

عوامل مرتبط با مهارت‌های تفکر انتقادی

(مورد مطالعه: دانشجویان دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبائی)^۱

منصور فتحی*

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۷/۱۸ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۱/۲۵

چکیده

پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی به عنوان یکی از رسالت‌های مهم نظام آموزشی محسوب می‌شود. پژوهش حاضر با هدف شناسایی عوامل مرتبط با تفکر انتقادی دانشجویان علوم اجتماعی و مقایسه آن با میزان این مهارت در بین دانشجویان مددکاری اجتماعی صورت گرفت. در پژوهش حاضر از نظریه‌های شناختی، فراشناختی و برساخت‌گرایی اجتماعی به عنوان چارچوب نظری بهره گرفته شد.

روش پژوهش، پیمایشی و جامعه آماری آن، دانشجویان کلیه مقاطع تحصیلی دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبائی است. روش

۱- مقاله حاضر برگرفته از طرح پژوهشی است که با حمایت مالی معاونت پژوهشی دانشگاه علامه طباطبائی در سال ۱۳۹۶ به انجام رسیده است.

نمونه‌گیری از نوع طبقه‌ای است. برای گردآوری اطلاعات از پرسشنامه محقق ساخته و سنجش تفکر انتقادی کالیفرنیا فرم ب استفاده شده است. اطلاعات به دست آمده با استفاده از آزمون‌های آماری؛ ضریب همبستگی پیرسون، t مستقل و $ANOVA$ با بهره‌گیری از نرم افزار $SPSS$ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها نشان می‌دهد که بین سطح پایگاه اقتصادی- اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانشجویان با میزان تفکر انتقادی آن‌ها رابطه معناداری وجود ندارد. اما بین متغیرهای؛ جنسیت، سال ورود به دانشگاه، مقطع تحصیلی و وضعیت تأهل دانشجویان با میزان تفکر انتقادی آن‌ها رابطه معناداری وجود دارد. همچنین بین میزان تفکر انتقادی دانشجویان رشته مددکاری اجتماعی و سایر رشته‌های علوم اجتماعی تفاوت معناداری به دست نیامد.

در مجموع نتایج این مطالعه نشان داد که با وجود اهمیت تفکر انتقادی برای دانشجویان علوم اجتماعی و به خصوص جایگاه این مهارت برای مددکاران اجتماعی، به طور کلی توانایی دانشجویان در استفاده از مهارت‌های تفکر انتقادی اندک است.

واژه‌های کلیدی: تفکر انتقادی، عملکرد تحصیلی، دانشجویان، علوم

اجتماعی، مددکاری اجتماعی، پایگاه اقتصادی - اجتماعی

مقدمه

تغییر مستمر و فزاینده در قرن ۲۱ اقتضاء می‌کند که بشر برای نیل به مقاصد خویش به تلاش فکری بیشتری بپردازد. در عصر حاضر که از آن با عنوان عصر انفجار اطلاعات نام برده می‌شود، صرف داشتن اطلاعات نمی‌تواند مفید باشد بلکه تجزیه و تحلیل و نحوه کاربرد این اطلاعات نیز حائز اهمیت است. از دیدگاه بسیاری از مریبان و فلاسفه، پرورش تفکر انتقادی نه تنها هدف عمده نظام تعلیم و تربیت هر جامعه‌ای محسوب

عوامل مرتبط با مهارت‌های تفکر انتقادی ... ۳

می‌شود، بلکه به عنوان شرط اولیه و یکی از رسالت‌های اصلی تربیت دانشگاهی نیز قلمداد می‌گردد (به نقل از موسی زاده و دیگران، ۱۳۹۵).

تفکر انتقادی به عنوان فرایند شناختی اساسی محسوب می‌شود که توانایی دانشجویان در مهارت‌های حل مسئله، مشکل‌گشایی و تصمیم‌گیری در موقعیت‌های اجتماعی متفاوت اعم از، سیاسی، اخلاقی، علمی و مدیریتی را افزایش می‌دهد (گال^۱، ۲۰۱۰). امروزه تفکر انتقادی به عنوان یکی از برون‌دادهای اصلی آموزش عالی و در برنامه‌های درسی به عنوان چهارمین عنصر آموزش پایه و اساسی، پس از خواندن، نوشتن و محاسبه در نظر گرفته شده است و همچنین نظام‌های دانشگاهی گذراندن دروسی در این زمینه را لازم دانسته‌اند (هرست^۲، ۱۳۸۱). بر اساس نظر استیب تفکر انتقادی در اعتباربخشی دانشکده‌ها نیز از اهمیت بسزایی برخوردار است و یکی از معیارهای مؤسسات اعتباربخشی، اندازه‌گیری رشد تفکر انتقادی دانشجویان است (استیب^۳، ۲۰۰۳).

همچنین تفکر انتقادی یکی از حیاتی‌ترین مهارت‌ها در جامعه امروز است و کمبود این توانایی باعث سرکوب استقلال و قدرت تفکر، اضطراب در مواجهه با موقعیت‌های ناآشنا، افزایش خطا و عدم مشارکت مؤثر در جامعه می‌شود (برخورداری و دیگران، ۱۳۸۸). بنابراین، تعلیم و تربیت، به ویژه آموزش عالی، باید فرصت‌هایی را برای فراگیران فراهم آورد تا آن‌ها بتوانند ضمن انجام فعالیت‌های فکری، به ارزیابی دانش جدید و اطلاعات فراوانی که با آن روبه‌رو هستند، پردازند. بیشتر صاحب‌نظران در این مورد توافق دارند که تفکر انتقادی، زمینه ایجاد مهارت هضم و ارزیابی دانش و فناوری جدید را برای فراگیران فراهم می‌کند. از این‌رو لازم است تعلیم و تربیت در

-
1. Gul
 2. Hurst
 3. Staib

دوره معاصر بیش از گذشته، کانون توجه خود را به جای محتوا، بر فرایند و مهارت‌های تفکر انتقادی معطوف کند (سیزر، ۲۰۰۸).

با وجود چنین اهمیتی، بر اساس تحقیقات انجام گرفته، میزان تفکر انتقادی دانشجویان در کشور ما ضعیف است و حتی در اغلب پژوهش‌ها، مقایسه میزان مهارت‌های تفکر انتقادی در دانشجویان سال اول و آخر تفاوت معناداری را نشان نمی‌دهد (به نقل از وحدانی، ۱۳۹۴). متخصصان امور تربیتی از توانایی کم فراگیران در امر تفکر انتقادی ابراز نگرانی کرده‌اند و به این حقیقت پی برده‌اند که توجه و تعهد به این هدف در نظام آموزشی تا حدودی به فراموشی سپرده شده است، به گونه‌ای که دانشجویان در بهترین حالت، به آموختن می‌پردازند؛ ولی نقد و نقادی در فعالیت‌های فکری آنها جایگاه مشخصی ندارد. در چنین شرایطی باید روند اقدامات تربیتی را به گونه‌ای پایه ریزی کرد تا فراگیران، مهارت خود را در تفکر و استدلال افزایش دهند، داده‌های موجود را پردازش کنند و آن‌ها را به کار گیرند. در این صورت است که ثمره واقعی تعلیم و تربیت در یک جامعه، فعال کردن فرایند تفکری است که از مطالعه در رشته‌های تحصیلی به وجود می‌آید نه از طریق اطلاعاتی که صرفاً جمع آوری شده است (اطهری و دیگران، ۱۳۹۰).

کارشناسان تعلیم و تربیت اتفاق نظر دارند که تفکر انتقادی باید بخش لاینفک آموزش در هر مقطعی باشد. زیرا تفکری است که با تحلیل، ارزشیابی، گزینش و بکارگیری، منجر به بهترین راه حل می‌شود و این همان چیزی است که نیاز دنیای امروز است (مصلی نژاد و سبحانیان، ۱۳۸۷). یکی از مسائلی که بیشتر سیستم‌های آموزشی با آن درگیر هستند فاصله بین تئوری و عمل است. دانشجویان با وجود گذراندن دروس تئوری زیاد در موقعیت‌های عملی قادر به استفاده از اندوخته‌های علمی خود به طور کامل نیستند. در حالی که تفکر انتقادی می‌تواند این اندوخته‌های علمی را به حیطة عمل بکشانند و به کار گیرد. در واقع این مهارت راهی جهت از بین بردن خلاء و شکاف بین تئوری و عمل است. اگر دانشجویان و دانش‌آموختگان علوم اجتماعی از

عوامل مرتبط با مهارت‌های تفکر انتقادی ... ۵

مهارت‌های تفکر انتقادی در حد بالایی برخوردار باشند، به شکل مناسب‌تری می‌توانند موضوعات و مسائل پیچیده را تبیین و به حل آن‌ها کمک نمایند. اهمیت این مهارت در بین مددکاران اجتماعی مضاعف است؛ زیرا مددکاران اجتماعی با اطلاعات، ارزش‌ها و دیدگاه‌های مختلفی در کار حرفه‌ای خود سر و کار دارند و باید با یک تفکر انتقادی به آن‌ها توجه نمایند. به عبارت دیگر توانایی درگیر شدن در تفکر انتقادی برای مددکاران اجتماعی یک ضرورت اساسی است و در فرایند حل مسئله و توانمندسازی مددجویان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

آموزش عالی از نهادهای مؤثر در توسعه همه جانبه کشور است که می‌تواند با زمینه سازی تولید و تعمیق دانش، موجبات تداوم یادگیری و حضور فعال دانشجویان در عرصه‌های مختلف اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی را فراهم آورد. یکی از اهداف آموزش عالی، تربیت دانش آموختگانی است که با استفاده از شیوه‌های مختلف تفکر، به فعالیت علمی بپردازند (مایرز، ۱۳۹۴). جامعه از دانشگاه به خصوص رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی انتظار دارد تا با منابع بالقوه خود و با تربیت تصمیم گیرندگان، رهبران و شهروندان مولد و فرهیخته، روند مشکلات را معکوس و تهدیدها را به فرصت تبدیل کنند. این امر زمانی محقق می‌شود که دانشجویان در کنار کسب دانش و مهارت تخصصی، با برخورداری از مهارت‌های تفکر انتقادی، در تحلیل و تشخیص مسائل نیز پیشرو باشند. با توجه به این که یکی از اهداف آموزش عالی، پرورش تفکر انتقادی فراگیران است و با توجه به اهمیت و جایگاه ویژه علوم اجتماعی به خصوص مددکاری اجتماعی در شناسایی و تبیین مسائل و مشکلات جامعه و سیاستگذاری اجتماعی و همچنین ارائه راهکارهای کاربردی در جهت پیشگیری و کاهش معضلات و آسیب‌های اجتماعی، پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان به عنوان صاحب‌نظران آینده، ضرورتی اجتناب ناپذیر است. از این رو شناسایی عوامل مرتبط با مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان به منظور ارائه راهکارهای کاربردی به متولیان سیاستگذاری و آموزشی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. بنابراین مسئله پژوهش حاضر این است که

دانشجویان رشته‌های علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبائی به چه میزانی از مهارت تفکر انتقادی برخوردارند و چه عواملی با این مهارت‌ها مرتبط است؟

پیشینه مطالعه

تفکر انتقادی نخستین بار توسط سقراط، افلاطون، ارسطو و شاگردان آن‌ها در حدود ۳۵۰ سال قبل از میلاد، مطرح شد. فلسفه‌های فکری آن‌ها این بود، که غالباً نتیجه نهایی تجزیه و تحلیل واقعیت‌ها و قضایا آن چیزی نیست که در ظاهر امر به نظر می‌رسد. اصطلاح تفکر انتقادی در قرن بیستم با کارهای جان دیویی از ۱۹۱۰ تا ۱۹۳۹ مطرح شد (مایرز، ۱۳۹۴). اواسط قرن بیستم، تفکر انتقادی سر فصل کار نظریه پردازان آموزشی قرار گرفت و متخصصان حوزه برنامه‌ریزی درسی درصدد برآمدند که شیوه‌های تفکر انتقادی را با برنامه‌های درسی ممزوج سازند. به همین سبب در سال ۱۹۸۰ دانشگاه کالیفرنیا درس تفکر انتقادی را اجباری کرد. نظریه‌های نوین درباره تفکر انتقادی با تفکرات لوگان^۱ و کمیسیون ملی آموزش عالی آمریکا در سال ۱۹۸۳ با کند و کاو سهم تفکر انتقادی در آموزش جوانان آمریکا تداوم یافت. این بررسی‌ها، نتایج بهینه برآیندهای تفکر انتقادی را در اختیار مؤسسات آموزشی قرار دادند. همچنین جامعه فلسفی آمریکا در اکتبر ۱۹۸۴ اعضای خود را موظف به بهره‌گیری از خدمات کارشناسانی کرد که توان بسط برنامه‌های جدید و آزمون‌هایی را در حوزه تفکر انتقادی داشتند (هیر، ۱۹۹۹).

نتایج پژوهش لوگان بر روی ۸۷۴ دانشجوی جامعه‌شناسی نشان داد که سطح توانمندی تفکر انتقادی آن‌ها (از دانشجویان جدیدالورود گرفته تا فارغ‌التحصیل) پایین است. در همان چارچوب زمانی در یک مطالعه انجام شده درباره تفکر انتقادی،

1. Logan

نورس^۱، نتیجه‌گیری کرد که عملکرد تفکر انتقادی دانشجویان در مراحل مختلف تحصیل، پایین‌تر از سطحی است که باید باشد (ناتال و ریس^۲، ۲۰۰۶).

فیلیپ و دیگران^۳ (۲۰۰۸) به بررسی تأثیر اقدامات آموزشی بر مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان پرداخته‌اند. یافته‌ها نشان داد که پیشرفت در مهارت‌ها و گرایش‌های تفکر انتقادی دانشجویان را نمی‌توان به عنوان یک موضوع ضمنی پنداشت و آموزش دهندگان باید اهداف را برای دانشجویان آشکار کرده و خود آموزش دهندگان نیز ضمن آشنایی با این اهداف در دوره‌های آموزشی، باید چگونگی انتقال آن را به فراگیران بیاموزند.

لوئیتز^۴ با آموزش تفکر انتقادی به فراگیران (طی سال‌های ۲۰۰۱ تا ۲۰۰۴) دریافت که با وجود آموزش، یک سوم از فراگیران به این مهارت دست نیافتند، به منظور حل این مشکل در گروه‌های کوچک بحث و پرسش، روش‌هایی برای تنظیم یادگیری و نحوه ایجاد انگیزه در اعضای گروه شکل گرفت و نتایج نشان داد که محیط آموزشی و تعامل فراگیران به ایجاد تفکر انتقادی در تدریس کمک کرد، همچنین او به این نتیجه دست یافت که در حال حاضر یک سوم دانشجویان فاقد مهارت‌های تفکر انتقادی هستند. این یافته‌ها به وضوح نشان می‌دهد که میزان مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان دانشگاه‌ها در سطح بسیار پایینی قرار دارد (لوئیتز، ۲۰۰۷).

دنیل^۵ (۲۰۰۶) به بررسی نگرش مشارکتی دانشجویان در آموزش و پیشرفت تفکر انتقادی و نقش متغیرهای دیگر پرداخت. نتایج نشان داد که چنانچه آزادی آموزشی در کلاس درس برای دانشجویان تضمین شود و دانشجویان فرصتی برای فکر کردن داشته باشند، در پیشرفت مهارت‌های تفکر انتقادی آن‌ها تأثیر فراوان دارد و نقش استاد در

-
1. Norris
 2. Natale & Ricci
 3. Philip & etal
 4. Lewittes
 5. Deniel

ایجاد فضایی که دانشجویان در آن با آرامش نظرات و دیدگاه‌های خود را به راحتی عنوان کنند، بسیار اساسی است.

نتایج مطالعه بیکر^۱ (۲۰۰۲) نشان داد که میانگین کل نمره مهارت‌های تفکر انتقادی (با استفاده از پرسشنامه کالیفرنیا) دانشجویان پرستاری بین سال‌های ۱۹۹۷ تا ۲۰۰۰، سال اول میانگین ۱۳/۷۷ و در سال آخر ۱۵/۱۹ بود. همچنین بین میزان مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود دارد.

بر اساس پژوهش‌های تپر (۲۰۰۴)، همچنان که دانشجویان، سنوات تحصیلی را طی می‌نمایند و دانششان را درباره رشته تحصیلی‌شان افزایش می‌دهند به متفکران انتقادی فرهیخته‌تری تبدیل می‌شوند. نتایج پژوهش الحسن و مدام^۲ (۲۰۰۷) در بررسی اعتبار پرسشنامه تفکر انتقادی واتسون گلنزر در لبنان نشان داد که تفاوت معنی داری بین نمرات دختر و پسر و یا بین دانشجویان در سطوح مختلف وجود ندارد.

مطالعه مک گراس (۲۰۰۳) نشان داد میانگین نمرات مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان از سال اول تا سال چهارم (به استثنای سال سوم) در حال افزایش است. نتایج مطالعه پاول (۲۰۱۴) به روش دلفی نشان داد که برنامه درسی باید به گونه‌ای طراحی شود که تفکر انتقادی را ارتقا داده و امکان ارزیابی آن را فراهم نماید و برای ارزیابی تفکر انتقادی باید مدت زمان کافی به این امر اختصاص داده شود. نتیجه تحقیق جیان کالو و فاسیون^۳ (۲۰۰۱) حاکی از وجود رابطه مثبت و معنادار میان تفکر انتقادی عملکرد و تحصیلی است. اما یافته‌های آک بیک^۴ (۲۰۰۲) نشان داد که بین تفکر انتقادی و عملکرد تحصیلی رابطه معناداری وجود ندارد.

بررسی‌ها نشان می‌دهد که وضعیت اقتصادی- اجتماعی دانشجویان بر موفقیت‌های آموزشی آن‌ها تأثیرگذار است (گلد تروپ و برین^۵، ۱۹۹۷). برخی از

-
1. Baker
 2. El Hassan & Madhum
 3. Giancarlo & Facion
 4. Akbiyik
 5. Breen & Goldthorpe

صاحب‌نظران نیز معتقدند که پایگاه اقتصادی - اجتماعی دانشجویان می‌تواند بر میزان تفکر انتقادی آن‌ها تأثیرگذار باشد (چانگ^۱ و دیگران، ۲۰۰۱).

نتایج پژوهش مالی و والکر^۲ (۲۰۱۸) بر روی ۶۵۰ دانشجویان نشان داد که آموزش مبتنی بر تیم ۳ نسبت به آموزش مبتنی بر سخنرانی در ارتقای میزان مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان مؤثر است.

نتایج فراتحلیل کارلتون و دیگران (۲۰۱۷) بر روی ۲۷ مطالعه که با هدف بررسی ارتباط بین مهارت‌های تفکر انتقادی با عملکرد تحصیلی دانشجویان صورت گرفت نشان داد که بین موفقیت آموزشی دانشجویان و تفکر انتقادی رابطه متوسطی وجود دارد.

یافته‌های پژوهشی علیوندی وفا (۱۳۸۴) نشان داد که رابطه مثبت و معناداری بین میزان تفکر انتقادی و پیشرفت تحصیلی وجود دارد. همچنین میزان نمرات تفکر انتقادی در دانشجویان سه گروه علوم انسانی، فنی - مهندسی و علوم پایه متفاوت است؛ ولی این تفاوت از نظر آماری معنادار نمی‌باشد. از طرفی تفاوت معناداری از نظر میزان تفکر انتقادی در بین دانشجویان دختر و پسر مورد تأیید قرار نگرفت.

یافته‌های پژوهش اطهری و همکاران (۱۳۸۸) نشان داد که نمره تفکر انتقادی دانشجویان ترم‌های اول، دوم و سوم تفاوت معناداری با یکدیگر نداشتند و همچنین تفاوت معناداری بین دانشجویان پسر و دختر به دست نیامد.

نتایج پژوهش قریب و دیگران (۱۳۸۸) بر روی دانشجویان ترم اول و آخر مدیریت خدمات بهداشتی - درمانی نشان داد که مهارت تفکر انتقادی در دانشجویان ترم اول و دانشجویان ترم آخر هر دو در حدود هنجار بود. تفاوت معنی دار آماری بین الگوی نمره دانشجویان ترم اول با الگوی نمره دانشجویان ترم آخر وجود نداشت.

1. Cheung
2. Molly & Espey
3. team-based learning

نتایج پژوهش بابامحمدی و همکاران (۱۳۸۳) در پژوهشی با عنوان بررسی مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی سمنان، نشان داد که سطح تفکر انتقادی دانشجویان سال‌های بالاتر بیشتر از دانشجویان سال‌های پایین‌تر است (بابا محمدی و دیگران، ۱۳۸۳ به نقل از وحدت و دیگران، ۱۳۹۱).

نتایج مطالعه سبزی خوشنامی و دیگران (۱۳۹۰)، که با هدف بررسی مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی صورت گرفت، نشان داد که بین نمره کل تفکر انتقادی دانشجویان سه مقطع تحصیلی تفاوت آماری معنی‌داری به دست آمد. بین مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان با هر یک از متغیرهای سن، جنسیت و محل سکونت رابطه معنی‌داری به دست نیامد. اما بین سطح تحصیلات و وضعیت تأهل با مهارت‌های تفکر انتقادی رابطه معنی‌داری وجود داشت. همچنین بین میزان تفکر انتقادی دانشجویان مددکاری اجتماعی با سایر رشته‌های توانبخشی (کاردرمانی، گفتار درمانی، ارتوپد فنی و فیزیوتراپی) تفاوت معناداری به دست نیامد.

در مطالعه‌ای که توسط اعظمی و صالحی نیا (۱۳۹۲)، بر روی ۳۳۸ نفر از دانشجویان دانشکده مدیریت و اطلاع‌رسانی پزشکی - دانشگاه علوم پزشکی تهران صورت گرفت. بین میانگین تفکر انتقادی دانشجویان دختر (۷/۶۲) و پسر (۷/۴۷) تفاوت معناداری مشاهده نگردید. اما بین میزان تفکر انتقادی دانشجویان مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد تفاوت معناداری به دست آمد و میانگین دانشجویان کارشناسی ارشد (۸/۹۸) به مراتب بیش از دانشجویان کارشناسی است.

یافته‌های مطالعه بخشی و دیگران (۱۳۹۱)، بر روی ۱۰۴ نفر از دانشجویان کارشناسی پرستاری دانشگاه آزاد اسلامی شاهرود نشان داد که میانگین میزان تفکر انتقادی دانشجویان در حد ضعیف است (۹/۲ از ۳۴).

نتایج پژوهشی که توسط هاشمی و دیگران (۱۳۹۳)، با هدف بررسی میزان تفکر انتقادی دانشجویان دانشگاه مازندران با بهره‌گیری از آزمون تفکر انتقادی کالیفرنیا (فرم

ب) و روش نمونه‌گیری طبقه‌ای صورت گرفته، نشان داد که میانگین مهارت تفکر انتقادی دانشجویان (۷/۵۹) در حد ضعیف بوده است.

موسی زاده و دیگران (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان گرایش به تفکر انتقادی در بین دانشجویان پرستاری و ارتباط آن با عملکرد تحصیلی، ۱۰۲ نفر از دانشجویان کارشناسی پرستاری دانشگاه علوم پزشکی شیراز را با استفاده از نمونه‌گیری در دسترس و پرسشنامه تفکر انتقادی ریکتس مورد مطالعه قرار دادند. یافته‌ها نشان داد که بین میزان تفکر انتقادی دانشجویان و سن، جنسیت و معدل آن‌ها رابطه معناداری وجود ندارد.

پژوهشی با عنوان ارتباط تفکر انتقادی با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان شهر سنندج توسط عبداللهی و همکاران (۱۳۹۳) انجام گرفت. ۲۱۳ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای از بین سه گروه تحصیلی علوم انسانی، تجربی و ریاضی انتخاب شده بودند. یافته‌ها نشان داد که بین تفکر انتقادی و عملکرد تحصیلی دانشجو معلمان رابطه معناداری وجود ندارد و بین دانشجویان دختر و پسر از نظر میزان تفکر انتقادی تفاوت معناداری وجود دارد.

غلامرضایی و دیگران (۱۳۹۶) ۲۲۰ نفر از دانشجویان علوم پزشکی لرستان را با بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای و پرسشنامه تفکر انتقادی ریکتس مورد مطالعه قرار دادند. نتایج پژوهش با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون گام به گام نشان داد که تفاوت معناداری از نظر میزان تفکر انتقادی بین دانشجویان دختر و پسر وجود دارد و میزان آن در بین دانشجویان دختر بیشتر است.

بررسی پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که سطح تفکر انتقادی دانشجویان در رشته‌ها و دانشگاه‌های مختلف در ایران رضایت بخش نیست. رابطه تفکر انتقادی دانشجویان با برخی متغیرها از جمله؛ جنسیت، سنوات و مقطع تحصیلی و عملکرد تحصیلی نتایج متناقضی را نشان می‌دهد. در برخی پژوهش‌ها وجود رابطه و برخی دیگر فقدان رابطه معناداری را نشان می‌دهد. اگرچه یکی از دلایل اصلی پایین بودن سطح تفکر انتقادی دانشجویان، نقایص و نارسایی‌های آموزشی بیان شده اما علت دیگری که باید به آن

توجه شود، ابزار سنجش این مفهوم است. ارزشیابی تفکر انتقادی در علوم اجتماعی کار دشواری است زیرا تعاریف این مفهوم اغلب از حوزه‌های دیگر عاریه گرفته شده و وسایل موجود برای سنجش آن خاص این علوم نیستند. از این رو برای سنجش تفکر انتقادی در نظام و زمینه آموزشی کشور ایران باید متناسب با تعریف نظام آموزش ایران از این مفهوم، ابزار مناسب تهیه شود. در این زمینه نیاز به تحقیقات بیشتر و توسعه ابزارهای روا و پایا برای سنجش مهارت تفکر انتقادی در علوم اجتماعی می‌باشد. همچنین به دلیل استفاده از ابزار سنجش متفاوت در پژوهش‌ها (پرسشنامه تفکر انتقادی کالیفرنیا فرم ب و ریکتس) مقایسه نتایج مطالعات باید با احتیاط بیشتری صورت گیرد.

نظریه‌های مرتبط با تفکر انتقادی

در ادامه به برخی از نظرات صاحب‌نظران و نظریه‌های مرتبط در حوزه تفکر انتقادی اشاره می‌گردد؛ متیولیمین، به تفکر انتقادی، به عنوان عاملی که شکاف بین عمل و تئوری را پر می‌کند، به عنوان هدف آموزشی توجه کرد. رابرت انیس، که ویژگی‌های تفکر انتقادی و مهارت‌های متفکر نقاد را به شیوه‌ای منظم طرح کرد، روش‌های عملی در این حیطه را رشد و گسترش داد و جان پسمور، لحاظ کردن فضایل اخلاقی و عقلی را در چارچوب تفکر انتقادی و رعایت این امور از سوی متفکر نقاد را اساسی دانست. شفلر، تفکر انتقادی را جزء اساسی تدریس تلقی کرد زیرا که دانش آموزان شیوه‌های خردورزی معلم را در داوری‌ها و ارزشیابی‌های خود به کار می‌گیرند و این حاصل تعاملی دو سویه بین معلم و دانش آموز است. در واقع تجمع آموزش و تفکر انتقادی سبب شد تفکر انتقادی وارد مرحله جدیدی در حوزه اهداف آموزشی شود (هیر، ۱۹۹۹). مایرز (۱۳۹۴) معتقد است که روش‌های آموزش تفکر انتقادی در رشته‌های مختلف فرق می‌کند و باید به شیوه‌های مختلف توسعه یابد، آموزش تفکر انتقادی

به شاگردان شامل مبادله اطلاعات نیست، بلکه بیشتر شامل آموزش دیدگاه‌ها برای تجزیه و تحلیل و تفهیم اطلاعات است.

نظریه‌های شناختی ابعاد مختلف تفکر را تبیین می‌کنند. طبق این نظریه‌ها در فرایند یادگیری، فراگیران مانند پردازش‌کنندگان فعال اطلاعات عمل می‌کنند، کسانی که خود تجربه کرده و در جهت حل مسائل، اطلاعات مورد نیاز را جستجو می‌کنند و آن‌ها را برای حل مسئله جدید کاربرد دارد، را تشخیص داده، آن‌ها را به کار می‌گیرند و اطلاعات اضافی را حذف می‌کنند و به عبارتی به طور فعال انتخاب، توجه و یا چشم‌پوشی می‌کنند. این تئوری‌های یادگیرنده را در رابطه با چگونگی کسب اطلاعات و تجزیه و تحلیل درونی یا پردازش اطلاعات ملاحظه می‌کنند و مراحل رشد شناختی فراگیر، هوش، حل مسئله، تفکر (تفکر انتقادی و خلاق) و مفهوم آفرینندگی یا خلاقیت را مورد توجه قرار می‌دهند. شناخت گرایان موقعیت یادگیری را یکی از مهم‌ترین عوامل در فرایند یادگیری می‌دانند (ولفلک^۱ و دیگران، ۲۰۱۳).

یکی دیگر از نظریه‌های مرتبط، با تفکر انتقادی، نظریه برساخت‌گرایی است که ریشه در تفکر شناختی دارد. برساخت‌گرایان موقعیت یادگیری را یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر در فرایند یادگیری می‌دانند. بر اساس نگرش برساخت‌گرایان معلمان باید در کلاس محیطی ایجاد کنند که در آن دانش‌آموزان بتوانند به بحث‌های استدلالی پرداخته و از طریق تعامل با هم‌کلاسی‌ها با معلم و همچنین تحلیل مواد آموزشی، در اجرا و فراگیری مهارت‌های تفکر انتقادی تسلط لازم را کسب کنند (شعبانی، ۱۳۹۳). نظریه برساخت‌گرایی که خود ریشه در نظریه شناختی دارد، تأکید بر فرایند ساخت دانش به جای تولید و پرورش اعمال متفکرانه، آموزش یادگیری مشارکتی، توجه به فراشناخت و خودتنظیمی دانش‌آموزان، یادگیری در یک محیط کلی و معتبر حل مسئله همواره در مرکز ثقل رویکرد برساخت‌گرایی قرار دارد.

رویکرد فراشناختی نیز در تقویت و پرورش تفکر انتقادی نقش اساسی دارد. از دیدگاه فرا شناخت فراگیر باید بر فرآیند ذهنی خود نظارتی فعال داشته باشد و فعالیت‌های ذهنی خود را شخصاً تنظیم و بازسازی کند. در تفکر فراشناختی دانش شرطی^۱ که یکی از عناصر مهم فرا شناخت می‌باشد جزء اجزای تفکر انتقادی در برنامه ریزی درسی قلمداد شده است.

فرا شناخت آگاهی فرد از فرایندها و پیامدهای تفکر و نیز توانایی ارزشیابی و بازبینی فرآیند تفکر خود است. از این رو فراگیرانی که توانایی انتقاد از آموخته‌های جدید را ندارند در انتخاب روشی مناسب به منظور استفاده از فرایندها و میان موفقیت در بهره‌گیری و بهسازی آن‌ها برای تحقق هدف مشکل خواهند داشت (به نقل از هاشمیان نژاد، ۱۳۸۳).

بورديو^۲ طبقه را تعیین کننده منش و عادات اجتماعی افراد می‌داند. او معتقد است که انباشت سرمایه اقتصادی می‌تواند به صورت سرمایه فرهنگی در قالب توانایی و مهارت‌های آموزشی به جامعه منتقل شود (بورديو، ۱۹۸۶). بر اساس نظر بورديو می‌توان استنباط نمود که پایگاه اقتصادی- اجتماعی دانشجویان بر موفقیت‌های آموزشی و مهارت‌های تفکر انتقادی آن‌ها تأثیرگذار است.

چارچوب نظری پژوهش

در پژوهش حاضر تلفیقی از نظریه‌های مختلف به عنوان چارچوب نظری انتخاب گردیده است. نظریه‌های شناختی، برساخت اجتماعی و فراشناختی، اهمیت آموزش (عملکرد تحصیلی) بر تفکر انتقادی و نظریه بورديو رابطه بین وضعیت اجتماعی- اقتصادی و کسب مهارت تفکر انتقادی و پیشینه پژوهش سایر فرضیه‌ها را تبیین می‌نماید.

1. conditional
2. Bourdieu

- در این پژوهش بر اساس چارچوب نظری، فرضیه‌های زیر طراحی شد:
۱. بین عملکرد تحصیلی (معدل) دانشجویان و میزان تفکر انتقادی آن‌ها رابطه معناداری وجود دارد.
 ۲. بین دانشجویان دختر و پسر از نظر میزان مهارت‌های تفکر انتقادی تفاوت معناداری وجود دارد.
 ۳. بین دانشجویان مجرد و متأهل از نظر میزان مهارت‌های تفکر انتقادی تفاوت معناداری وجود دارد.
 ۴. بین دانشجویان مقاطع مختلف تحصیلی (کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری) از نظر میزان مهارت‌های تفکر انتقادی تفاوت معناداری وجود دارد.
 ۵. بین دانشجویان ورودی‌های مختلف (سال ورود به دانشگاه) از نظر میزان مهارت‌های تفکر انتقادی تفاوت معناداری وجود دارد.
 ۶. بین سطح پایگاه اقتصادی- اجتماعی دانشجویان و میزان تفکر انتقادی آن‌ها، رابطه معناداری وجود دارد.
 ۷. بین رشته‌های تحصیلی مختلف از نظر میزان مهارت‌های تفکر انتقادی تفاوت معناداری وجود دارد.

روش تحقیق

مطالعه حاضر از نوع پیمایشی^۱ است. ابزار گردآوری اطلاعات، پرسشنامه استاندارد مهارت‌های تفکر انتقادی کالیفرنیا فرم ب^۲ و پرسشنامه محقق ساخته (اطلاعات دموگرافیک و عملکرد تحصیلی دانشجویان) است.

جامعه آماری و نمونه مورد مطالعه

1. survey

2. California critical thinking skills test-Form B

جامعه آماری این پژوهش را دانشجویان کلیه مقاطع تحصیلی دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبائی در نیمسال تحصیلی ۶-۱۳۹۵ تشکیل می‌دهد. تعداد کل دانشجویان در نیمسال تحصیلی ۶-۱۳۹۵، ۱۱۷۴ نفر بود

روش نمونه‌گیری و حجم نمونه

ابتدا آمار دانشجویان سه مقطع تحصیلی؛ کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری از آموزش دانشکده اخذ گردید. حجم نمونه با بهره‌گیری از فرمول کوکران، ۲۹۰ نفر به دست آمد. به منظور جلوگیری از ریزش احتمالی و مخدوش بودن پرسشنامه‌ها، ۳۲۰ نفر به عنوان نمونه مورد مطالعه در نظر گرفته شد که ۲۰ پرسشنامه به دلیل ناقص بودن اطلاعات حذف و در نهایت داده‌های ۳۰۰ نفر مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. روش نمونه‌گیری طبقه‌ای است که با توجه به نسبت و سهم رشته و مقطع تحصیلی، نمونه مورد نظر به صورت تصادفی انتخاب گردید.

ابزار و نحوه جمع‌آوری داده‌ها

در این پژوهش، از پرسشنامه محقق ساخته برای جمع‌آوری اطلاعات دموگرافیکی (متغیرهای؛ جنسیت، وضعیت تأهل، مقطع و رشته تحصیلی، سال ورود به دانشگاه، درآمد، تحصیلات و وضعیت مسکن والدین) و عملکرد تحصیلی و همچنین برای سنجش مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان، از آزمون مهارت‌های تفکر انتقادی کالیفرنیا فرم (ب) استفاده گردید. در سال ۱۹۹۰ فاشیون^۱ و فاشیون با همکاری انجمن فلاسفه و چند دانشگاه ایالات متحده آمریکا، در مطالعه‌ای به روش دلفی بر اساس نظرات ۴۶ تن از صاحب‌نظران تفکر انتقادی، فلاسفه و استادان برجسته آموزشی، آزمون مهارت‌های تفکر انتقادی کالیفرنیا را طراحی نمودند. در حال حاضر این آزمون از

علمی‌ترین و کاربردی‌ترین ابزارهای ارزشیابی مهارت‌های تفکر انتقادی محسوب می‌گردد (خلیلی و سلیمانی، ۱۳۸۲ به نقل از سبزی خوشنامی و دیگران، ۱۳۹۰). این پرسشنامه شامل ۳۴ سؤال چهار یا پنج گزینه‌ای با یک پاسخ صحیح برای سنجش اختصاصی مهارت‌های تفکر انتقادی در سطوح بعد از دبیرستان طراحی شده است و هیچ دانش محتوایی در سطح دانشگاه، که برای رشته‌ها اختصاصی باشد، برای پاسخگویی به این سؤالات مورد نیاز نیست (اطه‌ری و دیگران، ۱۳۸۸).

امتیاز نهایی آزمون ۳۴ و امتیازکسب شده در بخش تحلیل، حداکثر ۹ امتیاز، در بخش استنباط حداکثر ۱۱ امتیاز، در بخش استدلال قیاسی حداکثر ۱۶ امتیاز، در بخش استدلال استقرایی حداکثر ۱۴ امتیاز و در نهایت در بخش ارزیابی حداکثر ۱۴ امتیاز تنظیم شده است. بدین ترتیب برای هر فرد شش نمره (شامل یک نمره کل تفکر انتقادی و پنج نمره مهارت‌های تفکر انتقادی) محاسبه می‌گردد. روش نمره گذاری و ارزشیابی این آزمون بدین صورت است که به ازای هر جواب صحیح یک نمره به فرد تعلق می‌گیرد. نمره‌ای که آزمون شونده از کل سؤالات بر مبنای ۳۴ اخذ می‌کند، نمره کل سطح تفکر انتقادی فرد را نشان می‌دهد. لازم به ذکر است که برخی از سؤالات در مؤلفه‌های تفکر انتقادی مشترک است. مدت زمان تکمیل پرسشنامه ۴۵ دقیقه در نظر گرفته شده است.

روایی و پایایی این آزمون در سال‌های ۹۲-۱۹۹۱ در یک مطالعه گسترده بر روی ۱۱۶۹ نفر از دانشجویان پنج رشته مختلف تحصیلی تأیید گردید که پایایی آن با استفاده از روش کودر-ریچاردسون بین ۰/۶۸ تا ۰/۷۰ گزارش شده است (فاشین، ۱۹۹۲ به نقل از اعظمی و صالحی نیا، ۱۳۹۴). این پرسشنامه به فارسی ترجمه و برای همسان شدن با شرایط فرهنگی، تغییراتی در برخی سؤالات داده شده است. روایی آن، قبلاً در مطالعاتی تأیید شده است. روایی صوری آزمون در پژوهش حاضر توسط پنج تن از استادان دانشگاه مورد تأیید قرار گرفت.

پایایی این پرسشنامه در مطالعه اسلامی (۱۳۸۲) با روش بازآزمایی ۰/۷۸، در پژوهش دهقانی و همکاران (۱۳۹۰) با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۸ و مطالعه وقارسیدین و همکاران ۰/۷۹ به دست آمد. در این پژوهش ضریب پایایی آزمون با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۸۶ محاسبه گردید.

تعریف مفاهیم

تفکر انتقادی (متغیر وابسته)

تفکر انتقادی به عنوان فرایند شناختی توانایی دانشجویان را در مهارت‌های حل مسئله، مشکل‌گشایی و تصمیم‌گیری در موقعیت‌های اجتماعی متفاوت اعم از، سیاسی، اخلاقی، علمی و مدیریتی افزایش می‌دهد (گال^۱، ۲۰۱۰). تفکر انتقادی در این پژوهش عبارت است از نمره‌ای که دانشجویان از پرسشنامه ۳۴ سؤالی مهارت‌های تفکر انتقادی بدست می‌آورند.

پایگاه اقتصادی - اجتماعی (متغیر مستقل)

تعریف نظری و عملیاتی

پایگاه اقتصادی - اجتماعی تحت تأثیر عوامل مختلفی از جمله؛ شغل، میزان درآمد، منبع درآمد، نوع مسکن، ناحیه محل سکونت و تحصیلات تعیین می‌گردد. البته مفهوم و اهمیت این عوامل در جوامع مختلف، متفاوت است (محسنی، ۱۳۸۳: ۲۱۷). در این پژوهش، میزان تحصیلات والدین، منزلت شغلی سرپرست خانوار و میزان درآمد خانوار ملاک تعیین پایگاه اقتصادی و اجتماعی افراد قرار گرفت. لازم به ذکر است که ابتدا سه متغیر یادشده استاندارد و سپس با هم ترکیب شدند.

تعریف نظری و عملیاتی

عملکرد تحصیلی اشتغال در فعالیت‌های هدفمند آموزشی به منظور کسب دانش مورد نیاز، مهارت و شایستگی لازم است کج^۲ و دیگران (۲۰۱۰). منظور از عملکرد تحصیلی در این پژوهش، میانگین نمرات تحصیلی دانشجویان است.

روش اجرا

بعد از بررسی پایایی و روایی صوری پرسشنامه، آمار دانشجویان به تفکیک رشته، جنسیت و مقطع تحصیلی از آموزش دانشکده اخذ گردید. در تکمیل پرسشنامه با توجه به نمونه‌گیری طبقه‌ای، با استادان کلاس‌ها صحبت و نظر آن‌ها برای تکمیل پرسشنامه جلب شد. با توجه به زمان بر بودن تکمیل پرسشنامه‌ها (حدود یک ساعت)، ترغیب دانشجویان به همکاری توسط استادان بسیار مؤثر بود. پنج پرسشگر از دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد مددکاری اجتماعی و پژوهشگری اجتماعی در تکمیل پرسشنامه‌ها همکاری نمودند.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

داده‌های جمع آوری شده توسط آزمون‌های آماری؛ ضریب همبستگی پیرسون، t مستقل و ANOVA با بهره‌گیری از نرم افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در ابتدای گردآوری اطلاعات در خصوص هدف تحقیق، حفظ گمنامی و محرمانه بودن اطلاعات، اختیاری بودن شرکت در مطالعه و برخورداری از حق کناره‌گیری از پژوهش به افراد مورد مطالعه توضیح داده شد.

یافته‌ها

بیش از نیمی از افراد مورد مطالعه را دانشجویان مقطع کارشناسی به خود اختصاص داده‌اند. بعد از آن دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد و دکتری به ترتیب در رتبه‌های دوم و سوم قرار دارند. حدود ۶۰ درصد از دانشجویان مورد مطالعه، پسر و حدود ۹۰ درصد مجرد هستند. حدود ۷۰ درصد از دانشجویان مورد مطالعه، روزانه و مابقی شبانه هستند. رشته مددکاری اجتماعی با ۲۲/۹ درصد بیشترین درصد از افراد مورد مطالعه را به خود اختصاص داده است.

بیش از دو سوم از سطح تحصیلات پدران و حدود ۸۰ درصد از سطح تحصیلات مادران افراد مورد مطالعه، دیپلم و پایین‌تر است. درآمد خانواده بیش از ۷۰ درصد از افراد مورد مطالعه، ماهیانه کمتر از سه میلیون تومان است. شغل بیش از نیمی از پدران افراد مورد مطالعه، آزاد و شغل ۹۰ درصد از مادران افراد مورد مطالعه، خانه دار است.

والدین بیش از نیمی از دانشجویان، ساکن شهرستان و مابقی ساکن تهران هستند. به عبارتی حدود نیمی از افراد مورد مطالعه از خوابگاه‌های دانشجویی استفاده می‌کنند. اغلب دانشجویان بر اساس علاقه و حدود ۲۰ درصد نیز، بنا به دلایلی از جمله؛ فشار والدین و اجبار در تحصیل، اتفاقی و شانسی و نیز اشتباه در انتخاب کد، رشته تحصیلی خود را انتخاب نموده‌اند.

۴۷/۲ درصد از دانشجویان مورد مطالعه در پایگاه اقتصادی - اجتماعی پایین، ۳۵/۷ درصد متوسط و ۱۷/۱ درصد بالا قرار داشتند.

جدول ۱- میانگین و انحراف استاندارد به تفکیک ابعاد مهارت‌های تفکر انتقادی افراد مورد

مطالعه

آماره	استدلال قیاسی	استدلال استقرایی	مهارت استنباطی	مهارت ارزیابی	مهارت تحلیلی	تفکر انتقادی
میانگین	۵/۱۴	۳/۸۷	۳/۰۳	۴/۳۲	۲/۷۶	۱۰/۱۱
نمره کل	۱۶	۱۴	۱۱	۱۴	۹	۳۴
انحراف استاندارد	۲/۵۳	۲/۱۵	۱/۹۱	۲/۰۲	۱/۷۰	۴/۳۲
تعداد	۲۹۸	۲۹۸	۲۹۸	۲۹۸	۳۰۰	۲۹۸

عوامل مرتبط با مهارت‌های تفکر انتقادی ... ۲۱

داده‌های جدول ۱ نشان می‌دهد که میانگین تفکر انتقادی افراد مورد مطالعه ۱۰/۱۱ (از نمره کل ۳۴) است. میانگین مهارت استدلال قیاسی، ۵/۱۴، استدلال استقرایی، ۳/۸۷، مهارت استنباطی، ۳/۰۳، مهارت ارزیابی، ۴/۳۲ و مهارت تحلیلی، ۲/۷۶ است.

جدول ۲- آزمون نرمال بودن توزیع داده‌های تفکر انتقادی دانشجویان

آماره‌ها	
تعداد نمونه	۲۹۸
میانگین	۱۰/۱۱
انحراف معیار	۴/۳۲
مقدار Z کلموگراف اسمیرنوف	۰/۱۱۷
سطح معناداری	۰/۰۷۰

با توجه به این که سطح معناداری آزمون کلموگراف اسمیرنوف، بیش از ۰,۰۵ است، می‌توان نتیجه گرفت که داده‌های مهارت تفکر انتقادی دانشجویان به شکل نرمالی توزیع شده است. بنابراین برای تحلیل داده‌ها باید از آزمون‌های پارامتریک استفاده نمود.

جدول ۳- نتایج همبستگی پیرسون جهت بررسی رابطه بین معدل و هر یک از مهارت‌های تفکر انتقادی

متغیر	آماره	مهارت تفکر انتقادی	تفکر تحلیلی	تفکر ارزشیابی	تفکر استنباطی	تفکر قیاسی	تفکر استقرایی
معدل	r	۱۰۲.۰	۱۵۳.۰	۰۰۷.-	۰۹۳.۰	۱۱۲.۰	۰۱۱.۰
	sig	۱۳۲.۰	۰/۰۲۲	۹۲۱.۰	۱۶۹.۰	۰۹۸.۰	۸۷۶.۰
	N	۲۲۰	۲۲۲	۲۲۰	۲۲۰	۲۲۰	۲۲۰

نتایج حاصل از بررسی ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که بین معدل و میزان تفکر انتقادی دانشجویان به صورت کل رابطه آماری معنی داری وجود ندارد ($\text{sig} > 0/05$)، اما تنها در بعد تفکر تحلیلی، با ضریب همبستگی $0/153$ و سطح معناداری $0/022$ رابطه معنادار مثبت به دست آمد. یعنی با افزایش معدل دانشجویان میزان تفکر تحلیلی آنان افزایش می‌یابد و بالعکس. البته ضریب همبستگی به دست آمده در حد کم می‌باشد. بنابراین فرضیه اول پژوهش، در خصوص رابطه معناداری بین عملکرد تحصیلی (معدل) دانشجویان و مؤلفه‌های تفکر انتقادی آن‌ها مورد تأیید قرار نگرفت.

جدول شماره ۴- نتایج آزمون t جهت مقایسه میانگین‌های دانشجویان دختر و پسر و هر

یک از مهارت‌های تفکر انتقادی

متغیر	آماره	تفکر انتقادی	تفکر تحلیلی	تفکر ارزشیابی	تفکر استنباطی	تفکر قیاسی	تفکر استقرایی
جنس	میانگین دختران	۱۰/۷۱	۸۸.۲	۵۹.۴	۲۴.۳	۲۷.۵	۲۰.۴
	میانگین پسران	۹/۷۱	۶۷.۲	۱۳.۴	۸۹.۲	۰۶.۵	۶۴.۳
	df	۲۹۶	۲۹۸	۲۹۶	۲۹۶	۲۹۶	۲۹۶
	t	-۹۷.۱	-۱۰.۱	-۰۲.۲	-۵۵.۱	-۷۱۱.	-۲۱.۲
	sig	۰۴۹.۰	۳۱۳.۰	۰۴۵.۰	۰۵۷.۰	۴۷۸.۰	۰۲۸.۰

با توجه به مقدار t (-۱/۹۷) و سطح معناداری ($0/049$) جدول، بین دو گروه دانشجویان دختر و پسر از نظر میزان کل تفکر انتقادی تفاوت معناداری وجود دارد و میزان آن در بین دختران با توجه به میانگین به دست آمده ($10/71$) به مراتب بیش از

عوامل مرتبط با مهارت‌های تفکر انتقادی ... ۲۳

پسران (۹/۷۱) است. بنابراین فرضیه دوم پژوهش مبنی بر تفاوت معنادار میزان مهارت‌های تفکر انتقادی در بین دانشجویان دختر و پسر مورد تأیید قرار گرفت. البته داده‌های جدول نشان می‌دهد که تفاوت معنادار فقط در دو خرده مقیاس تفکر ارزشیابی و تفکر استقرایی است و در سایر خرده مقیاس‌ها (تفکر تحلیلی، استنباطی و قیاسی) این تفاوت معنادار نیست.

جدول ۵- نتایج آزمون t جهت مقایسه میانگین‌های دانشجویان مجرد و متأهل و هر یک از

مهارت‌های تفکر انتقادی

متغیر	آماره	تفکر انتقادی	تفکر تحلیلی	تفکر ارزشیابی	تفکر استنباطی	تفکر قیاسی	تفکر استقرایی
وضعیت تأهل	میانگین دانشجویان متأهل	۲۷.۱۲	۱۶.۳	۷۰.۵	۴۱.۳	۶۸.۵	۱۱.۵
	میانگین دانشجویان مجرد	۸۳.۹	۷۰.۲	۱۳.۴	۹۸.۲	۰۹.۵	۶۹.۳
	df	۲۹۳	۲۹۵	۲۹۳	۲۹۳	۲۹۳	۲۹۳
	t	-۲۰۲.۲	-۵۵.۱	-۲۸.۳	-۹۱.۹	-۰۴.۱	-۸۲.۲
	sig	،۰۳۴	۰۱۲۴	۰۰۲	۰۳۲۷	۰۳۰۳	۰۰۷

با توجه به مقدار t (-۲/۲۰۲) محاسبه شده و سطح معناداری (۰/۰۳۴) به دست آمده، بین دو گروه دانشجویان متأهل و مجرد از نظر میزان تفکر انتقادی تفاوت معناداری وجود دارد و میزان آن در بین دانشجویان متأهل با توجه به میانگین به دست

آمده (۱۲/۲۷) به مراتب بیش از دانشجویان مجرد (۹/۸۳) است. بنابراین فرضیه سوم پژوهش مبنی بر تفاوت معنادار میزان مهارت‌های تفکر انتقادی در بین دانشجویان مجرد و متأهل مورد تأیید قرار گرفت. البته داده‌های جدول نشان می‌دهد که تفاوت معنادار فقط در دو خرده مقیاس تفکر ارزشیابی و تفکر استقرایی است و در سایر خرده مقیاس‌ها (تفکر تحلیلی، استنباطی و قیاسی) این تفاوت معنادار نیست.

جدول ۶- نتایج آزمون ANOVA جهت مقایسه میانگین نمره مهارت‌های تفکر انتقادی در بین دانشجویان مقاطع مختلف تحصیلی

مقطع تحصیلی	تعداد	میانگین	انحراف معیار	جمع مجذورات	میانگین مجذورات	درجه آزادی
کارشناسی	۱۶۶	۴۹.۹	۳۴.۳	۷۲۶.۵۲۳	۸۶۳.۲۶۱	۲
کارشناسی ارشد	۱۰۲	۸۸.۹	۸۸.۹			
دکتری	۳۲	۹۴.۱۳	۴۷.۶	۳۳۴.۴۹۵۲	۸۴۵.۱۶	۲۹۴
جمع	۳۰۰					

$F=۱۵/۵۴۶$
 $Sig=۰/۰۰۰$

داده‌های جدول ($F=۱۵/۵۴۶$; $sig=۰/۰۰۰$) نشان می‌دهد که بین دانشجویان مقاطع تحصیلی؛ کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری از نظر میزان تفکر انتقادی تفاوت آماری معناداری وجود دارد. بنابراین فرضیه چهارم پژوهش مورد تأیید قرار گرفت. جهت مشخص شدن این تفاوت از آزمون توکی استفاده شد که نتایج نشان داد، بین دانشجویان مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد از نظر میزان تفکر انتقادی تفاوت معناداری وجود ندارد اما این تفاوت بین دانشجویان مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد با دکتری از نظر آماری معنادار است.

عوامل مرتبط با مهارت‌های تفکر انتقادی ... ۲۵

جدول ۷- نتایج آزمون ANOVA جهت مقایسه میانگین نمره مهارت‌های تفکر انتقادی بر

اساس سال ورود به دانشگاه

سال ورود به دانشگاه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	جمع مجذورات	میانگین مجذورات	درجه آزادی	آماره
۱۳۹۰	۷	۱۳/۲۸	۲/۹۸	۳۳۸/۸۹۱	۶۷/۷۷۸	۵	F=۶۰۴.۳ Sig=۰۰۴.۰
۱۳۹۱	۲۸	۱۰/۷۱	۵/۸۴				
۱۳۹۲	۲۹	۹/۸۲	۳/۸۴				
۱۳۹۳	۷۲	۹/۱۸	۲/۰۷	۴۶۲۶/۳۵۹	۱۸/۸۰۶	۲۴۶	
۱۳۹۴	۹۴	۱۱/۵۸	۴/۸۱				
۱۳۹۵	۲۴	۱۰/۴۱	۴/۴۵				
جمع	۲۵۴						

داده‌های جدول ۷ بیانگر آن است ($F=۳/۶۰۴$; $sig=۰/۰۰۴$) که بین سال ورود دانشجویان به دانشگاه و میزان مهارت‌های تفکر انتقادی آن‌ها تفاوت معناداری وجود دارد. بنابراین فرضیه پنجم پژوهش مورد تأیید قرار گرفت. جهت مشخص شدن این تفاوت از آزمون توکی استفاده شد. نتایج این آزمون نشان داد که صرفاً بین میانگین تفکر انتقادی دانشجویان ورودی ۱۳۹۰ با ۱۳۹۳ و ۱۳۹۵؛ ورودی ۱۳۹۳ با ۱۳۹۴ و همچنین ورودی ۱۳۹۴ با ۱۳۹۵ از نظر آماری تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول ۸- نتایج آزمون ANOVA جهت مقایسه میانگین نمرات مهارت‌های تفکر انتقادی

دانشجویان رشته مددکاری اجتماعی با سایر رشته‌ها

آماره	تفکر انتقادی	تفکر تحلیلی	تفکر ارزشیابی	تفکر استنباطی	تفکر قیاسی	تفکر استقرایی
F	۰/۲۸۲	۰/۷۵۱	۰/۸۸۹	۰/۶۵۷	۰/۷۷۴	۱/۲۷۳
sig	۰/۹۸۵	۰/۶۷۶	۰/۵۴۴	۰/۷۶۴	۰/۶۵۳	۰/۲۴۶
جمع مجذورات بین گروهی	۳۲/۸۸۳	۱۶/۱۳۱	۲۹/۱۸۰	۱۸/۶۰۳	۳۹/۰۵۵	۴۳/۷۰۰
جمع مجذورات درون گروهی	۲۹۰۶/۱۷۹	۵۳۹/۱۲۴	۸۱۶/۸۸۲	۷۰۵/۳۳۶	۱۲۵۵/۶۹۵	۸۵۴/۵۸۹
میانگین مجذورات بین گروهی	۳/۲۸۸	۱/۶۱۳	۲/۹۱۸	۱/۸۶۰	۳/۹۰۶	۴/۳۷۰
میانگین مجذورات درون گروهی	۱۱/۶۷۱	۲/۱۴۸	۳/۲۸۱	۲/۸۳۳	۵/۰۴۳	۳/۴۳۲
df	۲۹۶	۲۹۶	۲۹۶	۲۹۶	۲۹۶	۲۹۶

با توجه به مقدار $F (0/282)$ و سطح معناداری $(0/985)$ جدول، بین میزان مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان رشته مددکاری اجتماعی و سایر رشته‌های دانشکده علوم اجتماعی (اعم از نمره کل و خرده مقیاس‌ها) تفاوت معناداری به دست نیامد بنابراین فرضیه آخر پژوهش مبنی بر تفاوت معنادار میزان مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان رشته مددکاری اجتماعی با سایر رشته‌ها مورد تأیید قرار نگرفت.

جدول ۹- نتایج همبستگی پیرسون جهت بررسی رابطه بین سطح پایگاه اقتصادی - اجتماعی خانواده و هر یک از مهارت‌های تفکر انتقادی

متغیر	پارامتر	مهارت تفکر انتقادی	تفکر تحلیلی	تفکر ارزیابی	تفکر استنباطی	تفکر قیاسی	تفکر استقرایی
پایگاه اقتصادی - اجتماعی خانواده	r	۰۹۷۰-	۰۲۷۰،	۱۷۵۰-	۰۵۷۰-	۰۴۳۰-	۱۷۳۰-
	sig	۱۰۶۰،	۶۵۱۰،	۰۰۴۰،	۳۴۱۰،	۴۷۳۰،	۰۰۴۰،
	N	۲۷۸	۲۸۰	۲۷۸	۲۷۸	۲۷۸	۲۷۸

نتایج حاصل از بررسی ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که بین پایگاه اقتصادی - اجتماعی خانواده و میزان تفکر انتقادی دانشجویان به صورت کل رابطه آماری معنی داری وجود ندارد ($sig > 0/05$). بنابراین فرضیه ششم پژوهش مورد تأیید قرار نگرفت، اما در ابعاد تفکر ارزیابی و استقرایی این رابطه معنی دار (البته میزان رابطه کم است) و جهت رابطه منفی است. یعنی با کاهش سطح پایگاه اقتصادی - اجتماعی خانواده، میزان تفکر انتقادی در مهارت‌های تفکر ارزیابی و استقرایی افزایش می‌یابد و بالعکس.

بحث و نتیجه‌گیری

میانگین تفکر انتقادی افراد مورد مطالعه ۱۰/۱۱ (از نمره کل ۳۴) است. نتایج این مطالعه نشان داد که با وجود اهمیت تفکر انتقادی به عنوان ابزاری اساسی برای یادگیری، به طور کلی توانایی دانشجویان در استفاده از مهارت‌های تفکر انتقادی اندک است. این یافته با نتایج پژوهش میروملایی و همکاران (۱۳۸۳)، امین خندقی و پاک مهر (۲۰۱۲)، امیر (۲۰۰۷) و تیواری (۲۰۰۳) همسو و با نتایج مطالعه پروفنو (۲۰۰۳) ناهمخوان می‌باشد. نتایج مطالعه اطهری و همکاران نشان می‌دهد که به طور کلی میانگین نمره مهارت‌های تفکر انتقادی در مطالعات داخل کشور با استفاده از آزمون مهارت‌های تفکر انتقادی کالیفرنیا بین ۱۰/۱۲ تا ۱۱/۶۸ گزارش شده، در حالی که میانگین نمرات این آزمون در فرآیند استانداردسازی در آمریکا ۱۵/۸۹ به دست آمده است (اطهری و دیگران، ۱۳۸۸).

به نظر می‌رسد که برنامه‌های آموزشی دانشگاه در پرداختن به تفکر انتقادی ناموفق عمل کرده و نیازمند بازنگری است. کینگ^۱ (۱۹۹۹) به نقل از جی و لند، (۲۰۰۴) و کان (۲۰۰۴) معتقدند که کارکردهای شناختی مورد نیاز در تفکر انتقادی مانند مهارت استدلال، تحلیل و تحقیق و تفحص جهت پاسخگویی به پرسش‌ها مستلزم اقدامات آموزشی است تا یادگیرندگان بتوانند قضاوت‌های ارزشیابانه، تحلیل استدلال‌ها و توجیه عقاید و تعدیل نظام‌های اندیشه خود و نقد دیدگاه‌های دیگران را تجربه نمایند؛ از این رو، تحولات ذهنی مورد نظر نه به شکلی خودکار بلکه در سایه اقدامات آموزشی فعال، محقق می‌شوند. بنابراین آن چه که می‌تواند در تبیین ضعف تفکر انتقادی دانشجویان مورد توجه قرار گیرد، ضعف نظام آموزش عالی در تدوین برنامه‌های آموزشی و درسی مناسب می‌باشد. دانشگاه‌ها حجم اطلاعات زیادی را به دانشجویان انتقال می‌دهند و تأکید بیشتری بر محفوظات دارند در حالی که آن‌ها را در مهارت‌های استدلال و حل

1. King

مسئله رها می‌کنند. درگیر ساختن دانشجویان در تفکر گفتمانی مستلزم بحث است. بحث و گفتگو محور آموزش تفکر انتقادی می‌باشد، به عبارتی این همان دیدگاه زمینه اجتماعی ویگوتسکی می‌باشد؛ که معتقد است رشد زبان و تفکر، حاصل تعامل اجتماعی و درونی سازی می‌باشد (ورش، ۱۹۸۴ به نقل از سکر و کومور، ۲۰۰۸).

نتایج پژوهش دنیل نیز نشان داد که چنانچه آزادی آموزشی در کلاس درس برای دانشجویان تضمین شود و دانشجویان فرصتی برای فکر کردن داشته باشند، در پیشرفت مهارت‌های تفکر انتقادی آن‌ها تأثیر فراوان دارد و نقش استاد در ایجاد فضایی که دانشجویان در آن با آرامش نظرات و دیدگاه‌های خود را به راحتی عنوان کنند، بسیار اساسی است (دنیل، ۲۰۰۶). البته در تبیین عملکرد استادان در پرورش تفکر انتقادی باید گفت، پرورش تفکر انتقادی در دانشجویان صرفاً به شیوه تدریس و نحوه آموزش استادان در سطحی فردی محدود نمی‌شود. تفکر و محتوای آن به عنوان یک کارکرد شناختی تحت تأثیر الزامات و تقاضای اجتماعی- فرهنگی است. به طور یقین شکل‌گیری گرایش و نگرش مثبت به تفکر انتقادی، از باورها و ارزش‌های فرهنگی جامعه تأثیر می‌پذیرد. نبود فرهنگ پرسش کردن، تمایل به پذیرش آراء دیگران و سنت‌ها بدون نقد و به چالش کشیدن آن‌ها و باز تولید باورها و ارزش‌های اجتماعی- فرهنگی همگی می‌توانند زمینه ساز سطحی از فرض‌های معرفتی در سیاستگذاران آموزش عالی و اصحاب علم گردند که در آن به چالش کشیدن دیدگاه‌ها و فرض‌های ارائه شده، اصلی مهم در فرایند یاددهی - یادگیری قلمداد نمی‌گردد. از این رو به واسطه آن که دانشگاه‌ها در پرورش افرادی متفکر، نقاد و نواندیش و به تبع آن تحول و نوآوری در عرصه‌های گوناگون اجتماعی- فرهنگی رسالتی جدی بر عهده دارند، ضرورت دارد تغییرات اساسی در کارکرد آموزشی خود از مرحله تعیین هدف تا اجرای آن اعمال نمایند.

بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر، بین معدل و میزان تفکر انتقادی دانشجویان به صورت کل رابطه آماری معناداری به دست نیامد. بنابراین فرضیه اول پژوهش، در

خصوصاً رابطه معنادار بین عملکرد تحصیلی (معدل) دانشجویان و میزان تفکر انتقادی آنها مورد تأیید قرار نگرفت. این یافته با نتایج مطالعات فتحی آذر (۱۳۸۴)، عبداللهی و همکاران (۱۳۹۳)، موسی زاده و دیگران (۱۳۹۵)، روود و کرومری^۱ (۲۰۰۱)، آک بیک^۲ (۲۰۰۲) و امیر^۳ (۲۰۰۹) همسویی دارد. آنها در پژوهش خود نشان دادند که با توجه به عملکرد تحصیلی، بین تفکر انتقادی دانشجویان تفاوت معناداری وجود ندارد. این امر می‌تواند ناشی از حاکمیت روش آموزش سنتی ارزیابی دانشجویان بر دانشگاه‌های ما باشد که در ارزشیابی دانشجویان مهارت تفکر انتقادی و تجزیه و تحلیل چندان مورد توجه قرار نمی‌گیرد و بیشتر به محفوظات و به خاطر سپاری مطالب توجه می‌شود. اما این یافته با نتایج حاصل از تحقیق علیوندی وفا (۱۳۸۴)، عبداللهی و همکاران (۱۳۸۸)، جیان کارلو و فاسیون (۲۰۰۱) تورس^۴ (۱۹۹۱ به نقل از مرتس، ۲۰۰۲) و براهلر (۲۰۰۲)، به نقل از امیر، (۲۰۰۹)، دنیل (۲۰۰۶)، لوئیتز (۲۰۰۷) و کارلتون و دیگران (۲۰۱۷) همخوانی ندارد. آنها دریافتند که بین تفکر انتقادی دانشجویان و عملکرد تحصیلی آنها رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. عملکرد تحصیلی دانشجویان، پیش بینی کننده تفکر انتقادی دانشجویان است و چنان چه آزادی آموزشی در کلاس درس برای دانشجویان تضمین شود و دانشجویان فرصتی برای فکر کردن داشته باشند، در پیشرفت مهارت‌های تفکر انتقادی آنها تأثیر فراوان دارد و نقش استاد در ایجاد فضایی که دانشجویان در آن با آرامش نظرات و دیدگاه‌های خود را به راحتی عنوان کنند، بسیار اساسی است.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین دانشجویان دختر و پسر از نظر میزان تفکر انتقادی تفاوت معناداری وجود دارد و میزان آن در بین دختران به مراتب بیش از پسران است. بنابراین فرضیه دوم پژوهش مبنی بر تفاوت معنادار میزان مهارت‌های تفکر

-
1. Reed & Kromrey
 2. Akbiyik
 3. Emir
 4. Torres

انتقادی در بین دانشجویان دختر و پسر مورد تأیید قرار گرفت. این یافته با نتایج پژوهش بیکر (۲۰۰۲)، عبداللهی و همکاران (۱۳۹۳)، غلامرضایی و دیگران (۱۳۹۶) همخوانی دارد و همچنین یافته‌های کلاته و عبدلی (۲۰۱۰)، قریب و همکاران (۱۳۸۸)، آل حسن و مدام (۲۰۰۷)، علیوندی وفا (۱۳۸۴)، اطهری و دیگران (۱۳۸۸)، سبزی خوشنامی و دیگران (۱۳۹۰)، اعظمی و صالحی نیا (۱۳۹۲)، موسی زاده و دیگران (۱۳۹۵) که حاکی از عدم ارتباط معنادار بین جنسیت و میزان تفکر انتقادی دانشجویان است، با نتایج پژوهش حاضر همسو نیستند.

بر اساس یافته‌های پژوهش بین دانشجویان متأهل و مجرد از نظر میزان تفکر انتقادی تفاوت معناداری وجود دارد و میزان آن در بین دانشجویان متأهل به مراتب بیش از دانشجویان مجرد است. بنابراین فرضیه سوم پژوهش مبنی بر تفاوت معنادار میزان مهارت‌های تفکر انتقادی در بین دانشجویان مجرد و متأهل مورد تأیید قرار گرفت. این یافته با نتایج مطالعات سبزی خوشنامی و دیگران (۱۳۹۰) همسو است و با نتایج پژوهش‌های قریب و همکاران (۱۳۸۸) همخوانی ندارد.

همچنین یافته‌های مطالعه حاضر بیانگر آن است که بین دانشجویان مقاطع تحصیلی؛ کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری از نظر میزان تفکر انتقادی تفاوت آماری معناداری وجود دارد. بنابراین فرضیه چهارم پژوهش مورد تأیید قرار گرفت. این یافته با نتایج مطالعات سبزی خوشنامی و دیگران (۱۳۹۰) که بر اساس آن صرفاً بین دانشجویان مقطع دکتری با کارشناسی و کارشناسی ارشد این تفاوت معنادار است و بین میزان تفکر انتقادی دانشجویان مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد تفاوت معناداری وجود ندارد، همسو است، اما با نتایج پژوهش اعظمی و صالحی نیا (۱۳۹۲) که بر اساس آن بین میزان تفکر انتقادی دانشجویان مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد تفاوت معناداری وجود دارد، همخوانی ندارد. یافته‌های پژوهش نشان داد که بین سال ورود دانشجویان به دانشگاه و میزان مهارت‌های تفکر انتقادی آن‌ها تفاوت معناداری وجود دارد. بنابراین فرضیه پنجم پژوهش مورد تأیید قرار گرفت. این یافته با نتایج

پژوهش‌های تَپر (۲۰۰۴) و مک‌گراس (۲۰۰۳)، بابا محمدی و دیگران (۱۳۸۳) به نقل از وحدت و دیگران، (۱۳۹۱) که نشان داد میزان تفکر انتقادی دانشجویان با افزایش سنوات تحصیلی افزایش پیدا می‌کند، همخوانی دارد، اما با نتایج مطالعات قریب و دیگران (۱۳۸۸) و کیسنورس^۱ (۲۰۰۹) که بر اساس آن افزایش سنوات تحصیلی تأثیر معناداری بر میزان تفکر انتقادی دانشجویان ندارد، همخوانی ندارد. نتایج این مطالعات نشان می‌دهد که تحصیلات دانشگاهی و روش‌های فعلی آموزش در پرورش تفکر انتقادی دانشجویان تأثیر معنادار نداشته است.

یافته‌های پژوهش نشان داد که بین سطح پایگاه اقتصادی-اجتماعی خانواده و میزان تفکر انتقادی دانشجویان به صورت کل رابطه آماری معناداری وجود ندارد. بنابراین فرضیه ششم پژوهش مورد تأیید قرار نگرفت. این یافته با نظر بوردیو که معتقد است که انباشت سرمایه اقتصادی می‌تواند به صورت سرمایه فرهنگی در قالب توانایی و مهارت‌های آموزشی به جامعه منتقل شود و همچنین نتایج مطالعات گلد تروپ و برین (۱۹۹۷) و چانگ و دیگران (۲۰۰۱) که بر مبنای آن پایگاه اقتصادی-اجتماعی دانشجویان بر میزان موفقیت‌های آموزشی و تفکر انتقادی آن‌ها تأثیرگذار است، همخوانی ندارد.

همچنین یافته‌های پژوهش نشان داد که بین میزان مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان رشته مددکاری اجتماعی با سایر رشته‌های علوم اجتماعی تفاوت معناداری وجود ندارد. بنابراین فرضیه هفتم پژوهش مورد تأیید قرار نگرفت. این یافته با نتایج مطالعه سبزی خوشنامی و دیگران (۱۳۹۰)، که در آن بین میزان تفکر انتقادی دانشجویان مددکاری اجتماعی با سایر رشته‌های توانبخشی (کاردرمانی، گفتار درمانی، ارتوپد فنی و فیزیوتراپی) تفاوت معناداری به دست نیامد، همسو است.

پیشنهادها

- با توجه به نتایج پژوهش حاضر پیشنهادهای زیر در خصوص ارتقای میزان تفکر انتقادی دانشجویان ارائه می‌گردد: بازنگری برنامه‌های آموزشی دانشگاه و ایجاد بستری جهت تقویت باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان در راستای تمایل به تفکر انتقادی از طریق جایگزینی روش‌های یادگیری فعال به جای روش سنتی حافظه محور و استاد محور (سخنران و انتقال دهنده اطلاعات) تا دانشجویان به جای این که تنها به کسب و حفظ اطلاعات بپردازند، مهارت خویش را در تفکر و استدلال افزایش دهند. همچنین استادان استفاده از روش‌های تدریس منفعل و صرفاً ارزشیابی دانشجو در کلاس درس و امتحانات کتبی را کنار بگذارند و با از میان برداشتن موانع تفکر در محیط‌های آموزشی، زمینه‌ای را فراهم کنند تا دانشجویان برای یادگیری توأم با تفکر وقت بیشتری صرف کنند.

- ارتقای فعالیت‌های علمی استادان در فرایند تدریس از طریق برگزاری کارگاه‌های آموزشی در خصوص شیوه‌های تدریس فعال و نوین به خصوص تأکید بر شیوه‌های حل مسئله در تدریس، هم اندیشی استادان گروه‌های تحصیلی مختلف و دانشکده‌ها در خصوص چگونگی اجرای شیوه‌های آموزشی چون تدریس گروهی.

- تشویق موفقیت‌های علمی استادان در فرایند تدریس و آموزش و ابتکار عمل آن‌ها در خلق و به کارگیری روش‌های تدریس نوین و کار آمد همانند ابداعات پژوهشی آن‌ها.

- تغییر در نحوه ارزشیابی دانشجویان بر حسب عملکرد آن‌ها در تکالیف اصیل و پیچیده به لحاظ میزان تسلطشان بر مهارت‌های شناختی پیچیده.

از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به موارد زیر اشاره نمود:

- زمان بر و طولانی بودن زمان تکمیل پرسشنامه‌ها سبب خستگی و بی‌انگیزگی برخی دانشجویان می‌شد که البته بهره‌گیری از پرسشگران مجرب و ترغیب دانشجویان توسط استادان تا حدود زیادی از عدم همکاری آن‌ها ممانعت به عمل آورد.

- با توجه به این که پرسشنامه جنبه خود گزارش دهی دارد و احتمال سوگیری در ارائه اطلاعات شخصی و خانوادگی وجود دارد، پس نتایج با احتیاط بیشتری مورد تفسیر قرار گیرند.

منابع

- امین خندقی مقصود؛ پاک‌مهر حمیده. (۱۳۹۰)، ارتباط بین سلامت روان و تفکر انتقادی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی مشهد، *مجله اصول بهداشت روانی*، دوره ۱۳، شماره ۲ (پیاپی ۵۰).
- اطهری، زینب السادات؛ شریف سید، مصطفی؛ نصر، احمد رضا و نعمت بخش، مهدی. (۱۳۹۰). ارزیابی مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان دانشگاه اصفهان و علوم پزشکی اصفهان در طی دو نیمسال تحصیلی متوالی، *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی* / ویژه نامه توسعه آموزش و ارتقای سلامت ۱۱(۹).
- اعظمی، زهرا؛ صالحی نیا، حمید. (۱۳۹۴)، بررسی مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان دانشکده مدیریت و اطلاع رسانی پزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران، سال ۱۳۹۲، دوره دوازدهم، شماره اول.
- بابا محمدی حسن؛ خلیلی حسین. (۱۳۸۳). مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی سمنان ایران است. *مجله پزشکی ایران*؛ ۴(۲).
- بخشی، محمود؛ آهنچیان، محمدرضا؛ امیری، رعنا. (۱۳۹۱)، رابطه تفکر انتقادی، راهبردهای خودتنظیمی و اهداف پیشرفت در دانشجویان پرستاری دانشگاه آزاد اسلامی واحد شاهرود، *آموزش پرستاری*، دوره ۱، شماره ۱.
- برخوردار، حمید؛ رفاهی، ژاله؛ فرح بخش، کیومرث. (۱۳۸۸). اثربخشی آموزش مهارت‌های مثبت اندیشی به شیوه گروهی بر انگیزه پیشرفت، عزت نفس و شادکامی دانش آموزان پسر پایه اول دبیرستان شهر جیرفت، *فصلنامه علمی-*

عوامل مرتبط با مهارت‌های تفکر انتقادی ... ۳۵

پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت، سال دوم، شماره پنجم.

-خلیلی، حسین؛ سلیمان، محسن. (۱۳۸۲). تعیین اعتماد، اعتبار و هنجار نمرات آزمون مهارت تفکر انتقادی کالیفرنیا (ب)، *مجله علمی - پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی بابل*، شماره چهارم.

-شعبانی، حسن. (۱۳۹۳)، *روش تدریس پیشرفته (آموزش مهارت‌ها و راهبردهای تفکر)*، تهران: انتشارات سمت.

-عبداللهی، عدلی انصار؛ فتحی آذر، اسکندر؛ عبداللهی، نیدا. (۱۳۹۳)، ارتباط تفکر انتقادی با خلاقیت، باورهای خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی دانشجو معلمان، *فصلنامه علمی - پژوهشی، پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، سال دوم، شماره هفتم.

-علیوندی وفا، مرضیه. (۱۳۸۴). بررسی رابطه تفکر انتقادی با پیشرفت، *پایان‌نامه کارشناسی ارشد، روانشناسی تربیتی، دانشگاه الزهرا (س)*.

-فتحی آذر، اسکندر. (۱۳۸۴)، بررسی وضعیت آموزش عالی در استان آذربایجان شرقی، تبریز: سازمان مدیریت و برنامه ریزی آذربایجان شرقی، تبریز، *فصلنامه روانشناسی دانشگاه تبریز*، سال پنجم، شماره هفده.

-قریب، میترا، ربیعان، مصطفی؛ صلصالی، مهوش؛ حاجی زاده، ابراهیم؛ صبوری کاشانی، احمد؛ خلخالی، حمیدرضا. (۱۳۸۸). مهارت‌های تفکر انتقادی و گرایش به تفکر انتقادی در دانشجویان ترم اول و آخر مدیریت خدمات بهداشتی-درمانی، *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*.

-مایرز، چت. (۱۳۹۴)، *آموزش تفکر انتقادی*، ترجمه: خدا یار ابیلی، تهران، انتشارات سمت.

- مصلی نژاد، لیلا؛ سبحانیان، سعید. (۱۳۸۷). بررسی تفکر انتقادی در دانشجویان آموزش مجازی و سنتی رشته کامپیوتر، *مجله گام‌های توسعه در آموزش پزشکی*، شماره ۲.

- موسی زاده، سمیه؛ مؤمن نسب، مرضیه؛ بختیاری، طیبه؛ رئیسی، محمود. (۱۳۹۵)، گرایش به تفکر انتقادی در دانشجویان پرستاری و ارتباط آن با عملکرد تحصیلی، *نشریه آموزش پرستاری*، دوره ۱، شماره ۴

- میرمولایی، سید طاهره؛ شعبانی، حسن؛ بابایی، غلامرضا؛ عبد حق، زهرا. (۱۳۸۳). مقایسه تفکر انتقادی بین دانشجویان ترم اول و آخر مقطع کارشناسی پیوسته مامایی دانشگاه علوم پزشکی شهر تهران، *فصلنامه حیات*، سال دهم، شماره ۲۲.

- وحدت، رقیه؛ زینالی، علی؛ احمدی دویران، زکیه. (۱۳۹۱)، رابطه بین گرایش تفکر انتقادی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان متوسطه ارومیه، *دو ماهنامه دانشکده پرستاری و مامایی ارومیه*، دوره دهم، شماره اول، پی در پی ۳۶.

- هاشمی، سهیلا؛ صالحی عمران، ابراهیم؛ کرمخانی، زینب. (۱۳۹۳)، تفکر انتقادی حلقه مفقوده نظام آموزش عالی: بررسی مهارت تفکر انتقادی دانشجویان و چگونگی آموزش آن از سوی استادان. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، سال هشتم، شماره ۲۷

- هاشمیان نژاد، فریده. (۱۳۸۳). برنامه درسی و پرورش تفکر، مقالات ارائه شده در: *همایش برنامه درسی و پرورشی تفکر*، تهران: انتشارات انجمن اولیا و مربیان.

- هرست، پل و وایت، پاتریسیا. (۱۳۸۱)، *فلسفه آموزش و پرورش: موضوعات اصلی در سنت تحلیلی*، ترجمه: بختیار شعبانی ورکی و شجاع رضوی، مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی

- یوسفی، علیرضا؛ گردان شکن، مریم. (۱۳۹۰). تفکر انتقادی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی* / ویژه نامه توسعه آموزش و ارتقای سلامت/ ۱۱(۹).

- Baker, D. D. (2002). *A longitudinal study of critical thinking skills in baccalaureate nursing students*. (E02-183). UMI number: 3069487. ProQuest Information and learning company. Aims of Education(pp 85-98). London,UK: Routledge.
- Bourdieu, P. (1986). *The forms of capital, Cultural theory: An anthology*, 81-93.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). *Explaining educational differentials towards a chemical experiment*. Precede-Social and Behavioral Sciences 2010; 4597-4603.
- Cheung, C. K., Rudowicz, E., Lang, G., Yue, X. D., & Kwan, A. S. (2001). Critical
- Cisneros RM. (2009). *Assessment of critical thinking in pharmacy students*. Am J Pharm Educ. 73(4):66. PMID: 19657499.
- Deniel E. lee. (2006). Academic freedom critical thinking and theaching ethics. *Jornal of Arts and Hamanities in tliher education*, 5,199-208.
- El Hassan, K., & Madhum, G. (2007). Validating the Watson Glaser Critical Thinking Appraisal Higher Education. *Once of Institutional Research & Assessment* (OIRA). 4:361-383.
- Emir, S. (2009). *Education faculty students' critical thinking disposition according to achedemic achievement*, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 1, 2466-2469.
- Facione,P.A. (1992). *Using the California Critical Skill Test*, CA: California formal rational action theory. Rationality and society, 9(3), 275-305.
- Ge,Xun., and S.M. Land. (2004). "A Conceptual Framework for Scaffolding Ill-structured Problem solving Processing Using Question

- Prompts and Peer Interactions”; *Educational Technology Research & Development*, Vol.52, No.2, pp.5-22.
- Gul R, Cassum S, Ahmad A, Khan S, saeed T, parpio Y. (2010). *Enhancement of critical thinking in curriculum design and delivery: A randomized controlled trial for educators*. *Procedia social and Behavioral sciences*.; 2(2): 3219-3225.
- Hare, W. (1999). *Critical thinking as an aim of education*. In R. Marples (Ed.), *The aims of education*. London: Routledge
- Carlton J, Fong, Kim, Y. Davis, C.W. Hoang, T. Kim, Y.W. (2017). *A meta-analysis on critical thinking and community college*, *Thinking Skills and Creativity* Volume 26, December 2017, Pages 71-83
- Kong LN, Qin B, Zhou YQ, Mou SY, Gao HM. (2017). The effectiveness of problem-based learning on development of nursing students’ critical thinking: A systematic review and meta-analysis. *Int J Nurs Stud* 2013 Jul 10. Available from:
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0020748913001910>.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H., Whitt, E. J., & Associates. (2010). *Student success in college: Creating conditions that matter*. San Francisco, CA: Josey-Bass Publishing.
- Lewittes, H. (2007). *Collaboeatire learning for critical thinking*. State university of N. Y, colleye at old westbury- Retrieved on jon 14, 2008 From <http://www.aucu.org/meetin ys/>.
- Lipman, m. (1989). *Critical thinking: what it can be? Educational leadership*, 46(1),38-43.
- Meyers C. (1986). *Teaching Students to Think Critically*. A Guide for Faculty in All Disciplines. Jossey-Bass Higher Education Series: ERIC.

- Molly, Espey & Walker E. John. (2018). *Enhancing critical thinking using team-based learning*, Higher Education Research and Development Volume 37, Issue 1, 2 January 2018, Pages 15-29.
- Natale S, Ricci F. (2006). *Critical thinking in organizations*. Team Performance Management; 12 (7/8): 272 – 277.
- Paul SA. (2014). *Assessment Of Critical Thinking: A Delphi Study*. Nurse Education Today.
- Philip. C.A brami, Bernard, M. Robert, Riddell, Thelma. (2008). *Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions*. Review of educational research, 78, 1102-1134
- Profetto-McGrath J. (2003). *The relationship of critical thinking skills and critical thinking dispositions of baccalaureate nursing students*. J Adv Nurs. 43(6): 569-77.
- Seker, M., and S.Komor. (2008). “The Relationship Between Critical Thinking Skills and In-class Questioning Behaviors of English Language Teaching Students”, *European Journal of Teacher Education*, Vol 31, No41, pp.389-402.
- Sezer, R. (2008). *Integration of critical thinking skills into elementary school teacher education courses in mathematics*. Education. 128(3), pg.349. *proquest education journals Student Journal*, 35(4), 577.
- Tiwari, A. Avery, A. Lai, P. J. (2003). Critical thinking disposition of Hong Kong Chinese and Australian nursing students, *Journal Advance Nurse*, 44, 298-307.
- Woolfolk, Anita & Anita Woolfolk Hoy. (2013). *Educational Psychology: Active Learning Edition*, Pearson.