

دانشگاه فرهنگیان
دوفصلنامه علمی- پژوهشی
مطالعات آموزشی و آموزشگاهی
سال چهارم، شماره دوازدهم، بهار و تابستان ۱۳۹۴
تاریخ چاپ: تابستان ۱۳۹۷

مقایسه اثربخشی دو روش آموزشی ایفای نقش و پرسش و پاسخ بر تفکر انتقادی و مسئولیت‌پذیری

دانش‌آموزان دختر اول دبیرستان

مهديه هلاجیان^۱
*اسماعیل سعدی‌پور^۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۰۶/۱۳
تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۰۸/۱۵

چکیده

هدف از این پژوهش مقایسه اثربخشی دو روش آموزشی ایفای نقش و پرسش و پاسخ بر تفکر انتقادی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دختر اول دبیرستان است. این مطالعه از نوع نیمه‌آزمایشی است و در اجرای آن از طرح چندگروهی پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شده است. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر پایه اول مقطع متوسطه دولتی منطقه دو شهر تهران بود؛ به این صورت که از بین ۳۵ دبیرستان دخترانه این منطقه یک دبیرستان به تصادف انتخاب شد. این دبیرستان (هدی) شش کلاس پایه اول با ۱۹۵ دانش‌آموز داشت. پرسشنامه تفکر انتقادی واتسون گلیرز (۱۹۸۰) و پرسشنامه مسئولیت‌پذیری نعمتی (۱۳۷۸) بر روی این ۱۹۵ نفر اجرا شد. ۴۵ دانش‌آموزی که یک نمره انحراف استاندارد پایین‌تر از میانگین داشتند به‌طور تصادفی به دو گروه آزمایش و گروه کنترل تقسیم شدند. برنامه آموزش ایفای نقش با گروه آزمایشی اول، برنامه آموزشی پرسش و پاسخ با گروه آزمایشی دوم، هریک به مدت ده جلسه، هفته‌ای دو جلسه و هر جلسه یک ساعت کار شد. در گروه کنترل هیچ‌گونه اقدامی صورت نگرفت. از هر سه گروه پس‌آزمون گرفته شد. نتایج نشان داد که هر دو روش ایفای نقش و پرسش و پاسخ بر مسئولیت‌پذیری و تفکر انتقادی دانش‌آموزان اثربخش بوده است. به‌منظور افزایش مسئولیت‌پذیری و تفکر انتقادی دانش‌آموزان پایه اول مقطع متوسطه، معلمان می‌توانند از روش ایفای نقش و پرسش و پاسخ استفاده کنند.

کلیدواژه‌ها: ایفای نقش، پرسش و پاسخ، تفکر انتقادی، مسئولیت‌پذیری.

مقدمه

در هیچ‌جای دنیا نمی‌توان نظامی آموزشی را یافت که «آموزش تفکر به دانش‌آموزان» را یکی از اهداف اصلی تعلیم و تربیت نداند، اما آیا به‌راستی همهٔ مدارس روش فکرکردن را به دانش‌آموزان می‌آموزند؟ رشد و پرورش مهارت‌های تفکر همیشه مسئله‌ای پیچیده در تعلیم و تربیت بوده، ولی امروز حالتی بحرانی به خود گرفته است، زیرا برون‌داد اطلاعاتی فرهنگ از قدرت تفکر انتقادی افراد دربارهٔ آن اطلاعات فراتر رفته است؛ همچنین، تغییرات مداوم و پیچیدگی روزافزون زندگی، توسعهٔ شگفت‌انگیز صنعت، سیر تصاعدی و سریع اطلاعات بشری، ازدیاد بی‌سابقهٔ جمعیت، کشمکش و جدال بین ارزش‌های فکری مختلف ایجاب می‌کند که در راه رشد نیروی تفکر دانش‌آموزان بسیار بکوشند.

شیمانسکی^۱ و کایل^۲ (۱۹۹۰) عنوان کردند که تجلی واقعی موفقیت یک نظام آموزشی این نیست که دانش‌آموزان چقدر در ارزشیابی‌های مدرسه موفق بوده‌اند. معیارهای واقعی موفقیت یک نظام آموزشی این است که برون‌داد آن نظام، که همان شهروندان اند، چگونه می‌اندیشند، چه سؤالاتی مطرح می‌کنند، به چه ارزش‌هایی احترام می‌گذارند، دربارهٔ چه موضوعاتی تعمق می‌کنند و دیدگاه‌ها و عقایدشان چقدر تحلیل‌گرایانه و منتقدانه است. بنابراین، اگر شهروندانی متفکر، خلاق و منتقد می‌خواهیم، باید روش فکرکردن را به آن‌ها بیاموزیم (فقیهی، ۱۳۸۸).

باتوجه به مطالعاتی که طی دههٔ ۷۰ و ۸۰ میلادی صورت گرفت، پژوهشگران دریافتند که مدارس و دانشگاه‌ها بر تفکر تأکید نمی‌کنند؛ از این رو، احساس خطر کردند و اعلام کردند حفظ کردن مطالب، تمرین‌های طوطی‌وار، تکالیف سنگین و کلاس‌های ساکت، کار اصلی مدارس و دانشگاه‌های سنتی است که مانع تحقیق، تولید علم، عقلانیت و تفکر سطح بالا می‌شود. در مراکز علمی و آموزشی، معمولاً معیار اصلی خوب و بد مریبان و محققان اند؛ آن‌ها به دانش‌آموزان خود می‌گویند که کارهای خود را خوب و درست انجام دهند؛ در این حالت تفکر صورت نمی‌گیرد و آموزش سطحی و طوطی‌وار می‌شود. دانش‌آموزان از کلام معلم یادداشت برمی‌دارند و گفته‌های او حجت است؛ این‌گونه آموزش دانش‌آموزان را به معلم وابسته می‌سازد و مانع استقلال عقلانی آنان می‌شود. در این حال، آنان حتی در بزرگسالی به دیگران وابسته‌اند و از معیارهای فکری لازم برخوردار نیستند (نصرآبادی، ۱۳۸۴). به‌نظر بسیاری از فلاسفه و روان‌شناسان و متخصصان تعلیم و تربیت، تقویت تفکر علمی و انتقادی نیازی به توجیه ندارد، زیرا توجه به تفکر به‌عنوان یک هدف در محور فرایند تعلیم و تربیت خود گواه این مسئله است. یقیناً موقعیت هر نظامی بستگی به توانایی افراد در تحلیل مسائل و تصمیم‌گیری متفکرانه دارد (Ozkan, ۲۰۱۰; Macpherson & Stanovich, ۲۰۰۷).

1. Schimanski

2. Kyle

انیس لیپمن و پاول^۱ (۲۰۱۰) معتقدند تربیت انسان‌های صاحب‌اندیشه باید نخستین هدف تعلیم و تربیت باشد. به نظر پاول، محصول نهایی تعلیم و تربیت باید ذهن کاوشگر باشد.

به گفته سیگر ارینبرک^۲ (۱۹۹۵) کسی که چندین برنامه مهارت تفکر را طراحی کرده است برای تدریس تفکر انتقادی در قالب نیازها و منافع فردی و اجتماعی بر عقلانیت تأکید می‌کند. او معتقد است وقتی که دانش‌آموزان از دبیرستان فارغ‌التحصیل می‌شوند باید قادر باشند نکات علمی و اخلاقی هوشمندانه را دنبال کنند و جامعه نیز حق دارد چنین انتظاراتی از اعضای خود داشته باشد. او پیشنهاد می‌کند این تولیدات، که تنها با تفکر شاگردان به دست می‌آید، باید پایه و اساس برنامه‌ریزی تمام دروس باشد، زیرا هدف اصلی تعلیم و تربیت انتقال دانش‌آموزان از دنیای خودمحور، مبتنی بر تجربیات شخصی محدود و واقعیات محسوس و یا تحمیل شده، به قلمرو دنیای غنی و انتزاعی‌تر است که متضمن ارزش‌ها، بینش‌ها و حقایق متعدد و گوناگون است. متأسفانه به‌رغم وجود نظریه‌های مختلف درباره ضرورت پرورش و تقویت تفکر انتقادی دانش‌آموزان، هنوز فاصله زیادی بین نظریه و عمل در این زمینه وجود دارد.

بر اساس یافته‌های پژوهشی سازمان ملی جوانان، در طیف سنی ۱۸ تا ۲۹ سال، نیمی از جوانان ایرانی هویت شغلی محکمی ندارند و بسیاری از آنان در درجات بسیار ضعیف مسئولیت‌پذیری قرار دارند (لطف‌آبادی، ۱۳۸۱). مهارت اجتماعی استعدادی است که رفتارهایی را به صورت مثبت و منفی تقویت می‌کند و می‌تواند در روابط آدمی با دیگران نتایج مثبت و موفقیت‌آمیزی داشته باشد (لطف‌آبادی، ۱۳۸۰).

شاید بزرگ‌ترین درماندگی انسان ناتوانی در دستیابی به همکاری و تفاهم با دیگران باشد. به نظر التون مایو^۳ نتایج ناشی از عدم تعادل میان توسعه مهارت‌های فردی و اجتماعی برای جامعه فاجعه‌آمیز بوده است (هرسی و بلانچارد، ۱۳۸۵).

مسئولیت‌پذیری مهارتی اجتماعی است و دامنه وسیعی از رفتارهای نوجوانان را از جمله میزان فعالیت‌های مشارکتی، احترام گذاشتن به مقررات و حقوق دیگران، رعایت ادب، وظیفه‌شناسی، امانت‌داری، نظم‌پذیری، تصمیم‌گیری آگاهانه و تعهد را در بر می‌گیرد. به نظر گلیکان، بالاترین سطح اخلاق مبتنی بر اصل مسئولیت‌پذیری است (ابراهیمی قوام، ۱۳۸۶).

بدلی^۴ و گلن^۵ مسئولیت‌پذیری اجتماعی را نوعی احساس تعهد و پابندی به دیگران، تبعیت از قواعد و معیارهای اجتماعی و درک قوانین گروهی می‌دانند (سبحانی‌نژاد، ۱۳۷۹).

1. Ennis Lipman & Paul

2. Erinberk

3. Elton Mayo

4. Bedly

5. Glenn

براندن^۱ (۱۳۸۵) مسئولیت‌پذیری شخصی را به معنای پاسخ‌گوبودن دربارهٔ انتخاب‌ها و تصمیم‌ها و رفتار خود می‌داند.

دربارهٔ لزوم مسئولیت‌پذیری شخصی، فرانکل می‌گوید مسئولیت شخصی مانند آزادی معنوی یکی از ابعاد هستی انسان است و می‌تواند ما را به تحقق بیشتر خود راه ببرد و استعدادها را از قوه به فعل درآورد (شولتس، ۱۳۸۵).

باتوجه‌به اینکه احساس مسئولیت بیانگر نوعی نگرش و مهارت است، مانند هر نوع نگرش و مهارتی، آموختنی و اکتسابی است (برونر، به نقل از فولادچنگ، ۱۳۸۲). این مهارت به تدریج و از ابتدای زندگی به وجود می‌آید. در واقع، یک شخص هرگز نمی‌تواند رفتاری مسئولانه از خود نشان دهد، مگر آنکه آن را در طول زندگی آموخته باشد (ماسنو همکاران، ۱۳۷۰).

مؤلفه‌هایی که توضیح داده شد باید با روشی مناسب آموزش داده شوند. به این منظور دو روش ایفای نقش و پرسش و پاسخ برای آموزش تفکر انتقادی و مسئولیت‌پذیری انتخاب، بررسی و مقایسه شد.

هر شخصی روشی خاص برای ارتباط با افراد و رویایی با رخ داده‌ها دارد. ممکن است فردی اکثر مردم را متقلب و غیرقابل اعتماد بداند؛ ممکن است فردی دیگر احساس کند که همهٔ مردم جالب‌اند و با آغوش باز به استقبال ملاقات با افراد جدید بروند. به همین‌سان، افراد رفتار دیگران نسبت به خود را ارزشیابی می‌کنند و خود را به‌عنوان فردی قوی و زیرک یا شاید ترسو و کودن می‌بینند و براساس آن عمل می‌کنند. این‌گونه احساسات دربارهٔ مردم، موقعیت‌ها، و دربارهٔ خود بر رفتار افراد تأثیر می‌گذارد و نحوهٔ تصمیم‌گیری آنان در موقعیت‌های گوناگون را تعیین می‌کند. برخی از افراد پرخاشگرانه و خصومت‌آمیز با دیگران برخورد می‌کنند و قلدری نشان می‌دهند. برخی دیگر خود را کنار می‌کشند، در گوشهٔ عزلت به سر می‌برند و آدمی خجالتی و رنجور جلوه می‌کنند. واکنش‌هایی که افراد از خود نشان می‌دهند نقش می‌نامند. نقش‌طرحی از تداوم احساسات، کلمات، اقدامات و رفتار خاص و عادت‌یافته در ارتباط با دیگران است. ممکن است افراد از نقشی که پذیرفته‌اند خوشحال نباشند و ممکن است سوءتفاهم آنان در برابر نگرش‌ها و احساسات دیگران به دلیل نشناختن نقش خود و نداشتن دلیل برای ایفای آن باشد. دو نفر می‌توانند با احساسات همسان به روش‌های بسیار مختلفی رفتار کنند. آنان می‌توانند هدف‌های مشابهی را مطلوب بدانند، ولی به دلیل کج‌فهمی از رفتار دیگری نتوانند به هدف خود برسند. بنابراین، برای درک روشن فرد از خود و دیگران، آگاهی او از نقش‌ها و نحوهٔ ایفای آن بسیار مهم است (جویس و دیگران، ۱۳۸۲).

ایفای نقش به‌مثابهٔ یک روش تدریس ریشه در دو بعد شخصی و اجتماعی فرد دارد که مورد

تأکید آموزش و پرورش است. چنین روش تدریسی به یادگیرندگان کمک می‌کند تا منظور خودشان را درون فضای اجتماعی که در آن زندگی می‌کنند بیابند و نکات مبهم تصورات خود را درباره وجود خویش با یاری گرفتن از گروه‌های اجتماعی روشن کنند. روش حاضر ایجاب می‌کند که در آن یادگیرندگان در تحلیل موقعیت‌های اجتماعی به صورت همیار و مشترک فعالیت کنند، به ویژه یادگیرندگان راه‌حل مسائل بین‌شخصی را در این روش می‌یابند و شیوه آزادمنشانه برای پرداختن به انواعی از موقعیت‌های اجتماعی را به وجود می‌آورند (احدیان، ۱۳۷۸). چنین روش‌هایی سبب می‌شود تا یادگیرندگان با موضوعات درسی همراه و همگام شوند و خود را در متن زندگی فردی و اجتماعی ببینند و به آنچه در اندیشه و ذهن دارند عینیت ببخشند و توانمندی‌هایشان را با توجه به سازگاری‌هایی که از عهده‌شان برمی‌آید درک کنند، آن‌ها را تقویت کنند یا اینکه تصمیم بگیرند برای رسیدن به اهداف خود بیشتر بکوشند.

ایفای نقش، در ساده‌ترین شکل خود، درافتادن با مسائل به‌طور عملی است. در این فرایند، مسئله مشخص می‌شود، فعالیت‌هایی صورت می‌گیرد و مجموعه فعالیت‌های عملی و فکری به بحث گذاشته می‌شوند. برای عملی‌شدن ایفای نقش، عده‌ای از دانش‌آموزان نقش ایفا می‌کنند و برخی هم موقعیت را مشاهده می‌کنند و می‌کوشند تا درک و فهم درستی از آن به دست آورند. فرایند ایفای نقش نمونه مناسبی از رفتار انسانی را پی‌می‌افکند که به مثابه ابزاری انگاشته می‌شود که به وسیله آن، یادگیرندگان احساسات خود را درمی‌یابند، از پیشی که درباره نگرش‌ها، ارزش‌ها و ادراکات دست می‌دهد بهره‌مند می‌گردند، نگرش‌ها و مهارت‌های حل مسئله را بسط می‌دهند و به بررسی موضوع درسی از چشم‌اندازهای گوناگون اقدام می‌کنند. به هر روی، ایفای نقش برای یادگیرندگان موقعیت یادگیری مبتنی بر تجربه ایجاد می‌کند. این باور در روش تدریس ایفای نقش برجسته است که می‌توان موقعیت واقعی زندگی را با موضوع درسی مقایسه کرد. از این روست که فعالیت‌های مربوط به روش تدریس ایفای نقش سبب پدیدآیی پاسخ‌های اثرگذار و سازنده می‌شود، هم از جنبه شخصی و هم از جنبه تخصصی و اجتماعی؛ زیرا فعالیت‌های همیارانه دانش‌آموزان راه‌های جدیدی برای نحوه تجربه‌افزایی و دانش‌سازی به وجود می‌آورد (آقازاده، ۱۳۸۴). مراحل این روش بدین شرح است:

مرحله اول: انتخاب موضوع

شناسایی و انتخاب موضوع اولین قدم برای الگوی ایفای نقش است و انتخاب آن به دو صورت است: موضوع درس (مورد تدریس) یا موضوعات دل‌خواه که دانش‌آموزان کلاس براساس علایق خود انتخاب می‌کنند در هر دو صورت، باید ابعاد گوناگون آن تشریح، و به همه فراگیران تفهیم شود تا بازیگران نقش‌ها مفهوم اصلی را درک کنند. در این مرحله، مواردی بدین شرح باید رعایت شود:

۱. موضوع واضح و روشن شود، به نحوی که برای همه فهم‌پذیر باشد؛

۲. موضع کلی موردعلاقه و توافق بچه‌ها باشد؛
۳. موضوع دارای اهداف مهم اجتماعی باشد؛
۴. موضوع اجراپذیر، و در ساختار الگوی ایفای نقش قابل بحث باشد؛
۵. واژه‌های موجود در موضوع تعریف و مشخص گردد؛
۶. موضوع جذاب و متناسب با توانایی‌های ذهنی و روانی دانش‌آموزان باشد. یادگیری ارتباطی دوطرفه و تعاملی است و بدیهی‌ست که اگر یادگیرندگان منفعل باشند، امکان یادگیری به وجود نخواهد آمد. در این روش، همه افراد نقش دارند و باید در موعد مقرر نقش خود را ایفا کنند و سپس به صورت فعال، در جریان آموزش فعالیت کنند.

مرحله دوم: نوشتن نمایشنامه

نگارش نمایشنامه پیکره اصلی الگوی ایفای نقش است. در این مرحله، کلیه فعالیت‌ها از آغاز تا پایان به صورت محاوره‌ای نوشته می‌شود و دانش‌آموزان، با کمک و همکاری مربی، مراحل را می‌نویسند. اهداف اصلی موضوع درس باید در یکایک مراحل گنجانده شود. رعایت ارزش‌های اجتماعی و پرهیز از عادت‌های نامطلوب و محتواهای نامناسب الزامی است. بنابراین، محتوای اصلی در ایفای نقش همین مرحله است و پیام اصلی درس باید در این قسمت مطرح، و از طریق اجرای آن به دانش‌آموزان منتقل شود. دانش‌آموزان باید راهکارهای اجرایی را در مراحل بعد اجرا کنند. در این مرحله، باید توان دانش‌آموزان رعایت شود و اطلاعات و زمینه‌های فکری آنان در نظر گرفته شود که این نکات بسیار مهم است.

نمایشنامه باید دارای ابتدا و انتها باشد و متن آن آموزش‌های لازم را بدهد. اگر نمایشنامه موردنظر خوب تنظیم نشود، انگیزه دانش‌آموزان برای اجرا کم می‌شود و ممکن است نمایش جذابیت موردنظر را نداشته باشد. جملات باید حتی‌الامکان کوتاه و قابل فهم باشد و براساس بینش دانش‌آموزان تنظیم شود. بین جملات و تنظیم محتوا باید ارتباط و توالی منطقی وجود داشته باشد و موضوعات به صورت اصولی با یکدیگر همسو باشند.

مرحله سوم: تعیین نقش‌ها

انتخاب بازیگران براساس توانایی و علاقه آنان به نقش‌های موردنظر مهم‌ترین بخش الگوی ایفای نقش است. فعالیت‌های لازم برای مراحل الگو در این مرحله مشخص می‌گردد و تعداد نقش‌ها و گزینش افراد و دیگر موارد اجرایی باید مدنظر قرار گیرد.

شناخت شخصیت افراد و ویژگی‌های رفتاری، ساختار بدنی (قد، وزن، سن و جز این‌ها) اهمیتی

بسیار دارد. معلم یا مربی، در مقام کارگردان نمایش، پیش از هرچیز باید بازیگران را خوب بسنجد، توانایی‌های آن‌ها را بشناسد و برای ایفای نقش‌های موردنظر آن‌ها را پیشنهاد کند. نظر دانش‌آموزان دیگر و ناظران نیز در این انتخاب موثر است.

گفتنی است که تفسیر و تبیین نقش‌های مثبت و منفی ارزش بسیار دارد، زیرا ممکن است بعضی نقش‌ها که به‌ظاهر منفی باشد، آثار سوئی بر فراگیران بگذارد. بنابراین، نباید شخصیت افراد را براساس نقش‌ها تعریف کرد. به‌علاوه، در درس‌های دیگر نقش‌ها باید عوض شود و یک نفر همیشه بازیگر یک نوع نقش نباشد.

مرحله چهارم: تهیه امکانات و تجهیزات لازم

براساس نمایشنامه تدوین شده، امکانات موردنظر باید شناسایی و فراهم گردد. نقش این وسایل در تکوین و تقویت روند اجرا و اثرگذاری نمایشنامه بسیار مهم است و به‌ویژه برای فراگیران، جذابیت و کشش خاصی دارد. ساخت فضا، صحنه‌آرایی مناسب و دیگر ملزومات یا امکانات باید فراهم آید و نحوه کاربرد آن‌ها برای بازیگران تشریح شود. بهتر است از وسایل ساده و قابل دسترس استفاده شود و وسایل صحنه را حتی‌الامکان خود دانش‌آموزان بسازند.

مرحله پنجم: آمادگی و تمرین مقدماتی

پس از تعیین نقش‌ها و تشریح وظایف، باید آمادگی‌هایی کسب شود. با راهنمایی مربی گروه، بازیگران باید مقدماتی را تمرین کنند. این آمادگی‌ها عبارت‌اند از:

۱. به‌خاطر سپردن نقش مربوط به خود؛
۲. مطالعه دقیق تمام نمایشنامه برای اطلاع از نقش دیگران؛
۳. شناخت چهره و گرم صورت‌ها و دیگر اعضا در صورت نیاز؛
۴. شناخت و ساخت وسایل و امکانات؛
۵. شناخت و تمرین مراحل اجرایی به‌صورت متوالی.

مرحله ششم: اجرای نمایشنامه

در این مرحله، در حضور دیگر دانش‌آموزان و مربی، گروه بازیگران نقش‌های خود را اجرا می‌کنند. حضور مربی، در مقام هدایت‌کننده و کارگردان، بسیار مهم است. او باید بازیگران را به‌صورت غیرمستقیم هدایت کند. مرحله اجرایی الگوی ایفای نقش و انجام دادن نمایش در کلاس مرحله اصلی است. در این مرحله، تماشاگران با دقت و رعایت دقیق نظم روند نمایش را تماشا، و در

صورت امکان، نکات مهم و نظریات اصلاحی خویش را یادداشت می‌کنند. گفتنی‌ست که دیگر اهداف و انتظارات آموزش و پرورش باید در رفتار و گفتار بازیگران نمایان شود. همچنین توجه شود که روند اجرایی نمایش اهداف را تحت‌الشعاع قرار ندهد و روش اجرای کار از اهداف آن کار دور نشود.

مرحله هفتم: بحث، بررسی و ارزشیابی

پس از پایان مرحله اجرایی، تماشاگران به‌صورت گروهی و با هدایت معلم به ارزشیابی و بررسی کلیه مراحل اجرا می‌پردازند و انتقادات و پیشنهادهای خود را ارائه می‌دهند. هدف از این مرحله اصلاح و تقویت نکات مثبت و رفع نکات منفی نمایشنامه و اجرای نقش‌هاست. پس همه نظریات باید در تصمیمات بعدی لحاظ شود.

این پیشنهادهای برای معلم، که کارگردان نمایشنامه است، اهمیتی بسیار دارد، زیرا با رعایت آن‌ها، اثربخشی روش افزایش می‌یابد. در این مرحله، دریافت و تکثیر نمایشنامه و روند اجرایی آن برای دانش‌آموزان نیز باید بررسی و تحلیل شود (فضلی‌خانی، ۱۳۸۲).

روش تدریس پرسش و پاسخ یا دیالکتیک سقراطی روشی است که معلم به‌وسیله آن شاگرد را به تفکر درباره مفهومی جدید یا بیان مطلبی تشویق می‌کند. در این روش، شاگرد می‌کوشد با کوشش‌های ذهنی از معلوم به مجهول حرکت کند. این روش را سقراطی نیز گفته‌اند. سقراط معتقد بود دانش در طبیعت افراد وجود دارد، کافی است که معلم زمینه را مساعد کند و به شاگرد کمک کند تا او خود به دانش موردنظر برسد. سقراط در جلسات بحث با شاگردانش، درابتدا، به انتقال اطلاعات یا پاسخ به سؤال یا مسئله‌ای نمی‌پرداخت، بلکه از راه پرسش‌های متوالی، افراد را به تفکر وا می‌داشت و آنان را گام‌به‌گام هدایت می‌کرد تا خود جواب درست را کشف کنند (شعبانی، ۱۳۷۸: ۲۶۴-۲۶۵).

معلم در روش پرسش و پاسخ، هنگام جلب‌توجه شاگرد به مطلب یا درس جدید و تدریس آن، مستقیماً به بیان مطلب نمی‌پردازد، بلکه با طرح سؤال‌های برنامه‌ریزی‌شده، فعالیت‌های ذهنی شاگردان را در مسیر مطالب و مفاهیم جدید قرار می‌دهد و آن را هدایت می‌کند تا خودشان مفاهیم جدید را درک کنند. این روش برای مرور مطالبی که قبلاً آموخته شده است یا برای ارزشیابی میزان ادراکی که شاگردان از مفهوم درس دارند و برای پرورش قدرت تفکر و استدلال آنان روشی بسیار مؤثر است.

این روش بر سه اصل متکی است:

۱. وجود سؤال یا مسئله‌ای که کنج‌کاوی شاگردان را برانگیزد و آنان را وادار به تلاش ذهنی کند؛

۲. طرح سؤال‌های متوالی برای تداوم فعالیت‌های ذهنی؛

۳. هدایت تلاش ذهن برای کشف آگاهانه مسئله به طوری که نتیجه آن به خلاقیت فکری و کسب دانش منجر شود.

هدف از روش پرسش و پاسخ تشخیص و تحریک تفکر، توانایی‌ها و علایق، تقویت قدرت استدلال، سنجش و قضاوت استفاده از تجارب و دانسته‌های گذشته و ایجاد اعتمادبه‌نفس در شاگرد است (شعبانی، ۱۳۷۸: ۲۶۴-۲۶۵).

پیشینه، اهداف و روش پژوهش

تن‌دام و وولمن^۱ (۲۰۰۴)، در پژوهشی با موضوع «تفکر انتقادی به‌عنوان یک صلاحیت شهروندی و راهبردهای تدریس» دو مسئله را بررسی کردند. بخش نخست این پژوهش به راهبردهای آموزشی مربوط بود که باعث ارتقای تفکر انتقادی در دانش‌آموزان می‌شد که عبارت‌اند از:

الف) توجه به پیشرفت عقاید معرفت‌شناختی دانش‌آموزان؛

ب) ارتقای یادگیری فعال؛

ج) برنامه‌دستی مسئله‌محور؛

د) تحریک تعامل بین دانش‌آموزان؛

ه) یادگیری مبتنی بر موقعیت‌های واقعی زندگی.

این تحقیق برای اثبات اثربخشی برنامه‌ها به‌خصوص برای ارتقای تفکر انتقادی شکست خورد. قسمت دوم این مقاله پیشنهاداتی درباره چارچوب آموزشی برای تفکر انتقادی از یک دیدگاه ساختارگرایی اجتماعی داد. یادگیری تفکر انتقادی به‌صورت کسب صلاحیت شرکت‌کردن منتقدانه در اجتماعاتی که فرد عضو آن است تصور می‌شود. اگر آموزش و پرورش چیزی فراتر از شرکت منتقدانه در اجتماعات است، باید فرصت‌هایی در کلاس و مدرسه برای مشاهده، تقلید و تمرین منتقدانه و بازخورد دادن براساس آن فراهم کند.

پژوهشی با عنوان فن آموزش برای توسعه تفکر انتقادی در نوجوانان توسط مارین و هالپرن^۲ (۲۰۱۱) انجام گرفت. یافته‌های این پژوهش نشان داد که آموزش صریح و روشن روشی مؤثر برای آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی دانش‌آموزان دبیرستانی است.

فتحی (۱۳۹۲) پژوهشی با عنوان اثربخشی آموزش راهبردی تفکر بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان انجام داد. نتایج بیانگر این بود که آموزش تفکر تأثیر معنی‌داری بر افزایش تفکر انتقادی دارد.

1. Dam & Volman

2. Marin & Halpern

تفکر انتقادی می‌تواند از طریق آموزش مستقیم تفکر در کلاس و مشارکت آزمودنی‌ها در بحث‌ها و فعالیت‌های کلاسی و نیز درگیرکردن آن‌ها در فرایند تفکر افزایش یابد.

گنجی (۱۳۹۲) در مقاله‌ای با عنوان «اثربخشی آموزش مهارت‌های پرسشگری به معلمان بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان متوسطه» نشان داد که دانش‌آموزان هر دو گروه از نظر سن، معدل، بهره هوشی و تفکر انتقادی و زیرمقیاس‌های آن با توجه به نمره‌های پیش‌آزمون همگن بودند. تحلیل کوواریانس نشان داد که آموزش مهارت‌های پرسشگری به معلمان باعث افزایش دوازده درصدی تفکر انتقادی دانش‌آموزان شده است. در پنج زیرمقیاس تفکر انتقادی، تحلیل نه درصد، ارزیابی دوازده درصد، استنتاج چهار درصد، استدلال قیاسی شش درصد و استدلال استقرایی پنج درصد افزایش یافته بود. تفاوت میانگین نمره مهارت‌های تفکر انتقادی به‌طور کلی و پنج زیرمقیاس آن در دانش‌آموزان رشته‌های الکترونیک و علوم انسانی معنادار نبود.

هنگ‌سون اوراتاناراکسا^۱ و همکاران (۲۰۱۲) در پژوهشی با عنوان طراحی چارچوب محیط‌های یادگیری که مسئولیت‌پذیری و تفکر انتقادی یادگیرندگان در تایلند را ارتقا می‌دهد نشان دادند که الگوی پیشنهادی در این پژوهش شامل این عوامل می‌شود: مشکل محور، مرکز منابع، مرکز مشارکت و همکاری، مرکز داربست‌زنی، مرکز ابزارشناختی، مدیریت، مرکز مسئولیت‌پذیری، مرکز تفکر انتقادی.

الله‌دوستی (۱۳۹۰) در پژوهشی با عنوان «بررسی اثربخشی روش تدریس ایفای نقش بر مهارت‌های اجتماعی و رشد اخلاقی دانش‌آموزان دختر دوم راهنمایی منطقه ۱۵ شهر تهران» نشان داد روش آموزشی ایفای نقش به‌طور معناداری در مقایسه با گروه کنترل باعث افزایش رشد اخلاقی و مهارت‌های اجتماعی می‌شود.

باتوجه به آنچه گفته شد، در پیشینه پژوهش کمتر مقایسه اثربخشی این دو روش با هم بررسی شده است. پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی دو روش ایفای نقش و پرسش‌وپاسخ بر مسئولیت‌پذیری و تفکر انتقادی انجام شده است. فرضیه‌های مطرح شده در این پژوهش عبارت‌اند از:

۱. آموزش روش ایفای نقش بر افزایش تفکر انتقادی دانش‌آموزان دختر سال اول مؤثر است.
۲. آموزش روش پرسش‌وپاسخ بر افزایش تفکر انتقادی دانش‌آموزان دختر سال اول مؤثر است.
۳. آموزش روش ایفای نقش بر افزایش مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دختر سال اول مؤثر است.
۴. آموزش روش پرسش‌وپاسخ بر افزایش مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دختر سال اول مؤثر است.

۵. بین اثربخشی روش آموزش ایفای نقش و پرسش و پاسخ بر افزایش تفکر انتقادی دانش‌آموزان سال اول دبیرستان تفاوت وجود دارد.

۶. بین اثربخشی روش آموزش ایفای نقش و پرسش و پاسخ بر افزایش مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان سال اول دبیرستان تفاوت وجود دارد.

این پژوهش از نوع کاربردی و با روش نیمه‌آزمایشی و طرح سه‌گروهی پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دختر پایه اول مقطع متوسطه دولتی منطقه دو شهر تهران تشکیل می‌داد. به این صورت که از بین ۳۵ دبیرستان دخترانه این منطقه، یک دبیرستان به تصادف انتخاب شد. این دبیرستان (هدی) دارای ۶ کلاس پایه اول و ۱۹۵ دانش‌آموز بود. پرسشنامه تفکر انتقادی واتسون-گلنزر (۱۹۸۰) و پرسشنامه مسئولیت‌پذیری نعمتی (۱۳۷۸) بر روی این ۱۹۵ نفر اجرا شد. ۴۵ دانش‌آموزی را که دارای یک نمره انحراف استاندارد پایین‌تر از میانگین بودند به‌طور تصادفی به دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل تقسیم کردیم. برنامه آموزشی ایفای نقش به مدت ده جلسه، هفته‌ای دو جلسه به مدت یک ماه و هر جلسه یک ساعت با گروه آزمایشی اول، برنامه آموزشی پرسش و پاسخ به همین شکل ده جلسه با گروه آزمایشی دوم کار شد. در گروه کنترل هیچ‌گونه مداخله‌ای صورت نگرفت. آن‌گاه از هر سه گروه پس‌آزمون گرفته شد. دیاگرام طرح مورد استفاده بدین شرح است:

گروه آزمایش اول: $R \quad o1 \quad x1 \quad o2$

گروه آزمایش دوم: $R \quad o1 \quad x2 \quad o2$

گروه کنترل: $R \quad o1 \quad - \quad o2$

ابزار مورد استفاده در این تحقیق به این شرح است:

الف) آزمون تفکر انتقادی واتسون-گلنزر (فرم الف): پرسشنامه واتسون-گلنزر (۱۹۸۰) حاوی هشتاد سؤال در پنج بخش استنباط، تشخیص پیش‌فرض‌ها، استنتاج، تعبیر و تفسیر و ارزشیابی دلایل است. نمره کلی آزمون هشتاد و بیشترین نمره هر آزمودنی از هر بخش شانزده است. نمرات در بخش استنباط از طریق درستی و نادرستی عبارات، در بخش شناسایی مفروضات با تشخیص وجود یا عدم وجود پیش‌فرض‌ها در عبارات ذکر شده یا نشده از موقعیت‌ها، در بخش استنتاج با مشخص کردن نتایج استخراج شده و یا نشده از موقعیت‌ها، در بخش تعبیر و تفسیر با مشخص کردن تعبیر و تفسیرهای استخراج شده یا نشده از شرح‌حال‌ها و بالأخره در بخش ارزشیابی دلایل با تشخیص دلایل قوی و ضعیف به دست می‌آید. به عبارت دیگر، در این آزمون به‌ازای هر پاسخ

صحیح یک نمره به فرد تعلق می‌گیرد و مجموع پاسخ‌های صحیح به پرسش‌های آزمون، نمره کل آن محسوب می‌شود (حداکثر هشتاد نمره). هریک از آزمودنی‌ها برحسب امتیاز کل کسب‌شده از آزمون می‌توانند در یکی از طبقات ضعیف (کمتر از ۵۴)، متوسط (۵۹-۵۴) و قوی (۸۰-۶۰) از نظر توانایی تفکر انتقادی قرار گیرند. در تقسیم‌بندی نمرات در هر بخش طبقه ضعیف نمره ۱۰ و کمتر، طبقه متوسط ۱۱ و طبقه قوی ۱۶-۱۲ در نظر گرفته شد. زمان لازم برای پاسخ‌دهی به سؤالات آزمون شصت دقیقه است. این آزمون بعد از ترجمه به زبان فارسی و ویرایش، به‌منظور هماهنگی و تطبیق آن با عوامل فرهنگی و اجتماعی ایران، بررسی شد. در پژوهشی که اسلامی و معارفی (۱۳۸۹) انجام دادند از طریق مطالعه‌ای مقدماتی پیشین، روایی آزمون تفکر انتقادی از طریق اعتبار تی زوجی ($t = 0/4$) مشخص شد. پایایی این پرسشنامه را جعفر آبادی و عبدلی (۱۳۸۹)، با ضریب آلفای کرونباخ، $0/70$ به دست آوردند.

ب) آزمون مسئولیت‌پذیری فردی و اجتماعی نعمتی: این پرسشنامه را که ۷۸ سوال دارد پری سیما نعمتی در سال ۱۳۸۸ ساخته و هنجاریابی کرده است. نمره‌گذاری این پرسشنامه به این صورت است که هر عبارت پنج گزینه دارد: کاملاً موافق، بی‌نظر، مخالف، کاملاً مخالف. نمره‌گذاری از سیستم یک تا پنج پیروی می‌کند. در سؤالاتی که مستقیم نمره‌گذاری می‌شوند، اگر آزمودنی گزینه کاملاً مخالف را انتخاب کند، نمره یک و اگر گزینه مخالف را انتخاب کند، نمره دو؛ اگر گزینه بی‌نظر را انتخاب کند، نمره سه؛ اگر گزینه موافق را انتخاب کند، نمره چهار و اگر گزینه کاملاً موافق را انتخاب کند نمره پنج می‌گیرد. نمره‌گذاری سؤالات معکوس برعکس است، یعنی سؤال‌های ۶، ۸، ۱۰، ۱۲، ۱۶، ۱۸، ۲۰، ۲۲، ۲۴، ۲۶، ۲۸، ۳۰، ۳۲، ۳۴، ۳۶، ۳۸، ۴۰، ۴۲، ۴۴، ۴۶.

روایی آزمون را با دو روش روایی محتوایی و روایی سازه بررسی کردند. در این پژوهش برای بررسی روایی محتوایی، از نظرات متخصصان روان‌شناسی و خود دانش‌آموزان استفاده شد. برای تعیین روایی سازه در پژوهش حاضر از روش‌های تحلیل عاملی و تفاوت‌های گروهی استفاده شد. داده‌های به‌دست‌آمده از پژوهش با استفاده از روش تحلیل عاملی و با استفاده از چرخش واریماکس تحلیل شد. نتایج نشان داد آزمون از هفت عامل تشکیل شده و اشتراکات سؤال‌ها (همبستگی تک‌تک سؤالات با مفهوم کلی آزمون یعنی مسئولیت‌پذیری) بین $0/48$ و $0/78$ و اکثراً بالا بوده است. بررسی روایی سازه از طریق تفاوت‌های گروهی نیز بر روی دو گروه با مسئولیت‌پذیری بالا و پایین، با استفاده از آزمون t برای گروه‌های مستقل صورت گرفت که نتایج تفاوت معناداری را در تمامی هفت عامل ذکر شده، نشان داد. یعنی آزمون مسئولیت‌پذیری محقق‌ساخته به‌خوبی توانسته این دو گروه را از یکدیگر تفکیک کند و از روایی سازه بالایی برخوردار بوده است. پایایی این پرسشنامه با ضریب آلفای کرونباخ $0/94$ به دست آمد.

نتایج

جدول ۱. نتایج آزمون‌های معناداری تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA) مسئولیت‌پذیری و تفکر انتقادی در دانش‌آموزان گروه‌های آزمایشی و کنترل.

نام آزمون	مقدار	F	d.f فرضیه	d.f خطا	P	مجذور اتا
اثربخشی	۰/۹۲۶	۸/۱۶	۱۰	۱۰۰	<۰/۰۰۰	۰/۷۸۵
لامبداویکنز	۰/۲۵۴	۹/۶۶	۱۰	۹۸	<۰/۰۰۰	۰/۷۸۵
اثرهتلینگ	۲/۵۴	۱۰/۷۳	۱۰	۹۶	<۰/۰۰۰	۰/۷۸۵
بزرگ‌ترین ریشه خطا	۱/۸۵	۱۸/۵۵	۵	۵۰	<۰/۰۰۰	۰/۷۸۵

همان‌طور که در جدول ۱ ملاحظه می‌شود سطوح معنی‌داری همه آزمون‌ها قابلیت استفاده از تحلیل واریانس چندمتغیری (مانوا) را مجاز می‌شمارند. این نتایج نشان می‌دهد که بین گروه‌های دانش‌آموزان، حداقل از نظر یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنی‌داری وجود دارد. مجذور اتا (که در واقع مجذور ضریب همبستگی بین متغیرهای وابسته و عضویت گروهی است) نشان می‌دهد که تفاوت بین سه گروه باتوجه به متغیرهای مسئولیت‌پذیری و تفکر انتقادی در مجموع معنی‌دار است و میزان این تفاوت حدود ۵۹ درصد واریانس مربوط به اختلاف بین سه گروه در تأثیر متقابل متغیرهای وابسته است.

جدول ۲. نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری (MANOVA) تفکر انتقادی و مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان گروه‌های آزمایشی و کنترل

متغیر وابسته	ss	Df	MS	F	P
خودمدیریتی	۲۶۰۴/۵۳	۲	۱۳۰۲/۳۴۵	۱۸/۳۳	۰/۰۰۱
نظم‌پذیری	۷۸۰/۴۰۵	۲	۲۸۶/۹۵۲	۲۰/۴۲	۰/۰۰۱
قانونمندی	۵۹۷/۲۳۲	۲	۳۲۷/۵۵۹	۷/۷۱	۰/۰۰۱
امانت‌داری	۱۸۹/۲۱۵	۲	۹۴/۴۶۲	۲۳/۵۹	۰/۰۰۱
وظیفه‌شناسی	۹۴۲/۴۶۸	۲	۴۷۱/۲۳۴	۱۲/۴۱	۰/۰۰۱
سازمان‌یافتگی	۲۹۶/۳۲۴	۲	۱۴۸/۱۶۲	۹/۶۳	۰/۰۰۱
پیشرفت‌گرایی	۴۸۰/۵۰۵	۲	۲۴۰/۲۵۲	۱۹/۲۵	۰/۰۰۱
استنباط	۶۳۵/۱۲۱	۲	۳۱۷/۵۰۵	۱۰/۴۷	۰/۰۰۱
بررسی پیش‌فرض‌ها	۳۲۴/۸۶	۲	۱۶۲/۴۳	۱۱/۳۴	۰/۰۰۱
استنتاج	۸۲۱/۵۰۲	۲	۴۱۰/۲۵۱	۱۵/۸۵	۰/۰۰۱
تفسیر	۱۰۲۵/۶۵۲	۲	۵۱۲/۳۲۶	۱۳/۲۳	۰/۰۰۱
ارزیابی مدارک	۱۷۵/۱۵۱	۲	۸۷/۷۵	۱۸/۵۹	۰/۰۰۱

همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که تحت آموزش با روش ایفای نقش و پرسش و پاسخ قرار گرفته‌اند نسبت به گروه کنترل که این آموزش را دریافت نکرده‌اند در تمامی خرده‌مقیاس‌های مسئولیت‌پذیری، یعنی خودمدیریتی، نظم‌پذیری، قانونمندی، امانت‌داری، وظیفه‌شناسی و پیشرفت‌گرایی، و تفکر انتقادی یعنی استنباط، بررسی پیش‌فرض‌ها، استنتاج، تفسیر و ارزیابی مدارک به‌طور معناداری نمرات بالاتری به دست آورده‌اند.

جدول ۳. مقایسه میانگین تفاضل نمرات مسئولیت‌پذیری و تفکر انتقادی در دانش‌آموزان گروه آزمایش و کنترل با آزمون توکی

X ± SD		گروه	متغیر وابسته	
۲۷/۵±۵/۱	پیش	۱. ایفای نقش	۱. خودمدیریتی	
۳۹±۶/۳	پس			
۲۸/۵±۵/۲	پیش	۲. پرسش و پاسخ		
۳۷±۶/۱	پس			
۲۷/۹±۴/۸	پیش	۳. کنترل		
۲۸/۳±۴/۹	پس			
۲۵/۶±۴/۵	پیش	۱. ایفای نقش		۲. نظم‌پذیری
۳۵/۶±۵/۲	پس			
۲۵/۴±۴/۶	پیش	۲. پرسش و پاسخ		
۳۳/۷±۴/۹	پس			
۲۵/۶±۴/۷	پیش	۳. کنترل		
۲۶/۳±۴/۸	پس			
۳۶/۲±۶/۴	پیش	۱. ایفای نقش	۱. مسئولیت‌پذیری	
۴۸/۲±۷/۳	پس			
۳۶/۹±۶/۷	پیش	۲. پرسش و پاسخ		
۷۴/۴±۷/۸	پس			
۳۶/۸±۶/۲	پیش	۳. کنترل		
۳۵/۷±۶/۴	پس			
۱۴/۱±۳/۹	پیش	۱. ایفای نقش		۴. امانت‌داری
۳۵/۹±۴/۶	پس			
۱۴/۳±۳/۹	پیش	۲. پرسش و پاسخ		
۲۴/۶±۴/۷	پس			
۱۴/۲±۳/۶	پیش	۳. کنترل		

۱۳/۹±۴/۲	پس			
۱۰/۹±۲/۸	پیش	۱. ایفای نقش	۵. وظیفه‌شناسی	
۲۵/۲±۳/۳	پس			
۱۱/۳±۲/۹	پیش	۲. پرسش و پاسخ		
۲۳/۸±۳/۴	پس			
۱۱/۴±۳/۱	پیش	۳. کنترل		
۱۲/۲±۳/۳	پس			
۱۵/۶±۴/۲	پیش	۱. ایفای نقش	۶. سازمان یافتگی	
۲۹/۲±۵/۴	پس			
۱۵/۹±۴/۳	پیش	۲. پرسش و پاسخ		
۲۷/۳±۵/۶	پس			
۱۵/۳±۴/۶	پیش	۳. کنترل		
۱۵/۷±۵/۷	پس			
۱۱/۳±۲/۷	پیش	۱. ایفای نقش	۷. پیشرفت‌گرایی	
۲۴/۶±۳/۸	پس			
۱۰/۹±۲/۶	پیش	۲. پرسش و پاسخ		
۲۲/۷±۳/۷	پس			
۱۱±۳/۳	پیش	۳. کنترل		
۱۱/۳±۲/۹	پس			
۷/۱±۳/۱	پیش	۱. ایفای نقش	۱. استنباط	
۱۲/۵±۴/۵	پس			
۷/۲±۲/۳	پیش	۲. پرسش و پاسخ		
۱۳/۶±۴/۶	پس			
۶/۳±۳/۳	پیش	۳. کنترل		
۷/۱±۳/۶	پس			
۷/۲±۳/۲	پیش	۱. ایفای نقش	۲. بررسی پیش‌فرض‌ها	
۱۳/۵±۴/۵	پس			
۶/۹±۳/۱	پیش	۲. پرسش و پاسخ		
۱۴/۱±۴/۸	پس			
۷/۳±۴/۲	پیش	۳. کنترل		
۸/۱±۴/۶	پس			
۶/۲±۳/۵	پیش	۱. ایفای نقش	۳. استنتاج	۲. تفکر انتقادی

۱۲/۲±۴/۸	پس		
۶/۴±۳/۶	پیش	۲. پرسش و پاسخ	
۱۳/۹±۴/۹	پس		
۶/۵±۴/۲	پیش	۳. کنترل	
۵/۹±۳/۸	پس		
۶/۹±۳/۱	پیش	۱. ایفای نقش	
۱۲/۶±۴/۶	پس		
۶/۸±۳/۲	پیش	۲. پرسش و پاسخ	۴. تفسیر
۱۴/۳±۴/۷	پس		
۶/۵±۳/۳	پیش	۳. کنترل	
۶/۴±۴/۵	پس		
۷/۵±۳/۲	پیش	۱. ایفای نقش	
۱۳/۲±۴/۵	پس		
۸±۲/۹	پیش	۲. پرسش و پاسخ	۵. ارزیابی مدارک
۱۵/۲±۴/۶	پس		
۶/۵±۳/۱	پیش	۳. کنترل	
۷/۵±۴/۲	پس		

استفاده از آزمون تعقیبی توکی نشان داد روش آموزشی ایفای نقش بر تمامی مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری، یعنی خودمدیریتی، نظم‌پذیری، قانونمندی، امانت‌داری، وظیفه‌شناسی و پیشرفت‌گرایی مؤثر است؛ و روش آموزشی پرسش و پاسخ بر تمامی مؤلفه‌های تفکر انتقادی یعنی استنباط، بررسی پیش‌فرض‌ها، استنتاج، تفسیر و ارزیابی مدارک، به یک میزان اثر گذاشته است؛ از نظر آماری تفاوت معناداری بین آن‌ها وجود نداشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی دو روش ایفای نقش و پرسش و پاسخ بر مسئولیت‌پذیری و تفکر انتقادی دانش‌آموزان دختر اول دبیرستان بود. نتایج پژوهش نشان داد روش ایفای نقش بر افزایش مسئولیت‌پذیری و روش پرسش و پاسخ بر افزایش تفکر انتقادی این دانش‌آموزان تأثیر داشته‌اند. همچنین بین اثربخشی روش آموزشی ایفای نقش و پرسش و پاسخ بر افزایش تفکر انتقادی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

یافته‌های این مقاله، نتیجه پژوهش تن‌دام و وولمن (۲۰۰۴) را از نظر ایجاد فرصت‌هایی در کلاس و مدرسه برای مشاهده، تقلید و تمرین منتقدانه و بازخورد دادن براساس آن تأیید می‌کند.

همچنین در راستای پژوهش مارین و هالپرن (۲۰۱۱)، با عنوان فن آموزش برای توسعه تفکر انتقادی در نوجوانان، روش پرسش و پاسخ روشی صریح و روشن برای آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی به دانش‌آموزان دبیرستان است. در تأیید پژوهش اسکندر فتحی (۱۳۹۲) و کامران گنجی (۱۳۹۲)، آموزش تفکر در کلاس از طریق درگیرکردن دانش‌آموزان و استفاده از مهارت‌های پرسشگری تأثیر معنی‌داری بر افزایش تفکر انتقادی دارد.

یافته‌های این پژوهش نشان داده است طرح پرسش در ارائه درس اثر معنی‌داری بر میزان تفکر انتقادی دانش‌آموزان دارد.

درباره این یافته که گروه‌های آموزش دیده با روش پرسشگری در میانگین نمرات کل تفکر انتقادی عملکرد بهتری نسبت به گروه کنترل داشته‌اند، می‌توان این‌گونه تبیین کرد که در محیط‌های آموزشی که با روش‌های تدریس سنتی همچون روش سخنرانی مطالب درسی ارائه می‌شود، فعالیت اصلی کلاس بر عهده معلم است و او فعالانه به ارائه اطلاعات و دانش سازمان یافته می‌پردازد و درصدد است تا آن‌ها را به ذهن فراگیران منتقل کند. درحالی‌که دانش‌آموزان تنها نظاره‌گر و منفعل‌اند و باید تنها به آنچه معلم بیان می‌کند، اکتفا کنند و اطلاعات موردنظر را حفظ کنند و در زمان ارزشیابی به خاطر آورند و پاسخ دهند، بدون آنکه فرصتی برای تمرین فرایندهای فکری سطح بالا نظیر تفکر انتقادی داشته باشند. همین امر مانعی جهت رشد و پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی خواهد بود (Zohar, ۱۹۹۹). به اعتقاد ویگوتسکی (۱۹۸۱)، به نقل از امیر تیموری و همکاران، (۱۳۹۳) در کلاسی که تک‌صدایی وجود دارد، هیچ جایی برای رشد تفکر انتقادی باقی نمی‌ماند. محصول چنین کلاسی تنها تعدادی مصرف‌کننده فاقد هرگونه نظر و عقیده است. بنا به گفته فولی و اسمیلانسکی «پرسش و پاسخ عامل تفکر شاگردان است. به طوری که رشد تفکر شاگردان را می‌توان در پرتو پرورش روحیه پرسشگری در آنان دانست و لذا کم سؤال کردن تفکر را خاموش می‌سازد» (براون و رگ، ۱۳۷۸). نتایج حاصل از آزمون این فرضیه، با نتایج این پژوهش‌ها مطابقت دارد: آنجلی و والانیدز (۲۰۰۹)، پاپیل (۲۰۱۱)، کاسموری، کیتوت، احمد و سمان (۲۰۱۰)، ماسکی (۲۰۰۸) و یانگ (۲۰۰۷) که نشان داده‌اند روش‌های فعال تدریس در مقایسه با روش سنتی باعث رشد تفکر انتقادی در میان یادگیرندگان می‌گردد.

لازم به ذکر است که مبنای روش پرسش و پاسخ یا گفت‌وگوی سقراطی پرسش بود و به یاری این پرسش‌ها سقراط یادگیرندگان را به تفکر وامی‌داشت و بنیان ایده‌ها و دانسته‌های نادرست را متزلزل می‌کرد تا نتیجه‌ای که موردنظر او بود حاصل شود. این روش که با عنوان روش پرسشگری سقراطی مطرح می‌شود توسط سقراط به عنوان روشی برای تدریس تفکر انتقادی در نظر گرفته شد (نصرآبادی و نوروزی، ۱۳۸۴).

همچنین درمورد این یافته که روش ایفای نقش باعث افزایش مسئولیت‌پذیری می‌شود می‌توان این‌گونه تبیین کرد که در روش ایفای نقش فراگیران با عملیات نمایش و ایفاگران نقش ارتباط عاطفی برقرار می‌کنند، با هیجان نمایش را پی‌می‌گیرند و خود را در صحنه احساس می‌کنند. چون در روش مذکور مجموعه قوای حسی فراگیران فعال می‌شود، یادگیری تسریع شده و به تبع آن انگیزه آنان برای مسئولیت‌پذیری افزایش خواهد یافت. بنا به گفته آرون و ورما، فعالیت ایفای نقش به دانش‌آموزان انگیزه می‌دهد تا در یادگیری عمیق درگیر شوند که نتیجه آن درک معنادار مواد درسی و محتوا است (Abour & Dedlicka, 2010) که در این پژوهش محتوای ما مسئولیت‌پذیری بود. براساس نظریه مانورم و پولاک (2007) در روش ایفای نقش، دانش‌آموزان با شخصیت‌ها، باورها، نظام‌های ارزشی، توانایی و تجارب پس‌زمینه‌ای متفاوت مواجه می‌شوند و در این روش تلاش می‌شود به یادگیرندگان یاری شود تا معنا و مفهوم خویش را در درون فضای اجتماعی که در آن زندگی می‌کنند بیابند و نکات مبهم تصورات خود را درباره وجود خویش با یاری گرفتن در گروه‌های اجتماعی روشن سازند و در تحلیل موقعیت‌های اجتماعی به‌صورت همیار و مشترک فعالیت کنند و شیوه‌ای آزادمنشانه برای پرداختن به انواعی از موقعیت‌های اجتماعی را به وجود می‌آورند. همچنین، از نظر آرگایل (1980) با استفاده از روش ایفای نقش، فرد علاوه بر آگاهی درباره مسئولیت‌های فردی از خودمیان‌بینی خارج می‌شود و می‌تواند به دنیای اطراف و انسان‌هایش از دید دیگران نیز نگاه کند و مسئولیت‌های اجتماعی خویش را به بهترین نحو انجام دهد. ایفای نقش به‌طور ضمنی طرف‌دار موقعیت یادگیری مبتنی بر تجربه است که محتوای آموزشی آن «اکنون و همین‌جا» تهیه می‌شود و بنا به فرض این الگو می‌توان قیاس‌های درستی از موقعیت‌های دارای مسئله در زندگی واقعی خلق کرد و دانش‌آموزان می‌توانند از طریق نمونه‌گیری از زندگی واقعی و خلق مجدد آن به ایفای نقش بپردازند.

ایفای نقش در ساده‌ترین سطح خود از طریق عمل به مسائل می‌پردازد و با موقعیت‌های دارای مسئله در زندگی شاگردان آغاز می‌شود؛ مسئله‌ای طرح می‌شود، نقش آن ایفا می‌شود و مورد بحث قرار می‌گیرد. بعضی از دانش‌آموزان ایفاگر نقش و بقیه تماشاچی می‌شوند. فردی خود را به‌جای فرد دیگر می‌گذارد و سعی می‌کند با دیگران که خود مشغول ایفای نقش‌اند به تعامل بپردازد. از آنجاکه همدلی، همدردی، خشم و محبت همه در خلال تعامل به وجود می‌آیند، ایفای نقش اگر به خوبی انجام پذیرد بخشی از زندگی می‌شود. در پایان، در برون‌ریزی با ایفای نقش، حتی تماشاچیان به اندازه کافی دست‌به‌کار بوده‌اند که دلیل تصمیم هر کس و منشأ مقاومت و راه‌های دیگر نزدیک‌شدن به موقعیت را بدانند. بدون شک با توجه به موارد بالا و همچنین اینکه این روش به‌صورت عملی به مسائل می‌پردازد و در ارتباط نزدیک با زندگی شاگردان است، سبب افزایش انگیزه در آنان برای

یادگیری می‌شود. در این روش همان‌طور که در این پژوهش نیز نشان داده شد، مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان افزایش می‌یابد، زیرا یادگیری دانش‌آموزان مستلزم دادن مسئولیت به آن‌ها است. چون در این روش هریک از دانش‌آموزان نقش خاصی را بر عهده دارند سعی می‌کنند به‌خوبی از عهده نقش خود برآیند و این امر موجب درگیری بیشتر آنان با موضوعی که معلم قصد آموزش آن را دارد می‌شود.

نظر به اینکه نتایج این پژوهش نشان داد استفاده از روش پرسش‌وپاسخ باعث افزایش تفکر انتقادی و استفاده از روش ایفای نقش باعث افزایش مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان می‌شود، به معلمان، مربیان و والدین توصیه می‌شود از این روش‌ها استفاده کنند. همچنین پیشنهاد می‌شود پژوهش حاضر در مدارس پسران، با مدت‌زمان بیشتر و در سایر پایه‌های تحصیلی اجرا شود. همچنین با توجه به اثر هائورن، برای گروه کنترل هم‌زمان با اجرای روش آزمایشی برای دو گروه آزمایش یک برنامه حضوری بدون مداخله برگزار شود که اثر توجه کنترل شود.



منابع

- ابراهیمی قوام، صغری (۱۳۸۶). رفتار اخلاقی کودکان چگونه شکل می‌گیرد. فصلنامه رشد مشاور مدرسه. دوره ۳. شماره ۱. پاییز: ۵۴-۵۷.
- اسلامی، اکبر؛ معارفی، فریده (۱۳۸۹). مقایسه توانایی تفکر انتقادی دانشجویان ترم‌های اول و آخر کارشناسی پرستاری و پرستاران بالینی دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی جهرم ۱۳۸۶. فصلنامه علوم پزشکی جهرم. شماره ۸ (۱): ۳۷-۴۵.
- آقازاده، محرم (۱۳۸۴). راهنمای روش‌های نوین تدریس. تهران: آبیژ.
- الله‌دوستی، پریسا (۱۳۹۰). بررسی اثربخشی روش تدریس ایفای نقش بر مهارت‌های اجتماعی و رشد اخلاقی دانش‌آموزان دختر دوم راهنمایی منطقه ۱۵ شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- امیرتیموری، محمدحسن؛ مرادی، رحیم و رسولی، بهنام (۱۳۹۳). اثربخشی مدل طراحی آموزشی E5 بر تفکر انتقادی دانشجویان در درس روان‌شناسی تربیتی. مديا(۲): ۶۱-۷۲.
- براندن، ناتانیل (۱۳۸۵). مسئولیت‌پذیری: انکای به خود و زندگی پاسخگو. ترجمه مهدی قرچه‌داغی. تهران: شباهنگ.
- جویس، بروس آر، ویل مارشا و کالهن، امیلی (۱۳۸۰). الگوهای تدریس، ترجمه محمدرضا بهرنگی. تهران: کمال تربیت.
- خورشیدی، محمد؛ غندانی، عباس و فرجی، شهاب‌الدین (۱۳۷۹). راهنمای علمی روش‌های تدریس. تهران: پسین.
- سبحانی‌نژاد، مهدی (۱۳۷۹). مسئولیت‌پذیری اجتماعی در برنامه‌ریزی درسی کنونی دوره ابتدایی ایران و طراحی برای آینده. رساله دکتری دانشگاه تربیت مدرس.
- شعبانی، حسن (۱۳۸۷). مهارت‌های آموزشی و پرورشی. تهران: سمت.
- شولتس، دوآن (۱۳۸۵). روان‌شناسی کمال، الگوهای شخصیت سالم. ترجمه گیتی خوشدل. چاپ سیزدهم. تهران: پیکان.
- فتحی‌آذر، اسکندر؛ ادیب، یوسف؛ هاشمی، تورج؛ بدری گرگری، رحیم و غریبی، حسن (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش راهبردی تفکر بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان. نشریه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی دانشگاه تبریز. دوره ۸. شماره ۲۹: ۱۹۵-۲۱۶.
- فضلی‌خانی، منوچهر (۱۳۸۲). راهنمای عملی روش مشارکتی و فعال در فرایند تدریس، تهران: آزمون نوین.
- فقیهی، فاطمه (۱۳۷۸). اصلاح برنامه‌های درسی: پرورش مهارت‌های فکری. فصلنامه تعلیم و تربیت. شماره ۵۹: ۷۷-۹۹.
- گنجی، کامران؛ یعقوبی، ابوالقاسم و لطفعلی، رضا (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش مهارت‌های

- پرسشگری به معلمان بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان متوسطه. نشریه روان‌شناسی تربیتی. دوره ۹. شماره ۲۷: ۱-۲۵.
- لطف‌آبادی، حسین (۱۳۸۱). وضعیت و نگرش و مسائل جوانان ایران. تهران: سازمان ملی جوانان.
- لطف‌آبادی، حسین (۱۳۸۰). ارتباط‌های اجتماعی نوجوانان و جوانان در خارج از خانواده. تهران: سازمان ملی جوانان.
- ماسن، پاول هنری و دیگران (۱۳۸۰). رشد و شخصیت کودک. ترجمه مهشید یاسایی. تهران: نشر مرکز.
- نصرآبادی، حسینعلی؛ نوروزی، رضاعلی و حبیبی، ناصر (۱۳۸۴). انگاره‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت. مجموعه مقالاتی در زمینه فلسفه و تفکر انتقادی. قم: سماء قلم.
- هرسی، پال و بلانچارد، کنت (۱۳۸۵). مدیریت رفتار سازمانی، کاربرد منابع انسانی. ترجمه علی علاقه‌بند. تهران: امیرکبیر.
- About, H. Cherif; D. D.; Al-Arabi, A.; Aron R. & Verma, S. (2010). Effective Understanding of the Human Body Organs: A Role Playing Activity for Deep Learning. National Association of Biology Teachers. Vol. 7: 447-450.
- Angeli, Ch. & Valanides, N. (2009). Instructional Effects on Critical Thinking: Performance on Ill-defined Issues. Learning and Instruction. Vol. 19: 322-334.
- Argyle, M. (1989). Social Interaction. London: Methven.
- (1980). Interaction Skills and Social Competence. In P. Feldman and j. Orford (Eds.). The Social Psychology of Psychological Publishers. Chichester: Wiley.
- Brandon, N.(1996). Qarachedaqi, M. (2007). Taking Responsibility. Tehran: shabahang.
- Browne, M. N. & Keeley, S. M. (1994). Asking the Right Questions: A Guide to Critical Thinking. 4th Edition. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Dam, G. & Volman, M. (2004). Critical Thinking as a Citizenship Competence: Teaching Strategies. Learning and Instruction journal. Vol. 14(4): 359-379.
- Ennis, S. R. (2010). A Concept of Critical Thinking Curriculum (pp. 46-54). Alexandra, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Facione, P. A. & Facione, N. C. (1998). The California Critical Thinking Skill Test: Form A and B, test normal. Millbrae, CA: California Academic Press.

- Facione, P. A. (1998). *The Delphi Report Critical thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. Millbrae, CA: California Academic Press.
- Glen, S. (1995). *Developing Critical Thinking in Higher Education*. *Nurse Education Today*. Vol. 15(30): 170-178.
- King, A. (1995). *Designing the Instructional Process to Enhance Critical Thinking across the Curriculum*. *Teaching of Psychology*. Vol. 22 (1): 13-17.
- Kasmurie, A.; Kitot, A.; Ahmad, A. R. & Seman, A. A. (2010). *The Effectiveness of Inquiry Teaching in Enhancing Students' Critical Thinking*. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. Vol. 7: 264-273.
- Macpherson, R. & Stanovich, K. (2007). *Cognitive Ability, Thinking Dispositions and Instructional Set as Predictors Critical Thinking*. *Learning and Individual Differences*. Vol. 17: 115-127.
- Mangena, A. & Chabeli, M. (2005). *Strategies to Overcome Obstacles in the Facilitation of Critical Thinking in Nursing Education*. *Nurse Education Today*. Vol. 25: 291-295.
- Manorm, K. & Zoe, P. (2006). *Role Play as a Teaching Method: a Practical Guide Produced with Support from the Centre faculty of Liberal art*. Ubon-Ratchathani University.
- Marin, L. M. & Halpern, D. F. (2011). *Pedagogy for Developing Critical Thinking in Adolescents*. *Thinking Skills and Creativity*. Vol. 6: 1-13.
- Maskey, C. (2008). *The Coordination of Clinical and Didactic Learning Experiences to Improve Critical-Thinking Skills and Academic Performance*. *Teaching and Learning in Nursing*. Vol. 3: 11-15.
- Özkan, I. (2010). *A Path to Critical Thinking*. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. Vol. 3: 210-212.
- Popil, I. (2011). *Promotion of Critical Thinking by Using Case Studies as Teaching Method*. *Nurse Education Today*. Vol. 31: 204-207.
- Uarattanakarsa, H.; Chaijareon, S. & Kanjug, I. (2012). *Designing Framework of the Learning Environments Enhancing the Learner's Critical Thinking and Responsibility Model in Thailand*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences Journal*. Vol. 46: 3375-3379.
- Yang, Sh. Ch. (2007). *E-critical/thematic doing history project: Integrating the critical thinking approach with computer-mediated history learning*. *Computers in Human Behavior*. Vol. 23: 2095-2112.
- Zohar, A. (1999). *Teachers Meta Cognitive Knowledge and the Instruction of Higher Order Thinking*. *Teacher Education*. Vol. 15: 413-429.