر آنها، عادات نامطلوب بر مدارس حاکم شده است. حتی گاهی بسیاری از مربیان و معلمان بر ضرورت حفظ این گونه عادات پافشاری می‌کنند. ساکت نگاه داشتن شاگردان و مجبور کردن آن‌ها به تکرار مطالب، زمینه‌ی تعلیم و

تربیتی را فراهم می‌کند که نه تنها تشویق شاگردان به فکر کردن در آن جایی نخواهد داشت، بلکه حتی گاهی در ذهن معلمان نیز این باور را تقویت خواهد کرد که فکر کردن نظم جریان آموزشی را به هم خواهد زد. اگر نظام آموزشی بخواهد تحولی اساسی در روش‌های خود به وجود آورد، باید در نظر داشته باشد که یکی از مهمترین مسائل، تجدید بنای اندیشه‌ها و باورهای معلم است. علت شکست و ناکامی اکثر معلمان در مقابل نوآوری‌های آموزشی، به ویژه روش‌های پرورش تفکر، باورهای غلط و از پیش ساخته آنان است که بر اثر تکرار، در طول سال‌های متمادی، در آنان تثبیت شده است، مثلاً اکثر معلمان به جای اینکه روش آموختن و اندیشیدن را به فراگیران بیاموزند، آنان را در مقابل دانسته‌ها و واقعیت‌های علمی قرار می‌دهند. معلم باید عشق به اندیشیدن را در شاگردان تقویت کند و شیوه اندیشیدن را به آنان بیاموزد (شعبانی، ۱۳۸۲).

متخصصان بزرگ تعلیم و تربیت با تاکید بر اهمیت تفکر، پرورش آن را یکی از هدف‌های اصلی تعلیم و تربیت می‌دانند. بر این اساس، نظام آموزشی باید، به جای انتقال صرف اطلاعات به دانش آموزان، موقعیت‌های مناسب برای پرورش فکر کودکان فراهم آورد.

آیزنر معتقد است مدارس باید توانایی تفکر به ویژه تفکر منطقی و خلاق دانش آموزان را در آنچه می‌بینند، می‌شنوند و می‌خوانند پرورش دهند؛ آن چنان که بتوانند عقاید را از حقایق، سفسطه را از استدلال منطقی و شایستگی را از عدم شایستگی تشخیص دهند. بنابراین آموزش تفکر انتقادی به عنوان تفکری سطح بالا، باید مورد توجه قرار گیرد چرا که در بسیاری از تصمیم‌گیری‌ها و قضاوت‌هایی که دانش آموزان در آینده خواهند داشت نمایان خواهد شد.

اولین و اساسی‌ترین مانع برای ایجاد تفکر انتقادی عامل فرهنگ است. فرهنگ هر کشور بازتاب نحوه تفکر و واکنش افراد در قبال مسائل مختلف است. فرهنگ‌هایی که در آنها عنصر عقلانیت، خرد محوری، بررسی علمی و منطقی، روحیه نقدپذیری و حقیقت‌جویی برخلافه پرستی و مطالعه سطحی و شتاب زده چیرگی داشته باشد، مستعد شکوفایی تفکر انتقادی و منطقی هستند. از نظر جامعه‌شناسان سیاسی و فرهنگی، به دلیل پیشینه وجود حکومت‌های استبدادی در دوره‌های تاریخی گذشته دور در کشور ما، ظهور و تکوین فرهنگ خرد محور و عقلانی با موانع بسیار روبه‌رو بوده است.

از آنجا که حیات یک جامعه، وابسته به حیات اندیشه در آن است، به نظر هیچ تحول معقول و قابل انتظاری در جامعه محقق نخواهد شد مگر در سایه تحول در اندیشه و نگرش آدمیان؛ ناگفته پیداست بدون بهره‌گیری از یک سیستم آموزشی کارآمد و اصولی نمی‌توان در جست و جوی تحول فکری مورد انتظار بود. مطالعه فرهنگ جوامع پیشرفته بیانگر آن است که فرهنگ خرد محور در جوامعی قابل تصور است که نظام‌های آموزشی برای ایجاد، تقویت و به‌کارگیری تفکر انتقادی در تمامی جنبه‌های زندگی، به وسیله خود فراگیرانندگان است (عزیزی، ۱۳۹۲).

تقلید کورکورانه و بدون پشتوانه عقلی و منطقی بارها مورد تقییح در قرآن کریم واقع شده و کسانی که از روی عناد و لجاجت به شیوه آباء و اجداد خویش رفتار می‌کنند و اسیر تقلید هستند مورد مذمت واقع شده‌اند. در سوره بقره آیه ۱۷۱ می‌خوانیم: چون به آنها گفته شود که از آن چه خدا فرو فرستاده پیروی کنید می‌گویند ما از پدران خود پیروی می‌کنیم. آیا از پدرانشان پیروی می‌کنند اگر چه آنها تعقل نمی‌کردند و هدایت نشده بودند.

در زمینه اهمیت و ضرورت شیوه‌های تدریس معلمان بر مبنای تفکر انتقادی در دروس مطالعات اجتماعی باید در نظر داشت که ماهیت این دروس، دانش آموزان را بیشتر به تفکر و قضاوت وادار می‌دارد زیرا اهداف درسی آنان از طریق استدلال منطقی بیشتر به تفکر انتقادی نزدیک است. لذا توجه بیشتری را در زمینه آموزش به دانش آموزان را می‌طلبد.

از این رو یکی از هدف‌هایی که آموزش و پرورش باید به آن پردازد، پرورش توانایی تفکر انتقادی در دانش آموزان است. آرمان‌های تربیتی تعلیم و تربیت انتقادی «درگیر شدن دانش آموزان با مباحث و موضوعات اجتماعی و پرورش مهارت‌های مربوط به حضور موثر در تغییر اجتماعی است» (میلر^۱، ۱۳۸۲).

موانعی که باعث کاهش اثرگذاری برنامه‌های درسی در راستای رشد تفکر انتقادی می‌شوند شامل؛ موانع داخلی مثل عدم تناسب محتوای برنامه‌های درسی، روش‌های تدریس و ارزشیابی با انتظارات تفکر انتقادی و موانع خارجی شامل؛ برنامه آموزشی فشرده، کلاس‌های بزرگ، زمان محدود کلاس درس و اشتغال بیش از حد مریبان به دلایل متعدد و در نتیجه کاهش نقش معلمی در ایجاد فضای فکری مناسب جهت به چالش کشیدن افکار است (بابا محمدی، ۱۳۸۳):

۲۶). کم توجهی به مولفه‌های مهارت‌های تفکرانتقادی (تجزیه و تحلیل، ترکیب، ارزشیابی و قضاوت و جمع بندی) در عناصر برنامه درسی (هدف، محتوا، روش و ارزشیابی) قابل مشاهده است (علیپور و همکاران، ۱۳۹۲).

در این پژوهش تلاش شده تا شیوه‌های تدریس معلمان در کتب مطالعات اجتماعی مقطع آموزش ابتدایی در ارتباط با میزان توجه به مولفه‌های مهارت‌های تفکر انتقادی (تجزیه و تحلیل، ترکیب، ارزشیابی و توضیح) مورد ارزیابی قرار گیرد.

فرضیه اصلی پژوهش؛ میزان توجه به مهارت‌های تفکرانتقادی در شیوه‌های تدریس معلمان در دروس مطالعات اجتماعی سطوح ابتدایی است؛ که فرضیات زیر را در بر می‌گیرد:

۱- تا چه میزان شیوه‌های تدریس معلمان در دروس مطالعات اجتماعی در جهت رشد مهارت تجزیه و تحلیل مورد توجه قرار می‌گیرد؟

۲- تا چه میزان شیوه‌های تدریس معلمان در دروس مطالعات اجتماعی در جهت رشد ترکیب مورد توجه قرار می‌گیرد؟

۳- تا چه میزان شیوه‌های تدریس معلمان در دروس مطالعات اجتماعی در جهت رشد مهارت ارزشیابی مورد توجه قرار می‌گیرد؟

۴- تا چه میزان شیوه‌های تدریس معلمان در دروس مطالعات اجتماعی در جهت رشد مهارت توضیح مورد توجه قرار می‌گیرد؟

۵- تا چه میزان شیوه‌های تدریس معلمان در مجموع دروس مطالعات اجتماعی مقطع آموزش ابتدایی در جهت رشد مهارت‌های تفکرانتقادی مورد توجه قرار می‌گیرد؟

شاخصه‌هایی که مولفه‌ها بر اساس آن‌ها سوالات پژوهش مطرح گردیده است عبارتند از: الف) مولفه‌های مهارت تجزیه و تحلیل شامل؛ (متمایز ساختن، استنتاج کردن، تجزیه کردن، مقایسه کردن، تحلیل کردن) است. فرایند تحلیل عبارت است از جور کردن، تنظیم کردن و درست کردن آن، یعنی جور کردن و تنظیم مطالب که از طریق تمیز مشابهاات و تناقضات انجام می‌گیرد و به موجب آن موارد بر حسب صفات و ویژگی‌هایشان جدا می‌شوند و به صورت ترتیبی انتظام می‌یابد. تحلیل فقط به این صورت امکان دارد که ذهن انسان توانایی انتزاعی صورت‌های اشیاء را پیدا کند و آن عبارت است از: تشخیص خصوصیات، کیفیات یا صورت‌های مواد درسی و کتب درسی (تقی پور ظهیری، ۱۳۸۳).

ب) مولفه‌های مهارت ترکیب شامل؛ (پدید آوردن، پیشنهاد کردن، طرح ریختن، تدوین کردن، بنیان نهادن) است. ترکیب در واقع ساخت یک کل بر اساس فهم روابط میان قسمت‌ها و عناصر ویژه است. افعالی که برای نوشتن سوال و ماده‌های مربوط به این سطح از حوزه شناختی مورد استفاده قرار می‌گیرد، عبارتند از: طراحی کردن، ادغام کردن، تدوین کردن، پیشنهاد کردن، برنامه ریزی کردن، تولید کردن، ایجاد کردن، اطلاع کردن، تلفیق کردن، سازمان دادن و غیره است (دلاور و زهرا کار، ۱۳۹۳: ۷۰).

ج) مولفه‌های مهارت ارزشیابی شامل؛ (بحث کردن، ارزیابی کردن، نقد کردن) است. تعیین و برآورد کردن اعتبار و صحت گفته‌ها یا دیگر اشکال بیانی که نشانگر درک و فهم، تجربه، موقعیت باور و اعتقاد شخص است در موارد مهم تصمیم‌گیری درباره انتخاب استدلال‌های قوی و ضعیف، مطلوب‌تر آن است که بتوانیم استدلال‌های قوی و ضعیف را تشخیص دهیم. یک استدلال منطقی وقتی قوی است که هم مهم و هم در ارتباط مستقیم با سؤال باشد و یک استدلال وقتی ضعیف است که مستقیماً در ارتباط با سؤال نباشد، حتی اگر از اهمیت زیادی برخوردار باشد، یا کم اهمیت باشد یا تنها با جنبه‌های علمی و کم اهمیت سؤال در ارتباط باشد (واتسون و گلیرز، ۱۹۸۰: ۸۹).

د) مولفه‌های مهارت توضیح شامل؛ (ترجمه کردن، رسم کردن، تخمین زدن، استنباط کردن، نتیجه‌گیری کردن) است. توانایی بیان این که چگونه به یک قضاوت دست می‌یابیم و توانایی برای ارائه یک راه متقاعد کننده نتایجی از تفکر فردی است. خرده مهارت‌های آن شامل: متدها و قوانین، روش‌های توجیهی، هدف داشتن با دلایل خوب و بیانه‌های مفهومی از وقایع یا دیدگاه‌ها و ارائه کامل و خوب مدلل شده از بحث‌ها برای بهترین فهم ممکن است (علیپور، ۱۳۹۲: ۷).

ادبیات نظری پژوهش

رسالت و هدف اصلی تعلیم و تربیت، آموزش موانع تفکرانتقادی و بارآوردن افرادی است که بتوانند تفکر کنند و به ماحصل تفکر دیگران اکتفا نکنند؛ یعنی پرورش افرادی که مایل به تحقیق و بررسی هستند نه کسانی که صرفاً پذیرای آن چه گفته می‌شود (کدیور،

۱۳۸۱). لیپمن^۱، تفکرانتقادی را عبارت از تفکر اثر بخشی که به ارزشیابی وقایع می‌پردازد و اجازه بحث و گفت و گوی علمی را می‌دهد، می‌داند و این تعریف برای یافتن ارتباط بین تفکرانتقادی و خواندن و نوشتن به ما کمک می‌کند (محمدیاری، ۱۳۸۱).

در این میان معلم در آموزش تفکر انتقادی نقش اساسی دارد. نکته قابل توجه این است که پرورش تفکر دیگران مستلزم درک ماهیت تفکر توسط مربی است. محور اصلی در این جا روش معلم است. برای ایجاد تحول در روش‌های آموزشی معلم، باید در واقع نقش معلم نوعی تجدید بنا و دوباره سازی شود که اساسی‌ترین کار در این جریان، تغییر نگرش او نسبت به آموزش تفکر و به ویژه تفکرانتقادی است. در این فرآیند معلم باید در یابد که دانش‌آموزان و دانشجویان برای تقویت قدرت فکری شان نیازمند چالش‌اند نه موقعیت آسان، درگیری ذهنی است که تفکر را در ایشان بارور می‌سازد و بالندگی را به ارمغان می‌آورد (شعبانی و رکی، ۱۳۷۴). اسمیت و هولفیش معتقدند: معلم باید اهمیت این موضوع را درک کند که رشد قوه تفکر در فرد شاگردان هدف اصلی آموزش محسوب می‌شود و با عنایت به اهمیت موضوع، فعالیت‌های، کلاسی را ترتیب می‌دهد. بنابراین اولین مسؤلیت معلم این است که شاگردان را از مرحله یادسپاری مطالب به مرحله تفکر و حل مشکلات سوق دهد. یافتن راه حل مناسب اساس یادگیری نحوه تفکر است که باید به شاگردان تعلیم داده شود (مایرز^۲، ۱۹۸۶). معلمان با از میان برداشتن موانع در محیط‌های آموزشی که دانش‌آموزان را از فکر کردن باز می‌دارد، باید آن‌ها را کمک و تا حدی وادار کنند تا برای یادگیری توأم با تفکر وقت بیشتری صرف کنند. آموزش تفکر مساله بسیار مهمی است، زیرا دانش‌آموزانی که مهارت‌های تفکرانتقادی را در خود رشد داده و آن را به کار می‌برند قادر هستند به صورت مستقل فکر کنند. آن‌ها محدودیت‌های دانش خود را تشخیص می‌دهند و موضوعات مهم را قبل از عمل کردن بر روی آن‌ها تحلیل می‌کنند. استفاده ماهرانه از تفکرانتقادی، دانش‌آموزان را قادر خواهد تا میزان پیشرفت خود را افزایش دهند و نتایج و نمره‌های بالاتری از آزمون‌ها را کسب کنند و موضوعات درسی را با عمق بیشتر، پایداری طولانی‌تر و حتی در سطح مفیدتری بفهمند (سلطان قرایی، ۱۳۸۷: ۱۸۹).

2 Lipman

1 Meyers

نظام آموزشی موجود در جامعه ما مبتنی بر آموزش معلم محور است که به صورت متکلم در مقابل مخاطب بوده و فراگیران چندان دخالتی در مباحث درسی ندارند، لذا فراگیران علاقه چندان به یادگیری و پیگیری موضوع درسی از خود نشان نمی‌دهند، به ویژه این که دروس به صورت کاملاً مجزاً و حتی بی ارتباط به مسائل تربیتی و غیر کاربردی آموزش داده شوند (رئیس دانا، ۱۳۸۰). بنابراین چنین نظام آموزشی، مانعی جهت پرورش تفکرانتقادی در دانش آموزان است. امروزه سخنرانی به عنوان روش غالب در بسیاری از مراکز آموزشی باعث ترویج سبک انفعالی تعلیم و تربیت می‌شود که در آن تفکرانتقادی یا فقط به طور ضمنی آموزش داده می‌شود و یا هرگز یاد داده نمی‌شود (نالس^۱، ۱۹۸۰). در نظام‌های آموزشی، سلسله مراتب اداری و آیین نامه‌ها تقویت و پرورش تفکرانتقادی را محدود می‌کند و موقعیت‌های به دست آمده برای فراخ اندیشی و چالش را از بین می‌برد. تا زمانی که نمره دادن عامل اقتدار معلمان است، نمی‌توان انتظار داشت که زمینه رشد تفکرانتقادی در کلاس درس فراهم شود (شعبانی، ۱۳۷۹).

برونر^۲ نیز در این زمینه معتقد است فراگیر را نباید در برابر دانسته‌ها قرار داد بلکه باید وی را با موضوع و موقعیت روبرو نمود تا خود به کشف روابط میان امور و جستجو جهت کسب اطلاعات و راه حل آن اقدام نماید برنامه آموزشی نیز باید طوری طراحی و سازمان یافته باشد که یادگیرنده را به فعالیت وادار و موجب ایجاد نگرش و انگیزه مثبت در وی گردد (برونر، ۱۹۸۴). تلاش برای تشویق شاگردان به بحث و تبادل افکار اساساً به منزله این است که کلاس‌های درس به صورت محیطی پذیرنده درآید، یعنی جایی که هم شاگردان و هم معلمان می‌توانند احساس امنیت کنند و اعتماد به یکدیگر را افزایش دهند چنین وضعیتی برای رشد قوای تفکر معلمان مهم است. شاگردان برای ایجاد تغییرات در ساختارهای فکری قبلی خود به محرک بحث و گفتگو و مناظره نیاز دارند، موفقیت بیشتر در زمینه آموزش تفکرانتقادی بستگی دارد به جوی که معلمان در کلاس درس خود ایجاد می‌کنند. شاگردان باید با بحث و گفتگو به حل مسأله هدایت شوند. شاگردان با دقت بسیار منتظرند که ببینند معلمان تا چه حد به اظهار نظرهای آن‌ها احترام می‌گذارند. آن‌ها به سرعت با اشاره‌های غیرلفظی آشنا می‌شوند که

1 Knowles

2 Brunner

این اشاره‌ها نشان می‌دهند تا چه حد معلمان پرسش‌های شاگردان را با آغوش باز می‌پذیرند (حیبی پور، ۱۳۸۵).

بنابراین لازم است که معلمین در جهت پرورش تفکرانتقادی در ارتباط با تکالیف دانش‌آموزان توجه خاصی مبذول داشته باشند به همین جهت رهنمودهای زیر می‌تواند کارساز باشد که شامل: (۱) خلاصه کردن؛ یعنی خلاصه‌ای کوتاه و نه فشرده به صورت پردازش مفاهیم و مسایل همراه با فن الویت بندی، (۲) تجزیه و تحلیل بر اساس ملاک‌های معین، (۳) تمرین حل مسأله در رویارویی با مسائل، (۴) انجام پروژه‌های خارج از کلاس، (۵) شبیه‌سازی بر اساس واقعیت‌های موجود و مورد نظر است. ویژگی‌های مشترک آن‌ها شامل: کوتاه بودن تکلیف، پیوسته بودن فرآیند ارزشیابی، توسعه مهارت تفکرانتقادی، پرداختن به مسایل واقعی و ارائه رهنمودهای روشن است (مایرز، ۱۹۸۶).

در نظام‌های آموزشی برنامه‌های درسی قلب نظام تعلیم و تربیت و ابزاری در جهت تحقق اهداف آموزش و پرورش محسوب می‌گردند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸). بنا بر این یکی از مهمترین عوامل تاثیر گذار در نظام‌های آموزشی به منظور ایجاد تفکر نقاد در دانش‌آموزان برنامه‌های درسی است از میان برنامه‌های درسی دوره ابتدایی برنامه مطالعات اجتماعی از توان بیشتری در ایجاد مهارت‌های تفکرانتقادی در دانش‌آموزان برخوردار هستند (تفنگدار، ۱۳۸۹: ۲). آموزش مبانی تفکرانتقادی به دانش‌آموزان از طریق یک درس، آموزش ضمن خدمت معلمان برای تدریس با استفاده از استراتژی‌های تفکرانتقادی، تدریس در کلاس به صورت مباحثه‌ای و گروهی و تمرکز بر توسعه فرآیندهای تفکری دانش‌آموزان در ضمن ارائه محتوای درسی، پرهیز از روش‌های تدریس منفعل و ارزشیابی شاگردان در کلاس و امتحان بر اساس فرآیندهای فکورانه برای حل مسائل می‌تواند از جمله پیشنهادهایی باشد که برای ترویج این مهارت‌ها مطرح باشد (اطه‌ری، ۱۳۸۸: ۹-۸). آلن بنسلی^۱ (۱۹۹۷) در مقدمه کتاب "تفکرانتقادی در روان‌شناسی" بر قابل آموزش بودن تفکرانتقادی تاکید می‌کند و می‌گوید همان طور که شما مفاهیم و کار را در رشته خاص فرا می‌گیرید، مهارت‌های تفکرانتقادی هم قابل انتقال است و آموزش داده می‌شود (محمودی و همکاران، ۱۳۹۱: ۹۴).

رشد تفکرانتقادی در برنامه‌های درسی قابل دسترسی است؛ بطوری که تحقیقات متعدد نشان داده است که می‌توان تفکرانتقادی شاگردان را ارتقاء بخشید. برنامه درسی به عنوان یکی از اساسی‌ترین و موثرترین بخش‌های آموزش، رسالت مهمی در رشد تفکرانتقادی دانش‌آموزان دارد. برای دستیابی به تصویر درستی از کارکرد برنامه درسی در رشد تفکرانتقادی لازم است که اجزای مختلف برنامه درسی از قبیل؛ عناوین و محتوای برنامه درسی، روش‌های تدریس، نظریه‌های یادگیری، الگوهای آموزشی، روش‌های ارزشیابی و غیره مورد توجه قرار گیرند. عوامل متعددی می‌تواند بر تفکرانتقادی تاثیرگذار باشد که از جمله می‌توان به عوامل؛ انگیزشی و فردی (هووکو^۱، ۲۰۱۱)، جامعه‌شناسی و فرهنگی (لان و فیشر^۲، ۲۰۱۰)، محیط آموزشی (ازکان^۳، ۲۰۱۰)، و روش تدریس (پاپیل^۴، ۲۰۱۰)، اشاره کرد.

مدل مفهومی تفکرانتقادی



(خلیلی و همکاران، ۱۳۸۲: ۵۹).

در پژوهش حاضر مدل مفهومی تفکرانتقادی با توجه به دیدگاه لیپمن بوده که مهمترین مولفه‌های شناختی مهارت‌های تفکرانتقادی را شامل؛ تجزیه و تحلیل، ترکیب، ارزشیابی و توضیح می‌داند.

روش تحقیق

در پژوهش حاضر، روش تحقیق از نظر اهداف، کاربردی و به لحاظ شیوه جمع آوری اطلاعات، توصیفی-تحلیلی است. جامعه آماری تحقیق، شامل کل کلاس‌های دوره ابتدایی آموزش و پرورش استان قم در دروس مطالعات اجتماعی سال تحصیلی ۹۴-۹۵ بوده که پایه‌های تحصیلی سوم تا ششم ابتدایی را شامل می‌شود. نمونه تحقیق، بررسی ده کلاس از هر پایه تحصیلی بود که در مجموع کل پایه‌ها تعداد (۴۰) کلاس به شیوه تصادفی طبقه‌ای مورد ارزیابی قرار گرفت. شیوه‌های تدریس معلمان طبق چک لیست محقق ساخته حاوی تعداد بیست سوال بسته پاسخ با پایایی معادل ۰/۸۳. بر اساس آلفای کرونباخ بود. شایان ذکر است که برای تعیین روایی ابزار از نقطه نظرات متخصصین موضوعی و برای تعیین اعتبار آن از ۳۰ نمونه خارج از نمونه آماری استفاده شده است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، در بخش آمار توصیفی، از جداول فراوانی درصد، نمودارهای مناسب، محاسبه‌های شاخص‌های مرکزی و پراکنندگی و در بخش آمار استنباطی از تی تک گروهی بهره گرفته شد.

یافته‌های تحقیق

در این بخش، یافته‌ها به ترتیب سوالات تحقیق به شرح زیر در قالب جداول ارائه شده است. فرضیه اول تحقیق: تا چه میزان شیوه‌های تدریس معلمان در دروس مطالعات اجتماعی در جهت رشد مهارت تجزیه و تحلیل مورد توجه قرار می‌گیرد؟

جدول (۱) میزان توجه به مهارت تجزیه و تحلیل در شیوه‌های تدریس معلمان

سوال اول: معلم در جریان تدریس به مهارت مقایسه کردن می‌پردازد.						
جمع	هرگز	بندرت	بعضی مواقع	اغلب	همیشه	
۴۰	۰	۲۶	۱۳	۱	۰	فراوانی
۱۰۰	۰	۶۵	۳۲/۵	۲/۵	۰	درصد
سوال دوم: معلم در جریان تدریس به مهارت استنتاج کردن می‌پردازد.						
جمع	هرگز	بندرت	بعضی مواقع	اغلب	همیشه	
۴۰	۱	۲۲	۱۳	۴	۰	فراوانی
۱۰۰	۲/۵	۵۵	۳۲/۵	۱۰	۰	درصد
سوال سوم: معلم در جریان تدریس به مهارت تفکیک کردن می‌پردازد.						
جمع	هرگز	بندرت	بعضی مواقع	اغلب	همیشه	
۴۰	۹	۱۵	۱۲	۴	۰	فراوانی

درصد	۰	۱۰	۳۰	۳۷/۵	۲۲/۵	۱۰۰
سوال چهارم: معلم در جریان تدریس به مهارت تحلیل کردن می‌پردازد.						
همیشه	اغلب	بعضی مواقع	بندرت	هرگز	جمع	
۰	۱	۱۵	۱۷	۷	۴۰	فراوانی
درصد	۰	۲/۵	۳۷/۵	۴۲/۵	۱۷/۵	۱۰۰
سوال پنجم: معلم در جریان تدریس به مهارت تجزیه کردن می‌پردازد.						
همیشه	اغلب	بعضی مواقع	بندرت	هرگز	جمع	
۰	۴	۸	۲۴	۴	۴۰	فراوانی
درصد	۰	۱۰	۲۰	۶۰	۱۰	۱۰۰
میانگین فراوانی و درصد کل میزان توجه به مهارت تجزیه و تحلیل در تدریس						
همیشه	اغلب	بعضی مواقع	بندرت	هرگز	جمع	
۰	۳	۱۲	۲۱	۴	۴۰	فراوانی
درصد	۰	۷/۵	۳۰	۵۲/۵	۱۰	۱۰۰

همان‌طور که داده‌های درج شده در جدول حاصل از بررسی شیوه‌های تدریس در کلاس معلمان در دروس مطالعات اجتماعی بر اساس میزان تاکید بر مهارت تجزیه و تحلیل نشان می‌دهد، میزان توجه به این مهارت به میزان (۰٪) همیشه، (۷/۵٪) اغلب، (۳۰٪) بعضی مواقع، (۵۲/۵٪) بندرت و (۱۰٪) هرگز است. با توجه به یافته‌های به دست آمده میزان توجه به مهارت تجزیه و تحلیل در کل دوره ابتدایی در دروس مطالعات اجتماعی با میانگین (۱/۸۸) کمتر از حد وسط طیف (۳) است لذا در تدریس به این مهارت کم توجه شده است بنابراین در سطح پایین ارزیابی می‌گردد.

فرضیه دوم تحقیق: تا چه میزان شیوه‌های تدریس معلمان در دروس مطالعات اجتماعی در جهت رشد مهارت ترکیب مورد توجه قرار می‌گیرد؟

جدول (۲) میزان توجه به مهارت ترکیب در شیوه‌های تدریس معلمان

سوال ششم: معلم در جریان تدریس به مهارت پدید آوردن می‌پردازد.						
همیشه	اغلب	بعضی مواقع	بندرت	هرگز	جمع	
۰	۷	۸	۱۳	۱۲	۴۰	فراوانی
درصد	۰	۵	۳۲/۵	۳۲/۵	۳۰	۱۰۰
سوال هفتم: معلم در جریان تدریس به مهارت پیشنهاد کردن می‌پردازد.						
همیشه	اغلب	بعضی مواقع	بندرت	هرگز	جمع	
۰	۴	۱۱	۲۱	۴	۴۰	فراوانی
درصد	۰	۱۰	۲۷/۵	۵۲/۵	۱۰	۱۰۰

سوال هشتم: معلم در جریان تدریس به مهارت تدوین کردن می پردازد.						
جمع	هرگز	بندرت	بعضی مواقع	اغلب	همیشه	
۴۰	۱۲	۱۵	۱۱	۲	۰	فراوانی
۱۰۰	۳۰	۳۷/۵	۲۷/۵	۵	۰	درصد
سوال نهم: معلم در جریان تدریس به مهارت طبقه بندی کردن می پردازد.						
جمع	هرگز	بندرت	بعضی مواقع	اغلب	همیشه	
۴۰	۰	۲۵	۱۴	۱	۰	فراوانی
۱۰۰	۰	۶۲/۵	۳۵	۲/۵	۰	درصد
سوال دهم: معلم در جریان تدریس به مهارت طرح ریختن می پردازد.						
جمع	هرگز	بندرت	بعضی مواقع	اغلب	همیشه	
۴۰	۱۲	۹	۱۹	۰	۰	فراوانی
۱۰۰	۳۰	۲۲/۵	۴۷/۵	۰	۰	درصد
میانگین فراوانی و درصد کل میزان توجه به مهارت ترکیب در تدریس						
جمع	هرگز	بندرت	بعضی مواقع	اغلب	همیشه	
۴۰	۸	۱۶	۱۳	۳	۰	فراوانی
۱۰۰	۲۰	۴۰	۳۲/۵	۷/۵	۰	درصد

همان طور که داده های درج شده در جدول حاصل از بررسی شیوه های تدریس در کلاس معلمان در دروس مطالعات اجتماعی بر اساس میزان تاکید بر مهارت ترکیب نشان می دهد، میزان توجه به این مهارت به میزان (۰٪) همیشه، (۷/۵٪) اغلب، (۳۲/۵٪) بعضی مواقع، (۴۰٪) بندرت و (۲۰٪) هرگز است. با توجه به یافته های به دست آمده میزان توجه به مهارت ترکیب در کل دوره ابتدایی در دروس مطالعات اجتماعی با میانگین (۱/۸۲) کمتر از حد وسط طیف (۳) است بنابراین در تدریس معلمان به این مهارت کم توجه شده است لذا ضعیف ارزیابی می گردد.

فرضیه سوم تحقیق: تا چه میزان شیوه های تدریس معلمان در دروس مطالعات اجتماعی در جهت رشد مهارت ارزشیابی مورد توجه قرار می گیرد؟

جدول (۳) میزان توجه به مهارت ارزشیابی در شیوه های تدریس معلمان

سوال یازدهم: معلم در جریان تدریس به مهارت بحث کردن می پردازد.						
جمع	هرگز	بندرت	بعضی مواقع	اغلب	همیشه	
۴۰	۱	۱۹	۱۵	۴	۱	فراوانی
۱۰۰	۲/۵	۴۷/۵	۳۷/۵	۱۰	۲/۵	درصد

سوال دوازدهم: معلم در جریان تدریس به مهارت ارزیابی کردن می‌پردازد.						
همیشه	اغلب	بعضی مواقع	بندرت	هرگز	جمع	
۰	۶	۱۳	۱۳	۸	۴۰	فراوانی
۰	۱۵	۳۲/۵	۳۲/۵	۲۰	۱۰۰	درصد
سوال سیزدهم: معلم در جریان تدریس به مهارت نقد کردن می‌پردازد.						
همیشه	اغلب	بعضی مواقع	بندرت	هرگز	جمع	
۰	۴	۱۷	۹	۱۰	۴۰	فراوانی
۰	۱۰	۴۲/۵	۲۲/۵	۲۵	۱۰۰	درصد
سوال چهاردهم: معلم در جریان تدریس به مهارت قضاوت کردن می‌پردازد.						
همیشه	اغلب	بعضی مواقع	بندرت	هرگز	جمع	
۰	۴	۱۷	۱۵	۴	۴۰	فراوانی
۰	۱۰	۴۲/۵	۳۷/۵	۱۰	۱۰۰	درصد
سوال پانزدهم: معلم در جریان تدریس به مهارت نتیجه‌گیری می‌پردازد.						
همیشه	اغلب	بعضی مواقع	بندرت	هرگز	جمع	
۱	۸	۲۰	۱۱	۰	۴۰	فراوانی
۲/۵	۲۰	۵۰	۲۷/۵	۰	۱۰۰	درصد
میانگین فراوانی و درصد کل میزان توجه به مهارت ارزشیابی در تدریس						
همیشه	اغلب	بعضی مواقع	بندرت	هرگز	جمع	
۰	۱۶	۱۴	۱۰	۳	۴۰	فراوانی
۰	۴۰	۳۵	۲۵	۰	۱۰۰	درصد

همان‌طور که داده‌های درج شده در جدول حاصل از بررسی شیوه‌های تدریس در کلاس معلمان در دروس مطالعات اجتماعی بر اساس میزان تاکید بر مهارت ارزشیابی نشان می‌دهد، میزان توجه به این مهارت به میزان (۰٪) همیشه، (۴۰٪) اغلب، (۳۵٪) بعضی مواقع، (۲۵٪) بندرت و (۰٪) هرگز است. با توجه به یافته‌های به دست آمده میزان توجه به مهارت ارزشیابی در کل دوره ابتدایی در دروس مطالعات اجتماعی با میانگین (۲/۵۲) کمتر از حد وسط طیف (۳) است لذا در تدریس به این مولفه از مهارت‌های تفکرانتقادی کم توجه شده است بنابراین در سطح ضعیف ارزیابی می‌گردد.

فرضیه چهارم تحقیق: تا چه میزان شیوه‌های تدریس معلمان در دروس مطالعات اجتماعی در جهت رشد مهارت توضیح مورد توجه قرار می‌گیرد؟

جدول (۴) میزان توجه به مهارت توضیح در شیوه‌های تدریس معلمان

سوال شانزدهم: معلم در جریان تدریس به مهارت مثال زدن می‌پردازد.						
جمع	هرگز	بندرت	بعضی مواقع	اغلب	همیشه	
۴۰	۰	۴	۲۴	۸	۴	فراوانی
۱۰۰	۰	۱۰	۶۰	۲۰	۱۰	درصد
سوال هفدهم: معلم در جریان تدریس به مهارت خلاصه کردن می‌پردازد.						
جمع	هرگز	بندرت	بعضی مواقع	اغلب	همیشه	
۴۰	۰	۸	۲۲	۷	۳	فراوانی
۱۰۰	۰	۲۰	۵۵	۱۷/۵	۷/۵	درصد
سوال هیجدهم: معلم در جریان تدریس به مهارت حل کردن می‌پردازد.						
جمع	هرگز	بندرت	بعضی مواقع	اغلب	همیشه	
۴۰	۰	۳	۲۶	۹	۲	فراوانی
۱۰۰	۰	۷/۵	۶۵	۲۲/۵	۵	درصد
سوال نوزدهم: معلم در جریان تدریس به مهارت تخمین زدن می‌پردازد.						
جمع	هرگز	بندرت	بعضی مواقع	اغلب	همیشه	
۴۰	۴	۹	۲۰	۷	۰	فراوانی
۱۰۰	۱۰	۲۲/۵	۵۰	۱۷/۵	۰	درصد
سوال بیستم: معلم در جریان تدریس به مهارت توضیح دادن می‌پردازد.						
جمع	هرگز	بندرت	بعضی مواقع	اغلب	همیشه	
۴۰	۰	۲	۱۳	۱۶	۹	فراوانی
۱۰۰	۰	۵	۳۲/۵	۴۰	۲۲/۵	درصد
میانگین فراوانی و درصد کل میزان توجه به مهارت توضیح در تدریس						
جمع	هرگز	بندرت	بعضی مواقع	اغلب	همیشه	
۴۰	۰	۶	۲۱	۹	۴	فراوانی
۱۰۰	۰	۱۵	۵۲/۵	۲۲/۵	۱۰	درصد

همان‌طور که داده‌های درج شده در جدول حاصل از بررسی شیوه‌های تدریس در کلاس معلمان در درس مطالعات اجتماعی بر اساس میزان تاکید بر مهارت ارزشیابی نشان می‌دهد، میزان توجه به این مهارت به میزان (۱۰٪) همیشه، (۲۲/۵٪) اغلب، (۵۲/۵٪) بعضی مواقع، (۱۵٪) بندرت و (۰٪) هرگز است. با توجه به یافته‌های به دست آمده میزان توجه به مهارت ارزشیابی در کل دوره ابتدایی در درس مطالعات اجتماعی با میانگین (۲/۶۲) کمتر از حد وسط طیف (۳) است لذا در تدریس به این مهارت توسط معلمان در درس مطالعات اجتماعی کم توجه شده است بنابراین در سطح پایین ارزیابی می‌گردد.

فرضیه پنجم تحقیق: تا چه میزان شیوه‌های تدریس معلمان در مجموع درس مطالعات

اجتماعی مقطع آموزش ابتدایی در جهت رشد مهارت‌های تفکرانتقادی مورد توجه قرار می‌گیرد؟

جدول (۵) میزان توجه به مهارت‌های تفکرانتقادی در شیوه‌های تدریس معلمان

میانگین فراوانی و درصد کل مهارت‌های تفکرانتقادی در تدریس						
جمع	هرگز	بندرت	بعضی مواقع	اغلب	همیشه	
۴۰	۳	۱۳	۱۵	۸	۱	فراوانی
۱۰۰	۷/۵	۳۲/۵	۳۷/۵	۲۰	۲/۵	درصد

همان‌طور که داده‌های درج شده در جدول حاصل از بررسی شیوه‌های تدریس در کلاس معلمان در دروس مطالعات اجتماعی بر اساس میزان تاکید بر مهارت ارزشیابی نشان می‌دهد، میزان توجه به این مهارت به میزان (۲/۵٪) همیشه، (۲۰٪) اغلب، (۳۷/۵٪) بعضی مواقع، (۳۲/۵٪) بندرت و (۷/۵٪) هرگز است. با توجه به یافته‌های به دست آمده میزان توجه به مهارت ارزشیابی در کل دوره ابتدایی در دروس مطالعات اجتماعی با میانگین (۲/۲۲) کمتر از حد وسط طیف (۳) است. بنا بر نتایج به دست آمده در مجموع در تدریس به این مهارت توسط معلمان در کل پایه‌های تحصیلی دوره ابتدایی در کل دروس مطالعات اجتماعی کم توجه شده است بنابراین در سطح ضعیف ارزیابی می‌گردد. در جدول زیر داده‌های استنباطی حاصل از مشاهده ۴۰ کلاس به تفکیک ارائه شده است.

جدول (۶) نمرات ارزیابی از تدریس معلمان

عنوان درس	سوالات ارزیابی شده	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد میانگین
مطالعات اجتماعی	معلم در جریان تدریس به مهارت مقایسه کردن می‌پردازد.	۴۰	۱,۳۸	۵۴۰.	۰۸۵.
	معلم در جریان تدریس به مهارت استنتاج کردن می‌پردازد.	۴۰	۱,۵۰	۷۱۶.	۱۱۳.
	معلم در جریان تدریس به مهارت تفکیک کردن می‌پردازد.	۴۰	۱,۲۸	۹۳۳.	۱۴۸.
	معلم در جریان تدریس به مهارت تحلیل کردن می‌پردازد.	۴۰	۱,۲۵	۷۷۶.	۱۲۳.
	معلم در جریان تدریس به مهارت تجزیه کردن می‌پردازد.	۴۰	۱,۳۰	۷۹۱.	۱۲۵.
	معلم در جریان تدریس به مهارت پدید آوردن می‌پردازد.	۴۰	۱,۱۳	۹۱۱.	۱۴۴.
	علم در جریان تدریس به مهارت پیشنهاد کردن می‌پردازد.	۴۰	۱,۳۸	۸۰۷.	۱۲۸.
	معلم در جریان تدریس به مهارت تدوین کردن می‌پردازد.	۴۰	۱,۰۸	۸۸۸.	۱۴۰.
	معلم در جریان تدریس به مهارت طبقه بندی کردن می‌پردازد.	۴۰	۱,۴۰	۵۴۵.	۰۸۶.
	معلم در جریان تدریس به مهارت طرح ریختن می‌پردازد.	۴۰	۱,۱۸	۸۷۴.	۱۳۸.

۱۲۸.	۸۰۷.	۱,۶۳	۴۰	معلم در جریان تدریس به مهارت بحث کردن می‌پردازد.
۱۵۶.	۹۸۴.	۱,۴۳	۴۰	معلم در جریان تدریس به مهارت ارزیابی کردن می‌پردازد.
۱۵۵.	۹۷۹.	۱,۳۸	۴۰	معلم در جریان تدریس به مهارت نقد کردن می‌پردازد.
۱۲۹.	۸۱۶.	۱,۵۳	۴۰	معلم در جریان تدریس به مهارت قضاوت کردن می‌پردازد.
۱۲۱.	۷۶۸.	۱,۹۸	۴۰	معلم در جریان تدریس به مهارت نتیجه گیری می‌پردازد.
۱۲۵.	۷۹۱.	۲,۳۰	۴۰	معلم در جریان تدریس به مهارت مثال زدن می‌پردازد.
۱۳۰.	۸۲۲.	۲,۱۳	۴۰	معلم در جریان تدریس به مهارت خلاصه کردن می‌پردازد.
۱۰۶.	۶۷۰.	۲,۲۵	۴۰	معلم در جریان تدریس به مهارت حل کردن می‌پردازد.
۱۳۸.	۸۷۰.	۱,۷۵	۴۰	معلم در جریان تدریس به مهارت تخمین زدن می‌پردازد.
۱۳۵.	۸۵۳.	۲,۸۰	۴۰	معلم در جریان تدریس به مهارت توضیح دادن می‌پردازد.
۱۰۵۹۱.	۶۶۹۸۶.	۱,۷۵۰۰	۴۰	تجزیه و تحلیل
۱۲۶۰۲.	۷۹۷۰۳.	۱,۶۷۵۰	۴۰	ترکیب
۱۲۶۸۵.	۸۰۲۲۴.	۲,۱۵۰۰	۴۰	ارزشیابی
۱۱۹۷۶.	۷۵۷۴۴.	۲,۱۷۵۰	۴۰	توضیح

همچنانکه در جدول مشاهده می‌شود در تمام مولفه‌های مشاهده شده، بدون استثناء میانگین نمرات ارزیابی پایین تر از میانگین مورد انتظار بوده است که بیانگر ضعف در پرداختن به تفکر انتقادی در تدریس کتب مطالعات اجتماعی است.

جدول (۷) آزمون T تک گروهی

Test Value = 2					سوال	عنوان درس
اختلاف سطح معنی داری ۰/۹۵		اختلاف میانگین	سطح معنی داری	درجه آزادی بالا ترین		
۴۵.-	۸۰.-	۶۲۵.-	۰۰۰.	۳۹	۷,۳۱۹-	سوال ۱
۲۷.-	۷۳.-	۵۰۰.-	۰۰۰.	۳۹	۴,۴۱۶-	سوال ۲
۴۳.-	۱,۰۲-	۷۲۵.-	۰۰۰.	۳۹	۴,۹۱۳-	سوال ۳
۵۰.-	۱,۰۰-	۷۵۰.-	۰۰۰.	۳۹	۶,۱۱۱-	سوال ۴
۴۵.-	۹۵.-	۷۰۰.-	۰۰۰.	۳۹	۵,۵۹۷-	سوال ۵
۵۸.-	۱,۱۷-	۸۷۵.-	۰۰۰.	۳۹	۶,۰۷۴-	سوال ۶
۳۷.-	۸۸.-	۶۲۵.-	۰۰۰.	۳۹	۴,۹۰۰-	سوال ۷
۶۴.-	۱,۲۱-	۹۲۵.-	۰۰۰.	۳۹	۶,۵۸۶-	سوال ۸
۴۳.-	۷۷.-	۶۰۰.-	۰۰۰.	۳۹	۶,۹۵۸-	سوال ۹
۵۵.-	۱,۱۰-	۸۲۵.-	۰۰۰.	۳۹	۵,۹۷۲-	سوال ۱۰
۱۲.-	۶۳.-	۳۷۵.-	۰۰۵.	۳۹	۲,۹۴۰-	سوال ۱۱
۲۶.-	۸۹.-	۵۷۵.-	۰۰۱.	۳۹	۳,۶۹۵-	سوال ۱۲
۳۱.-	۹۴.-	۶۲۵.-	۰۰۰.	۳۹	۴,۰۳۸-	سوال ۱۳

۲۱.-	۷۴.-	۴۷۵.-	۰۰۱.	۳۹	۳,۶۸۱-	سوال ۱۴
۲۲.	۲۷.-	۰۲۵.-	۸۳۸.	۳۹	۲۰۶.-	سوال ۱۵
۵۵.	۰۵.	۳۰۰.	۰۲۱.	۳۹	۲,۳۹۹	سوال ۱۶
۳۹.	۱۴.-	۱۲۵.	۳۴۲.	۳۹	۹۶۱.	سوال ۱۷
۴۶.	۰۴.	۲۵۰.	۰۲۳.	۳۹	۲,۳۶۰	سوال ۱۸
۰۳.	۵۳.-	۲۵۰.-	۰۷۷.	۳۹	۱,۸۱۸-	سوال ۱۹
۱,۰۷	۵۳.	۸۰۰.	۰۰۰.	۳۹	۵,۹۲۹	سوال ۲۰
۰۳۵۸.-	۴۶۴۲.-	۲۵۰۰۰.-	۰۲۳.	۳۹	۲,۳۶۰-	تجزیه و تحلیل
۰۷۰۱.-	۵۷۹۹.-	۳۲۵۰۰.-	۰۱۴.	۳۹	۲,۵۷۹-	ترکیب
۴۰۶۶.	۱۰۶۶.-	۱۵۰۰۰.	۲۴۴.	۳۹	۱,۱۸۳	ارزشیابی
۱,۱۱۷۲	۶۳۲۸.	۸۷۵۰۰.	۰۰۰.	۳۹	۷,۳۰۶	توضیح

همچنین تحلیل استنباطی داده‌ها بر اساس آزمون T تک گروهی نیز نشان داد در تمامی مولفه‌ها چون T محاسبه شده از T بحرانی در سطح اطمینان ۰/۹۵ و خطای ۰/۰۵ کمتر است فرضیه صفر تایید می‌شود براین مبنا در تمام مشاهدات میزان توجه معلمان به تفکر انتقادی در تدریس پایین‌تر از حد مورد انتظار بوده است.

نتیجه‌گیری و پیشنهادات

در ارتباط با جایگاه تفکر انتقادی در شیوه‌های تدریس معلمان و پرورش آن در شاگردان بایستی به چگونگی شیوه‌های تدریس عنایت خاصی داشت زیرا فقط تدریس جهت افزایش محفوظات شاگردان نمی‌تواند باعث پرورش تفکر انتقادی گردد. نتایج به دست آمده از پژوهش حاضر با هدف تعیین جایگاه روش‌های تدریس معلمان در تفکر انتقادی دانش‌آموزان دوره ابتدایی در دروس مطالعات اجتماعی نشان داد: در ارتباط با فرضیه اول پژوهش، نتایج بیانگر آن است که میزان توجه به مهارت‌های تفکر انتقادی در شیوه‌های تدریس معلمان در دروس مطالعات اجتماعی در ارتباط با مولفه مهارت تجزیه و تحلیل در حد ضعیف است. لذا شایسته است که عنایت بیشتری در تدریس به این مهارت گردد. در ارتباط با فرضیه دوم پژوهش، بنابر نتایج تحقیق میزان توجه به مهارت ترکیب در سطح پایین است. لذا در این زمینه نیاز به عنایت بیشتر به این مولفه از مهارت‌های تفکر انتقادی در شیوه‌های تدریس معلمان جهت پرورش خلاقیت در دانش‌آموزان احساس می‌شود و در ارتباط با فرضیه سوم پژوهش، نتایج تحقیق بیانگر آن است که میزان توجه به مهارت ارزشیابی در سطح ضعیف است. بنابراین توجه

بیشتر به این مولفه از مهارت‌های تفکرانتقادی در شیوه‌های تدریس معلمان جهت ارزشیابی‌های آموزشی در دانش آموزان ضروری است. در ارتباط با فرضیه چهارم پژوهش، بنابر نتایج به دست آمده از تحقیق میزان توجه به مهارت توضیح در سطح پایین است. لذا در این زمینه نیاز به توجه بیشتر به این مولفه از مهارت‌های تفکرانتقادی در شیوه‌های تدریس معلمان جهت پرورش مهارت توضیح در دانش آموزان اجتناب ناپذیر است. همچنین در ارتباط با فرضیه پنجم پژوهش، بنابر نتایج به دست آمده در مجموع در تدریس به این مهارت توسط معلمان در پایه‌های تحصیلی دوره ابتدایی در دروس مطالعات اجتماعی کم توجه شده است بنابر این در سطح ضعیف ارزیابی می‌گردد. این یافته‌ها با نتایج تحقیق پیرو و همکاران (۱۳۹۱)، سلطان قرایی (۱۳۸۷)، هاشمیان نژاد (۱۳۸۰) همخوانی دارد. لذا شایسته است معلمان در شیوه‌های تدریس توجه بیشتری به این مهارت‌ها داشته باشند تا شاگردان بر اساس فهم، تحلیل، ترکیب و ارزشیابی و قضاوت منطقی به یادگیری دروس پردازند و مطالب را به صورت طوطی وار نیاموزند.

باتوجه به نتیجه تحقیق مبنی بر ضعیف بودن میزان توجه به مهارت‌های تفکرانتقادی در شیوه‌های تدریس معلمان در دروس مطالعات اجتماعی همه پایه‌های ابتدایی پیشنهاد می‌نماید برنامه ریزی‌های آموزشی مناسب در قالب ضمن خدمت یا کارگاه‌های آموزشی به منظور آشنایی معلمان از شیوه‌های تدریس مناسب در جهت رشد مهارت‌های تفکرانتقادی صورت پذیرد. باتوجه به نتایج تحقیق مبنی بر پایین بودن مولفه‌های مهارت‌های تفکرانتقادی (تجزیه و تحلیل، ترکیب، ارزشیابی و توضیح) بنظر می‌رسد توجه به مهارت‌های مذکور در طراحی و تدوین کتب درسی، کتاب‌های راهنمای معلم توسط طراحان آموزش و پرورش و ایجاد وحدت رویه در شیوه‌های تدریس برای افزایش دقت در تحقق این مهارت یک ضرورت اجتناب ناپذیر است. بنظر می‌رسد برگزاری جلسات نقد و بررسی شیوه‌های تدریس معلمان پایه‌های مختلف تحصیلی در درس مطالعات اجتماعی در شورای‌ها و گروه‌های آموزشی با حضور معلمان نه تنها موجب تقویت توانمندی‌های شیوه‌های تدریس؛ بلکه موجب شکل‌گیری رویه‌ای برای تدریس مناسب خواهد شد.

منابع

- ۱- اسمیت، فیلیپ جی، گوردون هولفیش. (۱۳۷۳). تفکر منطقی روش تعلیم و تربیت، (ترجمه علی شریعتمداری). تهران: سمت.
- ۲- اطهری، زینب السادات و همکاران. (۱۳۸۸). ارزیابی مهارت‌های تفکر انتقادی و ارتباط آن با رتبه آزمون سراسری ورود به دانشگاه در دانشجویان علوم پزشکی اصفهان. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ش ۹.
- ۳- بابامحمدی، حسن، خلیلی، حسین. (۱۳۸۳). مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی سمنان. مجله آموزش در علوم پزشکی، ش ۴، ۲۳-۳۱.
- ۴- تقی‌پور ظهیر، علی. (۱۳۸۳). مقدمه‌ای بر برنامه‌ریزی آموزشی و درسی. تهران، آگاه.
- ۵- جهانی، جعفر (۱۳۸۰). نقد و بررسی مبانی فلسفی الگوی آموزش تفکر انتقادی لیپمن. رساله دکتری، دانشگاه تهران.
- ۶- حبیبی‌پور، مجید (۱۳۸۵). اهمیت تفکر انتقادی در آموزش و پرورش. مجله رشد تکنولوژی آموزشی. شماره ۱۷۸.
- ۷- حقانی، فریبا و دیگران (۱۳۸۹). مهارت‌های تفکر انتقادی و ارتباط آن با هوش هیجانی در دانشجویان پزشکی دوره مقدماتی بالینی در دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. مجله آموزش در علوم پزشکی (ویژه نامه توسعه آموزش)، زمستان ۸۹.
- ۸- رئیس دانا، فرخ لقا. (۱۳۸۰). برنامه آموزشی تلفیقی چیست؟. مجله رشد تکنولوژی آموزشی، آبان و آذر.
- ۹- سلطان قرایی، خلیل، سلیمان نژاد، اکبر. (۱۳۸۷). تفکر انتقادی و ضرورت آموزش آن در کلاس درس. دو فصلنامه تربیت اسلامی، ۳(۶)، ۱۸۱-۱۹۵.
- ۱۰- سیف، علی اکبر. (۱۳۹۱). روانشناسی پرورشی نوین. تهران، دوران.
- ۱۱- شعبانی، حسن (۱۳۸۲). مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روشها و فنون تدریس). تهران: انتشارات سمت
- ۱۲- شعبانی، حسن (۱۳۹۲). روش تدریس پیشرفته (آموزش مهارت‌ها و راهبردهای تفکر). تهران: انتشارات سمت
- ۱۳- شعبانی، حسن، مهر محمدی، محمود. (۱۳۷۹). پرورش تفکر انتقادی با استفاده از آموزش مساله محور. مجله مدرس، ۴(۱)، ۱۱۵-۱۲۵.
- ۱۴- عزیزی، محمد (۱۳۹۲). کلاس تفکر انتقادی. مجله رشد آموزش ابتدایی، اسفند ۹۲
- ۱۵- علی پور، وحیده و همکاران. (۱۳۹۲). تاملی بر موانع تفکر انتقادی در برنامه درسی آموزش متوسطه. مجله پژوهش در برنامه ریزی درسی، دوره ۱۰، ش ۹، ص ۱-۱۵.
- ۱۶- فتحی آذر، اسکندر. (۱۳۸۲). روش‌ها و فنون تدریس. تبریز: دانشگاه تبریز.

- ۱۷- کدیور، پروین. (۱۳۸۱). روان‌شناسی تربیتی. تهران: سمت.
- ۱۸- لطف‌آبادی، حسین (۱۳۸۴). روان‌شناسی تربیتی. انتشارات سمت. تهران، ۵.
- ۱۹- مایرز، چت. (۱۳۸۶). آموزش تفکر انتقادی. ترجمه خدایار ایلی، تهران، سمت.
- ۲۰- محمدیاری، اشرف (۱۳۸۱). رابطه تفکر انتقادی مدیران گروه‌های آموزشی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه فردوسی مشهد.
- ۲۱- محمودی، ایوب و همکاران. (۱۳۹۱). ویژگیها و ثمرات تفکر انتقادی از دیدگاه امام علی (ع). فصلنامه پژوهش در مسایل تعلیم و تربیت در اسلامی، ۱۳(۱)، ۹۳-۱۱۱.
- ۲۲- میرزا محمدی، محمد حسن، ۱۳۸۳، کتاب ارشد. تهران، پوران پژوهش.
- ۲۳- میلر، جی. پی. (۱۳۸۲). نظریه‌های برنامه درسی. ترجمه محمود مهر محمدی. تهران: سمت.
- ۲۴- هاشمیان نژاد، فریده. (۱۳۸۰). ارائه و چهارچوب نظری درخصوص برنامه درسی مبتنی بر تفکر انتقادی در دوره ابتدایی با تأکید بر برنامه درسی مطالعات اجتماعی. رساله دکترا، دانشگاه آزاد واحد علوم تحقیقات تهران.
- 25-.Andolina, M.(2001). Critical Thinking for Working Students, Columgia, Delmar Press.
- 26-.Beyer, Barry K.(1985), critical thinking ,Social Education ,Aril.
- 27-.Bruner JS, Goodnow JJ. A study of thinking. New York: John Wiley & Sons; 1984.
- 28-.Cakir & Yurtsever. (2013). An assessment of critical thinking Skills based architectural project cours in terms of students outputs, Procedia social and behavioral sciences, Ankara, Turkey. pp. 348-355.
- 29-.Chaffee, John.(2006). Teaching Critical Thinking across the Curriculum, new Directions for Community Colleges, volume 1992 Issue 34.
- 30-.Claudia Schumann.(2012). Boundedness beyond reification: cosmopolitan teacher education as critique. Ethics & Global Politics, Vol. 5, No. 4, 2012, pp. 217_237
- 31-.Demirhan & Koklukaya.(2014). The critical thinking Dispositions of prospective sciences Teachers, Procedia – social and behavioral sciences, Ankara, Turkey. pp. 1551-1555.
- 32-.Halpern.D.,F., (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains. American Psychologist, 3, pp. 449-455.
- 33-.Lipman, M.(1998). Critical Thinking: what it can be? Educational Leadership, 46(1), 38-43.
- 34-.Meyers, Chet.(1986). Teaching Students to thginkin Critically, Sanfrancisco, Jossey-bass publisher.
- 35-.Nelson, T.o.(2001). Meaning of Critical Thinking. Critical Thinking and Education. Cambridge University Press.
- 36-.Pinar, w. f.(1996). understanding curriculum, New York ,Peter lang Publishing ,INC.
- 37-.Richardson, Jennifer C. & Ice , Phil (2010). Investigating students' level of critical thinking across instructional strategies in online discussions, Internet and Higher Education, 13:52-59
- 38-.Sacco, J. Steven.(2008). Crap Detecting: An Approach to Developing Critical reading and Thinking Skills in the foreign Language curriculum, foreign Language Annals, Volume 20 Issue 1.
- 39-.Wiggs , Carol M.(2011). Collaborative testing: Assessing teamwork and critical thinking behaviors.