

بررسی تطبیقی میزان تأکید بر استفاده از عوامل مؤثر در پرورش تفکر نقاد در آموزش عالی

سیده زهره حسینی^۱، دکتر محمود مهر محمدی^{۲*}، دکتر پروین احمدی^۳

۱. دانشجوی دکترای تخصصی برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه علوم و تحقیقات، تهران، ایران.

۲. استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

۳. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران.

فصلنامه راهبردهای نو در روان‌شناسی و علوم تربیتی، دوره چهارم، شماره چهاردهم، تابستان ۱۴۰۱، صفحات ۳۳۰-۳۴۷

چکیده

این پژوهش با هدف کاربردی و از نوع کیفی و برای شناسایی عوامل مؤثر در پرورش تفکر نقاد در آموزش عالی صورت گرفته است. نتایج برگرفته از ۵۸ مقاله پژوهشی در فواصل سال‌های ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۲ بوده است و به تأیید ۱۱ صاحب‌نظر رسیده است. برای بررسی و تحلیل یافته‌ها در میان کشورها از روش تطبیقی-مقایسه‌ای بر اساس الگوی بردی در چهار مرحله توصیف، تفسیر، هم‌جواری و مقایسه استفاده شده است. یافته‌ها نشان داده‌اند که آموزش عالی کشورهای مورد مطالعه کمتر به این عوامل توجه داشته‌اند. ایران نیز از این امر مستثنی نیست و در ۵ عامل: محیط امن، آشنایی به اصول استدلال ورزی و قضاوت مبتنی بر شواهد، اجتناب از قضاوت عجولانه و تعهد به اصول اخلاق نقادی و دانش و مهارت و همسانی باور و عملکرد و تناسب زمان برای پوشش دادن سرفصل برنامه درسی نیاز به توجه ویژه دارد. واژه‌های کلیدی: آموزش عالی، تفکر نقاد، پرورش.

فصلنامه راهبردهای نو در روان‌شناسی و علوم تربیتی، دوره چهارم، شماره چهاردهم، تابستان ۱۴۰۱

مقدمه

تفکر نقاد به‌عنوان یک الزام پرورشی در نظام‌های آموزشی از مباحث ویژه برای بازنگری و ژرف‌نگری در آموزش است. این مهارت در بستر درگیری اجتماعی نمود می‌یابد. چراکه به اعتقاد فراست خواه (۱۳۹۶) در یک جامعه زمانی حقیقتاً می‌توان گفت علم توسعه پیدا می‌کند که مردم درگیری اجتماعی داشته باشند این درگیر شدن، علم را پدید می‌آورد. نگرش در مورد علم کافی نیست، بلکه مهم‌تر از آن درگیری اجتماعی و گروه‌های مختلف اجتماعی است که تجربه زیسته از علم دارند (فراست خواه، ۱۳۹۶). آموزش عالی به‌عنوان بازیگر فرهنگی که توانایی بحث و گفتگو و درگیری با مسائل پر از ابهام و پر از سردرگمی و ازدیاد و تنوع ادله‌های ایجادشده را دارد، با مجهز نمودن دانشجویان خود به این ابزار ذهنی می‌تواند در جهت اعتلای علم به رسالت اخلاقی خود عمل نماید، در این راستا باید برنامه درسی خود را مورد بازبینی و ژرف‌نگری قرار دهد تا به ضعف‌ها و قوت‌های خود پی برده و به تناسب نیاز، در این مسیر هدف‌گذاری و برنامه‌ریزی کند. شناسایی ابعاد این مهارت از ضرورت‌های پژوهش است. پژوهش‌هایی که در این زمینه در سال‌های اخیر انجام شده است. عبارت‌اند از:

مظفری، عبداللهی، فرزاد، قانیدی (۱۴۰۰) در پژوهش خود با عنوان «اثربخشی تفکر نقاد بر مدل پاول - الدر بر مهارت تفکر نقاد دانش‌آموزان» به روش تدریس جهت آموزش تفکر نقاد تأکید می‌کند. احمد بیگی، احقر، ایمانی نائینی (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان «اثربخشی آموزش تفکر انتقادی بر شیوه حل مسئله در دانشجویان» به همبستگی مثبت آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی و توانایی حل مسئله در دانشجویان تأکید دارد. محمدی، جهانیان (۱۳۹۶) در پژوهش خود با عنوان «نقش تفکر انتقادی در آموزش عالی» به ارزیابی‌های منصفانه و بررسی نقایص، نارسائی‌ها و چالش‌ها را از صفات بارز برای تفکر نقاد در آموزش عالی می‌داند. خنیا، نریمانی و حاجلو (۱۳۹۸) در پژوهش «اثربخشی آموزش تفکر نقادانه بر خطاهای شناختی بین فردی و معنای تحصیل در دانشجویان رشته پزشکی» آموزش تفکر نقادانه برداشت از عناصری چون حرفه و استقلال و تحصیل و ... را منطقی‌تر می‌کند. لی^۱ (۲۰۲۲) در پژوهش خود با عنوان «مطالعه خلاقیت و مهارت‌های تفکر نقاد در دانشگاه و درآمد آینده دانشجویان» به شناسایی الگوهایی برای تعیین کیفیت آموزش در دانشگاه‌ها و کالج‌ها، به‌ویژه، توسعه برنامه‌های درسی برای در نظر گرفتن کار بر روی بهبود مهارت‌های عملی خلاقیت و تفکر انتقادی ارائه داده است (لی، ۲۰۲۲).

میربکوف، ماسلوا و گالیامووا^۲ (۲۰۲۰) در پژوهش خود تحت عنوان «ابزارهای آموزش دیجیتال برای توسعه تفکر انتقادی» بر تأثیر مثبت ابزارهای دیجیتال بر شکل‌گیری تفکر نقاد در فراگیران تأکید می‌کند (میربکوف، ماسلوا و گالیامووا، ۲۰۲۰).
ادمونسون و شانون (۲۰۲۰) در مقاله «از تفکر نقاد تا بیان نقادانه مؤثر». علاوه بر داشتن دانش فنی، تخصصی و مهارت تأثیر مثبت بر تصمیمات منطقی فردی را ارزشمند می‌داند و فرآیند تصمیم‌گیری مشترک و فرآیند ساخت استراتژی از طریق مکالمات یادگیری در شکل‌گیری تصمیم بسیار مهم می‌داند (ادمونسون و شانون، ۲۰۲۰).

^۱. Li

^۲. Meirbekov, Maslova & Gallyamova

در پژوهش‌های انجام‌شده مسائل قابل‌تأملی از تفکر نقاد در آموزش عالی مطرح‌شده است اما هنوز پاسخ‌نهایی به این مسئله که عوامل مؤثر در پرورش تفکر نقاد در آموزش عالی کدام‌اند؟ بی‌پاسخ‌مانده است. در واقع ما مؤلفه‌های قابل‌دسترسی برای فراهم‌سازی بستر تفکر نقاد در آموزش عالی به‌صورت مدون در برنامه درسی نداریم و اهمیت تفکر نقاد در حد ضرورت و اهمیت به آن باقیمانده و پژوهشی که عوامل، موانع و چگونگی آن در آموزش عالی پرداخته باشد وجود ندارد. این پژوهش از طریق مطالعه پیشینه‌های علمی به شناسایی و تکمیل عوامل مؤثر برای پرورش تفکر نقاد در آموزش عالی ایران پرداخته است و با اعمال نظر اساتید در قالب تقسیم‌بندی درون‌سازمانی و برون‌سازمانی ده عامل مؤثر مشخص شناسایی شده است که عبارت‌اند از: الف) عوامل برون‌سازمانی شامل: باورهای معرفتی، نظام ایدئولوژی، ساختار سیاست‌گذاری آموزشی و عوامل درون‌سازمانی شامل: محیط امن، ذهن باز، روحیه نقادی، آشنایی به اصول استدلال کردن و قضاوت مبتنی بر شواهد، آشنایی و تعهد به اصول اخلاقی تفکر نقاد و اجتناب از قضاوت عجولانه، دانش و مهارت و همسانی باور و عملکرد اساتید، تناسب زمان لازم برای پوشش دادن سرفصل برنامه درسی.

۱) باورهای معرفتی: باورهای معرفتی غلط، آنچه شکل‌دهنده ذهن و تصویر نادرستی از تفکر نقاد است، عامل بازدارنده مهمی در شکل‌گیری آن است. ۲) نظام ایدئولوژی پذیرنده: نوع نگرش نظام حاکمیت و ایدئولوژی غالب در جامعه عامل مهمی در شکل‌گیری و توجه آموزش عالی به پرورش این نوع تفکر است. انتقال تفکر نقاد نه‌تنها تحت تأثیر روابط قدرت از بیرون، در قالب ایدئولوژی‌های فرهنگی و سیاسی، بلکه در خود گفتگوی آموزشی نیز جاری است، اساتید و معلمان نمی‌توانند به‌طور یک‌جانبه متون برنامه درسی رسمی را تغییر دهند تا تفکر انتقادی برای همه دانش‌آموزان و دانشجویان قابل‌دسترس باشد، این مشارکت یا عدم مشارکت در سازماندهی مجدد متون درسی و استفاده از شیوه‌های آموزشی خاص است که می‌تواند تغییر ایجاد کند. ۳) ساختار سیاست‌گذاری آموزشی پشتیبان: سیاست‌گذاری‌های آموزشی در یک سیستم آموزشی برجسته و مهم می‌باشد (ابکدیر ۲۰۱۰ و ۲۰۱۷). ۴) محیط امن: محیط امن محصولی از نظام ایدئولوژی پذیرنده و ساختار سیاست‌گذاری پشتیبان است که بستر مناسبی برای ورود به پرورش تفکر نقاد را فراهم می‌سازد. ۵) دانش و مهارت و همسانی باور و عملکرد اساتید: اساتید به‌عنوان مجریان هر تغییر آموزشی در قلب تغییر آموزشی، نقش حیاتی دارند و مهم‌ترین عامل اجرایی برای پرورش تفکر نقاد هستند. فقدان دانش محتوایی لازم، تفاوت باور و عملکرد و نقش حیاتی اساتید، عاملی بسیار مهم در شکل‌گیری و پرورش تفکر نقاد است. ۶) عدم فشار زمان و نیاز به پوشش دادن برنامه درسی: فقدان یک ساختار آموزشی، فشار زمان و اتمام سرفصل دروس به علت تشابه کار آموزش و پرورش و آموزش عالی از دغدغه‌های بزرگ اساتیدی است که تمایل به سرمایه‌گذاری برای پرورش این نوع تفکر دارند (دتکو، ۲۰۱۶). ۷) ذهن باز: ذهن باز یک هدف آموزشی است. یک طرز فکر بازم با داشتن اصول و اعتقادات سازگار است. آنچه لازم است این است که مواضع خود را به‌عنوان موضوع بازبینی در پرتو بازتاب انتقادی و با توجه به دیدگاه اخلاقی موردبررسی قرار می‌دهیم، این بدان معنا نیست که ما نگرش تردیدآمیزی نسبت به آن‌ها اتخاذ می‌کنیم. بلکه آزمایش ذهنی باز به این معناست که آیا ما آماده‌ایم که در مورد نظرات خود شک و تردید داشته باشیم یا نه (هیر، ۱۹۸۷). ۸) روحیه پرسشگری و نقادی: داشتن روحیه نقادی، پرسیدن

سؤال‌های به‌جا، استفاده از روش‌های سازمان‌یافته و منسجم تفکر نقاد را آسان‌تر می‌کند. داشتن مواضع معقولانه و تعصب نداشتن به نظرانی که در طول سالیان به آن‌ها وابستگی داشته‌ایم، باروی باز برخورد کردن با افکار و عقاید دیگران و حمله نکردن به اظهارنظرهایی که خلاف نظر ما مطرح می‌شود و بررسی این مهم که «هر مسئله‌ای چه اهمیتی دارد؟» گویای داشتن روحیه نقادانه است. ۹) آشنایی به اصول استدلال کردن و قضاوت بر اساس شواهد که شامل: تصمیم‌گیری درست بر پایه استدلال درست از ادعاها صورت می‌پذیرد، تشخیص دلایل استدلال‌ها، دلایلی که عبارت‌اند از عقاید، شواهد، استعاره‌ها، تمثیل‌ها و دیگر گفته‌ها یا گزاره‌هایی که برای تأیید یا توجیه نتیجه و مدعا عرضه می‌شوند. آن‌ها گزاره‌هایی هستند که مجموعاً اعتبار نتیجه، مدعا را می‌سازند. ابهام و زبان دارای بار عاطفی، تضادهای ارزشی و فرض‌های ارزشی، مغالطه‌های موجود هر برهانی را که به‌ظاهر با «عقل جور درمی‌آید» و ساختار قابل‌رؤیت آن خوب به نظر می‌رسد؛ اما فقط روبنای برهان، یعنی دلایل بیان‌نشده نیستند که وظیفه اثبات یا پشتیبانی از نتیجه مدعا را بر عهده‌دارند. عقاید پنهان یا بیان‌نشده هم می‌توانند حداقل به‌اندازه دلایل، برای فهمیدن آن برهان مهم باشند. ۱۰) اجتناب از قضاوت عجولانه و تعهد به اصول اخلاقی نقادی: نقادانه اندیشیدن ابزاری برای همیاری است، یعنی ابزاری که می‌تواند زندگی شنونده، گوینده، خواننده و نویسنده را بهتر کند (کیلی و براون، ۱۳۹۶).

این پژوهش پس از شناسایی عوامل مؤثر در تفکر نقاد و تأیید آن توسط صاحب‌نظران، به مطالعه میزان تأکید آموزش عالی کشورهای مورد مطالعه در راستای پرورش تفکر نقاد پرداخته است تا نگاهی شفاف‌تر به مقایسه آموزش عالی ایران و کشورهای پیشرو در این زمینه داشته باشد. لذا سؤال این است: «آیا برنامه درسی آموزش عالی کشورهای مورد مطالعه در مقایسه با برنامه درسی ایران مؤلفه‌های پرورش تفکر نقادانه را مورد توجه قرار داده‌اند؟»

روش پژوهش

این پژوهش که از نوع تطبیقی-مقایسه‌ای است و اطلاعات موردنیاز برای پاسخ به سؤال‌های پژوهش درباره برنامه درسی آموزش عالی کشورهای مورد مطالعه از طریق جست‌جو در اسناد، مدارک، گزارش‌های پژوهشی از جمله اسناد ملی برنامه درسی‌های درسی و مقالات معتبر پژوهشی به‌دست آمده است که در پاسخ به سؤال اول قابل مشاهده بوده و محقق قصد دارد، آنچه که هست بدون دخالت و دخل و تصرف و استنتاج ذهنی و بر اساس روش برودی گزارش دهد (آقا زاده، احقر، فضلعلی زاده، ۱۳۹۱). چهار مرحله برودی استفاده‌شده عبارت‌اند از: الف) توصیف: در این مرحله بر اساس بررسی اسناد، پژوهش‌ها و مقالات داخلی و خارجی و مباحث مربوط به سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌های درسی آموزش عالی کشورهای منتخب موردبررسی قرار گرفته است و رویدادهای قابل توجه در آموزش عالی هر کشور بازخوانی و توصیف شده است. ب) تفسیر: تجزیه و تحلیل اطلاعات حاصل از مرحله اول و تعیین مؤلفه‌های مؤثر در این مرحله صورت می‌پذیرد و مؤلفه‌های مؤثر، تعیین شده‌اند. ج) هم‌جواری: اطلاعات مراحل قبل در چارچوبی منظم برای بررسی تشابه و تفاوت بررسی شده است (د) مقایسه: نتایج نهایی بر اساس میزان توجه به مؤلفه‌های مؤثر در پرورش تفکر نقاد در برنامه‌های درسی آموزش عالی کشورها و مقایسه آن‌ها موردبررسی قرار گرفته است.

در این پژوهش کشورهایی در تحقیقات تفکر نقاد در کشورها جزو کشورهای پیشرو در زمینه پرورش آن بوده‌اند، مورد توجه بوده‌اند. این کشورها نسبت به دیگر کشورها پژوهش و تحقیقات بیشتر و ژرف‌اندیشی بیشتری درباره چگونگی پرورش تفکر نقاد و مشکلات مربوطه ارائه داده‌اند و از ضرورت و لزوم پرورش آن گذر نموده و به چگونگی روش و مشکلات کار پرداخته‌اند؛ که به صورت هدفمند عبارت‌اند از: آمریکا، کانادا، استرالیا و چین که هر کدام نماینده قاره یا قسمت‌هایی از دنیا می‌باشند. از میان ۱۱۷ کتاب و مقاله پژوهشی مربوطه، ۵۸ مقاله انتخاب و در این پژوهش مورداستفاده واقع شد.

یافته‌ها

در این بخش بر اساس منابع و مستندات در دسترس پژوهشگر به بررسی عوامل بیرونی آموزش عالی در پرورش تفکر نقاد در آموزش عالی کشورها در مقایسه با ایران پرداخته شده است. به عبارتی آنچه در ذیل آمده است، از طریق جست‌وجو در منابع داخلی و خارجی با صرف وقت بسیار بوده و شایان ذکر است که پژوهش‌ها در آموزش عالی و در پی پرورش تفکر نقاد در میان دانشجویان بوده است. پس از تحلیل و جمع‌بندی نهایی مقایسه میزان تأثیر عوامل به شکل خلاصه، بخش پایانی را تشکیل می‌دهد.

پاسخ به سؤال اول- در مقایسه تطبیقی کشورهای منتخب، عوامل مؤثر تفکر نقاد در آموزش عالی در هر کشور کدام‌اند؟ پاسخ به این سؤال با استناد به منابع و متون بررسی شده، بوده است و آنچه از عوامل مؤثر که در منابع و مستندات از طریق الگوها یا پژوهش‌ها و گزارش‌های ارائه شده قابل دسترس بوده‌اند، در متن مورد اشاره قرار گرفته است و در قالب عوامل برون‌سازمانی و درون‌سازمانی در آموزش عالی طرح و به مقایسه مؤلفه‌ها پرداخته شده است، در جاهایی که ردپایی از عوامل مؤثر در پرورش تفکر نقاد در یک کشور، مطرح نیست، از درج نام آن کشور پرهیز شده است؛ و در جاهایی که به علت عدم وجود توضیحات کافی برای مقصود وجود ندارد، پژوهشگر به توضیح بیشتر پرداخته است.

باورهای معرفتی

استرالیا: در استرالیا تفکر نقاد، یک باور پذیرفته شده و شامل توانایی تشخیص یا ایجاد یک استدلال، استفاده از شواهد در حمایت از آن استدلال، نتیجه‌گیری منطقی و استفاده از اطلاعات برای حل مشکلات منظور می‌شود (آکارا، ۲۰۱۵).

کانادا: در کانادا تفکر نقاد مفهوم جدیدی نیست و طی چند دهه آموزش شناور بوده است، سه عامل اصلی دخیل در تفکر نقاد عبارت‌اند از: (۱) تمایل (گرایش) به فکر کردن در مورد مسائل و مشکلاتی که فرد در تجربه با آن مواجه است (۲) آگاهی از روش‌های تحقیق، استدلال منطقی (۳) مهارت استفاده از این روش‌ها. به عبارتی تفکر نقاد را به عنوان «تفکر از طریق موقعیت‌های مشکل‌ساز در مورد آنچه باور دارند یا نحوه عمل کردن در جایی که شخص متفکر قضاوت منطقی می‌کند در شرایطی که هیچ نتیجه یا پاسخی از پیش تعیین شده وجود ندارد. این قضاوت‌ها با معیارهای از پیش تعیین شده نظیر شفافیت، هشیاری، آگاهی، معقول بودن و غیره، مورد ارزیابی قرار می‌گیرند» (ژانگ، فن و همکاران ۲۰۱۷).

امریکا: درحالی‌که بر مهم بودن تفکر نقاد توافق وجود دارد. در مورد چیزی که دقیقاً تفکر نقاد را تشکیل می‌دهد و اغلب فاقد شفافیت است توافق کمتری وجود دارد. به‌عنوان مثال در یک مطالعه در کالیفرنیا، تنها ۱۹ درصد از اساتید می‌توانند توضیح واضحی از تفکر نقاد ارائه بدهند. اگرچه قریب به اتفاق ۸۹ درصد نشان دادند که بر آن تأکید دارند (کروس، ۲۰۱۵).

چین: درک تفکر نقاد مردم چین به دلیل عدم توافق در تعریف تفکر نقاد و شواهد تجربی محدود، پیچیده است. به عبارتی در تعریف تفکر نقاد اتفاق نظر وجود ندارد (بروکفیلد، ۱۹۸۷؛ کسل، ۱۹۹۳). در مسیر کشف شیوه‌های فکری غربی و آسیایی (نیسبیت، ۲۰۰۳) مسئله هماهنگی و تضاد در این دو سنت و چگونگی بیان شیوه‌های فکری در کلاس درس، به ویژه کلاس‌های درس بین‌المللی که دانشجویان در فرهنگ‌های متفاوت پرورش یافته‌اند، مسئله مهمی است (وانگ، ۲۰۱۳).

ایران: پژوهش‌های ایرانی نشان می‌دهد که در بیست سال اخیر مفهوم تفکر نقاد در سطح آموزش و پرورش مورد توجه پژوهشگران واقع شده است اما این پژوهش‌ها از چند سال اخیر در آموزش عالی آغاز شده است، هرچند به صورت پنهان و آشکار در کلاس‌های درسی ممکن است مورد توجه قرار گرفته باشد.

نظام ایدئولوژی

استرالیا: هرچند سیاست‌های ملی بر پرورش تفکر نقاد در استرالیا تأکید دارد اما چالش دیگری که ممکن است برخی استدلال کنند، ماهیت حاکمیت آموزشی استرالیا، به‌عنوان درهم تنیدگی پیچیده دولت‌ها، آژانس‌ها و بازیگران سیاسی است که اکولوژی سیاست ملی نوظهور را تعریف می‌کند (ساواج، ۲۰۱۶). چنین نمونه‌هایی از جریان متناوب ممکن است به این معنا باشد که یک رویکرد هماهنگ با یک کشور یکنواخت برای توسعه دانش معلم برای آموزش تفکر نقاد ممکن است به احتمال زیاد سازنده نباشد (پاتنام و بورکو، ۲۰۰۰؛ دی و ساکس، ۲۰۰۴).

امریکا: با این وجود اگرچه آمریکا گروه بزرگی از فرهنگ‌های گوناگون دارد؛ اما بسیاری تمایل دارند که اساساً با فرهنگ‌های یکسان تعامل داشته باشند و بیشتر مردم در انزوای فرهنگی و قومی زندگی می‌کنند. این تفکیک، پیامدهای اجتماعی و برنامه درسی ایجاد می‌کند که مؤسسات آموزش عالی باید از نظر استراتژیک با آن مقابله کنند (جی، ۱۹۹۷). ایالات متحده نه تنها توسط فرهنگ‌ها بلکه توسط خطوط نژادی و اقتصادی نیز جدا می‌شوند. عدم وجود تعامل با افرادی که متفاوت هستند باید جبران شود چراکه مؤسسات آموزش عالی در حال آماده کردن دانشجویان برای یک جامعه جهانی، استراتژیک و آگاهانه هستند (گورین و همکاران، ۲۰۰۲).

چین: فرهنگ چین ارزش و اولویت دادن به هماهنگی و اجتناب از جرم و مقابله را به جای جستجوی حقیقت پذیراست. برخی حتی فراتر می‌روند و اعتقاد دارند که هیچ معادلی برای واژه «تفکر نقاد» در زبان چینی وجود ندارد (هیا، ۲۰۱۴). فرهنگ عامه چین غیر انتقادی و ضد فکری است و ترویج این حساسیت در دانشجویان نیازمند استراتژی‌های آموزشی است که فراتر از تأکید صرف بر حیاتی بودن تفکر نقاد است. فرهنگ آموزشی چین احترام بی‌چون و چرا به قدرت را تشویق می‌کند و از انطباق و انقیاد در تفکر دفاع می‌کند و دانشجویان باید به آرامی و با دقت به دانشگاهیان توجه داشته باشند و باعث ایجاد مشکل در دانشگاه نشوند. این

¹. Isolation

فرهنگ آموزشی پتانسیل نقادی دانشجویان را سرکوب می‌کند و برای دانشجویان «رفتار خوب» و روش تدریس استاد محور را تولید می‌کند. حمایت از هماهنگی و تقویت آن از طریق سانسور، منجر به اجرای محتاطانه استقلال فکری توسط متفکران نقاد چین شده است (وانگ، ۲۰۱۳).

ایران: باوجود مقاومت و تنش‌ها، برخلاف باورهای گسترده، اسلام و تفکر نقاد سازگار هستند و درواقع، اسلام آن را با این هشدار ترویج می‌دهد که این عمل‌ها با احکام و باورهای اسلامی منافاتی ندارد (آبکدیر، ۲۰۱۶).

ذهن باز

استرالیا: تفکر نقاد یکی از هفت قابلیت کلیدی برنامه درسی استرالیا (AC) است. دانش، مهارت‌ها، رفتارها و دستورهای تاکتیکی که از طریق حوزه‌های آموزشی و هم با اولویت‌های برنامه‌درسی موردبررسی قرار می‌گیرند، ترکیب می‌شوند و هدف آن‌ها آماده‌سازی دانشجویان استرالیایی با مهارت‌های لازم برای زندگی و کار با موفقیت در قرن بیست و یکم است و از ضروریات اهداف تعیین‌شده درباره اهداف آموزشی برای استرالیایی‌های جوان و تبدیل آن‌ها به افراد موفق، مطمئن و خلاق و شهروندان آگاه است. ایجاد ایده‌ها، تأمل در تفکر و فرآیند، تحلیل، ارزیابی استدلال و رویه‌ها از پیش‌فرض‌های لازمه برای این مهم است (آکارا، ۲۰۱۵).

امریکا: در آمریکا به علت چند فرهنگی بودن در آموزش عالی آمریکا حفظ دانشجویان بین‌المللی که از نژادهای مختلف و گروه‌های حاشیه‌ای می‌باشند، توانایی اساتید در بررسی تعصبات فرهنگی خود و بررسی روش‌هایی را که در آن‌ها فرهنگ دانشگاه ممکن است به علت هویت و تجربیات فرهنگی دانشجویان مختلف درگیر شود، از مسائل مهم در زمینه پرورش تفکر نقاد است (نورمن و همکاران، ۲۰۱۷).

چین: با توجه به پژوهش‌های مبنی بر برای باورهای معرفتی در عامل ذهن باز در مورد چین بیان شد، این عوامل به‌عنوان بازدارنده ذهن باز در چین تأثیرگذار است.

ساختار سیاست‌گذاری آموزشی

استرالیا: در استرالیا سیاست ملی در مورد تفکر نقاد آشکار است، باوجود سیاست‌گذاری‌های ملی برای تفکر نقاد در آموزش، فقدان دانش معلم و نیز فاکتورهایی نظیر فشار زمان و نیاز به پوشش دادن برنامه درسی اجباری که در دستور کار ملی است تفکر نقاد را به خطر انداخته است. در آموزش عالی استرالیا تاکنون، پژوهشی در خصوص اساتید صورت نگرفته است و پژوهش‌های آموزش عالی در زمینه تفکر نقاد به کار کلاسی اساتید در رابطه باکلاس و دانشجویان مرتبط است، اما فقدان دانش محتوایی لازم، تفاوت باور و عملکرد و نقش حیاتی اساتید، فقدان یک ساختار آموزشی، فشار زمان و اتمام سرفصل دروس به علت تشابه کار آموزش و پرورش و آموزش عالی، قابل استنباط است (دوتکو، ۲۰۱۶).

کانادا: آگاهی اساتید در زمینه چگونگی انتخاب محتوا و شیوه تدریس آن به صورتی که به پرورش تفکر نقاد دانشجویان کمک کند، مسئله مهمی است که جزء موضوعات کلیدی در زمینه آموزش نقادی است. به عبارتی دانش اساتید که شامل نگرش اساتید به

آموزش تفکر، اساس اصلاحات آموزشی مؤثر یا برنامه‌هایی است که قصد آموزش تفکر دارند (آب کدیر، ۲۰۱۱؛ آب کدیر، ۲۰۱۷؛ دیکسون، ۲۰۰۸؛ گروبرمن، ۲۰۰۵؛ ناگاپان، ۱۹۹۸).

امریکا: یکی از اهداف ملی تحصیل در آمریکا تا سال ۲۰۰۰ میلادی (هدف پنجم) به امر ارتقای سطح مهارت‌های تفکر نقاد دانشجویان اختصاص یافت طوری که ارتقای سطح مهارت تفکر نقاد یک نتیجه قابل‌انتظار از تحصیلات عالی در دوره کارشناسی و بالاتر به حساب آید (آدامز، ۲۰۰۸)؛ با توجه به تأثیر افکار انتقادی فلاسفه، دانشمندان برجسته آمریکایی به تدریج متوجه شده‌اند که تفکر نقاد، کلید باز کردن نوآوری علم و دانش و نقص سیستم آموزش عالی آمریکا است به همین منظور یک جنبش تفکر نقاد راه‌اندازی کردند. تفکر نقاد از نگاه انجمن فلسفی آمریکا، شامل سه جنبه است: «روح شجاعت در نقد»، «توانایی تفکر نقادی» و «شخصیت کامل». تفکر نقاد یک مفهوم متغیر با مفاهیم ضمنی غنی است با برخی ارزش‌های اصلی ثابت در هر زمان، مانند عقلانیت، استقلال، استادی و روشنفکری. این روش از یک نگرش مسئولانه نسبت به کنجکاوی، اشتیاق عقل، فداکاری پرشور به عقل و عطش یا اشتیاق برای کسب اطلاعات است (فاسیون، ۲۰۱۰).

کانادا: محققان کانادایی به این نتیجه رسیده‌اند که بحث‌های کلاسی، فعالیت‌های نوشتاری و تکنیک‌های پرسشگری مؤثر برای اثربخشی کلی ضروری هستند. فرصت‌ها یا چالش‌هایی برای تفکر نقاد در برنامه درسی گنجانده شوند، تفکر نقاد مؤثر به فراگیرانی نیاز ندارند که فقط «فکر می‌کنند» بلکه نیازمند آن است در مورد محتوای برنامه درسی فکر کنند و به کارگیری مجموعه وسیعی از مهارت‌های موردنیاز برای پرداختن به سؤالات یا وظایف مهم، درک و استفاده از مفاهیم در ترکیب استدلال‌های منسجم و استفاده مؤثر از صدا و لحن به‌طور مؤثر، بخشی از این گنجینه خواهد بود (هو، ۲۰۰۷).

محیط امن

استرالیا: داتکو (۲۰۱۶) «آگاهی انتقادی در آموزش عالی» را به چگونگی حرکت دانشجویان یک کلاس در طول مسیر آگاهی نقادانه مرتبط می‌داند. او آگاهی نقادی را در عرصه دانشگاهی برای توسعه مشارکت و نمایندگی دموکراتیک، حیاتی می‌داند و آگاهی طبیعی را توانایی دیدن، قضاوت و عمل در مورد مسائل به منظور ایجاد موانع در این فرایند می‌داند. شرکت‌کنندگان در یک فضای خصوصی در محیط یادگیری و روند حرکت به سمت آگاهی انتقادی از طریق بحث‌های روزانه به این هدف می‌رسند. این پژوهشگر تأکید بر فضای امن در مذاکره دارد و به دنبال راه‌هایی برای اجازه دادن به یکدیگر در عرصه و حرکت در مسیر آگاهی نقادی است. تعدادی از موانع شامل شکاف نسل‌ها، احساسات دیگران، یک احساس شدید ترس و عصبانیت که مردم را از آگاهی نقادانه بازمی‌دارد، اشاره دارد. او دانشگاه را جایی برای شنیده شدن همه صداها و ایجاد نوعی هم‌کوشی می‌داند و استدلال (فریر، ۲۰۱۰) را می‌آورد که سبک سنتی، استبدادی آموزش در ایالات متحده، مرگ افراد بالغی است که با مشارکت منفعل در حاکمیت و سیاست‌گذاری شرکت می‌کنند و اطلاعات سپرده به فراگیران بدون ارائه برنامه درسی مبتنی بر تفکر نقاد می‌تواند منجر به بیگانگی آنان شود. این بیگانگی، دانشجویان بیکار، خسته، منفعل و دارای احساس درماندگی در کنترل عواملی که در زندگی آن‌ها دخیل است و اغلب یک بزرگ‌سال بیکار ایجاد می‌کند (دوتکو، ۲۰۱۶).

امریکا: دکتر وی ون چانگ (۲۰۱۰) معتقد است یک کلاس آمریکایی با ارزش شامل افزایش حس خود مختاری و ابراز وجود است که در آن صحبت کردن برای خود، برای یادگیری حیاتی است. با این حال بسیاری از فرهنگ‌ها برون شناخت مناسب برای پذیرش به علت متفاوت بودن از دیدگاه قوم گرایانه آمریکا به حاشیه رانده می‌شوند در صورتی که این ارزش‌ها برای پیشبرد آموزش ضروری هستند. بسته به توانایی استاد برای درک، برقراری ارتباط و ایجاد یک پل درک و پذیرش بین همسالان و بین روابط همتای - استاد در ایجاد محیطی که تفکر نقادانه به جای مسدود شدن ادامه دارد. مشخصه انسان توانایی ما برای یادگیری از دیگران است. به عنوان وسیله‌ای برای جلب توجه متقابل، تفکر نقاد و درک دانشجویان متنوع، تعاملات کلاسی و بحث ممکن است مفید باشد (نورمن و همکاران، ۲۰۱۷).

چین: فرهنگ عامه چین غیر انتقادی و ضد فکری است و ترویج این حساسیت در دانشجویان نیازمند استراتژی‌های آموزشی است که فراتر از تأکید صرف بر حیاتی بودن تفکر نقاد است. فرهنگ آموزشی چین احترام بی‌چون و چرا به قدرت را تشویق می‌کند و از انطباق و انقیاد در تفکر دفاع می‌کند و دانشجویان باید به آرامی و با دقت به دانشگاهیان توجه داشته باشند و باعث ایجاد مشکل در دانشگاه نشوند. این فرهنگ آموزشی پتانسیل نقادی دانشجویان را سرکوب می‌کند و برای دانشجویان «رفتار خوب» و روش تدریس استاد محور را تولید می‌کند. حمایت از هماهنگی و تقویت آن از طریق سانسور، منجر به اجرای محتاطانه استقلال فکری توسط متفکران نقاد چین شده است (وانگ، ۲۰۱۳).

ایران: پژوهش مکتوبی بر مبنای وجود امنیت یا عدم امنیت در جهت تفکر نقاد در محیط دانشگاهی مشاهده نمی‌شود، اما آنچه از نظرات شفاهی اساتید مشاهده می‌شود، نظرات متفاوت بوده و رضایت کامل مشاهده نمی‌شود.

روحیه نقادی

استرالیا: تولد یک برنامه درسی ملی در هر کشوری، اغلب محصول تاریخ و سیاست آن است (ساواج، ۲۰۱۶). برنامه درسی تفکر نقاد نیز از امر مستثنی نیست. تفکر نقاد یکی از هفت قابلیت کلیدی برنامه درسی استرالیا (AC) است. دانش، مهارت‌ها، رفتارها و دستورهای تاکتیکی که از طریق حوزه‌های آموزشی و هم با اولویت‌های برنامه درسی مورد بررسی قرار می‌گیرند، ترکیب می‌شوند و هدف آن‌ها آماده‌سازی دانشجویان استرالیایی با مهارت‌های لازم برای زندگی و کار با موفقیت در قرن بیست و یکم است و از ضروریات اهداف تعیین شده درباره اهداف آموزشی برای استرالیایی‌های جوان و تبدیل آن‌ها به افراد موفق، مطمئن و خلاق و شهروندان آگاه است. ایجاد ایده‌ها، تأمل در تفکر و فرآیند، تحلیل، ارزیابی استدلال و رویه‌ها از پیش فرض‌های لازمه برای این مهم است (آکارا، ۲۰۱۵).

کانادا: پژوهش‌ها حاکی از اهمیت شورای سیاست‌گذاری کانادا بر تأکید بر تقویت روحیه نقادانه در دانشجویان کانادایی است (ژانگ و همکاران، ۲۰۱۷).

امریکا: در حالی که داشتن توانایی تفکر نقاد ضروری است، داشتن تمایل طبیعی و نگرش و گرایش برای انجام چنین کاری در وضعیت‌های مختلف روزمره نیز کلیدی است (تیشمن، پرکینز و جی، ۱۹۹۵؛ انیس، ۱۹۸۷).

چین: در میان روانشناسان و مربیان اتفاق نظر وجود دارد که علاوه بر توانایی شناختی، عوامل گرایشی نیز بر عملکرد تفکر اثر می‌گذارد (انیس، ۱۹۸۷؛ فاسیون و فاسیون، سانچز، ۱۹۹۴؛ پرکینز و تیشمن، ۱۹۹۵). به‌طور کلی، افرادی با باورهای معرفتی ساده برای اجتناب از وضعیت‌های استدلالی یافت می‌شوند و در کارهای تعریف‌شده با راه‌حل‌های چندگانه و غیر تضمین‌شده، ضعیف عمل می‌کنند (شرو، دانکل و بندیسن، ۱۹۹۵). در چین به علت سیاست کمونیستی بازدارنده از تفکر نقاد گرایش بر عملکرد نیز ضعیف می‌باشد (چن، هو و همکاران، ۲۰۱۱).

ایران: دانشجویان ایرانی به علت فرهنگ پذیرنده تفکر نقاد از این روحیه بی‌نصیب نیستند (دستاران و همکاران، ۱۴۰۰).

آشنایی به اصول استدلال کردن و قضاوت مبتنی بر شواهد

امریکا: تفکر نقاد به‌عنوان ارزیابی سیستماتیک یا فرمول‌سازی باورها یا اظهارات، به‌وسیله استانداردهای عقلانی (استفاده از شواهد در حمایت از استدلال‌ها) است. تفکر نقاد به این دلیل سیستماتیک است که شامل روش‌های متمایز بوده و مطابق با استانداردهای عقلانی در این باورها عمل می‌کند که توسط این باورها مورد قضاوت قرار می‌گیرند که به دلایل مختلف از آن‌ها پشتیبانی می‌شوند (کلمسون، ۲۰۱۶).

چین: عملکرد و توسعه مهارت‌های استدلال سطح بالاتر بدون توانایی شناختی و گرایش نقادانه محدود می‌شود.

ایران: در ایران کتاب‌های عمومی دروس دانشگاهی نیز در پرورش این مهارت ضعیف عمل نموده‌اند (پاک مهر، ۱۳۹۰).

اجتناب از قضاوت عجولانه و تعهد به اصول اخلاقی نقادی

امریکا: سه متغیر شخصیتی مهم در تفکر نقاد «نیاز به شناخت، روشنفکری و وظیفه‌شناسی» است (چن و همکاران، ۲۰۱۱). اجتناب از قضاوت عجولانه و باروی باز استقبال کردن از نظرات دیگران ارزش و احترام به جست‌جو برای رسیدن به مدعای بهتر از ظرافت‌های رفتاری آن است (براون و کیلی، ۱۳۹۱). به نظر می‌رسد در آموزش عالی با کنار گذاشتن تعصبات فرهنگی و نژادی قابل اجرا خواهد بود. پژوهش‌ها تأکید بر رشد دارد اما رضایت را تأیید نمی‌کند.

استرالیا: استفاده از بحث‌ها می‌تواند مؤلفه اصلی عقلانیت در کلاس باشد. محیطی که دانشجویان در آن احساس ارزش و امنیت می‌کنند، می‌توانند ارزش‌های اجتماعی احترام و درک آن را نشان دهند. فکر کردن به خود تشویق شود، درک این‌که زندگی پر از عدم قطعیت و شرایط نوظهور است و افکار یا ایده‌های یک فرد مورد بازبینی قرار گیرد. اساس بحث مؤثر در کلاس‌های دانشگاهی است (نورمن، ۲۰۱۲). بنابراین چنین برداشت می‌شود که توجه به این امر در آموزش عالی استرالیا در حال شکل‌گیری است.

چین: با افزایش تعداد دانشجویان چینی که در دانشگاه‌های غربی تحصیل می‌کنند، تعداد رو به رشدی از مقالات اساتید غربی که از عدم تفکر نقادی در میان دانشجویان چینی شکایت می‌کنند، وجود دارد. بعضی از اساتید و معلمان سؤال می‌کنند که آیا تفکر نقاد را می‌توان به فرهنگ آموزشی چین که با ارزش‌های یادگیری طوطی‌وار هماهنگی دارد، اطلاق کرد (لی، ۲۰۱۵؛ ترنر، ۲۰۰۶). با این اوصاف آشنایی و تعهد به اصول اخلاقی تفکر نقاد از مراحل است که بعد از پذیرش این تفکر در چین قابل بحث می‌باشد.

دانش و مهارت و همسانی باور و عملکرد اساتید

استرالیا: در استرالیا معلمان خود را به اندازه کافی در آموزش تفکر مرتبه بالاتر نمی‌یابند و این ادراکات با تجربیات آموزشی آن‌ها مرتبط می‌باشد. معلمان فاقد دانش محتوای آموزشی لازم برای آموزش تفکر مرتبه بالاتر هستند. بین باورها و عملکردهای معلمان تفاوت‌هایی وجود دارد. مأموریت‌های آموزشی برای تفکر مرتبه بالا و آموزش معلمان و توسعه حرفه‌ای تأثیر اندکی بر تعلیم و تربیت معلمان دارند. لیت (۱۹۹۹) در مورد اجرای برنامه مهارت‌های تفکر، تعدادی از نگرانی‌ها را شناسایی کرد، وی به نقش حیاتی معلم و اهمیت کارایی او در اجرای مؤثر تفکر در برنامه‌درسی اشاره کرد (وولفولک و هوی، ۱۹۹۰). چراکه رویکرد تدریس تفکر نقاد تحت تأثیر ادراک صاحبان آن قرار دارد (گروبرمن، ۲۰۰۵؛ آبکدیر، ۲۰۱۰). اساتید در قلب تغییر آموزشی قرار دارند و تأثیر هر تغییر آموزشی در نهایت به آنچه آن‌ها انجام می‌دهند و فکر می‌کنند، برمی‌گردد (فولان، ۱۹۹۴). اجرای تفکر نقاد در کلاس درس با مشکلات خاص خود روبروست و باعث بروز تنش‌هایی در میان دانشجویان خواهد شد که اساتید می‌توانند این تنش‌های معرفتی را قبل از اینکه در کلاس نشان داده شوند، میانجیگری کنند، با این شیوه که ابتدا درک انتقادی داشته باشند و از تنوع در کلاس از جنبه‌هایی نظیر توانایی، استعداد، شایستگی، قومیت و جنسیت فراتر روند و تنوع ضمنی در فراگیران باید به همان اندازه به رسمیت شناخته شود (ردینگ، ۲۰۱۷).

کانادا: محققان کانادایی به این نتیجه رسیده‌اند که بحث‌های کلاسی، فعالیت‌های نوشتاری و تکنیک‌های پرسشگری مؤثر برای اثربخشی کلی ضروری هستند. فرصت‌ها یا چالش‌هایی برای تفکر نقاد در برنامه درسی گنجانده شوند، تفکر نقاد مؤثر به فراگیرانی نیاز ندارند که فقط «فکر می‌کنند» بلکه نیازمند آن است در مورد محتوای برنامه درسی فکر کنند و به‌کارگیری مجموعه وسیعی از مهارت‌های موردنیاز برای پرداختن به سؤالات یا وظایف مهم، درک و استفاده از مفاهیم در ترکیب استدلال‌های منسجم و استفاده مؤثر از صدا و لحن به‌طور مؤثر، بخشی از این گنجینه خواهد بود (هو، ۲۰۰۷).

امریکا: آنچه که مطالعات نشان می‌دهد دانشگاه باید از پایگاه دانش دانشجویان بین‌المللی در محیط غنی‌تر در زمان ارائه، از دیدگاه‌های متنوع‌تری استفاده کند و در محیطی از احترام به دانشجویان اجازه دهد تا با اعتمادبه‌نفس، خود را زیر سؤال برند. قضاوت و یادگیری از همه شرایط بحث‌هایی است که در یک محیط امن صورت می‌گیرد، استفاده از بحث‌ها می‌تواند مؤلفه اصلی عقلانیت در کلاس باشد. محیطی که دانشجویان در آن احساس ارزش و امنیت می‌کنند، می‌توانند ارزش‌های اجتماعی احترام و درک آن را نشان دهند. فکر کردن به خود تشویق شود، درک این‌که زندگی پر از عدم قطعیت و شرایط نوظهور است و افکار یا ایده‌های یک فرد مورد بازبینی قرار گیرد. اساس بحث مؤثر در کلاس‌های دانشگاهی است (نورمن، ۲۰۱۲). بین باورها و عملکردهای معلمان و اساتید تفاوت‌هایی وجود دارد. مأموریت‌های آموزشی برای تفکر مرتبه بالا و آموزش آن‌ها و توسعه حرفه‌ای تأثیر اندکی بر تعلیم و تربیت آن‌ها دارد (لیت، ۱۹۹۹).

چین: برخی از محققان نیز دریافته‌اند که فراگیران چینی با مفهوم تفکر نقاد بیگانه نیستند و می‌توانند تفکر نقاد را هنگامی که تدریس به‌طور مؤثر اجرا می‌شود نشان دهند (دونگ، اندرسون، کیم و لی، ۲۰۰۸؛ دورکین، ۲۰۰۸؛ یانگ، ۲۰۱۵). برابک (۱۹۸۳) همبستگی

مثبت و معنی‌داری را بین درک معرفت‌شناختی و تفکر نقاد نشان داد، محققان دیگر نیز صراحتاً تأکید می‌کنند که معرفت‌شناسی شخصی پتانسیل لازم برای آگاه کردن مربیان در مورد راه‌های افزایش تفکر دانشجویان را دارد (کوهن، ۲۰۰۱؛ شراو، ۱۹۹۹). ایران: کیفیت تدریس اساتید به‌طور کلی قادر به پیش‌بینی تفکر نقاد دانشجویان بود که البته مؤلفه روابط بین فردی، بیشترین سهم را در پیش‌بینی تفکر نقاد داشت؛ و نتیجه نهایی اینکه: با توجه به نتایج بررسی، توجه به بهبود کیفیت تدریس در آموزش عالی در جهت توسعه مهارت‌های تفکر دانشجو اجتناب‌ناپذیر به نظر می‌رسد (پاک مهر، ۱۳۹۰).

فشار زمان و نیاز به پوشش دادن برنامه درسی

استرالیا: پژوهش‌ها حاکی از آن است که در استرالیا سیاست ملی در مورد تفکر نقاد آشکار است، اما اجرای آن مملو از مسائل است. یکی از مهم‌ترین فشارها، فقدان توسعه دانش معلمان و اساتید در جریان به زیر سؤال بردن تفکر نقاد ملی کشور است. عملاً همه متصدیان آموزش فقدان یک برنامه نظام‌مند ساختارمند برای توسعه دانش مربیان به‌عنوان یک دانش پایه برای تدریس به‌عنوان دلیلی برای به حاشیه راندن ناخودآگاه تفکر نقاد دانسته‌اند. با وجود سیاست‌گذاری‌های ملی برای تفکر نقاد در آموزش، فقدان دانش معلم و نیز فاکتورهایی نظیر فشار زمان و نیاز به پوشش دادن برنامه درسی اجباری که در دستور کار ملی است تفکر نقاد را به خطر انداخته است (آب کدیر، ۲۰۱۰ و ۲۰۱۷).

کانادا: محققان کانادایی به این نتیجه رسیده‌اند که بحث‌های کلاسی، فعالیت‌های نوشتاری و تکنیک‌های پرسشگری مؤثر برای اثربخشی کلی ضروری هستند. فرصت‌ها یا چالش‌هایی برای تفکر نقاد در برنامه درسی گنجانده شوند، تفکر نقاد مؤثر به فراگیری نیاز ندارند که فقط «فکر می‌کنند» بلکه نیازمند آن است در مورد محتوای برنامه درسی فکر کنند و به‌کارگیری مجموعه وسیعی از مهارت‌های موردنیاز برای پرداختن به سؤالات یا وظایف مهم، درک و استفاده از مفاهیم در ترکیب استدلال‌های منسجم و استفاده مؤثر از صدا و لحن به‌طور مؤثر، بخشی از این گنجینه خواهد بود (هو، ۲۰۰۷). آگاهی اساتید در زمینه چگونگی انتخاب محتوا و شیوه تدریس آن به صورتی که به پرورش تفکر نقاد دانشجویان کمک کند، مسئله مهمی است که جزء موضوعات کلیدی در زمینه آموزش نقادی است. به عبارتی دانش اساتید که شامل نگرش اساتید به آموزش تفکر، اساس اصلاحات آموزشی مؤثر یا برنامه‌هایی است که قصد آموزش تفکر دارند (آب کدیر، ۲۰۱۰، آب کدیر، ۲۰۱۷؛ دیکسون، ماس، اوره؛ گروبرمن، ۲۰۰۵؛ ناگان، ۱۹۹۸).

امریکا: بسیاری از اساتید اعتقاد دارند که تسهیل گفتگوهای دشوار در مورد موضوعات حساس مانند نژاد، جهت‌گیری‌های جنسی و غیره، نشان‌دهنده فرصت‌های قابل توجه برای ترویج حسن‌نیت و تفاهم است. اعضای هیئت‌علمی فعال نه‌تنها از طریق گزارش‌های تحقیقی و بحث کردن با همکاران، بلکه از طریق گوش دادن بدون قضاوت به دانشجویان انفرادی باید به‌طور مداوم به دنبال درک دیدگاه‌های دانشجویان باشند (نورمن، ۲۰۱۲). این موضوع نیازمند زمانی برای انجام است؛ که در آموزش عالی باید مورد توجه واقع شود.

ایران: نتایج نشان داد که درعین حالی که اهمیت تفکر نقاد مورد توجه دست‌اندرکاران آموزشی قرار گرفته و کوشش‌هایی جهت ارتقاء تفکر نقاد دانشجویان می‌شود؛ هنوز روش‌های به کار گرفته شده و سیستم مدیریت یادگیری به صورت هدفمند و نظام‌مند ارتقاء تفکر نقاد را مدنظر قرار نداده‌اند و نظام در مرحله عدم تعادل قرار گرفته است (قریب، ۱۳۸۹).

آنچه به عنوان عوامل مؤثر پرورش تفکر نقاد در آموزش عالی بیان کردیم در قالب نمودار زیر قابل ارائه است:

جدول ۲. بررسی عوامل مؤثر در پرورش تفکر نقاد در آموزش عالی در کشورهای مورد مطالعه

عوامل مؤثر در پرورش تفکر نقاد	کشورها				
	ایران	چین	امریکا	کانادا	استرالیا
عوامل برون‌سازشی	✓		✓	✓	✓
	✓		✓	✓	✓
	✓		✓	✓	✓
عوامل درون‌سازشی	✓		✓	✓	✓
	✓		✓	✓	✓
	✓		✓	✓	✓
			✓		

الف) شباهت‌ها

بررسی‌های انجام شده حاکی از آن است که هیچ‌یک از کشورهای مورد مطالعه چهار عامل مؤثر «آشنایی به اصول استدلال کردن و قضاوت مبتنی بر شواهد، آشنایی و تعهد به اصول اخلاقی نقادی و اجتناب از قضاوت عجولانه، دانش و مهارت و تعهد به اصول اخلاقی نقادی و دانش و مهارت و همسانی باور و عملکرد اساتید» را مورد توجه قرار نداده‌اند. این در حالی است که در کشورهای آمریکا، کانادا و استرالیا در توجه به عواملی چون: باورهای معرفتی، ذهن باز، نظام ایدئولوژی و ساختار سیاست‌گذاری آموزشی هرچند به صورت کوتاه و گذرا در دستور کار آموزش عالی قرار گرفته و به آن‌ها اشاره شده است، اما نتوانسته است در چهار عامل مورد اشاره اولیه را عملکرد بهتری داشته باشد. عامل فقدان ساختار سیاست‌گذاری آموزشی در کشورهای مذکور به غیر از ایران از طریق استانداردهای برنامه آموزش عالی مورد تأکید واقع شده است. توجه به عنصر روحیه نقادی در همه کشورهای به غیر از چین قابل استخراج بوده است.

ب) تفاوت‌ها

با استناد به بررسی‌های انجام شده در اسناد و منابع مربوط به برنامه‌های آموزش عالی، برخی از کشورهای مورد مطالعه به تعداد کمتر و برخی به تعداد بیشتری از عوامل مؤثر در پرورش تفکر نقاد توجه داشته‌اند: کانادا و استرالیا به شش عامل، آمریکا به پنج عامل و

^۸. به علت نگاههای نژاد پرستانه

ایران به چهار عامل توجه داشته است؛ و آن گونه که از اکثر منابع موجود در مورد چین برمی آید در این کشور توجه به عوامل مؤثر در تفکر نقاد هیچ گونه دغدغه‌ای وجود ندارد، هرچند پژوهش‌ها و مقالات مطرح شده نشان از اهمیت پیدا کردن این موضوع می‌باشد. همان‌طور که جدول شماره ۱ نشان می‌دهد، بر اساس توضیحات سؤال اول پژوهش، در آموزش عالی ایران از ده عامل، هفت مورد از عوامل مؤثر در پرورش تفکر نقاد از توجه کافی برخوردار نیست و دارای توضیحاتی شفاف و مناسب نیست که با توجه به سایر کشورها در وضعیتی بسیار متفاوتی نیست. در میان عوامل مؤثر در پرورش تفکر نقاد در کشورهای مورد مطالعه آمریکا و کانادا و استرالیا دارای توضیحات شفاف‌تری بودند. البته مستندات حاصل از کشور چین دارای توضیحات واضح و مناسبی بود هرچند مطالب ارائه شده نشان از باورهای معرفتی غلط و نظام ایدئولوژی کمونسیت و کنفوسیوس که بیشتر بر اطاعت و فرمان‌بری و توجه به هماهنگی و عدم انتقاد تأکید دارد و بالطبع، دیگر عوامل مؤثر در پرورش تفکر نقاد نیز به علت عدم وجود زیرساخت‌های آن مورد توجه واقع نخواهد شد. مستندات کشور آمریکا دارای توضیحات شفاف و مناسبی درباره لزوم سیاست‌گذاری و ذهن باز و تقویت روحیه نقادی بوده و اقرار به عدم وجود مهارت اساتید و فشار زمان و نیاز به پوشش سرفصل دروس به صورت شفاف بیان شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

سرمایه‌گذاری در پرورش تفکر نقاد در آموزش عالی نه تنها جوانان را در مواجهه با اخبار کیفیت پایین و یا ایدئولوژی‌های مبهم توانا ظاهر می‌سازد (ورنیر، ۲۰۱۸)، بلکه با درگیری اجتماعی که به وجود می‌آورد منجر به تولید علم (فراست خواه، ۹۶) و در نتیجه رشد فرهنگی، سیاسی و اقتصادی جامعه خواهد شد. یافته‌های اطهری اصفهانی (۱۳۹۱) و ماهر النقش (۱۳۹۴) حاکی از این است که توجه به تفکر نقاد به عنوان یک چالش جدی در آموزش عالی بوده و دانشجویان در وضعیت مطلوبی از تفکر نقاد قرار ندارند تا آن جا که با بالا رفتن سنوات تحصیلی دانشجویان، مهارت‌های تفکر نقاد افزایش نمی‌یابد. لیکن بازنگری مطلوب برنامه‌های درسی برای حل این معضل می‌تواند پیشنهادی مؤثر باشد. نظام آموزش ایران به علت ضعف در قدرت مهارت نقادی در بیشتر اوقات قادر به اندیشیدن و تصمیم‌گیری مستقل و مناسب نیست و بیشتر اوقات مجری بی‌چون و چراست و در مواقع بحرانی ناتوان از ارائه خدمات مطلوب هستند.

نتایج حاصل از پژوهش‌ها در اسناد بالادستی و مصوبات شورای انقلاب فرهنگی آموزش عالی ایران هر چند به صورت ضمنی به پرورش تفکر نقاد اشاره کرده اما تأکید واضحی بر این مؤلفه‌ها مشاهده نمی‌شود. بدیهی است که زمانی که پرورش تفکر نقاد از اهداف آموزش عالی نیست، در ارزیابی نیز نتایج قابل حصولی نمی‌توان انتظار داشت چنانکه مطالعات مقالات کشورهای خاورمیانه غیر از ایران تاکنون در بود یا نبود این تفکر سیر می‌کند در حالی که کشورهای اروپایی و آمریکایی قریب یک قرن است که از پذیرش آن گذر کرده و در جستجوی چیستی و چگونگی و راه‌حل‌ها و فن‌های کاربردی برای تقویت آن در بین دانش‌آموزان و دانشجویان هستند و با پیشرفت دیجیتال در فکر نرم‌افزارهای تسهیل‌کننده می‌باشند؛ اما آنچه که قابل توجه است نتایج پژوهش‌های ارزیابی است که نتایج رضایت بخشی در ارتقای این مهارت‌ها در بین دانشجویان را نشان نمی‌دهد؛ که نشان از این مهم است که علاوه بر مصوب

شدن در شورای سیاست‌گذاری آموزش عالی، نیاز به مؤلفه دیگری نیز بوده که مورد غفلت واقع شده است. یافته‌های این پژوهش نشان داده‌اند که در برنامه‌های درسی آموزش عالی کشورهای مورد مطالعه به برخی از این مؤلفه‌ها پرداخته شده، اما در بسیاری از موارد توضیحات مناسب و واضحی نداشته و لذا پرورش این مهم در عمل مطلوب نبوده است. ایران نیز از این قاعده مستثنی نبوده و در برنامه‌های آموزش عالی خود در این مهم ضعیف عمل نموده است. علاوه بر ساختار سیاست‌گذاری آموزشی، ایجاد محیط امن آموزشی، آشنایی به اصول استدلال کردن و قضاوت مبتنی بر شواهد، آشنایی و تعهد به اصول اخلاقی نقادی و اجتناب از قضاوت عجولانه، دانش و مهارت و همسانی باور و عملکرد اساتید، عدم فشار زمان و نیاز به پوشش دادن برنامه درسی از مؤلفه‌هایی است که شایسته است آموزش عالی در مسیر پرورش تفکر نقاد نه تنها به آن‌ها توجه نماید، بلکه با استفاده از برنامه درسی و آموزش‌های ضمن خدمت دانش، توانایی و نگرش اساتید و دانشجویان را که از اعضای اصلی بدنه فرهنگ‌سازی یک ملت هستند، در این زمینه تقویت نماید تا از سرعت هجومه مسائل روز جامعه عقب نماند و بتواند با در مسائل عمومی و تخصصی خود ماهر شده و از این بستر برای تولید علم و تکنیک‌ها و نرم‌افزارهای لازم برای ارتقاء جامعه عمل نماید.

منابع

- آقازاده، احمد؛ احقر، قدسی و فضلعلی زاده، رضا (۱۳۹۱). بررسی تطبیقی ویژگی‌های برنامه درسی مؤسسات آموزش عالی از راه دور کشورهای ایران و انگلستان و هند. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۴(۴)، ۷۵-۱۰۵.
- احمد بیگی، فاطمه؛ احقر، قدسی، ایمانی نائینی (۱۳۹۸). اثربخشی تفکر انتقادی بر شیوه‌های حل مسئله در دانشجویان. فصلنامه علمی پژوهشی تدریس پژوهشی، ۷(۲)، ۲۶-۳۶.
- اطهری اصفهانی، زینب السادات (۱۳۹۱). بررسی نقش برنامه‌های درسی بر مهارت‌های تفکر نقاد دانشجویان دانشگاه اصفهان و علوم پزشکی اصفهان. رساله دکتری علوم تربیتی. دانشگاه اصفهان
- براون، ام. نیل. ام. کیلی، استوارت (۱۳۹۱). راهنمای تفکر نقادانه، پرسیدن سئوالهای به‌جا. ترجمه: کامیاب، کورش. ناشر: مینوی خرد
- پاک مهر، حمیده (۱۳۹۰). نقش ادراک از کیفیت تدریس اساتید در تفکر نقاد دانشجویان علوم تربیتی. پایان نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی. دانشگاه فردوسی مشهد.
- خنیا، یوسف؛ نریمانی، محمد؛ حاجلو، نادر (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش تفکر نقادانه بر خطاهای شناختی بین فردی و معنای تحصیل در دانشجویان رشته پزشکی. دوفصلنامه روانشناسی فرهنگی، ۳(۲)، ۷۲-۹۲.
- فراست خواه، مقصود (۱۳۸۹). دانشگاه و آموزش عالی (منظرهای جهانی و مسئله‌های ایرانی) تهران: نشر نی.
- قریب، میترا (۱۳۸۹). طراحی الگوی توسعه فرایند تفکر نقاد در رشته آموزش پزشکی از دور. رساله دکتری علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور تهران.
- ماهر النقش، مؤگان (۱۳۹۴). بررسی میزان توجه به تفکر نقاد در کتاب‌های درسی دروس عمومی دانشگاه‌ها. پایان نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.

- محمدی، لیلا؛ جهانیان، رمضان (۱۳۹۶). نقش تفکر انتقادی در آموزش عالی. پژوهشنامه مطالعات راهبردی در علوم انسانی و اسلامی، ۱۰(۱)، ۱۹-۲۸.
- مظفری، زینب؛ عبداللهی، محمد حسین؛ فرزاد، ولی الله؛ قانلی، یحیی (۱۴۰۰). اثربخشی تفکر نقاد بر مدل پائول - الدر بر مهارت تفکر نقاد دانش آموزان. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی. دانشگاه سیستان و بلوچستان، ۱۸(۴۴)، ۲۱-۲۹.
- Ab Kadir, M. A. B. (2010). Rethinking 'Thinking Schools, Learning Nation': teachers' and students' perspectives of critical thinking in Singaporean education (PhD thesis).
- Ab Kadir, M. A. (2016). "Critical thinking and learner diversity in the Australian Curriculum: implications and epistemological tensions." *International Journal of Pedagogies and Learning* 11(3), 225-237.
- Ab Kadir, M. A. (2017). "Engendering a culture of thinking in a culture of performativity: the challenge of mediating tensions in the Singaporean educational system." *Cambridge Journal of Education*, 47(2), 227-246.
- Ab Kadir, M.A. (2018). An inquiry into critical thinking in the Australian curriculum: examining its conceptual understandings and their implications on developing critical thinking as a "general capability" on teachers' practice and knowledge, 533-549.
- ACARA. (2015). General capabilities. Retrieved January 2017, from <http://www.australiancurriculum.edu.au/GeneralCapabilities/Pdf/Critical-and-creative-thinking>
- Arum, R., & Roksa, J. (2011). *Academically adrift. Limited Learning on college campuses.* Chicago: the University of Chicago Press.
- Cassel, J.F. & Congleton, R.J. (1993) *Critical Thinking: An Annotated Bibliography.* The Scarecrow Press, Inc., Metuchen, NJ, USA
- Chaffee, J. (2014). *Thinking Critically.* 10rded: Cengage Learning; ix p.
- Chan, N.-M., et al. (2011). Epistemic beliefs and critical thinking of Chinese students. *Learning and Individual Differences*, 21(1), 67-77
- Clifford, J.S., Boufal, M., & Kurtz, J.E. (2004). Personality Traits and Critical Thinking Skills in College Students: Empirical Tests of a Two-Factor Theory, 11(2), 169-176.
- Cross, J. (2015). Book Review: *The Palgrave Handbook of critical thinking in higher Education*, edited by Martin Davies and Ronald Barnett, USA: Palgrave Macmillan. *Journal of Organization Knowledge Communication*, 2 (1), 81 -87
- Dixon, M., Moss, J., Ure, C., Senior, K., & Ferguson, P. (2006). Investigating contemporary pedagogical content. *Journal of Research in Mathematics Education*, 5(3), 212
- Dutko, M. (2016). *I Matter, As Does the World: Critical Consciousness in Higher Education.* Dissertations, 182. <https://digitalcommons.nl.edu/diss/182>
- Edmondson, V.C., Shannon, J.P. (2020). From Critical Thinking to Critical Voicing for Impact. *The IUP Journal of Soft Skills*, 4, 27-45
- Erikson, M.G., & Erikson, M. (2018). Learning outcomes and critical thinking – Good intentions in conflict. *Studies in Higher Education*. doi:10.1080/03075079.2018.1486813 □

- Ennis, R.H. (1991). Goals for a critical thinking curriculum. In A. Costa (Ed.), *Developing minds: a resource book for teaching thinking* (pp. 68-71). Alexandria, VA: The Association of Supervision and Curriculum Development.
- Facione, A. P. (2010). . *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (executive summary)*. The Delphi Report. Millbrae, CA: California Academic Press.
- Gruberman, R. (2005). *Teacher conceptualizations of higher-order thinking: A case study*. Boston: Boston College, Lynch knowledge in thinking, ICT and science in Victoria: Intertwining knowledge and practice. Victoria: DE&T.
- Gurin, P., Dey, E., Hurtado, S., & Gurin, G. (2002). Diversity and higher education: Theory and impact on educational outcomes. *Harvard Educational Review*, 72(3), 330-366.
- Herdiyana, F., et al. (2020). Characteristics of Evaluation-Process Biology Learning Tools Based on Conceptual Problem-Based Learning Models to Train Critical Thinking Skills, 10.29303/jppipa.v8i1.1168 .
- HEA, w. (2014). Contains a Collection of Teaching resource under the Title ‘Critical Thinking’.” March, 2015. [https:// www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/critical_thinking.pdf](https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/critical_thinking.pdf)
- Hare, W. (1987). Open-mindedness in moral education: Three contemporary approaches. *Journal of Moral Education*, 16(2), 99-107.
- Hasanpour, M., Haghdoost Oskouie, SF., Salsalei, M. (2007). *The Process Of Critical Thinking In Nursing Education Developing A Model*], PhD thesis, Iran University of Medical Sciences, School of Nursing and Midwifery. Persian.
- Howe, E. R. (2007). Canadian and Japanese teachers' conceptions of critical thinking: a comparative study. *Teachers and teaching*, 10(5), 505-525.
- Khalili, H. (2004). Critical thinking skills of nursing students in Semnan University of Medical Sciences]. *Iranian Journal of Medical Education*, 4(2), 23-31. Persian.
- Karimi Noghondar, M., Rahnama Rahsepar, F., Golafruz, M., Mohsenpour, M. (2013). Comparison of Critical Thinking and Clinical Decision Making Skills Among the Last-Semester Nursing Students and Practicing Nurses in Sabzevar University of Medical Sciences]. *Iranian Journal of Medical Education*, 12(12), 916-24. (Persian)
- Khodamoradi, K., Seyed Zakerin, M., Shahabi, M., Yaghmaie, F., Alavi Majd, H. (2011). Comparing critical thinking skills of first-and last-term baccalaureate students of nursing, midwifery and occupational therapy of medical Universities of Tehran city]. *Medical Science Journal of Islamic Azad Univesity-Tehran Medical Branch*, 21(2), 134-40. (Persian).
- Leat, D. (1999). Rolling the stone uphill: Teacher development and the implementation of thinking skills programmes. *Oxford Review of Education*, 25(3), 387–403.
- Li, W. (2022). Studying creativity and critical thinking skills at university and students` future income. *Thinking Skills and Creativity*, 43, 100980
- Meirbekov, A. (2022). Digital education tools for critical thinking development. *Thinking Skills and Creativity*, 44, 101023
- Nagappan, R. (1998). *Teaching higher order thinking skills in language classrooms: The need for transformation of teaching practice*. Unpublished PhD, Michigan State University Michigan.

- Nisbitt, R. (2003). *The geography of thought: How Asians and Westerners think differently ... and why*. New York, NY: The Free Press
- Norman, M. V. (2012). Promoting Critical Thinking through Inclusion and Discussions. *The Journal of Multiculturalism in Education*, 8. <https://www.wtamu.edu/journal/volume-8-number-3.aspx>
- Norman, M., et al. (2017). "Stimulating Critical Thinking in US Business Students through the Inclusion of International Students." *Journal of Business Diversity*, 17(1), 122-130.
- Paryad, E., Javadi, N., Fadakar, K., Asiri, S. (2011). Relationship between Critical Thinking and Clinical Decision Making in Nursing Students]. *I J N*, 24(73), 63-71. (Persian).
- Putnam, R.T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15.
- Redding, G. (2017). Critical thinking, university autonomy, and societal evolution; thoughts on a research agenda, Working Paper.
- Salomon, G., & Perkins, D. N. (1998). Individual and social aspects of learning. In P. D. Pearson & A. Iran-Nejad (Eds.), *Review of research in education*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Savage, G.C. (2016). Who's steering the ship? National curriculum reform and the re-shaping of Australian federalism. *Journal of Education Policy*, 31(6), 833-850.
- Tishman, S., Perkins, D. N., & Jay, E. (1995). *The thinking classroom: Learning and teaching in a culture of thinking*. Needham, MA: Allyn and Bacon.
- Tiruneh, DT., Verburghm A., Elen, J. (2014). Effectiveness of critical thinking instruction in higher education: A systematic review of intervention studies. *Higher Educ Stud*, 4(1), 1-17
- Wang, J. (2013). Constant and emerging characteristics of Chinese learners in changing school contexts. *Journal of Curriculum Studies*, 42, 277-293. <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2012.739801>
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing their students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137-14.
- Yang, Z. (2015). university Exam for the module 'Fundamentals of Marxism'. <http://www.51wendang.com/doc/cff3009fc74ffc3a5122babe/8>
- Zhang, C, et al. (2017). "The effects of reflective training on the disposition of critical thinking for nursing students in China: A controlled trial." *Asian nursing research*, 11(3), 194-200.