

## تأثیر آموزشی سمینار سقراطی در پرورش تفکر انتقادی دانشجویان ادبیات

سمانه افقری<sup>۱</sup>

هلن اولیایی‌نیا<sup>۲</sup>

### چکیده

اهداف این پژوهش بررسی تأثیر سمینار سقراطی در ایجاد تفکر انتقادی به‌عنوان منبعی برای بهبود یادگیری ادبیات در دانشجویان ادبیات سال آخر ایران بود و همچنین بررسی اینکه تا چه حد این روش جایگزین، از رضایت معلمان و دانشجویان ادبیات برخوردار بوده است. برای این منظور، از ۱۲۸ دانشجوی کارشناسی ادبیات انگلیسی مشغول به تحصیل در موسسه آموزش عالی صبح صادق، یک نمونه ۴۰ نفری از دانشجویان سال آخر، مذکر و مونث، با نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شد. سن شرکت‌کنندگان بین ۲۰ تا ۳۰ سال بود. آن‌ها به‌طور تصادفی در دو گروه قرار گرفتند، یعنی گروه کنترل و آزمایشی، که هر کدام شامل ۲۰ نفر بود. آزمون مهارت تفکر انتقادی کالیفرنیا (فاسیون و فاسیون ۱۹۹۰) به‌عنوان یک پیش‌آزمون استفاده شد تا مهارت تفکر انتقادی شرکت‌کنندگان را در هر دو گروه مشخص کند. در پایان آزمایش که ده جلسه به طول انجامید، همان آزمون به شرکت‌کنندگان در هر دو گروه داده شد. یافته‌های پژوهش حاکی از تأثیر مثبت سمینار سقراطی بر مهارت تفکر انتقادی بود؛ علاوه بر این، اطلاعات کیفی به‌دست‌آمده از پرسشنامه تشریحی و مصاحبه از معلم سمینار شواهد معتبری از رجحان روش بدیع بر روش سنتی به‌همراه داشت. امید است یافته‌ها دارای پیامدهای مهمی برای استادان ادبیات و دانشجویان باشد.

**کلیدواژه‌ها:** تفکر انتقادی، سمینار سقراطی، نگرش فراگیران و نگرش اساتید نسبت به روش تفکر انتقادی

دوره دوازدهم، شماره ۱۶، بهار، تابستان ۱۳۹۵

۱. کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی (موسسه آموزش عالی صبح صادق)  
afghari.samaneh@yahoo.com

۲. استادیار موسسه آموزش عالی صبح صادق (دانشگاه اصفهان)  
ouliaeinia.helen@gmail.com

## مقدمه

قدمت ادبیات به زمان باستان برمی‌گردد. هر چند که ادبیات را تنها نخبگان خوانده و تحسین می‌کردند، کم‌کم کار به گونه‌ای پیش رفت که جای خود را باز کرد تا به حوزه‌های عمومی‌تر تبدیل شد. به استدلال بل، مربیان در مراحل اولیه توسعه ادبیات، با تکیه بر "روش سخنرانی در آموزش"، (۱) دانشجویان را به مقصدهای از پیش تعیین‌شده هدایت می‌کردند. به بیان دیگر، زبان‌آموزان را ظروفي می‌پنداشتند که می‌بایست با کلمات معلمان پر شوند. با این حال، پژوهشگرانی که از "روش سخنرانی در آموزش"، انتقاد می‌کردند، خواستار این شدند که به دانشجویان ادبیات فضایی، برای ابراز نظر بدهند (داکورت ۱۹۸۷؛ روگوف ۱۹۹۰؛ ویلینسکی ۱۹۹۰؛ نقل شده در بل). با این حال، این داستان قدیمی در ایران همچنان ادامه دارد. در واقع، مربیان هیچ فضایی برای فهم و تفسیر دانشجویان بر اساس خوانش خود قائل نمی‌شوند. در حقیقت، راه‌حل جایگزین برای این‌گونه آموزش، نهادینه کردن تفکر انتقادی است که خود، کلیدی است برای اینکه دانشجویان، ادبیات را خود بخوانند و درک کنند. بنابراین، اگر با دعوت از دانشجویان به پاسخ، اجازه داده شود نقشی ایفا کنند تشویق می‌شوند که با دید انتقادی فکر کنند، بخوانند، بفهمند و لذت ببرند.

## پیشینه تحقیق

### تعریف تفکر انتقادی

این ایده که "عادات تفکر انتقادی عناصر پویا در پیشرفت فردی و اجتماعی هستند" (هیوز ۱۶۷) در آتن، اولین مهد توسعه فرهنگی و فکری، ظهور کرد. و کسی که به آنچه امروز تفکر انتقادی می‌نامیم اعتبار داد کسی نبود جز سقراط، فیلسوف معروف یونان باستان. در واقع، رزگاری-میلر، سقراط، "پیامبر یادگیری مادام‌العمر" (دمیریسی ۱)، را به‌عنوان اولین آموزگار تفکر انتقادی شناخته است. برای او آموزش صرفاً "ارائه گزاره‌های درست به شخص دیگر و اینکه آن شخص با دانش برگردد" نبود (پیلگرن ۳۰). سقراط، با ایجاد شالوده‌های محکم برای تفکر انتقادی توسط شمار کثیری از محققانی که دیدگاه‌های بی‌شماری برای درک و آموزش بهتر تفکر انتقادی ارائه می‌دادند، مورد تقلید قرار گرفت.

پس از وی، ارسطو (۳۸۴-۳۲۲ قبل از میلاد) به برجسته‌کردن قالب دیالکتیک

استدلالات پرداخت، که بر اساس آن، بنیاد مطالعهٔ مباحث منطقی نهاده شد. بدین سبب، تفکر انتقادی کافی نیست، بلکه یک روش برای تفکر انتقادی لازم است تا به توسعهٔ دانش علمی منجر شود (برودین ۵۳). با این حال، این جان دیویی بود که برای اولین بار در کتاب خود با نام "چگونه فکر می‌کنیم" به استدلال در مورد تفکر درونی پرداخت. دیویی با تعدیل تفکر انتقادی به "اندیشه درونی" آن را زنجیره‌ای از افکار توصیف می‌کند که هدف آن نتیجه‌گیری و پرس‌وجوی تشجیعی است. او معتقد است که "تفکر درونی صرفاً شامل سلسله‌ای از ایده‌ها نمی‌شود، بلکه نظامی است متوالی که در آن هر ایده، ایدهٔ بعدی را به‌عنوان نتیجه مطلوب خود تعیین می‌کند، در حالی که هر یک از این نتیجه‌ها به نوبت به ایده‌های پیشین خود متکی بوده و یا ارجاع داده می‌شوند" (۴). دهه‌های بعد شاهد تعاریفی بود که توسط دیگر محققان ارائه شد. آنجلو، به‌عنوان مثال، تفکر انتقادی را به‌مثابه "روند ارزیابی اظهارات، استدلال‌ات، و تجربه‌ها" توصیف کرد (۷). انیس پا را فراتر می‌نهد و آن را به‌عنوان "تفکر منطقی و درونی در مورد چه باور یا عمل کنیم" (۱۸۰) تعریف می‌کند. مع‌هذا، مک پک تعریفی شک‌برانگیز ارائه می‌دهد با این توضیح که تفکر انتقادی عبارت است از "استفادهٔ بجا از تشکیک درونی در حوزه مشکل مورد نظر" (۷). با قائل‌شدن تمایز بین تفکر انتقادی ضعیف و قوی، پاول پنجره‌ای جدید رو به این مفهوم باز می‌کند. او مورد اول را نوعی تفکر توصیف می‌کند که به فرد اجازه می‌دهد تا با متقاعدکردن دیگران به پذیرش درستی آن به دفاع از درک خود بپردازد. در حالت دوم، بر عکس، یک فرد به توانایی نقد همهٔ ادعاها و بررسی تعصبات عمیق خود و نیز تصورات غلطش مجهز می‌شود.

روی هم رفته در این سال‌ها تفکر انتقادی توجهات زیادی را به خود جلب کرده به‌طوری‌که می‌توان مطالب زیادی در این باره نوشت که واقعاً این مفهوم به چه معناست زیرا هر دانشمند و محقق با پرداختن به آن مسئله از دیدگاهی متفاوت در مسیری متفاوت گام نهاده است. با این حال، تعریفی که با هدف این پژوهش سازگار می‌باشد، همانا تعریفی است که فاسیون ارائه می‌دهد: "درک ما از تفکر انتقادی، قضاوتی هدفمند و خود-تنظیم است که منتج به تفسیر، تجزیه و تحلیل، ارزیابی و استنتاج، و همچنین توضیح ملاحظات شهودی، مفهومی، روشی، انتقادی-منطقی که قضاوت مذکور بر اساس آن بنا می‌شود" (۲۲).

### گامی به سوی تفکر انتقادی

خوب است که مربیان از لاک کهنه خود در آمده و در عمل به معرفی این مفهوم بپردازند. رشته‌های تفکر انتقادی را تنها می‌توان در یک محیط تفکر بهم بافت (پوگرو ۸۰). به همین دلیل است که هالپرن، با جمع‌بندی شماری از شواهد کیفی، ادعا می‌کند رشد دانش‌آموزان به‌عنوان متفکران انتقادی از طریق آموزش مناسب امکان می‌یابد (۴۵۱). پاول و الدر، به موجب این، مربیان را به "سازماندهی دروس" (۳۴) دعوت می‌کنند به‌گونه‌ای که "سطوح افزایشی چالش را فراهم کنند" (۳۴). پاول و الدر بر این باورند که این‌گونه درس‌دادن که "آن‌ها به روش خود راجع به محتوا فکر کنند و آن را کاوش کنند" از اهمیت بالایی برخوردار است (۳۴). بنا به ادعای پاول، نه تنها تحقیقات انجام گرفته بلکه "فهم عموم" نیز اذعان دارد که ارائه دانش به دانش‌آموزان از طریق "شکل سنتی کنفرانس‌های آموزشی با پوشش بالا" (۳۵) بدون بازده است. معلمانی که مرزهای سخنرانی و یا حالت قرائت را از میان برمی‌دارند تا به گفت‌وگو برسند، یادگیری را بهبود می‌دهند؛ زیرا، آنان دانش‌آموزان را دعوت می‌کنند که از گفت‌وگو به‌عنوان وسیله‌ای برای "افزایش درک و تفکر انتقادی" سود ببرند (مک تایگی ۲۵). تفکر انتقادی را همچنین می‌توان از طریق سوال مداوم و دعوت دانش‌آموزان به این کار پرورش داد، چرا که استنباط پیوسته پاسخ‌ها به فرد کمک می‌کند تا رشته‌های یک ذات پرسشگر را بهم ببافد که این یکی از ویژگی‌های برجسته متفکران انتقادی است (راف ۲۹). یوسف و آدیویی بر این ادعا هستند که سوالات معلم همواره در خط مقدم استراتژی‌هایی بوده که تفکر دانش‌آموزان را افزایش داده است (۳۱۷). الدر و پاول نشان می‌دهند که "پرسش‌ها وظایف را تعریف، مشکلات را بیان و مسائل را ترسیم می‌کنند. پاسخ‌ها، از سوی دیگر، اغلب توقف کامل در اندیشه‌ها را نشان می‌دهند" (۲۹۷). در مجموع، "مشخصه یک متفکر انتقادی یک ذهن پرس‌و‌جوگر است" (کینگ ۱۳).

### ادبیات و تفکر انتقادی

ادبیات و تفکر انتقادی دو طرف یک سکه هستند، به این معنی که، ادبیات عامل انگیزش تفکر انتقادی و همچنین توسعه تفکر انتقادی است و تفکر انتقادی، به‌نوبه خود، یک پیش‌نیاز برای درک ادبیات. به موازات چنین ادعایی، خطیب، رضایی و درخشان بر این باورند که "ادبیات غنی از مفاهیمی است که به‌لحاظ انتقادی باید به آن نگریند" (۲۰۳).

از این رو، خواندن ادبیات با مهارت‌های لازم جهت تفکر انتقادی سازگاری دارد (تونگ و چانگ ۲۹۱). لازری، به‌طور مشابه، مدعی است که "ادبیات .تنها رشته دانشگاهی است که می‌تواند بیشترین فراگیری را در طیف کلی ویژگی‌های ذهنی داشته باشد که در حال حاضر تلقی می‌شود تفکر انتقادی را تشکیل می‌دهند" (۳). در همین راستا، "برای آموزش تفکر انتقادی به‌عنوان یک کل،" تایموزکو ادعا می‌کند "[ادبیات] یکی از رشته‌های انعطاف‌پذیر در دانشگاه است" (۲۴۷). در مجموع، یگر بر این باور است که: آموزش تفکر و مطالعه ادبیات را می‌توان به منظور افزایش هر دو تلفیق کرد. مثال‌های ادبی دانشجویان را در توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی برخواهد انگیخت، و استفاده از آن مهارت‌ها نیز به درک عمیق‌تر از ادبیات منجر خواهد شد. (۱۳۴)

علیرغم اینکه ادبیات و تفکر انتقادی از یک‌جا ریشه و نشأت می‌گیرند، ادبیات هنوز هم تحت همان الگوی معلم-محور از طریق سخنرانی آموزش داده می‌شود و لذا تفکر انتقادی مورد غفلت قرار می‌گیرد. با این وجود، مواد درسی با ورود فراگیران به فرآیند یادگیری خودشان به‌مراتب کمتر در معرض پاک‌شدن از حافظه قرار می‌گیرند؛ به بیانی، زمانی که آنان در مقام فراگیران فعال نه دریافت‌کنندگان منفعل در این سمفونی قطعه خود را اجرا می‌کنند (گریفیث و اوتس ۳۵۵). به‌خصوص، برای دوره‌های ادبیات که باید تفکر انتقادی ملاک باشد، چنین تغییر روندی اهمیتی فوق‌العاده دارد. "هنگامی که دانشجوی آزادانه [به اثر ادبی] پاسخ دهد، آنجاست که روند رشد آغاز می‌شود" (روزنبلات ۱۰۲). "کار معلم ادبیات، از این رو، این نیست که خوانش برای فراگیران تولید کند، بلکه این است که برای آن‌ها وسائلی برای ارائه درک خودشان فراهم آورد" (نلمز ۱۰۶). چنین تقاضایی برای "نقش فعال یادگیرندگان،" در کلاس‌های ادبیات، به نوبه خود، زنگ نیاز به خواندن انتقادی را برای فراگیران جهت درک عمیق و بحث در مورد متون ادبی به صدا در می‌آورد.

### سمینار سقراطی، یک روش جایگزین برای آموزش ادبیات

سمینار سقراطی از فیلسوف یونان باستان، سقراط سرچشمه می‌گیرد که مخالف دیدگاهی است که آموزش را "دادن گزاره‌های درست به شخص دیگر" تلقی می‌کند

(پیلگرن ۳۰). سقراط بواسطه پرسش مداوم، به مامایی بدل شد که "به شرکت‌کنندگان کمک می‌کرد تا ایده‌ها و بینش‌های خود را به دنیا بیاورند" (اسونسون ۳، ذکر شده در هولدن و اشمیت). روش وی که در آن زمان به روش سقراطی معروف شده بود، امروز به روشی مبدل شده که در حال حاضر به‌عنوان سمینار سقراطی یاد می‌شود، و در آن بحث ایده‌ها حول یک متن مشترک، مسئله اصلی محسوب می‌شود (هولدن و اشمیت ۱). این نام‌گذاری سمینار سقراطی را به اسکات بوچانان نسبت داده‌اند (استرانگ ۵). در واقع سمینار سقراطی فرآیندی نظام‌مند از پرسش و گفت‌وگو را در خود جای داده که بر یک متن تمرکز می‌کند (لامبرای ۳۰). همان‌گونه که استرانگ ادعا می‌کند، هدف نخست سمینار سقراطی، گسترش تفکر انتقادی و مهارت‌های خواندن است (۱۲). در واقع، به اعتقاد کیپلند، ایجاد فضا برای بهبود و عملی‌کردن مهارت‌های تفکر انتقادی احتمالاً دست‌آوردی است که سمینار سقراطی بیش از هر چیز دیگری به ارمغان می‌آورد (۱۱). در سال ۱۹۸۲ و با انتشار پیشنهادیه پایدیای مورتیمر آدلر بود که سمینار سقراطی در آموزش و پرورش بر تخت نشست (رابرسون ۷۱). آدلر، به‌عنوان یک عضو نماینده گروه پایدیا، از سه ستون یادگیری نام می‌برد: "فراگیری دانش" - که محتوا و اطلاعات واقعی منتقل شده توسط مربی را در برمی‌گیرد، "توسعه مهارت‌ها" - که راه را برای کاربرد مهارت‌های فکری یادگیری هموار می‌کند، و "گسترش درک". در اینجا همان مفهومی نهفته که آدلر به دنبال آن است. او پیشنهاد کرد که فراگیران باید پا را فراتر از یادگیری بر مبنای محتوا و مهارت بگذارند. فضایی را باید برای فراگیران فراهم آورد تا به "ترکیب اطلاعات و مهارت‌ها از ستون یک و دو و عملی کردن مهارت‌های دنیای واقعی یا همان پرس‌وجوی گروهی، تفکر انتقادی، و حل مسئله بپردازند" (کیپلند ۱۱۲).

### تحقیق تجربی بر روی سمینار سقراطی

نوشته‌های موجود حاکی از این است که بدنه گسترده‌ای از تحقیقاتی که حول سمینار سقراطی و گونه‌های دیگر آن انجام گرفته باشد وجود ندارد (نزیک، ووبلز، البرز، و حاجر ۱۱۰۷). با این حال، تحقیقاتی که طی سال‌های اخیر انجام گرفته از بکارگیری سمینار سقراطی حمایت می‌کند.

تحقیقی که توسط آرنولد، هارت و کمپیل انجام گرفت نشان داد که استفاده از

حلقه‌های سقراطی در دوره‌های ادبیات امیدوارکننده است. آنها تایید کردند که فراگیران "درک عمیقتر از ادبیات حاصل می‌کردند و علاقه‌شان به خواندن و نوشتن اوج گرفت." آنها یاد می‌گرفتند که به شکلی انتقادی فکر کنند و به نظرات همسالان خود احترام بگذارند" (۴۸). برای تعیین اثر سمینار پایدیایی بر مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان کلاس هفتم، تارکینگتون نیز دانش‌آموزان را به یک گروه آزمایش - که سمینار پایدی دریافت می‌کردند - و دو گروه کنترل دسته‌بندی کرد (۳۰). او متوجه شد که مهارت‌های تفکر انتقادی در گروه آزمایشی به شکل قابل ملاحظه‌ای بهبود یافته بود. افزون بر آن، داده‌های کیفی نگرش مثبتی را، از جانب دانش‌آموزان، نسبت به سمینار نشان می‌داد. مترزگر بدنبال روشی برای ارتقاء خواندن و درک دانش‌آموزان، به ایده سمینار سقراطی رسید. او سمینار سقراطی را بکار گرفت تا به زبان‌آموزان مهارت‌هایی را بیاموزد که برای تفسیر متون ادبی دشوار و بحث پیرامون تفسیرهای ایشان لازم بود، آن هم نه در جوی رقابتی بلکه در فضائی دوستانه که از تفاسیر متنوع استقبال می‌کرد. او دریافت که درک ادبی دانش‌آموزان بهبود یافته است.

روی هم رفته، بدنه تحقیقات مربوط به سمینار سقراطی به این نتیجه ختم می‌شود که این مسیری است که مربیان باید آن را دنبال کنند، مخصوصاً برای تدریس ادبیات، تا فراگیران را به حالتی که در آن درک و لذت کامل حاصل می‌شود رهنمون سازند. پژوهش حاضر نیز در پی پاسخ به سوالات زیر می‌باشد:

- ۱- آیا سمینار سقراطی می‌تواند بر مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان رشته ادبیات در ایران تاثیر بگذارد؟
- ۲- آیا این رویکرد از دیدگاه و نگرش اساتید ابزاری کارآمدتر برای تدریس ادبیات می‌باشد؟
- ۳- آیا این روش از دیدگاه و نگرش دانشجویان، راه بهتری جهت درک و لذت از ادبیات ارائه می‌دهد؟

## روش تحقیق

### ابزار

آزمون مهارت‌های انتقادی کالیفرنیا (CCTST): برای سنجش سطح مهارت‌های تفکر انتقادی، فرم B آزمون مهارت‌های انتقادی کالیفرنیا (فاسیون و فاسیون ۱۹۹۰) استفاده

شد. این آزمون به لحاظ نظری بر مفهوم تفکر انتقادی پروژه دلفی مبتنی است (خلیلی و حسینزاده ۳۰)؛ به این معنا که اعتبار ساختاری خود را از تعریف تفکر انتقادی که پروژه دلفی بدست می‌دهد گرفته است. محقق به این دلیل از (CCTST) در پژوهش حاضر استفاده کرده است که بذر تفکر انتقادی از همان ابتدا در پروژه دلفی کاشته شد. دلیل دیگری که در انتخاب و رجحان CCTST نسبت به آزمون‌های دیگر نهفته این واقعیت است که "نسبت به رشته دانشگاهی بی طرف است؛ برای جلوگیری از فرهنگ و تعصب جنسیتی تعداد مساوی از مراجع مرد و زن استفاده می‌شود؛ طبقه اجتماعی و محتوای کلیشه‌ای نیز کنار گذاشته شده است" (فاسیون و همکاران ۲۷، ذکر شده در فلان ۲۰۱۲). در واقع، آزمون شامل ۳۴ سوال چندگزینه‌ای است و ۴۵ دقیقه باید برای پاسخ به آزمون اختصاص داده شود. سوالات از یک بانک ۲۰۰ موردی انتخاب شده که در یک "برنامه ۲۰ ساله پژوهش با هدف اعتبار و روایی تست CT" ایجاد شده بود (خلیلی و حسینزاده ۳۰). هر یک از سوالات چند گزینه‌ای در آزمون یک پاسخ صحیح و سه یا چهار پاسخ انحرافی ارائه می‌دهد. در پژوهش حاضر، روایی CCTST از طریق آلفای کرونباخ محاسبه شد و نشان داد که روایی رضایت بخش می‌باشد:  $R=0.67$ . علاوه بر این، اعتبار آزمون توسط دو کارشناس امر مورد بررسی قرار گرفت و تایید شد.

**مصاحبه رو در رو و نیمه ساختار یافته:** پاسخ به سوال دوم تحقیق از طریق انجام مصاحبه نیمه ساختار یافته با معلم کلاس سمینار سقراطی حاصل شد. سوالات طوری مطرح شد که نظرات وی را در مورد روش جدید و مقایسه آن با روش سنتی بیرون می‌کشید. پنج پرسش قبل از مصاحبه طرح شد.

**پرسشنامه تشریحی:** پرسشنامه تشریحی ابزار دیگری است که محقق از آن بهره جست تا اطلاعاتی در مورد سوال سوم تحقیق به دست آورد. پرسشنامه، که شامل هفت پرسش تشریحی است، توسط پژوهشگر ابداع شد. این پرسشنامه در میان شرکت‌کنندگان گروه آزمایشی و در مدت کوتاهی پس از آزمایش توزیع شد. سوالات به منظور استخراج نظرات شرکت‌کنندگان طراحی شده بود. اعتبار پرسشنامه نیز توسط دو کارشناس امر مورد بررسی قرار گرفت و تایید شد.

**شرکت‌کنندگان**



این مطالعه در موسسه آموزش عالی صبح صادق انجام شد. از ۱۲۸ دانشجوی کارشناسی مشغول به تحصیل در رشته ادبیات انگلیسی موسسه آموزش عالی صبح صادق، یک نمونه ۴۰ نفری از دانشجویان سال آخر ادبیات، مذکر و مونث، به طور هدفمند انتخاب شد. سپس به طور تصادفی در دو گروه قرار گرفتند، یعنی گروه کنترل و گروه آزمایشی، که هر یک متشکل از ۲۰ نفر بود. سن شرکت‌کنندگان بین ۲۰ تا ۳۰ سال بود.

### روند تحقیق

#### اجرای پیش‌آزمون

همان‌گونه که در بخش قبلی اشاره شد، CCTST (فاسیون و فاسیون ۱۹۹۰) آزمونی بود که انتخاب شد تا در مطالعه حاضر مورد استفاده قرار گیرد. آزمون ۴۵ دقیقه در هر گروه به طول انجامید.

### آزمایش

بر اساس نظر کپلند ساختار سمینار سقراطی معمولاً با دو رشته بافته می‌شود: الف) متنی که فراگیران با دید انتقادی آن را می‌خوانند و ب) دو حلقه از فراگیران. در این پژوهش محقق، به طور مشابه، از یک قالب دو حلقه‌ای استفاده کرد که شرکت‌کنندگان به واسطه آن به طور تصادفی به دو "گروه نسبتاً یک اندازه" تقسیم می‌شدند (کپلند ۵۹): نیمی از شرکت‌کنندگان، که در حلقه درونی قرار می‌گرفتند، بحث را راه می‌انداختند، و در همین حین، نیمه باقی‌مانده، که در حلقه بیرونی می‌نشستند، کسانی را که در حلقه درونی بودند ارزیابی کرده و به آنها نمره می‌دادند، و در نیمه هر سمینار شرکت‌کنندگان نقش خود را عوض می‌کردند. بنابراین، در هر جلسه باید به هر یک از شرکت‌کنندگان "یک برگه رصد سمینار سقراطی" داده می‌شد تا به کسانی که در حلقه درونی قرار گرفته‌اند نمره بدهند. از این رو، آنچه در طول آزمایش از شرکت‌کنندگان خواسته شد این بود که ایشان شعری را که معلم‌شان انتخاب کرده بود، قبل از شرکت در هر جلسه سمینار، بخوانند. شایان ذکر است که راهبری سمینار سقراطی به عهده خود محقق نبود؛ بلکه یک مدرس دانشگاه، که سال‌ها به تدریس ادبیات انگلیسی پرداخته بود، در کلاس تدریس می‌کرد. زیرا، چنین تجربه عمیقی در آموزش ادبیات - هر چند در روش سنتی

سخنرانی - و چنین دانش عمیقی از موضوع برای رهبر سمینار سقراطی لازم بود تا قادر به برانگیختن سوالات مناسب و در نتیجه هدایت اذهان یادگیرندگان در فهم خود از متون باشد. علاوه بر این، حضور یک شخص پرتجربه در روش سخنرانی نیاز بود تا میزان اثربخشی روش بدیع را به عنوان ابزاری برای تدریس ادبیات در برابر روش سنتی ارزیابی کند.

### **اجرای پس آزمون**

پس از آزمایش، پس-آزمون CCTST (فاسیون و فاسیون ۱۹۹۰) از شرکت‌کنندگان به عمل آمد تا تفاوت مهارت تفکر انتقادی آنها مورد بررسی قرار گیرد. این آزمون ۴۵ دقیقه طول کشید.

### **روند نمره‌دهی**

آزمون علاوه بر ارائه نمرات برای هر مهارت، نمره کل را - که مجموع تعداد جواب‌های صحیح می‌باشد - برای تفکر انتقادی گزارش می‌کند که تنها نمره‌ای است که در پژوهش حاضر به کار می‌آید. به این دلیل که این پژوهش تاثیر سمینار سقراطی را بر مهارت‌های تفکر انتقادی در کل مورد بررسی قرار می‌دهد.

### **یافته‌ها**

#### **فرضیه صفر اول**

اولین فرضیه صفر می‌گوید "سمینار سقراطی اثر قابل توجهی بر مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان ادبیات ایران ندارد." از شرکت‌کنندگان، آزمون CCTST (فاسیون و فاسیون ۱۹۹۰) در هر دو قالب پیش آزمون و پس آزمون بعمل آمد. به منظور تجزیه و تحلیل اطلاعات به دست آمده، نسخه ۲۲ بسته آماری علوم اجتماعی (SPSS Inc، ۲۰۰۹) مورد استفاده قرار گرفت. دو آزمون  $t$  همبسته اجرا شد تا این مسئله بررسی گردد که آیا شرکت‌کنندگان در هر گروه، آزمایشی و کنترل، از نظر مهارت‌های تفکر انتقادی خود به لحاظ قابل توجهی متفاوت عمل کرده بودند یا نه.

## تأثیر آموزشی سمینار سقراطی در پرورش تفکر انتقادی دانشجویان ادبیات

جدول ۱. آمار نمونه‌های زوج پیش آزمون و پس آزمون در گروه آموزشی

| گروه          | میانگین | تعداد | انحراف معیار | میانگین خطای استاندارد |
|---------------|---------|-------|--------------|------------------------|
| آزمایشی (پیش) | 8.90    | 20    | 3.768        | 843                    |
| (پس)          | 13.20   | 20    | 3.607        | 807                    |

| گروه    | میانگین | انحراف معیار | میانگین خطای استاندارد | فاصله اطمینان 95٪ |       | سطح معنایی | درجه آزادی | آماره t |
|---------|---------|--------------|------------------------|-------------------|-------|------------|------------|---------|
|         |         |              |                        | پایین             | بالا  |            |            |         |
| آزمایشی | 371     | 1.658        | 4.300                  | -5.076            | 3.524 | .000       | 219        | -11.60  |

همانطور که می‌توان در جدول بالا مشاهده کرد، اولین فرضیه صفر رد می‌گردد. افزایش معنی‌دار آماری در مهارت‌های تفکر انتقادی از پیش آزمون ( $M=8.90$ ,  $SD=3.768$ ) به پس آزمون ( $M=13.20$ ,  $SD=3.607$ )،  $t(19)=-11.620$ ،  $p<.0005$ ، و افزایش نمرات تفکر انتقادی ۴٫۳۰ و با فاصله اطمینان ۹۵٪ از ۰٫۰۷۶ تا ۳٫۵۲۴ بود. نمونه آزمون t همبسته برای گروه کنترل نیز اجرا شد.

جدول ۲. آمار نمونه‌های زوج پیش آزمون و پس آزمون در گروه کنترل

| گروه        | میانگین | تعداد | انحراف معیار | میانگین خطای استاندارد |
|-------------|---------|-------|--------------|------------------------|
| کنترل (پیش) | 8.05    | 20    | 2.887        | .646                   |
| (پس)        | 10.01   | 20    | 3.147        | .704                   |

جدول ۳. آزمون همبسته گروه کنترل

| گروه  | میانگین | انحراف معیار | میانگین خطای استاندارد | فاصله اطمینان 95٪ |        | سطح معنایی | درجه آزادی | آماره t |
|-------|---------|--------------|------------------------|-------------------|--------|------------|------------|---------|
|       |         |              |                        | پایین             | بالا   |            |            |         |
| کنترل | .382    | 1.710        | -1.963                 | -2.763            | -1.163 | .000       | 19         | -5.135  |

همانگونه که می‌توان ملاحظه کرد، آزمایش انجام گرفته نتیجه جالبی را نشان می‌دهد؛

گروه کنترل نیز از لحاظ مهارت‌های تفکر انتقادی عملکرد بسیار متفاوتی داشته است: در واقع، به لحاظ آماری افزایش معناداری در مهارت‌های تفکر انتقادی از پیش آزمون ( $M=8.05$  و  $SD=2.887$ ) به پس آزمون ( $M=10.01$  و  $t(19)=-5.135$ ،  $SD=3.147$ )،  $p<.0005$  وجود داشته است. متوسط افزایش نمرات تفکر انتقادی ۱٫۹۶ و با فاصله اطمینان ۹۵٪ از ۲٫۷۶۳ تا ۱٫۱۶۳ بود. به علاوه، آزمون  $t$  با نمونه‌های مستقل اجرا شد تا نمرات تفکر انتقادی گروه‌های کنترل و آزمایشی با هم مقایسه گردد.

جدول ۵. آمار گروهی گروه‌های کنترل و آزمایشی

| گروه    | نماد | میانگین | انحراف معیار | میانگین خطای استاندارد |
|---------|------|---------|--------------|------------------------|
| آزمایشی | 20   | 13.20   | 3.607        | .807                   |
| کنترل   | 20   | 10.01   | 3.147        | .704                   |

جدول ۶. آزمون نمونه‌های مستقل گروه‌های کنترل آزمایشی

| فاصله اطمینان ۹۵٪ | نظرات خطای استاندارد | نظرات میانگین | سطح معناداری | درجه آزادی | نمره $t$ | سطح معناداری | نمره $F$ | نظرات خطای استاندارد |                |
|-------------------|----------------------|---------------|--------------|------------|----------|--------------|----------|----------------------|----------------|
|                   |                      |               |              |            |          |              |          | روایس های فرد        | روایس های گروه |
| 1.023             | 1.070                | 3.189         | .005         | 38         | 2.980    | .431         | 635      | روایس های فرد        | روایس های گروه |
| 5.356             | 1.070                | 3.189         | .005         | 37.314     | 2.980    |              |          | روایس های فرد        | روایس های گروه |

همان‌طور که در جدول بالا نشان داده شد تفاوت معناداری در نمره‌های تفکر انتقادی برای گروه آزمایشی ( $M=13.20$  و  $SD=3.607$ ) و گروه کنترل ( $M=10.01$  و  $SD=3.147$ )،  $t(38)=2.980$  و  $p=.005$  وجود دارد.

## فرضیه صفر دوم

فرضیه صفر دوم تحقیق می‌گوید که "این رویکرد از دیدگاه و نگرش اساتید ابزاری کارآمد برای تدریس ادبیات نمی‌باشد." این فرضیه از طریق مصاحبه نیمه ساختار یافته با راهبر سمینار مورد بررسی قرار گرفت. مصاحبه با نوار ضبط شد و برای تجزیه و تحلیل به صورت نوشتار درآمد.

اولین پرسش برای این مطرح شد که معلوم کند آیا معلم ترجیح می‌دهد با روش سمینار سقراطی درس بدهد یا نه؟ پاسخ این سوال حاکی از نگرش مثبت استاد بود. او این تجربه را "لذت‌بخش و در عین حال بینش‌آفرین" توصیف کرد. وی افزود این روش "به واقع تجربه بینش‌بخشی برای اتخاذ رویکردی بدیع به تدریس ادبیات بود."

سوال دوم از معلم می‌خواست تا تفاوت‌های بین دو روش، یعنی روش سنتی سخنرانی و سمینار سقراطی را برشمرد. او گفت که "آنچه این کلاس سمینار مانند را از کلاس‌های محتوا-محور استاندارد متمایز می‌کند جو چندصدایی چنین کلاس‌های سمیناری است که در آن به نظر می‌رسد هیچ صدایی غالب نمی‌باشد." او در ادامه گفت که هر کسی می‌تواند صحبت کند و در بحث سهیم شود. وقتی از انتخاب یک روش مرجح به دیگری از وی سوال شد، راجع به ترتیب اولویت‌ها چیزی نگفت. او گفت "آنچه من به‌عنوان یک استاد ادبیات ترجیح می‌دهم آمیزه‌ای از هر دو برای امکان استفاده از مزایای هر دوی آن‌هاست."

سوال سوم این بود که آیا تکنیک‌های بکار گرفته‌شده (بحث، پرسش، ...). برای تدریس هرچه کارآمدتر ادبیات به وی کمک می‌کند یا نه. معلم با اطمینان بالایی تصریح کرد که "البته که می‌توانند به کلاس کمک کنند." به اعتقاد او بحث، "محیطی عاری از استرس فراهم می‌آورد که در آن هر عضو کلاس، بی‌آنکه مجبور به پیروی از مقررات سلسله‌مراتب غالب در کلاس‌های سنتی باشد، در حالی که نیازی به ترس از صحت نظر خود ندارد مجاز به شرکت در بحث می‌باشد، چون هر نظر قطعه‌ای از حقیقت به حساب می‌آید." علاوه بر این، این جریان به ظاهر بی‌پایان سوالات چه توسط معلم چه توسط دیگر دانشجویان، از جانب استاد تحسین شد: "با استفاده از این روش و با پرسیدن سوالات هدفمند، معلم می‌تواند دانشجویان را در تلاش‌شان برای رسیدن به درک بهتری از اثر ادبی مورد نظر هدایت کند و دانشجویان نیز، با پرسش‌های خود می‌توانند به درک بهتر کمک کنند."

سوال چهارم به منظور بررسی اشکالات روش بدیع از نظر معلم طرح شد. طبق نظر معلم، عمده نقطه ضعف این روش، بی‌میلی‌ای است که از جانب برخی از شرکت‌کنندگان، برای اعلام حضور خود در جلسات سمینار وجود داشت. او گفت، "برخی از دانشجویان یا به دلیل شخصیت خجول خود و یا به دلیل دانش ناکافی زبان/ ادبیات‌شان نسبت به مشارکت فعال در کلاس به نوعی بی‌میلی کنند." دیدگاه معلم با دیدگاه برخی از شرکت‌کنندگان در یک راستا بود، باین ادعا که آنها بیان فهم خود را در مقابل هم‌کلاسی‌های خود و معلم‌شان کار دشواری می‌دیدند.

آخرین سوال نیز از معلم می‌خواست که شرح روشنی از تجربه‌اش در زمینه استفاده از روش بدیع ارائه دهد. او اعلام کرد که اتخاذ چنین "راهبرد تدریس بدیع/

باستانی تجربه‌ای لذت‌بخش بود. " او این روش را با سفری مقایسه کرد که در آن نه تنها ذهن فراگیران بلکه ذهن معلمان به پهنه‌های وسیعی از درک و لذت می‌رود. همانطور که وی اشاره کرد، "آنچه که واقعا من را به سمینار سقراطی علاقه‌مند کرد ماهیت آن بود که بیشتر با یک سفر قابل مقایسه بود؛ ما سفر را در حالی آغاز می‌کردیم که بیشتر مسافران فقط یک تفسیر از شعر مورد بحث در ذهن داشتند. حال آنکه در پایان، هر کس، حتی معلم، می‌توانست با توانایی یافتن در نگرش از یک دیدگاه فراخ، گسترده و تیزبینانه به افقی جدید سفر خود را به پایان ببرد. " از این رو، آنچه از پاسخ‌های داده شده به این مصاحبه‌نیمه ساختار یافته حاصل می‌شود رد فرضیه صفر دوم است.

### فرضیه صفر سوم

فرضیه سوم این بود که "این روش از دیدگاه و نگرش دانشجویان، راه بهتری جهت درک و لذت از ادبیات ارائه نمی‌دهد. " این فرضیه با استفاده از پرسشنامه تشریحی مورد بررسی قرار گرفت.

سوال اول برای کشف تصویر کلی‌ای بود که شرکت‌کنندگان از سمینار سقراطی ترسیم کرده بودند. پاسخ شرکت‌کنندگان بازتابی از نگرش مثبت آنها نسبت به روش بدیع بود. دلیلی که در پس نگرش مثبت به یادگیری با این روش بود، بنا به اکثر قریب به اتفاق پاسخ‌ها، عمدتاً "مشارکت فعال" آنها بود. یکی از شرکت‌کنندگان اینطور نوشت که "دانشجویان در این روش غالب‌ترند، آنها نقش اصلی را بازی می‌کنند. " دانشجوی دیگر نیز گفت "این همکاری و مشارکت، دید دانشجویان را روی صنایع و الگوهای ادبی موجود در متن بیش از پیش متمرکز می‌کند. " دانشجوی دیگر اشاره کرد که "این مشارکت در تفسیر، درک دانشجویان را از متون ادبی عمیق‌تر می‌کند. " دانشجوی دیگر این طور نوشت که مبادله نظرات پرده از نقاط مبهم متون یا آنچه آنها "بخش‌های پنهان متن" می‌نامند، برمی‌دارد. بنابراین، به طور کلی، پاسخ‌ها حاکی از نگرش مثبت شرکت‌کنندگان به روش بوده و "مشارکت و همکاری فعال" در خط مقدم فکری آنها به عنوان شاهدهی بر این نگرش مثبت قرار داشت.

سوال دوم این بود که آیا تکنیک‌های بکارگرفته شده (پرسشنامه، بحث، ... ) منتج به درک بهتر متون ادبی می‌شوند یا نه. همه شرکت‌کنندگان بر این توافق داشتند که این تکنیک‌ها به آنها کمک کرده است. یکی از دانشجویان نوشت "سوال کردن به من

کمک کرد در اشعاری که می‌خوانم کاوش عمیق‌تری داشته باشم." در حالی که دیگری نوشت، "نه تنها سوالات معلم بلکه پرسش‌های همکلاسی‌هایم به فهم بیشتر متون کمک کرد." دانشجوی دیگر نیز این‌گونه نوشت که آنچه در پس این سوال کردن نهفته بود، این بود که "پاسخ‌ها مورد استقبال معلم واقع می‌شدند، هر چند که صحیح نبودند، و این با پرسش بیشتر بود که به نادرست بودن پاسخ‌ها پی می‌بردیم." به طور مشابه، دانشجوی دیگر نیز استقبال معلم از پاسخ‌ها را قدردانی کرد. بحث نیز توسط شرکت‌کنندگان به گرمی مورد استقبال قرار گرفت. بنا به گفته یکی از شرکت‌کنندگان "این تضارب آرا کمک می‌کند تا دانشجویان همچون منتقدان ادبی بار بیابند." در واقع، بحث و گفت‌وگو نیاز به مشارکت فعال دارد، که بیش از هر چیز مورد استقبال شرکت‌کنندگان قرار گرفت. در مجموع، شرکت‌کنندگان تکنیک‌های بکارگرفته شده را تایید کردند.

سوال سوم در مورد لذتی بود که آنها از خواندن متون ادبی، در این مورد شعر، از طریق این روش می‌بردند. برخی از پاسخ‌ها حاکی از بی‌میلی نسبت به روش سنتی سخنرانی بود تا تایید روش بدیع. آنها از عادت خسته‌کننده یادداشت‌برداری و تلمبار یادداشت‌ها روز قبل از امتحان انتقاد می‌کردند. دانشجویی این‌طور نوشت که "ما نمی‌توانیم از متونی که می‌خوانیم لذت ببریم." برخی دیگر هم روش بدیع را تایید کردند با این ادعا که این روش، زمینی بارور برای "لذت و یادگیری در یک محیط عاری از استرس" می‌باشد. به همین ترتیب، دانشجوی دیگر این‌گونه نوشت که "این فرآیند کشف معنا که ابتدا توسط خود و سپس با کمک معلم و همکلاسی‌هایم صورت گرفت واقعا لذت‌بخش است." از این رو، همان‌گونه که پاسخ‌ها نشان داد، شرکت‌کنندگان روش بدیع را ترجیح دادند.

سوال چهارم از شرکت‌کنندگان می‌خواست تا روش سنتی را با روش جدید مقایسه کنند. بارزترین تفاوت، که تقریباً همه بر سر آن اجماع داشتند، نقش راهبری دانشجویان در روش سمینار سقراطی بود. دانشجویی بر این باور بود که "این روش دانشجویان را به صحنه می‌آورد." از همه مهم‌تر آنها گفتند که ایده‌ها و تفاسیرشان مورد توجه کامل استاد قرار گرفته بود، اگرچه صحیح نبودند. بخش دوم سوال دیدگاه آنها را راجع به روش مرجح بررسی می‌کرد. تقریباً همه نگرش مثبتی به سمینار سقراطی داشتند. آنها سمینار سقراطی را انتخاب کردند، زیرا آن را به سخنرانی‌های کسل‌کننده یا به توصیف آنها "سخنرانی‌های خسته‌کننده و بی‌روح استاد،" ترجیح می‌دادند. آنها این روش را

"لذت‌بخش" توصیف کردند. با این حال، برخی افزودند که این روش تلاش زیادی را از جانب دانشجویان می‌طلبد. یکی از دانشجویان این گونه نوشت، "اینکه خود، به تنهایی بخوانم، فکر کنم و بفهمم کار سختی است." به همین ترتیب، دیگری توضیح داد که "من می‌خواهم ادبیات را از طریق سمینار سقراطی یاد بگیرم، اما به عنوان یک دانشجوی ایرانی، عادت نکرده‌ام به طور مستقل یاد بگیرم. عادت کردن به این روش برای ما زمانبر است." دیگری گفت: "اگر چه سمینار سقراطی به من درک بهتر اشعار کمک می‌کرد، ولی ابراز نظر در مقابل هکلاسی‌هایم برایم دشوار بود." در واقع، این روش به عنوان "روشی مفید و در عین حال تلاش‌بر، لذت‌بخش اما دشوار" توصیف شد.

سوال پنجم برای اطلاع از این موضوع طرح شد که آیا روش جدید صحنه را برای تفکر انتقادی آماده کرده یا نه. آنها ادعا کردند، پس از چند جلسه و از طریق جریان بی‌وقفه سوالات معلم بود که آموختیم که تک تک جزئیات موجود در اشعار را مورد سوال قرار دهیم. این سوالات بی‌وقفه، به گفته دانشجوی دیگر، "در تفکر عمیق درباره عناصر موجود در اشعار به من کمک کرد." در واقع، همان‌گونه که شرکت‌کنندگان اشاره کردند، جستجوی سوالات احتمالی و پاسخ‌های احتمالی به آنها، عادت فکر کردن را در آنها نهادینه کرد. "در این روش، ما نه تنها فکر کردن در حین خواندن را آموختیم بلکه فکر کردن در حین گوش‌دادن به نظرات دیگران در کلاس را نیز یاد گرفتیم." با این حال، برخی بر این باور بودند که گاهی این روند فکر کردن آنها را به "تفسیر بیش از حد" وامی‌داشت. در هر حال، همان‌گونه که می‌توان از پاسخ‌ها استنباط کرد، این روش، فکر کردن را به شرکت‌کنندگان می‌آموزد.

بیشترین چیزی که شرکت‌کنندگان در جلسات سمینار آموختند از طریق پاسخ به سوال ششم مشخص شد. شرکت‌کنندگان مفاهیم متنوعی را به عنوان پاسخ ارائه دادند. با این حال، رشته مشترکی که تقریباً از میان تمام پاسخ‌ها می‌گذشت ایده دقیق خواندن یا خواندن عمیق و تفکر انتقادی یا به توصیف آنها "تفکر عمیق و بیشتر و بیشتر فکر کردن" بود. علاوه بر این، آنها احترام به نظر همکلاسی‌های خود، خواندن و درک مستقل، یادگیری گروهی و همچنین در نظر گرفتن دیدگاه‌های مختلف را به عنوان دیگر ارمان‌های این روش ذکر کردند.

آخرین سوال از شرکت‌کنندگان خواست که تصویری کلی از روش بدست دهند. آنها تجربه خود را "بدیع، بارور، مولد، لذت‌بخش، شگفت‌انگیز" و در عین حال به



نوعی "دشوار، وقت‌گیر و تلاش‌بر" توصیف کردند. در واقع، علیرغم زمان و تلاشی که این روش می‌طلبد، شرکت‌کنندگان از روش بدیع راضی بودند. روی هم رفته، نتیجه بدست آمده از پاسخ‌های داده شده به پرسشنامه تشریحی، رد فرضیه سوم است.

### بحث

یافته‌های آماری افزایش معناداری را در میانگین نمره تفکر انتقادی در گروه آزمایشی نشان داد. این افزایش ممکن است هم از سمینار سقراطی، ناشی شده باشد و هم از ادبیات که خود مولد تفکر انتقادی است. از این رو، اولین فرضیه صفر رد می‌گردد. اگر چه شرکت‌کنندگان در گروه آزمایشی از گروه کنترل عملکرد بهتری داشتند، یافته‌های آماری افزایش معناداری را در میانگین نمره تفکر انتقادی در گروه شاهد نیز نشان داد. دلیل چنین افزایشی ماهیت ادبیات است: یگر بر این باور بود که متن‌های ادبی، تفکر انتقادی دانشجویان را برخواهد انگیزد (۱۳۴).

یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهش یانگ، نیوبای، و بیل همخوانی دارد. این پژوهش، عملکرد متفاوت زبان‌آموزان را در آزمون تفکر انتقادی گزارش داد. محققان بر این باور بودند دلیلی که در پس چنین افزایشی در سطح تفکر انتقادی نهفته، "فرصتی" بوده که جلسات بحث ناهمزمان (ADF) برای تجزیه و تحلیل، ترکیب، مذاکره، و تفکر به زبان‌آموزان می‌داد (۱۷۹). پژوهش حاضر با تحقیق انجام شده توسط تارکینگتون نیز هماهنگ می‌باشد. برای تعیین تاثیر سمینار پایدا بر مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان کلاس هفتم، تارکینگتون نیز زبان‌آموزان را به یک گروه آزمایشی - با دریافت سمینار پایدا - و دو گروه کنترل تقسیم کرد. (۳۰) او متوجه شد که مهارت‌های تفکر انتقادی در گروه آزمایشی به طور قابل ملاحظه‌ای بهبود یافته است. با این حال، یافته‌های آماری نشان داد سمینارها بیشتر برای شرکت‌کنندگان زن مفید بودند تا شرکت‌کنندگان مرد. به باور محقق، دلیل این برتری، "سطح پیچیده بیان و واژگان" ایشان بود. آنها "نظرات طولانی‌تری می‌دادند، جملات کامل‌تری به کار می‌گرفتند و در صورت گیج شدن به نظر خود باز می‌گشتند" (۱۳۷).

در پژوهش حاضر، داده‌های کیفی حاصل از مصاحبه نیمه ساختار یافته، شواهد کافی برای نگرش مثبت معلم به روش بدست داد. به عبارت دیگر، معلم، سمینار سقراطی را روشی موثر برای آموزش ادبیات توصیف و این تجربه را برای معلمان و دانشجویان

نویدبخش دانست. او اذعان کرد که این روش به خوبی دانشجویان را در درک جنبه‌های مختلف متون کمک کرده است. بنابراین، فرضیهٔ صفر دوم نیز رد می‌گردد. با این حال، معلم، سمینار سقراطی را به عنوان جایگزینی برای روش سنتی سخنرانی برگزید. انتخاب او، آمیزه‌ای از هر دو روش به منظور استفاده از مزایای هر دو بود. همچنین می‌توان این‌طور استنباط کرد که چون معلم نیز یکی از دانش‌آموختگان روش سنتی معلم-محور است، روش نوین به عنوان روش جایگزین انتخاب نشد.

این تحقیق از پژوهش انجام شده توسط تارکینگتون نیز حمایت می‌کند. داده‌های کیفی پژوهش وی شواهد معتبری بر برتری سمینار سقراطی ارائه می‌کند: معلمان این روش را ارزشمند و سودمند توصیف نمودند. به گفته آنها، سمینار سقراطی در زمینه‌های "تفکر انتقادی و رشد اجتماعی" برای اکثر دانشجویان سودمند بوده است (۱۳۵). آنها افزودند که درک ادبی شرکت‌کنندگان از طریق این روش ارتقاء یافته است. نتایج این پژوهش همچنین با یافته‌های تحقیق انجام شده توسط آرنولد، هارت، و کمپبل همخوانی دارد. پژوهش آنها نشان داد که استفاده از سمینار سقراطی در دوره‌های ادبیات امیدوارکننده بوده است. آنها بر این باور بودند که "این روش درک دانشجویان را عمیق‌تر و علاقه آنها را به خواندن و نوشتن افزایش داده است و تفکر انتقادی و احترام به نظرات همسالان خود را به آنها آموخته است" (۴۸). متزگر، معلم و محقق، در پی روشی برای بالابردن سطح خواندن و درک مطلب زبان‌آموزان، به ایدهٔ سمینار سقراطی رسید. داده‌های کیفی نشان داد که سمینار سقراطی سبب افزایش شور و شوق، علاقه و یادگیری در شرکت‌کنندگان شده است.

علاوه بر این، یافته‌های پژوهش حاضر حاکی از رضایت دانشجویان از سمینار سقراطی می‌باشد. آنها معتقد بودند که این روش بدیع، برای درک و لذت بیشتر از ادبیات سودمند بوده است. در واقع، آنها علاقهٔ وافر خود را برای جایگزینی روش بدیع با روش سنتی سخنرانی ابراز کردند. بنابراین، فرضیه صفر سوم نیز رد می‌شود.

نتایج پژوهش حاضر با نتایج مطالعهٔ تارکینگتون هماهنگ می‌باشد. یافته‌های کیفی این تحقیق حاکی از نگرش مثبت دانشجویان بود: آنها سمینار سقراطی را "منحصر به فرد، مفید و لذت‌بخش" (۱۳۲) توصیف کردند. یافته‌های این پژوهش همچنین با یافته‌های تحقیق کلارک-کلنر، استالینگز و هوور تطابق دارد. به منظور علاقه‌مند کردن دانش‌آموزان به ریاضی، آنها از سمینار سقراطی بهره گرفتند. سمینار سقراطی مورد

تایید قرار گرفت: شرکت‌کنندگان در سمینارها بر شرکت‌کنندگان گروه شاهد تفوق یافتند و از روش به عنوان روشی جذاب و جالب یاد کردند (۶۸۶). محقق دلیل چنین تحسینی از جانب دانش‌آموزان را درگیری و سهم در یادگیری‌شان بیان کرد. نتایج پژوهش حاضر، یافته‌های تحقیق برناسکونی را نیز تصدیق می‌کند: همه شرکت‌کنندگان مصاحبه‌شده، رضایت خود را از سمینار سقراطی اعلام کردند. آنها معتقد بودند روش مذکور به بالابردن اعتماد به نفس و تفکر انتقادی‌شان کمک کرده است (۴۹).

### نتیجه‌گیری

برخلاف تاکید قریب به اتفاق بر تفکر انتقادی، هیچ تلاشی در سیستم آموزشی ایران صورت نگرفته است. در واقع، محقق در جستجوی معرفی و نهادینه‌کردن روشی موثر برای پرورش تفکر انتقادی بود.

سمینار سقراطی روش برگزیده شد. اولویت به سمینار سقراطی داده شد زیرا این روش مناسب‌ترین روش برای تدریس ادبیات است: بافت سمینار سقراطی با دوریسمان بافته می‌شود که یکی از آنها یک متن می‌باشد که باید منتقدانه خوانده و بحث شود. بنابراین، استفاده سمینار سقراطی برای تدریس ادبیات و نهادینه کردن تفکر انتقادی، هر دو نوید بخش می‌نمود.

همان‌طور که در این پژوهش ذکر شد، تفکر انتقادی نه تنها در آموزش، بلکه در زندگی روزانه، از اهمیت بالایی برخوردار است. در حقیقت، سیستم آموزشی باید بار این مسئولیت را از ابتدای آموزش و پرورش به دوش بکشد. این حقیقت که دانشجویان و دانش‌آموزان ایرانی هم می‌توانند متفکران انتقادی باشند، باید به سیستم آموزشی ایران یادآوری شود. همان‌طور که در این پژوهش مشاهده شد، سمینار سقراطی می‌تواند در ایجاد تفکر انتقادی در ایران نیز کارآمد باشد.

### منابع

- Angelo, Edward. *The Teaching of Critical Thinking*. Amsterdam: B.R. Grüner N.V., 1971.
- Arnold, Genevieve H. and Alice Hart, and Karen Campbell. "Introducing the Wednesday Revolution." *EducationLeadership* 45,7(1988): 48
- Bell, Melody J. A Response-based Approach to Teaching Literature: A Focus on Eight Grade. M.A. thesis. Texas Woman's University, 1995.
- Bernasconi, Loretta E. Socratic seminars: Fostering an environment of critical thinking and self-confidence in the classroom. M.A. thesis. California State University, 2010.
- Brodin, Eva. *Critical Thinking in Scholarship: Meanings, Conditions and Development*. Lund: Lund University, 2007.
- Clark-Koellner, Karen, Lynn Stallings and Sue A. Hoover. "Socratic Seminars for Mathematics." *The Mathematics Teacher* 95.9 (2002): 682-687.
- Copeland, Matt. *Socratic Circles Fostering Critical and Creative Thinking in Middle and High School*. Portland: Stenhouse, 2005.
- Demirci, Fatih. "Socrates: The Prophet of Life-Long Learning." *Procedia Social and Behavioral Sciences* 46(2012): 4481-4486.
- Dewey, John. *How We Think*. Lexington: Heath, 1933.
- Elder, Linda and Richard Paul. "The Role of Socratic Questioning in Thinking, Teaching and Learning." *The Clearing House* 71.5 (1998): 297-301.
- Ennis, Robert H. "Critical Thinking Assessment." *Theory into Practice* 32.3 (1993): 179-186.
- Facione, Peter. A. *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. Millbrae: California Academic Press, 2006.
- Garside, Colleen. "Look Who's Talking: A Comparison of Lecture and Group Discussion Teaching Strategies in Developing Critical Thinking Skills." *Communication Education* 45.2(1996): 212-227.

- Griffiths, Gary and Briony J. Oates. "Lecture-free teaching for systems analysis: An action research study". In *Information Technology Education Joint Conference* (pp.355-365), Pori, Finland, 2003.
- Halpern, Diane F. "Teaching Critical Thinking for Transfer across Domains: Dispositions, Skills, Structure Training, and Metacognitive Monitoring." *American Psychologist* 53.4 (1998): 449-455.
- Holden, James and John S. Schmit. *Inquiry and the Literary Text: Constructing Discussions in the English Classroom*. Urbana: National Council of Teachers of English, 2002.
- Hughes, James. M. *Education in America* (3<sup>rd</sup>ed.). New York: Harper & Row, 1970.
- Khalili, H. and Hossein Zadeh M. "Investigation of Reliability, Validity and Normality Persian Version of the California Critical Thinking Skills Test; Form B (CCTST)." *Journal of Medical Education* 3.1 (2003): 29-32.
- Khatib, Mohammad, Saeed Rezaei and Ali Derakhshan. "Literature in EFL/ESL Classroom." *English Language Teaching* 4.1 (2011): 201-208.
- King, Alison. "Designing the Instructional Process to Enhance Critical Thinking across the Curriculum." *Teaching of Psychology* 22.1 (1995): 13-17.
- Knezic, Dubravka, Theo Wubbels, Ed Elbers and Maaike Hajer. "The Socratic Dialogue and Teacher Education." *Teaching and Teacher Education* 26.4 (2009): 1104-1111.
- Lambright, Lesley L. "Creating a Dialogue: Socratic Seminars and Educational Reform." *Community College Journal* 65.4 (1995): 30-34.
- Lazere, Donald. *Critical Thinking in College English Studies*. Urbana: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills, 1987.
- McPeck, John E. *Critical Thinking and Education*. Oxford: Martin Robertson, 1981.
- Mc Tighe, J. *Better Thinking and Learning: Building Effective Teaching through Educational Research*. Maryland: Maryland State Department of Education.
- Metzger, Margaret. "Teaching Reading." *Phi Delta Kappan* 80.3 (1998): 240-248.

- Nelms, Ben F. *Literature in the Classroom: Readers, Texts, and Contexts*. Urbana: National Council of Teachers of English, 1988.
- Paul, Richard. "The State of Critical Thinking Today." *New Directions for Community Colleges* 2005.130(2005): 27-38.
- Paul, Richard. *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*. (2<sup>nd</sup>ed.). Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking, 1992.
- Paul, Richard and Linda Elder. "Critical Thinking: Strategies for Improving Student Learning, Part II." *Journal of Developmental Education* 32.2 (2008): 34-35.
- Phelan, Jack Gordon. *A Teacher Action Research Study: Enhancing Student Critical Thinking Knowledge, Skills, Dispositions, Application and Transfer in a Higher Education Technology Course*. Diss. Capella University, 2012.
- Pihlgren, Ann. *Socrates in the Classroom Rationales and Effects of Philosophizing with Children*. Stockholm: Stockholm University, 2008.
- Pogrow, Stanley. "Teaching Thinking to At-risk Elementary Students." *Educational Leadership* 45.7 (1988): 79-85.
- Roberson, Benjamin N. *Motivation towards Learning Perceived in Socratic Seminar versus Traditional Lecture*. Diss. Pepperdine University, 2013.
- Rosenblatt, Louise. *Literature as Exploration*. (5<sup>th</sup> ed.). New York: Modern Language Association, 1995.
- Rozgay-Miller, Janette M. *Critical Thinking and Using Modern Information and Communication Technology*. M.A. Thesis. Sierra Nevada College, 2009.
- Ruff, Lauren G. *The Development of Critical Thinking Skills and Dispositions in First-year College Students: Infusing Critical Thinking Instruction into a First-year Transitions Course*. Diss. University of Maryland, 2005.
- Strong, Michael. *The Habit of Thought: From Socratic Seminars to Socratic Practice*. Chapel Hill, NC: New View, 1996.
- Tarkington, S. A. *Improving Critical Thinking Skills Using Paideia Seminars in a Seventh Grade Literature Curriculum*. Diss. University of San Diego, 1988.

- Tung, Chi-An and Shu-Ying Chang. "Developing Critical Thinking through Literature Reading." *Feng Chia Journal of Humanities and Social Sciences* 19.3 (2009): 287-317.
- Tymoczko, Maria. "Using literature to develop critical thinking skills." In M. Heiman and J. Slomian (Eds.). *Thinking Skills Instruction: Concepts and Techniques*. Washington: National Education Association, 1986, PP. 246-254.
- Yang, Ya-Ting C., Timothy J. Newby and Robert L. Bill. "Using Socratic Questioning to Promote Critical Thinking Skills through Asynchronous Discussion Forums in Distance Learning Environments." *American Journal of Distance Education* 19.3 (2005): 163-181.
- Yeager, Natalie C. "Teaching Thinking to Teach Literature While Teaching Literature to Teach Thinking." In Halpern, D. F., M. Heiman, and J. Slomianko (Eds.). *Thinking Skills Instruction: Concepts and Techniques*. Washington: National Education Association, 1987, pp. 134-144.
- Yusuf, Florence Adeoti and E. A. Adeoye. "Developing Critical Thinking and Communication Skills in Students: Implications for Practice in Education." *African Research Review* 6.1 (2012): 311-324.