

مقایسه تفکر انتقادی بین دبیران تخصصی و غیر تخصصی درس مطالعات اجتماعی متوسطه دوره اول استان خراسان جنوبی

مجتبی لاری^{۱*}، نرگس اصغری^۲

۱- کارشناس ارشد رشته علوم تربیتی دانشگاه آزاد واحد قاین، کارشناس مسئول آمار آموزش و پرورش خراسان جنوبی

۲- کارشناس ارشد رشته جغرافیا دانشگاه پیام نور بیرجند، دبیر مطالعات اجتماعی آموزش و پرورش شهرستان بیرجند

Lari2100@Yahoo.com

چکیده

هدف از این تحقیق مقایسه مهارت تفکر انتقادی در بین دبیران تخصصی و غیر تخصصی درس مطالعات اجتماعی استان خراسان جنوبی بود. روش این پژوهش از نوع توصیفی-پیمایشی (مقایسه‌ای) بوده است. از نظر زمانی پژوهش از نوع مقطعی یعنی در یک دوره زمانی خاص (سال تحصیلی ۹۵-۹۴) انجام گرفته است. جامعه آماری این تحقیق را کلیه دبیران مطالعات اجتماعی دوره تحصیلی متوسطه دوره اول استان خراسان جنوبی تشکیل داده‌اند که از این تعداد ۱۱۳ نفر دبیران غیر تخصصی و ۱۴۰ نفر دبیران تخصصی بر اساس جدول مورگان به عنوان نمونه انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه گرایش به تفکر انتقادی کالیفرنایی (CCTDI) با ثبات درونی $\alpha = 0/90$ استفاده شد. نتایج تحقیق با استفاده از آزمون u مان ویتنی در سطح معنی‌داری $P \leq 0/05$ نشان داد که متغیر تفکر انتقادی و مؤلفه‌های آن از جمله حقیقت‌جویی، انتقادپذیری، قدرت تجزیه و تحلیل، قدرت سازمان‌دهی اطلاعات، اعتماد به نفس، میزان رشد یافتگی و جستجوگری در بین دبیران تخصصی و غیر تخصصی درس مطالعات اجتماعی تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

واژگان کلیدی: تفکر انتقادی، مطالعات اجتماعی، متوسطه دوره اول

۱- مقدمه

قرن هاست که فلاسفه و صاحب‌نظران علوم تربیتی بر این باورند که انسان برای حفظ و ادامه زندگی خود نیازمند یادگیری و اندیشیدن است (آبرامی، ۲۰۰۸). در عصری که کتاب‌های درسی به سرعت کهنه می‌شوند و نوآوری دائماً تجربه می‌شود اهداف نهایی کلی تعلیم و تربیت ناگزیر باید تغییر یابد به عبارت دیگر روش‌های سنتی تدریس و یادگیری یعنی جایگاه منفعل فراگیران در محیط آموزشی و تکیه بر پر کردن از اطلاعات، دیگر جوابگوی نیازهای تربیتی نسل حاضر و آینده نخواهد بود و برای تربیت صحیح فراگیران نیاز است تا آن‌ها آزادانه، خلاقانه و نقادانه و به‌طور علمی بی‌اندیشد. برنامه‌های مدارس و مراکز آموزشی باید نظم فکری را به فراگیران منتقل نمایند و چنان سازمان‌دهی شوند که آن‌ها را به‌جای ذخیره‌سازی حقایق علمی، درگیر مسئله نمایند و آنان را برای روبرو شدن با تحولات شگفت‌انگیز قرن بیست و یکم به‌طور فزاینده‌ای به مهارت‌های تفکر جهت تصمیم‌گیری مناسب و حل مسائل پیچیده جامعه مجهز نمایند (مایرز، ۱۳۷۴). به همین دلیل متخصصان تعلیم و تربیت به‌جای انتقال حقایق علمی، پرورش و تقویت روش‌ها و نگرش‌های علمی را توصیه می‌کند و به‌جای تولید مجدد حقایق علمی، فرآیند را مورد توجه قرار داده‌اند، آن‌ها معتقدند که فراگیران به‌جای کسب حقایق علمی باید به روش کسب حقایق علمی توجه کنند و به‌جای انباشت حقایق علمی در ذهن بیاموزند که چگونه شخصاً فکر کنند، تصمیم بگیرند و درباره امور مختلف قضاوت کنند (شعبانی، ۱۳۷۹).

هدف تعلیم و تربیت یادگیری و مقصد نهایی آن، پرورش قوه استدلال و رشد قوه قضاوت است؛ به طوری که اولویت برنامه‌های آموزشی مراکز تعلیم و تربیت، آموزش مهارت‌های تفکر است. به عقیده کانت^۱ اساس معرفت عبارت است از نظم بخشیدن به اطلاعاتی که از راه حواس گردآوری می‌شوند؛ پس منظور از تدریس تنها ارائه اطلاعات به شاگرد نیست بلکه مقصود از آن یاری رساندن به شاگرد است تا اطلاعات را کلیت بخشد و بامعنا سازد. معلم باید ذهن شاگرد را برانگیزد تا تصورات موجود در ذهن وی زنده شود (احدیان، ۲۰۰۸). تفکر یکی از در دسترس‌ترین راه‌ها برای افزایش توانمندی‌های ذهنی و پرورش نیروهای فوق‌العاده مغزی است. ویناک^۲ تفکر را فرایندی می‌داند که تجربه‌های گذشته فرد را جهت استفاده در موقعیت فعلی، سازمان می‌دهد (سیف، ۱۳۸۰). دوی^۳ فکر را مترادف فهم و آن را درک روابط بین پدیده‌ها می‌داند؛ وی تفکر را بررسی دقیق هر عقیده با توجه به دلایلی که از آن حمایت می‌کند، تعریف می‌کند و معتقد است تفکر سه جنبه ادراک، قضاوت و تعقل دارد که مهم‌ترین بخش آن ادراک است (شبان، ۱۳۸۱). ادراک نحوه نگرش ما به جهان است. درواقع ادراک امکان شکل‌گیری و به‌کارگیری الگوها را فراهم می‌سازد. تفکر جریانی است که در آن فرد می‌کوشد تا مشکلی که با آن روبه‌رو شده است را مشخص سازد و با استفاده از تجربیات قبلی خود نسبت به حل آن اقدام کند (احدیان، ۱۳۸۶). از طرفی تفکر عبارت است از فعالیت جهت‌دار ذهن برای حل مسئله؛ به عبارت دیگر اندیشیدن و تفکر به آن نوع فعالیت و یا رفتار ذهنی گفته می‌شود که به حل مسئله‌ای منجر شود (دوبونو^۴، ۲۰۰۵). تفکر انتقادی بر پایه اطلاعات به تقسیم‌بندی، تجزیه و تحلیل و کاربرد اطلاعات می‌پردازد و بر همین اساس با کشف قوانین علمی و ارائه نظریه‌های جدید به روند تولید علم شدت می‌بخشد؛ بنابراین هدف اصلی تعلیم و تربیت در آموزش و پرورش بایستی تربیت انسان‌های متفکر و خلاق باشد. آموزش و پرورش با ارائه آخرین یافته‌ها به دانش‌آموز دید وسیع‌تر و مهارت تخصصی می‌دهد تا او نیز بتواند به سهم خود چیزی به دانش موجود بیفزاید. همه دروس مدارس باید به دانش‌آموزان کمک کند تا ضمن استدلال، مطالبی را تجزیه و تحلیل و ارزشیابی کنند تا بدین‌وسیله تفکر انتقادی در آنان شکل گیرد و آن‌ها برای ورود به عرصه کار و زندگی آماده شوند؛ زیرا تفکر انتقادی، قدرتی ذهنی- جسمی در شخص ایجاد می‌کند. از جمله روش‌های کسب حقایق علمی توانایی حل مسئله و تفکر انتقادی است.

باثولوفریره^۵ از اندیشمندان حوزه تعلیم و تربیت، تفکر انتقادی را هدف آموزش و پرورش تلقی می‌کند. وی به جای واژه تفکر از تعمق استفاده کرده و از آموزش و پرورش متداول انتقاد نموده و می‌گوید آموزش و پرورش تبدیل به نوعی عمل ذخیره‌سازی شده است که در آن دانش‌آموز ذخیره‌کننده و معلم ذخیره‌سیار است و به جای برقراری ارتباط دوجانبه، معلم اعلامیه‌هایی ارائه می‌کند که دانش‌آموزان صبورانه آن‌ها را دریافت، حفظ و تکرار می‌کند (پورتز^۶، ۱۳۷۲).

بررسی ادبیات پژوهشی در زمینه تفکر انتقادی، نشان می‌دهد که در مورد مفهوم تفکر انتقادی توافق کمی وجود دارد. تا جایی که مایرز (۱۳۷۴) از دیدگاه فلسفی تفکر انتقادی را شامل کاوشگری تمیز و آزمون افکار و بررسی گزینه‌های مختلف در مورد یک مسئله می‌داند. پول^۷ (۱۹۸۴) تفکر انتقادی را در دو معنا مطرح می‌کند در معنی محدود آن، تفکر انتقادی مجموعه مهارت‌های فنی است که صرفاً برای انتقاد از دیدگاه‌های مخالف استفاده می‌شود؛ و در معنای وسیع، تفکر انتقادی بررسی گرایش‌ها و تمایلات خودمحرانه و جامعه‌گرایانه است که در قالب عقاید به صورت پنهان قرار دارد و شامل گرایش‌ها و ویژگی‌های منشی و شخصیتی است. یکی دیگر از مهم‌ترین و شناخته‌ترین تعاریف از تفکر انتقادی تعریف انیس (۱۹۹۱) است که طبق آن، تفکر انتقادی نوعی تفکر منطقی و مستدل فرض می‌شود که در تصمیم‌گیری، قبول باورها و یا انجام امور دخالت برای امور است.

1. Cant

2. Vinac

3. Dewey

4. Dobono

5. Pealoo Ferireh

6. portez

7. Paul

تفکر انتقادی بر پایه اطلاعات به تقسیم‌بندی، تجزیه و تحلیل و کاربرد اطلاعات می‌پردازد و بر همین اساس با کشف قوانین علمی و ارائه نظریه‌های جدید به روند تولید علم شدت می‌بخشد بنابراین هدف اصلی تعلیم و تربیت در مراکز آموزشی بایستی تربیت انسان‌های متفکر و خلاق باشد و مراکز آموزشی با ارائه آخرین یافته‌ها، دید وسیع‌تر برای دانشجویان و معلمان فراهم می‌کند تا ضمن استدلال، مطالب را تجزیه و تحلیل و ارزشیابی کنند (پورتز، ۱۳۷۲). تا بدین وسیله تفکر انتقادی قرانان شکل گیرد و در عرصه کار و زندگی به کار گرفته شود زیرا تفکر انتقادی قدرتی ذهنی - جسمی در شخص ایجاد می‌کند که او را برای رقابت‌ها و چالش‌های دنیای به سرعت تغییر کنونی آماده می‌سازد (آندولیا، ۲۰۰۱).

اصطلاح مطالعات اجتماعی تا هفتاد و اندی سال پیش به وجود نیامده بود. قبل از آن زمان بخشی از برنامه‌ی درسی دوره ابتدایی و راهنمایی (متوسطه دوره اول) که مطالعات اجتماعی نامیده می‌شد به صورت مجزا از هم آموزش داده می‌شد. ابتدا تاریخ و جغرافیا به هم پیوند خوردند و درس مدنی را به وجود آوردند که بخشی از برنامه‌ی درسی همه سطوح آموزش تشکیل می‌داد. در طول نیمه نخست قرن نوزدهم بر اساس قوانینی که تصویب شد جغرافیا و تاریخ عمومی اجباری شد. سپس علوم اجتماعی دیگر مانند جامعه‌شناسی، انسان‌شناسی و اقتصاد به برنامه‌های درسی اضافه شد. (راهنمای برنامه درسی مطالعات اجتماعی، ۱۳۸۷)

مایر (۱۳۷۴) معتقد است که: «تربیت باید فرایندی باشد که به روشنی افکار نوع بشر رهنمون می‌شود.» به زعم وی «انطباق تربیت با دانش‌های کتابی (نظری) از کوتاه‌نظری است زیرا تربیت از بطن آزمایش‌ها و فعالیت‌های علمی به پا می‌خیزد، از طرفی وی بیان می‌دارد که تربیت تنها به منظور استقرار نظم فکری نیست بلکه اشتیاقی برای خلاقیت است» (مقنی زاده، ۱۳۸۱).

معلم درس مطالعات اجتماعی نمونه عینی ارزش‌ها، صلاحیت‌ها و مهارت‌های اجتماعی برای دانش آموزان است. معلم مطالعات اجتماعی فردی است مسئول و متعهد، قانون‌گرا، علاقه‌مند به پیشرفت کشور، منظم، اهل مطالعه، صاحب تفکر خلاق، با روحیه و بانشاط و پایبند به ارزش‌ها و اخلاق حسنه. باید در فرایند آموزش در روابط خود با دانش آموزان آن‌چنان مؤثر و سازنده عمل کند که آثار آن در شخصیت و نگرش دانش آموز و حتی روابط او با خانواده و گروه هم‌سالانش نیز متجلی شود. در ابتدا معلم باید به کرامت انسانی و ارزش شخصیت هر یک از دانش آموزان احترام بگذارد و به این نکته که همه‌ی آن‌ها دارای استعداد و توان رشدند معتقد باشد. به وجود آوردن فضای اعتماد و احترام متقابل و به کارگیری شیوه‌های مشارکتی در فرایند و مراحل مختلف آموزش، مهم‌ترین رکن روابط معلم و دانش آموز در کلاس درس مطالعات اجتماعی است. از آنجاکه این درس در تقویت گرایش‌ها و باورهای اجتماعی و حس مسئولیت‌پذیری نقش مهمی ایفا می‌کند، عمل مسئولانه‌ی معلم در همه شرایط و سازمان‌دهی مطلوب فعالیت‌های مشارکتی در فرایند آموزشی، حس مسئولیت‌پذیری و با یکدیگر کارکردن توأم با محبت را به دانش آموزان منتقل می‌کند. (فلاحیان و همکاران، ۱۳۸۹)

یافته‌های آرگایل (۱۹۸۴) به نقل از نونتانا (۱۳۸۲) نشان می‌دهد که ۴۰ درصد دانش آموزان دارای تحصیلات خوب ادعا می‌کنند خجالتی هستند و ۵۵ درصد خود را تنها می‌دانند که دو دلیل عمده برای وجود مشکلات مربوط به مهارت‌های اجتماعی و روش‌های تربیت اجتماعی هستند. سوای از ضرورت‌های درونی وزارت آموزش و پرورش در بهبود برنامه درسی مطالعات اجتماعی، اهمیت موضوعی مطالعات اجتماعی، با توجه به تجارب کاری و شرایط اجتماعی موجود ما ضرورت پرداختن بیشتر و بهتر به این موضوع را عیان می‌نماید.

آموزش شیوه‌ی صحیح فکر کردن و تقویت مهارت‌های فرایند تفکر در زمینه‌ی مسائل و روابط اجتماعی و تصمیم‌گیری‌ها باید از طریق تعامل مناسب معلمان با دانش آموزان در موقعیت‌های مختلف در کلاس به شیوه‌ای غیرمستقیم و مؤثر تحقق یابد. معلم درس مطالعات اجتماعی باید علاوه بر ایجاد رابطه‌ی مناسب و مؤثر با دانش آموزان، ارتباطات مفید و مؤثر میان آن‌ها با یکدیگر را نیز تقویت کند (فلاحیان و همکاران، ۱۳۸۷).

معلم با توجه به ماهیت درس مطالعات اجتماعی و فعالیت‌ها و مهارت‌های مربوط به آن، تمرین زندگی اجتماعی را در محیط مدرسه پایه‌ریزی کرده و با اتخاذ شیوه‌های مناسب هنگام کارهای گروهی، موانع موجود در راه ارتباط مؤثر در گروه

هم‌سالان را از میان‌برمی‌دارد و روابط دوستانه و همکاری و مسئولیت‌پذیری را در بین بچه‌ها تقویت می‌کند. معلم مطالعات اجتماعی ضمن به وجود آوردن فضای رقابت سالم باید به‌گونه‌ای عمل کند که از یک‌سو، زمینه برای بروز و ظهور استعدادهای فردی مساعد شده و از سوی دیگر، روحیه‌ی کار گروهی و مشارکت در کودکان تقویت شود. وقتی در هنگام کار و فعالیت، سوءتفاهم‌ها و اختلافاتی میان کودکان پدید می‌آید، معلم باید به شیوه‌ای مطلوب و منطقی دخالت کند و ضمن نشان دادن راهکارهای درست، به اصلاح روابط بین بچه‌ها بپردازد. (مقنی زاده، ۱۳۷۵)

امروزه کارشناسان تعلیم و تربیت اتفاق نظر دارند که تفکر انتقادی باید یکی از اهداف تعلیم و تربیت و مخصوصاً دروسی مثل مطالعات اجتماعی باشد زیرا تفکر انتقادی تفکری است که به تحلیل، ارزشیابی، گزینش و کاربرد بهترین راه‌حل در انسان به وجود می‌آورد که تنها از طریق کسب تجربه در حالات مختلف و به‌صورت عملی امکان‌پذیر است و این همان چیزی که نیاز دنیای امروز است (فولر، ۱۹۹۷).

متأسفانه بایستی اقرار کنیم که باگذشت حدود ۱۰۰ سال از انقلاب مشروطیت که حق دخالت مردم کشور ما در تعیین سرنوشت خویش با این انقلاب شکوهمند به رسمیت شناخته شد و حدود ۸۰ سال از آموزش علوم اجتماعی، تاریخ و جغرافیا در مدارس، هنوز فقدان حس مسئولیت اجتماعی در قبال یکدیگر، منابع طبیعی و محیط‌زیست و هویت تاریخی‌مان در زندگی ما کاملاً مشهود است. نه می‌توانیم کار جمعی و گروهی کنیم و نه خوب و بد جامعه را خوب و بد خود می‌دانیم و نه خود را در پیشگاه جامعه مسئول می‌شماریم. البته از حق نگذریم که با توجه به استقرار نظام ۶،۳،۳ تحول عظیمی در درس اجتماعی افتاد و ماحصل آن ترکیب و تلفیق کتب علوم اجتماعی، تاریخ و جغرافیا در یک کتاب مطالعات اجتماعی هست.

در شرایطی هستیم که عده‌ای از برنامه‌ریزان و مدیران اجرایی در حوزه‌ی سازمان‌دهی معلمان رشته مطالعات اجتماعی، با توجه به کمبود نیروی انسانی در سال‌های آتی به‌واسطه عدم استخدام در این رشته طی سالیان متمادی پیگیر استفاده از نیروهای غیرتخصصی رشته‌های دیگر در این رشته می‌باشند. تا آنجا که در همه دنیا مرسوم بوده است امکانات و بخش اجرا باید خود را در خدمت نظام برنامه‌ریزی تعریف کند تا اطمینانی جهت حصول اهداف قصد شده در نزد تصمیم‌گیرنده به وجود آورد. به‌عنوان یک ادعا تصورمان بر آن است که آموزش‌هایی از نوع مطالعات اجتماعی در دستگاه‌های آموزشی، کوزه‌های بزرگی تولید می‌کند که ساده‌اندیشان را فریب خواهد داد. با بررسی به‌عمل‌آمده در حیطه اعلام نیازها در دانشگاه فرهنگیان این استان با توجه به حیطه کاری یکی از پژوهشگران این مقاله نیز مشخص شد که در طی چهار سال آینده فقط ۰/۲ نیاز دبیران مطالعات اجتماعی پیش‌بینی شده است.

دبیران غیرتخصصی مطالعات اجتماعی باوجود گذراندن تحصیلات کامل در محیط آموزشگاه کمتر قادر به استفاده از اندوخته‌های علمی خود در این باره می‌باشند؛ درحالی‌که تفکر انتقادی می‌تواند این اندوخته‌های علمی را به حیطه عمل بکشاند و به کار گیرد. درواقع تفکر انتقادی راهی جهت از بین بردن خلأ و شکاف بین تئوری و عمل است. دلایل نیاز به تفکر انتقادی در تدریس شامل موارد ذکرشده است: موقعیت‌های فعلی نیاز به معلمینی دارد که بتوانند حجم وسیعی از اطلاعات را پردازش کنند و مورد استفاده قرار دهند. معلمان به‌طور مکرر با موقعیت‌های پیچیده‌ای مواجه می‌شوند که مسئولیت آن‌ها را بیشتر می‌کند که باید در این موقعیت‌ها یک فاعل متفکر باشند. تفکر انتقادی کلید حل مسئله است (دوبونو^۱، ۲۰۰۵).

برخی تحقیقات انجام‌یافته (پل، ۱۹۸۴ - تسوی، ۱۹۹۹ - حسینی و بهرامی، ۱۳۸۱ - بدری و آذری، ۱۳۸۵) تلاش داشته‌اند تأثیر آموزش‌های کنونی دانشگاه‌ها و مدارس را در رشد تفکر انتقادی مورد مطالعه قرار دهند.

بخش دیگر از تحقیقات انجام‌یافته روابط برخی متغیرها با تفکر انتقادی را مورد پژوهش قرار داده‌اند. در این نوع تحقیقات رابطه تفکر انتقادی با باورهای معرفت‌شناختی (فولر ۱۹۹۷) و یا رابطه مهارت‌های شناختی، فراشناختی و تفکر انتقادی با جنسیت (پول ۱۹۸۴ - فاکون، ۱۹۹۰) و رابطه محیط یادگیری سازنده‌گرایی و باورهای معرفت‌شناختی با تغییر ادراکی (بنسلی، ۱۹۹۷) و ارتباط عملکرد ریاضی، عملکرد نوشتاری، نمرات پیشرفت تحصیلی و نمرات آزمون‌های کلامی با تفکر انتقادی (آندولیا، ۲۰۰۱) مورد مطالعه قرار گرفته است؛

^۱. Dobono

اما هدف پژوهش حاضر این است که درک و فهم معلمان تخصصی و غیرتخصصی مطالعات اجتماعی از تفکر انتقادی چگونه است؟

۲. روش تحقیق

پژوهش حاضر از نوع توصیفی-مقایسه‌ای هست. این تحقیق به لحاظ هدف کاربردی و از نظر جمع‌آوری اطلاعات به صورت میدانی صورت پذیرفته است. جامعه آماری این تحقیق را کلیه دبیران مطالعات اجتماعی مرد و زن دوره متوسطه دوره اول استان خراسان جنوبی به تعداد ۲۲۷ دبیر تخصصی و ۱۵۸ دبیر غیرتخصصی تشکیل داده‌اند که با توجه به جدول مورگان و در نظر گرفتن افت نمونه، تعداد ۱۴۰ دبیر تخصصی و ۱۱۳ دبیر غیرتخصصی به روش نمونه‌گیری تصادفی-خوشه‌ای به عنوان نمونه انتخاب شدند.

ابزار اصلی اندازه‌گیری در این پژوهش پرسشنامه گرایش به تفکر انتقادی^۱ فاشیون (۱۹۹۰) است که ۷۵ سؤال را در برمی‌گیرد و با مقیاس لیکرت از کاملاً موافق تا حدودی موافق، موافق، مخالف تا حدودی مخالف، کاملاً مخالف از یک تا شش امتیاز برحسب دستورالعمل امتیازدهی می‌شود. سؤالات شامل هفت خرده مقیاس حقیقت‌جویی (۱۲ سؤال)، قدرت تجزیه و تحلیل (۱۱ سؤال)، قدرت سازمان‌دهی اطلاعات (۱۱ سؤال)، اعتمادبه‌نفس (۹ سؤال)، میزان رشد یافتگی (۱۰ سؤال) و جستجوگری (۱۰ سؤال) است. روایی محتوایی این پرسشنامه به وسیله انجمن فلسفه آمریکا با استفاده از استراتژی دلفی صورت گرفته است. پایایی علمی این پرسشنامه با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ ۰/۹ و برای زیرگروه‌ها ۰/۷۰ تا ۰/۸۷ محاسبه گردیده است.

برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از آزمون u مان ویتنی و آمار توصیفی استفاده گردید. کلیه داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار spss و در سطح معناداری $p \leq 0/50$ تحلیل شدند.

۳. یافته‌ها

نتایج آزمون u مان ویتنی (شکل ۱) نشان می‌دهد که تفکر انتقادی و ابعاد آن در بین دبیران تخصصی و غیرتخصصی درس مطالعات اجتماعی تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول ۱. جمع‌بندی نتایج فرضیه‌های پژوهش

متغیر	شاخص آماری		میانگین	آزمون u مان	ویتنی	
	گروه‌ها	تخصصی			غیرتخصصی	Z
تفکر انتقادی	تخصصی	۳۵۱/۳۲	۱۰۴۵۰/۵۰۰		-۱۰/۲۲۶	۰/۰۰۳
	غیرتخصصی	۲۱۴/۱۸				
حقیقت‌جویی	تخصصی	۴۳۴/۴۲	۴۵۶۲/۵۰۰		-۱۴/۲۴۱	۰/۰۰۱
	غیرتخصصی	۱۹۹/۴۱				
انتقادپذیری	تخصصی	۲۹۸/۳۹	۲۱۷۴۳/۵۰۰		-۵/۱۶۱	۰/۰۰۲
	غیرتخصصی	۲۳۸/۰۹				
قدرت تجزیه و تحلیل	تخصصی	۳۴۱/۱۸	۱۲۴۰۳/۵۰۰		-۹/۴۲۱	۰/۰۰۳
	غیرتخصصی	۲۲۷/۳۰				
قدرت سازمان‌دهی اطلاعات	تخصصی	۳۸۸/۴۲	۶۰۱۹/۵۰۰		-۱۴/۳۶۱	۰/۰۰۱
	غیرتخصصی	۱۸۲/۲۳				
اعتمادبه‌نفس	تخصصی	۳۷۹/۶۴	۱۰۰۲۱/۵۰۰		-۱۰/۷۴۱	۰/۰۰۵
	غیرتخصصی	۲۱۶/۴۸				

1. California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI)

ویتنی		آزمون U مان	میانگین	شاخص آماری		متغیر
Sig	Z			U	گروه‌ها	
.۰/۰۰۲	-۶/۳۲۰	۲۰۹۲۱/۵۰۰	۳۱۹/۱۴	تخصصی	میزان رشد یافتگی	
			۲۳۷/۸۴	غیر تخصصی		
.۰/۰۰۵	-۰۴/۱۶۱	۲۴۵۰۱/۵۰۰	۳۴۳/۳۱	تخصصی	جستجوگری	
			۲۳۲/۱۵	غیر تخصصی		

۴. بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های تحقیق نشان داد که میانگین تفکر انتقادی و ابعاد آن در دبیران تخصصی نسبت به دبیران غیر تخصصی بیشتر است که این یافته‌ها با تحقیقات مایکل (۲۰۱۳)، وندینگر (۲۰۱۳)، اسنایدر (۲۰۰۹)، زاگوس (۲۰۰۷)، گولد (۲۰۰۶) که اعلام نموده بودند میزان تفکر انتقادی در معلمان تخصصی بیشتر است، همخوانی دارد. از لحاظ روان‌شناختی اطلاعات عمومی در رابطه با مباحث مطالعات اجتماعی در سازگاری فرد در جامعه و شخصیت فرد اثر می‌گذارد. طی دهه ۱۹۶۰ و اوایل دهه ۱۹۷۰ برای تبیین جنبه‌های گوناگون شرکت در فعالیت‌های اجتماعی تلاش بسیاری شده است.

تفکر انتقادی به‌عنوان یک فعالیت مثبت فکری، فرایندی ضروری برای رشد هر جامعه محسوب می‌شود. این تفکر تنها به یادگیری در آموزش و پرورش محدود نمی‌گردد و بر تمام فعالیت‌های زندگی از جمله کار و روابط نیز مؤثر است و به‌عنوان جنبه مهمی از عملکرد در حرفه معلمی مورد توجه قرار گرفته است؛ از طرفی تفکر انتقادی به‌عنوان یکی از توانایی‌ها، تحت تأثیر فرایند جامعه‌پذیری و اجتماعی شدن افراد قرار می‌گیرد؛ بنابراین به دنبال حضور معلمان تخصصی در دروسی مثل مطالعات اجتماعی بیش از ساعت کاری و با افرادی با فرهنگ‌های مختلف و جدا از فرهنگ حاکم در آموزش و پرورش باعث می‌شود تا دبیران تخصصی نسبت به دبیران غیر تخصصی با نگرش‌ها، ارزش‌ها، مهارت‌ها و گرایش‌های کلی و تفکرات اجتماعی مختلفی روبرو شوند و از طریق جستجوگری و سازمان‌دهی و تجزیه و تحلیل اطلاعات تجربه‌شده در محیط‌های درسی شرایط رشد و پویایی خود را فراهم نمایند. در نتیجه اجتماعی شدن از طریق دروس مطالعات اجتماعی و حضور در فعالیت‌های گروهی و فوق برنامه باعث افزایش مهارت‌های تفکر انتقادی از جمله اعتماد به نفس، انتقادپذیری، سازمان‌دهی اطلاعات و ... شود.

معلم تخصصی درس مطالعات اجتماعی باید بچه‌ها را نسبت به محرک‌های محیطی حساس‌تر و نیز فضای کلاس را پویاتر کند، منابع قابل دسترس را در اختیار دانش آموزان قرار دهد، حس اعتماد را در آن‌ها تقویت کند، عقاید خود را به دانش آموزان تحمیل نکند و تحمل آرای دیگران را به آن‌ها بیاموزد. به نظر‌ها و پیشنهادها مطرح شده از سوی دانش آموزان توجه و دقت کافی داشته باشد. آن‌ها را به یافتن راه‌حل‌های تازه و ابتکاری در هر زمینه تشویق کند. باید نقش اوضاع و احوال فرهنگی و جغرافیایی محل زندگی دانش آموزان را برای طرح مباحث مختلف در نظر بگیرد و بر آن اساس، به فهماندن مطالب اقدام کند. توجه به تفاوت‌های فردی و مشکلات خاص کودکان، به‌ویژه برای معلم این درس، ضروری است؛ بر این اساس، معلم مطالعات اجتماعی باید برآیند و مجموعه‌ای از تحقق اهداف را با توجه به استعدادها و توان‌های مختلف دانش آموزان پیگیری و طلب کند و از تأکید بر توانایی همه‌ی افراد بر همه چیز بپرهیزد.

معلم مطالعات اجتماعی نقش مؤثری در ایجاد جو همدلی، اعتماد و دوستی بین دانش آموزان ایفا می‌کند؛ از این رو، به وجود آمدن فضای نشاط و سرزندگی ناشی از پیشرفت گروهی و دسته‌جمعی در کلاس به نحوه‌ی مدیریت معلم بستگی دارد.

از جمله روش‌های تدریس در درس مطالعات اجتماعی، آموزش تلفیقی در تدریس این رشته است که باعث می‌شود دبیران از حس حقیقت‌جویی خوبی برخوردار باشند و باعث شوند تا دبیران به‌منظور آموزش بهتر این رشته که از رشته‌های مختلف علمی نشأت گرفته است به جستجوی منابع مختلف اقدام نمایند و موجبات رشد و شکوفایی خود و دانش‌آموزان را فراهم آورند که گاهی این اهم توسط همکاران غیر تخصصی در این رشته صورت نمی‌پذیرد.

برنامه‌های درسی مطالعات اجتماعی به‌طور طبیعی گرایش به تلفیق دارند. اکثر معلمان غیر تخصصی بر اساس این مقاله در این رشته کلی‌گرا و عمومی‌اند؛ و دانش‌آموزان آماده و مشتاق اکتشاف هستند و خارج شدن از محیط حمایتی خانه را آغاز کرده

اند. هدف اصلی مطالعات اجتماعی، تربیت شهروندی است که بر اساس اصول اعتقادی و عقلانی رفتار می‌کند. چالش اصلی برای ارتقاء این مهارت‌ها در زمینه‌های اجتماعی مختلف، ارتقاء ظرفیت‌های حل مسئله و تصمیم‌گیری است. مطالعات اجتماعی فراهم‌کننده زمینه آرمانی برای رفع این چالش است. پیشنهاد می‌گردد در صورت اجبار به استفاده از همکاران غیرتخصصی در رشته موردپژوهش، دوره‌های تخصصی و کارگاه‌های مرتبط به رشته مطالعات اجتماعی به همراه دبیران متخصص در تابستان برگزار تا مشکلات مطروحه و همچنین تقویت تفکر انتقادی به صورت اخص صورت پذیرد.

منابع

- ۱- بدری، رحیم، فتحی آذر، اسکندر (۱۳۸۶)؛ «مقایسه تأثیر آموزش مبتنی بر حل مسئله گروهی و آموزش سنتی بر تفکر انتقادی دانشجو معلمان»، مطالعات تربیتی و روانشناسی، دوره هشتم، شماره ۲، ص ۴۱-۲۷.
- ۲- پورتر، جرج جی (۱۳۷۲)؛ «الگوی برنامه درسی»، ترجمه قوام الدین جلیلی، فصل‌نامه مدیریت آموزش و پرورش، سال دوم، شماره ۳، ص ۳۹-۳۸.
- ۳- حسینی، علی، بهرامی، محمد (۱۳۸۱)، «مقایسه تفکر انتقادی در دانشجویان سال اول و سال آخر کارشناسی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان»، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، شماره ۶، ص ۲۱-۵.
- ۴- شعبانی، حسن (۱۳۸۰)، «تأثیر روش حل مسئله به صورت کار گروهی بر روی تفکر انتقادی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی در شهر تهران»، رساله دکتری، دانشگاه تربیت مدرس.
- ۵- فلاحیان، ناهید، آرام، محمد باقر، نادری، مریم و احمدی، آمنه (۱۳۸۹)، «روش آموزش مطالعات اجتماعی، دفتر برنامه ریزی و تالیف کتب درسی»، آموزش و پرورش.
- ۶- مایرز، چت (۱۳۷۴)، «آموزش تفکر انتقادی»، ترجمه خدایار ابیلی، انتشارات سمت، تهران.
- ۷- مقنی زاده، محمد حسن (۱۳۷۵)، «بررسی مشارکت اجتماعی دانش‌آموزان در فعالیت‌های فوق برنامه با تأکید در دبیرستان‌های مناطق ۳ و ۱۶ شهر تهران»، دانشگاه تربیت مدرس.
8. Andolina, M. (2001), *Critical thinking for working students*, Columbia, Delmar presses.
9. **Abrami PC, Howard P (2008). *Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: a stage 1 meta-analysis*. Rewire Educ Res. 78 (4): 1102-1134.**
10. Ahadian M, Aghazadeh M(2008). *Guidelines of new teaching models.2nd ed*. Tehran: Ieshir.
11. Dobono E(2005). *Lessons of right thought*. Translated by. Nikmanesh M. Tehran: Aghtaran.
12. Benesley. D. A (1997). *Critical Thinking in psychology*. Pacific grove, California.
13. Ennis, C. (1991). *Discrete thinking in two teachers physical education classes*. The Elementary School Journal, 91, 437-486.
14. Facion, P.A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. American philosophical Association ERIC Document Reproduction Services No. ED 315423.
15. Fuller, D. (1997). *Critical thinking in undergraduate athletic training education*, Journal of Athletic Training 23(3), 242-247.
16. Gould. T. E. Caswell. S. V. (2006). *Stylistic learning differences between undergraduate athletic training students and educators: gregor mind styles*, Journal of Athletic Training, 41(1), 109-116.
17. Michele. K. (2013). *The relationship between athletic training student critical thinking skills and clinical instructor supervision: A study*, duquesne univercity, 23(2) 172-183.
18. Paul, R. W. (1984). *Critical thinking: Fundamental to education for a free society*. Educational Leadership, 42(1), 4-14.
19. Schneider. R.C. (2009). *The practice and teaching of critical thinking in sport management*, The Smart Journal, 5(1), 96-109.
20. Shabanie H(2002). *Teaching and Education Skills*. Tehran. 12th ed. Tehran: Samt.

21. Saif A(2001). *Educational Psychology. 1st ed.* Tehran: Agah.
22. Tsui, L. (1999). *Courses and Instruction Affecting Critical Thinking*. Research in Higher Education, 40(2), 185-200.
23. Wendinger, M. J. (2013). *The Relationship between the level of Athletic training education and critical thinking skill*. A dissertation submitted to the faculty of the graduate schools of the University of Minnesota.
24. Zakus. D. H. Malloy. D. C. Edwards. A. (2007). *Critical and Ethical Thinking in Sport Management: Philosophical Rationales and Examples of Methods*, Sport management review, 10(2), 133-158.

