

## میزان توجه به مهارت‌های تفکر انتقادی در کتب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی از دیدگاه معلمان

حسین کریمیان<sup>۱</sup>، فائزه ناطقی<sup>۲</sup>، محمد سیفی<sup>۳</sup>

تاریخ پذیرش: ۹۵/۱۱/۰۱

تاریخ وصول: ۹۵/۰۷/۱۳

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی و ارزیابی میزان توجه به مهارت‌های تفکر انتقادی در کتب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی است. روش پژوهش توصیفی از نوع پیمایشی است. جامعه آماری، کلیه معلمان استان قم هستند که در پایه سوم تا ششم ابتدایی تدریس می‌کنند. تعداد ۳۶۱ نفر نمونه پژوهش براساس جدول مورگان از جامعه آماری به صورت تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات، پرسش‌نامه محقق‌ساخته که حاوی ۳۲ سوال بر مبنای مهارت‌های تفکر انتقادی (تجزیه و تحلیل، ترکیب، ارزشیابی و توضیح) است. نتایج پژوهش بیانگر آن است که: ۱- میزان توجه به مهارت‌های تفکر انتقادی در سطوح (تجزیه و تحلیل، ترکیب، ارزشیابی و توضیح) متفاوت است. ۲- مهارت‌های تفکر انتقادی در تمام سطوح (تجزیه و تحلیل، ترکیب، ارزشیابی و توضیح) در کلیه کتب مطالعات اجتماعی در پایه‌های سوم تا ششم پایین‌تر از حد انتظار است. ۳- وضعیت نسبی مهارت‌های تفکر انتقادی در سطح توضیح در کتب مطالعات اجتماعی تا حدودی بهتر از سطوح دیگر است. ۴- در مجموع، کتب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی از ایجاد توانایی مهارت‌های تفکر انتقادی مطلوبی در شاگردان برخوردار نیست.

واژگان کلیدی: مهارت تفکر انتقادی، مطالعات اجتماعی، دوره ابتدایی، معلمان.

### مقدمه

تفکر انتقادی؛ فرایند منظم ذهن در تفکر، تحلیل، ترکیب و ارزیابی فعالانه و ماهرانه اطلاعات گردآوری شده از طریق مشاهده، تجربه، تأمل و استدلال که به عنوان راهنمای

۱. استادیار، گروه علوم تربیتی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران. hosein.karimian46@yahoo.com

۲. استادیار، گروه علوم تربیتی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران. (نویسنده مسئول) - f-nateghi@iau-arak.ac.ir

۳. استادیار، گروه علوم تربیتی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران. Seifi ir 2000@yahoo.com

عمل و اعتقاد فرد محسوب می‌گردد (دیمیرهن و کوکلیکایا<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴). تیواری<sup>۲</sup> (۲۰۰۸) در دایره‌المعارف جامع آموزش و پرورش، تفکر انتقادی را به معنای کاربرد دیدگاه‌ها و رویکردهای شخصی به جای پذیرش ساده و بدون ارزیابی در مورد قضاوت‌ها، نگرش‌ها و اطلاعات دیگران تعریف نموده است (بیجنوند، ۱۳۹۲). بررسی لغت‌نامه‌های متفاوت برای یافتن تعریف مشترک از تفکر انتقادی نشانگر آن است که اغلب آن‌ها تفکر انتقادی را استفاده از ذهن برای قضاوت و ارزیابی دقیق و سنجیده در نظر می‌گیرند (هانگک<sup>۳</sup>، ۲۰۱۴). تفکر انتقادی به معنای: تعیین هشیارانه و آگاهانه پذیرفتن و رد کردن یا قضاوت معلق است (به نقل از: عباسی یاد کوری، ۱۳۸۱).

هدف اصلی آموزش مطالعات اجتماعی در دوره ابتدایی این است که دانش‌آموزان توانایی لازم را برای انجام دادن وظایف در مقابل خانواده، دوستان و همسایگان به دست آورند، به آموزگاران و اولیای مدرسه احترام بگذارند، بتوانند به مقررات مدرسه پایبند باشند، با رعایت قوانین و مقررات به نیازهای روزمره پاسخ دهند، به پرورش مهارت‌های اجتماعی توجه بیشتری داشته باشند و علاقه به سرزمین و محیط زندگی در آن‌ها افزایش یابد (دفتر تألیف و برنامه‌ریزی کتاب‌های درسی، ۱۳۷۷).

مطالعات اجتماعی یک حوزه یادگیری است که از تعامل انسان با محیط‌های اجتماعی، فرهنگی، طبیعی، اقتصادی و ... و تحولات زندگی بشر در گذشته، حال و آینده و جنبه‌های گوناگون آن بحث می‌کند. از آنجایی که درس مطالعات اجتماعی بر محور ارتباط متقابل انسان‌ها با یکدیگر و با محیطی که در آن به سر می‌برند استوار است، لذا جامعه، مکان و زمان سه محور عمده این درس هستند. مطالعات اجتماعی یک حوزه یادگیری بین رشته‌ای است که از مفاهیم رشته‌های علمی و مطالعات مختلف چون جغرافیا، تاریخ، اقتصاد، علوم سیاسی، جامعه‌شناسی، آموزش‌های مدنی، مطالعات شهروندی و زیست‌محیطی، دین و اخلاق بهره می‌گیرد.

در راهنمای تدریس مطالعات اجتماعی، ضرورت‌های آموزشی این درس شامل: ۱- تقویت عزت و هویت ایرانی - اسلامی؛ ۲- ترویج و درونی‌سازی اخلاق و ارزش‌های اسلامی؛ ۳- شناخت حقوق و مسئولیت‌های فردی و اجتماعی و شهروندی در سطوح

1. Demirhan & Koklukaya

2. Tiwari, s

مختلف و تقویت مهارت‌ها و نگرش‌های مربوط به آنها؛ ۴- شناخت میراث فرهنگی، استعدادها و قابلیت‌های کشور و جایگاه کشور در جهان و توانایی برقراری ارتباطات مؤثر در سطح جهانی؛ ۵- پیشگیری از بروز بحران‌های تربیتی و آسیب‌های اجتماعی در کودکان و نوجوانان و کاهش کجروی‌های اجتماعی و گسترش رفتارهای بهنجار؛ ۶- گسترش بهداشت روانی، تقویت روحیه خودباوری، نشاط، سازندگی و پویایی امید به آینده و اعتماد به نفس را مدنظر قرار می‌دهد.

به‌طور کلی می‌توان گفت که سه مؤلفه، تقویت هویت ملی، اخلاق‌محوری در نظام اجتماعی و مهارت‌های زندگی از موارد مهمی است که برنامه مطالعات اجتماعی آن‌ها را در اهداف، محتوا و روش‌ها تعقیب می‌نماید (راهنمای تدریس مطالعات اجتماعی). در تعلیم و تربیت انتقادی به‌گفتگو به‌عنوان روش آموزشی، تأکید زیادی شده، نظریه‌پردازان آموزش انتقادی بر این باور هستند که دانش و نگرش با گفتگو ساخته می‌شود. گفتگو روشی است که از طریق آن شاگردان و معلمان در کلاس درس با به‌کارگیری زبان، نماد و تصویر با هم تعامل می‌کنند و بر یکدیگر اثر می‌گذارند. این روش در تعلیم و تربیت انتقادی ابزاری است که می‌تواند فرایند هوشیارسازی و انتقادی شدن فراگیران را فراهم کند (میلر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱، ترجمه مهر محمدی، ۱۳۸۲).

در اسلام، خط‌مشی‌های مربوط به روابط اجتماعی در قالب احکام و فرائض و شرایع متعددی بیان شده است. قرآن کریم و سیره نبوی در زمینه‌های مختلفی در مناسبات اجتماعی، دستورات و الگوهای روشنی را ارائه کرده‌اند که از آن جمله می‌توان به؛ احسان به والدین، اخوت، ثبات قدم، وفا به پیمان و عهد، جهاد، انفاق، صلح‌ارحام، حمایت از نیازمندان و خویشاوندان نیازمند، حمایت از ایتم، حقوق اقلیت‌های دینی، امر به معروف و نهی از منکر، پرهیز از کم‌فروشی، گران‌فروشی، احتکار، صبر، رفتار عادلانه با مردم، وظایف زمامداران در برابر افراد جامعه، اصلاح روابط و آشتی‌جویی، مشورت، حمایت از سالمندان، تکریم مهمان و غیره اشاره نمود (معرفت، ۱۳۸۷). توجه به این ابعاد از مبانی دینی اسلام مستلزم جهت‌گیری برنامه درسی مطالعات اجتماعی به‌سوی تحقق بخشیدن به کمال فطری انسان و پرورش مسئولیت‌پذیری نسبت به خود، خلق و نظام خلقت در جهت قرب الهی می‌باشد. نکته دیگر آن که اگرچه به‌طور کلی برنامه‌های درسی و به‌ویژه برنامه

درسی مطالعات اجتماعی وظایف انتقال میراث فرهنگی و بسط میراث فرهنگی را به عهده دارند اما در فرایند آموزش نباید تنها به انتقال صرف میراث فرهنگی بسنده کرد. به همین جهت برنامه درسی مطالعات اجتماعی تلاش می‌کند تا ضمن انتقال و بسط باورها و ارزش‌های اجتماعی، زمینه‌های نقد و ارزیابی اخلاقی هنجارها را از سوی دانش‌آموزان به وجود بیاورد تا آن‌ها بتوانند هنجارهای اجتماعی را بر مبنای آموزه‌های اسلامی، نقد کنند و اخلاق محوری به جای هنجار محوری گسترش یابد و شایسته است از طریق بستر سازی مناسب یکی از رسالت‌های مهم این درس یعنی خرافه‌زدایی و پالایش فرهنگی جامعه نیز مبتنی بر آموزه‌های ناب دینی محقق گردد.

وظیفه‌ی معلم بالاتر از تعلیم و آموزش این است که کاری کند که قوه‌ی تجزیه و تحلیل شاگرد قدرت بگیرد. هدف تعلیم و تربیت باید رشد فکری دادن به شاگرد و جامعه باشد. معلم باید کوشش کند که به شاگرد رشد فکری یعنی قوه‌ی تجزیه و تحلیل بدهد و قوه‌ی ابتکار او را زنده کند تا بتواند استنباط، اجتهاد و رد فرع بر اصل کند (یعنی ارزشیابی و داوری کند) نه این که فقط در مغز وی یک سلسله معلومات، اطلاعات و فرمول بریزد که اگر معلومات خیلی فشار بیاورد ذهن کند می‌شود (مطهری، ۱۳۷۴).

بنابراین معلمان باید فرایندهای شناختی‌ای که تفکر انتقادی را بنیان می‌نهند، درک کنند و فعالیت‌های متنوع کلاس درس را که این فرایندها را بارور می‌سازند، به کار گیرند که در این راستا، بازنگری در شیوه‌های درسی، اصلاح دیدگاه‌ها و برنامه‌های درسی از نکات مهم در زمینه پرورش تفکر انتقادی در دانش‌آموزان می‌باشد.

معلم در آموزش تفکر انتقادی نقش اساسی دارد. نکته‌ی 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 دوباره‌سازی شود که اساسی‌ترین کار در این جریان، تغییر نگرش او نسبت به آموزش تفکر و به‌ویژه تفکر انتقادی است. در این فرآیند معلم باید دریابد که دانش‌آموزان و دانشجویان برای تقویت قدرت فکری‌اشان نیازمند چالش‌اند نه موقعیت آسان و درگیری ذهنی است که تفکر را در ایشان بارور می‌سازد و بالندگی را به ارمغان می‌آورد (شعبانی ورکی، ۱۳۷۴).

ریچارد پل که عمری را در راه مطالعات و تحقیقات در مورد تفکر انتقادی سپری کرده است معتقد است: به‌طور کلی نقش معلم در آموزش تفکر انتقادی به شرح زیر خلاصه می‌شود؛

۱- او تکالیف و سؤالات بزرگ و گسترده را به اجزای کوچک و خرد تبدیل می‌کند. ۲- متون غنی و پرمعنایی ارائه می‌کند که یادگیری آن‌ها توسط شاگردان با ارزش تلقی می‌شود. ۳- به وسیله‌ی پرسیدن سؤالات کمک می‌کند تا ابهام در تفکر شاگردان رفع گردد. ۴- سؤالاتی را مطرح می‌کند که برانگیزاننده‌ی تفکر انتقادی آنان باشد. ۵- تشویق می‌کند تا شاگردان مطالب و موضوعات را برای یکدیگر توضیح دهند. ۶- به شاگردان کمک می‌کند تا برای دستیابی به آن‌چه که نیازمند دانستن آن هستند، چگونه از منابع استفاده کنند (کلادیا<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲).

معلم با از میان برداشتن موانع در محیط‌های آموزشی که دانش‌آموزان را از فکر کردن باز می‌دارد، باید آن‌ها را کمک و تا حدی وادار کند تا برای یادگیری توأم با تفکر وقت بیشتری صرف کنند. آموزش تفکر مساله بسیار مهمی است، زیرا دانش‌آموزانی که مهارت‌های تفکر انتقادی 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 تفکر انتقادی، دانش‌آموزان را قادر خواهد ساخت 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).

رسالت و هدف اصلی تعلیم و تربیت، آموزش موانع تفکر انتقادی و تربیت 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 آن‌چه گفته می‌شود (کدیور، ۱۳۸۱).

ایجاد محیط‌های درسی که باعث تشویق بحث، پرسش و تعمیق می‌شود، تفکر انتقادی را پرورش و رشد می‌دهند. چنین محیط‌هایی را می‌توان تا حدی از طریق تنظیم وقت کلاس که شامل بحث بیشتر باشد و با طرح تکالیف نوشتاری صریح و اثربخش ایجاد کرد.

تلفیق مطالب خواندنی نیز که باعث توسعه و رشد علاقه دانش آموزان می شود، اهمیت دارد (مایرز<sup>۱</sup>، ۱۹۸۶، ترجمه ابیلی، ۱۳۸۶).

هم اکنون در بسیاری از نظام های تعلیم و تربیت، یادگیری جریانی یک سویه بوده و معلم رسالت خود را در انتقال مجموعه ای از اطلاعات از پیش تعیین شده به دانش آموزان جستجو می کند. دانش آموز امروز تقریباً در همان شرایط والدین خود و گاه در شرایط نسل پیش تر البته با رنگی تازه آموزش می بینند، بدین معنی که روش های تدریس، خشک، غیرفعال و تنها در حد انتقال دانش بوده و در فرایند یاددهی - یادگیری، دانش آموز نقشی منفعل دارد و خصوصیات نامطلوبی در او نهادینه می شود. نظام آموزشی موجود در جامعه ما مبتنی بر آموزش معلم محور می باشد که به صورت متکلم در مقابل مخاطب بوده و فراگیران چندان دخالتی در مباحث درسی ندارند، لذا فراگیران علاقه چندانی به یادگیری و پیگیری موضوع درسی از خود نشان نمی دهند، 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 تفکر انتقادی در دانش آموزان است. امروزه سخنرانی به عنوان روش غالب در بسیاری از مراکز آموزشی باعث ترویج سبک انفعالی تعلیم و تربیت می شود که در آن تفکر انتقادی یا فقط به طور ضمنی آموزش داده می شود و یا هرگز یاد داده نمی شود (کاکر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳). براساس مطالعات ایرانی صورت گرفته یکی از دلایل پایین بودن سطح تفکر انتقادی شاگردان، نقایص و نارسایی های آموزشی بیان شده است (بخشی، ۱۳۹۲).

شاکر و یورتسیور<sup>۳</sup> (۲۰۱۳) در پژوهشی که تحت عنوان « میزان استفاده از تفکر انتقادی در بین دانش آموزان» انجام داده اند، نتایج این پژوهش نشان داده دانش آموزانی که دارای عملکرد بهتر درسی و نمرات بهتری بوده اند، از تفکر انتقادی بیشتری بهره مند بوده و در مطالعات خویش آن را به کار برده اند.

- 
1. Mayers
  2. Cakir
  3. Cakir & Yurtsever

استونر<sup>۱</sup> (۲۰۱۱) پژوهشی با عنوان «آموزش تفکر انتقادی» انجام داده که نتایج پژوهش حاکی از آن است که آموزش تفکر انتقادی منجر به انگیزه یادگیری، کسب مهارت‌های حل مساله، تصمیم‌گیری و خلاقیت می‌گردد.

کورتیز<sup>۲</sup> (۲۰۰۸) پژوهشی تحت عنوان «محیط آموزشی و تعامل فراگیران با یادگیری مشارکتی» انجام داده که نتایج پژوهش نشان داده است یادگیری مشارکتی به ایجاد تفکر انتقادی در تدریس کمک می‌کند.

چافی<sup>۳</sup> (۲۰۰۶) پژوهشی با عنوان «آموزش تفکر انتقادی از طریق برنامه درسی» انجام داده که یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که مربیان با استفاده از روش بین رشته‌ای در تدریس تفکر انتقادی، توانسته‌اند یادگیری پایداری را در شاگردان که مشارکت فعال در آموزش‌های‌شان داشته‌اند ایجاد نمایند.

پژوهش‌های صورت گرفته در داخل کشور به اختصار شامل:

ندرلو (۱۳۹۳) پژوهشی تحت عنوان «بررسی جایگاه تفکر انتقادی در محتوای کتاب‌های جدید تالیف مطالعات اجتماعی پایه سوم و ششم ابتدایی» انجام داده که یافته‌های پژوهش بیانگر آن است که این کتاب‌ها توجه چندانی به مهارت‌های تفکر انتقادی نداشته‌اند به طوری که مولفه‌های مورد نظر لیپمن مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته و در کل مهارت‌های تفکر انتقادی از جایگاه مناسبی برخوردار نبوده‌اند.

پیرو و همکاران (۱۳۹۱) پژوهشی با عنوان «بررسی جایگاه تفکر انتقادی در کتاب‌های علوم تجربی و مطالعات اجتماعی پایه چهارم ابتدایی» انجام داده‌اند، در تحقیق آنها سوالات به این شرح مطرح شده است: در محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی و علوم تجربی چهارم ابتدایی تا چه اندازه به تفکر انتقادی توجه شده است؟ آیا می‌توان محتوای کتب علوم و مطالعات اجتماعی این سطح را به گونه‌ای طراحی کرد که به میزان بیشتری از عناصر تفکر انتقادی بهره‌مند باشند؟ جهت پاسخ‌گویی به سوالات فوق، واحدهای تحلیل که همه بندها و پاراگراف‌ها و تمرینات کتب بودند، با روش تحلیل محتوا مورد بررسی قرار گرفته و با تجزیه و تحلیل اطلاعات به دو روش توصیفی و تحلیلی نتایج بیانگر آن

- 
1. Stones
  2. Qurtez
  3. Chaffee

بوده که توجه در هر دو کتاب به اندازه مورد قبول برای پرورش انسان متفکر و توانمند کمتر از حد انتظار بوده است. این مهارت‌ها در کتاب علوم ۴۶/۶۴ درصد، و در کتاب مطالعات اجتماعی ۳۶/۳۱ درصد بوده است، که پیشنهاد می‌شود هر دو کتاب براساس مهارت‌های تفکر انتقادی بازنویسی شوند.

رضویان و سلطان‌قرایی (۱۳۸۹) پژوهشی تحت عنوان «بررسی ادراک معلمان از تفکر انتقادی» انجام داده‌اند که نتایج پژوهش نشان داده در زمینه تفکر انتقادی، پیش‌نیازهای آموزش تفکر انتقادی، روش‌های آموزش تفکر انتقادی و نتایج استفاده از تفکر انتقادی، بیانگر آن است که روش‌های آموزش تفکر انتقادی مناسب نیست و آشنایی بیشتر آن‌ها با این موارد ضروری به نظر می‌رسد.

مظلوم خراسانی (۱۳۸۸) پژوهشی تحت عنوان «بررسی میزان تفکر انتقادی معلمان آموزش و پرورش عوامل موثر آن» انجام داده که نتایج حاکی از آن است که هر چه معلمان در حوزه علمی و سیاسی وارد شوند و بیشتر اهل مطالعه و درگیر مسایل علمی باشند و همچنین بیشتر به مسایل حوزه سیاسی به صورت آزادانه پردازند از میزان تفکر انتقادی بیشتری برخوردارند. همچنین خانواده دمکراتیک، تفکر واگرا، استفاده از رسانه‌های جمعی علاوه بر حضور سیاسی و علمی می‌تواند در رشد تفکر انتقادی موثر باشند.

هاشمیان‌نژاد (۱۳۸۰) پژوهشی تحت عنوان «ارایه چهارچوب نظری در خصوص برنامه درسی مبتنی بر تفکر انتقادی در دوره ابتدایی با تاکید بر برنامه‌های درسی مطالعات اجتماعی» انجام داده که در یافته‌های پژوهش به هشت مهارت برای پرورش تفکر انتقادی پرداخته است که شامل؛ سوال کردن، تحلیل کردن، ارزیابی، ارتباط دادن، استدلال کردن، سازماندهی مفاهیم علمی مفاهیم مربوط، استفاده از واژگان انتقادی، و فراشناخت می‌باشد. در این مقاله سعی شده است تا دیدگاه معلمان نسبت به کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره آموزش ابتدایی در زمینه میزان توجه به مهارت‌های تفکر انتقادی (تجزیه و تحلیل، ترکیب، ارزشیابی و توضیح) مورد نظرسنجی قرار بگیرد. سوال اصلی پژوهش؛ میزان توجه به مهارت‌های تفکر انتقادی در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی از دیدگاه معلمان این دروس می‌باشد؛ که سوالات فرعی زیر را در بر می‌گیرد:



۱. تا چه میزان اهداف، محتوا، روش تدریس و شیوه‌های ارزشیابی قصد شده در جهت رشد مهارت تجزیه و تحلیل در برنامه‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی در مرحله اجرا پیگیری می‌شود؟
۲. تا چه میزان اهداف، محتوا، روش تدریس، ارزشیابی قصد شده در جهت رشد مهارت ترکیب در برنامه‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی در مرحله اجرا پیگیری می‌شود؟
۳. تا چه میزان اهداف، محتوا، روش تدریس، ارزشیابی قصد شده در جهت رشد مهارت ارزشیابی در برنامه‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی در مرحله اجرا پیگیری می‌شود؟
۴. تا چه میزان اهداف، محتوا، روش تدریس، ارزشیابی قصد شده در جهت رشد مهارت توضیح در برنامه‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی در مرحله اجرا پیگیری می‌شود؟

### روش

روش پژوهش حاضر از نظر اهداف، کاربردی و به لحاظ شیوه جمع‌آوری اطلاعات، توصیفی از نوع پیمایشی است. این روش زمانی استفاده می‌شود که محقق بخواهد بدون دخل و تصرف، شرایط را آن‌چنان که هست توصیف نماید. تحقیقات پیمایشی برای پاسخ‌دهی به سوالات پژوهشی ناگزیر از مراجعه به افکار عمومی از طریق پرسشنامه یا مصاحبه هستند (حسن‌زاده، ۱۳۸۳). در این تحقیق دیدگاه معلمان آموزش و پرورش استان قم مورد سنجش قرار گرفته است. جامعه آماری پژوهش، شامل معلمان آموزش و پرورش استان قم بودند که دروس مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی سوم تا ششم را در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۴ تدریس می‌کردند. نمونه آماری پژوهش تعداد ۳۶۱ نفر از اعضای جامعه آماری بودند که براساس جدول مورگان به شیوه تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات، پرسش‌نامه محقق‌ساخته که حاوی ۳۲ سوال می‌باشد که بر مبنای مهارت‌های تفکر انتقادی (تجزیه و تحلیل، ترکیب، ارزشیابی و توضیح) تنظیم گردیده است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از آمار توصیفی<sup>۱</sup> و آمار استنباطی<sup>۱</sup> متناسب با

پرسش‌های پژوهش بهره گرفته شده است. در بخش آمار توصیفی، از جداول فراوانی درصد، نمودارهای مناسب، محاسبه شاخص‌های مرکزی و پراکندگی استفاده و در بخش آمار استنباطی به منظور تحلیل داده‌ها حاصل از پیمایش نظرات معلمان از آزمون (T) تک‌نمونه‌ای بهره گرفته شد.

### یافته‌ها

در این بخش، یافته‌ها به ترتیب سوالات تحقیق به شرح زیر در قالب جداول ارائه شده است.

جدول ۱. نتایج نظرسنجی از معلمان در درس مطالعات اجتماعی

ردیف	گویه	بسیار زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	میانگین	آزمون تی	سطح معنی‌داری
۱	تا چه میزان در اهداف برنامه درسی مطالعات اجتماعی به رشد «مهارت تجزیه و تحلیل» در فراگیران توجه شده است؟	۲۱/۶	۴۱/۸	۳۳	۲/۵	۱/۱	۳/۸۰	۱۸/۱۳۴	۰/۰۰۰۱
۲	تا چه میزان در اهداف برنامه درسی مطالعات اجتماعی به رشد «مهارت ترکیب» در فراگیران توجه شده است؟	۱۸	۳۷/۴	۴۰/۷	۳/۶	۳	۳/۶۹	۱۶/۱۵۳	۰/۰۰۰۱
۳	تا چه میزان در اهداف برنامه درسی مطالعات اجتماعی به رشد «مهارت ارزشیابی» در فراگیران توجه شده است؟	۱۸/۳	۳۳/۵	۴۰/۲	۷/۲	۸	۳/۶۱	۱۳/۰۱۱	۰/۰۰۰۱

### 1. Inferential statistics

۰/۰۰۰۱	۱۷/۶۷۱	۳/۸۲	۳	۳/۶	۳۶/۸	۳۲/۷	۲۶/۶	تا چه میزان در اهداف برنامه درسی مطالعات اجتماعی به رشد «مهارت توضیح» در فراگیران توجه شده است؟	۴
۰/۰۰۰۱	۱۱/۸۷۱	۳/۵۸	۱/۴	۷/۵	۴۱/۸	۳۰/۷	۱۸/۶	تا چه میزان در محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی به رشد «مهارت تجزیه و تحلیل» در فراگیران توجه شده است؟	۵
۰/۰۰۰۱	۱۲/۰۷۳	۳/۵۷	۱/۴	۵/۸	۴۴/۹	۳۰/۷	۱۷/۲	تا چه میزان در محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی به رشد «مهارت ترکیب» در فراگیران توجه شده است؟	۶
۰/۰۰۰۱	۱۲/۵۲۹	۳/۵۹	۸	۷/۵	۴۱/۳	۳۳	۱۷/۵	تا چه میزان در محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی به رشد «مهارت ارزشیابی» در فراگیران توجه شده است؟	۷
۰/۰۰۰۱	۱۴/۵۴۶	۳/۷۰	۸	۶/۱	۳۸	۳۲/۴	۲۲/۷	تا چه میزان در محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی به رشد «مهارت توضیح» در فراگیران توجه شده است؟	۸
۰/۰۰۰۱	۱۱/۳۰۵	۳/۵۷	۳	۵/۸	۴۰/۴	۳۳	۱۷/۷	تا چه میزان در رویکردهای یاددهی - یادگیری برنامه درسی مطالعات اجتماعی به رشد «مهارت تجزیه و	۹

									تحلیل» در فراگیران توجه شده است؟
									تا چه میزان در رویکردهای یاددهی - یادگیری برنامه درسی مطالعات اجتماعی به رشد «مهارت ترکیب» در فراگیران توجه شده است ؟
۰/۰۰۰۱	۱۰/۸۶۹	۳/۵۳	۲/۲	۷/۲	۴۲/۴	۳۱/۹	۱۶/۳	۱۰	
									تا چه میزان در رویکردهای یاددهی - یادگیری برنامه درسی مطالعات اجتماعی به رشد «مهارت ارزشیابی» در فراگیران توجه شده است ؟
۰/۰۰۰۱	۱۱/۰۱۳	۳/۵۶	۲/۸	۷/۵	۳۹/۳	۳۱/۶	۱۸/۸	۱۱	
									تا چه میزان در رویکردهای یاددهی - یادگیری برنامه درسی مطالعات اجتماعی به رشد «مهارت توضیح» در فراگیران توجه شده است ؟
۰/۰۰۰۱	۱۴/۲۹۱	۳/۷۰	۱/۷	۵/۸	۳۵/۲	۳۵/۷	۲۱/۶	۱۲	
									تا چه میزان در روش - های ارزشیابی پیش‌بینی شده در برنامه درسی مطالعات اجتماعی به رشد مهارت «تجزیه و تحلیل» در فراگیران توجه شده است؟
۰/۰۰۰۱	۱۰/۵۳۶	۳/۵۲	۱/۷	۹/۱	۴۱/۸	۳۰/۵	۱۶/۹	۱۳	
									تا چه میزان در روش - های ارزشیابی پیش‌بینی شده در برنامه درسی مطالعات اجتماعی به رشد «مهارت ترکیب»
۰/۰۰۰۱	۱۲/۴۳۹	۳/۵۹	۱/۴	۵/۸	۴۳/۸	۳۰/۲	۱۸/۸	۱۴	

								در فراگیران توجه شده است؟
								تا چه میزان در روش - های ارزشیابی پیش‌بینی شده در برنامه درسی مطالعات اجتماعی به رشد «مهارت ارزشیابی» در فراگیران توجه شده است؟
۰/۰۰۰۱	۱۲/۱۱۱	۳/۵۸	۱/۱	۸/۳	۳۹/۳	۴۳/۳	۱۶/۹	۱۵
								تا چه میزان در روش - های ارزشیابی پیش‌بینی شده در برنامه درسی مطالعات اجتماعی به رشد «مهارت توضیح» در فراگیران توجه شده است؟
۰/۰۰۰۱	۱۲/۵۰۰	۳/۶۱	۲/۲	۷/۲	۳۵/۲	۳۸	۱۷/۵	۱۶
								در برنامه درسی اجرا شده مطالعات اجتماعی تا چه حد رشد مهارت «تجزیه و تحلیل» هدف قرار می‌گیرد؟
۰/۰۰۰۱	۱۱/۱۹۱	۳/۵۵	۲/۲	۷/۵	۴۰/۴	۳۲/۷	۱۷/۲	۱۷
								در برنامه درسی اجرا شده مطالعات اجتماعی تا چه حد رشد «مهارت ارزشیابی» هدف قرار می‌گیرد؟
۰/۰۰۰۱	۱۱/۱۳۳	۳/۵۵	۲/۲	۵/۸	۴۵/۷	۲۷/۴	۱۸/۸	۱۸
								در برنامه درسی اجرا شده مطالعات اجتماعی تا چه حد رشد «مهارت ترکیب» هدف قرار می‌گیرد؟
۰/۰۰۰۱	۱۰/۷۸۱	۳/۵۴	۱/۴	۹/۷	۴۱/۶	۲۸	۱۹/۴	۱۹
								در برنامه درسی اجرا شده مطالعات اجتماعی تا چه حد رشد «مهارت توضیح» هدف قرار
۰/۰۰۰۱	۱۳/۲۴۳	۳/۶۶	۱/۷	۶/۹	۳۶/۶	۳۳/۸	۲۱/۱	۲۰

								می گیرد؟
								تا چه میزان محتوای قصد شده در جهت رشد «مهارت تجزیه و تحلیل» در برنامه درسی مطالعات اجتماعی در مرحله اجرا پیگیری می شود؟
۰/۰۰۰۱	۱۱/۶۴۵	۳/۵۸	۱/۷	۷/۵	۴۱/۸	۲۹/۶	۱۹/۴	۲۱
								تا چه میزان محتوای قصد شده در جهت رشد «مهارت ترکیب» در برنامه درسی مطالعات اجتماعی در مرحله اجرا پیگیری می شود؟
۰/۰۰۰۱	۱۱/۶۷۳	۳/۵۹	۲/۵	۷/۵	۳۷/۷	۳۳	۱۹/۴	۲۲
								تا چه میزان محتوای قصد شده در جهت رشد «مهارت ارزشیابی» در برنامه درسی مطالعات اجتماعی در مرحله اجرا پیگیری می شود؟
۰/۰۰۰۱	۱۱/۹۴۷	۳/۶۰	۱/۴	۷/۸	۴۱/۶	۲۸/۵	۲۰/۸	۲۳
								تا چه میزان محتوای قصد شده در جهت رشد «مهارت توضیح» در برنامه درسی مطالعات اجتماعی در مرحله اجرا پیگیری می شود؟
۰/۰۰۰۱	۱۲/۸۳۵	۳/۶۵	۱/۷	۶/۴	۴۰/۴	۲۸/۸	۲۲/۷	۲۴
								تا چه میزان روش های تدریس قصد شده در جهت رشد «مهارت تجزیه و تحلیل» در برنامه درسی مطالعات اجتماعی در مرحله
۰/۰۰۰۱	۱۱/۴۲۳	۳/۵۹	۲/۸	۷/۵	۳۷/۷	۳۲/۴	۱۹/۷	۲۵

									اجرا پیگیری می‌شود؟
									تا چه میزان روش‌های تدریس قصد شده در جهت رشد «مهارت ترکیب» در برنامه درسی مطالعات اجتماعی در مرحله اجرا پیگیری می‌شود؟
۰/۰۰۰۱	۱۰/۷۴۰	۳/۵۵	۲/۸	۶/۹	۴۲/۱	۲۹/۴	۱۸/۸	۲۶	
									اجرا پیگیری می‌شود؟
									تا چه میزان روش‌های تدریس قصد شده در جهت رشد «مهارت ارزشیابی» در برنامه درسی مطالعات اجتماعی در مرحله اجرا پیگیری می‌شود؟
۰/۰۰۰۱	۱۱/۵۳۷	۳/۵۹	۱/۹	۸/۹	۳۸	۳۰/۵	۲۰/۸	۲۷	
									اجرا پیگیری می‌شود؟
									تا چه میزان روش‌های تدریس قصد شده در جهت رشد «مهارت توضیح» در برنامه درسی مطالعات اجتماعی در مرحله اجرا پیگیری می‌شود؟
۰/۰۰۰۱	۱۲/۱۴۹	۳/۶۲	۲/۵	۶/۶	۳۸/۲	۳۱/۶	۲۱/۱	۲۸	
									اجرا پیگیری می‌شود؟
									تا چه میزان ارزشیابی قصد شده در جهت رشد «مهارت تجزیه و تحلیل» در برنامه درسی مطالعات اجتماعی در مرحله اجرا پیگیری می‌شود؟
۰/۰۰۰۱	۱۰/۹۳۸	۳/۵۵	۱/۹	۸/۳	۴۱/۳	۳۰/۲	۱۸/۳	۲۹	
									اجرا پیگیری می‌شود؟
									تا چه میزان ارزشیابی قصد شده در جهت رشد «مهارت ترکیب» در برنامه درسی مطالعات اجتماعی در مرحله اجرا پیگیری می‌شود؟
۰/۰۰۰۱	۱۲/۱۹۲	۳/۵۹	۱/۷	۶/۱	۴۲/۷	۳۱	۱۸/۶	۳۰	

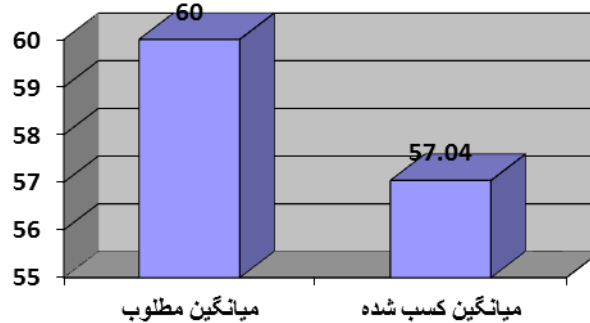
می شود؟									
تا چه میزان ارزشیابی									
قصد شده در جهت									
رشد «مهارت ارزشیابی»									
۰/۰۰۰۱	۱۰/۹۹۵	۳/۵۴	۱/۴	۸/۶	۴۲/۹	۲۸/۸	۱۸/۳	در برنامه درسی	۳۱
مطالعات اجتماعی در									
مرحله اجرا پیگیری									
می شود؟									
تا چه میزان ارزشیابی									
قصد شده در جهت									
رشد «مهارت توضیح»									
۰/۰۰۰۱	۱۳/۶۲۴	۳/۶۳	۱/۱	۵/۸	۳۹/۹	۳۴/۹	۱۸/۳	در برنامه درسی	۳۲
مطالعات اجتماعی در									
مرحله اجرا پیگیری									
می شود؟									

سوال اول پژوهش عبارت است از: تا چه میزان اهداف، محتوا، روش تدریس و شیوه‌های ارزشیابی قصد شده در جهت رشد مهارت تجزیه و تحلیل در برنامه‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی در مرحله اجرا پیگیری می شود؟

جدول ۲. رشد مهارت تجزیه و تحلیل در برنامه‌های درسی مطالعات اجتماعی

متغیر وابسته	تعداد معلمان	میانگین کسب شده	انحراف معیار	استاندارد خطای میانگین	مقدار تی	درجه آزادی	سطح معنی‌داری	اختلاف میانگین مطلوب	میانگین
پرسش اول پژوهش	۳۶۱	۵۷/۰۴	۱۲/۵۶	۰۰/۶۶۱	-۴/۴۷۴	۳۶۰	۰/۰۰۱	-۲/۹۵	۶۰





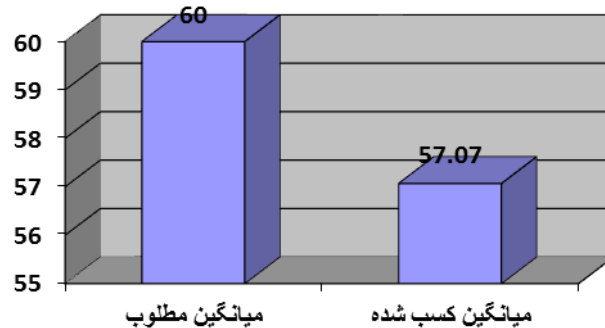
نمودار ۱. نمایش میانگین مطلوب و میانگین کسب شده مربوط به مطالعات اجتماعی

داده‌های جدول و نمودار بالا، آمار توصیفی و نتایج آزمون تی تک‌نمونه‌ای را برای پرسش اول پژوهش نشان می‌دهد. براساس نتایج به دست آمده، در درس مطالعات اجتماعی در رشد مهارت تجزیه و تحلیل، از میانگین مطلوب عقب‌تر است و براساس نتیجه به دست آمده از آزمون تی تک‌نمونه‌ای، برنامه قصد شده برای رشد مهارت تجزیه و تحلیل، با اطمینان ۹۹ درصد، از نقطه مطلوب عقب مانده است.

سوال دوم پژوهش عبارت است از: تا چه میزان اهداف، محتوا، روش تدریس، ارزشیابی قصد شده در جهت رشد مهارت ترکیب در برنامه‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی در مرحله اجرا پیگیری می‌شود؟

جدول ۳. رشد مهارت ترکیب در برنامه‌های درسی مطالعات اجتماعی

متغیر وابسته	تعداد معلمان	میانگین کسب شده	انحراف معیار	استاندارد خطای میانگین	مقدار تی	درجه آزادی	سطح معنی‌داری	اختلاف میانگین مطلوب	میانگین مطلوب
پرسش دوم پژوهش	۳۶۱	۵۷/۰۷	۱۲/۴۸	۰/۶۵۷	-۴/۴۵۱	۳۶۰	۰/۰۰۱	-۲/۹۲۵	۶۰



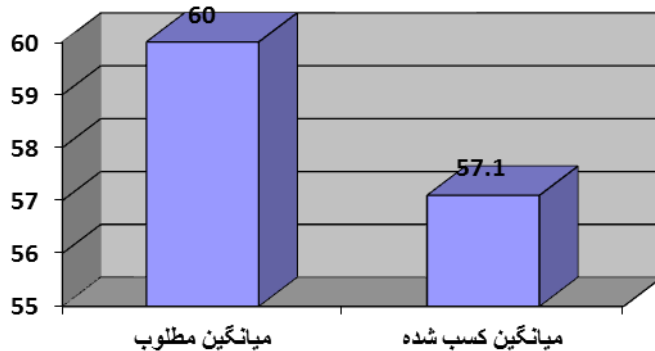
نمودار ۲. نمایش میانگین مطلوب و میانگین کسب شده مربوط به مطالعات اجتماعی

داده‌های جدول و نمودار بالا، آمار توصیفی و نتایج آزمون تی تک‌نمونه‌ای را برای پرسش دوم پژوهش نشان می‌دهد. نتایج به دست آمده بیانگر آن است که، در درس مطالعات اجتماعی در ارتباط با رشد مهارت ترکیب، از میانگین مطلوب پایین‌تر بوده و نتیجه حاصله از آزمون تی تک‌نمونه‌ای، برنامه قصد شده برای رشد مهارت ترکیب، با اطمینان ۹۹ درصد، از نقطه مطلوب ضعیف‌تر می‌باشد.

سوال سوم پژوهش عبارت است از: تا چه میزان اهداف، محتوا، روش تدریس، ارزشیابی قصد شده در جهت رشد مهارت ارزشیابی در برنامه‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی در مرحله اجرا پیگیری می‌شود؟

جدول ۴. رشد مهارت ارزشیابی در برنامه‌های درسی مطالعات اجتماعی

متغیر وابسته	تعداد معلمان	میانگین کسب شده	انحراف معیار	استاندارد خطای میانگین	مقدار تی	درجه آزادی	سطح معنی‌داری	اختلاف میانگین مطلوب	میانگین مطلوب
پرسش سوم پژوهش	۳۶۱	۵۷/۱۰	۱۲/۳۴	۰/۶۴۹	-۴/۴۵۳	۳۶۰	۰/۰۰۱	-۲/۸۹۱	۶۰



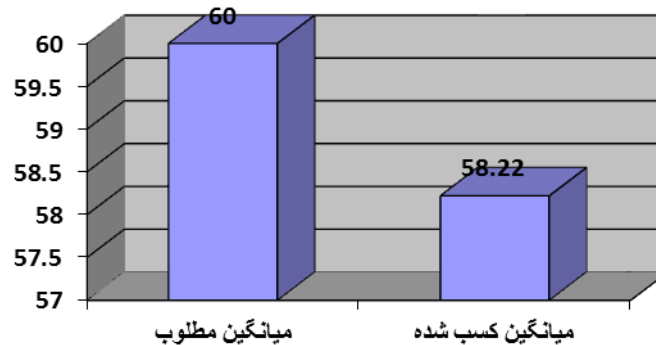
نمودار ۳. نمایش میانگین مطلوب و میانگین کسب شده مربوط به مطالعات اجتماعی

داده‌های جدول و نمودار بالا، آمار توصیفی و نتایج آزمون تی تک‌نمونه‌ای را برای پرسش سوم پژوهش نشان می‌دهد. براساس نتایج حاصل شده، درس مطالعات اجتماعی در رشد مهارت ارزشیابی، از میانگین مطلوب ضعیف‌تر بوده و همچنین نتیجه به دست آمده حاصل از آزمون تی تک‌نمونه‌ای، برنامه قصد شده برای رشد مهارت ارزشیابی، با اطمینان ۹۹ درصد، از نقطه مطلوب عقب مانده است.

سوال چهارم پژوهش عبارت است از: تا چه میزان اهداف، محتوا، روش تدریس، ارزشیابی قصد شده در جهت رشد مهارت توضیح در برنامه‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی در مرحله اجرا پیگیری می‌شود؟

جدول ۵. رشد مهارت توضیح در برنامه‌های درسی مطالعات اجتماعی

متغیر وابسته	تعداد معلمان	میانگین کسب شده	انحراف معیار	استاندارد خطای میانگین	مقدار تی	درجه آزادی	سطح معنی‌داری	اختلاف میانگین مطلوب	میانگین مطلوب
پرسش چهارم پژوهش	۳۶۱	۵۸/۲۲	۱۲/۴۹	۰/۶۵۷	-۲/۶۹۶	۳۶۰	۰/۰۰۷	-۱/۷۷۲	۶۰



نمودار ۴. نمایش میانگین مطلوب و میانگین کسب شده مربوط به مطالعات اجتماعی

داده‌های جدول و نمودار بالا، آمار توصیفی و نتایج آزمون تی تک‌نمونه‌ای را برای پرسش چهارم پژوهش نشان می‌دهد. طبق نتایج به دست آمده، در درس مطالعات اجتماعی در رشد مهارت توضیح، از میانگین مطلوب پایین‌تر است و براساس نتیجه به دست آمده از آزمون تی تک‌نمونه‌ای، برنامه قصد شده برای رشد مهارت توضیح، با اطمینان ۹۹ درصد، از نقطه مطلوب ضعیف‌تر است.

### بحث و نتیجه‌گیری

برخورد انتقادی و متفکرانه با مسایل علمی و سایر مسایل زندگی نیاز به آموزش و پرورش ویژه دارد که به نظر می‌رسد در نظام تربیتی ما از آن غفلت شده است که بایستی در این زمینه ارزیابی‌هایی صورت گیرد. بر همین مبنا است که رشد تفکر منطقی، تفکر انتقادی و حل مساله، هسته مرکزی نظریه‌پردازان برنامه‌های آموزشی و تدریس بوده است. نتایج تحقیق حاضر با هدف شناسایی میزان توجه به مهارت‌های تفکر انتقادی (تجزیه و تحلیل، ترکیب، ارزشیابی، توضیح) در برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی از دیدگاه معلمان بیانگر آن است که توجه به این مهارت‌ها در دروس مطالعات اجتماعی بسیار کم است و شایسته است که به این مهارت‌ها توجه بیشتری توسط مولفان کتب درسی گردد. نتایج به دست آمده از پژوهش حاضر شامل:

۱. در ارتباط با پرسش اول پژوهش؛ «تا چه میزان اهداف، محتوا، روش تدریس و شیوه‌های ارزشیابی قصد شده در جهت رشد مهارت تجزیه و تحلیل در برنامه‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی در مرحله اجرا پیگیری می‌شود؟» نتایج بیانگر آن است که رشد مهارت تجزیه و تحلیل، از سطح میانگین موردانتظار در سطح اطمینان ۹۹ درصد و

خطای ۰/۰۱ براساس آزمون تی تک گروهی پایین تر است. لذا شایسته است که توجه بیشتری در محتوای متن آموزشی به این مهارت گردد. ۲. در ارتباط با پرسش دوم پژوهش؛ «تا چه میزان اهداف، محتوا، روش تدریس، ارزشیابی قصد شده در جهت رشد مهارت ترکیب در برنامه‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی در مرحله اجرا پیگیری می‌شود؟» نتایج بیانگر آن است که رشد مهارت ترکیب، از سطح میانگین موردانتظار در سطح اطمینان ۹۹ درصد و خطای ۰/۰۱ براساس آزمون تی تک گروهی پایین تر است. لذا شایسته است که توجه بیشتری در محتوای متن آموزشی به این مهارت گردد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت در مجموع کتب مطالعات اجتماعی در زمینه هدایت شاگردان به مهارت ترکیب که در نهایت منجر به خلاقیت دانش‌آموزان می‌گردد، در سطح مطلوبی قرار نگرفته است که توجه بیشتری را می‌طلبد. ۳. در ارتباط با پرسش سوم پژوهش؛ «تا چه میزان اهداف، محتوا، روش تدریس، ارزشیابی قصد شده در جهت رشد مهارت ارزشیابی در برنامه‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی در مرحله اجرا پیگیری می‌شود؟» بر مبنای نتایج پژوهش، رشد مهارت ارزشیابی، از میانگین مطلوب فاصله دارد و همچنین نتیجه آزمون تی تک‌نمونه‌ای، بیانگر آن است که برنامه قصد شده برای رشد مهارت ترکیب، با اطمینان ۹۹ درصد، از نقطه مطلوب پایین تر است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت در کتب مطالعات اجتماعی شایسته است که به مهارت ارزشیابی و قضاوت در دانش‌آموزان با نگاهی عمیق‌تر نگرسته شود تا شاگردان به رشد قوه قضاوت و ارزشیابی منطقی بالاتری برسند. ۴. در ارتباط با پرسش چهارم پژوهش؛ «تا چه میزان اهداف، محتوا، روش تدریس، ارزشیابی قصد شده در جهت رشد مهارت توضیح در برنامه‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی در مرحله اجرا پیگیری می‌شود؟» نتایج تحقیق حاضر در این زمینه نشان می‌دهد که رشد مهارت توضیح، از میانگین موردانتظار فاصله داشته در ضمن نتیجه آزمون تی تک‌نمونه‌ای، انجام شده نشان می‌دهد که برنامه قصد شده برای رشد مهارت ترکیب، با اطمینان ۹۹ درصد، از نقطه مطلوب فاصله دارد، لذا شایسته است در زمینه فهم و درک شاگردان در کتب درسی مطالعات اجتماعی، دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت توجه ویژه‌ای داشته باشند و متن درسی بهتر است دانش‌آموزان را بیشتر به امر فهمیدن نه به سبک حفظ مطالب وا دارد. ۵. میانگین کل میزان توجه به مهارت‌های تفکر انتقادی در کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی براساس مجموع مهارت‌های تفکر

انتقادی (تجزیه و تحلیل، ترکیب، ارزشیابی، توضیح) در سطح مطلوب قرار نگرفته است، که شایسته است مولفان کتب درسی در این زمینه توجه بیشتری به این مهارت‌ها داشته باشند تا شاگردان براساس فهم، تحلیل، ترکیب و ارزشیابی و قضاوت منطقی به یادگیری دروس پردازند و مطالب را به صورت طوطی‌وار نیاموزند. ۶. با توجه به تجزیه و تحلیل اطلاعات در مجموع، سطح توجه به مهارت‌های تفکر انتقادی در کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی، بالاترین توجه به مهارت توضیح و کمترین توجه به مهارت ارزشیابی شده است، که جا دارد متولیان تعلیم و تربیت عنایت خاصی به آن داشته باشند. نتایج تجزیه و تحلیل محتوای کتب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی در پژوهش حاضر با نتایج تحقیقات صورت گرفته؛ ندرلو (۱۳۹۳)، علیپور و همکاران (۱۳۹۲)، پیرو و همکاران (۱۳۹۱)، هاشمیان‌نژاد (۱۳۸۰) در این زمینه همسو است، به طوری که کتاب‌های درسی به عنوان محتوای آموزشی به مهارت‌های تفکر انتقادی توجه زیادی ندارد و شایسته است که متخصصان تعلیم و تربیت عنایت بیشتری به این مولفه‌ها داشته باشند.

محدودیت‌های پژوهش شامل: ۱- همکاری ضعیف مسئولان آموزش و پرورش در گردآوری اطلاعات پژوهش، ۲- محدودیت دیگر این پژوهش در «تعمیم دادن» نتایج آن به کل آموزش و پرورش کشور است چرا که در یک استان از معلمان نظر خواهی صورت گرفته است.

#### پیشنهادات کاربردی

۱. با عنایت به نقش تفکر انتقادی در رشد همه‌جانبه شاگردان در نظامی که هدف آن پرورش تفکر انتقادی دانش‌آموزان است؛ مولفان کتب درسی باید در تالیف کتب بازنگری کنند و فعالیت‌های خود را بر آموزش مهارت‌ها و روش‌هایی متمرکز کنند که دانش‌آموزان برای تحقیق مستقل، بدان احتیاج دارند و به جای تأکید بر اهمیت انباشت اطلاعات و محفوظات، به اهمیت پرورش استعدادهای فکری تأکید نمایند. بنابراین پیشنهاد می‌شود در تالیف کتب درسی توجه بیشتری به مولفه‌های مهارت‌های تفکر انتقادی داشته باشند.

۲. به نظر می‌رسد برگزاری جلسات نقد و بررسی با حضور معلمان پایه‌های مختلف تحصیلی در ارتباط با کتب درسی مطالعات اجتماعی در شوراها و گروه‌های آموزشی نه

تنها موجب تقویت توانمندی‌های طراحی تدریس بلکه موجب شکل‌گیری رویه‌ایی برای ارائه دروس مناسب خواهد بود.

۳. با توجه به نتیجه پژوهش مبنی بر ضعف بودن میزان توجه کتب به مهارت‌های تفکر انتقادی در دروس مطالعات اجتماعی و نقش کلیدی معلمان در ارائه محتوای دروس پیشنهاد می‌شود که نحوه برقراری ارتباط بین معلمان و دانش‌آموزان در فرایند تدریس به گونه‌ای باشد که در رشد تفکر انتقادی شاگردان تاثیرگذار باشد، لذا معلمان با برخورداری از رویکردهای نوین تدریس و آگاهی از تاثیرات آن می‌توانند شرایط مناسب برای توسعه تفکر انتقادی داشته باشند. در کلاسی که فضای مطلوبی برای سؤال کردن، به چالش کشیدن، زیرسؤال بردن راه‌حل‌ها، برهان‌خواهی، وجود داشته باشد، زمینه برای تفکر انتقادی شاگردان فراهم شده است. لذا شایسته است، معلمان از دانش‌آموزان سؤالاتی بپرسند که آنان را وا دارد تا به ارزشیابی، بازبینی و عمل بر روی تفکر خویش بپردازند.

۴. معلم یکی از عوامل کلیدی در پرورش تفکر دانش‌آموزان است. بنابراین برای آن‌که بتوانیم تفکر انتقادی را به دانش‌آموزان آموزش بدهیم، لازم است معلمان این نوع تفکر را آموخته باشند تا بتوانند آن را به دانش‌آموزان خود بیاموزند. بنابراین شایسته است برنامه‌ریزی‌های آموزشی مناسب در قالب کلاس‌های ضمن خدمت یا کارگاه‌های آموزشی به منظور آموزش معلمان در تدریس کتب بر مبنای مهارت‌های تفکر انتقادی صورت پذیرد.

## منابع

- ارنشتاین، آلنسی و هانکینس، فرانسیس پی (۱۳۷۳). مبانی فلسفی، روانشناختی و اجتماعی برنامه درسی. ترجمه خلیلی شورینی، تهران: انتشارات یادواره.
- بخشی، محمود و آهنچیان، محمدرضا (۱۳۹۲). الگوی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی؛ نقش تفکر انتقادی و راهبردهای خودتنظیمی یادگیری. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۲(۱۳): ۱۶۳-۱۵۳.
- بیجنوند، فرامرز (۱۳۹۲). تبیین راهکارهای پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی. *چهارمین همایش انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران، مشهد: دانشگاه فردوسی.*

- پیرو، مریم (۱۳۹۱). بررسی جایگاه تفکر انتقادی در کتاب‌های علوم تجربی و مطالعات اجتماعی پایه چهارم ابتدایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام‌نور تهران.
- حسن‌زاده، رمضان (۱۳۸۳). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: انتشارات ساوالان.
- رضویان‌شاد، مرتضی و سلطان‌قرایی، خلیل (۱۳۸۹). بررسی ادراک معلمان از تفکر انتقادی. فصلنامه علوم تربیتی، ۳(۱۱): ۲۹-۴۶.
- رئیس دانا، فرخ لقا (۱۳۸۰). برنامه آموزشی تلفیقی چیست؟. مجله رشد تکنولوژی آموزشی، ۱(۱): ۱۴-۲۵.
- سلطان‌قرایی، خلیل و سلیمان‌نژاد، اکبر (۱۳۸۷). تفکر انتقادی و ضرورت آموزش آن در کلاس درس. دوفصلنامه تربیت اسلامی، ۳(۶): ۱۸۱-۱۹۵.
- شعبانی‌ورکی، بختیار (۱۳۷۴). تأثیر در سه رهیافت آموزش تفکر. مجموعه مقالات سمپوزیوم نقش آموزش ابتدایی و جایگاه مطلوب آن در جامعه، اصفهان: معاونت آموزش عمومی اداره کل آموزش و پرورش استان اصفهان.
- شعبانی، حسن (۱۳۸۲). روش تدریس پیشرفته؛ آموزش مهارت‌ها و راهبردهای تفکر. تهران: انتشارات سمت.
- شعبانی، حسن و مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۹). پرورش تفکر انتقادی با استفاده از آموزش مساله‌محور. مجله مدرس، ۴(۱): ۱۱۵-۱۲۵.
- عباسی یادکوری، مروارید (۱۳۸۱). بررسی محتوای کتاب مطالعات اجتماعی مقطع متوسطه در پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی بر مبنای اجتماعی برنامه درسی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- کدیور، پروین (۱۳۸۱). روان‌شناسی تربیتی. تهران: انتشارات آگاه.
- مایرز، چت (۱۳۸۶). آموزش تفکر انتقادی. ترجمه خدایار ایلی، تهران: انتشارات سمت.
- مطهری، مرتضی (۱۳۷۴). تعلیم و تربیت در اسلام. چاپ بیست و پنجم، قم: انتشارات صدرا.
- مظلوم خراسانی، محمد و اکبری فریمانی، محمد (۱۳۸۸). بررسی میزان تفکر انتقادی معلمان آموزش و پرورش شهر فریمان و عوامل موثر بر آن. مجله علوم اجتماعی دانشگاه فردوسی مشهد، سال ششم، ص ۱۹۷-۲۳۰.



- معرفت، محمدهادی (۱۳۸۷). معرفت قرآنی، پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی. تهران: سازمان انتشارات پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
- میلر، جی. پی. (۱۳۸۲). نظریه‌های برنامه درسی. ترجمه محمود مهرمحمدی، تهران: انتشارات سمت.
- ندافی، راضیه (۱۳۹۳). ضرورت ترویج تفکر انتقادی و خلاق در جامعه امروز. تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- ندرلو، لیلا (۱۳۹۳). بررسی جایگاه تفکر انتقادی در محتوای کتاب‌های جدید تالیف مطالعات اجتماعی پایه سوم و ششم ابتدایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک.
- هاشمیان‌نژاد، فریده (۱۳۸۰). ارائه چهارچوب نظری در خصوص برنامه درسی مبتنی بر تفکر انتقادی در دوره ابتدایی با تأکید بر برنامه درسی مطالعات اجتماعی. رساله دکتری، دانشگاه آزاد واحد علوم و تحقیقات.

- Çakır, G., & Yurtsever, B. (2013). An Assessment of Critical Thinking Skills based Architectural Project Course in Terms of Student's Outputs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 348-355.
- Chaffee, J. (2006). Teaching Critical Thinking across the Curriculum, new Directions for Community Colleges, volume 1992 Issue 34.
- Demirhan, E., & Köklükaya, A. N. (2014). The critical thinking dispositions of prospective science teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1551-1555.
- Friedel, C., Irani, T., Rudd, R., Gallo, M., Eckhardt, E., & Ricketts, J. (2008). Overtly teaching critical thinking and inquiry-based learning: A comparison of two undergraduate biotechnology classes. *Journal of agricultural education*, 49(1), 72-84.
- Hong, M. A., & Zhiyuan, P. A. N. (2014). Is Critical Reading Indispensable to College English for General Purpose in China?. *Cross-Cultural Communication*, 10(3), 77-83.
- Meyers, C. (1986). Teaching Students to Think Critically. A Guide for Faculty in All Disciplines. *Jossey-Bass Higher Education Series*. Jossey-Bass Inc., Publishers, 433 California Street, Suite 1000, San Francisco, CA 94104-2091.
- Schumann, C. (2013). Boundedness beyond reification: cosmopolitan teacher education as critique. *Ethics & Global Politics*, 5(4), 217-237.