

## بررسی مقایسه ای تفکر انتقادی دانش آموزان ناشنوا و عادی دوره دوم متوسطه شهر تهران

محمد رضا نوری<sup>۱</sup>  
دکتر فردوس یادگاری<sup>۲\*</sup>

تاریخ پذیرش: ۹۵/۲/۵

تاریخ وصول: ۹۴/۱۰/۲۴

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف مقایسه ی تفکر انتقادی دانش آموزان ناشنوا و عادی مدارس متوسطه در تهران انجام شده است. روش این پژوهش علی - مقایسه ای بوده است و جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش آموزان ناشنوا (۱۳۰ نفر) و عادی (۱۷۵۲۱) هنرستان های شهر تهران بوده که شامل مناطق (۲، ۴، ۶، ۹، ۱۲، ۱۵) می باشد. جهت تعیین حجم نمونه کلیه ۱۳۰ نفر دانش آموزان ناشنوا و ۳۷۶ نفر از دانش آموزان عادی بر مبنای جدول مورگان با استفاده از نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب گردید. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه ی استاندارد ریکتس بوده است، پس از استخراج نتایج پرسشنامه ها، با استفاده از نرم افزار SPSS محاسبات آماری آزمون t مستقل برای یافتن مقایسه دانش آموزان ناشنوا و عادی انجام شد. یافته های توصیفی بیانگر آن است که ۵۴/۹ درصد (۲۷۸ دانش آموز) دانش آموزان پسر و ۴۵/۱ درصد دانش آموز دختر (۲۲۸ دانش آموز) بوده اند. نتایج حاصل از آزمون t بیانگر آن است که خلاقیت، و تعهد به عنوان دو مولفه از تفکرات انتقادی در بین دانش آموزان ناشنوا و عادی دارای تفاوت نمی باشد ولی بالیدگی به عنوان یکی از مولفه های تفکرات انتقادی در بین دانش آموزان عادی و ناشنوا دارای تفاوت معنادار می باشد که نمره آزمون t آن برابر با ۲/۳۴ و سطح معنی داری ۰/۰۱۹ بوده است یعنی با ۹۵ درصد اطمینان می توان گفت که تفاوت بین دانش آموزان عادی و ناشنوا از لحاظ بالیدگی معنادار می باشد. همچنین مجموع تفکر انتقادی با نمره آزمون  $t = 1/77$  و سطح معنی داری ۰/۰۷ نتیجه گیری می شود که در بین دانش آموزان عادی و ناشنوا از لحاظ تفکر انتقادی تفاوت ناچیزی وجود دارد.

**واژگان کلیدی:** تفکر انتقادی، دانش آموز ناشنوا، خلاقیت، تعهد، بالیدگی.

### مقدمه

تفکر فعالیتی است ذهنی، شکلی است از پردازش اطلاعات شناختی، بهره گیری از ادراکات، مفاهیم، نمادها و تصاویر ذهنی. که از اهداف تفکر می توان به حل مشکلات، تصمیم گیری، و ارائه واقعیت بیرونی اشاره داشت. در روان شناسی عناصر عمده تفکر عبارتند از تصورات ذهنی، تمیز، وحدت دادن، تجرید یا انتزاع، تعمیم، زبان عناصر عمده تفکر از لحاظ منطقی تصورات و تصدیقات بدیهی است. پس تفکر زمانی حاصل می شود که امری به یاد فرد آمده باشد یا خیالی که از

۱ کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و مشاوره، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

۲ دانشیار مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و مشاوره، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران. (نویسنده مسئول)

پیش معلوم نبوده در ذهن او خطور کند و یا فرد با مساله یا مشکل جدیدی مواجه شود و درصدد حل آن برآید یا به عبارتی تفکر زمانی صورت می گیرد که مساله یا مشکل خاصی مطرح شود (شعبانی، ۱۳۸۰).

تفکر انتقادی فرایندی ذهنی است که منتج به قضاوت و تصمیم گیری در مورد عقاید، اعمال و موضوعات می گردد و فرد را قادر می سازد که جنبه های مختلف یک پدیده یا مساله یا چند پدیده را در نظر بگیرد و مبنی بر دلایل معتبر در مورد آن ها قضاوت نماید (مایرز، ۱۳۸۳). تفکر انتقادی مستلزم داشتن تفکر انتزاعی، دانش قبلی مورد نیاز و توانایی تفکر در حیطه مورد نظر است. تفکر انتقادی راهبردی شناختی که فرد را از طریق بازبینی و آزمون مداوم راه حل های ممکن راهنمایی می کند. تفکر انتقادی یک فرایند است یک نتیجه و پرشش از اصول موضوعه را در بر می گیرد. این امر مهم است که دانش آموز زمینه تدریس مسائل را درک کند (شریعتمداری، ۱۳۸۲) دیوئی اعتقاد دارد، تفکر انتقادی، تفکر فعال، مستمر و با دقت در مورد یک عقیده یا فرضیه گرفته شده از دانش در پرتو زمینه هایی که از آن حمایت می کنند و نتایج بعدی که بدان منتهی می شوند. در مورد واقعیت های مربوط به اهمیت تفکر و آموزش مهارت های تفکر انتقادی و نوشتن تحلیلی، می توان گفت که یکی از اهداف اساسی تعلیم و تربیت، پرورش تفکر و انسان متفکر است. صاحب نظران تعلیم و تربیت، دیدگاه های متنوعی در این زمینه ارائه نموده اند. در واقع علاقه به توسعه توانایی های تفکر در محافل آموزشی پدیده جدیدی نیست، بلکه این موضوع ریشه در تاریخ و پیشینه ای بس عمیق دارد، به عبارتی برخی عصر طلایی یونان را سرآغاز این اشتیاق مطرح نموده اند و منشأ آن را به آکادمی افلاطون نسبت می دهند. در طول تاریخ بسیاری از سیاستمداران، مریبان و فلاسفه نگران هنر و علم تفکر دقیق بوده اند (مایرز، ۱۳۸۳).

ایجاد تفکر انتقادی را می توان یکی از اهداف اساسی نظام تعلیم و تربیت در سطح جهانی انگاشت که جزء جدایی ناپذیر هر نظام آموزشی است. زیرا در فرایند آموزش باید ضمن تقویت روحیه انتقادپذیری در معلمان، روحیه انتقاد کردن و زمینه بررسی و تحقیق را در شاگردان به وجود آورد. اما عوامل بسیاری بر عدم رشد تفکرات انتقادی در نظام آموزشی ما وجود دارد. که در این میان پژوهش های متعددی بیانگر آن هستند که وضعیت جسمی یکی از عامل های موثر بر آن است و این تفکر انتقادی در بین افراد با وضعیت نرمال و غیرنرمال (ناشنوا، نابینا، معلول جسمی و...) متفاوت است (سعیدی، ۱۳۷۶).

یکی از عوامل مهم و تعیین کننده در کسب جایگاه بایسته و شایسته یک ملت، تربیت منابع انسانی فرهیخته و نهادینه سازی نظام بالنده ای از اندیشه ورزی و تفکر در مراکز و نهادهای آموزشی تربیتی است. انیس<sup>۱</sup> (۱۹۹۱) و پاول<sup>۲</sup> (۱۹۸۹) براین باورند که یکی از اهداف اساسی تعلیم و تربیت باید تربیت انسان های متفکر باشد. و معتقدند که تربیت انسان های صاحب اندیشه و ذهن کاوشگر باید نخستین هدف و محصول نهایی تعلیم و تربیت باشد (به نقل از رضویان شاد و سلطان القزایی، ۱۳۸۹). نتیجه چنین تربیتی در مدارس، ایجاد بینش علمی و اندیشه های آزاد، خلاق و نقاد است. در این راستا، یکی از توانایی های ارزنده ای که دانش آموزان باید در مدارس کسب کنند این است که شنیده ها، خواننده ها، اندیشه ها، و اعتقادهای مختلفی را که در زندگی با آنها روبه رو می شوند ارزشیابی کنند و درباره آنها تصمیم های منطقی بگیرند. این توانایی ارزنده، تفکر انتقادی<sup>۱</sup> (تفکر نقادانه) نام دارد (سیف، ۱۳۸۸). توجه به اینکه تفکر انتقادی به امری مهم

1. Ennis

2. Paul

در فرایند آموزش تبدیل شده، ایجاد فهمی بنیادی و مشترک از معانی مختلف این تفکر لازم است (پورتر و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵). البته تاکنون تعاریف متعددی از تفکر انتقادی شده، اما در اینکه تفکر انتقادی چیست، اتفاق نظر وجود ندارد (کندی و همکاران<sup>۲</sup>، ۱۹۹۱). بسیاری از نویسندگان و صاحب نظران این حوزه، تفکر انتقادی را نوعی مهارت شناختی و توانایی حل مسئله میدانند (پاول، ۱۹۸۹؛ فی<sup>۳</sup>، ۱۹۹۷).

یکی از ویژگی های اساسی انسان آگاهی از رفتار خود و برخورداری از نیروی تفکر است. به عبارت دیگر انسان می تواند از رفتار خود آگاه باشد و در برخورد با مسائل و امور متفاوت از نیروی تفکر خود استفاده کند (شریعتمداری، ۱۳۷۹). اگر چه علاقه به توسعه ی توانایی های تفکر انتقادی در محافل آموزشی پدیده ای جدید نیست و منشأ چنین علاقه ای به مکتب افلاطون برمی گردد (مایرز، ۱۳۸۳). از آنجا که تفکر انتقادی این کار را برای فرد ممکن می سازد تا حقیقت را در میان به هم ریختگی حوادث و اطلاعاتی جستجو کند که همه روزه وی، را احاطه می کند و به هدفش که رسیدن به کامل ترین درک ممکن است، دست یابد (جانسون<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲). در صورتی که بخواهیم بر دانش آموزان تمرکز نماییم به نظر می رسد این ویژگی ها بین دانش آموزان بر حسب ویژگی های مختلف از جمله ناشنوایان و شنوایان متفاوت باشد.

خلاقیت فرایند حس کردن مشکلات، مسائل، شکاف در اطلاعات، عناصر گم شده، چیزهای ناجور، حدس زدن و فرضیه سازی دوباره، آزمودن این نواقض و ارزیابی، آزمودن این حدس ها و فرضیه ها، تجدید نظر کردن و دوباره آزمودن آنها و بالاخره انتقال نتایج آنها است (تورنس، ۱۹۸۷). خلاقیت و نوآوری محرک اصلی تمدن هاست. تلفن، اتومبیل، هواپیما، رادیو، تلویزیون، رایانه، اتوماتیک، الکترونیک، قدرت اتمی و مسافرت های فضایی و خلق ادبیات و انواع هنرها و ... نقاط عطفی از اختراعات و اکتشافات و نمودی ارزشمند از تفکر و ذهن خلاق بشر است. بنابراین، برای پیشرفت در صنعت، اقتصاد، سیاست و همه علوم، نیازمند تفکری خلاق و نوآور می باشیم؛ خلاقیتی که در ضمیر همه ما نهفته و در نحوه زندگی ما تأثیر دارد. ویلیامز می نویسد: «خلاقیت مهارتی است که می تواند اطلاعات پراکنده را به هم پیوند دهد، عوامل جدید اطلاعاتی را در شکل تازه ای ترکیب کند و تجارب گذشته را با اطلاعات جدید برای ایجاد پاسخ های منحصر به فرد و غیرمتعارف مرتبط سازد.» (مرعشی، ۱۳۷۴).

اخیرا نگرش کلی تعهد به عنوان عامل مهمی برای درک، فهم و پیش بینی رفتار و پیش بینی کننده خوبی برای تمایل به باقی ماندن در همه امورات آورده شده است. تعهد و پایبندی مانند رضایت، دو طرز (نگرش) نزدیک به هم هستند که بر رفتارهای مهمی مانند جابه جایی و غیبت اثر می گذارند. همچنین تعهد و پایبندی می تواند پیامدهای مثبت و متعددی داشته باشد. اندیشه تعهد، موضوعی اصلی در نوشته های مدیریت و آموزشی و تربیت است. این اندیشه، یکی از ارزش های اساسی است؛ که سازماندهی بر آن متکی است و کارکنان بر اساس ملاک تعهد، ارزشیابی می شوند. اغلب مدیران اعتقاد دارند که این تعهد، برای اثربخشی سازمانی ضرورتی تام دارد. (صادقی فر، ۱۳۸۶).

1. Porter et al
2. Kennedy et al
3. Phye
4. Johnson

ناشنوایی پدیده‌ای پیچیده است که نوع ارتباط، زندگی روزمره و فرهنگ متفاوتی را برای فرد ایجاد می‌کند. اولین معنای ناشنوایی نداشتن قوه شنوایی است. ناشنوا یعنی فردی که بنا به دلایل مختلف قدرت شنیدن صداها را ندارد. اما ناشنوایی بسیار گسترده‌تر از این تعریف فیزیکی و جسمی است. ناشنوایی تجربه‌های متفاوتی در زندگی شخص پدید می‌آورد. تجربه‌هایی در زمینه رابطه با والدین و خانواده، رابطه با هم‌سن و سالان، مسائل شغلی، مسائل تحصیلی و آموزشی و... این تجربه‌های مشترک در میان ناشنوایان به آنها هویت گروهی مشخصی می‌دهد. ناشنوایان به خاطر استفاده از زبان اشاره مشترک در برقراری ارتباط با یکدیگر از دیگر افراد جامعه متمایز می‌شوند و با یکدیگر احساس همبستگی می‌کنند (فلینگر و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲).

با تفحص و بررسی پژوهش‌های داخلی و خارجی موجود، این نتیجه بر محقق هویدا گردید که با وجود پژوهش‌های صورت گرفته و فرای پیرامون تفکر انتقادی و ناشنوایان، تاکنون معدود پژوهشی به تفاوت ناشنوایان و شنوایان در خصوص تفکر انتقادی انجام گردیده است. بنابراین در میان این پژوهش‌ها، پژوهش‌هایی که به موضوع و متغیرهای پژوهش حاضر ارتباط نزدیکتری داشتند در این بخش از پژوهش به اجمال معرفی می‌شوند:

شعبانی (۱۳۷۸) در رساله دکتری خود به بررسی روش حل مسئله به صورت کار گروهی بر روی تفکر انتقادی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی پرداخت و تأثیر روش حل مسئله بر سه مهارت تفکر انتقادی یعنی مقایسه، تشخیص و قضاوت را مورد بررسی قرار داد. نتایج تحقیق نشانگر تأثیر مثبت روش حل مسئله بر مهارت‌های تفکر انتقادی بود و در مجموع نمرات گروه آزمایش با گروه کنترل دارای اختلاف معنی داری بود و گروه آزمایش نمرات بالاتری را کسب کردند. کاظمی (۱۳۷۹) نیز در رساله دکتری به بررسی روش حل مسئله بر روش تفکر منطقی پرداخت و نتیجه گرفت که روش حل مسئله از روش معمولی معلمان در پرورش تفکر منطقی کارآمدتر است. اکرم احمدزاده (۱۳۸۹) در پژوهشی با عنوان «بررسی عوامل موثر بر تفکر انتقادی در نزد دانش آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه منطقه ۶ شهر تهران» به بررسی تفکر انتقادی در نزد دانش آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه منطقه ۶ شهر تهران پرداخته است. نتایج این پژوهش نشان داد که: تفکر انتقادی در نزد دانش آموزان دختر و پسر برابر است. بین میزان تفکر انتقادی دانش آموزان بر حسب سن تفاوت وجود دارد. دانش آموزان رشته‌های علوم ریاضی در مقایسه با دانش آموزان رشته‌های علوم انسانی از تفکر انتقادی بالاتری برخوردار نیستند. لوئز<sup>۲</sup> و همکارانش (۲۰۰۶)، درک خواندن ۴۶۴ دانش آموز ناشنوا و مهارت تشخیص کلمات را در ۵۰۴ مورد ارزیابی قرار دادند، دانش آموز ناشنوی ۲۰-۶ ساله نتایج نشان داد که نمره درک خواندن دانش آموزان ناشنوا، معادل با کودکان شنوا در سطوح اولیه ابتدایی است. همچنین نمره شناخت کلمات در کودکان ناشنوا تقریباً معادل با کودکان شنواست. هرچند به نظر می‌رسد که مهارت درک خواندن و شناخت کلمات با هم مرتبطند اما این ارتباط به تنهایی توجیه کننده مشکل درک خواندن کودکان ناشنوا نیست و عوامل دیگری برای توجیه این ضعف وجود دارد. مولن<sup>۳</sup> و مولن<sup>۳</sup> در سال ۲۰۰۹ به بررسی تفکر انتقادی در پرستاران فارغ‌التحصیل پرداختند؛ نتایج تحقیق ایشان حاکی از این بود که پرستاران در برخورد با مسائل مراقبتی و درمانی بیماران به صورت کلیشه‌ای رفتار می‌کنند و طبق آنچه که در گذشته آموخته‌اند، اقدام به حل مشکل بیماران می‌نمایند؛ انتقادی کلید حل مسئله است.

1. Fellingner et al
2. Loes
3. Mullen and Mullen

لیو و ایزل و یوزیپو - کازیو<sup>۱</sup> (۲۰۱۴)، در تحقیق خود از طریق مقایسه رسم تصاویر دو گروه افراد ناشنوا و عادی به این نتیجه رسیدند که تصاویر دو گروه به طور معناداری متفاوت است، بخصوص در میان تصاویر ناشنویان، علائم اضطراب اجتماعی زیاد دیده می شود. در پژوهشی که توسط شیک دیویلر، دیویلر و هافمن<sup>۲</sup> (۲۰۱۵) تحت عنوان «زیان و تئوری ذهنی: مطالعه کودکان شنوا و ناشنوا» و بر روی ۲۲ کودک ناشنوی و ۲۲ کودک شنوی آمریکایی انجام دادند به این نتیجه رسیدند که فقط ۵۴ درصد از کودکان ناشنوا موفق به پاسخگویی صحیح تکالیف مربوطه شدند ولی این وضعیت در بین کودکان شنوا ۶۸ درصد بوده است.

### بیان مسئله

آن چه در این پژوهش مورد بررسی اساسی است تفکر انتقادی است که به معنای «راه درست فکر کردن» است (لیوتک<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹). تفکر انتقادی به معنای تفکری است مستدل، منظم، هدفمند، اثرگذار، منطقی و مبتنی بر پیامد که به روش علمی به بررسی و تجزیه و تحلیل تمامی اطلاعات و نظرات در دسترس می پردازد (سمیلترز<sup>۴</sup>، ۲۰۰۵)، تفکر انتقادی را دارای خلاقیت، بالیدگی (بلوغ شناختی)، و کمال و تعهد (درگیری ذهنی) میباشد. به این معنی که فرد با تفکر انتقادی دارای درگیری ذهنی و ذهنیت مساله محوری است. این ذهنیت نه بر مبنای نقض ذهنی بلکه دارای کمال و بلوغ فکری فرد است. و در آن خلاقیت در درک پیچیدگی این مسائل دیده می شود. در واقع چنانچه به مساله و مشکلات آموزشی و عدم تفکرات انتقادی در نظام آموزشی ما پرداخته شود. می توان گفت رشد و پرورش مهارتهای فکری دانش آموزان همیشه مساله پیچیده ای در آموزش بوده، اما امروزه حالت بحرانی به خود گرفته است زیرا، برون داد اطلاعات جامعه، از توانایی تفکر انتقادی افراد درباره این اطلاعات فراتر رفته است. به نحوی که در سال های اخیر، متخصصان امور تربیتی به شدت از ناتوانی دانش آموزان و دانشجویان در امر تفکر انتقادی ابراز نگرانی کرده اند (بابا محمدی و خلیلی، ۱۳۸۳).

تفکر انتقادی<sup>۵</sup> فرایندی ذهنی است که منتج به قضاوت و تصمیم گیری در مورد عقاید، اعمال و موضوعات می گردد و فرد را قادر می سازد که جنبه های مختلف یک پدیده یا مساله یا چند پدیده را در نظر بگیرد و مبنی بر دلایل معتبر در مورد آن ها قضاوت نماید (مایرز، ۱۳۸۳). تفکر انتقادی یک فرایند است یک نتیجه و پرسش از اصول موضوعه را در بر می گیرد. این امر مهم است که دانش آموز زمینه تدریس مسائل را درک کند (شریعتمداری، ۱۳۸۲)

خلاقیت<sup>۶</sup> فرایند حس کردن مشکلات، مسائل، شکاف در اطلاعات، عناصر گم شده، چیزهای ناجور، حدس زدن و فرضیه سازی دوباره، آزمودن این نواقض و ارزیابی، آزمودن این حدس ها و فرضیه ها، تجدید نظر کردن و دوباره آزمودن آنها و بالاخره انتقال نتایج آنها است (تورنس، ۱۹۸۷).

تعهد<sup>۷</sup> به عنوان چارچوب ارجاعی و هدفمند هویت است که رفتارها و بازخوردها در درون این چارچوب ارزیابی، کنترل و تنظیم می شوند. تعهد بالاترین مرحله تحول از تفکر انتقادی محسوب می شود. در این سطح، یادگیرنده انتخاب را بدون کم گرفتن از دیگران، به صورت نیاز احساس می کند و خود را به پاسخ گویی به دیگران ملزم می بیند.

1. Lev-Wiesel, R. and Yosipov-Kaziav  
3. Lyutykh  
7. commitment

2. Schick, De viler, De viler & Hoffman  
5. critical thinking  
6. creativity

یادگیرنده مجهز به تفکر انتقادی، به مهارتهایی دست می‌یابد که می‌تواند در فرایند آموزش و یادگیری به شیوه صحیحی قضاوت، تصمیم‌گیری و ارزشیابی کند (برزونسکی، ۲۰۰۳).

بالیدگی (کمال)<sup>۱</sup> عبارت است از: "فعالیت و هستی محض و نداشتن قوه و استعداد". کمال، داشتن است هر آنچه را که برای شیء ممکن و لایق باشد. به سخن دیگر، کمال، نقطه‌ی پایان و مرحله‌ی نهایی و عالی هر شیء و یا صفت یا اوصافی است که فعالیت اخیر شیء اقتضای واجد شدن آنها را دارد و امور دیگر در حدی که برای رسیدن به کمال حقیقی آن مفید باشد، "کمال مقدمی" و "مقدمه‌الکمال" خواهند بود.

دانش آموزان ناشنوا<sup>۲</sup>: به دانش آموزی گفته می‌شود که اختلال شنواییش از روند پردازش موفقیت آمیز اطلاعات کلامی که از طریق شنیدن (چه با سمعک و چه بدون سمعک) به دست می‌آید، جلوگیری می‌کند (افروز، ۲۰۱۱).

اگرچه تفکر انتقادی قدمتی به اندازه تاریخ اندیشه بشری دارد و در سال‌های اخیر به عنوان مهمترین هدف تعلیم و تربیت به شمار رفته است، اما امروزه نه تنها به عنوان یکی از مهمترین اهداف بلکه از جمله اصلی ترین استانداردهای آموزشی در دنیا محسوب می‌گردد (هال<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸، به نقل از علی پور و همکاران، ۱۳۹۲). برخورداری از تفکر انتقادی باعث می‌شود که فرد در ارتباطات، مدرسه و کار، مسئولیت‌های بیشتری را بر عهده گرفته، با افراد مختلف همکاری نموده و تصمیمات بهتری را اتخاذ نماید (رامبد و همکاران، ۱۳۹۲). از این رو، تفکر انتقادی مهارتی موثر و مفید می‌باشد که با ارزیابی شرایط و وضعیت‌های جدید اجتماعی می‌تواند نقشی مثبت در توسعه هر جامعه داشته باشد (خراسانی و اکبری فریمانی، ۱۱۳۸).

هدف کلی پژوهش بررسی مقایسه‌ای تفکر انتقادی دانش آموزان ناشنوا و عادی دوره دوم متوسطه شهر تهران می‌باشد و اهداف جزئی آن بررسی مقایسه‌ای خلاقیت (به عنوان یکی از مولفه‌های تفکر انتقادی) دانش آموزان ناشنوا و عادی دوره دوم متوسطه شهر تهران، بررسی مقایسه‌ای تعهد (به عنوان یکی از مولفه‌های تفکر انتقادی) دانش آموزان ناشنوا و عادی دوره دوم متوسطه شهر تهران و بررسی مقایسه‌ای بالیدگی (به عنوان یکی از مولفه‌های تفکر انتقادی) دانش آموزان ناشنوا و عادی دوره دوم متوسطه شهر تهران

### سوال اصلی

چه تفاوتی در مقایسه دانش آموزان ناشنوا و عادی از لحاظ تفکر انتقادی وجود دارد؟

### سوال‌های فرعی

- چه تفاوتی در بین دانش آموزان عادی و ناشنوا از لحاظ خلاقیت وجود دارد؟
- چه تفاوتی در بین دانش آموزان عادی و ناشنوا از لحاظ تعهد وجود دارد؟
- چه تفاوتی در بین دانش آموزان عادی و ناشنوا از لحاظ بالیدگی وجود دارد؟

1. maturity  
2. Deaf Students  
3. Hall

**روش**

با توجه به ماهیت پژوهش حاضر که بررسی مقایسه ای تفکر انتقادی دانش آموزان ناشنوا و عادی مدارس متوسطه است، مطالعه حاضر یک تحقیق علی-مقایسه ای محسوب می گردد.

**جامعه ، نمونه و روش نمونه گیری**

جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش آموزان ناشنوا و عادی در مناطق ۱۹ گانه شهر تهران هستند. که کلیه دانش آموزان ناشنوا هنرستان های شهر تهران، ۱۳۰ نفر در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بوده است و دانش آموزان هنرستان های معمولی نیز مطابق آمار ۹۵-۱۳۹۴ ، ۱۷۵۲۱ نفر بوده اند. چنانچه ذکر گردید کلیه دانش آموزان ناشنوا هنرستان های شهر تهران آموزش ناشنوا ۱۳۰ نفر در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بوده اند که این هنرستان ها در مناطق (۱۵،۱۲،۹،۶،۴،۲) شهر تهران واقع شده اند. لذا از همین مناطق دانش آموزان عادی هنرستان ها نیز جهت انتخاب نمونه ها انتخاب شده اند، در مورد دانش آموزان ناشنوا بدلیل تعداد کم آن ها در شهر تهران نمونه گیری انجام نمی شود و همه ی افراد جامعه مورد مطالعه قرار خواهند گرفت. به عبارتی تمام شماری می شود. و در مورد دانش آموزان عادی در هنرستان های شهر تهران باید اشاره داشت که تعداد کل این دانش آموزان ۱۷۵۲۱ نفر در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ است. با توجه به این که دانش آموزان ناشنوا فقط در مناطق (۱۵،۱۲،۹،۶،۴،۲) وجود دارند و هنرستانی می باشند، نمونه مورد نیاز دانش آموزان عادی از هنرستان های همین مناطق انتخاب شده است که با استفاده از جدول مورگان نمونه بدست آمده ۳۷۶ نفر بدست آمده است. که با استفاده از نمونه گیری غیراحتمالی اتفاقی<sup>۱</sup> از هر منطقه ۶۳ نفر از آنها انتخاب شدند. لازم به توضیح است که هر دو جامعه آماری پژوهش در دوره دوم متوسطه و در هنرستان ها به تحصیل اشتغال دارند. لذا در مجموع ۵۰۶ نفر برای نمونه در مجموع انتخاب گردید. و در بین آنها پرسشنامه توزیع گردید.

**ابزار پژوهش**

ابزار پژوهش شامل پرسشنامه استاندارد تفکر انتقادی است که مشتمل بر ۳۳ سوال بسته پاسخ پنج گزینه ای بر اساس مقیاس لیکرت تهیه شده است.

**یافته ها****چه تفاوتی در بین دانش آموزان عادی و ناشنوا از لحاظ خلاقیت وجود دارد؟**

همان طور در جدول یک بیان شده است میانگین نمره دانش آموزان عادی ۴۱/۵ و انحراف معیار ۴/۴ و در دانش آموزان ناشنوا با میانگین ۴۱/۹ و انحراف معیار ۵/۶ بوده است که با توجه به نمره آزمون  $t = ۰/۵۷۷$  و سطح معنی داری ۰/۵۴ نتیجه گیری می شود که در بین دانش آموزان عادی و ناشنوا از لحاظ خلاقیت تفاوت معنی داری وجود ندارد. و هیچ تفاوتی در بین این دو طیف دانش آموز مشهود نیست. یعنی خلاقیت بی ارتباط با شنوایی فرد است.

**جدول شماره ۱: مقایسه دانش آموزان عادی و ناشنوا از لحاظ خلاقیت بر اساس آزمون t**

نمونه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی df	سطح معنی داری Sig	t
دانش آموزان عادی	۳۷۶	۵/۴۱	۴۳/۴	۵۰۴	۵۴۶/۰	۵۷۷/۰
دانش آموزان ناشنوا	۱۳۰	۹/۴۱	۶۶/۵			

**چه تفاوتی در بین دانش آموزان عادی و ناشنوا از لحاظ تعهد وجود دارد؟**

آن چه که از مقادیر میانگین نمرات در جدول دو بر می آید، میانگین نمره تعهد در بین دانش آموزان عادی با ۳/۴۴ و انحراف معیار ۹/۰۲ بوده است و در دانش آموزان ناشنوا میانگین تعهد ۴۵/۱ و انحراف معیار ۷/۰۶ داشته است که با توجه به نمره آزمون  $t=۱/۰۴$  و سطح معنی داری ۰/۲۹۷ نتیجه گیری می شود که در بین دانش آموزان عادی و ناشنوا از لحاظ تعهد تفاوت معنی داری وجود ندارد.

**جدول شماره ۲: مقایسه دانش آموزان عادی و ناشنوا از لحاظ تعهد بر اساس آزمون t**

نمونه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی df	سطح معنی داری Sig	t
دانش آموزان عادی	۳۷۶	۳/۴۴	۰۲/۹	۵۰۴	۲۹۷/۰	۰۴/۱
دانش آموزان ناشنوا	۱۳۰	۱/۴۵	۰۶/۷			

**چه تفاوتی در بین دانش آموزان عادی و ناشنوا از لحاظ بالیدگی وجود دارد؟**

همان طور در جدول سه مشاهده می شود میانگین نمره بالیدگی در دانش آموزان عادی دارای ۳۲/۲ و انحراف معیار ۴/۲۵، و دانش آموزان ناشنوا با میانگین ۳۳/۳ و انحراف معیار ۴/۲۴ بوده اند. که با توجه به نمره آزمون  $t=-۲/۳۴$  و سطح معنی داری ۰/۰۱۹، نتیجه گیری می شود که در بین دانش آموزان عادی و ناشنوا تفاوت معنی داری با ۹۵ درصد اطمینان وجود دارد. بنابراین در پاسخ به این سوال باید گفت که تفاوت معناداری در خصوص بالیدگی در بین دانش آموزان عادی و ناشنوا وجود دارد که این بالیدگی در بین دانش آموزان عادی بیشتر و بالاتر از دانش آموزان ناشنوا است.

**جدول شماره ۳: مقایسه دانش آموزان عادی و ناشنوا از لحاظ بالیدگی بر اساس آزمون t**

نمونه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی df	سطح معنی داری Sig	t
دانش آموزان عادی	۳۷۶	۲/۳۳	۲۵/۴	۵۰۴	۰۱۹/۰	۳۴/۲
دانش آموزان ناشنوا	۱۳۰	۵/۳۱	۲۴/۴			



### سوال اصلی پژوهش: چه تفاوتی در مقایسه دانش آموزان ناشنوا و عادی از لحاظ تفکر انتقادی وجود دارد؟

آن چه که از مقادیر میانگین نمرات در جدول چهار تبیین گردیده است، میانگین نمره تفکر انتقادی در بین دانش آموزان عادی ۳/۱۲۰ و انحراف معیار ۴۱/۱۱ بوده است و در دانش آموزان ناشنوا میانگین تفکر انتقادی ۱۱۹/۷ و انحراف معیار ۸۹/۱۱ داشته است که با توجه به نمره آزمون  $t=1/77$  و سطح معنی داری ۰/۰۷ نتیجه گیری می شود که در بین دانش آموزان عادی و ناشنوا از لحاظ تفکر انتقادی تفاوت معنی داری ناچیزی وجود دارد. که این تفاوت در سطح ۹۹ و ۹۵ درصد اطمینان معنادار نشده است ولی در صورتی با سطح اطمینان ۹۰ درصد بیان نمایم می توانیم آن را معنادار بینیم. ولی مقدار این تفاوت ناچیز است. و این مقدار ناچیز تفکر انتقادی در بین دانش آموزان عادی بیشتر است. لذا باید گفت تفکر انتقادی ویژه افراد نرمال شنوایی نیست و این افراد ناشنوا نیز دارای تفکر انتقادی شاید همسان با دانش آموزان عادی نباشد، ولی این میزان بسیار قابل ملاحظه است.

### جدول شماره ۴: مقایسه دانش آموزان عادی و ناشنوا از لحاظ تفکر انتقادی بر اساس آزمون t

نمونه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی df	سطح معنی داری Sig	t
دانش آموزان عادی	۳۷۶	۳/۱۲۰	۴۱/۱۱	۵۰۴	۰/۷۷/۰	۷۷/۱
دانش آموزان ناشنوا	۱۳۰	۷/۱۱۸	۸۹/۱۱			

### بحث و نتیجه گیری

از نظر هالپرن (۱۹۹۸) تفکر انتقادی «تفکری که هدفمند و مستدل است. تفکر انتقادی نوعی تفکر است که در حل مساله، تفسیر، محاسبه احتمالات و تصمیم گیری دخیل است». علی رغم این گرایش کلی، در سالهای اخیر تأکید روانشناسان بر اهمیت گرایش فراگیران و تأکید بر مدل‌های تفکر انتقادی می‌باشد (هالپرن، ۱۹۹۸) مربیان و صاحب نظران تعلیم و تربیت مانند بنیامین بلوم (۱۹۵۶) اهداف آموزشی را در حیطه شناختی بر اساس رویکرد روان شناسی محور و مهارت های تفکر طبقه بندی نمود. تحقیقات بسیاری برای توسعه مدل تفکر انتقادی بر اساس طبقه بندی وی صورت گرفته است. به طور کلی کار بلوم در غنی سازی چنین مدل‌هایی موثر بوده است (هالپرن، ۱۹۹۸) در واقع مطابق این نظریه ها مهارت های تفکر و تفکر انتقادی ناشی از تربیت و تعلیم و نوع آموزش آن هاست. و این آموزش چنان چه در دانش آموزان ناشنوا مطابق با اصول ناشنویان و تقویت موقعیت و وضعیت آنها نباشد، عامل تفاوت بین شنوایان و ناشنویان می گردد. در واقع در این پژوهش با سنجش تفاوت تفکر انتقادی در بین دانش آموزان ناشنوا و عادی در پی وضعیت آن ها بوده است. بدین سان در راستای آن به سوالات پژوهش پاسخ داده شد.

در پاسخ به سوال اصلی پژوهش که چه تفاوتی در مقایسه دانش آموزان ناشنوا و عادی از لحاظ تفکر انتقادی وجود دارد؟ باید گفت به طور کلی میزان تفکر انتقادی در بین دانش آموزان ناشنوا پایینتر از دانش آموزان عادی بوده است ولی این تفاوت ناچیز بوده است. بنابراین گفتار و شنیدار عمده ترین و اثربخش ترین وسیله ارتباطی و عاملی است که امکان

رشد و تعالی توانایی های شناختی انسان را فراهم می آورد. همسو با باطنی (۱۳۶۹) باید بر این دیدگاه تأکید داشت که بدون شنوایی می توان تصور کرد که تفکر و دیگر فعالیت های ذهنی در انسان وجود داشته باشد، ولی مسلماً این گونه فعالیت ها در همانند و همسان با افراد عادی نیست. همچنین در مورد این سوال که چه تفاوتی در بین دانش آموزان عادی و ناشنوا از لحاظ خلاقیت وجود دارد؟ یافته های پژوهش حاکی از آن است که بین دانش آموزان عادی و ناشنوا از لحاظ خلاقیت تفاوتی وجود ندارد. یعنی دانش آموزان ناشنوا و عادی از لحاظ فرایند حس کردن مشکلات، مسائل، شکاف در اطلاعات، عناصر گم شده، چیزهای ناجور، حدس زدن و فرضیه سازی دوباره، آزمودن این نواقض و ارزیابی، آزمودن این حدس ها و فرضیه ها، تجدید نظر کردن و دوباره آزمودن آنها و بالاخره انتقال نتایج آنها؛ تفاوتی وجود ندارد. و این پژوهش همسو با پژوهش «به پژوه و همکاران (۱۳۸۷) می باشد نتایج حاصل از پژوهش حاضر در پاسخ به سوال "چه تفاوتی در بین دانش آموزان عادی و ناشنوا از لحاظ بالیدگی وجود دارد؟" نشان داد که بر مبنای یافته های پژوهش میزان بالیدگی در بین دانش آموزان شنوا و ناشنوا متفاوت است. و این میزان در بین دانش آموزان شنوا یا عادی بیشتر از دانش آموزان ناشنوا است. و این تفاوت همسو با پژوهش امیدوار (۱۳۸۶) می باشد.

### منابع

#### فارسی

- احمدزاده، اکرم (۱۳۸۹). **بررسی عوامل موثر بر تفکر انتقادی در نزد دانش آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه منطقه ۶ شهر تهران**، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- اسلامی، محسن (۱۳۸۲). **ارائه الگویی برای طراحی و اجرایی برنامه خواندن انتقادی و بررسی اثر بر تفکر انتقادی و نوشتن تحلیلی**، پایان نامه دکتری، دانشگاه جهاد دانشگاهی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- امیدوار، احمد (۱۳۶۸). **بررسی رشد هوش در دانش آموزان ناشنوا**، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی تهران.
- بابا محمدی، حسن، خلیلی، حسین. (۱۳۸۳). **مهارت های تفکر انتقادی دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی سمنان**، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۴(۱۲)، ۳۱-۲۳.
- بیبی، ارل (۱۹۹۲). **روش های تحقیق در علوم اجتماعی**، ترجمه رضا فاضل (۱۳۸۱). نشر سمت.
- به پژوه، احمد و همکاران (۱۳۸۷). **مقایسه نگرش معلمان رابط و عادی دانش آموزان کم شنوا به اثربخشی برنامه های آموزشی تلفیقی**، پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، سال ۸، شماره ۳، ۲۹۵-۳۰۶.
- خوانساری، (۱۳۷۲). **گروه آموزشی روان شناسی تربیتی جایگاه تفکر انتقادی در آموزه های دینی (قرآن، روایات، متون)**، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه جهاد دانشگاهی.
- رجب زاده، احمد (۱۳۸۱). **رفتارهای فرهنگی ایرانیان**. تهران: دفتر طرح های ملی وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.

- رضویان شاد، مرتضی، سلطان القرایی، خلیل. (۱۳۸۹). **بررسی ادراک معلمان از تفکر انتقادی**، علوم تربیتی، سال سوم، شماره ۱۱، ۴۶-۲۹.
- سلطان قرائی، خلیل، سلیمان نژاد، اکبر. (۱۳۸۷). **تفکر انتقادی و ضرورت آموزش آن در کلاس درس**، دوفصلنامه تربیت اسلامی، سال سوم، شماره ۶، ۱۹۵-۱۸۱.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۸). **روان شناسی پرورشی نوین: روان شناسی یادگیری و آموزش**، تهران: نشر دوران
- شریعتمداری، علی (۱۳۸۲). **روان شناسی تربیتی**، تهران: امیرکبیر.
- شریعتمداری، علی (۱۳۷۹). **تعلیم و تربیت اسلامی**، تهران: امیرکبیر.
- شعبانی، حسن (۱۳۸۰). **تاثیر روش حل مسئله به صورت کارگروهی بر روی تفکر انتقادی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه چهارم ابتدایی در شهر تهران**، رساله دکتری چاپ نشده، دانشگاه تربیت مدرس.
- شعبانی، حسن. (۱۳۸۳). **مهارت های آموزشی و پرورشی (روش ها و فنون تدریس)**، تهران: انتشارات سمت.
- صادقی مال امیری، منصور، (۱۳۸۶). **خلاقیت (رویکردی سیستمی؛ فرد، گروه، سازمان)**، انتشارات دانشگاه امام حسین (ع)
- مریم، نادری، عزت الله، شریعتمداری، علی. (۱۳۹۲). **تاملی بر موانع تفکر انتقادی در برنامه درسی آموزش متوسطه**، پژوهش در برنامه ریزی درسی، سال دهم، دوره دوم، شماره ۹ (پیاپی ۳۶)، ۱۵-.
- کدیور، پروین. (۱۳۹۰). **روان شناسی تربیتی**. تهران: انتشارات سمت.
- لوییس، کارت (۱۹۹۳). **پرورش خلاقیت در سازمان**، مترجم بدری نیک فطرت (۱۳۸۲)، تهران: کیفیت ومدیریت.
- مارزینو، رابرت جی. و دیگران (۱۹۸۹). **ابعاد تفکر در برنامه ریزی وتدریس**، ترجمه قدسی احقر (۱۳۸۰)، تهران: یسטרان.
- مایرز، چت (۱۹۸۸). **آموزش تفکر انتقادی**، ترجمه خدایار ایلی (۱۳۷۴)، تهران: انتشارات سمت.
- مرعشی، جعفر (۱۳۷۴). **نوآوری به سوی مدیریت خلاق (مجموعه مقالات)**، تهران، سازمان مدیریت صنعتی.
- میلانفیر، بهروز (۱۳۹۰). **روان شناسی کودکان و نوجوانان استثنایی**، تهران: نشر قومس.
- ویسمه، علی اکبر (۱۳۸۰). **رابطه برخی عوامل با نگرش معلمان نسبت به آموزش تلفیقی دانش آموزان دیرآموز در مدارس تلفیقی**، مجله پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، سال ۵، شماره ۴، ۴۵۱-۴۶۴.
- یوسفی، علیرضا، گردان شکن، مریم. (۱۳۹۰). **تفکر انتقادی، مجله ایرانی آموزش در پزشکی**، ویژه نامه توسعه آموزش و ارتقای سلامت، ۱۱(۹)، ۱۱۲۸-۱۱۲۰.

## References

- Adams, R., Bessant, J. and Phelps, R., (2006), **Innovation management measurement: a review**", vol. 8 No. 10, p. 21-47.
- Andriopoulos, Constantine, 2001, **Determinants of organizationa creativity**, Management Decision, Vol. 39, Num. 10, pp. 834-841.
- Beyer, B. K. (1985). **Teaching critical thinking: A direct approach**. Social Education, 49 (4), 297-303.
- Cates, J.A.(1991).**Comparison of human figure drawing by hearing and hearing impaired children**.Volto? Review, 93, 1, 31-39.
- Cates, J.A.(1991).**Comparison of human figure drawing by hearing and hearing impaired children**.Volto? Review, 93, 1, 31-39.
- Dam, G.T. & Volman, M. (2004). **Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies**. Learning and Instruction, 14, 359–79.
- Dewey,J.(1933).**How We Think**.Buffalo,NY:Prometheus Books.
- Ennis, R(1987)."**A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities**."(New York: W .H. Freeman.
- Ennis, R(1987)."**A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities**."(New York:W .H. Freeman.
- Halpern, D. F. (1998). **Assessing the effectiveness of critical thinking instruction**. The Journal of General Education, 42 (4), 238-254.
- Jenkinson, j.(1989). **Use of the WISC-R performance scale with hearing impaired children**. Psychological test bulletin, 2, 1, 33-38.
- Jenkinson,J.(1989).**Use of the WISC-R performance scale with hearing impaired children**.**Psychologico?l Test Bulletin,2,1,33-38.**
- Johnson, Elanine b. (2002) **Contextual Teaching and learning: what it is and why its here to stay**, u nited kingdom, Corwin press.
- Johnson, R. H. (1996). **The Rise of Informal Logic**. Newport News, VA :Vale Press.
- Loes,N.W.,Agnes E.J.M.,Wim H.J.(2007).**Mode of acquestion as a factor in childrens reading comprehension**.Journal of deaf studies and deaf education,26,175-192.
- Lyutykh E. (2009), **Practicing critical thinking in an educational psychology classroom**. J of Educ Studies; 45(4): 377-391.
- Mason M. (2008), **Critical thinking and learning**. New York. Blackwell.
- Mullen M, Mullen M. **Examining patterns of change in the critical thinking skills of graduate nursing students**. J Nurs Educ. 2009; 48 (6): 310-18.
- Paul R. (1989), **Critical thinking in North America: A new theory of knowledge**, learning and literacy. Argumentation; 3:197–235.

- Paul, R. W. (1993). **Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world** (J. Willsen & A. J. A. Binker, Eds.). Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R. (1993). **Critical Thinking**. Jane Willsen & A. J. A. Binker, eds. Santa Rosa: Foundation for Critical Thinking.
- Phye GD. (1997), **Handbook of academic learning: construction of knowledge**. Academic Press, New York.
- Pishghadam R. (2008), **Enhancing critical thinking with literary discussion in English classes**. Journal of Language and Literature; 40 (4(159)): 153-167.
- Porter-O'Grady T, Igein G, Alexander D, Blaylock J, Mc Comb D, Williams Sh. (2005) **Critical thinking for nursing leadership**. Nurse Leader.; 3(4): 28-31.
- Schick, B., De viler, P., Di viler, J., & Hoffman, R. (2015). **Language and theory of mind: A study of deaf children**. Child Development. 78 (2), 376-396.
- Sullivan, P.M. (1982). **Administration modification on the WISC-R performance scale with different categories of deaf children**. American Annals of the Deaf, 127, 780-788.
- Tomasik T. **Risk factors of hearing impairment in premature infants**. Przegl Lek. 2008; 65(9): 375-84.
- William C. (1976). **Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles**. Linstok Press..

