

تاثیر آموزش مهارت تفکر انتقادی در هم‌نوایی و گرایش به تفکر انتقادی نوجوانان مقطع راهنمایی در سال تحصیلی ۹۱-۹۰

سولماز بخت شکوهی^۱، حمید پورشریفی^۲، مجید محمود علیلو^۲

^۱کارشناس ارشد روان‌شناسی عمومی

^۲عضو هیئت علمی گروه روان‌شناسی، دانشگاه تبریز

چکیده

با توجه به آثار منفی هم‌نوایی و نتایج مثبت تفکر انتقادی، پژوهش حاضر با هدف مطالعه تاثیر آموزش مهارت تفکر انتقادی در کاهش هم‌نوایی و افزایش گرایش دانش‌آموزان به تفکر انتقادی انجام گرفت. طرح مورد استفاده در این مطالعه نیمه آزمایشی، طرح دوگروهی پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل می‌باشد. که در آن، تعداد ۶۰ دانش‌آموز دختر (دو کلاس ۳۰ نفری) از مدارس راهنمایی دولتی شهرستان تبریز انتخاب شدند. سپس بطور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند و آموزش گروهی مهارت تفکر انتقادی بمدت ۱۶۰ ساعت برای گروه آزمایش ارائه شد. اطلاعات درباره هم‌نوایی و تفکر انتقادی شرکت‌کنندگان، به کمک پرسشنامه‌های هم‌نوایی ل-۷۲ و پرسشنامه کوتاه شده آمادگی تفکر انتقادی (CTDI) در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون از هر دو گروه، کسب شد. داده‌های جمع‌آوری شده، پس از بررسی و اطمینان از برقراری مفروضه‌های تحلیل کوواریانس، با تحلیل کواریانس یک‌طرفه (ANCOVA) تجزیه و تحلیل شدند. نتایج تحلیل‌ها نشان دادند زمانی که اثر پیش‌آزمون تفکر انتقادی کنترل شد، آموزش مهارت تفکر انتقادی باعث افزایش گرایش دانش‌آموزان گروه آزمایش به داشتن تفکر انتقادی شده بود، اما با حذف اثر پیش‌آزمون هم‌نوایی، آموزش مهارت تفکر انتقادی تاثیری در میزان هم‌نوایی نداشته است. در کل، این تحقیق نشان داد که آموزش مهارت تفکر انتقادی می‌تواند از راهکارهای مفید برای افزایش گرایش به تفکر انتقادی در دانش‌آموزان نوجوان گردد.

کلید واژه‌ها: تفکر انتقادی، هم‌نوایی، دانش‌آموزان، مقطع راهنمایی

مقدمه

اکثر مردم اعتقاد دارند که هم‌نوایی شیوه‌ای از برخورد با خود، اجتماع و دوستان است که در آن معمولاً افراد فکر و اندیشه خود را با فکر و اندیشه دوستان و آشنایان تطبیق می‌دهند. هم‌نوایی معمولاً با احساس خوب بودن همراه بوده و به نوعی تسلیم شدن در برابر اعتقادات و عقاید و نفوذ گروهی اشاره می‌کند. دیدگاه‌های مختلفی در زمینه هم‌نوایی از طرف افراد مختلف مطرح می‌شود بعضی آن را یک ویژگی مثبت می‌انگارند به خاطر اینکه در مفهوم آن توجه به عقاید دیگران مستتر است و گروه دیگر از آن به جهت پیروی از دیگران به عنوان عامل پیروی و توجه به دیگران و پیش‌گیری از نوآوری یاد می‌کنند.

از طرفی علاقه به توسعه توانایی‌های تفکر انتقادی در محافل آموزشی پدیده جدیدی نیست و به دوره افلاطون برمی‌گردد (مایرز، ترجمه ایلی، ۱۳۸۳). از تفکر انتقادی به عنوان عاملی برای ایجاد تحول مثبت یاد می‌شود. در چنین زمینه‌ای دیگر لازم نیست محافل آموزشی به منزله مخزن دانش و استادان به مثابه سخنران و انتقال‌دهنده اطلاعات خدمت کنند بلکه باید شاگردان (فراگیران) مهارت خود را در تفکر و استدلال افزایش داده، اطلاعات موجود را پردازش کرده و آنها را به کار برند.

قدرت تمیز، داوری و استدلال آوری از اهمیت انکارناپذیری در زندگی فردی و حیات برخوردار است. نقش این امور در تفاهم میان آدمیان و استفاده از گفتگو را نیز نمی‌توان نادیده گرفت (لیپمن ۱۹۹۷). اگر دولتمردان و بنیان هر کشوری بخواهد آینده کشورشان را تضمین کنند باید در فکر تعلیم و آموزش نسل‌های جدید و در جهت ارتقاء و تقویت توانایی‌های تفکر انتقادی آنها باشند، تقویت تفکر انتقادی از جمله اموری است که در تربیت شهروندان معقول نیز دارای اهمیت است. با وجود این به نظر می‌رسد که حتی در گروه‌های فلسفه دانشگاه‌های ما نیز بسیاری از دانشجویان، فاقد قدرت تمیز، داوری و استدلال آوری انتقادی هستند. البته این موضوع به ایران یا به کشورهای جهان سوم محدود نمی‌شود.

بنابراین نظام آموزشی از همان سال‌های راهنمایی و دبیرستان می‌تواند تفکر انتقادی و خلاق دانش‌آموزان را بالا ببرد و آنها را با شیوه‌های استدلال و تفکر انتقادی آشنا سازد. فردی که دارای تفکر انتقادی است باید ابتدا ادعای مخاطب را تشخیص دهد بعد از تشخیص ادعا به دلیل یا ادله او بپردازد. نقد اندیشه لزوماً به معنای رد آن نیست، بلکه نقد به معنای ارزیابی و واریسی اندیشه است، بنابراین جا دارد که ناقد نقاط قوت اندیشه را بیان کرده و در بیان این نقاط قوت، باید از هر گونه مداحی یا چاپلوسی احتراز کند، و فقط با ارائه ادله یا قریبه‌هایی نشان دهد که کلام یا نوشته نویسنده از چه میزان قوتی برخوردار است (علی تبار، ۱۳۸۶).

منتقدانه نگاه کردن می‌تواند فوائد بسیاری را برای فرد و جامعه به ارمغان آورد، زیرا اگر به همه امور فقط با دیده مثبت نگریسته شود حتی بدیها، خوب جلوه‌گر خواهد شد. در حالیکه نگریستن و فکر کردن همراه با انتقاد بدون غرض چه بسا می‌تواند جامعه را متحول سازد و در این میان نقش افراد به عنوان فردی از جامعه چندین برابر خواهد بود. چون اگر شخصی فقط با دیده مثبت به امور فکر کند مثل این است که کر و لال است و اگر فقط با دید منفی بنگرد باید به او تذکر داده شود که عینک بدبینی را از چشم خود بردارد. اما اگر انتقاد منطقی و صحیح باشد، چه بسا موجب پیشرفت و توسعه شود (ایلی، ۱۳۸۴).

یکی از موضوع‌های مورد مطالعه روان‌شناسی اجتماعی، بررسی عوامل تاثیر گذار بر نفوذ اجتماعی است که شامل اطاعت و هم‌نوایی است. روان‌شناسی اجتماعی مسئله نفوذ اجتماعی را از دهه ۱۹۵۰ با مجموعه آزمایش‌های کارل هاولند و همکارانش شروع کردند. نفوذ اجتماعی به تغییرات در نگرشها، باورها، ارزشها و رفتار اشاره دارد که ناشی از تعامل با دیگران است (اشنایدر، گرومن و کوتز، ۲۰۰۵). هم‌نوایی حوزه نسبتاً وسیعی را در بر می‌گیرد و معمولاً به نوعی تسلیم شدن در برابر نفوذ گروهی اشاره می‌کند (ارونسون، ترجمه شکرکن، ۱۳۸۵). تمایل شخص به اینکه اجازه دهد افکار، گرایش‌ها، اعمال و حتی ادراکاتش تحت تاثیر افکار، گرایش‌ها، اعمال و ادراکات مسلط بر جامعه قرارگیرد، هم‌نوایی با دیگران است. هم‌نوایی عبارت است از فراگیری نحوه درک احساسات دیگران. در این مهارت فرد همچنین می‌آموزد که چه شرایط یا موقعیت‌هایی برای وی فشار آور هستند (فتی، ۱۳۸۵).

در تعدادی از پژوهش‌های مربوط به هم‌نوایی، ویژگی‌های شخصیتی بر میزان نفوذپذیری افراد، مورد ارزیابی واقع شده است. یکی از متغیرهای مهم در این میان «نیاز به تأیید اجتماعی» است. کسانی که نیاز شدید به تأیید اجتماعی دارند، بیشتر رفتاری را انجام می‌دهند که تصور می‌کنند دیگران از آنها انتظار دارند. کسانی که نیاز کم‌تری به تأیید اجتماعی دارند، احساس استقلال بیشتری می‌کنند و نسبت به قضاوت گروه درباره خود، کم‌تر نگرانند و بالطبع در تصمیم‌گیری‌ها بر ارزش‌ها و ترجیح‌های خود متکی اند. جورج هرمانز نیز اشاره می‌کند که «مقام فردی» در پایگاه اجتماعی گروه، تأثیر زیادی بر میزان هم‌نوایی دارد. فردی که دارای پایگاه اجتماعی بالایی است، چندان تمایلی به پیروی از نظر جمع ندارد؛ لیکن افراد دارای پایگاه متوسط، اهمیت بیشتری به هم‌نوایی با گروه می‌دهند؛ چون احتمال می‌دهند در صورتی که نظر جمع را نپذیرند، طرد شوند.

از طرف دیگر تصویری که از انسان‌های موفق در ذهن ماست، بیشتر با سبک رفتاری «افراد مستقل» همخوانی دارد؛ یعنی کسانی که کم‌تر هم‌نوایی می‌کنند، بیشتر به فهم و درک و احساس خود از موقعیت‌ها اهمیت می‌دهند تا نظر دیگران. هرچند نظر دیگران را نیز می‌شنوند و به دانش خود می‌افزایند. وقتی در راستای اهدافشان تصمیمی می‌گیرند، دیگر برایشان مهم نیست که دیگران چه می‌اندیشند و چگونه عمل می‌کنند. البته قطعاً چنین افرادی سلطه جو نیستند.

تحقیقات دانشمندی چون ماوسر نیز نشان می‌دهد افرادی که در گذشته موفقیت‌های بیشتری را به دست آورده‌اند، بیشتر بر نظر خودشان متکی هستند و کم‌تر با جمع، هم‌نوایی نشان می‌دهند و در مقابل، کسانی که به شکست‌های متوالی مبتلا شده‌اند دیگر چندان به دیدگاه‌های خود اعتنا نمی‌کنند. افراد گروه اول، کسانی هستند که معمولاً در گروه‌ها جلو می‌افتند و دیگران را هدایت می‌کنند. سابقه موفقیت آنها نقش مهمی در پذیرفته شدنشان به عنوان کسانی که نظر درستی ابراز می‌کنند، دارد (جهانگیرزاده، ۱۳۸۸).

چنانچه مطالب و نتایج حاصل از مطالعات مطرح شده نشان می‌دهد هم‌نوایی بیشتر برای دانش‌آموزان جامعه‌ای پویا آثار چندان مثبتی نخواهد داشت و باعث می‌شود که بخش عمده‌ای از استعداد‌های ما نا شکفته باقی بماند و عملاً در مسیری حرکت کنیم که صرفاً به خاطر مقبولیت دیگران، آن را انتخاب کرده‌ایم؛ مسیری که لزوماً با اهداف شخصی ما هماهنگ نیستند. از این رو کارشناسان تعلیم و تربیت سعی می‌کنند در روحیات هم‌نوایی دانش‌آموزان مداخلات مثبتی انجام دهند، که آن نیز با تفکر انتقادی ممکن خواهد بود در واقع، تفکر انتقادی بر پایه اطلاعات به تقسیم بندی، تجزیه و تحلیل و کاربرد اطلاعات می‌پردازد (کومبز، ترجمه: آل آقا، ۱۳۷۳).

در مورد مفهوم تفکر انتقادی توافق کمی وجود دارد. دیویی (۱۹۱۰) از یک دیدگاه تفکر انتقادی را این چنین تعریف می‌کند: هنر اندیشیدن در باره تفکراتان، وقتی که شما می‌اندیشید تا تفکر خود را بهتر کنید یعنی آن را روشن تر، درست تر و قابل توجیه تر بیان کنید (اسمیت استونر، ۱۹۹۹) و در دیدگاهی دیگر عبارت است از: تفکر مستدل و تیز بینانه درباره این که چه چیزی را باور کنیم و چه اعمالی را انجام دهیم (انیس، ۱۹۸۵) و در تعریفی دیگر تفکر انتقادی، تفکری است مستدل و منطقی در جهت بررسی و تجدید نظر در

عقاید، نظرات، اعمال و تصمیم‌گیری در باره آنها بر مبنای دلایل و شواهد مؤید آنها و نتایج درست و منطقی که پیامد آنهاست (هاشمیان نژاد، ۱۳۸۰). اما آنچه مهم‌تر از تعریف تفکر انتقادی است، ویژگی‌های افرادی است که دارای تفکر انتقادی هستند که در مورد آن‌ها نظرات مختلف مطرح است. چمستر و جانسون به موارد ۱۰ گانه به عنوان ویژگی‌های تفکر انتقادی اشاره میکنند که می‌توان از آن‌ها برای ارزیابی متفکران استفاده کرد این ویژگی‌ها عبارتند از: کنجکاوی اندیشمندانه، عینیت‌گرایی، گستردگی فکر (ذهن باز)، انعطاف‌پذیری، شک‌گرایی معقول، صداقت‌خردمندانه، روشمند بودن، ایستادگی، پافشاری و استقامت به هنگام تلاش برای حل مشاجرات، مصمم بودن و احترام قائل شدن به سایر دیدگاه‌ها (چمستر و جانسون، ۱۹۹۲).

مطالب مربوط به ویژگی‌های تفکر انتقادی نشان می‌دهد که تفکر انتقادی بیش از نقد کردن و هر فعالیت ذهنی دیگر، هدفمند است. روش‌های متعددی برای آموزش تفکر انتقادی ارائه شده است که یکی از این روش‌ها آموزش تفکر انتقادی بر اساس کتاب مهارت‌های زندگی (پکیج سازمان بهزیستی) است که در پژوهش حاضر از این برنامه استفاده شده است. آزمون‌های متعددی نیز برای بررسی و سنجش تفکر انتقادی توسط محققان مطرح شده است.

روش

شرکت‌کنندگان و طرح پژوهش

پژوهش حاضر به لحاظ هدف از نوع بنیادی و به لحاظ نحوه جمع‌آوری داده‌ها از نوع شبه آزمایشی است. همچنین، طرح پژوهش از نوع طرح آزمایشی دو گروهی پیش-آزمون و پس-آزمون با گروه کنترل می‌باشد. جامعه آماری مورد مطالعه این تحقیق را دانش‌آموزان دختر دوره راهنمایی مشغول به تحصیل در مدارس دولتی آموزش و پرورش ناحیه یک شهرستان تبریز در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ تشکیل می‌دادند.

از جامعه آماری مورد نظر ۶۰ نفر (دو کلاس ۳۰ نفری) به صورت در دسترس انتخاب شدند. سپس یکی از کلاس‌ها به تصادف به عنوان گروه آزمایش و یکی به عنوان گروه کنترل در نظر گرفته شد. برای انجام دادن یک پژوهش آزمایشی با دو گروه (آزمایشی و گواه) چنانچه $\alpha = 0.05$ اختیار شود با انتخاب ۲۰ آزمودنی برای هر گروه می‌توان به توان آزمون برابر ۰/۸۸ دست یافت (سرمد و همکاران، ۱۳۸۸).

ابزار

با توجه به اهداف پژوهش، در این مطالعه برای اندازه‌گیری میزان همنوایی و میزان مهارت تفکر انتقادی به ترتیب از ابزارهای اندازه‌گیری همنوایی ل-۷۲، و پرسشنامه آمادگی تفکر انتقادی کالیفرنیا (CTDI)، استفاده شد. همچنین، برای اعمال دستکاری مهارت تفکر انتقادی از پکیج آموزش مهارت تفکر انتقادی سازمان بهزیستی استفاده شد.

نتایج

تجزیه و تحلیل اطلاعات این پژوهش با استفاده از نرم افزار آماری SPSS-18 انجام گرفت. به منظور بررسی داده‌ها و تجزیه و تحلیل نتایج این پژوهش از روش‌های آمار توصیفی همچون: جداول فراوانی، میانگین، انحراف استاندارد استفاده شد. همچنین برای آزمون فرضیه‌های تحقیق از روش تحلیل کواریانس (ANCOVA) استفاده شد.

جدول ۱. نتایج تحلیل کوواریانس پس از هم‌نوایی پس از تعدیل پیش‌آزمون

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
هم‌نوایی در پیش‌آزمون	۵۷۷۰/۴۸	۱	۵۷۷۰/۴۸	۲۳۸/۳۵	۰/۰۰۱
گروه‌ها	۲۳/۷۴	۱	۲۳/۷۴	۰/۹۸	۰/۳۲۶
خطا	۱۳۷۹/۹۸	۵۷	۲۴/۲۱		
مجموع	۴۵۳۴۱۸	۶۰			

در جدول ۱. نتایج تحلیل کوواریانس پس از هم‌نوایی آورده شده است. با توجه به نتایج بدست آمده از جدول ($p=0/326$) و ($F_{(1,57)}=0/98$)، زمانی که اثر پیش‌آزمون حذف شود، تفاوت بین گروه‌ها در پس‌آزمون هم‌نوایی معنادار نمی‌باشد. یعنی، آموزش مهارت تفکر انتقادی در کاهش میزان هم‌نوایی دانش‌آموزان موثر واقع نشده است.

جدول ۲. نتایج تحلیل کوواریانس پس از تعدیل پیش‌آزمون تفکر انتقادی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
تفکر انتقادی در پیش‌آزمون	۵۳۴۶/۸۶	۱	۵۳۴۶/۸۶	۲۹۶/۶۷	۰/۰۰۱
گروه‌ها	۱۰۲/۵۳	۱	۱۰۲/۵۳	۵/۶۹	۰/۰۲۰
خطا	۱۰۲۷/۳۱	۵۷	۱۸/۰۲۳		
مجموع	۱۲۰۷۵۵	۶۰			

در جدول ۲-۳-۹ نتایج تحلیل کوواریانس پس از تعدیل پیش‌آزمون تفکر انتقادی آورده شده است. با توجه به نتایج بدست آمده از جدول ($p<0/05$) و ($F_{(1,57)}=5/69$)، زمانی که اثر پیش‌آزمون تفکر انتقادی حذف شود، تفاوت بین گروه‌ها در سطح $0/05$ معنادار می‌باشد. یعنی با اطمینان بیش از ۹۵ درصد آموزش مهارت تفکر انتقادی در افزایش گرایش به تفکر انتقادی دانش‌آموزان موثر واقع شده است.

انجام تحلیل کوواریانس یک‌طرفه نشان داد که آموزش مهارت تفکر انتقادی در کاهش میزان هم‌نوایی گروه آزمایش موثر واقع نشده بود. اما مداخله آموزشی یعنی آموزش مهارت تفکر انتقادی در افزایش گرایش دانش‌آموزان به تفکر انتقادی موثر بوده است.

بحث

تفکر انتقادی قابل آموزش بوده و مهارت‌های تفکر انتقادی هم قابل انتقال بوده و هم آموزش داده می‌شود. در کل، این تحقیق نشان داد که آموزش مهارت تفکر انتقادی می‌تواند از راهکارهای مفید برای افزایش گرایش به تفکر انتقادی در دانش‌آموزان نوجوان محسوب گردد.

منابع

ابیلی، خدایار. (۱۳۸۴). ارزیابی طرح‌ها و برنامه‌های آموزشی برای توسعه، انتشارات موسسه بین‌المللی روش‌های آموزشی بزرگسالان، ص ۱۶-۱۸

ارونسون، الیوت. (۱۳۸۵). روان‌شناسی اجتماعی، ترجمه: حسین شکر کن. تهران: انتشارات رشد.

اسمیت، آلفرد گود. (۱۳۷۹). ارتباطات و فرهنگ. تهران: سمت.

جهانگیرزاده؛ محمدرضا. (۱۳۸۱). هم‌نوایی و پیشرفت. دو ماهنامه حدیث زندگی، شماره ۷، ص ۶

- سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس؛ حجازی، الهه. (۱۳۸۸). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: آگاه، ۱۳۷۷. چاپ هفدهم: زمستان ۱۳۸۸
- فتی، لادن. (۱۳۸۵). راهنمای عملی برگزاری کارگاه‌های آموزش مهارت‌های زندگی. انتشارات دانژه، تهران.
- کومبز، فلیپ هال. (۱۳۷۳). بحران جهانی آموزش و پرورش، چشم انداز آن از دهه هشتاد. ترجمه فریده آل آقا. تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- هاشمیان نژاد، فریده. (۱۳۸۰). ارائه چهارچوب نظری در خصوص برنامه درسی مبتنی بر تفکر انتقادی در دوره ابتدایی با تاکید بر برنامه درسی مطالعات اجتماعی. رساله دکتری دانشگاه آزاد واحد علوم و تحقیقات تهران

Ennis, R. H. (1985). Goals for a Critical Thining Curriculum, Alexandera, VA, Association for Supervision and Curriculum Development, 46-54 .

Johnson, Elanine B. (2002).Contextual teaching and learning: what it is and why it's here to stay, united kingdom, corwin press.

Lipman, Matthew. (1997). Critical Thinking, What Can it Be?Educational Leadership, 45, PP.38-43.

Schneider, D. M. & Watkins, M. J. (1996).Response conformity in recognition testing,Psychonomic Bulletin & Review, 3, 481-485 .

Schneider.F.W, Gruman , J.A. coutts , L. M. (2005). Applied social psychology : Understanding and addressing social and practical problems . SAGE .

Smit Stoner, M. (1999). Critical Thinking activites for nursing, Philadelphia, Lippincott Williams wilkins press.

Zechmeister, Eugene & and james e. Johnson. (1992). Critical Thinking afunctional approach.California, brooks/ cole press.