

ارزیابی برنامه درسی رشته مطالعات اجتماعی مراکز تربیت معلم ایران از منظر اندیشه انتقادی*

دکتر ناصر نوشادی^۱

دکتر محسن خادمی^۲

چکیده

هدف پژوهش حاضر ارزیابی برنامه درسی رشته مطالعات اجتماعی مراکز تربیت معلم از منظر تاکید بر اندیشه انتقادی است. بر این اساس مهارت‌ها و گرایش‌های تفکر انتقادی دانشجویان و مدرسان رشته مطالعات اجتماعی مراکز تربیت معلم مورد سنجش و نیز کتاب‌های تخصصی مورد تحلیل محتوا قرار گرفتند. در این پژوهش که بر اساس مدل فاسیونه (۱۹۹۳) انجام شده از دو مقیاس مهارت‌های تفکر انتقادی (CCTST) که شامل پنج زیر مقیاس است و گرایش به تفکر انتقادی (CCTDI) که شامل هفت زیر مقیاس است استفاده گردید. تعداد کل جامعه برابر با ۱۰۲۰ نفر دانشجو و ۵۳ مدرس بودند که از میان آنها ۳۱۳ نفر دانشجو و ۳۳ نفر مدرس با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای، به‌عنوان گروه نمونه از چهار استان فارس، بوشهر، هرمزگان و اصفهان، در سال ۱۳۸۷ انتخاب شدند. همچنین تعداد ۱۰ کتاب تخصصی مورد تحلیل محتوا قرار گرفت.

یافته‌ها حاکی از ضعف دانشجویان و مدرسان رشته مطالعات اجتماعی مراکز تربیت معلم ایران در نمره کل گرایش‌ها و مهارت‌های تفکر انتقادی و زیر مقیاس‌های مربوطه بود. همچنین تفاوت بین فراوانی مولفه‌های گرایش و مهارت‌های اندیشه انتقادی مورد بررسی قرار گرفت.

کلیدواژه‌ها: تفکر انتقادی، مهارت‌ها و گرایش‌های تفکر انتقادی، مطالعات اجتماعی، تربیت معلم.

تاریخ دریافت مقاله: ۸۸/۱۰/۹ تاریخ شروع بررسی: ۸۹/۷/۴ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۰/۶/۱۴

۰۱. عضو هیأت علمی دانشگاه یاسوج، Noshadi5@Hotmail.com

۰۲. عضو هیأت علمی دانشگاه شیراز، Mohsenk_151@yahoo.com

مقدمه

لازمه زندگی درست در جهانی که پیوسته در حال تغییر و تحول است، توانمندی در تفکر است. در دنیای متلاطم و پر چالش امروز کسب مهارت تشخیص و جداسازی درست از نادرست و حقیقت از مجاز به دشواری محقق می‌شود، اما این خود یکی از رمزهای درست زیستن است. امروزه اعتقاد بر این است که مهارت‌های تفکر قابل آموزش و یادگیری است و ایجاد فرصت‌هایی برای تفکر و تبصر در این زمینه بایستی فراهم شود.

زمانی که اندیشمندان، صاحب نظران و دست‌اندرکاران تربیتی در جست‌وجوی بهترین هدف برای آموزش هستند، تفکر، به‌عنوان هدف، عمدتاً یکی از اولویت‌ها به‌شمار می‌رود. برخی تفکر را غایت آموزش می‌دانند، برخی آن را جزء حیاتی فرایند آموزش می‌پندارند و برخی معتقدند که تفکر دارای اهمیت است. با این همه وجه اشتراک عمده رویکردهای موجود در تعلیم و تربیت این است که ثمره نهایی تعلیم و تربیت تفکر است (ولینگتون و ولینگتون، ۱۹۶۰).

اگر آموزش و پرورش بخواهد در جامعه تکثرگرا و جهانی امروز موفقیت داشته باشد، فراگیران بیش از هر چیز نیازمند کسب توانایی تفکر در سطح بالا هستند. آنها نیازمند تفکیک واقعیت از تفسیر واقعیت، ارزیابی صحت گرایش‌های فکری خود و داشتن قضاوت درستی از شواهد و مدارک می‌باشند. برای افراد جامعه‌ای که بدون بحث، استدلال و انتقاد امور را می‌پذیرند و بدون تفکر منعکس می‌نمایند خطری در کمین است و آن خطر انحصار فکری و پرورش ذهن‌های بسته و قرائت تنگ از امور است.

ریچارد پل (۱۹۹۳) معتقد است که منطق تفکر سازمان یافته و استدلال بایستی بخش سازنده‌ای از نظام آموزشی باشد. در هزاره جدید، الزام تربیتی برای تبدیل فراگیران به متفکران، خوانندگان و نویسندگانی نقاد ضرورت گفتمان جامع مبتنی بر تفکر انتقادی در موسسات آموزشی را مطرح می‌سازد. به عبارت دیگر، آموزش تفکر انتقادی منجر به تسهیل مواجهه فراگیران با چالش‌های متعددی می‌گردد که آنها احتمالاً در زندگی شخصی، شغلی و زندگی اجتماعی در پیش رو خواهند داشت.

در این میان، لزوم توجه به نظام تربیت معلم و اتخاذ تدابیر منطقی برای بهبود تربیت حرفه‌ای معلمان از اهمیت زیادی برخوردار است. معلمان اساسی‌ترین نقش را در جریان یادگیری و در نهایت پرورش دانش‌آموزان بر عهده دارند و اهمیت و برجستگی این نقش حساس بر کسی پوشیده نیست (انیس، ۱۹۸۰).

دیویی (۱۹۳۳) اشاره می‌کند که هدف اصلی تعلیم و تربیت یادگیری تفکر است، و تقاضا

برای کار در اقتصاد جهانی، بقاء دموکراسی و تصمیم‌گیری در تغییرات سریع جامعه، مستلزم تربیت فراگیرانی است که توانایی استدلال و قضاوت را داشته باشند. از نظر وی چنین استدلالی بایستی استمرار بیابد و در هر نسلی از نو زاییده شود که قابل آن نیز نظام آموزشی است.

به رغم تاکید بر بسط تفکر انتقادی، مطالعات متعدد بیانگر این مطلب است که مدارس هنوز استدلال را در دستور کار خود ندارند (گودلد، ۱۹۸۴؛ گودلد و کتینگ، ۱۹۹۴؛ کندی، ۱۹۹۱؛ پل، ۱۹۹۳). همچنین مطالعات بیانگر وجود مهارت‌های ضعیف استدلال در میان معلمان است (پرکینز، ۱۹۸۹؛ پرکینز، فارادی و بوشی، ۱۹۹۱). و این که حتی دانشجویان تربیت معلم توانایی اندکی در استدلال و تفسیر متون از خود نشان می‌دهند و در مباحثات خود سوگیری دارند (هالپرن، ۱۹۹۸؛ کلی و براون، ۱۹۸۶؛ کرفیس، ۱۹۸۸؛ پرکینز، ۱۹۸۵). با توجه به آنچه گذشت می‌توان با این ایده توماس تاچ (۱۹۹۱) هم رای شد که «هدف مدارس، تدریس تفکر انتقادی است». از نظر وی تاکید بایستی بیشتر بر امر توسعه توانمندی‌های فراگیران در تفکر انتقادی و حل مسئله باشد نه این‌که صرفاً بر آموزش مهارت‌های فنی تاکید شود.

از میان رشته‌های تربیت معلم، رشته «مطالعات اجتماعی» فرصت‌های غنی و فراوانی برای رشد گرایش‌ها و مهارت‌های مورد نیاز در تفکر انتقادی را فراهم می‌کند (پل، الدر و بارتل، ۱۹۹۷). اما معلمان مطالعات اجتماعی هنوز توانایی پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی و استدلال را در فراگیرانشان ندارند (کاپس و وک، ۱۹۹۱؛ هالت، ۱۹۹۰؛ لینهارت، استنتون، ویرجی و آدوروف، ۱۹۹۴).

بر این اساس هدف اصلی این رساله بررسی تفکر انتقادی در رشته مطالعات اجتماعی مراکز تربیت معلم است و دلالت‌های آن عبارتند از این‌که:

۱. مطابق نظر روسو (۱۳۸۰)، توانمندسازی فراگیران منوط به توانمند شدن معلمان شان است.

۲. رشته مطالعات اجتماعی خود منبعی بسیار غنی برای توانمند کردن فراگیران در حوزه تفکر و استدلال است؛ چنان که استنلی (۱۹۹۲) می‌گوید: هدف معلمان مطالعات اجتماعی بایستی صرف تلاش زیاد برای پرورش تفکر انتقادی باشد. از طرفی مطالعات حاکی از این است که گر چه تدریس تفکر انتقادی در مدارس شروع نشده است اما این معلمان مطالعات اجتماعی هستند که بایستی ظرفیت پرورش تفکر انتقادی را در فراگیران ایجاد نمایند (گودلد، ۱۹۸۴؛ شاور، ۱۹۸۷؛ مک کاپن، ۱۹۹۵؛ پارکر، ۱۹۹۱).

۳. رسالت مراکز تربیت معلم در ایران، تربیت معلمان دوره راهنمایی تحصیلی است. بر اساس

نظریه پیازه سنین فراگیران مقطع راهنمایی معادل با دوره عملیات صوری است، یعنی دوره‌ای که فراگیران ظرفیت استدلال و حل مسئله را پیدا می‌کنند. توانایی استدلال انتزاعی فراگیران، فرصت‌های بی‌شماری را برای پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی، برای معلمان، فراهم می‌سازد. به همین دلیل پژوهش حاضر بر مراکز تربیت معلم متمرکز شده که مکانی برای تعلیم و تربیت جوانان این مرز و بوم است. براساس مطالب فوق، مسئله اصلی مطالعه حاضر «ارزشیابی وضعیت تفکر انتقادی از دیدگاه دانشجویان و مدرسان رشته مطالعات اجتماعی مراکز تربیت معلم» و نیز تحلیل محتوای کتب خاص این رشته است.

مبانی نظری تفکر انتقادی

مروری بر ادبیات پژوهش در این حوزه بیانگر آن است که در تعریف تفکر انتقادی و نحوه تدریس آن توافق عمومی وجود ندارد. حتی در واژگان نیز عدم توافق مشاهده می‌شود. از نظر برخی از محققان «تفکر انتقادی» و «تفکر سطح بالا» می‌توانند به جای یکدیگر به کار روند (هالپرن، ۱۹۹۳). اما برخی دیگر تمایز ظریف‌تری به کار برده‌اند و از واژگان «تفکر انتقادی»، «تفکر سطح بالا»، «مهارت‌های تفکر»، «منطق غیر رسمی»، «استدلال غیر رسمی»، «حل مسئله»، «برهان»، «تامل انتقادی»، «قضاوت تاملی» و «فراشناخت» استفاده نموده‌اند (فاسیونه، ۱۹۸۴). از طرفی رابطه میان اصطلاحاتی چون تفکر انتقادی، تفکر سطح بالا و مهارت‌های تفکر، منطق غیر رسمی، استدلال غیر رسمی، حل مسئله، تامل انتقادی، قضاوت تاملی و فراشناخت موضوع را پیچیده‌تر می‌کند. در موارد دیگری هم عدم توافق وجود دارد؛ از جمله این‌که: (۱) تفکر انتقادی یک موضوع خاص است (۲) بین سطح تفکر افراد متخصص با افراد مبتدی، و دامنه‌ای که فرد مبتدی می‌تواند شبیه افراد متخصص تفکر را بیاموزد تفاوت وجود دارد (۳) بین مهارت‌های تفکر سطح بالا و سطح پایین در اهداف آموزشی تمایز وجود دارد (۴) تفکر انتقادی بایستی به شکل فرایندی و یا به شکل مهارتی مورد بررسی قرار گیرد (بیر، ۱۹۸۵؛ فاسیونه، ۱۹۸۴؛ جانسون، ۱۹۹۶؛ پرکینز، فارادی و بوشی، ۱۹۹۱؛ رسنیک، ۱۹۸۷). با این که تعدادی از محققان سعی دارند تا از این مرداب مفهومی بیرون بیایند، اما تاکنون هیچ کس یک تعریف که پذیرش عام داشته باشد ارائه نکرده است (بیر، ۱۹۸۵؛ انیس، ۱۹۸۷؛ فاسیونه، ۱۹۸۴؛ لوئیس و اسمیت، ۱۹۹۳؛ مارزانو، ۱۹۹۱).

یکی از موانع جدی بر سر راه توافق بر تعریف مفهوم تفکر انتقادی، وجود زمینه‌های متنوع در نظریات و مدل‌های ارائه شده از سوی دو حوزه فلسفه و روان‌شناسی است. فلاسفه بر

ماهیت و کیفیت نتایج تفکر انتقادی مانند تحلیل مباحثات و استدلال منطقی، و روان‌شناسان بر فرایند شناختی آن تاکید می‌ورزند. از طرف دیگر روان‌شناسی رشد و روان‌شناسی شناختی بر مهارت‌های شناختی از قبیل ارزشیابی، تفسیر و تحلیل تاکید دارند. با این همه اغلب نظریه پردازان سعی کرده‌اند تا نظریات و تعاریف خود را از تفکر انتقادی در یک زمینه مطرح سازند، و برخی از محققان نیز بر ترسیم دو وجهی فلسفی و روان شناختی تفکر انتقادی و چگونگی تدریس آن تاکید دارند (کوهن، ۱۹۹۲؛ کرفیس، ۱۹۸۸؛ مارزانو، ۱۹۹۱).

الف. تعاریف و نظریه‌های مبتنی بر فلسفه

ریشه‌های عقلانی تفکر انتقادی به بینش و عمل سقراط در دو هزار و پانصد سال پیش بر می‌گردد. سقراط خواستار آن بود که افراد دوستدار حقیقت و حکمت باشند و نه متخصص و صاحب فن. وی عقیده داشت که چنین کسی، تنها به شرطی از حکمت و فرزاندگی بهره می‌برد که به کمبود های خود آگاه باشد. از نظر وی شناخت و فرزاندگی و فضیلت حقیقی را تنها می‌توان به روشی که خود آن را «مامایی» می‌نامید تعلیم داد. به اعتقاد سقراط، وجه معلم راستین ظرفیت سازی برای نقادی از خویش است. و جمله معروف او «خودت را بشناس» اشاره به متذکر ساختن فرد به نارسایی‌های فکری و عقلی خویش دارد. به بیان دیگر روح علم که همانا نقد و سنجش است و پرورش تفکر نقاد، محور مباحثات او به شمار می‌رفت. بر این اساس، مرجعیت معلم صرفا بر پایه آگاهی وی به نقایص خود استوار است. او معتقد بود که این رسالت آموزشی، رسالتی سیاسی نیز هست و اصلاح سیاسی شهر، همان تعلیم شهروندان در انتقاد از خویشان است (پوپر، ۱۳۷۷).

ریچارد پل (۱۹۹۳) معتقد است که افراد نیازمند یادگیری کاربرد منطق در فعالیت‌های اجتماعی، شغلی و شهروندی هستند، و ابزار بنیادین تفکر انتقادی شامل مهارت‌های منطقی، تحلیل مفهومی و شناخت شناسی است. پل در تفکر انتقادی بین «مفهوم ضعیف» و «مفهوم قوی» تمایز قائل است. افرادی که از مهارت‌های تجزیه و تحلیل و استدلال خود به طور عمدیه برای بی‌اعتبار کردن کسانی که با نظرات آنها مخالفند استفاده می‌کنند، تفکر انتقادی را با مفهوم ضعیف آن به کار می‌برند. نقطه نظرات یک متفکر انتقادی با مفهوم قوی آن، معمولا مانع دید او نمی‌شوند. متفکر انتقادی به لزوم قرار دادن فرضیه‌ها و اندیشه‌های خود در معرض آزمایش قوی‌ترین مخالفت‌ها پای‌بند است. پل معتقد است که برای خنثی کردن چنین تمایلی به خود محوری (مفهوم ضعیف)، مدارس باید دانش‌آموزان را به تفکر مناظره‌ای رهنمون کنند. رشد

چنین گفت و گویی، منجر به پرورش خود آگاهی و کسب تفاهم نسبت به دیگران می‌شود. انیس^{۱۰} (۱۹۸۰) تفکر انتقادی را ارزیابی صحیح گفتمان می‌داند و برای آن سه بعد منطقی، معیاری و علمی در نظر می‌گیرد. منظور از بعد منطقی، ارتباط میان معانی کلمات و گزاره‌ها در یک مجموعه است. برای مثال فرد واجد این بعد کسی است که گزاره‌ها را به وسیله معنایشان تشخیص می‌دهد، آنها را از یکدیگر تفکیک می‌کند، با یکدیگر مقایسه می‌کند و نحوه استفاده از اصطلاحات منطقی از قبیل بعضی، همه و یا هیچ کدام را می‌داند. بعد معیاری به دانش مربوط به معیارهای داوری گزاره‌ها اشاره دارد و فرد در این قسمت باید علاوه بر دانش منطقی، معیارهای اساسی حوزه مطالعاتی کار خود را بشناسد. بعد عملی هم به زمینه‌های داوری و ارتباط میان هدف و تصمیماتی که درباره گزاره‌ها اتخاذ می‌شود بر می‌گردد. در این بعد همواره مسئله این است که اگر گزاره‌ها به تحقق هدف مورد نظر کمک کنند صحیح‌اند و در غیر این صورت باید اصلاح شوند. جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل شواهد مربوط به ارتباط بین گزاره و هدف جهت داوری صحیح، از ملزومات کار در این بعد است. انیس سال‌ها بعد این تعریف را تغییر داد و تفکر انتقادی را دارای ابعاد مهارت و گرایش دانست.

از نظر مک‌پک^{۱۱} (۱۹۸۱) مهارت‌ها و دانش مورد نیاز برای یک حیطه، متفاوت از مهارت‌ها و دانش مورد نیاز سایر حیطه‌هاست. مک‌پک معتقد است که تفکر انتقادی همیشه مربوط به فعالیت معینی یا موضوعات درسی مشخصی است و هیچ وقت به صورت انتزاعی ظاهر نمی‌شود. وی نتیجه می‌گیرد که تفکر انتقادی همیشه در قالب موضوعات درسی نمایان می‌شود و زمینه را برای پرورش مهارت‌ها و توانایی توأم با «تردید از روی تامل» مهیا می‌سازد. در نتیجه در تمامی آثار خود، همواره به این دیدگاه وفادار ماند که دانش بشری به حوزه‌های گوناگونی تقسیم شده است که هر کدام از آنها دارای ساختار، مفاهیم و الگوهای استدلالی خاص خود هستند. بنابراین مجموعه مهارت‌های تعمیم یافته‌ای تحت عنوان تفکر انتقادی وجود ندارد که بتواند در تمامی این قلمروهای معرفتی کاربرد یکسانی داشته باشد. مک‌پک در دفاع از تعلیم و تربیت آزاد می‌گوید: فقط چنین تربیتی می‌تواند با کنار هم قرار دادن ادراکات مختلف پیرامون موضوعات گوناگون به فراهم آوردن عرصه‌ای بپردازد که تفکر انتقادی در آن شکل می‌گیرد.

متیو لیپمن (۱۹۸۸) به نقد و بررسی معانی رایج در تفکر انتقادی می‌پردازد. او در ابتدا برداشتی روان‌شناختی از تفکر انتقادی را تحلیل کرده و آنها را به دلیل تاکید بیش از اندازه بر نتایج تفکر، نارسا و محدود می‌داند. از نظر وی در تفکر انتقادی آنچه که حائز اهمیت است ابعاد معرفت‌شناختی است که شامل فرایند و نتایج در یک مجموعه است. از نظر لیپمن تفکر

انتقادی دارای سه ویژگی اساسی است: مبتنی بر ملاک است، فرایندی خود اصلاح گراست و نسبت به زمینه و متن حساس است.

در مجموع با توجه به تعاریف تفکر نقاد می‌توان چنین نتیجه‌گیری نمود که تفکر انتقادی، تفکری خود تصحیح (مبتنی بر جست‌وجو) و مبتنی بر ملاک (استدلال) است که پیامد آن قضاوت خود تنظیم است. در نتیجه تفکر انتقادی به دنبال پاسخگویی شناختی و مسئولیت‌پذیری عقلانی در فراگیران و بر این پیش فرض استوار است که ایده‌ها به وسیله کسب مداوم دانش، پرسش و مباحثه شکل می‌گیرند و اصلاح می‌شوند.

ب. تعاریف و نظریه‌های مبتنی بر روان‌شناسی

بر خلاف نظر فیلسوفان، روان‌شناسان در خصوص تفکر انتقادی بیشتر بر روان‌شناسی رشد، روان‌شناسی شناختی و نیز نظریات هوشی تاکید دارند (برنسفورد، شروود و استروانت، ۱۹۸۷؛ هالپرن، ۱۹۹۸؛ استرنبرگ، ۱۹۸۷).

روان‌شناسان رشد و روان‌شناسان شناختی بیشتر به دنبال ارتباط بین تفکر انتقادی و حل مسئله و نیز مهارت‌های تفکر سطح بالا هستند. از نظر هالپرن (۱۹۹۸) تفکر انتقادی «تفکری هدف‌مند و مستدل است که در حل مسئله، تفسیر، محاسبه احتمالات و تصمیم‌گیری دخیل است». اگر چه هالپرن از اصطلاح تفکر انتقادی استفاده می‌کند اما بیشتر نظریه پردازان شناختی ترجیح می‌دهند که از اصطلاح مهارت‌های تفکر (یا مهارت‌های تفکر سطح بالا) به جای تفکر انتقادی استفاده کنند (لویس و اسمیت، ۱۹۹۳، استرنبرگ، ۱۹۸۷). در مجموع، روان‌شناسان بیشتر بر مهارت‌های تفکر تاکید دارند و اغلب گرایش‌ها (تمایلات، حساسیت‌ها و ارزش‌های مورد نیاز برای متفکر انتقادی) و استانداردها (ملاک ارزشیابی تفکر) را نادیده می‌گیرند (هالپرن، ۱۹۹۸؛ پرکینز، جی و تیشمن، ۱۹۹۳). بنیامین بلوم (۱۹۵۶) از مریبان و صاحب نظران تعلیم و تربیت، نیز اهداف آموزشی را در حیطه شناختی بر اساس مهارت‌های تفکر طبقه بندی نمود که تحقیقات بسیاری در حوزه تفکر انتقادی بر اساس طبقه بندی وی صورت گرفته است، (هالپرن، ۱۹۹۳؛ کینگ، ۱۹۹۴؛ استرنبرگ، ۱۹۸۷؛ تیشمن، پرکینز و جی، ۱۹۹۳). بنابراین اجماع روان‌شناسان این است که آموزش بایستی ایده‌های فراگیران را به چالش بگیرد که این امر خود مستلزم داشتن مهارت‌های تفکر است.

برخی از روان‌شناسان شناختی بر آزمون طرح واره‌های شناختی در میان افراد مبتدی و متخصص در حیطه‌های مختلف تاکید دارند. مطالعات زیربنایی در ساختار مهارت‌های شناختی

کمک شایانی به فهم این امر نموده است که چگونه فرایندهای حل مسئله با افزایش دانش و تجربه تغییر می‌کنند. اخیراً رشته مطالعات اجتماعی و به خصوص درس تاریخ مورد توجه روان‌شناسان شناختی واقع شده است (مک کاجن، ۱۹۹۵). مطالعات بر روی تفکر افراد مبتدی و متخصص و ویژگی‌های خاصی را روشن نمود که کمک بزرگی به اهداف آموزشی نمود، از جمله کمک به فراگیران برای درک و فهم به کارگیری اصول و الگوهای تفکر.

اما روان‌شناسان رشد بیشتر بر تدریس مهارت‌های تفکر انتقادی تاکید دارند. پری (۱۹۷۰) در مطالعه خویش نتیجه گرفت که دانشجویان تازه وارد عمدتاً دوگانه اندیش بوده و در دام رد یا قبول مطلق می‌افتند. از دید آنها دنیا دو رنگ دارد، سیاه و سفید یا صفر و صد و از نظر آنها پاسخ‌ها یا صحیح‌اند یا غلط. در سطح بعدی آنها می‌پندارند که تفاوتی بین پاسخ صحیح و غلط وجود ندارد و پاسخ‌های بسیاری برای هر سوال وجود دارد. آنها عمدتاً در دام نسبی‌گرایی افتاده و می‌پندارند که پاسخ‌ها تابعی از دلخواه افراد است (شک‌گرایی) و در سطح حرفه‌ای بررسی تمامی اطلاعات مد نظر است. آنها یاد می‌گیرند تا نقطه نظرات خود و دیگران را با استفاده از روش فروتنی سقراطی ارزشیابی کنند.

کرفیس (۱۹۸۸) در بسط مدل پری، چهار طبقه‌ای را که از طریق آنها فراگیران ماهیت دانش را می‌شناسند و در مسیر اندیشه انتقادی گام بر می‌دارند شناسایی نمود. این چهار طبقه عبارت‌اند از:

۱. **دوگانه اندیشی:** دانش به‌عنوان واقعیتی مطلق دیده می‌شود و معلمان و متخصصان به‌عنوان کسانی که دارای پاسخ‌های نهایی هستند شناخته می‌شوند و نقش معلم چیزی نیست جز تدریس پاسخ‌ها.
۲. **کثرت‌گرایی:** پی بردن به عدم قطعیت و شک، و درک این‌که نتیجه و پاسخ نهایی و مطلق وجود ندارد و از این رو تمامی دیدگاه‌ها ارزش یکسانی دارند.
۳. **دانش رویه‌ای:** پی می‌برد که نظرات از لحاظ کیفی متفاوت‌اند. و حقیقت در هر حیطه‌ای بایستی مبتنی بر شواهد و آزمون راه حل‌های گوناگون مبتنی بر استانداردها باشد.
۴. **تعهد:** درک اهمیت تعهد به عقاید، ارزش‌ها، و تصمیمات اتخاذ شده مبتنی بر درک و فهم، شواهد و اندیشه انتقادی.

این مطالعات، در شناخت شناسی فراگیران، نکات ارزشمندی را در خصوص تدریس اندیشه انتقادی در بر دارد. یکی از دستاوردهای آن این است که فراگیران تازه وارد اصرار در کسب پاسخ نهایی دارند و تدریس مطالب با روش اندیشه انتقادی ممکن است باعث رنجش دانشجویان تازه

وارد برای کسب جواب‌های نهایی شود. تحقیقات نشان می‌دهد که تجربه عدم تعادل شناختی در شنیدن سایر استدلال‌هایی که با عقاید ما در اختلاف است خود منجر به خوانندگی فراگیران در کسب مهارت‌های اندیشه انتقادی می‌شود.

نتیجه‌گیری: ترکیب تعاریف فلسفی و روان‌شناسی

هنوز برخی از محققان در رشته‌های مختلف و در کنفرانس‌ها تنها به نقل قول از دیگران می‌پردازند (پل، ۲۰۰۳؛ پرکینز، ۱۹۸۹). فهرست مهارت‌ها و گرایش‌های فلسفی و روان‌شناسی دارای مشترکات فراوانی است (انیس، ۱۹۸۷؛ فاسیونه، ۱۹۹۵؛ هالپرن، ۱۹۹۸؛ جانسون، ۱۹۹۶؛ پرکینز، جی و تیشمن، ۱۹۹۳). این روند البته بدان معناست که تلاش در جهت ترکیب نظریه‌های روانشناسی و فلسفی در تفکر انتقادی در ادبیات تحقیق به وفور نمایان است (فاسیونه، ۱۹۸۴؛ لوپس و اسمیت، ۱۹۹۳؛ جانسون، ۱۹۹۶).

یکی از مشهورترین مطالعات در زمینه تفکر انتقادی به وسیله انجمن ملی فلسفی آمریکا در زمینه آموزش و ارزیابی تفکر انتقادی صورت گرفته است. در این مطالعه ۴۶ متخصص از رشته‌های مختلف در پژوهشی کیفی و طولی شرکت نمودند. گزارش نتیجه این تحقیق به «گزارش دلفی» شهرت یافته است. در این گزارش، از تفکر انتقادی به عنوان عضوی از خانواده تفکر سطح بالا مانند حل مسئله، تصمیم‌گیری و تفکر خلاق یاد شده است (فاسیونه، ۱۹۹۳). گزارش دلفی در نهایت اتفاق نظر متخصصان پیرامون تفکر انتقادی را به شرح زیر مطرح می‌سازد:

«تفکر انتقادی، تفکری است هدف‌مند و قضاوتی است خود تنظیم که مبتنی بر تفسیر، تحلیل، ارزشیابی و استنباط به همراه تبیین مستدل، مفهومی، روش‌شناسی و ملاک‌شناسی یا قضاوت بر اساس بررسی‌های بافت و زمینه است. از این رو، اندیشه انتقادی ابزار ضروری پرسش و تحقیق به شمار می‌رود. از طرف دیگر تفکر انتقادی نیرویی رهایی بخش در تعلیم و تربیت و منبعی نیرومند در زندگی فردی و مدنی به شمار می‌رود. تفکر انتقادی مترادف با تفکر خوب نیست، بلکه تفکری خود تصحیح است. آرمان متفکر نقاد، کنجکاو، ذهن باز، انعطاف‌پذیری، دوراندیشی در قضاوت، منصف و عادل در ارزشیابی، صداقت در سوگیری‌های شخصی، تمایل به بازبینی مجدد اطلاعات، آگاه، دارای حسن ظن و شفافیت در مواجهه با مسائل پیچیده، مستدل در انتخاب ملاک، تاکید بر پژوهش و جست‌وجو و نیز پشتکار تا حصول نتیجه است. ترکیب بسط مهارت‌های تفکر انتقادی با پرورش چنین گرایش‌هایی مبنایی برای ایجاد جامعه دموکراتیک و عقلانی است» (فاسیونه، ۱۹۹۳ و ۲۰۰۹).

پژوهش حاضر نیز از تعریف فوق پیروی می‌کند که در بردارنده الگوی زیر است. بر اساس مدل فسیونه تفکر انتقادی شامل مهارت و گرایش به اندیشه انتقادی است که در پژوهش حاضر ارزشیابی مدرسان و دانشجویان و نیز مولفه‌های تحلیل محتوا بر اساس این مدل مورد ارزیابی قرار گرفت.



با توجه به مطالب فوق، رویکردهای تربیتی مبتنی بر اندیشه انتقادی عبارتند از:

۱. کنجکاوی نسبت به طیف وسیعی از موضوعات؛
۲. تلاش در آگاه بودن و مطلع باقی ماندن؛
۳. اعتماد داشتن به فرایندهای جست‌جوی مستدل؛
۴. اعتماد به نفس در توانایی خویشتن برای استدلال کردن؛
۵. گشوده ذهنی (ذهن باز) با توجه به دیدگاه‌های واگرا؛
۶. انعطاف‌پذیری با توجه به نظرات و راهکارهای متکثر؛
۷. درک نظرات دیگران؛
۸. انصاف ذهنی در ارزیابی استدلال؛
۹. صداقت در مواجهه با سوگیری‌ها، پیش داوری‌ها، اندیشه کلیشه‌ای یا گرایش‌های خودمحور؛
۱۰. دور اندیشی در تعویق تصمیمات؛
۱۱. خواهندگی برای بررسی و اصلاح دیدگاه‌ها با تامل صادقانه که فرض می‌کند تغییر نوعی تضمین است؛
۱۲. شفافیت در بیان پرسش؛
۱۳. نظم و انضباط در کار با مسائل پیچیده؛
۱۴. جدیت در جست‌وجوی اطلاعات و شواهد مربوطه؛
۱۵. معقول در انتخاب و کاربرد ملاک؛

۱۶. مسئولیت در توجه داشتن بر مسائل در دست اقدام؛
 ۱۷. پشتکار، به رغم دشواری‌های پیش رو.

سوالات تحقیق

۱. میزان گرایش‌ها به تفکر انتقادی دانشجویان و مدرسان چقدر است؟
۲. میزان مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان و مدرسان چقدر است؟
۳. سهم هر یک از مولفه‌های گرایش به تفکر انتقادی در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی به چه میزان است؟
۴. سهم هر یک از مولفه‌های مهارت‌های تفکر انتقادی در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی به چه میزان است؟
۵. تأثیر تعاملی جنسیت و سال تحصیلی دانشجویان بر گرایش‌ها و مهارت‌های اندیشه انتقادی چگونه است؟

جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه استادان (۵۳ نفر) و دانشجویان (۱۰۲۰ نفر) رشته مطالعات اجتماعی آموزشکده‌های تربیت معلم کشور می‌باشد. در پژوهش حاضر با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای، مراکز تربیت معلم استان‌های فارس، اصفهان، بوشهر و هرمزگان در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷ انتخاب شدند که در نهایت تعداد ۳۱۳ نفر دانشجو (۱۵۹ زن و ۱۵۴ مرد)، و ۳۳ نفر مدرس (۱۸ نفر مرد و ۱۵ نفر زن) به‌عنوان گروه نمونه انتخاب شدند. همچنین تعداد ۱۰ کتاب تخصصی شامل ۴ کتاب تاریخ، ۴ کتاب جغرافی و ۲ کتاب جامعه‌شناسی این رشته نیز به شیوه تحلیل محتوا مورد ارزیابی قرار گرفت.

ابزارهای تحقیق

الف. مقیاس گرایش به تفکر انتقادی

ابزارهای مورد استفاده پژوهش حاضر شامل مقیاس گرایش به تفکر انتقادی (CCTDI) است که توسط فاسیونه (۲۰۰۷) تهیه شده و شامل ۷۵ سوال و به شکل لیکرتی در هفت زیر مقیاس جست‌وجوی حقیقت، گشوده ذهنی، بینش تحلیلی، سازمان یافتگی، اعتماد به نفس، بلوغ شناختی و کنجکاوی می‌باشد. نحوه ارزیابی بدین شکل است که در هر زیر مقیاس، نمره ۳۰ و کمتر به معنای گرایش منفی و دال بر ضعف معنادار است، نمره بین ۳۰ و ۴۰ به معنای گرایش متوسط است، و نمره

۴۰ به بالا به معنای گرایش مثبت می‌باشد. مدت زمان لازم برای پاسخ به این مقیاس ۲۵ دقیقه بود.
ب. مقیاس مهارت‌های تفکر انتقادی

مقیاس مهارت‌های تفکر انتقادی (CCTST) توسط فاسیونه، بلوم و جیان کارلو (۲۰۰۲) در سه شکل (فرم A، فرم B، و فرم ۲۰۰۰) تهیه شد. در پژوهش حاضر از فرم ۲۰۰۰ استفاده می‌شود زیرا این فرم برای دانشجویان طراحی شده است که شامل ۳۴ سوال و در پنج زیر مقیاس تحلیل، استنباط، ارزشیابی، استدلال قیاسی و استدلال استقرایی می‌باشد. مدت زمان لازم برای پاسخ به این ابزار ۴۵ دقیقه می‌باشد. این مقیاس به شکل چهار و پنج گزینه‌ای است.

پایایی و روایی

در پژوهش حاضر نیز آلفای کرونباخ به ترتیب برای جست‌وجوی حقیقت ۰/۸۳، گشوده ذهنی ۰/۷۷، گرایش تحلیلی ۰/۸۱، بینش سیستمی ۰/۷۱، اعتماد به نفس ۰/۷۲، کنجکاوی ۰/۸۳ و بلوغ شناختی ۰/۶۵ محاسبه گردید. همچنین پایایی مقیاس مهارت‌های تفکر انتقادی به شیوه کودور ریچاردسون برابر با ۰/۸۸ محاسبه گردید. همچنین در تحلیل محتوا نیز از «پایایی کد گذاری درونی» و «پایایی کد گذاری بیرونی» استفاده گردید.

یافته‌ها:

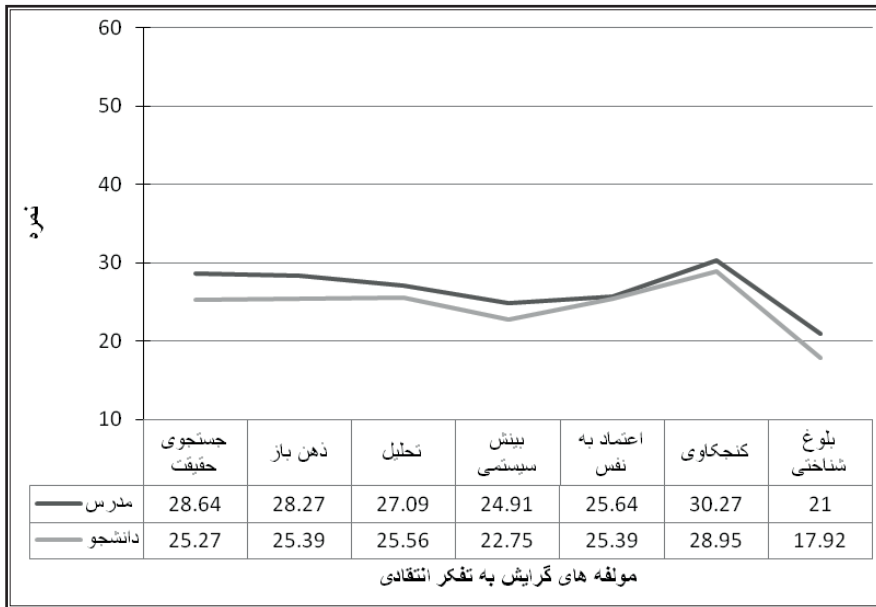
سوال اول: میزان گرایش دانشجویان و مدرسان به تفکر انتقادی چقدر است؟

جدول ۱. وضعیت گرایش به تفکر انتقادی در دانشجویان

مؤلفه‌های گرایش	میانگین	دامنه	انحراف معیار
جست‌وجوی حقیقت	۲۵/۲۷	۱۳ - ۳۷	۴/۶۲
ذهن باز	۲۵/۳۹	۱۴ - ۳۵	۳/۷۷
بینش تحلیلی	۲۵/۵۶	۱۲ - ۳۵	۳/۹۰
بینش سیستمی	۲۲/۷۵	۹ - ۳۴	۴/۶۹
اعتماد به نفس	۲۵/۳۹	۱۱ - ۳۵	۳/۹۳
کنجکاوی	۲۸/۹۵	۱۷ - ۳۶	۴/۲۴
بلوغ شناختی	۱۷/۹۲	۹ - ۲۷	۳/۴۶
نمره کل	۱۷۱/۲۲	۱۱۳ - ۲۱۹	۱۸/۲۱

جدول ۲. وضعیت گرایش به تفکر انتقادی در مدرسان

مؤلفه‌های گرایش	میانگین	دامنه	انحراف معیار
جست‌وجوی حقیقت	۲۸/۶۴	۲۲ - ۳۹	۵/۲۸
ذهن باز	۲۸/۲۷	۲۲ - ۳۳	۳/۰۳
بینش تحلیلی	۲۷/۰۹	۲۳ - ۳۴	۳/۵۶
بینش سیستمی	۲۴/۹۱	۱۹ - ۳۱	۴/۴۴
اعتماد به نفس	۲۵/۶۴	۱۹ - ۳۰	۳/۴۴
کنجکاوی	۳۰/۲۷	۲۳ - ۳۵	۳/۳۵
بلوغ شناختی	۲۱	۱۷ - ۲۴	۲/۵۷
نمره کل	۱۸۵/۸۲	۱۵۳ - ۲۰۵	۱۵/۲۴



نمودار ۱. نمودار مقایسه‌ای میانگین نمره‌های گرایش تفکر انتقادی

با بررسی یافته‌ها متوجه می‌شویم که مدرسان و دانشجویان رشته مطالعات اجتماعی مراکز تربیت معلم، در تمامی مولفه‌ها، گرایش ضعیفی به تفکر انتقادی داشتند (نمره کمتر از ۳۰). و می‌توان نتیجه گرفت که دانشجویان و مدرسان این رشته انگیزه لازم برای یادگیری تفکر انتقادی را ندارند.

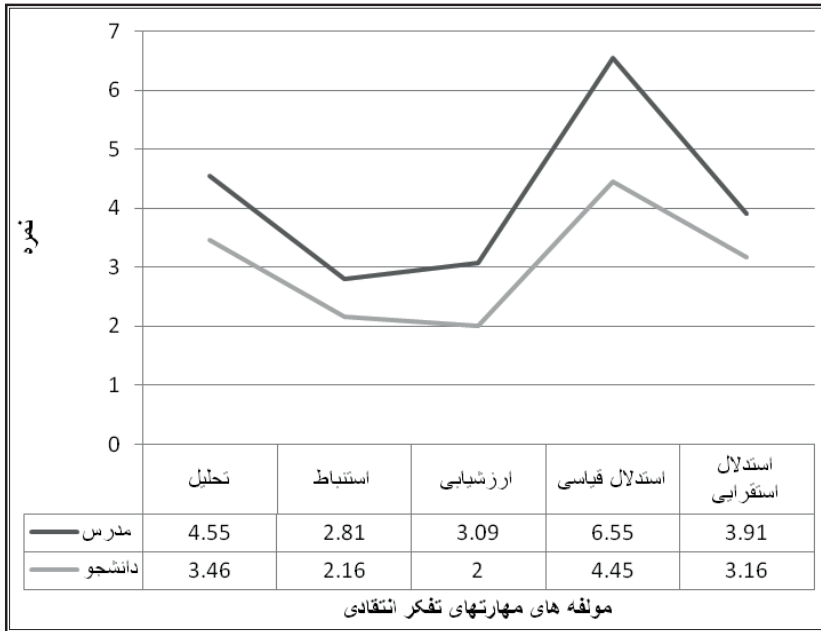
سوال دوم: میزان مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان و مدرسان چقدر است؟

جدول ۳: وضعیت مهارت‌های تفکر انتقادی مدرسان

مؤلفه‌های مهارت	میانگین	دامنه	انحراف معیار
تحلیل	۴/۵۵	۲ - ۸	۱/۶۹
استنباط	۱/۸۱	۱ - ۴	۱/۱۷
ارزشیابی	۳/۰۹	۱ - ۵	۱/۲۲
استدلال قیاسی	۶/۵۵	۴ - ۱۰	۱/۸۶
استدلال استقرایی	۳/۹۱	۲ - ۶	۱/۳۰
نمره کل	۱۰/۸۲	۸ - ۱۳	۱/۹۹

جدول ۴: وضعیت مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان

مؤلفه‌های مهارت	میانگین	دامنه	انحراف معیار
تحلیل	۳/۳۶	۰ - ۷	۱/۴۶
استنباط	۲/۱۶	۰ - ۵	۱/۱۴
ارزشیابی	۲	۰ - ۴	۱/۲۵
استدلال قیاسی	۴/۴۵	۰ - ۸	۱/۸۰
استدلال استقرایی	۳/۱۶	۰ - ۷	۱/۵۸
نمره کل	۸/۲۹	۰ - ۱۵	۲/۶۱



نمودار ۲. نمودار مقایسه‌ای میانگین نمره‌های مهارت‌های تفکر انتقادی

با بررسی یافته‌های تحقیق متوجه می‌شویم که مدرسان و دانشجویان رشته مطالعات اجتماعی مراکز تربیت معلم در تمامی مؤلفه‌های مهارت‌های اندیشه انتقادی ضعف معنادار داشته‌اند. و می‌توان نتیجه گرفت که دانشجویان و مدرسان این رشته انگیزه‌ای در به‌کارگیری مهارت‌های تفکر انتقادی ندارند.

سوال سوم: سهم هر یک از مؤلفه‌های گرایش به تفکر انتقادی در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی به چه میزان است؟

جدول ۵. مقایسه فراوانی مؤلفه‌های گرایش به تفکر انتقادی در کتاب‌های تاریخی، جغرافیایی و جامعه‌شناسی

مؤلفه‌های گرایش به تفکر انتقادی بر اساس مدل فاسیونه										
مؤلفه کتاب	شجاعت پرسش	جست‌وجو حقیقت	ارزشیابی شواهد	اصلاح دیدگاه	کنرت گرای	عدم تعصب	توانایی استدلال	تلیق قضاوت	ارزشیابی منصفانه	فراوانی کل
کتاب تاریخ	۰	۰	۳	۰	۰	۱	۳	۱	۳	۱۱
کتاب جغرافیا	۰	۰	۴	۰	۰	۰	۵	۰	۰	۹
کتاب اجتماعی	۲	۳	۲	۰	۱	۳	۹	۰	۱	۲۱

همان‌گونه که در جدول ۵ مشخص است بیشترین فراوانی مولفه‌های گرایش به تفکر انتقادی در کتاب‌های جامعه‌شناسی بود و کتاب‌های تاریخی و جغرافیایی به ترتیب در مراتب بعدی قرار داشتند. با استفاده از آزمون خی رابطة معناداری به دست نیامد. به بیان دیگر ارتباط معناداری بین مولفه‌های گرایش به تفکر انتقادی با کتاب‌های مطالعات اجتماعی به دست نیامد.

$$\chi^2 = 19.31, df = 14, P = .15$$

سوال چهارم: سهم هر یک از مولفه‌های مهارت‌های تفکر انتقادی در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی به چه میزان است؟

جدول ۶. مقایسه فراوانی مؤلفه‌های گرایش به تفکر انتقادی در کتاب‌های تاریخی، جغرافیایی و جامعه‌شناسی

مؤلفه‌های مهارت‌های تفکر انتقادی براساس مدل فاسیونه											
کتاب	درک معنا	روابط اجتماعی	ارزیابی دلایل	ارائه دلیل	حدس راه‌حل‌ها	طبقه‌بندی	رمز گشایی	بیان نتایج	آزمون عقاید	وضوح معنا	فراوانی کل
کتاب تاریخ	۰	۶	۰	۴	۲	۱	۱	۳	۴	۲	۲۳
کتاب جغرافیا	۰	۳	۳	۳	۰	۳	۰	۰	۰	۰	۱۲
کتاب اجتماعی	۱	۲	۳	۳	۰	۳	۵	۱	۱	۲	۲۱

همان‌گونه که در جدول ۶ مشخص است بیشترین فراوانی مولفه‌های مهارت‌های تفکر انتقادی در کتاب‌های جامعه‌شناسی بود و کتاب‌های تاریخی و جغرافیایی به ترتیب در مراتب بعدی قرار داشتند که رابطه معناداری به دست نیامد. به بیان دیگر ارتباط معناداری بین مولفه‌های مهارت‌های تفکر انتقادی با کتاب‌های مطالعات اجتماعی به دست نیامد.

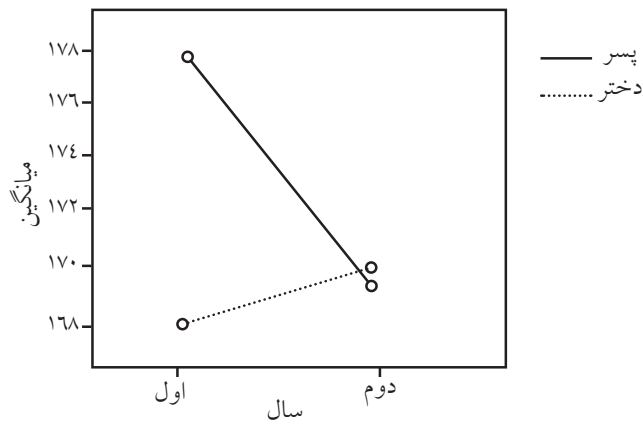
سوال پنجم: تأثیر تعاملی جنسیت و سال تحصیلی دانشجویان بر گرایش‌ها و مهارت‌های اندیشه انتقادی چگونه است؟

جدول ۷. میانگین و انحراف معیار تعامل جنسیت و سال تحصیلی بر گرایش‌های اندیشه انتقادی

سال تحصیلی	جنسیت	میانگین	انحراف معیار
سال اول	دختر	۱۶۸/۶۳	۱۸/۰۱
	پسر	۱۷۷/۰۳	۱۵/۸۹
سال دوم	دختر	۱۷۰/۵۲	۲۰/۰۷
	پسر	۱۶۹/۷۸	۱۶/۴۳

جدول ۸. تحلیل واریانس دو عاملی تأثیر جنسیت و سال تحصیلی بر گرایش‌های اندیشه انتقادی

منبع واریانس	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
جنسیت	۵۴۴/۳۳	۱	۵۴۴/۳۳	۱/۶۸	۰/۱۹
سال تحصیلی	۲۶۷/۰۳	۱	۲۶۷/۰۳	۰/۸۲	۰/۳۷
جنسیت × سال تحصیلی	۷۷۴/۹۴	۱	۷۷۴/۹۴	۲/۳۹	۰/۱۲



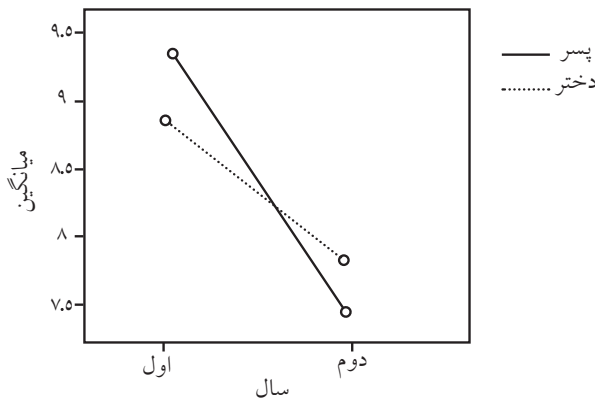
نمودار ۳. نمودار اثر متقابل جنسیت و پایه تحصیلی با گرایش‌های اندیشه انتقادی

جدول ۹. میانگین و انحراف معیار تعامل جنسیت و سال تحصیلی بر مهارت‌های اندیشه انتقادی

سال تحصیلی	جنسیت	میانگین	انحراف معیار
سال اول	دختر	۸/۷۳	۲/۰۲
	پسر	۹/۳۱	۲/۴۸
سال دوم	دختر	۷/۷۷	۲/۹۳
	پسر	۷/۵۰	۲/۵۴

جدول ۱۰. تحلیل واریانس دو عاملی تأثیر جنسیت و سال تحصیلی بر مهارت‌های اندیشه انتقادی

منبع واریانس	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
جنسیت	۰/۸۹	۱	۰/۸۹	۰/۱۴	۰/۱۷
سال تحصیلی	۷۱/۴۰	۱	۷۱/۴۰	۱۱/۰۹	۰/۰۰۱
جنسیت × سال تحصیلی	۶/۷۳	۱	۶/۷۳	۱/۰۵	۰/۳۱



نمودار ۴. نمودار اثر متقابل جنسیت و پایه تحصیلی بر مهارت‌های اندیشه انتقادی

نمره مقیاس گرایش‌ها و مهارت‌های اندیشه انتقادی در تحلیل واریانس دو طرفه با جنسیت (دو سطح دختر و پسر) و سال تحصیلی (دو سطح سال اول و دوم) مورد بررسی قرار گرفت. هیچ یک از تأثیرات اصلی، جز تأثیر سال تحصیلی، در مهارت‌ها معنادار نبودند. تأثیرات تعاملی نیز معنادار نگردید. به بیان دیگر تعامل جنسیت و سال تحصیلی تأثیری بر پرورش اندیشه انتقادی ندارد.

بحث یافته‌های پژوهشی و آماری

تفکر انتقادی برای پذیرش مسئولیت‌های زندگی شهروندی و تحقق یک جامعه آزاد - که به‌عنوان دو هدف اصلی رشته مطالعات اجتماعی مطرح می‌باشند - ضروری به نظر می‌رسد. آمادگی برای زندگی شهروندی هدف اساسی برنامه درسی مطالعات اجتماعی است، و مسئولیت معلم مطالعات اجتماعی، آموزش برای تربیت شهروندان ملی و بین‌المللی است (آلن و استیونز، ۱۹۹۴؛ برادلی، ۱۹۸۸؛ انجل، ۱۹۹۲؛ پارکر، ۱۹۹۵، ۱۹۹۱). به همین منظور هر شهروندی برای بالفعل نمودن چنین ظرفیت‌هایی به دانش و توانایی ارزیابی انتقادی نیاز دارد. فراگیران بایستی توانایی تحلیل مسائل و توسعه بینش خود در موضوعات ملی و جهانی را داشته باشند و برای پذیرش مسئولیت‌های آینده آماده شوند. از این رو هدف اساسی برنامه درسی مطالعات اجتماعی نیز ارائه فرایندی است که فراگیران از طریق آن، توانایی برقراری رابطه بین دانش و

اعتقاداتی را که منجر به عمل می‌شود کسب کنند (پارکر، ۱۹۹۱). مهارت‌هایی نظیر جمع‌آوری اطلاعات و قضاوت در خصوص آنها، مهارت‌های عقلانی، و مهارت‌های مورد نیاز برای تصمیم‌گیری و مشارکت اجتماعی (آلن و استیونز، ۱۹۹۴؛ شاور، ۱۹۸۷).

از آنجایی که رشته مطالعات اجتماعی نه بین رشته‌ای که چند رشته‌ای می‌باشد، بنابراین روش مطالعه شامل تبیین، توصیف، تفسیر، تحلیل، و جست‌وجوگری است. هدف رشته مطالعات اجتماعی نمی‌تواند صرفاً یادسپاری مطالب باشد بلکه رسالت این رشته «جست‌وجوی حقیقت» به جای «تدریس حقیقت» است. حقیقت نباید تدریس شود بلکه بایستی به طور نقادانه به آزمون گذاشته شود. از این رو مطالعات اجتماعی به عنوان مبلغ روحیه انتقادی عمل می‌کند تا تفکر را جایگزین تلقین کند (مک کاپن، ۱۹۹۵). همه دلایل موید این مطلب‌اند که مطالعات اجتماعی همواره در جست‌وجوی معنا است، بدین شکل که همواره خواهان دادن جرات «پرسیدن‌های بی‌شمار» به فراگیران است. و تفکر انتقادی آزمونی مداوم، دقیق و فعال برای هرگونه عقیده یا روش تعیین حقیقت به شمار می‌رود.

متخصصان مطالعات اجتماعی معتقدند که فراگیران برای رشد و زندگی در آینده به دو چیز نیازمندند:

۱. توانایی ارائه تعریف مجددی از ظرفیت‌های تاملی خویش.
 ۲. کار بر روی پوسته سخت سنت‌های اجتماعی که به طور عمیقی ریشه‌های اعتقادی‌شان را پوشانده است (بنت و آنروح، ۱۹۷۰).
- شاور (۱۹۸۷) پیش فرض مطالعات اجتماعی را بسط تفکر انتقادی می‌داند و می‌گوید: «یادگیری تفکر انتقادی به‌عنوان محصول محتوای برنامه درسی رشته مطالعات اجتماعی است، به نحوی که فراگیران مفاهیم را در متن به کار گیرند».

دروس رشته مطالعات اجتماعی، توانایی بالقوه‌ای برای پیشبرد مهارت‌های تفکر به خصوص تفکر انتقادی فراگیران دارند. اما به نظر می‌رسد کمتر برای این مقصود به کار می‌روند و اغلب در نظام‌های آموزشی و در میان مدارس و معلمان و مدیران به عنوان موضوع‌هایی با اولویت پایین در نظر گرفته می‌شوند و معمولاً در قالب درس‌هایی جدا و رویکردهایی موضوع مدار که بر انتقال صرف معلومات تاریخی، جغرافیایی و اجتماعی تاکید دارند، در برنامه درسی قرار می‌گیرند. ون سیکل (۱۹۹۰) می‌گوید: معلمان می‌خواهند فراگیرانشان از دانش تاریخی، علمی و

اجتماعی برای استدلال و تصمیم‌گیری در مورد مسائل عمومی و زندگی شخصی‌شان استفاده کنند، اما توانایی معلمان در این زمینه اندک است. از نظر سولومون^{۲۹} (۱۹۸۷) درس‌های مطالعات اجتماعی توانایی آن را دارند که با رویکردی مناسب در پیش برد مهارت‌های تفکر موثر باشند. این که نقش شهروندی متضمن تفکر است، با توجه به مسئولیت شهروندان کاملاً آشکار است. یک شهروند به عنوان رای دهنده، عضو هیئت منصفه، یا فردی که دلالت‌های ضمنی رفتارهایش را به صورت جدی در نظر می‌گیرد، می‌بایست تصمیم‌های عاقلانه و منطقی بگیرد. این که شهروند باید توانایی تحلیل اشارات سیاسی و اخلاقی هر موقعیت و وضعیت انسانی را داشته باشد تأکیدی است بر اهمیت توسعه تفکر انتقادی در حوزه مطالعات اجتماعی.

دیویی جزء اولین کسانی بود که بهبود تفکر را به عنوان یک هدف اساسی در تدریس مطالعات اجتماعی مورد توجه قرار داد. وی هدف غایی تعلیم و تربیت را رشد تفکر تاملی و قضاوت فراگیران می‌دانست (وست وود، ۱۹۹۳). بر اساس چنین رویکردی، مطالعات اجتماعی به عنوان تحقیقی مبتنی بر جست‌وجو‌گری و کاوشگری در نظر گرفته می‌شود.

ارزش‌های مورد تأکید در برنامه درسی مطالعات اجتماعی شامل درک صحیحی از دموکراسی و پذیرش مسئولیت فردی و اجتماعی است (انجل، ۱۹۹۲۸؛ نیومن، برتوسی و لندزیز، ۱۹۷۷، پارکر، ۱۹۹۵، ۱۹۹۱؛ شاور، ۱۹۸۷).

دو عنصر اساسی برنامه درسی مطالعات اجتماعی (کارتز، ۱۹۹۱؛ پارکر، ۱۹۹۵؛ نیومن، ۱۹۹۰، ۱۹۹۱؛ نیومن و همکاران، ۱۹۷۷؛ نودینگز، ۱۹۸۴؛ ۲۰۰۴؛ ویگینز، ۱۹۸۹) عبارت‌اند از:

۱. چالش‌های تفکر سطح بالا به معنای این که برنامه درسی و تدریس باید مستلزم جمع‌آوری و به‌کارگیری اطلاعات در مسیرهای غیر معمولی و استفاده از مهارت‌های قضاوت و تصمیم‌گیری باشند.

۲. ارزشیابی موثق به معنای اشتغال فراگیران به استدلال است.

نتیجه این که هدف رشته مطالعات اجتماعی آموزش استدلال به فراگیران در جهت انتخاب مستدل از میان راه‌حل‌های گوناگون است و تفکر انتقادی، قضاوت مستدلی است که پیش‌دوری را نفی می‌کند و رفتار عقلانی را جایگزین آن می‌نماید. مطالعات اجتماعی با استفاده از تفکر انتقادی منجر به تغییر جهت، از دیکته کردن یک دیدگاه به تنوع دیدگاه‌ها در خصوص موضوعات را فراهم می‌آورند. فراگیران از طریق استدلال و بحث و تامل توانایی پاسخ دادن

به موضوعات از طریق دیدگاه‌های ناهماهنگ دو جانبه را پیدا می‌کنند. بنابراین هدف معلمان مطالعات اجتماعی بایستی توسعه درک عمیق و شبکه‌ای موضوعات باشد (پارکر، ۱۹۹۱).

موضوعات مطالعات اجتماعی در برنامه درسی تاریخ و اجتماعی بایستی شامل ایده دموکراسی، تنوع فرهنگی، توسعه اقتصادی، دیدگاه جهانی و مشارکت شهروندی باشد (هالت، ۱۹۹۳؛ هلبرونر، ۱۹۹۲؛ پل، ۱۹۹۳؛ ترو، ۱۹۹۲). بسیاری از مدرسان و نظریه‌پردازان معتقدند که تمامی فعالیت‌های فراگیران در مطالعات اجتماعی بایستی تفکر انتقادی را به منظور ایجاد توانایی تحلیل و قضاوت صحیح و مستدل تشویق نماید (آلن و استیون، ۱۹۹۴؛ بینه، ۱۹۹۰؛ پارکر، ۱۹۹۱؛ ویگینز، ۱۹۸۹) زیرا فراگیران باید بدانند که تمامی مسائل حل نشده‌اند و راه حل‌های مسائل گذشته لزوماً نمی‌تواند مسائل حال و آینده را نیز حل کند. پل و الدر (۲۰۰۰). استنلی (۱۹۹۲) رشته مطالعات اجتماعی را مطالعه همه اقدامات بشر در تمامی مکان‌ها و زمان‌ها تعریف می‌کند. وی دو سوال را در این زمینه مطرح می‌کند. اول این که رشته مطالعات اجتماعی چیست و چه هدفی دارد؟ و دوم این که چه کسانی برنامه مطالعات اجتماعی را کنترل می‌کنند؟ در پاسخ به سوال اول یافته‌های تحقیق بیانگر این است که عواملی چون مطالعه علمی تاریخ، بهبود اجتماعی و تلاش برای عدالت اجتماعی و شهروندی، محتوای کلیدی مطالعات اجتماعی را شکل می‌دهند (نافکه، ۲۰۰۰). و هدف مطالعات اجتماعی شامل انتقال فرهنگ و تفکر انتقادی است (بارت و شرمیس، ۱۹۷۷؛ لانگستریٹ، ۱۹۸۵؛ مک کاجن، ۱۹۹۵؛ شاور، ۱۹۷۷؛ استنلی، ۱۹۸۵). در پاسخ به سوال دوم تأثیر نظام متمرکز دولتی بیشترین تأثیر را در جهت‌دهی به رشته مطالعات اجتماعی دارد (کینچلو، ۲۰۰۰).

در ایران، شورای عالی برنامه‌ریزی آموزشی در مصوبه دویست و هفتاد و چهارمین جلسه خود، مورخ ۷۲/۱۲/۱۸، توانایی‌ها و صلاحیت‌های لازم دانشجویان رشته مطالعات اجتماعی را به گونه‌ای مشخص نمود، که بر اساس آن از دانشجویان رشته مطالعات اجتماعی انتظار نمی‌رود در پایان دوره، شناخت‌ها، مهارت‌ها و گرایش‌های لازم برای تفکر انتقادی را کسب کرده باشند اما از طرف دیگر در مصوبه ۱۳۷۴/۱۱/۲۴ و اصلاحیه آن در مصوبه جلسه ۶۴۷ مورخ ۱۳۷۹/۲/۲۹، هدف دوره راهنمایی را حقیقت‌جویی، انعطاف‌پذیری، کنجکاوی و نقادی و انتقادپذیری می‌داند (صافی، ۱۳۷۴). چنین تعارضی بین اهداف دوره تربیت معلم با دوره راهنمایی تحصیلی ما را به یاد این جمله ژان ژاک روسو (۱۳۸۰) می‌اندازد که می‌گوید: «چگونه ممکن است

امیدوار باشیم کودکی خوب تربیت شود در حالی که معلم او خوب تربیت نشده است». تحقیقات اندکی در خصوص تفکر انتقادی در تربیت معلم صورت گرفته است، و در این بین آنچه که منتشر شده نیز بیشتر گزارش است تا تحقیق (اشتون، ۱۹۸۸؛ مارتین، ۱۹۸۴؛ والش و پل، ۱۹۸۸). این منابع بر تلفیق تفکر انتقادی در تمامی ابعاد تربیت معلم و آموزش دانشجویان تاکید دارند. با این همه اشتون (۱۹۸۸) اشاره می‌کند که بزرگ‌ترین مانع دسترسی به چنین هدفی، دانش اندک مدرسان تربیت معلم برای تدریس تفکر انتقادی است. پل، الدر و بارتل (۱۹۹۷) در پژوهش خود نشان دادند که یکی از اهداف ۸۹٪ از مراکز تربیت معلم، تدریس تفکر انتقادی است اما تنها ۹٪ از این مراکز بر آموزش عملی آن تاکید داشتند. همچنین واتسون و گلسر (۱۹۹۴) در پژوهشی نشان دادند که فقط ۱۳٪ دانشجویان تربیت معلم در مقیاس گرایش به تفکر انتقادی (CCTST) نمره بالاتر از میانگین به دست آوردند.

فاسیونه (۱۹۹۵) در پژوهش خود با استفاده از مقیاس CCTDI بر روی ۵۸۷ دانشجوی پذیرفته شده در دانشگاه (قبل از ورود به دانشگاه و شروع کلاس) نشان داد که اگر چه دانشجویان تازه وارد به سمت تفکر انتقادی گرایش مثبتی از خود نشان می‌دهند اما تمایلی در تمرکز، جدیت و تداوم در بررسی‌ها از خود نشان نمی‌دهند و نیز در جست‌وجوی دانشی که مخالف پیش فرض‌های ذهنی آنان است نیستند. همچنین نتایج حاکی از این مطلب بود که دانشجویان تازه وارد به دانشگاه به ذهن باز و کنجکاوی گرایش قوی داشتند اما در تفکر سیستمی و جست‌وجوی حقیقت ضعیف بودند.

از طرفی پژوهش‌ها نشان دادند که مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان تربیت معلم پیش‌بینی کننده ارزشیابی آنها از مقاصد و نیات دروس و نیز منابع اطلاعات مورد استفاده در چنین ارزشیابی است؛ بدین شکل که هر چه مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان بالاتر باشد صحت ارزشیابی مقاصد دروس بیشتر است. همچنین هر چه مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان بالاتر باشد نسبت دادن درس‌ها به منابع حرفه‌ای اطلاعات بیشتر است. برعکس دانشجویانی که مهارت اندکی در تفکر انتقادی داشتند، ارزشیابی‌شان از مقاصد درس‌ها را به تجارب شخصی، آشنایی قبلی و رسانه‌های گروهی نسبت می‌دادند (بینک، ۱۹۸۵؛ کای و راگوسا، ۱۹۹۸؛ لو، ۲۰۰۱). نودینگر (۲۰۰۴) نیز در پژوهش خود نشان داد که پرورش تفکر انتقادی در دانشجویان تربیت معلم به آنان در دیدن تمامی ابعاد موضوعات بحث برانگیز کمک می‌کند.

در مجموع، با توجه به نتایج انجام گرفته در خصوص تدریس تفکر انتقادی در تربیت معلم و تأثیر آن بر اجتماع سه یافته مورد تایید قرار گرفت:

۱. تاکید بر اندیشه انتقادی در تربیت معلم منجر به افزایش تاکید بر اندیشه انتقادی در مدارس می‌شود.

۲. افزایش تاکید بر اندیشه انتقادی در مدارس منجر به افزایش استفاده از اندیشه انتقادی در جامعه می‌شود.

۳. افزایش استفاده از اندیشه انتقادی در جامعه منجر به این امر می‌شود که شهروندان در سطوح اجتماعی مسائل را بهتر حل کنند (ویلیامز، ۲۰۰۴؛ ویلیامز، اولیور، آلین، واین، وهر، ۲۰۰۳؛ پرکینز، ۱۹۸۶؛ پل و الدر، ۲۰۰۳).

از طرفی تحلیل محتوای کتب تخصصی رشته مطالعات اجتماعی نشانگر عدم ارتباط معنادار بین گرایش‌ها و مهارت‌های تفکر انتقادی با کتب یاد شده بود. از این رو مدرسان، دانشجویان و کتب درسی رشته مطالعات اجتماعی مراکز تربیت معلم ایران، همگی با اندیشه انتقادی بیگانه بودند، حال آن‌که فلسفه و هدف رشته مطالعات اجتماعی اندیشه انتقادی است و نکته قابل تامل این‌که نقطه حساس تدریس و یادگیری اندیشه انتقادی، دوره راهنمایی تحصیلی است، اما معلمانی که برای این دوره تربیت می‌شوند خود کوچک‌ترین نشانه‌ای از اندیشه انتقادی ندارند. نتیجه این که رشته مطالعات اجتماعی تربیت معلم نه بخشی از راه حل که خود به عنوان بخشی از مشکل است. تربیت معلم در شرایط کنونی به شکل جزیره‌ای منزوی در حال انجام وظیفه است که صرفاً بر اساس امکانات خودش کار می‌کند نه بر اساس نیازمندی‌های جامعه. اما اگر به دنبال پرورش اندیشه انتقادی هستیم، در وهله اول بایستی به سراغ متولی اصلی آن یعنی رشته مطالعات اجتماعی مراکز تربیت معلم برویم.

منابع

- پوپر، کارل. (۱۹۵۷). *شناخت عینی: برداشتی تکاملی*. (ترجمه احمد آرام، ۱۳۷۷). تهران: انتشارات علمی فرهنگی.
 روسو، ژان ژاک. (۱۷۶۲). *اعترافات*. (ترجمه مهستی بحرینی، ۱۳۸۰). تهران: نشر نیلوفر.
 صافی، احمد. (۱۳۷۴). *آموزش و پرورش ابتدایی، راهنمایی و متوسطه*. تهران: انتشارات سمت.

- Allen, M., & Stevens, R. (1994). *Middle grade Social studies: Teaching and Learning for active and responsible citizenship*. Needham Heights, MA: Paramount Publishing.
- Angell, A. (1992). Practicing Democracy in School. *Theory and Research in Social Education*, 26, 2(149-197).
- Ashton, P. (1988). *Teaching higher-order thinking and content*. Gainesville: university of Florida.
- Barr, R., Barth, J. L. & Shermis, S. S. (1977). *Defining the Social Studies. Bulletin 51*. Arlington, VA: National Council for the Social Studies.
- Beane, J. (1990). *A middle school curriculum: From rhetoric to reading*. Columbia, OH: National Middle School Association.
- Beineke, J. A. (1985). Critical thinking, teacher education, and national Reports. *Teacher Education Quarterly*, 12 (1), 80-85.
- Bent, R. & Unruh, A. (1970). *Secondary School Curriculum*. Raytheon Education Company.
- Beyer, B. K. (1985). Teaching critical thinking: A direct approach. *Social Education*, 49 (4), 297-303.
- Bradley, F. (1988). *Building a history curriculum: Guidelines for teaching history in the schools*. Washington, DC: Education Excellence Network.
- Bransford, J. D., Sherwood, R. D., & Sturdevant, T. (1987). Teaching thinking and problem solving. In J. Baron & R. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 162-181). New York: W. H. Freeman Co.
- Capps, K., & Vocke, D. E. (1991, Fall). Developing higher-level thinking skills through American history writing assignments. *OAH Magazine of History*, 5, 43-65.
- Carter, W. (1991). *Renewing the Social Studies Curriculum*. Alexandria, VA: ASCD.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. Buffalo, NY: Prometheus Books.
- Ennis, R. H. (1987). *A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities*. New York: W. H. Freeman.
- Ennis, R. H. (1980). A conception of rational thinking, *Philosophy of Education* In, Jerrold R. Coombs (Eds.), *Critical thinking* (PP.3-30). Bloomington, IL: Philosophy of Education Society.
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and Abilities. In J. Baron, & R. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory And practice* (PP.9-26). New York: W. H. Freeman Co.
- Facione, P. A. (1984). Toward a theory of critical thinking. *Liberal Education*, 70 (3), 253-261.
- Facione, P. A. (1995). The Disposition Toward Critical Thinking. *Journal of General Education*. 44(1). 1-25.
- Facione, P. (2009). *Critical Thinking: What it is and Why it Counts*. Retrieved from <http://www.insightassessment.com>.

- Goodlad, J. I. (1984). *A place called school*. New York: McGraw-Hill.
- Goodlad, J. I., & Keating, P., (Eds.). (1994). *Access to knowledge: The continuing agenda for our nation's schools* (Rev. ed.). New York: College
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across Domains. *American Psychologist*, 53, (4), 449-455.
- Halpern, D. F. (1993). Assessing the effectiveness of critical thinking Instruction. *The Journal of General Education*, 42, (4), 238-254.
- Heilbroner, R. (1992). *Twenty-firs century capitalism*. Concord, Ontario: House of Anasazi Press.
- Holt, T. (1990). *Thinking historically: Narrative, imagination and understanding*. New York: College Entrance Examination Board.
- Holt, R. (1993). The educational concequences of Edward Deming . *Phi Delta Kappan* , 44, 16-33.
- Johnson, R. H. (1996). *The Rise of Informal Logic*. Newport News, VA: Vale Press.
- Kaye,C., & Ragusa, G.(1998). *Boals Mirror :Reflections for teacher Education*. San Diego,CA.
- Keeley, S. M., & Browne, M. N. (1986). How college seniors operationalize critical thinking behavior. *College Student Journal*, 20, 389-95.
- Kennedy, M. (1991, May). Policy issues in teaching education. *Phi Delta Kappan*, 6, 661-666.
- Kincheloe, J. L.(2000). *Cultural Studies and democratically aware teacher education*. New York: Falmer.
- King, A. (1994). Inquiry as a tool in critical thinking. In D. F. Halpern (Ed.) *Changing college classrooms: New teaching and learning strategies increasingly complex world* (13-38). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuhn, D. (1992). Thinking as argument. *Harvard Educational Review*, 62, (2), 155-178.
- Kurfiss, J. G. (1988). *Critical thinking: Theory, research, practice, and Possibilities*. Washington DC: George Washington University.
- Leinhardt, G., Stainton, C., Virji, S. M., & Odoroff, E. (1994). Learning to reason in history: Mindlessness to mindfulness. In M. Carretero & J. F. Voss (Eds.), *Cognitive and instructional processes in history and the social Sciences* (pp.131-158). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lewis, A., & Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory into Practice*, 32 (3), 131-137.
- Lewis, A., & Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory into Practice*, 32 (3), 131-137.
- Lipman, M. (1988). Critical thinking: what can it be?. *Analytic Teaching*, 8, 5-12.
- Longstreet, W. S.(1985). Citizenship:The Phantom core of Social Studies Curriculum. *Theory and Research in Social Education*, 13(2), 21-29.

- Lu, L. Y. (2001). *Inference Makes Teacher Candidates th Change Agents*. Atlanta, GA: Routledge.
- McCutcheon, G. (1995). *Developing the Curriculum*. White Plains, NY: Longman.
- McPeck, J. E. (1981). *Critical thinking and education*. New York, NY: St. Martin's Press.
- Martin, D. (1984). Teaching Thinking Skills. *Educational Leadership*, 42, 68-72.
- Marzano, R. (1991). Fostering thinking Across the Curriculum Through knowledge Restructuring. *Journal of Reading*, 34(7), 23-34
- Newman, F., Bertocci, T., & Landsness, R. (1977). *Skill in citizen action*. Madison: University of Wisconsin.
- Noddings, N. (1984). *Caring*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, N. (2004). War, Critical Thinking, and Self-understanding. *Phi Delta Kappan*, 85, 488-495.
- Noffke, S. E. (2000). *Identity, Community and Democracy in the new Social order*. New York: Falmer.
- Paul, R. (1993). Discovery standard for thinking. In, Jane Willson & A. J. A. Binker (eds). *Critical Thinking* (pp. 43-62) Santa Rose : Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R & Elder, L. (2000). Critical Thinking: The path to responsible citizenship. *The High School Magazine*, 7(8), 10-15.
- Paul, R., & Elder, L. (2003). *The miniature guide to critical thinking concepts tools*. Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R. W., Elder, L., & Bartell, T. (1997). *California teacher preparation for instruction in critical thinking: Research findings and policy recommendations*. Sacramento, CA: California Commission of Teacher Credentialing.
- Parker, W. (1991). *Renewing the social studies curriculum*. Washington, DC: National Council for the Social Studies Curriculum.
- Parker, W. (1995). *Curriculum for Democracy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Perkins, D. N. (1985). Postprimary education has little impact on informal Reasoning. *Journal of Educational Psychology*, 77 (5), 562-571.
- Perkins, D. N., Jay, E., & Tishman, S. (1993). Beyond abilities: A Dispositional theory of thinking. *The Merrill-Palmer Quarterly*, 39 (1), 1-21.
- Perkins, D. N. (1989). Reasoning as it is and could be: An empirical perspective. In D. M. Topping, D. S. Cromwell, & V. N. Kobayaski (Eds.), *Thinking across cultures: Third international conference on thinking* (pp 175-194). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Perkins, D. N., Farady, M., & Bushey, B. (1991). Everyday reasoning and the roots of intelligence. In J. F. Voss, D. N. Perkins, & J. W. Segal (Eds.). *Informal reasoning and education* (pp 83-105). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

- Resnick, L. B. (1987). *Education and learning to think*. Washington, DC: National Academy Press.
- Scheffler, Israel(1991).*In praise of the cognitive emotions*. New York, NY: Routledge.
- Siegel, Harvey(1988).*Educational Reason:Rationality,Critical Thinking*.New York, NY: Vale Press.
- Shaver, J. (1987). The status of social studies education. *Social Education*,57(2),143-159.
- Solomon Warren.(1987). Improving Students Thinking Skills Through Social Studies Instruction. *Journal of the Elementary School* , 87(5), 13-22
- Stanley, William B .(1992). *Curriculum for Utopia:Social Reconstructionism and Critical Pedagogy in the Postmodern Era*. Albany :SUNY Press.
- Sternberg, R. J. (1987). Teaching intelligence: The application of cognitive psychology to the improvement of intellectual skills. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 182-218). New York, NY: W. H. Freeman.
- Thurrow, L. (1992). *Head to head*. New York, NY: William Morrow & Company.
- Toch, T.(1991). *In the Name of Excellence*. New York, NY: Oxford University Press.
- Van Sickle, R. (1990). Problem Solving in Social Studies Education. *Journal of Social Studies Research*, 14(1), 62-87.
- Walsh, D., & Paul, R.(1988). *The goal of Critical Thinking*. California, CA: American Federation of Teachers.
- Watson, G.B.,& Glasser, E.M.(1994). *Watson-Glasser Critical Thinking Form*. San Antonio, TX: Psychological Corp.
- Wellington, B., & Wellington, J .(1960). *Teaching for Critical Thinking*. New York, NY: Mc Graw-Hill.
- Westwood, G .(1993). Integration Thinking Skills in to the Third Grade Social Studies Curriculum. (Ed. D. Dissertation. Nova University. Florida).
- Wiggins, G. (1989). Teaching to the authentic test . *Euccational Leadership* 46(7), 41-47.
- Williams, R. L., Oliver, R., Allin, J. L., Winn, B., & Booher, C. S. (2003). Psychological Critical Thinking as a Course Predictor and Outcome Variable. *Teaching of psychology*, 30, 220-223.
- Williams, R . L., Oliver, R., & Stockdale, S. (2004). Psychological Versus Generic Critical Thinking as Predictors and Outcomes Measures in a Large Understanding Human Development Course. *The Journal of General Education*, 53, 37-58.

زیر نویس

1. Richard Paul
2. Critical Thinking
3. Higher Order Thinking
4. Halpern
5. Thinking Skills
6. Informal Logic
7. Informal Reasoning
8. Argumentation
9. Critical Reflection
10. Ennis
11. McPeck
12. Delphi Report
13. California Critical Thinking Disposition Inventory
14. Facione
15. Truth- seeking
16. Open Mindedness
17. Analyticity
18. Systematicity
19. Self-Confidence
20. Cognitive Maturity
21. Inquisitiveness
22. California Critical Thinking Skill Test
23. Analysis
24. Inference
25. Evaluation
26. Deductive Reasoning
27. Inductive Reasoning
28. Van Sickle
29. Solomon