# تاثیرآموزش گفت وگو محور بر تفکر انتقادی دانشجویان[1]

منصوره حاج حسینی[2]
گلنار مهران[3]
طیبه ماهروزاده[4]
علی دلاور[5]

تاریخ دریافت: ۱۳۹۰/۰۸/۲۴
تاریخ پذیرش: ۱۳۹۱/۰۲/۰۱

چکیده

پژوهش حاضر، به هدف شناسایی دو اثر( شناختی و عاطفی) روش‌های بحث گروهی و بحث سقراطی برتفکر انتقادی، در روش ترکیبی(کمی- کیفی) و در یک طرح همزمان لانه گزین، به اجرا درآمد.

در بخش کمی از طرح نیمه آزمایشی (مقایسه گروه‌های نابرابر) استفاده شد که در آن به دلیل دشواری انتخاب و انتصاب تصادفی آزمودنیها در گروههای آزمایشی، مطالعه بر روی نمونه هدفمند(۵۵ نفر) شامل سه گروه طبیعی (تشکل یافته) و همتا از دانشجویان دختر رشته علوم تربیتی در مقطع کارشناسی و از دو دانشگاه آزاد( دو کلاس) و علمی کاربردی(یک کلاس)، صورت پذیرفت.

پس از طراحی الگوهای اجرایی، مطابق با سرفصل آموزشی درس روان‌شناسی تربیتی، دو الگوی آزمایشی بحث گروهی و بحث سقراطی به طور همزمان با الگوی گواه (روش سخنرانی) در طول

---

[1]. برگرفته از پایان نامه دکتری در دانشگاه الزهراء (س) رشته روان شناسی تربیتی

[2]. دانشجوی دکتری روان شناسی تربیتی hajhosseiny@gmail.com
۳. دانشیار دانشگاه الزهراء (س) gmehran@alzahra.ac.ir
۴. دانشیار دانشگاه الزهراء (س)
۵. استاد دانشگاه علامه طباطبایی

[ Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10 ]

یک نیمسال تحصیلی، اجرا گردیدند و داده های حاصل از ارزیابیهای دوگانه(پیش آزمون- پس آزمون) به واسطه آزمون مهارتهای تفکر انتقادی کالیفرنیا وپرسشنامه گرایش به تفکر انتقادی کالیفرنیا زمینه را برای بررسی درستی فرضیات پژوهش فراهم آوردند:

در بخش کمی، داده های حاصل از پردازش کمی، برتری میانگین دو گروه آموزش گفت‌وگومحور در هر دو بعد عاطفی و شناختی تفکر انتقادی، نسبت به گروه گواه را نشان دادند. اما در سطح استنباطی و بر پایه ابزار آماره ای تحلیل کوواریانس چند متغیری مفروضه تفاوت معنادار میان گروههای آزمایشی و گواه، تائید نگردید.

در بخش کیفی داده های حاصل از مصاحبه باز و استانداردشده پایانی برای دو گروه مشارکت کننده دربحث سقراطی و بحث گروهی، به روش تحلیل تفسیری و به شیوه رویکرد نظریه زمینه‌ای گلاسر و استراوس، پردازش شدند و نتیجه حاصل علاوه بر اثربخشی روش‌های آموزش گفت وگومحور در بهبود هفت عنصر گرایش به تفکر انتقادی (تحلیل گرایی، فراخ اندیشی، اعتماد به توانایی تفکر انتقادی خود، جستجوی حقایق و بلوغ در قضاوت، خود ارزیابی و توسعه عادت)، اثر این روش‌ها در رشد گرایش به تعامل اجتماعی، گرایش به صحبت درجمع و پویایی در کلاس درس نشان داده شد.

**واژگان کلیدی:**

آموزش گفت وگو محور، بحث گروهی، بحث سقراطی، مهارت های تفکر انتقادی، گرایش به تفکر انتقادی

[ Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10 ]

**مقدمه**

یکی ازعوامل مهم و تعیین کننده در کسب جایگاه بایسته و شایسته یک ملت، تربیت منابع انسانی فرهیخته و نهادینه سازی نظام بالنده ای از اندیشه ورزی و تفکر در دانشگاه‌ها است که با فراهم آوری تمهیدات لازم برای نگرش انتقادی، خاستگاهی برای کنکاش و پژوهش مستمربوده، تولید دانش و نظریه پردازی را موجب شود. چراکه هر نوآوری و نظریه پردازی فراتر از شناخت و تعمق درموضوع، مستلزم ارزیابی منطقی و نقد منصفانه‌ای است که بتواند نقایص، نارسایی‌ها و چالش‌ها را شناسایی نموده و به سوی آفرینش ایده‌ای نو هدایت شود. این سنت اندیشه ورزی دربستر تفکر انتقادی است که دیرینه‌ای تا جدل های سقراطی[1]دارد. اما امروزه با ظهور انگاره‌های فلسفی نوین، بیش از پیش مورد توجه واقع شده و وجوب تحول به سوی پرورش قابلیت‌های انتقادی را مطرح نموده است.

چرا که، در مقابل آموزش مدرن مبتنی بر برنامه درسی رفتاری و تأکید بر انتقال هرچه بیشتر اطلاعات، انگاره‌های نوین پست مدرن[2] در زمینه تعلیم و تربیت (چون پسا ساختارگرایی[3]، سازنده گرایی[4] و نگره انتقادی[5])، با تردید در باورهای ساختارگرایانه نگرش علمی(مانند عینیت، قطعیت، جامعیت و فرا روایت)، اساس استیلای دانش عینی را به پرسش گرفته و با طرح مفاهیم نوینی چون تکثرگرایی، چندگانگی و ساختارزدایی، هدف تعلیم وتربیت را ازتربیت کارگزاران جامعه صنعتی و شهروندان خوب، به پرورش ظرفیت انتقادی افراد برای شناسایی تناقض‌ها و نابرابری‌ها تغییر داده اند. بر پایه "تکثرگرایی" و با طرح مفهوم"دیگری"[6] روی آوری به همکاری، مشارکت و تشریک مساعی برای ساخت دانش را مطرح می کنند و با تکیه بر بافتار زبان" گفتمان سازنده دانش" را در مقابل انتقال دانش با ابزار زبان، قرار داده اند (فرمهینی ۱۳۸۳). از این روی این عقیده که معلمان می آموزانند و شاگردان یاد می گیرند، کنار گذاشته شده و معلمان به جای اثبات و انتقال دانش، به گفتمان و مشارکت با شاگردان تشویق می شوند، محوریت آنها به تسهیل کنندگی و

[1]-Socratic dialogue

[2]-Post-modernism

[3]-Post-structuralism

[4]-Constructivism

[5]-Critical theory

[6]-Otherness

[ Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10 ]

حمایت تبدیل گشته و آگاهانه در گفت وگو با شاگردان خود در ساخت تفکربا آنها مشارکت می کنند(سیلویا ۱۹۹۸ به نقل ازهمان).

در این دیدگاه، فریره[1](۱۹۷۲)، بر پایه نقش کنشگرانه انسان در ارتباط او با جامعه و به ویژه وظیفه وجودی او در تثبیت مقام انسانی خود،معتقد است معرفت در جریان عمل آگاهانه (پراکسیس) در موقعیت تحقق می یابد و آن نه از طریق نقل یا توضیح دیگری، بلکه از طریق طرح مسئله و بررسی انتقادی آن ممکن می شود. از این روی او با پیشنهاد آموزش انتقادی[2]، به جای رابطه یک سویه میان معلم و شاگرد در آموزش سنتی- که فریره آن را آموزش بانکی می نامد- بر آموزش مبتنی برطرح مسئله و بررسی انتقادی تأکید دارد که در آن معلمان فقط انتقال دهنده اطلاعات نیستند، بلکه در فرایند گفت وگو، شاگردان را در ساختن ادراک خود یاری می رسانند(دیناروند و ایمانی ۱۳۸۷):

"شاگردان نیزنه به عنوان شنوندگان مطیع و دریافت کنندگان واقعیت ایستای بیرونی، بلکه برپایه نقش وجودی خود به مثابه یک انسان، به عنوان کنش گرانی که واقعیت خود را می سازند، می توانند آن را تغییر دهند و دگرگون سازند، در بحث بایکدیگر و با معلم، آگاهی و شناخت انتقادی را از خود واقعیت بیرون می آورند"(فریره۱۹۷۲).

بر این اساس فریره در الگوی عملی ارائه شده خود، آموزش را همچون فرایندی از پژوهش به مثابه مراحلی از گام های به هم پیوسته از تشخیص، توصیف، ساخت مسئله، تا دستیابی به آگاهی انتقادی بیان می کند و در آن پیوسته و در تمامی گام‌ها، مربی وشاگردان را در گفت وگوی انتقادی برای بازسازی واقعیت مشارکت می دهد(گاتسمن۲۰۱۰).

درسویی دیگر، نظریه پردازان تفکر انتقادی با شناسایی ابعاد شناختی و گرایش‌های شخصیتی افراد نقاد، گستره مفهومی دیگری را در این حیطه گشوده‌اند: برای نمونه انیس[3] (۱۹۹۰)، ازجمله پیشتازان جنبش تفکر انتقادی، بر پایه عناصر دوازده‌گانه ای از مهارت‌های شناختی، تفکر انتقادی را توصیف می نماید. بیر(۱۹۸۵) آن را به عنوان یکی از مهارت‌های تفکر، فرایند تعیین اعتبار، درستی و ارزش دانشی که ادعا می‌گردد، توصیف نموده، برای آن چهار کیفیت؛ آمادگی، معیار قضاوت مستدل و فرضیه سازی را بیان می‌دارد و گفت وگو را

[1] -Freire
[2]-Critical pedagogy
[3]- Ennis

[ Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10 ]

به عنوان تبادل نظر میان چند نفر یا گفت وگوی درونی[۱]با خود، روشی مؤثر در پرورش تفکر انتقادی مطرح می نماید .فشیون و فشیون[۲](2005-۱۹۹۳) نیز با تمایز میان عناصر هفت‌گانه‌ای از تمایلات و گرایش‌های عاطفی افراد نقاد (تحلیل گری[۳]، نظام مندی[۴]، کنجکاوی[۵]، فراخ اندیشی[۶]، اعتماد به توانایی تفکر انتقادی خود[۷]، جستجوی حقایق[۸] و بلوغ در قضاوت[۹])، در بعد شناختی به شناسایی مهارتهای ذهنی(تحلیل[۱۰]، استنباط[۱۱]، ارزشیابی[۱۲] و استدلال قیاسی[۱۳]واستدلال استقرایی[۱۴]) می پردازند.

اما افزون بر این‌ها، بسیاری از صاحبنظران دراین رویکرد بر وظیفه تعلیم و تربیت در پرورش"ذهن کاوشگر" و "انسان صاحب اندیشه"توجه نموده و درباره حدود، امکان پرورش و روش‌های آن نیزبه بحث پرداخته اند؛ برای نمونه پال[۱۵](۱۹۸۷) در توصیف تفکر انتقادی، آن را "خرد مستدل" نامیده و آن را تفکری می داند که در آن استدلال چند جانبه همراه با در نظر گرفتن عدل و انصاف صورت می گیرد. در این صورت فرد از زوایای گوناگون به موضوع نگریسته و در همه جانبه نگری منصفانه، حتی می تواند خود را نقد نماید. از نظر پال این نوع خرد، رویه‌ی مثبت تفکر انتقادی است که خشک اندیشی و تلقین را رد می کند، اختلاف عقیده رامجاز می شمارد و از پرسشگری متقابل در تلاش برای قضاوت منصفانه استقبال می کند. پال(۲۰۰۴) همچنین در توضیح بیشتر تفکر انتقادی، هر دو عنصر روحیه‌ی انتقادی و قابلیت های شناختی برای تفکر انتقادی را ضروری می داند و برای آن شرایطی چون؛ اهمیت دادن به تفکر خود، داشتن اعتماد به نفس در تفکر، توسعه عادات لازم برای تفکر انتقادی، تمرین کافی در راهبردهای تفکرو تعهد آگاهانه به معیارهای

[1]- Inner speech
[2]–Facione- Facione
[3]- Analyticity
[4] - Systematicity
[5] - Inquisitiveness
[6]- Open-mindedness
[7]- CT- Confidence
[8]- Truth-seeking
[9]- Maturity
[10]- Analysis
[11]- Inference
[12]- Evaluation
[13] - Deductive reasoning
[14] - Inductive reasoning
[15] - Paul

[ Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10 ]

ضروری برای تفکر انتقادی؛ را بیان می دارد: پال(۱۹۸۷) در توضیح شرایط پرورش تفکر انتقادی با تأکید برگفت وگو، آن را "تفکر مکالمه ای" نامیده و درباره تأثیر آن بر تفکر انتقادی معتقد است، به واسطه گفت وگو امکان تجدید نظر در ایده‌های پذیرفته شده فراهم آمده، همه جانبه نگری ممکن می شود و چهارچوبی برای آزمایش قوت و ضعف دیدگاه‌ها فراهم می آید که تمایل به خودمداری را خنثی نموده، موجب پذیرش و احترام به دیگران می شود.

گفت وگو به مثابه شیوه‌ای برای پرورش تفکر انتقادی در دیدگاه لیپمن[1](۲۰۰۳)، نیز مورد توجه واقع شده است. او درحالی‌که تفکر انتقادی را فرایند منطقی تصمیم‌گیری و قضاوت منصفانه توصیف نموده، برای پرورش آن بر پایه دو اصل کاوش مشترک و گفت و گو، به طراحی الگوی "مباحثه فلسفی" در سطح کلاس درس، پرداخته و از گفت وگو به عنوان روش آموزش برای پرورش تفکر در"جامعه کاوش‌گر"بهره می گیرد. مشابه با آن نلسون[2]( ۲۰۰۹، ۱۹۴۹) نیز روش بحث سقراطی را به عنوان شیوه ای از آموزش مبتنی بر گفت وگو ، جهت پرورش تفکر انتقادی ارائه نموده و در آن برپایه چهار اصل؛ (جستجوی حقیقت، پرسشگری، جهل عالمانه معلم واعتقاد به بهبود شیوه تفکر)، از گفت وگوی سقراطی برای واداشتن ذهن به "خودمختاری منطقی"، استفاده می کند.

مبانی نظری سازنده گرایی اجتماعی نیز از سویی دیگر، زمینه ساز الگوهای آموزشی دیگری گردیده اند که با تکیه برمشارکت گروهی و نقش واسطه ای زبان، رشد فرایندهای فکری چون تفکر انتقادی را دنبال می کنند. مانند آنچه میلر و میلر[3](۱۹۹۷) با عنوان"مباحثه هدایت شده" برای تمرین واقعی تفکر در کلاس‌های دانشگاهی ارائه می کنند، یا آنچه استرنبرگ و سورلینگ[4](۱۹۹۶ و ۲۰۰۵ ) تحت عنوان "روش بحث گروهی" برای بر انگیختن کنجکاوی وتبادل میان خود و دیگری مطرح می سازند.

در مجموع به نظرمی رسد در رویکردهای نوین تعلیم وتربیت، لزوم بازگشت به سنت دیرین اندیشه ورزی و نیاز به پرورش قابلیت‌های انتقادی موجب روی آوری به **گفتمان**

---

[1]-Lipman
[2]– Nelson
[3]–Miller & Miller
[4]Sternberg, &Swirling

[ Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10 ]

**سازنده دانش** گردیده و بحث و گفت وگو به عنوان راه انداز چنین گفتمانی مورد توجه واقع شده است. با این حال باید پرسید، کدام شیوه ی گفت وگو و چگونه ؟ زیرا عملاً زمان کلاس به تبادل کلامی بسیار صرف می شود،کدام شیوه می تواند گفتمان سازنده دانش را موجب شود؟ و چه شیوه ای در پرورش گرایش‌ها و مهارتهای انتقادی اثر دارد؟

درپاسخ به این پرسش، پژوهش‌های بسیاری بر پایه رویکردهای نظری متفاوت و در چهارچوب‌های پژوهشی گوناگون صورت گرفته است؛ برای مثال پژوهشگرانی چون والیس[۱](۲۰۰۲)،سان چو[۲](۲۰۰۸) و سالیوان[۳](۲۰۰۴) با برگزیدن بنیان نظری فریره، الگوی آموزش انتقادی او را به عنوان گفتمان سازنده دانش و برای پرورش تفکر انتقادی به کار گرفته اند، کسانی چون آنجلیا[۴] و والانیدز[۵](۲۰۰۹) بنیان نظریه‌های تفکر انتقادی را برگزیده‌اند و گروهی دیگرمانند فیرراری[۶](۲۰۱۰) و دایاز[۷](۲۰۰۹) بر پایه رویکرد سازندگی اجتماعی، اثر گفت وگو را در پرورش تفکر انتقادی بررسی کرده اند.

درباره روش‌های آموزش گفت وگویی نیزتنوع بسیار است؛ برخی مانند بولتر[۸](۲۰۱۰)، پومرلوا[۹](۲۰۰۲) و بوقاسیان[۱۰](۲۰۰۴) کاربرد الگوی پرسش و پاسخ سقراطی را در بهبود مهارت‌ها و گرایش‌های افراد به کار گرفته‌اند، برخی مانند سالیوان (۲۰۰۴) و کاپن[۱۱](۲۰۱۰) الگویی از بحث در گروه‌های کوچک را بررسی کرده اند و بعضی مانند یانگ[۱۲] (۲۰۰۷) بحث در محیط مجازی را برگزیده اند.

---

[1]- Wallace

[2]- Sun Cho

3- Sullivan

[4]-Angelia

[5]-Valanides

[6]- Ferrari.

[7]- Diaz

[8]- Boulter

[9] - Pomerleau

[10]- Boghossian

[11]- Capone

[12]- Shu Ching Yang

[ Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10 ]

با این حال پژوهش‌ها کمتربه مقایسه شیوه‌های متفاوت گفت وگو در اثرگذاری بر تفکر انتقادی توجه نموده‌اند و محدود پژوهش‌ها در این باره (مانند آلماترودی۲۰۰۷) مقایسه روش‌ها را نه از طریق مقایسه نتایج کاربردی آنها، بلکه از دیدگاه صاحب نظرانی چون اساتید و معلمان ارائه کرده‌اند. در این صورت در نبود یافته‌های پژوهشی برای مقایسه شیوه های متفاوت آموزش گفت و گومحور، به نظرآمد، پژوهش حاضر با مقایسه دو روش بحث گروهی(بر پایه رویکرد سازنده گرایی اجتماعی) و بحث سقراطی( بر پایه رویکرد آموزش انتقادی فریره و بحث سقراطی نلسون) به عنوان دو الگوی آموزش گفت وگومحور، در مقابل روش سنتی (سخنرانی) آموزش، بتواند در شناسایی اثرات احتمالاً متفاوت آموزش گفت وگومحور در دوبعد شناختی و عاطفی تفکر انتقادی موثر باشد.

**اهداف و پرسش های پژوهش**

هدف کلی این پژوهش شناخت اثر روش‌های آموزش گفت وگومحور در پرورش تفکر انتقادی بوده و به طور اختصاصی شناسایی اثر دو روش بحث گروهی و بحث سقراطی در پرورش دو بعد شناختی و عاطفی تفکر انتقادی دانشجویان را مورد نظر داشت.

**پرسش های پژوهش**

الف- آیا روش‌های آموزش گفت وگو محور( بحث گروهی و بحث سقراطی) در پرورش تفکر انتقادی موثرند؟

ب- تفاوت اثر دو روش آموزش گفت وگو محور (بحث گروهی و بحث سقراطی) در پروش تفکر انتقادی چیست؟

**پرسش های اختصاصی برپایه دو بعد تفکر انتقادی**:

- اثر روشهای آموزش گفت وگو محور( بحث گروهی و بحث سقراطی) در بعد شناختی تفکر انتقادی چیست؟
- اثر روشهای آموزش گفت وگو محور( بحث گروهی و بحث سقراطی) در بعد عاطفی تفکر انتقادی چیست؟
- تفاوت اثر میان دو روش بحث گروهی و بحث سقراطی در پروش بعد شناختی تفکر انتقادی چیست؟
- تفاوت اثر میان دو روش بحث گروهی و بحث سقراطی در پروش بعد عاطفی تفکر انتقادی چیست؟

[ Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10 ]

**روش پژوهش**

در این پژوهش بر پایه سازه های مورد مطالعه و فلسفه نوین دانش پژوهی، از روش ترکیبی[1](کمی– کیفی) استفاده شد. براین اساس درحالیکه هردو بعد شناختی وعاطفی تفکرانتقادی درورویکرد فرضی- قیاسی، یعنی بر پایه چهارچوب نظری و فرضیه‌های از پیش تعیین شده مورد مطالعه قرار گرفت، در بعد عاطفی به منظور دستیابی به بینش جامع تر درباره گرایش‌ها و تمایلات افراد و بازتاب واقعی‌تر تمایلات حاصل از تجربه منحصر به فرد همه مشارکت کنندگان، رویکرد استقرایی(داده محور) نیز برگزیده شد تا فراتر از محدوده بنیان نظری و فرضیه‌های پیش‌بینی شده، بتوان به طورعمیق‌تر در دیدگاه و احساسات مشارکت کنندگان نفوذ نموده، بر محدودیت‌های داده های حاصل از پرسشنامه غلبه کرده و با ژرفای بیشتری به پیچیدگی تغییر در احساسات و گرایش‌های افراد توجه نمود. در این صورت، پژوهش حاضر در یک روش ترکیبی و در طرح هم‌زمان لانه کرده[2] اجرا گردید. این طرح در شرایطی که پژوهش‌گر به منظور دستیابی به بینش جامع‌تر در درون یک طرح کمی یا کیفی پایه، به طور همزمان طرح کمی یا کیفی دیگری را طراحی و اجرا می کند تا از داده‌های آن به عنوان نقش مکمل در استنتاج نهایی بهره گرفته و تبیین جامع تری را به دست آورد، مناسبت دارد(کرسول و همکاران۲۰۰۳، تشکری وتدلی۲۰۰۳، جانسون و کریستنسن۲۰۰۸).

به این ترتیب برای بررسی اثر دو روش بحث سقراطی و بحث گروهی بر مهارت‌ها و گرایش‌های انتقادی دانشجویان، درحالی‌که مطالعه درباره مهارت‌های ذهنی به دلیل محدودیت‌های موجود درباره سنجش تغییرات شناختی، به سنجش کمی محدود گردید، در مطالعه تاثیر روش‌ها در جلب گرایش‌های انتقادی افراد، از محدوده فرضیه‌های مبتنی بر نظریه‌های زیربنایی فراتر رفته و همزمان با گردآوری داده مبتنی بر بنیان نظری (پرسشنامه گرایش به تفکر انتقادی)، به کمک پرسش‌هایی درباره ادراک، تفسیر و ارزیابی مشارکت کنندگان (مصاحبه های کیفی)، معنا و تفسیر واقعیت برساخته اجتماعی از سوی آنها نیز مورد توجه قرار گرفت.

---

[1]-Mixed methodogy

[2]- Concurrent-Nested Mixed Methods Design

[ Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10 ]

در بخش کمی، پژوهش به کمک طرح نیمه آزمایشی[1] (مقایسه گروهای نابرابر) به اجرا درآمد و مانند تمام طرح های نیمه آزمایشی به دلیل دشواری انتخاب و انتصاب تصادفی آزمودنی‌ها در گروهای آزمایشی، مطالعه بر روی گروه‌های طبیعی صورت گرفت. براین اساس بدون دخل و تصرف پژوهشگر در انتخاب و گروه بندی، سه گروه همتا شده از دانشجویان دختر(N=55)، رشته علوم تربیتی و درمقطع کارشناسی، از دو دانشگاه (دو کلاس از دانشگاه آزاد رودهن و یک کلاس از دانشگاه علمی کاربردی) برگزیده شده و در موضوع درسی روان شناسی تربیتی، طی یک نیمسال تحصیلی(بیست و هشت جلسه، هر هفته دو جلسه، ۱:۱۵ و ۱:۴۵)، در زمان و مکان مقرر آموزش، مطابق با الگوهای سه گانه زیر(بحث گروهی، بحث سقراطی و سخنرانی) تحت آموزش قرار گرفته و در الگوی پیش آزمون- پس آزمون سه گروهی سنجش شدند.

جدول۱. توزیع فراوانی گروه‌بندی ها به تفکیک روش‌های تدریس

| روش های تدریس | فراوانی | درصد | درصد معتبر | فروانی تجمعی |
|---|---|---|---|---|
| بحث سقراطی | 18 | 33.3 | 33.3 | 33.3 |
| بحث گروهی | 22 | 38.9 | 38.9 | 72.2 |
| سخنرانی | 15 | 27.8 | 27.8 | 100.0 |
| مجموع | 55 | 100.0 | 100.0 | |

**الف- بحث گروهی**: آموزش به روش بحث گروهی، مشابه با الگوی سه بخشی استرنبرگ و سورلینگ ( ۱۹۹۵و ۲۰۰۵)، با ترکیبی از سخنرانی و بحث گروهی اجرا گردید که به صورت یک درمیان، چهارده جلسه آن به روش سخنرانی گذشت و چهارده جلسه آن به بحث گروهی اختصاص یافت و مطابق با آن در گام اول، ابتدا اطلاعات جدید توسط مدرس به شیوه سخنرانی ارائه می گردید، سپس درپایان این جلسه و در آغاز گام دوم، پرسش‌هایی مطرح می شد که به واسطه آن طرح مسئله شده و زمینه را برای شکل‌دهی دو گروه موافق و مخالف فراهم می‌نمود. در گام سوم (در جلسه بعد) پس از مطالعه دانشجویان و اتخاذ موضع، دو گروه موافق و مخالف بر اساس اطلاعات گردآوری شده و نتایج بحث درون گروهی خود، به بحث با یکدیگر پرداخته، دیدگاه‌ها، استدلال‌ها و

[1] Quasi- experimental designs

[ Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10 ]

مصداق‌های یکدیگر را ارزیابی و نقد می کردند. در حالی‌که مدرس نیز علاوه بر نظم دهی و نظارت بر بحث‌ها، با طرح پرسش‌هایی، توجه مشارکت کنندگان را به سوی به برخی عوامل پنهان، نکات ظریف، اشکالات، تناقض‌ها و ابهام های مغفول مانده هدایت می نمود.

**ب-بحث سقراطی:** این روش با کاربرد الگویی ترکیبی از شیوه بحث سقراطی نلسون(۲۰۰۳) و آموزش انتقادی فریره(۱۹۷۲)، و طی فرایندی از گام‌های سه گانه(تعیین مسئله، بحث و ارزیابی) صورت پذیرفت. در گام اول (تعیین مسئله)؛طی جلسه درسی کوتاه (۱:۱۵)، مدرس در گفت وگو با شاگردان، پس از مرور اجمالی بحث قبلی با طرح برخی ابعاد و نکات بحث برانگیز، زمینه را برای تعیین مسئله وبحث جدید فراهم می نمود. درگام دوم(بحث)، در حالی که مدرس به شکلی آگاهانه بیشتر خود را کنجکاو نشان می داد تا به صورت فردی که پاسخ درست را می داند،گفت وگوی کلاسی را با طرح پرسش‌های انتزاعی پیرامون چیستی مسئله آغازمی نمود. شاگردان تعریف‌های خود را ارائه کرده، هر تعریف با پرسش‌های انتقادی پی در پی از جهت توجه به ابعاد، اجزاء و عناصر مرتبط تحلیل می گردید و شاگردان با نقد دیدگاه‌های یکدیگر در فرایند پرسش‌گری پی در پی حضور می یافتند. در پایان (تحلیل و ارزیابی)؛ مدرس و دانشجویان فرایند طی شده را بررسی نموده، درک و احساس خود نسبت به مسئله را بازبینی می نمودند و با طرح دیدگاه‌ها درباره برخی ابعاد ظریف‌تر و پنهان، درباره نیاز به تداوم گفت وگو یا طرح پرسش هایی برای موضوع بعدی تصمیم می گرفتند.

**ج- سخنرانی:**در این پژوهش منظور از سخنرانی روش آموزش کلامی بود که در آن مدرس مطابق با سر فصل تعیین شده، در طول نیم‌سال تحصیلی، محتوای درس « روان شناسی تربیتی» را سازمان داده و آن را در قالب بیانات منطقی، به طور کلامی و با کمک مثال‌ها، حلقه‌های توضیحی و نقشه‌های مفهومی، در اختیار شاگردان قرار می داد. شاگردان نیز در طی فرایند به یادداشت برداری پرداخته، برای رفع اشکالات به طرح پرسش اقدام نموده و پاسخ‌ها و توضیحات مدرس را به یاد می سپردند.

**شیوه و ابزار گردآوری اطلاعات:** در این پژوهش مطابق با شیوه‌های سه گانه گردآوری اطلاعات (آزمایش، پرسش نوشتاری و پرسش شفاهی) از ابزارهای سه گانه؛ آزمون

[ Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10 ]

مهارت‌های تفکر انتقادی کالیفرنیا[۱]، پرسشنامه گرایش به تفکر انتقادی کالیفرنیا[۲]، و مصاحبه نیمه سازمان یافته استفاده گردید:

**الف)آزمون:** برای سنجش بعد شناختی تفکر انتقادی از فرم(الف) آزمون مهارت‌های تفکر انتقادی کالیفرنیا CCTST استفاده شد. این آزمون با ۳۴ سؤال چند گزینه‌ای، بهترین قضاوت افراد بزرگسال در موقعیت‌های فرضی را می سنجد و نمره حاصل از آن شامل یک نمره کلی تفکر انتقادی و نمره های جداگانه مربوط به سه خرده مهارت تحلیل، استنباط و ارزشیابی است. آزمون بر اساس اندیشه توافقی دلفی[۳] و مبتنی بر نظر ۴۶ نفر از متخصصان و نظریه پردازان حیطه تفکر انتقادی توسط فشیون و فشون طراحی و اعتبار یابی شده است(فشیون و فشیون، ۲۰۱۰).

روایی محتوایی آن در یک بررسی ملی مرکز آموزش یادگیری و ارزشیابی عالی در دانشگاه ایالتی پنسیلوانیای آمریکا مورد تائید قرار گرفته و عدم وابستگی آن به رشته تحصیلی، جنسیت، طبقه اجتماعی اقتصادی و تصورات قالبی، اعلام شده است. روایی سازه[۴] آن را سازندگان به روش تحلیل عاملی در پنج مهارت تحلیل[۵]، استنباط[۶]، ارزشیابی[۷]،استدلال قیاسی[۸]واستدلال استقرایی[۹]، نشان داده اند(همان). در ایران نیزخدامرادی وهمکاران(۱۳۸۵) اعتبار این آزمون را به روش اندکس اعتبار محتوی و با استفاده از نظر ۳۱ متخصص در ۳ بخش« ارتباط» « وضوح» و «سادگی» میان حداقل ۰/۸۰ و حداکثر۰/۹۶ گزارش کرده اند.

**پایایی**[۱۰]آزمون توسط سازندگان برپایه همسانی درونی و با استفاده از ضریب کودرریچاردسون۲۰، از ۰/۶۸ تا۰/۷۰ گزارش شده است. این آزمون در ایران توسط مهری نژاد(۱۳۸۶)، بر روی ۱۰۰۰ دانشجو در پنج گروه تحصیلی، هنجاریابی شده و ضریب پایایی آن را به روش دو نیمه کردن و با محاسبه ضریب همبستگی اسپیرمن براون[۱۱](r=۰/۸۸)

[1]- The California Critical Thinking Skills Test
[2] - The California Critical Thinking disposition inventory
[3]- Delphi
[4] -Construct validity
[5]- Analysis
[6]- Inference
[7]- Evaluation
[8] - Deductive reasoning
[9] - Inductive reasoning
[10]- Reliability
[11]- Spearman-Brown

[ Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10 ]

ارائه شده است. او همچنین ضریب الفای کرونباخ[۱] را برای کل آزمون(r=۰/۸۳) و برای خرده مهارت‌های تحلیل(r=۰/۷۵)، استنباط (r=۰/۹۱)، ارزشیابی(r=۰/۷۹) گزارش کرده است.

**ب- پرسشنامه:** برای سنجش بعد عاطفی تفکر انتقادی از پرسشنامه گرایش به تفکر انتقادی کالیفرنیا CCTDI، استفاده شد. این پرسشنامه بر اساس مفهوم تفکر انتقادی مبتنی بر نظریه خود حکومت گری[۲]، توسط فشیون و فشیون(۱۹۹۳) با ۷۵ گویه مبتنی بر۷ خرده مقیاس (تحلیل گری[۳]، نظام مندی[۴]، کنجکاوی[۵]، فراخ اندیشی[۶]، اعتماد به توانایی تفکر انتقادی خود[۷] ، جستجوی حقایق[۸] و بلوغ در قضاوت[۹] )، در مؤسسه تفکر انتقادی کالیفرنیا و برای سنجش گرایش‌های انتقادی افراد بزرگسال طراحی گردید(فشیون و فشیون،۲۰۱۰ ).

مؤلفان روایی سازه پرسشنامه را، به روش تحلیل عاملی، در۷ عامل یادشده ارائه نموده و نیز به شیوه همگرا[۱۰] همبستگی خرده گرایش‌ها را با دو گرایش شخصیتی (خود مهاری[۱۱]و آمادگی برای تجربه[۱۲]) در پرسشنامه شخصیت NEO[۱۳] گزارش کرده اند. در ایران برجعلی لو(۱۳۸۶) پس از ترجمه و کسب تأیید روایی صوری از نظر متخصصان، روایی سازه آن را برای هرکدام از ۷ خرده گرایش از طریق تحلیل عاملی تأییدی و به کمک نرم افزار لیزرل[۱۴] بررسی نمود و معناداری بارعاملی هریک از عوامل هفت گانه را در گویه‌های مرتبط و متغیر نهفته تفکر انتقادی، نشان داد .

---

[1]- Coefficient Cronbach alpha
[2]- Mental self-government
[3]- Analyticity
[4] - Systematicity
[5] -Inquisitiveness
[6]- Open-mindedness
[7]- CT- Confidence
[8]- Truth-seeking
[9]- Maturity
[10]- Convergent
[11]– Openness to experience
[12]- Ego Resiliency
[13] - The NEO personality inventory
[14]- Lisrel

[ Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10 ]

**پایایی:** مؤلفان برای ارائه پایایی پرسشنامه، همسانی درونی[1] آن را بررسی نموده و ضریب آلفای کرونباخ را برای جستجوی حقایق ۰/۷۱، فراخ اندیشی ۰/۷۳، تحلیل گرایی ۰/۷۲، نظام مندی ۰/۷۴، اعتماد به توانایی تفکر انتقادی خود ۰/۷۸، کنجکاوی ۰/۸۰ و بلوغ در قضاوت ۰/۷۵ ، گزارش کردند. لی فینگ(۲۰۰۴) نیز ضریب آلفای کرونباخ پرسش‌نامه مزبور را میان ۰/۷۰ تا۰/۸۰ اعلام نموده است. در ایران نیز برجعلی لو(۱۳۸۶) برای پایایی پرسش‌نامه ضریب آلفای کرونباخ را برای تحلیل گرایی۰/۶۰، نظام مندی ۰/۶۷، کنجکاوی ۰/۷۵، اعتماد به توانایی تفکر انتقادی خود ۰/۵۵، بلوغ در قضاوت ۰/۶۸، جستجوی حقایق ۰/۷۵ و فراخ اندیشی ۰/۶۰ ارائه کرده است.

**ج- مصاحبه** : در بخش کیفی، به منظور گردآوری اطلاعات بیشتر در بعد عاطفی تفکر انتقادی، از مصاحبه با پرسش‌های باز و استاندارد شده[2] استفاده شد که بر پایه رئوس کلی (ارزیابی از آموزش، ارزیابی ازتعامل کلاسی و نظرکلی ) و توالی منظم ازهفت پرسش، منظم گردید. مصاحبه‌ها توسط پژوهش‌گر و در گفت و گوهای ۲۰- ۳۰ دقیقه ای، با دانشجویان دو گروه مشارکت کننده در دو روش آموزش بحث سقراطی و بحث گروهی( N=40)، در پایان نیم‌سال تحصیلی انجام گرفت.

**پردازش**: داده های حاصل از اجرای آزمون مهارت‌های تفکر انتقادی و پرسش‌نامه گرایش به تفکر انتقادی در بخش کمی ، پس از دسته بندی و طبقه بندی در جدول‌ها و نمودارها (سطح توصیفی)، در سطح استنباطی بر پایه سطوح متغیرها و کاربندی های سه گانه در طرح نیمه آزمایشی (پیش آزمون- پس آزمون)، توسط ابزارآماره ای[3]تحلیل کوواریانس چند متغیری[4](MANCOVA) پردازش شدند. این شیوه در شرایطی که داده ها در سطح دقت فاصله‌ای بوده، چند گروه مستقل با یکدیگر مقایسه می شوند و متغیرهای وابسته چندگانه مورد سنجش قرار می گیرند، کاربرد دارد و به وسیله آن می توان تفاوت میان گروه‌ها درابعاد چندگانه متغیر وابسته را از جهت تأثیر متغیرهای مستقل، نشان داد(هومن۱۳۸۰).

---

[1] - Internal consistency
[2]-The standardized open-ended interview-
[3]-Parametric
[4]-Multivariate analysis of covariance

[ Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10 ]

در بخش کیفی داده های واژگانی حاصل از مصاحبه های پایانی دو گروه مشارکت کننده دربحث سقراطی و بحث گروهی، به شیوه ی تحلیل تفسیری[1] و مطابق با رویکرد نظریه زمینه ای[2] ابداع شده از سوی استراوس و گلاس[3](۱۹۹۰) برای مقوله بندی داده‌های واژگانی در پژوهش‌های کیفی، صورت پذیرفت. اساس این تحلیل در بررسی دقیق و مقوله بندی داده‌های واژگانی است و پژوهشگری که از این نوع تحلیل استفاده می‌کند، با شناسایی واژگان نمادی در متون ثبت شده از گفت وگو و استنباط معنایی، به ساخت معنی داده‌ها دست می‌زند و در آن پیوسته از توانایی شهودی و قوه تشخیص خود بهره می گیرد (گال، بورگ و گال۱۳۸۶).

از این روی در اولین گام، قطعه[4] یا واحد معنادار تحلیل برگزیده شد. این واحد نه به عنوان واژه کلیدی، بلکه شامل عبارت معناداری (با هر اندازه از طول) بود که بتواند حتی خارج از بافت متن قابل درک باشد. هر واحد معنادار بر پایه ابعاد و عناصر ارائه شده در تبیین های نظری موجود در باره گرایش به تفکر انتقادی- در این‌جا تبیین‌های نظری فشیون و فشیون(۲۰۰۱- ۱۹۹۴) ، پائول(۲۰۰۴) و استرنبرگ و سورلینگ(۱۹۹۵،۲۰۰۵)- و به وسیله استنباط معنایی و تفسیری پژوهشگر، در قالب مؤلفه‌های استنباطی گرایش به تفکر انتقادی، دسته‌بندی گردید. این مرحله در فرایندی از مقایسه مداوم[5] و سپس اصلاح و مقوله بندی مجدد، آنقدر تکرار گردید تا هر واحد معنادار مطابق با نظریه زمینه ای در یک مقوله روشن و مجزا قرار بگیرد.سپس با شمارش فراوانی استنادها برای مؤلفه‌های استنباطی، نسبت های هرمؤلفه استخراج گردید و در نهایت بر پایه فراوانی و نسبت‌های همه مؤلفه‌های استنباط شده، به استخراج مضامین پرداخته، به کمک مقایسه شباهت‌ها و تفاوت‌های موجود در دسته‌ها و مقوله‌ها و ترکیب معانی حاصل، به توضیح و آشکار سازی نتایج پرداخته شد.

**یافته های پژوهش**

[1]-Interpretational analysis
[2]-Grouned theory
[3] - Strauss & Glaser
[4]- Segment
[5]- Constant comparison

[ Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10 ]

**الف-یافته ها در پردازش کمی:** مطابق با جدول شماره ۲، سه گروه مشارکت کننده در دو بعد شناختی و عاطفی تفکر انتقادی از جهت شاخص‌های توصیفی(فراوانی، میانگین و انحراف معیار) قابل مقایسه اند و آن نشانگر است که روش سخنرانی در هر دو بعد شناختی و عاطفی میانگین پائین تری از دو گروه آموزش گفت وگو محور دارد. روش بحث گروهی در بعد شناختی و روش بحث سقراطی در بعد عاطفی از دیگر گروه‌ها برترند.

جدول شماره۲. آماره های توصیفی سه گروه مشارکت کننده در دو بعد شناختی و عاطفی

| ابعاد تفکر انتقادی | روش تدریس | فراوانی | میانگین | انحراف معیار |
|---|---|---|---|---|
| **بُعد شناختی** | بحث سقراطی | 18 | ۱۲.65 | 3.575 |
| | روش سخنرانی | 15 | 9.37 | 3.451 |
| | بحث گروهی | 22 | ۱۳.09 | 4.158 |
| | مجموع | 55 | 11.92 | 3.777 |
| **بُعد عاطفی** | بحث سقراطی | 18 | 301.8۳ | 15.39089 |
| | روش سخنرانی | 15 | 290.17 | 14.42665 |
| | بحث گروهی | 22 | 294.67 | 24.80524 |
| | مجموع | 55 | 296.16 | 17.84317 |

اما در سطح استنباطی و بر پایه ابزار آماره ای[1] تحلیل کوواریانس چند متغیری(MANCOVA)، در حالی‌که آزمون باکس مفروضه یکسانی ماتریس کوواریانس متغیرهای وابسته در بین سه گروه را تائید می کند، مقادیر مربوط به آزمون‌های چند متغیره نشان می‌دهد، سطح معناداری هر دو بعد شناختی و عاطفی تفکر انتقادی به مراتب از میزان آلفا ($\alpha = 0.05$) بزرگتر است- $F(2,50) = 0.207; sig = 0.814$ و بُعد عاطفی $F(2,50) = 1.350; sig = 0.268$ - (جدول۴)وبطور کلی نتایج هر چهار آماره نشان می‌دهدکه در بردارهای میانگین‌های گروه‌های سه‌گانه (روش تدریس سقراطی، بحث گروهی، سخنرانی)، از منظر دو بُعد شناختی و عاطفی تفکر انتقادی، تفاوت معناداری وجود ندارد.

[1]-Parametric

[ Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10 ]

جدول شماره۳. آزمون‌های چند متغیره، سه گروه

| اثر[1] | | ارزش[2] | F آماره | Hypothesis df | Error df | سطح معناداری |
|---|---|---|---|---|---|---|
| بعد شناختی تفکر انتقادی | اثر پیلایی | .004 | .086 | 2.000 | 47.000 | .917 |
| | لاندای ویلکز | .996 | .086 | 2.000 | 47.000 | .917 |
| | اثر هتلینگ | .004 | .086 | 2.000 | 47.000 | .917 |
| | بزرگترین ریشه ری | .004 | .086 | 2.000 | 47.000 | .917 |
| بعد عاطفی تفکر انتقادی | اثر پیلایی | .042 | 1.034 | 2.000 | 47.000 | .363 |
| | لاندای ویلکز | .958 | 1.034 | 2.000 | 47.000 | .363 |
| | اثر هتلینگ | .044 | 1.034 | 2.000 | 47.000 | .363 |
| | بزرگترین ریشه ری | .044 | 1.034 | 2.000 | 47.000 | .363 |
| روش‌های تدریس | اثر پیلایی | .166 | 2.178 | 4.000 | 96.000 | .077 |
| | لاندای ویلکز | .837 | 2.189 | 4.000 | 94.000 | .076 |
| | اثر هتلینگ | .191 | 2.197 | 4.000 | 92.000 | .075 |
| | بزرگترین ریشه ری | .168 | 4.026 | 2.000 | 48.000 | .024 |

درباره مقایسه اثرات جداگانه دو گروه بحث سقراطی و بحث گروهی در دو بعد عاطفی و شناختی تفکر انتقادی نیز در حالی‌که نتایج آزمون ام‌باکس نشان از یکسانی ماتریس کوواریانس متغیرهای وابسته در بین دو گروه دارد، تفاوت ها در سطح معناداری( $\alpha = 0.05$) تائید نمی گردد. $F(3,8475.87) = 1.177; sig = 0.317$ - و مطابق با جدول آزمون‌های چند متغیره، هر چهار آماره در بردارهای میانگین‌های دو گروه(روش

[1]-Effect

[2]-Value

[ Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10 ]

تدریس سقراطی و روش تدریس بحث گروهی)، تفاوت معناداری در دو بعد شناختی و عاطفی تفکر انتقادی را تائید نمی نمایند.

جدول شماره۴. آزمون‌های چند متغیره ، دو گروه

| اثر[1] | | ارزش[2] | F آماره | Hypothesis df | Error df | سطح معناداری |
|---|---|---|---|---|---|---|
| اینترسپت[3] | اثر پیلایی[4] | .492 | 14.030 | 2.000 | 29.000 | .000 |
| | لاندای ویلکز[5] | .508 | 14.030 | 2.000 | 29.000 | .000 |
| | اثر هتلینگ[6] | .968 | 14.030 | 2.000 | 29.000 | .000 |
| | بزرگترین ریشه ری[7] | .968 | 14.030 | 2.000 | 29.000 | .000 |
| بعد شناختی تفکر انتقادی | اثر پیلایی | .005 | .070 | 2.000 | 29.000 | .933 |
| | لاندای ویلکز | .995 | .070 | 2.000 | 29.000 | .933 |
| | اثر هتلینگ | .005 | .070 | 2.000 | 29.000 | .933 |
| | بزرگترین ریشه ری | .005 | .070 | 2.000 | 29.000 | .933 |
| بعد عاطفی تفکر انتقادی | اثر پیلایی | .028 | .411 | 2.000 | 29.000 | .667 |
| | لاندای ویلکز | .972 | .411 | 2.000 | 29.000 | .667 |
| | اثر هتلینگ | .028 | .411 | 2.000 | 29.000 | .667 |
| | بزرگترین ریشه ری | .028 | .411 | 2.000 | 29.000 | .667 |
| روش‌های تدریس | اثر پیلایی | .027 | .404 | 2.000 | 29.000 | .672 |
| | لاندای ویلکز | .973 | .404 | 2.000 | 29.000 | .672 |
| | اثر هتلینگ | .028 | .404 | 2.000 | 29.000 | .672 |
| | بزرگترین ریشه ری | .028 | .404 | 2.000 | 29.000 | .672 |

**ب- یافته ها در پردازش کیفی:** پردازش واژگانی داده های کلامی هر دو گروه در پاسخ به سه پرسش اول مصاحبه پایانی، استناد به هفت عنصرتحلیل گرایی، جستجوگرایی، فراخ اندیشی، بلوغ درقضاوت، اعتماد به نفس، خود ارزیابی و توسعه عادت را نشان می دهد. به گونه ای که درهر عنصر، پاسخ حداقل ٪۶۰ از پاسخ‌گویان منتسب می گردد و مطابق با آنها می توان دریافت که هر دو گروه، در ارزیابی تجربه خود، ابعادی از گرایش‌ها به تفکر انتقادی را نشان می دهند.

[1]Effect
[2]Value
[3]Intercept
[4]Pillai's Trace
[5]Wilks' Lambda
[6]Hotelling's Trace
[7]Roy's Largest Root

[ Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10 ]

جدول شماره ۵. پردازش واژگانی پاسخها به پرسش(۱)

| **پرسش (۱) :فکر می کنید تاثیر این روش در آموزش شما چگونه بود؟** | | **تحلیل واژه ها فراوانی نسبی** | |
|---|---|---|---|
| **عناصر پرسش** | **نمونه پاسخ(فراوانی)** | **بحث گروهی** | **بحث سقراطی** |
| **فهم مطالب** | نگرش عمیق تری به موضوعات می شد(۳) | تحلیل گرایی (۱۱/۲۲)<br>جستجوگرایی(۸/۲۲) | تحلیل گرایی (۸/۱۸)<br>فراخ اندیشی<br>جستجوگرایی |
| **گستره آموخته ها** | دانش و معلومات بیشتر می شود(۲) | جستجوگرایی(۱۴/۲۲) | جستجوگرایی(۱۸/۱۸) |
| **استدلال** | تنوع خیلی بیشتر اطلاعات (۵) | بلوغ درقضاوت(۲۲/<br>تحلیل گرایی(۱۲/۲۲ | بلوغ درقضاوت(۸/۱۸)<br>تحلیل گرایی(۱۰/۱۸) |
| **ماندگاری آموخته** | یادآوری بهتر موقع امتحان(۵) | توسعه عادت(۲۰/۲۲) | توسعه عادت(۱۰/۱۸) |

جدول شماره ۶. پردازش واژگانی پاسخها به پرسش(۲)

| **پرسش (۲): این روش در انگیزه شما چه تاثیری داشت؟** | | | |
|---|---|---|---|
| **صحبت کردن در جمع** | جرات حرف زدن و ابراز نظر پیدا میکنی(۱۰) | اعتماد به نفس (۱۸/۲۲) | اعتماد به نفس ۱۷/۱۸ |
| **گرایش به نقادی** | وقتی به تعمق می پردازی می بینی استدلال ها درست نیست (۲) | تحلیل گری(۱۷/۲۲) | تحلیل گرایی۱۱/۱۸) |
| **گرایش به دانستن** | باید بیشتر بدانی تا بتوانی استدلال خوب بیاوری(۲) | خودارزیابی(۱۴/۲۲) | خودارزیابی (۱۱/۱۸) |
| **گرایش به مطالعه** | کسانی که مطالعه نداشتند درست بحث نمی کردند(۴) | جستجوگرایی (۱۶/۲۲) | تحلیل گرایی(۴/۱۸)<br>جستجو گرایی(۱/۱۸) |

جدول شماره ۷. پردازش واژگانی پاسخها به پرسش(۳)

| **پرسش(۳) :چه احساسی نسبت به این روش دارید؟** | | | |
|---|---|---|---|
| **شکل گیری گروه مقابل** | افراد زوایای دید متفاوتی دارند (۳) | پذیرش دیگران (فراخ اندیشی) ۶/۲۲ | پذیرش دیگران ۱۸/۱۸ |
| **نقد شدن** | شاید دیدگاه من درست نیست(۲) | پذیرش دیگران(۶/۲۲)<br>خودارزیابی (۸/۲۲) | خود ارزیابی ۱۷/۱۸ |
| **نقد کردن** | در بحث جرات نقد کردن پیدا می کنی(۶) | بلوغ در قضاوت۲۱/۲۲ | بلوغ درقضاوت۱۴/۱۸<br>اعتماد به نفس ۲/۱۸ |
| **تداوم بحث** | موجب ادامه بحث در خوابگاه (۷) | توسعه عادت۱۹/۲۲ | توسعه عادت۱۷/۱۸ |

[ Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10 ]

پردازش واژگانی داده های کلامی هر دو گروه در پاسخ به پرسش چهارم و پنجم مصاحبه پایانی، استناد به مؤلفه های تعامل اجتماعی را نشان می دهد. بیشترین استناد دو گروه ، مربوط به پویایی گلاس است، نظر دو گروه درباره ایجاد صمیمیت وهمکاری بسیار به یکدیگر نزدیک می باشد. اما در چهار مؤلفه شناخت یکدیگر، پویایی کلاس، تعامل با معلم و صمیمیت با معلم، گروه بحث سقراطی ارزیابی بالاتری را نشان می دهد.

جدول شماره ۸. پردازش واژگانی پرسش های چهارم و پنجم مصاحبه

| **پرسش (٤) : این روش چه تاثیری درارتباط شما با هم کلاسی هایتان داشت؟** | | **تحلیل واژه ها- فراوانی نسبی** | |
|---|---|---|---|
| **عناصر پرسش** | **نمونه پاسخ(فراوانی)** | **بحث گروهی** | **بحث سقراطی** |
| **شناخت** | تیز بینی بعضی برایم جالب بود هر چند با من مخالف بودند(۲) | شناخت یکدیگر۱۰/۲۲ | شناخت یکدیگر ۱۰/۱۸ |
| **دوستی و صمیمیت** | درگروهها همه به هم کمک می کنند. یک جور وظیفه جمعی است(۵) | صمیمیت و همکاری ۱۰/۲۲ | صمیمیت وهمکاری ۸/۱۸ |
| **اختلاف** | تفاوت عقیده را باید پذیرفت(۴) | پذیرش دیگران ۱۷/۲۲ ایجاد اختلاف۳/۲۲ | پذیرش دیگران ۱۱/۱۸ بی پاسخ ۷/۱۸ |

| **پرسش (۵):ارزیابی شما ازتعامل در این روش چیست؟** | | | |
|---|---|---|---|
| **تفاوت با سایرروش ها** | بچه ها را به فعالیت وامی داشت کلاس جالب تر بود(۲) | پویایی کلاس۲۰/۲۲ | پویایی کلاس۱۸/۱۸ |
| **میزان تعامل** | احساس نمی کنی استاد برتری دارد با ما هم فکری می کند(۴) | تعامل ۱۷/۲۲ | تعامل۱۵/۱۸ |
| **دوستی و صمیمیت** | احساس صمیمیت زیادی با استاد داریم (۳) | صمیمیت۱۰/۲۲ | صمیمیت۱۴/۱۸ |

## بحث و نتیجه‌گیری

**الف-پاسخ به پرسش اول؛** بر پایه دو بخش کمی و کیفی پژوهش، و برای پاسخ‌گویی به پرسش اول در دو بعد شناختی و عاطفی تفکر انتقادی، می توان گفت:

در بخش کمی و در بعد شناختی؛بررسی تفاوت‌ها میان سه گروه نشان می دهد،روش سخنرانی(گروه گواه) با کمترین میانگین در پائین ترین سطح قرار داشته، دو روش آموزش گفت وگو محور در سطح بالاتری قرار دارند و روش بحث گروهی نسبت به دو روش دیگر برتر است. با این حال مطابق با بخش استنباطی، داده‌های کمی در این بعد، نمی توانند با ٪۹۵ اطمینان این برتری را تائید نمایند. اما در توضیح آن به نظر می‌رسد، لازم است

[ Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10 ]

شرایط اجرا، طول مدت کاربرد روشها و تازگی روش‌های آموزش گفت وگو محور در کنار تداوم کاربرد روش سنتی سخنرانی در سایر درس‌ها، را در نظر داشت. در واقع ، کاربرد دو روش بحث گروهی و بحث سقراطی در طول مدت یک نیم‌سال تحصیلی هر چند ممکن است بتواند شرایط متفاوتی را برای کاربرد مهارت‌های شناختی تفکر انتقادی فراهم نماید و فرصتی برای تمرین آنها باشد، اما تداوم کاربرد روش سنتی در سایر درس‌ها که خود متضمن تمرین الگوهای پیشین شناختی است، همراه با چالش تازگی داشتن این روش‌ها که دربردارنده نیاز به زمان بیشتربرای جلب مشارکت است، موجب می شود الگوی جدید نتواند قابلیت‌های احتمالی خود را درشرایط واقعاً برابر، به طور مشهود نشان دهد. به بیان دیگر روش‌های اعمال شده آموزش گفت وگو محور تنها دریک درس و تنها در طول یک نیم‌سال تحصیلی همراه با چالش تازگی داشتن و تداوم تمرین الگوهای پیشین، نمی توانند تمامی اثرات احتمالی خود را بروز داده و تفاوت‌هایی را ارائه کنند که برآورنده شواهد کافی آماری نیز باشند. از این روی هرچند نمی توان تفاوت معنادار آماری را ادعا نمود، اما شاید بتوان، برپایه تفاوت نسبتاً بالا در میانگین ها(حداقل ۳ نمره)، از برتری روش‌های آموزش گفت وگو محور، به ویژه روش بحث گروهی، در به کارگیری مهارت‌های شناختی تفکر انتقادی سخن گفت. آنچه گیج و برلاینر(۱۹۹۲)نیز در توضیح اثرات روش بحث گروهی با عنوان فرصتی برای تحریک بیشتر افراد به سوی مشارکت فکری در موضوع، افزایش تعمق نسبت به وجوه مختلف آن و درک تفاوت در دیدگاه‌های گوناگون، بیان می کنند و در توضیح آن معتقدند این روش به ویژه هنگام ارزیابی نظرات مختلف، مقابله با دیدگاه مخالف و دفاع از دیدگاه خود، توانائی‌های فکری سطح بالا و مهارت‌های شناختی تفکر انتقادی را در کنار مهارت‌های گفتاری و اجتماعی به کار گرفته و رشد می دهد. در همین راستا مارازنو(۱۳۸۰) نیز معتقد است روش سخنرانی به دلیل فراهم نکردن فرصت ارزیابی و مقابله اندیشه های گوناگون نمی تواند به تنهایی راهبردی مناسب برای محتوای پویای دانش‌ها مانند مهارت‌ها و راهبردهای بنیادین تحلیل و ارزیابی باشد و بیشتر برای آموختن محتوای ایستای دانش چون مفاهیم، واژگان، دانش مبنی بر واقعیت و دانش اخباری وشرطی، مناسبت دارد.

[ Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10 ]

در بعد عاطفی نیز، داده‌های کمی حاصل از مقایسه میانگین‌های گروه‌های سه‌گانه تفکر انتقادی نشان می دهند، روش سخنرانی (گروه گواه) با کمترین میانگین در پائین‌ترین سطح قرار داشته و دو روش آموزش گفت وگو محور در سطح بالاتری قرار دارند و از میان آنها روش بحث سقراطی نسبت به روش دیگر برتر است. با این حال مطابق با بخش استنباطی، داده های کمی نمی توانند با ٪۹۵ اطمینان این برتری را تائید نمایند و در توضیح آن نیز به نظر می رسد، توجه به نکات پیشین درباره شرایط اجرایی روشهای آموزش(تنها در یک درس) ، طول مدت کاربرد روش‌های اعمال شده (یک نیم‌سال تحصیلی) و تازگی داشتن روش‌ها، جالب توجه باشد.

اما در بخش کیفی، داده های حاصل از مصاحبه های پایانی و پردازش واژگانی آنها نشانگر اثر مثبت هردو روش آموزش گفت وگو محور در جلب گرایش‌ها و تمایلات برای تفکر انتقادی است، به گونه ای که در پردازش پاسخ‌های مشارکت کنندگان نسبت بالایی از استناد به هفت عنصرتحلیل گرایی، جستجوگرایی، فراخ اندیشی، بلوغ درقضاوت، اعتماد به توانائی‌های فکری خود، خود ارزیابی و توسعه عادت استنباط می شود. از این روی به نظر می رسد، ابزار گرداوری اطلاعات در بخش کمی کفایت لازم برای گردآوری همه شواهد ممکن را نداشته باشد و آن می تواند به مسائل موجود در گردآوری اطلاعات از طریق پرسش‌نامه مربوط گردد، که با وجود چالش‌هایی چون عدم انگیزه و دقت کافی پاسخ‌گویان به عناصر پرسش، طبقات پاسخ و تمامی پرسش‌ها، یک پرسش‌نامه به تنهایی نمی تواند تمامی شواهد ممکن را ارائه نماید.

بنابراین هرچند بر پایه آماره ها، نمی توان با ٪۹۵ اطمینان تاثیر روش های آموزش گفت وگو محوردر رشد بعد عاطفی تفکر انتقادی را ادعا نمود، اما بر پایه شواهد موجود در بخش پردازش کیفی، می توان اثربخشی روش های آموزش گفت وگو محور در جلب گرایش‌ها به تفکر انتقادی را مطرح نمود. چراکه با تعمق در سطوح مختلف پاسخ‌ها و مؤلفه‌های استنباط شده آنها، شواهد روشنی از بهبود گرایش‌ها و تمایلات مشارکت کنندگان در دو گروه آموزش گفت وگو محور مشهود است:

– پردازش واژگانی پاسخ‌های هر دو گروه به سه پرسش اول مصاحبه پایانی، استناد به پنج عنصر گرایش به تفکر انتقادی از دیدگاه فشیون و فشیون(۲۰۰۱) شامل تحلیل گرایی،

[ Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10 ]

جستجوگرایی، فراخ اندیشی، بلوغ درقضاوت و اعتماد به نفس را نشان می دهد. به گونه ای که درهر عنصر، پاسخ حداقل ٪۶۰ از پاسخ‌گویان منتسب می گردد. این نتیجه ضمن تأییدی یر دیدگاه فشیون و فشیون(۲۰۰۱)، در تشریح ابعاد درونی جنبه عاطفی- هیجانی تفکر انتقادی، با دیدگاه استرنبرگ و سورلینگ(۱۹۹۶ و ۲۰۰۵ ) در کاربرد بحث برای بر انگیختن کنجکاوی، گرایش به انعطاف پذیری در اندیشه، و پذیرش دیگران، نیزمطابقت دارد و همچنین تأییدی است بر نظر بیر(۱۹۸۷) در توصیف منش تفکر انتقادی، تحت عنوان کلی آمادگی، که خود دربردارنده عناصری از شک گرایی، ذهن باز، دقت، انصاف و توجه به دیدگاه‌های مختلف است. تطابق این یافته با نظر میلر و میلر(۱۹۹۷) به ویژه در کاربرد روش بحث برای کلاس‌های دانشگاهی نیز جالب توجه است؛ آنها این گونه بحث را "مباحثه هدایت شده" نامیده و در توضیح اثر آن معتقدند: این روش در واداشتن شاگردان به تفکر، برقراری رابطه صمیمانه، ارزش گذاری به دیدگاه دیگران، مشارکت فعال دانشجویان در کلاس درس و رشد خود باوری و جرأت ابراز عقیده مؤثر است.

- پاسخ‌های هر دو گروه درباره میزان ماندگاری آموخته ها، می تواند استنباط **مؤلفه توسعه عادت** را موجب شود، که برپایه دیدگاه پال(۲۰۰۴) به عنوان یکی از ابعاد گرایش به تفکر انتقادی توصیف می‌گردد و درباره آن معتقد است، مداومت در کاربرد راهبردهای منتقدانه و تعهد آگاهانه به معیارهای ضروری آن، در کنار قدرت تجدید نظر دردیدگاه خود، داشتن اعتماد به نفس در تفکر، همه جانبه نگری و پذیرش و احترام به دیگران، تمایل ماندگاری را در نگرش انتقادی فرد به وجود می آورد که قابل سرایت به سایر جنبه های زندگی و تفکر اوست.

- آن طور که ٪۸۰ از پاسخ‌های گروه بحث گروهی و ٪۹۵ پاسخ‌های گروه بحث سقراطی با واژگانی چون جرأت ابراز نظر، اعتماد به خود و نهراسیدن، استنباط می شود، نشانگر اثربخشی دو روش آموزش گفت وگو محور در بهبود اعتماد به خود است. آنچه فشیون و فشیون(۲۰۰۱) با عنوان اعتماد به توانایی فکری خود، بیان نموده و لیپمن(1997) در توضیح اثر بحث معتقد است، وقتی افراد در گفت و گوها مشارکت می‌کنند، می‌آموزند که اعتقاد صرف به یک باور کافی نیست، بلکه باید بتوانند دیدگاه خود را با استدلال درست توجیه نمایند، برای توضیح آن وجه تمایزها را مشخص کنند، مثال بیاورند، استدلال مخالف

[ Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10 ]

را بشنوند و برای مقابله با آن استدلال نمایند. در این صورت شهامت ابراز نظر در آنان رشد یافته منجر به بهبود اعتماد به نفس در آنها می شود.

– پاسخ‌های هر دو گروه به پرسش دوم، علاوه بر استنباط مؤلفه اعتماد به نفس، حاکی از گرایش مشارکت کنندگان هردو گروه به گفت وگو، ابراز نظر ونقد کردن است. مشابه با آنچه توسط گیج و بلاینر(۱۹۹۲) درباره فواید مشارکت دربحث، به عنوان رشد مهارت های گفتاری توصیف می گردد. آنچه درگزارش های پژوهشی فیراری(۲۰۱۰)و بولتر(۲۰۱۰) نیز درجستجوی رابطه علی میان پرسش‌های سقراطی و مهارت‌های تفکر انتقادی، به عنوان یکی از اثرات پیرامونی مشارکت در گفت وگوهای آموزشی، بیان شده است.

– از پردازش پاسخ‌های هر دو گروه درباره احساس آنها هنگام نقد شدن، می‌توان **مؤلفه خودارزیابی** را استنباط نمود که پال آن را در توضیح خرد مستدل، ویژگی برجسته‌ای از افراد نقاد می داند که به جای تعصب و پافشاری بر عقاید غیر منطقی خود یا پرهیز زیرکانه از زوایای دید دیگر، به همه جانبه نگری منصفانه‌ای روی می آورند که حتی منجر به نقد خود شده، آنها را از جزم اندیشی رهانیده و به ارزیابی بی طرفانه هدایت می کند. نلسون( ۲۰۰۹ ، ۱۹۴۹)نیز این مفهوم را در توصیف اثرات بحث سقراطی با عنوان دستیابی به خودمختاری منطقی بیان می دارد و معتقد است در جریان بحث شاگردان در مواجهه پا پرسش‌های پی درپی معلم، به جای یادگیری قوانین منطقی به شکل انتزاعی، پیوسته به کنکاش در باره دیدگاه خود واداشته شده و دیدگاه خود را مورد نقد و ارزیابی مجدد، قرار می دهند.

–داده های حاصل از پردازش واژگانی پاسخ‌ها به پرسش چهارم مصاحبه های پایانی، در دو بخش افزایش شناخت یکدیگر و رشد صمیمیت، دوستی و همکاری میان هم‌کلاسی‌ها که به پذیرش دیگران منتسب گردیده است، علاوه بر تأیید یکی از عناصر گرایش به تفکر انتقادی، نشانگر اثربخشی روش‌های آموزش گفت و گو محور در فراهم نمودن فرصتی برای شناخت بیشترمشارکت‌کنندگان از یکدیگر و به تبع آن رشد صمیمیت، مهارت‌های اجتماعی و همکاری میان آنهاست. هرچند این نتیجه نمی تواند به مثابه یکی از عناصر گرایش به تفکر انتقادی قلمداد گردد، اما به عنوان یک کارکرد مهم آموزش مورد توجه بسیاری از صاحب نظران بوده است. آنطور که گیج و بلاینر(۱۹۹۲) و اسلاوین(۲۰۰۶) در

[ Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10 ]

تبیین اثرات بحث با عنوان رشد مهارت‌های اجتماعی و توانایی برای عمل دموکراتیک مطرح می نمایند، سالیوان (۲۰۰۴) با تکیه بر مفهوم گفت وگو در آموزش انتقادی فریره، از آن با عنوان رشد گرایش به کار جمعی و ارتباطات بین فردی یاد می کند و کاپن (۲۰۱۰) در مطالعه الگویی از آموزش مبتنی بر گفت و گوی صمیمی دانشجویان علوم پزشکی، با اثر گفت و گو در نزدیکی وصمیمت بیشتربین پزشک و بیمار، بیان داشته است.

– داده های حاصل از پردازش واژگانی پاسخ‌های دو گروه به پرسش پنجم، که نسبت بالای استناد هر دو گروه به پویایی آموزش(۱۰۰٪و۹۰ ٪)، میزان تعامل و مشارکت بالا با معلم(۷۲٪و۸۱ ٪) و احساس صمیمیت با معلم (۷۷٪ و ۴۵٪) را نشان می دهند، حاکی از اثر مثبت دو روش آموزش گفت وگو محور در بهبود افزایش مشارکت کلاسی و گرایش بیشتر به ایفای نقش فعال در فرایند آموزش است. این یافته نه به عنوان یکی از ابعاد تفکر انتقادی، که به عنوان یکی از شرایط آموزش اثربخش، نشانگر قابلیت روش های آموزش گفت گو محور در جلب مشارکت بیشتر شاگردان در فرایند آموزش است و می تواند با پویاتر نمودن افراد درتعاملات آموزشی، راه انداز فرایندهای فکری سطح بالا چون تفکر انتقادی باشد. آنچه فیرراری (۲۰۱۰) نیز در بررسی اثرآموزش انتقادی درالگویی از طرح مسئله، خوداندیشی و گفت و گوی انتقادی، با عنوان افزایش مسئولیت پذیری افراد در ساخت یادگیری خود و تغییر نقش سنتی شاگردان و معلم، بیان کرده است.

– در حالی‌که پاسخ‌های هر دو گروه درباره دست‌آورد مثبت روش‌های آموزش گفت وگو محور در پرسش ششم مصاحبه، گرایش مشارکت کنندگان هر دو گروه به عناصر هفت‌گانه بعد عاطفی تفکر انتقادی را به گونه ای دیگر تأیید می نماید، در بیان نقاط ضعف روش‌های اعمال شده، دو مضمون متفاوت قابل استنباط است. از سویی، بعضی با نقد رفتار هم کلاسی ها هنگام بحث، به ارائه برخی معیارها برای بحث مستدل اشاره دارند که این خود گرایش به تحلیل گرایی(گرایش به استدلال بر پایه معیار) را نشان می دهد و از سوی دیگر مسائلی درباره چگونگی مشارکت دربحث ها و تعامل در کلاس مطرح می شود که می تواند نیاز به نظم و سازمان‌دهی بیشتر در این روش‌ها را یادآوری نماید. به بیان دیگر در این بخش، پاسخ‌ها دربردارنده نقطه ضعفی از روش‌های اعمال شده(بحث گروهی و بحث سقراطی) است که به نبود نظم کافی برای مشارکت اشاره داشته و نارسایی درسازمان‌دهی

[ Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10 ]

گفت وگوهای کلاسی را نشان می دهند. با این حال این نقص را نمی‌توان لزوماً و تنها به روش‌های آموزشی گفت وگو محورنسبت داد، بلکه می باید به سایرعناصر زمینه‌ای چون چگونگی کاربرد روش آموزش در کلاس درس، توانمندی معلم در اجرا، آمادگی شاگردان برای مشارکت، نا آشنایی با این شیوه جدید، شرایط کلاس و موضوع آموزشی نیز توجه نمود. آنچه که از سوی مشارکت کنندگان در پاسخ به دو پرسش پایانی نیز مطرح می شود. نکاتی که پاسخ‌گویان در باره شرایط کاربرد روش های آموزش گفت وگو محور و چگونگی کارمدتر ساختن آن ها(پرسش هفتم) بیان داشته اند، نشانگر دو مضمون مهم است. اولا هر دو گروه نیاز به تدارک ضوابط مشخصی که همه افراد را به مطالعه پیش از بحث واداشته و به حضور فعال در کلاس هدایت کند، اشاره دارند، که این خود دربردارنده نکته پیشین، یعنی نیاز به نظم و سازماندهی بیشتر است. ثانیاً هر دو گروه به توانایی معلم در کنترل کلاس ، نقش خلاقانه او در جلب مشارکت همه برای بحث و نظارت موثر بر فرایند بحث‌ها تاکید می نمایند که به طور دقیق تر درپاسخها برای پرسش پنجم و ارزیابی مشارکت کنندگان دو گروه از چگونگی تعامل با معلم در این روشها، نیز نمود می یابد. در این بخش، توصیف مشارکت کنندگان از میزان تعامل با معلم با واژه هایی چون، نبود فاصله، هم فکری، جهت دهنده ، کنترل کمتر، همراهی بیشتر، نشان دهنده توجه آنها به نیاز برای تغییر نقش معلم از الگوی سنتی صرفاً ارائه کننده به سوی تسهیل کننده و حمایت گر نقش فعال تر شاگردان در فرایند آموزش است و نسبت بالای استناد پاسخ‌گویان به تعامل با معلم(۸۳٪ و ۷۷٪) و صمیمیت با او(۴۵٪ و ۷۷٪) نشانگر نگرش نسبتاً مثبت هر دو گروه به ایفای نقش تغییر یافته معلم در دو روش اعمال شده است.

از سوی دیگر مجموع دلایل ذکر شده برای عدم انتخاب روش‌های گفت وگو محور، توجه به نکاتی چون وقت گیر بودن و پیچدگی کار آموزش در این روش‌ها را مطرح می سازند که خود تأیید کننده مضمون بالا مبنی برنیاز به معلم با قابلیت هایی برای افزایش مسئولیت شاگردان در فرایند آموزش و طرح مسائل به سوی فراهم آوردن فرصت یادگیری عمیق تر است. این مفهوم به ویژه در آموزش انتقادی فریره(۱۹۷۲) مورد تأکید قرار می گیرد. آنجا که او در توصیف نقش معلمان در آموزش انتقادی از آنها می‌خواهد که نه در برابر شاگردان، بلکه در کنار و همراه آنها، به درک و تفکر مشغول باشند و پیوسته افکار خود را

[ Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10 ]

در ارتباط با افکار شاگردان بازسازی نمایند. از نظر او این آموزش، نیازمند کلاس‌های آزاد و عاری از سلطه‌ای است که شاگردان در گفت وگوی با معلم و با یکدیگر در اقدام برای ساخت دانش با یکدیگر همکاری کنند. در این صورت معلم دیگر فقط انتقال دهنده اطلاعات نیست، بلکه در روشن ساختن جهت‌گیری شاگردان برای فعالیتهایشان، و فراهم آوردن منابع لازم با آنها همکاری می‌کند. این ویژگی توسط سانچز (۲۰۰۵) نیزدر مطالعه آموزش انتقادی مبتنی برگفت وگو، با عنوان گرایش بیشتر معلمان برای خارج شدن از نقش سنتی صرفاً ارائه کننده دانش، گزارش شده است.

**ب-پاسخ به پرسش دوم**، با مقایسه داده های حاصل از پردازش واژگانی پاسخ‌های دو گروه (بحث سقراطی و بحث گروهی) درباره تفاوت آنها در چهار بعد می توان به بحث پرداخت:

- **گرایش به تفکر انتقادی**؛ با مقایسه نسبت‌های دو گروه در گرایش به عناصر تفکر انتقادی، می توان مشاهده نمود که روش بحث سقراطی از جهت تعداد و تنوع بیشتر استنادها نسبت به روش بحث گروهی، در وضعیت بهتری قرار دارد. آنچه در بخش کمی یافته‌ها نیز با بالاتر رفتن میانگین گروه بحث سقراطی نسبت به گروه بحث گروهی به گونه‌ای دیگر نمود می یابد. با این حال به نظر می‌رسد بر پایه عدم معناداری نتیجه در بخش کمی و تفاوت اندک در تعداد استنادها در بخش کیفی نتوان ادعا نمود که روش بحث سقراطی در پرورش بعد عاطفی تفکر انتقادی اثربخش تر است. در واقع آنچه از مقایسه میان دو گروه در این بخش می توان دریافت، بیشتر نشانگر شباهت میان آنها بوده و اندک تفاوت موجود(تنها در یک استناد) نمی تواند شواهد کافی و قانع کننده‌ای را برای نشان دادن برتری روش بحث سقراطی نسبت به بحث گروهی در رشد گرایش‌ها و تمایلات برای تفکر انتقادی را، فراهم آورد.

- **گرایش به تعامل اجتماعی**؛ در مقایسه مؤلفه‌های استنباط شده دو گروه در بخش گرایش به تعامل اجتماعی(جدول۷)، نظر دو گروه درباره اثر روش‌های اعمال شده در ایجاد صمیمیت وهمکاری میان هم‌کلاسی‌ها، بسیار به یکدیگر نزدیک است(۴۵٪ و ۴۴٪). بیشترین استناد دو گروه در ارزیابی از روش‌های اعمال شده از جهت بهبود تعاملات اجتماعی، مربوط به پویایی کلاس در روش بحث سقراطی است. همچنان‌که در سه مؤلفه

[ Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10 ]

دیگر (شناخت یکدیگر، تعامل با معلم و صمیمیت با او)، نیز گروه بحث سقراطی ارزیابی بالاتری از روش اعمال شده دارند. بر این اساس می توان دریافت که روش بحث سقراطی با برتری در چهار مؤلفه گرایش به تعامل اجتماعی، اثر بخشی بیشتری در جلب گرایش‌ها برای تعامل اجتماعی در کلاس درس دارد. در تبیین این نتیجه دیدگاه فیشر(۲۰۰۳) جالب توجه است. او در توضیح اثرات آموزش سقراطی معتقد است برخلاف این تصور که بعضی روش بحث سقراطی را تنها در پروش قابلیتهای شناختی و مهارتهای استدلالی موثر می دانند، آموزش سقراطی به عنوان روشی برای جستجوی حقیقت و نه برای گفتن آن، به دلیل فراهم آوردن فرصت جستجوی مشترک، تبادل نقد و کنکاش متقابل، می‌تواند باعث پرورش مهارت‌های ارتباطی نیز بشود. چراکه افراد در جریان کاوش مکالمه وار هنگام بحث، با ارائه زوایای دید دیگر، در تعمق بیشتر، توجه به جوانب دیگر و ارزیابی مجدد، با یکدیگر همکاری می کنند. براین اساس فیشر برای مباحثه سقراطی به عنوان بخشی از جریان هم کنشی، نقش بنیادینی در رشد اجتماعی قائل است و آن را در تدارک جامعه مردم سالار مبتنی بر همکاری، کارگروهی و ابراز عقیده همگان، مؤثر می داند. یافته‌های پژوهشی ارائه شده توسط پومرلوا(۲۰۰۲)، بوقاسیان(۲۰۰۴) و بولتر(۲۰۱۰) نیز اثربخشی روش بحث سقراطی در پرورش گرایش به تعامل اجتماعی را نشان می دهند، هرچند به نظر می رسد درباره نتیجه این پژوهش مبنی بر برتری روش بحث سقراطی در پرورش گرایش به تعامل اجتماعی کفایت کنند و برای آن نیازمند شواهد بیشتر پژوهشی درباره جوانب مختلف تفاوت میان روش ها و اثرات احتمالی آنها هستیم.

- **پویایی کلاس**؛ در باره بعد پویایی کلاس، استناد بالای گروه بحث سقراطی نشانگر اثربخشی بیشتر روش بحث سقراطی نسبت به روش بحث گروهی، در افزایش تمایل افراد برای فعالیت و مسئولیت پذیری بیشتر در فرایند آموزش است که می تواند به شیوه تعامل درکلاس هنگام بحث سقراطی و تبادلاتی که میان تک تک افراد فراهم می آورد، نسبت داده شود. به بیان دیگر قرارگرفتن افراد درون گروهای موافق و مخالف، علی رغم فراهم کردن فرصت تعامل درون گروهی می تواند نوعی گروه بندی را ایجاد کند که ارتباط میان افراد را تنها در قالب دو گروه میسر می سازد و از تعاملات بیشتر میان تک تک افراد جلوگیری می نماید. این نکته درباره ایجاد تعامل و صمیمیت با معلم نیز می تواند صادق باشد؛ زیرا در

[ Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10 ]

جریان بحث گروهی، معلم با تک تک شاگردان وارد بحث نمی شود و تبادل گفتار تنها میان معلم و دو گروه است. بنابراین تعاملات بین فردی کمتر برانگیخته شده و به جای ارتباط معلم با تک تک شاگردان، ارتباط ها دسته بندی شده و در قالب گروه قرار می گیرد.

- **ارزیابی کلی**؛ مقایسه نظرات مشارکت کنندگان دو گروه در ارزیابی کلی آنها از روش-های اعمال شده، به ویژه پاسخ‌های آنها درباره میزان احتمال استفاده از این روش ها، نشانگر ارزیابی مثبت هر دو گروه از این روش ها است که با درصد توافق بالا برای تمایل به استفاده از این روش ها، نمود می یابد. با این حال مشارکت کنندگان در روش بحث گروهی(۹۹٪) در مقایسه با گروه دیگر (۷۷٪)، تمایل بیشتری برای انتخاب روش مورد تجربه خود دارند و در توضیح دلایل انتخاب خود، استناد بیشتری به یادگیری بهتر نموده و سپس پویاترشدن کلاس را مطرح می سازند. در حالی‌که مشارکت کنندگان در گروه بحث سقراطی بیشتر به پویاتر شدن کلاس استناد نموده و سپس یادگیری بهتر را مطرح می کنند و این خود می تواند نشانگر آن باشد که روش بحث گروهی توانسته است رضایت بیشتر مشارکت کنندگان برای یادگیری بهتر را فراهم نماید و روش بحث سقراطی در جلب رضایت مشارکت کنندگان خود برای پویاترشدن کلاس موفق تر بوده است.

براین اساس به نظر می رسد روش بحث سقراطی به دلیل فراهم آوردن فرصت تبادل گفتار میان تک تک شاگردان با یکدیگر و با معلم، احساس بهتری از تعامل درون کلاسی را فراهم نموده و موجب ارزیابی بهتری برای پویایی کلاس می شود و روش بحث گروهی به دلیل فرصت مشارکت هم فکری و همیاری در نقد، استناد و پاسخ‌گویی، حس بهتری از یادگیری بهتر را ممکن می سازد. این نتیجه با، یافته های ارائه شده از سوی فیرراری (۲۰۱۰) ، والیس(۲۰۰۲) و بوقاسیان(۲۰۰۹) نیز در مطالعه بر الگوهای گوناگون بحث سقراطی با عنوان اثربخشی این روش در پویایی شاگردان، مشارکت فعال آنان در فرایند آموزش و مسئولیت پذیری در فرایند یادگیری خود، گزارش شده ، همچنانکه جانسون، جانسون و استانی(۲۰۰۰) نیز بر پایه پژوهش های خود درباره اثربخشی روش بحث گروهی معتقدند روابط درون گروهی از طریق فراهم کردن حمایت و تشویق هم گروهان

[ Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10 ]

موجب عزت نفس بیشتر در یادگیری شده و با کمک یکدیگر به پیشرفت بیشترگروه منجرمی شود.

- **چگونگی کارآمدترساختن روش ها**؛ بعد دیگری که در مقایسه دو گروه می تواند مورد توجه قرار بگیرد نظر دو گروه درباره چگونگی کارآمدترساختن روش‌ها است. هر دو گروه با نسبت استنادهای مشابه به ترتیب نیاز به ظوابط برای برقرای نظم وسازماندهی بهتر و سپس قابلیت رشد یافته معلم در نظارت و خلاقیت بالا را مطرح نموده و درباره شرایط کاربرد این روش‌ها نیز، به تناسب روش با موضوع و تناسب با افراد مشارکت کننده توجه دارند. در مجموع بر پایه ارزیابی مشارکت کنندگان در این دو گروه، می توان چهار عنصر نیاز به نظم دهی، قابلیت رشد یافته معلم، رعایت تناسب روش با موضوع و رعایت تناسب با افراد مشارکت کننده را به عنوان عناصر موثر در اثربخشی روش‌های آموزش گفت وگومحور، نام برد که در نبود شواهد پژوهشی دیگر، لازم است در پژوهش‌ها و تجارب عملی دیگری از این نوع ، مورد بررسی دقیق تر واقع شود. چنان‌که بر اساس تجربه حاصل از این پژوهش، به نظر می رسد تازگی روش‌های آموزش گفت وگو محور و پیچیدگی نوع تعامل در این روش‌ها، نظم ساختاری و سازمان‌دهی کارآمد تعاملات را طلب می کند و این خود نیازمند طراحی الگوهای اجرایی مناسبی است که می باید در تجارب پژوهشی دیگر مورد بررسی واقع شود.

[ Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10 ]

**فهرست منابع:**

اسلاوین،ایی، رابرت(۲۰۰۶)، «*روان شناسی تربیتی*»، مترجم: یحیی سید محمدی، نشر روان، ۱۳۸۵.

برجعلی لو، سمیه(۱۳۸۶)، «*تفکر انتقادی، سبک های هویت و تعهد هویت: پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان پایه سوم دبیرستان*»، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.

دیناروند، حسن و ایمانی،محسن(۱۳۸۷)، «*تبیین نظریه انتقادی، تعلیم و تربیت انتقادی و دلالت های تربیتی آن از منظر فریره و ژیرو و نقد آن*»، فصل نامه اندیشه های نوین تربیتی، دوره ی ۴، شماره ۳

خدامرادی، کژال؛ سعیدالذاکرین، منصوره؛ علوی مجد، حمید؛ یغمایی فریده، شهابی، مرضیه (۱۳۸۵)، «*ترجمه و روان سنجی آزمون مهارت‌های تفکر انتقادی کالیفرنیا*»، فرم ب، نشریه دانشکده پرستاری و مامایی شهید بهشتی، سال شانزدهم، شماره ۵۵، صص ۱۹-۱۲.

فریره ، پائولو(۱۹۷۲)، «*آموزش ستمدیدگان*»، مترجم: شریعتمداری، علی ، نشر چاپخش، تهران (۱۳۶۳).

فیشر، رابرت(۲۰۰۳)، «*آموزش و تفکر*»، مترجم: کیان زاده، فروغ، انتشارات رسش، تهران(۱۳۸۵).

گال مردیت، بورگ والتر، و گال جویس (۱۳۸۶)، «*روشهای تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان شناسی*»، ترجمه: گروه مترجمان، تهران، انتشارات سمت .مارازانو و دیگران (۱۳۸۰)،برنامه ریزی درسی و تدریس ترجمه قدسی احقر، انتشارات یسطرون،تهران.

مهری نژاد، ابوالقاسم(۱۳۸۶)، «*انطباق و هنجاریابی آزمون مهارت‌های تفکر انتقادی کالیفرنیا*»، فصل-نامه تازه‌های علوم شناختی، سال ۹، شماره ۳، ص ۷۲-۶۳.

میلر،دبلیو، آر و میلر، ماری اف(۱۹۹۷)، «*راهنمای تدریس در دانشگاهها*"، ترجمه: ویدا میری، انتشارات سمت، تهران (۱۳۸۵).

هومن، حیدر علی(۱۳۹۰)، «*تحلیل داده های چند متغیری در پژوهش رفتاری*"، انتشارات پیک فرهنگ ، تهران.

Almatrodi, Dhaifallah. (2007). "*Effective Critical Thinking Teaching Strategies As Perceived By Affiliated Program Evaluation Faculty*", A dissertation submitted for the degree of Doctor of Philosophy, Department Of Educational Leadership, Research And Technology, Western Michigan University.

Angeli, Charoula. Valanides, Nicos.(2009). "*Instructional effects on critical thinking: Performance on ill-defined issues*", International Journal of Learning and Instruction, 19, PP. 322-334.

[ Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10 ]

Beyer. K. Barry. (1985). "Critical Thinking, Social Education", April, PP. 270-276.

Beyer. K. Barry. (1987). "*Practical Strategies for the Teaching of Thinking*", Boston: Allyn and Bacon, INC.

Boghossian, Peter. (2004). "*Socratic Pedagogy, Critical Thinking, Moral Reasoning And Inmate Education: An Exploratory Study*", A Dissertation Submitted for the degree of Doctor of Education in Educational Leadership Curriculum Instruction, Portland State University. .

Boulter, Marla Lynn. ( 2010). "*The Influence of Socratic Questioning in Online Discussions on the Critical Thinking Skills of Undergraduate Students*", An Exploratory Study Based on a Business Course at a Proprietary University, A Dissertation Submitted for the degree of Doctor of Education, The Faculty of The Graduate School of Education and Human Development of The George Washington University.

Carolyn Yang. Ya. Tin. (2002). "*Use of Structured Web- Based Bulletin Board Discussions With Socratic Questioning to Enhance Students Critical Thinking Skills in Distance Education*", A Dissertation Submitted for the degree of Doctor of Philosophy, Purdue University.

Creswell, J. W; V. L. Plano Clark; M. L. Guttmann and E. E. Hanson (2003). "*Advanced Mixed Methods Research Design*", In A.Tashakkori and C. Teddlie (Eds.), Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research (PP. 209–240). Thousand Oaks, CA: Sage.

Capone. Maureen. (2010). "*The Perceptions of Dental Hygiene Students Regarding the Use of Narrative Pedagogy in Dental Hygiene Curriculum*", A Dissertation Submitted for the degree of Doctor of Education at Dowling College, School of Education, Department of Educational Administration, Leadership and Technology , Dowling College Oakdale, New York.

Diaz. N. Andrea. (2009). "*Composing a Civic Life: Influences of Sustained Dialogue on Post-graduate Civic Engagement and Civic Life*", A Dissertation submitted for the degree of Doctor of Philosophy in human development, Fielding Graduate University.

Ennis, R. H. (1990). "*The extent to which critical thinking is subject specific: further clarification"*, Educational Researcher, 19(4), 13 -16.

Facione, P. Facione, N. (1993). "*The California Critical Thinking Skills Test (CCTST), published by insight assessment*", California academic Press. Obtainable from

http:\\ assessment.gmu.edu\ctac\documents\facione, Reliability CCTST.

Facione, P. Facione, N. & Giancarlo, A. (2001). "*The disposition to ward critical Thinking its- character, measurement and relationship to critical*

[ Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10 ]

*thinking skill*", California academic Press, Journal of informal Logic. Vol 20, No.1, PP. 61-84.

Facione, C. Facione, A. & Giancarlo, A. (2005). "*TheCalifornia critical thinking disposition inventory (CCTDI) published by insight assessment*", California academic Press.

Facione, C. Facione, A. (2010). "*Critical thinking what it is Why it count?*", Obtainable from
http:\\ assessment.gmu.edu\ctac\documents\facione.

Ferrari, Jan. Ricketts. (2010). "*Critical Multicultural Education for Social Action*", A Dissertation Submitted for the Degree of Doctor of Philosophy, College of Education and Behavioral Sciences,School of Psychological Sciences, university of northern Colorado Greeley, Colorado.

Freire, P. (1972b). "*Cultural Action for Freedom, New York*", Penguin Books.

Gage, N.L, & Berliner, D.C. (1992). "*Educational Psychology*", (7th) Hopewell, NJ: Houghton Milflin.

Johnson, B. and L. Christensen. (2008). "*Educational Research: Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches*", Needham Heights: Allyn and Bacon.

Gotsman , I. (2010). "*Sitting in the Waiting Room: Paulo Freire and the Critical Turn in the Field of Education*", Educational Studies, 46: , PP. 376-399.

Jonson, D. CW., Jonson, R.T., & Stanne, M.E. (2000). "*Cooperative Learning Methods: A Meta- Analyses*", University of Minnesota, Minneapolis: Cooperative Center. Obtainable from www.co-operation.org/pages/cl-methods.html.

Li- Fang, Z. (2004). "*Contribution of thinking style critical thinking disposition*", Journal of psychology, vol 137, pp 57- 90.

Lip man, M, (1997). "*Philosophical discussion plans and exercises"*, Critical and Creative Thinking, vol.5, No.1, pp. 1-7.

Lipman, M. (2003). "*Thinking in education"*, New York: Cambridge UniversityPress.

Nelson, L. (1949). "*Socratic Method and critical philosophy: Selected Essays"*, New Haven:Yale University Press .

Nelson, L. (2009). "*Socratic Method and critical philosophy: Selected Essays"*, (Translated by Brown III, Thomas K.), (9th), New Haven:Yale University Press.

Nelson, W.A. (2003). "*Problem Solving through Design*", InNew Directions for Teaching andLearning. No 95, San Francisco: Josy Bass, PP. 39-44.

[ Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10 ]

Paul, R. (1987). "*Critical Thinking and the Critical Person*", Critical thought essential to the acquisition of rational knowledge and passions, in j. Baron and R. Sternberg, Teaching Thinking Skills, New York, F.W. Freeman,pp.127-148.

Pomerleau. Mary, Ann. (2002). "*Peddie School's Principo Progect: Phenomenological Study of a Curriculum innovation*", A Dissertation for the degree of Doctor of Educational Technology, Pepper dines University.

Sanchez, B A, M A. M. Rebecca. (2005). "*The Development of Critical Teaching Among Pre- Service Teachers From a Site- Based TeacherEducation Program: AQualitative Case Study, A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy"*, New Mexico University, Las Cruces.

Sternberg, R. J, Swirling, P. (1996, 2005). "*Teaching for Thinking, Washington, DC: American Psychological Association*", obtainable from www.yale.edu/pac.

Sullivan. D. Debra. (2004). "*An Analysis of Dialogue and Group Interaction During Collaborative Examination*", A Dissertation Submitted for the Degree Doctor of Philosophy, Capella University.

Yang .Shu. Ching. (2007). "*E-critical/thematic doing history project: Integrating the critical thinking approach with computer-mediated history learning*", Computers in Human Behavior, 23, PP. 2095–2112.

Wallace. W. Susan. (2002). "*Friere and First Grade: In Pursuit Of Generative Themes*", A dissertation submitted for the degree of Doctor of Education in curriculum studies, Georgia Southern University.

[ Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10 ]