تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹٤/۰٦/۱۷
تاریخ بررسی مقاله: ۱۳۹٤/۰۷/۱٤
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹٤/۱۰/۲۲

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
پاییز وزمستان ۱۳۹٤، دوره‌ی ششم، سال ۲۲
شماره‌ی ۲، ص‌ص: ۱۷۲-۱٤۷

تحلیل محتوای پایان نامه‌های کارشناسی ارشد و دکتری رشته تاریخ و فلسفهٔ تعلیم و تربیت دانشگاه شهید چمران از نظر کاربست مؤلفه‌های تفکر انتقادی پیتر فسیونه

مریم پاپازاده*
سید جلال هاشمی**
پروانه ولوی***

چکیده

هدف این پژوهش تحلیل محتوای کمّی و کیفی پایان نامه‌های کارشناسی ارشد رشته تاریخ و فلسفهٔ آموزش و پرورش و رساله‌های دکتری رشتهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت دانشگاه شهید چمران اهواز از نظر میزان کاربرد مؤلفه‌های تفکر انتقادی فسیونه و تبیین نحوهٔ به‌کارگیری آن مؤلفه‌ها، در این پایان‌نامه‌ها می‌باشد. در تحلیل محتوا ۷۵ پایان‌نامه کارشناسی ارشد و رسالهٔ دکتری دفاع شده طی سال‌های ۹۱-۱۳۷۷ مورد بررسی قرار گرفت. نتایج این تحقیق نشان داد که پایان‌نامه‌های کارشناسی-ارشد در مهارت طبقه‌بندی با ۱۰/٤۰ درصد، تحلیل استدلال‌ها و طرح و تدوین نتایج هر کدام با ۹/۹۰ درصد، تشخیص درست مباحث و دلایل با ۹/۷۲ درصد، آزمون ایده‌ها و بررسی و پرسش از شواهد و اعلام نتایج با ۹/۵۵ درصد، کشف معنا و وضوح بخشیدن به معنا با ۹/۳۸ درصد، گمانه‌زنی در مورد نتایج بدیل با ۵/٤٦ درصد و توجیه و تبیین روند کار با ٤/۹۵ درصد، ارائه و تصریح استدلال‌ها با ٤/۷۸ درصد، سنجش ادعاها و استدلال‌ها با ٤/٤۳ درصد و خودآزمایی با ۲/۳۹ درصد بیشترین تا کمترین فراوانی را به خود اختصاص داده‌اند. در رساله‌های دکتری، مهارت اعلام نتایج و تصریح استدلال‌ها با ۷/۳۸ درصد و کشف معنا و وضوح بخشیدن به معنا و آزمون ایده‌ها با ٦/۲۵ درصد و سایر مهارت‌ها به یک نسبت و با ۷/۹۵ درصد به‌کار گرفته شده است. نتایج تحلیل محتوای کیفی نیز نشانگر این بود که

* کارشناس ارشد تاریخ و فلسفهٔ آموزش و پرورش دانشگاه شهید چمران اهواز
m.papazade@yahoo.com
** استادیار دانشگاه شهید چمران اهواز (نویسنده مسئول) j.hashemi@scu.ac.ir
*** استادیار دانشگاه شهید چمران اهواز P.valavi@scu.ac.ir

در عین اینکه کوشیده شده مهارت‌های نقادی در پژوهش‌ها رعایت شود، اما این کاربست با توجه به مهارت‌های مورد نظر فسیونه، به نحو مطلوبی انجام نشده است.

واژه‌های کلیدی: تحلیل محتوا، پایان‌نامه، رشته فلسفه تعلیم و تربیت، تفکر انتقادی، پیتر فسیونه

مقدمه

فلسفهٔ آموزش و پرورش به نظر فرانکنا (۱۹۷۱) و کارن (۱۹۹۸) فعالیتی نظری است که درباره فرایند آموزش و پرورش، هدف‌ها و غایت‌ها، روش‌ها، نتایج و دستاوردهای آن بحث می‌کند. به علاوه فلسفه آموزش و پرورش دربارهٔ نظریه‌های آموزش و پرورش و نیز مسائل عام گوناگونی که خاستگاه‌های مختلفی داشته ولی بر فراینـد تربیت تأثیر می‌گذارند نیز به کاوش می‌پردازد (نقل از پاک سرشت، ۱۳۸۰: ۵). می‌توان از تعاریف فلسفهٔ تعلیم و تربیت، وظایفی را برای فیلسوف تربیتی استنباط کرد. از جمله شریعتمداری (۱۳۸۸: ۵۵) به جنبه‌های اساسی کار فیلسوف اشاره می‌کند و معتقد است که فیلسوف در پژوهش‌های خود فعالیت‌هایی مانند تحلیل، انتقاد، ترکیب، بررسی ارزش‌ها، سیر عقلانی و تفسیر یا بسط نظریات علمی را انجام می‌دهد. آگاهی از این فعالیت‌ها یا همان قواعد فلسفه‌ورزی و مهارت‌های تفکر انتقادی می‌تواند پژوهش‌گر حوزهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت را در انجام بهتر پژوهش‌هایش یاری نماید. تفکر انتقادی، «هنر تحلیل و ارزیابی افکار با هدف بهبود افکار» (پل و الدر[1]، ۲۰۰٦) تعریف شده است. فلاسفهٔ تربیتی صرف نظر از هر نظریه‌ای که دارند، معتقدند که بهترین شیوه برای دستیابی به حل مشکلات استفاده از تفکر دقیق و انتقادی است (اوزمن و کراور، ۱۳۸۷: ۱۸).

فقر تفکر انتقادی در بسیاری از جوامع و مراکز آموزشی مشهود است. نظام آموزشی ما نیز از این امر مستثنی نیست. فیلسوف تربیتی که در پیوند دادن بین فلسفه و تربیت فعالیت دارد، می‌بایست مجهز به این نوع از تفکر باشد. پیتر فسیونه[2] (۲۰۱۲: ۱۲) معتقد است که تفکر انتقادی قابل آموزش است و می‌توان آن را آموخت و به کار گرفت. به دلیل ماهیت رشتهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت، به کارگیری تفکر انتقادی در نگارش پایان‌نامه‌های تحصیلات تکمیلی و انجام پژوهش‌های فلسفی-تربیتی تا حدی اجتناب ناپذیر است. با توجه به تعریف فنایی اشکوری (۱۳۸۳) از کار فلسفه، می‌توان پژوهش فلسفی- تربیتی را نقد آثار و اندیشه‌های

1- Paul & Elder
2- Facione

فلسفی- تربیتی و نشان دادن ضعف‌ها و تصحیح و تنویر آراء تربیتی دانست. بنابراین انتظار بر این است که در یک پایان‌نامهٔ تحصیلات تکمیلی رشتهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت، پژوهش‌گر از مرحلهٔ توصیف محض عبور کند و وارد وادی نقادی و بازسازی افکار و اندیشه‌ها شود. در چنین بررسی‌هایی لازم است دانشجویان تحصیلات تکمیلی به انواع تحلیل و مهارت‌های تفکر انتقادی، و استدلال‌آوری مجهز باشند و این یکی از دلایل ارتباط تفکر انتقادی با فلسفهٔ تعلیم و تربیت می‌باشد. این در حالی است که در اغلب پژوهش‌های رشتهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت عمدتاً به بررسی مکاتب فلسفی-تربیتی، نظریه‌ها، ایدئولوژی‌ها و دیدگاه‌های فیلسوفان و اندیشمندان و بعضاً استنتاج دلالت‌های تربیتی آن‌ها پرداخته می‌شود و نقادی سهم اندکی دارد. به همین رو پژوهش حاضر درصدد است تا با بررسی مهارت‌های تفکر انتقادی مورد نظر پیتر فسیونه به عنوان ابزاری مهم برای انجام مؤثر پژوهش‌های فلسفی-تربیتی و جایگاه و میزان کاربست آن‌ها را در پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد و رساله‌های دکتری رشتهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت دانشگاه شهید چمران اهواز از طریق تحلیل محتوای کمّی و کیفی مشخص نماید.

مبانی نظری

فیلسوفان تعلیم و تربیت در باب اینکه وظیفهٔ واقعی فیلسوف تربیتی چیست و یا چه باید باشد اختلاف نظر دارند (مور[1]، ۲۰۱۰: ۲). وقتی از فلسفه و ارتباط آن با فلسفهٔ تعلیم و تربیت سخن به میان آمد که «فیلسوفان ذات فلسفه را تفکر انتقادی دانستند» (ضیایی‌موحد، ۱۳۸۹: ۳۵۳) و «فلسفهٔ تعلیم و تربیت تا حدودی به فلسفهٔ عمومی با هدفش و روش‌هایش به صورت مستقیم سروکار دارد» (مور، ۲۰۱۰: ۱). بنابراین فلسفه‌ورزی و نقادی مرتبط‌ترین فعالیت‌ها با یک پژوهش فلسفی- تربیتی به شمار می‌آیند. در باب تفکر انتقادی اندیشمندان بسیاری در این حوزه فعالیت داشته‌اند از جمله می‌توان از متیو لیپمن[2]، رابرت اِنیس[3]، جان مَک پِک[4]، هاروی سیگُل[5] و ریچارد پُل[6] و ... نام برد. یکی از مشهورترین مطالعات دربارهٔ تفکر انتقادی به وسیلهٔ

1- Moore
2- Matthew Lipman
3- Robert Ennis
4- John E. Mcpeck
5- Harvey Siegel
6- Richard W. Paul

انجمن ملی فلسفی آمریکا[1] در زمینهٔ آموزش و ارزیابی تفکر انتقادی صورت گرفته است. در این مطالعه ٤٦ متخصص از رشته‌های مختلف در پژوهشی کیفی در طول چند سال شرکت نمودند. گزارش نتیجهٔ این تحقیق که به «گزارش دلفی[2]» شهرت یافته، از تفکر انتقادی به عنوان عنوان عضوی از خانوادهٔ تفکر سطح بالا مانند حل مسئله، تصمیم‌گیری و تفکر خلاق یاد شده است (فسیونه، ۱۹۹۰). در این گزارش، یک جمع‌بندی نهایی از تعریف و مهارت‌های تفکر انتقادی ارائه شده که مورد نظر فسیونه هم هست، به همین رو، این دسته‌بندی جدید مبنای نظری پژوهش حاضر را تشکیل می‌دهد.

رویکردهای مختلف به تفکر انتقادی

در این قسمت قبل از پرداختن به تفکر انتقادی از نظر فسیونه، به منظور انسجام بخشی به تعاریف و یافتن برخی شباهت‌ها و تفاوت‌ها در آن، در قالب سه رویکرد فلسفی، روانشناسی شناختی و آموزشی (لای[3]، ۲۰۱۱: ۱۰-۵)، به تفکر انتقادی می‌پردازیم.

۱- رویکرد فلسفی به تفکر انتقادی[4]

نوشته‌های سقراط، افلاطون، ارسطو و اخیراً لیپمن و پُل نمونه‌هایی از رویکرد فلسفی است. این رویکرد بر یک متفکر انتقادی فرضی تمرکز دارد و حالت‌ها و ویژگی‌های این شخص را برمی‌شمارد و نه رفتارها و یا کنش‌هایی که متفکر انتقادی می‌تواند انجام دهد (لویس و اسمیت[5]، ۱۹۹۳، نقل از لای، ۲۰۱۱). استرنبرگ[6] (۱۹۸٦، نقل از همان) می‌گوید این رویکرد، متفکر منتقد را به عنوان یک نوع ایده‌آل[7] می‌نگرد که بر آنچه افراد قادرند در بهترین شرایط انجام دهد، تمرکز می‌کند. به همین ترتیب پُل (۱۹۹۲، نقل از همان) تفکر انتقادی را در ارتباط با کمالات فکری[8] مورد بحث قرار می‌دهد. این دغدغه‌ها پیرامون تفکر انتقادی در

1- The American Philosophical Association
2- delphi-report
3- Lai
4- the philosophical approach
5- Lewis & Smith
6- Sternberg
7- ideal type
8- perfections of thought

چارچوب اجماع انجمن فلسفی آمریکا دربارهٔ متفکر منتقد و ایده‌آل مشهود است. این چارچوب متفکر نقاد را به عنوان شخصی معرفی می‌کند که نهایتاً کنجکاو است، ذهن بازی دارد و منصفانه فکر می‌کند و میل دارد آگاهیش کامل شود و نقطه نظرهای متفاوت را بفهمد. میل دارد قضاوت را به تعلیق درآورد و به دیدگاه‌های دیگران توجه نماید (فسیونه، ۱۹۹۰).

۲- رویکرد روان‌شناسی شناختی به تفکر انتقادی[1]

این رویکرد نقطهٔ مقابل دیدگاه فلسفی است، به دو دلیل: نخست اینکه روان‌شناسان شناختی به خصوص آن‌هایی که غرق در سنت رفتارگرایی و پارادایم تحقیقات تجربی هستند همواره میل دارند و بر این تأکید کنند که افراد چگونه عملاً فکر می‌کنند و این در مقابل رویکرد فلسفی است که بیان می‌دارد چگونه افراد می‌توانند و یا تحت شرایط ایده‌آل فکر کنند؛ دوم آنکه طرفداران این رویکرد به جای اینکه فقط به ویژگی‌های متفکر انتقادی ایده‌آل یا تعیین معیارهای تفکر خوب، اشاره کند، همواره میل دارند تفکر نقادانه را با انواع کنش‌ها و رفتارهایی که متفکران انتقادی می‌توانند انجام دهند، تعریف نمایند. این رویکرد بیشتر بر اعمالی که حاصل تفکر انتقادی است تأکید می‌کند. فلاسفه غالباً جنبهٔ دوم رویکرد روان‌شناسان شناختی که صورتی تقلیل‌گرایانه از تفکر انتقادی را به دست می‌دهد به چالش می‌کشند. برخی از تعاریف تفکر انتقادی که از این رویکرد نشأت می‌گیرند، عبارتند از: فرایندهای ذهنی، استراتژی‌ها و بازنمایی‌هایی که افراد برای حل مسئله، نتیجه‌گیری و یادگیری مفاهیم جدید به کار می‌گیرند (استرنبرگ، ۱۹۸٦، نقل از لای، ۲۰۱۱)؛ استفاده از مهارت‌های شناختی یا استراتژی‌هایی که احتمال یک نتیجهٔ مطلوب را افزایش می‌دهد (هالپرن[2]، ۱۹۸۸، نقل از همان).

۳- رویکرد آموزشی به تفکر انتقادی[3]

در نهایت افرادی که در زمینه آموزش و پرورش فعالیت می‌کنند در بحث‌هایی پیرامون تفکر انتقادی نیز، نقش داشته‌اند. بلوم و همکارانش (۱۹۵٦، نقل از لای، ۲۰۱۱) در این زمره قرار می‌گیرند. طبقه‌بندی آن‌ها برای مهارت پردازش اطلاعات، یکی از مشهورترین منابع برای

1- the cognitive psychological approach
2- Halpern
3- the educational approach

دست اندرکاران تعلیم و تربیت در هنگام آموزش و سنجش مهارت‌های تفکر مرتبهٔ بالاتر می‌باشد. مزیت رویکرد آموزشی این است که این رویکرد بر سال‌های تجربهٔ تدریس در کلاس و مشاهدهٔ یادگیری دانش آموز مبتنی است و در واقع مغایر با دو رویکرد پیشین است (استرنبرگ، ۱۹۸٦، نقل از همان). در جمع‌بندی این سه رویکرد به تفکر انتقادی، می‌توان گفت علیرغم تفاوت‌هایی که این رویکردها با یکدیگر دارند، محققان معمولاً بر سر توانایی‌های اختصاصی مربوط به تفکر انتقادی زیر توافق دارند، شامل: تجزیه و تحلیل استدلال‌ها و ادعاها و شواهد، استنتاج کردن با استفاده از استدلال‌های قیاسی و استقرایی، قضاوت کردن یا ارزیابی کردن، و نتیجه‌گیری یا حل مسئله.

تفکر انتقادی از دیدگاه فسیونه

پیتر فسیونه در سال ۱۹۹۰ با گروهی از کارشناسان شامل ٤٦ مرد و زن در سراسر آمریکا و کانادا که در رشته‌های علمی مختلفی مانند علوم انسانی، علوم اجتماعی و تعلیم و تربیت صاحبنظر بودند، برای رسیدن به تعریف نهایی از تفکر انتقادی و مقوله‌های آن به بازنگری دوباره از تفکر انتقادی پرداختند. نتایج آن‌ها تحت عنوان تفکر انتقادی انتشار یافت و به گزارش دلفی مشهور شد. هدف آن مطالعه، تعیین هدف و شاید فرمولی برای هدایت ارزیابی تفکر انتقادی در توسعهٔ برنامه آموزشی برای همه سطوح آموزشی بود. «روش دلفی به عنوان مؤثرترین روش جهت توسعه اتفاق آرای قابل قبول برای توصیف معنای تفکر انتقادی مورد توجه بود و خرده مهارت‌ها، چگونگی اجرا و توصیف مهارت اصلی تفکر انتقادی را که در حال عملی شدن است با دقت شرح می‌دهد» (برانسون، ۲۰۰۸ : ٤۳).

فسیونه (۲۰۱۲) از نظریه‌پردازان دو عاملی بودنِ تفکر انتقادی معتقد است که تفکر دارای دو بعد مهارت شناختی و گرایش عاطفی است. مهارت شناختی برای حل مسائل، بررسی گزینه‌ها و تصمیم‌گیری استفاده می‌شود.

این بعد شامل استنباط[1]، تحلیل[2]، ارزیابی[3]، استقراء[4] و قیاس[5] می‌باشد. عامل دوم منش

1- Inferring
2- analyzing skills
3- evaluating
4- inducting
5- deducing

انتقادی است که شامل حقیقت جویی[۱]، ذهن باز[۲]، تحلیلی بودن[۳]، کنجکاوی[۴]، منظم و سیستماتیک بودن[۵]، اعتماد به نفس خود[۶] و پختگی در قضاوت[۷] است. فسیونه مهارت‌های گفته را مهارت‌های شناختی می‌نامد و تفکر انتقادی را نه تنها در عرصهٔ تعلیم و تربیت بلکه در تمامی عرصه‌های زندگی شخصی و اجتماعی فرد مؤثر می‌داند (فسیونه، فسیونه و جینکارلو[۸]، ۲۰۰۰: ۲۳). فسیونه و فسیونه (۱۹۸۸) معتقدند که علاوه بر مهارت‌های شناختی تفکر انتقادی لازم است که فرد متفکر منتقد خوبی باشد، همچنین مفهوم تفکر انتقادی با مجموعه‌ای از نگرش‌ها و منش‌های فردی پیوند خورده است. به عبارت دیگر وجود مهارت‌های شناختی تفکر انتقادی به تنهایی برای تبدیل شدن به یک متفکر منتقد کافی نیست بلکه لازم است که فرد از روحیه و منش انتقادی برخوردار باشد.

مهارت‌های تفکر انتقادی از نظر فسیونه

فسیونه (۱۹۹۰) در «گزارش دلفی»، فسیونه (۲۰۱۲) و فسیونه و گیتنز[۹] (۲۰۱۳) در کتاب «انتقادی بیندیش[۱۰]» شش مهارت تفکر انتقادی را همراه با خرده مهارت‌هایی برای هر یک از آن‌ها بررسی و معرفی کرده‌اند. در ادامه با توجه به مجال اندک در این مقاله، تنها به تعریف عملیاتی خرده مهارت‌ها اشاره می‌شود که با توجه به تعریف مفهومی آن‌ها از نظر فسیونه تدوین و تنظیم شده‌اند[۱۱].

۱. تعبیر و تفسیر[۱۲]

طبقه‌بندی[۱۳]: محقق درک و فهم اولیه‌ای نسبت به موضوع پژوهش دارد و مسئلهٔ

1- truth seeking
2- open mindness
3- analyticity
4- inquisitiveness
5- systemacity
6- self-confidence
7- Maturity of judgment
8- Giancarlo
9- Gittens
10- think critically
۱۱. تعاریف مفهومی در گزارش دلفی پیتر فسیونه (۱۹۹۰) و همچنین در پایان نامه پاپازاده (۱۳۹۲) آمده است.
12- interpretation
13- categorization

پژوهش را بیان می‌کند، ویژگی‌های آن را تعریف می‌کند و موضعی که مؤلف اتخاذ می‌کند و قصد دارد برای آن یک گزارش قابل فهم را ارائه دهد، بیان می نماید.

کشف معنا و وضوح بخشیدن به معنا[1]: محقق معنا یا مفهوم و اصطلاحات کلیدی موضوع اصلی پژوهش را از زوایای گوناگون بررسی کند و تغییرات معنایی و مفهومیِ اصطلاحاتی که دارای ابهام و چند معنایی هستند را مشخص سازد و آن معنای اصلی و مورد نظر را در طول پژوهش دنبال کند.

۲. تحلیل[2]

آزمون ایده‌ها[3]: از آنجا که پژوهش‌های فلسفی- تربیتی بیشتر به بررسی دیدگاه های مربیان، نظریه‌ها و مکاتب مربوطه می پردازد، پژوهش‌گر با مقایسه ایده‌ها، مفاهیم یا عبارات مرتبط با موضوع پژوهش، ارتباط مفهومیِ اجزاء با یکدیگر و با کل موضوع و مسئله را شناسایی می‌کند.

کشف و شناسایی استدلال‌ها[4]: پژوهش‌گر اطلاعاتی را که حاوی یک استدلال هستند در کنار هم قرار می‌دهد و برای اقامهٔ استدلال‌هایش مقدماتی فراهم می‌آورد؛ تا اینکه بتواند مشخص نماید که آیا این مجموعه، دلیل یا دلایلی را در تأیید یا تکذیب ادعا، عقیده یا دیدگاهی بیان می‌کند یا در نظر دارد ارایه می‌کند.

تحلیل استدلال‌ها[5]: محقق استدلال‌های خود را مطرح و تعیین می‌کند که این استدلال بر چند دلیل استوار است و ارزیابی می‌نماید که آیا مقدمات ارائه شده (دلایل مطرح شده تا اینجا) برای رسیدن به یک استدلال کافی است؟ و آیا می‌توان با اتکاء به چنین اطلاعاتی (مقدماتی) به نتیجه مورد نظر رسید؟

۳. ارزشیابی[6]

سنجش ادعاها و استدلال‌ها[7]: تعیین اینکه تا چه حدی اطلاعات اضافیِ قابل دسترسی

1- decoding significance & clarifying meaning
2- analysis
3- examining ideas
4- identifying arguments
5- analyzing arguments
6- evaluation
7- assessing claims & arguments

می‌تواند موجب تقویت یا تضعیف استدلال شود. باید تعیین کرد که آن استدلال به مفروضات یا پیش فرض‌های اشتباه یا مشکوکی متکی است یا نه، در صورتی که چنین باشد باید سنجیده شود که این‌ها چگونه به استحکام آن استدلال تأثیر می‌گذارند؟ آیا پژوهش‌گر درصدد نقد آراء برآمده است؟ نقاط قوت و ضعف آن کدامند؟

٤. استنتاج[1]

بررسی و پرسش از شواهد و مدارک[2]: آن دسته از اطلاعات و مفروضات یا اطلاعات تکمیلی که ممکن است مطرح کردن آن‌ها تأثیری بر نتایج داشته باشد، در نظر گرفته شود. منظور از اطلاعات تکمیلی این است که چه اطلاعات دیگری ممکن است که نادیده گرفته شده و آیا این همه آن چیزی است که من می‌توانم با استناد به آن نتیجهٔ قطعی خود را اعلام نمایم و برای نتایجش شواهدی داشته باشد.

گمانه‌زنی‌ها در مورد نتایج بدیل[3]: پژوهش‌گر با توجه به مفروضات مطرح شده نتایجی را استخراج می‌کند. با در نظرگرفتن چنین نتایجی چه راهکارهای دیگری با توجه به موضوع تحقیق می‌توان ارائه داد. کشف نتایج جدید، اصالت و نوآوری نتایج در این مرحله نمایان می‌شود.

طرح و تدوین نتایج[4]: پژوهش‌گر با توجه به ارتباطی که نتایج با هم دارند و تأثیری که نتایج می‌توانند از هم بپذیرند آن‌ها را تدوین کند و درصدد پاسخ به این سؤال باشد که آیا در نتیجه‌گیری‌های انجام شده تناقضی دیده می‌شود و اگر این‌گونه است، می‌تواند ناشی از کدام دسته عوامل و مقدمات باشد؟ پاسخ به سؤالات پژوهش که حاصل کار پژوهش‌گر است، در این مرحله تدوین می‌شود.

٥. توضیح و تبیین[5]

اعلام نتایج[6]: اگر پژوهش‌گر به نظریه‌ای جدید رسیده است آن نظریه را در قالب

1- inference
2- querying evidence
3- conjecturing alternatives
4- drawing conclusions
5- explanation
6- stating results

استدلال‌هایی که نمایانندهٔ نتیجه‌اند توضیح دهد و به سطحی از قانع‌کنندگی برساند و به تعمیم نتایج در قالب پیشنهاد و بررسی شرایط فعلی که در آن به‌سر می‌برد، اقدام نماید.

توجیه روند کار[1]: محقق طرحی نظام‌وار بر اساس ویژگی‌های معرفتی یا همان کل به جزء یا جزء به کل به صورت خلاصه و با ذکر دلایل اصلی مراحل رسیدن به نتایجش را ارائه دهد. در این مرحله تناسب روش تحقیق با موضوع و مسئله مورد پژوهش به اصالت نتیجه‌گیری‌ها می‌افزاید.

ارائه و تصریح استدلال‌ها[2]: پژوهش‌گر در این مرحله با اطمینانی که از مراحل قبلی کسب کرده تمام استدلال‌های خود را مطرح نموده است و در مقام دفاع نهایی از نظریه یا نتیجه‌گیری پژوهش برمی‌آید و برای سؤالات احتمالی از سوی دیگران پاسخ‌هایی گنجانده باشد یا به عبارتی مخالفت‌های آشکار و یا احتمالی که ممکن است به ادعای مؤلف اقامه شود، پیش‌بینی و به آن‌ها پاسخ داده شود.

٦. خود- تنظیم‌گری[3]

خود- آزمایی[4]: پژوهش‌گر به انتشار نتایج حاصل از پژوهش خود اقدام کرده و توانسته است مهارت خود را با انتشار اندیشه‌هایش بیازماید و دیگران را از حاصل کار خود مطلع نماید. شاید تدوین مقاله از پژوهش‌های علمی و انتشار آن یکی از مهم‌ترین فعالیت‌های عرصهٔ پژوهش‌گری باشد.

خود- تصحیح‌گری[5]: تجدید نظر در ارائهٔ نتایج خود، زمانی که از طرف دیگران بازخوردی دریافت کرده است. این بازخورد می‌تواند ناشی از اشتباهات روش‌شناسی یا مفهومی و ... در روند تحقیق باشد. در ارتباط با محقق می‌توان گفت که بعد از نوشتن پایان-نامه، در موقعیت‌های گوناگون استراتژی‌های فکری او چگونه بوده است به چه میزان در تلفیق اظهارنظرهای متضاد موفق بوده است و نوشتن این پایان‌نامه با رویکردی انتقادی در قضاوت‌های قبلی او چه اثراتی داشته است.

1- justifying procedures
2- presenting arguments
3- self-regulation
4- self-examination
5- self-corection

لازم به ذکر است که پیچیدگی تفکر انتقادی و اِعمال مهارت‌های آن در این است که تفکر انتقادی روندی نیست که به طور خطی از مهارت تعبیر و تفسیر شروع شده و در مهارت خودتنظیم‌گری به پایان برسد، بلکه این مهارت‌ها در تعامل با یکدیگر هستند (شکل ۱).



شکل ۱. پیوند و پیوستگی مهارت‌های اصلی تفکر انتقادی فسیونه

اهداف پژوهش

۱- شناخت مهارت‌های تفکر انتقادیِ دارای بیشترین و کمترین فراوانی در محتوای پایان-نامه‌ها.

۲- توصیف، تفسیر و فهم پژوهش‌گر از نحوهٔ کاربرد مؤلفه‌های تفکر انتقادی مورد نظر فسیونه در پایان‌نامه‌های رشتهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت.

روش پژوهش

پژوهش حاضر، با استفاده از روش تحقیق تحلیل محتوای کمّی و کیفی، ۷۵ پایان نامهٔ کارشناسی ارشد و رسالهٔ دکتری (٦١ پایان نامه در دوره کارشناسی ارشد و ١٤رسالهٔ دکتری) دفاع شده طی سال‌های ۱۳۷۷ تا ۱۳۹۰، را از منظر کاربست مؤلفه‌های تفکر انتقادی مورد نظر فسیونه مورد بررسی قرار داده است. ابزار مورد استفادهٔ تحلیل محتوای کمّی، چک لیست یا سیاهه‌ای ١٤ گویه‌ای از مهارت‌های شش‌گانهٔ تفکر انتقادی فسیونه است. واحد تحلیل نیز واحد تحلیل طبیعی نظیر تیترهای خاص در یک پژوهش فلسفی- تربیتی است؛ تیترهایی مانند بیان مسئله، تاریخچه‌ی موضوع، بحث و نتیجه‌گیری و پیشنهادات. واحد ثبت نیز جمله و

پاراگرافی در پایان‌نامه است که به هر یک از ١٤ خرده مهارت تفکر انتقادی مورد نظر فسیونه اشاره صریح داشته باشند. اندازه‌گیری متغیرها، بر اساس واحد ثبت انجام می‌شود.

پایایی و روایی در تحلیل محتوای کمّی

در این تحقیق، جهت محاسبهٔ ضریب قابلیت اعتماد، ۲۰ درصد از کل پایان نامه‌های نمونهٔ مورد بررسی و در زمینهٔ هر ١٤ مقوله، در معرض کدگذاری مجدد نویسنده دوم این مقاله قرار گرفتند، سپس با محاسبهٔ درصد توافق مورد انتظار و درصد توافق مشاهده شده بین دو کدگذار و با بهره‌گیری از فرمول ویلیام اسکات، ضریب قابلیت اعتماد این تحقیق محاسبه گردید (محمدی‌مهر، ١٥٦:١٣٨٧). با استفاده از این فرمول، در کلیهٔ ١٤ متغیر، بین دو کدگذار ۰/۹۱ توافق و مشابهت مشاهده شد و ضریب قابلیت اعتماد ۰/۸۸ محاسبه گردید. همچنین روایی چک لیست تحلیل محتوای کمی- که شامل ٦ مقوله و ١٤ گویه در زمینهٔ مهارت‌های تفکر انتقادی فسیونه است و- به شیوهٔ روایی محتوایی و صوری به تأیید صاحب نظران علوم تربیتی در دانشگاه شهید چمران رسید.

تحلیل محتوای پایان نامه‌ها

دربارهٔ مندرجات جداول زیر، چند نکته لازم به توضیح است:

۱- خرده مهارت‌هایی که فسیونه برای تفکر انتقادی بیان کرده شامل ١٦ خرده مهارت است که نگارندگان این پژوهش در قالب ١٤ مهارت آن‌ها را دسته‌ندی کرده‌اند. به این ترتیب که فسیونه برای مهارت تعبیر و تفسیر، سه مهارت طبقه‌بندی، کشف معنا و وضوح بخشیدن به معنا را در نظر گرفته است، اما در پژوهش حاضر به علت داشتن واحد ثبت‌های مشابه، دو خرده مهارت کشف معنا و وضوح بخشیدن به معنا به طور مشترک تحت عنوان یک مقوله نامگذاری شده است. همچنین خرده مهارت‌های ارزشیابی از نظر او شامل دو خرده مهارت سنجش ادعاها و سنجش استدلال‌ها بوده که به عنوان یک مقوله در نظر گرفته شده است.

۲- در این جداول منظور از عدد ۱ رعایت مقوله توسط پژوهش‌گران - فارغ از کیفیت به کارگیری آن- و عدد صفر نشان دهندهٔ عدم رعایت آن می‌باشد.

۳- مقولهٔ خود- تصحیح‌گری با توجه به تعریف عملیاتی آن که ایجاب می‌کرد

پرسشنامه‌ای تدوین شود، نیز به علت در دسترس نبودن نویسندگان پایان‌نامه‌ها مورد سنجش قرار نگرفته است.

یافته‌های پژوهش

تحلیل‌ها نشان داد که در پایان نامه‌های کارشناسی ارشد، مهارت طبقه‌بندی با ۱۰/٤۰ درصد و به این ترتیب تحلیل استدلال‌ها و طرح و تدوین نتایج هرکدام با ۹/۹۰ درصد، تشخیص درست مباحث و دلایل با ۹/۷۲ درصد، آزمون ایده‌ها و بررسی و پرسش از شواهد و اعلام نتایج با ۹/۵۵ درصد، کشف معنا و وضوح بخشیدن به معنا با ۹/۳۸ درصد، گمانه‌زنی در مورد نتایج بدیل با ۵/٤٦ درصد و توجیه و تبیین روند کار با ٤/۹۵ درصد، ارائه و تصریح استدلال‌ها با ٤/۷۸ درصد، سنجش ادعاها و استدلال‌ها با ٤/٤۳ درصد و خودآزمایی با ۲/۳۹ درصد بیشترین تا کمترین فراوانی را به خود اختصاص داده‌اند (جدول ۱).

در ارتباط با رساله‌های دکتری با توجه به جدول ۲، مهارت‌های طبقه‌بندی، تشخیص درست مباحث و دلایل، تحلیل استدلال‌ها، سنجش ادعاها و استدلال‌ها، بررسی و پرسش از شواهد، گمانه‌زنی در مورد نتایج بدیل، طرح و تدوین نتایج، توجیه و تبیین روند کار و خودآزمایی به یک نسبت و با ۷/۹۵ درصد در پایان نامه‌های دکتری به‌کار گرفته شده است. مهارت اعلام نتایج و تصریح استدلال‌ها با ۷/۳۸ درصد در مرتبهٔ دوم و کشف معنا و وضوح بخشیدن به معنا و آزمون ایده‌ها با ٦/۲۵ درصد کمترین کاربرد را در پایان‌نامه‌ها داشته‌اند. که در مقایسه با پایان‌نامه کارشناسی ارشد، با درصدهای نزدیک به هم، به جز در چند پایان‌نامه دکتری با درصد خیلی کم مانند آزمون ایده‌ها، ارائه و تصریح استدلال‌ها و اعلام نتایج، به درستی رعایت نشده بود.

از میان مهارت‌های تفکر انتقادی در پایان نامه‌های کارشناسی ارشد، مهارت طبقه‌بندی با ۱۰/٤۰ درصد دارای بیشترین کاربرد و خودآزمایی با ۲/۳۹ درصد دارای کمترین کاربرد بوده است. این اختلاف ۸ نمره‌ای مهارت خودآزمایی نشان از کم توجهی دانشجویان نسبت به انتشار یافته‌های پژوهشی خود در مجلات علمی- پژوهشی است. از ٦۱ پایان نامه کارشناسی ارشد، تا کنون ۱٤ مقاله انتشار یافته است.

با توجه به جنبهٔ توصیفی بودن مهارت طبقه‌بندی، تشخیص درست مباحث و دلایل، بررسی و پرسش از شواهد که بیشتر فصل‌های اول و دوم پایان‌نامه را پوشش می‌دهند،

جدول ۱. فراوانی مؤلفه‌های تفکر انتقادی فسیونه در پایان نامه‌های کارشناسی ارشد سال‌های ۷۵ –۸۰

مقوله‌ها / سال ورود		تعبیر وتفسیر		تحلیل			ارزشیابی	استنتاج			توضیح و تبیین			خود تنظیم-گری		جمع فراوانی	میانه سال	درصد وروردی درکل
		طبقه بندی	کشف معنا و وضوح بخشیدن به معنا	آزمون ایده ها	تشخیص درست مباحث و دلایل	تحلیل استدلال ها	سنجش ادعاها و استدلال‌ها	بررسی و پرسش از شواهد	گمانه زنی در مورد نتایج بدیل	طرح و تدوین نتایج	اعلام نتایج	توجیه و تبیین روند کار	ارائه و تصریح استدلال‌ها	خود آزمایی	خود تصحیح گری			
سال ۷۵	میرزاپور	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰	–	۱۲	۱۲	۱۲
	تابع‌الحجه	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰	–	۱۲		
	اخلاقی	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰	–	۱۲		
فراوانی هر سال		۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۰	–	۳٦		
درصد سال		۸/۳۳	۸/۳۳	۸/۳۳	۸/۳۳	۸/۳۳	۸/۳۳	۸/۳۳	۸/۳۳	۸/۳۳	۸/۳۳	۸/۳۳	۸/۳۳	۰	۰	۱۰۰		
سال ۷۷	سواری	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۰	۱	۱	۱	۱	۱	–	۱۱	۱۱	۸۷/۰۱
	کاظم‌نیا	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۰	۱	۰	۱	۰	۰	–	۸		
	جلالی‌فر	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۰	۱	۱	۰	۰	۰	–	۸		
	آدم‌زاده	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰	–	۱۲		
	نجاریان	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	–	۱۳		
فراوانی هر سال		۵	۵	۵	۵	۵	۲	۵	۲	۵	٤	٤	۳	۲	–	۵۲		
درصدسال		۹/٦۱	۹/٦۱	۹/٦۱	۹/٦۱	۹/٦۱	۳/۸٤	۹/٦۱	۳/۸٤	۹/٦۱	۷/٦۹	۷/٦۹	۵/۷۰	۳/۸٤	–	۱۰۰		

جدول ۱. فراوانی مؤلفه‌های تفکر انتقادی فسیونه در پایان نامه‌های کارشناسی ارشد سال‌های ۷۵ –۸۰

مقوله‌ها / سال ورود		تعبیر وتفسیر		تحلیل			ارزشیابی	استنتاج			توضیح و تبیین			خود تنظیم–گر		جمع فراوانی	میانه سال	درصد ورودی درکل
		طبقه بندی	کشف معنا و وضوح بخشیدن به معنا	آزمون ایده ها	تشخیص درست مباحث و دلایل	تحلیل استدلال ها	سنجش ادعاها و استدلال‌ها	بررسی و پرسش از شواهد	گمانه زنی در مورد نتایج بدیل	طرح و تدوین نتایج	اعلام نتایج	توجیه و تبیین روند کار	ارائه و تصریح استدلال‌ها	خود آزمایی	خود تصحیح گری			
سال ۷۸	ولوی	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	–	۱۳	۱۱/۵	۱۱/۳۳
	دارم	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۰	۱	۱	۱	۱	۰	–	۱۰		
فراوانی هر سال		۲	۲	۲	۲	۲	۱	۲	۱	۲	۲	۲	۲	۱	–	۲۳		
درصد سال		۸/۷۰	۸/۷۰	۸/۷۰	۸/۷۰	۸/۷۰	٤/۳٤	۸/۷۰	٤/۳٤	۸/۷۰	۸/۷۰	۸/۷۰	۸/۷۰	٤/۳٤	–	۱۰۰		
سال ۷۹	علوی	۱	۱	۱	۱	۰	۰	۱	۰	۱	۱	۰	۰	۰	–	۷	۱۰/۵۰	۱۰/۳٤
	حیدری	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	–	۱۲		
	اقدامی	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	–	۱۳		
	قادری	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۰	۱	۱	۰	۰	۱	–	۹		
فراوانی هرسال		٤	٤	٤	٤	۳	۱	٤	۲	٤	٤	۲	۲	۲	–	٤۱		
درصد سال		۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۷/۵	۲/۵	۱۰	۵	۱۰	۱۰	۵	۵	۵	–	۱۰۰		
سال ۸۰	فتحی	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۰	–	۱۰	۱۰	۹/۸۵
	سلیمی	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۰	۱	۱	۱	۱	۰	–	۱۰		
فراوانی هر سال		۲	۲	۲	۲	۲	۰	۲	۱	۲	۲	۱	۲	۰	–	۲۰		
درصد سال		۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۰	۱۰	۵	۱۰	۱۰	۵	۱۰	۰	–	۱۰۰		

ادامهٔ جدول ۱: فراوانی مؤلفه‌های تفکر انتقادی فسیونه در پایان نامه‌های کارشناسی ارشد سال‌های ۸۲ – ۸٦

مقوله ها / سال ورود		تعبیر وتفسیر		تحلیل			ارزشیابی	استنتاج			توضیح و تبیین			خود تنظیم-گری		فراوانی	میانه سال	درصد
		طبقه بندی	کشف معنا ووضوح بخشیدن به معنا	آزمون ایده ها	تشخیص درست مباحث و دلایل	تحلیل استدلال ها	سنجش ادعاها و استدلال ها	بررسی و پرسش از شواهد	گمانه زنی در مورد نتایج بدیل	طرح و تدوین نتایج	اعلام نتایج	توجیه و تبیین روند کار	ارائه و تصریح استدلال‌ها	خود آزمایی	خود تصحیح گری			
سال ۸۲	رحیمی	۱	۰	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۰	۰	–	۹	۹	۸/۸۵
	چیت‌ساز	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۱	۰	۱	۰	–	۱۰		
	طاهری اصل	۱	۱	۱	۰	۱	۰	۱	۱	۱	۱	۰	۰	۰	–	۸		
	راشکی قلعه نو	۱	۱	۱	۱	۰	۰	۱	۰	۱	۱	۱	۰	۰	–	۸		
	اسلامی‌مهر	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۰	–	۱۰		
فراوانی هر سال		۵	٤	۵	٤	٤	۲	۵	۳	۵	۵	۱	۲	۰	–	٤۵		
درصد سال		۱۱/۱۲	۸/۸۸	۱۱/۱۲	۸/۸۸	۸/۸۸	٤/٤٤	۱۱/۱۲	٦/٦٦	۱۱/۱۲	۱۱/۱۲	۲/۲۲	٤/٤٤	۰	–	۱۰۰		
سال ۸٤	حبیب زاده	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰	–	۱۲	۱۰	۹/۸۵
	حقی	۱	۰	۱	۱	۱	۰	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰	–	۱۰		
	موسوی	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۰	۱	۱	۰	۰	۰	–	۸		
	شوشی	۱	۱	۱	۰	۱	۰	۱	۰	۱	۱	۱	۰	۰	–	۸		
	قلندری	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۰	۱	۱	۱	۰	۱	–	۱۰		
فراوانی هر سال		۵	٤	۵	٤	۵	۱	۵	۲	۵	۵	٤	۲	۱	–	٤۸		
درصد سال		۱۰/٤۱	۸/۳۳	۱۰/٤۱	۸/۳۳	۱۰/٤۱	۲/۰۸	۱۰/٤۱	٤/۱٦	۱۰/٤۱	۱۰/٤۱	۸/۳۳	٤/۱٦	۲/۰۸	–	۱۰۰		

ادامهٔ جدول ۱: فراوانی مؤلفه‌های تفکر انتقادی فسیونه در پایان نامه‌های کارشناسی ارشد سال‌های ۸۲ – ۸۶

مقوله ها / سال ورود		تعبیر وتفسیر		تحلیل			ارزشیابی	استنتاج			توضیح و تبیین			خود تنظیم-گری		فراوانی	میانه سال	درصد
		طبقه بندی	کشف معنا ووضوح بخشیدن به معنا	آزمون ایده ها	تشخیص درست مباحث و دلایل	تحلیل استدلال ها	سنجش ادعاها و استدلال ها	بررسی و پرسش از شواهد	گمانه زنی در مورد نتایج بدیل	طرح و تدوین نتایج	اعلام نتایج	توجیه و تبیین روند کار	ارائه و تصریح استدلال‌ها	خود آزمایی	خود تصحیح گری			
سال ۸۶	شوشتری	۱	۰	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۱	–	۱۱	۱۱	۱۰/۸۳
	خزامی	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۱	۱	۱	–	۱۲		
	غفارزاده	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	–	۱۳		
	تبریزی	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۰	۱	–	۱۱		
	قاسمی	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۱	۱	۱	۰	–	۱۱		
	فضلی	۱	۱	۰	۱	۱	۱	۰	۱	۱	۱	۱	۰	۰	–	۹		
	طوسی	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۱	۰	۰	.	–	۹		
	فلسفی	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۰	۱	۱	۰	۱	۰	–	۹		
	ترحم	۱	۱	۰	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۰	۰	–	۹		
فراوانی هر سال		۹	۸	۷	۹	۹	۸	۸	۶	۸	۹	۴	۵	۴	–	۹۵		
درصد سال		۹/۵۷	۸/۵۱	۷/۴۴	۹/۵۷	۹/۵۷	۸/۵۱	۸/۵۱	۶/۳۸	۸/۵۱	۹/۵۷	۴/۲۵	۵/۳۱	۴/۲۵	–	۱۰۰		

ادامهٔ جدول ۱: فراوانی مؤلفه‌های تفکر انتقادی فسیونه در پایان نامه‌های کارشناسی ارشد سال ۸۷

مقوله ها / سال ورود		تعبیر وتفسیر		تحلیل			ارزشیابی	استنتاج			توضیح و تبیین			خودتنظیم-گری		فراوانی	میانه سال	درصد
		طبقه بندی	کشف معنا ووضوح بخشیدن به معنا	آزمون ایده ها	تشخیص درست مباحث و دلایل	تحلیل استدلال ها	سنجش ادعاها و استدلال ها	بررسی و پرسش از شواهد	گمانه زنی در مورد نتایج بدیل	طرح و تدوین نتایج	اعلام نتایج	توجیه و تبیین روند کار	ارائه و تصریح استدلال‌ها	خود آزمایی	خود تصحیح گری			
سال ۸۷	سلطانی نژاد	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۰	۱	۱	۰	۰	۰	–	۸	۸	۷۷/۸
	پیروتی اقدم	۱	۰	۱	۱	۱	۰	۱	۰	۱	۱	۰	۰	۰	–	۷		
	جهانیان	۱	۱	۰	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۰	۰	–	۹		
	نجاتی موسوی	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۰	۰	۱	۱	۱	۰	۰	–	۸		
	چراغیان	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۰	۰	۱	۱	۰	۰	۰	–	۷		
	اربابی	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۱	۰	۱	۱	۰	۱	–	۱۰		
	ظاهری راد	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۰	۱	۱	۰	۱	۰	–	۹		
	مطرودی	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۰	–	۱۰		
	احسان فر	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۱	۱	۰	۱	۰	۰	–	۹		
	دهقانچیان	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۱	–	۱۲		
	موسوی منش	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۰	۰	۱	۱	۰	۱	۰	–	۸		
	محمدیان-رحمت‌آبادی	۱	۰	۱	۱	۱	۰	۱	۰	۱	۱	۰	۰	۰	–	٦		
	صمدی‌دارفشانی	۱	۱	۰	۱	۱	۰	۱	۰	۱	۱	۰	۰	۰	–	۷		
	دیناروند	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۰	۱	۰	۰	۰	۰	–	۷		
فراوانی هر سال		۱٤	۱۲	۱۱	۱٤	۱٤	۲	۱۱	۵	۱۳	۱۲	۳	٤	۲	–	۱۱۷		
درصد هر سال		۱۱/۹٦	۱۰/۲۵	۹//٤	۱۱/۹٦	۱۱/۹٦	۱/۷۰	۹/٤۰	٤/۲۷	۱۱/۱۱	۱۰/۲۵	۲/۵٦	۳/٦۳	۱/۷۰	–	۱۰۰		

ادامهٔ جدول ۱. فراوانی مؤلفه‌های تفکر انتقادی در پایان نامه‌های کارشناسی ارشد سال ۸۸ و جمع کل پایان نامه‌ها

مقوله ها / سال دفاع		تعبیر وتفسیر		تحلیل			ارزشیابی	استنتاج			توضیح و تبیین			خود تنظیم-گری		جمع فراوانی	میانه سال	درصد
		طبقه بندی	کشف معنا و وضوح بخشیدن به معنا	آزمون ایده ها	تشخیص درست مباحث و دلایل	تحلیل استدلال ها	سنجش ادعاها و استدلال ها	بررسی و پرسش از شواهد	گمانه زنی در مورد نتایج بدیل	طرح و تدوین نتایج	اعلام نتایج	توجیه و تبیین روند کار	ارائه و تصریح استدلال‌ها	خود آزمایی	خود تصحیح گری			
سال ۸۸	سنجری	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰	–	۱۲	۰/۵	۵۸/۵
	نعمتی	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۰	۰	–	۱۰		
	صمدی	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۰	–	۱۰		
	ملازایی	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۰	۰	۱	۱	۰	۰	۰	–	۷		
	مولایی	۱	۰	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۰	–	۱۰		
	ترحمی اردکانی	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۱	۱	۱	–	۱۲		
	رعنایی پور	۱	۱	۱	۰	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۰	۰	–	۹		
	سطوتی جمیل	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۰	۱	۱	۰	۰	۰	–	۸		
	جمشیدی‌کیان	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۰	۱	۰	۰	۰	۰	–	۷		
	مقیمی گسک	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۱	–	۱۱		
	بیان مهر	۱	۱	۰	۱	۱	۰	۱	۰	۱	۰	۰	۰	۰	–	۶		
	اسدی	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۱	۰	۱	۱	۱	۰	۰	–	۹		
فراوانی هرسال		۱۲	۱۱	۱۲	۱۰	۱۱	۶	۱۱	۷	۱۱	۱۰	۵	۳	۲	–	۱۱۱		
درصد سال		۱۰/۸۱	۹/۹۰	۲/۸۱	۹	۹/۹۰	۵/۴۰	۹/۹۰	۶/۳۰	۹/۹۰	۹	۴/۵۰	۲/۷	۱/۸	–	۱۰۰		
جمع مقوله در کل		۶۱	۵۵	۵۶	۵۷	۵۸	۲۶	۵۶	۳۲	۵۸	۵۶	۲۹	۲۸	۱۴	–	۵۸۶	۱۰۱/۵	۱۰۰
درصد کل		۱۰/۴۰	۹/۳۸	۹/۵۵	۹/۷۲	۹/۹۰	۴/۴۳	۹/۵۵	۵/۴۶	۹/۹۰	۹/۵۵	۴/۹۵	۴/۷۸	۲/۳۹	–	۱۰۰		

جدول ۲: فراوانی مقوله‌های تفکر انتقادی فسیونه در رساله‌های دکتری سال‌های ۷۹ – ۸٦

مقوله ها / سال ورود		تعبیر و تفسیر		تحلیل			ارزشیابی	استنتاج			توضیح و تبیین			خود تنظیم‌گری		فراوانی	میانه سال	درصد ورودی در کل
		طبقه بندی	کشف معنا و وضوح بخشیدن به معنا	آزمون ایده ها	تشخیص درست مباحث و دلایل	تحلیل استدلال ها	سنجش ادعاها و استدلال ها	بررسی و پرسش از شواهد	گمانه زنی در مورد نتایج بدیل	طرح و تدوین نتایج	اعلام نتایج	توجیه و تبیین روند کار	ارائه و تصریح استدلالها	خود آزمایی	خود تصحیح گری			
سال ۷۹	رشیدی	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	–	۱۲	۱۲/۵۰	۲٤/۷۵
	مرعشی	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	–	۱۳		
فراوانی سال		۲	۲	۲	۲	۲	۱	۲	۲	۲	۲	۲	۲	۲	–	۲۵		
درصد سال		۸	۸	۸	۸	۸	٤	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸		۱۰۰		
سال ۸۱	سرمدی	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	–	۱۳	۱۳	۲٤/۷۵
	رضایی	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	–	۱۳		
	رستمی‌نسب	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	–	۱۳		
	عیسوی	۱	۰	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۱	۱	–	۱۰		
	کاظمی	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	–	۱۳		
	زندوانیان	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	–	۱۳		
	اخلاقی	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	–	۱۳		
فراوانی سال		۷	٦	٦	۷	۷	۷	۷	۷	۷	٦	۷	۷	۷	–	۸۸		
درصد سال		۷/۹۵	٦/۸۱	٦/۸۱	۷/۹۵	۷/۹۵	۷/۹۵	۷/۹۵	۷/۹۵	۷/۹۵	٦/۸۱	۷/۹۵	۷/۹۵	۷/۹۵	–	۱۰۰		

ادامه جدول ۲. فراوانی مقوله‌های تفکر انتقادی فسیونه در رساله‌های دکتری سال‌های ۷۹ – ۸۶

مقوله ها / سال ورود		تعبیر و تفسیر		تحلیل			ارزشیابی	استنتاج			توضیح و تبیین			خود تنظیم‌گری		فراوانی	میانه سال	درصد ورودی در کل
		طبقه بندی	کشف معنا و وضوح بخشیدن به معنا	آزمون ایده ها	تشخیص درست مباحث و دلایل	تحلیل استدلال ها	سنجش ادعاها و استدلال ها	بررسی و پرسش از شواهد	گمانه زنی در مورد نتایج بدیل	طرح و تدوین نتایج	اعلام نتایج	توجیه و تبیین روند کار	ارائه و تصریح استدلالها	خود آزمایی	خود تصحیح گری			
سال ۸۳	حیدری	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	–	۱۳	۱۳	۲۴/۷۵
	ولوی	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	–	۱۳		
	هاشمی	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	–	۱۳		
فراوانی سال		۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	–	۳۹		
درصد سال		۷/۶۹	۷/۶۹	۷/۶۹	۷/۶۹	۷/۶۹	۷/۶۹	۷/۶۹	۷/۶۹	۷/۶۹	۷/۶۹	۷/۶۹	۷/۶۹	۷/۶۹	–	۱۰۰		
سال ۸۶	دست مرد	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	–	۱۳	۱۲	۲۳/۷۶
	رحمانی	۱	۰	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۱	–	۱۱		
فراوانی سال		۲	۱	۲	۲	۲	۲	۲	۲	۲	۲	۲	۱	۲	–	۲۴		
درصد سال		۸/۳۳	۴/۱۶	۸/۳۳	۸/۳۳	۸/۳۳	۸/۳۳	۸/۳۳	۸/۳۳	۸/۳۳	۸/۳۳	۸/۳۳	۴/۱۶	۸/۳۳	–	۱۰۰		
جمع مقوله ها در کل		۱۴	۱۱	۱۱	۱۴	۱۴	۱۴	۱۴	۱۴	۱۴	۱۳	۱۴	۱۳	۱۴	–	۱۷۶		
درصد کل		۷/۹۵	۶/۲۵	۶/۲۵	۷/۹۵	۷/۹۵	۷/۹۵	۷/۹۵	۷/۹۵	۷/۹۵	۷/۳۸	۷/۹۵	۷/۳۸	۷/۹۵	–	۱۰۰	۵۰/۵۰	۱۰۰

دانشجویان موفق‌تر عمل کرده‌اند. در ارتباط با کشف معنا و وضوح بخشیدن به آن، که دانشجویان سعی در ارائهٔ تعاریف متعدد از کلمات کلیدی موضوع پژوهش خود داشته‌اند، البته نه به معنای تحلیل مفهومی از نظر فیلسوفان تحلیلی. ضمن اینکه صرف‌نظر از تحلیلی و انتقادی بودن روند پژوهش هر دانشجویی نتایج خود را بیان کرده است.

بیشترِ دانشجویان در مهارت تحلیل استدلال‌ها – که در شرح استدلال‌های اندیشمند مورد مطالعه بوده– از دیدگاه‌های دیگران نیز بهره برده‌اند و استدلال‌های مطرح شده را تحلیل کرده‌اند. نکته‌ای که باید در نظر داشت این است که وقتی آرای دیگران مورد بررسی قرار می‌گیرد، پژوهش‌گر به تحلیل استدلال دیگران می‌پردازد و نتایج گرفته شده نیز متناسب با استدلال‌های مطرح شده از سوی اندیشمند مورد مطالعه است و پژوهش‌گر کمتر به طرح استدلال‌های خود پرداخته است. این مسئله در مهارت طرح و تدوین نتایج نیز کاملاً مشهود است. وقتی که به مرحلهٔ استنتاج نتایج می‌رسد، بدون خلاقیت در رسیدن به نتایج جدید و ترکیب یا بسط نظریات به هدف مورد مطالعه، اغلب نتایجی که از قبل در پژوهش‌های دیگران اعلام شده، مورد استفاده قرار می‌گیرد.

گمانه‌زنی در مورد نتایج بدیل می‌تواند مهارتی برای رفع این مشکل باشد که این مهارت نیز به نسبت کمتری مورد توجه نگارندگان پایان‌نامه‌ها بوده است. مهارت ارائه و تصریح استدلال‌ها، خلاقیت دانشجویان را در جمع‌بندی بحث تحقیق در فصل نتایج نشان می‌دهد که دانشجویان در استفاده از این مهارت نیز ضعیف بوده‌اند. وقتی بتوان سخن آخر را در فصل نتایج به بحث گذاشت و به تصریح آن پرداخت و در واقع با بیانی واضح‌تر منظور و مقصود از موضوع پژوهش را بیان کرد می‌توان گفت که در این مهارت موفق عمل شده است. در صورتی که در اکثر پایان‌نامه ها مشاهده می‌شود که به جای این عمل به خلاصهٔ فصول قبل اکتفا شده است. به کار نگرفتن مهارت سنجش ادعاها و استدلال‌ها نیز یکی از ضعف‌های عمدهٔ پایان نامه‌های دانشجویان کارشناسی ارشد بوده است. شاید در برخی از پژوهش‌ها، نقادی مد نظر نبوده ولی پژوهش‌گر برای بیان نتایج خود ناگزیر بوده ضعف‌ها و نکات مثبت نظریه یا موضوع پژوهش خود را اعلام کند و هر جا نیاز به اصلاح و تکمیل باشد به این امر اقدام نماید. در اکثر پژوهش‌ها مشاهده شد که نقش محقق در اعلام موافقت یا مخالفت با نقاط قوت و ضعف نظریات کم‌رنگ و تا حدی ضعیف بوده است و با فرض‌های از پیش پذیرفته

آن مکتب یا دیدگاه نتیجه‌گیری شده است. به نظر می‌رسد چنین کاستی‌هایی از طرف پژوهش‌گر یکی از دلایل مستخرج نشدن مقالهٔ علمی- پژوهشی از پایان‌نامه باشد. همان‌طور که ذکر شد این مهارت کمترین رتبه را داشته است. در خصوص پژوهش‌هایی که با محورها و عناوین تحلیلی صورت گرفته، در واقع تحلیل زبانی و مفهومی یا روش تحلیل منطقی مد نظر نبوده و تا حدودی روش تحلیل استنتاجی آن هم به صورت شهودی و نه مطابق قاعده لحاظ شده است. در صورتی که تحلیل و نقد مفاهیم و واقعیت‌های تربیتی و تبیین آن‌ها از مهمترین کارکردهای پژوهش‌های تحلیلی است که در پایان‌نامه‌های مورد بررسی کمتر شاهد آن بوده‌ایم. البته در رساله‌های دکتری این مشکل کمتر دیده می‌شود.

می‌توان گفت رساله‌های دکتری در مقایسه با پایان نامه‌های ارشد با توجه به توان علمی دانشجو و وقت بیشتری که صرف نوشتن آن‌ها می‌شود، از نظم روش شناختی و انسجام بیشتری برخوردار هستند. بیشترین تفاوت پایان‌نامه‌های دکتری با ارشد در فصل نتیجه‌گیری نمایان شده است. دانشجویان دکتری قبل از بیان نتایج اصلی با تنظیم گزارشی بحث گونه از کار خود با بیانی قابل فهم به ارائهٔ و تصریح استدلال‌های مطرح شده در فصول قبلی می‌پردازند، بدین معنا که تنها به خلاصهٔ صرف از فصول قبلی اکتفا نمی‌کنند بلکه با تأکید بیشتری به طرح استدلال‌ها می‌پردازند و به دیگر سخن مقدمه‌ای برای بیان نتایج اصلی فراهم می‌سازند. در حالی‌که اکثر دانشجویان کارشناسی ارشد با خلاصه کردن فصل‌های قبلی در فصل نتیجه‌گیری، مطلب جدید یا استدلال تازه‌ای نیافزوده‌اند و برخی از نتایج نیز عیناً تکرار مطالب قبلی است. همهٔ نتایج کار دانشجویان دکتری به صورت مقالات علمی انتشار یافته است. در صورتی‌که مهارت خودآزمایی، در پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد کمترین درصد را به خود اختصاص داده است. در مهارت سنجش ادعاها و استدلال‌ها، دانشجویان دکتری به مراتب عملکرد بهتری نسبت به دانشجویان کارشناسی ارشد داشته‌اند که این می‌تواند ناشی از دلایل متنوعی از جمله تسلط کامل و دقت در انتخاب موضوع پژوهش و همچنین تحلیل عمیق منابع مورد مطالعه دانشجویان دکتری نسبت به دانشجویان کارشناسی ارشد باشد.

به نظر می‌رسد اغلب دانشجویان با فهرستی از مهارت‌های تفکر انتقادی که به صورت بالقوه می‌توانند در یک پژوهش فلسفی- تربیتی به‌کار گرفته شوند آشنایی و یا دسترسی نداشته‌اند، اما احتمالاً آشنایی با فعالیت‌های تحقیقی فیلسوف (شریعتمداری، ۱۳۸۸) و خصوصاً

آگاهی از خصوصیات ذهن فلسفی فیلیپ اسمیت و در چند سال اخیر آشنایی مطلوب دانشجویان تحصیلات تکمیلی با آثار فیشر و مهارت‌های تفکر فلسفی لیپمن، حضور در کلاس‌های روش تحقیق و کارگاه‌های روش پژوهش در فلسفهٔ تربیت سبب شده تعدادی از دانشجویان دکتری به گونهٔ نسبتاً مطلوبی از مهارت‌های تفکر انتقادی در پژوهش خود استفاده کنند؛ ولی باید اذعان داشت که انسجام، مفهوم و معنایی که فسیونه از مهارت‌های تفکر انتقادی در نظر دارد در این پژوهش‌ها محقق نشده است. دربارهٔ پایان نامه‌های کارشناسی ارشد نیز باید اذعان کرد که هر چند محتوا و ساختار آن‌ها به سمت انتقادی گرایش دارد و شماری از مهارت‌هایی تفکر انتقادی در آن‌ها مستترند با این‌حال از مهارت‌های تفکر انتقادی فسیونه در آن‌ها استفاده به عمل نیامده است.

نتیجه‌گیری

از آنجایی که تفکر انتقادی به عنوان یکی از استانداردهای آموزشی شناخته شده است، امروزه شاید بتوان عملکرد فارغ التحصیلان مدارس و دانشگاه‌ها را با میزان برخورداری از تفکر انتقادی نسبت به امور جاری و چالش‌های جامعه، سنجید. نگارش پایان نامه‌های رشتهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت با توجه به ماهیت نظری، تربیتی و کاربردی شان فرصت مناسبی را جهت فلسفه‌ورزی و کاربست مهارت‌های تفکر انتقادی فراهم می‌آورند. به ویژه اینکه اغلب انتظاراتی که از فیلسوفان تربیتی وجود دارد از دانشجوی رشتهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت هم انتظار می‌رود. بنایراین مطلوب است که این دانشجویان در اصلاح یا تکمیل نظریات تربیتی و کمک به رفع چالش‌های تربیتی موجود، تأملاتی نقادانه به عمل بیاورند و نقش آفرینی نمایند.

مهم‌ترین یافته و دستاورد پژوهش حاضر این است در پایان‌نامه‌های رشتهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت دانشگاه شهید چمران، طی بیش از دو دهه، به میزان مطلوبی از بیشتر مهارت‌های تفکر انتقادی استفاده شده و از برخی نیز به نسبت کمتری استفاده به عمل آمده است؛ نقدی که وجود دارد این است که دانشجویان، آن‌ها را به صورتی کامل، آگاهانه و منسجم به کار نبرده‌اند و دلیل این امر شاید آگاه نبودن از وجود چنین مهارت‌هایی و یا ندانستن نحوهٔ کاربست آن‌ها بوده است. اگر دانشجویان در استفاده از برخی مهارت‌های تفکر انتقادی ضعیف عمل کرده‌اند به این معنا نیست که کلاً انتقادی ننوشته‌اند. باید اذعان داشت که به‌کارگیری همه یا بیشتر

مهارت‌های تفکر انتقادی فسیونه، که مرتبط با ماهیت پژوهش‌های فلسفی-تربیتی نیز هستند، امری مطلـــوب ارزیابی می‌شود و آموزش و کاربست آن‌ها موجب غنای روش‌شناختی پژوهش‌ها می‌گردد. بنابراین پیشنهاد می‌شود جهت بهبود مهارت‌های انتقادی دانشجویان، به منظور انتقادی اندیشیدن و نقادانه نوشتن، در دورهٔ زمانی قبل از نوشتن پرپوزال توسط دانشجویان کارشناسی‌ارشد و دکتری، مهارت‌های تفکر انتقادی فسیونه به وسیلهٔ استادان و یا دانشجویان دکتری علاقمند و توانمند در قالب کارگاه‌های آموزشی به دانشجویان تحصیلات تکمیلی آموزش داده شود. همچنین این آموزش می‌تواند در قالب دروس «سمینار در مسائل تربیتی» و «روش تحقیق در فلسفه» توسط استادان مربوطه ارائه و تدریس شوند. شرکت در جلسات دفاع از پایان‌نامه‌ها که علاوه بر بُعد آموزشی آن‌ها، فرصتی جهت شرکت در یک اجتماع پژوهشی با محوریت پژوهش فلسفی-تربیتی است، نیز باید همواره گوشزد شود تا به این وسیله دانشجویان عملاً نوع انتقادی نوشتن، گفتن و شنیدن را تجربه و درک نمایند.

منابع

اوزمن، هوارد، اِ. و کراور، ساموئل، ام. (۱۳۸۷). ***مبانی فلسفی تعلیم و تربیت***. ترجمه گروه علوم تربیتی، قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی، چاپ دوم

پاپازاده، مریم (۱۳۹۲). ***تحلیل محتوای پایان نامه‌های کارشناسی ارشد و دکتری رشته تاریخ و فلسفهٔ تعلیم و تربیت دانشگاه شهید چمران از نظر کاربست مؤلفه‌های تفکر انتقادی پیتر فسیونه***. (پایان نامه کارشناسی ارشد رشته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش)، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز

پاک‌سرشت، محمدجعفر (۱۳۸۰). *فلسفه آموزش و پرورش*، در: **علوم تربیتی، ماهیت و قلمرو آن**. تألیف جمعی از نویسندگان: تهران: سمت.

شریعتمداری، علی (۱۳۸۸). ***اصول و فلسفه تعلیم و تربیت***. تهران: امیرکبیر ، چاپ سی و ششم

ضیایی‌موحد، محمد (۱۳۸۹). ***نگاهی انتقادی به مفهوم تفکر انتقادی در آموزش و پرورش، با توجه به فرهنگ اسلامی***. مجموعه مقالات منتخب سیزدهمین همایش حکیم ملاصدرا، تهران: بنیاد حکمت اسلامی صدرا، چاپ اول

فنایی‌اشکوری، محمد (۱۳۸۳). فرار از فلسفه. ***معرفت فلسفی***، سال دوم، شماره اول، ۱٤۰-۱۳۳

محمدی‌مهر، غلامرضا (۱۳۸۷). ***روش تحلیل محتوا (راهنمای عملی تحقیق)***. تهران: دانش نگار

Bronson, R.W. (2008). ***Critical Thinking as an Outcome of distance learning: A study of critical thinking in a distance learning environment.*** The Graduate School of Education and Human Development of the George Washington University.

Facione Peter A. (1990). ***The Delphi Report***. The California academic press. www.insightassessment.com/t.html2012

Facione Peter. A. (2012). "***Critical Thinking: What It is and Why it Counts.*** www. insight assessment.com

Facione P. & Gittens, C. A. (2013). Think critically, edition (2), Published by Prentice Hall2.

Facione, P., Facione, N., & Giancarlo, C. (2000). ***The Disposition Toward Critical Thinking: Its character, measurement and Relationship to Critical Thinking Skill***. Informal Logic. 20(1) reprinted with permission by California Academic Press. 61-84.

Facione, P. A., & Facione, N. C. (1998). ***The California critical thinking skills test.*** The California Academic Press U.S.A.

Lai R. Emily (2011). ***Critical Thinking: A Literature Review Research Report***. *Pearson*

Moore, T.W. (2010). ***Philosophy of education: an introduction***. Published in the Taylor & Francis Library, London, Boston, Melbourne and Henley

Paul, R., & Elder, L. (2006). ***The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools.*** The Foundation for Critical Thinking it's Assessment Available: www.criticalthinking.org