

بررسی رابطه بین سبک تدریس مدرسان و توسعه مهارت‌های سطوح برتر تفکر

فراگیران مؤسسات آموزشی غیر انتفاعی

دکتر مهدی محمدی^۱

دکتر جعفر ترک زاده^۲

لاله شفیعی^۳

چکیده

هدف کلی این پژوهش، بررسی رابطه بین سبک تدریس مدرسان و توسعه مهارت‌های سطوح برتر تفکر فراگیران مؤسسات آموزشی غیر انتفاعی گردشگری بود. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی و جامعه آماری شامل ۳۰٪ از مؤسسات آموزشی غیر انتفاعی گردشگری کشور از شمال، جنوب، شرق، غرب کشور تعیین گشت که با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای ساده کلیه مدرسان مؤسسات منتخب و با روش نمونه گیری تصادفی ساده ۵ نفر از فراگیران هر مدرس برگزیده شدند. نمونه آماری شامل ۷۲ نفر از مدرسان و ۳۶۰ نفر از فراگیران را شامل گشت. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه سبک تدریس (گراشا، ریچمن، ۱۹۹۶) و مقیاس مهارت‌های سطوح برتر تفکر فراگیران (ذاکری، ۱۳۹۲) بود. نتایج نشان داد که: ۱- بیشترین میانگین مربوط به سبک شخصی و پائین ترین میانگین مربوط به سبک تفویض کننده می باشد. ۲- مهارت‌های سطوح برتر تفکر فراگیران مؤسسات آموزشی غیر انتفاعی گردشگری منتخب در چهار بعد آن از حد کفایت قابل قبول بالاتر و از حد کفایت مطلوب پائین تر می باشد. ۳- بین انواع سبک تدریس و مهارت‌های سطوح برتر تفکر فراگیران مؤسسات آموزشی غیر انتفاعی منتخب رابطه معنا دار وجود دارد. ۴- بیشترین قدرت تبیین مربوط به سبک تدریس تفویض کننده و پیش بینی کننده مثبت و معنا دار مهارت‌های سطوح برتر تفکر فراگیران می باشد، و سبک تدریس متخصص پیش بینی کننده معنا دار مهارت‌های سطوح برتر تفکر فراگیران نمی باشد.

۱. دانشیار دانشگاه شیراز - نویسنده مسئول مقاله، m48r52@gmail.com

۲. دانشیار دانشگاه شیراز، torkzadeh@shirazu.ac.ir

۳. کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی - پردیس بین الملل دانشگاه شیراز، lshafiee@yahoo.com

کلید واژه ها: سبک تدریس ، مهارت های سطوح برتر تفکر ، مؤسسات آموزشی غیر انتفاعی گردشگری ، سبک تدریس تفویض کننده ، سبک تدریس متخصص.

مقدمه

مؤسسات آموزشی غیر انتفاعی به عنوان یک سازمان اجتماعی، مسئول بخشی از توسعه تعلیم و آموزش و پرورش در فرایند تدریس و یادگیری می باشند (ریموند، ۲۰۰۳). فعالیت مؤسسات غیر انتفاعی به منظور بهبود مهارت و دانش افراد خارج از حوزه آموزش های رسمی و جهت پاسخ به نیازهای خاص و ضروری جامعه می باشد. آموزش های ارائه شده تکمیل کننده، نظم دهنده و پشتیبان کننده آموزش های رسمی و به منظور همیاری در ایجاد مهارت شغلی می باشد (ورماک، ۱۹۵۸).

با توجه به این که اکثر فراگیران به منظور برنامه ریزی شغلی، خودیادگیری، یادگیری مادام العمر و افزایش دانش و مهارت و یا آموزش ضمن خدمت به این مؤسسات مراجعه می کنند این مراکز را به عنوان عناصر پایه ای آموزش و پرورش تبدیل کرده است (ریموند، ۲۰۰۳). از سوی دیگر فرایند جهانی شدن، داشتن رویکرد اساسی در آموزش و یادگیری در طول زندگی را بر مبنای چهار پیش فرض اساسی: یادگیری برای دانستن، یادگیری برای انجام کار، یادگیری برای بودن، یادگیری برای همزیستی را مطرح می سازد (بنیسی، ملک شاهی، دلفان آذری، ۱۳۹۲). رسیدن به این امر، مهارت در انتقال مؤثرتر و بهتر دانش به فراگیران این دوره ها را می طلبد و لذا انتخاب سبک تدریس مناسب در انتقال دانش کارآمد می تواند، بکارگیری بهتر دانش آموخته شده را جهت فراگیران فراهم آورد.

۱۶۸

بیان مساله

با توجه به این که مؤسسات آموزشی غیر انتفاعی باید به طور فزاینده ای موثر عمل کنند (فریمن، ۱۹۸۴) بنابراین مدرسان این مؤسسات به عنوان افرادی که تسهیل کننده فرایند یادگیری فراگیران می باشند، با سبک تدریس بکار گرفته در فرم های ترکیبی آموزش رسمی و غیررسمی می توانند دلیل موفقیت یا عدم موفقیت فراگیران شوند. به منظور تشویق به یادگیری، رویکردی که منجر به یادگیری خوب و کارآمد می شود، انتخاب سبک مناسب تدریس انتخابی توسط مدرس می باشد (زایویان، ۲۰۰۳). ایربای (۲۰۰۸) معتقد است که سبک تدریس، رفتار یا روشی جهت انتقال معانی یا اطلاعات بوسیله مدرس بوده

که اثر بر فهم و رفتار فراگیران می گذارد. اثربخشی تدریس به سبک تدریس مرتبط است. سبک تدریس برگرفته از پارادایم فکری مدرس می باشد و شامل مجموعه ای از فنون تدریس (گالتون، ۱۹۸۰)، ساختار آموزشی (سیدن تاپ، ۱۹۹۱)، الگویی از باورها، دانش، اجرا و رفتار مدرسان در زمان تدریس می باشد (گراشا، ۱۹۹۶). سبک آموزش معلمان زمانی مشاهده می شود که آن ها فرایند تدریس و یادگیری را به هم مرتبط می سازند. سبک تدریس نشان دهنده الگوی نیاز ها، باورها، رفتار نمایان شده بوسیله معلمان در کلاس است (گراشا، ۱۹۹۶). از مجموعه تعاریف ارائه شده می توان تدریس را سبکی بر گرفته از باورها، دانش، شیوه اجرا و رفتار مدرسان دانست که جهت انتقال موثر مفاهیم دانش به فراگیر به شیوه ای که بتواند از آن، جهت مدیریت بهتر زندگی شخصی یا حرفه ای و در تعاقب آن بهبود شرایط اجتماعی استفاده کند، نام برد.

طبقه بندی های مختلفی در سبک تدریس انجام شده است و پژوهشگرانی که درباره سبک تدریس تحقیق می کنند ترجیح می دهند، شاخص های خود را جهت تشخیص انواع سبک تدریس ایجاد کنند. نتایج حاصل از این وضعیت به تعریف انواع سبک تدریس و ایجاد تعدادی متفاوت از ابعاد، جهت اندازه گیری سبک تدریس هدایت شده است (آلن، ۱۹۸۸، دون و دون، ۱۹۷۹، گراشا، ۲۰۰۳). سبک تدریس اثر بسیاری بر توانائی های شاگردان برای خودآموزی دارد (گراشا و همکاران، ۱۹۹۶). طبقه بندی های مختلفی از سبک های تدریس صورت گرفته که از جمله می توان به چهار سبک حل کردن، تبحری، حل کننده مشکل و انسانی (کورنستن و میلر، ۱۹۸۰) شش سبک موضوع نگر، نگرش بر برنامه ریزی مشارکتی، نگرش به فراگیران، نگرش موضوعی، نگرش به یادگیری و نگرش به تحریک عاطفی (هنسان و برات و یک، ۱۹۸۴) چهار سبک تدریس متوالی، متوالی انتزاعی، تصادفی انتزاعی، تصادفی عینی (باتلر، ۱۹۸۴) و سبک تدریس در ۱۰ مدل دستوری، مشقی، متقابل، خودکنترلی دانش آموزان، شمولی، هدایت اکتشافی، واگرا، سبک فردی، سبک ابتکاری، (دوهرتی، ۲۰۰۳) اشاره نمود. اما یکی از جامع ترین سبک تدریس و یادگیری، مدل تدریس و یادگیری گراشا و ریچمن (۱۹۹۶) می باشد. در این مدل به سبک تدریس از دیدگاه رویکردهای تدریس توجه شده است که یا فراگیر محور است یا معلم محور. در این مدل، سبک تدریس شامل: ۱. سبک متخصص (به مفهوم داشتن دانش و تخصص لازم مورد نیاز فراگیران و تلاش در حفظ موقعیت به عنوان فرد متخصص با ارائه جزئیات دانش و به چالش کشیدن دانش آموزان جهت ارتقای شایستگی آنان با انتقال اطلاعات و اطمینان از آمادگی آنان)، ۲. سبک اختیار رسمی (اقتدار

رسمی) (دارا بودن موقعیت به سبب دانش و نقش مدرسی در بین فراگیران با تعیین هدف، انتظارات، قوانین و داشتن استانداردهای صحیح برای انجام کارها) ۳. سبک مدل شخصی (داشتن باور به تدریس با ذکر مثال و نمونه‌ها مانند نمونه چگونه تفکر و رفتار و مشاهده کردن)، ۴. سبک تسهیل کننده (بر ماهیت تعامل مدرس با فراگیران) تاکید دارد که هدایت فراگیر با طرح سؤال، اکتشاف موضوع، پیشنهاد جایگزین و تشویق به تصمیم‌گیری صورت پذیرفته و ظرفیت فراگیر جهت پذیرش مسئولیت مستقل گسترش می‌یابد و در این مدل مدرس بعنوان مشاور جهت پشتیبانی و تشویق فراگیر حضور دارد. ۵. سبک تفویض کننده (توسعه ظرفیت خودمختاری فراگیر و شرکت در پروژه‌ها بصورت انفرادی) می‌باشد که در این مدل مدرس بعنوان مشاور در کنار فراگیر حضور دارد. بر این اساس سبک‌های آموزشی و تعهد به یک محیط یادگیری فعال و سبک تدریس فراگیر محور سبب ایجاد فرایند توسعه و بهبود مهارت‌های سطوح برتر تفکر می‌شود که بر زندگی شخصی و حرفه‌ای فراگیر اثربخش می‌باشد.

از سویی مدرسان روزانه با فراگیرانی با توانایی‌ها، علاقه‌ها، سطوح موفقیت متفاوت روبرو هستند (لوئیس، ۱۹۹۸، سینگام، بئانه، ۱۹۹۸، استین، ۱۹۹۹، تاگر و کودینگ، ۱۹۹۹). لذا مدرسان نیاز به استفاده از سبک‌های مختلف تدریس جهت توسعه مهارت‌های سطوح برتر تفکر فراگیران دارند تا در مواقعی که فراگیران با مشکلات غیر معمول، غیر مطمئن، دشواریهای اجرایی و ... برخورد می‌کنند، آنان را قادر به اتخاذ رفتاری انعطاف پذیر و برخورد با تفکری باز با مسأله‌کند (کینگ، ۲۰۱۰، گادسون، ۲۰۱۰، روحانی، ۲۰۱۰). دسته بندی‌های مختلف جهت مهارت‌های سطوح برتر تفکر توسط پژوهشگران ارائه شده است که از جمله در طبقه بندی بلوم مهارت حل مسأله، تجزیه و تحلیل، ارزشیابی و ترکیب (ایجاد دانش جدید) جزو سطوح برتر شناخته شده که نیاز به روش‌های یادگیری و تدریس متفاوت تری دارد لذا مهارت تفکر انتقادی و حل مسأله را در خود به همراه دارد. لوئیس، اسمیت (۱۹۹۳) مهارت‌های سطوح برتر تفکر را شامل: تفکر خلاق، تفکر انتقادی، تصمیم‌گیری، ارزیابی، تفکر منطقی، تفکر فراشناختی، حل مسأله، تفکر تأملی، تفکر علمی، کاوش علمی، ترکیب، تجزیه و تحلیل سیستمی، بیان کردند. در طبقه بندی دیگر سطوح برتر تفکر شامل: تفکر انتقادی، منطقی، بازتابی، فراشناختی و خلاق نام برده شده است (کینگ، گودسون، روحانی، ۱۹۹۶). در اواخر قرن بیستم میلادی گروه جدیدی از پژوهشگران به رهبری اندرسون (۲۰۰۰) و یکی از دانشجویان پیشین بلوم، طبقه بندی نسبتاً متفاوت تری را جهت نیاز قرن بیست و یکم برورسانی کرد و طبقه بندی را به یادآوری، فهمیدن، اجرا کردن، تجزیه و تحلیل، ارزشیابی

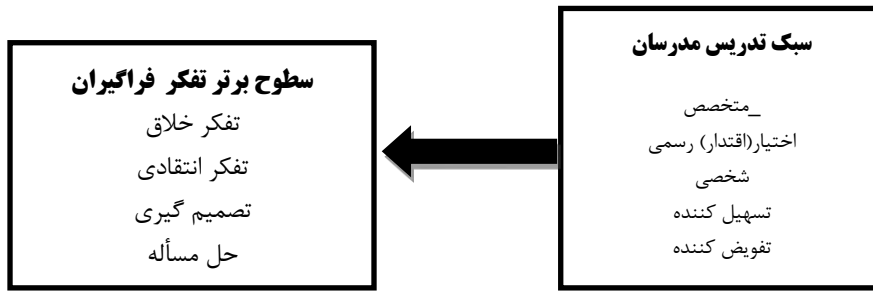
و ایجاد دانش جدید تقسیم نمود. جامع ترین طبقه بندی مهارت های سطوح برتر تفکر شامل: تصمیم گیری، تفکر انتقادی و حل مسئله و تفکر خلاق (دیلون، ۲۰۰۲، زوهر ودوری، ۲۰۰۳، زولر ودوری ولوبزکی، ۲۰۰۲) شناخته شده است. بر اساس مفاهیم فوق و تجزیه و تحلیل از پژوهش های مختلف، یکی از روشن ترین و جامع ترین مهارت های سطوح برتر تفکر را می توان مجموع مهارت هایی دانست که بر اساس آن توانائی فراگیر در چهارحیطه تفکر خلاق، انتقادی، تصمیم گیری، حل مسأله (دیلون و همکاران، ۲۰۰۲) افزایش یافته و وی را قادر می سازد تا در شرایط نامطمئن و غیر مشخص زندگی آتی، قادر به استفاده از دانسته ها و حل مشکل می باشد که در پژوهش حاضر مورد استناد قرار گرفته است. در بیان مفاهیم، تصمیم گیری را می توان فرایند های ذهنی (شناختی) که به انتخاب یک قدم در میان اقدامات جایگزین می انجامد (بازرمن، ۲۰۰۸) بیان کرد، تفکر انتقادی به عنوان مهارت پذیرش مسئولیت و کنترل ذهن (پل، ۱۹۹۶) عنوان شده است و حل مسأله فرایندی کلی بوده که در پشت تمام تفکرات که لازمه تفکر انتقادی، تفکر خلاق و ارتباط موثر است، قرار دارد و تفکر خلاق، تفکری است که مستقیم به حل مشکل از طریق یک راه جدید منتهی گشته و اغلب با تصورات و نوآوری همراه است (نایت، ۲۰۰۵).

در پژوهش های پیشین، تجزیه و تحلیل سبک تدریس نشان می دهد که با استفاده از سبک تدریس تسهیل کننده (آموختن از طریق پرس و جو)، دانش آموزان مطالب آموزشی را بهتر فرا گرفته و بکار برده اند (لوری، لین فونت، ۲۰۱۲). در پژوهش دیگر که توسط اسپاراپانی و اروین (۱۹۹۶) در بین معلمان که در دوره های آموزشی مهارت سبک تدریس به منظور بهبود و ارتقای مهارت های سطوح برتر تفکر شرکت کرده بودند انجام شد، سه نکته بارز گشت: اول آنکه، تدریس به منظور بهبود مهارت های سطوح برتر تفکر، زمان زیادی جهت برنامه ریزی توسط معلم نیاز دارد. دوم آنکه توسعه مهارت های سطوح برتر تفکر معلمان که خود نقش دانش آموز در این دوره داشتند، علاوه بر زمان بیشتر، منابع بیشتر از موجود را می طلبد. سوم آنکه جهت دستیابی به مهارت های سطوح بالاتر تفکر قابل قبول و مناسب، طراحی ارزشیابی متفاوت تری لازم است. توجه به این سه نکته بر مهارت های سطوح بالای تفکر فراگیر اثر مطلوب داشته است و فراگیران بیشتری در این فرایند آموزش و یادگیری درگیر شده و فراگیران در فرایند یادگیری خلاق تر، مستقل تر و مسئول تر عمل کرده و وابستگی کمتر به مدرس خواهند داشت و مدرس بیشتر نقش مربی هدایت گر پیدا کرده و تنها بیان کننده اطلاعات نیست.

الگوهای بکار رفته در پژوهش های متعدد نشان داد که کیفیت سبک تدریس معلمان و انتخاب هر سبک تدریس کمک به تغییر سبک کلاس می کند. در سبک های معلم محور، معلم این پیام را به فراگیر می دهد که "من مسئول اینجا هستم" در حالی که بکارگیری سبک های دیگر فراگیر محور اثرات متفاوت تر در کلاس بر جای می گذارد و این پیام را به فراگیر می دهد که "من اینجا هستم که مشاوره بدهم و به عنوان یک شخص منبع اطلاعات هستم" و یک محیط گرم جهت تعاملات معلم و فراگیر و همکاری متقابل جهت اشتراک آموزش و یادگیری ایجاد می شود و موانع بین فراگیر و معلم برداشته می شود (گراشا، ۱۹۹۵، ۱۹۹۶).

در پژوهش های دیگر نشان داده شده است که توسعه مهارت های سطوح برتر تفکر فراگیران، به تدریج بلوغ سنی و در روند سال های تحصیل متوسطه اتفاق می افتد، در حالی که استفاده از سبک تدریس شاگرد محور توسعه مهارت های سطوح برتر تفکر را در مدت زمان کمتری نشان داد (میری، دیوید و یوری، ۲۰۰۷). بررسی پژوهشی در مورد رابطه تفکر انتقادی معلمان با ترجیح سبک تدریس آنان نشان داده است که بین تفکر انتقادی و ترجیح سبک تدریس همبستگی مثبت و معنا دار وجود دارد و معلمانی که در دو مؤلفه استنباط و ارزشیابی استدلال های منطقی از مؤلفه های تفکر انتقادی نمره بالاتری داشته اند، سبک تدریس معلم محور را ترجیح داده اند و معلمانی که در مؤلفه های تفکر انتقادی نمره بالاتری داشته اند، سبک تدریس فراگیر محور را ترجیح داده اند (حبیبی پور، ۱۳۹۰). در تاثیر هم خوانی سبک یادگیری فراگیران و سبک تدریس معلمان بر یادگیری نتایج نشان داد که سبک آموزشی تدریس غالب در میان معلمان ایرانی روش تسهیل کننده است و نیز رابطه مثبت و معنا داری بین سبک تدریس معلم و سبک های یادگیری فراگیران وجود دارد.

بر این اساس با توجه به مباحث نظری و یافته های پژوهشی پیشین، می توان به این نتیجه رسید که انتخاب سبک تدریس مناسب نقش مهمی در توسعه مهارت های سطوح برتر تفکر فراگیران داشته و تضمین کننده موفقیت های فرد در زندگی شغلی و فردی بوده و همچنین تداوم بخش آموزش های رسمی می باشد. لذا در این راستا هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه بین سبک تدریس مدرسان و توسعه مهارت های سطوح برتر تفکر فراگیران موسسات آموزشی غیر انتفاعی مطابق با مدل مفهومی ارائه شده در شکل (۱) بود.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

در راستای هدف پژوهش، بررسی اهداف جزئی پژوهشی زیر مدنظر قرار گرفت:

1. تعیین سبک غالب تدریس مدرسان موسسات آموزشی غیر انتفاعی گردشگری.
2. تعیین میزان مهارت های سطوح برتر تفکر فراگیران موسسات آموزشی غیر انتفاعی گردشگری.
3. بررسی رابطه بین سبک تدریس مدرسان و توسعه مهارت های سطوح برتر تفکر فراگیران موسسات آموزشی غیرانتفاعی گردشگری
4. بررسی توان انواع سبک تدریس مدرسان موسسات آموزشی غیر انتفاعی در پیش بینی توسعه مهارت های سطوح برتر تفکر فراگیران موسسات آموزشی غیر انتفاعی گردشگری

روش اجرای پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف "کاربردی و از لحاظ روش درزمره پژوهش های "توصیفی" و از نوع "همبستگی" می باشد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه مدرسان و فراگیران دوره های کوتاه مدت رشته های گردشگری در موسسات آموزشی غیر انتفاعی منتخب می باشد. روش نمونه گیری مدرسان، نمونه گیری خوشه ای ساده انتخاب شد که در این راستا به منظور انتخاب گروه نمونه ۳۰٪ موسسات آموزشی غیر انتفاعی (برگزارکننده دوره های گردشگری) از شمال، جنوب، شرق و غرب کشور انتخاب گشت و مقیاس سبک تدریس بین کلیه مدرسان این موسسات توزیع شد. روش نمونه گیری فراگیران،

نمونه گیری تصادفی ساده بود که بر این اساس به ازای هر مدرس ۵ فراگیر، مقیاس مهارت های سطوح برتر تفکر فراگیران را پاسخ دادند.

ابزار پژوهش

برای جمع آوری اطلاعات از یک پرسش نامه و یک مقیاس استفاده شد: پرسش نامه سبک تدریس: برای تعیین سبک تدریس مدرسان از پرسش نامه گراشا، ریچمن (۱۹۹۶) استفاده که شامل ۴۰ گویه می باشد و مدرسان باید به هر سوال بر پایه سبک تدریس خودشان پاسخ بدهند. این پرسش نامه براساس سنجش لیکرت، از بسیار موافقم تا بسیار مخالفم تنظیم شده است. نمره گذاری سوالات از ۱ (بسیار مخالف) الی ۵ (بسیار موافق) صورت گرفته که امتیاز مجموع هر بخش تقسیم بر عدد ۸ می گردد و برحسب شاخص پرسش نامه در هریک از سبک های تدریس، در یکی از طبقات کم، متوسط یا بالا برحسب شدت قرار می گیرد که مشخصه وضعیت سبک تدریس فرد خواهد بود. برای محاسبه روایی پرسش نامه، از روش تحلیل گویه (ضریب همبستگی گویه ها با نمره ی کل)، استفاده گردید که تمام گویه ها همبستگی مثبتی (از ۰/۳۴-۰/۷۹) در سطح معنا داری (۰/۰۱-۰/۰۰۱) با نمره کل نشان دادند که حاکی از روایی آنها می باشد. پایایی پرسش نامه، از طریق ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد که آلفای بالاتر از ۰/۷۰ در ابعاد سبک تدریس نشان از پایایی این ابزار می باشد. مقیاس مهارت های سطوح برتر تفکر: مهارت های سطوح برتر تفکر فراگیران توسط مقیاس ذاکری (۱۳۹۲) سنجیده شد. این مقیاس در مجموع شامل ۴۵ گویه پنج گزینه ای از نوع لیکرت از ۱ (بسیار کم) تا ۲ (بسیار زیاد) می باشد. که فراگیران بر اساس برداشت خود یک گزینه را برگزیدند. برای محاسبه روایی مقیاس از روش تحلیل گویه (ضریب همبستگی گویه ها با نمره کل)، استفاده شد که همه گویه ها با نمره کل مقیاس همبستگی مثبت (از ۰/۵۶-۰/۸۶) و معنا داری در سطح ۰/۰۰۱ نشان دادند که بیانگر روایی آنها می باشد. جهت پایایی مقیاس ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۹۰ بدست آمد که نشان از پایایی این مقیاس می باشد. شایان ذکر است که پس از توزیع و جمع آوری پرسش نامه های پژوهش، با استفاده از نرم افزار SPSS (نسخه ۱۶) و lisrel (نسخه ۸/۵۴) به بررسی یافته های توصیفی و آزمون مدل پیشنهادی پژوهش پرداخته شد.

۱۷۴

یافته های پژوهش

بر اساس جدول شماره (۱) و به منظور تعیین سبک غالب تدریس بکار رفته توسط مدرسان موسسات آموزشی غیر انتفاعی منتخب، از آزمون تحلیل واریانس اندازه گیری های مکرر استفاده شده است. بر این اساس نتایج بدست آمده حاکی از آن است که بیشترین میانگین مربوط به سبک مدل شخصی (با میانگین ۴/۲۵) و پائین ترین میانگین مربوط به سبک تفویض کننده (با میانگین ۳/۸۰) می باشد که بر اساس F به دست آمده (۷/۱۸) در درجه آزادی (۷۱۱) تفاوت معنا داری بین میانگین انواع سبک تدریس متخصص، اختیار رسمی (اقتدار رسمی)، مدل شخصی، تسهیل کننده و تفویض کننده در سطح ۰/۰۰۰۱ وجود دارد.

جدول شماره ۱. تعیین نوع سبک غالب تدریس بکار رفته توسط مدرسان

Sig	df	F	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	ابعاد	متغیر
۰/۰۰۰۱	۴ و ۷۱	۷/۱۸	۰/۴۸	۴/۰۳	۷۲	متخصص	سبک تدریس
			۰/۴۸	۴/۰۵		اختیار رسمی	
			۰/۴۳	۴/۲۵		مدل شخصی	
			۰/۵۰	۴/۱۸		تسهیل کننده	
			۰/۵۸	۳/۸۰		تفویض کننده	

۱۷۵

آزمون تعقیبی بونفرونی نشان داد بین انواع سبک تدریس متخصص و سبک مدل شخصی، سبک اختیار رسمی (اقتدار رسمی) و سبک مدل شخصی، سبک متخصص و سبک تسهیل کننده، سبک متخصص و سبک تفویض کننده، سبک اختیار رسمی (اقتدار رسمی) و سبک تفویض کننده، سبک مدل شخصی و سبک تفویض کننده و سبک تسهیل کننده و سبک تفویض کننده، تفاوت معنا داری وجود دارد. بر این اساس می توان نتیجه گرفت که سبک تدریس غالب مدرسان، سبک مدل شخصی می باشد.

همچنین بر اساس جدول شماره (۲) و به منظور تعیین میزان مهارت های سطوح برتر تفکر فراگیران موسسات آموزشی غیر انتفاعی منتخب از آزمون t-test تک نمونه ای استفاده شده است. بر اساس جدول مشاهده می گردد که مهارت های سطوح برتر تفکر فراگیران موسسات آموزشی غیر انتفاعی منتخب در تفکر خلاق از حد کفایت قابل قبول (Q2=3) بالاتر و تفاوت در سطح ۰/۰۰۲ معنی دار می باشد. همچنین مهارت های سطوح برتر تفکر فراگیران در تصمیم گیری و تفکر انتقادی و حل مسأله از حد کفایت قابل قبول بالاتر بوده و تفاوت در سطح ۰/۰۰۰۱ در هر سه مهارت سطوح برتر تفکر دیگر معنی دار بدست آمده است. همچنین مقایسه مهارت های سطوح برتر تفکر فراگیران در چهار نوع تفکر خلاق،

تصمیم گیری، تفکر انتقادی، حل مسأله با حد کفایت مطلوب (Q3=4) نشان داد که از حد کفایت مطلوب پائین تر بوده و تفاوت در سطح ۰/۰۰۰۱ در هر چهار بعد معنی دار می باشد. بر این اساس می توان گفت مهارت های سطوح برتر تفکر فراگیران مؤسسات آموزشی غیر انتفاعی منتخب از حد کفایت قابل قبول بالاتر و از حد کفایت مطلوب پائین تر می باشد.

جدول شماره ۲. آزمون t-test تک نمونه ای

Sig.	df	t	Q 3	S ig.	d f	Q 2	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	متغیرها	
۰/۰۰۰۱	۷۱	-۶/۵۵	۴	۰/۰۰۲	۷	۳/۹	۰/۸۶	۳	۳/۳	۷	تفکر خلاق
۰/۰۰۰۱	۷۱	-۴/۹۰		۰/۰۰۱	۷	۵/۶	۰/۸۵	۵	۳/۰	۷	تصمیم گیری
۰/۰۰۰۱	۷۱	-۶/۱۷		۰/۰۰۱	۷	۴/۱	۰/۸۲	۴	۳/۰	۷	تفکر انتقادی
۰/۰۰۰۱	۷۰	-۴/۹۴		۰/۰۰۱	۷	۵/۳	۰/۸۱	۵	۳/۲	۷	حل مسأله

یافته دیگر پژوهش، بر اساس جدول (۳) بین انواع سبک تدریس (سبک متخصص، سبک اختیاری رسمی (اقتدار رسمی)، سبک شخصی، سبک تسهیل کننده، سبک تفویض کننده) و مهارت های سطوح برتر تفکر فراگیران مؤسسات آموزشی غیر انتفاعی منتخب، رابطه وجود دارد. بین سبک متخصص و سبک اختیاری رسمی (اقتدار رسمی) رابطه مثبت و معنادار و با سبک تسهیل کننده، سبک تفویض کننده، تفکر خلاق، تصمیم گیری، تفکر انتقادی و حل مسأله رابطه منفی و معنا دار و با سبک شخصی رابطه معنادار وجود ندارد. سبک اختیار رسمی (اقتدار رسمی) با سبک شخصی رابطه مثبت و معنا دارد و با سبک تسهیل کننده، سبک تفویض کننده، تفکر خلاق، تصمیم گیری، تفکر انتقادی، حل مسأله رابطه منفی و معنی داری دارد. بین سبک شخصی با سبک تسهیل کننده، سبک تفویض کننده، تفکر خلاق، تصمیم گیری، تفکر انتقادی، حل مسأله رابطه مثبت و معنا دارد وجود دارد. بین سبک تسهیل کننده و معنا داری وجود دارد. بین سبک تفویض کننده و معنا داری وجود دارد. بین سبک تفکر خلاق، تصمیم گیری، تفکر انتقادی و حل مسأله رابطه مثبت و معنا داری وجود دارد. بین تفکر خلاق و تصمیم گیری، تفکر انتقادی، حل مسأله رابطه مثبت و معنا داری وجود دارد. بین تفکر خلاق و تصمیم گیری، تفکر انتقادی، حل مسأله رابطه مثبت و معنا داری وجود دارد. بین تفکر انتقادی و حل مسأله نیز رابطه مثبت و معنا داری وجود دارد.

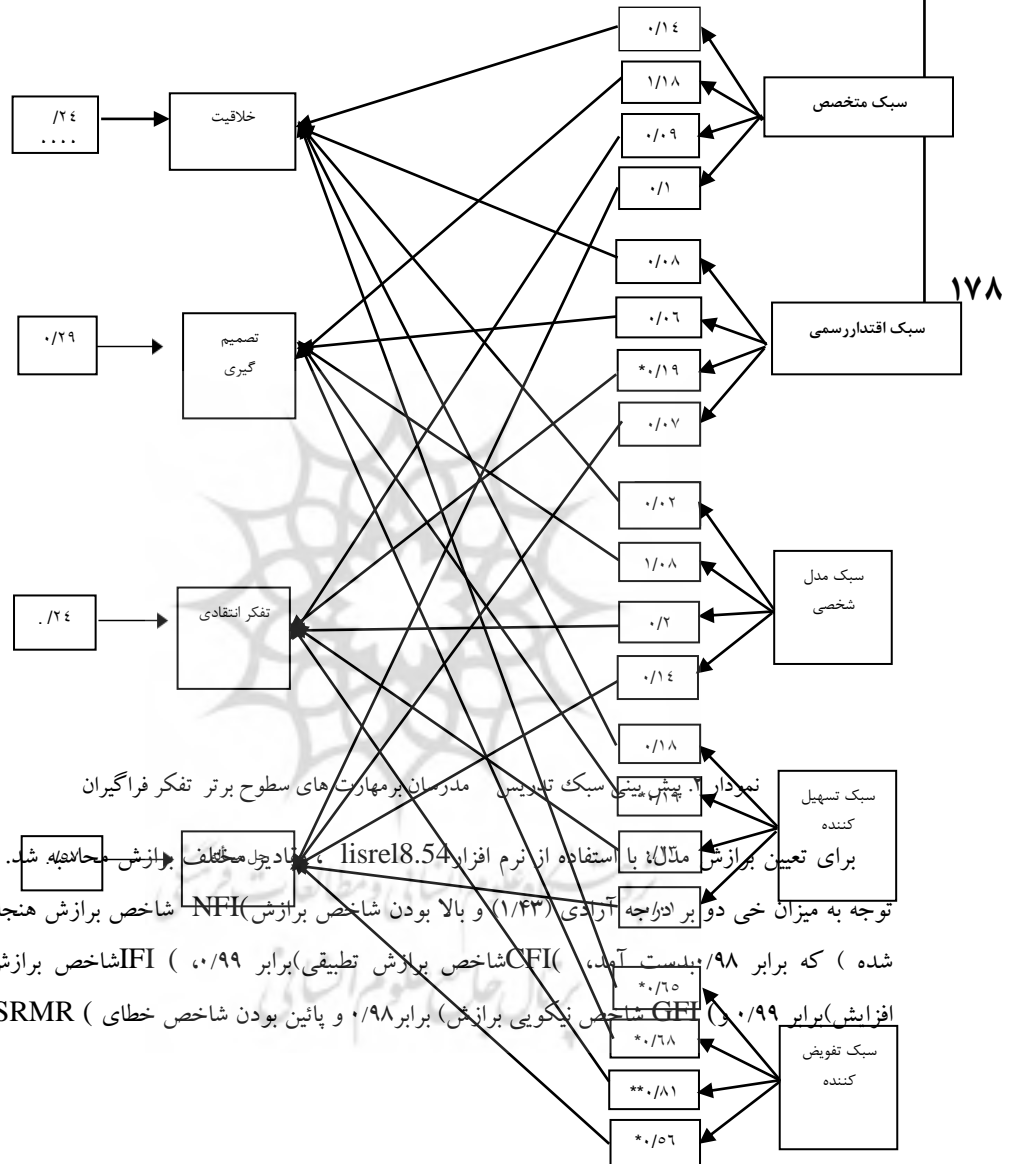
جدول شماره ۳. رابطه انواع سبک تدریس و مهارت های سطوح برتر تفکر فراگیران

حل مسأله	تفکر انتقادی	تصمیم گیری	تفکر خلاق	سبک تفویض کننده	سبک تسهیل کننده	سبک شخصی	سبک اختیاری رسمی	سبک متخصص	
								۱	سبک متخصص
							۱	۰/۵۳**	سبک اختیاری (اقتدار) رسمی
						۱	** ۰/۲۷	-۰/۱۹	سبک شخصی
					۱	** ۰/۷۱	** -۰/۴۳	۰/۴۱**	سبک تسهیل کننده
				۱	* ۰/۷۱*	** ۰/۵۴	** -۰/۶۸	۰/۵۰**	سبک تفویض کننده
			۱	* ۰/۸۱*	* ۰/۴۸*	** ۰/۴۲	** -۰/۴۹	۰/۳۷**	تفکر خلاق
			*	* ۰/۸۳*	* ۰/۵۲*	** ۰/۴۴	** -	۰/۴۱**	تصمیم گیری
		* ۰/۷۵*	* ۰/۸۱*	* ۰/۷۹*	* ۰/۵۷*	** ۰/۵۳	** -۰/۵۰	۰/۴۳**	تفکر انتقادی
	* ۰/۶۰*	* ۰/۵۵*	* ۰/۶۳*	* ۰/۶۳*	* ۰/۵۰*	** ۰/۴۳	** -۰/۴۰	۰/۳۶**	حل مسأله

۱۷۷

بر اساس نمودار (۲)، یافته دیگر پژوهش نشان می دهد که سبک تدریس تفویض کننده، پیش بینی کننده مثبت و معنا دار مهارت های سطوح برتر تفکر در خلاقیت ($P < 0.01$)، $B = 0.65$ ، تصمیم گیری ($P < 0.01$)، $B = 0.68$ ، تفکر انتقادی ($P < 0.01$)، $B = 0.8$ ، حل مسأله ($P < 0.01$)، $B = 0.56$ می باشد. بر همین اساس سبک تدریس تسهیل گر، پیش بینی کننده مثبت و معنا دار مهارت های سطوح برتر تفکر در خلاقیت ($P < 0.05$)، $B = 0.18$ ، تصمیم گیری ($P < 0.01$)، $B = 0.19$ ، تفکر انتقادی ($P < 0.01$)، $B = 0.13$ می باشد، اما مهارت حل مسأله فراگیران را بطور معنا داری پیش بینی نمی کند ($p = NS$)، $B = 0.01$ سبک تدریس اختیاری رسمی (اقتدار رسمی)، پیش بینی کننده مثبت و معنا دار مهارت تفکر انتقادی ($P < 0.05$)، $B = 0.19$ می باشد ولی پیش بینی کننده مثبت و معنا دار در مهارت خلاقیت ($p = NS$)، $B = 0.08$ ، تصمیم گیری ($P = NS$)، $B = 0.06$ و حل مسأله ($p = NS$)، $B = 0.07$ نمی باشد. سبک تدریس شخصی، پیش بینی کننده مثبت و معنا دار مهارت حل مسأله

، $(P=NS)$ $(B=0/14)$ می باشد، اما پیش بینی کننده مثبت و معنا دار در مهارت خلاقیت $(P=NS)$ ،
 $(B=0/02)$ و مهارت تصمیم گیری $(P=NS)$ ، $(B=0/08)$ ، مهارت تفکر انتقادی $(P=NS)$ ، $(B=0/2)$ نمی
 باشد. سبک تدریس متخصص پیش بینی کننده معنا دار مهارت های سطوح برتر تفکر در خلاقیت
 $(P=NS)$ ، $(B=0/04)$ ، تصمیم گیری $(P=NS)$ ، $(B=0/08)$ ، تفکر انتقادی $(p=NS)$ ، $(B=0/09)$ و
 حل مسأله $(P=NS)$ ، $(B=0/01)$ فراگیران نمی باشد.



نمودار آزمون فرضیه‌ها: سبک تدریس مدرسین بر مهارت‌های سطوح برتر تفکر فراگیران
 برای تعیین برازش مدل با استفاده از نرم افزار LISREL 8.54، شاخص‌های مختلف برازش محاسبه شد. با
 توجه به میزان خنثی دو پیرامون آرازی (۱/۴۳) و بالا بودن شاخص برازش (NFI) شاخص برازش همچنان
 شده (که برابر ۰/۹۸، بلست آمد،) (CFI) شاخص برازش تطبیقی برابر ۰/۹۹، (IFI) شاخص برازش
 افزایش برابر ۰/۹۹ (GFI) شاخص نیکویی برازش برابر ۰/۹۸ و پائین بودن شاخص خطای (SRMR)

خطای مجذور میانگین ریشه استاندارد شده برابر ۰/۰۱۵ و (RMSEA مجذور میانگین حداکثر ریشه) برابر ۰/۰۸۱ و عدم معناداری ($P=0/21$)، می توان دریافت که مدل مذکور از برازش مناسبی برخوردار می باشد و برازش مدل مورد تأیید قرار می گیرد.

بحث و نتیجه گیری

نتایج پژوهش نشان داد که سبک غالب تدریس در بین مدرسان مؤسسات آموزشی غیر انتفاعی منتخب، سبک مدل شخصی می باشد. نتیجه بدست آمده بدین مفهوم است که غالب مدرسان بر این باورند که انتقال مفاهیم دروس مرتبط با ذکر مثال و بیان نمونه ها کمک به چگونگی تفکر، رفتار و مشاهده کردن در شرایط مشابه کاری در زندگی حرفه ای آتی فراگیر خواهد نمود. با توجه به اینکه در انتخاب این سبک که سبکی معلم محور می باشد، در فرایند تدریس و یادگیری مشارکت فراگیر تشویق شده و مدرس موقعیت های زیادی را جهت نمایش و پاسخگویی و اثبات دانش فراگیران فراهم می کند و همچنین مدرسان به وجود این سبک به عنوان بهترین راه یادگیری فراگیران باور دارند (اونشتاین و همکاران، ۱۹۸۰). از سویی با بذل توجه به این امر که سبک تدریس شخصی، سبکی معلم محور بوده که در آن فرایند تدریس و یادگیری مشارکت فراگیر تشویق و مدرس موقعیت های زیادی را جهت نمایش و پاسخ گویی و اثبات دانش فراگیران فراهم می کند و با توجه به این امر که اکثر فراگیران رشته های مرتبط با گردشگری از این دوره ها به منظور علاقه شخصی، تکمیل تجارب، بهبود یادگیری مفاهیم، کسب گواهی دوره، استفاده می کنند و با نگرش به این امر که در پژوهش های عملی پیشین نشان داده شده است که انتخاب سبک تدریس جهت بهبود سطوح برتر تفکر فراگیران در مرحله اول زمان زیادی جهت برنامه ریزی توسط مدرس نیاز دارد و در مرحله دوم توسعه مهارت های سطوح برتر تفکر علاوه بر زمان بیشتر، منابع بیشتر و گسترده تر از شرایط موجود را می طلبد (اسپاراپانی، اروین، ۱۹۹۶)

در پژوهش حاضر مهارت های سطوح برتر تفکر فراگیران مؤسسات آموزشی غیر انتفاعی منتخب از حد کفایت قابل قبول بالاتر و از حد کفایت مطلوب پائین تر است. دستیابی بدین نتیجه بدلائیل احتمالی متعدد خواهد بود که تحت سه دسته مورد بررسی و نتیجه گیری قرار می گیرد: ۱. عوامل ایجاد شده از سوی مدرسین ۲. عوامل موجود از سوی فراگیران ۳. عوامل ناشی از سیستم آموزشی. در راستای تحقیقات انجام شده در مورد مدرسین، تحقیقات پیشین نمایانگر این نتیجه است که استفاده از سبک تدریس تسهیل کننده

(آموختن از طریق پرس و جو)، فراگیران مطالب آموزشی را بهتر فرا گرفته و به انجام رسانده اند (لوری، لین فونت، ۲۰۱۲) که این سبک، سبک غالب استفاده شده توسط مدرس در این پژوهش نشان داده نشده است. از سویی تحقیقات پیشین نمایانگر این امر است که توسعه مهارت های سطوح برتر تفکر در فراگیران در بکارگیری سبک تدریس فراگیر محور در مدت زمان کمتری اتفاق می افتد (میری، دیوید، یوری، ۲۰۰۷) که در پژوهش حاضر سبک غالب بکارگیری از نوع سبک معلم محور می باشد. بر اساس تحقیقات پیشین اسپاراپانی و اروین، ۱۹۹۶، پیامد بهتر جهت توسعه مهارت های سطوح برتر تفکر قابل قبول و مناسب، طراحی و ارزشیابی متفاوت تری را می طلبد که این امر سبب توسعه و بهبود مهارت های سطوح برتر فراگیران گشته و فراگیران بیشتری در این فرایند آموزش و یادگیری درگیر شده و فراگیران در فرایند یادگیری خلاق تر، مستقل تر، مسئول تر گشته و وابستگی کمتر به مدرس دارند و مدرس بیشتر نقش مربی هدایت گر پیدا می کند و تنها بیان کننده اطلاعات نخواهند بود و این در حالی است که غالب مدرسین از روشهای طرح آزمون سنتی استفاده کرده و لذا تفکر حل مسأله، تحلیل فراگرفته ها، یافته ها و خلاقیت در فراگیر تقویت نمی گردد. از آنجایی که تفکر خلاق به عنوان ابزاری است که افراد نیاز به تقویت آن در طول فرایند های محیط آموزشی به منظور دست یابی به تجارب غنی تر محیطی و واقعیت محیطی دارند، یاد شده است (سیمون، ۲۰۰۶، بواکل، ۲۰۰۹) لذا عدم ارائه پروژه ها و پژوهش های مناسب، عدم درگیری فراگیر با محیط های شغلی متعدد و متنوع با سیستم گردش کاری های مختلف توسط مدرس سبب عدم توسعه مهارت تفکر خلاق در حد کفایت مطلوب می گردد.

در مورد عوامل دسته دوم ایجاد شده توسط فراگیران، غالب فراگیران شرکت کننده در دوره های گردشگری از رشته تحصیلی غیر مرتبط وارد این دوره ها می گردند لذا گاهاً تجربه کاری و دانش مفهومی مرتبط نداشته و لذا در دوره های آموزشی کوتاه مدت گردشگری و رشته های مرتبط با آن توسعه مهارت های سطوح برتر تفکر فراگیر در حد کفایت مطلوب مشکل به نظر می رسد. از سویی غالب فراگیران اینگونه دوره ها به منظور کسب شغل در بازار کار و گاهاً بدون علاقه شخصی و هدف وارد گشته و بر اساس تحقیقات پیشین (گراشا و ریچمن، ۱۹۹۰) و ارتباط سبک های تدریس با سبک های یادگیری، سبک های یادگیری توسط فراگیران بصورت رقابت گری، همکاری کننده، اجتناب گر (غیر علاقه مند در درگیری هر امری که در کلاس درس پیش آید)، مشارکت گر (مشتاق به شرکت در فعالیت کلاسی)، وابسته (نیاز به پشتیبانی و حمایت)، غیر وابسته (تمایل به تفکر در مسائل و انجام کارها بصورت فردی)

شناخته شده است و بر همین اساس عدم علاقه و هدف در پاره ای از فراگیران، در فرایند یادگیری رقابت گر، همکاری کننده، مشارکت گر و غیر وابسته نه تنها عمل نکرده بلکه بصورت اجتناب گر و وابسته در فرایند یادگیری وارد می شوند و همین امر مدرس را در انتخاب سبک و روشهای مختلف و راهبردهای تدریس ناتوان ساخته و مدرس فقط بدنبال پوشش موارد درسی و انجام وظیفه تدریس و وجدان کاری بسنده می کند. همچنین استفاده از سبک های تدریس و اثر آن بر توسعه مهارت های سطوح برتر تفکر فراگیران به تدریج بلوغ سنی و در طی سالیان تدریس اتفاق می افتد (میری و همکاران، ۲۰۰۷) و پیوستن فرد بالغ و رشد یافته در این گونه دوره های آموزشی کوتاه مدت، زمان کافی در اختیار مدرس در بهبود یا توسعه این گونه مهارت ها نمی باشد .

در مورد عوامل دسته سوم ایجاد شده ناشی از سیستم آموزشی، گستردگی مطالب و عدم زمان کافی آموزشی تعریف شده جهت رعایت اعتدال در قیمت گذاری دوره های آموزشی کوتاه مدت از جمله عوامل دخیل در سیستم آموزشی است که محدودیت جهت مدرس فراهم نموده و محدودیت جهت مدرس در انتقال مفاهیم و استفاده از سبک ها، روش ها و طراحی پروژه در جهت توسعه مهارت های سطوح برتر تفکر فراگیران، ایجاد می کند. گاهاً بدلیل محدودیت زمانی از سویی و از سوی دیگر عدم همکاری جوامع کاری مرتبط (تأسیسات گردشگری، اقامتی و پذیرایی) که آموزش ها به منظور بهبود نیروی کاری این اماکن صورت می پذیرد، مدرس قادر به فراهم نمودن شرایط تدریس با محیط های متغیر و توسعه مهارت خلاقیت در عمل، حل مسأله، تصمیم گیری در شرایط متغیر کاری نمی باشد و لذا مدرس به ذکر مثال و نمونه بسنده می کند. از سویی پاره ای از آزمون های دوره های گردشگری بصورت آزمون های جامع کشوری برگزار می گردد و این امر سبب دغدغه و نگرانی مدرس در پوشش دادن به مطالب درسی مکتوب شده و جزوات و کتب معرفی شده می باشد و لذا مدرس بدون خواست قلبی و دانشی به سوی انتخاب سبک ثابت و معلم محور شخصی ترغیب می گردد و با محدودیت در انتخاب سبک تدریس مواجه می گردد .

بر اساس نتایج پژوهش، وجود رابطه بین سبک متخصص و توسعه مهارت های سطوح برتر تفکر در چهار بعد تفکر خلاق، تصمیم گیری، تفکر انتقادی، حل مسأله در فراگیران مبرهن گشت. با توجه به مفهوم، کاربرد این سبک تدریس توسط مدرس با وجود آنکه سبکی مدرس محور می باشد، مشارکت فراگیران توسط مدرس با ایجاد موقعیت هایی جهت نمایش و پاسخ گوئی تشویق می شود و مدرس برای

انتقال بهتر مفاهیم به ذکر مثال و نمونه های مختلف می پردازد که این امر در حالی است که براساس تئوری سازنده ، فراگیران نیاز به تجارب یادگیری دارند که این امر آنها را در ساخت دانش فردی خود و ترویج تفکرشان یاری می کند(کاب و همکاران، ۱۹۹۴) لذا چنین نتیجه ای با این امر همسو می گردد. بکارگیری سبک تدریس تسهیل کننده و سبک تدریس تفویض کننده نیز دارای رابطه معنا دار با توسعه چهار بعد مهارت های سطوح برتر تفکر فراگیران می باشد. مفهوم این رابطه با توجه به فراگیر بودن سبک تدریس بدان معنی است که درگیر شدن فراگیر در فرایند یادگیری از طریق پژوهش و کاوش و گرفتن مشاوره و راهنمایی از مدرس کمک بهتری به توسعه مهارت های سطوح برتر تفکر خلاق، تصمیم گیری، تفکر انتقادی و حل مسأله می کند. در پژوهش های پیشین نشان داده است که، درمورد این نوع سبک تدریس، فراگیران مطالب آموزشی را بهتر فرا گرفته و به انجام رسانده اند(لوری و همکاران، ۲۰۱۲). استفاده از سبک تدریس تفویض کننده نیز به تنهایی با توسعه مهارت های سطوح برتر تفکر فراگیران رابطه دارد و این امر نیز تأیید گر این امر است که استفاده از سبک های تدریس فراگیر محور در مدت زمان کمتری سبب توسعه مهارت های سطوح برتر تفکر در فراگیران می گردد(میری و همکاران، ۲۰۰۷).

همچنین سبک تدریس تفویض کننده دارای بیشترین قدرت تبیین و پیش بینی کننده مثبت و معنا دار مهارت های سطوح برتر تفکر فراگیران در چهار بعد خلاقیت، تصمیم گیری، تفکر انتقادی، حل مسأله می باشد. این نتیجه به مفهوم آن است که انتخاب سبک تدریس تفویض کننده که سبکی فراگیر محور است بدلیل واگذاری مسئولیت و کنترل بیشتر به فراگیران در فرایند یادگیری، فراگیر در طی پروژه های طراحی شده پیچیده، یادگیری تعقیب و در روند پیشرفت کار پاسخ ها را پیدا می کند و لذا مهارت های سطوح برتر تفکر فراگیر در چهار بعد تقویت و توسعه می یابد و از سویی فراگیر برای نگرش بهتر در محتوای تدریس تشویق و همچنین فراگیر فعال تر در ترکیب محتوای جدید با چهارچوب های موجود فرا گرفته، گسترش موانع هر رشته و برقراری ارتباط با رشته های مرتبط می شود(زایوان، ۲۰۰۳). لذا این امر تأکیدی دیگر بر استفاده از سبک های فراگیر محور در توسعه مهارت های سطوح برتر تفکر فراگیر در مدت زمان کمتر می باشد(میری و همکاران، ۲۰۰۷). همچنین نتایج پژوهش سبک تدریس تسهیل گر نیز پیش بینی کننده مثبت و معنا دار مهارت های سطوح برتر تفکر خلاقیت، تصمیم گیری، تفکر انتقادی است ولی مهارت حل مسأله فراگیران را بطور معنادار پیش بینی نمی کند که این نتیجه بخودی خود بدان مفهوم است که سبک تسهیل گر بعنوان یک سبک فراگیر محور مهارت های سطوح برتر تفکر فراگیران را در سه

بعد توسعه می دهد ولی در مهارت حل مسأله بر اساس تئوری تجربه و خطا بر اساس باور رفتارشناسان(چی و همکاران، ۱۹۸۸) بدلیل اینکه فراگیران تجربه کافی عملی نداشته و یا امکان کسب تجربه در واحد های کار عملی در تأسیسات گردشگری بطور فعال ندارند و یا عدم همکاری مسئولان تأسیسات گردشگری، لذا این مهارت توسعه لازم را در مهارت حل مسأله در فراگیر سبب نمی شود و همچنین بر اساس تئوری سلسله مراتب پاسخی هال که فرایند حل مسأله بر اساس یک فرایند سلسله مراتبی اعمال می شود (اورمرو، ۱۹۸۷) و یا استفاده از روش های نوین بر اساس آخرین تئوری ها (بارش مغزی، استدلال استقرایی، روش ترکیب ...،) و دستیابی به فرایند حل مسأله توسط مدرس آموخته و پی گیری نمی گردد یا مدرس زمان کافی جهت انتقال این مهارت را ندارد و یا زمان کافی جهت تجربه عملی و قرار گرفتن در شرایطی که حل مسأله را می طلبد توسط فراگیر وجود ندارد لذا فراگیر به مهارت حل مسأله بعنوان یک فرایند پیچیده ذهنی دست نمی یابد.

نتایج همچنین نشان داد که سبک اختیار رسمی (اقتدار رسمی)، پیش بینی کننده مثبت و معنا دار مهارت تفکر انتقادی است ولی پیش بینی کننده مثبت و معنا دار مهارت خلاقیت، تصمیم گیری و حل مسأله نمی باشد و مفهوم آن این است که با توجه به معلم محور بودن این سبک تدریس مهارت تفکر انتقادی در فراگیران را توسعه می دهد و این نتیجه همسو با این امر است که شخصیت مدرسان، انتخاب فرایند تدریس را هدایت کرده و به جلو می راند (گراشا و ریچمن، ۱۹۹۵) می باشد لذا نشان دهنده این است که مدرسان مؤسسات آموزشی غیر انتفاعی منتخب دارای شخصیت تفکر انتقادی بوده و همچنین نمایانگر و همسو با این امر می باشد که الگوی نیازها، باورها و رفتار نمایان شده بوسیله مدرسان در کلاس می باشد (گراشا، ۱۹۹۶). همچنین پژوهش های عملی رابطه تفکر انتقادی معلمان با ترجیح سبک تدریس آنان نشان دهنده رابطه مثبت و معنا دار بین تفکر انتقادی و ترجیح سبک تدریس را نشان داده است و ارزشیابی های مرتبط نشان داده است که معلمان که در استدلال منطقی از مؤلفه های تفکر انتقادی نمره بالاتر داشته اند، ترجیح آنان سبک تدریس معلم محور بوده است که دستیابی به نتیجه این پژوهش را تأیید می کند ولی از سویی بدلیل معلم محور بودن این سبک و انتقال یک سویه مفاهیم و اطلاعات درسی و عدم درگیری فراگیر در پروژه ها، مهارت خلاقیت، تصمیم گیری و حل مسأله توسعه نمی یابد و رابطه منفی را ایجاد می کند.

نتایج پژوهش نشان داد که سبک تدریس شخصی، پیش بینی کننده مثبت و معنا دار مهارت حل مسأله بوده ولی پیش بینی کننده مثبت و معنا دار مهارت خلاقیت، تصمیم گیری و تفکر انتقادی نمی باشد که این نتیجه بدین صورت قابل تحلیل و بررسی می باشد که استفاده از این سبک علاوه بر معلم محور بودن آن بدلیل فراهم کردن موقعیت های زیادی جهت نمایش و پاسخ گویی و اثبات دانش فراگیران از سوی مدرسین مؤسسات غیر انتفاعی گردشگری منتخب و تشویق مشارکت فراگیر در موقعیت های یادگیری، توانائی حل مسأله توسعه یافته ولی بدلیل عدم استفاده از دیگر سبک ها و عدم ترکیب آنها به دلایل متعدد زمانی، موقعیت درک شده فراگیران، عدم دانش پایه مرتبط فراگیران، عدم امکان تجربه دانش عملی و دیگر عوامل مرتبط بیان گشته مهارت های خلاقیت، تصمیم گیری، تفکر انتقادی با توجه و درک مفاهیم هر یک گسترش نمی یابد. نتایج همچنین نشان داد که سبک تدریس متخصص پیش بینی کننده معنا دار مهارت های سطوح برتر تفکر در چهار بعد خلاقیت، تصمیم گیری، تفکر انتقادی، حل مسأله فراگیران نمی باشد و آن بدلیل یک سویه بودن و معلم محور بودن سبک و انتقال یک سویه مفاهیم به فراگیران سبب توسعه مهارت های سطوح برتر تفکر در هر چهار بعد را سبب نمی شود.

با توجه به نتایج به دست آمده پیشنهاد می گردد بخش آموزش و پژوهش گردشگری کل کشور با برگزاری دوره هایی متناسب در جهت افزایش آگاهی و مهارت تدریس مدرسان برنامه ریزی بهتر و جامع تری انجام دهد (برگزاری دوره آموزشی مناسب قبل از کسب مجوز تدریس توسط مدرسان و یا برگزاری کارگاه ها یا سمینارهای آموزشی ضمن تدریس) تا مدرسان از دانش لازم در انتخاب سبک های ترجیحی تدریس آگاه و در جهت بهبود و ارتقای آن کوشا شوند که همین امر سبب توسعه مهارت های سطوح برتر تفکر فراگیران در حد کفایت مطلوب خواهد گشت و همچنین برگزاری این گونه دوره ها کمک به سازماندهی دانش و مهارت همزمان مدرس در دوره های آموزشی خواهد نمود. ارائه نتایج پژوهش حاضر به مدرسان سبب آگاهی آنان از نتایج انتخاب سبک تدریس و اثر گذاری آن بر میزان مهارت سطوح برتر تفکر شده تا با بازنگری با روش مناسب تر بتوانند مهارت های فراگیران را در چهار بعد در جهت مدیریت بهتر زندگی شغلی و توسعه آن استفاده کنند. همچنین توصیه می شود که از نتایج ارزشیابی مهارت های سطوح برتر تفکر فراگیران در طراحی برنامه های آموزشی توسط مدرسان استفاده شود تا سرمایه گذاری های عظیم که در عرصه گردشگری در حال انجام است به هدر نرود و همچنین جهت صنعت گردشگری به عنوان یک صنعت اول درآمد زا در جهان بتوان فراگیرانی آموزش داد که بتوانند در حفظ و ارتقای این

سرمایه گذاری ها توانا باشند. پژوهش حاضر دارای محدودیت هایی بوده است که بیان آنها می تواند راه گشای پژوهش های آتی باشد. استفاده مشترک چندین مؤسسه از یک مدرس تعیین آمار واقعی تعداد مدرسان را با مشکل روبرو ساخت همچنین عدم آگاهی برخی مدیران و مدرسان از اهداف پژوهش و همچنین نگرانی از سنجش و مورد مقایسه قرار گرفتن با دیگر همکاران و از سویی سنجیده شدن توسط فراگیران، سبب همکاری محتاطانه آنان با پژوهش گر می گشت. همچنین در غالب فراگیران و مدرسان بدلیل پیچیدگی مفاهیم سبک تدریس و مهارت های سطوح برتر تفکر، درک و دانش کافی در فهم مفاهیم پرسش نامه وجود نداشت. از سویی پاره ای از دوره های گردشگری در مؤسسات مربوطه با حد نصاب پائین تر از ۵نفر، توزیع تعداد مناسب پرسش نامه ها را با مشکل روبرو ساخت .

منابع

1. غلامی،خلیل.(۱۳۹۱).الگوهای تدریس، دانشنامه ایرانی برنامه درسی.

۱۸۵

2.Alias, M.(2008,September).Methods of teaching and goals of teaching :teaching styles of teachers in higher institutions.paper presented at the Seminar Kebangsaan Jawatakuasa Penyelarasan Pendidikan Guru , Langkawi, Malaysia.

3.Brookhart,S.(2010).How to assess higher order thinking skills in your class room .Creativity Now!,70 (5). Retrieved from <http://www.ascd.org>

4.Cipp,C.M.,&Carayannis,E.G.(2013). Realoptions and Strategic technology Venturing[Adobe Digital Editions versios].doi:10.1007/978-1-4614-5814-2_2

5.Chang,Y.(2010). Students' Perceptions of Teaching Styles and Use of Learning Strategies (master's thesis). Retrieved from http://www.trace.tennessee.edu/utk_gradthes/782Centralized versus decentralized provision of local public goods: a political economy approach,87, 1895–1920.Retrieved from <http://www.elsevier.com/locate/econbase>

6.Danehower, P. (2000).Teaching & Learning Complex analysisat two british Columbia universities (Doctoral thesis, Simon fraser university,Ottawa ,Canada).

7. Draxler, A. (2012). critical thinking :analysis and synthesis. Retrived from <http://www.blogs.monm.edu/writingatmc/files/2013/.../Critical-Thinking-Handout.Pdf> College Board Institute, Professional development whorkshop

8. Daskolia, M. & Dimos, A. & Kamyli, P. G. (2011). secondary teachers' conceptions of creative thinking within the context of environmental education, *The international journal of environmental & science education*, 7(2), 269-290.

9. Eisner, E. W. (2002). Benjamin Bloom 1913-99. UNESCO: International Bureau of Education, Retrieved from <http://www.ibe.unesco.org/International/Publications/Thinkers/ThinkersPdf/bloome.pdf>

10. Farr, S. (2010). Teaching Higher-Order Thinking. In ,Teaching as leadership: The highly effective teacher's guid to closing the achievement gap (pp.53-61). U.S.A: Jossey-Bass.

11. Frunza, V. (2013). Implications of teaching styles on learning efficiency. *Social and Behavioral Sciences*, 127, 342-346. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.03.268

12. Ferguson, R. F. & Brown, J. (2000). Certification Test Scores, Teacher Quality, and Student Achievement. analytic issues in the assessment of student achievement, Retrieved from Center for Social Policy John F. Kennedy School of Government Harvard University website: <https://www.stcloudstate.edu>

13. Fahim, M., & Zargaran, Z. (2014). The correlation of teaching styles and critical thinking: The case of Iranian teachers . *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 5(3), 439-446. Retrieved from <http://www.ijllalw.org/finalversion5336.pdf>

14. Font, L. L. (2012). Impact of teaching styles on student learning of evolution (master's thesis). Retrieved from http://www.etd.lsu.edu/docs/available/etd07052012101705/.../font_thesis.pdf

15. Farrokhi, F. (1391). An investigation of the relationship between L2 learning styles and teaching methodologies in EFL classes, *The Journal of English Language Teaching and Learning*, 8, 17-20, Retrieved from http://www.el.tabrizu.ac.ir/pdf_614_50ffa698d30d1aedb108ec069b3c94f6.html

16. Gurol, A. (2010). Determining the reflective thinking skills of pre-service teachers in learning & teaching process. *the journal of energy*

- education science and technology,3(3).Retrived from http://perweb.firat.edu.tr/personel/yayinlar/fua_1463/1463_58262.pdf
- 17.Grasha,A.E.(1996). Teaching with style:A practice Guide to enhancing learning by understanding teaching & learning styles[DXReader version,Retrieved from http://www..academia.edu/.../Teaching_With_Style_by_Dr._Gras
- 18.Hogan,R.L.(2007). The historical development of program evaluation: Exploring the past and present. Online journal of workforce education and development,2(4),1-14.Retrieved from <http://opensiuc.lib.siu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1056&context>
- 19.Hammond,I.D.(1995).changing conception of teaching and teacher development ,The teacher education quarterly, Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/?id=EJ523818>
- 20.International center for Educators' learning styles, Learning styles(2015). The Felder-Silverman Learning and Teaching Styles Model. Retrieved from <http://www.icels-educators-for-learning.ca>
- 21.Johnson,L.,& Lamb,A.(2011).Critical and Creative Thinking - Bloom's Taxonomy.Retrieved From <http://www.eduscapes.com/tap/topic69.htm>
- 22.King, F.J.,Goodson, L.& Rohani ,F.(1998).Higher Order thinking skills:difination,teaching strategies,assesments.retrieved from Florida State University,Center for advancement of learning & assessment website:www.cala.fsu.edu/Files/higher_order_thinking_skills.pdf
- 23.Kuhn,D.(2010).What is scientific thinking & how does it develop?, Handbook of Childhood Cognitive Development (Blackwell),Retrieved from <http://www.educationforthinking.org/sites>
- 24.Kuhn,T.S.(1970). The structure of science revolutions.Retrieved from <http://www.columbia.edu/.../kuhn-the-structure-of-scienc>
- 25.Lamb, A. & L. Johnson (2001). "Critical and creative thinking. Bloom's taxonomy." Retrieved August 30: 2006.
- 26.Lai,E.R.(2011).Critical thinking :A literature review.The Pearson.Retrieved from <http://www.images.pearsonassessments.com/.../CriticalThinkingReviewFINAL.pdf>
- 27.Limbach,B.(1999).Developing higher level thinking ,journal ofInstructional Pedagogies ,Retrieved from <http://www.aabri.com/manuscripts/09423.pdf>

28. Miri, B. Chaim, D. & Zoller, D. (2007). Purposely teaching for the promotion of higher order thinking skills: A case of critical thinking [DXReader version, Retrieved from http://online.sfsu.edu/jcps/Springer_sample%20article_references.pdf
29. Milkman, K. L., Chugh, D., & Bazerman, M.H. (2008). How can decision making be improved? , Harvard business school pp8-102
30. Montgomery, S.M. & Groat, L.N. (1998). Student learning style and implications for teaching, The center for research on learning and teaching: University of Michigan, 10, 2-8. Retrieved from http://www.crlt.umich.edu/publinks/CRLT_no10.pdf
31. North Carolina state university, Higher order skills in critical & creative thinking (2014). Improving students' higher-order competencies, including critical evaluation, creative thinking, and reflection on their own thinking. Retrieved from <http://www.capilanou.ca/WorkArea/DownloadAsset.aspx>
32. Offerings. (2011). Historical thinking skills. Retrieved from <http://www.collegeboard.org>
33. Ozkanakan, S. (2003). Teacher's perceptions of constraints on improving student thinking in high schools (Master's thesis). Retrieved from <http://www.etd.lib.metu.edu.tr/upload/683631/index.pdf>
34. Pope, J., & Jolly, P. (2008). Evaluation step-by-step guid. Australia: Department of planning and community development.
35. Petrina, S. (2007). Curriculum and Instruction For Technology Teachers [DXReader version, Retrieved from <http://www.uwplatt.edu>
36. Pozgaj, Z. (2008). Informal learning in lifelong education. International journal of emerging technologies in learning. Retrieved from <http://www.online-journals.org/i-jet/article/view/612>
37. Rodriguez, A.L., & Fahara, M.F. (2010). Online teaching styles: A study in distance education. The international journal of university teaching & faculty, 1(2). Retrieved from http://www.ruv.itesm.mx/convenio/catedra/recursos/material/re_18.pdf
38. Simister, C. J. (2007). How to teach thinking & Learning Skills. London: Paul Chapman publishing.
39. Senge, P.M. (1990). The fifth discipline: The art and practice of the learning organization [DXReader version, Retrieved from http://www..4grantwriters.com/Peter_Senge_The_Fifth_Discipline_1_1_.pdf

40. Shaari, A.S., Yusoff, N.M., Ghazali, I.M., Osman, R.H., & Mohd Dzahir, N.F. (2014).
41. Sipp, C.M. & Carayannis, E. (2013). Real options and strategic technology venturing: A new paradigm in decision making [DXReader version, Retrieved from <http://www.springer.com/us/.../97814614581> The relationship between lecturers' teaching style and students' academic engagement. International conference on knowledge-innovation . excellence: synergy in language research and practice. 118, 10-20. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.02.00
42. University of south Carolina, Teaching styles (2014). 7 Things to Consider About Teaching Styles. Retrieved from <http://www.sc.edu/cte>
43. Vermaak, D. (1985). Education and development: The role of non-formal education, especially in developing countries, The journal of Taylor & Francis Group content, 2(3).
44. Whittington, M.S., Raven, M.R. (1995). Learning & teaching styles of student teachers in the Northwest. Journal of agricultural, 36(4). Retrieved from <http://www.jae-online.org/attachments/article/591/36-04-10.pdf>
45. Wellens, L., & Jegers, M. (2013). Effective governance in nonprofit organizations. A literature based multiple stakeholder approach, 32, 223-243. Retrieved from <http://www.elsevier.com/locate/emj>
46. Yamagishi, N.R. (1971). Teachers' learning styles: Their effect on teaching styles (master's thesis). Retrieved from <https://www.uleth.ca/.../bitstream/.../Yamagishi>
47. Yazhou, W., & Jian, L. (2011). Empirical research on influence of mission statements on the performance of nonprofit organization. Procedia environment sciences, 11, 328-333. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com>