

The Effects of the Socratic Dialogue and Brainstorming on Communication, Critical Thinking, and Problem- Solving Skills in Undergraduate Political Science Students

Seyedeh Ameneh
Mirkhoshkhou* 

Assistant Professor, Department of Political
Science, Faculty of Administrative Sciences
and Economics, Arak University, Arak, Iran

Rahim Moradi 

Assistant Professor, Department of Educational
Technology, Faculty of Humanities, Arak
University, Arak, Iran

Introduction

Political science, as an interdisciplinary academic field, draws on various branches of knowledge to understand practical dynamics and theoretical foundations of political phenomena. The discipline enables students to grasp the complexity of power relations, policymaking processes, and social movements, thereby fostering a deeper comprehension of multifaceted political systems and their

* Corresponding Author: a-mirkhoshkhou@araku.ac.ir

How to Cite: Mirkhoshkhou, A & Moradi, R., (2026), "The Effects of the Socratic Dialogue and Brainstorming on Communication, Critical Thinking, and Problem-Solving Skills in Undergraduate Political Science Students", *Political Strategic Studies*, Vol. 28, No. 57, 241-284.

Doi: [10.22054/QPSS.2025.86662.3624](https://doi.org/10.22054/QPSS.2025.86662.3624).

impact on individuals and societies. In recent decades, the role of political science education has transcended its classical function of training professionals for political practice. It now contributes significantly to civic education by cultivating responsible, informed, and active citizens capable of shaping democratic societies.

Over the past few decades, political science education in Iran has faced deep-rooted challenges in terms of curriculum content, teaching methods, and its relevance to societal needs. The discipline in many countries—particularly in the West—has continuously been redefined in response to theoretical and practical developments in politics; however, in Iran, it has often reacted to global transformations slowly and passively. An overemphasis on classical theories, the lack of indigenization of key concepts, and the lack of active teaching methods are among the main barriers limiting the effectiveness of political science education. These concerns have led many scholars to stress the urgent need to revise educational approaches, both in terms of curriculum content and pedagogical methods.

Because learning theories provide the foundation for the development of instructional design models, two broad approaches can be identified in this context: the independent approach and the blended approach. In the independent approach, the instructional designer or teacher develops a program or plan in the form of a model based on a single learning theory. In contrast, in the blended approach, the designer seeks to draw on the full range of capacities offered by different learning theories and to incorporate them into a specific instructional model. The Socratic method is considered one of the effective interactive teaching methods grounded in a blended approach.

The present study aimed to examine the impact of the Socratic teaching method on three core competencies of undergraduate political science students—namely, communication skills, critical thinking, and problem-solving ability. The central research question is: To what extent does the Socratic dialogue method improve these three skill areas in comparison with traditional lecture-based instruction? The study tried to answer the question by applying the Socratic method to the course on *History of Political Thought in the West*, whose philosophical content was considered particularly well suited to the dialogic nature of the Socratic approach.

Literature Review

In recent years, the state of political science education in Iran has attracted increasing scholarly attention. Existing analyses have pointed to weaknesses in teaching methodology, a lack of applied content in the Iranian context, a considerable gap between academic instruction and real-world social issues, and the limited effectiveness of traditional teaching methods. At the global level, important developments have taken place in political science pedagogy, including the use of participatory, problem-based, project-based, and brainstorming-oriented approaches. These methods have produced positive results in improving conceptual understanding, fostering critical thinking, and increasing student engagement. This shift calls for pedagogical approaches that move beyond lecture-based content delivery and actively engage students in critical thinking, dialogue, and problem-solving. However, no systematic study in Iran has examined the impact of implementing innovative teaching methods in political science classrooms.

Materials and Methods

The current study employed a quasi-experimental design with pretest and posttest measures across an experimental group and a control group. The students in the experimental group were required to read 50 pages of authentic texts by prominent political thinkers before each session. The classroom seminars then centered on open-ended discussions initiated by one or two guiding questions posed by the instructor. As the dialogue unfolded, students began to engage in active reasoning, critical listening, and public speaking, subjecting their interpretations to feedback from both their peers and the instructor. Subsequently, standardized instruments were used to assess changes in the three skill areas, including the Jerabek Communication Skills Questionnaire (2004), the Heppner Problem-Solving Inventory (1988), and the California Critical Thinking Skills Test (1990). The data was analyzed using both descriptive statistics, including means and standard deviations, and inferential statistics, including paired-samples t-tests, analysis of covariance (ANCOVA), and LSD post-hoc tests.

Results and Discussion

The findings revealed statistically significant differences between the experimental group, which was taught through Socratic dialogue and brainstorming, and the control group, which received traditional lecture-based instruction, across all three variables ($p < .01$). The adjusted means indicated stronger performance in the experimental group in communication, critical thinking, and problem-solving skills. Notably, critical thinking showed the greatest improvement ($p = 0.001$), highlighting the strong alignment between philosophical dialogue and cognitive development.

These findings are consistent with previous research highlighting the effectiveness of interactive, student-centered teaching strategies in political science and related disciplines. By fostering a participatory and reflective learning environment, the Socratic method enhances students' ability to think independently, express their ideas clearly, and engage constructively with differing viewpoints. Because it relies less on direct instruction, the method encourages students to explore complex concepts through inquiry and dialogue, thereby deepening their understanding and enhancing essential academic and civic skills.

Conclusion

Within the humanities, there are effective interactive teaching methods grounded in a blended approach. Among such approaches, the Socratic method, also known as the Socratic seminar, stands out for its ability to foster intellectual autonomy and dialogic reasoning. It emphasizes textual analysis, questioning, and collective reasoning, while involving minimal teacher intervention and encouraging students to take ownership of their own learning. In this way, it places students in an active cognitive process that promotes reflection, argumentation, and communication skills.

The current study demonstrated that the use of the Socratic method in political science education, particularly in theoretical courses, could significantly enhance student learning outcomes beyond the mere acquisition of content. It promotes the development of critical thinking, encourages active participation, and prepares students not only for academic success but also for responsible citizenship. As political science education increasingly seeks to foster democratic engagement and intellectual agency, the integration of dialogic

pedagogies such as the Socratic seminar is not only beneficial but essential.

Keywords: Socratic Method, Political Science, Brainstorming, Communication Skills, Critical Thinking, Problem-solving, Political Thought



تأثیر تلفیق روش‌های تدریس تعاملی گفت‌و شنود سقراطی و بارش مغزی بر مهارت‌های ارتباطی، تفکر انتقادی و حل مسأله دانشجویان کارشناسی رشته علوم سیاسی

سیده آمنه میرخوشخو*  استادیار گروه علوم سیاسی، دانشکده علوم اداری و اقتصاد، دانشگاه اراک

رحیم مرادی  دانشیار گروه تکنولوژی آموزشی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه اراک

چکیده

رشته علوم سیاسی با ماهیتی میان‌رشته‌ای، نقش مهمی در فهم پیچیدگی‌های سیاسی، افزایش مشارکت سیاسی و پرورش شهروندی فعال ایفا می‌کند. این پژوهش با هدف بررسی تأثیر روش گفت‌وگوی سقراطی بر بهبود سه مهارت کلیدی - تفکر انتقادی، مهارت ارتباطی و حل مسئله - در دانشجویان علوم سیاسی طراحی شد. برای این منظور از طرح شبه‌آزمایشی با گروه کنترل استفاده گردید. روش سقراطی به‌عنوان رویکردی مبتنی بر مشارکت فعال دانشجویان، پرسش‌گری و گفت‌وگوی آزاد در قالب سمینار در درس «تاریخ اندیشه سیاسی در غرب» مقطع کارشناسی به کار رفت. برای سنجش اثربخشی، از پرسشنامه‌های استاندارد جرابک (ارتباطی)، هپنر (حل مسئله) و کالیفرنیا (تفکر انتقادی) در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون بهره گرفته شد. داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس و آزمون تعقیبی LSD تحلیل شد. نتایج نشان داد که گروه‌های تحت آموزش تعاملی نسبت به گروه کنترل در هر سه متغیر مورد بررسی بهبود معناداری داشته‌اند. یافته‌ها بیانگر آن است که روش گفتگوی سقراطی با تکیه بر متون اندیشه سیاسی کلاسیک و مشارکت فعال دانشجویان، می‌تواند نقشی مؤثر در ارتقای مهارت‌های بنیادین آموزشی در علوم سیاسی ایفا کند. این پژوهش، تلفیق موفق رویکرد فلسفی - تعامل محور با سنجش کمی در آموزش علوم انسانی دانشگاهی به‌عنوان نوآوری اصلی خود معرفی می‌کند.

واژگان کلیدی: روش سقراطی، علوم سیاسی، طوفان فکری، مهارت‌های ارتباطی، تفکر انتقادی، حل مسئله، اندیشه سیاسی.

مقدمه

امروزه با استفاده از اصول صرفاً آموزشی و بدون توجه به پیشرفت‌های فناوری نمی‌توان آموزش‌های مؤثر ارائه داد (زارعی زوارکی، ۱۳۹۸). از این رو با توجه به ضرورت آموزش و یادگیری، طراحی آموزشی^۱ از جایگاه خاص و ممتازی برخوردار است؛ به گونه‌ای که بدون توجه به آن، آموزش و یادگیری مؤثری اتفاق نمی‌افتد و اتلاف منابع انسانی و غیر انسانی را در نظام آموزشی به دنبال خواهد داشت؛ زیرا آموزش مؤثر و سودمند، نیازمند طرح و برنامه است (گرزین نژاد، ۱۳۹۸). به عبارت دیگر طراحی آموزشی، مولفه‌های تشکیل‌دهنده آموزش را مهندسی می‌کند. استفاده بهینه از هزینه و زمان، ایجاد یادگیری اثربخش، ارزشیابی آموزشی معتبر و رقابت سازمانی از جمله مزایای طراحی آموزشی است (نوروزی و رضوی، ۱۳۹۰).

با توجه به اینکه منشأ و اساس شکل‌گیری مدل‌های طراحی آموزشی، نظریه‌های یادگیری است، در این زمینه دو رویکرد «مستقل یا مجزا»^۲ و «رویکرد تلفیقی»^۳ قابل شناسایی است. در رویکرد مستقل، طراح آموزشی یا معلم، برنامه و طرح خود را بر اساس نظریه یادگیری در قالب مدل ارائه می‌کند، اما در رویکرد تلفیقی تلاش می‌کند از کلیه ظرفیت‌های نظریه‌های مختلف یادگیری بهره‌گیرد تا برنامه و طرح خود را در قالب مدل مشخصی ارائه نماید (زارعی زوارکی، ۱۳۹۱). این در حالی است که پس از همه‌گیری کرونا، نظام‌های آموزشی به اجبار به سمت آموزش و یادگیری برخط حرکت کردند. آموزش برخط با وجود مزایایی که داشت نتوانست بر برخی چالش‌های خود از جمله حس حضور یادگیرندگان غلبه کند؛ از این رو اهمیت بهره‌گیری از رویکرد یادگیری تلفیقی برای نظام‌های آموزشی جهان به خصوص نظام تعلیم و تربیت کشور ما به وضوح روشن شد (حیدری، زارعی زوارکی و واحدی، ۱۴۰۳). برای نمونه پژوهش ترک، خادمی اشکذری و زارعی زوارکی (۱۳۹۵) با عنوان تاثیر یادگیری تلفیقی بر میزان یادگیری و انگیزش انگیزش تحصیلی دانشجویان نشان داد، یادگیری تلفیقی بر میزان یادگیری و انگیزش

-
1. Instructional Design
 2. Independence Approach
 3. Blended Approach

تحصیلی اثربخشی بیشتر دارد. در واقع محیط تلفیقی، فرصت‌هایی را برای فراگیران فراهم می‌کند تا در تکالیف گروهی و ارتباط باز شرکت کرده و در فعالیتهای درسی درگیر شوند (مک‌کان، ۲۰۱۰، ۱ به نقل از: زارعی زوارکی، ۱۳۹۸). از آنجا که رشته علوم سیاسی در دانشگاه‌های ایران و جهان ماهیتی بین‌رشته‌ای دارد و از علوم مختلف در راستای شناسایی فرآیندهای عملی و فهم نظریه‌های سیاسی بهره می‌برد، نیازمند بهره‌گیری از رویکردهای متنوع آموزشی است و توجه به روش‌های تلفیقی در این حوزه اهمیتی دوچندان می‌یابد. آموزش علوم سیاسی، دانشجویان را قادر می‌سازد تا پیچیدگی پدیده‌های سیاسی از جمله پویایی قدرت، فرآیندهای سیاستگذاری و جنبش‌های اجتماعی را درک کنند. مطالعه این وجوه مختلف، درک ماهیت چندوجهی نظام‌های سیاسی و تأثیر آنها بر افراد و جوامع را تسهیل می‌کند. امروزه آموزش علوم سیاسی از ماهیت کلاسیک آن یعنی تربیت نیروهای متخصص در سیاست عملی فراتر رفته و در جامعه‌پذیری افراد و پرورش شهروندانی مسئول، آگاه و فعال ایفای نقش می‌کند. از این منظر با بررسی مکانیسم‌های سیاسی، توسعه مهارت تفکر انتقادی و تشویق شهروندی فعال، می‌توان جوانان دانش‌آموخته علوم سیاسی را برای شکل‌دهی آینده جوامع خود و ایفای مسئولیت در جهان معاصر توانمند ساخت.

توسعه تفکر انتقادی که از ملزومات مشارکت سیاسی فعال شهروندان محسوب می‌شود ارتباط نزدیکی با مهارت‌های ارتباط موثر دارد. با ارتقای مهارت تفکر انتقادی، دانشجویان یاد می‌گیرند افکار خود را بیان کنند، ایده‌ها را به وضوح و به شکلی متقاعدکننده بیان و در گفتگوی سازنده با دیگران شرکت کنند. همچنین آنها می‌توانند مهارت گوش دادن فعال را بهبود بخشند تا بتوانند دیدگاه‌های مختلف را درک و ارزیابی کنند. به‌طور کلی تفکر انتقادی، مهارتی ضروری برای دانشجویان علوم سیاسی می‌باشد که در مشارکت دموکراتیک، آمادگی شغلی و موفقیت تحصیلی اثرگذار است (Berdahl et al., 2020; Olsen & Statham, 2005). تحقیقات نشان می‌دهد که آموزش مهارت تفکر انتقادی به‌طور قابل توجهی کارآمدی دانشجویان و ارزش این نوع مهارت‌ها را افزایش می‌دهد (Berdahl et al., 2020). آموزش دانشجویان با هدف تقویت تفکر، مشابه آن چیزی

که اندیشه‌ورزی دانشمندان علوم اجتماعی نامیده می‌شود و به کارگیری این مهارت‌ها در مسائل عملی دنیای سیاست از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (Olsen & Statham, 2005). ادغام آموزش تفکر انتقادی در برنامه‌های درسی علوم سیاسی می‌تواند مهارت دانشجویان در تجزیه و تحلیل، استدلال، ارزیابی شواهد و مشارکت در گفت‌وگوهای سیاسی را تقویت کند (Marlow & Ford, 2024). راهبردهای آموزشی مؤثر در تقویت مهارت تفکر انتقادی دانشجویان علوم سیاسی می‌تواند شامل بحث و گفتگو، یادگیری مسئله‌محور^۱ و نوشتن تأملی^۲ باشد (Marlow & Ford, 2024).

هم‌زمان با تفکر انتقادی، توانایی حل مسئله و مهارت‌های ارتباطی نیز حائز اهمیت‌اند. مجموع این سه مهارت از ملزومات ضروری موفقیت تحصیلی و اشتغال‌زایی دانشجویان هستند. این مهارت‌ها اغلب در دانشجویان ضعیف است (Estiar et al., 2021) و لذا اساتید و مدرسان دانشگاه ملزم می‌شوند تا به دنبال روش‌های آموزشی مؤثر باشند. مطالعات گذشته همبستگی مثبتی بین این موارد داشته‌اند که نشان می‌دهد بهبود تفکر انتقادی و توانایی حل مسئله می‌تواند مهارت ارتباطی را افزایش دهد (Kim & Ryu, 2016). برای توسعه این مهارت‌های حیاتی، اساتید می‌توانند از استراتژی‌های مختلف از جمله تکنیک‌های پرسشگری^۳، فعالیت‌های تکلیف‌محور^۴ و برنامه‌های بحث و گفتگوی علمی^۵ استفاده کنند (Yusuf & Adeoye, 2012; Waruwu et al., 2023). اجرای چنین رویکردهایی پیشرفت قابل توجهی در تفکر انتقادی، حل مسئله و توانایی‌های ارتباطی دانشجویان داشته است (Waruwu et al., 2023). از سوی دیگر با توجه به اینکه کارفرمایان برای این مهارت‌ها ارزش زیادی قائل هستند، مؤسسات آموزش عالی تلاش می‌کنند بر توسعه این مهارت‌ها تمرکز نمایند تا دانشجویان را برای محیط‌های کاری آینده آماده کنند (Estiar et al., 2021).

-
1. Problem-based Learning
 2. Reflective Writing
 3. Questioning Techniques
 4. Task-based Activities
 5. Scientific Discussion Programs

در مورد توسعه آموزش و ارزیابی مهارت‌های تفکر انتقادی، رویکردهای متنوعی وجود دارد که برجسته‌ترین آن استفاده از پرسشگری سقراطی است (Paul & Elder, 2007; Paul & Elder 2008). اساساً از طریق سوالات فلسفی است که می‌توان مهارت‌های تفکر انتقادی را توسعه داد (Pritchard, 2009). سقراط از این روش برای هدایت مردم به حقیقت استفاده کرد. او مأموریت خود را با پرسش‌های مکرر و منظم انجام می‌داد و در جریان آن، مخالفان خود را متوجه کمبودها و ضعف‌های خود می‌کرد. آموزش از طریق روش سقراطی از دو جهت با آموزش تشریحی یا رسمی به سبک سخنرانی متفاوت است. اول، روش سقراطی روشی نیست که مربی صرفاً مجموعه‌ای از دانش تخصصی را برای انتقال به دانشجویان بیاورد. دوم، برای اینکه روش سقراطی به عنوان یک تکنیک آموزشی موفق باشد، اساتید باید سمینار سقراطی طراحی کنند. از آنجایی که نقش معلم در درجه اول نقش یک طراح و تسهیل‌کننده است، موفقیت نهایی سمینار منوط به فعالیت دانشجویان است. «هر متنی که انتخاب شود، انتظار می‌رود دانشجویان برای بررسی دقیق متن به کلاس بیایند» (Johnson, 2003, 33) و بیشترین بهره را از آن ببرند. هدف سمینار سقراطی این است که دانشجویان کمک کنند تا خودشان فکر کنند و برای سوالات خود ارزش قائل شوند. تمرکز آنها برخلاف سایر روش‌های یادگیری، بر متن مورد نظر است. این سمینار مهارت‌های ذهنی و فکری دانشجویان را آموزش می‌دهد و آنها را در یک تمرین فکری دقیق و با کم‌ترین دخالت استاد درگیر می‌کند. با لحاظ موارد فوق، هدف اصلی پژوهش ارزیابی میزان تاثیر استفاده از روش گفت‌وگویی سقراطی در دانشجویان مقطع کارشناسی علوم سیاسی است. پرسش اصلی این است که روش تدریس سقراطی چه تاثیری در افزایش مهارت‌های سه‌گانه ارتباطی، تفکر انتقادی و حل مساله دانشجویان علوم سیاسی دارد؟ بدین منظور این روش در یکی از فلسفی‌ترین دروس علوم سیاسی یعنی درس تاریخ/اندیشه سیاسی در غرب آغاز شد. به نظر می‌رسد ماهیت فلسفی این درس با رویکرد گفت‌وگویی سقراطی همخوانی بیشتری داشته باشد. در راستای هدف درس که فراگیری مهم‌ترین نظریات و آرای متفکران فلسفه سیاسی است از دانشجویان خواسته شد تا صفحاتی (۵۰ صفحه) از برجسته‌ترین اثر مکتوب

اندیشمند سیاسی مورد نظر پیش از کلاس مطالعه شود و سپس در سمینار کلاسی درباره آن گفتگو کنند. سمینار با یک یا دو پرسش از سوی مدرس آغاز می‌شود اما فرآیند گفت‌وگو به تدریج باز می‌شود و دانشجویان ضمن مشارکت در کلاس، مهارت‌های استدلال، انتقاد، شنیداری و سخنوری خود را در معرض ارزیابی خود، همکلاسان و مدرس قرار می‌دهند.

چارچوب نظری

ادبیات مربوط به مهارت‌های تفکر انتقادی به دهه ۱۹۶۰ برمی‌گردد و تا به امروز ادامه دارد. در دهه ۱۹۹۰ پیترفسیونه^۱ مطالعه کیفی را با حضور چهل و شش پژوهشگر، مربی و محقق انجام داد با این هدف که مهارت‌های تفکر انتقادی چیست و چگونه باید در کلاس درس آموزش داده و ارزیابی شوند (Facione, 1990). ماحصل مطالعه او این شد که تفکر انتقادی را تفکر خوب یا تفکر صحیح تلقی کرد یا تفکری که غیرمنطقی نیست (Facione, 2011). فاسیونه آن را اینگونه توصیف می‌کند: «قضاوت به شیوه‌ای تأملی در مورد اینکه چه باید کرد یا چه چیزی را باور کرد ... [همچنین] تفکر انتقادی مبتنی بر داوری، تأمل‌ورزی و هدفمندی است» (Facione, 2000, 61-62).

مهارت‌های تفکر انتقادی را می‌توان به شش ویژگی یا مهارت تقسیم کرد. این ویژگی‌ها عبارتند از: تفسیر، تحلیل، ارزیابی، استنتاج، تبیین و خودارزیابی. اگرچه شش مهارت خاص اصلی وجود دارد، اما همه آنها ریشه در درک این موضوع دارد که مردم چگونه به یک مساله نگاه و بر اساس آن استدلال و اینکه مردم چگونه پاسخ یک مشکل یا سوال را دریافت می‌کنند (Facione, 1990). افراد تمام اطلاعاتی را که به آنها داده می‌شود، دریافت و آن‌ها را مرتب می‌کنند و به دنبال پاسخ‌هایی برای تمام سؤالاتی خواهند بود که برایشان مهم است و معنا دارد (Browne & Keeley, 2001).

اهمیت آموزش و کسب مهارت‌های تفکر انتقادی برای دانشجویان از آن‌رو است که هم در یادگیری دروس دانشگاهی و هم در محیط کار و جامعه مورد نیاز است. دانشجویان

1. Peter A. Facione

نه تنها با مفاهیم و ایده‌ها کار می‌کنند، بلکه در مفاهیم مداخله می‌کنند تا ببینند که چه مقدار از آن مفاهیم را می‌توانند درک نمایند. دانشجویان با کار کردن با مفاهیم و سروکله زدن با آنها، همه آنها را عمیق‌تر درک می‌کنند. «توانایی تفکر انتقادی ویژگی مهمی برای همه اعضای جامعه است. شهروندان باید بتوانند درباره مسائل چندملیتی، چندفرهنگی و پیچیده امروزی، داده‌های زیادی را برای تصمیم‌گیری هوشمندانه غربال کنند.» (Colley, Bilics, & Lerch, 2012). در جهان کنونی یکی از حوزه‌های فرآیندی ضروری، تفکر پیچیده، ارتباطات و همکاری خواهد بود» (Colley et al., 2012; Leibowitz 1997). در سال‌های اخیر، بهره‌گیری از روش‌های نوین آموزشی به‌ویژه رویکردهای تلفیقی که با ترکیب شیوه‌های تدریس، محیط یادگیری تعاملی و فناوری‌های آموزشی شکل می‌گیرند، بیش از پیش مورد توجه قرار گرفته است. این رویکردها با فراهم کردن فضایی پویا و چندبعدی، امکان درگیری فعال یادگیرندگان با فرایند آموزش را فراهم می‌سازند و زمینه ارتقای مهارت‌های ارتباطی و شناختی را ایجاد می‌کنند. در همین راستا یکی از برجسته‌ترین شیوه‌ها در پرورش و ارزیابی مهارت‌های تفکر انتقادی، روش پرسشگری سقراطی است که با طرح پرسش‌های نظام‌مند و هدایت‌شده، یادگیرندگان را به تفکر عمیق‌تر و تحلیل گرانه‌تر سوق می‌دهد (Paul & Elder 2008; Paul & Elder, 2007; Kenney, 2013). این رویکرد نه تنها برای توسعه تفکر انتقادی در بین فرهنگ‌ها (Ryan, 2013) بلکه برای آموزش مهارت‌های حل مسئله (Baker & Shirley, 2015) به کار گرفته شده است. این روش می‌تواند به شکل گفت‌وگوی چندسطحی شامل پرسش‌های فردی، گروهی کوچک و کل کلاس اجرا شود تا مهارت‌های گروهی و مشارکت افراد را افزایش دهد (Ryan, 2013). در واقع تاکنون تعریف ثابتی از روش سقراطی ارائه نشده است. هر مدرسی می‌تواند به شیوه‌های مختلف از آن برای اهداف آموزشی استفاده کند.

روش سقراطی با این فرض آغاز می‌شود که کارکرد آموزش، استخراج حقیقت از دانش آموز است نه «پر کردن ظرف خالی». این روش از طریق تعدادی سوالات هدایت شده اجرا می‌شود که از آن به‌عنوان روش دیالکتیکی نام می‌برند (Soccio, 2015: 10).

همچنین این روش هر نوع آموزشی را گویند که از طریق پرسش و پاسخ انجام می‌شود، همانطور که از آموزش به شکل سخنرانی متمایز می‌شود (Scott, 2012: 1). لذا روش سقراطی روشی فلسفی یا تربیتی است که سعی می‌کند بدون جانبداری، حقیقت را از طریق بحث تحلیلی دنبال کند (Spencer & Millson-Martula, 2009: 39). تحقیقات نشان می‌دهد که روش سقراطی می‌تواند با از هم گسیختن تفکر عادی و تشویق دگراندیشی هدفمند، خلاقیت مشترک را تقویت کند (Stenning et al., 2016). در مجموع، روش سقراطی رویکردی آموزشی و پژوهشی برای توسعه تفکر انتقادی و مهارت‌های حل مسئله در محیط‌های آموزشی مختلف است. در روش گفتگوی سقراطی هدف از گفت‌وگو بجای اثبات خود یا حتی انتقال صرف، خلق اندیشه‌ای نو با مشارکت یکدیگر است. بوهم با تاکید بر تولید خلاقانه اندیشه، مشارکت در آن را فراتر از ارتباط و انتقال اطلاعات از یک فرد به دیگری می‌داند. کنشی مبتنی بر پذیرش و احترام به یکدیگر، که هیچ کدام از طرفین مبادله کنار گذاشته نمی‌شوند؛ بلکه با نقد منطقی و استدلال متناسب یکدیگر را در درک و فهم نو یاری می‌رسانند. (بوهم، ۱۹۹۶ در: حاج حسینی و ماهروزاده، ۱۳۹۲: ۱۳۸)

در سمینار سقراطی، اساتید مسئول هدایت دانشجویان به «در نظر گرفتن عمیق تر و شفاف تر ایده‌های متن، احترام به دیدگاه‌های مختلف، و پایبندی و احترام به فرآیند سمینار» هستند (Tredway, 1995: 28). آنچه در مورد روش سقراطی جالب است، نه تنها تمایل آن به پرسش، بلکه ظرفیت قوی آن برای کمک به دانشجویان در تمایز استدلال‌های معقول از استدلال‌های غیرمنطقی یا مبهم و معوج است. کوپلند این نکته را متذکر می‌شود که مهم است مربی توضیح دهد پرسش‌های مکرر در سمینار به منظور ایجاد محیط قضاوت نیست، بلکه بیشتر برای کمک به دانشجویان برای بررسی نگرش‌ها و باورهایشان است (Copeland, 2005).

در سمینار سقراطی مدرس می‌تواند از تکنیک «بارش مغزی» یا بارش فکری^۱ برای اثرپذیری بیشتر استفاده کنند. این روش یکی از شناخته‌شده‌ترین راهبردهای تدریس فعال است که نخستین بار توسط الکس/سبورن (Osborn, 1953) معرفی شد. هدف اصلی این

1. Brainstorming

روش تقویت خلاقیت، تولید ایده‌های متنوع و گشودن افق‌های تازه در حل مسئله است. اساس بارش فکری بر این فرض استوار است که ذهن افراد در یک فضای آزاد و بدون قضاوت، توانایی تولید ایده‌های بیشتر و خلاقانه‌تری خواهد داشت. به همین دلیل پژوهشگران آموزشی (Guilford, 1967) آن را ابزاری مؤثر برای رشد تفکر واگرا و مهارت حل مسئله دانسته‌اند. در محیط‌های دانشگاهی، بارش فکری می‌تواند فضایی مشارکتی ایجاد کند که در آن دانشجویان با همفکری و تعامل، ایده‌های گوناگون را مطرح کنند. این روش به‌ویژه در رشته‌هایی مانند علوم سیاسی که با تحلیل پدیده‌های پیچیده، چندبعدی و اجتماعی سروکار دارند، اهمیت ویژه‌ای می‌یابد. به کارگیری بارش فکری در کلاس‌های علوم سیاسی، دانشجویان را به تفکر خلاق، طرح راه‌حل‌های متنوع برای مسائل سیاسی و مشارکت فعال در مباحث کلاسی ترغیب می‌کند. پژوهش‌های داخلی و خارجی نشان داده‌اند که بارش فکری نه تنها بر مهارت حل مسئله تأثیر مثبت دارد، بلکه به ارتقای مهارت‌های ارتباطی و کار گروهی نیز کمک می‌کند. اساساً بارش فکری در صورتی که با اصولی همچون تعلیق قضاوت، استقبال از ایده‌های غیرمعمول و کمیت‌گرایی در تولید ایده‌ها همراه باشد، می‌تواند به شکل معناداری مهارت‌های شناختی دانشجویان را ارتقا دهد (Paulus & Nijstad, 2019).

در این روش ابتدا مسئله یا پرسشی باز توسط مدرس مطرح می‌شود و سپس دانشجویان بدون محدودیت به ارائه دیدگاه‌ها و ایده‌های خود می‌پردازند؛ در حالی که همه نظرات بدون ارزیابی فوری ثبت می‌شوند. در مرحله بعد، ایده‌ها دسته‌بندی و تحلیل شده و در نهایت بهترین یا مناسب‌ترین آن‌ها برای توسعه بیشتر انتخاب می‌گردد. بارش مغزی به دلیل تقویت تفکر واگرا، افزایش تعامل و ایجاد حس تعلق به گروه، در رشته‌هایی مانند علوم سیاسی که با مسائل پیچیده و چندوجهی سروکار دارد، بسیار کاربردی است؛ به شرط آن که مدرس فضای ایمن، آزاد و عاری از قضاوت را برای گفتگو فراهم کند. با این حال موفقیت این روش نیازمند مدیریت فعال کلاس، ایجاد فضای ایمن و پرهیز از سلطه افراد پر حرف است (Moss & Van Duzer, 1998).

ادبیات پژوهشی

ظهور فناوری‌های نوین آموزشی باعث شده تا رویکرد یادگیری تلفیقی^۱ جایگاه ویژه‌ای در آموزش عالی پیدا کند. در این رویکرد، عناصر آموزش حضوری با آموزش مبتنی بر فناوری ترکیب می‌شوند تا هم تعامل رودررو حفظ شود و هم امکان یادگیری خودراهبر و مبتنی بر منابع دیجیتال فراهم آید. به گفته گراهام (Graham, 2013)، یادگیری تلفیقی مزایایی چون انعطاف‌پذیری، دسترسی گسترده‌تر به منابع و افزایش انگیزه یادگیرندگان را به همراه دارد. در چنین بستری استفاده از روش‌های فعال یاددهی - یادگیری مانند «گفت‌و شنود سقراطی» و «بارش فکری» می‌تواند اثربخشی بیشتری داشته باشد و مهارت‌های شناختی و اجتماعی دانشجویان را ارتقا دهد.

در ایران، توجه به تفکر انتقادی و بهره‌گیری از روش سقراطی از اواسط دهه ۱۳۸۰ آغاز شد و از اوایل دهه ۱۳۹۰ به یکی از محورهای جدی در آموزش دانشگاهی و مدرسه‌ای تبدیل گردید. این یافته‌ها حاکی از آن است که روش سقراطی نه تنها در رشته‌های علوم انسانی بلکه در سایر حوزه‌های آموزشی نیز قابلیت به کارگیری دارد و می‌تواند به عنوان شیوه‌ای تلفیقی در کنار دیگر روش‌های نوین مورد استفاده قرار گیرد. در واقع الگوهای مختلفی برای طراحی آموزشی وجود دارند که می‌توانند مبنای تقویت مهارت‌های ارتباطی، تفکر انتقادی و حل مسئله قرار گیرند. نظریه‌های سازنده‌گرایی^۲ و یادگیری اجتماعی بندورا، هر دو بر نقش تعامل، پرسشگری و فعالیت گروهی تأکید دارند. از سوی دیگر، الگوی طراحی آموزشی مانند «دیک و کری»^۳ و «مریل»^۴ تلاش کرده‌اند چارچوبی نظام‌مند برای یادگیری اثربخش ارائه دهند. در همین راستا رویکرد تلفیقی^۵ نیز به عنوان یکی از رویکردهای نوین مطرح شده است که با ترکیب ظرفیت نظریه‌های مختلف یادگیری، به ایجاد محیط آموزشی غنی‌تر و پویاتر کمک می‌کند (زارعی زوارکی، ۱۳۹۱).

-
1. Blended Learning
 2. Constructivism
 3. Dick & Carey
 4. Merrill's Principles of Instruction
 5. Integrated Approach

مروری بر پژوهش‌های موجود داخلی نشان می‌دهد، تفکر انتقادی یکی از مؤلفه‌های بنیادین در تربیت شهروندان مسئول، آگاه و مشارکت‌جو در جوامع مدرن تلقی می‌شود. مهین چناری (۱۳۸۶) با تمرکز بر روش سقراطی، آن را به مثابه ابزاری کارآمد در پرورش ذهن پرسشگر و توان تحلیل‌گرانه در فرآیند تربیت شهروندی معرفی می‌کند. در همین راستا ماهروزاده (۱۳۹۱) نیز آموزش فلسفه به کودکان را با تأکید بر تقویت توانایی استدلال، داوری مستقل و مشارکت در گفتگو، گامی بنیادین در رشد تفکر انتقادی می‌داند. پژوهش‌های تطبیقی مانند رمضانی، باقری و قائدی (۱۳۹۷) نیز نشان می‌دهند که برنامه‌هایی نظیر «فلسفه برای کودکان» با ریشه در سنت سقراطی، از ظرفیت بالایی برای نهادینه‌سازی تفکر نقاد در محیط‌های تربیتی برخوردارند.

در پژوهش‌های داخلی، روش سقراطی به‌ویژه در بستر آموزش عالی و حرفه‌ای، به مثابه راهبردی موثر در ارتقای تفکر انتقادی مورد توجه قرار گرفته است. برای مثال بهمن‌پور و خدامرادی (۱۳۸۹) نشان داده‌اند که کاربرد رویکردهایی مانند یادگیری مسئله‌محور می‌تواند به رشد قابلیت تحلیل، استنتاج و ارزیابی در دانشجویان به‌ویژه در رشته‌هایی چون پرستاری منجر شود. تأثیر شیوه سقراطی در بهبود عملکرد شناختی و تحصیلی دانش‌آموزان نیز در مطالعات نوری و دیگران (۱۳۹۷) و معمر حور و همکاران (۱۳۹۹) تأیید شده است. حریری و باقری‌نژاد (۱۳۹۰) همچنین با بررسی میزان مهارت تفکر انتقادی در میان دانشجویان علوم بهداشتی، بر ضرورت آموزش‌های هدفمند برای پرورش این مهارت‌ها تأکید کرده‌اند.

در سطح عملیاتی تأکید بر گفت‌وگو، پرسشگری و مباحثه به‌عنوان عناصر کلیدی روش سقراطی، در مطالعات متعددی مورد بررسی قرار گرفته است. نظری و همکاران (۱۳۹۱) تأکید می‌کنند که «پرسش‌های سقراطی» موجب تعمیق درک و گسترش ظرفیت تأمل دانشجویان می‌شود. حاج‌حسینی (۱۳۹۴) نیز نشان داده که آموزش از طریق بحث سقراطی گرایش به تفکر انتقادی را به‌طور معناداری افزایش می‌دهد. آثار مشترک حاج‌حسینی و ماهروزاده (۱۳۹۲)، افقری و اولیایی‌نیا (۱۳۹۵) و همچنین دیا و اجاری (۱۳۹۵)، گواه روشنی بر این نکته‌اند که گفت‌وگوهای ساخت‌یافته و فلسفی می‌توانند

جایگاه پرستشگری را در فرآیند یادگیری بازتعریف کنند. این شواهد بیان می‌کنند که روش سقراطی نه تنها در سطح فلسفی، بلکه در بسترهای عملی آموزشی نیز ابزار مؤثری برای پرورش تفکر انتقادی به شمار می‌آید.

نقطه تمایز و نوآوری این پژوهش در افزایش کیفیت آموزش علوم سیاسی، بهره‌گیری هم‌زمان از روش سقراطی و محتوای کلاسیک فلسفه سیاسی غرب در قالب یک رویکرد تلفیقی آموزشی و سنجشی نهفته است. برخلاف مطالعات پیشین که عمدتاً روش سقراطی را به صورت کلی و گاه مستقل از متن در آموزش رشته‌هایی مانند پرستاری، علوم تربیتی یا آموزش عمومی به کار برده‌اند، در این پژوهش، متون اصلی فلسفی سقراط، افلاطون و ارسطو به عنوان محتوای پایه در کلاس «اندیشه سیاسی در غرب» مورد استفاده قرار گرفت. این رویکرد سبب شد تا دانشجویان علوم سیاسی نه تنها با سنت تفکر فلسفی - سیاسی آشنا شوند، بلکه از خلال درگیری فعال با پرسش‌های بنیادین این متون، در فرآیند سقراطی، مهارت‌های ارتباطی، تفکر انتقادی و حل مسئله خود را نیز ارتقا دهند. درحالی که اغلب پژوهش‌های پیشین، روش سقراطی را عمدتاً در نقش یک شیوه آموزشی برای ارتقای تفکر انتقادی یا بهبود عملکرد تحصیلی مورد استفاده قرار داده‌اند و تمرکز آن‌ها بیشتر بر رشته‌هایی نظیر پرستاری، علوم تربیتی، ادبیات یا آموزش در دوره کودکی و نوجوانی بوده، این مطالعه با تمرکز بر آموزش عالی در حوزه علوم سیاسی، چشم‌اندازی جدید به کاربست این روش در علوم انسانی و اجتماعی گشوده است. وجه تمایز دیگر این پژوهش، طراحی و اجرای یک الگوی سنجش پیش‌آزمون و پس‌آزمون با استفاده از پرسش‌نامه‌های معتبر برای اندازه‌گیری تأثیر این روش بر مهارت‌های سه‌گانه مذکور است؛ رویکردی که به‌ندرت در پژوهش‌های پیشین مورد توجه قرار گرفته و به روشن‌تر شدن اثربخشی عملی روش سقراطی در بستر آموزش علوم سیاسی کمک کرده است و آن را به تجربه‌ای چندبعدی و نوآورانه در عرصه آموزش دانشگاهی تبدیل نمود.

در سال‌های اخیر، کیفیت و کارآمدی آموزش علوم سیاسی در ایران مورد توجه پژوهشگران متعددی قرار گرفته است. گویی اهمیت بررسی و بازنگری بر محتوا و کیفیت آموزشی علوم سیاسی از سوی بسیاری از اساتید این رشته به ضرورت تبدیل شده است.

اشرف نظری (۱۳۹۹) با بررسی وضعیت کمی و کیفی آموزش این رشته در دانشگاه تهران، بر ضعف مهارت محوری و ناتوانی دانشجویان در تحلیل سیاسی تأکید می‌کند. همچنین پورفرد، باقری و مهری ادریانی (۱۳۹۴) با تحلیل منابع دانشگاهی اندیشه سیاسی در ایران، به نبود پیوند مؤثر میان نظریه و مسائل بومی اشاره کرده‌اند. مقیمی (۱۳۹۸) نیز در تحلیل رساله حقوق اساسی محمدعلی فروغی، به امکان کاربردی‌سازی علم سیاست در سنت فکری ایران پرداخته و بر لزوم احیای نگاه عمل‌گرایانه در آموزش علوم سیاسی تأکید دارد. در همین راستا دین‌پرستی و کرمی (۱۳۹۷) به آسیب‌پذیری وضعیت دانش سیاسی در سه سطح نظام سیاسی - اجتماعی، سطح علم و سطح جامعه علمی پرداخت.

از سوی دیگر، توجه به ابعاد روش‌شناختی و مهارتی در آموزش علوم سیاسی نیز محور مطالعات متعددی قرار گرفته است. سیدامامی (۱۳۸۷) با اشاره به پارادوکس‌های آموزش روش‌شناسی، بر ضرورت بازنگری در شیوه‌های تدریس و ارتقای ظرفیت تحلیلی دانشجویان تأکید می‌کند. حاجی یوسفی (۱۳۸۵)، حاجی حسینی (۱۳۸۹) و صادقی (۱۴۰۳) نیز در بررسی تدریس روابط بین‌الملل در ایران به ضعف محتوا، عدم انسجام برنامه‌های درسی و نبود تمرکز بر مهارت‌های بین‌فردی و تحلیلی اشاره کرده‌اند. مطالعاتی مانند کار پژوهشی قربان‌زاده (۱۳۹۲) و کمالی و پورچناری (۱۳۹۴) بر انتظارات و درک دانشجویان از کیفیت تدریس و نقش اساتید در ارتقای یادگیری فعال تمرکز دارند. در همین مسیر لعل‌علی‌زاده (۱۳۸۸) و مختار (۱۳۸۷) با بررسی ساختار محتوایی منابع درسی، به نیاز بازنگری در شیوه‌های سنتی تدریس و تقویت نگاه میان‌رشته‌ای تأکید دارند. مجموع این مطالعات بر این نکته اشتراک دارند که برای توانمندسازی دانشجویان علوم سیاسی در جهان پیچیده امروز، توجه به روش‌های نوین آموزشی، تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی، تحلیل و ارتباط مؤثر، امری ضروری است.

برخلاف اغلب مطالعات موجود، متخصصان آموزش علوم سیاسی که صرفاً به توصیف وضعیت موجود یا نقد محتوای آموزشی علوم سیاسی در ایران پرداخته‌اند، این پژوهش با رویکردی تجربی و مبتنی بر سنجش میدانی، به ارزیابی تأثیر روش تدریس مسئله‌محور بر مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان علوم سیاسی می‌پردازد. در حالی که تحقیقات قبلی

بیشتر بر کاستی‌های نظام آموزشی و مشکلات ساختاری تمرکز داشته‌اند، این پژوهش به ارائه راهکاری عملی برای توانمندسازی دانشجویان در مواجهه با مسائل پیچیده سیاسی امروز می‌پردازد. همچنین استفاده از پرسشنامه‌های معتبر امکان ارزیابی دقیق و قابل اعتنا از تغییرات مهارت را فراهم کرده است. بدین‌سان این پژوهش گامی نو در جهت کاربردی‌سازی آموزش علوم سیاسی و پیوند میان نظریه، روش و عمل در بستر آموزش عالی کشور به شمار می‌رود.

روش، ابزار، شیوه اجرا و پردازش داده‌ها

در این پژوهش از طرح شبه‌آزمایشی با گروه کنترل برای مقایسه سطح تغییرات در مهارت‌های سه‌گانه ارتباطی، حل مساله و تفکر انتقادی دانشجویان استفاده شد. پس از اجرای سمینار گفتگویی سقراطی در گروه آزمایش، ۳ دسته پرسشنامه استاندارد در موضوعات فوق بصورت پیش‌آزمون و پس‌آزمون در دو گروه کنترل و آزمایش به ارزیابی سطح تغییرات پرداخت. برای سنجش از پرسشنامه جرابک (۲۰۰۴) در مهارت‌های ارتباطی، پرسشنامه هپنر (۱۹۸۸) در حل مساله و پرسشنامه کالیفرنیا (۱۹۹۰) در تفکر انتقادی استفاده شد.

ابزار گردآوری اطلاعات

پرسشنامه مهارت‌های ارتباطی توسط جرابک در سال ۲۰۰۴ به‌منظور سنجش مهارت‌های ارتباطی دانشجویان ساخته شد. این پرسشنامه دارای ۳۴ ماده است که پاسخگویی به آن‌ها مستلزم استفاده از مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (۱=هرگز، ۵=همیشه) است. اعتبار این پرسشنامه در پژوهش حسین چاری و فداکار (۱۳۸۴) در نمونه‌ای متشکل از ۷۳۳ دانش‌آموز و دانشجوی ایرانی با استفاده از روش آلفای کرونباخ و دونیمه کردن برای نمره کل آزمون در نمونه دانشجویان به ترتیب برابر ۰/۷۱ و ۰/۶۹ گزارش شده است. افزون بر این، حسین چاری و فداکار (۱۳۸۴) با به‌کارگیری روش آماری تحلیل عاملی، روایی سازه پرسشنامه را نیز در پژوهش خود بررسی کرده‌اند و به ۵ عامل «مهارت‌های درک پیام‌های کلامی و غیرکلامی (۹ سؤال)»، «مهارت نظم‌دهی به هیجان‌ها (۸ سؤال)»، «مهارت گوش

دادن (۷ سؤال)، «مهارت بینش نسبت به فرایند ارتباط (۵ سؤال)» و «قاطعیت در ارتباط (۵ سؤال)» دست یافته‌اند. میزان پایایی این پرسشنامه در این تحقیق بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۷۹ محاسبه شد که مقدار مطلوبی است.

نمودار شماره ۱- مولفه‌های پرسشنامه مهارت‌های ارتباطی جرابک

مولفه‌های پرسشنامه	سوالات
گوش دادن	5-27-23-22-8-7-6
تنظیم عواطف	31-30-26-20-17-15-10-9
درک پیام	28-21-19-18-14-13-12-11-2
بینش	34-29-25-24-16
قاطعیت	33-32-10-3-1

پرسشنامه حل مسئله توسط هپنر تدوین شده و حاوی ۳۵ سوال بر اساس مقیاس ۶ گزینه‌ای لیکرت است. در این پرسشنامه افراد بر اساس مقیاس لیکرت به پرسش‌ها پاسخ می‌دهند که درجه‌بندی آن عبارتند از: کاملاً موافقم، موافقم، اندکی موافقم، اندکی مخالفم، مخالفم، کاملاً مخالفم. هپنر و کراسکوف (۱۹۸۷) به نقل از لارسون، پنترا و و نستد، (۱۹۹۵) حل مسئله را شامل یک رشته پاسخ‌های رفتاری، شناختی و عاطفی می‌دانند که به منظور سازگاری با چالش‌های درونی و بیرونی ابزار گردیده‌اند.

هپنر (۱۹۸۸) وجود سه ساختار را در فرآیند حل مسئله مطرح ساخته است عبارتند از: احساس کفایت در حل مسئله، کنترل شخصی بر هیجان‌ها و رفتارها و سبک‌های گرایشی - اجتنابی. در این زمینه نیز شواهد پژوهشی و نظری گوناگونی درباره متغیرهای فراشناختی به‌ویژه ارزیابی خود به‌عنوان یک متغیر موثر در حل مسئله ارائه گردیده است. روایی آزمون نشان داد که ابزار، سازه‌هایی را اندازه‌گیری می‌کنند که مربوط به متغیرهای شخصیتی و به طور قابل ملاحظه‌ای مرکز کنترل هستند (هپنر و پترسن^۱، ۱۹۸۲). پایایی بازآزمایی نمره کل پرسشنامه در فاصله دو هفته در دامنه‌ای از ۰.۸۳ تا ۰.۸۹ گزارش شده که بیانگر این است که پرسشنامه حل مسئله ابزاری پایا برای سنجش توانایی حل مسئله

1. Hepner and Petersen

است. این پرسشنامه توسط رفعتی و با راهنمایی خسروی در سال (۱۳۷۵) ترجمه و برای اولین بار در ایران استفاده شد (خسروی و همکاران ۱۳۷۷) آلفای کرونباخ به دست آمده در تحقیق خسروی (۱۳۷۷) و در تحقیق بذل (۱۳۸۳) بر طبق جدول زیر گزارش شده است که در حد قابل قبولی است.

جدول شماره ۱- آلفای کرونباخ پرسشنامه حل مسئله هپنر

محققان	متغیر	آلفای کرونباخ
خسروی و همکاران (۱۳۷۷)	حل مسئله	۰.۸۶
بذل (۱۳۸۳)	حل مسئله	۰.۶۶

همچنین در پژوهش راستگو و همکاران (۱۳۸۹) پایایی این پرسشنامه بر اساس دوبار اجرا در فاصله دو هفته بین ۸۳٪ تا ۸۹٪ گزارش شده است.

با توجه به ضریب آلفای بدست آمده (اعتماد به نفس در حل مسئله ۸۵٪، استقبال یا اجتناب از فعالیت‌های حل مسئله ۸۴٪ و کنترل هیجانات و رفتار حین حل مسئله ۷۲٪) عامل‌ها از سازگاری درونی مطلوب و قابل قبولی برخوردار بودند. با توجه به اینکه پرسشنامه به زبان انگلیسی بود محقق آن را با کمک یکی از متخصصان زبان ترجمه سپس با کمک همکاران چندین بار تصحیح و در بین ۱۰۰ نفر از دانشجویان اجرا کرد که ضریب آلفای ۸۰٪ برای اعتماد به نفس در حل مسئله، ۷۸٪ برای استقبال یا اجتناب از فعالیت‌های حل مسئله و ۷۰٪ برای کنترل هیجانات و رفتار حین حل مسئله به دست آمده است. میزان پایایی این پرسشنامه در این تحقیق بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۸۴ محاسبه شد که مقدار مطلوبی است.

پرسشنامه تفکر انتقادی با همکاری انجمن فلاسفه و چند دانشگاه ایالات متحده آمریکا به روش دلفی و بر مبنای دیدگاه ۴۶ تن از صاحب نظران، اساتید و فلاسفه تبیین شد (ERIC Doc No ED 315 423, 1990). پرسشنامه تفکر انتقادی کالیفرنیا^۱ حاوی ۳۴ پرسش چند گزینه‌ای در ۵ مولفه تحلیلی، استنباطی، ارزیابی، استدلال استقرایی و استدلال

1. The California Critical Thinking Skills Test (CCTST)

قیاسی برای سنجش مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان است. هر یک از این مؤلفه‌ها کارکردهای مشخصی در سنجش مهارت تفکر انتقادی دارند.

مهارت تحلیلی، افراد را قادر می‌سازد تا فرضیات، دلایل و ادعاها را شناسایی کرده و نحوه تعامل آنها را در شکل‌گیری استدلال‌ها بررسی کنند. از تحلیل برای جمع‌آوری اطلاعات نمودارها، گراف‌ها، دیاگرام‌ها، زبان گفتاری و اسناد استفاده می‌شود. افرادی که مهارت‌های تحلیلی قوی دارند، به الگوها و جزئیات توجه می‌کنند. *مهارت/استنباط* افراد را قادر می‌سازد تا از دلایل و شواهد نتیجه‌گیری کنند. زمانی که پیشنهادات و فرضیه‌های متفکرانه ارائه می‌شود یا پیامدهای محتمل شرایط نشان داده می‌شود از مهارت استنباط استفاده می‌شود. *مهارت/ارزیابی* افراد را قادر می‌سازد تا اعتبار منابع اطلاعات و ادعاهای آنها را ارزیابی کنند. از این مهارت برای تعیین قدرت یا ضعف استدلال‌ها استفاده می‌شود. با به کارگیری این مهارت می‌توان کیفیت تحلیل‌ها، تفسیرها، توضیحات، استنتاج‌ها، گزینه‌ها، نظرات، باورها، ایده‌ها، پیشنهادها و تصمیمات را قضاوت کرد. تصمیم‌گیری در شرایط عدم قطعیت به *استدلال/استقرایی* متکی است. از مهارت استدلال استقرایی، زمانی استفاده می‌شود که بر اساس قیاس‌ها، مطالعات موردی، تجربیات قبلی، تحلیل‌های آماری، شبیه‌سازی‌ها، فرضیه‌ها و شرایط و الگوهای رفتاری آشنا استنتاج می‌شود. تصمیم‌گیری در زمینه‌های دقیقاً تعریف شده که در آن‌ها قوانین، شرایط عملیاتی، باورهای اصلی، ارزش‌ها، سیاست‌ها، اصول، رویه‌ها و اصطلاحات به طور کامل نتیجه را تعیین می‌کنند، به مهارت‌های قوی *استدلال قیاسی* بستگی دارد. استدلال قیاسی بر مبنای حقیقت مفروض مجموعه‌ای از باورها است. اعتبار قیاسی کاملاً منطقی و واضح است و جایی برای عدم قطعیت باقی نمی‌گذارد (Facione, 2013: 14-15).

جدول شماره ۲- مولفه‌ها و ابعاد پرسشنامه تفکر انتقادی کالیفرنیا

مؤلفه مهارتی	شرح مهارت	کاربرد و ویژگی‌ها
تحلیل (Analysis)	شناسایی فرضیات، دلایل و ادعاها و بررسی نحوه تعامل آن‌ها در شکل‌گیری استدلال‌ها.	استخراج اطلاعات از نمودارها، دیاگرام‌ها، زبان گفتاری و اسناد؛ توجه به الگوها و جزئیات.
استنباط (Inference)	نتیجه‌گیری از دلایل و شواهد؛ استخراج پیامدها و پیشنهادهای فکری.	تحلیل شرایط، فرضیه‌سازی، پیش‌بینی و شناسایی پیامدهای احتمالی.
ارزیابی (Evaluation)	سنجش اعتبار منابع اطلاعات و استحکام استدلال‌ها؛ قضاوت درباره کیفیت فرآیندهای فکری.	ارزیابی تحلیل‌ها، تفسیرها، گزینه‌ها، باورها، پیشنهادهای تصمیمات برای تعیین قوت یا ضعف آن‌ها.
استدلال استقرایی (Inductive Reasoning)	نتیجه‌گیری از نمونه‌ها، تجربیات، تحلیل‌های آماری و شرایط مشابه به سمت یک حکم کلی.	کاربرد در تصمیم‌گیری تحت عدم قطعیت؛ اتکا به شواهد تجربی، شبیه‌سازی و الگوهای رفتاری آشنا.
استدلال قیاسی (Deductive Reasoning)	استنتاج نتایج دقیق از اصول و قوانین از پیش تعریف‌شده بر مبنای مجموعه‌ای از باورها و حقایق منطقی.	کاربرد در موقعیت‌های با ساختار مشخص و قواعد معین؛ تولید نتایج دقیق، بدون ابهام و قابل پیش‌بینی.

فاسیونه در مقام سرتیم طراحی آزمون تفکر انتقادی، پایایی آن را با استفاده از ضریب کودر-ریچاردسون ۰/۶۸ تا ۰/۷ گزارش کرد. در پژوهش حریری و باقری نژاد (۱۳۹۰) پایایی پرسشنامه تفکر انتقادی از طریق ۳۰ پرسشنامه مورد ارزیابی قرار گرفت و نتایج حاکی از آلفای کرونباخ ۰/۸۶ است که نشان می‌دهد این آزمون از پایایی لازم برخوردار است. سوالات مربوط به مهارت ارزیابی (۱۴ سوال)، مهارت استنباط (۱۱ سوال)، مهارت تحلیل (۹ سوال)، استدلال قیاسی (۱۷ سوال) و استدلال استقرایی (۱۵ سوال) ارزیابی می‌شود. میزان پایایی این پرسشنامه در این تحقیق بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۸۹ محاسبه شد که مقدار مطلوبی است.

نمودار شماره ۲- مولفه‌های پرسشنامه تفکر انتقادی کالیفرنیا

مولفه‌های پرسشنامه	سوالات
ارزیابی	۱- ۴ و ۲۵- ۳۴
استنباط	۱۴- ۲۴
تحلیلی	۵- ۱۳
استدلال قیاسی	۲۰، ۱۳، ۳، ۲۱، ۲۴- ۲۶، ۲۸- ۳۴
استدلال استقرایی	۱، ۲، ۴- ۶، ۸، ۹، ۱۴ تا ۱۹، ۲۲، ۲۳ و ۲۷

شیوه اجرا

اجرای سمینار سقراطی در فلسفی‌ترین درس علوم سیاسی، «تاریخ اندیشه سیاسی در غرب» آغاز شد. به نظر می‌رسید ماهیت فلسفی این درس با رویکرد گفت‌وگویی سقراطی همخوانی بیشتری داشته است. لذا به جهت فراگیری بهتر نظریات و آرای متفکران فلسفه سیاسی از دانشجویان خواسته شد تا صفحاتی (۵۰ صفحه) از برجسته‌ترین اثر مکتوب اندیشمند سیاسی مورد نظر پیش از کلاس مطالعه شود و سپس در سمینار کلاسی درباره آن گفتگو کنند. در طول ۶ سمینار سه فیلسوف سیاسی یونان باستان یعنی سقراط، افلاطون و ارسطو مورد مطالعه و بحث قرار گرفتند. در همین راستا سه خطابه آپولوژی، کریتون و خارمیدس منتسب به سقراط مبنای دو جلسه اول سمینار سقراطی قرار گرفت. سپس دو فصل ۴ و ۵ کتاب جمهور افلاطون مبنای دو جلسه دیگر سمینار بود و در نهایت، فصول ۴ و ۶ کتاب سیاست ارسطو در دو جلسه آخر سمینار بررسی شد. سمینار با یک یا دو پرسش از سوی مدرس آغاز شد اما فرآیند گفت‌وگو به تدریج باز می‌شد و دانشجویان ضمن مشارکت در کلاس، مهارت‌های استدلال، انتقاد، شنیداری و تحلیل خویش را در معرض ارزیابی خود، همکلاسان و مدرس قرار می‌دادند.

شرکت کنندگان شامل ۲۲ دانشجوی ترم سوم کارشناسی علوم سیاسی متشکل از ۱۶ دختر و ۶ پسر بودند که در ترم پاییز ۱۴۰۳ مورد مطالعه قرار گرفتند. دانشجویان بر حسب قرعه به دو گروه گواه و آزمایش با ترکیب جنسیتی مساوی تقسیم شدند. پیش از اجرای قرعه‌کشی، دانشجویان بر حسب معدل کل به سه دسته الف (۱۷-۲۰)، ب (۱۴-۱۷) و ج (زیر ۱۴) تقسیم شدند. بنابراین بعد از انجام قرعه‌کشی، دانشجویان در هر دو گروه گواه

و آزمایش از سه طیف معدل و دو جنس به‌طور مساوی حضور داشتند. بعد از دو جلسه تدریس به روش سخنرانی و انتقال دانش کلی درباره چستی اندیشه سیاسی در غرب و ارائه مقدماتی درباره اندیشه سیاسی یونان باستان و رویکردهای فکری پیشاسقراطی، جلسات متن‌خوانی به روش سمینار سقراطی طی ۶ جلسه یک ساعته در طول ۶ هفته برای گروه آزمایش اجرا شد. پیش‌آزمون (بعد از ۲ جلسه تدریس مقدمات و کلیات) قبل از اجرای ۶ هفته‌ای سمینار سقراطی از هر دو گروه آزمایش و گواه اخذ شد. پس از اتمام هر جلسه سمینار سقراطی، گروه گواه وارد کلاس می‌شدند و تدریس ایشان به روش سخنرانی ادامه می‌یافت. در پایان ۶ هفته، پرسش‌نامه‌های سه‌گانه تفکر انتقادی، مهارت ارتباطی و توانایی حل مساله به هر دو گروه گواه و آزمایش ارائه شد و پاسخ دادند.

پردازش داده‌ها

با توجه به اینکه طرح این پژوهش، پیش‌آزمون-پس‌آزمون می‌باشد، از تحلیل کوواریانس به منظور کنترل آماری متغیر اختلافات اولیه (پیش‌آزمون) با آزمون تعقیبی بنفرونی برای مقایسه‌های چندگانه استفاده شد. آمار توصیفی شامل شاخص مرکزی میانگین و انحراف معیار و آمار استنباطی شامل تحلیل کوواریانس و آزمون تعقیبی بنفرونی است.

تحلیل داده‌ها و یافته‌ها

به منظور مقایسه میانگین پس‌آزمون ۳ متغیر مهارت‌های ارتباطی، تفکر انتقادی و حل مسئله در بین ۳ گروه مورد مطالعه از تحلیل کوواریانس چندمتغیری با آزمون تعقیبی بنفرونی استفاده شد. قبل از انجام تحلیل، مفروضه نرمال بودن با استفاده از آزمون کلمگروف اسمیرنف، مفروضه برابری واریانس‌های گروه‌ها با استفاده از آزمون F لوین، مفروضه همگنی شیب رگرسیون با استفاده از آزمون واریانس و مفروضه برابری ماتریس‌های واریانس کوواریانس با استفاده از آزمون ام باکس بررسی شد و همه مفروضه‌ها با سطح معنی‌داری بزرگتر از ۰/۰۵ تأیید شد ($P > 0/05$). جدول شماره ۳

میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش به تفکیک مرحله سنجش در گروه‌ها را نشان می‌دهد. نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری در جدول شماره ۴ گزارش شده است.

جدول شماره ۳- میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش به تفکیک مرحله سنجش در گروه‌ها

متغیر	گروه	پیش آزمون			پس آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین تعدیل شده
مهارت‌های ارتباطی	گفت و شنود سقراطی	۵۶/۴۰	۹/۸۳	۶۷/۸۶	۹/۹۰	۶۹/۰۹
	بارش مغزی	۵۷/۴۶	۱۰/۶۴	۶۸/۵۳	۹/۶۳	۶۹/۰۸
	کنترل	۶۰/۰۰	۸/۶۲	۶۴/۱۳	۹/۷۳	۶۲/۳۵
تفکر انتقادی	گفت و شنود سقراطی	۲۶/۵۳	۳/۹۷	۳۹/۵۳	۵/۶۰	۳۶/۵۹
	بارش مغزی	۲۳/۱۳	۴/۳۰	۳۳/۰۰	۵/۹۴	۳۴/۱۶
	کنترل	۲۲/۵۳	۴/۶۱	۲۴/۸۶	۵/۴۲	۲۶/۶۵
حل مسأله	گفت و شنود سقراطی	۹۴/۶۶	۹/۳۰	۱۰۳/۳۳	۹/۶۶	۱۰۱/۵۶
	بارش مغزی	۹۲/۵۳	۱۱/۱۶	۹۸/۹۳	۱۰/۸۱	۹۹/۶۲
	کنترل	۹۲/۴۶	۵/۹۵	۹۳/۸۰	۵/۹۰	۹۴/۸۷

بر اساس نتایج جدول ۴، تأثیر مداخله‌های آموزشی گفت و شنود سقراطی و بارش مغزی بر کیب خطی متغیرهای مهارت‌های ارتباطی و تفکر انتقادی و حل مسئله مؤثر بوده است ($Wilks' \Lambda = 0.14, F_{(6,74)} = 20.50, \eta^2 = .62, P < 0.01$) است. در ادامه، نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری برای بررسی تأثیر مداخله‌های آموزشی بر روی هریک از متغیرهای وابسته ارائه شده است (نمودار شماره ۳).

جدول شماره ۴- نتایج تحلیل کواریانس چند متغیری (لامبدای ویلکز) برای بررسی تأثیر مداخله‌های آموزشی بر روی متغیرهای وابسته

آزمون	ارزش	F	DF فرضیه	DF خطا	Sig	η^2
لامبدای ویلکز	۰/۱۴	۲۰/۵۰	۶	۷۴	۰/۰۰۱	۰/۶۲

نمودار شماره ۳- نتایج تحلیل کواریانس تک متغیره برای بررسی تفاوت گروه‌های آزمایش و کنترل در متغیرهای مورد مطالعه

متغیرهای وابسته	منابع تغییر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	آماره F	P	(اندازه اثر)	توان آزمون
مهارت‌های ارتباطی	پیش آزمون	۳۶۲۶/۹۳	۱	۳۶۲۶/۹۳	۴۳۷/۶۶	۰/۰۰۱	۰/۹۲	۱/۰۰
	عضویت گروهی	۴۱۹/۲۴	۲	۲۰۹/۶۲	۲۵/۲۹	۰/۰۰۱	۰/۵۶	۱/۰۰
	خطا	۳۲۳/۱۹	۳۹	۸/۲۹				
تفکر انتقادی	پیش آزمون	۱۱۱۳/۶۲	۱	۱۱۱۳/۶۲	۲۴۹/۶۵	۰/۰۰۱	۰/۸۶	۱/۰۰
	عضویت گروهی	۷۱۶/۷۶	۲	۳۵۸/۳۸	۸۰/۳۴	۰/۰۰۱	۰/۸۰	۱/۰۰
	خطا	۱۷۳/۹۶	۳۹	۴/۴۶				
حل مسئله	پیش آزمون	۲۷۵۷/۶۳	۱	۲۷۵۷/۶۳	۴۰۷/۰۶	۰/۰۰۱	۰/۹۱	۱/۰۰
	عضویت گروهی	۳۱۳/۳۸	۲	۱۵۶/۶۹	۲۳/۱۳	۰/۰۰۱	۰/۵۴	۱/۰۰
	خطا	۲۶۴/۲۰	۳۹	۶/۷۷				

بر اساس نتایج تحلیل کواریانس تک متغیری در متن تحلیل کواریانس چندمتغیری (جدول ۳) بعد از حذف اثر پیش آزمون در متغیر مهارت‌های ارتباطی با $(F(2, 39) = 25.29, p < .01, \eta^2 = .56)$ ، در متغیر تفکر انتقادی با $(F(2, 39) = 80.34, p < .01, \eta^2 = .80)$ ، در متغیر حل مسئله با $(F(2, 39) = 23.13, p < .01, \eta^2 = .54)$ ،

تفاوت بین دو گروه تحت آموزش و کنترل، معنی دار بوده است. برای مقایسه‌های چندگانه از آزمون تعقیبی بنفرونی استفاده شد (جدول شماره ۵).

جدول شماره ۵- نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی برای مقایسه میانگین‌های نمرات متغیرهای مورد مطالعه در ۲ مرحله اندازه‌گیری

متغیر	گروه‌های مورد مقایسه	تفاوت میانگین‌ها	خطای معیار	سطح معنی داری		درصد		فاصله اطمینان ۹۵	
						حد بالا	حد پایین		
مهارت‌های ارتباطی	گفت و شنود سقراطی - بارش مغزی	۰/۰۲	۱/۱۱	۰/۹۹	-۲/۲۲	۲/۲۶			
	گفت و شنود سقراطی - کنترل	۶/۷۴	۱/۱۴	۰/۰۰۱	۲/۴۴	۹/۰۴			
	بارش مغزی - کنترل	-۶/۷۲	۱/۰۶	۰/۰۰۱	۴/۵۸	۸/۸۶			
تفکر انتقادی	گفت و شنود سقراطی - بارش مغزی	۲/۴۳	۰/۸۱	۰/۰۱۴	۰/۷۸	۴/۰۷			
	گفت و شنود سقراطی - کنترل	۹/۹۴	۰/۸۳	۰/۰۰۱	۸/۲۵	۱۱/۶۳			
	بارش مغزی - کنترل	۷/۵۱	۰/۷۸	۰/۰۰۱	۵/۹۴	۹/۰۸			
حل مسأله	گفت و شنود سقراطی - بارش مغزی	۱/۹۴	۱/۰۳	۰/۱۸	-۰/۰۹	۳/۹۶			
	گفت و شنود سقراطی - کنترل	۶/۶۹	۱/۰۰	۰/۰۰۱	۴/۶۰	۸/۷۷			
	بارش مغزی - کنترل	۴/۷۵	۰/۹۶	۰/۰۰۱	۲/۸۱	۶/۶۸			

بر اساس نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی (جدول شماره ۵) در متغیر مهارت‌های ارتباطی، تفکر انتقادی و حل مسئله بین دو گروه تحت آموزش به روش تعاملی (گفت و شنود سقراطی و بارش مغزی) با گروه کنترل، اختلاف معنی داری وجود دارد ($P < 0.01$). بر اساس یافته‌های توصیفی، میانگین تعدیل شده گروه‌هایی که به روش‌های تعاملی (گفت و شنود سقراطی و بارش مغزی) در هر ۳ متغیر مهارت‌های ارتباطی، تفکر انتقادی و حل

مسئله بیشتر از گروه گواه است، در نتیجه می‌توان گفت تأثیر روش‌های تعاملی گفت و شنود سقراطی و بارش مغزی در بهبود هر سه متغیر وابسته به طور معنی‌داری بهتر از روش سخنرانی بوده است.

در متغیر تفکر انتقادی تفاوت بین دو گروه روش تعاملی با سطح معنی‌داری ۰/۰۱۴ معنی‌دار بود ($p < ۰/۰۵$). میانگین تعدیل شده گروه گفت و شنود سقراطی (۳۶/۵۹) و بارش مغزی (۳۴/۱۶) بوده که میانگین گروه گفت و شنود سقراطی بیشتر از گروه بارش مغزی است؛ از این رو می‌توان گفت تأثیر گفت و شنود سقراطی به‌طور معنی‌داری بیشتر از روش بارش مغزی است. در دو متغیر مهارت‌های ارتباطی و مهارت حل مسئله تأثیر هر دو روش تقریباً یکسان می‌باشد.

محدودیت‌های پژوهش

از محدودیت‌های اصلی این پژوهش، حجم نمونه نسبتاً کوچک آن (۲۲ نفر) است که می‌تواند بر میزان تعمیم‌پذیری یافته‌ها اثر بگذارد. هرچند نتایج حاصل از تحلیل‌های آماری بیانگر معناداری تأثیر روش سقراطی بر مهارت‌های مورد بررسی بودند، اما باید در تفسیر و کاربرد نتایج احتیاط کرد. از این رو یافته‌های این پژوهش بیش از آنکه به‌عنوان نتایجی قطعی تلقی شوند، می‌توانند به‌منزله شواهد اولیه‌ای در جهت ضرورت به‌کارگیری روش‌های تعاملی در آموزش علوم سیاسی در نظر گرفته شوند. انجام مطالعات مشابه با نمونه‌های بزرگ‌تر و متنوع‌تر می‌تواند به تقویت اعتبار بیرونی نتایج و افزایش قابلیت تعمیم آن‌ها یاری رساند.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

در جهان پیچیده، چندقطبی و به‌شدت متحول کنونی، دانش‌آموختگان علوم سیاسی برای ایفای نقش مؤثر در عرصه‌های سیاست‌گذاری، دیپلماسی، تحلیل مسائل عمومی و مشارکت مدنی، نیازمند مجموعه‌ای از مهارت‌های بنیادین هستند که صرفاً با دانش نظری حاصل نمی‌شوند. روش گفت‌وگوی سقراطی با ایجاد فضایی برای تفکر نقاد، طرح پرسش‌های بنیادین، شنیدن دیدگاه‌های متفاوت و تمرین استدلال و تعامل، بستری فعال

برای شکل‌گیری این مهارت‌ها فراهم می‌کند. توانایی شنیدن و پاسخ‌دادن به استدلال‌های رقیب، تحلیل روابط قدرت و شناسایی پیش‌فرض‌های پنهان در گفت‌وگوها، از جمله مهارت‌هایی هستند که در این روش تقویت می‌شوند و مستقیماً با کارکردهای کلیدی دانش‌آموختگان علوم سیاسی در عرصه عمومی و حرفه‌ای پیوند دارند. چنین رویکردی نه تنها آموزش را از سطح انتقال صرف مفاهیم فراتر می‌برد، بلکه به تربیت شهروندانی آگاه، تحلیل‌گر و مسئول در قبال چالش‌های اجتماعی و جهانی یاری می‌رساند.

نتایج پژوهش نشان داد که استفاده از روش گفت‌وگوی سقراطی در آموزش درس «تاریخ اندیشه سیاسی در غرب» نه تنها با ماهیت فلسفی و تحلیلی این درس هم‌راستا بوده، بلکه به‌طور معناداری موجب ارتقای مهارت‌های ارتباطی، تفکر انتقادی و حل مسئله در میان دانشجویان علوم سیاسی شده است. این یافته‌ها با روند جهانی در آموزش علوم انسانی و اجتماعی همسو است که بر رویکردهای فعال، تعاملی و متکی بر تفکر مستقل تأکید دارند. در ایران و از حدود دو دهه گذشته به تدریج به ظرفیت‌های روش سقراطی در ارتقای مهارت‌های ذهنی دانش‌آموزان مدارس و دانشجویان رشته‌هایی مانند پزشکی، آموزش، حقوق و پرستاری در پژوهش‌ها اشاره شد، اما این مطالعه برای نخستین بار این روش را در رشته علوم سیاسی و با تکیه مستقیم بر متون فلسفی سیاسی کلاسیک آزموده است.

نوآوری اصلی این پژوهش در ترکیب نظام‌مند سه عنصر کلیدی است: نخست، کاربرد عملی روش سقراطی در یکی از دروس هسته‌ای و نظری علوم سیاسی؛ دوم، طراحی یک ساختار آموزشی که گفت‌وگو را بر پایه متون کلاسیک فلسفه سیاسی سامان داده است و سوم، ارزیابی تأثیر این رویکرد با بهره‌گیری از ابزارهای کمی استاندارد در یک طرح شبه‌آزمایشی. این ترکیب میان روش‌های سنتی فلسفی و روش‌شناسی تجربی پژوهش در آموزش عالی، الگویی ترکیبی ارائه می‌دهد که می‌تواند در سایر حوزه‌های علوم انسانی نیز به کار رود. در مجموع، یافته‌های این تحقیق از اهمیت بازنگری در روش‌های تدریس در رشته علوم سیاسی حکایت دارد. تلفیق روش‌های تعاملی مانند گفت‌وگوی سقراطی با محتوای متنی غنی و ارزیابی‌های تجربی می‌تواند زمینه‌ساز پرورش نسل جدیدی از

دانش‌آموختگان علوم سیاسی باشد که نه تنها به درک نظریه‌های سیاسی مجهز هستند، بلکه در عرصه‌های واقعی نیز توانایی تحلیل، استدلال، گفت‌وگو و تصمیم‌گیری مؤثر را دارند.

در پایان با توجه به محدودیت‌های اشاره‌شده، پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های آتی علاوه بر استفاده از نمونه‌های گسترده‌تر در دانشگاه‌ها و مقاطع مختلف، از روش‌های کیفی همچون مصاحبه‌های عمیق و گروه‌های متمرکز نیز بهره‌گیرند. این رویکردها می‌تواند ابعاد پنهان‌تر تجربه یادگیری دانشجویان و نگرش‌های آنان نسبت به روش سقراطی را آشکار سازد و مکمل داده‌های کمی باشد. به‌ویژه ترکیب روش‌های کمی و کیفی (روش‌های آمیخته) می‌تواند درک جامع‌تری از تأثیرات آموزشی روش‌های تعاملی - گفتگوی سقراطی فراهم آورد و مسیر بهتری برای اصلاح و بازطراحی برنامه‌های درسی علوم سیاسی در دانشگاه‌ها ترسیم کند.

تعارض منافع

هیچگونه تعارض منافع در این مقاله وجود ندارد.

ORCID

Seyedeh Ameneh
Mirkhoshkhou



<https://orcid.org/0000-0002-9201-3356>

Rahim Moradi



<https://orcid.org/0000-0001-9401-9631>

منابع

- اشرف نظری، علی، (۱۳۹۹)، «ارزیابی وضعیت کمی و کیفی آموزش علوم سیاسی در ایران: مطالعه موردی دانشجویان رشته علوم سیاسی دانشگاه تهران»، سیاست، سال ۵۰، شماره ۱.
- افق‌ری، سمانه و هلن اولیایی نیا، (۱۳۹۵)، «تأثیر آموزشی سمینار سقراطی در پرورش تفکر انتقادی دانشجویان ادبیات»، نقد زبان و ادبیات خارجی، دوره ۱۲، شماره ۱۶.
- پورفرد، مسعود، محمدعلی باقری و طیبه مهری ادریانی، (۱۳۹۴)، «تحلیل دانش‌اندیشه سیاسی در ایران با تأکید بر منابع دانشگاهی»، دانش سیاسی، سال ۱۱، شماره ۲.

- ترک، نسرین؛ خادمی اشکذری، ملوک و اسماعیل زارعی زوارکی، (۱۳۹۵)، «تأثیر یادگیری تلفیقی بر میزان یادگیری و انگیزش تحصیلی دانشجویان»، *فناوری‌های آموزشی در یادگیری*، دوره ۲، شماره ۶.
- چناری، مهین، (۱۳۸۶)، «روش سقراطی به منزله راهبردی برای تربیت شهروندی»، *نوآوری‌های آموزشی*، شماره ۲۷.
- حاج حسینی، منصوره، (۱۳۹۴)، «اثربخشی آموزش به شیوه بحث سقراطی بر گرایش به تفکر انتقادی»، *پژوهش‌های کاربردی روانشناختی*، دوره ۶، شماره ۴.
- حاج حسینی، منصوره و طیبیه ماهرو زاده، (۱۳۹۲)، «گفت و گو؛ از جدل فلسفی تا کنش تربیتی»، *مطالعات معارف اسلامی و علوم تربیتی*، سال ۱، شماره ۱.
- حاج حسینی، منصوره، گلنار مهران، طیبیه ماهروزاده و علی داور، (۱۳۹۱)، «تأثیر آموزش گفتگو محور بر تفکر انتقادی دانشجویان»، *فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران*، سال چهارم، شماره ۳.
- حاجی حسینی، امیرمحمد، (۱۳۸۹)، «تدریس روابط بین‌الملل در ایران: چالش‌ها و چشم‌اندازها»، *پژوهشنامه علوم سیاسی*، سال پنجم، شماره ۲.
- حاجی یوسفی، امیرمحمد، (۱۳۸۵)، «آموزش درس اصول روابط بین‌الملل در دانشگاه‌های ایران: آسیب‌ها و راهکارها»، *پژوهش‌نامه علوم سیاسی*، سال ۲، شماره ۱.
- حریری، نجلا و زهره باقری‌نژاد، (۱۳۹۰)، «بررسی تفکر انتقادی دانشجویان دانشکده بهداشت دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی مازندران»، *مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران*، دوره ۲۱، شماره ۱.
- حیدری، محمدرضا؛ زارعی زوارکی، اسماعیل و مهدی واحدی، (۱۴۰۳)، «تأثیر یادگیری تلفیقی بر حضور شناختی و تدریس دانش‌آموزان دوره ابتدایی در درس علوم»، *مجله فناوری آموزش*، دوره ۱۸، شماره ۴.
- خرمی نژاد، مهنوش، حسن عشایری، عطاء الله ابطحی، کامران محمدخانی و ندا سلیمانی، (۱۳۹۹)، «تأملی بر پرسشگری سقراطی و تفکر نقادانه در بازی‌های دیجیتال»، *مطالعات فرهنگی و ارتباطات*، دوره ۱۶، شماره ۶۱.
- دیبا واجاری، مریم، (۱۳۹۵)، «جایگاه پرسش و نقش آن در مشاوره فلسفی، زمینه‌ای نو برای پژوهش در مسایل تربیتی»، *پژوهش‌های تربیتی*، شماره ۳۳.

- دین پرست، فائز و ساناز کرمی، (۱۳۹۷)، «ارزیابی وضعیت دانش سیاسی در ایران» پژوهش‌های راهبردی سیاست، شماره ۲۷.
- رمضان، معصومه، خسرو باقری و یحیی قاندي، (۱۳۹۷)، «بررسی تطبیقی تفکر انتقادی در فلسفه اجتماعی هورکهایمر و برنامه فلسفه برای کودکان»، فلسفه تربیت، دوره ۳، شماره ۲.
- روشن، عبدالله، نادر نوشادی و علی تقوایی نیا، (۱۴۰۱)، «بررسی رابطه گرایش به تفکر انتقادی و نیاز به شناخت با مدارا با ابهام: نقش واسطه‌ای سبک‌های عقلانی- شهودی پردازش اطلاعات»، ایده‌های نو در تعلیم و تربیت، دوره ۲، شماره ۴.
- زارعی زوارکی، اسماعیل، (۱۳۹۸)، طراحی و اعتباریابی مدل یادگیری تلفیقی با تاکید بر فناوری‌های دیجیتال برای دانش‌آموزان با نیازهای آموزشی ویژه، روانشناسی افراد/استثنایی، دوره ۹، شماره ۳۴.
- زارعی زوارکی، اسماعیل، (۱۳۹۱)، «طراحی آموزشی و محیط‌های یادگیری با رویکرد تلفیقی: نقدی بر مدل‌های پیشین و ارائه مدلی نوین در این زمینه»، روانشناسی تربیتی، دوره ۸، شماره ۲۴.
- سید امامی، کاووس، (۱۳۸۷)، «پارادوکس‌های آموزش روش‌شناسی علم سیاست در ایران؛ برخی راهکارهای عمل‌گرایانه»، دانش سیاسی، سال چهارم، شماره ۱.
- صادقی، سجاد، (۱۴۰۳)، «آسیب‌شناسی دانش اکتسابی حاصل از آموزش روابط بین‌الملل ایرانی»، پژوهش‌های راهبردی سیاست، شماره ۵۱.
- صفی‌زاده، محمود، (۱۴۰۳)، «واکاوی تجارب زیسته دانشجویان از روش پرسش محور در درس اندیشه اسلامی»، تدریس پژوهی، سال دوازدهم، شماره ۲.
- طیبیه ماهروزاده، (۱۳۹۱)، «آموزش فلسفه به کودکان و جایگاه تفکر انتقادی»، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت، دوره دوم، شماره ۲۷.
- فرمهبینی فراهانی، فرناز و خدیجه فتحی جهانشاهی، (۱۴۰۲)، «بررسی روش‌های آموزش فلسفه به نوجوانان (با تاکید بر سه رویکرد مختلف در این زمینه)»، پژوهش‌های آموزش و یادگیری، دوره دوم، شماره ۲.
- قربانزاده سوار، قربانعلی، (۱۳۹۲)، «دروس دوره کارشناسی علوم سیاسی واقعیت‌ها، ضرورت‌ها و انتظارات مطالعه موردی: دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)»، پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، شماره ۲۷.

- کمالی، یحیی و محمد عبدالله پورچناری، (۱۳۹۴)، «بررسی ویژگی‌های استاد خوب از دیدگاه دانشجویان علوم سیاسی دانشگاه شهید باهنر کرمان»، *آموزش و ارزشیابی*، دوره ۸، شماره ۳۰.
- گرزین نژاد، مرتضی، (۱۳۹۸)، «الگوی طراحی آموزشی مبتنی بر یادگیری زایشی درس ریاضی پایه ششم ابتدایی»، *پژوهش در آموزش علوم تجربی*، دوره ۵، شماره ۱۵.
- لعل علی‌زاده، محمد، (۱۳۸۸)، «معرفی و بررسی شکلی و محتوایی کتاب "بنیادهای علم سیاست"»، *سیاست*، سال ۳۹، شماره ۱.
- مختار، احمد، (۱۳۸۷)، «آسیب شناسی دروس حقوقی دوره کارشناسی علوم سیاسی؛ (کاربست رویکرد عملگرا در بازنگری محتوا، منابع، شیوه‌های آموزش)»، *پژوهش‌نامه علوم سیاسی*، سال ۳، شماره ۳.
- معمر حور، جمال، مرضیه دهقانی، الهه حجازی و کیوان صالحی، (۱۳۹۹)، «طراحی برنامه درسی تفکر مستقل برای دانش‌آموزان دوره متوسطه»، *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، شماره ۶۶.
- مقیمی، شروین، (۱۳۹۸)، «تأملی در رساله حقوق اساسی محمدعلی فروغی از منظر بحث درباره کاربردی کردن علم سیاست در ایران»، *پژوهش‌نامه علوم سیاسی*، سال ۱۴، شماره ۳.
- نظری، نرگس، علیرضا حیدری و سعید بختیارپور، (۱۳۹۱)، «تاثیر شیوه سوال پرسیدن سقراطی بر آموزش تفکر انتقادی»، *مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*، سال ۲۰، شماره ۲.
- نوروزی، دارویش و عباس رضوی، (۱۳۹۰)، *مبانی طراحی آموزشی*، تهران: سمت.
- نوری، علی و دیگران، (۱۳۹۷)، «مطالعه تاثیر تدریس گفت و شنود سقراطی بر عملکرد توجه و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی»، *تازه‌های علوم شناختی*، سال ۲۱، شماره ۲.

References

- Berdahl, Loleen et al., (2020), "Teaching Critical Thinking in Political Science: A Case Study", *Journal of Political Science Education*, Vol. 17, No. 3.
- Copeland, M, (2005), *Socratic Circles: Fostering Critical and Creative Thinking*, Portland, ME: Stenhouse Publishers.
- Estiar, Norhazwah et al., (2021), "Competency Level of Communication, Creative Thinking and Problem Solving among Tertiary Students", *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, Vol. 10, No. 3.
- Facione NC & Facione PA, (1997), *Critical Thinking Assessment in Nursing Education Programs: An Aggregate Data Analysis*, CA: The California Academic Press.
- Facione, Noreen, (2013), *CCTST; Test Manual, "The Gold Standard" Test of Critical Thinking*, CA: California Academic Press.
- Graham, C. R, (2013), Emerging Practice and Research in Blended Learning, In *Handbook of Distance Education* (pp. 333-350), NY: Routledge.
- Guilford, Joy Paul, (1967), *The Nature of Human Intelligence*, New York: McGraw-Hill.
- Johnson, B, (2003), *The Student-centered Classroom Handbook: A Guide to Implementation*, NY: Routledge.
- Kim, Mi-Ran & su-Jeong Han, (2016), "Critical Thinking and Communication Skills in Nursing Students", *Conference: Healthcare and Nursing 2016*, DOI:10. 14257/ astl. 2016. 128.07. [https:// www. researchgate.net/publication/303995442](https://www.researchgate.net/publication/303995442).
- Marlow, Henry T & Isabella Y. Ford, (2024), "Critical Thinking Instruction in UK University Political Science Courses: Its Application

- and Impact on Students' Political Analysis Skills", *Research and Advances in Education*, Vol. 3, No. 5.
- Moss, C & Van Duzer, C, (1998), *Project-Based Learning for Adult English Language Learners*, Washington, DC: National Clearinghouse for ESL Literacy Education.
 - Olsen, Jonathan & Anne Statham, (2005), "Critical Thinking in Political Science: Evidence from the Introductory Comparative Politics Course", *Journal of Political Science Education*, Vol. 1, No. 3.
 - Osborn, Alex F, (1953), *Applied Imagination: Principles and Procedures of Creative Problem-Solving*, New York: Charles Scribner's Sons.
 - Paul, R., & Elder, L, (2007), "The Art of Socratic Questioning, Part II", *Journal of Developmental Education*, Vol. 31, No. 2.
 - Paul, R & Elder, L, (2008), "Critical Thinking: The Art of Socratic Questioning", Part III, *Journal of Developmental Education*, Vol. 31, Issue 3.
 - Paulus, P. B & Nijstad, B. A, (Eds.), (2019), *The Oxford Handbook of Group Creativity and Innovation*, Oxford University Press.
 - Pritchard, A, (2009), *Ways of Learning: Learning Theories and Learning Styles in the Classroom*, (2nd ed.), London: David Fulton Publishers.
 - The American Philosophical Association (1990) Delphi Report (1990), *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*, First Published as ERIC Doc. NO.: ED 315 423.
 - Tredway, L, (1995), Socratic Seminars: Engaging Students in Intellectual Discourse, *Educational Leadership*, Vol. 53, No. 1.
 - Waruwu, Marinu et al., (2023). "Online-based Activities to Improve Students' Critical Thinking, Problem Solving, and Communication", *International Journal of Evaluation and Research in Education*, (IJERE) Vol. 12, No. 3.

- Yusuf, Florence Adeoti & EA Adeoye, (2012), “Developing Critical Thinking and Communication Skills in Student: Implications for Practice in Education”, *African Research Review*, Vol. 6, No. 1.

In Persian

- Afghari, Samane & Helen Ouliacinia, (2016), “The Instructional Efficacy of Socratic Seminar for Cultivating Critical Thinking in Literature Students”, *Critical Language and Literary Studies*, Vol. 12, Issue 16 - Serial Number 16. [In Persian]
- Ashraf Nazari, Ali, (2020), “Quantitative and Qualitative Status of Political Science Education in Iran: Case Study of Political Science Students at University of Tehran”, *Politics Quarterly*, Vol. 50, Issue 1. [In Persian]
- Chenari, Mahin, (2008), “Socratic Method as a Strategy for Civic Education”, *Journal of Educational Innovation*, Vol. 7, Issue 4 - Serial Number 27. [In Persian]
- Diba Vajari, Maryam, (2017), “Philosophical Questioning, a New Era in Education Research”, *Educational Research*, Vol. 3, Issue: 2. [In Persian]
- Dinparasti, Faez & Karami, Sanaz, (2018), “Evaluation of Political Science in Iran”, *Political Strategic Studies*, Vol. 7, Issue 24 - Serial Number 54, <https://doi.org/10.22054/qps.2018.1142.1526>. [In Persian]
- Farmahini Farahani, Farnaz & Khadija Fathi Jahanshahi, (2024), “Investigating the Methods of Teaching Philosophy to Teenagers (by Emphasizing Three Different Approaches in this Field)”, *Teaching and Learning Research*, Vol. 2, No. 2, 10.22070/tlr.2024.18549.1520. [In Persian]
- Garzinnejad, Morteza, (2019), “Instructional Design Model Based on Generative Learning for Sixth Grade Mathematics Lessons”, *Research in Experimental Science Education*, Vol. 5, No. 15. [In Persian]

- Haj Hosseini, Mansooreh, (2015), "The Effect of Teaching by Socratic Discussion on Critical Thinking Disposition", *Journal of Applied Psychological Research*, Vol. 6, Issue 4, 10.22059/japr.2016.57964. [In Persian]
- Haj Hosseini, Mansooreh & Tayebbeh Mahroozadeh, (2013), "Dialogue from Philosophical Debate to Educational Practice", *Islamic Perspective on Educational Science*, Vol. 1, Issue 1. [In Persian]
- Hajhosseini Mansoureh, Mehran Golnar, Mahrozadeh Tayyebbeh & Delavar Ali, (2012), "The Effect of Conversation-based Education on Students' Critical Thinking", *Journal of Iranian Higher Education*, Vol. 4, No. 3. [In Persian]
- Haji Hossaini, Amir Mohammad, (2010), "Teaching International Relations in Iran: Challenges and Prospects", *Research Letter of Political Science*, Vol. 5, No. 2. [In Persian]
- Haji- Yousefi, Amir Mohammad, (2007), "Teaching the Course "Introduction to International Relations", in the Iranian Universities: Problems and Sollutions", *Research Letter of Political Science*, Vol. 2, No.1. [In Persian]
- Hariri, Najla & Zohreh Bagherinejad, (2011), "A Study of Critical Thinking of Students in the School of Health at Mazandaran University of Medical Sciences and Health Services", *Journal of Mazandaran University of Medical Sciences*, Vol. 21, Issue 1. [In Persian]
- Heydari, M.R.; E. Zaraii Zavaraki & M. Vahedi, (2024), "The Impact of Blended Learning on Cognitive Presence and Teaching Presence of Elementary Students in the Science Course", *Technology of Education Journal*, Vol. 18, Issue 4. [https:// doi. org/ 10.22061/ tej.2024.10540.3021](https://doi.org/10.22061/tej.2024.10540.3021). [In Persian]
- Kamali, Yaha & Mohammad Abdollah Pour Chenari, (2015), "The Characteristics of a Good Teacher from the Political Sciences Students' Point of View at Shahid Bahonar University of Kerman", *Journal of Instruction and Evaluation*, Vol. 8, Issue 30. [In Persian]

- Khorraminejad, Mehrnoosh et al., (2021), "A Reflection on Socratic Questioning and Critical Thinking in Digital Games", *Cultural Studies & Communication*, Vol. 16, Issue 61, <https://doi.org/10.22034/jcsc.2020.131584.2185>. [In Persian]
- Laal alizadeh, Mohammad, (2009), "Introducing and Containing- Formal Evaluating "Bases of Politics", *Political Quarterly*, Vol. 39, Issue 1 - Serial Number 1. [In Persian]
- Mahrozadeh, Tayyeb, (2012), "Teaching Philosophy to Children and the Place of Critical Thinking", *Journal of Research on Issues of Education*, Vol. 2, Issue 27. [In Persian]
- Masoodpoor fard, Masood; Mohamad Baghery & Tayeb, Mohri Adaryani, (2016), "Analysis of Political Thought in I.R. Iran with Emphasis on Academic Resources", *Journal of Political Knowledge*, Vol. 11, Issue 2 - Serial Number 22. [In Persian]
- Moammer Hour, Jamal; Marziye Dehghani, Elahe Hejazi, Keyvan Salehi, (2020), "Designing an Independent Thinking Curriculum for High School Students", *Curriculum Planning*, Vol. 17, Issue: 66. [In Persian]
- Moghimi, Shervin, (2019), "A Contemplation on the Muhammad Ali Foroughi's Constitutional Rights Treatise from the Applicability of the Political Science in Iran Point of View", *Research Letter of Political Science*, Vol. 14, Issue 3 - Serial Number 55. [In Persian]
- Mokhtar, Ahmad, (2008), "A Review of Law Modules in the Undergraduate Course of Political Science: Using the Applied Approach", *Research Letter of Political Science*, Vol. 3, No 3. [In Persian]
- Nazari, Narges, Alireza Heidari & Saeed Bakhtiarpour, (2012), "The Effect of Socratic Questioning on Teaching Critical Thinking", *Journal of Educational Sciences*, Shahid Chamran University of Ahvaz, Vol. 20, No. 2. [In Persian]

- Norouzi, Darwish & Razavi, Abbas, (2011), *Fundamentals of Educational Design*, Tehran: Samt. [In Persian]
- Nouri, Ali et al., (2018), "Study of the Effect of Socratic Dialogue Teaching on Attention Performance and Academic Achievement of Sixth Grade Elementary School Students", *Cognitive Science News*, Vol. 21, No. 2. [In Persian]
- Qorbanzadeh Savar, Qorbanali, (2013), "Undergraduate Courses in Political Science: Realities, Needs and Expectations: A Case Study of Imam Khomeini International University", *Critical Studies in Texts & Programs of human Sciences*, Vol. 13 Issue 27. [In Persian]
- Ramezani Fini, Masoumeh; Yahya Ghaedy & Khosru Bagheri Noeparast, (2019), "A Comparative Study on Critical Thinking in Social Philosophy of Horkheimer and "Philosophy for Children Program", *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 3 Issue 2. [In Persian]
- Roshan, Abdollah; Naser Noshadi & Ali Taghvaei, (2023), "The Relation of Critical Thinking Disposition and Need for Cognition with Tolerance for Ambiguity: Rational - Intuitive Information Processing Style as Mediator", *Journal New Idea in Education*, Vol. 2, Issue 4. [In Persian]
- Sadeghi, Sajjad, (2025), "Pathology of Knowledge Acquired Through Education at Iranian International Relations", *Political Strategic Studies*, Vol. 13, Issue 51 - Serial Number 81, <https://doi.org/10.22054/qpps.2023.75500.330>. [In Persian]
- Safizadeh, Mahmoud, (2024), "Analyzing the Students' Lived Experiences Using the Question-based Method in the Course of Islamic Andisheh", *Research in Teaching*, Vol. 12, Issue 2 - Serial Number 36, 10.22034/trj.2025.140941.1979. [In Persian]
- Seyed Emami, Kavous, (2008), "Paradoxes of Teaching Political Science Research Methods in Iran: Some Practical Suggestions", *Political Knowledge*, Vol. 4, Issue 1 - Serial Number 7. [In Persian]

- Tork, Nasrin; Molook Khademi Ashkzari & Esmaeil Zaraii Zavaraki, (2016), "The Effect of Blended Learning on Students Learning and Academic Motivation", *Educational Technologies in Learning*, Vol. 2, Issue 6 - Serial Number 6. [In Persian]
- Zare'i Zuvaraki, Esmaeel, (2012), "A Blended Approach to Instructional Design and Learning Environment: Critique of Previous Models and Development of a New Model", *Educational Psychology*, Vol. 8, Issue 24 - Serial Number 24. [In Persian]
- Zareee Zavaraki, Esmaeel, (2019), "Designing and Validating the Blended Learning Model with Emphasis on Digital Technologies for Students with Special Educational Needs", *Psychology of Exceptional Individuals*, Vol. 9, Issue 34, <https://doi.org/10.22054/jpe.2019.43375.2004>. [In Persian]

استناد به این مقاله: میرخوشخو، سیده آمنه، مرادی، رحیم، (۱۴۰۵)، «تأثیر تلفیق روش‌های تدریس تعاملی گفت‌و شنود سقراطی و بارش مغزی بر مهارت‌های ارتباطی، تفکر انتقادی و حل مسئله دانشجویان کارشناسی رشته علوم سیاسی»، پژوهش‌های راهبردی سیاست، دوره ۲۸، شماره ۵۷، ۲۴۱-۲۸۴.

Doi: 10.22054/QPSS.2025.86662.3624



Quarterly of Political Strategic Studies is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International License