

## مهارت‌های تفکر انتقادی در کتاب‌های «مطالعات اجتماعی» دوره ابتدایی

حسین کریمیان / گروه فلسفه تعلیم و تربیت، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران

hosein.karimian46@yahoo.com

f-nateghi@iau-arak.ac.ir

فائزه ناطقی / گروه فلسفه تعلیم و تربیت، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران

Seifi ir 2000@yahoo.com

محمد سیفی / گروه فلسفه تعلیم و تربیت، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران

دریافت: ۱۳۹۴/۱۱/۱۸ - پذیرش: ۱۳۹۵/۳/۲۶

### چکیده

یکی از مؤلفه‌های تعیین‌کننده تعلیم و تربیت مؤثر، توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی در فراگیران است. ابزار مهم این فرایند در نظام‌های متمرکز آموزشی، کتاب‌های درسی است که می‌تواند با افزایش ضریب تفکر یا دعوت به پژوهش، رشد تفکر انتقادی را در پی داشته باشد. هدف این تحقیق ارزیابی میزان توجه به کتاب‌های «مطالعات اجتماعی» دوره ابتدایی به مهارت‌های تفکر انتقادی است. جامعه آماری کتاب‌های «مطالعات اجتماعی» پایه‌های سوم تا ششم دوره ابتدایی است که مجموع آنها به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات «چک لیست» محقق ساخته بر اساس مؤلفه‌های تفکر انتقادی لیپمن است. نتایج نشان می‌دهد: ۱. مهارت‌های تفکر انتقادی در سطوح تجزیه و تحلیل، ترکیب، ارزشیابی و توضیح در پایه‌های گوناگون تحصیلی دوره ابتدایی متفاوت است. ۲. مهارت‌های تفکر انتقادی در تمام سطوح تجزیه و تحلیل، ترکیب، ارزشیابی و توضیح در تمام کتاب‌های پایه‌های سوم تا ششم پایین‌تر از حد انتظار است. ۳. وضعیت نسبی مهارت‌های تفکر انتقادی در سطح توضیح، در کتاب‌های «مطالعات اجتماعی» بهتر از سطوح دیگر است. ۴. در مجموع، کتاب‌های «مطالعات اجتماعی» دوره ابتدایی از ایجاد توانایی مهارت‌های تفکر انتقادی مطلوبی در شاگردان برخوردار نیست.

کلیدواژه‌ها: تحلیل محتوا، مهارت‌های تفکر انتقادی، مطالعات اجتماعی، دوره ابتدایی.

برنامه و محتوای کتاب درسی، یکی از عناصر مهم نظام آموزش و پرورش است و در تحقق اهداف آموزش و پرورش نقش اساسی دارد. از آن‌رو که نظام آموزش و پرورش ایران متمرکز است و برنامه، کتاب و معلم محورهای اساسی آموزش و یادگیری به‌شمار می‌آید غالباً کتاب درسی تنها رسانه آموزشی است که در اختیار معلم قرار دارد و فرایند تدریس و یادگیری تنها با اتکا به محتوای برنامه درسی، مفاهیم و ارزش‌های مطرح شده در آن صورت می‌پذیرد. از سوی دیگر، انواع ارزشیابی‌های تحصیلی، امتحانات و گزینش‌های متعدد بر مبنای محتوای کتاب‌های درسی صورت می‌گیرد. بدین روی، نقش کتاب به منزله برنامه آموزش بسیار مهم تلقی شده، جای تعمق، بررسی و مطالعه فراوان دارد. بازنگری، تجدید نظر و اصلاح برنامه و محتوای کتاب‌های درسی زمینه رشد و پیشرفت تحصیلی را فراهم می‌آورد. محتوای مطلوب کتاب‌های درسی می‌تواند دانش‌آموزان را به چالش فکری وادارد و از جمود فکری و ذهنی رها سازد و پاسخگوی نیازمندی‌های عصر جدید انسان‌ها باشد (آقازاده، ۱۳۸۵، ص ۷).

برنامه‌های درسی باید بتوانند زمینه رشد تفکر انتقادی در بین دانش‌آموزان را مهیا سازد. در این بین، دروسی مانند «تعلیمات اجتماعی» نقش پررنگ‌تری بر عهده دارد. ماهیت درس مزبور دانش‌آموزان را بیشتر به تفکر وامی‌دارد؛ زیرا اهداف درسی آن از طریق استدلال منطقی بیشتر به تفکر انتقادی نزدیک است. بنابراین، ضرورت و اهمیت این درس در پرورش تفکر انتقادی در بین دانش‌آموزان قابل تأمل است.

یونیسف (۲۰۰۳) در آخرین تقسیم‌بندی خود، مهارت «تصمیم‌گیری و تفکر انتقادی» را یکی از مهارت‌های زندگی برشمرده است. در جهان امروز، هر انسانی برای درست زیستن، نیازمند فراگیری درست فکر کردن است. «تفکر انتقادی» در واقع، به نقد و تحلیل کشیدن تأثیرهای رسانه‌ها و همسالان، تحلیل نگرش‌ها، ارزش‌ها، هنجارهای اجتماعی و اعتقادات و عوامل تأثیرگذار بر آنها و شناسایی اطلاعات مرتبط و منابع اطلاعاتی است (کردنوقایی و پاشا شریفی، ۱۳۸۴).

در اسلام نیز خط مشی‌های مربوط به روابط اجتماعی، در قالب احکام و واجبات و شرایع متعدد بیان شده است. قرآن کریم و سیره نبوی در زمینه‌های گوناگون در مناسبات اجتماعی، دستورها و الگوهای روشنی ارائه کرده‌اند که از آن جمله می‌توان به احسان به پدر و مادر، برادری، ثبات قدم، وفای به عهد، جهاد، انفاق، پیوند با خویشاوندان، حمایت از نیازمندان و نزدیکان نیازمند، حمایت از ایتم،

رعایت حقوق اقلیت‌های دینی، امر به معروف و نهی از منکر، پرهیز از کم‌فروشی و گران‌فروشی و احتکار، صبر، رفتار عادلانه با مردم، وظایف زمام‌داران در برابر افراد جامعه، اصلاح روابط و آشتی‌جویی، مشورت، حمایت از سالمندان، تکریم مهمان و مانند آن اشاره کرد.

آموزش و پرورش بدون داشتن فلسفه و تفکر انتقادی، به معنای آن است که دانش‌آموزان فقط حفظ کنند، بعد امتحان بدهند و نمره بگیرند و در نهایت، فراموش کنند. روش‌های فلسفی سقراطی باید وارد آموزش و پرورش شود تا فراگیران را وادار کند از کودکی فکر کنند و تفکر به روش‌های گوناگون و تفکر انتقادی به روش «خلاق» را یاد بگیرند. تنها راه وارد کردن تفکر انتقادی به جامعه از طریق آموزش و پرورش و نهادینه کردن آن است.

اما پیش از شروع مرحله عملی آموزش تفکر انتقادی در مدارس باید به دو نکته اساسی توجه شود:  
الف. منابع آموزشی مناسب برای آموزش تفکر انتقادی به معلمان و دانش‌آموزان ارائه شود.

ب. معلمان آموزش دیده و خبره با توان تربیت افراد متفکر تربیت شوند.

بنابراین، در جامعه ایران، پیش از هر چیز باید به سراغ منابعی برای آموزش تفکر انتقادی به معلمان رفت و سپس این آموزش‌ها را در برنامه‌های آموزشی این قشر گنجانند و معلمان خبره را به سراغ ذهن‌های آماده پذیرش دانش‌آموزان فرستاد. آموزش صحیح به معلمان مهم‌ترین گام در جهت پرورش نسل متفکر آینده است (ندافی، ۱۳۹۳، ص ۴).

با توجه به کارکردهای مهم کتاب‌های درسی اجتماعی‌نگر در تأسیس ساختارها و بنیادهای تربیتی و اجتماعی جامعه، لازم است با لحاظ نمودن تغییرات مداوم و شتابان دنیای کنونی، هر از گاهی محتوای این کتاب‌ها بررسی و تحلیل شود و در همخوانی درون‌مایه آنها با هویت دینی و فرهنگی و حفظ ارزش‌های بومی، ملی و اسلامی و انطباق آنها با روند تغییرات جهانی بازننگری صورت گیرد. بازننگری و روزآمد کردن محتوای کتاب‌های درسی یکی از نیازهای اساسی هر نظام آموزشی است. این امر مستلزم توجه به رویداد و فرایند جهانی است که در کتاب‌های این زمینه به‌طور همزمان در حال روی دادن است. آموزش توسعه، آموزش محیطی، آموزش شهروندی، آموزش صلح، آموزش سلامت و آموزش چند فرهنگی، مفاهیم و مضامین مطرح در رویکردهای جدید برنامه درسی‌اند که با توجه به مقتضیات عصر جدید، از جمله جهانی شدن، گسترش مرزهای دانش و ارتباطات و به هم پیوستگی هرچه بیشتر مردم جهان با یکدیگر مطرح می‌شود. در این زمینه، می‌تواند که دانش‌آموز با تفکر انتقادی دست به انتخاب بزند (شبابی، ۱۳۸۷، ص ۲).

منظور از «تفکر انتقادی» در برنامه‌های درسی این است که از ابتدا به فراگیران بیاموزیم که هر مسئله‌ای تنها یک راه حل ندارد و راه حلی که برای مسائل مطرح می‌شود همیشه بهترین نیست. دانش‌آموز باید یاد بگیرد که درباره چرایی مسائل سؤال کند، صرف‌نظر از اینکه چه کسی آن راه حل را ارائه می‌دهد. هر چیزی را بدون فکر کردن درباره آن، قبول نکند و سعی نماید مسائل را از بالا ببیند. این چیزی است که فراگیر برای تفکر انتقادی به آن نیازمند است. پس هرگاه سؤالی برای فراگیر ایجاد می‌شود باید بپرسد و بر ترس از ناتوان به نظر رسیدن و نبود اعتماد به نفس باید غلبه کند. در کلاس درس، باید برای شاگردان این اطمینان حاصل شود که اگر مطلبی را برخلاف نظر معلم یا کل کلاس ابراز داشتند و از آن حمایت کردند مشکلی برایشان به وجود نمی‌آید. در بحث، باید همه شاگردان به صورت منطقی نظرها و دیدگاه‌های خود را مطرح کنند و کسی به خاطر عقیده یا نظری ملامت نشود و به تدریج، شاگردان به این سطح برسند که اگر در جمعی، نظری مخالف داشتند، ابراز کنند و با دلیل از آن دفاع نمایند. معمولاً به گرایش انتقادی توجه نمی‌شود و یا پذیرش نمی‌شود. متفکران منتقد اهل مباحثه و پرسر و صدا هستند. آنان بواقع، ماشین جامعه را به حرکت درمی‌آورند و به‌سختی می‌توانند بین خطوط کاوشگری و خطر کردن گام بردارند (شعبانی، ۱۳۷۹، ص ۸۹).

در ارتباط با رشد تفکر انتقادی و شناسایی موانع آن، باید محور فعالیت‌های مراکز آموزشی را «آموزش اندیشیدن» دانست، نه آموزش اندیشه‌ها، و وظیفه مهم نظام آموزشی مهارت اندیشیدن است. امروزه مراکز آموزشی باید برای رشد تفکر انتقادی، به بررسی و جست‌وجوی علت‌ها، تحلیل مباحث، تصمیم‌گیری و استنتاج در مسائل بپردازند، نه فقط به حفظ مطالب درسی بدون تأمل که در بیشتر برنامه‌های درسی رایج است. روش‌های ارزشیابی کنونی بیشتر به فراگیران می‌آموزد تا فقط مطالبی را حفظ کنند، نه اینکه به ارزشیابی و تحلیل آنها بپردازند (استاپلتون، ۲۰۱۱). «برنامه درسی» به‌عنوان یکی از اساسی‌ترین و مؤثرترین بخش‌های آموزش، رسالت مهمی در رشد تفکر انتقادی دانش‌آموزان دارد.

برای دست‌یابی به تصویر درستی از کارکرد برنامه درسی در رشد تفکر انتقادی، لازم است اجزای گوناگون برنامه درسی، از قبیل عناوین و محتوای برنامه درسی، روش‌های تدریس، نظریه‌های یادگیری، الگوهای آموزشی، روش‌های ارزشیابی و مانند آن مطرح نظر قرار گیرد. عوامل متعددی می‌تواند بر تفکر انتقادی تأثیرگذار باشد که از جمله، می‌توان به عوامل انگیزشی و فردی (هووکو، ۲۰۱۱)، جامعه‌شناسی و فرهنگی (لان و فیشر، ۲۰۱۰)، محیط آموزشی (ازکان، ۲۰۱۰)، و روش تدریس (پاپیل، ۲۰۱۰) اشاره کرد.

در ارتباط با ارزیابی وضعیت موجود برنامه‌های درسی دوره آموزش ابتدایی از لحاظ موانع تفکر انتقادی دانش‌آموزان، با مسائلی مواجهیم؛ از جمله:

- فقدان برنامه درسی مشخص برای رشد و آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی در برنامه درسی؛  
- فقدان اطلاع‌رسانی و ایجاد انگیزه برای جلب توجه دانش‌آموزان و معلمان به کارکردها و اهمیت تفکر انتقادی؛

- توجه ناکافی معلمان به روش‌های تدریس متناسب با الزامات تفکر انتقادی؛  
- توجه ناکافی به جهت‌دهی برنامه درسی دانش‌آموزان در زمینه ویژگی‌ها و الزامات تفکر انتقادی، از قبیل پرسشگری، تفکر، فرضیه‌سازی و مانند آن؛  
- توجه ناکافی به نظریه‌ها و یادگیری متناسب با تفکر انتقادی در تدوین برنامه‌ها و روش‌های آموزشی (عارفی و رضایی زاده، ۱۳۹۰، ص ۵۹).

در ارتباط با عناصر و مؤلفه‌های برنامه درسی، کتاب «مطالعات اجتماعی» از میان کتاب‌های دوره ابتدایی (سوم تا ششم) به منظور تعیین حوزه‌های مرتبط با آن، و تعیین محتوای موضوعی و علمی برنامه در قالب این حوزه‌ها بررسی می‌شود. هر یک از حوزه‌های موضوعی، مفاهیم و موضوعات یک یا چند رشته علمی و فراتر از آن را پوشش می‌دهد:

۱. زمان، تداوم و تغییر: تاریخ؛

۲. مکان و فضا: جغرافیا؛

۳. فرهنگ و هویت: تاریخ، مردم‌شناسی، دین و اخلاق و مانند آن؛

۴. نظام اجتماعی: علوم اجتماعی، جامعه‌شناسی، حقوق، علوم سیاسی و مثل آن؛

۵. منابع و فعالیت‌های اقتصادی: اقتصاد، جغرافیا، مطالعات زیست‌محیطی و امثال آن.

هدف اصلی آموزش تعلیمات اجتماعی در دوره ابتدایی این است که دانش‌آموزان توانایی لازم برای انجام وظایف در مقابل خانواده، دوستان و همسایگان را 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).

این مقاله کوشیده است کتاب‌های «مطالعات اجتماعی» دوره آموزش ابتدایی را نسبت به میزان توجه به مهارت‌های تفکر انتقادی (تجزیه و تحلیل، ترکیب، ارزشیابی و توضیح) بر اساس تحلیل محتوا

بررسی کند. سؤال اصلی تحقیق در خصوص میزان توجه به مهارت‌های تفکر انتقادی در کتاب‌های درسی «مطالعات اجتماعی» دوره ابتدایی است که سؤال‌های ذیل را دربر می‌گیرد:

۱. در برنامه‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره آموزش ابتدایی، تا چه حد به رشد مهارت «تجزیه و تحلیل» در فراگیران توجه شده است؟

۲. در برنامه‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره آموزش ابتدایی، تا چه حد به رشد مهارت «ترکیب» در فراگیران توجه شده است؟

۳. در برنامه‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره آموزش ابتدایی، تا چه حد به رشد مهارت «ارزشیابی» در فراگیران توجه شده است؟

۴. در برنامه‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره آموزش ابتدایی، تا چه حد به رشد مهارت «توضیح» در فراگیران توجه شده است؟

۵. در مجموع، کتاب‌های مطالعات اجتماعی تا چه حد به مهارت‌های تفکر انتقادی توجه دارد؟

۶. تفاوت توجه به مهارت‌های تفکر انتقادی در پایه‌های تحصیلی ابتدایی (سوم تا ششم) به چه میزانی است؟

شاخصه‌های این چهار مؤلفه، که بر اساس آنها، سؤال‌های پژوهش مطرح گردیده، عبارت است از: الف. مؤلفه‌های مهارت تجزیه و تحلیل، شامل متمایز ساختن، استنتاج، تجزیه، مقایسه، و تحلیل؛ فرایند «تحلیل» عبارت است از: جور نمودن، تنظیم و درست کردن آن؛ یعنی جور کردن و تنظیم مطالب که از طریق تمیز مشابهاً و تناقضات انجام می‌گیرد و به موجب آن، بر حسب صفات و ویژگی‌هایشان از یکدیگر جدا می‌شوند و به صورت ترتیبی انتظام می‌یابند. تحلیل فقط به این صورت امکان دارد که ذهن انسان توانایی انتزاعی صورت‌های اشیا را پیدا کند و آن عبارت است از: تشخیص خصوصیات، کیفیات یا صورت‌های مواد و کتب درسی (ر.ک: تقی‌پور ظهیری، ۱۳۸۳).

ب. مؤلفه‌های «مهارت» ترکیب، شامل پدید آوردن، پیشنهاد کردن، طرح ریختن، تدوین و بنیان نهادن؛ «ترکیب» ساخت یک کل بر اساس فهم روابط میان قسمت‌ها و عناصر ویژه است. افعالی که برای نوشتن سؤال و ماده‌های مربوط به این سطح از حوزه شناختی به کار گرفته می‌شود، عبارت است از: طراحی، ادغام، تدوین، پیشنهاد، برنامه‌ریزی، تولید، ایجاد، اصلاح، تلفیق، سازمان دادن و مانند آن (دلاور و زهرا کار، ۱۳۹۳، ص ۷۰).

ج. مؤلفه‌های مهارت «ارزشیابی»، شامل بحث، ارزیابی، و نقد؛ تعیین و برآورد اعتبار و صحت

گفته‌ها یا دیگر اشکال بیانی، که نشانگر درک، فهم، تجربه، موقعیت باور و اعتقاد شخص است، از عوامل مهم تصمیم‌گیری درباره انتخاب استدلال‌های قوی و ضعیف است، بلکه مطلوب‌تر آن است که بتوانیم استدلال‌های قوی و ضعیف را تشخیص دهیم. یک استدلال منطقی وقتی قوی است که هم مهم و هم در ارتباط مستقیم با سؤال باشد، و یک استدلال وقتی ضعیف است که مستقیماً در ارتباط با سؤال نباشد، حتی اگر از اهمیت زیادی برخوردار باشد، یا کم‌اهمیت باشد یا تنها با جنبه‌های علمی و کم‌اهمیت سؤال در ارتباط باشد (واتسون و گلیزر، ۱۹۸۰، ص ۸۹).

د. مؤلفه‌های مهارت «توضیح»، شامل ترجمه، رسم، تخمین زدن، استنباط، و نتیجه‌گیری؛ توانایی بیان اینکه چگونه به یک قضاوت دست می‌یابیم و توانایی برای ارائه یک راه متقاعدکننده از نتایج تفکر فردی است. خرده‌مهارت‌های آن عبارت است از: روش‌ها و قوانین، روش‌های توجیهی، هدف داشتن با دلایل خوب و بیانیه‌های مفهومی از وقایع یا دیدگاه‌ها و ارائه کامل، خوب و مدلل شده از بحث‌ها برای بهترین فهم ممکن (علیپور، ۱۳۹۲، ص ۷).

## ادبیات تحقیق

یکی از هدف‌هایی که آموزش و پرورش باید در پی آن باشد، پرورش توانایی «تفکر انتقادی» در دانش‌آموزان است. آرمان‌های تربیتی تعلیم و تربیت انتقادی «درگیر شدن فراگیران با مباحث و موضوعات اجتماعی و پرورش مهارت‌های مربوط به حضور مؤثر در تغییر اجتماعی است» (ر.ک: میلر، ۱۳۸۲).

بنابراین، در تعلیم و تربیت انتقادی، معلمان اندیشمندانی رهایی‌بخش، کارگران فرهنگی، روشن‌فکرانی ستیزه‌جو و روشن‌فکرانی تحول‌آفرینی به‌شمار می‌آیند که ویژگی برجسته آنان شجاعت اخلاقی و نقادی است. ایفای نقش روشن‌فکری مستلزم آگاهی معلم از فرهنگ سیاسی و اجتماعی حاکم و فراهم کردن شرایط برای فعالیت است (پاینار، ۱۹۹۶، ص ۴۶).

در تعلیم و تربیت انتقادی، بر گفت‌وگو به‌عنوان روش آموزشی تأکید زیادی شده و نظریه‌پردازان آموزش انتقادی بر این باورند که دانش و نگرش با گفت‌وگو ساخته می‌شود. «گفت‌وگو» روشی است که از طریق آن شاگردان و معلمان در کلاس درس با به‌کارگیری زبان، نماد و تصویر با یکدیگر 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 (ر.ک: میلر، ۱۳۸۲).

از «تفکر انتقادی» تعاریف زیادی توسط متخصصان صورت گرفته که مهم‌ترین آنها به اختصار عبارت است از:

– نوریسمی «تفکر انتقادی» را چنین تعریف می‌کند: «تفکر انتقادی به معنای تصمیم به قبول یا رد یک باور است».

– هالپرن چنین می‌گوید: «تفکری است با استفاده از راهبردها یا مهارت‌های شناختی که احتمال دست‌یابی به بازده مطلوب را بالا می‌برد».

– تعریف الدر و پال هم چنین است: «تفکر انتقادی، توانایی پذیرش مسئولیت پیامدهای تفکر خویش است».

– شورای ملی توسعه تفکر انتقادی نیز این‌گونه تفکر را «فرایندی نظام‌دار و عقلی» می‌داند که طی آن، فرد به‌طور فعال و متبحرانه اطلاعات گردآوری یا تولید شده را مفهوم‌سازی، کاربرد، تحلیل، ترکیب

و ارزشیابی می‌کند و از طریق مشاهده، تجربه، تأمل و استدلال به سمت باور و عمل پیش می‌رود.

در طبقه‌بندی تفکر انتقادی بر اساس جلوه‌های عام آن، دست‌کم دو دیدگاه مشاهده می‌شود:

۱. تفکر انتقادی که همان مهارت‌های عالی تفکر است.

۲. تفکر انتقادی که همان فراشناخت است (سنه، ۱۳۸۲، ص ۲۱).

اسمیت و هولفیش معتقدند: معلم باید اهمیت این موضوع را درک کند که رشد قوه تفکر در فرد فرد شاگردان هدف اصلی آموزش محسوب می‌شود و با عنایت به اهمیت موضوع، فعالیت‌های، کلاسی را ترتیب دهد. بنابراین، اولین مسئولیت معلم این است که شاگردان را از مرحله «یادسپاری مطالب» به مرحله «تفکر و حل مشکلات» سوق دهد. یافتن راه حل مناسب اساس یادگیری نحوه تفکر است که باید به شاگردان تعلیم داده شود (رک: مایرز، ۱۳۸۶).

چمستر و جانسون (۱۹۹۲) برای کسی که دارای تفکر انتقادی باشد، ویژگی‌هایی در نظر می‌گیرند:

۱. کنجکاوی اندیشمندان؛ ۲. عنینت‌گرایی؛ بهره‌گیری از عوامل عینی هنگامی که فرد تصمیم‌گیری

می‌کند؛ ۳. گستردگی فکر؛ خواهان در نظر گرفتن گستره وسیعی از عقاید باشد؛ ۴. انعطاف‌پذیری

نسبت به تغییر عقیده؛ ۵. شک‌گرایی معقول؛ ۶. صداقت خردمندانه و قبول اظهارات درست؛ ۷.

روشنمند بودن و بی‌روی از یک خط‌مشی منطقی؛ ۸. ایستادگی، پافشاری و استقامت؛ ۹. مصمم بودن؛

۱۰. احترام قایل شدن برای سایر دیدگاه‌ها.

لیپمن معتقد است: «تفکر محور تعلیم و تربیت است». آموزش فلسفه از برنامه‌هایی آموزشی

است که امکان می‌دهد کودکان و نوجوانان استدلال و تفکر انتقادی و خلاقانه خود را تقویت کنند



و افکار پیچیده‌ای را شکل دهند. اگر ذهن کودکان درگیر مباحث فلسفی شود و میل آنان به دانستن درباره جهان به فلسفه مرتبط شود، نحوه تفکر آنان رشد می‌کند و آنان به متفکرانی تبدیل می‌شوند که پیش از پیش نقاد، انعطاف‌پذیر و مؤثرند. لیپمن میان تفکر عادی و تفکر انتقادی تمیز قایل می‌شود. «تفکر عادی» ساده و فاقد ملاک است، اما «تفکر انتقادی» پیچیده و مبتنی بر پایه ملاک‌های عینی است. او از معلمان می‌خواهد تا تغییرات ذیل را (از تفکر عادی به سمت تفکر انتقادی) در دانش‌آموزان پدید آورند. تفاوت‌های میان تفکر عادی و تفکر انتقادی از دیدگاه لیپمن در جدول ذیل با هم مقایسه شده‌اند:

جدول (۱): تفاوت‌های تفکر عادی و انتقادی در دیدگاه لیپمن

تفکر عادی	تفکر انتقادی
حدس زدن	تخمین زدن
ترجیح دادن	ارزشیابی کردن
گروه‌بندی	طبقه‌بندی
باور کردن	فرض کردن
استنتاج	استنتاج منطقی
مفاهیم همخوان	اصول درک شده
توجه به ارتباطات	توجه به روابط متقابل
تصور کردن	فرض کردن
پیشنهاد بدون دلیل	پیشنهاد با دلیل
قضایات بدون معیار	قضایات با معیار

(ارنشتاین و هانکینس، ۱۳۷۳، ص ۱۴۷)

در تفکر عادی، فرد معمولاً از تجربیات قبلی خود استفاده می‌کند، آنها را در زمینه و طرح جدیدی قرار می‌دهد و با تغییر شکل و سازمان دادن آنها، در حل مسائل از آنها استفاده می‌کند، در حالی که تفکر انتقادی، تفکری تحلیلی و دربرگیرنده شناسایی، ارزشیابی و جدل کردن است. برنامه درسی نیز طرح و نقشه یادگیری است. به عبارت دیگر، مجموعه قواعد و ضوابطی که به مجموعه عوامل و عناصر مرتبط با یادگیری منطق و سازمان می‌دهد، «برنامه درسی» نامیده می‌شود (عابدی و تابعی، ۱۳۸۰، ص ۱۰).

### پیشینه تحقیق

دمیرهان و کولوکایا (۲۰۱۴) تحقیقی تحت عنوان «استفاده از تفکر انتقادی در بین معلمان علوم» انجام دادند. نتایج این پژوهش بیانگر آن است که بیشتر معلمان چندان علاقه‌ای به استفاده از تفکر انتقادی در تدریس خود ندارند.

شاکر و یورتسیور (۲۰۱۳) تحقیقی با عنوان «میزان استفاده از تفکر انتقادی در بین دانش‌آموزان» انجام دادند. نتایج این پژوهش نشان داد: دانش‌آموزانی که عملکرد بهتر درسی و نمرات بهتری داشتند، از تفکر انتقادی بیشتری بهره‌مند بودند و در مطالعات خویش آن را به کار برده‌اند.

استونر (۲۰۱۱) تحقیقی تحت عنوان «آموزش تفکر انتقادی» انجام داد که نتایج پژوهش حاکی از آن است که آموزش تفکر انتقادی منجر به انگیزه یادگیری، کسب مهارت‌های حل مسئله، تصمیم‌گیری و خلاقیت می‌گردد.

کورتیس و همکاران (۲۰۰۸) تحقیقی با عنوان «رابطه بین رویکردهای تدریس و میزان تفکر انتقادی» انجام دادند. نتایج پژوهش حاکی از آن است که رابطه مستقیمی بین رویکردهای تدریس مربیان و میزان تفکر انتقادی شاگردان وجود دارد و تدریس در کلاس‌های درسی باید از برنامه‌های منفعل و حفظ مفاهیم به سمت تفکر انتقادی به‌عنوان یک مؤلفه در تسهیل یادگیری انتقال یابد.

کویتز (۲۰۰۷) تحقیقی تحت عنوان «محیط آموزشی و تعامل فراگیران با یادگیری مشارکتی» انجام داد که نتایج پژوهش نشان داد یادگیری مشارکتی به ایجاد تفکر انتقادی در تدریس کمک می‌کند.

چافی (۲۰۰۶) تحقیقی با عنوان «آموزش تفکر انتقادی از طریق برنامه درسی» انجام داد که یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد: مربیان با استفاده از روش «بین‌رشته‌ای در تدریس تفکر انتقادی»، توانسته‌اند یادگیری پایداری را در شاگردانی که مشارکت فعال در آموزش‌هایشان داشته‌اند، ایجاد کنند.

به پژوهش‌های صورت گرفته در داخل کشور نیز به اختصار اشاره می‌شود:

جنابآبادی، عزیزی‌نژاد و مهدی‌زاده (۱۳۹۴) در زمینه تأثیر تعلیم تفکر انتقادی بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانشجویان علوم پزشکی، نشان دادند آموزش تفکر انتقادی تأثیر معناداری بر افزایش مهارت‌های اجتماعی مناسب ( $p=0/003$ )، کاهش مهارت‌های اجتماعی نامناسب ( $p=0/005$ )، کاهش تکانشی عمل کردن و سرکش بودن ( $p=0/002$ )، برتری طلبی ( $p=0/044$ ) و افزایش رابطه با همسالان ( $p=0/0001$ ) دارد. همچنین آموزش تفکر انتقادی بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانشجویان پزشکی مؤثر است.

احمدزاده اهری، قادرذی و اخباری (۱۳۹۴) در مجموع، در کتاب‌های «مطالعات اجتماعی» ۳۵۱ موقعیت تفکر انتقادی به دست آوردند که بر این اساس، در هر صفحه، ۱/۱ موقعیت تفکر انتقادی مشاهده می‌شود. به عبارت کلی، به میزان کمتری به تفکر انتقادی در کتاب‌های «مطالعات اجتماعی» پرداخته شده است.

ندرلو (۱۳۹۳) تحقیقی تحت عنوان «بررسی جایگاه تفکر انتقادی در محتوای کتاب‌های جدید التألیف 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 گونه‌ای که مؤلفه‌های منظور لیپمن تجزیه و تحلیل شده و در مجموع، مهارت‌های تفکر انتقادی از جایگاه مناسبی برخوردار نبوده است.

سرمد و سیدی (۱۳۹۲) تحقیقی تحت عنوان «بررسی تأثیر آموزش تفکر انتقادی بر پیشرفت تحصیلی» انجام دادند. پیش‌آزمون و پس‌آزمون نمره تفکر انتقادی مشخص گردید و با استفاده از تجزیه و تحلیل آماری، نشان داده شده که آموزش تفکر انتقادی موجب پیشرفت تحصیلی شاگردان گردیده و موجب بهبودی در تفکر آنان شده است.

علیپور و همکاران (۱۳۹۲) تحقیقی تحت عنوان «موانع تفکر انتقادی در برنامه درسی آموزش متوسطه با تأکید بر مهارت‌های تجزیه و تحلیل، ترکیب، ارزشیابی و قضاوت» انجام دادند که نتایج پژوهش بیانگر آن است که موانع تفکر انتقادی شامل کم‌توجهی به مهارت‌های تجزیه و تحلیل، ترکیب، ارزشیابی و قضاوت، و جمع‌بندی در عناصر برنامه درسی (هدف، محتوا، روش تدریس و ارزشیابی) قابل مشاهده است.

احمدزاده اهری و همکاران (۱۳۹۴) در بررسی مؤلفه‌های تفکر انتقادی در کتاب‌های «مطالعات اجتماعی» و «راهنمای معلم» پایه هفتم نشان دادند: بین پراکندگی مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌های تفکر انتقادی بین چهاربخش دو کتاب نیز تفاوت معناداری وجود دارد که نشان‌دهنده توزیع نامناسب مؤلفه‌ها در مجموع دو کتاب و توجه ناقص به همه مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌ها در دو کتاب مزبور است.

پیرو و همکاران (۱۳۹۱) تحقیقی تحت عنوان «بررسی جایگاه تفکر انتقادی در کتاب‌های علوم تجربی و تعلیمات اجتماعی پایه چهارم ابتدایی» انجام دادند. در این تحقیق، این سؤالات مطرح شده است: در محتوای کتاب‌های «تعلیمات اجتماعی» و «علوم تجربی» چهارم ابتدایی تا چه حد به تفکر انتقادی توجه شده است؟ آیا می‌توان محتوای کتاب‌های «علوم تجربی» و «تعلیمات اجتماعی» این سطح را به گونه‌ای طراحی کرد که به میزان بیشتری از عناصر تفکر انتقادی بهره‌مند باشند؟ برای پاسخ‌گویی به سؤالات مزبور، واحدهای تحلیل، که همه بندها و تمرین‌های کتاب‌ها بودند، با روش «تحلیل محتوا» بررسی شد و با تجزیه و تحلیل اطلاعات به دو روش «توصیفی» و «تحلیلی» نتایج نشان داد که توجه در هر دو کتاب برای پرورش انسان

متفکر و توانمند، کمتر از حد انتظار است. این مهارت‌ها در کتاب «علوم تجربی» ۴۶/۶۴ درصد، و در کتاب «تعلیمات اجتماعی» ۳۶/۳۱ درصد است، که پیشنهاد می‌شود هر دو کتاب بر اساس مهارت‌های تفکر انتقادی بازنویسی گردد.

عارفی و رضایی‌زاده (۱۳۹۰) تحقیقی تحت عنوان «مروری بر نقش و جایگاه برنامه درسی در رشد تفکر انتقادی» انجام دادند که نتایج پژوهش نشان داد: برنامه درسی مبتنی بر رویکردهای یادگیری فعال تأثیر انکارناپذیری بر رشد تفکر انتقادی شاگردان دارد.

رضویان و سلطان‌قرایی (۱۳۸۹) تحقیقی تحت عنوان «بررسی ادراک معلمان از تفکر انتقادی» انجام دادند که نتایج پژوهش نشان داد 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 موضوعات ضروری به نظر می‌رسد.

سلطان‌قرایی (۱۳۸۷) در ارتباط با «ضرورت آموزش انتقادی در کلاس درس»، تحقیقی انجام داد که نتایج نشان می‌دهد: صرفاً حفظ و انباشتن مطالب در ذهن نمی‌تواند ملاک عمل باشد، بلکه برای رشد تفکر انتقادی، لازم است مربیان چارچوب‌های مقتضی، از جمله عادت دادن شاگردان به خوب تأمل کردن، خوب اندیشیدن، خوب گوش دادن و دیگر مهارت‌های لازم را به شاگردان آموزش دهند.

هاشمیان‌نژاد (۱۳۸۰) تحقیقی تحت عنوان «ارائه چهارچوب نظری در خصوص برنامه درسی مبتنی بر تفکر انتقادی در دوره ابتدایی با تأکید بر برنامه‌های درسی مطالعات اجتماعی» انجام داد که در یافته‌های پژوهش، هشت مهارت برای پرورش تفکر انتقادی ذکر کرد؛ شامل: سؤال، تحلیل، ارزیابی، ارتباط دادن، استدلال، سازمان‌دهی مفاهیم علمی مربوط، استفاده از واژگان انتقادی، و فراشناخت.

## روش تحقیق

در این پژوهش، روش تحقیق «تحلیل محتوا» بوده که از نظر اهداف، کاربردی و به لحاظ شیوه جمع‌آوری اطلاعات، «توصیفی - تحلیلی» است. جامعه آماری تحقیق تمام کتاب‌های «مطالعات اجتماعی» دوره ابتدایی است که از سوم تا ششم را شامل می‌گردد. نمونه تحقیق برابر با جامعه آماری

است که شامل تمام کتاب‌های «مطالعات اجتماعی» دوره ابتدایی می‌شود. ابزار جمع‌آوری اطلاعات، «پرسش‌نامه محقق‌ساخته» بر مبنای مهارت‌های تفکر انتقادی (تجزیه و تحلیل، ترکیب، ارزشیابی و توضیح) است که در کتاب‌ها رمزگذاری می‌گردد و فراوانی هر مهارت در هر درس مشخص شده، درصد آن معین می‌شود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از آمار توصیفی در حد میانگین، فراوانی، درصد و روش‌های کیفی استفاده شده است.

### یافته‌های تحقیق

در این بخش، یافته‌ها به ترتیب سؤالات تحقیق، به شرح ذیل، در قالب جداول ارائه شده است:  
سؤال اول پژوهش عبارت است از: در برنامه‌های درسی «مطالعات اجتماعی» دوره آموزش ابتدایی، تا چه حد به رشد مهارت «تجزیه و تحلیل» در فراگیران توجه شده است؟

جدول (۲): مقایسه تحلیل محتوای کتاب‌های «مطالعات اجتماعی» دوره ابتدایی بر اساس مهارت «تجزیه و تحلیل»

پایه تحصیلی	عنوان	کل جملات کتاب	فراوانی	درصد
سوم	مطالعات اجتماعی دوره سوم ابتدایی	۵۸۶	۱۲	۲/۰۴
چهارم	مطالعات اجتماعی دوره چهارم ابتدایی	۷۷۴	۵	۰/۶۴
پنجم	مطالعات اجتماعی دوره پنجم ابتدایی	۱۰۲۸	۰	۰
ششم	مطالعات اجتماعی دوره ششم ابتدایی	۹۱۶	۳	۰/۳۲
جمع کل				
میانگین کل تحلیل محتوای کتاب‌های «مطالعات اجتماعی» دوره ابتدایی (بر اساس مهارت تجزیه و تحلیل)		۸۲۶	۵	۰/۷۵

همان گونه که داده‌های درج شده در جدول حاصل از مقایسه تحلیل محتوای کتاب‌های «مطالعات اجتماعی» دوره ابتدایی بر اساس میزان تأکید بر مهارت تجزیه و تحلیل نشان می‌دهد، از مجموع جملات کتاب‌ها (۳۳۰۴ جمله)، تنها ۲۰ جمله، یعنی ۰/۷۵٪ از جملات کل کتاب‌ها با مؤلفه مهارت «تجزیه و تحلیل» مرتبط هستند، در حالی که نتایج ندرلو میزان توجه به مهارت «تجزیه و تحلیل» را ۳/۹۷٪ را نشان می‌دهد و علی‌پور معتقد است: به مهارت تجزیه و تحلیل کم‌توجهی شده است (علی‌پور و همکاران، ۱۳۹۲).

سؤال دوم پژوهش عبارت بود از: در برنامه‌های درسی «مطالعات اجتماعی» دوره آموزش ابتدایی، تا چه حد به رشد مهارت «ترکیب» در فراگیران توجه شده است؟

جدول (۳): مقایسه تحلیل محتوای کتاب‌های «مطالعات اجتماعی» دوره ابتدایی بر اساس مهارت «ترکیب»

پایه تحصیلی	عنوان	کل جملات کتاب	فراوانی	درصد
سوم	مطالعات اجتماعی دوره سوم ابتدایی	۵۸۶	۸	۱/۳۶
چهارم	مطالعات اجتماعی دوره چهارم ابتدایی	۷۷۴	۴	۰/۵۱
پنجم	مطالعات اجتماعی دوره پنجم ابتدایی	۱۰۲۸	۱۸	۱/۷۵
ششم	مطالعات اجتماعی دوره ششم ابتدایی	۹۱۶	۵	۰/۵۴
جمع کل				
میانگین کل تحلیل محتوای کتاب‌های «مطالعات اجتماعی» دوره ابتدایی بر اساس مهارت «ترکیب»				
		۸۲۶	۷	۱/۰۴

همان‌گونه که داده‌های درج شده در جدول حاصل از مقایسه تحلیل محتوای کتاب‌های «مطالعات اجتماعی» دوره ابتدایی بر اساس میزان تأکید بر مهارت «ترکیب» نشان می‌دهد، از مجموع جملات کتاب‌ها (۳۳۰۴ جمله)، تنها ۳۵ جمله، یعنی ۱/۰۴٪ از جملات کل کتاب‌ها با مؤلفه مهارت «ترکیب» مرتبط هستند. این در حالی است که یافته‌های تحقیق ندرلو میزان توجه به مهارت «ترکیب» را ۱/۴۰٪ نشان می‌دهد و نتایج پژوهش علیپور بیانگر کم‌توجهی به مهارت «ترکیب» در کتاب‌های درسی است (علیپور و همکاران، ۱۳۹۲).

سؤال سوم پژوهش عبارت بود از: در برنامه‌های درسی «مطالعات اجتماعی» دوره آموزش ابتدایی، تا چه حد به رشد مهارت «ارزشیابی» در فراگیران توجه شده است؟

جدول (۴): مقایسه تحلیل محتوای کتاب‌های «مطالعات اجتماعی» دوره ابتدایی بر اساس مهارت «ارزشیابی»

پایه تحصیلی	عنوان	کل جملات کتاب	فراوانی	درصد
سوم	مطالعات اجتماعی دوره سوم ابتدایی	۵۸۶	۳۱	۵/۲۹
چهارم	مطالعات اجتماعی دوره چهارم ابتدایی	۷۷۴	۱۴	۱/۸۰
پنجم	مطالعات اجتماعی دوره پنجم ابتدایی	۱۰۲۸	۳۱	۳/۰۱
ششم	مطالعات اجتماعی دوره ششم ابتدایی	۹۱۶	۵۱	۵/۵۶
جمع کل				
میانگین کل تحلیل محتوای کتاب‌های «مطالعات اجتماعی» دوره ابتدایی بر اساس مهارت «ارزشیابی»				
		۸۲۶	۳۱/۷۵	۳/۸۴

همان‌گونه که داده‌های درج شده در جدول حاصل از مقایسه تحلیل محتوای کتاب‌های «مطالعات اجتماعی» دوره ابتدایی بر اساس میزان تأکید بر مهارت «ارزشیابی» نشان می‌دهد، از مجموع جملات کتاب‌ها (۳۳۰۴ جمله)، تنها ۱۲۷ جمله، یعنی ۳/۸۴٪ از جملات کل کتاب‌ها با مؤلفه مهارت

«ارزشیابی» مرتبط هستند. نتایج تحقیق ندرلو میزان توجه به مهارت «ارزشیابی» را ۳/۲۹ درصد و نتایج تحقیق علیپور حاکی از کم‌توجهی به تفکر انتقادی در مهارت مزبور است (علیپور و همکاران، ۱۳۹۲).

سؤال چهارم پژوهش عبارت بود از: در برنامه‌های درسی «مطالعات اجتماعی» دوره آموزش

ابتدایی، تا چه حد به رشد مهارت «توضیح» در فراگیران توجه شده است؟

جدول (۵): مقایسه تحلیل محتوای کتاب‌های «مطالعات اجتماعی» دوره ابتدایی بر اساس مهارت «توضیح»

پایه تحصیلی	عنوان	کل جملات کتاب	فراوانی	درصد
سوم	مطالعات اجتماعی دوره سوم ابتدایی	۵۸۶	۷۵	۱۲/۷۹
چهارم	مطالعات اجتماعی دوره چهارم ابتدایی	۷۷۴	۶۰	۷/۷۵
پنجم	مطالعات اجتماعی دوره پنجم ابتدایی	۱۰۲۸	۱۰۳	۹/۹۸
ششم	مطالعات اجتماعی دوره ششم ابتدایی	۹۱۶	۱۰۷	۱۱/۷۹
جمع کل				
میانگین کل تحلیل محتوای کتاب‌های «مطالعات اجتماعی» دوره ابتدایی بر اساس مهارت «توضیح»				
		۸۲۶	۸۶/۲۵	۱۰/۵۷

همان گونه که داده‌های درج شده در جدول حاصل از مقایسه تحلیل محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی بر اساس میزان تأکید بر مهارت توضیح نشان می‌دهد، از مجموع جملات کتاب‌ها (۳۳۰۴ جمله)، تنها ۳۴۵ جمله، یعنی ۱۰/۵۷٪ از جملات کل کتاب‌ها با مؤلفه مهارت «توضیح» مرتبط هستند که در مقایسه با نتایج ندرلو (۱۳۹۳) مبنی بر توجه به میزان ۶/۰۷٪ به تفکر انتقادی و علیپور (۱۳۹۲) مبنی بر کم‌توجهی به مهارت «توضیح» در کتاب‌های درسی تطابق دارد (علیپور و همکاران، ۱۳۹۲).

سؤال پنجم پژوهش عبارت بود از: در مجموع کتاب‌های «مطالعات اجتماعی»، تا چه میزانی به

مهارت‌های «تفکر انتقادی» توجه دارد؟

جدول (۶): مقایسه تحلیل محتوای کتاب‌های «مطالعات اجتماعی» دوره ابتدایی بر اساس مهارت‌های «تفکر انتقادی»

پایه تحصیلی	عنوان	کل جملات کتاب	فراوانی کل	درصد
سوم	مطالعات اجتماعی دوره سوم ابتدایی	۵۸۶	۱۳۶	۲۱/۵۰
چهارم	مطالعات اجتماعی دوره چهارم ابتدایی	۷۷۴	۸۳	۱۰/۷۲
پنجم	مطالعات اجتماعی دوره پنجم ابتدایی	۱۰۲۸	۱۵۲	۱۴/۷۸
ششم	مطالعات اجتماعی دوره ششم ابتدایی	۹۱۶	۱۶۶	۱۸/۱۲
جمع کل				
میانگین کل تحلیل محتوای کتاب‌های «مطالعات اجتماعی» دوره ابتدایی بر اساس مهارت‌های «تفکر انتقادی»				
		۸۲۶	۱۳۱/۷۵	۱۵/۹۵

همان گونه که داده‌های درج شده در جدول حاصل از مقایسه تحلیل محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی بر اساس میزان تأکید بر مهارت‌های تفکر انتقادی (تجزیه و تحلیل، ترکیب، ارزشیابی و توضیح) نشان می‌دهد، از مجموع جملات کتاب‌ها (۳۳۰۴ جمله)، تنها ۵۲۷ جمله، یعنی ۱۵/۹۵ از جملات کل کتاب‌ها با مؤلفه‌های مهارت‌های «تفکر انتقادی» مرتبط هستند که با نتایج تحقیق ندرلو (۱۳۹۳) در زمینه میزان توجه به مهارت‌های تفکر انتقادی در سطوح (تجزیه و تحلیل، ترکیب، ارزشیابی و توضیح) تطابق دارد، به گونه‌ای که پژوهش مزبور نشان داده است که تأکید بر این مهارت‌ها در محتوای کتاب‌های «مطالعات اجتماعی» در سطح پایینی قرار دارد (ندرلو، ۱۳۹۳).

سؤال ششم پژوهش عبارت بود از: تفاوت توجه به مهارت‌های تفکر انتقادی در پایه‌های تحصیلی به چه میزانی است؟

جدول (۷): تفاوت تحلیل محتوای کتاب‌های «مطالعات اجتماعی» در پایه‌های تحصیلی بر اساس مهارت‌های «تفکر انتقادی»

پایه تحصیلی	مهارت «تجزیه و تحلیل»	مهارت «ترکیب»	مهارت «ارزشیابی»	مهارت «توضیح»
سوم	۲/۰۴٪	۱/۳۶٪	۵/۲۹٪	۱۲/۷۹٪
چهارم	۰/۶۴٪	۰/۵۱٪	۱/۸۰٪	۷/۷۵٪
پنجم	۰	۱/۷۵٪	۳/۰۱٪	۹/۹۸٪
ششم	۰/۳۲٪	۰/۵۴٪	۵/۵۶٪	۱۱/۷۹٪
جمع کل ۳٪		۴/۱۶٪	۱۵/۶۶٪	۴۲/۳۱٪

با عنایت به جدول تفاوت‌های تحلیل محتوای کتاب‌های «مطالعات اجتماعی» در پایه‌های تحصیلی بر اساس مهارت‌های تفکر انتقادی (تجزیه و تحلیل، ترکیب، ارزشیابی و توضیح) نتایج بیانگر این نکات است:

- الف. از مهارت‌های تفکر انتقادی، به مهارت «تجزیه و تحلیل» در پایه‌های تحصیلی دوره ابتدایی در درس «مطالعات اجتماعی» پایه سوم ابتدایی، بیشترین توجه و در پایه پنجم کمترین توجه شده است.
- ب. از مهارت‌های تفکر انتقادی، به مهارت «ترکیب» در پایه‌های تحصیلی دوره ابتدایی در درس «مطالعات اجتماعی» پایه پنجم ابتدایی، بیشترین توجه و در پایه چهارم کمترین توجه شده است.
- ج. از مهارت‌های تفکر انتقادی، به مهارت «ارزشیابی» در پایه‌های تحصیلی دوره ابتدایی در درس «مطالعات اجتماعی» پایه ششم ابتدایی، بیشترین توجه و در پایه چهارم کمترین توجه شده است.
- د. از مهارت‌های تفکر انتقادی، به مهارت «توضیح» در پایه‌های تحصیلی دوره ابتدایی در درس «مطالعات اجتماعی» پایه سوم ابتدایی، بیشترین توجه و در پایه چهارم کمترین توجه شده است.



ه به مهارت‌های تفکر انتقادی (تجزیه و تحلیل، ترکیب، ارزشیابی و توضیح) در پایه‌های تحصیلی دوره ابتدایی در دروس «مطالعات اجتماعی» پایه سوم ابتدایی، بیشترین توجه و در پایه چهارم کمترین توجه شده است.

و. در سطح تفاوت‌های مهارت‌های تفکر انتقادی (تجزیه و تحلیل، ترکیب، ارزشیابی و توضیح) در مجموع پایه‌های تحصیلی دوره ابتدایی در دروس «مطالعات اجتماعی»، بالاترین توجه به مهارت «توضیح» و کمترین توجه به «تجزیه و تحلیل» شده است که با نتایج تحقیق علیپور (۱۳۹۲) در زمینه موانع تفکر انتقادی در سطوح (تجزیه و تحلیل، ترکیب، ارزشیابی و توضیح) تطابق دارد، به گونه‌ای که یافته‌های پژوهش‌های صورت گرفته در ابعاد تفکر انتقادی نشانگر آن است که به این مهارت‌ها توجه چندانی در کتب درسی نشده است (علیپور و همکاران، ۱۳۹۲).

### بحث و نتیجه‌گیری

برخورد انتقادی و متفکرانه با مسائل علمی و سایر مسائل زندگی، نیاز به پرورش ویژه دارد که به نظر می‌رسد در نظام تربیتی ما از آن غفلت شده است که در این زمینه، باید ارزیابی‌هایی صورت گیرد. بر همین مبنا، رشد تفکر منطقی، تفکر انتقادی و حل مسئله، 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، بیانگر آن است که توجه به این مهارت‌ها در دروس «مطالعات اجتماعی» بسیار کم است. این نتیجه با نتایج جناآبادی، عزیزی‌نژاد و مهدی‌زاده (۱۳۹۴)، سرمد و سیدی (۱۳۹۲)، عارفی و رضایی‌زاده (۱۳۹۰)، دمیرهان و کولکوکایا (۲۰۱۴) تا حد زیادی تناسب دارد.

همچنین نتایج به دست آمده از تحلیل تک‌تک سؤالات نشان داد:

۱. میزان توجه به مهارت‌های تفکر انتقادی در کتاب‌های «مطالعات اجتماعی» دوره ابتدایی (بر اساس مهارت تجزیه و تحلیل) ۳٪ است که این میزان نشان‌دهنده آن است که مهارت «تجزیه و تحلیل» در این سطح بسیار پایین بوده و دانش‌آموزان کمتر به تحلیل مطالب درسی تشویق می‌گردند. این نتیجه با نتایج سلطان‌قزایی (۱۳۸۷)، رضویان و سلطان‌قزایی (۱۳۸۹)، علیپور و همکاران (۱۳۹۲) و احمدزاده اهری و همکاران (۱۳۹۴) تا حد زیادی تناسب دارد.

۲. میزان توجه به مهارت‌های تفکر انتقادی در کتاب‌های «مطالعات اجتماعی» دوره ابتدایی (بر اساس مهارت ترکیب)  $16/4\%$  است که می‌توان نتیجه گرفت در مجموع کتاب‌های «مطالعات اجتماعی» در زمینه هدایت شاگردان به مهارت «ترکیب»، که در نهایت، منجر به خلاقیت دانش‌آموزان می‌گردد، در سطح مطلوبی قرار نگرفته است و توجه بیشتری را می‌طلبد. این نتیجه با نتایج احمدزاده اهری و همکاران (۱۳۹۴)، پیرو و همکاران (۱۳۹۱)، هاشمیان‌نژاد (۱۳۸۰) و سلطان‌قرایی (۱۳۸۷) تناسب دارد.

۳. میزان توجه به مهارت‌های «تفکر انتقادی» در کتاب‌های «مطالعات اجتماعی» دوره ابتدایی (بر اساس مهارت ارزشیابی)  $66/15\%$  است که نتیجه گرفته می‌شود: در دروس «مطالعات اجتماعی»، به مهارت «ارزشیابی» و «قضاوت» در دانش‌آموزان نسبت به دو مهارت قبلی، اگرچه توجه بیشتری شده، ولی لازم است با نگاهی عمیق‌تر به این مسئله نگاه شود تا شاگردان به رشد قضاوت و ارزشیابی منطقی بالاتری برسند. این نتیجه با نتایج عارفی و رضایی‌زاده (۱۳۹۰) ندرلو (۱۳۹۳) جنابآبادی، عزیزی‌نژاد و مهدی‌زاده (۱۳۹۴) تا حدی تناسب دارد.

۴. میزان توجه به مهارت‌های «تفکر انتقادی» در کتاب‌های «مطالعات اجتماعی» دوره ابتدایی (بر اساس مهارت توضیح)  $31/42\%$  است که عدد حاصل بیانگر آن است که به مهارت «توضیح» در مجموع کتاب‌های «مطالعات اجتماعی» بیشترین صورت گرفته که در حد مطلوب ارزیابی می‌گردد.

۵. میانگین کل میزان توجه به مهارت‌های «تفکر انتقادی» در کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی (بر اساس کل مهارت‌های تفکر انتقادی)  $95/15\%$  است که میانگین مجموع مهارت‌های تفکر انتقادی (تجزیه و تحلیل، ترکیب، ارزشیابی، توضیح) در سطح مطلوب قرار نگرفته است؛ بدین معنا که کمتر از  $20\%$  از مجموع مطالب کتاب‌های «مطالعات اجتماعی» دوره ابتدایی به مهارت‌های «تفکر انتقادی» پرداخته است. این یافته با نتایج ندرلو (۱۳۹۳)، پیرو و همکاران (۱۳۹۱)، جنابآبادی و همکاران (۱۳۹۴) احمدزاده و همکاران (۱۳۹۴)، سلطان‌قرایی (۱۳۸۷) رضویان و سلطان‌قرایی (۱۳۸۹)، احمدزاده اهری و همکاران (۱۳۹۴) و هاشمیان‌نژاد (۱۳۸۰) مبنی بر کمتر بودن میزان توجه به تفکر انتقادی در کتاب‌های «مطالعات اجتماعی» کاملاً همخوانی دارد. شایسته است مؤلفان کتاب‌های درسی توجه بیشتری به این مهارت‌ها داشته باشند تا شاگردان بر اساس فهم، تحلیل، ترکیب و ارزشیابی و قضاوت منطقی، دروس را فرا گیرند، نه آنکه مطالب را به صورت حفظی بیاموزند.

۶. با توجه به تجزیه و تحلیل اطلاعات، در مجموع، به مهارت‌های تفکر انتقادی در کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی، بالاترین توجه به مهارت «توضیح» و کمترین توجه به مهارت «تجزیه و تحلیل» شده است که جا دارد متولیان تعلیم و تربیت عنایت خاصی به آن داشته باشند. این نتیجه با نتایج احمدزاده اهری و همکاران (۱۳۹۴) تا حد زیادی تناسب دارد.

۷. تجزیه و تحلیل محتوای کتاب‌های «مطالعات اجتماعی» دوره ابتدایی با نتایج تحقیقات صورت گرفته توسط ندرلو (۱۳۹۳)، علیپور و همکاران (۱۳۹۲)، پیرو و همکاران (۱۳۹۱)، و هاشمیان‌نژاد (۱۳۸۰) در این زمینه همسویی دارد، و این حاکی از آن است که کتاب‌های درسی به‌عنوان محتوای آموزشی، به مهارت‌های «تفکر انتقادی» توجه زیادی ندارد.

### پیشنهادات

۱. با عنایت به پایین بودن میزان توجه به مهارت‌های «تفکر انتقادی» در سطوح تجزیه و تحلیل، ترکیب، ارزشیابی، و توضیح، و ضرورت ارتقای مهارت‌های مذکور در جهت رشد تفکر انتقادی فراگیران، پیشنهاد می‌شود در برنامه‌ریزی درسی درس «مطالعات اجتماعی» دوره ابتدایی تجدید نظر شود و تدابیر لازم برای افزایش میزان توجه به مهارت‌های تفکر انتقادی صورت پذیرد.
۲. با توجه به ضعف تفکر انتقادی در کتاب‌های درسی و تأکید آموزش و پرورش بر رشد تفکر انتقادی دانش‌آموزان، پیشنهاد می‌گردد در برنامه‌های آموزش ضمن خدمت معلمان، به آموزش تفکر انتقادی بیشتر توجه شود.
۳. با توجه به نقش مهم ارزشیابی در بهینه کردن فعالیت‌های آموزشی، به نظر می‌رسد ارتقای معیارهای ارزیابی مربوط به تفکر انتقادی در انواع ارزشیابی‌های آموزشی، به‌ویژه ایجاد تناسب بین سؤالات، با سطوح تجزیه و تحلیل، ترکیب، ارزشیابی و توضیح، بیشتر مد نظر قرار گیرد.
۴. نحوه برقراری ارتباط بین معلمان و دانش‌آموزان در فرایند تدریس، نقش تأثیرگذاری در رشد تفکر انتقادی دارد. بدین روی، معلمان با برخورداری از روش‌های تدریس نو و آگاهی از تأثیرهای مثبت و منفی آن می‌توانند شرایط متناسبی برای توسعه تفکر انتقادی داشته باشند و ابزار این مهم در کنار بهینه کردن محتوا، فقط آموزش است.

## منابع

- آقازاده، محرم، ۱۳۸۵، «نگاهی به نقش زبان در تعلیمات دینی»، *تربیت اسلامی*، سال اول، ش ۲، ص ۷-۲۰.
- احمدزاده اهری، زهرا و همکاران، ۱۳۹۴، «بررسی تفکر انتقادی کتاب‌های مطالعات اجتماعی و راهنمای معلم پایه هفتم سال ۹۲-۹۳»، *رشد آموزش علوم اجتماعی*، دوره هفدهم، ش ۴، ص ۲۳-۱۸.
- آرشتاین آلن سی و هانکینس فرانسیس پی، ۱۳۷۳، *مبانی فلسفی، روان‌شناختی و اجتماعی برنامه‌دستی*، ترجمه سیاوش خلیلی شورینی، تهران: یادواره کتاب.
- پیرو، مریم و همکاران، ۱۳۹۱، *بررسی جایگاه تفکر انتقادی در کتاب‌های علوم تجربی و تعلیمات اجتماعی پایه چهارم ابتدایی*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه پیام نور تهران.
- تقی‌پور ظهیری، علی، ۱۳۸۳، *مقدمه‌ای بر برنامه‌ریزی آموزشی و درسی*، تهران، آگاه.
- جنابآبادی، حسین و همکاران، ۱۳۹۴، «تأثیر تعلیم تفکر انتقادی بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانشجویان علوم پزشکی»، *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ش ۳۰، ص ۶۹-۷۳.
- خلیلی، حسین و همکاران، ۱۳۸۲، «مقایسه تأثیر دو روش آموزش کلاسیک مبتنی بر استراتژی‌های تفکر انتقادی بر یادگیری پایدار دانشجویان پرستاری»، *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی سمنان*، ج ۵.
- دفتر تألیف و برنامه‌ریزی کتاب‌های درسی، ۱۳۷۷، *چارچوب‌های برنامه‌ریزی درسی*، تهران، ایران.
- دلاور، علی و کیانوش زهراکار، ۱۳۹۳، *سنجش و اندازه‌گیری*، ویراست دوم، تهران، ارسباران.
- رضویان شاد، مرتضی و خلیل سلطان‌قزایی، ۱۳۸۹، «بررسی ادراک معلمان از تفکر انتقادی»، *علوم تربیتی*، سال سوم، ش ۱۱، ص ۲۹-۴۶.
- سرمد، غلامعلی و فرشید سیدی، ۱۳۹۲، «بررسی تأثیر آموزش تفکر انتقادی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان»، *تحقیقات مدیریت آموزشی*، دوره پنجم، ش ۱، ص ۱۰۱-۱۱۸.
- سلطان‌قزایی، خلیل و اکبر سلیمان‌نژاد، ۱۳۸۷، «تفکر انتقادی و ضرورت آموزش آن در کلاس درس»، *تربیت اسلامی*، دوره ۳، ش ۶، ص ۱۸۱-۱۹۵.
- سنه، افسانه، ۱۳۸۲، «راهبردهای آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی»، *رشد معلم*، ش ۱۷۷، ص ۲۱-۲۴.
- شبان، احمد، ۱۳۸۷، *تحلیل محتوای کتاب تعلیمات اجتماعی سوم ابتدایی*، کردستان، راهینان.
- شعبانی، حسن و محمود مهرمحمدی، ۱۳۷۹، «پرورش تفکر انتقادی با استفاده از آموزش مسئله‌محور»، *مدرس*، دوره چهارم، ش ۱، ص ۱۱۵-۱۲۵.
- عارفی، محبوبه و مرتضی رضایی‌زاده، ۱۳۹۰، «مروری بر نقش و جایگاه برنامه درسی دانشگاهی در رشد تفکر انتقادی دانشجویان»، *مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، دوره دوم، ش ۳، ص ۴۲-۶۲.

علی پور، وحیده و همکاران، ۱۳۹۲، «تأملی بر موانع تفکر انتقادی در برنامه درسی آموزش متوسطه»، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، دوره ۱۰، ش ۹، ص ۱-۱۵.

کرد نوقایی، رسول و حسن پاشاشریفی، ۱۳۸۴، «تهیه و تدوین برنامه درسی مهارت‌های زندگی برای دانش‌آموزان دوره تحصیلی متوسطه»، نوآوری‌های آموزشی، ش ۱۲، ص ۳.

مایرز، چت، ۱۳۸۶، آموزش تفکر انتقادی، ترجمه خدایار ایلی، تهران، سمت.

میلر، جی. پی، ۱۳۸۲، نظریه‌های برنامه درسی، ترجمه محمود مهرمحمدی، تهران، 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 تألیف مطالعات اجتماعی پایه سوم و ششم ابتدایی، رساله کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی اراک.

هاشمیان‌نژاد، فریده، ۱۳۸۰، ارائه چارچوب 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.

Andolina, M. (2001). Critical Thinking for Working Students, Columgia, Delmar Press.

Browne, Neil. (2003). Critical Thinking is Objective. College Student Journal.

Cakir & Yurtsever. (2013). An assessment of critical thinking Skills based architectural project cours in terms of students outputs, Procedia social and behavioral sciences, Ankara, Turkey. p. 348-355.

Chaffee, John. (2006). Teaching Critical Thinking across the Curriculum, new Directions for Community Colleges, volume 1992 Issue 34.

Claudia Schumann. (2012). Boundedness beyond reification: cosmopolitan teacher education critique. Ethics & Global Politics, Vol. 5, No. 4, 2012, p. 217\_237

Cottrell's. (2011). Critical Thinking Skills: Developing effective analysis and gument. NY: Palgrave Macmillan.

Curtis, f., Rudd, T., Gallo, R., Eckhrt, M., Ricketts, E. (2008). Overtly Teaching Critical Thinking and Inquiry-based learning: A Comparison of two undergraduate biotechnology Classes. Journal of Agricultural Education, 49(1): 72-84.

Demirhan & Koklukaya. (2014). The critical thinking Dispositions of prospective sciences Teachers, Procedia – social and behavioral sciences, Ankara, Turkey. p. 1551-1555.

Fisher, Alec. (2005). Critical Thinking: an introduction, United Kingdom: Cambridge University Press.

- Fowler. (2008).the ethical Practice of Critical Thinking. Carolina academic.
- Hong MA,PAN Zhiyuan. (2014).Is Critical Reading Indispensible to College English for General Purpose inChina? Cross-Cultural Communication,Vol. 10, No. 3, 2014, p. 77-83
- Kind. (1991).the skills of argument.Cambridge:Cambridge University Press.
- Lipman,M. (1998).Critical Thinking: what it can be? Educational Leadership,46(1),38-4۳.
- Meyers,Chet. (1986).Teaching Students to thginkin Critically,Sanfrancisco,Jossey-bass publisher.
- Nelson,T.o. (2001).Meaning of Critical Thinking. Critical Thinking and Education.Cambridge University Press.
- Page,D. (2001).Promoting Critical Thinking Skills by using negotiation exercises. Journal of Education for business.
- Paul,r. (2005).The state of Critical Thinking today. New directions for community colleges,130,27- 40.
- Pinar, w. f. (1996). understanding curriculum, New York,Peter lang Publishing ,INC.