

## فهم فرایند شکل‌گیری تفکر نقادانه در دانشجویان پردیس فارابی دانشگاه تهران: یک مطالعه کیفی با رویکرد نظریه داده‌بنیاد

اکرم دستیاری<sup>۱\*</sup>، حسن زارعی متین<sup>۲</sup>، حمیدرضا یزدانی<sup>۳</sup>، جبار باباشاهی<sup>۴</sup>

- ۱- استادیار، گروه مدیریت بازرگانی، دانشکده علوم انسانی، واحد خرم‌آباد، دانشگاه آزاد اسلامی، خرم‌آباد، ایران.
- ۲- استاد، گروه مدیریت دولتی، دانشکده مدیریت و حسابداری، دانشکده‌گان فارابی، دانشگاه تهران، قم، ایران.
- ۳- دانشیار، گروه رهبری و سرمایه انسانی، دانشکده‌گان مدیریت، دانشگاه تهران، تهران، ایران.
- ۴- دانشیار، گروه مدیریت بازرگانی و کسب‌وکار، دانشکده مدیریت و حسابداری، دانشکده‌گان فارابی، دانشگاه تهران، قم، ایران.

بازنگری: ۱۴۰۴/۰۷/۲۶

دریافت: ۱۴۰۳/۱۱/۰۲

انتشار: ۱۴۰۵/۰۲/۲۳

پذیرش: ۱۴۰۴/۰۸/۱۰

### چکیده

در نظام‌های آموزشی سراسر دنیا، انگاره آموزش تفکر در سطوح عالی‌تر از یک‌سو و استفاده از مطالب درسی به‌عنوان ابزاری برای تفکر ازسوی‌دیگر سبب شده است تا تفکر نقادانه به‌عنوان یک مفهوم بنیادین و یک آرمان آموزشی مطرح شود. ازاین‌رو، انجام پژوهش به‌منظور فهم فرایند شکل‌گیری تفکر نقادانه از اهمیت به‌سزایی برخوردار است. به‌این‌منظور، پژوهش حاضر با هدف ارائه الگو تبیین‌کننده تفکر نقادانه در دانشجویان پردیس فارابی دانشگاه تهران با استفاده از نظریه داده‌بنیاد انجام شده است. روش پژوهش به‌صورت کیفی و مبتنی بر نظریه داده‌بنیاد بود و برای بررسی روایی و پایایی پژوهش، از سه معیار کرسول و میلر استفاده شد. برای گردآوری اطلاعات از مصاحبه‌های نیمه‌ساختار یافته استفاده شد و تحلیل اطلاعات با روش استراوس و کوربین انجام گرفت. در این راستا، در مرحله اول تعداد ۲۵



مصاحبه عمیق با دانشجویان پردیس فارابی دانشگاه تهران انجام شد. حاصل این مصاحبه‌ها، مجموعه‌ای از مضامین اولیه بود که در فرایند کدگذاری باز، گردآوری و از درون آنها مقوله‌هایی استخراج شد. سپس در مرحله کدگذاری محوری، پیوند میان این مقوله‌ها ذیل عنوان‌های شرایط علی، پدیده‌محوری، راهبردها، عوامل زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر و پیامدهای تفکر نقادانه دانشجویان در قالب پارادایم کدگذاری محوری تعیین شد. در ادامه و در مرحله کدگذاری انتخابی نیز، سیر داستان ترسیم شد. در این پژوهش، مقوله‌محوری با عنوان پویایی‌های ذهنی بروز کرده و شرایط علی اثرگذار بر تفکر نقادانه نیز به دو دسته کلی عوامل فردی و عوامل غیر فردی تقسیم شد. عوامل مداخله‌گر شناسایی شده، به دو دسته کلی فضای پذیرش افراد نقاد در مراکز علمی و فضای پذیرش افراد نقاد در جامعه تقسیم می‌شوند. براساس نتایج، عوامل زمینه‌ای شامل «رتبه دانشگاه، جو مدیریتی محل تحصیل و فرهنگ خانوادگی» و همچنین، پیامدها عبارت از «پیامدهای مترتب بر فرد و پیامدهای مترتب بر دیگران» بوده است.

واژه‌های کلیدی: تفکر نقادانه، پویایی‌های ذهنی، داده‌بنیاد، دانشگاه.

## ۱- مقدمه

تفکر نقادانه توانایی به‌کارگیری استدلال و منطق در ایده‌ها، نظرها و موقعیت‌های جدید یا ناآشنا است. این نوع تفکر به افراد کمک می‌کند تا مسائل را از دیدگاه باز بنگرند و یک ایده یا مفهوم را از زوایای مختلف بررسی کنند (Wang et al., 2020). به ارتباط بین تفکر نقادانه و جنبه‌های مختلف زندگی، از سوی بسیاری از صاحب‌نظران تأکید شده است. به همین دلیل توسعه این مهارت، یکی از اهداف بنیادین آموزش تلقی می‌شود. برخلاف «تفکر تنبل»، تفکر نقادانه کلیدی است که امکان تحلیل دقیق حجم زیادی از اطلاعاتی دریافتی را فراهم کرده و به افراد این فرصت را می‌دهد که صحت و سقم به اصطلاح «اخبار جعلی» را تفسیر و یا یک موقعیت خاص را به‌درستی و بدون تأثیرپذیری از نظرها یا دانش قبلی ارزیابی کنند (Bravo et al., 2020).

در عصر حاضر که مفاهیم علمی به‌سرعت رو به گسترش است و نوآوری‌های مستمر تجربه می‌شود، اهداف نهایی و کل تعلیم و تربیت ناگزیر باید تغییر پیدا کند. به عبارت دیگر،



روش‌های سنتی تدریس و جایگاه منفعل فراگیران در محیط آموزشی و تکیه بر پرکردن ذهن از اطلاعات، دیگر جوابگوی نیازهای تربیتی نسل حاضر نیست (سیف، ۱۳۸۸). به این منظور، برای تربیت صحیح فراگیران باید آنها را آزادانه، خلاقانه و نقادانه و به‌طور علمی به اندیشه و تفکر واداشت. برنامه‌های مراکز آموزشی باید نظم فکری را به فراگیران منتقل کنند. این برنامه‌ها باید چنان سازمان‌دهی شوند که آنها را وادار کند به جای ذخیره‌سازی حقایق علمی، درگیر مسئله شوند و برای تصمیم‌گیری مناسب و حل مسائل پیچیده جامعه و رویارویی با تحولات شگفت‌انگیز قرن حاضر، به‌طور فزاینده‌ای به مهارت‌های تفکر مجهز شوند (سلطان‌القرائی و علایی، ۱۳۹۰). به نظر متخصصان، یکی از راه‌های اصلی دستیابی به این هدف، مجهز کردن آنها به مهارت تفکر نقادانه است (Facion et al., 2001). بنابراین، صاحب‌نظران تعلیم و تربیت اتفاق نظر دارند که تفکر نقادانه نه فقط باید یکی از هدف‌های بنیادین تعلیم و تربیت، بلکه باید بخش جدایی‌ناپذیر آموزش در هر مقطع تحصیلی باشد، زیرا تفکر نقادانه، تفکری است که تحلیل، ارزشیابی، گزینش و کاربرد، بهترین راه‌حل را برای انسان به وجود می‌آورد و این همان اصلی است که جهان امروز به آن نیاز دارد (Forst, 1997). بررسی پژوهش‌های گذشته نشان می‌دهد مهارت‌ها و همچنین تمایل‌ها به تفکر نقادانه نقش مهمی در یادگیری دانشجویان ایفا می‌کند. دانشجویان با مهارت‌های تفکر نقادانه بالا می‌توانند درک پیچیده‌ای از اطلاعات جدید کسب کنند و در کسب ایده‌ها و دانش جدید بهتر از کسانی هستند که مهارت‌های تفکر نقادانه آنها کم است (Ren et al., 2020). بنابراین مهارت‌های قوی تفکر نقادانه برای موفقیت دانشجویان به‌ویژه دانشجویان تحصیلات تکمیلی، نه تنها در زمینه تحصیلی بلکه در زمینه‌های شخصی و حرفه‌ای، ضروری است (Hart et al., 2021).

بر این اساس، به‌طور کلی یادگیریِ اندیشیدن، هدفی اساسی در آموزش‌های رسمی است (Bernard et al., 2008) و انتقال دانشجویان از دنیای خودمحور مبتنی بر تجربیات شخصی محدود، به قلمرو انتزاعی‌تر و متضمن حقایق متعدد، به‌عنوان یکی از اهداف اصلی هر نظام دانشگاهی در نظر گرفته می‌شود (مایرز، ۱۳۸۳). البته مسئله‌ای که به‌طور دائم در نظام‌های آموزش عالی به آن توجه می‌شود، کیفیت تفکر دانشجویان، یعنی تفکر مطلوب است که اگرچه به روش‌های گوناگون توصیف شده است، اما اصطلاحی که بیشتر برای نوع تفکری که در نظام‌های آموزشی مدنظر قرار دارد، تفکر نقادانه است که به‌عنوان یک مهارت شناختی باید در



اهداف اصلی نظام‌های دانشگاهی قرار بگیرد (Demir et al., 2011). به عبارت دیگر، هدف عمده آموزش عالی کسب نوعی توانایی است که صاحب‌نظران برجسته آن را تفکر نقادانه نامیده‌اند (Facion, 2010). در واقع، تفکر نقادانه به‌عنوان یک پیامد مطلوب در ارتباط با آموزش عالی مطرح شده است که توسعه مهارت‌های آن، یک هدف محوری در آموزش‌های رسمی تلقی می‌شود (Marin & Halpern, 2011).

بررسی پژوهش‌های گذشته نشان می‌دهد که اگرچه در پژوهش‌های خارجی و داخلی بر اهمیت تفکر نقادانه در زمینه آموزش تأکید شده است، اما بیشتر این پژوهش‌ها یا به مفهوم‌پردازی تفکر نقادانه (بهمن پور و همکاران، ۱۳۹۶؛ Gunawardena & Wilson, 2021؛ Ramlaul et al., 2021) یا به سنجش سطح مهارت‌های تفکر نقادانه (حسین پور و همکاران، ۱۳۹۴؛ Bellaera et al., 2021) در موقعیت‌های مختلف و یا بر روش‌های تقویت تفکر نقادانه (Dekker, 2020; SK & Halder, 2020) پرداخته‌اند. همچنین برخی پژوهش‌ها به شناسایی عوامل مؤثر بر تفکر نقادانه (SK & Halder, 2020; Kang et al., 2020) تأکید داشته‌اند. بدیهی است شکل‌گیری تفکر نقادانه متأثر از عوامل مختلف درونی و بیرونی بوده و با توجه به شرایط هر جامعه متفاوت است. بنابراین، می‌توان انتظار داشت الگوی شکل‌گیری فرایند تفکر نقادانه در هر کشور از سایر کشورها متفاوت باشد. در ایران، پژوهش‌هایی که به‌طور مشخص به فرایند شکل‌گیری تفکر نقادانه در بستر دانشگاهی خاص بپردازند، بسیار محدود هستند. به‌ویژه در خصوص دانشجویان پردیس فارابی دانشگاه تهران که ویژگی‌های فرهنگی، اجتماعی و آموزشی خاص خود را دارند، پژوهشی جامع با رویکرد کیفی و داده‌بنیاد صورت نگرفته است. با توجه به اهمیت تفکر نقادانه برای یادگیری و آموزش، درک و شناخت فرایند و چگونگی شکل‌گیری این نوع تفکر در بین دانشجویان مقاطع مختلف تحصیلی ضروری است. از این رو، پژوهش حاضر با هدف تبیین فرایند شکل‌گیری تفکر نقادانه در بین دانشجویان پردیس فارابی دانشگاه تهران و در راستای پاسخگویی به این پرسش که الگو تبیین‌کننده فرایند شکل‌گیری تفکر نقادانه در بین دانشجویان پردیس فارابی دانشگاه تهران چگونه الگویی می‌تواند باشد؟، با استفاده از رویکرد نظریه داده‌بنیاد انجام شده است. شناخت این فرایند در بستر یادشده می‌تواند مدیران و برنامه‌ریزان آموزشی دانشگاه را در طراحی سیاست‌ها و راهبردهای مؤثر



برای تقویت این مهارت یاری دهد و در نهایت به ارتقای کیفیت آموزش عالی در این محیط دانشگاهی منتهی شود.

## ۲- مبانی نظری و پیشینه پژوهش

### ۲-۱- تفکر انتقادی

تفکر نقادانه به‌عنوان تفکر بازتابنده تعریف می‌شود که به افراد اجازه می‌دهد تصمیم بگیرند چه چیزی را باور کنند و چه کاری انجام دهند. یک متفکر انتقادی نسبت به گزینه‌های جایگزین یک موضوع، آگاه است و می‌تواند در مورد اعتبار اطلاعات قضاوت کند (Willers et al., 2021). با توجه به توافق‌نداشتن بین صاحب‌نظران برای ارائه تعریف واحد برای تفکر نقادانه، لای<sup>۱</sup> (۲۰۱۱)، سه رویکرد را برای این منظور پیشنهاد داده است. این سه رویکرد شامل رویکرد روان‌شناختی، رویکرد فلسفی و رویکرد آموزشی است (Cáceres et al., 2020). براساس نظر لای (۲۰۱۱)، تعاریف حوزه روان‌شناسی به مهارت‌های شناختی اشاره دارد. از این نظر، تفکر نقادانه یک فرایند است. بنابراین، تعاریف این حوزه بر فعالیت‌های ذهنی موردنیاز زمان استفاده از این مهارت تمرکز می‌کنند. تعاریف حوزه فلسفه، ریشه در یونان باستان و فلسفه سقراطی دارد که هر دو تا به امروز معتبر بوده و این رویکرد بیشتر بر نتیجه تفکر نقادانه تمرکز دارد تا خود فرایند. در نهایت، در حوزه آموزش، از تفکر نقادانه به جای مفهوم تفکر سطح بالاتر استفاده می‌شود. براساس طبقه‌بندی بلوم<sup>۲</sup> در این رویکرد، مهارت‌های شناختی را می‌توان براساس میزان پیچیدگی آنها طبقه‌بندی کرد. از این نظر، مهارت‌های تفکر مرتبه بالاتر با سطوح تحلیل<sup>۳</sup>، ترکیب<sup>۴</sup> و ارزیابی<sup>۵</sup> مطابقت دارد (Lai, 2011). براساس تعریف جدیدتر از تفکر نقادانه، این مفهوم به‌عنوان فرایند فراشناختی که شامل زیر مهارت‌ها<sup>۶</sup> (تحلیل، ارزیابی و استنباط به‌عنوان مهارت‌های اصلی تفکر نقادانه) و تمایل‌ها<sup>۷</sup> است، در نظر گرفته

---

1. Lai  
2. Bloom's taxonomy  
3. Analysis  
4. Synthesis  
5. Evaluation  
6. Sub-Skills  
7. Dispositions



می‌شود. هر دو مهارت‌ها و تمایل‌ها در یادگیری نقش مهمی را ایفا می‌کنند. دانشجویان با مهارت‌های بالای تفکر نقادانه می‌توانند درک پیچیده‌ای از اطلاعات جدید به دست آورند و نسبت به دانشجویان با سطح پایین مهارت‌های تفکر نقادانه پایین، ایده‌ها و دانش جدید را بهتر کسب کنند (Ren et al., 2020). گرایش به تفکر نقادانه برای دانشجویان، یک فرایند شناختی پیچیده است که سبب توسعه توانایی پژوهش، خودراهبری، حل مسئله و یادگیری مستمر در آنها می‌شود. دانشجویانی که از گرایش به تفکر نقادانه برخوردارند، ویژگی‌هایی از جمله خودتنظیمی، انعطاف‌پذیری، تحلیلی‌بودن، پذیرش ایده‌های جدید، پرنرژی بودن، خطرپذیری، معرفت و خلاقیت را دارا هستند (Ricketts & Rudd, 2008). براساس دیدگاه ریکتس<sup>۱</sup> (۲۰۰۳)، سه ویژگی بلوغ شناختی<sup>۲</sup>، درگیری ذهنی<sup>۳</sup> و نوآوری<sup>۴</sup> به عنوان ویژگی‌های افراد با گرایش به تفکر نقادانه معرفی شده است که در این پژوهش نیز گرایش به تفکر نقادانه با استفاده از این ویژگی‌ها سنجش شده است. سه ویژگی مذکور که مبنای تحلیل گرایش به تفکر نقادانه در این پژوهش بوده است، در ادامه توصیف می‌شود.

**بلوغ شناختی (کمال و بالیدگی):** شخص با گرایش بالا به بلوغ شناختی قادر است موقعیت‌هایی را که در آن لازم خواهد شد تا قوه استدلال خویش را به‌خوبی به کار گیرد، پیش‌بینی کند. چنین فردی به دنبال فرصت‌های برای به‌کارگیری مهارت استدلال خویش است و به داشتن توانایی استدلال خود در حل مسئله و تصمیم‌گیری اعتماد دارد. فرد با گرایش بالا به بلوغ شناختی در روابط اجتماعی اعتماد به نفس دارد و می‌تواند فرایند استدلال خود را برای رسیدن به یک تصمیم و یا حل مسئله توضیح دهد.

**درگیری ذهنی (تعهد):** شخص با سطح بالای درگیری ذهنی، از آمادگی‌ها و سوگیری‌های خود در فرایند تصمیم‌گیری آگاه است. چنین شخصی از عقاید و موضع‌گیری‌هایی که متأثر از محیط و تجارب اوست و به آنها پایبند است، آگاه است. همچنین، نسبت به عقاید و موضع‌گیری‌های خویش که ممکن است دیگران با آن موافقت یا مخالفت کنند، آگاهی دارد. او دیدگاه روشن و بازی نسبت به نظرهای دیگران دارد و نیز تمایل دارد تا نقطه نظرهای دیگران

---

1. Ricketts  
2. Cognitive Maturity  
3. Engagement  
4. Innovativeness



را جستجو کند و آنها را زمان تصمیم‌گیری یا در حل مسائل به کار گیرد. افراد با سطوح بالای درگیری ذهنی می‌دانند که اکثریت مسائل، پیچیده‌تر از آنچه که در آغاز به نظر می‌آیند، هستند و درک می‌کنند که به‌ندرت یک پاسخ صحیح برای مسائلی که با آن مواجه می‌شوند، وجود دارد.

**نوآوری:** افراد با سطح بالای گرایش به نوآوری را می‌توان به‌عنوان افراد تشنه یادگیری توصیف کرد. آنها به‌طور دائم به دنبال دانش جدی هستند. افراد برخوردار از سطوح بالای نوآوری مایلند درباره حرفه، موقعیت و زندگی و جهان خود بیشتر بدانند. یک شخص با خلاقیت بالا به‌طور عقلانی به جستجوی چالش‌های جدید می‌پردازد و به‌طور فعالانه به دنبال دانستن بیشتر از راه پژوهش، خواندن و پرسش است. چنین شخصی به‌وسیله تمایل خود به دانستن حقیقت شناخته می‌شود، حتی اگر حقایق در تضاد با باورها و نظرهای فعلی او باشد (Ricketts & Rudd, 2008).

## ۲-۲- پیشینه پژوهش

پژوهش‌های گذشته از جنبه‌های مختلف به بررسی تفکر نقادانه پرداخته‌اند، از جمله موضوعات بررسی شده در حوزه تفکر نقادانه می‌توان به تحلیل مفهوم تفکر نقادانه، وضعیت مهارت‌های تفکر نقادانه، روش‌های آموزشی برای تقویت تفکر نقادانه، نتایج و پیامدهای تفکر نقادانه، طراحی الگوی تفکر نقادانه، موانع اجرای آموزش تفکر نقادانه، ادراک و نگرش نسبت به تفکر نقادانه اشاره کرد. در سایر پژوهش‌ها، عوامل مؤثر بر تفکر نقادانه از جمله فرهنگ (بخت‌آزمای و فرهنگی، ۱۳۹۶)، باورهای خودکارآمد و فراشناخت (غلامرضایی و همکاران، ۱۳۹۶)، بازی‌های رایانه‌ای (اسماعیلی و همکاران، ۱۳۹۶)، یادگیری مبتنی بر گروه (کوهپایه زاده و همکاران، ۱۳۹۵)، آزاداندیشی دینی (موسوی، ۱۳۹۷)، شبیه‌سازی مجازی (Wang et al., 2020; Kang et al., 2020) و هوش هیجانی (SK & Halder, 2020) پژوهش شده است. خلاصه‌ای از پیشینه پژوهش در جدول ۱ ارائه شده است. مطالعه پیشینه پژوهش‌ها نشان می‌دهد که درک فرآیند شکل‌گیری تفکر نقادانه بیشتر از راه رویکردهای قیاسی و آزمون فرضیه‌های از پیش تعیین‌شده صورت گرفته است. ماهیت پیچیده، چندبعدی و زمینه‌مند این



فرایند که متأثر از تعامل عوامل گوناگون فردی، اجتماعی و آموزشی است، نیازمند یک رویکرد اکتشافی و نظریه‌ساز است تا بتواند الگوها، ارتباطها و مفاهیم اصلی آن را به‌طور مستقیم از دل داده‌ها استخراج کند. روش داده‌بنیاد به دلیل قابلیت آن در کشف ریشه و ارائه یک تئوری زمینه‌محور از کنش‌های متقابل به‌عنوان روشی مناسب و ضروری برای این پژوهش انتخاب شد. با توجه به آنچه بیان شد، پژوهش حاضر در تلاش است تا به بررسی فهم فرایند شکل‌گیری تفکر نقادانه در بین دانشجویان پردیس فارابی دانشگاه تهران بپردازد تا در نهایت بتوان با استفاده از نتایج حاصل از این پژوهش، به نظریه شکل‌گیری تفکر نقادانه در بستر بوم دانشگاه تهران دست پیدا کرد تا به‌عنوان راهنمایی برای پرورش تفکر نقاد در دانشجویان استفاده شود.

#### جدول ۱. خلاصه پیشینه پژوهش

ردیف	موضوع مورد مطالعه	پژوهش‌های نمونه داخلی و خارجی
۱	تحلیل مفهوم تفکر نقادانه	بهمن‌پور و همکاران ۱۳۹۶؛ گوناردنا و ویلسن <sup>۱</sup> ، ۲۰۲۱؛ راملال، دانکن و آلتري <sup>۲</sup> ، ۲۰۲۱
۲	وضعیت مهارت‌های تفکر نقادانه	حسن‌پور و همکاران، ۱۳۹۴؛ مولوی، باقرپور و شهسواری، ۱۳۹۵؛ ضرابیان، زندی و عزیزی، ۱۳۹۴؛ ملکی آوارسین و همکاران، ۱۳۹۴؛ طاهری و همکاران، ۱۳۹۵؛ بلارا و همکاران <sup>۳</sup> ، ۲۰۲۱؛ کالما و کوترون‌بیرد <sup>۴</sup> ؛ ۲۰۲۱
۳	طراحی الگوی تفکر نقادانه	مسعودیان و همکاران، ۱۳۹۷؛ مجیدیان فرد، محمدی‌مهر و نجیمی، ۱۳۹۷
۴	عوامل مؤثر بر تفکر نقادانه	بخت‌آزمای و فرهنگی، ۱۳۹۹؛ غلام‌رضایی، یوسف‌وند و رادمهر، ۱۳۹۵؛ اسماعیلی، عشایری و استکی، ۱۳۹۶؛ کوهپایه‌زاده و همکاران، ۱۳۹۵؛ موسوی، ۱۳۹۷؛ دستیاری، ۱۴۰۳؛ ونگ و همکاران <sup>۵</sup> ، ۲۰۲۰؛ اسکا و هالدر، ۲۰۲۰؛ کنگ، هنگ و لی، ۲۰۲۰

1. Gunawardena & Wilson
2. Ramlaul, Duncan, & Alltree
3. Bellaera et al.
4. Calma & Cotronei-Baird
5. Wang et al.



ردیف	موضوع مورد مطالعه	پژوهش‌های نمونه داخلی و خارجی
۵	موانع اجرای آموزش تفکر نقادانه	برجسته ۱۳۹۶؛ ونگ و کوتیلاوکل <sup>۱</sup> ، ۲۰۲۰
۶	روش‌های آموزشی برای تقویت تفکر نقادانه	شعبانی و محمدی، ۱۳۷۹؛ نیک‌پوی، فرح‌بخش و یوسف‌وند، ۱۳۹۶؛ قنبری و همکاران، ۱۳۹۶؛ مسعودیان و همکاران، ۱۳۷۹؛ بلاغت، حیدرزادگان و اسلامی مهدی‌آبادی، ۱۳۹۶؛ آسیسک <sup>۲</sup> ، ۲۰۲۱؛ ورنینا و همکاران <sup>۳</sup> ، ۲۰۲۱؛ دکر <sup>۴</sup> ، ۲۰۲۰؛ کاسرس، نسپام و ارتیز <sup>۵</sup> ، ۲۰۲۰
۷	ادراک و نگرش نسبت به تفکر نقادانه	دستیاری و همکاران، ۱۴۰۰؛ بسو، وندرمر و گروس <sup>۶</sup> ، ۲۰۲۱؛ گینس <sup>۷</sup> ، ۲۰۲۱؛ دین <sup>۸</sup> ، ۲۰۲۰

### ۳- اهداف و پرسش‌های پژوهش

هدف اصلی این پژوهش «فهم فرآیند شکل‌گیری تفکر نقادانه» در بین دانشجویان بوده و پرسش‌های پژوهش به شرح زیر است.

- پرسش اصلی:** فرآیند شکل‌گیری تفکر نقادانه در بین دانشجویان چگونه است؟
- برای پاسخ به این پرسش اصلی، به پرسش‌های فرعی زیر پاسخ داده می‌شود:
۱. مقوله محوری در فرآیند شکل‌گیری تفکر نقادانه چیست؟
  ۲. چه شرایطی پدیده‌محوری فرآیند شکل‌گیری تفکر نقادانه را شکل می‌دهد؟
  ۳. راهبردهای گرفته‌شده به وسیله مشارکت‌کنندگان برای مواجهه با پدیده‌محوری کدامند؟
  ۴. بستری که بر راهبردهای مشارکت‌کنندگان برای مواجهه با پدیده‌محوری اثر می‌گذارد، چیست؟
  ۵. چه شرایطی بر راهبردهای مشارکت‌کنندگان برای مواجهه با پدیده‌محوری مؤثرند؟

- 
1. Wong & Kowitlawakul
  2. Ayçiçek
  3. Varenina et al.
  4. Dekker
  5. Cáceres, Nussbaum, & Ortiz
  6. Boso, Van Der Merwe, & Gross
  7. Gyenes
  8. Din



۶. راهبردهای مشارکت‌کنندگان برای مواجهه با پدیده‌محوری، چه پیامدهایی به همراه دارد؟

#### ۴- روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر به لحاظ هدف، توسعه‌ای و با جهت‌گیری اکتشافی و از نوع پژوهش‌های کیفی است. راهبرد استفاده‌شده، نظریه‌پردازی داده‌بنیاد مبتنی بر دیدگاه استراوس و کوربین است. اطلاعات از راه مصاحبه عمیق با دانشجویان پردیس فارابی دانشگاه تهران، جمع‌آوری شد. در این پژوهش برای انتخاب نمونه، از نمونه‌گیری هدفمند که از روش‌های نمونه‌گیری غیراحتمالی است، استفاده می‌شود. برای کفایت نمونه‌گیری نیز از نمونه‌گیری نظری<sup>۱</sup> استفاده شده است (دانایی فرد و امامی، ۱۳۸۶). جامعه آماری شامل تمامی دانشجویان پردیس فارابی دانشگاه تهران در تمامی مقاطع تحصیلی (۳۵۵۰ نفر) است. در مرحله نخست برای شناسایی افراد مستعد انجام مصاحبه، پرسشنامه گرایش به تفکر نقادانه ریکتس (۲۰۰۳)، بین دانشجویان توزیع شد. براساس جدول مورگان و کرجسی ۳۴۶ نفر از این دانشجویان به صورت تصادفی ساده انتخاب و به پرسشنامه پاسخ دادند. پس از تحلیل داده‌های پرسشنامه، دانشجویانی که نمره‌های بالاتری در تفکر نقادانه داشتند، شناسایی شدند. با توجه به منطق نمونه‌گیری نظری در پژوهش‌های داده‌بنیاد، این افراد به‌عنوان بهترین مشارکت‌کنندگان برای انجام مصاحبه انتخاب شدند، زیرا انتظار می‌رفت بیشترین اطلاعات را درباره فرایند تفکر نقادانه ارائه دهند. در نهایت ۲۵ نفر مصاحبه شدند که پس از مصاحبه ۲۱ به اشباع نظری رسیدیم و برای اطمینان، مصاحبه‌ها تا نفر ۲۵ ادامه پیدا کرد. ابزار اصلی گردآوری داده‌ها مصاحبه عمیق نیمه‌ساختاریافته بود. شیوه‌نامه مصاحبه با مرور ادبیات پژوهش و اهداف پژوهش تهیه شد. سپس برای بررسی روایی محتوایی، پیش‌نویس پرسش‌ها در اختیار سه نفر از استادان مدیریت و روش پژوهش قرار گرفت و اصلاحات لازم اعمال شد. همچنین، یک پیش‌آزمون با دو نفر از دانشجویان انجام شد تا ابهام‌های احتمالی برطرف شود. هر مصاحبه در بازه زمانی ۳۰ تا ۵۰ دقیقه انجام شد. با اجازه مصاحبه‌شوندگان تمامی مصاحبه‌ها ضبط و سپس به‌طور کامل پیاده‌سازی شدند.

---

1. Theoretical Sampling



داده‌ها براساس مراحل کدگذاری باز، محوری و انتخابی براساس الگوی استراوس و کوربین تحلیل شدند. تحلیل داده‌ها هم‌زمان با جمع‌آوری انجام گرفت تا براساس یافته‌های موقت، مسیر نمونه‌گیری نظری هدایت شود.

برای بررسی روایی و پایایی پژوهش، از سه معیار کرسول و میلر (کرسول، ۱۳۹۱)، بهره گرفته شد:

الف. تطبیق به‌وسیله مشارکت‌کنندگان<sup>۱</sup>: مشارکت‌کنندگان، مرحله کدگذاری محوری را بازبینی و نظر خود را در ارتباط با آن ابراز کردند؛ دیدگاه‌های ایشان در مرحله کدگذاری محوری اعمال شد.

ب. بررسی همکار<sup>۲</sup>: چهار نفر از استادان و خبرگان آشنا به حوزه موضوعی پژوهش و دو نفر از دانشجویان دکتری مدیریت دولتی، یافته‌های پژوهش را بررسی و نظر خود را در مورد کیفیت تحلیل انجام داده‌ها ارائه کردند.

ج. مشارکتی‌بودن پژوهش<sup>۳</sup>: همان‌گونه که ذکر شد، در فرایند پژوهش، رویکردی رفت و برگشتی غالب بود و از نظرها و دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان در مراحل مختلف تحلیل استفاده شد.

## ۵- یافته‌های پژوهش

در نظریه داده‌بنیاد، فرایند تحلیل از سه نوع کدگذاری باز، محوری و انتخابی (استراوس و کوربین، ۱۳۹۰؛ دانایی فرد و اسلامی، ۱۳۹۰)، تشکیل شده است. نتایج کدگذاری باز این پژوهش در جدول ۲ آمده است.

---

1. Member Checking  
2. Peer Debriefing  
3. Collaboration



## ۵-۱- کدگذاری باز

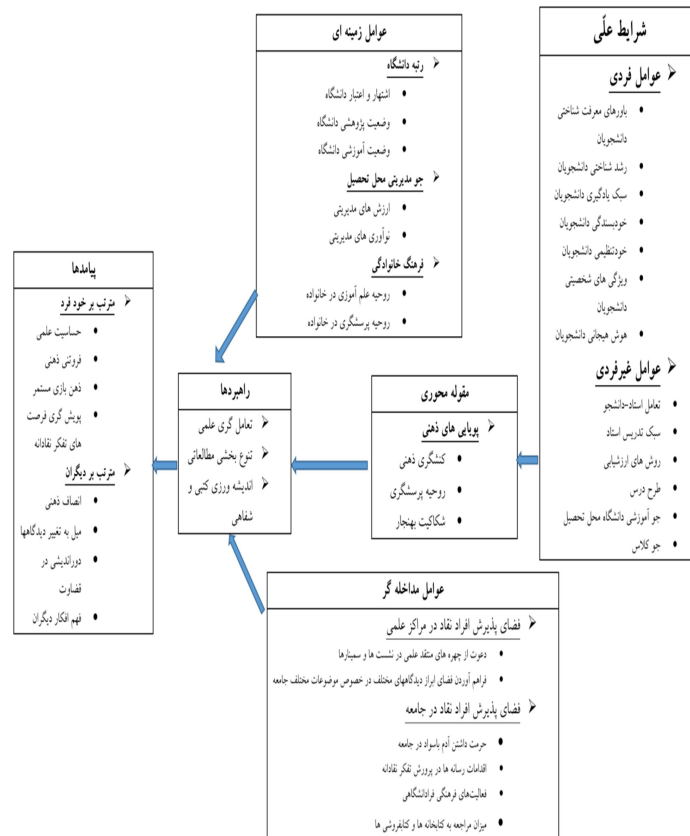
جدول ۲. کدهای ثانویه و مفاهیم

مفاهیم	کد ثانویه
عوامل فردی	باورهای معرفت شناختی، سبک یادگیری، خودبستگی، خودتنظیمی، هوش هیجانی، ویژگی‌های شخصیتی دانشجویان، رشد شناختی
عوامل غیرفردی	تعامل استاد- دانشجو، سبک تدریس استاد، روش‌های ارزشیابی، طرح درس، جو دانشگاه، جو کلاس
پویایی‌های ذهنی	کنشگرایی ذهنی، روحیه پرسشگری، شکاکیت بهنجار
رتبه دانشگاه	اشتهار و اعتبار دانشگاه، آموزش، پژوهش
جو مدیریتی محل تحصیل	ارزش‌های مدیریتی، نوآوری مدیریتی
فرهنگ خانوادگی	روحیه علم‌آموزی در خانواده، روحیه پرسشگری در خانواده
فضای پذیرشی افراد نقاد در جامعه	حرمت داشتن آدم باسواد در جامعه، اقدام‌های رسانه‌ها در پرورش تفکر نقادانه، فعالیت‌های فرهنگی فرادانشگاهی، میزان مراجعه به کتابخانه‌ها و کتابفروشی‌ها
فضای پذیرشی افراد نقاد در مراکز علمی	دعوت از چهره‌های منتقد علمی در نشست‌ها و سمینارها، فراهم کردن فضای ابراز دیدگاه‌های مختلف درخصوص موضوعات روز جامعه در دانشگاه‌ها
تعامل‌گری علمی	کمک گرفتن از استادان دانشگاه محل تحصیل، کمک گرفتن از استادان دیگر دانشگاه‌ها، کمک گرفتن از همکلاسی‌ها
تنوع‌بخشی مطالعاتی	مطالعه مجله‌ها، مطالعه کتاب، مراجعه به پایگاه‌های داده
اندیشه‌ورزی کتبی و شفاهی	نوشتن کتاب و مقاله‌های علمی، انجام سخنرانی‌های علمی
پیامدهای مترتب بر فرد	حساسیت علمی، فروتنی ذهنی، ذهن بازی مستمر، پویاگری فرصت‌های تفکر نقادانه
پیامدهای مترتب بر دیگران	دوران‌دیشی در قضاوت، فهم افکار دیگران، میل به تغییر دیدگاه‌ها، انصاف ذهنی

## ۵-۲- کدگذاری محوری

این مرحله مشتمل بر ترسیم یک نمودار است که الگوی کدگذاری<sup>۱</sup> نامیده می‌شود. در این پژوهش با در نظر داشتن نظرات مشارکت کنندگان و تحلیل داده‌های گردآوری‌شده، فرایند شکل‌گیری تفکر نقادانه در قالب الگوی پیشنهادی شکل ۱ ترسیم شده است.

1. Coding Paradigm



شکل ۱. الگو تبیین‌کننده فرایند تفکر نقادانه در بین دانشجویان (مرحله کدگذاری محوری)

### ۵-۳- کدگذاری انتخابی

در این مرحله، شرایط مختلفی که (طبقات) در مرحله کدگذاری محوری بیان شده است، با هم ادغام می‌شوند و تحلیل کلی صورت می‌گیرد. برای یکپارچه‌سازی، دو رویه وجود دارد:

۱. به‌کارگیری یک روایت براساس روابط الگوی پارادایم حول مقوله محوری؛



۲. ارائه قضایای نظری براساس الگوی پارادایم (دانایی فرد و اسلامی، ۱۳۹۰)  
در این پژوهش برای فرایند کدگذاری انتخابی پنج قضیه نظری براساس الگوی پارادایمی ارائه می‌شود.

**قضیه اول:** عوامل فردی شامل باورهای معرفت‌شناختی، رشد شناختی، سبک یادگیری، خودبستگی، خودتنظیمی، شخصیت، هوش هیجانی؛ عوامل آموزشی شامل تعامل استاد-دانشجو (روابط بین فردی)، سبک تدریس استاد، روش‌های ارزشیابی، طرح درس، جو دانشگاه، جو کلاس؛ شرایط علی برای شکل‌گیری تفکر نقادانه در دانشجویان محسوب می‌شود.

**قضیه دوم:** کمک‌گرفتن از استادان دانشگاه محل تحصیل، کمک‌گرفتن از استادان دانشگاه‌های دیگر و کمک‌گرفتن از همکلاسی‌ها به‌عنوان راه‌های تعامل‌گری علمی، مطالعه مجله‌ها، کتاب‌ها و مراجعه به پایگاه‌های داده به‌عنوان راه‌های تنوع‌بخشی مطالعاتی و سرانجام نوشتن کتاب و مقاله‌های علمی و انجام سخنرانی‌های علمی به‌عنوان روش‌های اندیشه‌ورزی کتبی و شفاهی، به‌عنوان کنش و واکنش‌هایی است که می‌تواند منجر به توسعه و تداوم تفکر نقادانه دانشجویان شود.

**قضیه سوم:** برگزاری همایش‌ها، سمینارها و کارگاه‌های آموزشی، دعوت از چهره‌های منتقد علمی در نشست‌ها و سمینارها، فراهم کردن فضای ابراز دیدگاه‌های مختلف درخصوص موضوعات مختلف جامعه به‌عنوان فضای پذیرش افراد نقاد در مراکز علمی و حرمت داشتن آدم باسواد در جامعه، تأثیر رسانه در پرورش تفکر دانشجویان، سرمایه فرهنگی فردانشگاهی، مراجعه به کتابخانه‌ها و کتابفروشی‌ها به‌عنوان جو جذب‌کنندگی عمومی جامعه به سمت افراد نقاد، بستری عام برای انجام اقدام‌هایی جهت تداوم تفکر نقادانه فراهم می‌آورد.

**قضیه چهارم:** رتبه دانشگاه (شامل اشتها و اعتبار دانشگاه، آموزش و پژوهش)، جو مدیریتی محل تحصیل (شامل ارزش‌های مدیریتی و نوآوری‌های مدیریتی) و فرهنگ خانوادگی (شامل روحیه علم‌آموزی در خانواده و روحیه پرسشگری در خانواده) بستری خاص برای انجام اقدام‌هایی جهت تداوم و توسعه تفکر نقادانه فراهم می‌آورد.

**قضیه پنجم:** پویایی‌های ذهنی دانشجویان و اقدام‌های انجام‌شده برای توسعه و تداوم تفکر نقادانه پیامدهای مترتب بر فرد و پیامدهای مترتب بر دیگران را در پی خواهد داشت.



پیامدهای مترتب بر فرد شامل حساسیت علمی، فروتنی ذهنی، ذهن بازی مستمر و پوشش‌گری فرصت‌های تفکر نقادانه است. پیامدهای مترتب بر دیگران شامل انصاف ذهنی، میل به تغییر دیدگاه‌های دیگران، دوران‌دیشی در قضاوت و فهم افکار دیگران است.

## ۶- بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش کیفی با هدف ارائه الگوی تبیین‌کننده تفکر نقادانه دانشجویان پردیس فارابی دانشگاه تهران و با استفاده از نظریه داده‌بنیاد انجام شده است. تحلیل مصاحبه‌ها منجر به شناسایی شش مقوله اصلی شد. مقوله‌ها عبارتند از مقوله محوری، شرایط علی، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها.

### ۶-۱- بحث درباره مقوله محوری: پویایی‌های ذهنی

از آنجایی که پژوهش حاضر، فرایند رخداد شکل‌گیری تفکر نقادانه در بین دانشجویان را هدف قرار داده است، از این رو باید به ترتیب و توالی مقوله‌های موجود در الگوی پارادایمی تئوری داده‌بنیاد اشاره شود. فرایند، به مجموعه عناصر و مقولات مرتبط و همگن اشاره دارد که گاهی پیش‌آیند و بیشتر پس‌آیند مقوله محوری را تشکیل می‌دهند. این فرایند از عوامل فردی و عوامل غیرفردی آغاز می‌شود که به‌عنوان شرایط علی به‌طور مستقیم با مقوله محوری در ارتباط هستند. در این پژوهش، مقوله محوری پویایی‌های ذهنی، به‌عنوان اصلی‌ترین عامل مؤثر در تفکر نقادانه شناسایی شده است. بنابراین فرایند این پژوهش، نشان از علل و معلولات ناشی از پویایی‌های ذهنی است. پویایی ذهنی، به این دلیل به‌عنوان مقوله اصلی شناخته شد که بیشترین تأکیدات مصاحبه‌های انجام‌شده، بر روی این مقوله بود و این مقوله در ارتباط منطقی با سایر مقولات قرار داشت. در این پژوهش، سه بعد پویایی ذهنی که با تفکر نقادانه در ارتباط بودند، شناخته شد. «کنشگری ذهنی»، به‌عنوان اراده فردی دانشجویان است که می‌تواند به‌طور خودآگاه در یک سازوکار تفکر نقادانه گام بردارد. کنشگری ذهنی، افراد را موجودیت‌هایی خودمختار، خودمصحح، خودکنترل، تصمیم‌گیرنده و آینده‌نگر معرفی می‌کند که زمینه‌ساز موفقیت‌های فردی در مباحثات و بروز شخصیت مستقل را نوید می‌دهد. «روحیه پرسشگری»،



به‌عنوان جلوه‌ای از شخصیت افراد در نظر گرفته می‌شود که با استفاده از تفکر منطقی و اصول مذاکره و مجادله، توان پرسش از افراد در بحث را دارند. این عامل از مهم‌ترین عواملی است که می‌تواند موجب گفتمانی سازنده شود. روحیه پرسشگری گاهی به‌عنوان عاملی منفی دیده می‌شود و فرد پرسشگر، هم‌ردیف برهم زننده نظم، نگرسته می‌شود. نکته اینجاست که روح و ماهیت پرسشگری، از منظر بسیاری از صاحب‌نظران و فیلسوفان بسیار مورد تمجید قرار گرفته است و شکل بروز آن مربوط به ساختارها و فرهنگ موجود می‌شود. بنابراین، اگر در مباحث به دلیل پرسش‌های افراد، احساس کردیم، زمام امور از دستان ما خارج شده است، نباید فرد پرسشگر را خاطی محسوب کنیم، بلکه باید ساختاری را ایجاد کنیم تا بیان پرسشگری را در مسیر مطلوب قرار دهد. «شکاکیت بهنجار»، نگرش تردیدآمیزانه یا تمایل به شگفتی نسبت به یک پدیده خاص است. شکاکیت بهنجار، آموزه‌ای است مبنی بر اینکه دانش واقعی یا دانش خاص، نامشخص، نادرست و قابل تردید است. بنابراین، روش داوری به حالت تعلیق، شک‌نظام‌مند یا انتقادی که مشخصه‌ای بدبینانه دارد، در می‌آید. بنابراین، این سه عامل به‌عنوان مهم‌ترین عوامل پویایی‌های ذهنی شناخته شده‌اند.

## ۶-۲- بحث درباره شرایط علی

شرایط علی، نشان‌دهنده رابطه علت و معلولی با مقوله محوری است که روابط بین مقوله‌های نظریه داده‌بنیاد تفکر نقادانه در بین دانشجویان را بررسی می‌کند. روابط بین مقولات برحسب میزان اثرگذاری و اثرپذیری بر یکدیگر و روی مقوله محوری متفاوت هستند. آنچه به‌طور مستقیم و به‌صورت رابطه علت و معلولی بر مقوله محوری اثرگذار است، «شرایط علی» است. شرایط علی که خود به دو دسته عوامل فردی و عوامل غیرفردی تقسیم شده است، علل به‌وجودآمدن پویایی‌های ذهنی را برمی‌شمرد. عواملی مثل «باورهای معرفت‌شناختی»، «رشد شناختی»، «سبک یادگیری»، «خودبسنده‌گی»، «خودتنظیمی»، «ویژگی‌های شخصیتی» و «هوش هیجانی» از جمله عوامل فردی مؤثر بر پویایی‌های ذهنی هستند و «تعامل استاد - دانشجو»، «سبک تدریس استاد»، «روش‌های ارزشیابی»، «طرح درس»، «جو آموزشی دانشگاه» و «جو کلاس» از جمله عوامل غیرفردی مؤثر بر پویایی‌های ذهنی به‌شمار می‌آیند. شرایط علی، علت



اصلی مقوله محوری محسوب می‌شود، به این معنی که وجدنداشتن آنها، مانع از ایجاد مقوله محوری می‌شود. از آنجا که به غیر از شرایط علی، هیچ مقوله‌ای دیگری وجود ندارد که به‌طور مستقیم بر مقوله محوری اثر بگذارد، برای اثبات اهمیت شرایط علی کافی است.

### ۶-۳- بحث درباره شرایط مداخله‌گر

عوامل مداخله‌گر نیز از جمله عواملی به شمار می‌آیند که بر راهبردها اثر مستقیم می‌گذارد و می‌تواند شدت آن را کم و زیاد کند. عوامل مداخله‌گر در این پژوهش «فضای پذیرش افراد نقاد در مراکز علمی» و «فضای پذیرش افراد نقاد در جامعه»، شناسایی شدند. هرچه در مراکز علمی، میزان برگزاری مراسم گوناگون در قالب سمینار و نشست بیشتر باشد و فضای مناسبی برای ابراز عقاید گوناگون وجود داشته باشد و فقط انتقاد کردن به معنای مخالفت کردن قلمداد نشود، امید است که در آن جامعه روح تفکر نقادانه بیش از پیش نهادینه باشد. همچنین، وجود فضای مطلوب برای پذیرش افراد نقاد در جامعه و حرمت‌نهادن به انسان‌هایی که در نهایت تواضع و احترام نسبت به برخی مناسبت‌ها نقد وارد می‌کنند، شرط رسیدن به راهبردهای معرفی شده در این پژوهش است. در این میان، اقدام‌های مطلوب رسانه‌ها، سرمایه فرهنگی و میزان مراجعه افراد به کتابخانه‌ها و مطالعه سرانه، عوامل تأثیرگذار دیگری بر این راهبردها هستند.

### ۶-۴- بحث درباره شرایط زمینه‌ای

«عوامل زمینه‌ای» که یکی دیگر از اجزای الگوی این پژوهش است، تأثیر مستقیمی بر راهبردها داشته و می‌تواند در ایجاد یا اضمحلال آن نقش حیاتی ایفا کند. «رتبه دانشگاه»، «جو مدیریتی محل تحصیل» و «فرهنگ خانوادگی»، عوامل زمینه‌ای شناخته شده در این پژوهش هستند. در رتبه دانشگاه که هر ساله به وسیله سازمان‌های معتبر سنجیده و رتبه‌بندی می‌شود، توجه به نقد یکی از مؤلفه‌هایی است که در این رتبه‌بندی به آن بها می‌دهند. با نگاهی به دانشگاه‌های برتر کشور، مشخص می‌شود که بحث انتقادی دانشجویان با اساتید در کلاس و خارج از کلاس، همواره پدیده‌ای است که گاهی توجه رسانه‌های جمعی را به خود جلب می‌کند. به همین



شیوه، هر اندازه به دانشگاه‌های سطوح پایین‌تر می‌رویم، جایگاه تفکر نقادانه در آن متزلزل‌تر می‌شود. جو مدیریتی محل تحصیل نیز در این امر مستثنا نیست. برخی از دانشگاه‌ها به افراد خود اجازه ورود به بحث‌های انتقادی را می‌دهند و گاهی وقت‌ها دانشجویان را به چالش‌هایی در امور سیاسی، اقتصادی، فرهنگی کشور ترغیب می‌کنند و با برگزاری نشست‌ها و سمینارها، سعی در تحریک افکار آنها دارند. فرهنگ خانوادگی نیز یکی دیگر از این عوامل زمینه‌ای است که در این پژوهش به آن اشاره شده است. روحیه پرسشگری، شکاک‌بودن و تمایل به نقد در خانواده شکل می‌گیرد. در اصل خانواده‌های قلدرماب و با فاصله قدرت زیاد، فضای مناسبی برای بروز رفتارهای نقادانه باقی نمی‌گذارند، فرزندی که در چنین خانواده‌ای بزرگ می‌شود، توان به نقدکشیدن مسائل را ندارد و نمی‌تواند در زمان مواجهه با یک وضعیت خاص، از تفکر خود دفاع کند و صحبت‌های طرف مقابل را نقد کند.

#### ۶-۵- بحث درباره راهبردها

بحث دیگری که از اهمیت به‌سزایی در این الگو برخوردارند، راهبردها است. راهبردها به‌عنوان اصلی‌ترین نکاتی که برای کاربرد یک نظریه می‌توان به آن توجه کرد، عامل مهمی در شکل‌گیری دقیق و بی‌عیب و نقص یک نظریه محسوب می‌شوند. در این پژوهش، سه راهبرد بحث و بررسی می‌شوند که هرکدام از آنها تحت تأثیر مستقیم، مقوله محوری، عوامل زمینه‌ای و عوامل مداخله‌گر قرار دارند. این سه راهبرد عبارتند از «تعامل‌گری علمی»، «تنوع بخشی مطالعاتی»، و «اندیشه‌ورزی کتبی و شفاهی». تعامل‌گری علمی به معنای کسب سود علمی از راه مراوده با اساتید و دانشجویان به روش‌های گوناگون برای به‌دست‌آوردن دانش بیشتر در زمینه تفکر نقادانه است. هرچه میزان تعامل علمی در چارچوب طرح پرسش، درخواست برای معرفی منابع پژوهشی و شرکت در کلاس‌های سایر استادان بیشتر باشد، سطح تعامل‌گری علمی بهبود پیدا خواهد کرد. تنوع‌بخشی پژوهشی، یعنی وسیع‌تر و عمیق‌تر کردن پژوهش‌ها از راه جستجو در منابع پژوهشی مختلف، کتاب‌ها، مجله‌ها و ... که بتواند تأثیر مطلوبی بر روند تفکر نقادانه داشته باشد. در این پژوهش، اندیشه‌ورزی کتبی و شفاهی به معنای خلق اثر دانشجو در زمینه پژوهش‌های خود و با رویکردی انتقادی است. زمانی که دانشجویان به



سطحی از بلوغ علمی برسند که بتوانند حصارهای دانش را به بوته نقد و آزمایش بسپارند، قادر خواهند بود تا در زمینه منظور دانش خلق کنند.

## ۶-۶- بحث درباره پیامدها

در نهایت آخرین جزء این الگو که نتیجه نهایی اجرای راهبردها است، با نام «پیامد» شناخته می‌شود که به دو دسته «مترتب بر خود فرد» و «مترتب بر دیگران» تقسیم می‌شود. آنچه بعد از اجرای راهبردها برای فرد دانشجو اتفاق می‌افتد، این است که حساسیت علمی فرد بالا می‌رود، فروتنی ذهنی فرد عملکرد بهتری را خواهد داشت، ذهن‌بازی‌های مستمری برای فرد ایجاد می‌شود که می‌تواند پویاشگری فرصت‌های تفکر نقادانه را در فرد ایجاد و تقویت کند. علاوه بر تأثیراتی که راهبردها بر فرد دارد، برخی از پیامدها در ارتباط با دیگران شکل خواهد گرفت، برای مثال میزان انصاف ذهنی افراد در برخورد با افکار متفاوت و گاهی متناقض افزایش پیدا می‌کند، میل به تغییر دیدگاه‌ها، دوراندیشی در قضاوت و فهم افکار دیگران، از دیگر نتایج و پیامدهای مترتب بر دیگران خواهد بود.

به‌طورکلی با بررسی دیدگاه دانشجویان در مورد تفکر نقادانه، می‌توان این تفکر را به‌عنوان یک فرایند ذهنی در استفاده از شواهد و اطلاعات منطقی ترسیم کرد. جستجوی حقیقت اساسی واقعیت‌ها، به‌منظور حل مسائل و تصمیم‌گیری در آموزش در این امر ضروری است. به نظر می‌رسد تفکر نقادانه یک فعالیت شناختی است که به‌وسیله دانشجویان از راه ترجیح به روش بحث گروهی انجام می‌شود. علاوه بر این، سهم استادان در تحریک و تسریع ایجاد تفکر نقادانه بسیار مهم ارزیابی می‌شود.

یافته‌ها نشان می‌دهد که دانشجویان درک می‌کنند که آموزش مهارت‌های تفکر نقادانه، از اهمیت زیادی برخوردار است. دانشجویان درک کرده‌اند که با مشارکت در مباحث، اطلاعات بیشتری کسب می‌کنند، نسبت به زمانی که فقط به عنوان شنونده در بحث حضور دارند. مشاهده‌ها نشان می‌دهد که درصد بالایی از مشارکت دانشجویان در کلاس‌هایی است که از معارف فرهنگی مرتبط با بحث‌های انتقادی مرتبط استفاده می‌شود. علاوه بر این مشاهده‌ها و مصاحبه‌ها، نشان می‌دهد که دانشجویان پردیس فارابی دانشگاه تهران ترجیح می‌دهند در



گروه‌هایی برای یادگیری مشترک و حل مسئله کار کنند و صحبت کردن و تعامل مداوم را زمان یادگیری نسبت به شیوه تدریس شخصی ترجیح می‌دهند.

دیگر یافته‌ها نشان می‌دهد که عوامل فردی و عوامل غیرفردی، زمینه‌ساز پویایی‌های ذهنی به‌عنوان اصلی‌ترین عامل شناخته‌شده برای تفکر نقادانه در این پژوهش به شمار می‌آیند. این عوامل به‌طور مستقیم بر پویایی‌های ذهنی اثر می‌گذارد ولی کمتر از آن اثر می‌پذیرند. این عوامل که در محیط نزدیک به پویایی‌های ذهنی قرار دارند، مسبب شکل‌گیری جدی آن هستند.

عوامل زمینه‌ای، نشان از مجموعه عواملی هستند که در محیط دورتر (عام) قرار دارند؛ به این معنی که بر پویایی‌های ذهنی به‌طور غیرمستقیم اثر می‌گذارند و به‌ندرت از آن تأثیر می‌پذیرند. اما به‌طور مستقیم بر راهبردها اثرگذارند. آنچه در محیط پیرامون مقوله محوری این پژوهش قرار دارند، رتبه دانشگاه، پژوهش و آموزش است.

یافته دیگر پژوهش به بیان این مطلب می‌پردازد که برخی از عوامل می‌توانند میزان اثربخشی راهبردها را تا حدودی دستخوش تغییر مثبت یا منفی کند. مصاحبه‌ها نشان دادند که در صورت وجود جو مثبت در مقابل مباحث انتقادی و ایجاد فضا و بستر مناسب به‌منظور برگزاری جلسه‌های گفت‌و شنود، روند آموزش تفکر نقادانه بهبود چشمگیری پیدا خواهد کرد. در بعدی وسیع‌تر، فعالیت‌های فرهنگی فرادانشگاهی به‌طور عام می‌تواند این روند را تند یا مانع شود.

مؤثرترین راهبردهایی که به‌وسیله دانشجویان گزارش شده است، مباحث مربوط به کلاس و هرگونه فعالیتی بود که به آنها اجازه می‌داد در روند بحث شرکت کنند. به همین ترتیب، پژوهش، چندین راهبرد مؤثر را که هنگام آموزش مهارت‌های تفکر نقادانه سودمند بودند، کشف کرده است. بسته به دوره آموزشی، آنها از انواع بازی‌ها، پرسش‌های سقراطی، ایفای نقش، برنامه‌های گروهی، بحث در کلاس و یا ارائه دانشجویی یا گروهی استفاده می‌کنند.

پیامدهای استفاده از چنین راهبردهایی در فرد موجب پوشش‌گری ذهنی، خودآگاهی، حساسیت علمی و ... و در ارتباط با افراد دیگر، موجب انصاف، درک متقابل، رفتار آگاهانه و ... خواهد شد. پاسخ به پرسش‌های این پژوهش در ارتباط با یکدیگر قرار دارند و نمی‌توان



آنها را از یکدیگر جدا کرد، زیرا همه پرسش‌ها در راستای طراحی الگویی است که از تئوری داده‌بنیاد نتیجه شده است.

## ۶-۷- مقایسه نتایج با پژوهش‌های گذشته

بررسی پیشینه پژوهش‌ها نشان می‌دهد، پژوهش مشابه که با روش کیفی داده‌بنیاد به فهم فرایند شکل‌گیری تفکر نقادانه در دانشجویان پرداخته باشد، یافت نشد. با وجود این، برخی از پژوهش‌های خارجی و داخلی بر عوامل مشابه با عوامل شناسایی شده در این پژوهش تأکید داشته‌اند. به‌ویژه در سطح عوامل فردی، نتایج حاضر همسو با پژوهش‌های چان و همکاران (۲۰۱۱) و آلن و رازوی (۲۰۰۶) نقش باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان را برجسته ساخت و مشابه با یافته‌های ایپولیتو (۲۰۱۱) و نیرمالا و همکاران (۲۰۱۸)، اهمیت رشد شناختی و خودتنظیمی در ارتقای تفکر نقادانه تأیید شد. همچنین همخوان با پژوهش‌های داخلی همچون دهقانی و همکاران (۲۰۱۱) و شبانی و همکاران (۲۰۱۱)، بر نقش خودبستگی دانشجویان تأکید شد.

در سطح عوامل غیرفردی، نتایج پژوهش حاضر مشابه با یافته‌های مایرز (۱۳۷۴) و کلهر و مهران (۱۳۹۶)، تعامل استاد و دانشجو را یکی از محورهای اصلی پرورش تفکر نقادانه معرفی کرد. همچنین، نتایج با پژوهش‌های انیس (۱۹۹۳) و قاضی میرسعید و نخبه‌روستا (۲۰۱۳) هم‌راستا بود و بر نقش سبک تدریس و ارزشیابی کلاسی به‌عنوان متغیرهای مؤثر تأکید کرده است.

از سوی دیگر، در سطح پویایی‌های ذهنی، یافته‌ها با کارهای فاسیون (۲۰۰۴، ۲۰۱۱) و انیس (۱۹۹۳) همخوانی داشت و نشان داد که روحیه پرسشگری و شکاک‌بودن بهنجار از عناصر کلیدی فرایند تفکر نقادانه هستند. در سطح فرهنگی و سازمانی، بخشی از یافته‌ها همانند اهمیت روحیه علم‌آموزی خانواده (انیس، ۲۰۱۱؛ ترنر، ۱۹۹۸) یا نقش فعالیت‌های فرهنگی فرادانشگاهی (جنکینز، ۱۳۸۳) با پژوهش‌های پیشین همسو بود.

با این حال، نتایج پژوهش حاضر در برخی حوزه‌ها ابعاد جدیدی را آشکار ساخت که کمتر در پژوهش‌های قبلی به آن پرداخته شده بود. برای نمونه، رتبه و وضعیت پژوهشی و



آموزشی دانشگاه، جو مدیریتی محل تحصیل، نقش رسانه‌ها در پرورش تفکر نقادانه، سرانه مطالعه جامعه و فعالیت‌های تعامل‌گری علمی میان دانشجویان و استادان، در ادبیات پیشین کمتر به آن توجه شده است. علاوه بر این، پیامدهایی همچون فروتنی ذهنی، میل به تغییر دیدگاه‌ها و پویاشگری فرصت‌های تفکر نقادانه در بیشتر پژوهش‌های گذشته گزارش نشده بودند و این پژوهش آنها را به ادبیات موجود افزود.

به‌طورکلی، مقایسه با پژوهش‌های گذشته نشان می‌دهد که یافته‌های این پژوهش ضمن تأیید بخش مهمی از نتایج پیشین، توانسته است عوامل جدیدی را نیز شناسایی کند که ریشه در بستر فرهنگی و نهادی جامعه ایرانی دارند. به‌این‌ترتیب، پژوهش حاضر علاوه بر تقویت مبانی نظری موجود با گسترش دامنه عوامل مؤثر، سهمی در توسعه ادبیات تفکر نقادانه داشته است.

## ۷- پیشنهادها

- در این بخش، نخست پیشنهادهای پژوهشی و در ادامه چند پیشنهاد کاربردی مطرح می‌شود.
- پیشنهاد می‌شود، از روش‌های پژوهش دیگری برای طراحی الگوی فرایندی تفکر نقادانه استفاده شود، زیرا استفاده از پارادایم‌های متفاوت و روش‌های پژوهش مختلف، غنای اطلاعات کسب‌شده و الگوهای به‌دست‌آمده را تقویت می‌کند. همچنین، می‌توان از رویکردهای قیاسی یا استقرایی برای تشخیص میزان اعتبار این الگو استفاده کرد به‌این‌صورت که پژوهشگران آینده، الگوی برآمده از این پژوهش را به‌عنوان یک الگوی اولیه در قالب الگوی قیاسی استفاده کرده و نتایج پژوهش خودشان را بر آن سوار کنند یا آنکه با استفاده از این الگو به همراه الگوهای دیگری که در همین زمینه پژوهش به‌صورت همگن وجود دارد، در قالب رویکرد استقرایی به ایجاد یک الگوی جهان‌شمول‌تر و کارا تر همت بگذارند. روش‌های پژوهشی دیگر مثل قوم‌نگاری، اقدام‌پژوهشی، تحلیل روایتی و ... می‌تواند برای انجام این موضوع کمک فراوانی کند.
  - اگرچه در پژوهش حاضر، با هدف دستیابی به داده‌های غنی و متمرکز، از یک معیار غربالگری اولیه (نمره پرسشنامه تفکر نقادانه) برای شناسایی اولین مشارکت‌کنندگان



استفاده شد، اما این رویکرد می‌تواند به‌طور ناخواسته منجر به حذف دیدگاه‌ها و تجربه‌های ارزشمند افرادی شود که فرایند شکل‌گیری تفکر نقادانه در آنها به‌طور لزوم در چارچوب ابزارهای استاندارد شده قابل اندازه‌گیری نیست. بنابراین به پژوهشگران آینده پیشنهاد می‌شود؛ به منظور کشف ابعاد ناشناخته‌تر فرایند شکل‌گیری تفکر نقادانه، از نمونه‌گیری کاملاً نظری و بدون پیش‌فرض‌های اولیه استفاده کنند. پژوهش می‌تواند با انتخاب مشارکت‌کنندگان دارای حداکثر تنوع تجربی، آغاز شود و مسیر براساس مفاهیم ظهور از داده‌ها (مانند یک تجربه محوری خاص) ادامه پیدا کند، نه معیارهای ازپیش‌تعیین‌شده. همچنین، تمرکز بر افرادی که در میانه تحول فکری هستند، نه فقط کسانی که به نتیجه نهایی رسیده‌اند، می‌تواند بینش‌های عمیق‌تری از چگونگی این فرایند ارائه دهد. این رویکرد، اصالت روش کیفی را حفظ کرده و از محدودیت‌های ناشی از غربالگری اولیه بر مبنای ابزارهای کمی اجتناب می‌کند.

- این پژوهش به تفکر نقادانه از دیدگاه شناختی پرداخته است. پژوهشگران آینده می‌توانند تفکر نقادانه را از منظر رویکرد رفتاری، و رویکرد عاطفی، رویکرد اجتماعی و ... بررسی کنند. در رویکرد شناختی به فعالیت‌های ذهنی - شناختی، نوآوری و درگیری ذهنی پرداخته می‌شود و سایر جنبه‌های تفکر نقادانه به دیده‌انگار نگریسته می‌شود.
- برای شناخت بهتر میزان و نحوه تفکر نقادانه در یک جامعه، به‌دست‌آوردن اطلاعات فقط از دانشجویان که به مثابه بازوی علمی کشور به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم تعلیم می‌شوند، نتایج به‌دست‌آمده را با سوگیری همراه خواهد کرد. بهتر آن است که در پژوهش‌های آینده تفکر نقادانه براساس مشارکت‌کنندگان متفاوت کندوکاو شود تا بتوان به این نتیجه رسید که در سطح یک جامعه، میزان تفکر نقادانه چه میزان است. البته از آنجا که دانشجویان از قشرهای متفاوت جامعه هستند، خللی بر این کار پژوهشی وارد نیست، بلکه فقط از نظر آماری ممکن است نتایج را با مقداری خطا همراه کند.
- پیشنهاد می‌شود نتایج این پژوهش، در برنامه‌ریزی‌های درسی دانشگاه‌ها گنجانده شوند و در مقاطع مختلف تحصیلی، دانشجویان بتوانند از مزایای تفکر نقادانه بهره‌مند شوند.



این موضوع بجز از راه احساس نیاز برای بهبود شرایط و برهم‌زدن ساختار قدرت دانشگاه‌ها امکان‌پذیر نیست.

- پیشنهاد می‌شود که در طی ارزشیابی استادان که در پایان هر ترم به‌وسیله دانشجویان انجام می‌شود، میزان تمایل به تفکر نقادانه و داشتن روحیه نقدپذیری و توانایی گفتمان و استدلال استادان سنجش شود و سهمی از امتیازدهی را داشته باشد.

## ۸- منابع

استراوس، آ. و کوربین، ج. (۱۳۹۳). *اصول روش تحقیق کیفی: نظریه‌مبنایی، رویه‌ها و روش‌ها* (بیوک محمدی، مترجم). انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی (کتاب اصلی منتشر شده در ۱۹۹۰)

اسماعیلی، م.، عشایری، ح.، و استکی، م. (۱۳۹۶). بررسی تأثیر بازی‌های رایانه‌ای بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان. *فصلنامه تازه‌های علوم شناختی*، ۱۹(۱)، ۱۴-۲۴.

<http://icssjournal.ir/article-1-532-fa.html>

برجسته، ح. (۱۳۹۶). بررسی موانع خرد و کلان در اجرایی‌شدن تفکر انتقادی. *پژوهش‌های آموزشی و کاربردی زبان انگلیسی*، ۱۰(۲۰)، ۲۹-۴۹.

<https://www.magiran.com/p2551500>

بخت‌آزمای، م.، و فرهنگی، ع. ا. (۱۳۹۶). طراحی مدل فرهنگ تفکر انتقادی اعضای هیأت علمی دانشگاه. *فصلنامه مدیریت سازمان‌های دولتی*، ۵(۲)، ۱۰۹-۱۲۸.

[https://ipom.journals.pnu.ac.ir/article\\_3759\\_5.html?lang=en](https://ipom.journals.pnu.ac.ir/article_3759_5.html?lang=en)

بلاغت، س. ر.، حیدرزادگان، ع. ر.، و اسلامی مهدی‌آبادی، ح. (۱۳۹۶). تأثیر رویکرد درس‌پژوهی معلم بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*،

۱۱(۴۴)، ۱-۲۶. [https://www.jcsicsa.ir/article\\_60612.html](https://www.jcsicsa.ir/article_60612.html)

بهمن‌پور، ک.، نادی‌پور، ح.، احمدی، ف.، و کاظم‌نژاد، ا. (۱۳۹۶). تحلیل مفهوم تفکر انتقادی در پرستاری بالینی. *مجله دانشگاه علوم پزشکی کردستان*، ۲۲(۲)، ۹۶-۱۰۹.

<https://dx.doi.org/10.22102/22.2.96>



حسن‌پور، م.، حسن‌زاده، ا.، قائدی، حیدری، ف.، و باقری، م. (۱۳۹۴). مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان پرستاری. *نشریه پرستاری ایران*، ۲۸(۹۴-۹۳)، ۲۲-۳۱.

دانایی‌فرد، ح.، و اسلامی، آ. (۱۳۹۰). کاربرد استراتژی پژوهشی نظریه داده‌بنیاد: ساخت نظریه بی‌تفاوتی سازمانی. انتشارات دانشگاه امام صادق (ع).

دانایی‌فرد، ح.، و امامی، س. م. (۱۳۸۶). استراتژی‌های پژوهش کیفی: تأملی بر نظریه‌پردازی داده‌بنیاد. *اندیشه مدیریت راهبردی*، ۱(۲)، ۶۹-۹۷.

دستیاری، الف. (۱۴۰۳). پیش‌بینی تفکر نقادانه بر اساس هوش هیجانی و باورهای خودکارآمدی مطالعه موردی: دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی لرستان. *فصلنامه نوآوری و ارزش‌آفرینی*، ۲۶(۱۳)، ۹۱-۱۱۰.

<http://www.journalie.ir/Article/46739>

دستیاری، الف.، زارعی‌متین، ح.، دانایی‌فرد، ح.، یزدانی، ح.ر.، و باباشاهی، ج. (۱۴۰۰). بررسی وضعیت گرایش به تفکر نقادانه دانشجویان (مطالعه موردی: دانشجویان پردیس فارابی دانشگاه تهران). *پژوهش‌های مدیریت عمومی*، ۱۴(۵۱)، ۶۵-۹۳.

<https://doi.org/10.22111/jmr.2021.32722.4926>

سلطان‌القرائی، خ.، و علایی، پ. (۱۳۹۰). رابطه شیوه‌های شناختی یادگیری و پنج عامل بزرگ شخصیت با نگرش تفکر انتقادی دانشجویان دانشگاه تبریز. *فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی*، ۶(۳)، ۱۴۷-۱۶۸.

<https://search.isc.ac/dl/search/defaultta.aspx?DTC=8&DC=539541>

سیف، ع. ا. (۱۳۸۸). *روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش (ویرایش ششم)*، تهران: دوران.

شعبانی، ح.، و محمدی‌مهر، م. (۱۳۷۹). پرورش تفکر انتقادی با استفاده از شیوه آموزش مسأله‌محور. *مدرس علوم انسانی*، ۴(۱)، ۱۱۵-۱۲۵.

<https://sid.ir/paper/357788/fa>

ضربیان، ف.، زندی، ب.، و عزیزی، س. م. (۱۳۹۵). بررسی میزان گرایش به تفکر انتقادی در دانشجویان کارشناسی ارشد مجازی. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۸(۱)، ۳۷-۴۶.

<https://www.magiran.com/p1563625>

- طاهری، ا.، آزاده، ف.، مرادی‌جو، م.، و یوسفیان‌زاده، ا. (۱۳۹۶). بررسی گرایش به تفکر انتقادی در دانشجویان دانشکده پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران. *پی‌اورد سلامت*، ۱(۱)، ۹-۱. <http://payavard.tums.ac.ir/article-1-6256-fa.html>
- غلامرضایی، س.، یوسف‌وند، ل.، و رادمهر، پ. (۱۳۹۶). بررسی نقش پیش‌بینی‌کننده باورهای خودکارآمدی و فراشناخت بر گرایش به تفکر انتقادی در دانشجویان. *پژوهش در آموزش پزشکی*، ۹(۱)، ۳۷-۴۵. <https://www.magiran.com/p1719234>
- قنبری، ع.، منفرد، آ.، حسین‌زاده، ط.، مؤدب، ف.، و صدیقی، آ. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش فرایند پرستاری بر تفکر انتقادی دانشجویان. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۹(۲)، ۳۳-۲۵. <https://www.magiran.com/p1758141>
- کرسول، ج. (۱۳۹۴). *پویش کیفی و طرح پژوهش: انتخاب از میان پنج رویکرد (روایت‌پژوهی، پدیدارشناسی و ...)* (حسن دانایی‌فرد و حسین کاظمی، مترجمان). انتشارات صفار (کتاب اصلی منتشر شده در ۱۹۴۵).
- کوهپایه‌زاده، ج.، جزایری، ش.، آرثیان، ن.، و کریمی آق‌قلعه، ه. (۱۳۹۵). بررسی تأثیر یادگیری مبتنی بر تیم بر تفکر انتقادی دانشجویان پرستاری. *توسعه و آموزش پزشکی*، ۱۱(۳)، ۱۸۶-۲۰۰. <http://jmed.ssu.ac.ir/article-1-682-fa.html>
- مایرز، چ. (۱۳۸۳). *آموزش تفکر انتقادی (خدایار ابیلی، مترجم)*. انتشارات سمت (کتاب اصلی منتشر شده در ۱۹۸۶).
- ملکی آوارسین، ص.، سیدکلان، س.، عیاره، ل.، و کریمیان، غ. (۱۳۹۴). مقایسه میزان گرایش دانش‌آموزان به تفکر انتقادی و خلاقیت و نوآوری براساس جو اجتماعی، تفکر و کودک. *پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی*، ۱۲(۱)، ۹۹-۱۲۰. [https://journals.ihcs.ac.ir/article\\_2268.html](https://journals.ihcs.ac.ir/article_2268.html)
- مسعودیان، پ.، دوایی، م.، انصاریا، ف.، و خسروی، ع. ا. (۱۳۹۷). طراحی الگوی تفکر انتقادی براساس نظریه ساختن‌گرایی ویگوتسکی و تأثیر آن بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۲(۴۱)، ۹۱-۱۰۹. <https://doi.org/10.22034/jiera.2018.78686>



مجیدیان‌فرد، م. ب.، محمدی‌مهر، م.، و نجیمی، م. (۱۳۹۷). بررسی رابطه ساختاری (تدوین مدل) تفکر انتقادی براساس سبک‌های یادگیری و نقش میانجی فراشناخت. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۱۴(۵۰)، ۱۵۵-۱۶۹.

<https://doi.org/10.22054/jep.2019.37802.2503>

موسوی، ف. (۱۳۹۷). بررسی تأثیر آزاداندیشی دینی بر تفکر انتقادی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمانشاه. پژوهش در مسایل تعلیم و تربیت اسلامی، ۲۶(۴۰)، ۳۹-۵۴.

<https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.22516972.1397.26.40.2.1>

مولوی، پ.، باقرپور، س.، و شهسواری، ج. (۱۳۹۵). بررسی تفکر انتقادی در دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۲۲(۴۹)، ۱۸۴-۱۹۲.

<https://sanad.iau.ir/Journal/jsre/Article/898350>

نیکپی، ا.، فرحبخش، س.، و یوسف‌وند، ل. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان. روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه، ۶(۳)، ۱۱۶-۱۳۵.

<https://doi.org/10.22098/jsp.2017.588>

- Ayçiçek, B. (2021). Integration of critical thinking into curriculum: Perspectives of prospective teachers. *Thinking Skills and Creativity*, 41, 100895 .
- Bernard, R.M., Zhang Dai, A., Philip, C., Sicoly, F., Borokhovski, E., & Surkes, M.A. (2008). Exploring the structure of the Watson–Glaser Critical Thinking Appraisal: One scale or many subscales?. *Thinking Skills and Creativity*, 3, 15–22.
- Bellaera, L., Weinstein-Jones, Y., Ilie, S., & Baker, S.T. (2021). Critical Thinking in Practice: The Priorities and Practices of Instructors Teaching in Higher Education. *Thinking Skills and Creativity*, 100856.
- Boso, C.M., Van Der Merwe, A.S., & Gross, J. (2021). Critical thinking disposition of nursing students: A quantitative investigation". *Nurse Education in Practice*, 55, 103167.
- Bravo, M.J., Galiana, L., Rodrigo, M.F., Navarro-Pérez, J.J., & Oliver, A. (2020). An adaptation of the Critical Thinking Disposition Scale in Spanish youth. *Thinking Skills and Creativity*, 38, 100748 .
- Cáceres, M., Nussbaum, M., & Ortiz, J. (2020). Integrating critical thinking into the classroom: A teacher's perspective. *Thinking Skills and Creativity*, 37, 100674 .

- Calma, A., & Cotronei-Baird, V. (2021). Assessing critical thinking in business education: Key issues and practical solutions. *The International Journal of Management Education*, 19(3), 100531.
- Dastyari, A., (2025). Predicting Critical Thinking Based on Emotional Intelligence and Self-Efficacy Beliefs: A Case Study of Nursing Students at Lorestan University of Medical Sciences. *Journal of Innovation and Value Creation*, 13(26), 91-110. <http://www.journalie.ir/Article/46739>
- Dekker, T.J. (2020). Teaching critical thinking through engagement with multiplicity. *Thinking Skills and Creativity*, 37, 100701 .
- Demir, M., Bacanlı, H., Tarhan, S., & Dombayci, M.A. (2011). Quadruple Thinking: Critical Thinking. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 426-435.
- Din, M. (2020). Evaluating university students' critical thinking ability as reflected in their critical reading skill: A study at bachelor level in Pakistan. *Thinking Skills and Creativity*, 35, 100627.
- Facione, P.A., Facione, N.C., & Giancarlo, C.A. (2001). *California Critical Thinking Disposition Inventory: Inventory Manual*. California Academic Press.
- Facione, P.A. (2010). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. USA: Insight Assessment.
- Forst, P.J. (1997). Building Bridges between Critical Theory and Management Education. *Journal of Management Education*, 2, 361.
- Gunawardena, M., & Wilson, K. (2021). Scaffolding students' critical thinking: A process not an end game. *Thinking Skills and Creativity*, 41, 100848.
- Gyenes, A. (2021). Student perceptions of critical thinking in EMI programs at Japanese universities: A Q-methodology study. *Journal of English for Academic Purposes*, 101053.
- Hart, C., Da Costa, C., D'Souza, D., Kimpton, A., & Ljbusic, J. (2021). Exploring Higher Education Students 'Critical Thinking Skills through Content Analysis. *Thinking Skills and Creativity*, 100877 .
- Kang, S.J., Hong, C.M., & Lee, H. (2020). The impact of virtual simulation on critical thinking and self-directed learning ability of nursing students. *Clinical Simulation in Nursing*, 49, 66-72.
- Lai, E.R. (2011). Critical thinking: A literature review. *Pearson's Research Reports*, 6(1), 40-41 .
- Marin, L.M., & Halpern, D.F. (2011). Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: Explicit instruction produces greatest gains. *Thinking Skills and Creativity*, 6, 1-13.
- Ramlaul, A., Duncan, D., & Alltree, J. (2021). The meaning of critical thinking in diagnostic radiography. *Radiography*, 27(4), 1166-1171.



- Ren, X., Tong, Y., Peng, P., & Wang, T. (2020). Critical thinking predicts academic performance beyond general cognitive ability: Evidence from adults and children. *Intelligence*, 82, 101487 .
- Ricketts, J., & Rudd, R. (2002). *Critical thinking: A literature review*. Florida, University of Florida. [http://step.ufl.edu/resources/critical\\_thinking/critical\\_litreview. pdf](http://step.ufl.edu/resources/critical_thinking/critical_litreview.pdf).
- Sk, S., & Halder, S. (2020). Critical thinking disposition of undergraduate students in relation to emotional intelligence :Gender as a moderator. *Heliyon*, 6(11), e05477 .
- Varenina, L., Vecherinina, E., Shchedrina, E., Valiev, I., & Islamov, A. (2021). Developing critical thinking skills in a digital Willers, S., Jowsey, T., & Chen, Y. (2021). How do nurses promote critical thinking in acute care? A scoping literature review. *Nurse Education in Practice*, 103074 .
- Wang, Y., Nakamura, T., & Sanefuji, W. (2020). The influence of parental rearing styles on university students' critical thinking dispositions: The mediating role of self-esteem. *Thinking Skills and Creativity*, 37, 100679 .
- Willers, S., Jowsey, T., & Chen, Y. (2021). How do nurses promote critical thinking in acute care? A scoping literature review. *Nurse Education in Practice*, 103074.
- Wong, SH.V., & Kowitlawakul, Y. (2020). Exploring perceptions and barriers in developing critical thinking and clinical reasoning of nursing students: A qualitative study. *Nurse Education Today*, 95, 104600 .