

بررسی میزان رشد تفکر انتقادی دانشجویان رشته زبان و ادبیات فارسی (مورد مطالعه: دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد)

احسان قبول *

استادیار زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فردوسی مشهد

محمدجعفر یاحقی

استاد زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فردوسی مشهد

اشرف محمدیاری

کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه فردوسی مشهد

چکیده

تفکر انتقادی آمیزه‌ای است از دانش، نگرش و مهارت به‌کارگیری آن در حیطه عمل. پنج مؤلفه تفکر انتقادی عبارت‌اند از: ۱. استنباط؛ ۲. شناسایی مفروضات؛ ۳. استنتاج؛ ۴. تعبیر و تفسیر؛ ۵. ارزشیابی استدلال‌های منطقی. امروزه، صاحب‌نظران علوم تربیتی بر این باورند که یکی از هدف‌های اساسی هر نظام آموزشی، باید آموزش تفکر انتقادی باشد. در این پژوهش، پس از بررسی برنامه درسی و مؤلفه‌های تفکر انتقادی دانشجویان رشته زبان و ادبیات فارسی به این نتیجه رسیده‌ایم که آموزش این مهم جایگاهی در این رشته ندارد. روش پژوهش در این مقاله نیمه‌تجربی است؛ به این شرح که از یک سو به مباحث نظری تفکر انتقادی و بیان پیشنهادهایی برای آموزش آن در رشته زبان و ادبیات فارسی پرداخته‌ایم و از سوی دیگر دانشجویان ورودی ۱۳۸۸ و ۱۳۹۲ رشته زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فردوسی مشهد را با کمک پرسش‌نامه معتبر و علمی تفکر انتقادی واتسون و گلینز به صورت میدانی بررسی نموده و در پایان، به روش آماری نشان داده‌ایم که میزان تفکر انتقادی این دانشجویان در طول تحصیل، رشد معناداری ندارد.

* نویسنده مسئول: ghabool@ferdowsi.um.ac.ir

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۹/۱۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۳/۴

واژه‌های کلیدی: تفکر انتقادی، پرسش‌نامه واتسون و گلیرز، برنامه درسی، زبان و ادبیات فارسی.

۱. مقدمه

دوره جدید بانام «عصر انفجار اطلاعات» مشهور است. در این عصر، اطلاعات از طریق فناوری‌های پیشرفته همچون اینترنت و شبکه‌های جهانی اطلاع‌رسانی به میزان گسترده و فراوانی یافت می‌شود. از این رو، به دست آوردن اطلاعات به منظور رشد علم به تنهایی کافی نیست؛ بلکه روش‌شناسی، تحلیل، پردازش و چگونگی کاربرد اطلاعات نیز نقشی اساسی دارند.

تفکر انتقادی^۱ بر پایه اطلاعات به تقسیم‌بندی، تجزیه و تحلیل و کاربرد اطلاعات می‌پردازد و بر همین اساس، با کشف قوانین علمی و بیان نظریه‌های جدید روند تولید علم را تسریع می‌بخشد. از آنجایی که یکی از اهداف بنیادین دانشگاه‌ها گسترش مرزهای دانش و تولید علم است، تربیت انسان‌های اندیشمند و نوآور در دانشگاه باید از اهداف اصلی آن باشد. در دانشگاه‌ها باید آخرین دستاوردهای علمی و روش‌شناسی علمی پژوهش به دانشجویان آموزش داده شود تا ایشان با دانش به‌روز و تخصصی و آگاهی از اصول تحقیق بتوانند بر دانش موجود، مباحث و نظریه‌های جدیدی بیفزایند؛ همچنین، دروس دانشگاهی به گونه‌ای طراحی شوند که به دانشجویان کمک کنند ضمن استدلال، مطالب را تحلیل و ارزشیابی کنند (کومبز، ۱۳۷۳: ۲۱) تا تفکر انتقادی در آنان شکل گیرد و برای ورود به عرصه کار و زندگی آماده شوند؛ زیرا تفکر انتقادی قدرت ذهنی و حتی جسمی در فرد ایجاد می‌کند تا او را برای رقابت‌های جهان به سرعت در حال تغییر کنونی آماده می‌کند (Poul, 1993).

امروزه، صاحب‌نظران تعلیم و تربیت اتفاق نظر دارند که تفکر انتقادی نه فقط باید یکی از هدف‌های بنیادین تعلیم و تربیت، بلکه باید بخش جدایی‌ناپذیر آموزش در هر مقطع تحصیلی باشد؛ زیرا تفکر انتقادی، تفکری است که تحلیل، ارزشیابی، گزینش و کاربرد بهترین راه‌حل را برای انسان به وجود می‌آورد و این همان اصلی است که جهان امروز به آن نیاز دارد (Forst, 1997: 58).

آموزش تفکر انتقادی در رشته زبان و ادبیات فارسی نیز باید به عنوان یک اصل و غایت قلمداد شود؛ به گونه‌ای که دانشجویان به میزان تحصیل و پژوهش در این رشته، از رشد بیشتری در تفکر انتقادی برخوردار باشند؛ به ویژه اینکه دریافت، تفسیر و تحلیل معنا از متن ادبی به عنوان ماده رشته ادبیات به توانش زیاد تفکر انتقادی نیازمند است و به تناسب آموزش و رشد تفکر انتقادی، دانشجو می‌تواند از نگرش ژرف‌تر، علمی‌تر و کاربردگرایانه‌تری درباره ادبیات بهره‌مند شود.

۲. بیان مسئله

با بررسی میزان تفکر انتقادی دانشجویان رشته زبان و ادبیات فارسی در سال‌های تحصیلی متفاوت و نوع برنامه درسی این رشته تحصیلی روشن می‌شود که آموزش تفکر انتقادی جایگاه تعریف شده‌ای در آموزش این رشته ندارد؛ به گونه‌ای که تحصیل در این رشته به رشد تفکر انتقادی در ایشان منجر نمی‌شود و عملاً دانشجویان این رشته از نتایج مثبت این هدف غایی تحصیلی محروم می‌مانند. نتیجه این رویکرد باعث شده است از سویی پژوهش‌هایی که در ساختار پایان‌نامه و مقاله‌های دانشجویی نگاشته می‌شود، از نوآوری و بیان نظریات جدید دور باشد و از سوی دیگر دانش‌آموختگان این رشته عموماً با نگاه خلاق و تحلیلی به زبان و ادب فارسی بیگانه باشند.^۲

بر این اساس، پرسش اصلی تحقیق این است که میزان رشد تفکر انتقادی در دانشجویان رشته زبان و ادبیات فارسی سال اول و سال آخر در مقطع کارشناسی چه تفاوتی دارد. به منظور پاسخ به این پرسش، نخست به بررسی پیشینه و چیستی تفکر انتقادی پرداخته‌ایم؛ سپس بر بنیان پرسش‌نامه معتبر واتسون و گلنزر در سنجش تفکر انتقادی، دانشجویان ورودی سال ۱۳۸۸ و ۱۳۹۲ دانشگاه فردوسی مشهد را سنجیده و در پایان، پیشنهادهایی برای آموزش تفکر انتقادی در رشته زبان و ادبیات فارسی بیان کرده‌ایم.

۳. پیشینه تفکر انتقادی با مروری بر مفاهیم و تعاریف آن

علاقه به توسعه توانایی‌های تفکر انتقادی در نهادهای آموزشی موضوعی تازه نیست. چت مایرز^۳ مؤلف کتاب *آموزش تفکر انتقادی*^۴ معتقد است منشأ چنین علاقه‌ای به آکادمی افلاطون بازمی‌گردد. امروزه، دانشگاه‌های جدید بر پایه این الگو شکل گرفته‌اند؛ اما به تدریج از این سنت دیرینه فاصله گرفته و بیشترین توجه خود را به عرضه اطلاعات معطوف کرده‌اند (مایرز، ۱۳۷۴: ۱).

ریشه‌های خردمندانه تفکر انتقادی قدمتی دیرینه دارد؛ به گونه‌ای که روش تدریس و دیدگاه سقراط در ۲۵۰۰ سال قبل مؤید این مطلب است. سقراط این حقیقت را بیان کرد که شخص نمی‌تواند برای دستیابی به دانش و بصیرت عقلی، به افراد دارای اقتدار^۵ متکی باشد. او نشان داد که افراد ممکن است دارای قدرت و موقعیت برتری باشند؛ اما عمیقاً سرگردان، گمراه و غیرمنطقی باشند. سقراط اهمیت پرسش درباره مسائل بنیادین را که موجب می‌شود انسان قبل از پذیرش هر نظری به تفکر در آن پردازد و نیز اهمیت جست‌وجوی شواهد، آزمایش دقیق، استدلال و تحلیل مفاهیم اساسی موضوع را نشان داد. روش او که به پرسش و پاسخ سقراطی^۶ معروف است، بهترین راهبرد آموزش تفکر انتقادی است که در آن سقراط نیاز به تفکر را برای روشنی و استحکام منطقی به طور مشخص نشان می‌دهد. افلاطون و ارسطو روش سقراط را ادامه دادند. در سده‌های میانه نیز سنت تفکر انتقادی نظام‌دار در نوشته‌ها و آموزش‌های متفکرانی همچون توماس اکیناس^۷ ظاهر شد.

در عصر رنسانس (سده‌های پانزدهم و شانزدهم میلادی) در پی جریان عظیم سکولاری در اروپا، تفکر انتقادی در مورد مذهب، هنر، جامعه، طبیعت انسانی، قانون و آزادی آغاز شد. سکولارها با این فرضیه پیش رفتند که بیشتر حوزه‌های زندگی انسان نیازمند بررسی و تحقیق تحلیلی و انتقادی است. فرانسیس بیکن^۸ در انگلستان به معرفی «بت‌های طایفه»^۹ پرداخت؛ یعنی شیوه‌هایی که ذهن ما به طور طبیعی تمایل به خودفریبی دارد. کتاب او یعنی *پیشرفت در یادگیری*^{۱۰} یکی از اولین متون در مورد تفکر انتقادی است. دکارت^{۱۱} از دیگر دانشمندانی است که تفکر انتقادی را در سده‌های شانزدهم و هفدهم مورد توجه قرار داد. وی در کتاب *قواعدی برای هدایت فکر*^{۱۲}

درباره نیاز به جهت‌دهنده‌ای نظام‌دار برای واداشتن ذهن به تفکر بحث می‌کند (www.criticalthinking.org).

وایتهد^{۱۳} با کلام معروف خود مبنی بر اینکه یادگیری شاگردان بی‌فایده است، مگر اینکه کتاب‌های خود را گم کنند و جزوه‌هایشان را بسوزانند، تلویحاً می‌گوید که ثمره واقعی تعلیم و تربیت باید فرایندی فکری باشد که از مطالعه یک نظام معنادار به‌وجود می‌آید، نه از طریق اطلاعات جمع‌آوری‌شده (مایرز، ۱۳۷۴: ۸).

کانت^{۱۴} بر این باور است که اساس معرفت عبارت است از: نظم بخشیدن به اطلاعاتی که از راه حواس گردآوری می‌شوند؛ پس منظور از تدریس فقط دادن اطلاعات به شاگرد نیست؛ بلکه مقصود از آن یاری رساندن به شاگرد است تا اطلاعات را کلیت بخشد و معنادار کند و معلم باید ذهن شاگرد را برانگیزد تا تصورات موجود در ذهن وی زنده شود (نقیب‌زاده، ۱۳۶۴: ۱۴۱).

نالس^{۱۵} معتقد است به‌منظور ایجاد تحولات اجتماعی، مربیان تعلیم و تربیت باید درباره نقش و جایگاه خود دوباره فکر کنند و فعالیت‌هایشان را بر آموزش مهارت‌ها و روش‌هایی متمرکز کنند که شاگردان برای تحقیق مستقل به آن احتیاج دارند (مایرز، ۱۳۷۴: ۷).

دیویی^{۱۶} در کتاب *چگونه فکر می‌کنیم* ماهیت تفکر انتقادی را بررسی کرده است. به عقیده او، تفکر منطقی شامل دو مرحله است: مرحله نخست، آن حالت تردید، پیچیدگی و مشکل دماغی است که در آغاز تفکر به‌کار می‌رود و عمل کنجکاوی، تحقیق و پیدا کردن مطالب و مواد جهت بیرون آمدن از آن حالت تردید و پیچیدگی؛ مرحله دوم نیز مراحل پنج‌گانه حل مسئله را در این زمینه پیشنهاد می‌کند. وی ماهیت تفکر انتقادی را تردید سالم معرفی می‌کند (همان، ۱۵).

پائولو فریره^{۱۷} از متفکران انتقادی معاصر است که تفکر انتقادی را هدف آموزش و پرورش تلقی می‌کند. وی به‌جای واژه «تفکر^{۱۸}»، «تعمق^{۱۹}» را به‌کار می‌برد و از آموزش و پرورش متداول انتقاد می‌کند و می‌گوید: آموزش و پرورش به نوعی عمل ذخیره‌سازی تبدیل شده که در آن دانش‌آموز ذخیره‌کننده و معلم ذخیره‌سپار است و به‌جای برقراری ارتباط دوسویه، معلم اعلامیه‌هایی عرضه می‌کند و دانش‌آموز صبورانه

آن‌ها را دریافت، حفظ و تکرار می‌کند. این مفهوم «بانک‌داری» در تعلیم و تربیت است که دامنه عمل دانش‌آموز محدود به دریافت، پر و ذخیره کردن اطلاعات است. فریره در پیشنهاد راه دیگری برای برنامه‌ریزی درسی، از رویکرد آزادمنشانه^{۲۰} یاد می‌کند. در این رویکرد، به‌طور خلاصه بر تفکر نقادانه^{۲۱} براساس واقعیت‌های عینی در زندگی فرد تأکید می‌شود. برخلاف «روش بانکی»، روش «طرح مسئله» که فریره آن را مطرح می‌کند، نیازمند تبادل افکار و عقاید از راه گفت‌وگوست که معلم و شاگرد هر دو در پژوهش نقادانه همراه یکدیگرند و بدین‌سان، آن‌ها به تفکر انتقادی درباره زندگی خود برانگیخته می‌شوند. این فرایند درنهایت به «پراکسیس»^{۲۲} یعنی عمل براساس تفکر انتقادی می‌انجامد که در روش فریره هدف شمرده می‌شود (پوزتر، ۱۳۷۲: ۳۸). آموزش با رویکرد انتقادی بر آن است که فراگیران بتوانند با آزادی، جهت و محتوای یادگیری‌شان را از راه مشارکت در تصمیم‌گیری تعیین کنند (Reynolds, 1999: 7).

چت مایرز (۱۳۷۴: ۳۸) تفکر انتقادی را قدرت تنظیم کلیات (توانایی ایجاد چهارچوب تحلیلی)، پذیرفتن احتمالات نوین (پرهیز از پیش‌داوری‌ها) و توقف داوری (تردید سالم و پرهیز از تعجیل در قضاوت) می‌داند.

واتسون^{۲۳} و گلیرز^{۲۴} تفکر انتقادی را آمیزه‌ای از دانش، نگرش و مهارت کاربرد آن در حیطه عمل تعریف می‌کنند و تفکر انتقادی را توانایی در این پنج مهارت می‌دانند: ۱. استنباط^{۲۵}؛ ۲. شناسایی مفروضات^{۲۶}؛ ۳. استنتاج^{۲۷}؛ ۴. تعبیر و تفسیر^{۲۸}؛ ۵. ارزشیابی استدلال‌های منطقی^{۲۹}. آن‌ها معتقدند توانایی تفکر انتقادی، پردازش و ارزشیابی اطلاعات قبلی با اطلاعات جدید و پیامد تلفیق استدلال قیاسی و استقرایی با فرایند حل مسئله است. تعریف واتسون و گلیرز از تفکر انتقادی و پرسش‌نامه‌ای که عرضه کردند، پایه‌ای برای آزمودن تفکر انتقادی شد که امروزه به‌طور وسیعی در سنجش تفکر انتقادی به‌کار می‌رود و برای بیشتر پژوهشگران در رشته‌های مختلف علمی قابل پذیرش و استناد است (Hownstein, 1996: 10-100).

روش تفکر انتقادی همان روش علمی در بررسی پدیده‌هاست و از آنجایی که روش علمی، روش قیاسی - استقرایی است، روش تفکر انتقادی نیز مبتنی بر همین روش است. بر این اساس، فرد مبتنی بر نظریه و چهارچوب تحلیلی مدون به تحلیل

مسئله و پدیده‌ای مشخص می‌پردازد و از رهگذر استنتاج، از مباحث تحلیلی خود به دیدگاه و نظریه‌ای جدید دست می‌یابد.

رئی برینک باجن^{۳۰} (۱۳۹۳) در کتابش با عنوان *تفکر انتقادی در کلاس درس* تفکر انتقادی را با استدلال^{۳۱} مرتبط می‌داند و سعی می‌کند از رهگذر مثال‌های عینی، تفکر انتقادی استدلال‌محور را در کلاس درس آموزش دهد. او استدلال را از متشکل از دست‌کم یک دلیل و یک نتیجه می‌داند که هدف از آن، قانع کردن دیگران درباره‌ی درستی یک نظر است و انواع استدلال همچون قیاسی^{۳۲} و استقرایی^{۳۳} را تبیین می‌کند.

در سنت ایرانی- اسلامی به‌ویژه در دوران اوج تمدن آن نیز، مفهوم تفکر انتقادی به‌عنوان اصلی مهم مورد نظر محققان و اندیشمندان بوده است. این اصل در تفکر تشیع و معتزله به‌دلیل نوع جهان‌بینی تحلیلی و استدلالی آن، در مقایسه با گرایش‌های دیگر اسلامی مانند اشاعره، نمود بیشتری داشته است. سرچشمه‌ی تفکر انتقادی در سنت اسلامی در قرآن و حدیث است. آیات و احادیث متعددی که انسان را به تفکر و معرفت تحلیلی و ژرف درباره‌ی جهان، انسان و خداوند وامی‌دارد و ارزش عمل انسان را در گرو پشتوانه‌ی نظری و جهان‌بینی تحلیلی و تحقیقی او می‌داند، جایگاه والای تفکر انتقادی را در سنت اسلامی اثبات می‌کند. در کتاب *اصول کافی* - یکی از مهم‌ترین کتاب‌های دینی شیعیان - نخست سخن از «عقل و جهل» آمده و سپس «برتری علم» و پس از این دو مهم، مبحث اساسی «توحید» بیان شده است. این نظام و چینش مطالب در کتاب نام‌برده، بیانگر پیش‌نیاز بودن تعقل و اندیشه در نگرش به هستی و شناخت پدیده‌های آن از منظر اسلامی است. در حدیثی از امام علی^(ع) نقل شده است که «علم بر دو گونه است: علم مطبوع یا سرشتی و علم مسموع یا شنیداری. اگر علم درونی نباشد، علم شنیداری بی‌فایده است»^{۳۴}. در جان‌مایه‌ی این سخن می‌توان مفهوم تفکر انتقادی را دریافت؛ زیرا بر مبنای این حدیث، اگر انسان از اطلاعات کسب‌شده‌اش به‌سوی تولید دانش و بیان نظریه‌های جدید گام برندارد، این اطلاعات و علم مسموع بی‌فایده می‌شود. بزرگان ادب فارسی همچون فردوسی، خیام، عطار، مولانا، سعدی و حافظ نیز هویت اصیل انسان را در تفکر و معرفت او می‌دانند و آثار و اندیشه‌های ایشان بازتاب عینی تفکر انتقادی اصیل درباره‌ی امور متعدد هستی است.

در حوزه موضوع این پژوهش، از مقاله احسان قبول باعنوان «تفکر انتقادی و اهمیت کاربرد آن در نظام آموزشی زبان و ادبیات فارسی» یاد می‌کنیم که نخستین بار مسئله نبود تفکر انتقادی را در رشته زبان و ادبیات فارسی مطرح می‌کند. نویسنده مقاله ضمن مروری بر تاریخ تفکر انتقادی، پیشنهادهایی را برای آموزش آن در سه مقطع کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری بیان می‌کند.

۴- تبیین اصول پنج‌گانه تفکر انتقادی براساس آرای واتسون و گلینز

۱-۴. استنباط

استنباط نتیجه‌ای است که فرد از پدیده‌های به‌وقوع‌پیوسته به‌دست می‌آورد؛ مثلاً اگر چراغ‌های خانه‌ای روشن باشد و از داخل خانه صدای موسیقی شنیده شود، شخص استنباط کند احتمالاً کسی در خانه است. البته، این استنباط ممکن است درست یا نادرست باشد؛ مثلاً ممکن است اهل خانه هنگام بیرون رفتن، چراغ‌ها و رادیو را خاموش نکرده باشند. استنباط توانایی تشخیص داده‌های درست از نادرست از میان اطلاعات داده‌شده است (Watson, 1980).

۲-۴. شناسایی مفروضات

مفروض عبارتی است که از پیش در نظر گرفته می‌شود، بدیهی فرض می‌شود یا برای پذیرفته شدن پیشنهاد می‌شود. وقتی فردی می‌گوید: «من در مرداد ماه فارغ‌التحصیل خواهم شد»، فرض می‌کند تا مرداد ماه زنده خواهد بود یا دانشکده فارغ‌التحصیلی او را در مرداد اعلام خواهد کرد و مواردی از این‌دست. شناسایی مفروضات در واقع توانایی تشخیص مفروضات پیشنهادی از عبارات بیانی است (همان‌جا).

۳-۴. استنتاج

در استنتاج از مقدمات یا استدلال‌های صحیح، نتیجه یا نتایجی منطقی گرفته می‌شود. در استنتاج، پیش‌داوری‌های ذهنی نباید بر قضاوت و نتیجه‌گیری اثر بگذارد؛ زیرا این فرایند را از شیوه منطقی خود خارج می‌کند و باعث نتیجه‌گیری نادرست می‌شود. همچنین، در استنتاج توانایی تفکیک مقدمات و داده‌ها از نتیجه کلی اهمیت زیادی دارد (همان‌جا).

۴-۴. تعبیر و تفسیر

تعبیر و تفسیر توانایی پردازش اطلاعات و تعیین اعتبار آنهاست. در این فرایند، باید قضاوت شود که آیا نتایج به‌طور منطقی از داده و مقدمه‌های خود گرفته شده‌اند یا خیر. بنابراین، در تعبیر و تفسیر استنتاجی صورت نمی‌گیرد؛ بلکه نتایج در دسترس قرار دارد و موضوع مهم این است که پس از تجزیه و تحلیل داده‌ها و مقدمه‌ها، برآورد شود که آیا نتایج به‌دست‌آمده از آنها درست است یا خیر (همان‌جا).

۴-۵. ارزشیابی استدلال‌های منطقی

در موارد مهم تصمیم‌گیری درباره انتخاب استدلال‌های قوی و ضعیف، مطلوب‌تر این است که استدلال‌های قوی و ضعیف را تشخیص دهیم. استدلال منطقی وقتی قوی است که هم مهم و هم در ارتباط مستقیم با سؤال باشد و استدلال وقتی ضعیف است که مستقیماً در ارتباط با سؤال نباشد (حتی اگر اهمیت زیادی داشته باشد)، کم‌اهمیت باشد یا فقط با جنبه‌های علمی و کم‌اهمیت سؤال در ارتباط باشد (همان‌جا).

۵. ایستایی تفکر انتقادی در میان دانشجویان رشته زبان و ادبیات فارسی

با توجه به اینکه امروزه مقدار اطلاعات در دسترس از توانایی افراد در استفاده از اطلاعات پیشی گرفته است، دیگر لازم نیست دانشگاه‌ها به‌منزله مخزن دانش و استادان به‌منزله انتقال‌دهنده اطلاعات باشند (مایرز، ۱۳۷۴: ۲-۷). اطلاعات به‌خودی‌خود کارآمد و ارزشمند نیستند؛ بلکه زمانی کارآمد و ارزشمندند که چگونگی کاربردشان نیز مشخص شده باشد. در نظام آموزشی دانشگاه‌های ایران که عموماً اطلاع‌محور است و هدف اصلی آن هم انتقال اطلاعات، مشکلاتی اساسی دیده می‌شود. امروزه، اغلب کارفرمایان از کیفیت نظام آموزشی شکایت و اظهار می‌کنند که جوانان پس از دانش‌آموختگی از دانشگاه، مهارت‌های لازم برای انجام دادن کارها را ندارند. شواهد نشان می‌دهد که نظام آموزشی ما کارایی خود را بیشتر از دست می‌دهد. باآنکه بسیاری از متخصصان تعلیم و تربیت بر این باورند که هدف اساسی تعلیم و تربیت باید آموزش تفکر انتقادی

باشد، نتایج تحقیقات گویای آن است که بیشتر دانش‌آموختگان فاقد مهارت‌های تفکر انتقادی در سطح بالا هستند (محب‌علی، ۱۳۷۵).

این مسئله با بررسی میزان تفکر انتقادی دانشجویان رشته زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فردوسی مشهد- یکی از گروه‌های آموزشی قدیمی و ممتاز کشور- نیز ثابت می‌شود؛ به گونه‌ای که نتیجه تحقیق نشان می‌دهد تحصیل در این رشته در رشد و ارتقای تفکر انتقادی تأثیری نداشته است.

۱-۵. روش تحقیق

روش پژوهش در این مقاله نیمه تجربی است. علت‌گزینش روش نام‌برده این است که میزان تأثیر متغیر مستقل (برنامه آموزشی رشته زبان و ادبیات فارسی) را در توانایی تفکر انتقادی دانشجویان سال آخر (۱۳۸۸) و دانشجویان سال اول (۱۳۹۲) (متغیر وابسته) بررسی و تحلیل کرده و در پایان، به بیان نظر اثبات‌شده خود در این زمینه پرداخته‌ایم؛ ضمن اینکه از برخی مباحث نظری همچون چپستی تفکر انتقادی سخن گفته و پیشنهادهایی برای بهبود آن در رشته زبان و ادبیات فارسی بیان کرده‌ایم. جامعه آماری تحقیق همه دانشجویان ورودی ۱۳۸۸ و ۱۳۹۲ رشته زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فردوسی مشهد است که با روش سرشماری شناسایی شدند و در مجموع ۷۰ نفر به آزمون پاسخ دادند ($N = 70$) (۳۵ نفر از ورودی ۱۳۸۸ و ۳۵ نفر از ورودی ۱۳۹۲).

۲-۵. ابزار تحقیق

ابزار گردآوری داده‌ها، آزمون تفکر انتقادی واتسون و گلنزر است که شامل هشتاد سؤال و پنج خرده‌آزمون (استنباط، شناسایی مفروضات، استنتاج، تعبیر و تفسیر، و ارزشیابی استدلال‌های منطقی) است. تمام سؤال‌ها دارای ارزش برابر است و هر پاسخ صحیح یک نمره مثبت دارد و پاسخ‌های اشتباه نمره منفی ندارد. البته، سعی شده است سؤال‌های این آزمون با توجه به فضای فرهنگی و شناختی آزمون‌شوندگان، به زبان فارسی ترجمه شود؛ به گونه‌ای که برای پاسخ‌دهندگان ایرانی قابل فهم باشد.

۳-۵. پایایی و اعتبار پرسش‌نامه تفکر انتقادی

واتسون و گلنر در کتابچه ضمیمه پرسش‌نامه برای پایایی^{۳۵} آن، روش دونیمه کردن^{۳۶} را توصیه کرده‌اند که در این تحقیق نیز اجرا شده است؛ ضمن آنکه این آزمون به صورت آزمون-آزمون مجدد^{۳۷} با فاصله زمانی دو هفته، در میان تمام دانشجویان مورد بررسی اجرا شد. ضریب هم‌بستگی در سطح اطمینان ۰/۹۹۹ برابر با ۴۴/۳۳ است که با توجه به $P = ۰/۰۰۱$ ، ضریب مشاهده‌شده رابطه معنادار نتایج دو مرحله آزمون را نشان می‌دهد. در جدول شماره یک ضریب هم‌بستگی آزمون-آزمون مجدد این پرسش‌نامه آمده است.

جدول ۱ ضریب هم‌بستگی میان دو آزمون

ضریب هم‌بستگی تفکر انتقادی مرحله اول و دوم	$r = ۰/۴۴$ $P = ۰/۰۰۱$
--	---------------------------

نتایج روش دونیمه کردن آزمون بر روی دانشجویان معنادار بودن هم‌بستگی نمره‌های زوج و فرد را نشان می‌دهد که بیانگر اعتبار آزمون تفکر انتقادی است. در جدول شماره دو داده‌های حاصل از روش دونیمه کردن دیده می‌شود.

جدول ۲ توصیف داده‌ها

	میانگین	انحراف استاندارد	N
نمره‌های نیمه اول	۲۷/۰۹۰۹	۳/۰۶	۷۰
نمره‌های نیمه دوم	۲۶/۱۸۱۸	۲/۸۶	۷۰

جدول ۳ ضریب هم‌بستگی نمره‌های دو نیمه

ضریب هم‌بستگی نمره‌های نیمه اول و دوم	$r = ۰/۳۸$ $P = ۰/۰۲$
---------------------------------------	--------------------------

نتایج این جدول نیز معنادار بودن هم‌بستگی نمره‌های زوج و فرد پرسش‌نامه را نشان می‌دهد که با توجه به $P = ۰/۰۲$ و سطح اطمینان ۹۸ درصد هم‌بستگی قابل قبولی را نشان می‌دهد که نشان‌دهنده پایایی ابزار آزمون است.

۴-۵. اثبات فرضیه تحقیق

میانگین نتایج مقایسه و تحلیل داده‌های پرسش‌نامه‌های تفکر انتقادی ورودی ۱۳۸۸ و ۱۳۹۲ در جدول شماره چهار هم فرضیه اصلی تحقیق، مبنی بر رشد نکردن توانایی تفکر انتقادی دانشجویان رشته زبان و ادبیات فارسی در طول تحصیل را ثابت می‌کند و هم نشان‌دهنده کاهش ۱/۸ درصدی دانشجویان سال آخر در قیاس با سال اول است.

جدول ۴ میانگین نمره‌های خرده‌آزمون‌های تفکر انتقادی ورودی‌های ۱۳۸۸ و ۱۳۹۲ به درصد

ورودی	استنباط	شناسایی مفروضات	استنتاج	تعبیر و تفسیر	ارزشیابی استدلال‌های منطقی	ارزیابی مجموع مؤلفه‌ها
۱۳۸۸	٪۴۰/۱۷	٪۷۰/۵۳	٪۴۱/۹۶	٪۷۳/۲۱	٪۵۳/۵۷	۵۵/۹۰
۱۳۹۲	٪۳۸/۵	٪۷۲/۵	٪۵۶/۲۵	٪۶۶/۷۵	٪۵۴/۵	۵۷/۷

جدول ۵ میانگین انحراف معیار هریک از خرده‌آزمون‌ها

ورودی	استنباط	شناسایی مفروضات	استنتاج	تعبیر و تفسیر	ارزشیابی استدلال‌های منطقی	ارزیابی مجموع مؤلفه‌ها
۱۳۸۸	۲/۴۴	۳/۱۵	۱/۷۷	۲/۸۵	۲/۲	۲/۴۸
۱۳۹۲	۲/۱۷	۳/۱۲	۲/۲	۳/۲۱	۱/۹۴	۲/۵۲

۵-۵. تحلیل نمره‌های تفکر انتقادی دانشجویان

براساس جدول شماره چهار، نمره خرده‌آزمون‌های تفکر انتقادی دانشجویان ورودی ۱۳۸۸ در مهارت‌های استنباط و تعبیر و تفسیر رشد کرده است؛ اما در مهارت‌های شناسایی مفروضات، استنتاج و ارزشیابی استدلال‌های منطقی کاهش یافته است. این رشد و کاهش را چنین می‌توان تحلیل و ریشه‌یابی کرد که علت رشد مهارت تعبیر و تفسیر، و استنباط دانشجویان در نوع تدریس مهم‌ترین ماده رشته زبان و ادبیات فارسی یعنی متن ادبی است که مبتنی بر شرح و تفسیر است؛ به گونه‌ای که دانشجو در طی چهار سال همواره با رویکرد تعبیر و تفسیر مواجه است تا بتواند به استنباط و گمانی

قوی درباره مفهوم و مضمون متن ادبی دست یابد. درمقابل، به دلیل رویکرد اساسی این رشته که مبتنی بر انتقال گسترده اطلاعات در سطح درون متن و برون متن بدون آموزش مؤلفه‌های تحلیلی و نگرش انتقادی است، توانایی‌های شناسایی مفروضات، استنتاج و ارزشیابی استدلال‌های منطقی کاهش یافته است. کاهش توانایی شناسایی مفروضات نشان می‌دهد که دانشجو به گونه‌ای تربیت می‌شود که نگرش عمیق و ریشه‌یابانه به گزاره‌ها و شخصیت‌های ادبی ندارد و برآن نیست که دریابد چه مفروضات و پیش‌فرض‌هایی باعث پیدایش اثری همچون *مثنوی* از مولوی شده است. کاهش ۱۴/۲۹ درصدی مهارت استنتاج بحران نگرش منطقی و اثبات‌گرا در برنامه درسی و آموزشی رشته زبان و ادبیات فارسی و نیز ناآشنایی دانشجو با اصول، قواعد و استنتاج منطقی را روشن می‌کند. کاهش ارزشیابی استدلال‌های منطقی نیز نشان‌دهنده حالت انفعالی دانشجویان ورودی ۱۳۸۹ است که در پی پرسش‌های اساسی نیستند؛ مثلاً نظر پژوهشگری بنام درباره عطار آیا مبتنی بر استدلال صحیح و منطقی است یا خیر.

۵-۶. اطلاع‌محوری محض مهم‌ترین آسیب نظام آموزشی زبان و ادبیات فارسی

مهم‌ترین آسیب نظام آموزشی زبان و ادبیات فارسی و برنامه درسی آن اطلاع‌محوری محض و بسندگی به اطلاعات پیشینیان است؛ به گونه‌ای که امروزه از دانشجوی زبان و ادبیات فارسی انتظاری نیست، مگر آنکه همچون دایرةالمعارفی به‌یادسپارنده سلسله‌اطلاعات ادبی باشد. در این سنت آموزشی، دانشجویی مطلوب است که فقط تعداد زیادی واژگان مهجور و کهنه فارسی و تاریخ زندگانی شاعران و نویسندگان را بداند و بتواند متون ادبی گذشته یا امروز را به نثر معیار که قابل فهم برای همگان باشد، بیان کند و یک پله بالاتر، به‌یادسپارنده اندیشه دیگران درمورد شاعر یا جریان ادبی باشد؛ همه این‌ها درحالی است که به این مسئله توجه نمی‌شود که دانشجو خود قدرت تفکر، نقد و ارزشیابی دارد. روشن است که صرف یادسپاری اطلاعات ادبی، ما را در تکامل بخشیدن به دانش ادبیات یاری نمی‌رساند. اطلاعات ادبی درواقع وسیله‌ای است که فرد می‌تواند به کمک آن قدرت اندیشیدن و نگرش به ادبیات را کسب کند و توانایی کاربرد این دانش و نگرش کسب‌شده را در حیطه عمل داشته باشد. بر این

اساس، تکامل دانش ادبیات در دو مرحله شکل می‌گیرد: نخست، فهم و درونی‌سازی فعال دانش و سنت پیشینیان؛ دوم، طرح مسائل جدید درباره ادبیات و تلاش برای پاسخ به این مسائل با روش‌شناسی علمی و در نتیجه، طرح نظریه‌های جدید ادبی. دانشجوی زبان و ادبیات فارسی از رهگذر کسب اطلاعات ادبی معمول، باید همچون طیبی باشد که بتواند دردها و مشکلات ادبیات را شناسایی کند و در پی مداوای آن‌ها باشد. او باید برپایه روش‌شناسی ادبی و تفکر انتقادی، توانایی طبقه‌بندی، تحلیل و استنتاج اطلاعات ادبی را داشته باشد و از این رهگذر زمینه پیشرفت و ارتقای دانش ادبیات را فراهم آورد. او باید بتواند عوامل تکامل و ضعف ادبیات را در دوره‌های مختلف شناسایی کند و با توجه به مقتضیات روزگار خویش، درصدد کامل کردن بنیان نظری ادبیات در دوران خویش باشد. او باید به جایگاهی دست یابد که در کنار آگاهی از اندیشه‌های دیگران درباره ادبیات، توانایی نقد و ارزیابی آن‌ها و نیز طرح دیدگاه‌های جدید را داشته باشد.

البته، تفکر انتقادی به‌هیچ‌وجه نافی اهمیت اطلاعات نیست. اساساً اطلاعات جزو اصلی تفکر انتقادی است. هرچه پایه اطلاعاتی فرد وسیع‌تر باشد، ظرفیت تفکر انتقادی وی بیشتر است (Case, 1994: 41). تفکر انتقادی نیازمند پایه اطلاعاتی درست است و با تفکر انتقادی می‌توان این اطلاعات را سازمان‌دهی، طبقه‌بندی، مقایسه و ارزشیابی کرد و زمینه را برای ارتقا و پیشرفت آن فراهم آورد (Forst, 1997: 58).

توانایی تفکر انتقادی، پردازش و ارزشیابی اطلاعات قبلی با اطلاعات جدید است (Watson, 1980: 95). آنچه امروزه درباره اطلاعات ارزش دارد، توانایی پردازش آن است. به گفته تافلر، پس از عصر شکار و عصر ثروت، اکنون «عصر دانایی» است؛ پس در این عصر قدرت از آن کسی است که اطلاعات بیشتری دارد و بی‌گمان، منظور کسی است که توانایی بیشتری در پردازش و بهره‌گیری از اطلاعات داشته باشد؛ زیرا امروزه به‌واسطه فناوری اطلاعات و ارتباطات، اطلاعات فراوان در دسترس همگان قرار دارد. اطلاعات هنگامی دارای ارزش است که به دانش تبدیل شود و دانش برای توانایی ابداع فرد و سازمان، منبعی ارزشمند است. الگوی پیشرفت یادگیری روند تبدیل اطلاعات را نشان می‌دهد (Bollinger, 2001: 8).



خرد^{۳۸} ابزاری است که همواره در تبدیل داده^{۳۹} به اطلاعات^{۴۰} و دانش^{۴۱} از آن استفاده می‌شود. داده به کمک تحلیل به اطلاعات تبدیل می‌شود و اطلاعات نیز به وسیله تحلیل و پردازش به دانش بدل می‌شود. در تمام این فرایندها، رویکرد تفکر انتقادی که همان خرد و آگاهی شخص است، نقش اساسی دارد (Abbott, 1993: 75).

۶. آموزش تفکر انتقادی در رشته زبان و ادبیات فارسی

در گذشته، این تصور به ندرت وجود داشت که می‌توان افراد را متفکر و خلاق پرورش داد. اعتقاد همگانی درباره ماهیت تفکر این بود که این مشخصات کیفی ذاتی و موروثی هستند که هرگز امکان کنترل و دخل و تصرف در آنها وجود ندارد؛ اما نتایج تحقیقات مالترمن و همکاران نشان داد که تفکر، توانایی حل مشکل و خلاقیت، پدیده‌های متافیزیکی نیستند؛ بلکه تفکر واقعیت و پدیده‌های طبیعی است که تمام قوانین، نظام‌ها و اصول حاکم بر رفتار انسان بر آن نیز صادق است. تفکر رفتاری یادگرفتنی است و بنابراین می‌توان افراد را با فراهم کردن شرایط قابل کنترل، متفکر و خلاق پرورش داد (حسینی، ۱۳۴۸: ۳۳).

آلن بنسلی^{۴۲} در مقدمه کتاب *تفکر انتقادی در روان‌شناسی*^{۴۳} (8: 1999) تأکید می‌کند که تفکر انتقادی را می‌توان آموزش داد و می‌گوید همان‌طور که ما مفاهیم و کار را در رشته‌ای خاص فرامی‌گیریم، مهارت‌های تفکر انتقادی را هم می‌توان انتقال و آموزش داد.

چت مایرز معتقد است روش‌های آموزش تفکر انتقادی در رشته‌های مختلف فرق می‌کند و باید به شیوه‌های مختلف توسعه یابد. آموزش تفکر انتقادی به شاگردان مبادله اطلاعات نیست؛ بلکه بیشتر آموزش دیدگاه‌ها برای تجزیه و تحلیل و تفهیم اطلاعات را دربرمی‌گیرد (مایرز، ۱۳۷۴: ۶۴). تفکر انتقادی نیز مانند سایر مهارت‌هاست. هر فرد

شیوه و توانمندی‌های خاص خود را دارد؛ ولی همه می‌توانند با به‌دست آوردن آگاهی و آموزش آن را کسب کنند. در گذشته می‌آموختیم که چگونه مطالب را حفظ کنیم که درک و یادسپاری بهتری داشته باشیم؛ اما اکنون می‌دانیم که حفظ کردن مطالب برای افکار و مغزها بی‌فایده است و به درک اطلاعات کمکی نمی‌کند (Alfaro, 1995: 140). شعبانی ورکی سه رهیافت را برای آموزش تفکر ارائه می‌دهد که آن‌ها را در رشته زبان و ادبیات فارسی تبیین می‌کنیم:

الف. آموزش مستقیم مهارت‌های تفکر: برای آموزش دادن مستقیم تفکر به‌عنوان یک مهارت، باید در برنامه‌ریزی درسی جایگاهی ویژه برای آن در نظر گرفته شود؛ به‌طوری که به‌عنوان موضوعی مستقل جایگاه واقعی‌اش را بازیابد. به همین منظور می‌توان درس «آموزش تفکر انتقادی» را در برنامه آموزشی دانشگاهی ایران در جایگاه یکی از دروس عمومی معرفی کرد که همه دانشجویان از جمله دانشجویان رشته زبان و ادبیات فارسی به‌صورت نظری و کاربردی با آن آشنا شوند. طرح مباحثی از تفکر انتقادی در نخستین جلسه‌های درس‌های مرتبطی همچون نقد ادبی یا روش تحقیق نیز در راستای این رهیافت سودمند خواهد بود.

ب. آموزش برای تفکر: این رهیافت تفکر را جزئی ضروری در آموزش می‌شمارد و تأکید می‌کند که فعالیت‌های تفکر باید به‌عنوان بخشی از آموزش روزانه در تمام موضوع‌ها مورد توجه قرار گیرد و مهارت‌های تفکر برای موفقیت هر فعالیت تربیتی ضروری است. درباره این رهیافت پیشنهاد می‌شود درس‌های رشته زبان و ادبیات فارسی براساس مهارت‌های تفکر انتقادی تقسیم‌بندی و سپس آموزش داده شود. با این توضیح که در آموزش برخی درس‌ها مانند *مثنوی* توانایی استنباط، درس اشعار حافظ توانایی تعبیر و تفسیر، درس *قابوس‌نامه* مهارت ارزش‌یابی استدلال‌های منطقی، درس دستور زبان فارسی مهارت استنتاج و در درس تأثیر قرآن و حدیث بر ادب فارسی مهارت شناسایی مفروضات کارایی بیشتری دارد؛ بنابراین، استاد با هدف آموزش دادن هریک از مهارت‌ها از مواد درسی به‌عنوان ابزار استفاده می‌کند.

پ. آموزش درباره تفکر: در این رهیافت، از فراگیران خواسته می‌شود تا درباره تفکر و مهارت‌های فراشناختی خود بیندیشند. درس‌های رشته زبان و ادبیات فارسی

برای آموزش این رهیافت بسیار کارآمد خواهد بود؛ زیرا دانشجویان عملاً در درس‌های مختلف با نگرش و تفکر شاعران و نویسندگان درباره پدیده‌های هستی آشنا می‌شوند؛ بنابراین، از یک سو می‌توان از ایشان خواست که درباره نوع، علل و فرایند تفکر هریک از شاعران و نویسندگان بیندیشند و آن‌ها را با همدیگر مقایسه کنند و از سوی دیگر تفکرات خویش را درباره پدیده مورد نظر بیان و تحلیل کنند که چرا خود این‌گونه می‌اندیشند (شعبانی ورکی، ۱۳۷۴: ۵۰۰-۵۰۱).

ریچارد پل^{۴۴} پنج راهبرد آموزش را با عنوان «راهبردهای جهانی آموزش»^{۴۵} که فراتر از موضوع درسی هستند، معرفی می‌کند:

- نقش معلم: درباره آن جداگانه سخن خواهیم گفت.
- پرسش و پاسخ سقراطی: در حوزه ادبیات به‌ویژه ادبیات تطبیقی از این راهبرد به‌خوبی می‌توان بهره جست؛ مثلاً وقتی که شعر و نگرش فلسفی خیام را در برابر شعر و نگرش شاعرانه گوته قرار می‌دهیم و سپهری را با شاعری سیاسی همچون آدونیس مقایسه می‌کنیم.
- ° نقش‌بازی و دوباره‌سازی دیدگاه‌های مخالف: اگر شاعری همچون مولوی در جهان امروز می‌زیست، درباره پدیده‌ای مانند «داعش» چه تلقی‌ای داشت.
- تجزیه و تحلیل تجربیات: تجربه شاعری همچون سعدی از عشق با تجربه انسان امروزی از آن چه تفاوت‌ها و شباهت‌هایی دارد.
- آموزش دادن تفاوت میان واقعیت، دیدگاه و ارزشیابی و قضاوت منطقی به شاگردان: در اینجا حوزه ادبیات تعلیمی را مثال می‌زنیم: تربیت در جهان امروز چگونه حاصل می‌شود و دیدگاه‌ها و روش‌های پیشینیان مانند سعدی و خواجه نظام‌الملک طوسی در تعلیم و تربیت چه بوده است و آیا این روش‌ها و دیدگاه‌ها اساساً صحیح است و برای انسان امروزی کارایی دارد (Angeli, 1997: 47).

در این میان، معلم در آموزش دادن تفکر انتقادی نقشی اساسی دارد. نکته درخور توجه این است که پرورش تفکر دیگران مستلزم درک ماهیت تفکر از سوی مربی است. محور اصلی در اینجا «روش»^{۴۶} معلم است. برای ایجاد تحول در روش‌های آموزشی معلم، باید در واقع در نقش وی بازسازی و بازنگری صورت گیرد. مهم‌ترین

اقدام در این زمینه، تغییر نگرش او به آموزش تفکر و به‌ویژه تفکر انتقادی است. در این فرایند، معلم باید دریابد که دانش آموزان و دانش‌جویان برای تقویت قدرت فکری‌شان نیازمند چالش‌اند، نه موقعیت آسان. درگیری ذهنی است که تفکر را در ایشان بارور می‌کند و بالندگی را به ارمغان می‌آورد (شعبانی ورکی، ۱۳۷۴: ۵۱۵).

اسمیت و هولفیش^{۴۷} (۱۳۷۳: ۲۳) معتقدند معلم باید اهمیت این موضوع را درک کند که رشد قوه تفکر در تک‌تک شاگردان هدف اصلی آموزش شمرده می‌شود و با عنایت به اهمیت موضوع، فعالیت‌های کلاسی را ترتیب می‌دهد. بنابراین، اولین مسئولیت معلم این است که شاگردان را از مرحله یادسپاری مطالب به مرحله تفکر و حل مشکلات سوق دهد. یافتن راه‌حل مناسب اساس یادگیری نحوه تفکر است که باید به شاگردان تعلیم داده شود (مایرز، ۱۳۷۴: ۱). معلم وظیفه‌ای مهم‌تر از تعلیم دارد: قوه تجزیه و تحلیل شاگرد را توانمند کند.

هدف تعلیم و تربیت این است که موجب رشد فکری شاگرد و جامعه شود. معلم باید بکوشد به شاگرد رشد فکری یعنی قوه تجزیه و تحلیل بدهد و قوه ابتکار او را زنده کند تا بتواند استنباط، اجتهاد و ردّ فرع بر اصل کند (یعنی ارزشیابی و داوری کند)، نه اینکه فقط در مغز وی سلسله‌ای از معلومات، اطلاعات و فرمول بریزد؛ زیرا اگر معلومات خیلی فشار بیاورد، ذهن کند می‌شود (مطهری، ۱۳۷۴: ۱۸-۲۴).

ریچارد پل که سال‌های زیادی از عمرش را صرف مطالعات و تحقیقات در تفکر انتقادی کرده است، نقش معلم را در آموزش دادن تفکر انتقادی این‌گونه شرح می‌دهد:

۱. او تکلیف‌ها و سؤال‌های بزرگ و گسترده را به اجزای کوچک و خرد تبدیل می‌کند.

۲. متون غنی و پرمعنایی را تدریس می‌کند که یادگیری آن‌ها توسط شاگردان باارزش تلقی می‌شود.

۳. به کمک پرسشگری ابهام در تفکر شاگردان را رفع می‌کند.

۴. سؤالاتی را مطرح می‌کند که برانگیزاننده تفکر انتقادی آنان باشد.

۵. تشویق می‌کند تا شاگردان مطالب و موضوعات را برای یکدیگر توضیح دهند.

۶. به شاگردان کمک می‌کند تا برای دستیابی به آنچه نیازمند دانستن آن هستند، چگونه از منابع استفاده کنند (Angeli, 1997: 47).

یکی از مشکلات مهم در آموزش دادن تفکر انتقادی در رشته زبان و ادبیات فارسی، استادان این رشته هستند. این‌ها براساس نوع برنامه درسی‌شان از مقطع کارشناسی تا دکتری، در حوزه مهارت‌های آموزش زبان و ادبیات فارسی هیچ آموزشی ندیده‌اند و صرفاً بر مبنای تجربه‌های شخصی، بنیان روش تدریس خویش را بنا می‌نهند. لازم است استادان این رشته از یک سو با اصول، مهارت‌ها و روش‌های آموزش به صورت کارگاهی آشنا شوند و از سوی دیگر درباره چگونگی کاربست این اصول و مهارت‌ها در آموزش زبان و ادبیات فارسی مطالبی را بیاموزند و سرانجام بدانند که چگونه می‌توان بر بنیان ادبیات فارسی، مهارت‌های تفکر انتقادی را به دانشجویان آموزش داد.

۷. پیشنهادهایی برای آموزش دادن تفکر انتقادی در درس‌نامه رشته زبان و ادبیات فارسی

در درس‌نامه پیشنهادی و روش تدریس آن، دو اصل آموزش اطلاعات و تفکر انتقادی به نسبت پیشرفت سال‌های تحصیلی، نسبتی معکوس می‌یابند؛ به این شرح که در سال‌های نخستین تحصیل، انتقال و آموزش اطلاعات ادبی در کنار یاددهی تفکر انتقادی، هدف اصلی تلقی می‌شود؛ اما با پیشرفت دانشجو و رسیدن او به مقاطع بالاتر تحصیلی، انتقال اطلاعات کم‌رنگ‌تر می‌شود و جای خود را به آموزش و ارزیابی تفکر انتقادی می‌دهد. کم‌رنگ شدن تدریجی انتقال اطلاعات در برنامه درسی به معنای بی‌اهمیتی آن نیست و حتی دانشجو در دوره‌های تحصیلات تکمیلی به اطلاعات ادبی بیشتر نیاز دارد؛ بلکه به این معناست که باید فرایند برنامه درسی و تدریس آن به گونه‌ای باشد که دانشجو خود بتواند توانایی استخراج اطلاعات ادبی را از منابع اصلی و علمی بیابد و برنامه درسی باید به او کمک کند تا بتواند مهارت‌های پنج‌گانه تفکر انتقادی خود را در متون و اطلاعات ادبی عملی کند.

درس‌های برنامه درسی رشته زبان و ادبیات فارسی به سه بخش تقسیم می‌شود:

- **درس های نظری:** در این بخش، مباحث نظری در حوزه های گوناگون ادبی ارائه می شود و دانشجویان براساس آن ها می توانند به تحلیل، طبقه بندی و ارزیابی متون بپردازند. این درس ها انواعی گوناگون دارند: ۱. علوم بلاغی (معانی، بیان و بدیع)، عروض و قافیه: به تحلیل زیباشناسی و آهنگ شناسی متون ادب فارسی می پردازد؛ ۲. دستور زبان فارسی: زبان فارسی را تحلیل صرفی و نحوی می کند و نقش واحدهای گوناگون زبان را می آموزش می دهد؛ ۳. نقد و انواع ادبی: به تحلیل و ارزیابی و معنانشناسی متون ادبی براساس نظریه های نقد ادبی می پردازد و انواع ساختاری و محتوایی ادبی را تعیین می کند؛ ۴. روش تحقیق و مرجع شناسی، و آیین نگارش و ویرایش: دانشجو را با روش شناسی صحیح تحقیق و منابع اصیل پژوهشی آشنا می کند و روش نگارش درست تحقیق را به لحاظ ساختاری و محتوایی به او یاد می دهد؛ نیز روش نقد عملی اثر علمی و ویرایش آن را آموزش می دهد؛ ۵. سبک شناسی: برپایه نظریه های سبک شناسی و سبک سنجی می توان روش شناخت سبک اثر را دریافت؛ ۶. تاریخ زبان و ادبیات فارسی: بر بنیان نظریه یا نظریه هایی از تاریخ ادبیات و زبان به شناسایی جریان کلی زبان و ادب فارسی از آغاز تا امروز می پردازد؛ ۷. مبانی عرفان و تصوف: در این درس نیز به کمک نظریه های گوناگون عرفان نظری و معرفت شناسی، موضوع، مبانی، مسائل و روش شناسی تصوف اسلامی تبیین می شود. در واقع، این گونه درس ها نگرش قیاسی را به دانشجویان می آموزد. دانشجویان از رهگذر درس های نظریه محور ساحت مبانی نظری خود را تقویت می کنند و می توانند برپایه آن به تحلیل انواع متون ادبی از دیدگاه های متفاوت نام برده بپردازند.

- **درس های متن محور:** همان متون گوناگون ادبی از آغاز تا به امروز هستند. تمام متون ادب فارسی شامل ادبیات حماسی، عرفانی، غنایی، تعلیمی، داستانی، تاریخی، مدحی، وصفی، معاصر و... ذیل این عنوان قرار می گیرند. درس های متن محور دریچه ای از متون شعر و نثر ادب فارسی را در دوره های گوناگون به دانشجوی ادبیات فارسی می نمایند و اصطلاحات و واژگان ادبی ادوار مختلف و انواع گوناگون ادبی را برای او تبیین می کند. رویکرد این گونه درس ها صبغه استقرایی دارد؛ یعنی دانشجو به

مطالعه اجزای متن ادبی می‌پردازد و سرانجام برپایه اطلاعات جزئی به‌دست آمده به دیدگاه و نگرشی کلی درباره آن متن دست می‌یابد.

- **درس‌های زبان‌های خارجی:** در این درس‌ها، با دستور زبان و بعضی متون زبان‌های انگلیسی و به‌خصوص عربی آشنا می‌شوند. برپایه همین تقسیم‌بندی می‌توان ساختار جدیدی برای برنامه درسی رشته زبان و ادبیات فارسی فرض کرد. با توجه به اینکه روش شناخت علمی، قیاسی - استقرایی است و تفکر انتقادی و مهارت‌های آن در واقع نوعی نگرش قیاسی - استقرایی به مسائل است، برنامه درسی باید به‌گونه‌ای تنظیم شود که به رشد نگرش قیاسی - استقرایی دانشجویان بینجامد. به همین منظور، لازم است در سال‌های نخستین، درس‌های نظری حضوری پررنگ‌تر در برنامه درسی داشته باشند تا دانشجویان از جنبه نظری غنی‌تر و پخته‌تر شوند؛ نیز به‌صورت موازی دروس متن‌محور به‌گونه‌ای ارائه شوند که قابلیت تحلیل عملی را براساس درس‌های نظریه‌محور داشته باشند. بر این اساس، ارائه درس‌ها هماهنگ است و نظم و چیدمان کلی بر درس‌های هر نیم‌سال وجود دارد؛ مثلاً اگر در نیم‌سال نخست درس بدیع و سبک‌شناسی ارائه می‌شود، یکی از اهداف اصلی متون نظم و نثری همچون *شاهنامه* فردوسی و *گلستان* سعدی تحلیل عملی این درس‌های نظریه‌محور است. در نیم‌سالی که درس نقد ادبی ارائه می‌شود، دانشجویان برپایه نظریه‌های نقد ادبی، درس‌های متن‌محور را مورد تحلیل نقدشناسانه قرار دهند. ارائه درس‌هایی مانند اشعار حافظ، مولانا و سعدی یا *تاریخ بیهقی* که قابلیت زیادی در تحلیل براساس نقد ادبی دارند، نقد عملی را امکان‌پذیرتر می‌سازند. طبیعتاً پیش‌نیاز این مهم، ارتباط و آشنایی نزدیک استادان از مفاد درسی همدیگر در یک نیم‌سال است. فراهم شدن اصل مهمی که مطرح شد، مستلزم این است که طرح درس و روش آموزشی جامعی از یک نیم‌سال تا تمام مقاطع برنامه‌ریزی شود که براساس آن، هر استادی با روش عمومی و مفاد درس استاد دیگر آشنایی یابد.

اصل مهم این است که با پیشرفت سنوات و مقاطع تحصیلی، درس‌های این دوران بیشتر جنبه متن‌محور دارد و دانشجو به تمام درس‌های نظریه‌محور احاطه یافته است؛ اما کلاس درس محل واژه و اصطلاح‌شناسی، و فهم متن و برگردان آن به نثر امروز

نیست؛ بلکه جولانگاهی است که دانشجو دانش و نگرش نظری خود را در آن متون به کار بندد و از رهگذر کاربرد نظریه در متن به مسئله‌های جدید علمی دست یابد و براساس روش‌شناسی علمی تحقیقی، با پاسخ به آن‌ها دانش ادبیات را روزافزون‌تر و غنی‌تر کند.

در دوره‌های کارشناسی ارشد و دکتری، برنامه‌درسی اگرچه متن‌محور است، کلاس‌های درس محل ارائه و ارزیابی آرای انتقادی دانشجویان از دیدگاه نظریه‌های گوناگون درباره‌ی موضوع درس است. این‌گونه کلاس‌ها دانشجو را آماده‌ی ارائه‌ی جدیدترین نظریه‌ها و دستاوردهای علمی از رهگذر پایان‌نامه‌های خود می‌کند.

در دوره‌ی کارشناسی ارشد پیش‌فرض این است که دانشجو توانسته بنیان‌های اطلاعات ادبی خود را در دوره‌ی کارشناسی مستحکم کند و مبانی و روش تفکر انتقادی در او به وجود آمده است؛ بنابراین، اصالت دانشجو در این دوره به تفکر و نگرش اصولی وی به ادبیات است، نه صرف داشتن اطلاعات ادبی. البته، در این دوره نیز ضمن ارائه‌ی اطلاعات تخصصی‌تر به دانشجو، باید او را برآن داشت که خود، به‌وسیله‌ی شناسایی مفروضات، و مرجع‌شناسی و روش تحقیق به کسب اطلاعات مناسب و صحیح به‌منظور پاسخ دادن به سؤال‌های علمی‌اش پردازد. کلاس درس به‌جای محل انتقال اطلاعات ادبی، جایگاه تحلیل و پردازش اطلاعات ادبی‌ای باشد که خود دانشجو آن‌ها را جمع‌آوری کرده و در حضور استاد استنباط‌ها، استنتاج‌ها و تفسیرهای خود را که برپایه‌ی آن اطلاعات است، ارائه می‌دهد و استاد به ارزیابی منابع اطلاعاتی و روش استنتاج دانشجویانش می‌پردازد؛ برای مثال، در درس *تاریخ جهانگشای جوینی* کلاس درس برنمی‌تابد که استاد تمام اطلاعات متنی و پیرامنتی را ارائه دهد؛ زیرا همه‌ی جلسه‌ها صرفاً به همین موضوع گسترده اختصاص می‌یابد و دانشجویان هیچ نقشی در کلاس نخواهند داشت. روش صحیح این است که دانشجویان خود اطلاعات و داده‌های مربوط را گردآوری کنند و براساس آن‌ها به دریافت، تحلیل و استنتاج از متن پردازند و آن‌ها را در کلاس درس ارائه کنند. در چنین رویکردی، استاد در مقام ناظر داور، تفسیرها و استنباط‌های دانشجویان و روش تحلیل آن‌ها را ارزیابی می‌کند.

در دوره کارشناسی ارشد، در ارزش‌گذاری پایان‌نامه باید به بخش‌هایی اصالت داده شود که حاصل تفکر و تحلیل خود دانشجویان است، نه صرفاً آرا و نظریه‌های دیگران که در پایان‌نامه ذکر می‌شود. این عمل باعث می‌شود از حجم بسیار زیاد و اضافی پایان‌نامه‌ها کاسته شود و اصول و مبنای آن‌ها فکر و اندیشه روشمند خود دانشجویان باشد، نه دیگران.

آموزش دادن تفکر انتقادی در دوره دکتری اهمیتی ویژه دارد؛ زیرا از یک سو دانشجوی این دوره خود استادی است که باید آموخته‌ها و تجربه‌های نظری و عملی‌اش درباره تفکر انتقادی را به دانشجویان یاد دهد؛ بنابراین، اگر دانشجوی دوره دکتری همچون متفکری انتقادی تربیت شود، دانشجویان وی نیز امکان برخورداری از این مهارت را خواهند داشت؛ از سوی دیگر، مهم‌ترین پژوهش در تمام دوره‌های آموزش دانشگاهی، رساله دکتری است. این رساله اصالتاً پژوهشی است که باید در رشته مربوط به خود، نظریه‌ها و دانش جدید را به وجود آورد و گسترش دهد. از این رو، با آموزش تفکر انتقادی به دانشجوی دوره دکتری می‌توان انتظار داشت که رساله او شامل نظریه جدید علمی و دانش نوین باشد. این مهم در رساله‌های دکتری رشته‌های علوم انسانی به ویژه ادبیات فارسی کمتر مشاهده می‌شود (ر.ک: غلامی‌نژاد و قبول، ۱۳۸۶). ملاک انتخاب موضوع در رساله دکتری، تخصصی است که فرد در طول سال‌های پیشین در زمینه‌ای خاص به دست آورده است. این تخصص از رهگذر مطالعات، پژوهش‌ها و تفکرات دانشجویان دوره‌های پیشین و به‌هنگام نگارش پایان‌نامه کارشناسی ارشد برای او حاصل می‌شود.

درس‌های آموزشی دوره دکتری بهتر است به صورت اثر ادبی خاصی نباشد که صرفاً دارای لغات، اصطلاحات و تعبیرهای دشوار و مهجور است؛ مانند *نقشه‌المصدر* یا اشعار متکلف انوری؛ زیرا فرض بر این است که دانشجوی دوره دکتری پس از سال‌ها مطالعه و تحقیق در ادبیات، در فهم این دست‌متون مشکلی ندارد و چنانچه در درک آن‌ها ابهامی برایش به وجود آید، با جمع‌آوری اطلاعات مناسب و تحلیل صحیح آن‌ها، قادر به رفع آن خواهد بود؛ ضمن اینکه از مشورت با استاد نیز همیشه برخوردار است. بنابراین، ضرورت دارد درس‌های آموزشی دوره دکتری به مباحث کاربرد نظریه‌های

نقد ادبی در آثار شاعران و نویسندگان تأکید کند تا دانشجو بتواند با تمرین متعدد کاربرد نظریه در متن و پیشبرد مسئله تحقیق مبتنی بر روش‌شناسی نظریه، در نهایت به پشتوانه تفکر انتقادی، خود نظریه‌های ادبی جدیدی را از خلال آثار ادب فارسی استنتاج و استنباط کند؛ این شیوه باعث رواج نظریه‌پردازی ادبی در حوزه ادبیات فارسی خواهد شد.

روش آموزش دروس خارجی نیز در ارتقای سطح تفکر انتقادی دانشجویان مؤثر است. روشن است که میان زبان و تفکر ارتباط مستقیم وجود دارد و اساساً زبان بستر اندیشه است و دانستن زبان‌های گوناگون زمینه‌ساز اندیشیدن بهتر و ژرف‌تر است و به‌میزانی که فرد به زبان‌های خارجی بیشتری تسلط داشته باشد، از قدرت پردازش ذهنی زیادتری برخوردار خواهد بود؛ البته، مقصود از تسلط به زبان، تسلط به مهارت‌های چهارگانه آن شامل شنیدن، گفتن، خواندن و نوشتن می‌شود؛ بنابراین، لازم است آموزش زبان‌های عربی و انگلیسی به تسلط دانشجویان به مهارت‌های چهارگانه آن به‌خصوص شنیدن و گفتن پایان پذیرد. گفتنی است آشنایی اصولی به زبان عربی امکان بهره‌بری از اصیل‌ترین منابع تحقیق و فهم بخش عمده‌ای از ادب فارسی، و آشنایی با زبان انگلیسی زمینه آشنایی با جدیدترین نظریه‌ها و اندیشه‌های جهانی را در حوزه ادبیات فراهم می‌کند. هریک از این مهارت‌ها نیز در بهبود تفکر انتقادی اثر دارند.

۸. نتیجه

درحالی که آموزش تفکر انتقادی یکی از اهداف مهم هر نوع آموزشی است، نظام آموزشی زبان و ادبیات فارسی و نوع برنامه آموزشی آن به‌گونه‌ای است که در رشد تفکر انتقادی دانشجویانش اثر ندارد؛ هرچند این مسئله برای برخی از استادان و ناظران تاحدی مشهود بود، در این پژوهش نخستین بار از رهگذر آزمون دانشجویان ورودی ۱۳۸۶ (سال اول) و ۱۳۸۹ (سال آخر) دانشگاه فردوسی مشهد بر بنیان پرسش‌نامه تفکر انتقادی واتسون و گلنزر و مقایسه میانگین پاسخ‌ها این مسئله را اثبات کردیم. مهم‌ترین مشکل برنامه درسی این رشته بسندگی به اطلاعات موجود است که در این مقاله سعی کردیم با بیان پیشنهادهایی کاربردی در این عرصه، زمینه پژوهش‌های گسترده‌تری را

فراهم آوریم. این پژوهش‌ها با ارائه برنامه‌ای جامع و گسترده در بخش‌های آموزش استادان و دانشجویان، طراحی برنامه درسی مناسب، تغییر و اصلاح الگوهای یادگیری و سنجش، و تولید محتوای جدید درس‌ها، زمینه را برای رشد تفکر انتقادی در رشته زبان و ادبیات فارسی فراهم می‌کند.

پی‌نوشت‌ها

1. critical thinking

برخی صاحب‌نظران از معادل‌های «تفکر هوشمندانه» و «تفکر تیزبینانه» به جای «تفکر انتقادی» نیز استفاده کرده‌اند.

۲. در کاهش رشد تفکر انتقادی دانشجویان عوامل دیگری همچون میزان تفکر انتقادی و روش تدریس استادان، نظام آموزشی پیش از دانشگاه، نظام اجتماعی و فرهنگی پیرامونی و چگونگی تربیت خانواده‌ها نیز دخیل‌اند که در این پژوهش، برنامه درسی رشته زبان و ادبیات فارسی مورد نظر پژوهشگران بوده است.

3. Chet Meyers

4. teaching students to think critically

5. authority

6. socratic questioning

7. Tomas Aquinas

8. Francis Bacon

9. idols of tribe

10. the advancements of learning

11. Descartes

12. rules for the direction of the mind

13. Whitehead

14. Cant

15. Naulce

16. Dewey

17. Poulo Feriere

18. thinking

19. reflection

20. emancipating approach

21. critical reflection

22. Praxis

23. Watson

24. Glaser
25. inference
26. recognition of assumptions
27. deductution
28. interpretation
29. evaluation of argument
30. Roy Brink Budgen
31. argument
32. deductive argument
33. inductive argument

۳۴. «العلم علمان: مطبوع و مسموع و لاینفع المسموع إذا لم یکن المطبوع» (علی بن ابی طالب، ۱۳۷۹: ۴۲۱).

35. validity
36. splithalf
37. test- retest
38. Wisdom
39. data
40. information
41. knowledge
42. D. Alan Bensley
43. *critical thinking in psychology*
44. Richard Paul
45. global teaching strategies
46. method
47. Smith & Holfish


منابع

- اسمیت، فلیپ جی. و اچ. گوردن هولفیش (۱۳۷۳). *تفکر منطقی (روش تعلیم و تربیت)*. ترجمه دکتر علی شریعتمداری. تهران: وزارت امور خارجه.
- برینک باجن، رمی (۱۳۹۳). *تفکر انتقادی در کلاس درس*. ترجمه سعید ناجی و فاطمه کیکاوسی. چ ۲. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- پوزتر، جرج جی. (۱۳۷۲). «الگوی برنامه ریزی درسی». ترجمه قوام‌الدین جلیلی. *فصلنامه مدیریت در آموزش و پرورش*. س ۲. ش ۳. صص ۲۸-۳۹.
- حسینی، علی اکبر (۱۳۴۸). *تفکر خلاق*. شیراز: دانشگاه شیراز.

- شعبانی ورکی، بختیار (۱۳۷۴). «تأثیر در سه رهیافت آموزش تفکر» در *مجموعه مقالات سمپوزیوم نقش آموزش ابتدایی و جایگاه مطلوب آن در جامعه*. اصفهان: معاونت آموزش عمومی در اداره کل آموزش و پرورش استان اصفهان.
- علی بن ابی طالب (۱۳۷۹). *نهج البلاغه*. ترجمه سیدجعفر شهیدی. چ ۱۹. تهران: علمی و فرهنگی.
- غلامی نژاد، محمدعلی و احسان قبول (۱۳۸۶). «آسیب شناسی پایان نامه های رشته زبان و ادبیات فارسی». *مجله گوهر گویا*. س ۱. ش ۱. صص ۱۸۱-۱۹۲.
- قبول، احسان (۱۳۸۳). «تفکر انتقادی و اهمیت کاربرد آن در رشته زبان و ادبیات فارسی» در *مجموعه مقالات نخستین همایش بین المللی تولید علم و جنبش نرم افزاری*. تهران: دانشگاه آزاد اسلامی.
- کلینی رازی، ابی جعفر محمد (۱۳۷۵). *اصول کافی*. ترجمه جواد مصطفوی. چ ۲. تهران: ولیعصر.
- کومبز، فیلیپ (۱۳۷۳). *بحران جهانی تعلیم و تربیت*. ترجمه فریده آل آقا. چ ۲. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- مایرز، چت (۱۳۷۴). *آموزش تفکر انتقادی*. ترجمه خدایار ابیلی. تهران: سمت.
- محب علی، داوود (۱۳۷۵). *شیوه های عملی ارتقای بهره وری نیروی انسانی*. چ ۲. تهران: مرکز آموزش مدیریت دولتی.
- مطهری، مرتضی (۱۳۷۴). *تعلیم و تربیت در اسلام*. چ ۲۵. تهران: صدرا.
- نقیب زاده، میر عبدالحسین (۱۳۶۴). *فلسفه کانت بیداری از خواب دگماتیسم*. تهران: آگاه.
- Abbott, J. (1993). "Quantitative Critical Thinking". *College Teaching*. Vol. 41. p.92.
- Alfaro, R.L. (1995). *Critical Thinking in Nursing*. Philadelphia: The C.V. Mosby Company.
- Ali Ibn-e Abi T elb (2000) *Nahj Al-Balāgha*. Seyed Ja far Shahidi (Trans.). 19th Ed. Tehran: Elmi Farhangi. [in Persian]
- Angeli, Charola M. (1997). *Examining the Effects of Context- Free and Context -Situating Instructional Strategies on Learner's Critical Thinking*. Indianan University.
- Bensley, D.A. (1997). *Critical Thinking in Psychology*. California: Pacific Grove.
- Bollinger, A.S. & R.D. Smit (2001). "Association for Information Management". *Journal of Knowledge Management*. Vol. 5. No.1.

- Brink-Budgen, R. (2014). *Tafakor-e 'Enteghadi dar Kel s-e Dars*. S. N ij & F. Keyk ũsi (Trans.). 2nd Ed. Tehran: Pazhuheshg ĩe 'Olum-e 'Ens nva Mot d' -e Farhangi Publication. [in Persian]
- Case, B. (1994). "Walking Around the Elephant, A Critical Thinking Strategy for Decision Making". *The Journal of Continuing Education in Nursing*° Vol. 25. No. 3. pp. 101-109.
- Critical Thinking Org (2000). "A Brief History of the Idea of Critical Thinking". at: [http://c.t.org/university/ct history](http://c.t.org/university/ct%20history), nllk.
- Forst, P.J. (1997). "Building Bridges between Critical Theory and Management Education". *Journal of Management Education*. Vol. 2. p. 361.
- Ghabul, E. (2004). "Tafakor-e Entegh dıva Ahamiyat-e K ĩord-e ' rdar Reshte-ye Zab n va Adabiy -e F si". *Majmu'e Maghālāt-e Nakhostin Hamāyesh-e Bein-Al Melali-e Tolid-e 'Elem va Jonbesh-e Narm'āfzāri*. Tehran: D nshg ĩe ' .ad-e 'Esl ĩnPublication. [in Persian]
- Ghol ĩmezhd, M. & E. Ghabul (2007). " sibshen isye P y nmmehh -ye Reshte-y. Zab n va 'Adabiy -e F si". *Gohar-e Guy*'. Yr. 1. No. 1. pp. 181-192. [in Persian]
- Hoseyni, A. (1969). *Tafakor-e Khalāq*. Shiraz: D nshg ĩe Shir z Publication. [in Persian]
- Hownstein, M.A. et al. (1996). "Factors Associated with Critical Thinking Among Nurses". *The Journal Continuing Education in Nursing*. Vol. 27. No. 3. pp. 100-103.
- Kulayni Razi, A. (1996). *'Osul-e Kāfi*. Jav dMostafavi (Trans.). 2nd Ed. Tehran: Vali'asr Publication. [in Persian]
- Meyers, C. (1995). *'Āmuzesh-e Tafakor-e 'Enteqādi*. Khod y rAbili (Trans.). Tehran: Samt. [in Persian]
- Moheb 'Ali, D. (1996). *Shivehā-ye 'Elmi-ye 'Erteqā-ye Bahrevari-ye Niru-ye 'Ensāni*. 2nd Ed. Tehran: Markaz-e ĩmuzesh-e Modiriyat-e Dolati Publication. [in Persian]
- Motahari, M. (1995). *Ta'lim va Tarbiyat dar 'Eslām*. 25th Ed. Tehran: Sadr .ıĩ Persian]
- Naqibz dı, M. (1985). *Falsafeh Kant Bid ri az Kh b-e Dogm'tism*. Tehran: għ. [in Persian]
- Poster, G. (1993). "'Olgooy-e Barn ĩhrizi-e Darsi". Q. Jalili (Trans.). *Modiriyat dar 'Āmuzesh-o Parvareh*. Yr. 2. No. 3. pp. 28-39. [in Persian]
- Poul, R. (1993). *What Every Person Need to Survive in a Rapidly Changing World*. Publisher: Foundation for Critical Thinking.

- Reynolds, M. (1999). "Critical Reflection and Management Education Rehabilitating of Less Hierarchical Approaches". *Journal of Management Education*. Vol. 23. p. 537.
- Shabani Varaki, B. (1995). "Tasir dar Se Rahyaftey-e muzesh-e Tafakor". *Samboziy-e Naqsh-e 'Amuzesh-e 'Ebtedayi va Jāygāh-e Matlub-e 'An dar Jāme'eh*. Esfahan: Mo'assasat-e 'Omumi dar Edalat-e Kol-e muzesh-o Parvaresh-e Ostān Esfahan Publication. [in Persian]
- Smith, et al. (1994). *Tafakor-e Manteqi (Ravesh-e Ta'lim va Tarbiyat)*. A. Shariatmadai (Trans.). Tehran: Vezāat-e Omur-e Khārijeh Publication. [in Persian]
- Watson, G. (1980). *Critical Thinking Appraisal, Manual*. The Psychological Corporation. Harcourt Brace Jovanovich Inc.
- Combs, P. (1994). *Bohrān-e Jahāni-e Ta'lim va Tarbiyat*. Farideh Al-e 'Gha (Trans.). 2nd Ed. Tehran: Pazhuheshgāh-e Olum-e Ensāniyyat Motale'eh Farhangi Publication. [in Persian]



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی