

اثربخشی آموزش به شیوه بحث سقراطی بر گرایش به تفکر انتقادی

The Effect of Teaching by Socratic discussion on Critical Thinking Disposition

Mansureh Hajhosseini

منصوره حاج حسینی*

Abstract

The present study, in order to identify the effect of teaching by Socratic discussion on students' critical thinking disposition in university, was performed in the qualitative approach and by an action research method with the participants in one group of education undergraduate students, who were selected by purposeful sampling (N=20). Collecting data were applied by "the standardized open-ended interview". The interview was organized in tow main themes (evaluation of the education, evaluation of the interactions), and the systematic sequence of five questions. After designing implementing pattern (Socratic dialogue), according to educational topics in educational psychology, teaching method was done in one educational semester and so interviews with participants were conducted by the researcher at the end of semester. Collected data from interview were analyzed by interpretational analysis" and deducted results from them indicated the effectiveness of Socratic discussion in improve tendency to six "elements of critical thinking dispositions (analyticity, cognitive maturity, CT self-confidence, self-evaluation, open-mindedness, truth-seeking).

Keywords: teaching, Socratic discussions, critical thinking disposition

چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناسایی اثر آموزش به شیوه بحث سقراطی بر گرایش دانشجویان به تفکر انتقادی اجرا گردید. روش این پژوهش کیفی، و از نوع اقدام پژوهی موردی بود. مطالعه بر روی نمونه هدفمند (۲۰ نفر) شامل یک گروه طبیعی (یک کلاس تشکیل یافته) از دانشجویان دختر مقطع کارشناسی در رشته علوم تربیتی صورت پذیرفت و در آن پس از طراحی الگوی اجرایی آموزش به روش بحث سقراطی، درس روانشناسی تربیتی مطابق با سرفصل آموزشی، در طول یک نیم سال تحصیلی به اجرا درآمد. گردآوری اطلاعات توسط مصاحبه باز و استاندارد شده پایانی با افراد گروه مشارکت کننده در بحث سقراطی صورت پذیرفت. مصاحبه در دو بخش کلی و توالی منظمی از پنج پرسش بود و داده‌های حاصل به روش تحلیل تفسیری و به شیوه رویکرد نظریه زمینه‌ای استراوس و گلاسر پردازش شدند. نتیجه حاصل، اثربخشی آموزش به شیوه بحث سقراطی را در بهبود شش مولفه گرایش به تفکر انتقادی (تحلیل گرایی، فراخ اندیشی، اعتماد به توانایی تفکر انتقادی خود، جستجوگرایی، بلوغ در قضاوت، خود ارزیابی) نشان داد.

واژه‌های کلیدی: آموزش، بحث سقراطی، تفکر انتقادی

email: hajhosseini@ut.ac.ir

* عضو هیات علمی دانشگاه تهران

Received: 4 Jun 2015

Accepted: 6 Jul 2015

پذیرش: ۹۴/۴/۱۵

دریافت: ۹۳/۳/۱۴

مقدمه

بحث به مثابه روشی برای آموزش، ریشه در مفهوم سقراطی از ماهیت گفت و گویی حقیقت و تفکر انسان دارد، چرا که سقراط در تقابل با سوفسطائیان^۱ که خود را صاحب حقیقت می‌دانستند، اعتقاد داشت حقیقت در ذهن یک فرد متولد و یافت نمی‌شود، بلکه در میان جستجوی جمعی و در فرایند تعامل گفت و شنودی متولد و ظاهر می‌گردد. سقراط آموزش را "کنشی" می‌دانست برای انجام دادن و نه مجموعه-ای حقایق برای یاد گرفتن. کار او این بود که از طریق پرسش به افراد کمک کند تا عقاید خود را بازبینی نموده و از راه بحث، درک شخصی و دانش خود را آشکار سازند (فیشر، ۱۳۸۵). از این رو، سقراط خود را واسطه^۲ یا مامای اندیشه می‌نامید و در گفت و گو با دیگران، پرسش و پاسخ مجادله‌واری را به سوی تولد حقیقت هدایت می‌نمود (انصاری به نقل از باختین، ۱۳۸۴). سقراط از طریق پرسش‌های مداوم در جریان بحث، موجب آگاهی فرد به جهل خود می‌گشت و به او کمک می‌نمود تا با از دست دادن قطعیت باورهای قبلی، آماده‌ی جستجوی مشترک گردیده و به این نتیجه برسد که باید ادراکی نو را آغاز کرده و درک شخصی خود را از نو بسازد. به این ترتیب، بحث‌های سقراطی نه صرفاً مبادله اطلاعات، که کوششی برای شکل بخشیدن به اندیشه فرد بوده، و موجب برخورد اندیشه‌ها و خلق واقعیتی نو از منظری تازه می‌شد. این نگرش در عصر حاضر، با ظهور رویکردهای نوین تعلیم و تربیت و تحولات چشم‌گیر تکنولوژی ارتباطات و اطلاعات، بیش از پیش مورد توجه واقع شده و لزوم پرورش قابلیت‌های فکری را مطرح نموده است. زیرا در جهان امروز، به ویژه با شتاب موجود در تحولات علم و تکنولوژی، دیگر تعیین سواد واقعی مورد نیاز آیندگان دشوار بوده و برای همراه شدن با این تحولات و تسلط هر چه بیشتر بر علم پیچیده و فزاینده امروز، صرف در اختیار داشتن دانش و استفاده از تکنولوژی راهگشا نخواهد بود، بلکه باید تیزبینانه، نقادانه و خلاقانه فکر کرد، تحلیل نمود و تصمیم گرفت، و این امر تعلیم و تربیت را ملزم می‌سازد تا توجه بیشتری را به پرورش تفکر معطوف نموده و به ضرورت آماده ساختن فراگیران به مثابه متفکران نقاد، برای پرورش گرایش‌های انتقادی اقدام نماید. از این روی، امروزه تفکر انتقادی به عنوان یکی از برون داده‌های اصلی آموزش عالی تلقی، و رویکردهای نوین روانشناختی و آموزشی را موجب شده است. در این میان، توسعه تفکر انتقادی در دو حوزه مهارت‌ها و گرایش‌های انتقادی قابل توجه‌اند. انیس (۲۰۰۲/۱۹۶۳)، تفکر انتقادی را به عنوان تفکر استدلالی و تأملی شامل دوازده مهارت شناختی دانسته و افزون بر آن حساسیت به احساسات و آمادگی برای تشخیص سفسطه و اغفال در استدلال را به عنوان ویژگی متفکر نقاد یاد می‌کند. سیگل^۴ (۱۹۹۱) در تعریف تفکر انتقادی به

^۱-Sophistrica

^۲-Pander

^۳Ennis

^۴- Siegel

گرایش‌های انتقادی فرد تکیه نموده و در کتاب "پرورش اندیشه" بیان می‌کند که تفکر انتقادی نمی‌تواند صرفاً مهارت یا مجموعه مهارت‌هایی مجزا از گرایش‌های فردی تلقی گردد، بلکه هر دو بعد مهارت عملی و صفات تمایلی، ضرورت وقوع تفکر انتقادی هستند. مک پک (۱۹۸۱) نیز در حالی که تفکر انتقادی را "تشکیک تأملی" نامیده و مجموعه مهارت‌های ویژه‌ای را برای آن بیان می‌نماید، تمایل به تعلیق درآوردن شواهد در دسترس را به عنوان گرایش به تفکر انتقادی یاد می‌کند و پال (۱۹۸۷) با توصیف تفکر انتقادی در بعد "خرد مستدل" همه جانبه‌نگری، نقد خود، پرهیز از خشک اندیشی و گرایش به قضاوت منصفانه را از شاخصه‌های متفکر نقاد می‌داند. پال و الدر (۲۰۰۴) همچنین با تأکید بر روش بحث، آن را به مثابه "تفکر مکالمه‌ای" روشی می‌دانند که امکان تجدیدنظر در ایده‌های پذیرفته شده را فراهم آورده، همه‌جانبه‌نگری را ممکن می‌سازد و با تبادل گسترده میان اختلاف نظرها، چارچوبی برای آزمایش قوت و ضعف دیدگاه فراهم نموده و از این طریق تمایل به خودمداری را خنثی ساخته و موجب پذیرش و احترام به دیگران می‌شود. دن کرلند^۱ (۲۰۰۰) در این باره معتقد است متفکران انتقادی افراد شک‌گرا و فعالند، کسانی که پیوسته ابعاد موضوع را مورد پرسش قرار می‌دهند، برای جستجو و یافته‌های جدید آمادگی دارند و در قضاوت از خود محوری، مطلق اندیشی و عجله پرهیز می‌کنند. اسمیت (۱۹۹۲) افراد نقاد را در مقابل افراد منفعل و تسلیم شونده قرار داده و در آنها تردید و تشکیک را به عنوان یک منش در نظر می‌گیرد. او همچنین ویژگی‌های شخصی چون پشتکار، تحمل، آمادگی برای درنگ، تصور مثبت نسبت به دیگران و منطقی بودن را برای متفکران نقاد برمی‌شمرد (نقل از مون، ۲۰۰۸). توصیف‌ها و دسته‌بندی‌های گوناگونی از این نوع توسط دیگر صاحب نظران نیز ارائه گردیده، با این حال به نظر می‌رسد نظر فشیون و فشیون (۲۰۱۰) در توصیف افراد نقاد بر پایه عناصر هفت گانه‌ای از تمایلات و گرایش‌های عاطفی زیر قابل تأمل باشد: تحلیل‌گری^۲ (تمایل افراد به تحلیل هوشیارانه مبتنی بر اصول منطقی و معیار)، جستجوی حقایق^۳ (تمایل به جستجوی واقعیت، حتی اگر از عقاید قبلی حمایت نکند) بلوغ در قضاوت^۴، (گرایش رشد یافته‌ای از ارزیابی متفکرانه و همه‌جانبه‌نگر)، فراخ اندیشی^۵، (انعطاف‌پذیری در برابر مخالفت و آمادگی برای شنیدن دیگران و احترام به عقیده مقابل)، نظام مندی^۶، (تمایل به سازماندهی هنگام بررسی و جستجوی حقیقت)، اعتماد به توانایی تفکر انتقادی خود^۷، (اعتماد به نفس بالای فرد هنگام نگرش جستجوگرانه و منتقدانه) کنجکاوی^۸، (جستجوگری و تمایل

^۱ - Dancer land

^۲ - Analyticity

^۳ - Truth-seeking

^۴ - Maturity

^۵ - Open-mindedness

^۶ - Systematicity

^۷ - CT- Confidence

^۸ - Inquisitiveness

به آگاهی بیشتر و گردآوری اطلاعات). بر این اساس لزوم پرورش افراد نقاد، ضرورت کاربست و تمرین نقد و پرسشگری را در آموزش مطرح نموده، و پژوهشگران را به کاربرد روش بحث در جلب گرایش افراد به تفکر انتقادی هدایت نموده است. برای نمونه یان نوزی^۱ (۲۰۰۷) متأثر از فریره، الگویی از آموزش مبتنی بر بحث انتقادی را برای دانشجویان مدیریت حرفه‌ای به کار گرفت و در یک پژوهش به روش کیفی نتیجه گرفت بحث انتقادی فرصتی برای شنیدن دیدگاه‌های یکدیگر را فراهم نموده و در جلب گرایش دانشجویان به بحث و تعامل اجتماعی اثر مثبت دارد. یانگ^۲ (۲۰۰۲) در یک پژوهش کمی-کیفی تأثیر الگویی از پرسش‌های سقراطی در فضای مجازی را بررسی نمود و در نهایت تأثیر پرسش‌های سقراطی را در رشد مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان (به ویژه در ارزیابی منطقی و قضاوت درست) و گرایش بیشتر به کاربرد بحث سقراطی را نتیجه گرفت. او همچنین در تبیین شواهد معنی‌دار از تغییرات در طول زمان (مقایسه سنجش‌های سه‌گانه در طول دو سال)، ماندگاری تغییرات حاصل در مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان در اثر پرسش‌های سقراطی را گزارش نمود.

مک گوایی^۳ (۲۰۱۰) در یک پژوهش اقدام پژوهی بر اساس دیدگاه پال (۲۰۰۴) در پرورش تفکر انتقادی، اثر الگویی از آموزش مبتنی بر بحث سقراطی را بر رشد گرایش‌ها و مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان مورد مطالعه قرار داد و ضمن نشان دادن تأثیر این روش در رشد گرایش دانشجویان به تفکر انتقادی، اثربخشی آن را در رشد مهارت تحلیل، استنباط منطقی و تفسیر جامع گزارش کرد. بولتر^۴ (۲۰۱۰) به بررسی اثر پرسش‌های سقراطی بر تفکر انتقادی پرداخت و در یک نمونه هدف‌مند از دانشجویان (شامل ۲۵ نفر) و در یک طرح شبه آزمایشی، نتیجه گرفت این روش در افزایش گرایش دانشجویان به بهره‌مندی از نظر دیگران و تمایل بیشتر به بحث در فضای آموزشی مؤثر است. سانچز^۵ (۲۰۰۵) بر اساس دیدگاه فریره و در یک پژوهش کیفی، آموزش به شیوه بحث را مورد بررسی قرار داد و داده‌های حاصل از مشاهده توأم با مشارکت، مصاحبه و یادداشت‌های تفسیری خود هنگام آموزش را جهت بررسی اثرات این آموزش بر جستجوگری، مشارکت در کار گروهی و حضور فعال در بحث بررسی نمود و در تبیین نهایی نتیجه گرفت این الگو مقاومت دانشجویان برای مشارکت با گروه را کاهش داده و در حضور فعال آنها در جستجوگری و گفت و گو اثر مثبت دارد. سانچز نیز اثر این روش را در بهبود گرایش دانشجو معلمان به برقراری رابطه نزدیکتر با دانش‌آموزان خود، خارج شدن از نقش سنتی معلمی، وارد شدن در فرایند یادگیری با شاگردان و تمایل به مسئله محوری و تحلیل انتقادی مسائل یادآور

^۱ -Yannuzzi

^۲ - Yang-

^۳ - McGuire

^۴ - Boulter

^۵ - Sanchez

اثر بخشی آموزش به شیوه بحث سقراطی بر گرایش به تفکر انتقادی

می‌شود. در مرور پیشینه پژوهشی موجود، پژوهش‌های دیگری از این نوع توسط دیاز (۲۰۰۹)، بوقاسیان (۲۰۰۴)، آلماترودی (۲۰۰۹)، مک گوایری (۲۰۱۰)، کینگ (۲۰۰۵) و سالیوان (۲۰۰۴) را می‌توان ارائه نمود که با کاربرد الگوهای متفاوتی از روش بحث در بهبود گرایش دانشجویان به تفکر انتقادی تلاش نموده‌اند، با این حال این روش در ایران کمتر مورد توجه واقع شده و محدود پژوهش‌های موجود مانند تقدیسی (۱۳۸۱) و نوشادی (۱۳۸۶) تنها به بررسی نظر استادان و دانشجویان درباره اثر روش آموزش بر تفکر انتقادی پرداخته‌اند و پژوهشی که اثر احتمالی این روش را در موقعیت آموزشی نشان دهد، وجود ندارد. اندک پژوهش‌های موجود مانند صفری (۱۳۸۱)، بهمن پور (۱۳۸۲) و اسلامی (۱۳۸۲) نیز که اثر روش بحث را در عمل بررسی نموده‌اند، بیشتر به الگوی بحث گروهی پرداخته‌اند و روش بحث سقراطی به ویژه درباره دانشجویان مورد بررسی واقع نشده است. از سوی دیگر، با مرور پژوهش‌های موجود به نظر می‌رسد تبیین اثر آموزش در جلب گرایش دانشجویان به تفکر انتقادی، نیازمند رویکرد پژوهش کیفی (داده‌محور) است، تا بتواند فارغ از محدودیت ناشی از فرضیه‌های مبتنی بر نظریه‌های موجود، به لایه‌های درونی احساسات و گرایش‌های افراد ورود یافته و به تحلیل، تفسیر و مفهوم سازی درباره اثر این روش در گرایش به تفکر انتقادی بپردازد. لذا در این پژوهش اثر آموزش به شیوه بحث سقراطی (بر پایه رویکرد آموزش انتقادی فریره و بحث سقراطی نلسون) مورد نظر قرار گرفته، و با تحلیل، طبقه بندی و مفهوم سازی نظر مشارکت کنندگان در بحث، به شناسایی اثر بحث سقراطی در بهبود گرایش دانشجویان به تفکر انتقادی پرداخته شده است.

هدف پژوهش: هدف این پژوهش شناسایی اثر بحث در جلب گرایش دانشجویان به تفکر انتقادی بوده، و به طور مشخص شناسایی اثر روش بحث سقراطی در بهبود مؤلفه‌های گرایش به تفکر انتقادی در دانشجویان را مورد توجه قرار داده است.

پرسش پژوهش: آیا آموزش به شیوه بحث سقراطی در پرورش مؤلفه‌های گرایش به تفکر انتقادی موثر است؟

روش

در این پژوهش به منظور دستیابی به بینش جامع درباره گرایش‌ها و تمایلات افراد و بازتاب واقعی‌تر تمایلات حاصل از تجربه منحصر به فرد همه مشارکت کنندگان، رویکرد داده محور در پژوهش کیفی برگزیده شد. لذا پژوهش به روش کیفی و از نوع مطالعه موردی اقدام پژوهانه بوده و در آن اثر آموزش به شیوه بحث در گرایش و نگرش افراد به تفکر انتقادی مورد توجه واقع گردید.

ابزار

ابزار گردآوری اطلاعات در این پژوهش مصاحبه کیفی از نوع مصاحبه با پرسش‌های باز و استاندارد شده^۱ بود. پرسش‌ها در این نوع مصاحبه محدود به فرضیه‌ها نبوده، بر اساس هیچ نوع متغیر از پیش تعیین شده‌ای نیست و به مصاحبه شونده این امکان را می‌دهد که احساس، ادراک و تفسیر خود از واقعیت تجربه شده را در دامنه‌ای که خود می‌پسندد و با عبارات خود بیان کند. با این حال، این نوع مصاحبه به دلیل دربرگیرندگی توالی و رئوس کلی مشخص برای پرسش‌ها، امکان تبعیض میان پاسخ دهندگان را به حداقل رسانده و می‌تواند پایایی بیشتری را فراهم نماید (گال، بورگ و گال، ۱۳۸۶).

پرسش‌ها بر پایه دو بعد کلی (ارزیابی از آموزش و ارزیابی از تعامل کلاسی) و توالی منظم از پنج پرسش، منظم گردید، تا شرایط مشابه برای تمامی پاسخگویان را فراهم سازد. مصاحبه‌ها توسط پژوهشگر و در گفت و گوهایی ۲۰-۳۰ دقیقه‌ای، با همه دانشجویان مشارکت کننده در روش آموزش به شیوه بحث سقراطی (N=۲۰) و در پایان نیم‌سال تحصیلی انجام پذیرفت (جدول ۱).

جدول ۱: رئوس کلی پرسش‌ها در مصاحبه

<p>(۱) ارزیابی از آموزش:</p> <ul style="list-style-type: none">• فکر می‌کنید تأثیر این روش در آموزش شما چگونه بود؟ فهم و یادگیری مطالب، گستره آموخته‌ها، استدلال‌ها، ماندگاری آموخته‌ها• این روش در انگیزه شما چه تأثیری داشت؟ تمایل برای صحبت کردن در جمع، نقادی نمودن، گرایش به دانستن بیشتر، گرایش به مطالعه بیشتر• چه احساسی نسبت به این روش دارید؟ وقتی گروه مقابل شما شکل می‌گرفت، مورد نقد قرار می‌گرفت، نقد می‌کردی، بحث‌ها تداوم می‌یافت؟ <p>(۲) ارزیابی از تعامل اجتماعی:</p> <ul style="list-style-type: none">• این روش چه تأثیری در ارتباط شما با هم کلاسی هایتان داشت؟ در شناخت، دوستی و صمیمیت، اختلاف• ارزیابی شما از تعامل در این روش چیست؟ تفاوت یا سایر روش‌ها، میزان تعامل، دوستی و صمیمیت با معلم

شیوه اجرا: 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 و گو با شاگردان، پس از مرور اجمالی بحث قبلی با طرح برخی ابعاد و نکات بحث برانگیز، زمینه را برای تعیین مسئله و بحث جدید فراهم می‌نمود. در گام دوم (بحث)، در حالی که مدرس به شکلی آگاهانه بیشتر خود را کنجکاو نشان می‌داد تا به صورت فردی که پاسخ درست را می‌داند، گفت و گوی کلاسی را با طرح پرسش‌های انتزاعی پیرامون چپستی مسئله آغاز می‌نمود. شاگردان تعریف‌های خود را ارائه کرده،

¹-The standardized open-ended interview-

هر تعریف با پرسش‌های انتقادی پی در پی از جهت توجه به ابعاد، اجزاء و عناصر مرتبط تحلیل می‌شد و شاگردان با نقد دیدگاه‌های یکدیگر در فرایند پرسشگری پی در پی حضور می‌یافتند. در پایان (تحلیل و ارزیابی)؛ مدرس و دانشجویان فرایند طی شده را بررسی نموده، درک و احساس خود نسبت به مسئله را بازبینی می‌نمودند و با طرح دیدگاه‌ها درباره برخی ابعاد ظریف‌تر و پنهان، درباره نیاز به تداوم گفت و گو یا طرح پرسش‌هایی برای موضوع بعدی تصمیم می‌گرفتند.

روش پردازش: داده‌های واژگانی حاصل از مصاحبه‌های پایانی گروه مشارکت کننده در بحث سقراطی، به شیوه‌ی تحلیل تفسیری^۱ پردازش شدند. اساس این تحلیل در بررسی دقیق و مقوله‌بندی داده‌های واژگانی است و پژوهشگری که از این نوع تحلیل استفاده می‌کند، با شناسایی واژگان نمادی در متون ثبت شده از گفت و گو و استنباط معنایی، به ساخت معنی داده‌ها دست می‌زند و در آن پیوسته از توانایی شهودی و قوه‌ی تشخیص خود بهره می‌گیرد (گال، بورگ و گال ۱۳۸۶). در این پژوهش، پس از ثبت نوشتاری داده‌های واژگانی حاصل از مصاحبه، تحلیل تفسیری مطابق با رویکرد نظریه زمینه‌ای^۲ ابداع شده از سوی استراوس و گلاسر^۳ (۱۹۹۰) برای مقوله‌بندی داده‌های واژگانی در پژوهش‌های کیفی، صورت پذیرفت:

- در گام اول، قطعه^۴ 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 بافتار متن قابل درک باشد.
- هر واحد معنادار بر پایه ابعاد و عناصر ارائه شده در تبیین‌های نظری موجود درباره گرایش به تفکر انتقادی- در اینجا تبیین‌های نظری فشیون و فشیون (۲۰۱۰، ۲۰۰۱)، پال و الدر (۲۰۰۴) و استرنبرگ و سورلینگ (۱۹۹۵، ۲۰۰۵)- و به وسیله استنباط معنایی و تفسیری پژوهشگر، در قالب مولفه‌های استنباطی گرایش به تفکر انتقادی، دسته‌بندی گردید. این مرحله در فرایندی از مقایسه مداوم^۵ و سپس اصلاح و مقوله‌بندی مجدد، آنقدر تکرار گردید تا هر واحد معنادار مطابق با نظریه زمینه‌ای در یک مقوله روشن و مجزا قرار بگیرد.
- در گام سوم فراوانی استنادها برای مولفه‌های استنباطی محاسبه شده و سپس نسبت‌های هر مولفه استخراج گردید.

^۱-Interpretational analysis

^۲-Grounded theory

^۳ - Strauss & Glaser

^۴ - Segment

^۵ - Constant comparison

- در نهایت بر پایه فراوانی و نسبت‌های همه مولفه‌های استنباط شده، به استخراج مضامین پرداخته، به کمک مقایسه شباهت‌ها و تفاوت‌های موجود در دسته‌ها و مقوله‌ها، به ترکیب معانی حاصل پرداخته و یافته‌ها ارائه گردید.

یافته‌ها

برای پاسخ‌گویی به پرسش پژوهش، با تأمل در عبارات پاسخ و مولفه‌های استنباطی حاصل از هر کدام، نتایج زیر قابل استنباط است:

۱- پاسخ مشارکت‌کنندگان به پرسش اول مصاحبه، درباره تاثیر روش اعمال شده در فهم و یادگیری مطالب، با عباراتی چون نبود "حفظ طوطی‌وار"، "فهم در سطح بالاتر" و "یادگیری عمیق‌تر"، می‌تواند نشان دهد که در این روش، بحث توانسته از طریق طرح پرسش‌های انتقادی، افراد را به تعمق در موضوعات و ادراک بهتر وادارد. مفهومی که بر پایه نظر فشیون و فشیون (۲۰۱۰، ۲۰۰۱) می‌تواند به عنصر مهم گرایش به **تحلیل‌گرایی** نسبت داده شود.

همچنان‌که برخی پاسخ‌ها در این بخش، با عباراتی چون "بزار به دست آوردن دانش" و "فراتر رفتن از کسب اطلاعات صرف"، همراه با پاسخ‌ها درباره گستره آموخته‌ها با عباراتی چون "توجه به زوایای دید دیگر و تنوع تجارب و آموخته‌ها"، نشانگر آن است که بحث توانسته افراد را به **جستجوی بیشتر حقایق** واداشته و آنها را به سوی تحلیل مبتنی بر جوانب مختلف، هدایت نماید و به همین علت است که آلماترودی (۲۰۰۷) در پژوهش به منظور شناسایی راهبردهای موثر آموزش تفکر انتقادی در دانشگاه، دو راهبرد بحث گروهی و پرسش‌های سقراطی را به دلیل تحریک افراد برای یافتن دلایل و شواهد پنهان، به عنوان اثربخش‌ترین راهبردها برای افزایش تعمق در فهم و یادگیری مطرح می‌نماید. افزون بر آن درباره تاثیر روش‌ها در استدلال‌ها، پاسخ‌هایی با مضامین "مقایسه دیدگاه‌ها" و "توجه به زیربنای نظریه‌ها" نشان می‌دهد که حضور در بحث‌ها توانسته علاوه بر هدایت افراد به سوی جستجوی بیشتر دلایل و شواهد، آنها را به ارزیابی دقیق و مبتنی بر معیار وادارد. مفهومی که بر پایه نظر فشیون و فشیون (۲۰۱۰) می‌تواند به یکی از عناصر گرایش به تفکر انتقادی در تمایل به ارزیابی مبتنی معیار، **بلوغ در قضاوت**، نسبت داده شود و پاسخ‌هایی با مضمون "توجه به اعتبار و سندیت استدلال‌ها"، "تشخیص سفسطه‌گری" و پرهیز از "اصرار بر استدلال غلط"، نیز بر آن صحنه می‌گذارد. در مجموع با تعمق در عبارات پاسخ هر دو گروه به سه بخش یادشده از پرسش اول مصاحبه، و بر پایه عناصر گرایش به تفکر انتقادی در نظر فشیون و فشیون (۲۰۱۰، ۲۰۰۱) می‌توان سه مولفه "تحلیل‌گرایی، جستجوگرایی و بلوغ در قضاوت" را استنباط نمود و گرایش نسبتاً بالای پاسخگویان در هر کدام (حداقل ۷۶ درصد)، نشانگر آن است که مشارکت در بحث‌ها و شنیدن دیدگاه‌های مختلف به دلیل آنکه امکان طرح دیدگاه‌های

متفاوت را فراهم می‌نماید، توجه افراد را به سوی جوانب دیگر هدایت نموده، آنها را به جستجوی بیشتر واداشته، موجب شده مشارکت کنندگان را به سوی ارزیابی دقیق و همه جانبه هدایت کند و این تعمق آنها را در موضوع افزایش داده و یادگیری و فهم بهتری را به دنبال داشته است. این نتیجه در یافته‌های پژوهش پومرلو (۲۰۰۲) نیز با عنوان رشد انگیزه بیشتر دانشجویان در جستجوگری در اثر کاربرد الگویی از آموزش تلفیقی، مبتنی بر مربی‌گری و گفت و گوی سقراطی، ارائه شده است. فریجیترز، دام و ریچ لارس دام (۲۰۰۸) نیز در پژوهشی بر روی دانشجویان علوم زیستی به مقایسه تاثیر روش‌های آموزش گفت و گویی و غیر گفت و گویی بر تفکر انتقادی پرداخته و نشان دادند آموزش گفت و گویی بدون اثر کاهنده در یادگیری دانش موضوعی، دانشجویان را در روشن اندیشی و دید باز در بررسی دیدگاه دیگران و تأمل و احترام به دیدگاه دیگری رشد می‌دهد. این یافته مطابق با نظر میلر و میلر (۱۹۹۷) به ویژه در توضیح اثر روش بحث برای کلاس‌های دانشگاهی قابل تبیین است؛ چرا که آنها شیوه‌ای از بحث با عنوان "مباحثه هدایت شده" را در کلاس‌های دانشگاهی به کار گرفته و در باره اثر بخشی آن در کارکردهای شناختی معتقدند، دانشجویان در این روش‌ها به تفکر عمیق پیرامون مسئله واداشته می‌شوند، در مقابله و دفاع از دیدگاه خود و برای نقد دیدگاه دیگران آن را به دقت بیشتر تحلیل نموده و ارزیابی می‌کنند، و بر این اساس آنها در سطوح بالای حیطه شناختی (تحلیل، ترکیب، کاربرد و ارزشیابی) وادار به تفکر و تمرین واقعی در موقعیت می‌شوند. آنچه به روشنی در پاسخ‌های مشارکت کنندگان هر دو گروه و در بیان احساس آنها در بهبود قابلیت‌های انتقادی‌شان نمود یافته و با عباراتی چون "رشد قدرت نقد کردن"، "موختن استدلال منطقی" و "تقویت مهارت‌های استدلالی" در اثر شرکت در بحث، بیان شده است.

۲- در پاسخ به بخش دیگر پرسش اول مصاحبه درباره ماندگاری آموخته‌ها، پاسخگویان با کاربرد عبارتی چون "یادآوری بهتر" و "ماندگاری بیشتر"، بر یادگیری عمیق‌تر و فهم بهتر حاصل از مشارکت در بحث تاکید دارند و این نشان می‌دهد که بحث به وسیله طرح دیدگاه‌های متفاوت، می‌تواند توجه بیشتری را به نکات ظریف و بحث برانگیز جلب نماید و با گفت و گو پیرامون آنها، تاکید بیشتر بر روی آنها را فراهم نماید که این خود به یادگیری عمیق‌تر کمک نموده، و در یادآوری بهتر نکات هنگام امتحان، نمود یافته است. از سوی دیگر، برخی پاسخ‌ها با عباراتی چون؛ "بحث دوباره هنگام مطالعه برای امتحان"، "کاربرد بحث در خوابگاه و حتی در درسها و موضوعات دیگر" و "حرف‌های بی‌فایده در خوابگاه به بحث علمی تبدیل شد"، نشانگر آن است که بحث سقراطی در این پژوهش توانسته، تجربه‌ای جالب توجه را برای مشارکت کنندگان فراهم آورد که حتی به ساعات، شرایط و تجربه‌های دیگر آموزشی نیز به عنوان شیوه‌ای مطلوب برای فهم و یادگیری سرایت نموده است.

این مفهوم می‌تواند استنباط **مولفه توسعه عادت** را موجب شود که بر پایه دیدگاه پال و الدر (۲۰۰۴) به عنوان یکی از ابعاد گرایش به تفکر انتقادی مطرح می‌شود. چرا که او معتقد است؛ مداومت در کاربرد راهبردهای منتقدانه و تعهد آگاهانه به معیارهای ضروری آن، تمایل ماندگاری را در نگرش انتقادی فرد به وجود می‌آورد که قابل سرایت به سایر جنبه‌های زندگی و تفکر اوست. آنچه در نتایج پژوهش دایاز (۲۰۰۹) در شناسایی اثرات بلندمدت بحث در تفکر انتقادی افراد نیز ارائه شده است. او در پژوهشی تاثیر بحث دانش‌آموختگان دانشگاه را در زندگی شهروندی آنان پس از تحصیل بررسی نموده و نشان داد، الگوی بحث به کار رفته گرایش ماندگاری را در کاربرد مهارت‌های تفکر انتقادی، ارتباطات بین فردی، پذیرش دیگران و جستجوی راه‌های دیگر موفقیت، موجب می‌شود که تا چند سال بعد نیز تداوم می‌یابد. بر این اساس، هر چند بر پایه یافته پژوهش حاضر، نمی‌توان همانند پژوهش دایاز ماندگاری بلندمدت گرایش‌ها را ادعا نمود، اما شواهد موجود می‌توانند استنباطی از بهبود عادت برای کاربرد مهارت‌های تمرین شده را فراهم آورند که در صورت تداوم فرصت بحث و نقد، گسترش یافته و به عنوان الگوی ماندگار فرد در شیوه نگرش و تحلیل مسائل، رفتار او را متأثر از خود می‌سازد.

۳- پاسخ به بخش ابتدایی پرسش دوم مصاحبه درباره تمایل به صحبت کردن در جمع، با عباراتی چون "جرات ابراز نظر در جمع" و "بهراسیدن"، نشانگر آن است که بحث در کلاس درس فرصتی را برای ابراز وجود و حضور بیشتر فراهم نموده است، و این می‌تواند بر پایه نظر پاسخگویان به مولفه **اعتماد به نفس** نسبت داده شود. آنچه در نظر فشیون و فشیون (۲۰۱۰، ۲۰۰۱) به عنوان یکی از عناصر گرایش به تفکر انتقادی با عبارت اعتماد به توانایی‌های فکری خود بیان می‌شود. این نتیجه، با نتایج پژوهش والیس (۲۰۰۲) و سان چو (۲۰۰۸) نیز مطابقت دارد. والیس در جستجوی راه‌هایی برای جایگزینی آموزش بانکی با آموزش انتقادی، به بررسی اثرات الگویی از آموزش گفت و گویی فریره پرداخته، و از فواید آن رشد فردیت و ابراز وجود در کنار دیگران را بیان می‌کند، و سان چو در یک مطالعه موردی، بهبود هویت فردی را از اثرات عاطفی حاصل از مشارکت در سمینارهای مشارکتی دانشجویان برای خواندن انتقادی بیان داشته، و در تبیین آن فرصت مشارکت در تعامل اجتماعی با دیگران، نقد دیدگاه آنها و خود اندیشی را موثر می‌داند. در تبیین این نتیجه مطابق با نظر لیپمن (۱۹۹۷) می‌توان گفت که 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، اندیشه خود را با واژگان و جملات قابل فهم و به طور واضح شرح دهند، برای توضیح آن باید بتوانند وجه تمایزها را مشخص کنند، مثال بیاورند، استدلال مخالف خود 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 می‌شود. آن‌چنان‌که میلر و میلر (۱۹۹۷) نیز، تحت عنوان رشد خود باوری و جرات ابراز عقیده، به مثابه یکی از اثرات عاطفی مشارکت در بحث و تبادل نظر میان دانشجویان، معرفی

می‌کنند. از این روی به نظر می‌رسد، گفت و گوهای کلاسی در شیوه بحث سقراطی، از طریق طرح مداوم پرسش و ضرورت پاسخ‌گویی و دفاع از خود، توانسته دانشجویان را برای ابراز نظر تشویق نموده و شهامت بیان خود را در آنها تحریک نماید و از این طریق اعتماد به نفس را در آنها بهبود داده است. آنچه توسط برخی پاسخ‌گویان با عباراتی چون "اعتماد به نفسم بیشتر شد" و "تو هم حرفی برای گفتن داری" به صراحت بیان شده است.

۴- پاسخ‌های افراد به پرسش درباره صحبت کردن در جمع، با عباراتی چون "مهم این است که تو حرف زدی"، "تو هم حرفی برای گفتن داری" و "وقتی حرف می‌زنی همه توجه می‌کنند"، علاوه بر استنباط مولفه اعتماد به نفس، می‌تواند گرایش مشارکت‌کنندگان به **صحبت کردن، ابراز نظر و نقد کردن در جمع** را نیز نشان دهد. مشابه با آنچه توسط یان نوزی (۲۰۰۷) به عنوان اثر آموزش انتقادی در رشد گرایش دانشجویان به گفت و گو مطرح می‌شود، یانگ (۲۰۰۲) نیز این اثر را با عنوان رشد گرایش بیشتر به کاربرد بحث بیان می‌کند، و بولتر (۲۰۱۰) آن را تحت عنوان گرایش بیشتر به گفت و گو در فضای آموزشی، گزارش می‌نماید. در تبیین این یافته همانند گیچ و بلاینر (۱۹۹۲)، باید گفت در شرایط بحث کلاسی به دلیل طرح پرسش‌ها و موضوعات بحث برانگیز، شیوه مشارکت در کلاس از نشستن و یادگرفتن به سخن گفتن و ابراز نظر تغییر یافته، و این خود شاگردان را برای ورود در بحث‌ها و تمایل بیشتر برای ابراز نظر تحریک می‌نماید و به تبع آن زمینه ورود به بحث‌ها و تحلیل‌های انتقادی فراهم می‌شود که در نبود چنین بحث‌هایی معمولاً امکان آن فراهم نخواهد بود.

۵- پاسخ‌ها به بخش دیگر پرسش دوم درباره تاثیر روش اعمال شده در گرایش به نقد نمودن، با عباراتی چون؛ "باید بحث کردن درست را آموخت"، "برای نقد کردن باید به زیربنای نظریه‌ها توجه کرد" و "ما در نقد کردن ضعیف هستیم"، نشان دهنده توجه پاسخ‌گویان به "نیاز به معیار" برای تحلیل و نقادی منصفانه است. ضمن آنکه در این بخش پاسخ‌های منتقدانه‌ای با مضامینی چون "نبود ظرفیت بحث در بعضی افراد" و "ما در بحث ضعیف هستیم"، نیز می‌تواند به توجه پاسخ‌گویان به عدم رعایت معیارهای مشارکت در بحث از سوی برخی مشارکت‌کنندگان نسبت داده شود. مفهومی که می‌تواند بر پایه نظر فشیون و فشیون (۲۰۰۱، ۲۰۱۰) به مولفه **بلوغ در قضاوت** منتسب گردد و این خود می‌تواند یافته اول مبنی بر اثربخشی بحث در بهبود گرایش به تحلیل انتقادی مبتنی بر معیار معین و ارزیابی دقیق (بلوغ در قضاوت) را تأیید نماید. به دیگر سخن، این تجربه آموزشی توانسته فرصتی واقعی برای حضور در بحث را فراهم نماید، و به تبع آن به برخی معایب فرهنگی چون ضعف در بحث منطقی و مبتنی بر معیار، توجه شده و بر لزوم آموختن قواعد مناسب برای بحث انتقادی تأکید دارد. این عبارات را همچنین می‌توان دربردارنده مضمون دیگر، **نقد خود یا خود ارزیابی**، دانست که به طور روشن‌تر در عبارتی چون؛ "بحث طرف مقابل ما را به تیزبینی و تفکر انتقادی وامی‌داشت"، و همچنین بخش دیگر پرسش دوم

گرایش به دانستن) با عباراتی چون "نمی‌توانستم پاسخ دهم چون خوب مطالعه نکرده بودم" و "یک موضوع دارای ابعاد بسیاری است که ممکن است مورد توجه قرار نگرفته باشد"، نمود یافته است و نشان می‌دهد در شرایط بحث ارزیابی و نقد دیدگاه مقابل، افراد را به بازبینی اندیشه خود واداشته و به خصوص هنگام دفاع از دیدگاه خود، بررسی مجدد استدلال‌ها فرد را به خود ارزیابی و شناسایی نقایص اندیشه خود هدایت می‌نماید. فیشر (۱۳۸۵) این دستاورد را به هنر معلم هنگام بحث سقراطی منصوب می‌دارد و درباره آن معتقد است؛ این هنر و مهارت مهم معلم در هنگام بحث است که به جای پاسخ‌گویی مستقیم به پرسش‌ها و ارائه اطلاعات، با به چالش کشیدن دیدگاه شاگردان مسئولیت جستجو را به عهده آنها گذارده و در جریان کنش و واکنش مداوم، قوه تمیز آنها را تقویت می‌کند. در این صورت، شاگردان را وامی‌دارد تا در گفت و گو با دیگری و برای پاسخی مستدل به مخالف خود، پیوسته دیدگاه خود را مورد ارزیابی قرار داده و عقاید خود را با ادعای دیگری بیازمایند. این مفهوم در نتایج پژوهشی فیراری (۲۰۱۰)، تحت عنوان خود اندیشی و تشخیص نواقص دیدگاه خود در اثر مشارکت در الگویی از طرح مسئله، خوداندیشی و گفت و گوی انتقادی دانشجویان نیز بیان گردیده و در تبیین آن بر پایه نظریه سازندگی اجتماعی، معتقد است مشارکت افراد در گروه موجب حمایت اجتماعی دیگران در ساخت دانش در سطح بالاتر (حرکت به سوی سطح بالقوه) شده، و تنوع دیدگاه‌ها زمینه‌ساز بحث در ابعاد مختلف می‌شود و این فرد را به خود اندیشی و تحلیل انتقادی دیدگاه خود و در نتیجه تشخیص تناقض‌ها و نواقص در دیدگاه خود هدایت می‌کند. از سوی دیگر، نلسون (۲۰۰۹، ۱۹۴۹) در توصیف اثرات بحث سقراطی، خود ارزیابی را با عنوان دستیابی به "خودمختاری منطقی" بیان می‌دارد و در تبیین آن معتقد است در جریان بحث شاگردان در مواجهه با پرسش‌های پی در پی معلم، به جای یادگیری قوانین منطقی به شکل انتزاعی، پیوسته به کنکاش درباره دیدگاه خود واداشته شده و دیدگاه خود را مورد نقد و ارزیابی مجدد، قرار می‌دهند و این باعث می‌شود آنها دیدگاه و اندیشه خود را نیز نقد نموده و اصلاح نمایند. همچنانکه پال و الدر (۲۰۰۴) نیز در توضیح خرد مستدل، خود ارزیابی را به عنوان ویژگی برجسته‌ای از افراد نقاد می‌دانند که به جای تعصب و پافشاری بر عقاید غیر منطقی خود یا پرهیز زیرکانه از زوایای دید دیگر، به همه جانبه نگری منصفانه‌ای روی می‌آورند که حتی منجر به نقد خود شده، آنها را از جزم اندیشی رهانیده و به ارزیابی بی‌طرفانه هدایت می‌کند.

۶- در پاسخ به پرسش درباره اثر بحث در گرایش به مطالعه بیشتر (پرسش دوم)، پاسخ‌گویان با کاربرد عباراتی چون "هرگز بدون مطالعه دقیق نمی‌توان در بحث موفق بود" و "دیدگاه مقابل را هم باید مطالعه می‌کردی تا خوب بحث کنی" به اثر بحث در تحریک افراد برای جستجوی حقیقت اشاره دارند که آن را مطابق با نظر فشیون و فشیون (۲۰۰۱، ۲۰۱۰) می‌توان به مولفه **جستجوگرایی** به عنوان یکی از عناصر گرایش به تفکر انتقادی، نسبت داد. آنچه سان چو (۲۰۰۷) نیز در الگوی عملی دیدگاه

آموزش انتقادی فریره و در یک مطالعه موردی بر روی دانشجویان تحت عنوان جستجوی شواهد پنهان، بیان داشته و سانچز (۲۰۰۵) در گزارش خود درباره اثر گفت و گوهای انتقادی مبتنی بر دیدگاه فریره بر دانشجویان، به صورت اثر مثبت گفت و گو در کاهش مقاومت دانشجویان در مشارکت با گروه و حضور فعال آنها در جستجوگری مطرح می‌کند. افزون بر آن پاسخ‌ها به روشنی تاثیر این روش‌ها را در واداشتن افراد به مطالعه بیشتر نشان می‌دهند. چراکه پاسخگویان هر دو گروه با عباراتی در مضامینی مانند "واداشته شدن به مطالعه عمیق‌تر" و "مجبور بودن به مطالعه چندین کتاب" برای موفقیت در بحث، دفاع از خود و حتی فهم بحث دیگران، ضرورت مطالعه بیشتر را مطرح می‌نمودند. هر چند این نکته نمی‌تواند به مثابه یکی از عناصر گرایش به تفکر انتقادی مورد توجه واقع شود، اما خود نشانگر تاثیر بحث در واداشتن افراد به فعالیت و مسئولیت پذیری بیشتر در فرایند آموزش خود است. آنچنانکه والیس (۲۰۰۲) آن را تحت عنوان مسئولیت پذیری بیشتر شاگردان نسبت داده و در توضیح آن معتقد است، در اثر مشارکت در بحث‌های کلاسی به جای پذیرش صرف اطلاعات دیگری، مشارکت کنندگان به کنجکاوی بیشتر روی آورده و ساخت فهم خود را به عنوان جزعی از مسئولیت شخصی خود دنبال می‌کنند. این نکته توسط آلماترودی (۲۰۰۷) نیز با عنوان تحریک بیشتر کنجکاوی برای یافتن دلایل و شواهد پنهان بیان شده و در تبیین آن پرسش‌های سقراطی را عامل تحریک ذهنی می‌داند که شاگردان را به کنکاش همه جانبه برای شناسایی همه علائم و شواهد واداشته و حتی به شناسایی برخی عناصر پنهان منجر می‌گردد. از این روی می‌توان گفت، بحث از طریق تحریک حس جستجوگری شاگردان، توانسته آنها را به مطالعه بیشتر تشویق کرده و آنها را در آموزش خود مسئولیت پذیرتر نماید.

۷- در پاسخ به پرسش سوم مصاحبه، درباره احساس مشارکت کنندگان هنگام شکل‌گیری گروه مقابل و نقد شدن توسط آنها، عباراتی چون "دیدگاه مقابل من می‌تواند درست باشد" و "افراد زوایای دید متفاوتی دارند" نشانگر توجه مشارکت کنندگان به تفاوت در عقاید و احترام به این تفاوت‌هاست. آنچه فشیون و فشیون (۲۰۰۱) تحت عنوان گرایش به **فراخ اندیشی** یا ذهن یاز مطرح نموده و در آن به آمادگی افراد نقاد برای ملاحظه دیدگاه دیگران، تمایل به شنیدن مخالف خود و صبوری و احترام در مقابل آن اشاره دارند. این مضمون با نتایج پژوهش‌های کینگ (۲۰۰۵)، مک دید (۱۹۹۲)، و کوئینگ (۲۰۰۴)، نیز مطابقت دارد. با این تفاوت که پژوهش‌های یاد شده در گروه‌های سنی دیگر، یا با به کارگیری الگوهای متفاوتی از آموزش مبتنی بر گفت و گو ارائه گردیده‌اند. مک دید، الگویی مطابق با شیوه فریره را درباره دانش آموزان پایه ششم به کار گرفته است، کینگ اثر الگویی از گفت و گوی جستجوگرانه بر تفکر انتقادی دانش آموزان را بررسی نموده و کوئینگ به اثر بحث سقراطی در دانشجویان علوم مهندسی پرداخته است و همگی اثر مثبت آموزش به شیوه بحث را در رشد گرایش مشارکت کنندگان برای پذیرش مخالف و احترام به دیدگاه دیگران را، تأیید می‌نمایند.

در این بخش عباراتی چون "صبرم در شنیدن دیگران بیشتر شد" و "ابتدا از مخالفت ناراحت می‌شدم اما فهمیدم ترس ندارد باید نقد درست را پذیرفت"، و به ویژه نسبت بالای چنین پاسخ‌هایی که به فراخ اندیشی قابل استناد است، می‌تواند نشان دهد که حضور در بحث و طرح دیدگاه‌های متفاوت ضمن توجه دادن افراد به وجوه دیگر موضوع، فرصتی را برای تشخیص تفاوت زوایای دید و استدلال‌های مختلف، فراهم می‌سازد و آن می‌تواند حس احترام به دیدگاه مخالف و پذیرش دیگران را تقویت نماید. آنگونه که اسلاوین (۱۳۸۵) در بیان اثربخشی آموزش به شیوه بحث در بعد عاطفی، افزایش حس احترام به دیدگاه مخالف و پذیرش دیدگاه دیگران را نتیجه ارزشمند مشارکت در گفت و گو می‌داند که افراد را برای مشارکت موثر در فرایند دموکراتیک و احساس تعهد اجتماعی، آماده می‌سازد. در این باره پال (۲۰۰۴) معتقد است روش بحث که او آن را "تفکر مکالمه‌ای" می‌نامد، از طریق تبادل گسترده میان اختلاف نظرها و به تبع آن فراهم آوردن چارچوبی برای آزمایش قوت و ضعف دیدگاه‌ها، تمایل به خودمداری را خنثی نموده و موجب پذیرش و احترام به دیگران می‌شود. استرنبرگ و سورلینگ (۱۹۹۶ و ۲۰۰۵) نیز فرایند تبادل دائمی میان خود و دیگری در جریان بحث را عاملی موثر برای کاهش خودمداری و رشد ظرفیت افراد برای شنیدن دیگران، پذیرش و احترام به دیدگاه مخالف می‌دانند.

۸- پاسخ به بخش دیگر پرسش سوم درباره احساس افراد هنگام نقد کردن دیگران، با عباراتی چون "در بحث معیار نقد کردن پیدا میکنی"، "به تدریج روش نقد کردن درست را یاد گرفتیم" و "استدلال منطقی را می‌موختیم"، می‌تواند بر پایه نظر فشیون و فشیون (۲۰۱۰، ۲۰۰۱) استنباط مولفه **بلوغ در قضاوت** را موجب شود و در تبیین آن به نظر می‌رسد، در شرایط بحث فرصتی فراهم می‌شود که نه تنها افراد را به تجربه واقعی نقد کردن وا می‌دارد، بلکه شنیدن نقد دیگران و ضرورت بررسی آن برای پاسخگویی، افراد را به شناسایی معایب و نقایص موجود در نقد هدایت می‌نماید و این می‌تواند آنها را در مهارت‌های استدلالی تمرین داده و قوه تمیز آنها را پرورش دهد. از سوی دیگر، در این بخش عباراتی چون "در بحث معیار نقد کردن پیدا می‌کنی" و "با نقد کردن اعتماد به نفس ما رشد می‌کرد"، نشان می‌دهد تمرین واقعی بحث در شرایط کلاسی ضمن آنکه به تدریج قواعد و معیارهای درست بحث کردن را آموزش داده و گرایش به بلوغ در قضاوت را نشان می‌دهد، با تجربه بیشتر **اعتماد به نفس** افراد در کاربرد آنها بیشتر می‌شود. مفهومی که سان چو (۲۰۰۸) با رشد هویت فردی دانشجویان در اثر شرکت در الگویی از بحث انتقادی شامل طرح مسئله، خود اندیشی و بحث آنلاین، نشان می‌دهد، والیس (۲۰۰۲) با رشد فردیت و ابراز وجود در کنار دیگران به جای پذیرش صرف دیگری، بیان می‌کند و لیپمن (۲۰۰۳) در تبیین آن بر پایه دو اصل کاوش مشترک و گفت و گو، بحث سقراطی را محیط اجتماعی کاوش‌گری می‌داند که در آن افراد را به تعمق راجع به موضوع وامی‌دارد و آنها را تشویق می‌کند تا درباره ایده‌های زیربنایی که در پشت واژه‌ها نهفته است، فکر کنند و موضوع‌های نشأت گرفته از این ایده‌ها را با یکدیگر

در میان گذارند. در این صورت، آنها می‌آموزند به جای پذیرش و اعتقاد صرف به یک باور، استدلال مخالف خود را بشنوند و برای مقابله با آن استدلال نمایند، اندیشه خود را با واژگان و جملات قابل فهم و به طور واضح شرح دهند و برای توضیح آن وجه تمایزها را مشخص کنند یا مثال بیاورند. در این صورت، آنها در گوش دادن به دیگران، بررسی استدلال مخالف و مهارت‌های استدلالی به طور عملی تمرین می‌کنند و این منجر به بهبود عزت نفس در آنها شده، شهامت ابراز نظر را در آنان پرورش می‌دهد.

۹- پاسخگویان در پاسخ به پرسش چهارم مصاحبه پایانی درباره تاثیر این روش‌ها در ارتباط افراد با یکدیگر، از یک سو با عباراتی چون "سطح فکر و نگرش آنها را بهتر شناختم" و "در بحث به دغدغه دیگران گوش می‌دهی او را و زاویه دید او را بهتر می‌شناسی" به تاثیر بحث‌های کلاسی در **رشد شناخت افراد** از یکدیگر اشاره دارند و از سوی دیگر با "عباراتی چون بعضی‌ها که چندان رویشان حساب نمی‌کردم را بهتر شناختم، دقت و چگونگی استدلال آنها برایم جالب بود" و "با وجود اختلاف در نوع نگرش، افراد را بهتر شناختم و حساب جدیدی در باره آنها باز کردم"، بر تاثیر شناخت حاصل از این بحث‌ها در شکل‌گیری نگرش و روابط تازه با همکلاسی‌ها تاکید دارند. بر این اساس، به نظر می‌رسد بحث‌ها توانسته‌اند، به مشارکت کنندگان برای شناخت بهتر و واقع بینانه تر یکدیگر کمک کنند و این می‌تواند در تعاملات میان آنها اثر داشته باشد. انطور که افراد خود درباره تاثیر این روش‌ها در شکل‌گیری **دوستی و صمیمیت** میان همکلاسی‌ها به آن اشاره دارند؛ "در گروه‌ها همه به هم کمک می‌کنند، یک جور وظیفه جمعی است". این نکته به عنوان بک کارکرد ارزشمند در روش‌های آموزش مشارکتی مورد تاکید بسیاری است. آن طور که کوپر (۲۰۰۰) درباره آن معتقد است در آموزش مشارکتی مسئولیت یادگیری از دوش معلم برداشته شده و به گروه شاگردان محول می‌گردد، آنها در کار با گروه‌های همیار بیش از پیش با روند یادگیری خود در می‌آمیزند و در این حالت نه تنها مسئول فهم و درک خود هستند، بلکه در برابر اعضای دیگر در گروه خود هم مسئولیت دارند و این مسئولیت آنها را به انجام وظایف محوله در گروه وامی‌دارد. فراتر از آن اسلاوین (۱۳۸۵) درباره روش‌های مشارکتی می‌نویسد، تنها کمک گرفتن از دیگری و دستیابی به تسلط در موضوع هدف اصلی بهره‌گیری از گروه، نیست. بلکه تمرین مسئولیت‌پذیری در گروه و افزایش قابلیت‌های کار جمعی، از اهداف آموزش مشارکتی است. بر این اساس، او در توصیف اثرات بحث گروهی، رشد مهارت‌های اجتماعی ناشی از گرایش بیشتر به همکاری با یکدیگر و آموختن قواعد همکاری و ایفای نقش در گروه را موجب رشد افراد در آمادگی برای عمل دموکراتیک مطرح می‌نمایند. این نتیجه در یافته‌های یانگ (۲۰۰۷)، سالیوان (۲۰۰۴) و کاپن (۲۰۱۰) نیز ارائه شده است. یانگ در یک مطالعه موردی برای بررسی رابطه تفکر انتقادی و گفت‌وگو در انجام پروژه پژوهش تاریخی در اینترنت، رشد گرایش به تعامل بین فردی و کار گروهی را یادآور می‌شود. سالیوان با تکیه بر مفهوم گفت‌وگو در آموزش انتقادی از نظر فریره، به تحلیل گفت‌وگوها و تعاملات گروهی

دانشجویان در طول آزمون جامع پرداخته و در بعد عاطفی رشد گرایش به کار جمعی و ارتباطات بین فردی همراه با کاهش اضطراب امتحان را گزارش می‌کند و کاپن الگویی از آموزش مبتنی بر گفت و گوی صمیمی را در دانشجویان علوم پزشکی به کار گرفته و علاوه بر اثرات مثبت شناختی در رشد مهارت‌های تفکر انتقادی، در بعد عاطفی اثربخشی این الگو از گفت و گو را در نزدیکی و صمیمیت بیشتر بین پزشک و بیمار، ذکر می‌کند. همچنانکه صفری (۱۳۸۱) نیز تقویت گرایش به کار گروهی را در اثر آموزش به روش بحث گروهی بر کارآمدی حرفه‌ای پرستاران، گزارش می‌دهد.

♦ ۱- بر پایه برخی عبارات پاسخ از سوی مشارکت کنندگان مانند: "معمولا دوستان در گروه مخالف قرار نمی‌گرفتند و در بحث به هم کمک می‌کردند و این به صمیمیت بیشتر کمک می‌کند"، می‌توان گفت؛ شکل‌گیری گروه‌ها و همیاری میان آنها **صمیمیت و دوستی** میان افراد را تقویت نموده است و این می‌تواند به عنوان یک نتیجه ارزشمند عاطفی دیگر محسوب گردد. بعضی دیگر از پاسخ‌ها چون " طرز نشستن گرداگرد، ارتباط چشمی و صمیمیت بیشتری به دنبال دارد" و "در این کلاس کسی احساس برتری نمی‌کند، هم برابرند و در بحث به هم کمک می‌کنند" و "چون از فضای خشک کلاس خارج می‌شوی شوخی‌ها و نکاتی مطرح می‌شود که دوستی را بیشتر می‌کند"، نشان دهنده آن است که نحوه تعامل در این روش را در بهبود رابطه میان همکلاسی‌ها و رشد صمیمیت موثر بوده است. آنگونه که فریره (۱۳۶۳) درباره چنین رابطه‌ای در آموزش مبتنی بر گفت و گوی انتقادی معتقد است، از آنجا که نه جهل مطلق وجود داشته و نه دانایی مطلق، افراد در واقعیتی مشترک با یکدیگر همکاری می‌کنند و به کمک هم چیزی بیشتر از عمل شخصی خود می‌آفرینند. نتیجه منطقی چنین گفت و گویی نیز در مقابل رابطه تسلطی در آموزش سنتی، یک رابطه افقی است، که متضمن اعتماد متقابل بوده و ضمن تکیه بر ایمان به یکدیگر، موجب رشد محبت، فروتنی و تفاهم می‌شود. بر این اساس، به نظر می‌رسد آموزش به شیوه بحث، توانسته از طریق تغییر فضای ارتباطی، کلاس درس را از رابطه یک سویه میان هر شاگرد و معلم، به فضای تعامل و همکاری بدل نماید. آنچه به صورت احساس مسئولیت درون گروهی برای مشارکت کنندگان در گروه‌ها اتفاق افتاده و با بیان تغییر رابطه تسلطی و رسمی به سوی وظیفه مشترک همه برای بررسی نقادانه موضوع، ارائه شده است. درحالی که طرز نشستن گرداگرد و ارتباط چشمی میان تک افراد در هنگام بحث، ضمن آنکه امکان بیشتر تعامل میان فردی را فراهم ساخته، وضعیتی از موقعیت برابر برای همه را طراحی کرده است که افراد را به سوی همکاری و مشارکت بیشتر هدایت می‌کند. این نکته در پاسخ‌های مربوط به تاثیر بحث در ایجاد اختلاف نیز به روشنی مشهود است؛ در حالی که بیشتر افراد هر دو گروه بر عدم تاثیر بحث‌ها در ایجاد اختلاف تاکید دارند، پاسخ‌هایی چون؛ "تفاوت عقیده را باید پذیرفت" و "چون بحث کلاسی است تفاوت دیدگاه‌ها موجب خصومت یا اختلاف نمی‌شود"، نشانگر آن است که بحث‌ها، موجب روشن سازی تفاوت‌ها شده، شناخت نسبت به تفاوت‌ها را

بیشتر ساخته و از این طریق پذیرش تفاوت‌ها و احترام به آنها را به دنبال داشته است. آن گونه که باز هم می‌توان مطابق با نظر فشیون و فشیون (۲۰۱۰، ۲۰۰۱) مولفه **فراخ اندیشی** را استنباط نمود.

نتیجه‌گیری

بر پایه آنچه آمد، نتایج حاصل برای دو بعد پرسش‌ها در مصاحبه می‌تواند به شرح زیر خلاصه گردد:

- با پردازش پاسخ‌ها به سه پرسش ابتدایی، می‌توان دریافت که حضور در بحث‌ها به دلیل طرح پرسش‌ها و موضوعات چالش برانگیز، افراد را به سوی تعمق بیشتر، بررسی عناصر ظریف و ناپیدا و توجه بیشتر به چالش‌ها و ابعاد بحث برانگیز موضوع جلب کرده است، آنچه می‌تواند تحت عنوان مولفه **تحلیل‌گرایی** مورد توجه واقع شود.

- **گفت و گوهای کلاسی** در شیوه بحث سقراطی، از طریق طرح مداوم پرسش و ضرورت پاسخگویی و دفاع از خود، توانسته دانشجویان را برای ابراز نظر تشویق نموده و شهامت بیان خود را در آنها تحریک نماید و از این طریق **اعتماد به توانایی تفکر انتقادی** را در آنها بهبود داده است.

- حضور در بحث و طرح دیدگاه‌های متفاوت ضمن توجه دادن افراد به وجوه دیگر موضوع، فرصتی را برای تشخیص تفاوت در زوایای دید و استدلال‌ها، فراهم نموده و از طریق تبادل گسترده میان اختلاف نظرها چارچوبی برای آزمایش قوت و ضعف دیدگاه‌ها فراهم کرده و این موجب شده تمایل به خودمداری خنثی گردیده و در مقابل **حس احترام به دیدگاه مخالف و پذیرش دیگران (فراخ اندیشی)** تقویت شود.

- پرسش‌های سقراطی موجب فراهم آوردن فرصتی برای تحریک ذهنی شاگردان گردیده و آنها را به کنکاش همه جانبه برای شناسایی همه علائم و شواهد واداشته و آنها را به شناسایی برخی عناصر پنهان هدایت نموده است. از این روی، می‌توان گفت، بحث سقراطی موجب تحریک **حس جستجوگری** شاگردان به عنوان مولفه دیگر گرایش به تفکر انتقادی گردیده است.

- مشارکت در بحث سقراطی فرصتی فراهم آورده که نه تنها افراد را به تجربه واقعی نقد کردن وا می‌دارد، بلکه شنیدن نقد دیگران و ضرورت بررسی آن برای پاسخگویی، افراد را به شناسایی معایب و نقایص موجود در نقد هدایت می‌نماید و این ضمن آنکه می‌تواند آنها را در مهارت‌های استدلالی تمرین دهد، موجب بهبود گرایش افراد به مولفه دیگر تفکر انتقادی یعنی **بلوغ در قضاوت** گردیده است.

- در فرایند بحث سقراطی، لزوم ارزیابی و نقد دیدگاه مقابل، افراد را به بازبینی اندیشه خود واداشته و به خصوص هنگام دفاع از دیدگاه خود، بررسی مجدد استدلال‌ها، فرد را به خود ارزیابی و شناسایی نقایص اندیشه خود هدایت می‌نماید، آنچه می‌تواند تحت عنوان یکی دیگر از مولفه‌های تفکر انتقادی یعنی **نقد خود یا خود ارزیابی**، بیان گردد.

- بحث‌ها توانسته‌اند از طریق فراهم ساختن فضای مبتنی بر گفت وگو، دانشجویان را به جای تقابل با یکدیگر، به شنیدن و تعمق در استدلال مقابل دعوت نموده و این آنها را از جزم اندیشی رهانیده با درک تنوع دیدگاه‌ها، **شناخت بهتر و واقع بینانه تری** نسبت به یکدیگر، را فراهم کرده است.
- تغییر شیوه مشارکت در کلاس از نشستن و یادگرفتن، به ابراز نظر و همکاری، آنها را به مشارکت و همکاری بیشتر واداشته و این در بهبود تعاملات میان آنها اثرگذار بوده، موجب رشد **صمیمیت و دوستی** میان آنها گردیده است.
- تغییر فضای ارتباط میان شاگردان و معلم از مقام بالا و کنترل کننده به همکاری و همیاری، مشارکت و تعامل با معلم را برانگیخته و احساس **صمیمیت بیشتر با معلم** را به دنبال داشته است.
- بحث‌های انتقادی به دلیل طرح مسائل بحث برانگیز و تحریک فکری افراد به سوی چالش‌های ذهنی، محیط **آموزش فعال** را فراهم ساخته، دانشجویان را به فعالیت بیشتر تحریک نموده آنها را به وسیله مطالعه بیشتر و مشارکت فعال تر در نقد و ارزیابی خود و دیگران، در فرایند یادگیری، مسئولیت پذیرتر نموده است.

References

- Almatrodi D. Effective Critical Thinking Teaching Strategies as Perceived by Affiliated Program Evaluation Faculty [unpublished dissertation]. Western Michigan University; 2007.
- Angeli C, Valanides, N. Instructional effects on critical thinking: Performance on ill-defined issues. *International Journal of Learning and Instruction* 2009; 19: 322-334.
- Ansari M. Conversational Democracy. Tehran: Markaz Publication; 2005. [In Persian]
- Beyer K. Practical Strategies for the Teaching of Thinking. Boston: Allyn and Bacon, INC; 1987.
- Boghossian P. Socratic Pedagogy, Critical Thinking, Moral Reasoning, and Inmate Education: An Exploratory Study [Unpublished Dissertation]. Portland State University; 2004.
- Borg RW, Gall MD, Gall PJ. Educational Research: An Introduction. Longman Inc; 2006.
- Boulter M. 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 [Unpublished Dissertation]. George Washington University; 2010.
- Capone M. The Perceptions of Dental Hygiene Students Regarding the Use of Narrative Pedagogy in Dental Hygiene Curriculum [Unpublished Dissertation]. New York: Dowling College Oakdale; 2010.
- Cooper JL. Cooperative learning and critical thinking. *Teaching of psychology* 2002; 22: 7-8.
- Diaz NA. Composing a Civic Life: Influences of Sustained Dialogue on Post-graduate Civic Engagement and Civic Life [Unpublished Dissertation]. Fielding Graduate University; 2009.
- Ennis RH. The extent to which critical thinking is subject specific: further clarification. *Educational Researcher* 1990; 19(4): 13-16.
- Ennis RH. Critical Thinking. Upper Saddle River: Prentice-Hall; 2002.

- Eslami M. Development of a model for designing and implementing critical reading program and examination of its effect on critical thinking and analytical writing [Unpublished Dissertation]. Kharazmi University; 2003. [In Persian]
- Facione C, Facione A, Giancarlo A. The California critical thinking disposition inventory (CCTDI). California Academic Press; 2005.
- Facione C, Facione A. Critical thinking what it is why it counts? California Academic Press; 2010.
- Facione P, Facione N, Giancarlo A. The disposition toward Critical Thinking, its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Journal of informal Logic* 2001; 20: 61-84.
- Ferrari JR. Critical Multicultural Education for Social Action [Unpublished Dissertation]. Colorado: University of Northern Colorado Greeley; 2010.
- Fisher R. Education and Thinking. Translated by Forough Kianzadeh. Tehran: Rasesh; 2006.
- Freire P. Pedagogy of the oppressed. New York: The Seabury Press; 1972a.
- Freire P. Cultural Action for Freedom. New York: Penguin Books; 1972b.
- Frijters S, Dam G, Rijlaarsdam G. Effects of dialogic learning on value-loaded critical thinking. *Learning and Instruction* 2008; 18: 66-82.
- Gage NL, Berliner DC. Educational Psychology. Houghton Mifflin; 1992.
- Jonson DCW, Jonson RT, Stanne ME. Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis. University of Minnesota Cooperative Center; 2000.
- King SD. Inquiry Dialogue In the Kindergarten: A teacher action study [Unpublished Dissertation]. Capella University; 2005.
- Koenig MK. Study of the Ability of the Graduate Teaching Assistant to Implement the Tutorials Introductory Physics and Student Performance [Unpublished Dissertation]. University of Cincinnati; 2004.
- Li-Fang Z. Contribution of thinking style critical thinking disposition. *Journal of psychology* 2004; 137: 57-90.
- Lipman M. Philosophical discussion plans and exercises. *Critical and Creative Thinking* 1997; 5(1): 1-7.
- Lipman M. Thinking in education. New York: Cambridge University Press; 2003.
- MacDad M. Paulo Friere's Dialogue Method in a Grade Six Classroom [Unpublished Dissertation]. Saint Mary's University; 1992.
- McGuire AL. Improving Student Critical Thinking and Perceptions of Critical Thinking through Direct Instruction in rhetorical analysis [Unpublished Dissertation]. Capella University; 2010.
- McPeck J. Critical Thinking and Education. New York: Martin's Press; 1981.
- Miller WR, Miller MF. Instruction to teaching university courses. Translated by Vida Miri. Tehran: Samt Press; 2006. [In Persian]
- Moon J. Critical Thinking, an exploration of theory and practice. London: Routledge; 2008.
- Nelson L. Socratic Method and critical philosophy: Selected Essays. Translated by Brown III, Thomas K. New Haven: Yale University Press; 2009.
- Nelson WA. Problem Solving through Design. In: *New Directions for Teaching and Learning*. San Francisco: Josy Bass; 2003. P. 39-44.
- Noshadi N. Examining the tendency of Humanities students to critical thinking: developing a conceptual framework for nurturing critical thinking in Humanities students. *Strategies for improvement of Humanities in Iran* 2007; 17: 199-263. [In Persian]
- Paul R, Elder L. The Miniature Guide to Critical Thinking. Foundation for Critical Thinking; 2004.

- Paul R. 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: Freeman; 1987. P.127-148.
- Pomerleau MA. Peddie School's PrincipoProect: Phenomenological Study of a Curriculum innovation [Unpublished Dissertation].Pepper dines University;2002.
- Robert ES.Educational Psychology. Translated by YahyaSeyyedMohammadi. Tehran: Ravan Publication; 2006. [In Persian]
- Safari M. Effectiveness of educating nurses through group discussion method on the quality of patient care [Unpublished Dissertation]. TarbiatModares University; 2002. [In Persian]
- Sanchez BA. The Development of Critical Teaching among Pre-Service Teachers from a Site-Based TeacherEducation Program: AQualitative Case Study [Unpublished Dissertation]. New Mexico University;2005.
- Siegel H. The general ability of critical thinking. Educational Philosophy and Theory1991, 23(1): 18-19.
- Sternberg RJ, Swirling P. Teaching for Thinking, Washington DC: American Psychological Association; 2005.
- Sullivan DD. An Analysis of Dialogue and Group Interaction during Collaborative Examination [Unpublished Dissertation]. Capella University;2004.
- Taghdisi E. Effectiveness of history teaching on nurturing critical thinking in Qouchan's third-grade high school students[Unpublished Master's thesis]. Mashhad Ferdowsi University; 2002. [in Persian]
- Wallace WS.Friere and First Grade: In Pursuit Of Generative Themes[Unpublished Master's thesis].Georgia Southern University;2002.
- Yang CY. (2002). Use of Structured Web-Based Bulletin Board Discussions With Socratic Questioning to Enhance Students Critical Thinking Skills in Distance Education [Unpublished Master's thesis].Purdue University;2002.
- Yang SC. critical/thematic doing history project: Integrating the critical thinking approach with computer-mediated history learning. Computers in Human Behavior2007; 23: 2095–2112.
- Yannuzzi JT.A Communication Perspective on Critical Pedagogy in Professional and Management Education: A Cross Cultural Look into Self- Serving Construction of Everyday Problematic Events [Unpublished Master's thesis].Pennsylvania State University;2007.