

موانع تفکر انتقادی در برنامه درسی آموزش متوسطه (با تاکید بر مهارتهای تجزیه و تحلیل، ترکیب، ارزشیابی و قضاوت)

وحیده علیپور¹

دکتر مریم سیف نراقی²

دکتر عزت الله نادری³

دکتر علی شریعتمداری⁴

چکیده:

هدف مقاله حاضر بررسی کیفی و کمی (روش ترکیبی)⁵ موانع تفکر انتقادی در برنامه درسی آموزش متوسطه از دید متخصصان برنامه درسی با تاکید بر مهارتهای تجزیه و تحلیل، ترکیب، ارزشیابی و قضاوت می باشد. گرایش مورد نظر در پژوهش کیفی نظریه زمینه ای (Ground theory) و روش پژوهش کمی روش تحقیق پیمایشی است. جامعه مورد بررسی در بخش کیفی متخصصان برنامه درسی شاغل در آموزش و پرورش که بر دوره متوسطه اشراف دارند می باشند که از این جامعه با نمونه گیری هدفمند تا رسیدن به اشباع 18 متخصص برنامه درسی به عنوان موردهای مطالعه انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده ها مصاحبه های عمیق بودند. در بخش پژوهش کمی جامعه مورد بررسی کلیه متخصصان برنامه درسی (شامل متخصصان برنامه درسی و دبیران مقطع متوسطه شهر تهران) هستند، حجم نمونه با عنایت به جدول مورگان به ترتیب برای کارشناسان 97 نفر و

1- دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران

2- عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات

3- عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات

4- عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات

برای دبیران 375 نفر بر آورد گردید. روش نمونه گیری شیوه تصادفی ساده برای انتخاب کارشناسان و خوشه ای چند مرحله ای برای انتخاب دبیران استفاده شد. ابزار گردآوری داده ها پرسشنامه محقق ساخته 24 سوالی بر مبنای طیف پنج گزینه ای لیکرت می باشد. جهت تحلیل داده ها از تکنیک های جداول توزیع فراوانی، شاخص های میانگین، انحراف استاندارد و از آزمون های تی، تک نمونه و فریدمن در آزمون فرضیات استفاده شد.

نتایج پژوهش کمی بیانگر آنند که پرورش تفکر انتقادی در دوره متوسطه با موانعی روبروست که عبارتند از: کم توجهی به مهارت تجزیه و تحلیل، مهارت ترکیب، ارزشیابی، قضاوت و جمع بندی که این کم توجهی در عناصر برنامه درسی (هدف، محتوا، روش تدریس و ارزشیابی) دوره متوسطه قابل مشاهده است.

نتایج پژوهش کیفی: در مرحله کدگذاری باز که در دو سطح صورت گرفت (تولید مفاهیم اولیه) 26 مفهوم اولیه کشف و استخراج شدند، در مرحله کدگذاری محوری 7 مقوله (تولید مقوله های اصلی) و در مرحله کدگذاری گزینشی مقوله هسته ای استخراج گردید. با توجه به این که نظریه زمینه ای حول محور مقولات شرایطی، فرآیندی و پیامدی شکل می گیرد مقولات شرایطی شامل سیاست ها و رسالت های نظام آموزشی و شرایط اجتماعی و فرهنگی جامعه و، مقولات فرآیندی شامل معلم، محتوا، اهداف و روش تدریس و مقولات پیامدی شامل تربیت شهروند خوب و تربیت متخصص خوب تعیین و در نهایت تئوری زمینه ای ارائه شد.

کلید واژه: تفکر انتقادی، برنامه درسی، پژوهش کمی، پژوهش کیفی، پژوهش ترکیبی

مقدمه:

ماهیت تعلیم و تربیت با توجه به مفهوم صحیح آن، هدایت جنبه های مختلف فرد یا رشد قوه قضاوت صحیح یا تجدیدنظر در تجربیات در دوره های مختلف رشد مانند کودکی، دوره قبل از دبستان، ابتدائی و متوسطه می باشد. کار مدرسه و معلم با توجه به این تعریف نمی تواند انتقال معلومات از طریق سخنرانی یا به وسیله کتاب باشد (شریعتمداری، 1380). رسالت و هدف اصلی تعلیم و تربیت، آموزش

و بار آوردن افرادی است که بتوانند تفکر کنند و به ماحصل تفکر دیگران اکتفا نکنند می باشد؛ یعنی پرورش افرادی که مایل به تحقیق و بررسی هستند نه کسانی که صرفاً پذیرای آنچه گفته می شود (کدیور، 1381).

تعلیم و تربیت انتقادی بر خردورزی، نقد و تغییر، به عنوان هدف های ارزشمند آموزشی توجه می کند. این دیدگاه تلاش می کند تا شرایط واقعی اجتماعی تربیت را کشف کند، به همین سبب به نقادی اندیشه نیازمند است. برای تعلیم و تربیت انتقادی، تحلیل انتقادی تضادهای اجتماعی، که تعلیم و تربیت در آن دخیل است، مبنا و نقطه شروع مهمی به شمار می آید.

تفکر انتقادی که تقریباً به معنای تفکر اندیشمندانه و منطقی است که روی تصمیم گیری برای انجام دادن چیزی یا باور آن متمرکز است. (انیس، 2002). و این شیوه تفکر، نقد کردن صرف نیست (وینینگهام و پروسر، 2001). همینطور، نگاه گله مندانه و شکایت آمیز هم نیست، بلکه، نگاهی تیزبینانه است (سیف، 1388). اما بیش تر اوقات کلمه انتقادی، معنای ضمنی نقد کردن را به ذهن شنونده متبادر می کند که بعد منفی دارد و تأثیری ناخوشایند و نامساعد بر یک ایده، تئوری یا عمل می گذارد. و اگر از واژه انتقادی در تفکر انتقادی این معنا استنباط شود، مسلماً به تفکر انتقادی به منزله نوعی ارزیابی غیرسازنده نگریسته می شود (آندولینا، 2001). در حالی که تفکر انتقادی فرآیندی تحلیلی است که می تواند به شما کمک کند تا در جریان یک مسئله شیوه ای مؤثر و سازماندهی شده قرار گیرید و درباره آن مشکل فکر کنید (وینینگهام و پروسر، 2001). به این سبب تفکر انتقادی¹ می تواند سبب توسعه فرایندهای فکری از طریق گذر به فراتر از نگرشها و تصورات خود محورانه و توسعه دامنه تجربه دانش آموزان و آشنا کردن آنها با ارزشها و تصورات نوین باشد (مایرز، ترجمه ایلی، 1386). برانگیختن علاقه و انگیزش دانش آموزان، برای رشد فکری و روی

1. critical thinking

آوردن به تفکر انتقادی، گرایش به از بین بردن تعصبات منفی ذهنی، و دوری از انفعال ذهنی و رهائی از قید و بند، گرایش به پرسشگری، جستجوی فرضها و سوالات روشن، جستجوی دلایل، سعی در کامل کردن اطلاعات از منابع معتبر، توجه به کل یک موقعیت، عدالت و انصاف و دقت، و حساس بودن نسبت به احساسات دیگران، سطح دانش و میزان موشکافی دیگران، پرورش خودآگاهی و کسب تفاهم نسبت به دیگران، و رشد گفت و گوی درونی و یادگیری از طریق توجه به تفاوت‌های فردی و درک مخالفتها و مغایرت‌های افکار دیگران، همگی از ویژگی‌های تفکر انتقادی است که جامعه از طریق مدارس باید در پی پرورش آن باشد (مارزینو، و دیگران ترجمه احقر 1380). بنابراین اهمیت تفکر انتقادی در پیشرفت و با استناد به ضعف آموزش سنتی در پرورش این نوع تفکر، امروزه کارشناسان تعلیم و تربیت اتفاق نظر دارند که تفکر انتقادی نه تنها باید یکی از اهداف تعلیم و تربیت باشد بلکه باید بخش لاینفک آموزش در هر مقطعی باشد. زیرا تفکر انتقادی تفکری است که با استفاده از تحلیل، ارزشیابی، گزینش و کاربرد، بهترین راه حل را در انسان به وجود می‌آورد، همان چیزی که نیاز دنیای امروز است (فورست، 1997).

با توجه به اینکه در نظام آموزشی ما حفظ و انتقال اطلاعات شکل غالب آموزش را تشکیل می‌دهد، و بر همین اساس محتوا و شیوه‌های تدریس و ارزشیابی شکل می‌گیرد مشکلات اساسی در زمینه آموزش و پرورش تفکر نقاد دیده می‌شود. امروزه اغلب کارفرمایان از کیفیت نظام آموزشی شکایت دارند و اظهار می‌دارند که جوانان پس از فارغ التحصیل شدن از مؤسسه و دانشگاه، واجد مهارت‌های لازم برای انجام کارها نیستند و شواهد نشان می‌دهد که نظام آموزشی ما روز به روز کارآیی خود را بیشتر از دست می‌دهد (عباسی، 1380). توجه نظام آموزش و پرورش و برنامه درسی بعنوان یکی از حلقه‌های اساسی نظام کلان تربیتی و آموزشی به مهارت‌های تفکر بویژه، تفکر انتقادی نقطه قوتی است که

می تواند آموزش و پرورش بالنده را به همراه داشته باشد و ضرورتی اجتناب ناپذیر باید محسوب می گردد در این راستا پژوهش حاضر به بررسی موانع تفکر انتقادی در آموزش متوسطه از دیدگاه متخصصان برنامه درسی به منظور ارائه الگوی آموزشی مناسب جهت پرورش تفکر پرداخته است.

مهارت های تفکر انتقادی: مهارتهای شناختی که هسته تفکر انتقادی را تشکیل می دهند شامل تفسیر، تحلیل، ارزشیابی، استنباط، توضیح و خود تنظیمی می باشد.

تفسیر¹: درک و بیان معنی و یا اهمیت انبوهی از بیانات، موقعیت ها، اطلاعات، وقایع، قضاوتها، قراردادها، گمان ها، قوانین، رویه ها و معیار به کار می رود و شامل خرده مهارتهای طبقه بندی، رمز گشایی امور و معنی کردن دقیق می باشد.

تحلیل²: مشخص کردن روابط استنباطی واقعی قصد شده و میان گفته ها سوالات مفهوم ها، توصیفات و یا شکل های دیگر برای اظهار کردن گمان، قضاوت، تجارب، دلایل، اطلاعات یا عقاید می باشد.

ارزشیابی کردن³: تعیین و برآورد کردن اعتبار و صحت گفته ها یا دیگر اشکال بیانی که نشانگر درک و فهم، تجربه، موقعیت باور و اعتقاد شخص بوده و نیز به تعیین و برآورد رابطه منطقی بین گفته ها، توضیحات سوالات و دیگر گونه های کلامی تأکید دارد.

استنباط⁴: تشخیص دادن عناصر و شواهد مطمئن برای نتیجه گیری می باشد خرده مهارتای آن شامل پرسش کردن از وقایع، حدس زدن متناوب و ترسیم کردن نتایج می باشد.

-
1. Interpretation
 2. Analysis
 3. Evaluation
 4. Inference

توضیح دادن¹: توانایی بیان اینکه چگونه به یک قضاوت دست می یابیم و توانایی برای ارائه یک راه متقاعد کننده نتایجی از تفکر فردی می باشد. خرده مهارتهای آن شامل متدها و قوانین، روش های توجیهی، هدف داشتن با دلایل خوب و بیانه های مفهومی از وقایع یا دیدگاهها و ارائه کامل و خوب مدلل شده از بحث ها برای بیان بهترین فهم ممکن می باشد.

خود تنظیمی²: عقاید قبلی خود را گسترش داده و اصلاح کنند به عبارتی تجدید نظر و دوباره شکل بندی کردن، گام برداشتن به عقب و بررسی چگونگی فرایند انجام کار می باشد خرده مهارتهای آن شامل ارزشیابی و تصحیح کردن خود می باشد (فاشیون³، 2000).

وید (1995) هشت مشخصه برای تفکر انتقادی شناسایی کرده است او بر این عقیده است که تفکر انتقادی در برگیرنده پرسشگری، تعریف مسئله آزمون دلایل و مدارک، تجزیه و تحلیل فرض ها، دوری جستن از استدلال احساسی و هیجانی پرهیز از پیش ساده توجه به تفاسیر دیگر و تحمل در برابر ابهام می داند (به نقل از آدیست، 2002).

دیویدسون⁴ (1994) در مطالعه خود موانع تفکر انتقادی در جامعه ژاپن را در قالب موارد زیر بیان نموده است:

محدودیت های ایدئولوژیکی (فقدان یک سنت فلسفی قابل دفاع برای استدلال و فقدان ایمان درباره اهمیت مفاهیم ولغات آشکار)؛ محدودیت های اجتماعی و روانشناختی (تبعیت از دیدگاه مراجع قدرت در یک جامعه طبقاتی و قدرت زیاد همنوایی و نظم بیرونی)؛ محدودیت های پرورشی (سیستم آموزشی ژاپن و تمایلات آموزش زبان خارجی). پاسکارل⁵ (1999) در تحقیقی به بررسی تغییرات

1. Inference

2. Self-Regulation

3. Facione

4 - Davidson

5. Pascarella

در تفکر انتقادی بر روی دوره یک ساله بین گروه های تطبیق یافته دانش آموزان دانشگاه رفته و دانشگاه نرفته پرداخت. نتایج نشان داد که دانش آموزانی که در دانشگاه به مدت یکسال حضور یافته بودند امتیاز بالاتری در تفکر انتقادی داشتند نسبت به گروه مطابق دانش آموزانی که در دانشگاه حضور نداشتند. آگنس و ماری¹ (2005) در پژوهشی به بررسی استراتژی های غلبه بر موانع موجود بر سر راه تسهیل تفکر انتقادی در پرورش پرستاران در آفریقای شمالی پرداخته و موانع زیر را شناسایی نمودند: فقدان دانش معلمان، استفاده از روش آموزش و ارزیابی که تفکر انتقادی یادگیرندگان را تسهیل نمی کند؛ نگرش های منفی آموزگاران به تغییر و مقاومت آنها در برابر تغییر؛ فرایند انتخاب نامناسب و پیشینه تربیتی ضعیف که تفکر انتقادی دانش آموزان را تسهیل نمی کند؛ اجتماع پذیری ناکافی؛ فرهنگ و بی کفایتی های آموزشی زبان. این یافته ها نشان دادند که نیاز آموزگاران پرستاری به یک مدل تفکر انتقادی در همه جنبه های آموزش وجود دارد.

دیویدسون² (1994) در مطالعه خود موانع تفکر انتقادی در جامعه ژاپن را در قالب موارد زیر بیان نموده است:

محدودیت های ایدئولوژیکی (فقدان یک سنت فلسفی قابل دفاع برای استدلال و فقدان ایمان درباره اهمیت مفاهیم ولغات آشکار)؛ محدودیت های اجتماعی و روانشناختی (تبعیت از دیدگاه مراجع قدرت در یک جامعه طبقاتی و قدرت زیاد همنوایی و نظم بیرونی)؛ محدودیت های پرورشی (سیستم آموزشی ژاپن و تمایلات آموزش زبان خارجی). پاسکارل³ (1999) در تحقیقی به بررسی تغییرات در تفکر انتقادی بر روی دوره یک ساله بین گروه های تطبیق یافته دانش آموزان دانشگاه رفته و دانشگاه نرفته پرداخت. نتایج نشان داد که دانش آموزانی که در دانشگاه به مدت یکسال حضور یافته بودند امتیاز بالاتری در تفکر انتقادی داشتند

1. Agnes M. Mary M.

2 -Davidson

3. Pascarell

نسبت به گروه مطابق دانش آموزانی که در دانشگاه حضور نداشتند. آگنس و ماری¹ (2005) در پژوهشی به بررسی استراتژی های غلبه بر موانع موجود بر سر راه تسهیل تفکر انتقادی در پرورش پرستاران در آفریقای شمالی پرداخته و موانع زیر را شناسایی نمودند: فقدان دانش معلمان، استفاده از روش آموزش و ارزیابی که تفکر انتقادی یادگیرندگان را تسهیل نمی کند؛ نگرش های منفی آموزگاران به تغییر و مقاومت آنها در برابر تغییر؛ فرایند انتخاب نامناسب و پیشینه تربیتی ضعیف که تفکر انتقادی دانش آموزان را تسهیل نمی کند؛ اجتماع پذیری ناکافی؛ فرهنگ و بی کفایتی های آموزشی زبان. این یافته ها نشان دادند که نیاز آموزگاران پرستاری به یک مدل تفکر انتقادی در همه جنبه های آموزش وجود دارد.

تسیوی و گاو² (2006-2007) در تحقیقی رابطه بین روش سمینار و پیشرفت تفکر انتقادی دانش آموزان را مورد بررسی قرار دادند. نتایج تحقیق نشان داد که روش سمینار در پیشرفت تفکر انتقادی موثر است. رابطه بین محتواهای سمینار، یادگیری فعال و پیشرفت تفکر انتقادی دلالت های مهم بین برنامه های درسی و قدرت نگهداری اطلاعات دانش آموزان را نشان می دهد. اینابی و الشیخ³ (2007) در تحقیقی به بررسی چگونگی افزایش میزان ملاحظه معلمان ریاضی مدارس متوسطه به تفکر انتقادی و مقایسه ادراکات معلمان قبل و بعد از اصلاح آموزشی پرداختند اطلاعات از 12 مدرسه طی دو مرتبه در سالهای 1998 و 2004 به وسیله مصاحبه با 47 معلم ریاضی جمع آوری شد. مصاحبه شامل سوالاتی مرتبط با فهم معلمان از تفکر انتقادی بود و به بررسی نقش و اهمیت این تفکر در یادگیری ریاضی و استراتژی های آموزشی که می تواند به بهبود مهارت های تفکر انتقادی دانش آموزان کمک کند می پرداخت. نتایج نشان داد که معلمان ریاضی به تفکر انتقادی در دبیرستان توجه چندانی نشان نمی دهند با وجود اینکه 15 سال از

1. Agnes M. Mary M.

2. Tsui & Gao

3. Innabi & sheikh

اصلاحات آموزشی می گذرد ولی اکثریت این معلمان فهم و کافی از تفکر انتقادی نداشتند و اگر چه بیشتر معلمان ادعا می کردند که تفکر انتقادی را آموزش می دهند بیشتر از نصف آنها قادر به ارائه یک توجیه قانع کننده برای آن نبودند و نمی توانستند هیچ گونه موقعیتی که به افزایش تفکر انتقادی در کلاسهای ریاضی منجر شود را پیشنهاد کنند. بنابراین توصیه شده است که مفهوم تفکر انتقادی از قلمرو بیان به حوزه تمرین و عمل انتقال یافته شود و در پایان از دید نتایج این مطالعه برخی پیشنهادها برای برنامه های دانشسراهای معلمان ریاضی داده شده است.

در پژوهش دیگری توسط فریده هاشمیان نژاد (1380)، با عنوان «ارائه چهار چوب نظری در خصوص برنامه درسی مبتنی بر تفکر انتقادی در دوره ی ابتدایی با تأکید بر برنامه ی درسی مطالعات اجتماعی» هشت مهارت به این شرح برای تفکر انتقادی در نظر گرفته شده است: 1- سوال کردن؛ 2-تحلیل کردن؛ 3- ارزیابی؛ 4- ارتباط دادن؛ 5- استدلال کردن؛ 6- سازماندهی مفاهیم علمی مربوط؛ 7- استفاده از واژگان انتقادی؛ 8- فرا شناخت، برای تفکر انتقادی. عباسی (1380) در تحقیقی با عنوان بررسی مهارتهای موثر بر پرورش تفکر انتقادی در درس جامعه شناسی دوره متوسطه انجام داد. در این تحقیق از روش نیمه تجربی استفاده شده است جامعه آماری تحقیق دانش آموزان شهر سمنان است که از بین چهار مدرسه انتخاب شده و گروه تجربی و شاهد به تصادف انتخاب شدند یک فصل کتاب جامعه شناسی به شیوه حل مسئله تنظیم شد تا از طریق آن مهارتهای تفکر انتقادی تقویت گردد. نتایج تحقیق نشانگر کارایی عمل آزمایش بوده و نشان داده شد که مهارت های تفکر انتقادی قابل پرورش می باشد.

در تحقیق دیگری توسط جعفر جهانی (1380)، به نقد و بررسی مبانی فلسفی الگوی آموزش تفکر انتقادی لیپمن پرداخته شده است. مهم ترین یافته ی این تحقیق آن است که آموزش تفکر انتقادی منحصرأ" از طریق فرایند های پژوهشی

ممکن می شود پس معلمان و مجریان با عنایت به این نکته باید به پرورش روحیه پژوهشگری و رشد قوه ی تفکر دانش آموز بپردازند. علیپور (1383) در پایان نامه کارشناسی ارشد خود به بررسی تناسب محتوای کتاب های تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی با پرورش مهارت های تفکر انتقادی پرداخته است در این تحقیق از روش تحلیل محتوا استفاده شده و به علت محدودیت جامعه نمونه گیری صورت نگرفته است. نتایج تحقیق نشان می دهد که محتوای کتاب های تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی هیچ یک از مهارت های تفکر انتقادی (تجزیه و تحلیل، ترکیب، ارزشیابی، قضاوت و جمع بندی) را پرورش نمی دهد.

در این پژوهش قصد بررسی موانع تفکر انتقادی در برنامه درسی آموزش متوسطه از دید متخصصان برنامه درسی با تاکید مهارت های تجزیه و تحلیل، ترکیب، ارزشیابی و قضاوت است.

اهداف کلی پژوهش:

این پژوهش در راستای تحقق هدف هایی بدین شرح می باشد:

- الف: بررسی موانع تفکر انتقادی در برنامه درسی دوره متوسطه از دیدگاه استادان و متخصصان برنامه ریزی درسی به منظور زمینه سازی جهت رشد و توسعه تفکر انتقادی
- ب: طراحی و پیشنهاد الگوی برنامه درسی مبتنی بر پرورش تفکر در نظام آموزش متوسطه ایران

فرضیه های تحقیق:

- کم توجهی به مهارت تجزیه و تحلیل در برنامه درسی دوره متوسطه آموزش و پرورش از موانع تفکر انتقادی در این دوره می باشد.
- کم توجهی به مهارت ترکیب در برنامه درسی دوره متوسطه آموزش و پرورش از موانع تفکر انتقادی در این دوره می باشد.
- کم توجهی به مهارت ارزشیابی در برنامه درسی دوره متوسطه آموزش و پرورش از موانع تفکر انتقادی در این دوره می باشد.

- کم توجهی به مهارت قضاوت و جمع بندی در برنامه درسی دوره متوسطه آموزش و پرورش از موانع تفکر انتقادی در این دوره است. با توجه به این که در پژوهش کیفی، فرضیه مطرح نمی گردد بلکه پژوهش در رابطه با سوال و یا سوالهای اصلی پژوهش شکل می گیرد در این پژوهش سوال اصلی بخش کیفی بشرح زیر می باشد:

"آیا کم توجهی به مهارت های تفکر انتقادی (تجزیه و تحلیل و ترکیب، ارزشیابی و قضاوت) در آموزش متوسطه از موانع تفکر انتقادی است؟"

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر، روش تحقیق آمیخته است که با ترکیب روشهای تحقیق کمی و کیفی مناسب سعی در پاسخ به سوالهای تحقیق دارد. در بُعد کمی پژوهش از روش زمینه ای^۱ استفاده شده، بدلیل اینکه در این نوع پژوهش شناسائی و درک جامعی از یک دوره کامل هدف می باشد (نادری و سیف نراقی، 1388).

بعد کیفی پژوهش از رویکرد زمینه ای استفاده شده است رویکرد زمینه ای روشی است که اشاره به فرایند ساخت یک نظریه مستند و مدون از طریق گردآوری سازمان یافته داده و تحلیل استقرایی مجموعه داده گردآوری شده به منظور پاسخگویی به پرسشهای نوین در زمینه هایی که فاقد مبانی نظری کافی برای تدوین هرگونه فرضیه و آزمون هستند، می باشد (منصوریان 1386).

جامعه و نمونه آماری

جامعه ی آماری تحقیق در مراحل مختلف به این شرح است

بعد کمی: جامعه آماری در بعد کمی پژوهش شامل:

الف: دبیران دوره متوسطه شهر تهران که بر اساس آمار اخذ شده حدود 1650

نفر بر آورد شده اند.

۱-Fild Research

ب: کلیه متخصصان و استادان برنامه درسی که طیف وسیعی از صاحب نظران را در دانشگاهها و دانشکده های مختلف علوم تربیتی، تربیت معلم، دفاتر برنامه ریزی درسی، موسسات پژوهشی و مطالعاتی شورای عالی برنامه ریزی که جمعا 54 نفر برآورد گردید

ج: کارشناسان برنامه درسی دوره متوسطه در دفاتر برنامه ریزی درسی و تالیف کتب درسی در گروههای مختلف علوم انسانی، علوم پایه، فنی و حرفه ای سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، شورای عالی آموزش و پرورش که 50 نفر برآورد گردید

با توجه به گستردگی جامعه آماری پژوهش حاضر، نمونه آماری پژوهش حاضر ابتدا با استفاده از جدول مورگان به ترتیب برای کارشناسان 97 نفر و برای دبیران 375 نفر برآورد گردید. لازم به ذکر است که از 97 نفر از کارشناسان 90 نفر پرسشنامه های ارایه شده را عودت دادند. روش نمونه گیری در بعد کمی به شیوه تصادفی ساده برای انتخاب کارشناسان و خوشه ای چند مرحله ای برای انتخاب دبیران دبیرستانهای سطح شهر تهران لحاظ شده است. لازم به ذکر است که مناطق تهران به 5 منطقه شمال، جنوب، شرق و غرب و مرکز تقسیم و سپس پرسشنامه ها در مناطق منتخب اجرا گردید.

بعد کیفی: جامعه مورد بررسی در بخش کیفی شامل متخصصان برنامه درسی شاغل در آموزش و پرورش که بر دوره متوسطه اشراف داشتند، می باشد. با توجه به این مطلب که در تئوری زمینه ای کار گردآوری داده ها تا زمانی ادامه می بابد که پژوهشگر اطمینان پیدا کند که داده چیز تازه ای به دانسته های او نمی افزاید (اشباع) و علاوه بر آن حجم، گستره و عمق داده گردآوری شده نیز برای تدوین تئوری مورد نیاز و پاسخگویی به پرسشهای پژوهش کفایت کند (منصوریان 1386)، در نمونه گیری حاصل نیز تعداد افراد نمونه از طریق نمونه گیری هدفمند تا رسیدن به اشباع نظری تعیین گردید با انجام مصاحبه عمیق

از مخاطبان پس از مصاحبه از 10 نفر از متخصصان اشباع حاصل گردید اما جهت اطمینان بیشتر مصاحبه ها تا 18 نفر ادامه پیدا کرد .

جمع آوری و تحلیل داده ها

در تحقیق حاضر از رویکرد تلفیقی (کمی و کیفی) استفاده گردیده است. برای جمع آوری داده ها ابتدا داده های کمی جمع آوری و سپس به جمع آوری داده های کیفی اقدام شده است.

بعد کمی: در بخش کمی پژوهش به منظور توصیف و تجزیه و تحلیل داده ها و پاسخ گوئی به فرضیه های پژوهش، پرسشنامه محقق ساخته با استناد به نظریات صاحب نظران و اندیشمندانی چون انیس، لیمن، وید (1995)، دیویدسون¹ (1994) و بر اساس پیشینه تحقیق ارائه شده، تهیه شد. پرسشنامه این تحقیق که یک پرسشنامه محقق ساخته است به منظور حصول اطمینان از ارتباط آزمون با خصیصه مورد اندازه گیری ضمن مطالعه کتب موجود، با اساتید راهنما و مشاوره مشورت شد و نظر آنان در تهیه و اصلاح پرسشنامه اعمال گردید و به تأیید نهایی ایشان رسید. و در نهایت پرسشنامه ای با 24 گویه که سوالهای ویژه پژوهش می باشند و مهارتها و خرده مهارتهای تفکر انتقادی را در بر می گیرند و از فرضیه ها استخراج شده اندف تهیه و تدوین شد. قبل از اجرای نهایی پرسشنامه برای اطمینان حاصل نمودن از قابلیت اجرای آن به «اجرای آزمایشی» پرسشنامه مبادرت گردید. در روش اجرای آزمایشی پرسشنامه، 35 نفر از آزمون دنیها پرسشنامه را پر کردند. در این تحقیق برای دستیابی به پایایی از روش برآورد ضریب آلفای کرونباخ استفاده گردید، که مقدار آلفا برابر با 0/82 و بیانگر پایایی مناسب ابزار بود.

علاوه بر استفاده از شاخصهای آمار توصیفی برای به دست آوردن میانگین، انحراف معیار و... در قسمت آمار استنباطی از روش آزمون t تک گروهی و آزمون فریدمن با به کارگیری نرم افزار SPSS ویرایش 17 استفاده شده است.

1 -Davidson

بعد کیفی: هدف عمده پژوهش کیفی بررسی عمیق و کسب شناخت در خصوص مفاهیم گوناگون اجتماعی و فرهنگی است. برای دست یافتن به این مفاهیم دقیق روش تئوری زمینه ای (Grounded theory) انتخاب گردید. روایی انجام پژوهش از طریق ارائه مصاحبه با تعدادی از اساتید و متخصصان برنامه درسی، اساتید راهنما و مشاور که مجموعاً 6 نفر بودند تعیین گردید. جمع آوری داده ها از طریق مصاحبه های عمیق صورت گرفته است که داده ها پس از جمع آوری کد بندی گردیدند که از سه مرحله کد بندی برای تحلیل داده ها شامل کد گذاری باز، کد گذاری محوری و کد گذاری هسته ای استفاده گردید. کد گذاری، فرایندی است که طی آن محقق به جداسازی، مفهوم بندی و ادغام و یکپارچه کردن داده ها می پردازد در این فرایند واحد بنیادین " مفهوم " است. در کد بندی باز که اولین مرحله کد بندی است داده ها سطر به سطر یا بصورت پاراگرافی کد بندی و مفهوم بندی می گردند در مرحله بعدی یعنی مرحله کد گذاری محوری مفاهیم بر اساس اشتراکات و یا هم معنایی در کنار هم قرار گرفته و مقوله محوری را تشکیل می دهند و در نهایت در مرحله کد گذاری انتخابی (هسته ای) مهم ترین موضوع پژوهش استخراج می گردد و بر اساس این موضوع نظریه زمینه ای ارائه می گردد. کد بندی مستلزم دقت فراوان است چرا که در مدل زمینه ای نهایی این مقولات سهم عمده ای داشته و شرائط و پیامدها را به تصویر می کشند (گلاسر و اشتراس 1967، گلاسر 1998، دی 1993، اورباخ و سیلورستین 2003، کوربین و اشتراس 2008). در پژوهش حاضر مرحله کد گذاری باز، کد گذاری محوری و کد گذاری گزینشی در تحلیل داده ها اجرا و در نهایت تئوری زمینه ای ارائه شده است.

یافته های تحقیق

یافته های بخش کمی:

فرضیه 1- کم توجهی به مهارت تجزیه و تحلیل در برنامه درسی دوره متوسطه آموزش و پرورش از موانع تفکر انتقادی در این دوره می باشد.

جدول شماره 1: نتایج آزمون t تک گروهی در مورد موانع تفکر انتقادی در عناصر برنامه درسی (هدف، محتوا، روش تدریس و ارزشیابی دانش آموزان) با توجه به مهارت تجزیه و تحلیل

Test value = 3			انحراف معیار	میانگین	تعداد	گویه
sig	df	t				
.001	464	32.799	.71402	4.0860	465	هدف
.001	464	28.907	.77966	4.0452	465	
.001	464	30.909	.71715	4.0280	465	محتوا
.001	464	36.226	.74504	4.2516	465	
.001	464	20.927	.75123	3.7290	465	روش تدریس
.001	464	37.074	.72674	4.2495	465	
.001	464	29.401	.89116	4.2151	465	ارزشیابی
.001	464	32.434	.69489	4.0452	465	

داده های جدول نشان می دهد که چون مقدار t در سطح $\alpha = .05$ ($P \leq .001$) در درجه آزادی $df = 465$ در کلیه گویه ها در جنبه های مختلف هدف، محتوا، روش تدریس و ارزشیابی دانش آموزان معنادار است، لذا تفاوت معناداری بین میانگین نظری و میانگین تجربی وجود دارد و با توجه به این امر که میانگین تجربی بزرگتر از میانگین نظری است، بنابر این، کم توجهی به مهارت تجزیه و تحلیل در برنامه درسی دوره متوسطه از موانع تفکر انتقادی در این دوره می باشد.

فرضیه 2- کم توجهی به مهارت ترکیب در برنامه درسی دوره متوسطه آموزش و پرورش از موانع تفکر انتقادی در این دوره می باشد

جدول شماره 2: نتایج آزمون t تک گروهی در مورد موانع تفکر انتقادی در عناصر برنامه درسی (هدف، محتوا، روش تدریس و ارزشیابی دانش آموزان) با توجه به مهارت ترکیب

Test value = 3			انحراف معیار	میانگین	تعداد	گویه	
sig	df	t					
.001	464	33.693	.66065	4.0323	465	1	هدف
.001	464	21.761	.72882	3.7355	465	2	
.001	464	12.539	.83583	3.4860	465	1	محتوا
.001	464	21.467	.71288	3.7097	465	2	
.001	464	33.023	.65159	3.9978	465	1	روش تدریس
.001	464	21.347	.72992	3.7226	465	2	

ارزشیابی	1	465	4.1398	.65967	37.258	464	.001
	2	465	3.9419	.65230	31.138	464	.001

داده های جدول نشان می دهد که چون مقدار t در سطح $\alpha = .05$ ($P \leq .001$) در درجه آزادی $df = 465$ در کلیه گویه ها در جنبه های مختلف هدف، محتوا، روش تدریس و ارزشیابی دانش آموزان معنادار است، لذا تفاوت معناداری بین میانگین نظری و میانگین تجربی وجود دارد و با توجه به این امر که میانگین تجربی بزرگتر از میانگین نظری است، بنابراین، کم توجهی به مهارت ترکیب در برنامه درسی دوره متوسطه از موانع تفکر انتقادی در این دوره می باشد.

فرضیه 3- کم توجهی به مهارت ارزشیابی در برنامه درسی دوره متوسطه آموزش و پرورش از موانع تفکر انتقادی در این دوره می باشد.

جدول شماره 3: نتایج آزمون t تک گروهی در مورد موانع تفکر انتقادی در عناصر برنامه درسی (هدف، محتوا، روش تدریس و ارزشیابی دانش آموزان) با توجه به مهارت ارزشیابی

Test value = 3			انحراف معیار	میانگین	تعداد	گویه	
sig	df	t					
.001	464	33.223	.70491	4.0860	465	1	هدف
		31.578					
.001	464	31.306	.70808	4.0280	465	1	محتوا
		7.252					
.001	464	26.673	.76671	3.9484	465	1	روش تدریس
		8.888					
.001	464	25.579	.72882	3.8645	465	1	ارزشیابی
		3.878					

داده های جدول نشان می دهد که چون مقدار در سطح $\alpha = .05$ ($P \leq .001$) در درجه آزادی $df=46$ در کلیه گویه ها در جنبه های مختلف هدف، محتوا، روش تدریس و ارزشیابی دانش آموزان معنادار است، لذا تفاوت معناداری بین میانگین نظری و میانگین تجربی وجود دارد و با توجه به این امر که

میانگین تجربی بزرگتر از میانگین نظری است، بنابراین، کم توجهی به مهارت ارزشیابی در عناصر برنامه درسی دوره متوسطه از موانع تفکر انتقادی در این دوره می باشد.

فرضیه 4- کم توجهی به مهارت قضاوت و جمع بندی در برنامه درسی دوره متوسطه آموزش و پرورش از موانع تفکر انتقادی در این دوره است.

جدول شماره 4: نتایج آزمون t تک گروهی در مورد موانع تفکر انتقادی در عناصر برنامه درسی (هدف، محتوا، روش تدریس و ارزشیابی دانش آموزان) با توجه به مهارت قضاوت و جمع بندی

Test value = 3			انحراف معیار	میانگین	تعداد	گویه	
sig	df	t					
.001	464	6.771	1.19165	3.3742	465	1	هدف
.001	464	9.095	1.05542	3.4452	465	2	
.001	464	15.115	1.27631	3.8946	465	1	محتوا
.001	464	13.835	1.34746	3.8645	465	2	
.001	464	8.148	1.45704	3.5505	465	1	روش تدریس
.001	464	9.949	1.44958	3.6688	465	2	
.001	464	6.025	1.21619	3.3398	465	1	ارزشیابی
.001	464	15.472	.94414	3.6774	465	2	

داده های جدول نشان می دهد که چون مقدار t در سطح $\alpha = .05$ ($P \leq .001$) در درجه آزادی $df = 465$ در کلیه گویه ها در جنبه های مختلف هدف، محتوا، روش تدریس و ارزشیابی دانش آموزان معنادار است، لذا تفاوت معناداری بین میانگین نظری و میانگین تجربی وجود دارد و با توجه به این امر که میانگین تجربی بزرگتر از میانگین نظری است، بنابراین، کم توجهی به مهارت قضاوت و جمع بندی در عناصر برنامه درسی دوره متوسطه از موانع تفکر انتقادی در این دوره می باشد.

یافته های بخش کیفی:

پژوهش کیفی پیرامون پرسش اساسی "آیا کم توجهی به مهارتهای تفکر انتقادی (تجزیه و تحلیل و ترکیب، ارزشیابی و قضاوت، جمع بندی) در آموزش

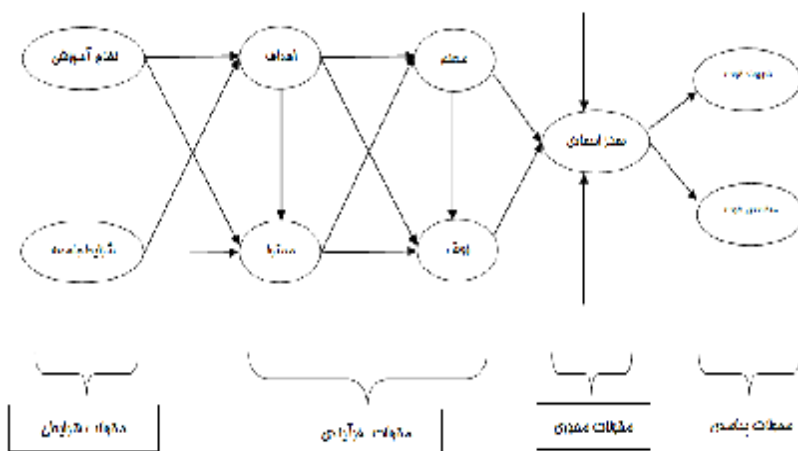
متوسطه از موانع تفکر انتقادی است؟" می باشد. پژوهشگر از طریق مصاحبه با 18 نفر از متخصصان برنامه درسی شاغل در آموزش و پرورش که به دوره متوسطه ایران اشراف داشتند برای پاسخگویی به سوالات مورد نظر اقدام نموده است در مرحله مفهوم بندی _ کدگذاری باز دو سطح اولیه و ثانویه انتخاب گردید (تولید مفاهیم اولیه) 26 مفهوم اولیه کشف و استخراج شدند، در مرحله مفهوم بندی _ کدگذاری باز (تولید مقوله های اصلی) با توجه به تحلیل مفاهیم و مقولات 7 مقوله اصلی سیاست ها و رسالت های نظام آموزشی، شرایط اجتماعی و فرهنگی جامعه، معلم، محتوا، روش تدریس، اهداف، مهارت های تفکر انتقادی، تربیت شهروند خوب و تربیت متخصص خوب استخراج شدند و در مرحله کد بندی محوری (تعیین مقوله های شرایطی، فرآیندی و پیامدی) نقش مقولات عبارتند از مقولات شرایطی (سیاست ها و رسالت های نظام آموزشی و شرایط اجتماعی و فرهنگی جامعه)، مقولات فرآیندی (معلم، محتوا، اهداف و روش تدریس) و مقولات پیامدی (تربیت شهروند خوب و تربیت متخصص خوب) و در نهایت تئوری زمینه ای ارائه شد.

کدگذاری باز		کدگذاری محوری	کدگذاری هسته ای
کدگذاری سطح باز سطح اول		کدگذاری سطح باز سطح دوم	
عدم نیاز سنجی اهداف کلی و جزئی دوره متوسطه	موانع ارزشی و عقیدتی، فرهنگی و اجتماعی در مورد تفکر انتقادی در جامعه ایران	موانع سببسی، اجتماعی، فرهنگی جامعه	عدم تمایل به تحولات عمیق (تمایل به حفظ نظام سنتی) در نظام آموزش و پرورش و عدم تمایل بکار گیری تفکر
عدم توجه برنامه ریزان درسی به لحاظ کردن تفکر انتقادی و مهارت های آن در برنامه ریزی درسی قصد شده ، فاصله بین برنامه قصد شده و برنامه اجرا شده و برنامه تحقق یافته جهت نهادینه کردن مهارت تفکر انتقادی	عدم پذیرش تفکر انتقادی در خانواده ایرانی به علت محوریت والدین	عدم تمایل مسئولین از بازسازی جامعه در زمینه آموزش	
عدم نگرش سیستمی به موضوع تفکر انتقادی، تمایل نظام آموزشی، به دیسیپلین گرایی و محتوا محوری			
عدم توجه به برنامه درسی مغفول و برنامه درسی پنهان در زمینه آموزش مهارت های تفکر انتقادی			
عدم توجه به گزینش اهداف کلی بر اساس مهارت های تفکر و سطوح بالای ذهنی بعنوان نگرش و شایستگی و زمینه سازی برای کاربرد این موارد	موانع موجود در سطح تدوین برنامه درسی ملی		
عدم تدوین اهداف کلی آموزش و پرورش دوره			

موانع تفکر انتقادی در برنامه درسی آموزش متوسطه...

		<p>(سیاستگذارها و راهبردهای استراتژیک)</p> <p>موانع موجود در سطح گزینش، نیازسنجی، اجرای و بازنگری محتوا در دوره متوسطه</p> <p>موانع موجود در سطح گزینش، نیازسنجی، اجرای و بازنگری شیوه های تدریس در دوره متوسطه</p> <p>موانع موجود در سطح اجرای صحیح، آموزش و بکارگیری شیوه های نوین ارزشیابی در دوره متوسطه</p> <p>موانع موجود در مسیر نظام تربیت معلم</p>	<p>متوسطه بر اساس تلفیق اهداف در سه حیطه شناختی، رفتاری، فراشناختی در زمینه تفکر انتقادی تمرکز نظام آموزشی در بکارگیری محتوای مکتوب، عدم توجه به طراحی محتوای مکتوب نقاد و مهارتهای تفکر انتقادی</p> <p>عدم گرایش به طراحی و اجرای محتواهای فعال مبتنی بر تفکر نقاد و مهارتهای آن</p> <p>عدم طراحی محتواهای نقاد در جهت فعالیت محوری، پژوهش محوری، تحقیق، ایده سازی و فرضیه سازی در آموزش و پرورش دوره متوسطه</p> <p>عدم طراحی محتوای درسی مبتنی بر مهارتهای حل مساله و تصمیم گیری و ارتباط این مهارتها با دنیای واقعی، یعنی، ملموس دانش آموزان برای رسیدن به تفکر نقاد و مهارتهای تفکر انتقادی</p> <p>عدم تبیین محتوای فعال در جهت آموزش و توان بخشی به دانش آموزان دوره متوسطه در مورد بدست آوردن آگاهها، جمع آوری و گردآوری اطلاعات، سازمان دهی اطلاعات و تفسیر اطلاعات، منابع آموزشی و غیره در جهت رسیدن به اهداف تفکر</p> <p>عدم همسویی آموزشهای رسمی با آموزشهای غیر رسمی در زمینه پرورش تفکر انتقادی و مهارتهای آن</p> <p>عدم استفاده صحیح از شیوه های نوین آموزش و پرورش در جهت پرورش تفکر انتقادی در آموزش و پرورش دوره متوسطه</p> <p>عدم عملیاتی و کاربردی نمودن مهارتهای تفکر انتقادی و زمان بندی مناسب برای رسیدن به اهداف تفکر انتقادی</p> <p>عدم ارزشیابی و نیازسنجی اهداف کلی و جزئی دوره متوسطه آموزش و پرورش در جهت پرورش تفکر نقاد</p> <p>عدم ارزشیابی اهداف، محتوا، شیوه های تدریس دوره متوسطه در جهت حذف مقوله کنکور، و نخبه پروری</p> <p>عدم ارزشیابی و نیازسنجی شیوه های نهادینه کردن مهارت تفکر انتقادی توسط طراحان برنامه درسی دوره متوسطه</p> <p>عدم ارزشیابی و بازنگری اهداف، محتوا، شیوه های آموزشی و مقوله ارزشیابی</p> <p>عدم ارزشیابی محتوای آموزشی و محتوای قصد شده و مناسب برای آموزش مهارتهای تفکر انتقادی</p> <p>عدم ارزشیابی محتوای آموزشی و محتوای قصد شده و مناسب برای آموزش مهارتهای تفکر انتقادی</p> <p>عدم آموزش مهارتهای ارزشیابی و قضاوت به دانش آموزان و معلمان</p>
--	--	---	--

نظریه زمینه ای: نظریه زمینه ای که آخرین مرحله در تئوری زمینه ای و زمینه ساز تدوین تئوری است زمانی شکل می گیرد که پژوهشگر با انبوهی از مفاهیم، یاد داشتها، و مجموعه عظیمی از داده های کیفی رو برو است که طی مراحل قبلی به تدریج شکل گرفته اند (پاول 1999) در این حالت پژوهشگر به ریزترین جزئیات پژوهش احاطه دارد و سعی دارد تئوری را از دل داده ها بیرون بکشد و آن را برای سایر افراد به بهترین وجه ممکن نمایان کند این تصویر تصویری واضح که نه تنها به پرسشهای محقق پاسخ می دهد بلکه برای سایر محققین و آینده منشاء تولید پژوهشهای تازه است. (استراس 1998). نظریه زمینه ای حول سه محور اساسی مقولات تعاملی، مقولات فرایندی، مقولات پیامدی شکل می گیرد و پژوهش را در راستای داده ها برای سایرین قابل هضم می سازد. در این پژوهش مقولات شامل موارد زیر هستند:



شکل شماره 1- نظریه زمینه ای موانع تفکر انتقادی در برنامه درسی آموز متوسطه از دید متخصصان

نتیجه گیری:

با بررسی مفهوم تفکر انتقادی و تعاریف ارائه شده از سوی صاحب نظران در این حیطه که غالباً آن را به عنوان قضاوت و ارزیابی دقیق یا سنجیده در نظر گرفته شده

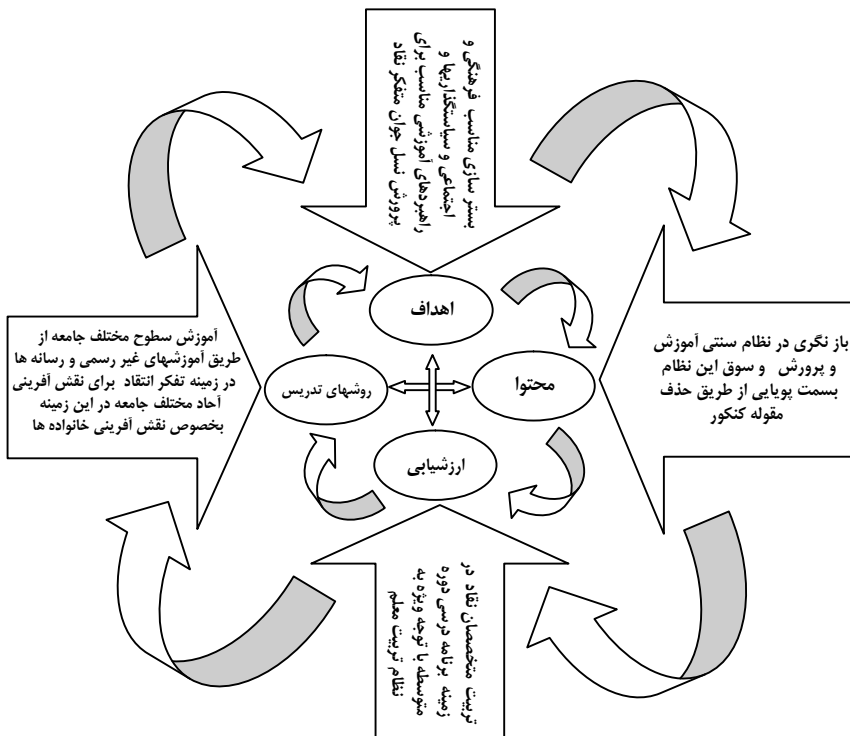
است؛ می توان نتیجه گرفت که تفکر انتقادی در رابطه با تفکر معمولی در سطح بالاتری از استدلال قرار می گیرد. این نوع تفکر از دو قسمت مهارت ها و نگرش ها تشکیل شده است که در بعد مهارت ها می توان به مهارتهای سطح بالاتری از تفکر همچون: تجزیه و تحلیل، ترکیب، ارزشیابی و استنباط اشاره کرد. که در این پژوهش تمرکز بر مهارتها می باشد از لحاظ نگرش ها نیز علاقه به پرسشگری، رویارویی با شرایط ابهام، کاوشگری و... را دربر می گیرد. در زمینه لزوم پرورش تفکر انتقادی چنین بحث شد که تفکر انتقادی برای یک شهروند مطلوب، بدلیل فزونی اطلاعات، پیچیدگی مشاغل، قضاوت و تصمیم گیری و بهبود زندگی فردی، اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و... ضروری به نظر می رسد. از اینرو در نظام آموزشی باید به آن توجه کافی مبدول شود.

بنابراین در راستای پرورش تفکر انتقادی، نظام آموزشی می تواند از طریق تدوین برنامه درسی متناسب به این مهم پردازد. اهداف برنامه درسی با فراهم سازی بستری مناسب و جهت دهی به فعالیت ها و منابع آموزشی به ایفای نقش می پردازند. در پرورش تفکر انتقادی محتوا و فرایند باید با هم در نظر گرفته شوند و تنها به انتقال پاره ای از اطلاعات در کتب درسی یا توسط معلم بسنده نشود. استفاده از منابع متنوع و تنظیم کتب درسی بطور غنی می تواند به پرورش تفکر انتقادی دانش آموزان کمک نماید. علاوه بر منابع درسی و محتوای مورد نظر برای آموزش، روش تدریس و یاددهی محتوا نیز از اهمیت ویژه ای برخوردار است که روش های اکتشافی، حل مسئله، مباحثه و مدل سازی می توان جهت پرورش تفکر انتقادی دانش آموزان استفاده نمود. همچنین نوع ارزشیابی و چگونگی اجرای آن اثر مهمی بر شکل گیری تفکر انتقادی فراگیران می گذارد. بدین شرح که روش های فرایند محور بهتر از روش های پاسخ محور منجر به تفکر انتقادی و تحول آن می شود. لذا پیشنهاد می شود از روش های ارزشیابی فرایندی و خلاقیت

محور که منجر به تفکر انتقادی می شود استفاده شود. بطور کلی جهت بهبود تفکر انتقادی و فراهم سازی فرایند تحول آن در دانش آموزان در نظام آموزش و پرورش، می توان از طریق برنامه درسی که شامل مؤلفه های مهمی از قبیل اهداف، محتوا، تدریس و فرایند ارزشیابی می باشد به پرورش تفکر انتقادی دانش آموزان اقدام نمود تا از طریق آن به خلاقیت و پیشرفت تحصیلی در آنها نایل شد.

پیشنهادهات:

- بستر سازی مناسب فرهنگی و اجتماعی و سیاست‌گذاریها و راهبردهای آموزشی مناسب برای پرورش نسل جوان متفکر نقاد
 - بازنگری در نظام سنتی آموزش و پرورش و سوق این نظام بسمت پویایی از طریق حذف مقوله کنکور
 - آموزش سطوح مختلف جامعه از طریق آموزشهای غیر رسمی و رسانه ها در زمینه تفکر انتقادی برای نقش آفرینی آحاد مختلف جامعه در این زمینه بخصوص نقش آفرینی خانواده ها
 - تربیت متخصصان نقاد در زمینه برنامه درسی دوره متوسطه با توجه ویژه به نظام تربیت معلم
- با توجه به نتایج حاصل از پژوهش می توان الگویی در جهت رفع موانع تفکر انتقادی در نظام آموزش متوسطه ایران ارائه داد:



منابع:

- جهانی، جعفر (1387). نقد و بررسی مبانی فلسفی الگوی آموزشی تفکر انتقادی لیپمن. رساله دکتری. دانشگاه تهران.
- سیف، علی اکبر. (1388). روانشناسی پرورشی نوین، تهران: انتشارات دوران.
- شریعتمداری، علی، (1380) "اصول تعلیم و تربیت" چاپ چهارم، انتشارات مشعل، اصفهان.
- عباسی، عفت (1380) "بررسی مهارتهای موثر بر پرورش تفکر انتقادی در برنامه درسی جامعه شناسی در دوره متوسطه در سال تحصیلی 80-1379" رساله دکتری دانشگاه تربیت معلم، تهران.
- علیپور، وحیده (1383) "بررسی محتوای درسی کتب دوره راهنمایی از نظر تفکر انتقادی"، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت معلم تهران.
- مارزینو، رابرت جی و دیگران (رنکین، سوچیور، برنت، سوهور و جونز) (1380) "ابعاد تفکر در برنامه ریزی درسی و تدریس" ترجمه قدسی احقر، تهران، انتشارات یسپرون.
- مایرز، چت (1386) "آموزش تفکر انتقادی" ترجمه خدایار ایلی، تهران، انتشارات سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت).
- کدیور، پروین (1381) روانشناسی تربیتی، تهران، انتشارات مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت).
- لطف آبادی، حسن (1384). سخن سردبیر: ضرورت برنامه ریزی برای آموزش مهارت های زندگی، تحکیم هویت و رشد شخصیت دانش آموزان. فصلنامه نوآوری های آموزشی. 124؛ 7-11.
- منصوریان، یزدان (1386) کارگاه آموزشی تحت عنوان پژوهش کیفی. دانشگاه تربیت معلم
- هاشمیان نژاد، فریده (1380). 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 تحقیقات.

یزدان پناه نوذری، علی (1385). **طراحی الگوی برنامه درسی برای پرورش منش‌های تفکر دانش آموزان**؛ رساله دکتری تهران. دانشگاه تربیت معلم تهران.

یزدان پناه نوذری، علی؛ جلاهی، حسین (1385). ارزشیابی اصیل: شیوه‌های مؤثر برای پرورش منشهای تفکر یادگیرندگان. **مجله علوم پزشکی مازندران**. 16(55):160-152.

Adsit, K.I. (2002). **Critical Thinking**. [Online]. Available <http://www.utc.edu/Teaching-Resource-Center/critical.html>

Bell, W. A. (1998). **An assessment of the relationship between critical thinking and success**

presolo flight training. **Dissertation Abstract International**, 59 (5-A), 1803-1815.

Davidson, B. (1994). Critical thinking: a perspective and prescriptions for language teachers. **The Language Teacher**: 18(4), 20-26.

Agnes. M, Mary. M. Chabeli (2005). Strategies to overcome obstacles in the facilitation of critical thinking in nursing education. **Nurse Education Today**. 25, 291–298

Andolina, M. (2001) **Critical thinking for working students**, Columgia, Delmar press.

Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J. & Lofland, L. (2002). Handbook of ethnography.... **Handbook of Qualitative Research**, 2nd edition. London: Sage.

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). **Basics of qualitative research** (3rd ed) Sage Publications: London

Dey, I. (1993) **Qualitative Data Analysis: A User- Friendly Guide for Social Scientists**. London: Routledge press.

Ennis,R.(1985). "A **Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities**." In Joan Baron and Robert

Ennis, R. (2002). **An outline of goals for a critical thinking curriculum and its assessment** available at: <http://faculty.ed.uiuc.edu/rhennis>

Facion.n.c.(2000).Critical thinking and clinical judgment: Goals 2000 for nursing science “a paper presented at **the annual**

meeting of the western institute of nursing, Sandiego California, 1995.

Forst., P. J. (1997). Building bridges between critical theory and management education. **Journal of management education**. Vol, 21, 361-376.

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). **The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research**. New York: Aldine DeGruyter.

Innabi, H., El Sheikh, O. (2007). The Change in Mathematics Teachers' Perceptions of Critical Thinking after 15 Years of Educational Reform in Jordan. **Educational Studies in Mathematics**, 64, 1, 45-68

Punch, K. (2005). Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches (2nd ed.). London: Sage Publications.

Sternberg (Eds.). **Teaching Thinking Skills: Theory and Practice**. W. H. Freeman, New York.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). **Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory** (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage

Tsui, L.; Gao, E. (2007). The Efficacy of Seminar Courses. Journal of College Student Retention: **Research, Theory & Practice**, v8 n2 p149-170

Winningham, M. & Preusser, B. (2001). **Critical Thinking in Medical-Surgical Settings: A Case Study Approach** (2nd Edition). Mosby Publications, Philadelphia

