

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی

پایان نامه

جهت اخذ درجه کارشناسی ارشد

رشته برنامه ریزی درسی

عنوان:

بررسی رابطه تفکر انتقادی معلمان دوره ابتدایی با ترجیح سبک تدریس آنان

استاد راهنما:

جناب آقای دکتر حسین جعفری ثانی

استاد مشاور:

جناب آقای دکتر بهروز مهران

مریم حبیبی پور

تابستان ۱۳۹۰

تقدیم به :

بارگاه ملکوتی امام رضا (ع) که آستانش، فروزنده دل و زیارت حرمش، آرامش‌دهنده روان است.

تقدیم به پدر و مادرم :

که دعای خیرشان بزرگترین سرمایه زندگی من است.

تقدیم به همسرم :

امیددهنده زندگی‌م.

تقدیر و تشکر

صمیمانه‌ترین مراتب تقدیر و تشکر خود را به کلیه ی اساتید گرامی و محترم برنامه ریزی درسی دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه فردوسی مشهد که افتخار کسب علم، دانش و اخلاق را در محضرشان داشتم، تقدیم می‌دارم.

به خصوص از استاد راهنما، **آقای دکتر حسین جعفری ثانی** که در هر زمان و موقعیتی از راهنمایی‌ها و هدایت‌های ارزنده و عالمانه‌شان، بنده را بی بهره نمی‌گذاشتند، کمال تشکر را دارم.

هم‌چنین از همکاری‌ها، ارائه نظرات با ارزش و راهنمایی‌های ارزنده‌ی **آقای دکتر بهروز مهرام** نیز تشکر و قدردانی می‌نمایم.

در ضمن بر خود لازم می‌دانم از راهنمایی‌ها و مساعدت‌های بی‌شمار **آقای حسین باغکلی (دانشجوی دکترای فلسفه تعلیم و تربیت) و آقای مجید حبیبی پور** که در انجام این پژوهش همیشه شامل حال اینجانب بود، تشکر می‌کنم.

ضمناً از سایر عزیزانی که در انجام این پژوهش به هر نحوی بنده را یاری کردند، تشکر می‌نمایم.

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین تفکر انتقادی معلمان دوره ابتدایی و ترجیح سبک تدریس آنان می‌باشد. روش پژوهش از جهت هدف کاربردی و از جهت روش اجرا، همبستگی می‌باشد. جامعه‌ی آماری این پژوهش، کلیه‌ی معلمان مقطع ابتدایی ناحیه‌ی یک آموزش و پرورش شهر مشهد در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۸۹ تشکیل داده‌اند. نمونه‌ی پژوهش شامل ۹۳ نفر از معلمان مقطع ابتدایی بود که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تک مرحله‌ای انتخاب شدند. داده‌ها از طریق دو پرسشنامه تفکر انتقادی و ترجیح سبک تدریس جمع‌آوری شد. نتایج پژوهش نشان داد که بین متغیر پیش بین (تفکر انتقادی) و متغیر ملاک (ترجیح سبک تدریس) رابطه‌ای معنادار وجود دارد و می‌توان نمره میزان ترجیح سبک تدریس معلمان را از طریق نمره تفکر انتقادی آنان پیش بینی نمود. همچنین نتایج پژوهش نشان داد که بین تفکر انتقادی معلمان و ترجیح سبک تدریس آنان، همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد. معلمانی که در دو مولفه استنباط و ارزشیابی استدلال‌های منطقی از مولفه‌های تفکر انتقادی نمره بالاتری داشته‌اند، سبک تدریس معلم محور را ترجیح داده‌اند. معلمانی که در مولفه تعبیر و تفسیر از مولفه‌های تفکر انتقادی نمره بالاتری داشته‌اند، سبک تدریس شاگردمحور را ترجیح داده‌اند. در دو مولفه دیگر تفکر انتقادی یعنی شناسایی مفروضات و استنتاج رابطه‌ای با ترجیح سبک تدریس معلمان نداشتند.

کلید واژه‌ها: تفکر انتقادی، ترجیح سبک تدریس، دوره‌ی ابتدایی، معلمان.

فهرست مطالب

صفحه	عنوان
1	فصل اول: مقدمه
2	۱-۱ بیان مسأله
5	۱-۲ اهداف تحقیق
5	۱-۳ پرسش‌های پژوهش
6	۱-۴ تعاریف عملیاتی
7	فصل دوم: مطالعه پیشینه
8	۲-۱ تفکر و تفکر انتقادی (مفاهیم و نظریه)
21	۲-۲ تفکر انتقادی و برنامه‌های درسی
27	۲-۳ تدریس و سبک تدریس (مفاهیم و نظریه‌ها)
34	۲-۴ معلم و تفکر انتقادی
37	۲-۵ رابطه تفکر انتقادی معلم و ترجیح سبک تدریس
43	۲-۶ تحقیقات (داخلی و خارجی)
51	۲-۷ استنتاج از نتیجه

53	فصل سوم: روش پژوهش
54	۳-۱ روش پژوهش
54	۳-۲ جامعه آماری
54	۳-۳ روش نمونه‌گیری
56	۳-۴ ابزار گردآوری یافته‌ها
58	۳-۵ روش گردآوری یافته‌ها
59	۳-۶ روش تجزیه و تحلیل یافته‌ها
60	فصل چهارم: یافته‌ها و تجزیه و تحلیل آن
61	۴-۱ پاسخ‌دهی به پرسش‌های پژوهش
70	فصل پنجم: بحث و نتیجه‌گیری
72	۵-۱ نتایج
76	۵-۲ پیشنهادهای کاربردی
76	۵-۳ پیشنهادهایی برای پژوهش‌های بعدی
۷۶	5-4 محدودیت
۷7	منابع
	ضمائم

فهرست جداول

صفحه	عنوان
۵۵	(۳/۱) اطلاعات جمعیت شناختی نمونه آماری پژوهش
۵۹	(۳/۲) روش تجزیه و تحلیل داده ها
۶۱	(۴/۱) توصیف داده های مربوط به میزان تفکر انتقادی معلمان
۶۱	(۴/۲) توصیف داده های مربوط به ترجیح سبک تدریس معلم
۶۲	(۴/۳): خلاصه مدل مورد استفاده در تحلیل
۶۲	(۴/۴) بررسی قابلیت پیش بینی ترجیح سبک تدریس معلمان از طریق تفکر انتقادی
۶۳	(۴/۵) همبستگی ها
۶۴	(۴/۶) شاخص های آمار توصیفی مؤلفه استنباط
۶۴	(۴/۷) آزمون تی گروه های مستقل مؤلفه استنباط
۶۵	(۴/۸) شاخص های آمار توصیفی مؤلفه شناسایی مفروضات
۶۵	(۴/۹) آزمون تی گروه های مستقل مؤلفه شناسایی مفروضات
۶۶	(۴/۱۰) شاخص های آمار توصیفی مؤلفه استنتاج
۶۶	(۴/۱۱) آزمون تی گروه های مستقل مؤلفه استنتاج
۶۷	(۴/۱۲) شاخص های آمار توصیفی مؤلفه تعبیر و تفسیر
۶۷	(۴/۱۳) آزمون تی گروه های مستقل مؤلفه تعبیر و تفسیر
۶۸	(۴/۱۴) شاخص های آمار توصیفی مؤلفه ارزشیابی استدلال های منطقی
۶۸	(۴/۱۵) آزمون تی گروه های مستقل مؤلفه ارزشیابی استدلال های منطقی

فصل اول

مقدمه

۱-۱ بیان مسأله

آموزش یکی از ارکان مهم تغییر و تحول در هر جامعه‌ای می‌باشد. آموزش مناسب می‌تواند باعث تولید علم و نوآوری و آموزش نلمناسب، باعث از بین رفتن استعدادها و خلاقیت شود. بارنز و شیملت^۱ (۱۹۷۴) از دو رویکرد نسبت به آموزش یاد می‌کند: انتقالی و تبدیلی. در آموزش انتقالی، معلم تنها انتقال‌دهنده دانش می‌باشد و دانش‌آموز تنها مصرف‌کننده‌ای است که حق هیچ‌گونه ابراز عقیده‌ای ندارد و تنها بایامطالب را حفظ نماید. در آموزش تبدیلی، معلم نقش راهنما را ایفا می‌کند و به دانش‌آموزان اجازه داده می‌شود ابراز عقیده نمایند، پژوهش کنند و دست به تولید بزنند. پائولو فریره^۲ (۱۹۷۰) اعتقاد دارد که تنها در آموزش تبدیلی تفکر انتقادی شکل می‌گیرد (پیشینه^۳).

اما متأسفانه مدارس امروز عمدتاً به دلیل پیشرفت های علوم و فنون و با توجه به بعضی از رویکردهای روان‌شناختی توجه خود را بیش‌تر به انتقال اطلاعات و حقایق معطوف کرده و از تربیت انسان‌های متفکر خلاق فاصله گرفته‌اند (شعبانی، ۱۳۸۲).

نقش معلمی در ارتباط با دانش‌آموزان به مراتب از اهمیت بسیار بالایی برخوردار است زیرا کوشش و اهتمام وی در پرورش دانش‌آموزان که در پیشرفت های اجتماعی و اقتصادی جامعه تاثیر به‌سزایی دارد، مستتر است. در زمانی که دوره مدرن با دوره نقادی یکسان دانسته می‌شود، می‌توان اعتقاد داشت تفکر انتقادی از ویژگی‌های بارز معلم شایسته محسوب می‌شود. یک معلم شایسته باید در هر مرحله‌ای از یادگیری (حتی یادگیری در مرحله ابتدایی) به‌طور خردمندانه، تفکر انتقادی را رواج دهد. او باید با سؤالاتی مناسب، دانش‌آموزان را به تفکر وادار نموده تا از این طریق شرایط تولید علم را فراهم نماید (شعبانی، ۱۳۸۰).

به عقیده مایرز^۳ در عصری که کتاب‌های درسی به سرعت کهنه می‌شوند و نوآوری دائماً تجربه می‌شود، اهداف نهایی و کلی تعلیم و تربیت ناگزیر باید تغییر یابد، به عبارت دیگر روش های سنتی تدریس و یادگیری یعنی جایگاه منفعل فراگیران در محیط آموزشی و تکیه بر پر کردن ذهن از اطلاعات، دیگر جوابگوی نیازهای تربیتی نسل حاضر و آینده نخواهد بود و برای تربیت صحیح فراگیران نیاز است تا آن ها آزادانه، خلاقانه و

¹ - Barnes&Shemilt

² - Freire,P

³ - Meyers

نقدانه و به طور علمی بیاندیشند و برنامه های مدارس و مراکز آموزشی باید نظم فکری را به فراگیران منتقل نمایند و چنان سازماندهی شوند که آن ها را به جای ذخیره سازی حقایق علمی، درگیر مسأله نمایند (مایرز، ۱۳۸۳).

در سال های اخیر روان شناسان پرورشی و دیگر صاحب نظران از تاکید زیاد مدارس بر انتقال دانش و اطلاعات به دانش آموزان انتقاد کرده و در عوض معلمان را بیش تر به پرورش مهارت های اندیشیدن و تفکر در یاد گیرندگان سفارش کرده اند (سیف، ۱۳۷۹).

عدم پرورش تفکر انتقادی افراد، زمینه ساز مشکلات فراوانی برای فرد و جامعه می گردد که می تواند بقاء و دوام جامعه را از لحاظ جنبه های مختلف سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی به مخاطره اندازد. در این راستا، پائولو فریره معتقد است که عدم وجود تفکر انتقادی درباره آن چه در جامعه می گذرد، منجر به از خود بیگانگی می گردد. (پائولو فریره، ۱۳۶۸: ۲۵).

نقش معلم در آموزش تفکر انتقادی نقش اساسی است. نکته قابل توجه این است که پرورش تفکر دیگران مستلزم درک ماهیت تفکر توسط پرورشکار است. محور اصلی در این جا "روش معلم" است برای ایجاد تحول در روش های آموزش معلم، باید در واقع معلم نوعی تجدید بنا و دوباره سازی شود که اساسی ترین کار در این جریان، تغییر نگرش معلم نسبت به آموزش و تفکر و به ویژه تفکر انتقادی است. در این فرایند معلم باید دریابد که دانش آموزان برای تقویت قدرت فکری شان نیازمند چالشند نه موفقیت آسان، درگیری ذهنی است که تفکر را در شاگردان بارور می سازد و بالندگی را به ارمغان می آورد (شعبانی ورکی، ۱۳۷۴).

معلمان با پذیرش و استقبال از نظرات و عقاید شاگردان، درخواست خواهند یافت که در پذیرندگی است که استعدادها آشکار می شوند و اندیشه ها بارور می گردند. معلمان پذیرنده، باید به شاگردان نشان دهند که آنان چیزهای زیادی برای گفتن دارند، تا اعتماد به نفس پیدا کرده و احساس خود ارزشمندی کنند، زیرا بسیاری از شاگردان به این باور رسیده اند که کار آن ها فقط گرفتن است و چیزی برای عرضه کردن ندارند. از این رو اعتماد به نفس خود را برای ابراز عقیده از دست داده اند (مایرز، ۱۳۸۳).

در آموزش سنتی فعالیت اصلی کلاس بر عهده ی معلم است و معلم فعالانه به ارائه ی اطلاعات و دانش سازمان یافته می پردازد و در صدد است تا آن ها را به ذهن شاگردان منتقل کند و دانش آموزان باید منفعلانه اطلاعات مورد نظر را حفظ کرده و در زمان ارزشیابی به خاطر آورده و پاسخ دهند . در این روش تاکید بر محتوای درس است و اغلب کتاب درسی و معلم منبع اطلاعاتی محسوب می شوند. ولی در آموزش برای متفکر بار آمدن دانش آموز معلم نقش راهنما و تسهیل گر را دارا بوده و دانش آموزان فعالند و در پی کسب اطلاعات از منابع دیگری علاوه بر معلم و کتاب درسی هستند. هم چنین به جای تاکید بر محتوا بیشتر بر روش تاکید دارند و حجم اطلاعات دریافتی در درجه ی اول قرار ندارد و لزومی به حفظ کردن مطالب درس بدون درک و فهم آن ها نیست (سیف، ۱۳۷۹).

در این پژوهش سعی بر آن است تا به بررسی رابطه تفکر انتقادی با ترجیح سبک تدریس معلمان دوره ابتدایی پرداخته شود تا مشخص گردد که آیا ترجیح سبک تدریس معلمان از طریق نمره تفکر انتقادی آنان قابل پیش بینی است یا خیر؟ امید است بتوان از نتایج این تحقیق در برنامه های درسی و روش های تدریس مراکز تربیت معلم ، دوره های ضمن خدمت و در تصمیم گیری های مربوط به تألیف کتاب های درسی در سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی و دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی، استفاده کرد. بنابراین پرسش اساسی این پژوهش این است که ویژگی های مهم شخصیتی از جمله: تفکر انتقادی معلمان چقدر با ترجیح سبک تدریس آنان ارتباط دارد؟

۲-۱ اهداف تحقیق:

پرورش تفکر انتقادی در برنامه های درسی ، یکی از اهداف مهم در پیش تر رویکردها و الگوهای برنامه های درسی به شمار می رود . یکی از شروط تحقق چنین هدف مهمی، میزان تفکر انتقادی معلم و تاثیر آن بر سبک های ترجیحی تدریس برای اجرای برنامه های مبتنی بر هدف تفکر انتقادی است. از طریق یافته های این پژوهش را به صورت وجود رابطه معنادار میان میزان تفکر انتقادی و ترجیح سبک تدریس، می توان پیشنهادهایی را برای گزینش معلمان و هم چنین دوره های آموزش برای افزایش تفکر انتقادی معلمان پیشنهاد نمود، هم چنین می توان برای دست اندرکاران نظام آموزش و پرورش و برنامه های درسی و به ویژه سیاست گذاری

برای برنامه‌های درسی در دوره‌های تربیت معلم مورد استفاده قرار گیرد. در این راستا فرایندهایی به شرح زیر دنبال می‌شود:

- ۱ - بررسی میزان تفکر انتقادی معلمان
- ۲ - بررسی ترجیح سبک تدریس آنان
- ۳ - بررسی رابطه تفکر انتقادی به طور کل و ترجیح سبک تدریس آنان
- ۴ - بررسی تفاوت بین هر یک از مؤلفه‌های تفکر انتقادی با ترجیح سبک تدریس آنان.

۳-۱ پرسش‌های پژوهش:

- ۱ - نمره تفکر انتقادی معلمان چقدر است؟
- ۲ - ترجیح سبک تدریس معلمان چیست؟
- ۳ - آیا ترجیح سبک تدریس معلمان از طریق نمره تفکر انتقادی آنان قابل پیش‌بینی است؟
- ۴ - آیا میان نمره هر یک از مؤلفه‌های تفکر انتقادی معلمان با ترجیح سبک تدریس آنان تفاوتی وجود دارد؟

۴-۱ تعاریف عملیاتی:

تفکر انتقادی در این پژوهش شامل نمره‌ای است که معلمان بر اساس پاسخ‌گویی به سؤالات آزمون تفکر انتقادی واتسون و گلنزر کسب می‌کنند.

ترجیح سبک تدریس در این پژوهش شامل نمره‌ای است که معلمان بر اساس پاسخ‌گویی به سؤالات آزمون ترجیح سبک تدریس بر اساس دو سبک تدریس معلم محور و شاگرد محور از پرسشنامه ترجیح سبک تدریس کسب می‌کنند.

مؤلفه‌های تفکر انتقادی در این پژوهش عبارتند از: مؤلفه های استنباط، شناسایی مفروضات، استنتاج،
تعبیر و تفسیر، ارزشیابی استدلال های منطقی که بر اساس نظریه واتسون و گلیر از اجزای تفکر انتقادی
می‌باشند.

فصل دوم

مطالعه پیشینه

۲-۱ تفکر^۴ و تفکر انتقادی^۵ (مفاهیم و نظریه ها)

بسیاری از دانشمندان انسان را حیوان متفکر می‌دانند و تفکر را فصل ممیز انسان و حیوان قرار می‌دهند. با این که پاره‌های از آزمایش‌ها نشان می‌دهد که تفکر در سطح پایین و ابتدائی آن در میان بعضی از حیوانات دیده می‌شود ولی تفکر اساسی^۶ مخصوص انسان است و علاوه بر جنبه فرهنگی طبیعت انسان این خصوصیت نیز انسان را از سایر حیوانات مشخص و ممتاز می‌سازد (شریعتمداری، ۱۳۸۲: ۳۷۹).

اکثر ما درک و فهمی از ماهیت عمومی تفکر داریم. این واقعیت که شما الان در حال خواندن این متن هستید، این گونه فرض می‌شود که شما در یک فعالیت ذهنی یا فرآیند تفکر درگیر هستید و دلایلی نیز برای انجام این کار دارید. بنابراین این گونه باور داریم که تفکر به طور عمومی یک فعالیت ذهنی هدفمند است که به صورت طبیعی و بدون تلاش زیاد انجام می‌شود و از رویاپردازی‌های روزانه، فعالیت‌های انعکاسی ساده و فعالیت مکانیکی تقلیدگونه، مانند تایپ کردن روی صفحه کلید، مجزا است (آندولینا، ۲۰۰۱).

جان دیویی^۸ در کتاب "چگونه فکر می‌کنیم" درباره‌ی مفهوم تفکر می‌گوید: عملی است که در آن موقعیت موجود، موجب تایید یا تولید واقعیت‌های دیگر می‌شود، یا روشی است که در آن باورهای آینده بر اساس باورهای گذشته پایه‌گذاری می‌گردد (شعبانی، ۱۳۸۲: ۴۴) به طور کلی تفکر به عنوان فعالیت ذهنی بشری توصیف می‌شود که از نظم بالایی برخوردار است که نوعی منطق و ارتباط اساسی را به وجود می‌آورد و برای اجرای خوب آن نیازمند تلاش هماهنگ شده، تمرین و سعی و کوشش است (آندولینا، ۲۰۰۱).

برای واژه‌ی تفکر تعاریف گوناگونی ارائه شده است. از جمله تفکر: "جریانی است که در آن فرد کوشش می‌کند مشکلی را که با آن رو به رو شده مشخص سازد و با استفاده از تجربیات قبلی خویش به حل آن اقدام نماید" (شریعتمداری، ۱۳۸۲: ۳۷۹).

از نظر استفنی باخت^۹، ساده‌ترین تعریف از تفکر این است که "تفکر عبارت است از آنچه در سر ما روی می‌دهد". از جمله تعاریف دیگری که درباره تفکر مطرح می‌باشد این است که تفکر، تنها حاصل

1- thinking
5- critical thinking
6- reflective Thinking
7 - Andolina
8 - John Dewey
9- Stephen Bowkett

فعالیت‌های شیمیایی مغز است که بقاء و رشد و پیشرفت خوش بینانه‌ای را برای ارگانیسم در هستی میسر می‌سازد. چنین دیدگاه نسبتاً مکانیکی، در دامنه‌ای بسته و عموماً محدود و ناکافی صحت دارد، اما در خصوص گستره حیرت‌آور اندیشه بشر، حقیقت غیر قابل انکار قدرت آگاهی انسان و توانایی ما در درک و احساس زیبایی و مواردی از این قبیل توجیه‌کننده نیست (استیفن باخت، ۲۰۰۷: ۲).

وینسنت روگیرو^{۱۰} (۱۹۸۸) تفکر را به عنوان هر فعالیت ذهنی که به فرمول بندی یا حل مسأله، تصمیم گرفتن یا برآورده کردن آرزوی فهمیدن کمک می‌کند، تعریف می‌کند که این فعالیت ذهنی جست و جویی برای جواب‌ها و رسیدن به معنا است (جانسون، ۲۰۰۲: ۱۰۲).

دیویی تفکر را " حرکت از یک موقعیت نامعین به طرف یک موقعیت روشن و یکپارچه و حل شده " تعریف می‌کند. طبق این تعریف یک وضعیت مشکوک و تردید آمیز می‌تواند موقعیت تفکر و پژوهش را ایجاد نماید. تفکر یک فرآیند تحقیق، رسیدگی به امور و بررسی است و در این بین جمع‌آوری اطلاعات همواره یک عامل وسیله‌ای برای تحقیق می‌باشد (شریعتمداری، 380:1382).

هم‌چنین مورگان^{۱۱}، کینگ^{۱۲}، ویس^{۱۳}، اسکوپلر^{۱۴} (۱۹۸۷) تفکر را این‌گونه تعریف کرده‌اند:

" تفکر عبارت است از بازآرایی یا تغییر شناختی اطلاعات به دست آمده از محیط و نمادهای ذخیره شده در حافظه‌ی درازمدت ". این تعریف کلی انواع مختلف تفکر را در برمی‌گیرد. بعضی انواع تفکر جنبه‌ی بسیار خصوصی دارند و نمادهایی را به کار می‌گیرند که دارای معانی کاملاً مشخصی هستند. این نوع تفکر را تفکر خودگرا^{۱۵} می‌نامند. " رویا " موردی از تفکر خودگرا است. انواع دیگر تفکر، حل کردن مسأله و خلق چیزهای تازه است. این نوع تفکر را تفکر هدایت شده (جهت دار)^{۱۶} می‌گویند. این‌ها تفکراتی هستند که ما وجود آن‌ها را در متفکران بزرگی چون افشستین و لئوناردو داوینچی ارج می‌نهیم (سیف، ۱۳۷۹: ۵۵۰).

10 - Vincent Ruggiero

11 - Morgan

12 - King

13- Weisz

14 - Schopler

15 - autistic thinking

16 - directed thinking

جان چافی^{۱۷} (۱۹۹۴) که مدیر یادگیری زبان در کالج لاگواردیا^{۱۸} در دانشگاه نیویورک است، تفکر را به عنوان یک فرایند سازمان یافته، هدفمند و فعال توصیف می کند که برای معنا کردن جهان از آن استفاده می کنیم (جانسون، ۲۰۰۲: ۱۰۲).

دیدگاه‌های مختلفی درباره تفکر وجود دارد که می‌توان آن‌ها را در سه دیدگاه کلی خلاصه کرد:

دیدگاه اول: دیدگاهی که تفکر را به انواع و یا ابعاد مختلف تقسیم می‌کند:

این دیدگاه معتقد است که تفکر امری واحد نیست، در ابعاد و یا انواع گوناگون و به شکل‌های مختلفی ظهور می‌کند و دارای ماهیت‌های متفاوتی است. طرفداران این دیدگاه اغلب به جای تعریف و تحلیل تفکر، به ابعاد و یا انواع آن توجه دارند و آن را به اجزاء مختلفی تقسیم می‌کنند، تداعی آزاد، خیال‌بافی، تفکر عملی، تفکر منطقی، حل مسأله، تفکر خلاق و تفکر انتقادی.

دیدگاه دوم: دیدگاهی که تفکر را ماهیتاً امری واحد می‌داند:

این دیدگاه مبتنی بر این نظر است که تجزیه تفکر به ابعاد و کارکردهای مختلف منطقی به نظر نمی‌رسد، زیرا تفکر ماهیتاً امری واحد است. آنان مفاهیم تفکر، حل مسأله و تحقیق را تقریباً یکسان تلقی می‌کنند و معتقدند ذکر فرایند حل مسأله در کنار فرایندهای تفکر امری نادرست است، زیرا کل فرایند تفکر، حل مسأله است.

دیدگاه سوم: دیدگاهی که تفکر را یک فرایند اما با کارکردهای مختلفی می‌داند:

در آثار اکثر تحلیل‌گران تفکر، به نوعی به فرایند بودن تفکر اشاره شده است که در این صورت ماهیتاً باید دارای کارکردهای مختلفی باشد، زیرا ویژگی بارز فرایند، پویایی است و نه ایستایی (شعبانی، ۱۳۸۲: ۴۵). گیلفورد^{۱۹} (۱۹۸۷) با عنوان "عملیات ذهنی" تفکر همگرا^{۲۰} و تفکر واگرا^{۲۱} را مطرح می‌کند و آن‌ها را از هم متمایز می‌سازد. به اعتقاد وی تفکر همگرا روابط و مشابهت‌ها را به وجود می‌آورد و تفکر واگرا تفکری خلاق و زیاست. وی تفاوت اصلی این دو بعد از تفکر را در این می‌داند که در تفکر همگرا نتیجه تفکر از قبل معلوم است، یعنی همیشه یک جواب درست یا غلط وجود دارد؛ اما در تفکر واگرا جواب قطعی وجود

17 - John Chaffee

18 - Callege laguardia

19 - J.P. Guilford

20 - convergent Thinking

21 - divergent Thinking

ندارد و تعداد زیادی جواب احتمالی ممکن است موجود باشند که از نظر منطقی هریک از آن ها درست می‌باشد (سیف، ۱۳۷۹: ۵۹۲).

هولفیش و اسمیت^{۲۲}، سه نوع تفکر را مطرح می‌کنند، که عبارتند از:

الف- تفکر استقرائی^{۲۳}:

مشاهده امور جزئی و بیان یک اصل یا قاعده کلی را استقراء^{۲۴} خوانند.

ب- تفکر قیاسی^{۲۵}:

استدلال قیاسی عبارت است از حرکت ذهن از کل به جزء. یعنی بیرون کشیدن احکام یا صفات

جزئیات از مقدمات.

ج- تفکر فرضیه ای - قیاسی^{۲۶}:

در این نوع تفکر فرد با حقایق، وقایع، موقعیت‌های معین و مانند این‌ها که تصور می‌شود به سؤال یا مسأله ای مربوط هستند، رو به رو می‌شود. در این جریان فکری، نحوه تفکر فرد این است که از طریق استنتاج، توضیحات ممکن را درباره این حقایق به وجود آورده یا خلق نماید. فرد کوشش می‌کند که این حقایق را توضیح دهد و دریا بد که چرا به این صورت درآمده اند، یعنی برای درک و دریافت آن‌ها یک فرضیه خلق می‌کند (شریعتمداری، ۱۳۸۴: ۶۳-۶۵).

از تفکر انتقادی تعاریفی مختلفی به عمل آمده است که نشان دهنده‌ی تفاهم نداشتن متخصصان در

ارائه‌ی تعریف مشترکی از آن است که در این قسمت به چند مورد اشاره می‌شود:

تفکر انتقادی یک فرایند است. یک نتیجه و پرسش از اصول موضوعه در بر می‌گیرد این امر مهم است

که زمینه تدریس مسائل را درک کند (واصول موضوعه اساسی و نظام ارزش اجتماعی)

شریعتمداری، ۱۳۸۲: ۲۸).

بلیبر^{۲۷} (۱۹۸۱) در کتاب‌ها و مقالاتش از تفکر انتقادی به عنوان مجموعه ای از مهارت‌ها یاد می‌کند که

عبارتند از:

22 - Holfish & Smith

23 - inductive

24 - induction

25 - deductive

26 - hypothetic-deductive

- تمایز قائل شدن بین حقایق تایید شده و ادعاهای ارزشی
- تمایز قائل شدن بین اطلاعات مربوط و نامربوط، ادعاها یا دلایل
- تعیین درستی و دقت حقیقی عبارت‌ها
- تعیین اعتبار منابع
- تعیین ابهام‌های ادعاها یا مباحثه‌ها
- تعیین مفروضات معین نشده
- کشف تمایل و تعصب
- تعیین سفسطه‌های منطقی
- تشخیص تناقضات در استدلال
- تعیین قوت یک بحث یا ادعا (شعبانی، ۱۳۸۲: ۷۹).

تفکر انتقادی، اندیشیدن درباره شیوه فکر کردن خودمان است تا آن که نظر خویش را، آن گاه که برای دستیابی به اهداف، تصمیم‌گیری و حل مسائل فهمیدیم در هر موقعیتی به صورت مؤثر بیندیشیم (آقازاده، ۱۳۸۴: ۵۴).

گلایزر^{۲۸}: گلایزر تفکر انتقادی را یک تلاش دائمی برای آزمودن هر عقیده یا تصور فرض شده ای از دانش، پس از بررسی دقیق مدارک و شواهد حامی آن و نیز نتایج ثانویه ای آن، تعریف می‌کند (بونک و اسمیت^{۲۹}، ۱۹۹۸: ۲۶۵).

دیوئی: تفکر فعال، مستمر و با دقت در مورد یک عقیده یا فرض بر گرفته از دانش در پرتو

زمینه‌هایی که از آن حمایت می‌کنند و نتایج بعدی که بدان منتهی می‌شود (هاشمی، ۱۳۸۵: ۱۵).

تانر^{۳۰}: او تفکر انتقادی را مجموعه ای از فرایندهای شناختی که به تصمیم‌گیری منجر می‌شوند،

توصیف می‌کند (والش و سلدام ریج^{۳۱}، ۲۰۰۴: ۲۱۳).

27 - Bayer

28 - Glaser

29 - Curtis Jay Bonk & G, Stevenson Smith

30 - Taner

31 - Catherine M. Walsh & Lisa A. Seldomridge