

یادگیری، تربیت و آموزش مدارس در هزاره سوم، دوره سوم، شماره اول، سال ۱۴۰۵

تاریخ پذیرش: ۲۳ فروردین ۱۴۰۵

تاریخ بازنگری: ۱۵ فروردین ۱۴۰۵

تاریخ ارسال: ۱۱ مهر ۱۴۰۴

تاریخ چاپ: ۱ اردیبهشت ۱۴۰۵

© ۱۴۰۵ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است.

انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی CC BY-NC 4.0 صورت گرفته است.

تبیین الگوی تربیت تفکر انتقادی دانش‌آموزان از منظر فلاسفه منتخب قاره‌ای با تأکید بر نقش تعامل معلم و دانش‌آموز

شیوه استناددهی: احمدپور فاضلی، بهزاد.، سرمدی، محمدرضا.، و فلاح، وحید. (۱۴۰۵). تبیین الگوی تربیت تفکر انتقادی دانش‌آموزان از منظر فلاسفه منتخب قاره‌ای با تأکید بر نقش تعامل معلم و دانش‌آموز، *یادگیری، تربیت و آموزش مدارس در هزاره سوم*، ۳ (۱)، ۲۴-۱.

مشخصات نویسندگان:

۱. بهزاد احمدپور فاضلی: دانشجوی دکتری، گروه فلسفه تعلیم و تربیت، واحد ساری، دانشگاه آزاد اسلامی، ساری، ایران

۲. محمدرضا سرمدی*: استاد، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

۳. وحید فلاح: گروه مدیریت آموزشی، واحد ساری، دانشگاه آزاد اسلامی، ساری، ایران

*پست الکترونیکی نویسنده مسئول: sarmadi@pnu.ac.ir

چکیده

هدف پژوهش حاضر تبیین الگوی تربیت تفکر انتقادی دانش‌آموزان از منظر پائولو فریره، یورگن هابرماس، میشل فوکو، ژاک دریدا و ایوان ایلیچ با تأکید بر نقش تعامل معلم و دانش‌آموز بود. پژوهش حاضر از نظر هدف بنیادی و از نظر روش، توصیفی–تحلیلی با رویکرد مرور نظام‌مند ادبیات پژوهشی بود. جامعه پژوهش شامل منابع علمی چاپی و الکترونیکی مرتبط با تفکر انتقادی، تعامل معلم و دانش‌آموز، فلسفه تعلیم و تربیت و دیدگاه‌های متفکران منتخب بود. منابع معاصر منتشرشده در فاصله ۲۰۲۰ تا ۲۰۲۶ همراه با آثار بنیادین فلاسفه منتخب به‌صورت هدفمند بررسی شدند. داده‌ها با استفاده از مطالعه اسنادی و فرم استخراج داده‌ها گردآوری و از طریق تحلیل مفهومی و تحلیل تطبیقی بررسی شدند. پس از تدوین الگوی اولیه، اعتبار محتوایی آن با مشارکت ۱۵ نفر از خبرگان حوزه فلسفه تعلیم و تربیت، برنامه‌ریزی درسی، علوم تربیتی و آموزش تفکر انتقادی ارزیابی شد. نتایج تحلیل نشان داد که الگوی پیشنهادی از پنج مؤلفه اصلی شامل پرسشگری انتقادی، نقد ساختارهای مسلط، گفت‌وگوی انتقادی، خودبازاندیشی و کنش رهایی‌بخش تشکیل شده و تعامل معلم و دانش‌آموز به‌عنوان محور پیونددهنده این مؤلفه‌ها عمل می‌کند. در ارزیابی خبرگان، نسبت روایی محتوا برای مؤلفه‌ها بین ۰.۷۳ تا ۱.۰۰ و شاخص روایی محتوا بین ۰.۸۸ تا ۰.۹۷ به دست آمد. بالاترین میزان تأیید مربوط به تعامل معلم و دانش‌آموز با CVR=۱.۰۰، CVI=۰.۹۷ و میانگین ۰.۳۵±۴.۸۷ و سپس گفت‌وگوی انتقادی با CVR=۱.۰۰، CVI=۰.۹۶ و میانگین ۰.۴۱±۴.۸۰ بود. شاخص روایی محتوای کل الگو ۰.۹۳ و میانگین کلی تناسب الگو ۴.۶۶ بود. همچنین، میانگین ارزیابی کیفیت نهایی الگو ۰.۵۰±۴.۶۳ و میزان توافق زیاد و بسیار زیاد خبرگان ۹۴.۱۷ درصد به دست آمد. یافته‌ها نشان داد که تربیت تفکر انتقادی فرایندی چندبعدی و تعاملی است که در آن کیفیت رابطه معلم و دانش‌آموز نقش محوری در فعال‌سازی پرسشگری، گفت‌وگو، بازاندیشی، نقد ساختارهای مسلط و شکل‌گیری عاملیت دانش‌آموز دارد؛ ازاین‌رو، حرکت از آموزش انتقالی و اقتدارمحور به سوی تعامل گفت‌وگویی، مشارکتی و توانمندساز می‌تواند مبنایی مؤثر برای پرورش تفکر انتقادی در مدرسه فراهم سازد.

واژگان کلیدی: تفکر انتقادی، تعامل معلم و دانش‌آموز، فلسفه قاره‌ای، پائولو فریره، یورگن هابرماس، میشل فوکو، ژاک دریدا، ایوان ایلیچ.

Learning, Training, and Education in Schools in the Third Millennium, Vol. 3, No. 1, Year 2026

Submit Date: 03 October 2025
Revise Date: 04 April 2026
Accept Date: 12 April 2026
Publish Date: 21 April 2026



© 2026 the authors. This is an open access article under the terms of the CC BY-NC 4.0 License.

Explaining a Model for Developing Students' Critical Thinking from the Perspective of Selected Continental Philosophers, with Emphasis on Teacher–Student Interaction

How to cite: Ahmadpour Fazeli, B., Sarmadi, M., & Fallah, V. (2026). Explaining a Model for Developing Students' Critical Thinking from the Perspective of Selected Continental Philosophers, with Emphasis on Teacher–Student Interaction. *Learning, Training, and Education in Schools in the Third Millennium*, *3*(1), 1-24.

Authors' Information:

1. Behzad Ahmadpour Fazeli: PhD Student, Department of Philosophy of Education, Sar.C., Islamic Azad University, Sari, Iran
2. Mohammadreza Sarmadi*: Professor, Department of Educational Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran
3. Vahid Fallah: Department of Educational Management, Sar.C., Islamic Azad University, Sari, Iran

Corresponding author's email: sarmadi@pnu.ac.ir

Abstract

This study aimed to explain a model for developing students' critical thinking from the perspectives of Paulo Freire, Jürgen Habermas, Michel Foucault, Jacques Derrida, and Ivan Illich, with particular emphasis on teacher–student interaction. This fundamental study employed a descriptive–analytical design with a systematic literature review approach. The study population consisted of printed and electronic scholarly sources related to critical thinking, teacher–student interaction, philosophy of education, and the selected philosophers. Contemporary sources published between 2020 and 2026, together with the foundational works of the selected thinkers, were purposively reviewed. Data were collected through documentary analysis and structured data-extraction forms and were analyzed using conceptual and comparative analysis. After developing the preliminary model, its content validity was evaluated by 15 experts in philosophy of education, curriculum studies, educational sciences, and critical-thinking education. The proposed model comprised five major components: critical questioning, critique of dominant structures, critical dialogue, self-reflection, and emancipatory action, with teacher–student interaction functioning as the central integrating mechanism. Expert evaluation showed that Content Validity Ratio values ranged from 0.73 to 1.00 and Content Validity Index values ranged from 0.88 to 0.97. Teacher–student interaction received the highest validation (CVR=1.00, CVI=0.97, M=4.87±0.35), followed by critical dialogue (CVR=1.00, CVI=0.96, M=4.80±0.41). The overall model CVI was 0.93, and its overall relevance mean was 4.66. The final quality assessment yielded a mean of 4.63±0.50, with 94.17% high or very high expert agreement. The findings indicate that critical-thinking education is a multidimensional and interactive process in which teacher–student interaction plays a central role in activating questioning, dialogue, reflection, critique of dominant structures, and student agency; therefore, shifting from transmissive and authority-centered instruction toward dialogical, participatory, and empowering interaction can provide an effective foundation for cultivating critical thinking in schools.

Keywords: *Critical Thinking, Teacher–Student Interaction, Continental Philosophy, Paulo Freire, Jürgen Habermas, Michel Foucault, Jacques Derrida, Ivan Illich.*

مقدمه

تفکر انتقادی یکی از بنیادی‌ترین ظرفیت‌های شناختی و تربیتی در نظام‌های آموزشی معاصر است که به دانش‌آموز امکان می‌دهد اطلاعات، ادعاها، استدلال‌ها، ارزش‌ها و ساختارهای معرفتی را نه به‌صورت منفعلانه، بلکه با رویکردی پرسشگر، تحلیلی و بازاندیشانه بررسی کند. اهمیت این توانایی در شرایطی که دانش‌آموزان با حجم فزاینده‌ای از اطلاعات، رسانه‌های دیجیتال، محتوای تولیدشده توسط هوش مصنوعی و روایت‌های متعارض مواجه‌اند، بیش از گذشته آشکار شده است. در چنین بستری، آموزش نمی‌تواند صرفاً بر انتقال محفوظات، بازتولید دانش تثبیت‌شده یا آماده‌سازی برای آزمون‌ها متمرکز باشد، بلکه باید توانایی تشخیص اعتبار اطلاعات، ارزیابی دلایل، مقایسه دیدگاه‌ها، شناسایی پیش‌فرض‌ها، تصمیم‌گیری آگاهانه و بازنگری در قضاوت‌های شخصی را در دانش‌آموزان تقویت کند. پژوهش‌های جدید نیز نشان داده‌اند که تفکر انتقادی نه‌تنها برای موفقیت تحصیلی، بلکه برای مواجهه مسئولانه با فناوری، یادگیری خودتنظیمی، حل مسئله و آمادگی برای آینده شغلی اهمیت اساسی دارد (Mohamed, 2026; Yang, 2025; Yang et al., 2026). ازاین‌رو، بازاندیشی در مبانی فلسفی تربیت تفکر انتقادی و چگونگی تحقق آن در روابط آموزشی به یکی از مسائل اساسی پژوهش‌های تربیتی تبدیل شده است.

در ادبیات آموزشی، تفکر انتقادی غالباً به مجموعه‌ای از مهارت‌ها مانند تحلیل، استدلال، استنباط، ارزشیابی، مسئله‌گشایی و داوری مبتنی بر شواهد تعریف می‌شود، اما چنین تعریفی به‌تنهایی برای تبیین پیچیدگی این مفهوم کافی نیست. تفکر انتقادی علاوه بر مهارت‌های شناختی، مستلزم نوعی نگرش معرفتی است که دانش‌آموز را به پرسش از بداهت‌ها، بررسی منبع و اعتبار ادعاها، پذیرش امکان خطا و بازاندیشی درباره باورهای خود سوق می‌دهد. بررسی‌های انجام‌شده در حوزه برنامه درسی نشان داده‌اند که تربیت تفکر انتقادی زمانی مؤثرتر است که این توانایی به‌صورت ساختاری در اهداف، محتوای برنامه درسی، روش تدریس و فعالیت‌های یادگیری ادغام شود، نه اینکه به‌عنوان مهارتی جانبی یا منفک آموزش داده شود (Abdollahi et al., 2026; Mostafavi Eskouei et al., 2025). همچنین، یافته‌های مرورهای نظام‌مند نشان می‌دهد که توسعه تفکر انتقادی با یادگیری مسئله‌محور، استدلال، گفت‌وگو، تحلیل موقعیت‌های واقعی و درگیر کردن دانش‌آموز در فرایند ساخت معنا ارتباط نزدیکی دارد (Alvarez-Tinajero et al., 2026).

بررسی مطالعات آموزشی نشان می‌دهد که هرچه دانش‌آموزان در فرایند یادگیری نقش فعال‌تری داشته باشند، فرصت بیشتری برای شکل‌گیری تفکر انتقادی فراهم می‌شود. برای مثال، استفاده از الگوهای یادگیری فعال و مبتنی بر مشارکت می‌تواند علاوه بر پیشرفت شناختی، مشارکت دانش‌آموز در فرایند استدلال و داوری را افزایش دهد. شواهد حاصل از پژوهش‌های مربوط به الگوهای آموزشی ساختارمند نشان داده است که روش‌هایی که دانش‌آموز را به خواندن، پاسخ دادن، بحث، توضیح و تولید معنا وامی‌دارند، ظرفیت بالایی برای تقویت تفکر انتقادی دارند (Suryana et al., 2026). به همین ترتیب، آموزش معکوس نیز با فراهم کردن زمان بیشتر برای تعامل، حل مسئله و بحث در کلاس، می‌تواند زمینه مناسب‌تری برای رشد تفکر انتقادی و درگیری تحصیلی ایجاد کند (Shafiei & Iranizadeh, 2025). بنابراین، کیفیت سازمان‌دهی موقعیت یادگیری و نحوه مشارکت دانش‌آموز در آن، یکی از عوامل کلیدی در تربیت تفکر انتقادی به شمار می‌رود.

یکی از رویکردهای مهم در این زمینه، پیوند میان فلسفه و آموزش تفکر انتقادی است. فلسفه از اساس با پرسشگری، استدلال، تحلیل مفاهیم و نقد پیش‌فرض‌ها سروکار دارد و ازاین‌رو، ظرفیت ویژه‌ای برای پرورش تفکر انتقادی در محیط‌های آموزشی دارد. مطالعات مرتبط با آموزش فلسفه نشان داده‌اند که مشارکت در گفت‌وگوهای فلسفی می‌تواند توانایی دانش‌آموزان برای تحلیل مسائل، ارزیابی استدلال‌ها، تحمل ابهام و ارائه دلایل را افزایش دهد (Looti & Abd-Alzim, 2025; Pauzi, 2024). حتی پژوهش‌هایی که تفاوت میان سنت‌های فلسفی مختلف را بررسی کرده‌اند، نشان می‌دهند که نوع مواجهه دانشجو یا دانش‌آموز با فلسفه می‌تواند بر شیوه استدلال، پرسشگری و الگوهای تفکر انتقادی اثرگذار باشد (Chagalakonda, 2024). از این منظر، فلسفه صرفاً مجموعه‌ای از نظریه‌های انتزاعی نیست، بلکه می‌تواند به‌مثابه بستری برای بازتعریف رابطه یادگیرنده با دانش، اقتدار، حقیقت و گفت‌وگو عمل کند.

برنامه فلسفه برای کودکان و رویکردهای مشابه نیز نمونه روشنی از قابلیت کاربردی فلسفه در آموزش تفکر انتقادی به شمار می‌روند. این رویکردها با جایگزین کردن گفت‌وگوی فلسفی به‌جای آموزش یک‌سویه، دانش‌آموزان را تشویق می‌کنند تا پرسش تولید کنند، دلایل خود را بیان کنند، استدلال‌های دیگران را بشنوند و در صورت لزوم دیدگاه خود را بازنگری کنند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که برنامه فلسفه برای کودکان می‌تواند مهارت‌های تفکر انتقادی، حل مسئله، فهم مفهومی و حتی برخی ابعاد خودکارآمدی و رشد روان‌شناختی را تقویت کند (Işıklar & Öztürk, 2022; Pala, 2022; Salemi et al., 2024). همچنین، شواهد نشان می‌دهد که آموزش تفکر فلسفی به کودکان می‌تواند در کنار ارتقای تفکر انتقادی، بر خودکنترلی و کاهش برخی فشارهای تحصیلی نیز اثرگذار باشد (Mohammadpanah Ardakan et al., 2024). این یافته‌ها بر این نکته تأکید دارند که تفکر انتقادی زمانی عمیق‌تر شکل می‌گیرد که یادگیرنده در فرایند گفت‌وگو، پرسش و بازاندیشی مشارکت واقعی داشته باشد.

ماهیت گفت‌وگویی تفکر انتقادی از دیگر ابعاد مهمی است که در مطالعات تربیتی مورد توجه قرار گرفته است. تفکر انتقادی تنها فعالیتی فردی و درون‌ذهنی نیست، بلکه در بسیاری از موقعیت‌ها از طریق مواجهه با دیدگاه‌های متفاوت و بررسی متقابل دلایل شکل می‌گیرد. در محیط‌های آموزشی، گفت‌وگوی فلسفی می‌تواند دانش‌آموزان را با تعارض شناختی، دیدگاه مخالف و ضرورت دفاع عقلانی از مواضع خود مواجه کند. پژوهش در زمینه تفکر انتقادی گفت‌وگویی نشان داده است که کیفیت گفت‌وگو حتی با تنظیم هیجانی و ظرفیت دانش‌آموز برای مشارکت پایدار در مباحث فلسفی مرتبط است (Daniel & Gagnon, 2023). همچنین، توجه به «شنیدن فلسفی» و نحوه پاسخ به گفته‌های کودکان می‌تواند زمینه رشد هم‌زمان تفکر انتقادی و خلاق را فراهم آورد (Nikolidaki, 2025). این دیدگاه‌ها نشان می‌دهد که نقش معلم در تربیت تفکر انتقادی صرفاً ارائه اطلاعات یا طرح سؤال نیست، بلکه کیفیت شنیدن، پاسخ دادن، تسهیل گفت‌وگو و ایجاد فضای امن برای اختلاف نظر نیز اهمیت بنیادی دارد.

از سوی دیگر، برخی مطالعات نشان می‌دهند که خودآگاهی و خودبازاندیشی نیز از عناصر مهم تفکر انتقادی هستند. یادگیرنده زمانی قادر به نقد واقعی است که نه‌تنها دیدگاه‌های بیرونی، بلکه باورها، سوگیری‌ها و شیوه‌های استدلال خود را نیز موضوع بررسی قرار دهد. نتایج پژوهش‌ها نشان داده است که آموزش مهارت‌های خودآگاهی می‌تواند با افزایش تفکر انتقادی و تنظیم مثبت هیجان در دانش‌آموزان همراه باشد (Salehi,

2022). همچنین، نوشتار بازاندیشانه از جمله راهبردهایی است که می‌تواند دانشجو یا دانش‌آموز را به بازبینی تجربه، بررسی فرض‌های شخصی و ارزیابی دلایل خود سوق دهد (Tola Chala, 2025). رابطه میان تفکر انتقادی و خودکارآمدی نیز در مطالعات مختلف مورد توجه قرار گرفته و نشان داده شده است که افرادی که خود را در تحلیل و تصمیم‌گیری توانمندتر می‌دانند، ممکن است آمادگی بیشتری برای مشارکت در فرایندهای استدلالی و قضاوت انتقادی داشته باشند (Peivand et al., 2025).

در کنار رویکردهای فلسفی و بازاندیشانه، فناوری‌های نوظهور و به‌ویژه هوش مصنوعی نیز مسئله تربیت تفکر انتقادی را پیچیده‌تر کرده‌اند. از یک سو، ابزارهای مبتنی بر هوش مصنوعی می‌توانند با فراهم کردن بازخورد، تولید سناریو، ارائه دیدگاه‌های متنوع و طراحی تکالیف پیچیده، به توسعه تفکر انتقادی کمک کنند (Mitrulescu, 2025; Quoc, 2025; Tashtoush et al., 2025). از سوی دیگر، وابستگی بیش از حد به چنین ابزارهایی ممکن است فرصت تحلیل مستقل، ارزیابی اطلاعات و تلاش شناختی را کاهش دهد. مطالعات جدید بر اهمیت سواد هوش مصنوعی و نقش آن در تعدیل رابطه میان استفاده از فناوری و تفکر انتقادی تأکید کرده‌اند (Cui & Zhang, 2026; Panit, 2025). همچنین، پژوهش‌ها در بافت یادگیری زبان نشان داده‌اند که اثر هوش مصنوعی بر تفکر انتقادی و خلاقیت به میزان خودکارآمدی، راهبردهای یادگیری و نحوه استفاده هدفمند از فناوری وابسته است (Yang et al., 2026). بنابراین، تربیت تفکر انتقادی در عصر فناوری نیازمند تقویت استقلال شناختی و توانایی داوری در تعامل با ابزارهای دیجیتال است، نه صرفاً افزایش دسترسی به فناوری.

سواد اطلاعاتی و دیجیتال نیز در این میان اهمیت زیادی دارد، زیرا توانایی جست‌وجو، انتخاب، ارزیابی و استفاده مسئولانه از اطلاعات با تفکر انتقادی پیوند مستقیم دارد. در محیط مدرسه، آموزش سواد اطلاعاتی می‌تواند میان توانایی ارزیابی اطلاعات و ارزش‌هایی مانند عدالت، مشارکت و برابری ارتباط برقرار کند (Sales et al., 2026). از سوی دیگر، استفاده از روایتگری دیجیتال نیز نشان داده است که وقتی دانش‌آموزان یا دانشجویان به تولید و بازسازی معنا در قالب‌های چندرسانه‌ای می‌پردازند، فرصت بیشتری برای تحلیل، تفسیر و ارزیابی انتقادی پیدا می‌کنند (Rosyid & Fauzia, 2025). این یافته‌ها بار دیگر بر ضرورت فاصله گرفتن از الگوی مصرف منفعلانه محتوا و حرکت به سوی یادگیری مشارکتی و مولد تأکید می‌کنند.

در سطح برنامه درسی و تدریس نیز شواهد نشان می‌دهد که کیفیت حضور تفکر انتقادی در محتوا و عمل آموزشی بسیار مهم است. تحلیل محتوای کتاب‌های درسی نشان داده است که مؤلفه‌های فرهنگی و نحوه بازنمایی دیدگاه‌ها می‌تواند ظرفیت متن آموزشی برای تقویت تفکر انتقادی را محدود یا تقویت کند (Rezaee & Saleh, 2025). از سوی دیگر، طراحی چارچوب‌های مشاهده و ارزیابی تدریس مبتنی بر تفکر انتقادی می‌تواند به روشن شدن کیفیت عملکرد معلمان و نحوه ایجاد فرصت‌های استدلال، پرسش و مشارکت در کلاس کمک کند (Shafer, 2025). همچنین، رابطه میان فلسفه تربیتی معلمان، درگیری دانش‌آموزان و تفکر انتقادی نشان می‌دهد که باورهای زیربنایی معلم درباره یادگیری، دانش و نقش دانش‌آموز می‌تواند بر نحوه سازمان‌دهی تعاملات کلاسی اثر بگذارد (Ulubey & Alpaslan, 2022). ازاین‌رو، تربیت تفکر انتقادی صرفاً به انتخاب یک روش تدریس خاص محدود نمی‌شود، بلکه به پیش‌فرض‌های فلسفی معلم درباره اقتدار، دانش و یادگیری نیز وابسته است.

یکی دیگر از مسائل مهم، ارزش‌بار بودن تفکر انتقادی است. آموزش تفکر انتقادی همیشه در خلأ ارزشی صورت نمی‌گیرد و انتخاب مسائل، نوع پرسش‌ها، شیوه مواجهه با دیدگاه‌ها و حتی تعریف استدلال معتبر می‌تواند تحت تأثیر چارچوب‌های فرهنگی و اخلاقی قرار گیرد. برخی پژوهش‌ها در آموزش فلسفه بر ضرورت توجه به این بُعد تأکید کرده و نشان داده‌اند که تدریس تفکر انتقادی باید نسبت میان استدلال، ارزش و مسئولیت را روشن سازد (Rombout, 2024). در همین زمینه، پژوهش‌هایی درباره آموزش مبانی فلسفه و کلام اسلامی نیز نشان داده‌اند که مواجهه ساختارمند با مسائل فلسفی و الهیاتی می‌تواند زمینه رشد تفکر انتقادی و حل مسئله را فراهم کند (Taheri, 2025). این مسئله نشان می‌دهد که تربیت تفکر انتقادی لزوماً به کنار گذاشتن سنت‌های فکری یا ارزشی منجر نمی‌شود، بلکه می‌تواند به بازخوانی استدلالی و آگاهانه آنها کمک کند.

در ادبیات معاصر، توجه به ابعاد شناختی تفکر انتقادی با توجه به پیامدهای آموزشی آن نیز گسترش یافته است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که رابطه تفکر انتقادی با پیشرفت تحصیلی، مشارکت در کلاس و حل مسئله، رابطه‌ای چندبعدی و وابسته به کیفیت محیط یادگیری است (Ulubey & Alpaslan, 2022). همچنین، طراحی فعالیت‌هایی که دانش‌آموز را در معرض موقعیت‌های پیچیده و نیازمند استدلال قرار می‌دهد، می‌تواند به تقویت توانایی او برای داوری مستقل منجر شود. مطالعات انجام‌شده درباره آموزش فلسفه به دانش‌آموزان دوره متوسطه نیز حاکی از آن است که پرسشگری فلسفی می‌تواند در بهبود تفکر انتقادی و عملکرد شناختی آنان نقش داشته باشد (Wu, 2022). بنابراین، هر الگویی که برای تربیت تفکر انتقادی طراحی می‌شود باید هم به ابعاد شناختی و مهارتی و هم به شرایط تعاملی و فلسفی شکل‌گیری آن توجه کند.

با وجود گسترش پژوهش‌ها درباره روش‌های تدریس، برنامه فلسفه برای کودکان، سواد دیجیتال و فناوری‌های هوشمند، یکی از خلأهای مهم در ادبیات موجود، کمبود الگوهایی است که تفکر انتقادی را از منظر سنت‌های فلسفی معاصر و با تمرکز مستقیم بر ماهیت رابطه معلم و دانش‌آموز تبیین کنند. بسیاری از مطالعات، بر پیامدهای آموزشی یک روش یا مداخله خاص تمرکز دارند، در حالی که پرسش بنیادین‌تر این است که چه نوع رابطه‌ای میان معلم و دانش‌آموز می‌تواند بستر شکل‌گیری تفکر انتقادی باشد. فلسفه قاره‌ای در این زمینه ظرفیت ویژه‌ای دارد، زیرا بخش مهمی از آن به نقد اقتدار، ساختارهای قدرت، گفتمان، سوژه، گفت‌وگو، رهایی و امکان بازاندیشی اختصاص دارد. اندیشه پائولو فریره بر آگاهی انتقادی، گفت‌وگو و پراکسیس تأکید می‌کند؛ هابرماس عقلانیت ارتباطی و امکان تفاهم مبتنی بر استدلال را برجسته می‌سازد؛ فوکو روابط دانش و قدرت و فرایندهای هنجارسازی را مورد پرسش قرار می‌دهد؛ دریدا بر واسازی پیش‌فرض‌ها و قطعیت‌های تثبیت‌شده تأکید دارد؛ و ایلیچ ساختارهای نهادی آموزش و وابستگی یادگیرنده به اقتدار آموزشی را نقد می‌کند. کنار هم قرار دادن این ظرفیت‌های نظری می‌تواند چارچوبی غنی برای بازتعریف نقش معلم و دانش‌آموز در تربیت تفکر انتقادی فراهم سازد.

از این منظر، تعامل معلم و دانش‌آموز می‌تواند نه یک متغیر جانبی، بلکه هسته مرکزی تربیت تفکر انتقادی تلقی شود. اگر این تعامل بر اطاعت، انتقال یک‌سویه دانش و اقتدار معرفتی مطلق معلم استوار باشد، فرصت پرسشگری و بازاندیشی محدود خواهد شد؛ اما اگر رابطه آموزشی بر گفت‌وگو، ارائه دلیل، امکان مخالفت، شنیدن دیدگاه متفاوت و بازنگری در مواضع استوار شود، کلاس درس می‌تواند به فضایی برای شکل‌گیری

عاملیت فکری تبدیل شود. شواهد موجود درباره گفت‌وگوی فلسفی، یادگیری مسئله‌محور، خودآگاهی، نوشتار بازاندیشانه و تدریس مشارکتی نیز چنین جهتی را تأیید می‌کنند (Daniel & Gagnon, 2023; Shafiei & Iranizadeh, 2025; Tola Chala, 2025). همچنین، در شرایطی که فناوری‌های دیجیتال و هوش مصنوعی می‌توانند هم فرصت و هم تهدیدی برای استقلال شناختی باشند، نقش تعامل انسانی و تربیتی میان معلم و دانش‌آموز اهمیت بیشتری پیدا می‌کند (Cui & Zhang, 2026; Panit, 2025).

در نهایت، ادبیات موجود نشان می‌دهد که تفکر انتقادی مفهومی چندبعدی است که از ترکیب مهارت استدلال، پرسشگری، گفت‌وگو، خودبازاندیشی، استقلال فکری و توانایی نقد ساختارهای معرفتی و اجتماعی شکل می‌گیرد. اگرچه مطالعات متعددی بر اثربخشی رویکردهایی مانند فلسفه برای کودکان، تدریس معکوس، آموزش خودآگاهی، نوشتار تأملی، سواد دیجیتال و ابزارهای هوش مصنوعی تأکید کرده‌اند (Mitrulescu, 2025; Pala, 2022; Rosyid & Fauzia, 2025; Salemi et al., 2024)، هنوز نیاز به چارچوبی منسجم وجود دارد که این عناصر را در سطحی فلسفی و با محوریت کیفیت رابطه تربیتی میان معلم و دانش‌آموز سازمان‌دهی کند. چنین چارچوبی می‌تواند ضمن تبیین مبانی نظری تفکر انتقادی، نقش معلم، جایگاه دانش‌آموز، ماهیت گفت‌وگو و مسیر گذار از پرسشگری به عاملیت را نیز روشن سازد.

بنابراین، هدف پژوهش حاضر تبیین الگوی تربیت تفکر انتقادی دانش‌آموزان از منظر پائولو فریره، یورگن هابرماس، میشل فوکو، ژاک دریدا و ایوان ایلیچ با تأکید بر نقش تعامل معلم و دانش‌آموز است.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف، بنیادی و از نظر روش، پژوهشی توصیفی–تحلیلی با رویکرد مرور نظام‌مند ادبیات پژوهشی بود که با هدف تبیین الگوی تربیت تفکر انتقادی دانش‌آموزان از منظر منتخبی از متفکران فلسفه قاره‌ای و با تأکید بر نقش تعامل معلم و دانش‌آموز انجام شد. در روش توصیفی–تحلیلی، پژوهشگر ضمن توصیف نظام‌مند مفاهیم، اندیشه‌ها و گزاره‌های نظری مرتبط با موضوع، به تحلیل روابط میان مفاهیم، تفسیر مبانی نظری، مقایسه دیدگاه‌ها و استنتاج مؤلفه‌های قابل‌استفاده برای ساخت یک چارچوب یا الگوی نظری می‌پردازد. با توجه به اینکه موضوع پژوهش ماهیتی فلسفی، نظری و مفهومی داشت و هدف اصلی آن اندازه‌گیری تجربی متغیرها یا بررسی روابط آماری میان آنها نبود، استفاده از روش‌های آزمایشی، همبستگی یا پیمایشی برای مرحله اصلی پژوهش مناسب تشخیص داده نشد. ازاین‌رو، داده‌های موردنیاز از طریق مطالعه نظام‌مند منابع علمی و تحلیل آثار فلسفی و تربیتی گردآوری و بر اساس تحلیل مفهومی و تطبیقی بررسی شدند. جامعه پژوهش در بخش اسنادی شامل منابع علمی چاپی و الکترونیکی مرتبط با تفکر انتقادی، تربیت تفکر انتقادی، مناسبات و تعامل معلم و دانش‌آموز، فلسفه تعلیم و تربیت و رویکردهای مرتبط با فلسفه قاره‌ای بود. در بررسی مطالعات معاصر، تمرکز بر منابع منتشرشده در فاصله سال‌های ۲۰۲۰ تا ۲۰۲۶ قرار گرفت؛ بااین‌حال، آثار اصلی و بنیادین متفکران منتخب بدون محدودیت زمانی و بر اساس ضرورت نظری پژوهش بررسی شدند. در میان متفکران مورد مطالعه، آثار و اندیشه‌های ژاک دریدا، میشل فوکو، یورگن هابرماس، ایوان ایلیچ و پائولو فریره به‌صورت هدفمند

انتخاب شدند؛ زیرا در آثار این متفکران مفاهیمی نظیر پرسشگری، نقد گفتمان‌ها و ساختارهای مسلط، رابطه دانش و قدرت، گفت‌وگو و عقلانیت ارتباطی، نقد نهادهای رسمی آموزش، آگاهی انتقادی، بازاندیشی و کنش رهایی‌بخش از جایگاه برجسته‌ای برخوردار است و این مفاهیم قابلیت تبیین نظری فرایند تربیت تفکر انتقادی در بستر تعامل آموزشی را دارند. انتخاب منابع بر اساس معیارهایی از جمله ارتباط مستقیم با مسئله پژوهش، اعتبار علمی و دانشگاهی منبع، برخورداری از محتوای نظری یا تحلیلی مرتبط با مؤلفه‌های مورد مطالعه، دسترسی به متن کامل و قابلیت استخراج داده‌های مفهومی انجام گرفت. منابع فاقد ارتباط مستقیم با مسئله پژوهش، منابع تکراری، نوشته‌های فاقد پشتوانه علمی روشن و آثاری که صرفاً به تفکر انتقادی یا تعامل آموزشی از منظرهای نامرتبط با چارچوب فلسفی پژوهش پرداخته بودند، از فرایند تحلیل کنار گذاشته شدند. پس از استخراج و ترکیب یافته‌های نظری، الگوی اولیه تربیت تفکر انتقادی تدوین شد و برای بررسی اعتبار محتوایی و تخصصی آن، از دیدگاه خبرگان حوزه فلسفه تعلیم و تربیت، علوم تربیتی، برنامه‌ریزی درسی و مباحث مرتبط با تفکر انتقادی استفاده شد. انتخاب خبرگان به‌صورت هدفمند و بر اساس برخورداری از تحصیلات تخصصی مرتبط، سابقه پژوهشی یا آموزشی در حوزه مورد مطالعه، آشنایی با مبانی فلسفی تعلیم و تربیت و توانایی ارزیابی مؤلفه‌ها و روابط الگوی پیشنهادی صورت گرفت. مشارکت خبرگان در مرحله اعتباریابی صرفاً با هدف ارزیابی میزان تناسب، وضوح مفهومی، انسجام درونی و قابلیت پذیرش علمی مؤلفه‌های استخراج‌شده و روابط میان آنها انجام شد. گردآوری داده‌ها در بخش اصلی پژوهش با استفاده از روش اسنادی و کتابخانه‌ای و در چارچوب مرور نظام‌مند ادبیات انجام شد. بدین منظور، منابع علمی مرتبط شامل کتاب‌های اصلی متفکران منتخب، کتاب‌های تخصصی فلسفه و فلسفه تعلیم و تربیت، مقالات پژوهشی و مروری، رساله‌ها و پایان‌نامه‌های دانشگاهی و سایر منابع الکترونیکی معتبر مرتبط با تفکر انتقادی و تعامل معلم و دانش‌آموز مورد جست‌وجو، بررسی و انتخاب قرار گرفتند. در مرحله جست‌وجوی منابع، مفاهیم و کلیدواژه‌های متناظر با «تفکر انتقادی»، «تربیت تفکر انتقادی»، «تعامل معلم و دانش‌آموز»، «گفت‌وگوی انتقادی»، «پرسشگری»، «خودبازاندیشی»، «آموزش رهایی‌بخش»، «قدرت و دانش»، «عقلانیت ارتباطی»، «واسازی»، «آگاهی انتقادی» و «فلسفه قاره‌ای» و معادل‌های انگلیسی آنها مبنای بازیابی منابع قرار گرفتند. پس از شناسایی منابع، ابتدا عنوان و چکیده آنها از حیث تناسب با اهداف پژوهش بررسی شد و سپس متن کامل منابع واجد شرایط مطالعه گردید. برای افزایش نظم و قابلیت ردیابی داده‌ها، اطلاعات منابع منتخب به‌صورت فیش‌برداری علمی استخراج و در فرم استخراج داده‌های پژوهش ثبت شد. در این فرم، مشخصات منبع، متفکر یا رویکرد فلسفی مربوط، مفهوم یا گزاره کلیدی، دلالت تربیتی آن، نوع نگاه به دانش‌آموز، نقش معلم، ماهیت رابطه معلم و دانش‌آموز، سازوکار شکل‌گیری تفکر انتقادی و ارتباط آن با سایر مفاهیم پژوهش ثبت و سازمان‌دهی شد. تأکید اصلی در استخراج داده‌ها بر گزاره‌هایی بود که می‌توانستند به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم به توضیح شرایط، فرایندها و پیامدهای تربیت تفکر انتقادی در موقعیت آموزشی کمک کنند. افزون بر ابزار استخراج داده‌های اسنادی، در مرحله اعتباریابی الگوی نهایی از پرسشنامه محقق‌ساخته استفاده شد. گویه‌های این پرسشنامه بر اساس ابعاد، مؤلفه‌ها و روابط شناسایی‌شده در مرحله تحلیل اسنادی تدوین شدند و هدف از به‌کارگیری آن، دریافت قضاوت تخصصی خبرگان درباره میزان تناسب هر مؤلفه با مفهوم تربیت تفکر انتقادی، اهمیت مؤلفه‌ها، وضوح و انسجام مفهومی آنها، تناسب نقش‌های پیش‌بینی‌شده برای معلم و دانش‌آموز و منطقی بودن روابط میان اجزای الگو بود. بازخوردهای حاصل از ارزیابی خبرگان برای اصلاح عبارات،

حذف هم‌پوشانی‌های مفهومی، ادغام مضامین مشابه و بازنگری روابط میان مؤلفه‌های الگوی پیشنهادی مورد استفاده قرار گرفت تا ساختار نهایی الگو از انسجام نظری و قابلیت دفاع علمی بیشتری برخوردار شود.

تجزیه‌وتحلیل داده‌ها به‌صورت مرحله‌ای و با بهره‌گیری از تحلیل مفهومی و تحلیل تطبیقی انجام شد. در مرحله نخست، منابع منتخب چندین بار مطالعه شدند و واحدهای معنایی شامل مفاهیم، گزاره‌ها، استدلال‌ها و دلالت‌های تربیتی مرتبط با تفکر انتقادی و تعامل معلم و دانش‌آموز استخراج شدند. در این مرحله، تلاش شد مفاهیم هر متفکر ابتدا در چارچوب دستگاه فکری خود وی فهم و تحلیل شود تا از تحمیل تعاریف بیرونی یا یکسان‌سازی زودهنگام مفاهیمی که در سنت‌های فلسفی متفاوت دارای معانی متمایز هستند، اجتناب شود. بر این اساس، مفاهیمی مانند واسازی و به پرسش کشیدن دوگانه‌ها و بداهت‌های تثبیت‌شده در اندیشه دریدا، نقد مناسبات دانش و قدرت و شیوه‌های سوژه‌سازی در اندیشه فوکو، گفت‌وگو و عقلانیت ارتباطی در اندیشه هابرماس، نقد نهادی شدن آموزش و وابستگی یادگیری به ساختارهای رسمی در اندیشه ایلیچ و آگاهی انتقادی، گفت‌وگوی مسئله‌محور و پراکسیس رهایی‌بخش در اندیشه فریره استخراج و از منظر دلالت‌های آنها برای تربیت دانش‌آموزان بررسی شد. سپس داده‌های استخراج‌شده بر اساس مشابهت، تفاوت و ارتباط مفهومی دسته‌بندی شدند و مضامین نزدیک در طبقات مفهومی مشترک قرار گرفتند. در مرحله دوم، تحلیل مفهومی برای روشن ساختن معنا، حدود و روابط میان مفاهیم اصلی انجام شد. در این فرایند، نقش دانش‌آموز به‌عنوان سوژه فعال و پرسشگر، نقش معلم به‌عنوان تسهیل‌گر گفت‌وگو و فراهم‌کننده موقعیت‌های نقد و بازاندیشی، ماهیت دانش به‌عنوان امری قابل پرسش و بازخوانی، و کلاس درس به‌عنوان فضای تعامل، گفت‌وگو و نقد مورد تحلیل قرار گرفت. در مرحله سوم، با استفاده از تحلیل تطبیقی، دیدگاه‌های پنج متفکر منتخب در محورهای مشترکی نظیر برداشت از معرفت، قدرت، آموزش، آزادی، گفت‌وگو، نقش معلم، نقش یادگیرنده و شیوه شکل‌گیری آگاهی انتقادی با یکدیگر مقایسه شدند. هدف از این مقایسه، تقلیل دیدگاه‌های متفاوت به یک نظریه واحد نبود، بلکه شناسایی هم‌پوشانی‌های مفهومی و ظرفیت‌های مکمل آنها برای تدوین یک الگوی تربیتی منسجم بود. بر اساس ترکیب و مقایسه داده‌ها، پنج مؤلفه محوری شامل پرسشگری انتقادی، نقد ساختارهای مسلط، گفت‌وگوی انتقادی، خودبازاندیشی و کنش رهایی‌بخش استخراج شد. سپس روابط میان این مؤلفه‌ها با محوریت تعامل معلم و دانش‌آموز تحلیل شد و الگوی مفهومی اولیه پژوهش شکل گرفت. در این الگو، تعامل معلم و دانش‌آموز نه صرفاً به‌عنوان یک رابطه انتقالی برای ارائه محتوا، بلکه به‌عنوان بستر اصلی شکل‌گیری پرسشگری، مواجهه با دیدگاه‌های متفاوت، نقد پیش‌فرض‌ها، بازاندیشی درباره مواضع فردی و اجتماعی و تبدیل فهم انتقادی به کنش آگاهانه در نظر گرفته شد. در مرحله پایانی، الگوی استخراج‌شده بر اساس ارزیابی تخصصی خبرگان مورد بازبینی قرار گرفت و پیشنهادهای آنان درباره وضوح مفاهیم، مرزبندی مؤلفه‌ها، تناسب دلالت‌های تربیتی و روابط میان عناصر الگو در نسخه نهایی اعمال شد. بدین‌ترتیب، تحلیل نهایی از تلفیق استنتاج فلسفی، تحلیل مفهومی، مقایسه نظام‌مند دیدگاه‌های متفکران منتخب و ارزیابی تخصصی الگوی پیشنهادی حاصل شد.

یافته‌ها

در مرحله اعتباریابی الگوی پیشنهادی، ۱۵ نفر از خبرگان و صاحب‌نظران حوزه فلسفه تعلیم و تربیت، برنامه‌ریزی درسی، علوم تربیتی و آموزش تفکر انتقادی مشارکت داشتند. از مجموع خبرگان، ۹ نفر (۶۰ درصد) مرد و ۶ نفر (۴۰ درصد) زن بودند. میانگین سنی مشارکت‌کنندگان ۴۷.۸۰ سال با انحراف معیار ۶.۷۲ سال بود و دامنه سنی آنان از ۳۶ تا ۵۹ سال متغیر بود. از نظر مرتبه علمی، ۶ نفر (۴۰ درصد) در مرتبه دانشیاری، ۵ نفر (۳۳.۳۳ درصد) در مرتبه استادیاری و ۴ نفر (۲۶.۶۷ درصد) در مرتبه استادی قرار داشتند. از نظر حوزه تخصصی، ۶ نفر (۴۰ درصد) دارای تخصص در فلسفه تعلیم و تربیت، ۴ نفر (۲۶.۶۷ درصد) در برنامه‌ریزی درسی، ۳ نفر (۲۰ درصد) در روان‌شناسی تربیتی و آموزش تفکر و ۲ نفر (۱۳.۳۳ درصد) در حوزه مبانی و اصول تعلیم و تربیت بودند. میانگین سابقه فعالیت علمی و دانشگاهی خبرگان ۱۸.۵۳ سال با انحراف معیار ۵.۶۴ سال بود و تمامی آنان سابقه پژوهش یا تدریس دانشگاهی مرتبط با تفکر انتقادی، فلسفه تعلیم و تربیت، تعامل آموزشی یا نظریه‌های تربیتی معاصر داشتند. این ترکیب نشان داد که مرحله اعتباریابی با مشارکت گروهی از صاحب‌نظران دارای تجربه علمی و تخصص مرتبط انجام شده و از تنوع مناسب تخصصی برای ارزیابی ابعاد مختلف الگوی پیشنهادی برخوردار بوده است.

جدول ۱. تحلیل تطبیقی دلالت‌های تربیتی دیدگاه فلاسفه منتخب درباره تفکر انتقادی و تعامل معلم و دانش‌آموز

فیلسوف	مفهوم محوری در تربیت انتقادی	برداشت از نقش معلم	برداشت از نقش دانش‌آموز	شکل مطلوب تعامل آموزشی	مهم‌ترین دلالت برای تربیت تفکر انتقادی
پائولو فریره	آگاهی انتقادی، گفت‌وگو و پراکسیس	شریک گفت‌وگو، مسئله‌پرداز و تسهیل‌گر آگاهی	سوژه فعال، پرسشگر و مشارکت‌کننده در تغییر	گفت‌وگویی، افقی و مسئله‌محور	عبور از آموزش بانکی و حرکت به سوی فهم انتقادی و کنش آگاهانه
یورگن هابرماس	عقلانیت ارتباطی و کنش ارتباطی	سازمان‌دهنده فضای گفت‌وگوی آزاد و استدلالی	کنشگر ارتباطی و مشارکت‌کننده در استدلال	عقلانی، برابر و مبتنی بر استدلال و تفاهم	پرورش توانایی استدلال، نقد ادعاها و پذیرش دیدگاه بر اساس دلیل
میشل فوکو	نقد قدرت، گفتمان و رژیم‌های حقیقت	آشکارکننده سازوکارهای قدرت و زمینه‌ساز مسئله‌سازی	سوژه بازاندیش و نقاد روابط قدرت	انتقادی، مسئله‌محور و حساس به روابط قدرت	توانایی شناسایی نقش قدرت در تولید دانش، هنجارها و حقیقت
ژاک دریدا	واسازی، تفاوت و نقد دوگانه‌های تثبیت‌شده	ایجادکننده امکان خوانش‌های چندگانه و پرسش از مفروضات	مفسر فعال و پرسشگر معناهای تثبیت‌شده	باز، چندصدایی و مبتنی بر پرسشگری مستمر	پرورش حساسیت نسبت به پیش‌فرض‌ها، تقابل‌های دوگانه و قطعیت‌های معرفتی
ایوان ایلیچ	نقد نهادی‌شدن آموزش و یادگیری خودراهبر	تسهیل‌کننده دسترسی به منابع و شبکه‌های یادگیری	یادگیرنده مستقل و خودراهبر	غیرسلسله‌مراتبی، مشارکتی و انعطاف‌پذیر	کاهش وابستگی به اقتدار نهادی و تقویت استقلال فکری و یادگیری خودانگیخته

نتایج جدول ۱ نشان داد که با وجود تفاوت‌های مبنایی میان اندیشه‌های پائولو فریره، یورگن هابرماس، میشل فوکو، ژاک دریدا و ایوان ایلیچ، نقطه مشترک اساسی میان آنان فاصله گرفتن از الگوی سنتی و یک‌سویه انتقال دانش و تأکید بر نقش فعال یادگیرنده در فرایند شکل‌گیری معرفت است. در اندیشه فریره، تربیت تفکر انتقادی از طریق گذار از «آموزش بانکی» به آموزش مسئله‌محور تحقق می‌یابد و گفت‌وگو میان معلم و دانش‌آموز شرط اساسی دستیابی به آگاهی انتقادی و پراکسیس محسوب می‌شود. در دیدگاه هابرماس، کیفیت تعامل آموزشی زمانی

به پرورش تفکر انتقادی منجر می‌شود که مشارکت‌کنندگان بتوانند در شرایط نسبتاً برابر، ادعاهای خود را مطرح و با استدلال از آنها دفاع کنند و نسبت به ادعاهای دیگران نیز موضعی عقلانی اتخاذ نمایند. تحلیل اندیشه فوکو نشان داد که تربیت انتقادی صرفاً به آموزش مهارت استدلال محدود نیست، بلکه باید دانش‌آموز را قادر سازد تا مناسبات قدرت، فرایندهای هنجارسازی و سازوکارهای تولید حقیقت را در مدرسه و جامعه مورد پرسش قرار دهد. در اندیشه دریدا، محور اصلی، شکستن قطعیت‌های تثبیت‌شده و آشکار ساختن پیش‌فرض‌ها، حذف‌ها و تقابل‌های دوگانه‌ای است که در ساختارهای زبانی و معرفتی پنهان شده‌اند. در نهایت، دیدگاه ایلیچ بر کاهش وابستگی یادگیرنده به ساختارهای رسمی و سلسله‌مراتبی آموزش و تقویت استقلال، خودراه‌بری و امکان یادگیری از شبکه‌های انسانی و منابع متنوع تأکید دارد. بنابراین، حاصل تحلیل تطبیقی پنج متفکر نشان داد که تعامل مطلوب معلم و دانش‌آموز در الگوی تربیت تفکر انتقادی باید ماهیتی گفت‌وگویی، غیرسلطه‌گر، مسئله‌محور، بازاندیشانه و مبتنی بر مشارکت فعال دانش‌آموز داشته باشد.

جدول ۲. مؤلفه‌ها، زیرمؤلفه‌ها و شاخص‌های الگوی تربیت تفکر انتقادی دانش‌آموزان

مؤلفه اصلی	زیرمؤلفه‌ها	شاخص‌های تربیتی استخراج‌شده	پشتوانه غالب فلسفی
پرسشگری انتقادی	پرسش از بداهت‌ها، مسئله‌سازی، تردید روشمند، جست‌وجوی بدیل‌ها	طرح پرسش‌های باز، بررسی مفروضات، پرهیز از پذیرش فوری ادعاها، تولید پرسش‌های جدید	دریدا، فوکو، فریره
نقد ساختارهای مسلط	نقد قدرت، نقد گفتمان، نقد هنجارسازی، نقد اقتدار نهادی	شناسایی روابط قدرت، تحلیل گفتمان مسلط، بررسی منشأ قواعد، ارزیابی انتقادی ساختارهای آموزشی	فوکو، ایلیچ، فریره
گفت‌وگوی انتقادی	استدلال، شنیدن دیدگاه مخالف، تفاهم بین‌الاذهانی، مشارکت برابر	ارائه دلیل، ارزیابی دلیل دیگران، اصلاح نظر، احترام به اختلاف، مشارکت در بحث	هابرماس، فریره
خودبازاندیشی	بازنگری در باورها، خودآگاهی معرفتی، پذیرش خطاپذیری، نقد خود	بررسی پیش‌فرض‌های فردی، اصلاح نگرش، تشخیص سوگیری، ارزیابی فرایند اندیشیدن	فوکو، دریدا، هابرماس
کنش رهایی‌بخش	استقلال فکری، مسئولیت اجتماعی، عمل آگاهانه، یادگیری خودراهبر	تصمیم‌گیری مستقل، تبدیل شناخت به عمل، مشارکت اجتماعی، مقاومت در برابر سلطه فکری	فریره، ایلیچ، فوکو

بر اساس تحلیل مفهومی و ترکیب یافته‌های حاصل از منابع منتخب، پنج مؤلفه اصلی برای الگوی تربیت تفکر انتقادی دانش‌آموزان شناسایی شد که شامل پرسشگری انتقادی، نقد ساختارهای مسلط، گفت‌وگوی انتقادی، خودبازاندیشی و کنش رهایی‌بخش بود. پرسشگری انتقادی به‌عنوان نقطه آغاز فرایند تفکر انتقادی، بیانگر توانایی دانش‌آموز برای فراتر رفتن از پذیرش بدیهی و بدون ارزیابی ادعاها، مفاهیم و قواعد است. نقد ساختارهای مسلط، سطح گسترده‌تری از تفکر انتقادی را نشان می‌دهد که در آن یادگیرنده علاوه بر ارزیابی گزاره‌ها، به زمینه‌های اجتماعی، فرهنگی، نهادی و قدرت‌محور تولید معرفت توجه می‌کند. گفت‌وگوی انتقادی به فرایندی اشاره دارد که طی آن دانش‌آموز از طریق مواجهه با دیدگاه‌های متفاوت، ارائه استدلال، شنیدن استدلال دیگران و امکان اصلاح موضع خود به فهمی عمیق‌تر دست می‌یابد. خودبازاندیشی نیز نشان‌دهنده بازگشت فرد به باورها، پیش‌فرض‌ها و نحوه اندیشیدن خود است و مانع تبدیل نقد به فعالیتی صرفاً معطوف به دیگران می‌شود. در نهایت، کنش رهایی‌بخش بیانگر مرحله‌ای است که در آن فهم و آگاهی انتقادی به انتخاب، تصمیم‌گیری و عمل مستقل و مسئولانه منجر می‌شود. در مجموع، نتایج نشان داد که مؤلفه‌های مذکور نباید به‌صورت عناصر جدا از یکدیگر در نظر گرفته شوند، بلکه در یک فرایند پویا و

پیوسته عمل می‌کنند؛ به‌گونه‌ای که پرسشگری امکان نقد را فراهم می‌کند، نقد از طریق گفت‌وگو تعمیق می‌یابد، گفت‌وگو زمینه بازاندیشی را ایجاد می‌کند و حاصل این فرایند می‌تواند به کنش آگاهانه و رهایی‌بخش منجر شود.

جدول ۳. نقش معلم و دانش‌آموز در تحقق مؤلفه‌های الگوی تربیت تفکر انتقادی

مؤلفه	نقش معلم	نقش دانش‌آموز	نوع تعامل مورد انتظار	پیامد تربیتی
پرسشگری انتقادی	طرح مسائل چالش‌برانگیز و ایجاد فضای امن برای سؤال	طرح پرسش، تردید و جست‌وجوی پاسخ‌های بدیل	مسئله‌محور و اکتشافی	رشد کنجکاوی و استقلال فکری
نقد ساختارهای مسلط	آشکارسازی زمینه‌های اجتماعی، فرهنگی و قدرت‌محور دانش	تحلیل انتقادی قواعد، هنجارها و گفتمان‌ها	انتقادی و غیرسلطه‌گر	افزایش حساسیت نسبت به قدرت و ایدئولوژی
گفت‌وگوی انتقادی	تسهیل بحث، رعایت عدالت گفت‌وگویی و مطالبه دلیل	ارائه استدلال، گوش دادن و نقد دیدگاه‌ها	دوسویه، برابر و استدلالی	افزایش توان استدلال و پذیرش نقد
خودبازاندیشی	ارائه بازخورد تأملی و تشویق به بازنگری در باورها	ارزیابی باورها، سوگیری‌ها و فرایند تفکر خود	بازتابی و حمایتی	افزایش خودآگاهی معرفتی
کنش رهایی‌بخش	ایجاد فرصت برای انتخاب، تصمیم‌گیری و عمل مستقل	تبدیل فهم انتقادی به انتخاب و کنش مسئولانه	مشارکتی و توانمندساز	رشد عاملیت و مسئولیت‌پذیری

یافته‌های جدول ۳ نشان داد که نقش تعامل معلم و دانش‌آموز در الگوی پیشنهادی، نقشی واسطه‌ای و در عین حال ساختاری است؛ به این معنا که تحقق هیچ‌یک از پنج مؤلفه اصلی بدون تغییر در ماهیت رابطه آموزشی امکان‌پذیر نیست. در الگوی استخراج‌شده، معلم دیگر صرفاً منبع نهایی دانش و داور صحت پاسخ‌ها نیست، بلکه نقش او عمدتاً ایجاد شرایط لازم برای پرسشگری، گفت‌وگو، استدلال، بازاندیشی و استقلال یادگیرنده است. در مؤلفه پرسشگری انتقادی، معلم باید به‌جای محدود کردن یادگیری به پاسخ‌های از پیش تعیین‌شده، موقعیت‌هایی ایجاد کند که دانش‌آموز در آنها با مسئله، ابهام یا تعارض معرفتی مواجه شود. در مؤلفه نقد ساختارهای مسلط، نقش معلم فراهم کردن امکان تحلیل قواعد، گفتمان‌ها و روابط قدرت است، بدون آنکه خود به مرجع جدیدی برای تحمیل یک تفسیر خاص تبدیل شود. در گفت‌وگوی انتقادی، مسئولیت اصلی معلم حفظ عدالت ارتباطی، فراهم کردن فرصت برابر برای اظهار نظر و مطالبه دلیل از تمامی مشارکت‌کنندگان است. در خودبازاندیشی، معلم از طریق بازخورد و پرسش‌های تأملی به دانش‌آموز کمک می‌کند تا فرایند تفکر خود را موضوع بررسی قرار دهد. در کنش رهایی‌بخش نیز معلم باید امکان انتخاب، تصمیم‌گیری و تجربه مسئولیت را برای دانش‌آموز فراهم سازد. بنابراین، یافته‌ها حاکی از آن بود که رابطه معلم و دانش‌آموز از یک رابطه عمودی و انتقالی به رابطه‌ای مشارکتی، انتقادی و توانمندساز تغییر می‌یابد و دانش‌آموز نیز از دریافت‌کننده منفعل اطلاعات به کنشگری فعال در تولید معنا، ارزیابی دانش و سازمان‌دهی یادگیری خود تبدیل می‌شود.

جدول ۴. اعتبار محتوایی مؤلفه‌های الگوی پیشنهادی بر اساس ارزیابی خبرگان

مؤلفه	CVR	CVI	میانگین تناسب	انحراف معیار	وضعیت
پرسشگری انتقادی	۰.۸۷	۰.۹۴	۴.۷۳	۰.۴۶	تأیید
نقد ساختارهای مسلط	۰.۷۳	۰.۸۹	۴.۴۷	۰.۵۲	تأیید
گفت‌وگوی انتقادی	۱.۰۰	۰.۹۶	۴.۸۰	۰.۴۱	تأیید
خودبازاندیشی	۰.۸۷	۰.۹۳	۴.۶۷	۰.۴۹	تأیید

کنش رهایی‌بخش	۰.۷۳	۰.۸۸	۴.۴۰	۰.۶۳	تأیید
تعامل معلم و دانش‌آموز	۱.۰۰	۰.۹۷	۴.۸۷	۰.۳۵	تأیید
کل الگو	۰.۸۷	۰.۹۳	۴.۶۶	۰.۴۸	تأیید

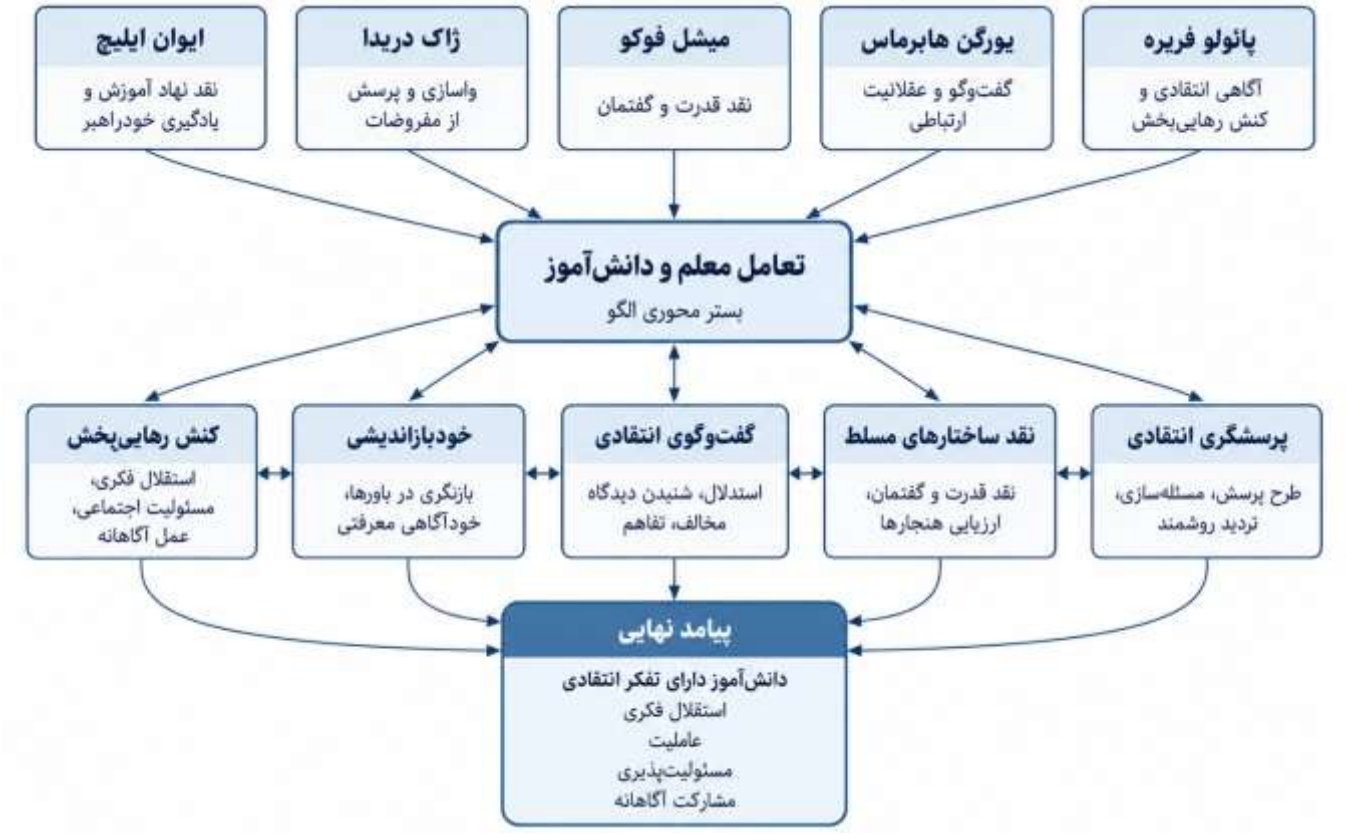
نتایج ارزیابی خبرگان نشان داد که تمامی مؤلفه‌های الگوی پیشنهادی از اعتبار محتوایی مطلوبی برخوردار بودند. نسبت روایی محتوا برای مؤلفه‌ها در دامنه ۰.۷۳ تا ۱.۰۰ و شاخص روایی محتوا در دامنه ۰.۸۸ تا ۰.۹۷ قرار داشت که نشان‌دهنده توافق بالای خبرگان درباره ضرورت و تناسب مؤلفه‌های استخراج‌شده بود. بالاترین میزان توافق به متغیر تعامل معلم و دانش‌آموز اختصاص داشت که دارای CVR برابر با ۱.۰۰، CVIبرابر با ۰.۹۷ و میانگین ۴.۸۷ بود. این نتیجه نشان می‌دهد که خبرگان نقش تعامل آموزشی را به‌عنوان عنصر محوری و پیونددهنده اجزای الگوی تربیت تفکر انتقادی مورد تأیید قرار داده‌اند. مؤلفه گفت‌وگوی انتقادی نیز با CVR برابر با ۱.۰۰، CVIبرابر با ۰.۹۶ و میانگین ۴.۸۰ از بالاترین میزان تأیید برخوردار بود. پس از آن، پرسشگری انتقادی با میانگین ۴.۷۳ و خودبازاندیشی با میانگین ۴.۶۷ قرار گرفتند. اگرچه نقد ساختارهای مسلط و کنش رهایی‌بخش در مقایسه با سایر مؤلفه‌ها میانگین‌های نسبتاً پایین‌تری داشتند، مقادیر به‌دست‌آمده برای آنها همچنان در سطح مطلوب قرار داشت و هیچ‌یک از مؤلفه‌ها بر اساس ارزیابی خبرگان حذف نشد. شاخص روایی محتوای کل الگو برابر با ۰.۹۳ و میانگین کلی تناسب الگو ۴.۶۶ از ۵ به دست آمد که بیانگر برخورداری ساختار پیشنهادی از سطح بالای اعتبار محتوایی و پذیرش تخصصی است.

جدول ۵. ارزیابی خبرگان از ابعاد کیفیت و قابلیت پذیرش الگوی نهایی

شاخص ارزیابی	میانگین	انحراف معیار	درصد توافق زیاد و بسیار زیاد	رتبه توصیفی
انسجام نظری مؤلفه‌ها	۴.۶۷	۰.۴۹	۹۳.۳۳	بسیار مطلوب
وضوح مفهومی مؤلفه‌ها	۴.۵۳	۰.۵۲	۸۶.۶۷	بسیار مطلوب
تناسب روابط میان مؤلفه‌ها	۴.۶۰	۰.۵۱	۹۳.۳۳	بسیار مطلوب
تناسب نقش معلم	۴.۷۳	۰.۴۶	۱۰۰.۰۰	بسیار مطلوب
تناسب نقش دانش‌آموز	۴.۸۰	۰.۴۱	۱۰۰.۰۰	بسیار مطلوب
قابلیت استفاده در محیط آموزشی	۴.۴۰	۰.۶۳	۸۶.۶۷	مطلوب
جامعیت الگوی پیشنهادی	۴.۶۰	۰.۵۱	۹۳.۳۳	بسیار مطلوب
قابلیت تبیین تربیت تفکر انتقادی	۴.۷۳	۰.۴۶	۱۰۰.۰۰	بسیار مطلوب
میانگین کل	۴.۶۳	۰.۵۰	۹۴.۱۷	بسیار مطلوب

بررسی شاخص‌های کیفیت الگوی نهایی نشان داد که ارزیابی خبرگان نسبت به ساختار کلی الگو مثبت و در سطح مطلوب تا بسیار مطلوب بود. میانگین کلی ارزیابی ۴.۶۳ از ۵ به دست آمد و میزان توافق زیاد و بسیار زیاد در کل شاخص‌ها ۹۴.۱۷ درصد بود. بیشترین میانگین مربوط به تناسب نقش دانش‌آموز با مقدار ۴.۸۰ بود که بیانگر تأیید قوی تغییر جایگاه دانش‌آموز از دریافت‌کننده منفعل محتوا به مشارکت‌کننده فعال، پرسشگر، بازاندیش و دارای عاملیت در فرایند یادگیری است. شاخص‌های تناسب نقش معلم و قابلیت الگو در تبیین تربیت تفکر انتقادی نیز هر دو با میانگین ۴.۷۳ ارزیابی شدند. انسجام نظری مؤلفه‌ها دارای میانگین ۴.۶۷ و تناسب روابط میان مؤلفه‌ها و جامعیت الگو هر دو دارای

میانگین ۴.۶۰ بودند. پایین‌ترین میانگین، هرچند همچنان در سطح مطلوب، به قابلیت استفاده الگو در محیط آموزشی با مقدار ۴.۴۰ اختصاص داشت. این یافته را می‌توان ناشی از ماهیت نظری و فلسفی الگو دانست؛ زیرا عملیاتی کردن مؤلفه‌هایی همچون نقد ساختارهای مسلط، کنش رهایی‌بخش و روابط غیرسلطه‌گر در محیط‌های آموزشی رسمی نیازمند توجه به محدودیت‌های برنامه درسی، ساختار مدرسه، فرهنگ سازمانی و آمادگی حرفه‌ای معلمان است. با این حال، توافق ۸۶.۶۷ درصدی خبرگان درباره قابلیت استفاده آموزشی الگو نشان داد که ساختار پیشنهادی، در صورت تبدیل شدن به راهبردهای آموزشی و فعالیت‌های عملی، ظرفیت مناسبی برای استفاده در محیط مدرسه دارد.



شکل ۱. الگوی نهایی تربیت تفکر انتقادی دانش‌آموزان از منظر فلاسفه منتخب قاره‌ای با تأکید بر نقش تعامل معلم و دانش‌آموز

برآیند کلی یافته‌های پژوهش نشان داد که الگوی تربیت تفکر انتقادی را نمی‌توان به مجموعه‌ای از مهارت‌های شناختی منفرد مانند تحلیل، استدلال یا ارزیابی تقلیل داد، بلکه این الگو از یک فرایند چندسطحی و تعاملی تشکیل شده است که در آن پرسشگری انتقادی، نقد ساختارهای مسلط، گفت‌وگوی انتقادی، خودبازاندیشی و کنش رهایی‌بخش به‌صورت متقابل یکدیگر را تقویت می‌کنند. تعامل معلم و دانش‌آموز در مرکز این فرایند قرار دارد و نقش سازوکار فعال‌کننده و پیونددهنده مؤلفه‌ها را ایفا می‌کند. بر اساس الگوی استخراج‌شده، فرایند تربیت تفکر انتقادی با مواجهه دانش‌آموز با پرسش و مسئله آغاز می‌شود؛ این پرسشگری زمینه نقد مفروضات، گفتمان‌ها و ساختارهای مسلط را فراهم می‌آورد؛ نقد از طریق ورود به گفت‌وگوی استدلالی و مواجهه با دیدگاه‌های متفاوت توسعه می‌یابد؛ مشارکت در گفت‌وگو دانش‌آموز را به بازنگری در پیش‌فرض‌ها، سوگیری‌ها و شیوه اندیشیدن خود سوق می‌دهد؛ و حاصل این فرایند در سطح بالاتر به افزایش استقلال فکری، عاملیت، مسئولیت‌پذیری و کنش آگاهانه منجر می‌شود. در این ساختار، اندیشه فریره بیش از همه در پیوند میان گفت‌وگو، آگاهی انتقادی و کنش

رهایی‌بخش انعکاس یافته است؛ هابرماس مبنای ارتباطی و استدلالی گفت‌وگوی انتقادی را فراهم می‌کند؛ فوکو بنیان نقد روابط قدرت، هنجارها و رژیم‌های حقیقت را تقویت می‌کند؛ دریدا امکان پرسش از پیش‌فرض‌ها، دوگانه‌ها و معناهای تثبیت‌شده را فراهم می‌سازد؛ و ایلیچ بر استقلال یادگیرنده و نقد وابستگی به ساختارهای نهادی آموزش تأکید می‌کند. بنابراین، الگوی نهایی حاصل جمع ساده دیدگاه‌های پنج متفکر نیست، بلکه ترکیبی مفهومی از ظرفیت‌های مکمل آنان است که در آن تعامل معلم و دانش‌آموز به‌عنوان بستر مشترک تحقق تمامی مؤلفه‌های تربیت تفکر انتقادی عمل می‌کند. بر این اساس، هر اندازه ساختار تعامل آموزشی از سلطه، یک‌سویگی و انتقال منفعلانه دانش فاصله گیرد و به سوی گفت‌وگو، مشارکت، امکان پرسش، پذیرش اختلاف، بازاندیشی و استقلال یادگیرنده حرکت کند، زمینه مساعدتری برای شکل‌گیری تفکر انتقادی در دانش‌آموزان فراهم خواهد شد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تبیین الگوی تربیت تفکر انتقادی دانش‌آموزان از منظر پائولو فریره، یورگن هابرماس، میشل فوکو، ژاک دریدا و ایوان ایلیچ و با تأکید بر نقش تعامل معلم و دانش‌آموز انجام شد. نتایج تحلیل مفهومی و تطبیقی نشان داد که با وجود تفاوت‌های معرفت‌شناختی، اجتماعی و تربیتی میان این متفکران، می‌توان مجموعه‌ای از عناصر مشترک و مکمل را در قالب یک الگوی منسجم سازمان‌دهی کرد. بر این اساس، پنج مؤلفه اصلی شامل پرسشگری انتقادی، نقد ساختارهای مسلط، گفت‌وگوی انتقادی، خودبازاندیشی و کنش رهایی‌بخش شناسایی شد و تعامل معلم و دانش‌آموز به‌عنوان بستر محوری و سازوکار فعال‌کننده این مؤلفه‌ها در نظر گرفته شد. همچنین، یافته‌های مرحله اعتباریابی نشان داد که الگوی پیشنهادی از انسجام نظری و اعتبار محتوایی مطلوبی برخوردار است و خبرگان، به‌ویژه بر نقش محوری تعامل معلم و دانش‌آموز و اهمیت گفت‌وگوی انتقادی تأکید بیشتری داشتند. این یافته‌ها نشان می‌دهد که تربیت تفکر انتقادی را نمی‌توان صرفاً به آموزش چند مهارت شناختی مانند تحلیل، استنتاج یا ارزیابی فروکاست، بلکه تفکر انتقادی در بستر یک رابطه آموزشی گفت‌وگویی، باز، مشارکتی و مبتنی بر امکان پرسشگری و بازاندیشی شکل می‌گیرد.

نخستین یافته اصلی پژوهش، شناسایی «پرسشگری انتقادی» به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های بنیادی الگو بود. این یافته نشان می‌دهد که نقطه آغاز تربیت تفکر انتقادی، ایجاد توانایی و جرئت پرسش از امور بدیهی، مفروضات تثبیت‌شده، پاسخ‌های آماده و ساختارهای ازپیش‌تعیین‌شده است. در این چارچوب، دانش‌آموز باید از موقعیت دریافت‌کننده منفعل دانش خارج شده و به فردی تبدیل شود که درباره منشأ، اعتبار و پیامدهای یک ادعا سؤال می‌کند و امکان وجود پاسخ‌ها و تفسیرهای بدیل را بررسی می‌نماید. این نتیجه با پژوهش‌هایی همسو است که پرسشگری فلسفی را یکی از سازوکارهای مؤثر در پرورش تفکر انتقادی معرفی کرده‌اند (Işıklar & Öztürk, 2022; Looti & Abd-Alzim, 2025; Pala, 2022). همچنین، یافته‌های حاصل از پژوهش‌های مرتبط با فلسفه برای کودکان نشان داده‌اند که هنگامی که دانش‌آموزان در فرایند پرسش‌سازی، بررسی مفاهیم و پاسخ‌گویی استدلالی مشارکت می‌کنند، توانایی آنان برای تحلیل، استدلال و حل مسئله تقویت

می‌شود (Salemi et al., 2024; Wu, 2022). بنابراین، پرسشگری انتقادی را می‌توان هم نقطه شروع و هم نیروی محرک فرایند رشد تفکر انتقادی دانست.

از منظر فلسفی، اهمیت پرسشگری در الگوی حاضر را می‌توان با اندیشه دریدا و فوکو نیز توضیح داد. در نگاه دریدا، بسیاری از معناها، دوگانه‌ها و مفروضات در ساختارهای زبانی و فرهنگی به‌گونه‌ای تثبیت می‌شوند که بدیهی به نظر می‌رسند، در حالی که واسازی امکان آشکارسازی پیش‌فرض‌های پنهان و خوانش‌های بدیل را فراهم می‌کند. در چارچوب فوکویی نیز، پرسش از بداهت‌ها به معنای بررسی تاریخی و گفتمانی آن چیزی است که به‌عنوان حقیقت، هنجار یا دانش پذیرفته شده است. ازاین‌رو، در محیط آموزشی، پرسشگری انتقادی تنها به معنای پرسیدن سؤال درباره محتوای درس نیست، بلکه شامل پرسش از چرایی قواعد، شیوه تولید دانش، معیارهای مشروعیت و نقش قدرت در تعریف حقیقت نیز می‌شود. این برداشت گسترده‌تر از تفکر انتقادی با مطالعاتی که بر ماهیت فلسفی و ارزش‌بار آموزش تفکر انتقادی تأکید کرده‌اند همخوانی دارد (Pauzi, 2024; Rombout, 2024). همچنین، مطالعه تطبیقی درباره آموزش فلسفه نشان داده است که سنت‌های فلسفی مختلف می‌توانند الگوهای متفاوتی از پرسشگری و داوری انتقادی را در یادگیرندگان ایجاد کنند (Chagalakonda, 2024).

دومین مؤلفه شناسایی‌شده، «نقد ساختارهای مسلط» بود. نتایج نشان داد که تفکر انتقادی در الگوی پیشنهادی تنها به ارزیابی درستی یا نادرستی یک گزاره محدود نمی‌شود، بلکه دانش‌آموز باید بتواند شرایط اجتماعی، نهادی، فرهنگی و قدرت‌محور شکل‌گیری دانش را نیز بررسی کند. این مؤلفه عمدتاً از اندیشه فوکو، ایلیچ و فریره تغذیه می‌شود. فوکو توجه را به روابط دانش و قدرت معطوف می‌کند، ایلیچ ساختار رسمی و نهادی مدرسه را مورد نقد قرار می‌دهد و فریره بر نقد روابط سلطه در فرایند آموزش تأکید دارد. در نتیجه، تربیت تفکر انتقادی زمانی عمیق خواهد بود که دانش‌آموز بتواند علاوه بر محتوای آشکار آموزش، ساختارهایی را که تعیین می‌کنند چه چیزی مهم، مشروع یا قابل قبول تلقی شود نیز تحلیل کند. این برداشت با یافته‌های پژوهش‌هایی همسو است که نشان داده‌اند محتوای برنامه درسی، کتاب‌های درسی و چارچوب‌های فرهنگی می‌توانند بر فرصت‌های دانش‌آموزان برای شکل‌گیری تفکر انتقادی اثرگذار باشند (Abdollahi et al., 2026; Rezaee & Saleh, 2025). همچنین، ارتباط میان فلسفه آموزشی، درگیری کلاسی و تفکر انتقادی نشان می‌دهد که ساختارهای آموزشی و باورهای زیربنایی معلم می‌توانند کیفیت فرصت‌های تفکر انتقادی را تعیین کنند (Ulubey & Alpaslan, 2022).

سومین مؤلفه اصلی، «گفت‌وگوی انتقادی» بود که در مرحله اعتباریابی نیز از بالاترین میزان تأیید خبرگان برخوردار شد. این یافته نشان می‌دهد که تفکر انتقادی ماهیتی اساساً بین‌الاذهانی دارد و در بسیاری از موقعیت‌های آموزشی از طریق گفت‌وگو و مواجهه با دیدگاه‌های متفاوت رشد می‌کند. در این فرایند، دانش‌آموز باید بتواند ادعای خود را بیان کند، برای آن دلیل بیاورد، دلایل دیگران را بشنود، دیدگاه مخالف را ارزیابی کند و در صورت مواجهه با استدلال قوی‌تر، موضع خود را اصلاح نماید. این مؤلفه با نظریه کنش ارتباطی هابرماس همخوان است که بر استدلال، تفاهم و مشارکت نسبتاً برابر در فرایند ارتباط تأکید دارد. از سوی دیگر، گفت‌وگو در اندیشه فریره نیز شرط شکل‌گیری آگاهی انتقادی است. یافته حاضر با مطالعاتی همسو است که نشان داده‌اند گفت‌وگوی فلسفی می‌تواند تفکر انتقادی، تنظیم هیجانی و کیفیت استدلال

را بهبود دهد (Daniel & Gagnon, 2023). همچنین، تأکید بر «شنیدن فلسفی» و مشارکت کودکان در گفت‌وگوهای باز و تفسیری می‌تواند زمینه توسعه تفکر انتقادی و خلاق را فراهم آورد (Nikolidaki, 2025).

اهمیت گفت‌وگوی انتقادی در یافته‌های پژوهش با مطالعات مربوط به روش‌های فعال یاددهی–یادگیری نیز همخوانی دارد. روش‌هایی که فضای بیشتری برای بحث، پرسش، حل مسئله و مشارکت دانش‌آموز ایجاد می‌کنند، معمولاً تأثیر مطلوب‌تری بر تفکر انتقادی دارند. برای مثال، نتایج مربوط به آموزش معکوس نشان داده‌اند که انتقال بخش اولیه دریافت محتوا به خارج از کلاس می‌تواند زمان کلاس را برای تعامل، بحث و حل مسئله آزاد کند و از این طریق تفکر انتقادی را افزایش دهد (Shafiei & Iranizadeh, 2025). همچنین، الگوهای آموزشی مشارکتی مانند RADEC با ایجاد فرایندی متشکل از خواندن، پاسخ دادن، بحث، توضیح و تولید، امکان درگیری فعال‌تر دانش‌آموز با محتوا را فراهم می‌کنند (Suryana et al., 2026). بنابراین، یافته پژوهش حاضر را می‌توان چنین تفسیر کرد که گفت‌وگوی انتقادی نه صرفاً یک تکنیک تدریس، بلکه یکی از ساختارهای بنیادی محیط تربیتیِ پرورش‌دهنده تفکر انتقادی است.

چهارمین مؤلفه، «خودبازاندیشی» بود. نتایج نشان داد که تربیت تفکر انتقادی تنها زمانی کامل می‌شود که دانش‌آموز علاوه بر نقد دیدگاه‌ها و ساختارهای بیرونی، بتواند باورها، پیش‌فرض‌ها، سوگیری‌ها و شیوه اندیشیدن خود را نیز مورد ارزیابی قرار دهد. این یافته از نظر نظری با بخش‌هایی از اندیشه فوکو، دریدا و هابرماس قابل تبیین است. در نگاه فوکویی، شکل‌گیری سوژه انتقادی مستلزم نوعی کار بر خویشتن و فاصله‌گیری از شیوه‌هایی است که فرد از طریق آنها به‌عنوان سوژه تعریف شده است. دریدا نیز با نشان دادن ناپایداری معنا و امکان قرائت‌های بدیل، زمینه پذیرش خطاپذیری و بازنگری را فراهم می‌کند. در چارچوب هابرماس، ورود به گفت‌وگوی عقلانی نیز بدون آمادگی برای اصلاح ادعاها بر اساس دلایل ممکن نیست. این نتیجه با پژوهش‌هایی که نقش خودآگاهی و بازاندیشی را در تقویت تفکر انتقادی نشان داده‌اند همسو است. آموزش مهارت‌های خودآگاهی با بهبود تفکر انتقادی دانش‌آموزان همراه بوده است (Salehi, 2022) و نوشتار بازاندیشانه نیز می‌تواند دانشجویان را به تحلیل تجربه، بررسی پیش‌فرض‌های شخصی و بازنگری در قضاوت‌های خود سوق دهد (Tola Chala, 2025). ارتباط مشاهده‌شده میان تفکر انتقادی و خودکارآمدی نیز نشان می‌دهد که خودارزیابی و باور فرد به توانایی مدیریت مسائل پیچیده می‌تواند با کیفیت مشارکت او در فرایندهای انتقادی مرتبط باشد (Peivand et al., 2025).

پنجمین مؤلفه، «کنش رهایی‌بخش» بود که نشان می‌دهد نتیجه مطلوب تفکر انتقادی صرفاً رسیدن به فهم بهتر نیست، بلکه باید به افزایش عاملیت، استقلال فکری، مسئولیت‌پذیری و توانایی عمل آگاهانه منجر شود. این مؤلفه بیش از همه از اندیشه فریره، ایلیچ و فوکو تأثیر می‌پذیرد. در دیدگاه فریره، آگاهی انتقادی بدون پراکسیس، یعنی پیوند تأمل و عمل، کامل نیست. ایلیچ نیز بر استقلال یادگیرنده و کاهش وابستگی به ساختارهای رسمی تأکید دارد. از این منظر، دانش‌آموزی که دارای تفکر انتقادی است صرفاً فردی نیست که بتواند یک استدلال را تحلیل کند، بلکه باید بتواند بر اساس فهم خود تصمیم بگیرد، مسئولیت انتخابش را بپذیرد و در موقعیت‌های واقعی به‌گونه‌ای آگاهانه عمل کند. این برداشت با پژوهش‌هایی همخوانی دارد که تفکر انتقادی را با حل مسئله، خودتنظیمی، آینده شغلی و استقلال در یادگیری مرتبط دانسته‌اند (Mohamed, 2026; Quoc, 2025; Yang, 2025). همچنین، مطالعات انجام‌شده درباره آموزش فلسفی نشان داده‌اند که چنین

آموزش‌هایی می‌توانند علاوه بر تفکر انتقادی، خودکنترلی، خودکارآمدی و توانایی حل مسئله را نیز ارتقا دهند (Mohammadpanah Ardakan et al., 2024; Taheri, 2025).

مهم‌ترین یافته ساختاری پژوهش، قرار گرفتن «تعامل معلم و دانش‌آموز» در مرکز الگو بود. بالاترین میانگین ارزیابی خبرگان نیز به این مؤلفه اختصاص داشت. این یافته نشان می‌دهد که پنج مؤلفه شناسایی‌شده در خلأ شکل نمی‌گیرند و کیفیت رابطه تربیتی تعیین می‌کند که دانش‌آموز تا چه اندازه فرصت پرسش، مخالفت، گفت‌وگو، بازاندیشی و کنش مستقل داشته باشد. در رابطه‌ای که معلم تنها منبع مشروع دانش تلقی می‌شود و یادگیرنده موظف به دریافت و بازتولید پاسخ‌های از پیش تعیین‌شده است، امکان رشد تفکر انتقادی محدود خواهد بود. در مقابل، رابطه‌ای که در آن معلم نقش تسهیل‌گر، مسئله‌پرداز، شنونده و سازمان‌دهنده گفت‌وگو را ایفا می‌کند، فضای مناسبی برای رشد عاملیت فکری دانش‌آموز ایجاد می‌کند. این نتیجه با پژوهش‌هایی همسو است که بر اهمیت کیفیت عملکرد معلم در ایجاد فرصت‌های استدلال و تفکر انتقادی تأکید کرده‌اند (Shafer, 2025). طراحی برنامه‌های درسی مبتنی بر تفکر انتقادی نیز مستلزم بازنگری در نقش معلم و سازمان‌دهی فعالیت‌هایی است که دانش‌آموز را در مرکز فرایند یادگیری قرار می‌دهد (Abdollahi et al., 2026; Mostafavi Eskouei et al., 2025).

یافته‌های پژوهش حاضر در شرایط گسترش فناوری‌های هوشمند نیز اهمیت ویژه‌ای پیدا می‌کند. ابزارهای هوش مصنوعی می‌توانند از طریق تولید مسئله، ارائه بازخورد و مواجه کردن یادگیرنده با دیدگاه‌های مختلف به تفکر انتقادی کمک کنند، اما در صورت استفاده وابسته و غیرانتقادی، ممکن است بخشی از تلاش شناختی را از دانش‌آموز سلب کنند (Mitrulescu, 2025; Tashtoush et al., 2025). پژوهش‌ها نیز نشان داده‌اند که رابطه میان هوش مصنوعی و تفکر انتقادی به نحوه استفاده، میزان سواد هوش مصنوعی و استقلال یادگیرنده وابسته است (Cui & Zhang, 2026; Yang et al., 2026). از این منظر، الگوی ارائه‌شده در پژوهش حاضر می‌تواند در محیط‌های دیجیتال نیز کاربرد داشته باشد؛ زیرا تأکید آن بر پرسشگری، ارزیابی، خودبازاندیشی و تعامل انسانی مانع از تبدیل فناوری به مرجع غیرقابل‌پرسش می‌شود. همچنین، یافته‌های مربوط به سواد اطلاعاتی و دیجیتال نشان می‌دهند که توانایی ارزیابی انتقادی اطلاعات باید در کنار مهارت‌های فناورانه توسعه یابد (Sales et al., 2026). استفاده از روایتگری دیجیتال نیز زمانی می‌تواند به تفکر انتقادی کمک کند که یادگیرنده در تولید، بازسازی و ارزیابی معنا مشارکت کند (Rosyid & Fauzia, 2025).

در مجموع، الگوی حاصل از پژوهش حاضر نشان داد که تربیت تفکر انتقادی فرایندی چندبعدی، پویا و رابطه‌ای است. پرسشگری انتقادی، نقد ساختارهای مسلط، گفت‌وگوی انتقادی، خودبازاندیشی و کنش رهایی‌بخش در تعامل متقابل با یکدیگر قرار دارند و کیفیت تعامل معلم و دانش‌آموز بستر تحقق این فرایند را فراهم می‌کند. این یافته با مجموعه‌ای از مطالعاتی که بر نقش فلسفه، گفت‌وگو، مشارکت، خودآگاهی، حل مسئله و فعالیت‌های بازاندیشانه در رشد تفکر انتقادی تأکید کرده‌اند همراستا است (Daniel & Gagnon, 2023; Looti & Abd-Alzim, 2025; Pala, 2022; Pauzi, 2024). همچنین، تأیید بالای خبرگان نسبت به انسجام نظری، نقش معلم، نقش دانش‌آموز و قابلیت تبیین تفکر انتقادی نشان می‌دهد که ترکیب ظرفیت‌های نظری فریره، هابرماس، فوکو، دریدا و ایلیچ می‌تواند چارچوبی مناسب برای

بازاندیشی در آموزش مدرسه‌ای فراهم سازد. بر این اساس، دانش‌آموزِ دارای تفکر انتقادی نه صرفاً فردی دارای مهارت‌های تحلیلی، بلکه سوژه‌ای پرسشگر، گفت‌وگومحور، بازاندیش، مستقل و مسئول است که می‌تواند هم دانش و هم شرایط اجتماعی و نهادی تولید آن را مورد بررسی قرار دهد.

محدودیت‌های پژوهش حاضر عمدتاً از ماهیت فلسفی و اسنادی آن ناشی می‌شود. نخست، الگوی پژوهش بر تحلیل آثار و دیدگاه‌های پنج متفکر منتخب استوار بود و بنابراین نمی‌توان ادعا کرد که تمامی ظرفیت‌های فلسفه قاره‌ای برای تبیین تربیت تفکر انتقادی در آن پوشش داده شده است. دوم، تفسیر مفاهیم فلسفی، به‌ویژه در آثار متفکرانی مانند دریدا و فوکو، تا حدی به خوانش و استنباط پژوهشگر وابسته است و احتمال وجود تفسیرهای متفاوت از همان مفاهیم وجود دارد. سوم، با وجود استفاده از نظر خبرگان برای اعتباریابی، الگوی پیشنهادی در محیط واقعی مدرسه و در میان دانش‌آموزان مورد آزمون تجربی قرار نگرفت؛ ازاین‌رو، درباره میزان اثربخشی عملی یا قابلیت اجرای آن در پایه‌های تحصیلی و زمینه‌های فرهنگی مختلف باید با احتیاط نتیجه‌گیری شود. همچنین، محدودیت دسترسی به برخی منابع، تفاوت ترجمه‌های موجود از آثار فلسفی و تمرکز مرور مطالعات معاصر بر بازه زمانی مشخص از دیگر محدودیت‌های پژوهش بود.

در پژوهش‌های آینده پیشنهاد می‌شود الگوی ارائه‌شده از طریق طرح‌های آمیخته، مطالعات نیمه‌آزمایشی و پژوهش‌های طولی در مدارس مورد آزمون قرار گیرد تا میزان اثربخشی آن بر تفکر انتقادی، استقلال فکری، خودبازاندیشی و مشارکت دانش‌آموزان ارزیابی شود. همچنین، می‌توان برای هر یک از پنج مؤلفه اصلی، شاخص‌های رفتاری و آموزشی دقیق‌تری طراحی کرد و ابزار استانداردی برای سنجش میزان تحقق الگو در کلاس درس ارائه داد. مقایسه الگوی حاضر در مقاطع ابتدایی، متوسطه اول و متوسطه دوم و نیز بررسی تفاوت‌های آن در حوزه‌های درسی مختلف مانند علوم، مطالعات اجتماعی، ادبیات و ریاضیات می‌تواند به روشن شدن شرایط کاربرد آن کمک کند. علاوه بر این، پیشنهاد می‌شود اندیشه متفکران دیگری از سنت فلسفه قاره‌ای یا سنت‌های فلسفی اسلامی، تحلیلی و شرقی نیز وارد تحلیل تطبیقی شود تا نقاط اشتراک و تمایز الگوهای مختلف تربیت تفکر انتقادی مشخص شود. بررسی نقش فناوری‌های هوشمند و هوش مصنوعی در تقویت یا تضعیف مؤلفه‌های الگوی حاضر نیز می‌تواند یکی از محورهای مهم پژوهش‌های آینده باشد.

از نظر کاربردی، پیشنهاد می‌شود در طراحی برنامه‌های درسی مدرسه، فضای بیشتری برای پرسش‌های باز، مسائل چندپاسخی، بحث‌های استدلالی و فعالیت‌های تأملی در نظر گرفته شود. معلمان باید آموزش ببینند که به‌جای ارائه پاسخ نهایی در همه موقعیت‌ها، نقش تسهیل‌گر گفت‌وگو را ایفا کرده و دانش‌آموزان را به ارائه دلیل، نقد دیدگاه‌های مختلف و بازنگری در مواضع خود تشویق کنند. همچنین، لازم است کلاس درس به محیطی امن برای اظهار نظر، مخالفت منطقی و طرح پرسش تبدیل شود تا ترس از خطا مانع مشارکت انتقادی دانش‌آموزان نشود. استفاده از نوشتار بازاندیشانه، مناظره هدایت‌شده، گفت‌وگوی فلسفی، تحلیل موقعیت‌های واقعی، ارزیابی چندمنبعی اطلاعات و پروژه‌های مسئله‌محور می‌تواند به عملیاتی شدن مؤلفه‌های الگو کمک کند. افزون بر این، توصیه می‌شود در دوره‌های تربیت معلم و آموزش ضمن خدمت، توجه بیشتری به مبانی فلسفی تفکر انتقادی، روابط غیرسلطه‌گر در کلاس، مهارت شنیدن و مدیریت گفت‌وگوی انتقادی اختصاص داده شود تا معلمان بتوانند زمینه لازم برای شکل‌گیری دانش‌آموزانی مستقل، پرسشگر، مسئول و دارای عاملیت فکری را فراهم کنند.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافعی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

در تمامی مراحل پژوهش حاضر اصول اخلاقی مرتبط با نشر و انجام پژوهش رعایت گردیده است.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در انجام این پژوهش ما را همراهی کردند تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

EXTENDED SUMMARY

Introduction

Critical thinking has become one of the central educational competencies required for students to function effectively in contemporary societies characterized by rapid technological change, information abundance, competing knowledge claims, and increasing reliance on artificial intelligence. It enables learners to question assumptions, evaluate evidence, compare competing viewpoints, identify weaknesses in arguments, reflect on their own beliefs, and make reasoned judgments rather than passively accepting information. Recent research has emphasized that critical thinking is increasingly relevant not only to academic achievement but also to self-regulated learning, digital literacy, problem solving, employability, and responsible interaction with artificial intelligence (Mohamed, 2026; Yang, 2025; Yang et al., 2026). Consequently, educational systems are expected to move beyond knowledge transmission and create learning environments in which students actively participate in inquiry, reasoning, dialogue, interpretation, and decision-making.

Studies of curriculum and instruction indicate that critical thinking is most effectively developed when it is embedded within the structure of educational experiences rather than taught as an isolated cognitive skill. Curriculum models centered on critical thinking emphasize questioning, evidence-based reasoning, problem solving, reflection, and active student participation (Abdollahi et al., 2026; Mostafavi Eskouei et al., 2025). Similarly, systematic evidence suggests that students' critical thinking improves when learning requires them to engage with complex problems, justify conclusions, examine assumptions, and consider alternative solutions (Alvarez-Tinajero et al., 2026). Active instructional approaches also appear to support this goal. Learning models based on reading, answering, discussing, explaining, and creating have been associated with stronger critical engagement (Suryana et al., 2026), while flipped learning can increase opportunities for classroom interaction, analysis, and academic engagement (Shafiei & Iranizadeh, 2025).

Philosophical inquiry provides a particularly relevant foundation for understanding the cultivation of critical thinking because philosophy is inherently concerned with questioning, conceptual clarification, argumentation, interpretation, and examination of assumptions. Research on philosophical inquiry has shown that structured philosophical discussion can contribute to the development of critical thinking among students (Looti & Abd-Alzim, 2025; Pauzi, 2024). Philosophy for Children and related approaches have likewise demonstrated beneficial effects on critical thinking, conceptual achievement, problem-solving, academic self-efficacy, and other educational outcomes (Işıklar & Öztürk, 2022; Pala, 2022; Salemi et al., 2024). Dialogical philosophical activities are especially important because they require students to articulate reasons, listen to opposing views, revise judgments, and negotiate meanings collaboratively (Daniel & Gagnon, 2023; Nikolidaki, 2025). Such findings indicate that critical thinking is not solely an individual cognitive process; it is also shaped through communicative interaction.

At the same time, critical thinking involves an inward reflective dimension. Students must learn not only to criticize external arguments but also to examine their own assumptions, biases, and reasoning processes. Self-awareness training has been associated with improvements in critical thinking, while reflective writing can encourage learners to reconsider experiences and

evaluate their own beliefs and interpretations (Salehi, 2022; Tola Chala, 2025). Critical thinking has also been associated with self-efficacy, suggesting that students' beliefs about their capacity to analyze and make decisions may support more active engagement with intellectually demanding tasks (Peivand et al., 2025).

The rapid expansion of artificial intelligence has further intensified the need for a deeper educational conception of critical thinking. AI can provide feedback, generate problems, simulate alternative perspectives, and support inquiry, but excessive dependence on such tools may reduce independent cognitive effort. Studies therefore emphasize the importance of AI literacy and critical evaluation when students use intelligent technologies (Cui & Zhang, 2026; Mitrulescu, 2025; Tashtoush et al., 2025). Critical thinking is also closely related to responsible information and digital literacy, particularly in educational environments where students encounter large quantities of potentially unreliable or algorithmically generated information (Sales et al., 2026). These conditions make it necessary to conceptualize critical thinking not merely as technical reasoning but as intellectual independence, reflective judgment, dialogue, and responsible agency.

Despite extensive research on teaching methods and critical-thinking interventions, comparatively less attention has been given to constructing an integrated philosophical model centered explicitly on teacher–student interaction. Selected continental thinkers provide valuable conceptual resources for this purpose. Paulo Freire emphasizes critical consciousness, dialogue, problem-posing education, and emancipatory praxis; Jürgen Habermas foregrounds communicative rationality, argumentation, and intersubjective understanding; Michel Foucault directs attention to power, discourse, normalization, and the production of truth; Jacques Derrida emphasizes deconstruction, questioning of stabilized meanings, and critique of taken-for-granted oppositions; and Ivan Illich critiques institutionalized education while emphasizing autonomy and self-directed learning. Bringing these perspectives into dialogue makes it possible to reconsider the roles of teacher and student and to conceptualize critical thinking as a relational and emancipatory educational process. Accordingly, the present study aimed to explain a model for developing students' critical thinking from the perspectives of Paulo Freire, Jürgen Habermas, Michel Foucault, Jacques Derrida, and Ivan Illich, with particular emphasis on teacher–student interaction.

Methods and Materials

The study was fundamental in purpose and descriptive–analytical in method, employing a systematic review of the research literature combined with conceptual and comparative analysis. Because the research problem was philosophical and theoretical, experimental, correlational, and survey designs were not considered appropriate for the main phase of the study. The research population consisted of printed and electronic scholarly sources related to critical thinking, critical-thinking education, teacher–student interaction, philosophy of education, and relevant continental philosophical perspectives. Contemporary studies published between 2020 and 2026 were prioritized, while the original and foundational works of the selected thinkers were examined without temporal restriction when theoretically necessary.

The philosophical corpus focused on the ideas of Paulo Freire, Jürgen Habermas, Michel Foucault, Jacques Derrida, and Ivan Illich. Sources were purposively selected according to direct relevance to the research problem, scholarly credibility, conceptual richness, accessibility of full text, and usefulness for extracting educational implications. Documentary data were collected from books, peer-reviewed articles, review studies, theses, dissertations, and other academically credible electronic sources. A structured data-extraction form was used to record source characteristics, philosopher or theoretical perspective, key concepts, educational implications, conceptions of the teacher and student, the nature of teacher–student interaction, and the mechanisms through which critical thinking might be developed.

Analysis proceeded in several stages. First, meaning units, propositions, arguments, and educational implications related to critical thinking and teacher–student interaction were extracted. Second, conceptual analysis was used to clarify the meanings and boundaries of the identified concepts and to examine their relationships. Third, comparative analysis was conducted across the five philosophical perspectives with attention to knowledge, power, education, freedom, dialogue, the teacher's role, the learner's role, and the development of critical consciousness. Shared and complementary concepts were then synthesized into a preliminary conceptual model. Finally, the model was evaluated by 15 experts in philosophy of education, curriculum studies, educational sciences, and critical-thinking education using a researcher-developed questionnaire. The experts assessed the relevance, importance, conceptual clarity, internal coherence, and acceptability of the proposed components and relationships.

Findings

The expert-validation group consisted of 15 participants, including 9 men (60%) and 6 women (40%). Their mean age was 47.80 years (SD = 6.72), with ages ranging from 36 to 59 years. Six experts (40%) were associate professors, five (33.33%) were assistant professors, and four (26.67%) were full professors. Their mean academic experience was 18.53 years (SD = 5.64).

The comparative analysis demonstrated that, despite substantial theoretical differences among the five thinkers, their perspectives converged around a rejection of one-way, passive models of education and a recognition of the learner as an active participant in knowledge formation. Freire contributed the concepts of critical consciousness, dialogue, and praxis; Habermas contributed communicative rationality and reason-giving interaction; Foucault contributed the critique of power, discourse,

normalization, and regimes of truth; Derrida contributed deconstruction and the questioning of stabilized assumptions and binary oppositions; and Illich contributed the critique of institutionalized schooling and the value of learner autonomy.

Five major components of the proposed model were extracted: critical questioning, critique of dominant structures, critical dialogue, self-reflection, and emancipatory action. Critical questioning included questioning taken-for-granted assumptions, problematization, methodical doubt, and the search for alternatives. Critique of dominant structures included analyzing power relations, dominant discourses, normalization, institutional authority, and the origins of educational rules. Critical dialogue included argumentation, listening to opposing viewpoints, intersubjective understanding, equal participation, and willingness to revise one's position. Self-reflection included reconsidering beliefs, epistemic self-awareness, recognition of fallibility, identification of bias, and evaluation of one's own thinking processes. Emancipatory action included intellectual independence, social responsibility, informed action, participation, and self-directed learning.

Teacher–student interaction emerged as the central organizing mechanism of the model. The teacher's role was redefined from being the final authority and transmitter of knowledge to being a facilitator of inquiry, dialogue, reflection, and independent decision-making. Correspondingly, the student was conceptualized as an active, questioning, reflective, and responsible agent. Teacher–student interaction was therefore characterized as dialogical, non-dominating, problem-oriented, reflective, participatory, and empowering.

Expert evaluation supported the content validity of all components. Content Validity Ratio values ranged from 0.73 to 1.00, and Content Validity Index values ranged from 0.88 to 0.97. Teacher–student interaction received the highest validation, with CVR = 1.00, CVI = 0.97, and a mean relevance score of 4.87 (SD = 0.35). Critical dialogue also received very high validation, with CVR = 1.00, CVI = 0.96, and a mean score of 4.80 (SD = 0.41). Critical questioning had a mean of 4.73 (SD = 0.46), self-reflection 4.67 (SD = 0.49), critique of dominant structures 4.47 (SD = 0.52), and emancipatory action 4.40 (SD = 0.63). The overall model showed a CVI of 0.93 and a mean relevance score of 4.66.

The quality assessment of the final model also yielded favorable results. The overall mean was 4.63 (SD = 0.50), and the proportion of high or very high agreement across indicators was 94.17%. The appropriateness of the student's role received the highest mean score (4.80), followed by the appropriateness of the teacher's role and the model's capacity to explain critical-thinking education, both with means of 4.73. Theoretical coherence scored 4.67, while the appropriateness of relationships among components and the comprehensiveness of the model each scored 4.60. Applicability in educational settings received the lowest, though still favorable, mean score of 4.40.

Discussion and Conclusion

The findings indicate that critical-thinking education is best understood as a multidimensional and relational process rather than a narrow set of cognitive skills. The model suggests that the development of critical thinking begins when students are given genuine opportunities to question assumptions and formulate problems. This questioning then opens space for examining dominant structures, discourses, norms, and forms of authority. Such critique becomes deeper through dialogical engagement with different perspectives, which in turn encourages students to reconsider their own assumptions and reasoning. The process reaches its fullest educational significance when reflection is translated into intellectual independence, responsible judgment, and informed action.

A central contribution of the study is the positioning of teacher–student interaction at the core of the model. Critical thinking cannot be cultivated effectively in an educational relationship based exclusively on transmission, obedience, and predetermined answers. It requires an environment in which disagreement is permitted, reasons are requested, alternative interpretations can be considered, and students are encouraged to revise their views when warranted. Within such an environment, the teacher does not disappear from the educational process; rather, the teacher's authority is reconstructed. The teacher becomes responsible for designing intellectually demanding situations, maintaining fairness in dialogue, encouraging evidence-based reasoning, supporting reflection, and creating conditions in which students can gradually exercise greater epistemic and practical agency.

The model also demonstrates the complementary value of the five selected thinkers. Freire provides the strongest connection between dialogue, critical consciousness, and transformative action. Habermas explains why reason-giving communication and conditions of participation are essential for critical dialogue. Foucault extends critical thinking beyond logical evaluation to the examination of power and the social production of truth. Derrida contributes sensitivity to hidden assumptions, exclusions, unstable meanings, and conceptual oppositions. Illich emphasizes independence from institutional authority and the importance of self-directed learning. Their combined contribution produces a broader conception of critical thinking that incorporates cognitive, communicative, reflexive, social, and emancipatory dimensions.

The strong expert validation of teacher–student interaction and critical dialogue supports the theoretical proposition that critical thinking is fundamentally shaped through educational relationships. The somewhat lower, though still favorable, ratings for critique of dominant structures and emancipatory action may reflect the greater challenge of operationalizing these concepts

within formal school systems. These dimensions require not only instructional techniques but also changes in classroom culture, curricular flexibility, teacher preparation, and institutional willingness to allow meaningful student participation.

Overall, the proposed model conceptualizes the critically thinking student as more than a skilled evaluator of arguments. Such a student is capable of questioning, engaging in reasoned dialogue, examining the conditions under which knowledge is produced, reflecting on personal assumptions, and acting with intellectual independence and responsibility. The model therefore offers a philosophical framework for redesigning classroom interaction and for moving from teacher-centered transmission toward dialogical, reflective, participatory, and empowering education. Its main implication is that developing critical thinking requires simultaneous attention to what students think, how they think, with whom they think, under what relations of authority they think, and how their thinking is translated into responsible agency.

References

Abdollahi, M., Kargar, M., Mohammadi, S. M., & Behrouzi, M. (2026). Designing a Curriculum Model Based on Critical Thinking Education in Elementary School. *Education, Training and Sustainable Development*, *4*(4), 1-18. https://journaltesd.com/index.php/tesd/article/view/347

Alvarez-Tinajero, N., Basantes-Andrade, A., Ayala-Vásquez, O., Pereira-González, L. M., & Arciniegas-Romero, G. (2026). Mathematical Competencies and Critical Thinking in Secondary Education: A PRISMA-Based Systematic Review (2019-2025). *F1000research*, *14*, 1407. https://doi.org/10.12688/f1000research.173462.2

Chagalakonda, J. (2024). *Comparative Study: Critical Thinking Skills of Western Philosophy Versus Non-Western Philosophy Students* Indiana State University].

Cui, W., & Zhang, X. (2026). The Association Between AI Dependence, AI Literacy, and Critical Thinking Ability Among Nursing Interns: A Multicenter Cross-Sectional Study. *Frontiers in psychology*, *17*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1823047

Daniel, M. F., & Gagnon, M. (2023). Dialogical Critical Thinking and Emotional Regulation in Philosophy for Children. *Thinking Skills and Creativity*, *48*, 101284. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101284

Işıklar, S., & Öztürk, Y. A. (2022). The effect of philosophy for children (P4C) curriculum on critical thinking through philosophical inquiry and problem solving skills. *International Journal of Contemporary Educational Research*, *9*(1), 130-142. https://doi.org/10.33200/ijcer.942575

Looti, M., & Abd-Alzim, M. (2025). The Role of Philosophical Inquiry in Cultivating Critical Thinking Among Students: A Scoping Review. *Journal of Philosophy in Schools*, *12*(2). https://doi.org/10.46707/hn77r642

Mitrulescu, C. M. (2025). Generative AI as a Tool for Cultivating Critical Thinking in the EFL Classroom. *Land Forces Academy Review*, *30*(4), 586-594. https://doi.org/10.2478/raft-2025-0055

Mohamed, A. A. (2026). From AI Assisted to Self-Regulated Learning: Roles of Digital Literacy, Critical Thinking, and Self-Efficacy Among University Students. https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-10597413/v1

Mohammadpanah Ardakan, O., Shahmansouri, A., Mottaghi, S., & Saneifar, F. (2024). The Effectiveness of Teaching Philosophical Thinking to Children on Academic Stress, Self-Control, and Critical Thinking among Sixth-Grade Students. *Thinking and Children*, *15*(2), 1-19.

Mostafavi Eskouei, S. F., Mohammadi Arbatiun, M., Mahdavi Postkan, A., & Miroghazi, A. (2025). Teaching Critical Thinking and Problem Solving in School Curricula. Fourth National Conference on Practical Ideas in Educational Sciences, Psychology and Cultural Studies, https://civilica.com/doc/2299254/

Nikolidaki, S. (2025). Listening Philosophically to Preschool Children: Teaching Student-Teachers How to Develop Children's Critical and Creative Thinking through Picturebooks. In. IntechOpen.

Pala, F. (2022). The Effect of Philosophy Education for Children (P4C) on Students' Conceptual Achievement and Critical Thinking Skills: A Mixed Method Research. *Education Quarterly Reviews*, *5*(3). https://doi.org/10.31014/aior.1993.05.03.522

Panit, N. M. (2025). Can Critical Thinking and AI Work Together? Observations of Science, Mathematics, and Language Instructors. *Environment and Social Psychology*, *9*(11). https://doi.org/10.59429/esp.v9i11.3141

Pauzi, P. (2024). Critical Thinking in Learning Perspectives on Educational Philosophy. *El-Ghiroh*, *22*(1), 1-17. https://doi.org/10.37092/el-ghiroh.v22i1.699

Peivand, A., Alavi, A., & Torabipour, A. (2025). Investigating the Relationship between Critical Thinking and Self-Efficacy of Healthcare Managers of Ahvaz University of Medical Sciences. *Journal of Social Behavior and Community Health*, *9*(1), 1580-1587.

Quoc, L. D. B. (2025). Promoting Critical Thinking and Problem-Solving Through AI. 90-117. https://doi.org/10.4324/9781032688602-7

Rezaee, A. A., & Saleh, E. (2025). Critical thinking in the cultural components of EFL textbooks: CCR model and its application. *Thinking Skills and Creativity*, *57*, 101782. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.101782

Rombout, F. (2024). Teaching value-loaded critical thinking in philosophy education. *Journal of Didactics of Philosophy*, *2024*(8). https://doi.org/10.46586/JDPh.2024.11318

Rosyid, A., & Fauzia, N. (2025). The Impact of Digital Storytelling Applications on Enhancing Critical Thinking Abilities in Higher Education Students. *Room of Civil Society Development*, *4*(1), 79-89. https://doi.org/10.59110/rcsd.497

Salehi, H. (2022). The Effectiveness of Self-Awareness Skills Training on Critical Thinking and Positive Emotion Regulation among Male Lower-Secondary Students in Chadegan. *Philosophy Approach in Schools and Organizations Quarterly*, *1*(2), 1-14.

Salemi, F., Saadat-Talab, A., & Mollazadeh, A. (2024). The Effectiveness of a Philosophy-for-Children Program on Critical Thinking, Academic Self-Efficacy, and Spiritual Development among Female Students Aged 10–13 Years. *Educational Research*, *15*(49), 1-24.

Sales, D., Martzoukou, K., Pavey, S., Goldstein, S., Hirvonen, N., Enwald, H., & Kurbanoğlu, S. (2026). Information and Digital Literacy at School: A BRIDGE between Critical Thinking and Equality Values. *Journal of Information Literacy*, *20*(1), 91-115. https://doi.org/10.11645/20.1.836

Shafer, D. (2025). A Critical Thinking Thematic Framework and Observation Tool for Improved Theory and Developing Secondary Teachers' Instructional Practice: Proof of Concept. *Thinking Skills and Creativity*, *56*, 101787.

Shafiei, H., & Iranizadeh, H. (2025). The Effectiveness of Flipped Learning Instruction on Critical Thinking and Academic Engagement among Students in Experimental Science. *Educational Psychology Studies*, *22*(58), 133-154.

Suryana, N., Sopandi, W., & Ruyadi, Y. (2026). The effectiveness of the RADEC learning model in strengthening religious character and critical thinking among elementary school students. *Jurnal Penelitian Pendidikan Ipa*, *12*(1). https://doi.org/10.29303/jppipa.v12i1.14251

Taheri, P. (2025). *The Effect of Teaching the Foundations of Islamic Philosophy and Theology on the Development of Critical Thinking and Problem-Solving in Students* First International Conference on New Horizons in Learning Psychology and Education from the Teacher's Perspective, Urmia. https://civilica.com/doc/2529878 https://civilica.com/doc/2529878

Tashtoush, M. A., Qasimi, A. B., Shirawia, N. H., & Hussein, L. A. (2025). The efficacy of utilizing artificial intelligence techniques in developing critical thinking in mathematics among secondary school students and their attitudes toward it. *Iraqi Journal for Computer Science and Mathematics*, *6*(1), 3. https://doi.org/10.52866/2788-7421.1231

Tola Chala, G. (2025). The Effects of Reflective Writing on EFL Student-Teachers' Critical Thinking: A Quasi-Experimental Study. *Humanities and Social Sciences Communications*. https://doi.org/10.1057/s41599-025-05643-9

Ulubey, Ö., & Alpaslan, M. M. (2022). Examination of the Relationship between Educational Philosophy, Critical Thinking, Classroom Engagement and Academic Achievement. *Psycho-Educational Research Reviews*, *11*(3), 462-479. https://doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V11.N3.05

Wu, C. (2022). Can Philosophy for Children improve critical thinking and attainment for Chinese secondary students? *In Making Your Doctoral Research Project Ambitious*, 117-128. https://doi.org/10.4324/9781003201366-11

Yang, L. (2025). How Critical Is Critical Thinking Skill for the Future of Work: Developing Curriculum With an AI Perspective. *Scholedge International Journal of Management & Development Issn 2394-3378*, *10*(9), 104. https://doi.org/10.19085/sijmd100901

Yang, Y., Zhang, S., & Li, Y. W. (2026). The Influence of AI on Critical Thinking and Creativity in L2 Learning Contexts: A Social Cognitive Perspective. *Journal of Intelligence*, *14*(5), 78. https://doi.org/10.3390/jintelligence14050078