

آموزش جامعه‌شناسی و تفکر انتقادی زنان

محمدعلی زکی، دانشیار گروه علوم اجتماعی دانشگاه امام حسین(ع)*

چکیده

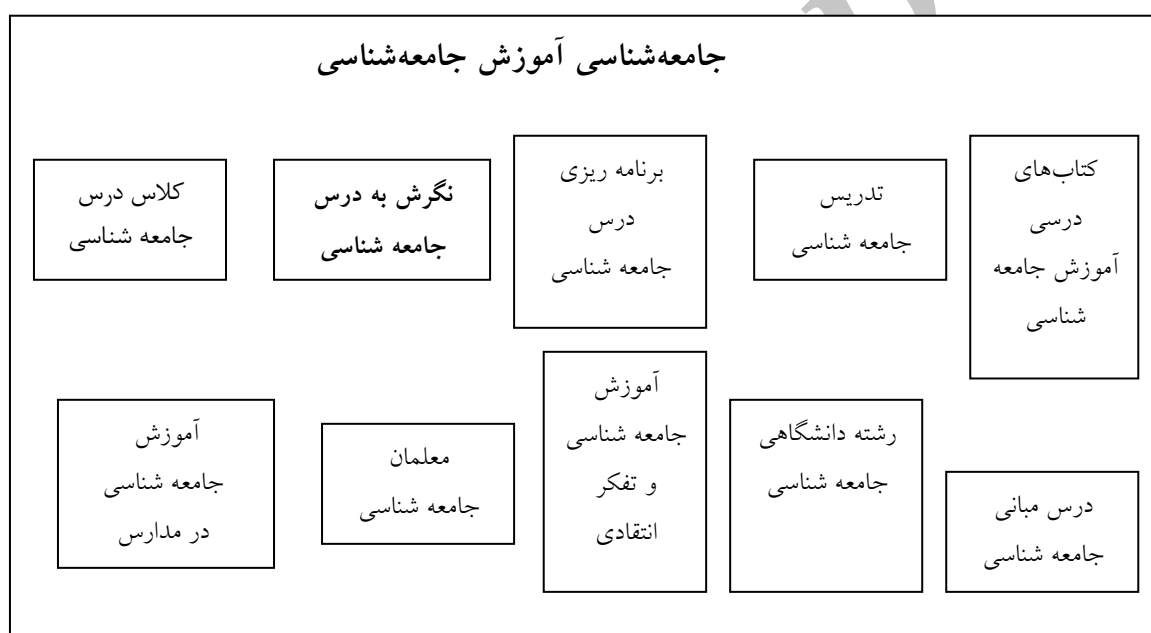
تفکر انتقادی یکی از اولویت‌های آموزش و پرورش است. درس جامعه‌شناسی فرصت‌های فراوانی را برای رشد گرایش‌ها و مهارت‌های تفکر انتقادی فراهم می‌کند. یکی از چالش‌های اساسی در آموزش جامعه‌شناسی در ایران، توجه عملی ضعیف به تفکر انتقادی بوده است. یکی از انتظارات و بایسته‌های آموزش جامعه‌شناسی در ایران، افزایش تأکید بر تفکر انتقادی در بین دانشجویان به طور عام و دانشجویان دختر به طور خاص است. زنان نیمی از ساخت اجتماعی ایران هستند، لذا هدف اصلی تحقیق حاضر، بررسی رابطه بین آموزش جامعه‌شناسی و تفکر انتقادی در بین دانشجویان دختر (مورد دانشجویان مقطع کاردانی و کارشناسی مدیریت جهانگردی دانشگاه شیخ بهایی اصفهان) خواهد بود. روش تحقیق از نوع پیمایشی و ابزار جمع‌آوری اطلاعات دو پرسشنامه استاندارد نگرش به درس و تفکر انتقادی ریکتس (۲۰۰۳) بوده است. جمع‌آوری اطلاعات بر اساس سرشماری در بین کلیه دانشجویان دختر (۶۷ نفر) کلاس درس مبانی جامعه‌شناسی دانشگاه شیخ بهایی شهر بهارستان اصفهان (مقطع کاردانی و کارشناسی رشته مدیریت جهانگردی نیمسال اول ۹۱-۱۳۹۰) انجام گرفته است. در مجموع، نگرش دانشجویان دختر به درس مبانی جامعه‌شناسی در سطح زیاد و میزان تفکر انتقادی دانشجویان دختر در سطح خیلی زیاد ابراز شده است. رتبه‌بندی شش مؤلفه به ترتیب اهمیت عبارتند از: توانایی درک و فهم درس، احساس ارزشمندی درس، اهمیت داشتن، احساس لذت بردن، انگیزش یادگیری و احساس ترس و نگرانی از درس مبانی جامعه‌شناسی. تفاوت معناداری در نگرش به درس مبانی جامعه‌شناسی بین دو مقطع تحصیلی (به نفع مقطع کارشناسی) وجود داشته است. ارتباط معناداری بین سه مؤلفه احساس سودمندی، انگیزش یادگیری و همچنین، اهمیت داشتن درس به طور جداگانه با تفکر انتقادی دانشجویان دختر وجود داشته که معرف وجود ارتباط بین آموزش جامعه‌شناسی و تفکر انتقادی در بین دانشجویان دختر بوده است.

واژه‌های کلیدی: آموزش جامعه‌شناسی، مبانی جامعه‌شناسی، نگرش به درس مبانی جامعه‌شناسی، تفکر انتقادی، تحقیق پیمایشی، دانشگاه شیخ بهایی اصفهان.

مقدمه: طرح موضوع

جامعه‌شناسی را بر حسب ملاک موضوع، می‌توان به انواع مختلفی تقسیم‌بندی نمود که به آنها شاخه یا حوزه‌های جامعه‌شناسی گفته می‌شود. بررسی آموزش جامعه‌شناسی به مثابه یکی از دلمشغولی‌های متفکران لحاظ گردیده که موجب شکل‌گیری جامعه‌شناسی آموزش جامعه‌شناسی شده که سعی در تحلیل و بررسی موضوع آموزش جامعه‌شناسی، از منظر جامعه‌شناسی

داشته، موضوع‌های متعددی را در بر می‌گیرد: تدریس جامعه‌شناسی، معلمان جامعه‌شناسی، برنامه‌ریزی درسی جامعه‌شناسی، کلاس درس جامعه‌شناسی، کتاب‌های درس جامعه‌شناسی، دوره‌های آموزش جامعه‌شناسی، نگرش به درس مبانی جامعه‌شناسی و غیره (نمودار ۱). بررسی جایگاه، اهمیت و رابطه آموزش جامعه‌شناسی و تفکر انتقادی، یکی از موضوع‌های جامعه‌شناسی آموزش جامعه‌شناسی است.



نمودار ۱- اهمیت موضوع تحقیق از نگاه جامعه‌شناسی

زمانی که اندیشمندان، صاحب‌نظران و متولیان امور تربیتی در جستجوی بهترین هدف برای آموزش هستند، تفکر عمدتاً یکی از اولویت‌ها به شمار می‌رود و در اوج آن می‌توان با این ایده توماس تاچ (۱۹۹۱) هم‌رأی شد که هدف مدارس، تدریس تفکر انتقادی است و باید بیشتر بر امر توسعه توانمندی‌های فراگیران در تفکر انتقادی و حل مسأله باشد، نه اینکه صرفاً بر آموزش مهارت‌های فنی تأکید شود.

درس مبانی جامعه‌شناسی موجباتی را فراهم می‌کند

تا دانشجویان به مثابه بخشی از جوانان جامعه، قادر باشند دانش لازم برای شناخت جامعه را کسب نموده، مهارت‌های اجتماعی در خصوص سازگاری با زندگی اجتماعی و همچنین، مراحل مختلف زندگی را فرا گرفته، در نهایت چگونگی تحلیل و همچنین، بینش جامعه‌شناختی (با تکیه بر رویکرد سی‌رایت میلز) را فراگیرند (کسلر و همکاران، ۲۰۰۸). درس مبانی جامعه‌شناسی، فرصت‌های غنی و فراوانی را برای رشد گرایش‌ها و مهارت‌های مورد نیاز در تفکر انتقادی فراهم

موارد هشتگانه افزایش توانمندی‌های تفکر انتقادی دانشجویان است (مک کینی و همکاران، ۲۰۰۴). در راستای گزارش انجمن جامعه‌شناسی آمریکا (مک کینی و همکاران، ۲۰۰۴)، تحقیقی براساس دیدگاه‌های ۴۴ دانشمند و صاحب‌نظر جامعه‌شناسی در آمریکا طی سال‌های ۲۰۰۵ و ۲۰۰۶ میلادی انجام شد. نتایج نظرخواهی از سوی جامعه‌شناسان معروف آمریکا نشان داد که تقویت و تأکید بر تفکر انتقادی، ناشی از آموزش جامعه‌شناسی، یکی از اهداف هشتگانه آموزش مبانی جامعه‌شناسی دارای اهمیت و اولویت بایستی باشد (پرسل و همکاران، ۲۰۰۷ و ۲۰۰۸).

یکی از چالش‌های اساسی در آموزش جامعه‌شناسی در ایران، توجه عملی ضعیف به تفکر انتقادی بوده است. زنان نیمی از ساخت اجتماعی ایران بوده که بر این اساس هدف اصلی تحقیق حاضر، بررسی چگونگی ارتباط بین آموزش جامعه‌شناسی و تفکر انتقادی در بین دانشجویان دختر (مورد دانشجویان مقطع کاردانی و کارشناسی مدیریت جهانگردی دانشگاه شیخ بهایی) خواهد بود.

سؤال‌های تحقیق عبارتند از: (۱) آیا نگرش به درس مبانی جامعه‌شناسی ارتباطی معنادار با تفکر انتقادی دانشجویان دختر دارد؟ (۲) میزان نگرش به درس مبانی جامعه‌شناسی در بین دانشجویان دختر چگونه است؟ (۳) میزان تفکر انتقادی دانشجویان دختر چه مقدار ارزیابی می‌شود؟ (۴) آیا تفاوت معناداری در نگرش به درس مبانی جامعه‌شناسی بر حسب مقطع تحصیلی دانشجویان دختر (کاردانی و کارشناسی) وجود دارد؟ (۵) آیا تفاوت معناداری در تفکر انتقادی بر حسب مقطع تحصیلی دانشجویان دختر (کاردانی و کارشناسی) وجود دارد؟ (۶) رتبه‌بندی چهار مؤلفه نگرش دانشجویان دختر به درس مبانی جامعه‌شناسی چگونه است؟ (۷) رتبه‌بندی

نموده، به عنوان مبلغ روحیه انتقادی عمل می‌کند که تفکر را جایگزین تلقین کرده، زمینه‌های بسط تفکر انتقادی را ایجاد می‌نماید. یادگیری تفکر انتقادی به عنوان محصول محتوای برنامه‌ریزی درسی مبانی جامعه‌شناسی است؛ به گونه‌ای که توانایی بالقوه‌ای برای پیشبرد مهارت‌های تفکر انتقادی فراگیران دارد. افزایش تأکید بر تفکر انتقادی در دانشگاه، به افزایش استفاده از تفکر انتقادی در جامعه می‌انجامد و در نهایت، به این امر منجر می‌شود که شهروندان در سطوح مختلف اجتماعی، مسائل را بهتر حل کنند و مسئولیت شهروندی را بپذیرند.

پاورز (۲۰۰۰) درباره آموزش جامعه‌شناسی در یکی از دانشگاه‌های آمریکا می‌نویسد: از دانشجویان دانشگاه انتظار می‌رود که چهار مرحله را در یادگیری طی کنند: (۱) با مفاهیم بنیادی آشنا شوند تا چشم‌انداز جامعه‌شناختی به دست آورند؛ (۲) مفاهیم بنیادی، چارچوب‌های تفسیری و ابزارهای تحلیلی را در دنیای واقعی به کار ببرند؛ (۳) عادت کنند که مسائل را از چند دیدگاه ببینند و ایده‌های رقیب را با روش‌های مناسب و داده‌های درست مقایسه کنند؛ (۴) این توانایی را کسب کنند که بفهمند چگونه چشم‌اندازهای جامعه‌شناختی می‌توانند بازدهی سازمانی و خروجی جامعه را افزایش و بهبود دهند. منظور از پاورز از چشم‌انداز جامعه‌شناختی، آگاهی از میزان شکل گرفتن رخدادهای انسانی در بستر فرآیندهای اجتماعی است و این همان چیزی است که سی رایت میلز از آن با عنوان بینش جامعه‌شناختی یاد کرده است.

انجمن جامعه‌شناسی آمریکا در گزارشی که در سال ۲۰۰۴ درباره بایسته‌های آموزش جامعه‌شناسی در این کشور تهیه کرده است، چند مرحله رشد برای توانایی ذهنی و جامعه‌شناختی دانشجویان برشمرده که یکی از

فراگیران به منظور تبدیل به متفکران، خوانندگان و نویسندگانی نقاد برای هزاره جدید، ضرورت گفتمان جامع مبتنی بر تفکر انتقادی در مؤسسات آموزشی را مطرح می‌سازد. مدافعان تفکر انتقادی بر این عقیده‌اند که تفکر انتقادی می‌تواند تأثیر عام و ویژگی‌های انسانی را بر طبقات و گروه‌های اجتماعی افزایش دهد. تربیت انتقادی و تفکر انتقادی بر نقش توانمندسازی حوزه امکانات انسانی تأکید دارند؛ به گونه‌ای که فراگیران در فکر و عمل، نقاد پرورش یابند. ابزار بنیادین تفکر انتقادی، شامل مهارت‌های منطقی، تحلیل مفهومی و شناخت‌شناسی است. تفکر انتقادی در شکل وسیع خود به دنبال آموزش قوانین منطقی یا چگونگی ارزیابی شواهد و مدارک است. عمدتاً بخش‌هایی از برنامه درسی، بویژه در سطوح بالاتر تحصیلی باید به چنین فعالیت‌هایی تخصیص یابد. آنچه جنبش تفکر انتقادی بر آن تأکید دارد، این است که مهارت‌های استدلالی خاصی در برنامه درسی به عنوان یک کل که هدف عام تعلیم و تربیت به شمار می‌رود، را پرورش دهد. مهارت‌ها و تمایلات تفکر انتقادی باید در تمامی سطوح آموزشی در حوزه تدریس و یادگیری گسترش یابد.

تفکر انتقادی یکی از گرایش‌های نوین در تعلیم و تربیت تلقی می‌شود. تقویت و تربیت افراد متکی بر تفکر انتقادی، یکی از مهمترین اهداف آموزش و پرورش در قرن بیست و یکم محسوب می‌گردد. 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. توماس تاج (۱۹۹۱) معتقد است که هدف مؤسسات آموزشی، تدریس تفکر انتقادی است. از نظر وی، تأکید باید بیشتر بر امر توسعه توانمندی‌های فراگیران در تفکر انتقادی و حل مسأله باشد، نه اینکه صرفاً بر آموزش مهارت‌های فنی تأکید

سه مؤلفه تفکر انتقادی دانشجویان دختر چگونه است؟ کدام یک از مؤلفه‌های نگرش دانشجویان دختر به درس مبانی جامعه‌شناسی روابط معناداری با تفکر انتقادی داشته‌اند؟ (۹) کدام یک از سه مؤلفه تفکر انتقادی دانشجویان دختر به روابط معناداری با نگرش به درس مبانی جامعه‌شناسی داشته‌اند؟

چارچوب نظری تحقیق

آموزش جامعه‌شناسی و تفکر انتقادی

التزام به پرورش تفکر انتقادی در دانشگاه، امروزه به صورت خواستی فراگیر درآمده است. با وجود این، پژوهش‌ها نشان می‌دهند که این خواست فراگیر در عمل به منصفه ظهور نرسیده است. بنابراین، لازم است کوششی مضاعف برای پرداختن به تفکر انتقادی در آموزش عالی صورت پذیرد. تعلیم و تربیت، بویژه آموزش عالی، فرصت‌هایی را برای فراگیران فراهم آورد تا آنها بتوانند ضمن انجام فعالیت‌های فکری، به ارزیابی دانش جدید و اطلاعات فراوانی که با آن رو به رو هستند، پردازند. تفکر انتقادی زمینه ایجاد مهارت هضم و ارزیابی دانش و فناوری جدید را برای فراگیران فراهم می‌کند. اگر دانشگاه بخواهد در جامعه تکنوگرا و جهانی امروز موفق باشد، دانشجویان بیش از هر چیز نیازمند کسب توانایی تفکر در سطح بالا هستند. آنها نیازمند تفکیک واقعیت از تفسیر، ارزیابی صحت گرایش‌های فکری خود و قضاوت درستی از شواهد و مدارک هستند.

از دیدگاه بسیاری از مربیان و فلاسفه، پرورش تفکر انتقادی نه تنها هدف عمده نظام تعلیم و تربیت هر جامعه‌ای محسوب می‌شود، بلکه به عنوان شرط اولیه و یکی از رسالت‌های اصلی تربیت دانشگاهی نیز قلمداد می‌گردد (سزر، ۲۰۰۸). الزام تربیتی برای آماده نمودن

شبيهه يك مشتري نقاد اطلاعات است كه انگيزه جستجوي دلايل و مدارك را دارد. انيس (۱۹۹۱) معتقد است كه تفكر انتقادي، نوعي تفكر منطقي، مستدل و تيزبينانه فرض مي‌شود كه در تصميم‌گيري، قبول باورها و يا انجام امور دخالت دارد و شامل اعمالی مانند فرضيه‌سازي، داشتن دیدگاه‌های مختلف و ارائه راه حل‌های احتمالی و طرح‌های مختلف برای بررسی امور است. انيس تفكر انتقادي را شامل دو مؤلفه مهارت، گرايش يا آمادگي مي‌داند. مهارت شامل تحليل استدلال‌ها، قضاوت در زمينه اعتبار منابع و شناسايي مسأله اساسي است و گرايش يا آمادگي نيز در برگيرنده آماده بودن برای حفظ تمرکز بر روی نتیجه يا سؤال، آمادگي برای جستجو و ارائه دلائل، تمایل برای جستجوي گزینه‌های مختلف و تعليق قضاوت در مواقع فقدان دلايل و شواهد كافي است.

تفكر انتقادي عبارت است از تفكري كه در آن فرد همواره افكار و قضاوت‌های خود و ديگران را از اساس مورد ترديد و سؤال قرار دهد و از طريق مشاهده، آزمون و سنجش کنترل شده بيطرفانه به حقيقت امور و ارزشيابي دست مي‌يابد. تفكر انتقادي يك نوع فعاليت شناختي برای درك و ارزشيابي یافته‌ها و پديده‌ها بر پايه مهارت‌هایی از قبيل استدلال و تحليل است.

اسنايدر (۲۰۰۸) تفكر انتقادي را فرآيند نظم دادن فکورانه، مفهومي سازي فعالانه و ماهرانه، كاريست، تحليل، تركيب و ارزشيابي اطلاعات جمع‌آوری شده يا توليد شده به وسيله مشاهده، تجربه، تأمل، استدلال يا ارتباطات به عنوان راهنما برای نظر و عمل تعريف کرده است. بر طبق دیدگاه هالپرن (۲۰۰۷) تفكر انتقادي، استفاده از مهارت‌های شناختي است كه احتمال نتايج مطلوب را افزايش مي‌دهد، و از آن برای توصيف تفكري كه هدفمند، دليل مند و مبتني بر هدايت است، استفاده

شود. تمامی موضوع‌های برنامه درسي دانشگاه‌ها قابل تدریس و يادگيري هستند؛ اما نه فقط برای انتقال اطلاعات، بلکه برای پرورش قوه تفكر. در اين باره استاد درس مي‌تواند وقايع، حوادث و موضوع‌های را به آموزش مرتبط سازد. دانشجو بايد بياموزد كه با موضوع‌های، داده‌ها، مفاهيم و مسائل اشتغال ذهني پيدا كند. اين امر مي‌تواند به درك و فهم فراگير بينجامد، زيرا تفكر انتقادي، تفكري است كه با تحليل، ارزشيابي و گزينش و کاربرد، به بهترين راه حل منجر مي‌گردد؛ همان چيزي كه نياز دنياي امروز است. تفكر انتقادي اين كار را برای فرد ممكن مي‌سازد تا حقيقت را در ميان به هم ريختگي حوادث و اطلاعات جستجو كند. منظور از تفكر انتقادي آزمون و بررسی قابليت‌ها، صورت‌بندي استنتاج‌های منطقي، توسعه الگوهای استدلال منسجم و منطقي و همچنين، تعيين هشيارانه و پذيرش و رد كردن آگاهانه است. در آموزش برای متفكر بار آمدن دانش‌آموز، معلم نقش راهنما و تسهيلگر را دارا بوده، دانش‌آموزان فعالند و در پي كسب اطلاعات از منابع ديگري علاوه بر معلم و كتاب درسي هستند. خوشبختانه، در سال‌های اخير روان‌شناسان پرورشي و ديگر صاحب‌نظران از تأكيد زياد مدارس بر انتقال دانش و اطلاعات به دانش‌آموزان انتقاد کرده و معلمان را بيشتر به پرورش مهارت‌های انديشيدن و تفكر در يادگيرندگان سفارش کرده‌اند. نتيجه تحقيقات متعدد و فراوان نشان داده‌اند كه آموزش مهارت‌های تفكر بايد به عنوان اولويت اصلي در برنامه‌ريزي‌های آموزشي مراكز تعليم و تربيت در نظر گرفته شوند و هدف عمده تجارب دانشگاهي كسب توانايي است كه افراد خبره آن را تفكر انتقادي ناميده‌اند.

پيشگامان توسعه تفكر انتقادي افراي، مانند روبرت انيس، جان مك پك، ريچارد پل، عزرائيل شفلر، هاروي سيگل، و متيو لپمن هستند. در تفكر انتقادي، فرد نقاد

در ارزشیابی، صداقت در سوگیری‌های شخصی، تمایل به بازبینی مجدد، مطلع، دارای حسن ظن، شفافیت در مواجهه با مسائل پیچیده سازمان یافته است، مستدل در انتخاب ملاک، تأکید بر پژوهش، پشتکار تا حصول به نتیجه. ترکیب مهارت‌های تفکر انتقادی با پرورش چنین گرایش‌هایی مبنایی برای عقلانیت و جامعه دموکراتیک است» (فاسیونه، ۱۹۹۰، ص ۱۳).

اساس چارچوب مفهومی تفکر انتقادی از دو بعد و حیطه تشکیل شده است: مهارت‌های شناختی و گرایش‌ها (بروک فیلد، ۱۹۸۷؛ انیس، ۱۹۸۷؛ فاسیونه، ۱۹۹۰؛ پل، ۱۹۸۲ و سیگل، ۱۹۸۸). ابزارهای استاندارد معتبر به سنجش و اندازه‌گیری دو حیطه فوق می‌پردازند. مهارت‌های شناختی تفکر انتقادی، شامل پنج مؤلفه تحلیل، ارزشیابی، استنباط، استدلال قیاسی و استدلال استقرایی است. از طرفی، گرایش به تفکر انتقادی براساس مدل فاسیونه شامل هفت مؤلفه حقیقت‌جویی، انتقادپذیری، قدرت تجزیه و تحلیل، اعتماد به نفس، قدرت سازماندهی و جستجوگری میزان رشد یافتگی بوده است.

براساس نظر والش و پول (۱۹۸۸) تفکر انتقادی مهارتی است که همه افراد می‌توانند آن را کسب کنند. تفکر انتقادی چیزی نیست که ضرورتاً با رشد افراد همراه شود، بلکه باید آموزش داده شود. طبق دیدگاه پول (۱۹۹۲) مربی باید ویژگی‌های تفکر انتقادی مانند استقلال ذهنی، کنجکاوی ذهنی، تعهد به ارائه دلایل، فکر باز، روشنفکری و جراتمندی را داشته باشد. اگر معلمان چنین ویژگی‌هایی را داشته باشند، دانش‌آموزان تفکر انتقادی را از خود نشان خواهند داد.

ماهیت، فلسفه وجودی و رسالت آموزش جامعه‌شناسی به گونه‌ای است که ضرورت و فلسفه توجه به تفکر انتقادی بسیار امری ضروری و مهم جلوه

می‌شود. برادلی (۲۰۰۸) تفکر انتقادی را مجموعه‌ای از مهارت‌های شناختی، مثل شناسایی مباحث محوری و مفروضات، ارزیابی رویداد و استنباط نتیجه تعریف می‌کند.

بررسی مقوله «تفکر انتقادی» می‌تواند در هر نظام سیاسی - اجتماعی یا هر نظام آموزشی مد نظر قرار گیرد. به علاوه، بر اساس تحولات عصر جدید، مقوله پرورش و روحیه تفکر انتقادی اهمیت دو چندانی یافته است.

یکی از مشهورترین مطالعات در زمینه تفکر انتقادی به‌وسیله انجمن ملی فلسفی آمریکا در زمینه آموزش و ارزیابی تفکر انتقادی صورت گرفته است. در این مطالعه ۴۶ متخصص از رشته‌های مختلف در پژوهشی کیفی در چند سال شرکت نمودند. گزارش نتیجه این تحقیق به «گزارش دلفی» شهرت یافته است. در این گزارش، از تفکر انتقادی به عنوان عضوی از خانواده تفکر سطح بالا مانند حل مسأله، تصمیم‌گیری و تفکر خلاق یاد می‌شود (فاسیونه، ۱۹۹۳). فاسیونه معتقد است که این اصطلاح به لحاظ مفهومی با سایر مفاهیم همپوشی دارد و در نهایت، اتفاق نظر متخصصان درباره تفکر انتقادی را به شرح زیر مطرح می‌سازد:

«تفکر انتقادی، تفکری است هدفمند، قضاوت خود نظم دهنده‌ای که مبتنی بر تفسیر، تحلیل، ارزشیابی و استنباط و همچنین، تبیین ملاحظات موقعیتی، روش‌شناختی، ملاک‌شناسی و مفهومی است. از طرف دیگر، تفکر انتقادی نیروی رهایی بخش در تعلیم و تربیت و منبع قدرت در زندگی فردی و مدنی به شمار می‌رود. تفکر انتقادی مترادف با تفکر خوب نیست. تفکر انتقادی پدیده فراگیر و خود تصحیح است. آرمان متفکر انتقادی، کنجکاوی، ذهن باز، معطف، دوراندیش در قضاوت، منصف و عادل

و عملکرد آموزشی ایفاء می‌نماید (آیکن، ۱۹۶۱ و ۱۹۷۶؛ مک لوید، ۱۹۸۹). یادگیری دانش‌آموزان به طور فزاینده‌ای با باورها و نگرش‌های آنها نسبت به مواد درسی مرتبط است (کسلینکو و همکاران، ۲۰۰۶). مفهوم پردازی مک لوید (۱۹۹۲) تأکید بر عوامل عاطفی، شامل باورهای افراد، نگرش‌های دانش‌آموزان و هیجان‌های آنها نسبت به درس، یادگیری و آموزش مواد درسی داشته است. مک لوید به تفکیک و تمایز سه مفهوم باورها^۱، نگرش‌ها^۲ و هیجان‌ها^۳ و نقش آنها در واکنش عاطفی دانش‌آموزان نسبت به مواد درسی توجه دارد. در صورتی که طیفی را در نظر بگیریم، باورها یک سوی طیف، هیجان‌ها سوی دیگر طیف و همچنین، نگرش‌ها حد میانی باورها و هیجان‌ها قرار می‌گیرد. با توجه به معیار دوره زمانی ابعاد عاطفی، باورها موضوعی طولانی مدت، هیجان‌ها موضوعی کوتاه مدت و نگرش‌ها حد وسط باورها و هیجان‌ها محسوب می‌شوند. محتوای شناختی جنبه‌های عاطفی باورها بسیار زیاد شده، در حالی که محتوای شناختی هیجان‌ها بسیار کم‌رنگ است و میزان جنبه‌شناختی نگرش‌ها میانه بین باورها و هیجان‌ها تلقی می‌شوند.

منظور از نگرش تمایلات یادگرفتنی قبلی است که واکنشی مثبت و یا منفی نسبت به موضوعی مشخص، وضعیتی خاص و یا نهاد و یا فردی معین است (آیکن، ۲۰۰۰). نگرش شامل سه بعد و مؤلفه عاطفی، شناختی و رفتاری است (تریاندیس، ۱۹۷۱). بعد شناختی به داشتن باورها یا عقاید آگاهانه اشاره دارد. بعد ارزشی به مثبت یا منفی بودن جهت‌گیری عاطفی به زمینه‌های هیجانی و احساسی فرد نسبت به موضوع مورد نظر اشاره دارد و

داده می‌شود. اهمیت تفکر انتقادی در آموزش جامعه‌شناسی طی سه دهه گذشته، از سوی جامعه‌شناسان گوناگونی برای نمونه لوگان (۱۹۷۶)، بیکر (۱۹۸۱)، برآون و لیتوین (۱۹۸۷)، گرین و کلوگ (۱۹۹۰)، شپلاک، کاری جاکسون و مور (۱۹۹۲)، وان وینسبرگه و کاسی وی (۲۰۰۰)، گریستن (۲۰۰۳)، گرایورهلز، بوآرناهلترپ (۲۰۰۳)، وود (۲۰۰۶)، بیوشلر (۲۰۰۸) و مولبورن و هوئکستر (۲۰۱۰) مد نظر قرار داده شده است. آثار و کتاب‌های منتشرشده جداگانه تفکر انتقادی در جامعه‌شناسی سولیوان (۱۹۹۱)، کالدول (۲۰۰۴) و جونز (۲۰۰۹)، مقدمه‌ای بر تفکر انتقادی در جامعه‌شناسی (تامپستون، ۲۰۰۸) و مقدمه‌ای بر تفکر انتقادی جامعه‌شناختی (اندرسون، ۲۰۱۲) نشان‌دهنده اهمیت توجه جامعه‌شناسان نسبت به ضرورت، نقش و اهمیت موضوع تفکر انتقادی در آموزش جامعه‌شناسی است. در آموزش جامعه‌شناسی، چه در رشته جامعه‌شناسی و چه در قالب درس مبانی جامعه‌شناسی.

نگرش به درس مبانی جامعه‌شناسی

دانش‌آموزان و دانشجویان، معلمان و اساتید، کلاس درس، کتاب درسی، فرآیند تدریس، امکانات و منابع آموزشی، برنامه‌ریزی درسی، برنامه‌ریزی آموزشی، اهداف آموزشی، مدیران و کارکنان آموزشی به عنوان عناصر اساسی آموزش جامعه‌شناسی تلقی می‌شوند. بخشی از دنیای آموزش جامعه‌شناسی به بررسی، مطالعه و تحلیل نگرش دانشجویان نسبت به درس مبانی جامعه‌شناسی، نسبت به تدریس مبانی جامعه‌شناسی، نسبت به معلمان مبانی جامعه‌شناسی و غیره اختصاص دارد.

باورها و نگرش‌های دانش‌آموزان نسبت به تدریس و یادگیری مواد درسی نقش مهمی در آموزش مواد درسی

¹ Beliefs

² Attitudes

³ Emotions

آمدی، اضطراب و غیره) تأثیر قابل توجهی دارد؛ ۳) نگرش سازه‌ای چند بعدی است و باید به ابعاد و مؤلفه‌های مختلف و گوناگون آن پرداخت.

گودیکونتز (۲۰۰۹) پس از بررسی و مرور دقیق تحقیقات در زمینه نگرش به مواد درسی به ارائه مدل نظری پرداخته که مدل مذکور معرف تأثیر عوامل چهارگانه مشخصات تدریس مواد درسی، مشخصات معلم درس، مشخصات کلاس درس و همچنین، چگونگی ارزیابی و موفقیت درس بر نگرش‌های نسبت به مواد درسی است. بر اساس مدل گودیکونتز، نگرش دانش‌آموزان نسبت به مواد درسی، نتیجه عوامل چهارگانه مذکور است که البته عوامل چهارگانه روابط متقابلی با یکدیگر دارند و نگرش نسبت به مواد درسی ناشی از تعامل عوامل چهارگانه مورد نظر است. لذا در تبیین نهایی نگرش دانش‌آموزان نسبت به مواد درسی به طور جداگانه عوامل چهارگانه را باید مطالعه نمود و علاوه بر آن، باید چگونگی روابط متقابل بین آنها را نیز مد نظر قرار داد.

مطالعات و بررسی فراوانی در زمینه سنجش و بررسی نگرش‌های دانش‌آموزان (و یا دانشجویان) نسبت به مواد درسی (برای نمونه دروس ریاضی، آمار، علوم، فیزیک، شیمی، زیست‌شناسی، کشاورزی و غیره) انجام شده است (جدول ۱).

بعد کنشی بر جهت‌گیری برای انجام دادن یک رفتار ویژه تأکید می‌کند (ربر و ربر، ۲۰۰۱). از آنجا که نگرش تعیین‌کننده رفتار است، یکی از موضوع‌ها و علایق پژوهشی بررسی نگرش دانش‌آموزان نسبت به درس است. تحقیقات فراوان نشان داده است که دانش‌آموزانی که نگرش مثبتی نسبت به مواد درسی دارند، تمایل به فعالیت خوبی در آن درس از خود ابراز می‌کنند و برعکس، کسانی که نگرش منفی در باره درسی دارند، واکنش مناسبی نسبت به آن درس ندارند (بایلی، ۱۹۷۹).

مطالعه در زمینه نگرش نسبت به مواد درسی و نقش آن در پیشرفت تحصیلی درسی با تحقیقات آیکن (۱۹۶۱) و (۱۹۷۹) آغاز شد. نگرش نسبت به مواد درسی سازه‌ای مشتمل بر چند بعد شامل لذت بردن از درگیر شدن در تکالیف درسی - چه در تجارب تحصیلی و چه در زندگی روزمره - باورهای فرد در مورد ارزش و اهمیت درس و میزان ترس از رویارویی با موقعیت‌هایی است که مستلزم به کارگیری دانش درسی‌اند (آیکن، ۱۹۷۹). اهمیت نگرش‌های دانش‌آموزان به مواد درسی از چند جهت قابل توجه است: ۱) نگرش‌های دانش‌آموزان متأثر از عوامل مختلف تجربه فردی، محیط آموزشی، خانواده، معلمان، والدین و دوستان است؛ ۲) نگرش‌های آموزشی در عملکرد و فعالیت‌های مختلف آموزشی و سایر مفاهیم مرتبط با مواد درسی (برای نمونه خودکار

جدول ۱- تحقیقات انجام شده نگرش به درس به تفکیک درس، محققان و سال تحقیق

محققان (سال تحقیق)	نگرش به درس
فان (۲۰۰۰)، بلر (۲۰۰۰)، بای (۲۰۰۰)، هو و همکاران (۲۰۰۰)، ایوت و همکاران (۲۰۰۰)، السورث و همکاران (۲۰۰۰)، استوارت (۲۰۰۰)، شوارتز (۲۰۰۰)، گرآوس و همکاران (۲۰۰۰)، گالاگردد و همکاران (۲۰۰۰)، کوئین (۲۰۰۱)، هراندز و همکاران (۲۰۰۱)، میدلتون و همکاران (۲۰۰۲)، فورنر و همکاران (۲۰۰۲)، کابیلو و همکار (۲۰۰۲)، گیروی و همکاران (۲۰۰۲)، هال (۲۰۰۲)، ساین و همکاران (۲۰۰۲)، ویلکینز (۲۰۰۲)، نولان (۲۰۰۲)، کیفر (۲۰۰۲)، ما و همکار (۲۰۰۳ و ۲۰۰۴)، باود و همکار (۲۰۰۳)، دی ارتینو و همکار (۲۰۰۳)، دیزاوباندو و همکاران (۲۰۰۳)، تاوسنز و همکار (۲۰۰۳)، الینگتون (۲۰۰۳)، نایلسن و همکار (۲۰۰۳)، دیمارتینو و همکار (۲۰۰۳)، هاپکو (۲۰۰۳)، کیانو (۲۰۰۳)، کادیجوویچ (۲۰۰۳)، گیل (۲۰۰۳)، کاسی (۲۰۰۴)، نیکولووآ (۲۰۰۲ و ۲۰۰۴)، ماهلوماهولو و همکاران (۲۰۰۴)، تاپاومارش (۲۰۰۴)، سیلوا و همکار (۲۰۰۴)، استیونس و همکاران (۲۰۰۴)، هانولا (۲۰۰۴ و ۲۰۰۵)، اریکن (۲۰۰۵)، شولز (۲۰۰۵)، مک گرآو و همکاران (۲۰۰۶)، گاتمن (۲۰۰۶)، ایگناسی و همکاران (۲۰۰۶)، فاکلستاد (۲۰۰۶)، بالوگلو و همکار (۲۰۰۶)، کادیجوویچ (۲۰۰۶)، فونسکا (۲۰۰۷)، زان و مارتینو (۲۰۰۷)، ینلمز و همکاران (۲۰۰۷)، ودگ (۲۰۰۷)، پیرس و همکاران (۲۰۰۷)، آکینسولا و همکاران (۲۰۰۷ الف و ب)، آکینسولا (۲۰۰۸)، پکر (۲۰۰۸) و زکریا (۲۰۰۸)	نگرش نسبت به درس ریاضی
کوتکه (۲۰۰۰)، وایزبرگر و همکار (۲۰۰۰)، تریمبلی (۲۰۰۰)، فولرتن و همکار (۲۰۰۱)، کندی و همکار (۲۰۰۱)، جیمز (۲۰۰۱ و ۲۰۰۳)، نولام (۲۰۰۲)، سورج و همکار (۲۰۰۲)، ناصر (۲۰۰۲)، والش و همکاران (۲۰۰۲)، دآندریو و همکار (۲۰۰۲)، بالوگلو (۲۰۰۳)، استون و همکار (۲۰۰۳)، شووآ (۲۰۰۳)، میلز (۲۰۰۱ و ۲۰۰۴)، هیلتون و همکاران (۲۰۰۴)، لاه و همکاران (۲۰۰۴)، کاسلین و همکاران (۲۰۰۵)، اوانز (۲۰۰۷)، تمپلیر و همکاران (۲۰۰۷)	درس آمار
جونز و همکاران (۲۰۰۰)، بل و لین (۲۰۰۰)، واینبرگ و همکاران (۲۰۰۰)، نایر و همکار (۲۰۰۱)، استیک (۲۰۰۱)، پاپاناستاسیو (۲۰۰۲)، فریدمن (۲۰۰۲)، ماترین و همکار (۲۰۰۲)، لیدرمن و همکاران (۲۰۰۲)، سیگل و رانی (۲۰۰۳)، دهایندها و همکاران (۲۰۰۳)، اسپرن و همکاران (۲۰۰۳)، وان روتن (۲۰۰۴)، بارام تساباری و همکاران (۲۰۰۵)، متتاس (۲۰۰۶)، و گنسر و همکاران (۲۰۰۷)	درس علوم
هیکس و همکاران (۲۰۰۱)، اسپورن و همکاران (۲۰۰۲)، چانگ و همکار (۲۰۰۲)، افسون (۲۰۰۲)، استلزر (۲۰۰۴)، کوکا (۲۰۰۵)، کولیکووا (۲۰۰۵) و ساپرامانیام و همکاران (۲۰۰۰ و ۲۰۰۷)	درس فیزیک
باون (۲۰۰۰)، دالگتی (۲۰۰۱)، کول و همکاران (۲۰۰۲) و سالتا و همکاران (۲۰۰۴)	درس شیمی
بالدوین و همکاران (۱۹۹۹)، ازه (۲۰۰۳)، اسپال و همکاران (۲۰۰۴)، انواگیو (۲۰۰۶) و پروکوپ (۲۰۰۷)	درس زیست‌شناسی
ویلسون و همکاران (۲۰۰۲) و راجرز (۲۰۰۴)	درس کشاورزی
کاریوکی و ویلسون (۲۰۰۳)، راس (۱۹۸۷)، وایت (۱۹۸۷)، کوربین (۱۹۹۴)، کاریوکی و ویلسون (۲۰۰۳)، ماسون (۲۰۰۰)، ویتورث و همکاران (۲۰۰۳)، برسون و همکاران (۲۰۰۴)، آیان (۲۰۰۶)، کستن (۲۰۰۶)، فرایدمن (۲۰۰۶)، لی و همکاران (۲۰۰۶)، کرآو و همکاران (۲۰۰۶) و وان هوور و همکاران (۲۰۰۶)	نگرش نسبت به درس مطالعات اجتماعی

سابقه و تاریخچه تحقیق

تحقیقات متعدد و متنوعی در حوزه تفکر انتقادی در ایران انجام گرفته که آنها را می‌توان در هفت طبقه دسته‌بندی نمود: دسته اول تحقیقاتی که به انطباق و هنجاریابی آزمون مهارت‌های تفکر انتقادی کالیفرنیا (خلیلی و سلیمانی، ۱۳۸۲؛ مهری‌نژاد، ۱۳۸۶؛ خدامرادی و همکاران، ۱۳۸۵ و حجازی و همکاران، ۱۳۹۰) پرداخته‌اند. دسته دوم تحقیقات که اهمیت موضوع تفکر انتقادی در آموزش پرستاری (حسن پور و همکاران، ۱۳۸۴ و محبوبه کریمی، ۱۳۸۲) را بررسی نموده‌اند. دسته سوم تحقیقاتی که با استفاده از پرسشنامه تفکر انتقادی واتسون-گلیز (رسول اسلامی و معارفی، ۱۳۸۹؛ جاویدی کلاته جعفرآبادی و عبدلی، ۱۳۸۹ و معافیان و غنی‌زاده، ۱۳۹۰) انجام گرفته است. دسته چهارم تحقیقاتی که با استفاده از پرسشنامه گرایش به تفکر انتقادی کالیفرنیا توسط دانشجویان دانشگاه‌های علوم پزشکی شهر تهران (خدامرادی و همکاران، ۱۳۹۰)، دانشجویان کارشناسی پیوسته پرستاری دانشگاه‌های علوم پزشکی شهید صدوقی و دانشگاه آزاد اسلامی شهر یزد (برخوردرادی و همکاران، ۱۳۹۰) و دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی مشهد (امین‌خندقی و پاک‌مهر، ۱۳۹۰) انجام گرفته است. دسته پنجم تحقیقاتی که به طور همزمان با استفاده از پرسشنامه گرایش به تفکر انتقادی کالیفرنیا و پرسشنامه تفکر انتقادی واتسون-گلیز توسط دانشجویان و مدرسان رشته مطالعات اجتماعی مراکز تربیت معلم، (نوشادی و خادمی، ۱۳۸۹) و تربیت معلم تبریز، (بدری‌گرگری و همکاران، ۱۳۸۹) صورت گرفته است. دسته ششم شامل برخی تحقیقات می‌شود که به بررسی رابطه میان تفکر انتقادی و برخی موضوع‌های انسانی برای نمونه خودکارآمدی دانشجویان زبان انگلیسی (معافیان و غنی‌زاده،

۱۳۹۰)، بهداشت روان دانشجویان پزشکی (امین‌خندقی و پاک‌مهر، ۱۳۹۰)، عزت نفس دانشجویان پرستاری (برخوردرادی و همکاران، ۱۳۸۸) و سبک هویت دانشجویان رشته‌های فنی-مهندسی و علوم انسانی (سراج‌خرمی و معظم‌فر، ۱۳۹۰) پرداخته‌اند. دسته آخر شامل تحقیقاتی است که موضوع تفکر انتقادی را در مشاغل خاصی (برای نمونه معلمان، مظلوم خراسانی و اکبری فریمانی، ۱۳۸۸ و اساتید پزشکی، یوسفی سعیدآبادی، ۱۳۸۸) بررسی کرده‌اند.

علاوه بر دسته‌بندی تحقیقات، می‌توان مطالعاتی را معرفی نمود که به طور مستقیم با تحقیق حاضر ارتباط داشته است.

تحقیق محمدعلی زکی (۱۳۸۹) به بررسی چگونگی رابطه بین نگرش به درس مطالعات اجتماعی و اضطراب امتحان درس پرداخته است و نتایج توصیفی تحقیق نشان داده که دانش‌آموزان از میزان متوسط نگرش به درس مطالعات اجتماعی برخوردارند. آزمون فرضیات بیانگر آن بود که تفاوت معناداری در نگرش به درس در بین دانش‌آموزان دختر و پسر وجود نداشته و علاوه بر آن روابط معناداری منفی و معکوس بین نگرش به درس و اضطراب امتحان درس مطالعات اجتماعی وجود داشته است. بررسی تفکیکی چهار مؤلفه نگرش بازگوکننده آن است که بیشترین نمره آزمودنی اختصاص به اهمیت و احساس ترس و نگرانی از درس مطالعات اجتماعی داشته است و لیکن میزان وضعیت احساس لذتمندی و انگیزش به یادگیری درس مطالعات اجتماعی در بین آزمودنی‌ها کمتر از دو مؤلفه دیگر گزارش شده است

معروفی و همکاران (۱۳۸۸) در تحقیق خود به بررسی و تحلیل جایگاه تفکر انتقادی در محتوای کتاب مطالعات

یادگیری (لام و همکاران، ۲۰۱۱)، نیاز به شناخت (استدمن و همکاران، ۲۰۰۹)، هوش هیجانی (استدمن و آندنورو، ۲۰۰۷)، انگیزش تحصیلی و همچنین، کارآمدی (رابرتس و دایر، ۲۰۰۵) داشته است.

چارچوب روش تحقیق

تحقیق حاضر از نوع پیمایشی و ابزار جمع‌آوری اطلاعات دو پرسشنامه بوده است. نخست، پرسشنامه نگرش نسبت به درس ریاضی (آیکن، ۱۹۷۸، ۲۰۰۵) و همچنین، پرسشنامه نگرش به درس آمار (اسچوآ و همکاران، ۱۹۹۵) در نظر گرفته شد. ابزار آیکن شامل بیست گویه (پنج گزینه‌ای بر اساس طیف لیکرت) که به سنجش چهار مؤلفه نگرش به درس مبانی جامعه‌شناسی توجه دارد: احساس لذت بردن از درس^۱، انگیزش یادگیری درس^۲، احساس ترس و نگرانی^۳ از درس و اهمیت داشتن^۴ درس (مهم بودن). هر مؤلفه در بردارنده پنج گویه بر اساس طیف لیکرت تنظیم شده است. پرسشنامه نگرش به درس آمار (اسچوآ و همکاران، ۱۹۹۵) دارای ۲۸ گویه (۵ گزینه‌ای بر اساس طیف لیکرت) بوده، دارای چهار خرده مقیاس است که در تحقیق حاضر از دو خرده مقیاس نگرش به توانایی درک درس و نگرش به ارزشمندی درس استفاده شده است. لازم به توضیح است که گویه‌های دو ابزار مذکور در تحقیق حاضر متناسب درس مبانی جامعه‌شناسی تنظیم شده است. پایایی ابزار نگرش به درس مطالعات اجتماعی آیکن در پژوهش محمدعلی زکی (۱۳۸۹) با ۳۰۰ آزمودنی (۲۴ گویه)، ۰/۷۷۳ به دست آمده است. پایایی ابزار اسچوآ و همکاران در پژوهش قاسم رکابدار و بهاره

اجتماعی دوره متوسطه پرداخته‌اند.

یکی از چالش‌های اساسی در آموزش جامعه‌شناسی در ایران، توجه عملی ضعیف به تفکر انتقادی بوده است. تحقیق نوشادی و خادمی (۱۳۸۹) با هدف سنجش میزان مهارت‌ها و گرایش‌های تفکر انتقادی دانشجویان و مدرسان رشته مطالعات اجتماعی مراکز تربیت معلم ایران صورت گرفت. تعداد ۳۱۳ نفر دانشجو و ۳۳ نفر مدرس با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی به عنوان گروه نمونه، از چهار استان فارس، بوشهر، هرمزگان و اصفهان در سال ۱۳۸۷ انتخاب شدند. برای انجام این پژوهش از دو مقیاس مهارت‌های تفکر انتقادی و گرایش به تفکر انتقادی استفاده شد که اولی شامل پنج زیر مقیاس و شامل هفت زیر مقیاس بود. یافته‌ها حاکی از ضعف دانشجویان و مدرسان رشته مطالعات اجتماعی مراکز تربیت معلم ایران در نمره کل گرایش‌ها و مهارت‌های تفکر انتقادی و زیر مقیاس‌های مربوطه بود. همچنین، تفاوت معناداری بین دانشجویان سال اول و دوم، در برخی از زیر مقیاس‌های تفکر انتقادی به دست آمد. از طرفی، تفاوت معناداری بین جنسیت در گرایش‌ها و مهارت‌های تفکر انتقادی مشاهده نگردید.

بخش نهایی به معرفی تحقیقاتی اختصاص دارد که با استفاده از پرسشنامه تفکر انتقادی ریکتس (۲۰۰۳) انجام گرفته است. تحقیق دهقانی و همکاران (۲۰۱۱) نشان‌دهنده تأثیر اهداف موفقیت دانشجویان بر تفکر انتقادی بوده است. تحقیق خندقی و همکاران (۲۰۱۱) به بررسی وضعیت تفکر انتقادی در بین دانشجویان رشته‌های علوم انسانی پرداخته است. نتایج تحقیقات خارجی مبین آن است که تفکر انتقادی روابط معناداری با توسعه رهبری، موفقیت تحصیلی (ریکتس، ۲۰۰۳)، سبک

¹ Enjoyment

² Motivation

³ Anxiety

⁴ Importance

شده است.

جامعه آماری کلیه دانشجویان دختر (۶۷ نفر) کلاس درس مبانی جامعه‌شناسی دانشگاه شیخ بهایی شهر بهارستان اصفهان (مقطع کاردانی و کارشناسی رشته مدیریت جهانگردی نیمسال اول ۹۱-۱۳۹۰) بوده که در تحقیق حاضر کلیه افراد مورد نظر بوده‌اند و لذا جمع‌آوری اطلاعات بر اساس سرشماری انجام گرفته است.

تجزیه و تحلیل یافته‌های تحقیق

تحلیل توصیفی

یافته‌های پژوهش گویای آن است که نگرش به درس مبانی جامعه‌شناسی دارای توزیع نرمال است. مقدار و سطح معناداری آماره کولموگروف اسمیرنوف به ترتیب ۰/۵۶۴ و ۰/۹۰۸ محاسبه شده است. چون سطح معناداری آماره بیشتر از ۵ درصد است، لذا نمره‌های نگرش به درس مبانی جامعه‌شناسی دانش‌آموزان دارای توزیع نرمال است (نمودار ۲).

شاخص‌های آمار توصیفی، گویای آن است که میانگین و انحراف معیار نگرش به درس مبانی جامعه‌شناسی دانشجویان دختر به ترتیب ۱۰۲/۹ و ۱۸/۹ به دست آمده و حداقل و حداکثر نگرش نسبت به درس مبانی جامعه‌شناسی دانشجویان دختر به ترتیب ۴۶ و ۱۴۶ محاسبه شده است. میانگین و انحراف معیار چهار خرده‌مقیاس نگرش به درس مبانی جامعه‌شناسی دانشجویان دختر به تفکیک در جدول ۵ گزارش شده است. یافته‌های توصیفی نشان داده است که چهار خرده‌مقیاس مذکور به ترتیب اهمیت عبارتند از: مهم بودن درس (اهمیت داشتن)، توانایی درک درس و ارزشمندی درس (در حد زیاد)، احساس لذت بردن (در حد

سلیمانی (۱۳۸۷) ۰/۸۸ گزارش شده است. آلفای کرونباخ در خصوص پایایی ابزار مورد استفاده در تحقیق حاضر بر اساس ۳۰ گویه و ۶۷ آزمودنی مقدار ۰/۹۳ محاسبه شده است.

ابزار دوم مورد استفاده در تحقیق حاضر، پرسشنامه تفکر انتقادی^۱ ریکتس (۲۰۰۳) بوده است. ابزار مذکور شامل ۳۳ گویه بر اساس طیف ۵ نمره‌ای لیکرت بوده که به سنجش سه مؤلفه و سه جنبه تفکر انتقادی بلوغ^۲ (کمال) (۹ گویه)، نوآورانه^۳ (۱۱ گویه) و عجین شدن، درگیری^۴ (تعهد) (۱۳ گویه) می‌پردازد. منظور از مؤلفه بلوغ و کمال، توجه به میزان آگاهی فرد نسبت به تعصبات و پیشداوری‌های احتمالی در زندگی روزمره نسبت به سایر گروه‌های فرهنگی متنوع جامعه است. منظور از مؤلفه نوآورانه، ایده‌هایی است که فرد را متوجه کسب دانش و علوم نوین و جدید می‌نماید. منظور از مؤلفه درگیری (تعهد)، میزان توانایی فرد نسبت به موقعیت‌های مختلف برای استدلال نمودن خوب و مناسب ضروری می‌باشد. پایایی کل ابزار ۰/۹۴ گزارش شده و به ترتیب مؤلفه‌های درگیری ۰/۹۱، بلوغ و کمال ۰/۷۹ و نوآورانه ۰/۸۰ گزارش شده است (ایرانی و همکاران، ۲۰۰۷). پایایی کل ابزار ۰/۸۸ و به ترتیب مؤلفه‌های درگیری ۰/۹۰، بلوغ و کمال ۰/۵۹ و نوآورانه ۰/۷۸ گزارش شده است. (رابرتس و دایر، ۲۰۰۵). علاوه بر آنها، پایایی ابزار مورد نظر در تحقیق دهقانی و همکاران (۲۰۱۱) مقدار ۰/۸۱ و در تحقیق خندقی و همکاران (۲۰۱۱) ۰/۸۲ گزارش شده است. آلفای کرونباخ در خصوص پایایی ابزار مورد استفاده در تحقیق حاضر بر اساس ۳۳ گویه و ۶۷ آزمودنی مقدار ۰/۷۵ محاسبه

^۱ Critical thinking Disposition (EMI), Ricketts

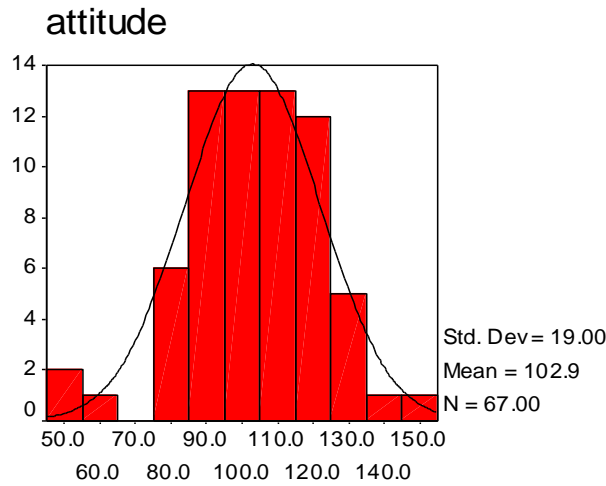
^۲ Maturity

^۳ Innovative

^۴ Engagement

زیاد ابراز شده است. بیشترین دانشجویان دختر تحقیق نگرش در سطح متوسط به درس مبانی جامعه‌شناسی را گزارش داده‌اند (جدول ۲).

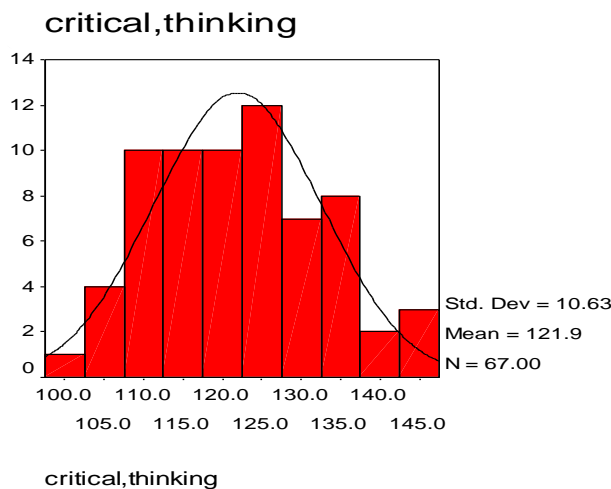
متوسط)، انگیزش یادگیری (در حد متوسط) و احساس ترس و نگرانی از درس مبانی جامعه‌شناسی (در حد کم). نتایج نهایی توصیفی معرف آن است که نگرش دانشجویان دختر به درس مبانی جامعه‌شناسی در سطح



نمودار ۲- توزیع نرمال نمره‌های نگرش به درس مبانی جامعه‌شناسی دانشجویان دختر

۰/۵۴۹ و ۰/۹۲۴ محاسبه شده است. چون سطح معناداری آماره بیشتر از ۵ درصد است، لذا نمره‌های تفکر انتقادی دانشجویان دختر دارای توزیع نرمال است (نمودار ۳).

یافته‌های پژوهش گویای آن است که نمره‌های تفکر انتقادی دختران دانشجو دارای توزیع نرمال است. مقدار و سطح معناداری آماره کولموگروف اسمیرنوف به ترتیب



نمودار ۳- توزیع نرمال نمره‌های تفکر انتقادی دانشجویان دختر

نوآورانه به ترتیب ۴۳/۴ و ۴/۴ و مؤلفه عجین بودن (درگیری) به ترتیب ۴۹/۶ و ۶/۲ محاسبه شده است. نتایج نهایی توصیفی معرف آن است که میزان تفکر انتقادی دانشجویان دختر در سطح خیلی زیاد ابراز شده است و بیشترین دانشجویان دختر تحقیق تفکر انتقادی در سطح خیلی زیاد را گزارش کرده‌اند (جدول ۲).

شاخص‌های آمار توصیفی، گویای آن است که میانگین و انحراف معیار تفکر انتقادی دانشجویان دختر به ترتیب ۱۲۱/۹ و ۱۰/۶ به دست آمده و حداقل و حداکثر تفکر انتقادی به ترتیب ۱۴۵ و ۹۹ محاسبه شده است. میانگین و انحراف معیار سه مؤلفه تفکر انتقادی، به ترتیب مؤلفه بلوغ (کمال) به ترتیب ۲۸/۸ و ۳/۹، مؤلفه

جدول ۲- آماره‌های توصیفی کل و مؤلفه‌های نگرش به درس مبانی جامعه‌شناسی و تفکر انتقادی

موضوع	میانگین	انحراف معیار	حداکثر	حداقل
احساس لذت از درس مبانی جامعه‌شناسی	۱۵/۲	۴/۳	۲۳	۴
انگیزش یادگیری درس مبانی جامعه‌شناسی	۱۴/۷	۴/۳	۲۵	۶
اهمیت دادن به درس مبانی جامعه‌شناسی	۱۸/۹	۳/۳	۲۵	۶
ترس و نگرانی از درس مبانی جامعه‌شناسی	۱۲/۵	۴/۳	۲۳	۵
توانایی درک و فهم درس مبانی جامعه‌شناسی	۱۸/۱۳	۳/۲۸	۲۵	۵
ارزشمندی درس مبانی جامعه‌شناسی	۱۸/۴	۳/۹	۲۵	۵
نگرش کلی به درس مبانی جامعه‌شناسی	۱۰۲/۹	۱۸/۹	۱۴۶	۴۶
مؤلفه بلوغ (کمال) تفکر انتقادی	۲۸/۸	۳/۹	۳۸	۱۷
مؤلفه نوآورانه تفکر انتقادی	۴۳/۴	۴/۴	۵۳	۳۳
مؤلفه درگیری (تعهد) تفکر انتقادی	۴۹/۶	۶/۲	۶۴	۳۷
نمره کل تفکر انتقادی	۱۲۱/۹	۱۰/۶	۱۴۵	۹۹

انتقادی بیانگر آن است که ۷۲ درصد دختران تفکر انتقادی خود را در سطح زیاد و ۲۲ درصد در سطح متوسط ارزیابی نموده‌اند (جدول ۳).

سطح‌بندی موضوع‌های تحقیق بازگو کننده آن است که ۴۶ درصد نگرش دانشجویان دختر به درس مبانی جامعه‌شناسی در سطح زیاد و ۳۴ درصد در حد متوسط ابراز شده است. علاوه بر آن سطح بندی میزان تفکر

جدول ۳- سطح بندی موضوع‌های تحقیق به تعداد و درصد

موضوع	نگرش به درس مبانی جامعه‌شناسی		تفکر انتقادی	
	تعداد	درصد	تعداد	درصد
خیلی کم	۱	۱	۰	۰
کم	۵	۸	۰	۰
متوسط	۲۳	۳۴	۱۵	۲۲
زیاد	۳۱	۴۶	۴۸	۷۲
خیلی زیاد	۷	۱۱	۴	۶
جمع کل	۶۷	۱۰۰	۶۷	۱۰۰

تحلیل استنباطی (آزمون فرضیات) تحقیق

یافته‌های استنباطی تحقیق بازگوکننده آن است که تفاوت معناداری در نگرش دانشجویان دختر نسبت به درس مبانی جامعه‌شناسی بین دو مقطع تحصیلی وجود دارد. مقدار آماره T در خصوص کل نگرش $۲/۳۶۴$ محاسبه شده که از سطح معناداری $۰/۰۲$ برخوردار است. از آنجایی که سطح معناداری موضوع در میان دانشجویان دختر کمتر از ۵ درصد محاسبه شده، لذا فرض صفر تأیید نمی‌شود. بنابراین، از نظر آماری تفاوت معناداری در نگرش به درس مبانی جامعه‌شناسی دانشجویان دختر بر حسب مقطع تحصیلی مشاهده می‌شود؛ به گونه‌ای که نگرش دانشجویان دختر مقطع کارشناسی بیشتر از نگرش دانشجویان دختر مقطع کاردانی به درس مبانی جامعه‌شناسی است. میانگین نمره نگرش به درس مبانی جامعه‌شناسی دانشجویان دختر مقطع کارشناسی و کاردانی به ترتیب $۱۰۸/۰۵$ و $۹۷/۳$ گزارش شده است (جدول ۷).

یافته‌های استنباطی تحقیق به تفکیک شش مؤلفه نگرش به درس مبانی جامعه‌شناسی بازگوکننده آن است که تفاوت معناداری در خصوص سه مؤلفه انگیزش یادگیری، اهمیت داشتن و ارزشمندی درس مبانی جامعه‌شناسی بین دو مقطع تحصیلی وجود ندارد. مقدار آماره T در خصوص سه مؤلفه مذکور به ترتیب $۱/۶۷۸$ ، $۱/۰۵$ و $۱/۶۹۵$ محاسبه شده که به ترتیب از سطح معناداری $۰/۰۹۸$ ، $۰/۲۹۸$ و $۰/۰۹۵$ برخوردار است. از آنجایی که سطح معناداری سه مؤلفه مورد نظر در میان دانشجویان دختر بیشتر از ۵ درصد محاسبه شده، لذا فرض صفر تأیید می‌شود. بنابراین، از نظر آماری تفاوت معناداری در نگرش به درس مبانی جامعه‌شناسی دانشجویان دختر در خصوص سه مؤلفه انگیزش یادگیری، اهمیت داشتن و احساس ارزشمندی درس بر

حسب مقطع تحصیلی مشاهده نمی‌شود. علاوه بر آن، نتایج تحقیق نشان دهنده آن است که تفاوت معناداری در خصوص سه مؤلفه احساس لذت بردن، توانایی درک و همچنین، احساس ترس و نگرانی از درس مبانی جامعه‌شناسی بین دو مقطع تحصیلی وجود دارد. مقدار آماره T در خصوص دو مؤلفه مذکور به ترتیب $۲/۳۲۵$ ، $۲/۱۳۱$ و $۲/۱۲۱$ محاسبه شده که به ترتیب از سطح معناداری $۰/۰۲۳$ ، $۰/۰۳۷$ و $۰/۰۳۸$ برخوردار است. از آنجایی که سطح معناداری سه مؤلفه مورد نظر در میان دانشجویان دختر کمتر از ۵ درصد محاسبه شده، لذا فرض صفر تأیید نمی‌شود. بنابراین، از نظر آماری تفاوت معناداری در نگرش به درس مبانی جامعه‌شناسی دانشجویان دختر در خصوص سه مؤلفه احساس لذت بردن از درس، توانایی درک و فهم درس و همچنین احساس ترس و نگرانی از درس بر حسب مقطع تحصیلی مشاهده می‌شود؛ به گونه‌ای که میزان احساس لذت بردن و توانایی درک و فهم درس در نزد دانشجویان دختر مقطع کارشناسی بیشتر از احساس لذت بردن و توانایی درک و فهم درس در نزد دانشجویان دختر مقطع کاردانی بوده است. میانگین نمره میزان احساس لذت بردن دانشجویان دختر مقطع کارشناسی و مقطع کاردانی به ترتیب $۱۶/۳$ و $۱۳/۹$ ارزیابی شده است. میانگین نمره توانایی درک و فهم درس در نزد دانشجویان دختر مقطع کارشناسی و مقطع کاردانی به ترتیب $۱۹/۰۵$ و $۱۷/۱۲$ ابراز شده است. علاوه بر آن میزان احساس ترس و نگرانی دانشجویان دختر مقطع کاردانی بیشتر از احساس ترس و نگرانی دانشجویان دختر مقطع کارشناسی بوده است. میانگین نمره میزان احساس ترس و نگرانی دانشجویان دختر مقطع کارشناسی و مقطع کاردانی به ترتیب $۱۱/۵$ و $۱۳/۷$ ارزیابی شده است (جدول ۴).

جدول ۴- آزمون تفاوت معناداری نگرش دانشجویان دختر به درس مبانی جامعه‌شناسی بر حسب مقطع تحصیلی

موضوع	کاردانی		کارشناسی		مقدار آماره t	سطح معنی‌داری آماره t
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار		
احساس لذت بردن از درس مبانی جامعه‌شناسی	۱۳/۹	۳/۷	۱۶/۳	۴/۴	۲/۳۲۵	۰/۰۲۳
انگیزش یادگیری درس مبانی جامعه‌شناسی	۱۳/۸	۴/۳	۱۵/۵	۴/۲	۱/۶۷۸	۰/۰۹۸
احساس نگرانی از درس مبانی جامعه‌شناسی	۱۳/۷	۳/۷	۱۱/۵	۴/۶	۲/۱۳۱	۰/۰۳۷
اهمیت داشتن درس مبانی جامعه‌شناسی	۱۸/۵	۲/۷	۱۹/۴	۳/۸	۱/۰۵	۰/۲۹۸
توانایی درک و فهم درس مبانی جامعه‌شناسی	۱۷/۱۲	۴/۱۷	۱۹/۰۵	۳/۲	۲/۱۲۱	۰/۰۳۸
احساس ارزشمندی درس مبانی جامعه‌شناسی	۱۷/۵۹	۴/۲	۱۹/۲	۳/۵	۱/۶۰۵	۰/۰۹۵
نگرش نسبت به درس مبانی جامعه‌شناسی	۹۷/۳	۱۷/۴	۱۰۸/۰۵	۱۹/۱۴	۲/۳۹۴	۰/۰۲

بنابراین، از نظر آماری تفاوت معناداری در تفکر انتقادی دانشجویان دختر بر حسب مقطع تحصیلی مشاهده نمی‌شود. نتایج تحقیق در خصوص سه مؤلفه تفکر انتقادی به طور مشابه ملاحظه گردیده است. لذا از نظر آماری تفاوت معناداری در سه مؤلفه تفکر انتقادی دانشجویان دختر بر حسب مقطع تحصیلی مشاهده نمی‌شود (جدول ۵).

یافته‌های استنباطی تحقیق بازگوکننده آن است که تفاوت معناداری در تفکر انتقادی دانشجویان دختر بین دو مقطع تحصیلی وجود ندارد. مقدار آماره آزمون T در خصوص تفکر انتقادی ۰/۴۴۳ محاسبه شده که از سطح معناداری ۰/۶۵۹ برخوردار است. از آنجایی که سطح معناداری موضوع در میان دانشجویان دختر بزرگتر از ۵ درصد محاسبه شده، لذا فرض صفر تأیید می‌شود.

جدول ۵- آزمون تفاوت معنی‌داری تفکر انتقادی دانشجویان دختر بر حسب مقطع تحصیلی

موضوع	کاردانی		کارشناسی		مقدار آماره t	سطح معنی‌داری آماره t
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار		
مؤلفه نوآورانه تفکر انتقادی	۴۳/۵	۴/۶	۴۳/۳	۴/۲	۰/۲۳۳	۰/۸۱۸
مؤلفه بلوغ و کمال تفکر انتقادی	۲۸/۸	۳/۸	۲۸/۸	۴/۰۶	۰/۰۴۸	۰/۹۶۲
مؤلفه تعهد تفکر انتقادی	۵۰/۰۶	۶/۲	۴۹/۲	۶/۲	۰/۵۶۳	۰/۵۷۵
نمره کل تفکر انتقادی	۱۲۲/۵	۱۱/۴	۱۲۱/۳	۹/۹	۰/۴۴۳	۰/۶۵۹

تحلیل همبستگی

معناداری آماره ضریب همبستگی پیرسون در این خصوص به ترتیب ۰/۲۲ و ۰/۰۷۴ محاسبه شده است (جدول ۷).

یافته‌های همبستگی تحقیق، بیانگر آن است که هر کدام از شش خرده مقیاس به طور جداگانه روابط

یافته‌های پژوهش در خصوص تحلیل همبستگی، بازگوکننده آن است که روابط معناداری آماری بین نگرش دانشجویان دختر به درس مبانی جامعه‌شناسی و تفکر انتقادی آنها وجود نداشته است. مقدار و سطح

افزایش یابد، به همان نسبت نگرش آنها به درس مبانی جامعه‌شناسی نیز افزایش می‌یابد. در صورتی که دانشجویان دختر توانایی درک و فهم درس و همچنین احساس ارزشمندی بیشتری نسبت به درس داشته باشند، به همان نسبت نگرش آنها به درس مبانی جامعه‌شناسی نیز افزوده می‌گردد (جدول ۶).

در بررسی این سؤال که کدام یک از شش مؤلفه نگرش به درس مبانی جامعه‌شناسی دانشجویان دختر با تفکر انتقادی دانشجویان دختر ارتباط معناداری داشته‌اند، یافته‌های تحقیق نشان داده که سه مؤلفه توانایی درک و فهم درس، احساس لذت بردن و همچنین، مؤلفه ترس و نگرانی از درس مبانی جامعه‌شناسی روابط معناداری با تفکر انتقادی نداشته‌اند و لیکن ارتباط معناداری بین سه مؤلفه احساس ارزشمندی درس، انگیزش یادگیری و همچنین، مؤلفه اهمیت داشتن درس به طور جداگانه با تفکر انتقادی دانشجویان دختر وجود داشته است. مقدار ضریب همبستگی به ترتیب ۰/۲۴۳، ۰/۲۴۶ و ۰/۲۴۶ محاسبه شده است (جدول ۶).

معناداری با کل نگرش به درس مبانی جامعه‌شناسی دارند. بیشترین میزان رابطه فوق مربوط به لذت بردن از درس مبانی جامعه‌شناسی است (۰/۹۲۷). پنج خرده مقیاس انگیزش، احساس ترس و نگرانی، ارزشمندی درس، اهمیت داشتن و همچنین، توانایی درک و فهم درس مبانی جامعه‌شناسی در مراتب بعدی اهمیت ارتباط با کل نگرش به درس قرار می‌گیرند. مقدار ضرایب همبستگی به ترتیب ۰/۸۵۷، ۰/۸۵۵، ۰/۷۵، ۰/۷۴ و ۰/۶۶ محاسبه شده است. در صورتی که دانشجویان دختر احساس لذت از درس مبانی داشته باشند، به همان نسبت نگرش مطلوبتری به درس مبانی جامعه‌شناسی پیدا می‌کنند. چنانچه دانشجویان دختر انگیزش یادگیری درس مبانی بیشتر داشته باشند، به همان نسبت نگرش مطلوبتری به درس مبانی جامعه‌شناسی پیدا می‌کنند. به همان نسبت که دانشجویان احساس ترس و نگرانی بیشتری از درس داشته باشند، نگرش کمتری به درس مبانی جامعه‌شناسی دریافت خواهند کرد. در نهایت آنکه هر چه اهمیت داشتن درس در نزد دانشجویان دختر

جدول ۶- ماتریس همبستگی بین موضوع‌ها و اشکال وکل بیگانگی

ارزشمندی درس	توانایی درک درس	اهمیت داشتن درس	احساس ترس و نگرانی از درس	انگیزش یادگیری درس	احساس لذت بردن از درس	
$r=0/758$	$r=0/66$	$r=0/74$	$r=-0/855$	$r=0/857$	$r=0/927$	نگرش به درس مبانی جامعه‌شناسی
$P=0/000$	$P=0/000$	$P=0/000$	$P=0/000$	$P=0/000$	$P=0/000$	تفکر انتقادی دانشجویان دختر
$r=0/241$	$r=0/101$	$r=0/246$	$r=0/109$	$r=0/263$	$r=0/092$	
$P=0/049$	$P=0/415$	$P=0/045$	$P=0/38$	$P=0/032$	$P=0/461$	

پژوهش بیانگر آن است که تمامی سه مؤلفه تفکر انتقادی ارتباط معناداری با کل نگرش به درس مبانی جامعه‌شناسی نداشته‌اند (جدول شماره ۷).

در بررسی این سؤال که کدام یک از مؤلفه‌های سه گانه تفکر انتقادی دانشجویان دختر با نگرش به درس مبانی جامعه‌شناسی ارتباط معناداری داشته‌اند، نتایج

جدول ۷- ماتریس همبستگی بین موضوع‌ها و اشکال و کل بیگانگی

تفکر انتقادی	تعهد و درگیری	بلوغ و کمال	نوآورانه	
$r=0/204$	$r=0/099$	$r=0/236$	$r=0/141$	نگرش به درس
$P=0/098$	$P=0/427$	$P=0/055$	$P=0/255$	مبانی جامعه‌شناسی

بحث و نتیجه‌گیری تحقیق

جامعه‌شناسی آموزش جامعه‌شناسی، یکی از شاخه‌ها یا حوزه‌های جامعه‌شناسی است که سعی در تحلیل و بررسی موضوع آموزش جامعه‌شناسی از منظر جامعه‌شناسی داشته و موضوع‌های متعددی را در بر می‌گیرد. بررسی جایگاه، اهمیت و رابطه آموزش جامعه‌شناسی و تفکر انتقادی یکی از موضوع‌های حوزه مذکور بوده که به عنوان اساس تحقیق حاضر در نظر گرفته شده است.

تفکر به طور عام و تدریس تفکر انتقادی به طور خاص، یکی از اولویت‌های آموزش و پرورش محسوب می‌شود. از میان دروس مختلف، درس جامعه‌شناسی فرصت‌های غنی و فراوانی را برای رشد گرایش‌ها و مهارت‌های مورد نیاز در تفکر انتقادی فراهم نموده و به عنوان مبلغ روحیه انتقادی عمل کرده و پیش فرض آن درس بسط تفکر انتقادی است. یادگیری تفکر انتقادی به عنوان محصول محتوای برنامه‌ریزی درسی درس جامعه‌شناسی است.

درس مبانی جامعه‌شناسی موجباتی را فراهم می‌کند تا دانشجویان به طور عام به مثابه بخشی از جوانان جامعه و دانشجویان دختر به مثابه نیمی از ساخت اجتماعی ایران، قادر باشند دانش لازم را برای شناخت جامعه کسب نموده، مهارت‌های اجتماعی در خصوص سازگاری با زندگی اجتماعی و همچنین، مراحل مختلف زندگی را فراگیرند و در نهایت، فرصت‌های غنی و فراوانی را برای رشد گرایش‌ها و مهارت‌های مورد نیاز در تفکر انتقادی فراهم می‌نماید. افزایش تأکید بر تفکر

انتقادی در دانشگاه‌ها، به افزایش استفاده از تفکر انتقادی در جامعه منجر می‌شود و در نهایت به این امر می‌انجامد که شهروندان به طور عام و شهروندان زن به طور خاص در سطوح مختلف اجتماعی، مسائل را بهتر حل نموده، مسؤولیت شهروندی را بپذیرند.

منظور از تفکر انتقادی، آزمودن و بررسی قابلیت‌ها، صورت‌بندی استنتاج‌های منطقی، توسعه الگوهای استدلال منسجم و منطقی و همچنین، تعیین هشیارانه و پذیرش و رد کردن آگاهانه است. تفکر انتقادی تفکری است که در آن فرد همواره افکار و قضاوت‌های خود و دیگران را از اساس مورد تردید و سؤال قرار دهد و از طریق مشاهده، آزمون و سنجش کنترل شده بیطرفانه به حقیقت امور و ارزیابی دست می‌یابد. تفکر انتقادی یک نوع فعالیت شناختی برای درک و ارزیابی یافته‌ها و پدیده‌ها بر پایه مهارت‌هایی از قبیل استدلال و تحلیل است.

ماهیت، فلسفه وجودی و رسالت آموزش جامعه‌شناسی به گونه‌ای است که ضرورت و فلسفه توجه به تفکر انتقادی بسیار امری مهم جلوه داده می‌شود. اهمیت تفکر انتقادی در آموزش جامعه‌شناسی طی سه دهه گذشته، از سوی جامعه‌شناسان مد نظر قرار داده شده؛ به گونه‌ای که انتشار کتاب‌های مستقل در این حوزه نشان دهنده اهمیت توجه جامعه‌شناسان نسبت به ضرورت، نقش و اهمیت موضوع تفکر انتقادی در آموزش جامعه‌شناسی است. در آموزش جامعه‌شناسی (در قالب درس مبانی جامعه‌شناسی)، باید توجه خاصی نسبت به تقویت و مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان

است و بیشترین دانشجویان دختر تحقیق تفکر انتقادی در سطح خیلی زیاد را گزارش داده‌اند.

یافته‌های استنباطی تحقیق بازگوکننده آن است که اگرچه تفاوت معناداری در نگرش دانشجویان دختر نسبت به درس مبانی جامعه‌شناسی بین دو مقطع تحصیلی (به نفع مقطع کارشناسی) وجود داشته، لیکن تفاوت معناداری در تفکر انتقادی دانشجویان دختر بین دو مقطع تحصیلی وجود نداشته است.

نتایج آزمون فرضیات پژوهش نشان داده است که اگرچه تفاوت معناداری در خصوص سه مؤلفه توانایی درک و فهم درس، انگیزش یادگیری و اهمیت داشتن درس مبانی جامعه‌شناسی بین دو مقطع تحصیلی وجود نداشته، لیکن تفاوت معناداری در خصوص سه مؤلفه احساس ارزشمندی، لذت بردن و همچنین، احساس ترس و نگرانی از درس مبانی جامعه‌شناسی بین دو مقطع تحصیلی مشاهده شده است؛ به گونه‌ای که میزان احساس ارزشمندی و همچنین، احساس لذت بردن دانشجویان دختر مقطع کارشناسی بیشتر از احساس ارزشمندی و لذت بردن دانشجویان دختر مقطع کاردانی بوده و همچنین، میزان احساس ترس و نگرانی دانشجویان دختر مقطع کاردانی بیشتر از احساس ترس و نگرانی دانشجویان دختر مقطع کارشناسی بوده است. نتایج مذکور نشان دهنده تمایزات تحصیلی در خصوص موضوع نگرش دانشجویان دختر به درس مبانی جامعه‌شناسی بوده است.

یافته‌های تحلیل همبستگی اگرچه بازگوکننده آن است که روابط معناداری آماری بین نگرش دانشجویان دختر به درس مبانی جامعه‌شناسی و تفکر انتقادی آنها وجود نداشته، لیکن ارتباط معناداری بین سه مؤلفه احساس ارزشمندی درس، انگیزش یادگیری درس و همچنین مؤلفه اهمیت داشتن درس به طور جداگانه با تفکر انتقادی دانشجویان دختر وجود داشته است. تبیین

به طور عام و دانشجویان به طور مشخص به عمل آید. یکی از انتظارات و بایسته‌های آموزش جامعه‌شناسی در ایران می‌تواند افزایش توانمندی‌های تفکر انتقادی و همچنین، تقویت و تأکید بر تفکر انتقادی ناشی از آموزش جامعه‌شناسی در بین دانشجویان به طور عام و دانشجویان دختر به طور خاص باشد. یکی از چالش‌های اساسی در آموزش جامعه‌شناسی در ایران، توجه عملی ضعیف به تفکر انتقادی بوده است. از آنجا که نیمی از ساخت اجتماعی ایران به زنان اختصاص دارد، بر این اساس، هدف اصلی تحقیق حاضر بررسی چگونگی ارتباط بین آموزش جامعه‌شناسی و تفکر انتقادی در بین دانشجویان دختر (مورد دانشجویان مقطع کاردانی و کارشناسی مدیریت جهانگردی دانشگاه شیخ بهایی) خواهد بود.

نتایج پژوهش در خصوص پرسشنامه تفکر انتقادی ریکتس (۲۰۰۳) نشان از آن داشت که ابزار مورد استفاده در تحقیق حاضر دارای پایایی معتبری بوده، نتیجه مذکور در راستای تحقیقات رابرتس و دایر (۲۰۰۵)، ایرانی و همکاران (۲۰۰۷)، دهقانی و همکاران (۲۰۱۱) و خندقی و همکاران (۲۰۱۱) است.

یافته‌های توصیفی نشان داده است که شش مؤلفه نگرش به درس مبانی جامعه‌شناسی به ترتیب اهمیت عبارتند از: مهم بودن درس (اهمیت داشتن)، توانایی درک و فهم درس، احساس ارزشمندی درس (در حد زیاد)، احساس لذت بردن (در حد متوسط)، انگیزش یادگیری (در حد متوسط) و احساس ترس و نگرانی از درس مبانی جامعه‌شناسی (در حد کم). در مجموع نگرش دانشجویان دختر به درس مبانی جامعه‌شناسی در سطح زیاد ابراز شده که نتایج مذکور با نتایج پژوهش محمدعلی زکی (۱۳۸۹) همسویی بوده است. علاوه بر آن، نتایج نهایی توصیفی معرف آن بود که میزان تفکر انتقادی دانشجویان دختر در سطح خیلی زیاد ابراز شده

نگرش به درس با تفکر انتقادی رابطه معناداری وجود نداشته باشد، الزاماً بدان معنا نیست که مؤلفه‌های چهار گانه نگرش به درس نیز لزوماً با تفکر انتقادی ارتباط نداشته باشند؟

دلیل دیگر تبیین نتایج حاصله تحقیق، کم بودن حجم افراد مورد بررسی تحقیق (۶۷ دانشجوی) می‌تواند باشد که با افزایش حجم نمونه در تحقیقات آینده می‌توان به آزمون چگونگی روابط معناداری بین دو موضوع تفکر انتقادی و نگرش به درس مبانی جامعه‌شناسی نایل آمد. بنابراین، می‌توان دریافت هرچه احساس ارزشمندی درس، انگیزش یادگیری و همچنین، اهمیت داشتن درس مبانی جامعه‌شناسی در نزد دانشجویان دختر افزایش یابد، به همان نسبت بر میزان تفکر انتقادی آنها افزوده می‌شود. احساس ارزشمندی، انگیزش یادگیری و همچنین، مهم بودن درس مبانی جامعه‌شناسی موجبات افزایش تفکر انتقادی در بین دانشجویان دختر را فراهم می‌نماید. نتایج مذکور بیانگر ارتباط بین آموزش جامعه‌شناسی و تفکر انتقادی در بین دانشجویان دختر بوده است.

منابع

آزادارمکی، تقی. (۱۳۷۸). *جامعه‌شناسی در ایران*، تهران: نشر کلمه.

_____. (۱۳۸۷). «آموزش جامعه‌شناسی در ایران: مشکلات و فرصت‌ها»، *فصلنامه آموزش عالی*، سال اول، شماره اول، صص ۱-۲۹.

بدری گرگری، رحیم؛ فتحی آذر، اسکندر؛ حسینی نسب، سید داوود و مقدم، محمد. (۱۳۸۶). «بررسی مهارت تفکر انتقادی دانشجو معلمان مراکز تربیت معلم تبریز»، *فصلنامه روان‌شناسی دانشگاه تبریز*، سال دوم، شماره هفتم، پاییز، صص ۱-۲۴.

برخورداری، معصومه؛ شمس الملوک، جلال منش و محمود محمودی. (۱۳۹۰). «بررسی میزان گرایش

علمی نتایج تحقیق به این قرار است که میزان روابط تفکر انتقادی با نگرش به درس مبانی جامعه‌شناسی بسیار ضعیف گزارش شده (۰/۲۲)، لیکن این روابط از نظر آماری معنادار نبوده، زیرا سطح معناداری ۰/۰۷۴ برخوردار بوده که چون از میزان ۰/۰۵ بزرگتر است، لذا روابط محاسبه شده از نظر آماری معنادار نیست.

از آنجا که نگرش به درس به عنوان سازه‌ای پیچیده مرکب از مؤلفه‌هایی مختلف بوده؛ لذا اگرچه روابط معناداری بین آن نگرش و تفکر انتقادی نشان داده نشده، لیکن با بررسی تفکیک مؤلفه‌های چهارگانه نگرش به درس مبانی جامعه‌شناسی، می‌توان دریافت که زیر مجموعه‌های سازه نگرش به درس روابط معناداری با تفکر انتقادی داشته‌اند که البته میزان این روابط نیز در سطح بسیار ضعیف محاسبه شده‌اند. مقدار روابط مؤلفه‌های احساس ارزشمندی درس، انگیزش یادگیری و همچنین، اهمیت داشتن درس مبانی جامعه‌شناسی با تفکر انتقادی به ترتیب ۰/۲۴، ۰/۲۶ و ۰/۲۴ گزارش شده است.

با توجه به سه ماهیت سه مؤلفه احساس ارزشمندی درس، انگیزش یادگیری و همچنین اهمیت داشتن درس مبانی جامعه‌شناسی، می‌توان دریافت که مؤلفه‌هایی که صبغه شناختی داشته‌اند، روابط معناداری با تفکر انتقادی که خود ماهیتی شناختی دارد، نشان داده‌اند، در حالی که سه مؤلفه نگرش به درس که دارای جهت‌گیری احساسی بیشتری (مؤلفه احساس لذت بردن از درس، احساس ترس و نگرانی از درس و توانایی درک درس) بوده‌اند، با تفکر انتقادی روابط معناداری نداشته‌اند. اگرچه بین کل نگرش به درس و تفکر انتقادی ارتباط معناداری وجود نداشته، لیکن تحقیق حاضر سعی در آن داشته که صرف نظر از نکته پیشین، دریابد که آیا چهار مؤلفه نگرش به درس به طور جداگانه نیز با تفکر انتقادی ارتباط معناداری دارند؟ علاوه بر آن در صورتی که کل نمره

- جامعه‌شناسی در ایران، ترجمه: نوشین احمدی خراسانی، تهران: نشر توسعه.
- نوشادی، ناصر و خادمی محسن. (۱۳۸۹). «بررسی و سنجش میزان اندیشه انتقادی دانشجویان و مدرسان رشته مطالعات اجتماعی مراکز تربیت معلم ایران»، *مطالعات آموزش و یادگیری (علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، بهار و تابستان، ۲ (پیاپی ۲-۵۸))*، صص ۱۴۱-۱۷۰.
- Demir, M. K. (2008) "Social Studies Curriculum's Effects on Students' Critical Thinking Skills", *Eurasian Journal of Educational Resaerch*: 32, 113-126.
- Retrieved from the Web January, 2010. www.ejer.com.tr/pdf/tr/1221394529.pdf.
- Dehghani, M. F. Mirdoraghi, and H. Pakmehr (2011) "The Role of Graduate Students' Achievement Goals in Their Critical Thinking Disposition" *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15:2426-2430
- Irani, T. Rudd, R. Gallo, M. Ricke_ s. J. Friedel, C. & Rhoades, E. (2007) Critical thinking instrumentation manual. Retrieved month day, year, from [h_ p://step.ufl.edu/resources/critical_thinking/ctmanual.pdf](http://step.ufl.edu/resources/critical_thinking/ctmanual.pdf).
- Khandaghi, M.A. H. Pakmehr, and E.m Amiri, (2011) "The status of college students' critical thinking disposition in humanities", *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15 :1866-1869.
- Lamm, A.J. A. Harder, T. Irani, T. G. Roberts, and L. U. Snyder.(2011) "Developing Strong International Agricultural Education Programs by Understanding Cognition", *Journal of International Agricultural and Extension Education*.V. 18, N. 2: 30-44.
- McKinney, K. C. B. Howery, K. J. Strand, E. L.

- به تفکر انتقادی در دانشجویان کارشناسی پیوسته پرستاری دانشگاه‌های علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی شهید صدوقی و دانشگاه آزاد اسلامی شهر یزد»، *دو ماهنامه پرستاری ایران*، ش ۶۹، اردیبهشت، صص ۱۸-۲۵.
- حجازی، الهم؛ سید امین موسوی و سمیه برجعلی لو. (۱۳۹۰). «رواسازی، اعتباریابی و تحلیل عاملی سیاهه تمایلات تفکر انتقادی کالیفرنیا در نوجوانان ایرانی»، *فصلنامه روانشناسی*، ش ۵۷، بهار، صص ۲۳-۳۹.
- خندقی، مقصود امین و حمیده پاک‌مهر. (۱۳۹۰). «ارتباط بین سلامت روان و تفکر انتقادی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی مشهد»، *فصلنامه اصول بهداشت روانی*، سال سیزدهم، ش ۵۰، تابستان، صص ۲۳-۳۴.
- جاویدی کلاته جعفرآبادی، طاهر و افسانه عبدلی. (۱۳۸۹). «روند تحول تفکر انتقادی در دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد»، *مطالعات تربیتی و روان‌شناسی*، سال ۱۱، شماره دوم، صص ۱۰۳-۱۲۰.
- زکی، محمدعلی. (۱۳۸۹). «نگرش به درس مطالعات اجتماعی و رابطه آن با اضطراب امتحان، نمونه مورد : دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستان‌های شهر اصفهان»، *دو فصلنامه علوم اجتماعی*، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه فردوسی مشهد، سال هفتم، ش ۱، بهار و تابستان، صص ۶۱-۸۴.
- معروفی، یحیی، سیدمحمد شبیری و محمود یعقوبی . (۱۳۸۸). «جایگاه تفکر انتقادی در محتوای کتاب مطالعات اجتماعی دوره متوسطه»، *مجله پژوهش علوم انسانی*، سال دهم، ش ۲۶، پاییز و زمستان، صص ۲۴۹-۲۶۷.
- مهدی، علی اکبر و عبدالعلی لهسانی زاده. (۱۳۷۴).

- Ricketts, J.C. and R.D. Rudd, (2005) "Critical Thinking Skills of Selected Youth Leaders: The Efficacy of Critical Thinking Dispositions, Leadership, and Academic Performance", *Journal of Agriculture Education*, V. 46, N.1: 32-43.
- Roberts, T.G. and James, E. Dyer, (2005) "The Relationship of Self-Efficacy, Motivation , and Critical Thinking Disposition To Achievement and Attitudes When An Illustrated Web Lecture Is Used in an Online Learning Environment", *Journal of Agricultural Education*, V. 46, N. 2: 12-23.
- Stedman, N.L.P. and T. A. Irani , G. Friedel , E. B. Rhoades, and J. C. Ricketts (2009) "Relationships between Critical Thinking Disposition and Need for Cognition among Undergraduate Students Enrolled in Leadership Courses" *NACTA Journal*, 62-70.
- Stedman, N.L.P. and A. C. Andenoro, (2007) "Identification of Relationships between Emotional Intelligence Skill & Critical Thinking Disposition in Undergraduate Leadership Students", *Journal of Leadership Education* V.6, N. 1: 190-208.
- Kain, and C. White Berheide, (2004) *Liberal Learning and the Sociology Major Updated: Meeting the Challenge of Teaching Sociology in the Twenty-First Century*. American Sociological Association: Washington, DC.
- Miller, C.C, C.C. Carr, J.H. Brendemuhl, J.C. Rickett, S, B.E. Myers and T.G. Roberts, (2011) "Quantifying the Critical Thinking Skills of Students Who Receive Instruction in Meat-Animal or Meat Product Evaluation" , *NACTA Journal*, 50-54.
- Persell, C.H. K. M. Pfeiffer and A. Syed, (2007) "What Should Students Understand After Taking Introduction to Sociology?", *Teaching Sociology*. vol. 35 no. 4:300-314.
- Persell, C.H. K. M. Pfeiffer and A. Syed, (2008) "How Sociological Leaders Teach:Some Key Principles", *Teaching Sociology*, vol. 36. no. 4:108-124.
- Ricketts, J.C. (2003) The efficacy of leadership development, critical thinking dispositions, and student academic performance on the critical thinking skills of selected youth leaders. Unpublished doctoral dissertation, University of Florida,Gainesville.