



بررسی میزان گرایش به تفکر انتقادی در بین دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه‌های دولتی تهران

خدیجه سفیری^۱

استاد دانشگاه الزهراء، ایران

فاطمه عموعبداللهی^۲

کارشناسی ارشد دانشگاه الزهراء، ایران

تفکر انتقادی، از جمله مباحثی است که طی سال‌های اخیر برای رویارویی با دنیای معرفتی متکثر و انفجار اطلاعاتی مورد توجه قرار گرفته‌است. متخصصان امر، تفکر انتقادی را در دو بعد مهارت‌ها و تمایلات مورد بررسی قرار می‌دهند. مفهوم تمایل شامل یک نگرش انتقادی و تعهد برای فعالیت بر پایه این نگرش است و همپای مهارت‌های تفکر انتقادی در نظر گرفته می‌شود. پژوهش حاضر در پی بررسی بعد تمایلات و سنجش میزان گرایش به تفکر انتقادی در بین دانشجویان است که با استفاده از روش کمی پیمایش و با ابزار پرسشنامه انجام شده‌است. جامعه آماری مطالعه حاضر ۱۰۳۸۰ نفر است که این تعداد را دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه‌های الزهراء (س)، امام صادق (ع) و شهید بهشتی که از مجموع دانشگاه‌های دولتی تهران انتخاب شده‌اند، تشکیل می‌دهند. تعداد نمونه تحقیق با روش کوکران و ۳۷۰ نفر تعیین شده‌است که از طریق نمونه‌گیری متناسب با حجم انتخاب شده‌اند. نتایج نشان می‌دهد که ۲۰/۳ درصد از دانشجویان در سطح بالا و ۵۲ درصد در سطح متوسطی از گرایش به تفکر انتقادی قرار دارند. همچنین خرده مقیاس‌های کنجکاوی، ذهن باز و تحلیل‌گرایی بیش‌ترین میانگین و خرده مقیاس بلوغ در قضاوت کم‌ترین میانگین را در بین دانشجویان کسب کرده‌اند. همچنین میانگین گرایش به تفکر انتقادی در بین زن و مرد و همچنین بین رشته‌های تحصیلی علوم انسانی، علوم پایه و فنی-مهندسی در نمونه مورد مطالعه تفاوت معناداری با هم ندارد.

واژه‌های کلیدی: گرایش به تفکر انتقادی، دانشجویان کارشناسی ارشد، دانشگاه دولتی.

¹ m_safiri@yahoo.com

² fatemehamooabdollahi@yahoo.com

مقدمه

دنیای امروز، در اثر پیشرفت‌های تکنولوژیکی و گسترش رسانه‌ها، تبدیل به دهکده‌ای جهانی شده‌است. مرزهای فرهنگی بین جوامع تا حد زیادی از بین رفته‌است و ریشه‌های فکری افراد از فرهنگ‌های متنوعی سیراب می‌شوند که در این بین نمی‌توان غلبه فرهنگ غرب و نفوذ ارزش‌های مدرنیته را منکر شد. فرهنگی که اساس خود را بر محوریت خرد انسانی و اندیشه انتقادی و بازاندیشی در سنت‌ها قرار داده‌است.

در چنین شرایطی، بدیهی است دانشگاه‌ها که کانون اشاعه علوم مختلف جدید هستند، در ایجاد تحولات نگرشی و شناختی در بین دانشجویان تأثیر قابل ملاحظه‌ای دارند. از آن‌رو که بالا رفتن ظرفیت شناختی و مهارت‌های اندیشیدن و استدلال کردن در مجامع دانشگاهی، امری محتمل است و تفکر انتقادی از اصلی‌ترین این ظرفیت‌هاست که این احتمال می‌رود در طول دوران تحصیل به رشد و شکوفایی برسد. این نوع تفکر، افراد را قادر می‌سازد به پردازش آگاهانه هجوم داده‌ها و اطلاعاتی مختلف و متناقض پرداخته و از اضطراب و سراسیمگی، ابهام، پریشان‌اندیشی، ندانم‌گرایی، بی‌عملی و... رهایی دهد. به همین دلیل منطق انتقادی از مهم‌ترین ارزش‌های فکری در جوامع توسعه‌یافته تلقی می‌شود و بر این اساس از اهداف اصلی نظام‌های آموزشی، آموزش این نوع از اندیشه و خردورزی در سطوح مختلف است.

در ایران، به عنوان کشوری در حال توسعه، نیز در سال‌های اخیر به این نوع از اندیشه، به خصوص در سطوح مختلف آموزشی توجه زیادی نشان داده شده‌است. با ورود مدرنیته به کشورهای در حال توسعه و آشنایی با نظام‌های فکری متنوع و گاه متضاد، نظام‌های آموزشی برای کسب موفقیت در اهداف خود در نظامی متکثر و جهانی، بیش از هر چیز نیازمند این هستند که فراگیران به کسب توانایی تفکر در سطح بالا نائل شوند. فراگیران نظام‌های آموزشی نیازمند تفکیک واقعیت از تفسیر واقعیت، ارزیابی صحت گرایش‌های فکری خود و داشتن قضاوت درستی از شواهد و مدارک هستند. برای افراد جامعه‌ای که بدون بحث، استدلال و انتقاد، امور را می‌پذیرند و بدون تفکر منعکس می‌کند، خطر انحصار فکری و پرورش ذهن‌های بسته و قرائت تنگ از امور قابل پیش‌بینی است (نوشادی و خادمی، ۱۳۹۰). البته به رغم تأکیدی که بر بسط تفکر انتقادی در نظام‌های آموزشی وجود دارد، مطالعات انجام‌گرفته (بدری گرگری و دیگران، ۱۳۸۶؛ مهرابی و دیگران، ۱۳۹۰؛ آنجفی و دیگران، ۱۳۸۸). بیانگر این مطلب است که دانش‌آموزان و دانشجویان و حتی معلمان کشور در این نوع تفکر، از قدرت چندان برخوردار نیستند. البته تفکر انتقادی در حوزه‌های مختلف علوم انسانی، معانی متعددی را در بردارد، اما جهت سنجش این نوع تفکر از یک سو بر مهارت‌های حل مسئله و از سمت دیگر به تمایل به کارگیری این مهارت‌ها، تأکید

می‌شود. مفهوم تمایل شامل یک نگرش انتقادی و تعهد برای فعالیت بر پایه این نگرش است. گرایش به تفکر کردن انتقادی که متخصصان آن را همپای توانایی‌ها و مهارت‌ها در نظر می‌گیرند، به ویژگی‌های شخصیتی افراد بازمی‌گردد که تئوری‌پردازان در زمینه تفکر انتقادی به طور کلی بر وجود این گرایش خاص برای متفکران انتقادی توافق دارند. با توجه به اهتمام ویژه‌ای که طی سال‌های اخیر به تفکر انتقادی در بین برنامه‌ریزان فرهنگی و آموزشی کشور به وجود آمده‌است، باید گفت، بررسی میزان گرایش به این نوع از تفکر می‌تواند به ایجاد نمایی روشن از وضعیت کنونی و در نتیجه هموار کردن مسیر آموزش‌های مهارت حل مسئله و مواجهه با انفجار اطلاعاتی دنیای امروز منجر شود. در پژوهش حاضر، سعی بر آن است که با تکیه بر تمایلات، میزان گرایش به تفکر انتقادی در بین دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه‌های دولتی تهران مورد سنجش قرار گیرد.

مبانی نظری

یکی از مشهورترین مطالعات در زمینه تفکر انتقادی به وسیله انجمن ملی فلسفی آمریکا در زمینه آموزش و ارزیابی تفکر انتقادی صورت گرفته‌است. در این مطالعه، متخصصان از رشته‌های مختلف در پژوهشی کیفی و طولی شرکت کردند. گزارش نتیجه این تحقیق به «گزارش دلفی» شهرت یافته‌است. گزارش دلفی در نهایت اتفاق نظر متخصصان و پیرامون تفکر انتقادی را به شرح زیر مطرح می‌کند:

«تفکر انتقادی، تفکری است هدفمند و قضاوتی است خود تنظیم که مبتنی بر تفسیر، تحلیل، ارزیابی و استنباط به همراه تبیین مستدل، مفهومی، روش‌شناسی و ملاک‌شناسی یا قضاوت بر اساس بررسی‌های بافت و زمینه است. از این‌رو، اندیشه انتقادی ابزار ضروری پرسش و تحقیق به شمار می‌رود. از طرف دیگر تفکر انتقادی نیرویی رهایی‌بخش در تعلیم و تربیت و منبعی نیرومند در زندگی فردی و مدنی به شمار می‌رود. تفکر انتقادی مترادف با تفکر خوب نیست، بلکه تفکری خود تصحیح است. آرمان متفکر نقاد، کنجکاوی، ذهن باز، انعطاف‌پذیری، دور اندیشی در قضاوت، منصف و عادل در ارزیابی، صداقت در سوگیری‌های شخصی، تمایل به بازبینی مجدد اطلاعات، آگاه، دارای حسن ظن و شفافیت در مواجهه با مسائل پیچیده، مستدل در انتخاب، تاکید بر پژوهش و جست‌وجو و نیز پشتکار تا حصول نتیجه است. ترکیب بسط مهارت‌های تفکر انتقادی با پرورش چنین گرایش‌هایی مبنایی برای ایجاد جامعه دموکراتیک و عقلانی است» (فاسیونه، ۱۹۹۳ و ۲۰۰۹).

همان‌طور که از تعریف تفکر انتقادی بر می‌آید، دو وجه مهارتی و گرایش‌ها و تمایلات شخصیتی در تفکر انتقادی در نظر گرفته شده‌است که در ادامه به آن پرداخته می‌شود.

ویژگی‌های وجه مهارتی تفکر انتقادی

مجموعه مهارت‌های تفکر انتقادی، مؤلفه‌های روند این نوع تفکر از مرحله مواجه شدن با داده‌ها و اطلاعات تا رسیدن به داوری هدفمند و خود تنظیم‌گر است. این مهارت‌ها در سنجش منطقی و انتقادی موضوعات گوناگون به کار می‌رود. پیتر فسیونه در گزارش دلفی و کتاب انتقادی بیندیش، شش مهارت تفکر انتقادی را به ترتیب زیر ذکر کرده‌است (قاضی مرادی، ۱۳۹۰: ۸۵).

۱. تعبیر و تفسیر

۲. تحلیل

۳. ارزشیابی

۴. استنتاج

۵. توضیح

۶. خود-تنظیم‌گری

۱. **تعبیر و تفسیر:** روندی است که در آن فردی می‌کوشد تا درک خودش را از موضوعات، بنا به داده‌ها و اطلاعاتی که از آن موضوع به دست آورده‌است، بیان کند. این کار توسط خرده مهارت‌های گروه‌بندی، رمزگشایی دلالت و وضوح بخشیدن به معنا انجام می‌شود. می‌توان مثال‌های گوناگونی درباره تعبیر و تفسیر به دست داد. تشخیص مسئله و توضیح آن بدون پیشداوری، متمایز کردن ایده اصلی از ایده‌های فرعی در یک متن، بر ساختن گروه‌بندی موقتی و ساماندهی اطلاعات و...

۲. **تحلیل:** شناسایی و تعیین ارتباطات استنتاجی موجود در گزاره‌ها و سایر اشکال ارائه مطلب است. منظور از ارتباطات استنتاجی روابطی است که نشان می‌دهند میان گزاره‌ها کدام یک مقدمه و کدام یک نتیجه‌اند که با هدف شرح و توضیح باورها و داوری‌ها و عقاید انجام می‌شود. بدین ترتیب با آزمون ایده‌ها از طریق تعیین عبارات مؤثر در استدلال و کشف و شناسایی استدلال‌ها پی به دلایل ارائه شده در رد یا تأیید مطلب می‌بریم. سپس با تحلیل استدلال‌ها به تشخیص مقدمات و نتایج و تعیین ساختار کلی استدلال پرداخته می‌شود. بنابراین تحلیل مهارتی است که به اتکای آن می‌توان ادعاها و داوری‌ها را بر مبنای دلایلی که ارائه می‌دهند، مورد آزمون قرار داد.

۳. **ارزشیابی:** منظور از ارزشیابی این است که اعتبار و استناد مفاهیم، عبارات یا دیگر اشکال بازنمایی در بر دارنده روایت‌ها و توصیفات، ادراک، تجربه و داوری، باورها یا عقاید فرد سنجیده و در مورد آنها داوری شود. همچنین سنجش استحکام منطقی ارتباط‌های استنتاجی در مطلب ارائه شده نیز در مهارت ارزشیابی قرار می‌گیرد. در واقع این مهارت برای سنجش استناد ادعا و قوت یا ضعف

استدلال‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرد. استدلال عنصر کلیدی تفکر انتقادی است و ارزشیابی به سنجش و تحلیل استدلال می‌پردازد.

۴. **استنتاج:** استنتاج نتیجه‌ای است مبتنی بر تحلیل موضوعات، احساسات، رویدادها، داده‌های واقعی و ایده‌هایی که در پرتو شناخت پیشین طرح و تدوین می‌شود. در استنتاج با تحلیل داده‌ها و اطلاعات موجود به نتایج مستدل یعنی به دریافت‌های جدیدی می‌رسیم (همان، ۱۳۱). در کل استنتاج به معنای بررسی اطلاعات مربوط و استخراج پیامدها و نتایج برآمده از داده‌ها، اظهارات، اصول، شواهد، اسناد و دیگر اشکال بازنمایی است (همان، ۱۲۶).

۵. **توضیح:** عبارت است از این که فردی نظرش را بیان علل یا دلایلی که توجیه‌کننده آن هستند، به طور قابل درک ارائه کند. در این مهارت فرد نتایج استدلال خود را بیان می‌کند. البته باید توجه داشت که رسیدن به نتیجه صحیح نشانه تفکر انتقادی کارآمد نیست، بلکه با چگونه رسیدن به نتیجه صحیح از طریق استفاده از روند استدلالی و استنتاجی صحیح است که تفکر انتقادی مشخص می‌شود (همان، ۱۴۰).

۶. **خود-تنظیم‌گری:** عمل زیر نظرگرفتن مراحل تفکر خود به منظور آگاهی یافتن از روندهای ذهنی و صحیح و منظم آن است. این مهارت شامل بازنمایی روند تفکر خود - ارزشیابی و تصمیم‌گیری در مورد تصحیح آن است و در صورتی انجام می‌گیرد که خود فرد به لزوم آن آگاه شود و مستلزم جدا کردن مفروضات و عقاید فرد از دیگران است. باید افزود که خود-تنظیم‌گری مهارتی است که بازتابی بودن تفکر انتقادی و وجه اخلاقی تفکر انتقادی را مشخص می‌کند و مهم‌ترین نتیجه آن تعالی بخشی در مرحله تفکر است (همان، ۱۵۰).

ویژگی‌های وجه گرایشی تفکر انتقادی

متخصصان این گروه نیز در تحقیقات گسترده‌ای که درباره تفکر انتقادی انجام داده‌اند، معتقدند که متفکران انتقادی ایده‌آل به طور کلی دارای یکسری تمایلات از قبیل ذهن باز و انعطاف‌پذیر، ذهن بی‌طرف در ارزشیابی و محتاط در تصمیم‌گیری، راغب به تجدیدنظر کردن، جست‌وجوگر اطلاعات مناسب، انتخاب‌گر معیارهای عقلانی و مصر در جست‌وجوی نتایج جامع و دقیق هستند (فاسیونه و دیگران، ۲۰۰۰). این تمایلات از نظر محققان گروه دلفی اشاره به روحیه انتقادی دارد که یک متفکر انتقادی آن را داراست. از نظر آن‌ها تمایلات نیز یک ضرورت برای مهارت‌هاست؛ به طوری که مهارت‌های تفکر انتقادی در فرد ریشه بگیرد و رشد کند.

کارشناسان گزارش دلفی، تمایلات تفکر انتقادی را به دو دسته تقسیم کرده‌اند که عبارتند از:

۱. رویکردهای کلی مربوط به زندگی؛ که شامل؛ کنجکاوی در مسائل مختلف، داشتن اطلاعات خوب، کاربرد تفکر انتقادی در زمان ضروری، دقیق بودن در فرایندهای پژوهشی مستدل، تکیه به توانایی خود در استدلال، داشتن ذهن گشوده در ارتباط با دیدگاه‌های جهانی، انعطاف‌پذیری بهنگام بررسی گزینه‌های دیگر، آگاهی از عقاید دیگران، بی‌غرضی و بی‌طرفی بهنگام ارزیابی استدلال‌ها، مراقبت از بروز تعصبات و تمایلات و پیش‌داوری‌های خود، احتیاط به هنگام انجام قضاوت یا به هنگام تأخیر انداختن قضاوت، تمایل به اصلاح دیدگاه‌ها، زمانی که اصلاح ضروری است.

۲. رویکردهای مربوط به مسائل خاص: وضوح در بیان پرسش‌ها و مسائل، نظم در هنگام فعالیت با مسائل پیچیده، تلاش برای یافتن اطلاعات ضروری، استدلال بهنگام انتخاب معیار و کاربرد آن، تمرکز بر روی مسائل بهنگام کار، پشتکار و همت به هنگام فعالیت و تسلیم نشدن در برابر مشکلات، دقت کافی در مسائل و شرایط مختلف (تیموری، ۱۳۸۹).

در این پژوهش تفکر انتقادی بر اساس تعریفی که در گزارش دلفی آمده است و در آن متخصصان پیرامون تفکر انتقادی به اتفاق نظر رسیده‌اند، بنابراین تعریف مورد استفاده از تفکر انتقادی در تحقیق حاضر به شرح زیر است.

عقاید، باورها و عواطف و تمایلات افراد به نگرش و تحلیل انتقادی است و شخصی با این تمایلات شخصی است که دارای کنجکاوی، ذهن باز، انعطاف‌پذیری است. متفکر نقاد در ارزشیابی‌های خود منصف و عادل و در سوگیری‌های شخصی خود صداقت دارد. تمایل به بازبینی مجدد اطلاعات، شفافیت در مواجهه با مسائل پیچیده، تأکید بر پژوهش و جست‌وجو و نیز پشتکار تا حصول به نتیجه، او را به بلوغ در تفکر انتقادی و اعتماد به تفکر انتقادی خود می‌رساند. (فاسیونه، ۱۹۹۳ و ۲۰۰۹). تفکر انتقادی به‌عنوان مهارت قضاوت فکورانه درباره‌ی درستی یا نادرستی اندیشه‌ها و اعتقادات و رشد عقلانی افراد و ارتقای کارایی آنها در همه‌ی جنبه‌های زندگی اهمیت اساسی دارد. (فاسیونه، ۲۰۱۱).

جهت سنجش متغیر گرایش به تفکر انتقادی، پس از بررسی‌های بسیار و در نظر گرفتن ابعاد این متغیر بر اساس مطالعات صورت گرفته، به این نتیجه رسیدیم که استفاده از پرسشنامه استاندارد گرایش به تفکر انتقادی کالیفرنیا (CCTDI)، ابعاد و مؤلفه‌های مورد نظر ما را در بر دارد و با حذف تعدادی از گویه‌های نامفهوم با بهره‌گیری از نظرات اساتید، از گویه‌های این پرسشنامه جهت انجام پژوهش خود بهره گرفتیم.

همچنین برای اطمینان ابزار سنجش، از نظرات داوران متخصص در حوزه‌ی موضوع تحقیق (مورد استفاده از نظرات متخصصان)، در طرح سؤالات از سؤالات مشابهی که در تحقیقات و مقاله‌های معتبر آمده است نیز استفاده شده است؛ بنابراین اعتبار سنجش در پژوهش حاضر صوری و سازه‌ای است. در این

چشم انداز نقد مطلوب، سال ۱۳۹۶. ۴۰۹

پژوهش ابتدا با اجرای ۳۰ پرسشنامه، آزمون مقدماتی به عمل آمد و گویه‌های مناسب برای مفاهیم انتخاب شده‌اند.

برای تعیین روایی این تحقیق از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده‌است. در واقع آلفای کرونباخ نشانگر انسجام درونی و همسازی داخلی گویه‌ها به شمار می‌رود. این پرسشنامه با ۷۵ گویه از ۷ خرده مقیاس تشکیل شده‌است که شامل حقیقت‌جویی^۱، ذهن باز^۲، سیستم‌گرایی^۳، تحلیل‌گرایی^۴، اعتماد به تفکر انتقادی خود^۵، بلوغ در قضاوت^۶، کنجکاوی^۷ و هر خرده‌مقیاس در ۹-۱۲ گویه سنجیده شده‌است. پیوستار رتبه‌بندی پاسخ‌ها در مقیاس ۶ درجه‌ای لیکرت قرار دارد (کاملاً موافق، موافق، تا حدودی موافق، تا حدودی مخالف، مخالف، کاملاً مخالف) (حاج‌حسینی، ۱۳۹۰: ۱۳۴). در ایران برجعلی‌لو (۱۳۸۶) روایی پرسشنامه را به روش همسانی درونی بررسی و ضریب آلفای کرونباخ را بین ۰/۷۵-۰/۶ گزارش نموده‌است.

نمونه و روش تحقیق

این پژوهش با روش کمی پیمایش و با استفاده از ابزار پرسشنامه انجام شده‌است. جامعه آماری این پژوهش را دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه‌های دولتی تهران در سال ۱۳۹۲ تشکیل می‌دهند که از بین ۱۳ دانشگاه دولتی تهران، سه دانشگاه الزهراء (س)، شهید بهشتی و دانشگاه امام صادق (ع) انتخاب شده‌اند و دارای ۱۰۳۸۰ نفر دانشجوی کارشناسی ارشد در حال تحصیل هستند و با استفاده از نمونه‌گیری متناسب با حجم، تعداد ۳۷۰ نفر به عنوان نمونه از این سه دانشگاه مورد مطالعه قرار گرفتند.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

- 1- truth-seeking.
- 2- open-mindedness.
- 3- systematicity.
- 4- Analyticity.
- 5- CT-confidence.
- 6- Maturity.
- 7- Inquisitiveness.

یافته‌ها

توصیف ویژگی‌های پاسخ‌گویان

جدول شماره ۱- توزیع فراوانی جنسیت، رشته تحصیلی و دانشگاه

دانشگاه	رشته تحصیلی					جنسیت		فراوانی
	شهید بهشتی	امام صادق	الزهرا	فنی - مهندسی	علوم پایه	علوم انسانی	مرد	
	211	48	111	90	64	212	135	235
	57	13	30	24.3	17.3	57.3	36.5	63.5
جمع کل	370			370			370	

وضعیت تفکر انتقادی دانشجویان

تفکر انتقادی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه‌های دولتی تهران با توجه به در نظر گرفتن خرده-مقیاس‌های ۷ گانه در طیفی ۱ تا ۶ از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق بررسی شد و نمره کسب شده در طیف ۰-۱۰۰ قرار گرفت.

جدول شماره ۲- توزیع فراوانی تفکر انتقادی

تفکر انتقادی	فراوانی	درصد معتبر	درصد تجمعی
کم	۱۰۲	۲۷.۶	۲۷.۶
متوسط	۱۹۳	۵۲.۲	۷۹.۷
زیاد	۷۵	۲۰.۳	۱۰۰
شاخص‌های مرکزی	میانگین: ۷۱/۹۸	میان: ۷۲/۱	مد: ۶۵/۸

توصیف خرده مقیاس‌های تفکر انتقادی

جدول شماره ۳- توزیع خرده مقیاس‌های تفکر انتقادی

میان	میانگین	انحراف معیار
کنجکاوی	۷۲.۰۰	۱۲.۴
فراخ اندیشی (ذهن باز)	۷۱.۶	۱۷.۲
حقیقت‌جویی	۶۲.۵	۱۴.۵
تحلیل‌گرایی	۶۷.۶	۱۱.۷
سیستم‌گرایی	۶۳.۸	۱۰.۷
اعتماد به تفکر انتقادی خود	۶۵.۰۰	۱۳.۳
بلوغ در قضاوت	۵۵.۱	۱۵.۶

بررسی نتایج به دست آمده از میزان گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان کارشناسی ارشد نشان می‌دهد که تنها ۲۰/۳ درصد از دانشجویان مورد مطالعه در سطح بالایی از گرایش به تفکر انتقادی قرار دارند. نتایج جدول نشان می‌دهد که بیش‌ترین میانگین در بین خرده‌مقیاس‌های تفکر انتقادی، در بین پاسخ-

چشم انداز نقد مطلوب، سال ۱۳۹۶، ۴۱۱.

گویان مربوط به خرده‌مقیاس کنجکاو (۷۰/۳ از ۱۰۰) و کم‌ترین میزان مربوط به بلوغ در قضاوت (۵۴/۴) است.

جدول شماره ۴- توزیع متغیر تفکر انتقادی بر حسب جنسیت، رشته تحصیلی

بی پاسخ	تعداد	انحراف معیار	میانه	میانگین	
۰	۱۳۵	۱۲.۳۵	۷۲.۱۰	۷۰.۹۵	مرد
۰	۲۳۵	۹.۳۵	۷۲.۱۳	۷۲.۵	زن
۰	۲۱۲	۹.۱۲	۷۰.۰۴	۷۱.۴۳	علوم انسانی
۰	۶۴	۸.۸۹	۷۳.۲۴	۷۳.۳۳	علوم پایه
۰	۹۰	۱۴.۳۱	۷۳.۷۰	۷۲.۱۶	فنی-مهندسی
۰	۳۷۰	10,57	72,12	71,98	میزان گرایش به تفکر انتقادی در کل نمونه

همان‌طور که در جدول نیز مشخص است، میانگین گرایش به تفکر انتقادی در بین زنان و مردان، رشته‌های تحصیلی و دانشگاه‌ها تفاوت چندانی ندارد. در مورد معناداری این تفاوت در ادامه بحث خواهد شد.

مقایسه میانگین گرایش به تفکر انتقادی

جدول شماره ۵ آزمون t مقایسه میانگین گرایش به تفکر انتقادی و جنسیت

آزمون t		آزمون لوین			
سطح معناداری	درجه آزادی	مقدار t	مقدار F	سطح معناداری	
۰.۱۵۵	۳۶۸	-1.42	۰.۸۷	۰.۳۵۱	فرض برابری واریانس‌ها
۰.۱۸۶	۲۲۲.۹۰۵	-1.325			فرض نابرابری واریانس‌ها

برای انجام آزمون t، ابتدا آزمون لوین به جهت بررسی برابری یا نابرابری واریانس‌ها صورت می‌گیرد و از آنجا که سطح معناداری این آزمون بزرگ‌تر از ۰.۰۵ است، فرض صفر آن که برابری واریانس‌ها است، رد می‌شود و برای بررسی مقدار آزمون تی، باید فرض نابرابری واریانس‌ها را در نظر بگیریم، اما بررسی سطح معناداری این آزمون بزرگ‌تر از ۰.۰۵ است و نشان می‌دهد فرض صفر آزمون t تأیید می‌شود؛ فرضیه صفر این آزمون مبنی بر این است که میانگین تفکر انتقادی در بین زن و مرد مساوی است؛

بنابراین با تأیید فرض صفر، فرضیه محقق مبنی بر عدم تفاوت معنادار بین میانگین گرایش به تفکر انتقادی در بین زن و مرد تأیید می‌شود.

نتیجه‌گیری

ما با در نظر گرفتن ۷ خرده‌مقیاس حقیقت‌جویی، ذهن باز، کنجکاوی، تحلیل‌گرایی، سیستم‌گرایی، بلوغ در قضاوت و اعتماد به تفکر انتقادی خود و با استفاده از ۴۹ گویه که از پرسشنامه استاندارد گرایش به تفکر انتقادی کالیفرنیا اقتباس شده بود، به بررسی تفکر انتقادی در بین دانشجویان پرداختیم. نتایج بررسی ما نشان داد که دانشجویان در حد متوسطی از تفکر انتقادی قرار دارند. می‌توان گفت تمامی پژوهش‌های انجام‌گرفته درباره مهارت‌های تفکر انتقادی و گرایش به تفکر انتقادی با پرسشنامه‌های استاندارد (کالیفرنیا، ریکتس و...) (بدری گرگری و همکاران (۱۳۸۶) و برخوردار و همکاران (۱۳۸۹) و نوشادی، ۱۳۹۰ و فتحی‌آذر و دیگران، ۱۳۹۲ و عباسی و دیگران، ۱۳۹۲ و برخوردار و دیگران، ۱۳۹۰ و کریمی نقندر و دیگران، ۱۳۸۹ و قریب و دیگران، ۱۳۸۸ نشان از ضعف این مهارت‌ها و گرایش‌ها در دانشجویان و دانش‌آموزان ایرانی دارد. باید توجه داشت که تفکر و آگاهی انسان‌ها محصولی اجتماعی است (برگر و لاکمن، ۱۹۹۶) و ضعف تفکر انتقادی در سطوح بالای تحصیلی در جامعه ایران را باید در شرایط اجتماعی و فرهنگی آن جست‌وجو کرد.

دقت در خرده‌مقیاس‌های تعیین‌شده نشان می‌دهد که دانشجویان بیش‌ترین میانگین را در کنجکاوی و کم‌ترین میانگین را در بلوغ در قضاوت، کسب کرده‌اند؛ بنابراین می‌توان گفت کنجکاوی به عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل انگیزشی در رشد تفکر انتقادی به صورت پتانسیلی بالقوه در دانشجویان وجود دارد و با ایجاد بسترهای مناسب فرهنگی و آموزشی می‌توان شاهد بروز و گسترش تفکر انتقادی در بین دانشجویان بود. از سوی دیگر پایین بودن میانگین بلوغ در قضاوت را باید دلیلی در ضعف استفاده از تفکر انتقادی، سردرگمی در تصمیمات اتخاذشده از سوی دانشجویان دانست.

منابع

۱. آشتیانی، منوچهر (۱۳۸۱). جامعه‌شناسی شناخت مقدمات و کلیات، تهران: نشر قطره.
۲. برخوردار، معصومه و همکاران (۱۳۹۰). «بررسی میزان گرایش به تفکر انتقادی در دانشجویان کارشناسی پیوسته پرستاری دانشگاه‌های علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی شهید صدوقی و دانشگاه آزاد اسلامی شهر یزد»، نشریه دانشکده پرستاری و مامایی، دانشگاه علوم پزشکی تهران، دوره ۲۴، شماره ۶۹، اردیبهشت، ۱۸-۲۵.
۳. بدری گرگری و همکاران (۱۳۸۶). «بررسی مهارت تفکر انتقادی دانشجو معلمان مراکز تربیت معلم تبریز»، فصلنامه روان‌شناسی دانشگاه تبریز، سال دوم، شماره ۷، پاییز.

۴. حاج حسینی، منصوره (۱۳۹۱). «تأثیر روش‌های گفتگومحور (بحث گروهی و بحث سقراطی) بر تفکر انتقادی دانشجویان»، رساله دکتری، دانشگاه الزهراء (س).
۵. حبیب‌پور، کرم؛ صفری، رضا (۱۳۸۸). راهنمای جامع کاربرد SPSS در تحقیقات پیمایشی، تهران: لویه، متفکران.
۶. عباسی، پروین و همکاران (۱۳۹۲). «گرایش به تفکر انتقادی و ارتباط آن با عزت نفس در دانشجویان پزشکی دوره پیش بالینی و بالینی»، آموزش در علوم پزشکی، سال ۶، شماره ۱۳، صص ۴۹۸-۵۰۸.
۷. فتحی‌آذر، اسکندر و همکاران (۱۳۹۲). «بررسی روند گرایش به تفکر انتقادی در دانشجویان دانشگاه افسری امام علی (ع) (مطالعه موردی- مثلث بندی درون روشی)»، فصلنامه علمی - پژوهشی مدیریت نظامی، سال ۱۳، شماره ۴۹، بهار، صص ۴۲-۱۱.
۸. قریب، میترا و همکاران (۱۳۸۸). «مهارت‌های تفکر انتقادی و گرایش به تفکر انتقادی در دانشجویان ترم اول و آخر مدیریت خدمات بهداشتی - درمانی»، آموزش در علوم پزشکی، سال دوم، شماره ۹، تابستان، صص ۱۳۵-۱۲۵.
۹. کرلینجر، فردان (۱۳۷۷). مبانی پژوهش در علوم رفتاری، حسن پاشایی شریفی و حسین نجفی زند، جلد اول، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
۱۰. کریمی نقندر، مریم و همکاران (۱۳۸۹). «بررسی تفکر انتقادی کارورزان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی سبزوار»، مجله دانشکده پرستاری و مامایی رازی کرمان، سال ۱۰، شماره ۱۹، بهار- تابستان، صص ۲۸-۲۴.
۱۱. مظفری، سعیده (۱۳۸۷). «رابطه ویژگی‌های شخصیتی و تفکر انتقادی با باورهای دینی در دانشجویان»، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
۱۲. نوشادی، ناصر و خادمی، محسن (۱۳۹۰). «ارزیابی برنامه درسی رشته مطالعات اجتماعی مراکز تربیت معلم ایران از منظر اندیشه انتقادی»، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۳۸، سال نهم، تابستان.
13. Berger, Peter and Thomas Luckman (1963), *Sociology of Religion and Sociology of Knowledge*, *Sociology and Social Research*. 47:417-427
14. Facione, P. A, (1995), *The Disposition Toward Critical Thinking*, *Journal of General Education*, 44(1). 1-25.
15. Facione, P. (2009), *Critical Thinking: What it is and Why it Counts*, Retrieved from <http://www.insightassessment.com>.



Critical Thinking disposition among Master's Students of Tehran State Universities

Khadijeh Safiri¹

Faculty Member of Al-zahra University, Tehran, Iran.

Fatemeh Amooabdolahi²

M.A. Al-zahra University, Tehran, Iran.

Critical thinking is one of the topics that has been considered in recent years to confront the multiple epistemic worlds and the explosion of information. Specialists consider critical thinking in two dimensions of skills and attitudes. The concept of desire includes a critical attitude and commitment to activity based on this attitude and is considered together with critical thinking skills. The present study seeks to study the tendency and rate of critical thinking among students, using a quantitative survey method and a questionnaire. The statistical population of the present study is 10380 students. This is the number of graduate students of Al-Zahra, Imam Sadiq and Shahid Beheshti universities selected from a total of Tehran's public universities. The number of research samples was determined by Cochran method and 370 persons selected by proportional sampling. The results show that 20.3% of students are at high levels and 52% are moderately attitudes to critical thinking. Also, curriculum, open mind and analytic subscales have the highest mean and maturity subscale in judging the least average among students. Also, the average tendency to critical thinking among women and men as well as between the fields of humanities, basic sciences and engineering in the sample was not significantly different.

Keywords: Critical Thinking Disposition, MA Students, State University.

¹ E-mail: m_safiri@yahoo.com

² E-mail: fatemehamooabdollahi@yahoo.com