

## بررسی تاثیر آموزش تفکر انتقادی بر رشد مهارت ها و سازگاری اجتماعی دانش آموزان مقطع ابتدایی شهرستان رشتخوار

سید هاشم آل نبی، ۱ سید علی اکبر آل نبی ۲، هادی شیخی ۳،

۱. کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، فرهنگی شاغل در آموزش و پرورش شهرستان رشتخوار ۲. دانشجوی

کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تربت حیدریه، ایران

۳. کارشناسی راهنمایی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان

alenabi@gmail.com

### چکیده

هدف از این پژوهش، اثربخشی آموزش تفکر انتقادی بر رشد مهارت ها و سازگاری اجتماعی دانش آموزان مقطع ابتدایی شهرستان رشتخوار است. روش پژوهش از نوع کاربردی و طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری این پژوهش همه دانش آموزان مقطع ابتدایی شهرستان رشتخوار در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۷ بودند که برابر با ۸۰۰ نفر است. حجم نمونه ۴۰ دانش آموز است که به طور تصادفی انتخاب و به طور تصادفی به دو گروه کنترل و آزمایش تقسیم بندی شدند. گروه آزمایش، مفاهیم مهارت های اجتماعی و انواع این مهارت ها را با آموزش به روش انتقادی دریافت کردند و گروه کنترل به روش سنتی تدریس آموزش دیدند و هیچ مهارتی را دریافت نکردند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه محقق ساخته بود که روایی آن به تأیید متخصصان رسیده و پایایی آن با آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به دست آمده است. برای تحلیل داده ها از آزمون تحلیل کوواریانس و از نرم افزار SPSS استفاده شده است. نتایج نشان داد که آموزش تفکر انتقادی بر مهارت ها و سازگاری اجتماعی و عملکرد آموزشی دانش آموزان مقطع ابتدایی منجر می شود. همچنین نتایج نشان داد که سطح معناداری به دست آمده در دو گروه آزمایش و کنترل در ابعاد مختلف مورد آموزش معنادار بوده است. نتیجه کلی اینکه، آموزش تفکر انتقادی هم موجب ارتقای کارکردهای آموزشی و اجرایی دانش آموزان می شود و هم توانایی آنان را در مهارت های ارتباطی و اجتماعی بهبود می بخشد و لذا شایسته است در برنامه های آموزشی دوره ابتدایی توجه بیشتری به این موضوع معطوف گردد. واژگان کلیدی: آموزش تفکر انتقادی، مهارت های اجتماعی، سازگاری اجتماعی، مقطع ابتدایی.

## مقدمه

از زمان تولد تا هنگام مرگ هر انسانی در موقعیت های گوناگون بالندگی درگیر مسائل و مشکلاتی می شود که به نحوی روان او را متأثر می سازد. از جمله این مسائل می توان ترس و اضطراب را نام برد که در تمام دوره های زندگی ممکن است بر انسان چیره یکی از مهم ترین نهادهای اجتماعی نهاد آموزش و پرورش است به نحوی که اهمیت آن باعث شده برنامه ریزان و سیاست گذاران در تصمیمات خود توجه ویژه ای به آن نمایند و آن را زیربنای توسعه جوامع تلقی کنند. آموزش و پرورش نهادی ارزشی محسوب می شود که جامعه از آن انتظار دارد همواره یادگیری مهارت های اجتماعی را در کنار آموزش سایر دروس بهبود بخشد. رویکردها و شیوه هایی که مدت ها در نهادهای تربیتی خانه و مدرسه مورد استفاده قرار گیرد، به طور اجتناب ناپذیری در رفتار افراد آن نسل بیشترین نقش را ایفاء می کند (Changwong, Sukkamart & Sisan, 2018: 22). مدرسه باید مهارت های اجتماعی را به فراگیران آموزش دهد و فضایی مناسب را جهت تقویت این مهارت ها برای آن ها فراهم کند و همچنین طریقه ارتباط برقرار کردن را به فراگیران بیاموزد؛ بنابراین متولیان این نهاد نه فقط بر کمیت که مهم تر از آن باید بر کیفیت آموزش تأکید داشته و از این طریق برای دستیابی به مراحل توسعه یافتگی تلاش کنند. یکی از رکن های مهم آموزش و پرورش دانش آموزان هستند که بزرگ ترین سرمایه های انسانی هر جامعه به حساب می آیند؛ زیرا با به کارگیری علم و دانش و مهارت های آموخته شده می توانند گام های استواری در جهت تعالی و رشد و آبادانی جامعه بردارند (Einfeld, Beaumont, Clark, Clarke, Costley, Gray & Taffe, 2018: 29).

یکی از عوامل مؤثر بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی تفکر انتقادی (Critical-thinking) است که دانش آموزان باید در مدارس کسب کنند و شنیده ها، خواننده ها، اندیشه ها و اعتقادهای مختلفی را که در زندگی با آن ها روبه رو می شوند ارزشیابی کنند و درباره آن ها تصمیم های منطقی بگیرند. تفکر یکی از سه جنبه مهم شناخت (ادراک، یادگیری، تفکر) هست. تفکر، عملی ذهنی است و زمانی مطرح می گردد که انسان با مسئله ای مواجه است و خواستار حل آن است. در این هنگام در ذهن، تلاشی برای حل مسئله آغاز می گردد که این تلاش ذهنی را، تفکر می نامند. تفکر و مهارت درست اندیشیدن از جمله مسائل مهمی است که از دیرباز ذهن اندیشمندان مختلفی را به خود مشغول کرده است و اکنون پرورش مهارت های مختلف تفکر یکی از اساسی ترین اهداف نظام تعلیم و تربیت است (Hand, Shelley, Laugerman, Fostvedt & Therrien, 2018: 693-710).

تفکر فرایندی است که از طریق آن یک بازنمایی ذهنی جدید به وسیله تبدیل اطلاعات و تعامل بین خصوصیات ذهنی، قضاوت، انتزاع، استدلال و حل مسئله ایجاد می گردد. تفکر انتقادی به معنای تفکر اندیشمندان و منطقی است که روی تصمیم گیری برای انجام دادن چیزی یا باور آن متمرکز است. از این اصطلاح این هر روز به طور گسترده ای استفاده می شود. تفکر انتقادی نقد کردن صرف نیست و همین طور، منظور از کلمه انتقادی در اینجا نگاه گله مند و شکایت آمیز هم نیست، بلکه نگاه تیز بینانه (Thoughtful) است. (Lipman, 1987: 24) میان تفکر عادی و تفکر انتقادی تمیز قائل می شود. تفکر عادی، ساده و فاقد ملاک است اما تفکر انتقادی، پیچیده تر و بر پایه ملاک های عینی است. او از معلمان می خواهد تا تغییرات را (از تفکر عادی به سمت تفکر انتقادی) در دانش آموزان پدید آورند.

اما بیشتر اوقات کلمه انتقادی، معنای ذهنی 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 منزل نوعی ارزیابی غیر سازنده نگریسته می شود. در حالی که تفکر انتقادی فرایندی تحلیلی (Analytical) است که می تواند به فرد کمک کند تا در جریان یک مسئله شیوه های مؤثر و سازمان دهی شده قرار گیرد و درباره آن مشکل فکر نماید (Nygren, Haglund, Samuelsson, Af Geijerstam & Prytz, 2019: 56-75).

پس تفکر انتقادی بیش از نقد کردن و هر فعالیت ذهنی دیگر هدفمند است، البته گاهی تفکر انتقادی این دو مورد را نیز شامل می شود. تفکر انتقادی فرایندی است که به موجب آن فرد نظرات، اطلاعات و منابعی را که آن اطلاعات را فراهم می کند ارزیابی

می‌کند و به‌طور منسجم و منطقی آن‌ها را نظم می‌بخشد، با عقاید و اطلاعات دیگر مرتبط می‌سازد، منابع دیگر را در نظر می‌گیرد و برای مفاهیم ضمنی آن‌ها را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. (American Psychological Association, 1990) تفکر انتقادی را این‌گونه تعریف می‌کند؛ ما تفکر انتقادی را این‌گونه درک می‌کنیم که باید قضاوت خودساخته و هدفمندی باشد که منجر به تفسیر، تحلیل، ارزیابی و استنباط شود. علاوه بر این توضیحی را در برمی‌گیرد که متکی بر دلیل و مدرک، توضیح مفهومی منظم و قانونمند با ملاحظات متنی که برپایه آن قضاوت انجام شده است (Nirmala, Rahman & Musthafa, 2018: 8357-8360). تفکر انتقادی از اصول مهم آموزش در هر کشور است و هر کشوری برای رسیدن به رشد و شکوفایی نیاز به افرادی دارد که دارای تفکر انتقادی بالایی باشند. تفکر انتقادی به‌عنوان یک فرآیند شناختی اساسی برای رشد و بهره‌مندی از دانش در نظر گرفته می‌شود و این نوع از تفکر برای پیشرفت و حل مسئله قابل استفاده است (Wren & Cashwell, 2018: 70-75).

این نوع تفکر (تفکر انتقادی) به دانش آموزان کمک می‌کند که شهروندان معقول و متمدن تری بوده و دارای روحیه انتقادی باشند. تفکر انتقادی با ایجاد روحیه انتقادی در دانش آموزان در خدمت نظم اجتماعی قرار می‌گیرد، به‌عبارت دیگر روحیه انتقادی در دانش آموزان تضمینی برای نظم و قانون می‌گردد. منفعل نبودن دانش آموزان و روحیه انتقادی آن‌ها می‌تواند در بخش‌های مختلف جامعه موجب نظم شود (Cheung & Jhaveri, 2018: 385)؛ بنابراین با استفاده و به‌کارگیری چنین تفکری می‌توان فکر را با استانداردهای عقلانی عالی همراه نمود که سرانجام آن دستیابی به ارتباط مؤثر، توانایی حل مسئله، غلبه بر خودمحوری و جامعه‌محوری خواهد بود (Paul, 2005: 27-38). از این‌رو برای آموزش تفکر انتقادی در دانش آموزان، ایجاد حالت کنش متقابل میان شاگردان و معلمان و ایجاد یک چارچوب سازمان‌یافته برای فرایندهای فکری و استفاده از مهارت‌ها و موقعیت‌هایی که این فرایندها به کار گرفته می‌شوند، ضرورت دارد (Ma, Zhang, & Luo, 2021: 25).

در جامعه حاضر و در نظام فعلی آموزش و پرورش تفکر انتقادی به‌عنوان ضرورتی اساسی تلقی می‌شود. این ضرورت در بیشتر کشورها هم احساس شده است. پژوهش‌ها نشان می‌دهند برای پرورش تفکر انتقادی و آموختن موضوعات تدریس باید آن‌ها را با واقعیت‌های محیط پیرامون ارتباط داد. تصویری شود هرگاه، رویدادهای محیط زندگی واقعی با موضوعات درسی درهم آمیخته شوند، دانش آموزان برای پیشرفت در یادگیری و تفکر انتقادی ترغیب می‌شوند (Elliott, Oty, McArthur & Clark, 2001: 815).

امروزه آموزش صحیح تفکر انتقادی در نظام آموزشی بسیاری از کشورها به‌عنوان یک ضرورت مهم در نظر گرفته شده است. به‌گونه‌ای که آموزش شیوه اندیشیدن تفکر انتقادی در سیستم آموزشی به‌عنوان یک نیاز احساس شده است. (Hwang & Chen, 2017: 950-971). آموزش تفکر انتقادی شامل ایجاد عمده‌ای یک جو عدم تعادل است تا دانش آموزان بتوانند فرایندهای فکری خود را تعویض و اصلاح کنند یا دوباره بسازند. برخی دانش آموزان با مشکل عدم تعادل بهتر از دیگران کنار می‌آیند، باین حال همه آن‌ها در این مورد محدودیت‌هایی نشان می‌دهند. آموزش فرایندهای جدید فکری به دانش آموزان با مسئله تعیین دقیق میزان عدم تعادل سروکار دارد که مطلوب‌ترین نتایج را به بار می‌آورد. (Jones & Walton, 2018: 241-267).

همچنین مومنی مهم‌مونی، کرمی و سید شریفی کاخکی (Momeni Mahmouei, Karami, Seyed Sharifi Kakhki, 2014: 93-103) در تحقیقی که با موضوع «تاثیر الگوی کاوشگری بر تفکر انتقادی دانش آموزان نسبت به کتب درسی علوم دوره ابتدایی» انجام دادند دریافتند که استفاده از روش‌های نوین تدریس و الگوی کاوشگری بر تفکر انتقادی دانش آموزان تاثیر معنی داری دارد و آن‌ها را برای تحلیل محتوی و تفکر انتقادی آماده می‌سازد. به بیان دیگر از آنجایی که ماهیت تعلیم و تربیت با توجه به مفهوم صحیح آن، هدایت جنبه‌های مختلف فرد یا رشد قوه قضاوت صحیح یا تجدیدنظر در تجربیات در دوره‌های مختلف رشد مانند کودکی، دوره قبل از دبستان، ابتدائی و... بوده، کار مدرسه و معلم با توجه به این تعریف نمی‌تواند انتقال معلومات از طریق سخنرانی یا به‌وسیله کتاب باشد. از این‌رو رسالت و هدف اصلی تعلیم و تربیت، آموزش و بار آوردن افرادی است که بتوانند تفکر کنند و به ماحصل تفکر دیگران اکتفا نکنند، یعنی پرورش افرادی که مایل به تحقیق و بررسی هستند نه کسانی که صرفاً پذیرای

آنچه گفته می‌شود (Ghanizadeh, 2017: 101-104). پرورش مهارت‌های تفکر دانش‌آموزان همواره به‌عنوان یکی از اساسی‌ترین اهداف نظام آموزش و پرورش در جهان، مورد توجه قرار گرفته است. نگرانی درباره آسیب‌ها و نقایص تفکر انتقادی در دانش‌آموزان، مختص یک منطقه یا کشوری خاص نیست، بلکه امروزه اکثر دستگاه‌های آموزشی در سراسر دنیا را در بر گرفته است. از این رو لازم است تعلیم و تربیت در دوره معاصر بیش از گذشته، کانون توجه خود را به‌جای محتوا، بر فرایند و مهارت‌های تفکر انتقادی معطوف کند. چالش‌های موجود در مدارس و همچنین پیامدهای حاصل از آن‌ها که محصول بی‌توجهی و درک نامناسب نسبت به تفکر انتقادی می‌باشد تا حدود زیادی با ماهیت کتب مطالعات اجتماعی (Social Studies) که بر مبنای استدلال، تحلیل، تبیین، قضاوت و نقادی پایه‌گذاری شده است، مربوط بوده و در صورتی که محتوای و مباحث مطرح‌شده در کتب مطالعات اجتماعی با رویکردی انتقادی ارائه شود و معلمان با استفاده از الگوی تدریس اثربخشی که مبتنی بر تفکر انتقادی باشد، قابلیت و ظرفیت‌های مهارت انتقادی دانش‌آموزان را افزایش دهند، درک و فهم انتقادی آن‌ها در سایر دروس را نیز تحت تأثیر قرار داده و با کاربرد این مهارت‌ها در زندگی واقعی، موجبات کاهش آسیب‌ها و مسائل ذکر شده را فراهم خواهند آورد (Samson, 2016: 147-156). به بیان دیگر تنها در صورتی می‌توان به پرورش و توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی در دانش‌آموزان پرداخت که هم روش و هم محتوای کتاب مطالعات اجتماعی بر مبنای رویکرد انتقادی باشند. تنها شیوه و نحوه ارائه معلمان یا همان روش، برای پرورش مهارت تفکر انتقادی دانش‌آموزان کفایت نکرده و محتوای کتاب نیز باید تقویت‌کننده مهارت تفکر انتقادی باشد. به کارگیری روش آموزش انتقادی توسط معلم و همچنین محتوای انتقادی کتاب، تسهیل‌کننده‌هایی قدرتمند برای پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی در دانش‌آموزان به شمار می‌آیند (Oyibe, Edinyang & Effiong, 2015: 52-58).

بنابراین مطالعه پیشینه پژوهشی نشان می‌دهد اگرچه تاکنون تفکر انتقادی در ارتباط با متغیرهای متفاوتی مورد بررسی قرار گرفته است اما تحقیقی که به صورت ترکیبی موضوع را مورد بررسی قرار دهد مشاهده نشد. بنابراین با توجه به موضوع مورد مطالعه در این تحقیق و با توجه به اینکه بین محتوی کتب درسی مطالعات اجتماعی و تفکر انتقادی دانش‌آموزان ارتباط مثبت و همیشگی وجود دارد و همچنین با توجه به خلأ پژوهشی در این مورد می‌تواند تا این موضوع مورد توجه ویژه پژوهشگران قرار گیرد. به بیان دیگر این تحقیق به دنبال پاسخگویی به این پرسش است که: آموزش تفکر انتقادی به دانش‌آموزان و تأثیر آن بر مهارت‌ها و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهرستان رشتخوار چگونه است؟

### روش تحقیق:

این پژوهش یک پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه می‌باشد. نگاره طرح پژوهش در شکل زیر نشان داده شده است.

گروه آزمایش (E)	R	O'1	X*	O1
گروه کنترل (C)	R	O'2	X	O2

E = افراد در گروه آزمایش

R = انتساب تصادفی

O'1 = پیش‌آزمون گروه آزمایش

X\* = مداخله آزمایشی (آموزش به شیوه بازی)

O1 = پس‌آزمون گروه آزمایش

C = افراد در گروه کنترل

O'2 = پیش آزمون گروه کنترل

X = عدم مداخله عمل آزمایشی

O2 = پس آزمون گروه کنترل

### روش گرد آوری اطلاعات

روش گردآوری اطلاعات میدانی است و جهت جمع‌آوری داده‌ها در این پژوهش از ابزار پرسش‌نامه‌های، استفاده شده است.

### ابزار گردآوری اطلاعات

جهت جمع‌آوری داده‌ها در این پژوهش از ابزار پرسش‌نامه محقق ساخته آموزش به روش بازی استفاده شده است.

### ت: روش تجزیه و تحلیل اطلاعات:

این تحقیق، میدانی و از نوع همبستگی است. جامعه مورد بررسی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهرستان رشتخوار به تعداد ۸۰۰ نفر می‌باشد. نمونه به شیوه تصادفی ساده تعداد ۴۰ نفر انتخاب گردید. داده‌ها با استفاده از ابزار مورد مطالعه در این تحقیق که پرسشنامه محقق ساخته است به دست آمد. اطلاعات فردی جمع‌آوری و به شکل میانگین، انحراف معیار، درصد و فراوانی و آزمون‌های تحلیلی مانند اسپیرمن، کای دو و فی گزارش شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها به کمک نرم‌افزار SPSS و با استفاده از آمار توصیفی و آزمون‌های آماری تی مستقل، ANOVA و ضریب همبستگی پیرسون انجام خواهد گرفت.

### بررسی جمعیت شناختی

هدف از انجام این پژوهش، بررسی اثربخشی آموزش تفکر انتقادی بر مهارت‌ها و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهرستان رشتخوار بود. گروه نمونه شامل تعداد ۴۰ نفر از دانش‌آموزان مقطع ابتدایی می‌باشد که از این میان ۲۰ نفر در گروه آزمایش و ۲۰ نفر در گروه گواه (کنترل) جای گرفتند. جدول (۱) چگونگی توزیع آزمودنی‌ها را در دو گروه مورد نظر ارائه می‌دهد.

جدول ۱: توزیع فراوانی و درصد آزمودنی‌ها در دو گروه

گروه	تعداد آزمودنی‌ها	درصد
گروه آزمایش	۲۰	۵۰
گروه کنترل	۲۰	۵۰
جمع	۴۰	۱۰۰

همان‌طور که در جدول ۴-۱ مشاهده می‌شود تعداد آزمودنی‌ها در دو گروه برابر می‌باشد.

### بررسی توصیفی اطلاعات

در این قسمت اطلاعات توصیفی مربوط به نمرات توصیفی پیش‌آزمون و پس‌آزمون اعضای نمونه‌ی تحقیق ارائه می‌شود. اطلاعاتی که در این قسمت ارائه می‌گردد شامل؛ فراوانی، میانگین، انحراف استاندارد، حداکثر و حداقل نتایج حاصل از اجرای مداخله در مرحله قبل و بعد از اجرا در گروه کنترل و آزمایش می‌باشد. این داده‌ها ابتدا به صورت اجمالی با استفاده از جداول توصیفی ارائه می‌شود و سپس در مرحله‌ی تجزیه و تحلیل استنباطی به تفصیل مورد بررسی قرار می‌گیرد.

آمارهای توصیفی مربوط به نمره کلی مهارت های اجتماعی و خرده مقیاس های آن در مرحله پیش آزمون در جدول (۲) ارائه شده است

**جدول ۲: شاخص های توصیفی نمره کلی مهارت های اجتماعی و خرده مقیاس های آن در دو گروه آزمایش و کنترل در مرحله پیش آزمون**

تعداد آزمودنی		میانگین		انحراف استاندارد		حداقل نمره		حد اکثر نمره		متغیر
آزمایش	کنترل	آزمایش	کنترل	آزمایش	کنترل	آزمایش	کنترل	آزمایش	کنترل	
۲۰	۲۰	۱۳/۰۵	۱۳/۰۵	۲/۵۷	۴/۰۷	۸	۷	۱۷	۱۹	مهارت ارتباطی
۲۰	۲۰	۱۱	۱۱/۵۷	۲/۶۰	۳/۷۷	۴	۵	۱۴	۲۳	مهارت کلامی
۲۰	۲۰	۲۴/۰۵	۲۴/۶۳	۴/۶۳	۶/۰۵	۱۲	۱۶	۳۰	۳۸	مسئولیت پذیری
۲۰	۲۰	۹/۵۷	۸/۱۵	۱/۳۰	۱/۳۰	۶	۵	۱۱	۱۰	حل مشکل ومساله
۲۰	۲۰	۸/۵۷	۷/۵۲	۳/۱۳	۲/۳۱	۳	۳	۱۹	۱۱	انعطاف پذیری
۲۰	۲۰	۱۸/۱۵	۱۵/۶۸	۳/۹۳	۳/۲۳	۱۲	۸	۳۰	۲۰	همدلی

همان طور که در جدول (۲) مشاهده می شود در مرحله پیش آزمون میانگین و انحراف استاندارد نمره مهارت ارتباطی در گروه آزمایش به ترتیب برابر با ۱۳/۰۵ و ۲/۵۷، و در گروه کنترل به ترتیب برابر با ۱۳/۰۵ و ۴/۰۷، در متغیر مهارت کلامی در پیش آزمون در گروه آزمایش، میانگین و انحراف معیار برابر با ۱۱ و ۲/۶۰ و در گروه کنترل برابر با ۱۱/۵۷ و ۳/۷۷؛ در متغیر نمره مهارت مسئولیت پذیری در گروه آزمایش به ترتیب برابر با ۲۴/۰۵ و ۴/۶۳ و در گروه کنترل برابر با ۲۴/۶۳ و ۶/۰۵ می باشد. هم چنین در نمره مهارت حل مشکل ومساله در مرحله پیش آزمون میانگین و انحراف استاندارد گروه آزمایش به ترتیب برابر با ۹/۵۷ و ۱/۳۰ و در گروه کنترل برابر با ۸/۱۵ و ۱/۳۰؛ در متغیر مهارت انعطاف پذیری در گروه آزمایش به ترتیب برابر با ۸/۵۷ و ۳/۱۳ و در گروه کنترل برابر با ۷/۵۲ و ۲/۳۱ و در نمره مهارت همدلی در مرحله پیش آزمون میانگین و انحراف استاندارد در گروه آزمایش به ترتیب برابر با ۱۸/۱۵ و ۳/۹۳ و در گروه کنترل برابر با ۱۵/۶۸ و ۳/۲۳ می باشد.

**بررسی فرضیات:**

**فرضیه اول**

استفاده از آموزش تفکر انتقادی بر رشد مهارت ها وسازگاری اجتماعی دانش آموزان تاثیر دارد.

جدول شماره ۳: میانگین و انحراف معیار نمرات رشد مهارت های اجتماعی در پیش آزمون به تفکیک گروه ها

گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	T	df	p
آزمایش	۲۰	۱۵/۶۸	۱۳/۳۵۶	-۱/۰۲۵	۲۴	۰/۲۵۶
کنترل	۲۰	۱۵/۶۱	۹/۵۶۸			
کل	۴۰	۱۲/۴۵	۱۱/۲۴۵			

یافته های پژوهش نشان داد که میانگین نمره رشد مهارت های اجتماعی قبل از مداخله در دانش آموزان گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی داری نداشت ( $p=0/256$ ).

جدول شماره ۴: میانگین و انحراف معیار نمرات رشد مهارت های اجتماعی در پس آزمون به تفکیک گروه ها

گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
آزمایش	۲۰	۱/۲۵۶	۱۱/۴۵۱
کنترل	۲۰	۱/۴۵۱	۱۰/۲۵۶
کل	۴۰	۱/۲۵۳	۱۲/۲۱۴

میانگین نمره رشد مهارت های اجتماعی بعد از مداخله در دانش آموزان گروه آزمایش ۱/۲۵۶ و در دانش آموزان گروه کنترل ۱/۴۵۱ به دست آمد و یافته های جدول ۴ نشان می دهد که میانگین گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل افزایش داشته است و برای اینکه اطمینان حاصل کنیم که گروه کنترل و آزمایش معادل باشند یعنی از نظر پارامترهای مورد مطالعه همسان باشند با استفاده از آزمون لوین مورد آزمون قرار گرفتند که نتایج آن در جدول برابری واریانس نمره های رشد مهارت های اجتماعی ارائه شده است. جدول ۵ آزمون آماری لوین در مورد پیش فرض برابری واریانس نمره ها گروه کنترل و آزمایش در مورد رشد مهارت های اجتماعی

شاخص آماری متغییر	آزمون آماری f	سطح معناداری
گروه کنترل و آزمایش	۲/۰۳۲	۰/۱۳۲

نتایج جدول ۵ نشان می دهد که مقدار f برابر است با ۲/۰۳۲ که در سطح ( $p>0/05$ ) معنادار نیست پس بنابراین مفروضه یکسانی واریانس ها تأیید می شود. و با توجه به رعایت سایر مفروضه ها برای تحلیل داده ها می توان آزمون آماری را انجام داد.

### بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف تاثیر آموزش تفکر انتقادی و اثربخشی آن بر مهارت ها و سازگاری اجتماعی دانش آموزان مقطع ابتدایی شهرستان رشتخوار انجام شد. نتایج نشان می دهد که در گروه الگوی آموزش تفکر انتقادی با اطمینان ۹۵٪ از نظر آماری معنادار است معنی این نتیجه این است که الگوی آموزش تفکر انتقادی برافزایش مهارت های اجتماعی تأثیر داشته است ( $P<0.05$ ). این یافته همسو با نتایج رشید زاده و مرادی (۱۳۹۸)، مینی بر بررسی اثربخشی آموزش تفکر انتقادی بر یادگیری مهارت های زندگی (همدلی، تفکر انتقادی، تفکر خلاق، حل مسئله، خودآگاهی، تصمیم گیری و ارتباط مؤثر) دانش آموزان شهر تبریز؛ صیادیان و شکیبایی (۱۳۹۶)، مینی بر تأثیر آموزش تفکر انتقادی و مهارت های حل مسئله بر خلاقیت و یادگیری خودتنظیمی دانش آموزان مقطع ابتدایی؛ درویشی و امینی خویی (۱۳۹۵)، مینی بر تأثیر اثربخشی آموزش مهارت های زندگی بر رشد تفکر انتقادی و خلاقیت کودکان سنین ۶ تا ۱۱ سال شهرستان دیلم؛ یارمحمدی، فرهادی و یعقوبی (۱۳۹۵)، مینی بر اثربخشی آموزش تفکر انتقادی به شیوه تمثیل بر فرایندهای شناختی تحلیل، استنباط، ارزشیابی، استدلال استقرایی و استدلال قیاسی؛ صلیبی، حسنی و نیوشا (۱۳۹۳)، مینی بر مؤثر بودن آموزش تلفیقی تفکر انتقادی و تفکر خلاق بر یادگیری خودراهبر دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر قم؛ بدری گرگری، آذربخش و تقی زاده (۱۳۹۳)، مینی بر تأثیر آموزش مستقیم مهارت های تفکر با مدل هالپرن بر مهارت تفکر انتقادی دانش آموزان دوره متوسطه؛ ابراهیمی، بیگی، میری و نظرسیدی (۱۳۹۵)، مینی بر شیوه آموزش تفکر انتقادی به دانش آموزان؛ بدری گرگری، خانلری و ملکیان (۱۳۹۳)، مینی بر تأثیر آموزش مستقیم مهارت های تفکر نقادانه موجب افزایش مهارت های تفکر نقادانه؛ فنبری هاشم آبادی و شهابی (۱۳۸۷)، مینی بر اثربخشی آموزش تفکر انتقادی بر عزت نفس و مهارت های حل مسئله دانش آموزان دختر مقطع متوسطه؛ و همچنین نتایج تحقیقات Demirel, Malik, AIPAC, Education, Eddie and Karanjdik (2015)؛ می باشد.

از آنجاکه داشتن برخی از ویژگی‌های شخصیتی از قبیل اعتماد به نفس، کنجکاوی، انعطاف‌پذیری، خلاقیت، تمایل به فکر کردن و ... در داشتن مهارت تفکر انتقادی مهم هستند، به نظر می‌رسد اساتید و معلمان بایستی فرصت بیشتری را برای مباحثه و مناظره اختصاص دهند و در هنگام ارائه محتوای درس، تفکر انتقادی را نیز به نمایش بگذارند و از روش‌هایی استفاده نمایند تا کنجکاوی دانش‌آموزان را برانگیزد.

#### منابع:

ادیب حاج باقری، م.، و شریفی، ن. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش شبیه‌سازی بر رشد تفکر انتقادی پرستاران و دانشجویان پرستاری: مروری بر ادبیات نظام مند. آموزش پرستاری امروز، ۵۰، ۱۷-۲۴.

غنی زاده، ع. (۱۳۹۶). تأثیر متقابل بین تفکر تأملی، تفکر انتقادی، خودنظارتی و پیشرفت تحصیلی در آموزش عالی. آموزش عالی، ۱(۷۴)، ۱۰۱-۱۱۴.

قاسمی زاد، علیرضا، اسداللهی، فاطمه. (۲۰۱۶). تحلیل محتوای کتاب درسی مطالعات اجتماعی پایه ششم بر اساس عناصر سند اصلاحی بنیادین آموزش و پرورش (هویت ملی، اخلاق، آداب و رسوم و مهارت‌های زندگی). پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۳(۱۳)، ۷۹-۸۸. [http://jsr-e.khuisf.ac.ir/article\\_534450.html](http://jsr-e.khuisf.ac.ir/article_534450.html).

جهانی، ج (۱۳۸۰). نقد آموزه‌های لیپمن در مورد تفکر انتقادی. پایان نامه دکتری، دانشگاه تهران، ایران.

خوش‌نشین، ز (۱۳۹۰). تفکر انتقادی مشارکتی در محیط آنلاین. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1881-1887.

Alazzi, K. F. (2008). Teachers' perceptions of critical thinking: A study of Jordanian secondary school social studies teachers. *The social studies*, (99)6, 243-248.

Ay, F. A., Karakaya, A., & Yilmaz, K. (2015). Relations between self-leadership and critical thinking skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 207, 29-41.

Behar-Horenstein, L. S., & Niu, L. (2011). Teaching critical thinking skills in higher education: A review of the literature. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, (8)2.

Bellaera, L., Weinstein-Jones, Y., Ilie, S., & Baker, S. T. (2021). Critical Thinking in Practice: The Priorities and Practices of Instructors Teaching in Higher Education. *Thinking Skills and Creativity*, 100856.

Bezanilla, M. J., Fernández-Nogueira, D., Poblete, M., & Galindo-Domínguez, H. (2019). Methodologies for teaching-learning critical thinking in higher education: The teacher's view. *Thinking skills and creativity*, 33, 100584.

Blouin, D., & Tekian, A. (2018). Accreditation of medical education programs: moving from student outcomes to continuous quality improvement measures. *Academic Medicine*, (93)3, 377-383.

Changwong, K., Sukkamart, A., & Sisan, B. (2018). Critical thinking skill development: Analysis of a new learning management model for Thai high schools. *Journal of International Studies*, (11)2.

Cheung, C. K., & Jhaveri, A. D. (2016). Developing students' critical thinking skills through visual literacy in the New Secondary School Curriculum in Hong Kong. *Asia Pacific Journal of Education*, (36)3, 379-389.



- Culver, K. C., Braxton, J., & Pascarella, E. (2019). Does teaching rigorously really enhance undergraduates' intellectual development? The relationship of academic rigor with critical thinking skills and lifelong learning motivations. *Higher Education*, (78)4, 611-627.
- Danvers, E. (2019). Individualised and instrumentalised? Critical thinking, students and the optics of possibility within neoliberal higher education. *Critical Studies in Education*, 1-16.
- Einfeld, S. L., Beaumont, R., Clark, T., Clarke, K. S., Costley, D., Gray, K. M., ... & Taffe, J. R. (2018). School-based social skills training for young people with autism spectrum disorders. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, (43)1, 29-39.
- Elliott, B., Oty, K., McArthur, J., & Clark, B. (2001). The effect of an interdisciplinary algebra/science course on students' problem solving skills, critical thinking skills and attitudes towards mathematics. *International Journal of mathematical education in science and technology*, (32)6, 811-816.
- Evers, A., Van der Heijden, B.I.J.M., Kreijns, K., & Gerrichhuizen, J. (2011). Organizational factors and teachers' professional development in Dutch secondary schools. *Journal of European Industrial Training*, (35)1, 24-44.
- Forbes, C. T., & Davis, E. A. (2010). Beginning elementary teachers' beliefs about the use of anchoring questions in science: A longitudinal study. *Science Education*, (94)2, 365-387.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American educational research journal*, (38)4, 915-945.
- Ghanizadeh, A. (2017). The interplay between reflective thinking, critical thinking, self-monitoring, and academic achievement in higher education. *Higher Education*, (74)1, 101-114.
- Ghasemizad, Alireza., Asadollahi, Fatemeh. (2016). Content Analysis of Sixth Grade Social Studies Text Book Based on the Elements of the Fundamental Reform Document of Education (national identity, ethics, customs and life skills). *Research in Curriculum Planning*, (13)50, 79-88. [http://jsr-e.khuisf.ac.ir/article\\_534450.html](http://jsr-e.khuisf.ac.ir/article_534450.html)
- Hand, B., Shelley, M. C., Laugerman, M., Fostvedt, L., & Therrien, W. (2018). Improving critical thinking growth for disadvantaged groups within elementary school science: A randomized controlled trial using the Science Writing Heuristic approach. *Science Education*, (102)4, 693-710.
- Hwang, G. J., & Chen, C. H. (2017). Influences of an inquiry-based ubiquitous gaming design on students' learning achievements, motivation, behavioral patterns, and tendency towards critical thinking and problem solving. *British Journal of Educational Technology*, (48)4, 950-971.
- Jones, N. N., & Walton, R. (2018). Using narratives to foster critical thinking about diversity and social justice. *Key theoretical frameworks: Teaching technical communication in the twenty-first century*, 241-267.