فصلنامه توسعه اجتماعی (توسعه انسانی سابق)، دوره ۱۹، شماره ۴، تابستان ۱۴۰۴، صفحات ۲۶-۱

چگونگی تجربه زیسته دانشگاهیان از تفکر انتقادی دردانشگاه‌های ایرانی (مطالعه موردی: دانشگاه اصفهان و دانشگاه علوم پزشکی اصفهان)

اسماعیل کاشف [۱]، دکتر مقصود فراستخواه [۲]، دکتر وحید قاسمی [۳]، دکتر مژگان محمدی نایینی [۴]

تاریخ وصول: ۱۴۰۳/۱۰/۲۰ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۱/۳۰

چکیده:

هدف این تحقیق سنجش تجربه زیسته دانشگاهیان در دو دانشگاه اصفهان و دانشگاه علوم پزشکی اصفهان در تفکر انتقادی بود روش تحقیق در این تحقیق کیفی از نوع پدیدارشناسی بود و ابزار جمع‌آوری اطلاعات مصاحبه نیمه ساختاریافته بر مبنای نمونه هدفمند و با استفاده از شیوه تکمیلی گلوله برفی بود که با ۲۸ نفر از دو جامعه دانشگاه اصفهان و دانشگاه علوم پزشکی شامل اعضای هیأت علمی و دانشجویان تحصیلات تکمیلی مصاحبه به عمل آمد؛ از مصاحبه ۶ به بعد مسیر اکتشاف رو به بسط و تعمیق گذاشت و با مصاحبه ۲۹ به اشباع رسید سپس ۶۳۴ گزاره با نرم‌افزار مکس کیودا ۲۲ از مصاحبه‌ها استخراج شد. و کدگذاری شروع شد با این تعداد تحلیل مضمون اصلی و فرعی و هم‌خانواده‌سازی گزینه‌های برای رسیدن به مقولات به‌صورت دستی انجام شد. مقوله‌بندی و کدگذاری انجام شد و مدل مفهومی از تم‌های اصلی و فرعی تدوین شد. نتایج به‌دست آمده بیانگر این است که تفکر انتقادی: زیست شرافتمدانه و مسئولانه (معنی واقعی و قدیمی فرد دانشگاهی)، تفکر انتقادی ابعاد شناختی و عاطفی و ارتباطی را معرفی می‌نماید و ارتباط تفکر انتقادی با ابعاد مختلف زیست اجتماعی و معنوی و شخصی را برجسته می‌نماید انسان را به اندیشیدن به فرا دست‌ها و انسانی اندیشیدن راهنمایی می‌کند برخی هم به خاطر تجربه‌های ناخوشایند از تفکر انتقادی در دوران تحصیلی هنگام رسیدن به درجه استادی در سر کلاس دانشجویان را آزاد می‌گذارند تا انتقادی بار بیایند.

مفاهیم کلیدی: *تفکر انتقادی، تجربه زیسته، پدیدارشناسی، دانشگاهیان*

---

[۱] دانشجوی دکترای فلسفه تعلیم وتربیت، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران
kashefphilosophy45@gmail.com

[۲] استاد گروه برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی، تهران، ایران (نویسنده مسئول) m_farasatkhah@irphe.ir

[۳] استاد گروه علوم اجتماعی دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران v.ghasemi@ltr.ui.ac.ir

[۴] استادیار فلسفه و تعلیم و تربیت، گروه فلسفه تعلیم و تربیت، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران
mm.naeeni@yahoo.com

مقدمه و بیان مسأله

مطالعات اولیه انجام شده بر روی تفکر انتقادی در سال های ۱۹۶۰ آغاز شد. پژوهشگران قصد داشته‌اند با این مطالعات تفکر انتقادی را با دو رشته اصلی توضیح دهند. رویکرد فلسفی بر روی هنجارهای خوب‌اندیشی، مفهوم و انگیزه تفکر انسان و مهارت‌های شناختی لازم برای جهان‌بینی عینی تمرکز کرده است. در حالی که رویکرد روان‌شناختی بر تفکر و مطالعات تجربی تفکر، تفاوت‌های فردی در یادگیری تفکر و مفهوم حل مسئله که بخشی از تفکر انتقادی است، پرداخته است تفکر انتقادی به منزله یک مهارت اساسی برای مشارکت عاقلانه در یک جامعه دموکراتیک شناخته شده و در دنیای مدرن به منزله مهارت ضروری مورد حمایت است (*Andolina, 2000*). پاول یکی از کارشناسان طراز اول، تفکر انتقادی، هنر اندیشیدن درباره آن را این‌گونه تعریف می‌کند: تفکرتان وقتی که شما می‌اندیشید تا تفکر خود را بهتر کنید، یعنی آن را روشن‌تر،درست‌تر و قابل توجیه‌تر بیان کنید (*Smith, 1999*). تفکر انتقادی سبکی از فکر کردن در مورد هر موضوع، محتوا یا شکل است که فرد متفکر کیفیت فکرکردن خود را با تحلیل کردن، ارزیابی و نوسازی آن بالا می‌برد (*Jones, 2017*).

اهمیت توسعه تفکر انتقادی دانشجویان در آموزش عالی به‌طور گسترده‌ای شناخته شده است. کارشناسان به دلایل مختلفی به این موضوع اشاره کرده‌اند. گروهی از نویسندگان اهمیت آن را در توسعه مهارت‌های شناختی مرتبه بالاتر (تأمل، خودآگاهی و غیره) برجسته کرده‌اند، زیرا معتقدند که این امر به تحلیل و حل مشکلات اجتماعی در جامعه کمک می‌کند. در آینده، دانشجویان حرفه‌ای شوند (*Ennis, 2016*) و(*Choy, 2016*)؛ همچنین به اهمیت تفکر انتقادی به‌عنوان یک محرک فکری اشاره کرده که می‌تواند یادگیری دانشجویان را تسهیل کند. نویسندگان دیگر اهمیت آن را از واقعیتی که در آن زندگی می‌کنیم توجیه می‌کنند. در دنیایی که به نظر می‌رسد تغییر و پیچیدگی بخشی از زندگی مردم است. در زندگی روزمره، شایستگی‌های کلیدی برای رویارویی با چالش‌های جدید، از جمله تفکر انتقادی، ضروری است (*Franco & Almeida, 2015*). طبق نظر تناس (۲۰۱۳)، دنیای کنونی مستلزم پرورش عادت آگاه بودن، بیان صحیح و مناسب نظرات، داشتن، دفاع و استدلال از عقاید و نظرات خود و همچنین توانایی درک، تحلیل و ارزیابی نظرات دیگران است.

پیشینه نظری پژوهش

عنصر اصلی تأکید در پدیدارشناسی از ادموند هوسرل تا مرلوپونتی و ماکس شلر بر دعوت به سوی خود اشیا و به سوی خود آدم‌ها و به خود جهان است (*Husserl, translation, 1994; Dartig, translation, 1994*). به نقل از (*Farasatkhah, 2015:27*) برای این کار لازم است احکام ذهنی خود را تا می‌توانیم به تعویق اندازیم و با معانی موجود در ذهن مردمان تماس نزدیک‌تری داشته باشیم. این سنت فکری به علوم اجتماعی کمک کرده است تا به معانی که مردمان از جهان زندگی خویش می‌سازند تأکید بشود؛ نمونه‌اش را به شکل‌های مختلف در وبر، آلفرد شوتس و لوکمان و برگر می‌توان دید (*Ibid*). مهم‌ترین موضوع روش پدیدارشناسی هوسرل، مفهوم اپوخه است. راهبرد پژوهش پدیدارشناسی کمتر بر تعبیر و تفسیر از سوی پژوهشگر متکی است و بیشتر بر توصیفاتی از تجارب مشارکت‌کنندگان استوار است. اپوخه مفهومی اساسی است که هوسرل بر آن متمرکز است و در آن پژوهشگر تجارب پیشین خود را تا جایی که ممکن است (اگر چه به صورت موقت) به کناری می‌نهد و این کار را برای خلق فضایی تازه در مورد پدیده مورد بررسی، انجام می‌هد، که پرسش‌ها تحقیق را پاسخگو بود.

کمالی و همکاران (۱۳۹۶)، در مقاله‌ای تحت عنوان تحلیل مؤلفه‌های مدیریت کلاس درس مبتنی بر تفکر انتقادی از دیدگاه دانشجویان و استادان دانشگاه شهید بهشتی هدف پژوهش تحلیل کمی و کیفی (آمیخته تشریحی) مؤلفه‌های مدیریت کلاس درس مبتنی بر تفکر انتقادی در آموزش عالی بود. در بخش کمّی، پیمایش میزان لحاظ شدن شرایط پرورش تفکر انتقادی در مؤلفه‌های مدیریت کلاس درس و همچنین شناسایی استادان شاخص در این زمینه مد نظر بود. در این خصوص، از جامعه ۲۲۵۸ نفری دانشجویان مقطع کارشناسی علوم انسانی دانشگاه شهید بهشتی تعداد۳۳۰ نفر با فرمول کوکران به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب و داده‌ها از طریق پرسشنامه محقق ساخته دو بخشی جمع‌آوری شدند. نتایج آزمون‌های آماری نشان داد که شرایط پرورش تفکر انتقادی در مؤلفه‌های برنامه‌ریزی و سازماندهی کمتر از حد متوسط، در مؤلفه‌های رهبری و انضباط بالاتر از حد متوسط و در مؤلفه ارزشیابی در حد متوسط لحاظ شده است. ضمن آنکه تعداد ۲۰ استاد شاخص شناسایی شد. در بخش کیفی در چارچوب روش پدیدارشناسی و بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری هدفمند، تجارب زیسته استادان شاخص در خصوص چگونگی مؤلفه‌های مدیریت کلاس درس مبتنی بر تفکر انتقادی با استفاده از روش مصاحبه نیمه ساختارمند بررسی و در دو سطح کدگذاری باز و محوری تحلیل شد. یافته‌های این بخش به شکل‌گیری مقوله اساسی و در هم تنیده انجامید. به چالش

کشیدن نظرهای مغرضانه، فضاسازی برای تحقق نقد سازنده و اصولی در کلاس، آموزش لزوم جامع‌نگری در ارزیابی دیدگاه‌ها و موضوعات، مستدل‌سازی نظرهای اعضای کلاس، احترام اعضای کلاس به نظرهای یکدیگر، آمادگی استاد برای پذیرش اشتباه خویش، پاسخگویی مستدل استاد به سؤال و نظر دانشجویان، تشویق دانشجویان در قبال پرسش سؤال مستدل و خوب.

خجسته و همکاران (۲۰۱۳)، در یک بررسی پیمایشی با عنوان «وضعیت گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان دانشگاه اصفهان و برخی از عوامل مرتبط با آن» تعداد ۳۱۰ نفر از دانشجویان را از نظر میزان گرایش به تفکر انتقادی، با استفاده از پرسشنامه استاندارد تفکر انتقادی کالیفرنیا (*CCTDI*) تحلیل نمودند. آنها سطح گرایش به تفکر انتقادی را در بین دانشجویان را بالا گزارش کردند. نتایج آزمون حاکی از وجود رابطه‌ای مثبت ضعیفی بین جنسیت و گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان وجود داشت، اما بین متغیرهای مستقل رشته تحصیلی و پایگاه اقتصادی ـ اجتماعی و متغیر وابسته پژوهش، ارتباطی معنادار مشاهده نشد.

اطهری اصفهانی (۱۳۹۱)، در پایان نامه خود با عنوان بررسی نقش برنامه‌های درسی بر مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان دانشگاه‌های اصفهان و علوم پزشکی اصفهان بیان می‌کند تفکر انتقادی یک صلاحیت اساسی و لازم برای دانشجویان در کلیه رشته‌های دانشگاهی است که به‌طور عمده از طریق برنامه‌های درسی قابل بهبود می‌باشد؛ و به بررسی تأثیر برنامه‌های درسی بر مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان دانشگاه‌های اصفهان و علوم پزشکی اصفهان پرداخته است و با توجه به ماهیت موضوع و اهداف پژوهش، از روش تحقیق توصیفی ـ طولی استفاده نموده و جامعه آماری پژوهش، دانشجویان ورودی سال‌های تحصیلی ۱۳۸۷ تا ۱۳۸۹ دانشگاه‌های اصفهان و علوم پزشکی اصفهان در رشته‌ها و دانشکده‌های منتخب بودند که جمعیت آنان به ترتیب ۱۵۳۲ و ۱۰۷۱ نفر بود. از این تعداد با استفاده از فرمول محاسبه حجم نمونه، نمونه آماری برای دو دانشگاه به ترتیب ۱۴۱ و ۹۸ نفر برآورد شد. سپس، برای اطمینان از شرکت دانشجویان در پژوهش و با در نظر گرفتن میزان افت آزمودنی در طول پژوهش به میزان دو برابر و نیم حجم نمونه مورد نیاز دعوت به عمل آمد که پس از کسر ۵۶ پرسش‌نامه مخدوش، این تعداد در دانشگاه‌های اصفهان و علوم پزشکی اصفهان به ترتیب به ۳۴۹ و ۱۵۸ نفر رسید و در مجموع ۵۰۷ نفر در مرحله اول شرکت کردند. در مرحله دوم آزمون از ۵۰۷ نفر مجدداً دعوت به عمل آمد که از این تعداد ۲۵۰ نفر (۲۰۰ نفر از دانشگاه اصفهان و ۵۰ نفر از دانشگاه علوم پزشکی اصفهان) شرکت نمودند. پس از جداسازی ۲۵۰ نفر، ۱۴۹ نفر از دانشجویان دانشگاه اصفهان صرفاً در مرحله اول شرکت داشتند که به‌عنوان یک

گروه مستقل مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفت. در آزمون مرحله دوم علاوه بر ۵۰۷ نفر دعوت شده، ۸۷ دانشجو از دانشگاه علوم پزشکی اصفهان به‌عنوان نمونه جدید در آزمون مرحله دوم شرکت نمودند که با مجموع ۱۰۸ نفر از دانشگاه علوم پزشکی اصفهان که تنها در مرحله اول آزمون شرکت داشته جمعاً بر روی ۱۹۵ نفر به‌عنوان دو گروه مستقل تحلیل آماری انجام شد و در مجموع ۵۹۴ پرسشنامه در سه بخش (دو گروه وابسته، دو گروه مستقل و یک گروه مستقل) مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفت. نمونه آماری مذکور با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای (لایه‌ای) با شیوه تخصیص بهینه انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات، آزمون مهارت‌های تفکر انتقادی کالیفرنیا (فرم ب) و پرسشنامه محقق‌ساخته‌ای بود که عوامل مؤثر بر میزان مهارت‌های تفکر انتقادی را سنجش می‌نمود. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از پژوهش، با استفاده از برنامه نرم‌افزاری *SPSS 16*، از آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. نتایج نشان داد: پرسشنامه محقق ساخته در دو مرحله از آزمون تفاوت معناداری نداشته است؛ یعنی عوامل مندرج در پرسشنامه، اثری بر نمرات تفکر انتقادی دانشجویان نگذاشته است. در دو گروه وابسته از دو دانشگاه، میانگین نمرات کل آزمون در مرحله اول (۲/۲۲، ۷/۴۸) و در مرحله دوم (۲/۰۰، ۵/۹۴) بود. نمرات دانشجویان در آزمون مرحله دوم در حیطه‌های استنباط، استدلال قیاسی و کل آزمون نسبت به مرحله اول کاهش معناداری یافته و صرفاً در حیطه ارزشیابی نمرات دانشجویان دانشگاه اصفهان و کل جمعیت نسبت به آزمون مرحله اول افزایش یافته است (P=۰/۰۰۰)، ولی در حیطه تجزیه و تحلیل و استدلال استقرایی تفاوت معناداری مشاهده نشد. همچنین، بین نمرات دانشجویان دو دانشگاه در نمره کل و مهارت‌های زیر مجموعه آن تفاوت معنی‌داری یافت نشد. در دو گروه مستقل از دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، نمرات آزمون مرحله دوم در نمره کل و مهارت‌های تجزیه و تحلیل، استنباط و استدلال قیاسی نسبت به مرحله اول کاهش یافته است (p<۰/۰۵)، ولی در حیطه ارزشیابی و استدلال استقرایی بین نمرات آزمون مرحله اول و دوم تفاوت معناداری مشاهده نشد. در یک گروه مستقل از دانشگاه اصفهان، بین نمرات آزمون در نیم‌سال‌های اول، سوم و پنجم در نمره کل و مهارت‌های تفکر انتقادی به غیر از مهارت ارزشیابی تفاوت معناداری وجود نداشت؛ تنها در مهارت ارزشیابی میانگین نمرات نیم‌سال اول بالاتر از نیم‌سال‌های سوم و پنجم بود (P=۰/۰۲). به‌علاوه، بین نمرات دو گروه دختر و پسر تفاوت معناداری نبود. بنابراین، یافته‌ها حاکی از این امر است که توجه به تفکر انتقادی به‌عنوان یک چالش جدی در آموزش عالی می‌باشد و دانشجویان در وضعیت مطلوبی از تفکر انتقادی قرار ندارند تا آنجا که با بالا رفتن سنوات تحصیلی دانشجویان، مهارت‌های

تفکر انتقادی افزایش نمی‌یابد. لیکن، بازنگری مطلوب برنامه‌های درسی برای حل این معضل می‌تواند پیشنهادی مؤثر باشد.

احمدی و همکاران (۱۴۰۱)، در تحقیق با نام "تدوین چارچوب مفهومی گرایش به تفکر انتقادی بر اساس کارکردهای اجرایی و سبک یادگیری در آموزش عالی، از نظر متخصصین، تحلیل داده‌ها نشان داد که از شاخص‌های اولیه بدست آمده از پیشینه تحقیق، تنظیم هیجانی، سطح جرأت‌ورزی، هوش اخلاقی، خرد، دو شاخص هوش اخلاقی و خرد مورد تأیید صاحب‌نظران قرار نگرفتند و از بین متغیرهای تأیید شده بیشترین اولویت را متغیر تنظیم هیجانی دارا بوده است. نتیجه اینکه چهار متغیر روحیه پرسشگری، مهارت‌های ارتباطی، جرأت‌مندی و تنظیم هیجان، از متن مصاحبه‌ها استخراج و به چارچوب مفهومی اضافه گردید.

روش‌شناسی پژوهش

این مقاله برگرفته از بخشی از نتایج پژوهشی برای رساله دکتری است که به روش ترکیبی با رویکرد اکتشافی متوالی (کیفی ـ کمی) به انجام رسیده است. روش پژوهش در مرحله کمی این تحقیق، به لحاظ معیار هدف از نوع کاربردی و به لحاظ روش گردآوری داده‌ها از نوع توصیفی و غیر آزمایشی بود. روش این تحقیق کیفی و پدیدارشناسی و تحلیل تماتیک بود، برای کسب تجربه زیسته دانشگاهیان (اساتید و دانشجویان تحصیلات تکمیلی) در تفکر انتقادی بود؛ و بعد از بررسی پیشینه تحقیق و بررسی منابع داخلی و خارجی در مورد تفکر انتقادی در دانشگاه‌ها به حساست نظری و چهار چوب مفهومی و مدل مفهومی رسیدیم که بعد از آن دردرجه اول به صورت نمونه‌گیری هدفمند با مصاحبه نیمه ساختارمند در حد اشباع با افرادی به‌عنوان اطلاع رسانه‌ای کلیدی که عبارتند از :۱- دانشجویان، ۲- استادان که بر حسب سنخ‌شناسی استفاده می‌کنیم داده‌ها جمع‌آوری و به‌صورت کیفی پدیدارشناسانه جمع‌آوری گردید. بعد از رسیدن به اشباع نظری در مصاحبه‌ها، شروع به کدگذاری اولیه شامل خواندن خط به خط داده‌ها، استخراج مفاهیم و جملات اصلی، تشکیل مقولات و طبقات اولیه و در مرحله بعد کدگذاری ثانویه شامل طبقه‌بندی داده‌ها، مشخص نمودن زیر طبقات، تشکیل طبقات نهایی. در این بخش از پژوهش در چارچوب رویکرد کیفی و با استفاده از راهبرد پدیدارشناسی سعی در واکاوی تجارب زیسته دانشجویان و اساتید در مورد تفکر انتقادی داریم. مصاحبه‌ها با مکس کیودا تحلیل شد و تم‌های اصلی و فرعی و مقولات مشخص شد و سئوالات تحقیق جواب داده شد.

سؤالات پژوهش

۱- چگونه معنای تفکر انتقادی را بر حسب تجربه‌های بدست آمده از تفکر انتقادی بررسی کنیم؟

۲- چگونه ابعاد تفکر انتقادی را بر حسب تجربه‌های بدست آمده از تفکر انتقادی بررسی کنیم؟

۳- چگونه می‌توان ویژگی‌های اصلی و متمایز تفکر انتقادی با دیگر شیوه‌های اندیشه در تجربیات دانشگاهیان را بررسی کرد؟

۴- چگونگی احساسات متفاوت دانشجویان از تجربه تفکر انتقادی چگونه است؟

۵- چگونگی نتایج تجربه دانشجویان از تفکر انتقادی چیست؟

اعتباریابی

لینکن و گوبا (۱۹۸۵)، در پژوهش‌های کیفی به جای معیارهایی چون روایی و پایایی و عینیت معیارهای مثل اعتمادپذیری، باورپذیری، انتقال‌پذیری، اطمینان‌پذیری و تأییدپذیری را به کار می‌برند (*Quoted from Filik, translated by Jalili, 2014:420*)؛ لذا برای اعتمادپذیری، باورپذیری و انتقال‌پذیری مضامین و مقولات از تجربه زیسته دانشگاهیان شامل اساتید و دانشجویان تحصیلات تکمیلی برای تعدادی از دانشجویان و اساتید کمک گرفته شد که پس از مرور کدها، مقولات و مضامین بیان داشتند که مضامین و مقولات استخراج شده به نوعی، گویای تجربه زیسته مشترک آنان از زندگی دانشگاهی است و برای اطمینان‌پذیری و تأییدپذیری مقولات و مضامین فرایند تحلیل داده‌ها، از نظرات چند تن از متخصصان جامعه‌شناسی و تعلیم و تربیت بهره برده شد و مورد پذیرش متخصصان تربیتی و اجتماعی قرار گرفت؛ و بیان نمودند فرایند تحلیل داده‌ها توانسته تصویر و نمایش نسبتاً روشن و دقیقی از تجربیات دانشگاهیان در تفکر انتقادی داشته باشد.

تحلیل یافته‌های پژوهش

پس از گردآوری داده‌های، مصاحبه‌ها به متن تبدیل شد و پس از آن پالایش متون به شماره‌گذاری روایت هر پاسخگو و استخراج کدها اعمال شد که عبارت است از اصطلاحات و احساسات آنها در مورد تفکر انتقادی در دانشگاه بکار برده‌اند؛ بعد از کدگذاری، کدهایی که مشابه و هم معنی بودند در یک مقوله دسته‌بندی شدند. در مقوله‌بندی هدف، ادغام اظهارات و مفاهیم با معانی مشابه و مترادف بود (*Strauss & Corbin, translated by Mohammadi, 2014:61*).

جدول ۱: مقولات و کدها

Table 1: *Categories and Codes*

تفکر انتقادی دانشگاهیان (استادان و دانشجویان تکمیلی)		
Critical Thinking of Academics (Professors and Graduate Students)		
ردیف	مقولات	کدها
Row	*Categories*	*Codes*
۱	تفکر انتقادی مستلزم حساسیت و درک بالا نسبت به همه اتفاقات و مسائل است	تفکر انتقادی با حساسیت نسبت به وقایع پیرامون همراه است، بررسی و کنکاش ریشه‌ای مسائل ریزبینی و تیزبینی و کنکاش در مسائل، کنجکاوی و پرسشگری بدون پرسشگری و کنجکاوی تفکر انتقادی شکل نمی‌گیرد، متفکر انتقادی به همه مسائل پیرامون حساس است و محیط زیست هم یکی از آنهاست، رابطه تفکر انتقادی و سواد زیست‌محیطی
۲	شایسته‌سالاری تنها با تفکر انتقادی محقق می‌شود	توجه به تفکر انتقادی توجه به شایسته‌سالاری است، عدم پذیریش استادان بر حسب معیارهای تفکر انتقادی، متفکران انتقادی افراد شایسته‌ای هستند، ولی استادان بر حسب تفکر انتقادی جذب نمی‌شود
۳	عدم پذیرش تفکر انتقادی ریشه فرهنگی و خانوادگی و اجتماعی دارد	عدم پذیرش جامعه، رابطه معکوس وابستگی سازمانی و تفکر انتقادی در دانشجویان، جامعه تفکر انتقادی را نمی‌پذیرد، ریشه فرهنگی وخانوادگی و اجتماعی دارد، تفکر انتقادی منافع برخی را به خطر می‌اندازد، لزوم پذیریش استادان بر حسب معیارهای تفکر انتقادی، نگرش منفی در دانشگاه و اداری و موضع‌گیری منفی نسبت به تفکر انتقادی منتقدگریزی
۴	عدم پذیرش، شناخت و درک تفکر انتقادی و ترس برخی اساتید از تفکر انتقادی و رفتارهای تخریب‌کننده و هزینه‌دار کردن تفکر انتقادی برای دانشجو	عدم پذیرش تفکر انتقادی ریشه‌های فرهنگی و اجتماعی، عدم شناخت تعداد زیادی از دانشگاهیان با مفاهیم تفکر انتقادی، ترس دانشگاه از دانشجویان و اساتید منتقد، و ایجاد هزینه برای آنها، دانشگاه فاقد تفکر انتقادی و بازخورد برای دانشجویان ناامید کننده است و دانشگاه و اساتید نابودگر تفکرانتقادی، عدم پذیرش تفکر انتقادی ریشه‌های فرهنگی و اجتماعی دارد. ترس اساتید از تفکر انتقادی و نقش منفی آنها در کلاس در عدم پذیرش و برخورد با دانشجویان منتقد با عیب‌جویی، تحقیر و تخریب و هزینه‌دار کردن انتقاد برای دانشجو. نقش بارز استاد در ایجاد و منع تفکر انتقادی در دانشگاه. نقش استاد در شکوفا کردن تفکر انتقادی و ایجاد بستر روان برای تفکر انتقادی، بی‌تفاوتی و استبداد رأی اساتید با منع تفکر انتقادی و هزینه‌دار کردن دانشجو و به چشم تحقیر به دانشجو نگاه کردن

تفکر انتقادی دانشگاهیان (استادان و دانشجویان تکمیلی)		
Critical Thinking of Academics (Professors and Graduate Students)		
ردیف	مقولات	کدها
Row	*Categories*	*Codes*
		نابودکننده عزت نفس، رابطه استقبال از تفکر انتقادی و منع تفکر انتقادی استاد در کلاس با میزان توانایی و دانش استاد و اخلاق
۵	نقش برنامه درسی و روش تدریس در ایجاد یا منع تفکر تفکر انتقادی در دانشگاه، نیاز سیستم آموزشی پرورش پرسشگری و کنجکاوی	۱- نقش محتوای درسی و برنامه درسی متمرکز و تأثیر آن در تفکر انتقادی دانشجویان، ۲-خلاقیت و تفکر انتقادی و آموزش خلاقانه، ۳- روش‌های آموزش تأملی و مشارکتی، ۴- روش‌های دیالوگ و پرسشگری، روش همراهی تفکر انتقادی در همه دروس و در همه رشته‌ها، ۵- نقش محتوا محوری برنامه درسی (برنامه درسی آشکار)، ۶- نقش برنامه درسی (پنهان به نفع تفکر انتقای)، ۷- نیاز تفکر انتقادی به بیرون رفتن از برنامه درسی، تدریس انتقادی در همه دروس و رشته‌ها لازم است، تفکر انتقادی ویژه یک رشته و درس نیست نیاز آموزش در همه رشته‌ها و مقاطع، آموزش تفکر انتقادی از مدرسه لازم است لزوم آموزش زیربنایی تفکر انتقادی از کودکی در خانواده و مدرسه و در تمام رشته‌ها
۶	متفکر انتقادی با صداقت و دلسوازنه و برای حل مسئله انتقاددمی کند پاسخگویی از خصوصیات متفکر انتقادی است	هدف متفکر انتقادی حل مسئله است و دلسوازنه و با صداقت انجام می‌دهد، متفکر انتقادی، خود را موظف به پاسخگویی می‌داند
۷	بین آزادی بیان وکمیت تفکر انتقادی رابطه زیادی وجود دارد	هر چه آزادی بیان باشد تعداد زیادتری به تفکر انتقادی رو می‌آورند
۸	دانشگاه (اساتید و مدیریت و دیگر دانشجویان) برای تفکر انتقادی هزینه ایجاد می‌کنند	هزینه‌های که دانشگاه برای دانشجو منتقد ایجاد می‌کند، هزینه‌هایی که استادان برای دانشجویان منتقد ایجاد می‌کنند داشتن تفکر انتقادی هزینه‌هایی دارد که تفکر انتقادی هزینه دارد، اما حس خوب و رضایت خاطر هم به همراه؛ از طرفی قدرت درونی در این افراد است. هزینه‌های خانواده، تفکر انتقادی یعنی پیشرفت و پیشرفت هزینه دارد، هزینه‌های تفکر انتقادی در دفاع از محیط زیست، قبول نظرات مخالف و نو، نسبت به همه چیز احساس مسئولیت می‌کنند لاجرم هزینه‌ساز می‌شود، تحقیر و تخریب منتقد

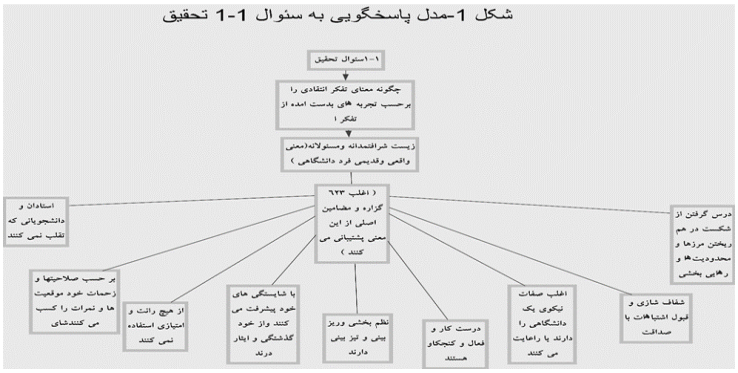
تفکر انتقادی دانشگاهیان (استادان و دانشجویان تکمیلی)		
Critical Thinking of Academics (Professors and Graduate Students)		
ردیف	مقولات	کدها
Row	*Categories*	*Codes*
		و هزینه‌دار کردن تفکر انتقادی از طرف استادان، تحقیر و کوچک شمردن برچسب زدن دانشجو انتقادی
۹	انتقادپذیری و خود انتقادی و پذیرش محققانه مسائل و اشتباهات و شفاف‌سازی بدور از دورویی افراد و استادان بزرگ	انتقادپذیری خود انتقادی، شفاف‌شازی و قبول اشتباهات با صداقت
۱۰	تفکر انتقادی، احساس مسئولیت و روش حل مسئله و مسئله‌مند کردن مشکلات و قدرت حل مسئله	متفکر انتقادی احساس مسئولیت بالایی دارند، پذیرش عواقت تفکر انتقادی، پذیرش عواقت رفتارها و تصمیم‌ها انتقادی توانایی حل مسئله و مسئله من کردن مشکلات، متفکر انتقادی افراد تأثیرگذاری و نقش‌آفرین هستند
۱۱	بی‌تفاوتی و بی‌انگیزگی و روزمرگی و انفعال افت تفکر انتقادی در دانشگاه	نیاز تفکر انتقادی به بیرون رفتن از همه محدوده‌های فکری و برنامه درسی، بی‌تفاوتی عامل مهم در نبود تفکر انتقادی
۱۲	برخی دانشجویانی مانع شکل‌گیری تفکر انتقادی در کلاس	برخی دانشجویان بخصوص با وابستگی سازمانی مانع تفکر انتقادی در کلاس
۱۳	شفاف‌سازی و خود انتقادی و نقدپذیری ویژگی متفکر انتقادی است	تفکر انتقادی با شفافیت رابطه دارد لازمه متفکر انتقادی بودن نقدپذیری است
۱۴	عدم منفعت‌طلبی و مصلحت‌طلبی و سهم‌خواهی	فرد با تفکر انتقادی خودش را به هیچ فرد، شغل و موقعیت نمی‌فروشد

تفکر انتقادی دانشگاهیان (استادان و دانشجویان تکمیلی)		
Critical Thinking of Academics (Professors and Graduate Students)		
ردیف	مقولات	کدها
Row	*Categories*	*Codes*
۱۵	عدم انفعال و ترس متفکر انتقادی، تفکر انتقادی عامل همه پیشرفت‌ها و مظاهر پیشرفت بشر می‌باشد	تفکر انتقادی با علم و دانش در مورد موضوع همراه می‌شود، جرأت-ورزی از خصوصیات بارز متفکر انتقادی است تفکر انتقادی بدون جرأت‌ورزی و شجاعت معنی ندارد، تفکر انتقادی نیاز به آشنایی و آگاهی پیرامون موضوع دارد تفکر انتقادی بدون جرأت‌ورزی و شجاعت معنی ندارد
۱۶	پرتلاش و مصمم و هدفمند خودساختگی توانا دارای ایثار و از خودگذشتگی بدور از خودخواهی و منفعت‌طلبی صفات بارز تفکر انتقادی است	نافی منفعت‌طلبی و فساد، افراد انتقادی هدفمند، جرأت‌مند و مصمم و تلاشگری هستند و مخالفت‌ها و موانع آنها را از تلاش باز نمی‌دارد
۱۷	تسلط و آگاهی و شناخت بالا نسبت به موضوعات مورد انتقادی	تفکر انتقادی نیاز به آشنایی و آگاهی پیرامون موضوع دارد
۱۸	عوامل مؤثر بر تفکر انتقادی در دانشگاه‌ها	عوامل درون دانشگاهی، برون دانشگاهی، عوامل درون کلاسی مؤثر بر تفکر انتقادی، تنبلی و مدرک‌گرایی دیگر همکلاسی‌ها و بی-سوادی استاد و وابستگی سازمانی
۱۹	تفکر انتقادی از عوامل مهم مؤثر بر پیشرفت در دانشگاه‌های دنیا	تفکر انتقادی عامل همه پیشرفت‌ها و مظاهر پیشرفت بشر می‌باشد، تفکر انتقادی یعنی پیشرفت و پیشرفت هزینه دارد تفکر انتقادی عامل همه پیشرفت‌ها و مظاهر پیشرفت بشر می‌باشد، تفکر انتقادی یعنی تغییر و پیشرفت، تفکر انتقادی متضاد انفعال و ترس در افراد است
۲۰	تفکر انتقادی یعنی تغییرپذیری و درس گرفتن از اشتباهات خود و دیگران برای نیل به هدف	تفکر انتقادی با تکرار و روزمرگی تناقض دارد و مرتب در حال درس گرفتن برای تصحیح اشتباهات
۲۱	رابطه تفکر انتقادی و سواد زیست‌محیطی	رابطه تفکر انتقادی و سواد زیست‌محیطی، متفکر انتقادی به همه مسائل پیرامون حساس است و محیط زیست هم یکی از آنهاست

تفکر انتقادی دانشگاهیان (استادان و دانشجویان تکمیلی)		
Critical Thinking of Academics (Professors and Graduate Students)		
ردیف	مقولات	کدها
Row	*Categories*	*Codes*
۲۲	رابطه خلاقیت و تفکر انتقادی، پذیرش و اغنا در اراتباطات	خلاقیت و تفکر انتقادی لازم و ملزوم هم هستند، خلاقیت از خصوصیات بارز تفکر انتقادی است، پذیرش و اغنا با استدلال‌گر، تحلیل‌گری و تلاشگر با قدرت نه گفتن هستند
۲۳	رسانه و توجه سطحی به مطالب، به جای مطالعه عمیق و لطمه به تفکر انتقادی مانع رشد تفکر انتقادی می‌شود	شبکه‌های اجتماعی و اطلاعات سطحی مانع مطالعه عمیق
۲۴	پاسخگویی توانا و انجام وظایف با اتکا به توانایی‌های خود به جای چاپلوسی و شرافتمند، سازنده بودن، پرسشگری	پاسخگویی توانا برای انجام وظایف با اتکا به توانایی‌ها نه چاپلوسی، تفکر انتقادی یک فرایند شخصیتی و اجتماعی است، بی‌نیازی و دروی از جاه‌طلبی و سودطلبی عدم باج‌خواهی و سهم‌خواهی و درورویی، شخصت انتقادی در متفکر انتقادی شکل می‌گیرد، خصلت مهم تفکر انتقادی، دانشگاه بدون پرسشگری و تفکر انتقادی ناتوان است، نیاز سیستم آموزشی پرسشگری و کنجکاوی، دروی از جاه‌طلبی و سودجویی، پاسخگویی از خصوصیات متفکر انتقادی است متفکر انتقادی خود را موظف به پاسخگویی می‌داند
۲۵	تأثیر عوامل اقتصادی و سیاسی و اجتماعی بر روی کمیت و کیفیت تفکر انتقادی	عوامل اقتصادی و اجتماعی و اشکال مختلف بر تفکر انتقادی دانشجویان تأثیر دارد، عوامل سیاسی انتقاد فورا با موضع‌گیری منفی روبرو می‌شود
۲۶	تأثیر عوامل دموگرافی بر تفکر انتقادی	عوامل دموگرافی بر تفکر انتقادی تأثیری هر چند اندک دارد، رابطه رشته با تفکر انتقادی، در برخی رشته‌های مثل مهندسی‌ها تفکر انتقادی را بهتر می‌دانند
۲۷	داشتن تجربه زیسته از تفکر انتقادی بدون شناخت مفاهیم آن در بین اساتید و دانشجویان	افراد در عین حالی که نقش انتقادی خود را دارند ولی با مفاهیم تفکر انتقادی آشنا نیستند
۲۸	عدم رضایت به شرایط موجود و میل به	دیدن عیوب و مشکلات و مسائل راه اصلاح و تکامل یک متفکر انتقادی است، نظم‌بخشی و هنر انظباط اندیشیدن آرامش فعال،

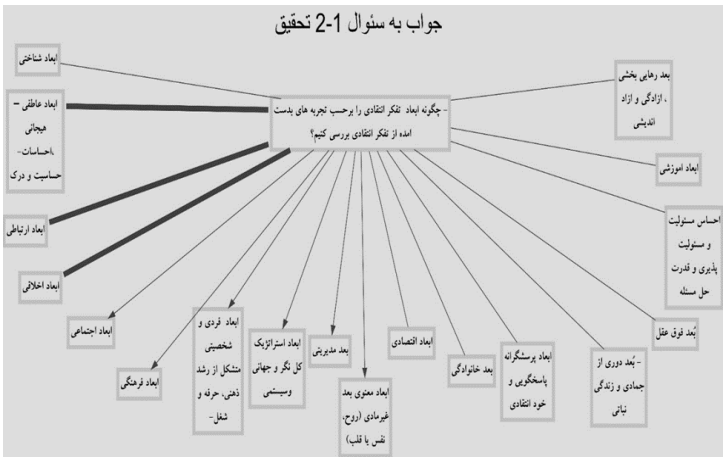
تفکر انتقادی دانشگاهیان (استادان و دانشجویان تکمیلی)		
Critical Thinking of Academics (Professors and Graduate Students)		
ردیف	مقولات	کدها
Row	*Categories*	*Codes*
	پیشرفت از اشتباهات خود و دیگران درس می‌گیرد	عدم رضایت به وضع فعلی و پیشرفت
۲۹	تفکر انتقادی و تفکر سیستمی و همه‌جانبه‌نگری است و جهانی اندیشیدن تفکر انتقادی یعنی رهایی بخشی و شکستن حصارها	تفکر انتقادی برابر است با همه‌جانبه‌نگری و تفکر سیستمی، متفکر انتقادی به مسائل با تفکر سیستمی نگاه می کند، تفکر انتقادی مسائل را به صورت سیستمی می‌نگرد، رابطه تفکر انتقادی و تفکر سیستمی، همه‌جانبه‌نگری متفکر انتقادی متفکر انتقادی جوانب هر مسئله‌ای را می‌بینند، متفکر انتقادی نگرش جهانی به مسائل دارد، تفکر انتقادی و تفکر جهانی رابطه دارند خصیصه متفکر انتقادی بیرون رفتن از محدودیت‌ها با نگاه بدون مرز شکست محدودیت‌ها و رهایی‌بخشی

پس از آنکه کدها در مقوله‌های مشخصی دسته‌بندی شدند، در ادامه تلاش شد این مقوله‌ها در یک عبارت یا مفهومی کلی مفاهیم و عبارت‌های کلی و انتزاعی‌تری دسته‌بندی شوند. مضمون کلی‌تر از مقوله است. بدین ترتیب مقوله‌ای که از اظهارات مهم دانشگاهیان استخراج شده بود در چند مضمون کلی دسته‌بندی شدند. در زیر، جدول مضامین اصلی آمده است. در ادامه مضامین اصلی بر اساس مقولات استخراج شده و ارجاع به نقل قول‌های مستقیم دانشجویان توضیح داده شدند.



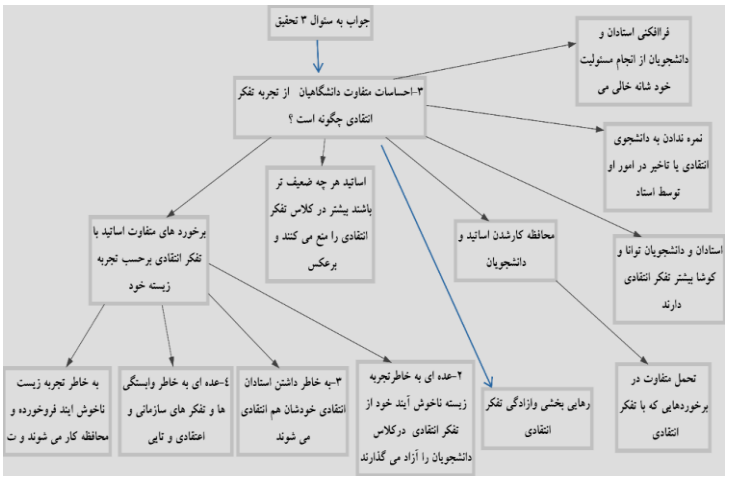
شکل ۱: مدل پاسخگویی به سؤال ۱

Figure 1: *Model for Answering Question 1*



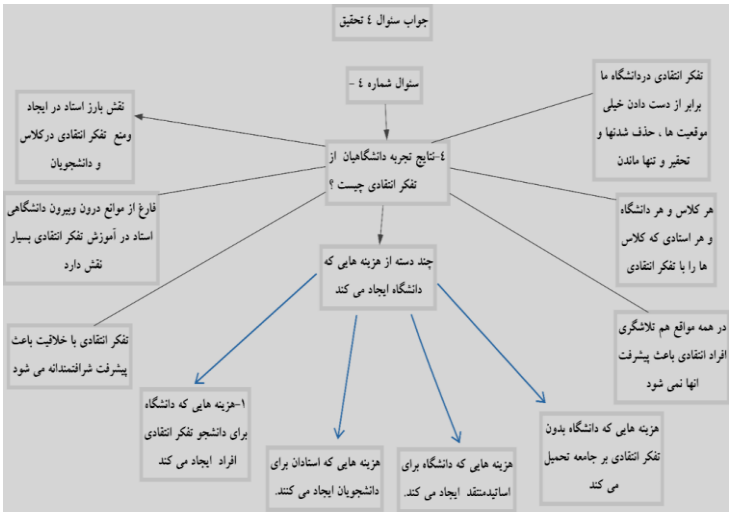
شکل ۲: مدل پاسخگویی به سؤال ۲

Figure 2: *Model for Answering Question 2*



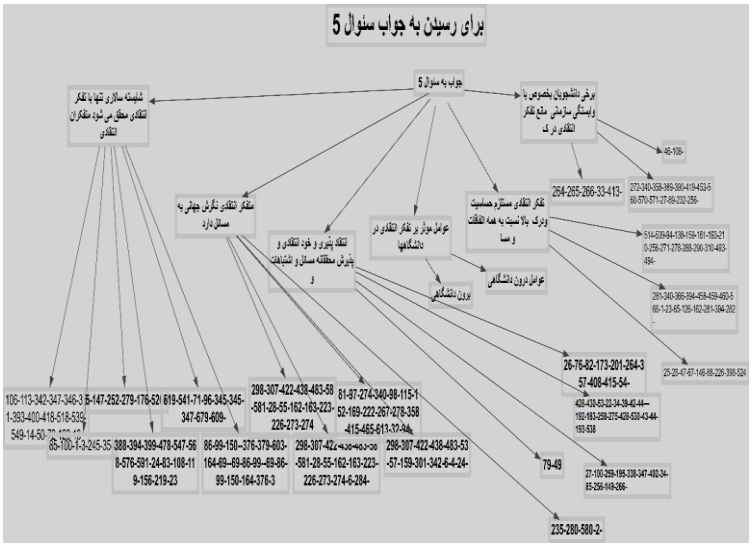
شکل ۳: مدل پاسخگویی به سؤال ۳

Figure 3: *Model for Answering Question 3*



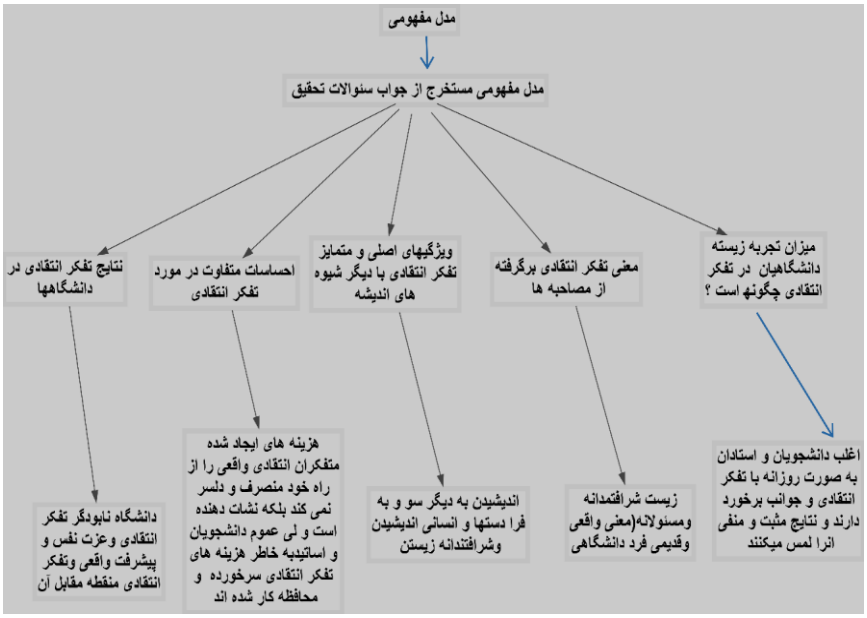
شکل ۴: مدل پاسخگویی به سؤال ۴

Figure 4: *Model for Answering Question 4*



شکل ۵: مدل پاسخگویی به سؤال ۵

Figure 5: *Model for Answering Question 5*



شکل ۶: مدل مفهومی پژوهش

Figure 6: *Conceptual Research Model*

بحث و نتیجه‌گیری

در جواب به سؤال ۱ با توجه به مضامین و مفاهیم کسب شده از مصاحبه‌ها اکثر مضامین از این معنی پشتیبانی می‌کند که معنی تفکر انتقادی می‌شود: زیست شرافت‌مندانه و مسئولانه (معنی واقعی و قدیمی فرد دانشگاهی) زیرا تمام خصلت‌های یک دانشجو یا یک استاد برجسته و ارزشمند را در افراد دارای تفکر انتقادی برشمرده‌اند از جمله استادان و دانشجویانی که در تقلب علمی شرکت نمی‌کنند و بر حسب صلاحیت‌های خود پیشرفت می‌کنند نه چاپلوسی و محافظه‌کاری و رانت‌های متداول و در همه رفتارهای خود ریزبین و تیزبین هستند و درستکار، فعال و کنجکاو هستند و اخلاق دانشگاهی را در همه امور رعایت می‌کنند و حرمت همه را رعایت می‌کنند استادانی که نسبت به دانشجو و علم‌ورزی احساس مسئولیت دارند و دانشجویان را به هیچ عنوان تحقیر نمی‌کنند و دانشجویانی که دنبال پیشرفت علمی و اخلاقی هستند نه نمره و مدرک و افرادی که پاسخگو هستند و با شفاف‌سازی و صداقت اشتباهات خود را می‌پذیرند و در راستای رفع اشتباهات تلاش می‌کنند

و تعداد زیادی از گزاره‌ها و مضامین از این معنی کلی دفاع می‌کند که تفکر انتقادی در دانشگاهیان یعنی زیست شرافت‌مندانه و مسئولانه در پاسخ به سؤال ۲ تحقیق بر حسب مضامین و مفاهیم پشتیبان‌کننده این سؤال تفکر انتقادی ابعاد شناختی و عاطفی و ارتباطی را معرفی می‌نماید و تأثیرات و ارتباط تفکر انتقادی با ابعاد مختلف زیست اجتماعی و معنوی و شخصی را برجسته می‌نماید از جمله ابعاد اخلاقی، اجتماعی، فرهنگی، فردی و شخصیتی و رشد حرفه و شغل و ابعاد سیستمی و جهان‌نگری و استراتژیک و در ابعاد مدیریتی، معنوی و اقتصادی، خانوادگی و ابعاد پرسشگرانه و پاسخگویانه افراد و دوری از بی‌تفاوتی و جماد و نباتی زیستن کمک می‌کند و ابعاد فوق عقل و احساس مسئولیت و ابعاد آموزشی و آزادگی و آزاداندیشی را نیز به صورت فزاینده در بر دارد.

در رابطه به سؤال ۲، در شکل ۲ ویژگی‌های اصلی متمایز تفکر انتقادی را با دیگر روش‌های تفکر مورد کنکاش قرار داده و مضامین حاصل از مصاحبه‌ها ما را به این دیدگاه می‌رساند که تفکر انتقادی با تمام انواع تفکر همراستا می‌باشد که انسان را به اندیشیدن به دیگر سو و به فرادست‌ها و انسانی اندیشیدن راهنمایی می‌کند از جمله تفکر واگرا، غیره خطی، خلاق، تفکر انعکاسی، تفکر انتزاعی، ادراکی، مستقل، تحلیلی، تفکر جهانی و کیهانی، تفکر جزءنگر و کل‌نگر و تفکر علمی و سیستمی و استراتژیک و با وجود عدم قبل و چهار چوب و قالب فکر نوعی تفکر منطقی را شکل می‌دهد.

و در رابطه به سؤال ۳ در شکل ۳ احساسات متفاوت دانشگاهیان از تجربه تفکر انتقادی گزاره‌ها و مضامین مستخرج از مصاحبه‌ها بیان می‌نماید که دانشجویان و اساتید تجربه‌های متفاوتی از تفکر انتقادی در دانشگاه دارند برخی دانشجویان که به خاطر داشتن تفکر انتقادی و هزینه‌سازی استادان و دانشگاه برای آنها سرخورده و فروخورده شده‌اند و رو به محافظه‌کاری آورده‌اند و رسالت‌های تفکر انتقادی و انسانی و اجتماعی که ویژه دانشگاهی بودن است را در آموزش‌های خود انجام نمی‌دهند. افرادی که به خاطر وابستگی‌های سازمانی و ناتوانی‌های شخصی در ابراز خود از نظر علمی و درسی راه تخریب افراد فعال و منتقد را در پیش می‌گیرند در کل با هر نوع تفکر انتقادی مخالفت نشان می‌دهند برخی که تحت تأثیر استادان انتقادی در دوران تحصیل خود نیز روش آنها را درپیش گرفته‌اند و برخی هم به خاطر تجربه‌های ناخوشایند از تفکر انتقادی در دوران تحصیلی هنگام رسیدن به سمت استادی در سر کلاس دانشجویان را آزاد می‌گذارند تا انتقادی بار بیایند. برخی در تفکر انتقاید به تعالی و خودشکوفایی رسیده‌اند و با وجود هر هزینه‌ای رسالت‌های دانشگاهی و انتقادی خود را انجام

می‌دهند ولو به از دست دادن نمره و موقعیت رتبه. تجربه زیسته این است که هر چه استادان تواناتر و پر بارتر باشند تفکر انتقادی را بیشتر بر می‌تابند و دانشجویان را برای داشتم تفکر انتقادی هزینه‌دار نمی‌کنند. استادان تهی از دانش و اخلاق با هر انتقادی گارد می‌گیرند و انتحاری برخورد می‌کنند حتی در حد اخراج دانشجو دکترا و فوق لیسانس از کلاس و از هر روشی استفاده می‌کنند و دانشجوی را هزینه‌دار می‌کنند از جمله نمره ندادن و از کلاس محروم کردن و کمیته انظباطی و توهین و تحقیر دانشجویان منتقد.

نتایج تفکر انتقادی در دانشگاه‌ها بر حسب مصاحبه‌ها و مضامین بدست آمده "دانشگاه نابودگر تفکر انتقادی و پیشرفت واقعی افراد است" اغلب تجربه‌های تفکر انتقادی در دانشگاه برابر با از دست دادن‌ها و حذف شدن‌ها و هزینه دادن‌هاست که بسیاری همه این هزینه دادن‌ها را به نشاط و احساس عزت نفس و زندگی شرافت‌مندانه حاصل از تفکر انتقادی می‌پذیرند؛ زیرا با وجود تلاشگر بودن باید از خیلی موقعیت‌ها و سمت‌های و کرسی‌ها و پیشرفت‌هایی که لازمه آن سکوت و محافظه‌کاری در سیستم دانشگاهی ناکارآمد فعلی است چشم‌پوشی کنند چون حفظ شرافت از بدست آوردن موقعیت‌ها و کرسی‌ها برای این افراد مهم‌تر است. نبود تفکر انتقادی باعث افت در پیشرفت جامعه می‌شود. در این میان در درجه اول بیشترین هزینه‌ها را استادان برای دانشجویان ایجاد می‌کنند و بعد گروه‌ها و دانشگاه ولی با وجود همه این مصائب بسیاری از استادان و دانشجویان شرافتمند با خلاقیت تفکر انتقادی خود را تأثیرگذار می‌کند و از رسالت‌های خود دست نمی‌کشند. در تجربیات دانشجویان و حتی اساتید نقش بارز استاد در تفکر انتقادی در دانشگاه صحه گذاشته شده است و با وجود موانع درون و برون‌دانشگاهی هنوز توسط برخی اساتید مسئولیت‌شناس و شرافتمند تفکر انتقادی در دروس اعمال می‌شود و اجازه رشد تفکر انتقادی به دانشجویان داده می‌شود ولی در کل یک حس تحقیرآمیز و خود بزرگ‌بینی بسیاری از استادان حتی برخی مدعیان تفکر انتقادی را از دانشجویان دور می‌کند چون تاکنون نتوانسته‌اند بین بودن در برج عاج استادی و حکمرانی بی چون وچرا برای نیاز اغلب دانشجویان به نمره و مدرک و بودن در جایگاه انسانی و اخلاقی و اجتماعی استادی یکی را به‌صورت حتم انتخاب کنند حتی استادان تراز اول هم در این میدان سرگردان هستند؛ و این خصلت مانع ایجاد ارتباط استاد و شاگردی واقعی می‌شود؛ و البته بسیاری از دانشجویان هم فقط برای گرفتن نمره و مدرک تلاش می‌کنند که اصلاً وارد گود تفکر انتقادی نمی‌شوند اغلب دانشجویان و اساتید هزینه‌هایی با اشکال مختلف از تفکر انتقادی دیده‌اند که بر چند دسته تقسیم می‌شود هزینه‌هایی که استادان برای

دانشجویان درست می‌کنند و هزینه‌هایی که دانشگاه برای دانشجویان درست می‌کند و هزینه‌هایی که دانشگاه برای استادان درست می‌کند و هزینه‌هایی که برخی دانشجویان سازمانی و نان به نرخ روز خور برای تفکر انتقادی دیگر دانشجویان و اساتید درست می‌کنند تا با تخریب دیگران برای خود وجاهتی بسازند که بستگی به مدیران و استادان محافظه‌کار این نوع دانشجویان توانسته‌اند با ترساندن دیگران بدون زحمت و تلاش مراتب ارتقاء نادرست دانشگاهی را در برخی موارد طی کنند. هزینه‌هایی که دانشگاه بدون تفکر انتقادی بر جامعه وارد می‌کند بسیار قابل بررسی و تحقیق است زیرا علت وجودی دانشگاه و نقش اصلی آن برای ایجاد تغییرات برای جامعه است و وجود تفکر انتقادی نیاز اصلی برای ورورد دانشگاه به نقش اصلی خود یعنی ایجاد تغییر است. تجربه دیگر اینکه اغلب شاهد هستند که دانشجویان منتقد و تلاشگر نسبت به دیگر دانشجویان ساکت و نان به نرخ روز خور و محافظه‌کار کمتر پیشرفت اداری و موقعیتی می‌کنند در حالی که از نظر فعالیت اغلب فعال‌ترین‌ها هستند زیرا برخی استادان و مدیران گروه و دانشگاه برای این‌گونه دانشجویان و اساتید هزینه‌هایی درست می‌کنند که آنها را از بقیه افراد بی‌تفاوت و ابن‌الوقت عقب می‌اندازد.

در تأیید مقاله حاضر، مقاله کمالی و همکاران (۱۳۹۶)، مقولاتی مثل به چالش کشیدن نظرهای مغرضانه، فضاسازی برای تحقق نقد سازنده و اصولی در کلاس، آموزش لزوم جامع‌نگری در ارزیابی دیدگاه‌ها و موضوعات، مستدل‌سازی نظرهای اعضای کلاس، احترام اعضای کلاس به نظرهای یکدیگر، آمادگی استاد برای پذیرش اشتباه خویش، پاسخگویی مستدل استاد به سؤال و نظر دانشجویان، تشویق دانشجویان در قبال پرسش سؤال مستدل و خوب با مدل مفهومی این تحقیق همخوانی دارد و اغلب یافته‌ها نتایج این تحقیق را تأیید می‌نماید.

خجسته و همکاران (۲۰۱۳). نتایج آزمون حاکی از وجود رابطه‌ای مثبت ضعیفی بین جنسیت و گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان وجود داشت، اما بین متغیرهای مستقل رشته تحصیلی و پایگاه اقتصادی ـ اجتماعی و متغیر وابسته پژوهش، ارتباطی معنادار مشاهده نشد. در بین پاسخگویان هر نوع نظری وجود داشت دسته‌ای نقش این عوامل را برجسته می‌دانستند و برخی بسیار کمرنگ و استدالات خود را داشتند.

اطهری اصفهانی (۱۳۹۱)، در پایان‌نامه خود با عنوان بررسی نقش برنامه‌های درسی بر مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان دانشگاه‌های اصفهان و علوم پزشکی اصفهان بیان می‌کند. بنابراین، یافته‌ها حاکی از این امر است که توجه به تفکر انتقادی به‌عنوان یک چالش

جدی در آموزش عالی می‌باشد و دانشجویان در وضعیت مطلوبی از تفکر انتقادی قرار ندارند تا آنجا که با بالا رفتن سنوات تحصیلی دانشجویان، مهارت‌های تفکر انتقادی افزایش نمی‌یابد. لیکن، بازنگری مطلوب برنامه‌های درسی برای حل این معضل می‌تواند پیشنهادی مؤثر باشد که با نتایج تحقیق ما هم تأیید می‌شود.

امینی (۱۴۰۰)، واکاوی تجربه زیسته دانشجویان موانع و چالش‌های فرهنگ نقد و چالش‌های فرهنگ نقد در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی. بنابراین، یافته‌ها حاکی از این امر است که توجه به تفکر انتقادی به‌عنوان یک چالش جدی در آموزش عالی می‌باشد و دانشجویان در وضعیت مطلوبی از تفکر انتقادی قرار ندارند تا آن‌جا که با بالا رفتن سنوات تحصیلی دانشجویان، مهارت‌های تفکر انتقادی افزایش نمی‌یابد. لیکن، بازنگری مطلوب برنامه‌های درسی برای حل این معضل می‌تواند پیشنهادی مؤثر باشد؛ که توسط نتایج تحقیق ما هم تأیید می‌شود.

بندری و همکاران (۱۳۹۶)، در پژوهش خود با عنوان بررسی نگرش زیست‌محیطی و راهکارهای تقویت آن (مطالعه موردی: دانشجویان کشاورزی دانشگاه محقق اردبیلی) به بررسی نگرش زیست‌محیطی پرداختند امروزه یکی از مسایل بحران‌زا و مهم پیش روی بشر, چالش‌های زیست‌محیطی است. یکی از عوامل اصلی این بحران, عدم توجه و ناکافی بودن آموزش‌های زیست‌محیطی است. شناخت وضعیت نگرش دانشجویان به‌عنوان یکی از قشرهای تأثیرگذار جامعه و راهکارهای تقویت آن می‌تواند زمینه‌ساز برنامه‌ریزی آتی به منظور بهبود وضعیت دانش و آگاهی زیست‌محیطی گردد. از این‌رو هدف تحقیق حاضر بررسی وضعیت نگرش زیست‌محیطی و راهکارهای تقویت آن در بین دانشجویان دانشکده کشاورزی محقق اردبیلی بود. تحقیق حاضر از لحاظ هدف کاربردی و از لحاظ روش پیمایشی است. جامعه آماری تحقیق حاضر دانشجویان کشاورزی دانشکده کشاورزی محقق اردبیلی (۱۹۲۹=n) بود که با فرمول کوکران ۱۴۰ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای با انتساب متناسب انتخاب شدند. ابزار تحقیق پرسشنامه بود که روایی آن با استفاده از پنل متخصصین و پایایی آن با ضریب آلفای کرونباخ مورد تأیید قرار گرفت. یافته‌های پژوهش نشان داد به‌طور کلی دانشجویان دارای دیدگاه زیست‌محیطی نسبتاً مثبتی می‌باشند. همچنین نتایج تحلیل همبستگی پیرسون و اسپیرمن نشان داد که رابطه معناداری بین دیدگاه دانشجویان مورد مطالعه بر اساس متغیرهای سن، درآمد، مقطع و رشته تحصیلی، تحصیلات پدر و مادر، بعد خانوار، ترم تحصیلی، واحد گذرانده و میزان استفاده از منابع اطلاعاتی وجود دارد. تحلیل

رگرسیون نیز نشان داد که پنج متغیر بهبود راهکارها، منابع اطلاعاتی، معدل، ترم تحصیلی و سن ۵۱ درصد واریانس سطح نگرش زیست‌محیطی دانشجویان کشاورزی را تبیین می‌کنند. اگر چه دانشجویان مورد بررسی دارای نگرش نسبتاً مطلوبی نسبت به محیط زیست بودند اما به منظور ختم این نگرش به رفتار مسئولانه باید اقدامات متعددی در سطح خرد و کلان انجام پذیرد. بسترسازی مناسب برای ارایه آموزش‌های لازم توسط مراجع آموزشی مسئول، می‌تواند دیدگاه دانشجویان را به سوی حفاظت از محیط زیست مساعدتر نموده و با ایجاد تشکل‌های حامی محیط زیست و حمایت از آن‌ها علاوه بر بهبود نگرش زیست‌محیطی اقدامات عملی نیز در جهت حفظ محیط زیست انجام پذیرد.

زارعی‌پور، عسکری (۱۴۰۲)، در مقاله خود تحت عنوان آموزش سواد محیط زیست جهت ارتقاء رفتارهای محافظت از محیط زیست، حیطه‌های مختلفی برای ارتقاء سواد زیست‌محیطی در آموزش در نظر گرفته شده است از آن جمله ۱- حیطه‌شناختی که حساسیت نسبت به محیط زیست و مشکلات وابسته به آن را ارتقاء می‌دهد؛ ۲- حیطه نگرشی که در آن بدست آوردن و مجموعه‌ای از ارزش‌ها و احساس نگرانی و انگیزه برای حضور فعال در زیست است؛ ۳- حیطه روانی ـ حرکتی (رفتاری) که در فعالیت‌های روزانه افراد جامعه و ارتقاء ملاحظات محیط زیستی و بکارگیری رفتارهای تقلیل آثار سوء محیط زیست تأثیر دارد. به نظر هگل تربیتی که واقعاً از روی آزاداندیشی باشد موجد حقیقت و درک و تداوم فرهنگی می‌شود. تفکر انتقادی به توانایی تجزیه و تحلیل و ارزیابی اطلاعات به‌طور عینی، زیر سؤال بردن اعتبار، سوگیری‌ها و انگیزه‌های آن اشاره دارد. این به افراد کمک می‌کند تا بین اطلاعات دقیق و اخبار جعلی تمایز قائل شوند و آنها را قادر می‌سازد تا درباره مسائل زیست‌محیطی آگاهانه قضاوت کنند. تفکر انتقادی به افراد کمک می‌کند اطلاعات محیطی قابل اعتماد را از اخبار جعلی که توسط رسانه‌ها تداوم می‌یابد جدا کنند و تفکر زیست‌محیطی افراد را تشویق می‌کند تا پیامدهای زیست‌محیطی اقدامات خود را در نظر بگیرند و تصمیمات آگاهانه بگیرند.

احمدی و همکاران (۱۴۰۱)، در تحقیق با نام "تدوین چارچوب مفهومی گرایش به تفکر انتقادی بر اساس کارکردهای اجرایی و سبک یادگیری در آموزش عالی، از نظر متخصصین، تحلیل داده‌ها نشان داد که از شاخص‌های اولیه بدست آمده از پیشینه تحقیق، تنظیم هیجانی، سطح جرأت‌ورزی، هوش اخلاقی، خرد، دو شاخص هوش اخلاقی و خرد مورد تأیید صاحب‌نظران قرار نگرفتند و از بین متغیرهای تأیید شده بیشترین اولویت را متغیر تنظیم

هیجانی دارا بوده است. نتیجه اینکه چهار متغیر روحیه پرسشگری، مهارت‌های ارتباطی، جرأت‌مندی و تنظیم هیجان، از متن مصاحبه‌ها استخراج و به چارچوب مفهومی اضافه گردید.

References:

Ahmadi, F.; Ashayeri, H.; Namwar, E. (2021). "Developing a conceptual framework for critical thinking tendencies based on executive functions and learning styles in higher education from the perspective of experts", Bi-Quarterly Journal of Adolescent and Youth Psychology Studies, Year 3, Issue 3: 69-82. (Persian).

Andolina, M. (2000). "Ciritical Thinking for Working Students Book Description", columgia Delmar press p. 352.

Arsalan, S. (2012). "The Influence of Environment Education on Critical Thinking and Environmental Attitude, Sakarya University Faculty of Education, Sakarya, Turkey, Procedia", Social and Behavioral Sciences, 55: 902–909.

Athari Esfahani Z.; Sharif, M.; Nasrabadi H. (2010). "Investigating the relationship between the national university entrance exam rank and the critical thinking skills test scores of students at Isfahan University and Isfahan Medical Sciences", Isfahan University, Faculty of Educational Sciences and Psychology. Study of Learning Education, Vol. 2, Issue 2: 15-37. (Persian).

Athari Esfahani, Z. (2012). Investigating the role of curricula on the critical thinking skills of students at Isfahan University and Isfahan Medical Sciences. Master's thesis, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Isfahan University. (Persian).

Castells, M. (1997). "Castells' Identity Theory, Castells' Information Trilogy, Castells' Urban Sociology Castells, Castells, Manuel. (2005) "Conversations with Manuel Castells", translated by Leila Javafshani. Tehran: Publishing. (Persian).

Choy, S. C., & Cheah, P. K. (2009). "Teacher Perceptions of CriticalThinking Among Students and its Influence on Higher Education", International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 20(2), 198-206.

Choy, S. C., & Cheah, P. K. (2009). "Teacher Perceptions of CriticalThinking Among Students and its Influence on Higher Education", International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 20(2), 198-206.

Dodd, J. & Jones, C. (2011). "Towards a new social purpose the role of botanic gardens inthe 21st century. Roots, 8(1), 5-8.

Ennis, R. (1991). "Critical Thinking: A Streamlined Conception", Teaching Philosophy, 14:1.

Ennis, R. H. (2016). "Critical Thinking Across the Curriculum: A Vision", Topoi, 1-20. http://doi.org/10.1007/s 4-9401-016-11245.

Ennis, R.. (2002). An outline of goals for a critical thinking curriculum and its invironmental.

Farastkhah. M. (2011). Regional Conference on Social Thought and Sociology in the Contemporary Middle East, Sociology Association Website. (Persian).

Farastkhah. M. (2015). "We Iranians", Tehran: Nei Publishing. (Persian).

Franco, A., & Almeida, L. S. (2015). "Critical thinking in college: Differential analysis by academic year and scientific area. En C. Dominguez (Ed.)", Critical thinking ineducation: actual challenges (pp. 25-30). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Franco, A., Marques Vieira, R. and Tenreiro-Vieira, C., (2018). "Educating for critical thinking in university: The criticality of critical thinking in education and everyday life. Essachess", Journal for Communication Studies, 11(2), p.22.

Huston, S. J. (2010). "Measuring financial literacy", Journal of consumer affairs, 44(2), Pp. 296-316.

Hutchinson, F.P., (1996). "Educating for the 21st century: Beyond racist, sexist, and ecologically violent futures", Peabody Journal of Education, 71(3), pp.42-62.

Kamali, H.; Yemeni Dozi Sorkhabi, M.; Rezazadeh, M. (2017). "Analysis of the Components of Classroom Management Based on Critical Thinking from the Perspective of Students and Professors of Shahid Beheshti University", Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education, Vol. 23, Issue 4:26-1. (Persian).

Khojasteh, S.; Memar, S.; Kianpour, M. (2014). "The status of critical thinking tendencies of Isfahan University students and some related factors", Applied Sociology, Vol. 25, Issue 54, Issue 2: 117-138. (Persian).

Shutalev, A. (2023). "Ecological Culture and Critical Thinking: Building of a Sustainable Future, by Orcid Departmentof

Philosophy", Ural Federal University, Yekaterinburg, Sustainability 15(18):13492.

Smith, M. (2020). Is Critical Thinking Really Critical? A Research Study of The Intentional Planning For The Teaching of Critical Thinking In The Middle Grades, National College of Education National Louis University.

SmithStoner, M. (1999). Critical Thinking Activities for Nursing. United States: Lippincott Raven, 180p.

How Academics Experience Critical Thinking in Iranian Universities (Case Study: University of Isfahan and Isfahan University of Medical Sciences)

Esmail Kashef[1], *Maghsoud Farastkhah (Ph.D)*[2]
Vahid Ghasemi (Ph.D)[3], *Mojgan Mohammadi Naeeni (Ph.D)*[4]

DOI: 10.22055/QJSD.2025.48737.3022

Abstract:

The aim of this study was to measure the lived experience of academics in the two universities of Isfahan and Isfahan University of Medical Sciences in critical thinking. The research method in this study was qualitative, phenomenological, and the data collection tool was a semi-structured interview based on a purposive sample and using the snowball method. Interviews were conducted with 28 people from the two communities of Isfahan University and Isfahan University of Medical Sciences, including faculty members and graduate students; from interview 6 onwards, the exploration path expanded and deepened, reaching saturation with interview 29. Then, 634 statements were extracted from the interviews using Max Quda 22 software; And coding began. With this number of main and subthemes, analysis and familying of options to reach categories was done manually. Categorisation and coding were done, and a conceptual model of the main and subthemes was developed. The results obtained indicate that critical thinking: honorable and responsible living (the true and old meaning of the academic individual), critical thinking introduces cognitive, emotional and communicative dimensions and highlights the connection of critical thinking with various dimensions of social, spiritual and personal life, guides people to think beyond the reach and think humanly. Some, due to unpleasant experiences with critical thinking during their academic career, leave students free to be critical in the classroom when they reach the rank of professor.

Key Concepts: *Critical Thinking, Lived Experience, Phenomenology, Academics*

[1] PhD student in Philosophy of Education, Arak Branch, Islamic Azad University, Arak, Iran, kashefphilosophy45@gmail.com
[2] Professor, Higher Education Development Planning Department, Tehran, Iran (Corresponding Author), m_farasatkhah@irphe.ir
[3] Professor, Department of Social Sciences, University of Isfahan, Isfahan, Iran, v.ghasemi@ltr.ui.ac.ir
[4] Assistant Professor of Philosophy and Education, Department of Philosophy of Education, Arak Branch, Islamic Azad University, Arak, Iran, mm.naeeni@yahoo.com

© 2019 by the authors. Licensee SCU, Ahvaz, Iran. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0 license) (http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).