

مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی مشهد (علمی - پژوهشی)، شماره ۱۵۹ - زمستان ۱۳۸۶

دکتر رضا پیشقدم

استادیار دانشگاه فردوسی مشهد

افزایش تفکر انتقادی از طریق مباحثه ادبی در کلاسهای زبان انگلیسی

چکیده

با توجه به اهمیت تفکر انتقادی در آموزش و تأثیر آن بر جامعه، پژوهش حاضر سعی بر آن دارد تا به تأثیر مباحثه ادبی در رشد تفکر انتقادی بپردازد. بدین منظور دو کلاس زبان انگلیسی در سطح متوسط به بالا از کالج دانشگاه فردوسی مشهد انتخاب شدند. پس از تعدیل زبان آموزان از حیث تفکر انتقادی، در هر دو گروه کنترل و آزمایش پژوهشگر از متون ادبی از جمله شعر، داستان کوتاه و بعضی قطعات ادبی جهت تدریس استفاده نمود. زبان آموزان هر دو گروه باید متون مربوطه را در منزل مطالعه می کردند. زبان آموزان گروه کنترل باید تنها متون ادبی را خلاصه و خلاصه‌های خود را فقط در کلاس بازگو می کردند و معلم هم نظر خود را راجع به متن ابراز می داشت (آموزش انتقالی)، ولی از زبان آموزان گروه آزمایش خواسته شد راجع به متون مورد نظر بحث کنند، آن را به زندگی روزمره خویش ربط دهند، و احساس خود را از متن بیان نمایند (آموزش تبدیلی). در پایان ترم، مجدداً آزمون تفکر انتقادی به افراد هر دو گروه داده شد و از آنها خواسته شد به آن پاسخ دهند. نتایج نشان داد تفاوت معناداری میان دو گروه وجود دارد و مباحثه ادبی باعث رشد تفکر انتقادی گردیده است. در پایان، نتایج به دست آمده مورد بررسی قرار گرفته و پیشنهادهایی هم برای پژوهش بیشتر ارائه گردیده است.

کلید واژه‌ها: آموزش انتقالی، آموزش تبدیلی، ادبیات، تفکر، انتقادی.

۱. مقدمه

آموزش یکی از ارکان مهم تغییر و تحول در هر جامعه‌ای می باشد. آموزش مناسب می تواند باعث تولید علم و نوآوری و آموزش نامناسب، باعث از بین رفتن استعدادها و خلاقیت شود. بارنز و شیملت (۱۹۷۴) از دو رویکرد نسبت به آموزش یاد می کند: انتقالی و تبدیلی. در آموزش انتقالی، معلم تنها انتقال دهنده

دانش می‌باشد و دانش آموز تنها مصرف کننده‌ای است که حق هیچ گونه ابراز عقیده‌ای ندارد و تنها باید مطالب را حفظ نماید. در آموزش تبدیلی، معلم نقش راهنما را ایفا می‌کند و به دانش آموزان اجازه داده می‌شود ابراز عقیده نمایند، پژوهش کنند و دست به تولید بزنند. فریره (۱۹۷۰) اعتقاد دارد که تنها در آموزش تبدیلی هست که تفکر انتقادی^۱ شکل می‌گیرد.

چند دهه است که تفکر انتقادی مطرح نظر صاحب نظران بزرگی همچون دیویی بوده است. به اعتقاد آنان تفکر انتقادی یکی از مهمترین اصول آموزشی هر کشور می‌باشد و هر جامعه‌ای برای رسیدن به رشد و شکوفایی نیاز به افرادی دارد که دارای تفکر انتقادی بالایی باشند. امروزه نظریه‌های انتقادی^۲ در بسیاری از علوم و فنون از جمله جامعه شناسی، روان شناسی، زبان شناسی به چشم می‌خورد. ریشه‌های نظریه انتقادی را به صورت عام می‌توان در تفکرات فلسفی اندیشمندانی همچون کانت، هگل و مارکس و به صورت خاص آن را در اندیشه‌های مکتب فرانکفورت در آلمان در دهه ۱۹۲۰ در بزرگانی همچون هورخایمر و یورگن هابرمس جستجو نمود (راسموسن، ۱۹۹۶). هدف اصلی آنان از طرح نظریه‌های انتقادی تغییر و اصلاح در جامعه با به چالش کشیدن بسیاری از چیزهایی است که افراد آنها را بدیهی و مسلم فرض می‌کنند. حتی در زمینه آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم در طی سالهای اخیر ما شاهد انتشار بسیاری از مقاله‌ها و کتابها در این زمینه بوده‌ایم که همگی به طرح مباحثی از جمله قدرت، عدالت، ایدیو لوژی، و سیاست در کلاسهای درس زبان پرداخته‌اند (پنی کوک، ۱۹۹۴).

طرح مباحث نظریه‌های انتقادی از جانب فلاسفه باعث توجه متخصصان امر آموزش به تفکر انتقادی گردید تا جایی که پیازه هدف اصلی آموزش هر کشور را تربیت افرادی می‌داند که تفکر انتقادی بالایی داشته باشند. توجه به تفکر انتقادی با ظهور اینترنت و تفکراتی همچون جامعه جهانی شدت بسیار یافت. ورشوآر (۲۰۰۰) اعتقاد دارد در دنیای امروز که همه می‌توانند از طریق اینترنت با هم در ارتباط باشند، خواندن و نوشتن مسلماً دیگر تنها دانستن معنی لغات و فهم متن و یا ساختن جند جمله دستوری درست نمی‌باشد، بلکه در دنیای امروز شخص می‌بایست مجهز به تفکر انتقادی در مواجهه با انفجار اطلاعات در اینترنت باشد؛ به عنوان مثال، دانشجویی که می‌خواهد پژوهشی انجام دهد با هزاران نوشته در اینترنت مواجه است که لزوماً معتبر نیستند. انتخاب از میان این متون خود به تفکر انتقادی و موشکافانه نیاز دارد.

1. critical thinking
2. critical theories

دیویی تفکر انتقادی را «توجه به موضوع خاص در ذهن که شخص بسیار دقیق و موشکافانه به تحلیل آن می‌پردازد.» (۱۹۹۳: ۳) یاد می‌کند. به اعتقاد سیگل (۱۹۹۷) تفکر انتقادی یعنی با خرد و منطق تحلیلی کاری را انجام دادن. لیمپن (۱۹۹۱) تفکر انتقادی را شک به همه چیز می‌داند. بلوم (۱۹۵۶) تفکر انتقادی را مربوط به رده‌های بالای تفکر از قبیل تجزیه، تحلیل و ارزشیابی می‌داند. بلوم سلسله مراتب یادگیری را به شش گروه از ساده به پیچیده تقسیم می‌کند:

۱. دانش: یادگیرنده فقط مطالب را حفظ می‌کند و یادگیری طوطی وار است،
 ۲. فهم: یادگیرنده مفاهیم را درک می‌کند و به زبان خود تعریف می‌کند،
 ۳. کاربرد: یادگیرنده مفاهیم را در حل مسایل به کار می‌برد،
 ۴. تحلیل: یادگیرنده به تحلیل مسایل در ذهن خود می‌پردازد تا به دلیل چیزی پی ببرد،
 ۵. ترکیب: یادگیرنده مسایل جدید را به مسایل و آموخته‌های قبلی خود پیوند می‌زند،
 ۶. ارزشیابی: در این مرحله که بالاترین حد یادگیری است یادگیرنده میتواند راجع به مسایل مختلف قضاوت کند و دلیل بیاورد که چرا چیزی خوب و یا بد است.
- به اعتقاد او در سه مرحله آخر تفکر انتقادی وجود دارد، ولی متأسفانه در بسیاری از فرهنگها و آموزشها تنها یادگیری در مرحله اول که بر اساس محفوظات است رایج است. در مجموع می‌توان گفت فرد دارای تفکر انتقادی مناسب دارای ویژگیهای ذیل می‌باشد:

- به همه چیز با دیده شک نگاه می‌کند؛
 - شخصی است فعال که پیوسته سوال می‌کند، و پرسشگری جزو ذات اوست؛
 - خود بین نیست و همیشه آماده شنیدن مسائل جدید است؛
 - دقیق و نکته بین است، از تمامی زوایا مسائل را پی‌گیری می‌کند؛
 - متعصب و جانبدار مرامی خاص نمی‌باشد؛
 - می‌تواند به راحتی میان اجزا مختلف یک مجموعه ارتباط برقرار نماید؛
 - در مواجهه با مسائل و مشکلات احساساتی عمل نمی‌کند.
- با توجه به اهمیت تفکر انتقادی مسلماً یکی از مهمترین مباحث در این حوزه بحث آموختن آن می‌باشد. در اینکه آیا تفکر انتقادی آموختنی است یا نه، در میان صاحب نظران اتفاق نظر وجود ندارد. آتکینسون (۱۹۹۷) اعتقاد دارد از آنجا که ما دقیقاً نمی‌دانیم تفکر انتقادی چیست و تعریف درستی برای آن نداریم و همچنین از آنجاییکه تفکر انتقادی در بستر فرهنگ و جامعه شکل می‌گیرد و طبعاً محصول اوضاع اجتماعی و سیاسی می‌باشد (بدین معنی که در یک جامعه کمتر مردم سالار با آموزش و پرورش

متمرکز که در آن تصمیمات همیشه از بالا به پایین می‌باشد) تربیت افراد با تفکر انتقادی، کاری عبث و بیهوده است. دیگر محققان از جمله (مک پک، ۱۹۹۰) اعتقاد دارند اگر شما نمی‌توانید واژه‌ای به نام هوش را دقیقاً تعریف کنید این دلیل نمی‌شود که بگویید چنین چیزی وجود ندارد و یا آن را نمی‌شود آموخت. خیلی از افراد فوتبال بازی می‌کنند ولی چند نفر می‌توانند آن را تعریف نمایند. در مورد جامعه هم باید گفت اگر در جامعه‌ای تفکر انتقادی جایگاهی ندارد، این بدین معنی نیست که افراد قادر به پرورش تفکر انتقادی نیستند. تدریس تفکر انتقادی باعث می‌شود دانش آموزان عمیق با مسائل در درس درگیر شوند، قدرت تصمیم‌گیری پیدا کنند، با موضوعات متناقض کنار بیایند، نظریات دیگران را چشم بسته قبول نکنند، به نقد منطقی آنها بپردازند، و در مجموع تبدیل به انسانهایی با منطق، دقیق، و پرسشگر شوند.

طرفداران استفاده از ادبیات در کلاسهای آموزش زبان بر این باورند که ادبیات به شیوه‌های متفاوت می‌تواند به یادگیری زبان دوم کمک کند؛ به عنوان مثال، ادبیات می‌تواند به غنای واژگان زبانی زبان آموزان کمک کند، آنها را با ساختارهای پیچیده زبانی آشنا نماید، انگیزه یادگیری را در آنها تقویت، و به تبادل و غنای فرهنگی زبان آموزان کمک شایانی نماید (ویدوسون، ۱۹۷۵). به اعتقاد پژوهشگر، شاید تاکنون کمتر کسی به نقش ادبیات و لزوماً مباحثه ادبی در بالا بردن تفکر انتقادی اشاره‌ای کرده باشد. پژوهشگر بر این باور است که ادبیات به دلیل برخورداری از غنای عاطفی و احساسی و موضوعات بر گرفته از زندگی روزمره و قابل تأمل، می‌تواند بستر لازم برای ایجاد تفکر انتقادی را فراهم نماید. ولی آنچه مهم است نگرش و نحوه ارائه معلم نسبت به ادبیات می‌باشد. معلم تنها می‌تواند از دانشجویان بخواهد شعرها را حفظ نمایند و سپس بازگو کنند و خود نیز خطابه‌ای در باب آن شعر ایراد نماید (آموزش انتقالی) و یا شعرها را به زندگی افراد ارتباط داده، از دانشجویان خواسته شود آنها را مورد مذاقه و بررسی قرار دهند و به بحث و ابراز عقیده نسبت به آنها بپردازند (آموزش تبدیلی). از این رو پژوهش حاضر سعی بر آن دارد تا به بررسی مباحثه ادبی در افزایش تفکر انتقادی بپردازد.

۲. منابع و روش تحقیق

۲-۱. نمونه‌ها

۳۲ دانشجوی (۲۱ نفر دختر و ۱۱ نفر پسر) در این پژوهش شرکت کردند که پس از همگن‌سازی و تعدیل، دو دانشجوی دختر از پژوهش حذف شدند و نمونه‌ها به ۳۰ تن رسید. رشته تحصیلی این دانشجویان

پزشکی (۴ نفر)، روان شناسی (۴ نفر)، مهندسی (۱۰ نفر)، و علوم (۱۲ نفر) بود. میانگین سن این افراد ۱۹/۳ سال جوانترین و مسن ترین آنها به ترتیب ۱۸ ساله و ۲۷ ساله بودند. نمونه‌ها از کالج دانشگاه مشهد انتخاب شدند و سطح بسندگی زبان آنها متوسط به بالا بود. این افراد زبان انگلیسی را به عنوان زبان دوم در یک دوره تابستانی در این موسسه می‌آموختند.

۲-۲. ابزار پژوهش

محقق جهت سنجش میزان تفکر انتقادی افراد از آزمون تفکر انتقادی واتسون-گلاسر (۱۹۹۴) استفاده نمود. این آزمون شامل ۸۰ سؤال است که به بررسی و سنجش تواناییهای استنتاج، قیاس، تشخیص فرضیه، تفسیر، و ارزشیابی مباحثات می‌پردازد. در هر قسمت این آزمون مثالی برای پاسخگویی وجود دارد. هر سؤال شرایطی را به تصویر می‌کشد و از پاسخ دهنده می‌خواهد بهترین گزینه را انتخاب نماید. پاسخها گاهی دو گزینه‌ای (سازگار، ناسازگار) و گاهی پنج گزینه‌ای می‌باشد (نگاه کنید به ضمیمه). جهت نمره گذاری تمامی پنج قسمت پرسشنامه با هم جمع بسته می‌شوند. پایایی آزمون (آزمون و آزمون مجدد: ۸۱٪) و روایی معیار (بالا تر از ۳۰٪) آن قابل قبول اعلام شده است (واتسون-گلاسر، ۱۹۹۴). محقق از آزمون ترجمه شده (فراوانی، ۱۳۸۴) استفاده نمود. پایایی این پرسشنامه در این پژوهش نیز قابل قبول است (کرونباخ: ۸۵٪).

۲-۳. روش گردآوری اطلاعات

جهت انجام این پژوهش در آغاز تابستان ۱۳۸۵، دو کلاس (کنترل و آزمایش) از دانشجویان متوسط به بالا را از کالج دانشگاه مشهد انتخاب شد. طول دوره ۲۲ جلسه و کتاب مورد تدریس چهار درس اول Passages (ریچاردز و سندی، ۱۹۹۸) بود. در کلاس آزمایش ۱۵ نفر و در کلاس کنترل ۱۷ نفر شرکت داشتند. جهت یک دست کردن هر دو گروه از نظر میزان تفکر انتقادی، در آغاز ترم، پژوهشگر از دانشجویان خواست به سؤالات آزمون تفکر انتقادی پاسخ دهند. نتیجه آزمون تی (جدول ۱) نشان داد تفاوت معناداری میان دو گروه وجود دارد (تی = ۱/۳۵، پی > ۰/۰۳)، بدین معنی که نمره گروه کنترل کمی بیشتر از گروه آزمایش می‌باشد.

جدول ۱: نتایج آزمون تی در پیش آزمون

گروهها	تعداد	درجه آزادی	تی	میانگین	انحراف از معیار	ارزش پی
گروه کنترل	۱۷	۳۰	۱/۳۵	۶۱/۲	۶/۳	/۰۳
گروه آزمایش	۱۵	۳۰	۱/۳۵	۵۷/۱	۵/۴	

جهت تعدیل و یکسان سازی دو گروه، دو نفر از افرادی که دارای تفکر انتقادی بالایی در گروه کنترل بودند حذف شدند. و گروه به ۱۵ نفر تقلیل یافت. مجددا جهت تحلیل داده‌ها از آزمون تی استفاده گردید. همانگونه که جدول ۲ نشان می‌دهد تفاوت معناداری (پی=۱/۴۶، پی > /۰۵) میان دو گروه مشاهده نمی‌شود. بنابراین، می‌توان اینگونه نتیجه گرفت که میزان تفکر انتقادی هر دو گروه یکسان است.

جدول ۲: نتایج آزمون تی در پیش آزمون پس از تعدیل

گروهها	تعداد	درجه آزادی	تی	میانگین	انحراف از معیار	ارزش پی
گروه کنترل	۱۵	۲۸	۱/۴۶	۵۸	۴/۹	/۰۷
گروه آزمایش	۱۵	۲۸	۱/۴۶	۵۷/۱	۵/۴	

پس از تعدیل و یکسان سازی هر دو گروه از حیث تفکر انتقادی که در جلسه اول کلاس انجام گرفت، پژوهشگر سعی کرد تفکر انتقادی در گروه آزمایش را افزایش دهد. برای اینکه بفهمیم آیا مباحثه ادبی تأثیری در افزایش تفکر انتقادی دارد یا خیر، به هر دو گروه قطعات ادبی از جمله داستان کوتاه و شعر (از جمله: تهمت اثر چخوف)، آیا این یک رؤیا بود؟ اثرگی دو مویسان داده شد و از آنها خواسته شد آنها را در منزل مطالعه نمایند. از گروه کنترل خواسته شد تنها قطعات ادبی را حفظ نمایند و سپس در کلاس به زبان خود بازگو کنند و معلم تنها به سؤالات دانشجویان در مورد معنی عبارات پاسخ می‌داد و خطابه‌ای در باب آن متن ایراد می‌نمود و از گروه آزمایش خواسته می‌شد متون ادبی را مورد مذاقه و

بررسی کامل قرار دهند، به تحلیل شخصیتها بپردازند، آنها را به زندگی خود ارتباط بدهند و به بحث و ابراز عقیده نسبت به آنها در کلاس بپردازند. معلم تنها نقش راهنما را ایفا می‌کند و با طرح سؤالاتی از جمله:

- نظر شما راجع به داستان چیست؟
- آیا از داستان خوشتان آمد؟
- چه قسمتهایی از داستان را بیشتر پسندیدید؟
- نظر شما راجع به فلان شخصیت داستان چیست؟
- اگر شما جای او بودید چه می‌کردید؟
- آیا در زندگی روزمره شما چنین چیزی اتفاق افتاده؟

زمینه مناسب جهت بحث و تبادل نظر را فراهم می‌آورد. همانگونه که مشخص است این سؤالات در سطوح تجزیه تحلیل و ارزشیابی می‌باشد که می‌تواند به قول بلوم (۱۹۵۶) باعث ایجاد تفکر انتقادی گردد. حدود ۲۵ دقیقه اول هر جلسه را هر دو گروه به این کار اختصاص می‌دادند. در پایان افراد به آزمون تفکر انتقادی مجدداً در کلاس پاسخ دادند و برای فهم بیشتر فرایند کلاسی، معلم از زبان آموزان هر دو کلاس خواست نظر خود را راجع به شیوه تدریس بیان کنند.

۲-۴. تحلیل داده‌ها

جهت بررسی میزان افزایش تفکر انتقادی از طریق مباحثه ادبی، از آزمون تی مستقل در پیش آزمون و پس آزمون استفاده گردید. برای پی بردن به فرایند کیفی تدریس، نظر زبان آموزان هر دو کلاس در پایان ترم پرسیده شد و مورد ارزیابی کیفی قرار گرفت.

۳. نتایج پژوهش

برای پی بردن به تأثیر مباحثه ادبی در رشد تفکر انتقادی، پژوهشگر از آزمون تی استفاده کرد. همانگونه که جدول شماره ۳ نشان می‌دهد تفاوت معنا داری (تی = ۱/۸۹ ، پی > ۰.۵) میان دو گروه وجود دارد. بدین معنی که رشد تفکر انتقادی در گروه آزمایش بیشتر از گروه کنترل بوده است. علاوه بر این، با نگاهی به میانگین نمره تفکر انتقادی هر دو گروه در آغاز و پایان ترم در می‌یابیم که میانگین نمره تفکر انتقادی گروه کنترل از ۵۸ به ۵۹/۳ تغییر یافته، یعنی هیچ رشدی چشمگیری نداشته است، در حالی که میانگین نمره تفکر انتقادی گروه آزمایش از ۵۷/۱ به ۶۴/۹ تغییر یافته است که حاکی از رشد تفکر

انتقادی در این گروه است. بنا براین بر اساس یافته‌های فوق می‌توان چنین نتیجه گرفت که مباحثه ادبی تأثیر مستقیم در رشد تفکر انتقادی دارد.

جدول ۳: نتایج آزمون تی درپس از آزمون

گروهها	تعداد	درجه آزادی	تی	میانگین	انحراف از معیار	ارزش پی
گروه کنترل	۱۵	۲۸	۱/۸۹	۵۹/۳	۳/۵	/۰۳
گروه آزمایش	۱۵	۲۸	۱/۸۹	۶۴/۹	۴/۱	

برای بررسی فرایند کلاسی از زبان آموزان هر دو گروه خواسته شد نظر خود را راجع به کلاس و شیوه تدریس بیان کنند. زبان آموزان گروه آزمایش اعتقاد داشتند آشنایی با چهره‌های ادبی و خواندن متون ادبی کاری است جذاب و در خور توجه. به اعتقاد آنان ادبیات به غنای واژگانی بسیار کمک می‌کند. به باور گروه کنترل حفظ کردن و بازگویی متون ادبی کاریست خسته کننده و طاقت فرسا که به وقت زیادی نیاز دارد. زبان آموزان گروه آزمایش اعتقاد داشتند علاوه بر جذاب بودن و افزایش حجم واژگان، ادبیات بستر مناسبی جهت بحث و تبادل نظر را مهیا می‌کند، آنان یاد می‌گیرند چگونه حرف خود را به انگلیسی بیان کنند و خواندن متون ادبی باعث می‌شود افراد به مسائل دقیق تر نگاه کنند.

۴. بحث و بررسی

در این پژوهش مشخص گردید که مباحثه ادبی می‌تواند باعث افزایش تفکر انتقادی گردد. شاید اینگونه به نظر برسد که مباحثه به هر شکل و با هر متنی می‌تواند باعث افزایش تفکر انتقادی گردد، ولی به باور پژوهشگر، نوع و چینه سؤالات طرح شده در مباحثه، بسیار مهم است. بر اساس تقسیم‌بندی بلوم (۱۹۵۶) - دانش و محفوظات، فهم، کاربرد، تجزیه، تحلیل و ارزشیابی - که بیشتر نیز بدان اشاره گردید، هر سؤال و هر نوع مباحثه‌ای لزوماً به افزایش تفکر انتقادی منجر نخواهد شد؛ بلکه سؤالات طرح شده در سطوح عالی تجزیه، ترکیب و ارزشیابی است که می‌تواند زمینه‌ساز افزایش و یا حتی ایجاد تفکر انتقادی باشد.

علاوه بر این، ادبیات به دلیل برخورداری از ماهیت احساسی و عاطفی و موضوعات ملموس، جذاب، و بر گرفته از متن جامعه می‌تواند زمینه مناسب برای رشد تفکر انتقادی در جامعه را فراهم آورد. این پژوهش گفته‌های پالفای و سالوی (۱۹۹۳) را تأیید می‌کند که معتقد بودند تفکر انتقادی را نمی‌شود

از احساسات جدا کرد و این احساسات هستند که زمینه لازم برای تفکر انتقادی را فراهم می‌کنند؛ به عنوان مثال، احساسات نشأت گرفته از متون ادبی باعث ایجاد تفکرات واگرا^۱ رشد و خلاقیت می‌شوند. به اعتقاد آنان احساسات را نمی‌توان از تفکر انتقادی جدا کرد و رابطه‌ای مستقیم میان هوش هیجانی^۲ و تفکر وجود دارد. آگاه بودن یا آگاه شدن از احساسات فردی می‌تواند باعث تفکر خلاق تر و والاتر گردد، که چیزی به‌خوبی در متون ادبی به چشم می‌خورد. کسی که هنوز به احساسات خود مسلط نیست، (مثلاً) نمی‌داند چه چیزی او را خوشحال یا ناراحت می‌کند، به چه چیزها و یا افرادی تعصب دارد، به چه گروه از افراد عشق می‌ورزد و از چه گروه از افراد نفرت دارد) مسلماً نمی‌تواند به‌خوبی فکر کند و تصمیم منطقی بگیرد. به نظر نمی‌رسد هر متنی از قبیل متون سیاسی و اقتصادی با توجه به ماهیت خود حداقل در کوتاه مدت کمک به چنین تعبیر فکری نماید.

۵. نتیجه گیری

بی‌تردید ادبیات به تنهایی نمی‌تواند باعث ایجاد و یا افزایش تفکر انتقادی گردد بلکه بحث و جدل در مورد قطعات ادبی و پیوند دادن آن به زندگی روزمره، می‌تواند خوراک لازم برای رشد تفکر انتقادی را فراهم نماید. در کلاسی که تک‌صدایی وجود دارد و تنها معلم است که صحبت می‌کند و نظر دانشجویان شنیده نمی‌شود، هیچ جایی برای رشد تفکر انتقادی باقی نمی‌ماند. محصول چنین کلاسی تنها یک تعداد مصرف کننده فاقد هر گونه نظر و عقیده است که این ویژگیها به مرور جزء شخصیت و وجود افراد می‌شود (ویگوتسکی، ۱۹۷۸)؛ از چنین افرادی نمی‌شود انتظار خلاقیت و نوآوری داشت. بعکس، در کلاسی که چند صدایی وجود دارد (و معلم تنها صدای کلاس نیست و هر شخصی می‌تواند نظر خویش را عنوان کند و به نظریات دیگران نیز گوش کند) یادگیری با سطوح بالاتر تجزیه و تحلیل صورت می‌گیرد و افراد شرکت کننده در چنین کلاسی عمیق تر و دقیق تر از گروه قبلی فکر می‌کنند. در چنین کلاسهایی فرد می‌فهمد که تنها یک حقیقت مطلق وجود ندارد و این تنها معلم نیست که همه چیز را می‌داند، او هم می‌تواند به کشف حقیقت و رشد دانش کمک کند. او یاد می‌گیرد به نظرات دیگران گوش کند، آنها را مورد واکاوی دقیق قرار دهد، هر چیزی را چشم بسته نپذیرد، و به عقاید دیگران احترام بگذارد.

1. divergent thinking
2. emotional intelligence

در فرهنگ سنتی، کلاسهای درسی ما چه در مدرسه و چه در دانشگاه، کمتر جای بحث، ابراز عقیده و پرسشگری برای دانش آموز و دانشجو بود. به قول فریره (۱۹۷۰) در این کلاسها ذهن افراد به مثابه بانکی بود که مدام باید در آن پول ریخت و هیچگاه از آن استفاده نکرد. این امر در کلاسهای درس زبان چه در مدارس و چه دانشگاهها و یا حتی در مؤسسات خصوصی زبان بدتر است و کلاسهای زبان تنها خلاصه می‌شوند به یادگیری تعدادی واژه، دستور زبان و در نهایت مکالمات روزمره؛ در صورتی که همین کلاسها می‌تواند با استفاده از متون جذاب همچون ادبیات که همگی آن را دوست دارند و هر کس مطلبی برای گفتن در این زمینه‌ها دارد، به افسانه تک صدایی معلم و سرکوبی احساسات و تفکرات خلاقانه پایان داد و به تربیت افرادی متفکر و خلاق پرداخت.

معلمان با به کارگیری موارد ذیل می‌توانند به رشد تفکر انتقادی در کلاس کمک کنند:

- محیطی آرام و بدون تنش در کلاس ایجاد نمایید؛
 - سعی نکنید کاری کنید که زبان آموزان مثل شما فکر کنند؛
 - به زبان آموزان اجازه دهید ابراز عقیده کنند؛
 - به نظرات زبان آموزان احترام بگذارید؛
 - کاری کنید که زبان آموزان خود سوال مطرح کنند و خود پاسخ را نیز دریابند و شما تنها نقش راهنما را ایفا نمایید؛
 - خطاهای دستوری و واژه‌های آنها را زیاد جدی نگیرید، زیرا هدف برقراری ارتباط است. این روش آموزشی باعث می‌شود زبان آموزان یاد بگیرند چگونه فکر کنند، چگونه خود را ابراز نمایند، چگونه چیزی را نقد کنند، چگونه با دیگران ارتباط برقرار کنند و چگونه به طور گروهی به پاسخ مساله‌ای برسند. تمامی موارد ذکر شده باعث رشد تفکر انتقادی می‌گردد.
- با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر پیشنهادهای ذیل برای پژوهش بیشتر ارایه می‌گردند:
۱. نقش مباحثه در متون مختلف از قبیل علمی، سیاسی، و اجتماعی.
 ۲. تأثیر مباحثه ادبی در رشد تفکر انتقادی در هر یک از دو جنس؛
 ۳. تأثیر مباحثه ادبی در سنین مختلف؛
 ۴. نقش و تأثیر مباحثه ادبی در رشد خلاقیت افراد.

کتابنامه

1. Atkinson, D. (1997). *A critical approach to critical thinking in TESOL*. *TESOL Quarterly*, 31, 71-94.
2. Barnes, D. & Shemilt, D. (1974). *Transmission & interpretation*. *Educational Review* 26, 213- 228.
3. Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*. Handbook 1: Cognitive Domain. New York: McKay.
4. Davidson, B.W. (1998). Comments on Dwight Atkinson's "A critical approach to critical thinking in TESOL: A case for critical thinking in the English language classroom." *TESOL Quarterly*, 32, 119-123.
5. Dewey, J. (1993). *How we think*. Boston: DC. Heath.
6. Ennis, R., & Weir, E. (1985). *The Ennis-Weir critical thinking essay test*. Pacific Grove, CA: Critical Thinking Press and Software.
7. Faravani, A. (2006). *Portfolio and critical thinking*. Unpublished M.A. Thesis. Iran: Mashhad University.
8. Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder & Herder.
9. Gergen, K.J. (1991). *The saturated self: Dilemmas of identity in contemporary life*. New York: Basic Books.
10. Holliday, A. (1994). *Appropriate methodology and social context*. Cambridge: CUP.
11. Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge, UK: CUP.
12. McPeck, J.E. (1990). *Teaching critical thinking*. London: Routledge.
13. Nickerson, R.S. (1990). *Dimensions of thinking: A critique*. In B.F. Jones & L. Idol, (eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. (pp. 495-509). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
14. Norris, S., & Ennis, R. (1989). *Evaluating critical thinking*. Pacific Grove, CA: Thinking Press and Software.
15. Palfai, T.P., & Salovey, P. (1993). The influence of depressed and elated mood on deductive and inductive reasoning. *Imagination, Cognition, and Personality*, 13, 55-71.
16. Pennycook, A. (1999). Introduction: critical approaches to TESOL. *TESOL Quarterly* 33, 329-84.
17. Postman, N. & Weingartner, C. (1969). *Teaching as a subversive activity*. New York: Dell Publishing Company.
18. Ramanathan, V., & Kaplan, R.B. (1996a). Audience and voice in current composition texts: Some implications for ESL student writers. *Journal of Second Language Writing*, 5, 21- 34.
19. Rasmussen, D.M. (1996). *Critical theory and philosophy*. In Rasmussen D.A., editor, *The handbook of critical theory*, Oxford: Blackwell, 17-38.

20. Resnick, L. (1987). *Education and learning to think*. Washington, DC: National Academy Press.
21. Richards, J.C. & Sandy, C. (1998). *Passages 1*. CUP.
22. Siegle, H. (1990). *McPeck, informal logic and the nature of critical thinking*. J.E. McPeck (Ed.), *Teaching critical thinking*. (pp. 75-85).
23. Siegle, H. (1997). *Rationally redeemed?* New York: Routledge.
24. Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
25. Warschauer, M. (2000). The changing global economy and the future of English teaching. *TESOL Quarterly*, 34, 511-535.
26. Watson, G., & Glaser, E. M. (1980). *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal*. San Antonio, TX: Psychological Corp. Watson, G., & Glaser, E. M. (1994a). *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Form-S*, San Antonio, TX: Psychological Corp. Watson, G., & Glaser, E. M. (1994b). *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Form-S*, San Antonio, TX: Psychological Corp.
27. Widdowson, H.G. (1975). *Stylistics and the teaching of literature*. London: Longman.

ضمیمه

قسمتی از پرسشنامه واتسون_گلاسر

دستور العمل

این دفترچه شامل ۵ نوع آزمون است که به منظور تعیین توانایی شما در استدلال منطقی طرح شده است. هر آزمون دستورالعمل مخصوص به خود دارد که قبل از انتخاب گزینه‌های آن باید با دقت مطالعه شود.

آزمون ۱: استنباط

دستور العمل: استنباط؛ نتیجه‌ای است که فرد از پدیده‌های به وقوع پیوسته به دست می‌آورد؛ مثلاً اگر چراغهای خانه‌ای روشن باشد و از داخل خانه صدای موسیقی شنیده شود، شخص می‌تواند استنباط کند که احتمالاً کسی در خانه هست. این استنباط می‌تواند درست یا نادرست باشد مثلاً ممکن است اهل خانه هنگام بیرون رفتن، چراغها و رادیو را خاموش نکرده باشند.

در این آزمون هر تمرین یا عبارت آغازین لازم است صحیح در نظر گرفته شود. بعد از هر عبارت چند استنباط ممکن (نتایج) که فرد می‌تواند از عبارت ارائه شده، برداشت کند (آورده شده است. هر استنباط را بررسی کرده و درجه صحیح و غلط بودن آن را تعیین کنید. با توجه به توضیحات زیر، برای هر استنباط در پاسخنامه در محل مناسب علامت بگذارید.

(ص) استنباط صحیح: یعنی با توجه به مجموعه اطلاعات ارائه شده، احتمال آن از حد معقول بیشتر است.

(ا ص) استنباط احتمالاً صحیح: یعنی بیشتر به نظر می‌رسد صحیح باشد تا غلط.

(ان) اطلاعات ناکافی است: یعنی از روی اطلاعات داده شده نمی‌توان گفت که آیا استنتاج بیشتر صحیح به نظر می‌آید یا غلط. به عبارتی اطلاعات داده شده برای قضاوت کافی نیست.

(اغ) استنباط احتمالاً غلط: یعنی بیشتر به نظر می‌رسد که غلط باشد تا صحیح.

(غ) استنباط غلط: به این خاطر که مطالب داده شده بد تفسیر می‌کند یا به دلیل آنکه با خود آن مطالب یا استنباطهای صحیح حاصل از آن مطلب مغایرت دارد.

گاهی برای تصمیم‌گیری در مورد اینکه یک استنباط، احتمالاً یا غلط است، ناچار خواهید بود که از اطلاعات یا آگاهی‌های عمومی خود استفاده کنید. این موضوع در مثال روشن خواهد شد. جواب صحیح در مستطیل سمت چپ آمده است.

مثال

گزاره: دویست دانشجوی مقطع کارشناسی به صورت داوطلبانه در یک همایش علمی دانشجویی در مشهد شرکت کردند. در این همایش عناوینی در ارتباط با همزیستی مسالمت آمیز و راههای دستیابی به صلح پایدار جهانی مورد بحث قرار گرفت؛ زیرا اینها مسائلی بودند که از طرف دانشجویان به عنوان حیاتی ترین مشکلات جهان امروز انتخاب شدند.				
گوپه‌ها	(ص)	(اص)	(ان)	(اغ)
۱- به عنوان یک گروه، دانشجویانی که در این همایش شرکت کرده بودند از سایر دانشجویان هم سن خود علاقه بیشتری به مشکلات اجتماعی وسیعتر نشان دادند.				
۲- بیشتر دانشجویان از قبل در مورد عناوین همایش در کلاسهایشان بحث نکردند.				
۳- دانشجویان از تمام مناطق کشور آمده بودند.				
۴- دانشجویان فقط مشکلات کارگری را مورد بحث قرار دادند				
۵- بعضی از دانشجویان بر این باورند که بحث در مورد همزیستی مسالمت آمیز و راههای دستیابی به صلح جهانی مهم و با ارزش است				

در مثال قبل استنباط ۱، احتمالاً صحیح (ص) است؛ زیرا (به عنوان یک نظریه عمومی) بیشتر مردم در سنین جوانی به مشکلات و مسائل بزرگ اجتماعی توجه زیادی نمی کنند. اطلاعات داده شده این استنباط را نمی توان کاملاً صحیح در نظر گرفت؛ زیرا اطلاعات داده شده نشان دهنده میزان اهمیت دادن جوانان به این موارد نیست. همچنین ممکن است بعضی دانشجویان فقط به خاطر گردش و تفریح داوطلب شرکت در همایش شده باشند.

استنباط ۲ احتمالاً غلط (غ) است؛ زیرا آگاهی دانشجویان نسبت به این عناوین، احتمالاً تا حدودی در اثر بحث با استادان و همکلاسیها به وجود آمده است.

برای استنباط ۳ هیچ دلیلی وجود ندارد. بنابراین قضاوت در مورد این مطلب اطلاعات ناکافی (ان) است.

استنباط ۴ قطعاً غلط است؛ زیرا در متن آمده است که عناوینی در ارتباط همزیستی مسالمت آمیز و راههای دستیابی به صلح جهانی برای بحث انتخاب شده بود.

استنباط ۵ به طور دقیق منطبق با اطلاعات داده شده است و بنابراین صحیح (ص) می باشد.

در تمرینات این بخش ممکن است بیش از یک استنباط از هر عبارت داده شده، صحیح (ص)، غلط (غ)، احتمالاً صحیح (ص)، احتمالاً غلط (غ) یا اطلاعات ناکافی (ن) باشد تا از هر گونه پیش فرض جلوگیری کند. بنابراین در مورد هر استنباط به طور جداگانه باید قضاوت کرد.

ستونی که فکر می کنید مهمترین قضاوت در مورد هر استنباط است، با مداد سیاه کاملاً سیاه کنید. اگر خواستید پاسخ خود را تغییر دهید، پاسخ قبلی را کاملاً پاک کنید. از گذاشتن هر گونه علامت اضافی روی پاسخنامه خودداری فرمایید.

گزاره‌ها و گویه‌ها

گزاره: در طی سالهای جنگ جهانی دوم یکی از کشورهای درگیر جنگ، آزمایشی به نام «عملیات برفی» را طرح ریزی کرد تا دریابد، کدام گروه از نیروهای ارتش، تحت شرایط آب و هوای سرد و سرمای شدید و طاقت فرسا، بهتر عمل می‌کنند. برخی عوامل مورد تحقیق عبارت بودند از: وزن، سن، فشار خون و شرایط محیطی زادگاه یا محل زندگی. تمام شرکت کنندگان در «عملیات برفی» در یک دوره آموزشی مربوط به نحوه زنده ماندن و ادامه فعالیت در سرمای شدید شرکت کردند. در نتیجه عوامل زیر به عنوان عوامل متمایز کننده افراد موفق و ناموفق مشخص شد: اشتیاق به شرکت در تجربه، میزان آگاهی و مهارت در ارتباط با نحوه زندگی و حفظ حیات تحت شرایط جوی سرد.					(ص)	(اص)	(ان)	(اغ)	(غ)
۱. به رغم دوره آموزشی که برای تمام شرکت کنندگان در «عملیات برفی» گذاشته شده بود، برخی از شرکت کنندگان دانش و مهارت بیشتری در مورد ادامه حیات در شرایط سرد از خود نشان دادند.									
۲. نیروهای مسلح چنین عقیده داشتند که ممکن است روزی عملیات نظامی در محیطی نظیر محیط مورد آزمایش پیاده شود.									
۳. عده زیادی از افراد شرکت کننده در «عملیات برفی» از این عملیات به شدت ناراضی بودند.									
۴. به عنوان یک گروه، افرادی که در مناطق سردسیر به دنیا آمده و بزرگ شده بودند، موفق تر از افراد متعلق به مناطق گرمسیری، در شرایط سرد عمل کردند.									
۵. تعداد شرکت کنندگانی که وزن و فشار خون طبیعی داشتند، به صورت آشکاری بیش از شرکت کنندگان در عمیات قطبی بود.									

گزاره: آقای محمدی که در شهر صاحب یک مؤسسه انتشاراتی است، برای چندمین بار در طی سال گذشته به جرم اینکه سهمیه ماهانه کاغذ انتشاراتی خود را در بازار آزاد به فروش رسانده است، به دادگاه احضار شد. او باز هم به جرم خود اعتراف کرد و مطابق دفعات قبل به حداکثر جریمه یعنی پرداخت پنجاه هزار تومان محکوم شد.					(ص)	(اص)	(ان)	(اغ)	(غ)
۶. برخی ماهها به نفع آقای محمدی بود که حتی با وجود احتمال پرداخت جریمه، سهمیه کاغذ انتشاراتی خود را در بازار آزاد بفروشد.									
۷. چاپخانه آقای محمدی در محدوده قانونی شهر مشهد اداره می‌شد.									
۸. آقای محمدی به امید امکان فرار از چنگ قانون بارها قانون «منع فروش سهمیه کاغذ انتشاراتی در بازار آزاد» را زیر پا گذاشته است.									
۹. جریمه پنجاه هزار تومانی برای تنبیه تخلف چاپخانه‌های واقع در محدوده شهر مشهد کاملاً موثر بود.									
۱۰. برای یک فصل در طی سال جاری، آقای محمدی قانون فوق را هر ما رعایت کرد.									