

ارزیابی توانایی تفکر انتقادی دانشجویان کتابداری و اطلاع‌رسانی

نمونه پژوهی: دانشگاه‌های آزاد شهر تهران

نرگس نشاط^۱، مریم حسینی نظر^۲

تاریخ دریافت ۱۳۹۶/۰۵/۱۴ تاریخ پذیرش ۱۳۹۶/۱۱/۱۰

چکیده

هدف: سنجش توانایی تفکر انتقادی دانشجویان کتابداری و اطلاع‌رسانی و رابطه آن با محیط دانشگاهی و جنسیت آنان در دانشگاه‌های آزاد شهر تهران.

روش: پژوهش از نوع تحلیل همبستگی است و به روش پیمایشی انجام شده است. جامعه آماری را کلیه دانشجویان کتابداری و اطلاع‌رسانی دانشگاه‌های آزاد اسلامی شهر تهران در مقطع کارشناسی ارشد و دکتری که تعداد آنها ۱۴۱ نفر و در سال ۱۳۹۴ مشغول به تحصیل بودند تشکیل داد. از آزمون مهارت تفکر انتقادی کالیفرنیا فرم «ب» استفاده شد و داده‌ها با استفاده از آزمون مانوا و ضریب همبستگی پیرسون مورد تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها: توانایی دانشجویان ارشد دانشگاه‌های مورد مطالعه از نظر مهارت "ارزیابی" بیش از سایر مهارت‌هاست. گرچه در توانایی دانشجویان دوره دکتری از نظر خرده مقیاس‌های تفکر انتقادی (ارزیابی، تحلیل، و استنباط) ناهمخوانی‌هایی مشاهده می‌شود اما در مجموع، تفکر انتقادی آنان در حد متوسط ارزیابی شده است. همچنین مشخص گردید که توانایی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌های آزاد شهر تهران از نظر مهارت "ارزیابی" بیش از سایر مهارت‌هاست؛ در خرده مقیاس‌های "تحلیل" و "استنباط"، دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه علوم تحقیقات عملکرد بهتری را نسبت به دانشگاه تهران شمال نشان داده‌اند. در مجموع، سطح تفکر انتقادی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌های آزاد شهر تهران اندکی بالاتر از متوسط قرار دارد؛ از میان مهارت‌های سه‌گانه تفکر انتقادی، "ارزیابی" بیشترین امتیاز و "تحلیل" کمترین امتیاز را به خود اختصاص داده است.

واژه‌های کلیدی: تفکر انتقادی، علم اطلاعات و دانش‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، دانشجویان تحصیلات تکمیلی.

^۱ عضو هیأت علمی (دانشیار) سازمان اسناد و کتابخانه ملی ج.ا.ایران narges_neshat@yahoo.com

^۲ کارشناس ارشد کتابداری و اطلاع‌رسانی سازمان اسناد و کتابخانه ملی ج.ا.ایران

hosseini10579@gmail.com

مقدمه

رشد تفکر و قوای فکری و شناختی یادگیرندگان همواره یکی از مهم‌ترین اهداف و جهت‌گیری‌های نظام‌های آموزشی در مقاطع و سطوح تحصیلی بوده است. در واقع، پرورش قوه استدلال و رشد قضاوت مقصد اصلی فرایند یادگیری بوده و فرض بر این است که محور فعالیت‌های مراکز آموزشی آموختن اندیشیدن است (امینی، مدنی، و عسگرزاده، ۱۳۹۳). به باور سیف (۱۳۸۷)، تفکر انتقادی، تفکر مستدل و تیزبینانه در این باره است که چه چیزی را باور کنیم و چه اعمالی را انجام دهیم؛ و یا ارزیابی تصمیم‌ها از راه واری منطقی مسائل، شواهد و راه‌حل‌هاست. فردی که از تفکر انتقادی استفاده می‌کند خود بر اساس دانسته‌ها و واقعیت‌ها (بایدها و نبایدها، اصول معیاری) تصمیم می‌گیرد و عکس‌العمل نشان می‌دهد. بنابراین، با این روش فکری، در تصمیم‌گیری و عملکرد استقلال دارد و متکی بر دیگران نیست.

افرادی که به مهارت‌های تفکر انتقادی مجهز هستند، در فرایند یادگیری و در برخورد با اطلاعات جدید و ناشناخته به دنبال شناخته‌ها و کشف رابطه بین ناشناخته‌ها می‌گردند. شناخته‌ها زمینه لازم برای آموختن اطلاعات جدید، درک و تبدیل آنها به دانش و شناخت را به وجود می‌آورند (بیلین، ۱۹۹۴).

پیشینه تفکر انتقادی به فلاسفه متقدمی همچون سقراط، افلاطون، ارسطو، آگوستین، توماس آکویناس و بعد از آن به دکارت، کانت، مارکس، کی‌یرگارد و جیمز بر می‌گردد (یانشار و همکاران، ۲۰۱۲؛ نقل در امینی، مدنی، و عسگرزاده، ۱۳۹۳). سیگل با اشاره به این واقعیت که اگرچه استعمال واژه تفکر انتقادی در قالب اهداف آموزشی در میان صاحب‌نظران تعلیم و تربیت نسبتاً جدید است، به لحاظ تاریخی ریشه در تفکر فلسفی مربوط به آموزش و پرورش دارد که در سنت غربی آن از یونان قدیم و ۲۵۰۰ سال قبل آغاز شده است. با چنین پیشینه‌ای است که فیلسوفانی چون سقراط، افلاطون و ارسطو تفکر انتقادی را به منزله توانایی پرسش کردن، واری کردن، تأمل و ژرف‌اندیشی درباره مفاهیم، پدیده‌ها و ارزش‌های مختلف تلقی کرده‌اند (نقل در امینی، مدنی، و عسگرزاده، ۱۳۹۳). علی‌رغم این پیشینه هنوز تعریفی جامع از تفکر انتقادی که مورد اجماع همه صاحب‌نظران باشد وجود ندارد و دیدگاه‌های متنوعی ارائه می‌شود.

در دنیای مدرن، تفکر انتقادی به منزلهٔ مهارت اساسی برای مشارکت عاقلانه در یک جامعه دمکراتیک شناخته شده و در دنیای اقتصادی به منزلهٔ مهارتی ضروری مورد حمایت قرار گرفته است (آندولینا^۱، ۲۰۰۲). سه عامل اصلی در تفکر انتقادی عبارتند از: نظریه (تئوری)، عمل، و نگرش^۲ (تفکر انتقادی چیست^۳، ۲۰۰۶). صاحب‌نظران بسیاری معتقدند که کاربران امروز و فردا چنانچه قرار باشد به کاربران و جویندگان مستقل و با انگیزه در محیط‌های گوناگون اطلاعاتی تبدیل شوند نیاز به یک مهارت زیربنایی به نام تفکر انتقادی دارند (سالاری و حسن‌آبادی، ۱۳۸۳).

اسکرایون^۴ و پاول^۵ به فرایندهای نظام‌مند عقلانی توجه داشته و معتقدند در تفکر انتقادی فرد به صورتی فعالانه اقدام به مفهوم‌آفرینی کرده و عملکرد آن تحلیل، تولید، و یا ارزیابی اطلاعات گردآمده از طریق مشاهده، تجربه، تعقل، استنتاج یا ارتباط به عنوان راهنمایی برای باورها و کنش‌هاست (اسکرایون و پاول، ۲۰۰۶).

جان دیویی^۶، متخصص معروف تعلیم و تربیت، در خصوص تفکر عمیق و منطقی معتقد است که «فعالیت، پایداری و تأمل دقیق در هر باور یا فرضیه‌ای که در دانش شکل گرفته باشد، دلیل‌های حمایت‌کننده از دانش را وضوح بخشیده و همچنین درباره آنچه که دانش به آن گرایش دارد بحث می‌کند» (جونز^۷، ۱۹۹۶).

اما، رابرت دلفی^۸، تفکر انتقادی را قضاوتی قاطعانه و مهارکنندهٔ شخص می‌داند که از طریق تفسیر، تحلیل، ارزیابی و استنباط به نتیجه می‌رسد. هم‌چنین آن را تفسیری مستند، مفهومی، روش‌شناختی، منطقی و ریشه‌ای درباره آنچه که قرار است مورد قضاوت قرار گیرد می‌داند (نقل در پاتون^۹، ۱۹۹۷).

با توجه به تعاریف فوق می‌توان چنین نتیجه گرفت که ریشهٔ اصلی تفکر انتقادی در درک مسئله و توان استدلال منطقی آن به منظور رسیدن به پاسخی مناسب نهفته است. بدین لحاظ،

۱. Andolina
۲. Attitude
۳. What is Critical Thinking
۴. Michal Scriven
۵. Richard Paul
۶. John Dewey
۷. Jones
۸. Robert Delphy
۹. Paton

تفکر انتقادی بر پایه دسته‌ای از مهارت‌های ادراکی (تعقلی) و توانایی و الزام عقلانی بر استفاده از این مهارت‌ها به منظور هدایت رفتار استوار است.

معمولاً تفکر انتقادی با فلسفه آموزش عجین شده و بهبود توانایی تفکر انتقادی از مباحث مورد بحث در حوزه پژوهش‌های روان‌شناسی و علوم تعقلی قرار گرفته است (قیاسی، ۱۳۸۶).

توانایی‌هایی که تفکر انتقادی در فرد ایجاد می‌کند عبارتند از:

درک رابطه منطقی میان نظرات؛

شناسایی، ساختن، و بررسی کردن نتایج؛

کشف تناقض‌ها و خطاهای مشترک در استدلال‌ها؛

ارائه راه‌حل نظام‌مند در رویارویی با مسائل مشکل‌ها؛

تفکر درباره حقانیت عقاید و ارزش‌های خود (تفکر انتقادی چیست؟ ۲۰۰۶).

از سوی دیگر، از تفکر انتقادی به عنوان یکی از مهارت‌های فکری مورد نیاز باسوادان اطلاعاتی یاد می‌شود (پریرخ و عباسی، ۱۳۸۳). تفکر انتقادی در بردارنده مهارت‌های شناختی از جمله تحلیل^۱، ارزشیابی^۲، استنباط^۳، استدلال قیاسی^۴ و استدلال استقرایی^۵ است (فاشیون و فاشیون^۶، ۱۹۹۸).

پژوهش‌های انجام شده توسط کمیسیون کالیفرنیا^۷ بر روی دانش‌آموزان و دانشجویان حاکی از آن بوده که علی‌رغم آنکه ۸۹٪ درصد اساتید و معلمان، تفکر انتقادی را یکی از اهداف مهم آموزش و پرورش و مراکز آموزش عالی دانسته‌اند، فقط درصد اندکی از آنها (۱۹٪) توانسته‌اند آنچه را که نشانگر تفکر انتقادی است به روشنی برشمرند (عسگری، ۱۳۸۶).

نتایج کمیسیون مهارت‌های ضروری در سال ۱۹۹۱ نیز مؤید این تفکر بود که کاربران در محیط‌های اطلاعاتی نوین باید دارای توانایی مدیریت اطلاعات و مهارت تفکر انتقادی باشند.

1. Inference
2. Evaluation
3. Analysis
4. Deductive reasoning
5. Inductive reasoning
6. Facione, P.A & Facione N.C
7. California Commission

مدیریت اطلاعات در فرایند تجزیه و تحلیل، گزینش و ارزیابی اطلاعات، تفکر انتقادی در کندوکاو و تعیین مسیر عمل تأثیرگذار است (جونز، ۱۹۹۶). بدیهی است که برخورداری از مهارت‌های تفکر انتقادی مکمل توانمندی‌های حرفه‌ای کتابداران است و مطالعه میزان آن در دانشجویان این رشته می‌تواند زمینه‌ای لازم برای برنامه‌ریزی‌های آموزشی در جهت ارتقای توانمندی‌های تفکر انتقادی فراهم نماید. در این عرصه، دانشجویان مقاطع کارشناسی ارشد و دکتری بیشتر مورد توجه واقع می‌شوند. در دوره کارشناسی سعی می‌شود که کلیات یک شاخه یا رشته علمی خاص برای دانشجو تبیین گردد تا بدین وسیله چشم‌اندازی عمومی از مباحث مطرح شده برای وی حاصل شود. اما، در تحصیلات تکمیلی شرایط اقتضا می‌کند که دانشجویان با دیدی عمیق‌تر به کنکاش و غور در رشته علمی خود پرداخته و مسائل را با نگاهی تیزبینانه‌تر مورد حلاجی قرار دهند. در این دوره، از دانشجو انتظار می‌رود هرآنچه را که می‌بیند، می‌شنود، یا می‌خواند را به بوته نقد بگذارد و بعضاً زیر سؤال ببرد. در این مرحله، دانشجو ناچار است تا به منظور رفع نیازهای اطلاعاتی خود منابع مختلف را مورد واری قرار داده و شیوه‌های گوناگونی را برای دسترسی به اطلاعات به خدمت گیرد. البته آموزش این مهارت‌ها در گرو برنامه‌ریزی اصولی و مناسب است و تربیت چنین افرادی مستلزم آن است که ابتدا مربیان و استادان، خود به مهارت‌های ارزیابی و قدرت تفکر انتقادی مجهز باشند (مون، ۲۰۰۹). نظام آموزش عالی دو نقش دارد: یکی اینکه دانشجویان بیاموزند چگونه اطلاعات خویش را بیابند و دیگری اینکه به آنان تعلیم دهد چگونه اطلاعات به دست آمده را تعبیر و تفسیر کنند (حری، ۱۳۷۸). علاوه بر آن، در مورد ضرورت و اهمیت تفکر انتقادی می‌توان به مواردی از قبیل کاربردی کردن یادگیری بر اساس فعالیت خودیادگیرنده، متناسب با ویژگی‌های عصر فراصنعتی و فزاینده بودن تغییر و تحول اشاره کرد (هاشمیان نژاد، ۱۳۸۰). رشد و پرورش مهارت‌های فکری دانشجویان همیشه مسئله‌ای پیچیده در نظام آموزشی بوده است، اما امروزه حالت بحرانی به خود گرفته است؛ چون برون‌داد اطلاعات جامعه از قدرت تفکر انتقادی افراد درباره این اطلاعات فراتر رفته است؛ به نحوی که در سال‌های اخیر متخصصان امور تربیتی از ناتوانی دانشجویان در امر تفکر انتقادی ابراز نگرانی کرده و اذعان داشته‌اند که با روش‌های متداول آموزشی افرادی تحویل جامعه می‌شوند که از حل کوچک-

ترین مسائل جامعه در آینده عاجز هستند و علی‌رغم اهمیت تفکر انتقادی به عنوان ابزاری اساسی برای یادگیری، توانایی دانشجویان در استفاده از مهارت‌های تفکر انتقادی اندک است (چن، ۲۰۱۳). با توجه به اهمیت این موضوع، پژوهش حاضر در صدد ارزیابی تفکر انتقادی دانشجویان تحصیلات تکمیلی علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه‌های آزاد در شهر تهران برآمد. با این امید که اصلاحات مبتنی بر آموزش این نوع تفکر در آینده بتواند سبب بهبود توسعه حرفه‌ای در این رشته شود.

پیشینه پژوهش

در سطح نظری، جایگاه تفکر انتقادی در حوزه کتابداری و اطلاع‌رسانی تاکنون در مباحثی چون سواد اطلاعاتی (دادرس، ۱۳۸۳)، هوش مصنوعی (میلر، ۲۰۰۵)، کنترل کتابشناختی (سنیمن، ۱۳۸۱)، وب‌سنجی (شریف، ۱۳۸۴)، خدمات مرجع (آفولابی، ۱۳۷۷)، نظام‌های اطلاعاتی (نشاط، ۱۳۸۴)، رفتارهای اطلاع‌یابی، و تحلیل و ارزیابی نظام‌های اطلاعاتی (حسن زاده، ۱۳۸۴) مطرح شده است؛ با این وجود، کتابداران به ندرت آموزش تفکر انتقادی را تجربه کرده‌اند و اگر چنین باشد بیش‌تر از طریق تجربیات و مطالعات شخصی بوده تا به صورت عملی و در قالبی نظام‌مند.

تعداد پژوهش‌های دانشگاهی که به موضوع تفکر انتقادی پرداخته باشند کم نیست، اما از جمله آنهایی که به بحث حاضر نزدیک‌تر باشند می‌توان به پژوهش قیاسی (۱۳۸۹) اشاره داشت که به شناسایی سطح حضور عناصر تفکر انتقادی در آثار تألیفی کتابداری و اطلاع‌رسانی پرداخت. وی نشان داد که میانگین استفاده از عناصر تفکر انتقادی در این آثار در حد متوسط است. نویسندگان با مدرک کارشناسی ارشد در استفاده از تفکر انتقادی موفق‌تر از دیگر مقاطع تحصیلی بوده‌اند.

اعظمی و صالحی‌نیا (۱۳۹۲) با بررسی مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان دانشکده مدیریت و اطلاع‌رسانی پزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران نشان دادند که این مهارت‌ها در تمامی ابعاد استنباط، استدلال قیاسی، استدلال استقرایی، ارزشیابی، و تحلیل در سطح پایینی قرار داشته است. همچنین؛ رضوی، نوشین‌فرد، باب‌الحوائجی و محمد اسماعیل (۱۳۹۲) تأثیر

آموزش تفکر انتقادی بر مهارت‌های خواندن و نوشتن دانشجویان رشته کتابداری دانشگاه‌های آزاد اسلامی واحد بابل و تنکابن را مطالعه کرده و نشان دادند آموزش بر سطح مهارت‌های پنجگانه خواندن و نوشتن انتقادی دانشجویان تأثیر مثبت داشته و موجب رشد مهارت‌های مربوط به آن می‌شود.

معاملی مزرعی، رسولی آزاد و مکوندی (۱۳۹۲) با مطالعه میزان مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان کارشناسی ارشد کتابداری و اطلاع‌رسانی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات خوزستان نشان دادند میزان مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان کارشناسی ارشد کتابداری و اطلاع‌رسانی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات خوزستان در سطح ضعیفی قرار دارد.

معمدی، باقری و امامی (۱۳۹۳) با مقایسه تفکر انتقادی در کتابداران دانشگاه شیراز و دانشگاه علوم پزشکی شیراز نشان داد که تفاوت معناداری بین کتابداران دو دانشگاه در بخش‌های پنجگانه تفکر انتقادی وجود نداشت. همچنین بین سن و سابقه کار با تفکر انتقادی رابطه معنی‌داری نبود، اما بین جنسیت و مدرک تحصیلی با تفکر انتقادی کتابداران تفاوت معنی‌دار بود.

همچنین باغ‌جنتی، معتمد و حمیدی (۱۳۹۳) با هدف بررسی موانع رشد تفکر انتقادی در کتابخانه‌ها و ایجاد بستر لازم برای تقویت مهارت‌های آن به ترسیم نمودار موانع رشد تفکر انتقادی در کتابخانه‌ها در چهار عرصه کاربران، کتابداران، منابع و کتابخانه‌ها پرداختند. کتابخانه‌ها از یک سو با تفکر و محصولات تفکر یعنی اطلاعات بیشترین ارتباط را داشته، و از سوی دیگر، تحلیل، ارزیابی، واضح‌سازی، طبقه‌بندی، و مقایسه کردن که از مؤلفه‌های اساسی تفکر انتقادی هستند در اغلب فعالیت‌های مرتبط با کتابخانه‌ها نمود پیدا می‌کنند. وی توجه به وضع کتابخانه‌ها و شناسایی مشکلات و بازدارنده‌های قابل ملاحظه در راه ایجاد محیط مناسب پرورش تفکر انتقادی و غلبه بر آنها را امری لازم و بدیهی دانسته است.

مون (۲۰۰۹) در رابطه بین تفکر انتقادی و نگرش دانشجویان دانشگاه منچستر که در درس "خواندن انتقادی" ثبت‌نام کرده بودند نشان داد که بین تفکر انتقادی و نگرش آنها نسبت به خواندن تفاوت معناداری وجود ندارد. اما تفاوت معناداری میان نمرات کسب شده در تفکر انتقادی در بین دو گروه گواه و آزمایش نشان داد آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی سبب

افزایش توانایی‌های آنان در تفکر انتقادی شده است.

همچنین، ورتز^۱ و همکارانش (۲۰۱۳) در پژوهش "تفکر انتقادی و سواد اطلاعاتی: ارزیابی عملکرد دانشجویی" اذعان داشتند که تفکر انتقادی و سواد اطلاعاتی اهداف مشترکی را دنبال می‌کنند و لازم و ملزوم یکدیگرند. یافته‌های آنها نیز حاکی از همبستگی بالای این دو مهارت بوده است.

اولگر^۲ (۲۰۱۶) در پژوهشی با بررسی رابطه تفکر خلاق و مهارت‌های تفکر انتقادی نشان داد که رابطه مثبت و معناداری بین تفکر انتقادی و تفکر خلاق در دانشجویان وجود دارد.

بورچواوغلو^۳ (۲۰۱۶) با مطالعه رابطه تفکر انتقادی و عادت به خواندن در میان دانشجویان تربیت بدنی نشان داد تفکر انتقادی آنان در حد متوسط، و رابطه مثبت و معناداری بین میزان عادت به خواندن و تفکر انتقادی وجود دارد.

با عنایت به پیشینه پژوهش‌های انجام شده در زمینه تفکر انتقادی مشخص می‌گردد که: غالب پژوهش‌ها با استفاده از پرسشنامه فرم «ب» مهارت‌های تفکر انتقادی کالیفرنیا انجام یافته است.

تفکر انتقادی به عنوان مهارت رسیدن به درکی بهتر از جهان امروز، مفهومی است که، علی‌رغم قدمت زیاد بحث‌ها و بررسی‌های پیرامون آن، در شرایط کنونی هنوز جای بحث‌های بیش‌تری را می‌طلبد.

آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی سبب افزایش توانایی‌های افراد در تفکر انتقادی می‌شود. علی‌رغم پژوهش‌های انجام شده در رابطه با مهارت‌های تفکر انتقادی، پژوهشی که به بررسی متغیرها در سطح وسیع و در رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی بپردازد یافت نشد. در این زمینه تنها می‌توان به پژوهش معتمدی و همکاران (۱۳۹۳) اشاره داشت که ارزیابی مهارت‌های تفکر انتقادی را صرفاً در کتابداران دانشگاه شیراز و دانشگاه علوم پزشکی شیراز مورد بررسی قرار داده بودند و معلای مزرعی و همکارانش (۱۳۹۲) که تفکر انتقادی دانشجویان ارشد کتابداری را در واحد علوم تحقیقات خوزستان مورد مطالعه قرار داده بودند. به همین دلیل، در

1. Wertz
2. Ulger
3. Bulgurcuoglu

پژوهش حاضر، کلیه دانشجویان تحصیلات تکمیلی (ارشد/دکتری) کتابداری در دانشگاه‌های آزاد اسلامی شهر تهران لحاظ گردید و پرسش‌های زیر مطرح شد: وضعیت مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان تحصیلات تکمیلی در دانشگاه‌های مورد مطالعه چگونه است؟ آیا رابطه معناداری میان مهارت‌های تفکر انتقادی (تحلیل، استنباط، و ارزشیابی) با محیط دانشگاهی و جنسیت دانشجویان می‌توان یافت؟

روش‌شناسی

در این پیمایش برای تعیین رابطه مؤلفه‌های تفکر انتقادی از پژوهش همبستگی استفاده شد.

جامعه آماری را دانشجویان دانشگاه‌های آزاد اسلامی شهر تهران (به تفکیک دانشگاه تهران شمال و دانشگاه علوم تحقیقات) تشکیل می‌داد که در سال تحصیلی ۱۳۹۴ تعداد آنها در مقاطع تحصیلات تکمیلی (ارشد و دکتری) ۱۴۱ نفر بود (جدول ۱). با توجه به اندازه جامعه، نمونه‌گیری صورت نگرفت و به روش کل‌شمار کلیه دانشجویان این دانشگاه‌ها مورد مطالعه قرار گرفتند. داده‌های پژوهش به وسیله پرسشنامه آزمون مهارت‌های تفکر انتقادی کالیفرنیا «فرم ب» که توسط فاشیون و فاشیون (۱۹۹۸) تأیید شده است انجام شد.

جدول ۱. تعداد کل دانشجویان کتابداری دانشگاه تهران شمال و علوم تحقیقات

آزمون مهارت‌های تفکر انتقادی کالیفرنیا برای اندازه‌گیری تفکر انتقادی و خرده مقیاس-

تهران شمال			علوم تحقیقات			
کارشناسی ارشد	زن	مرد	جمع	زن	مرد	جمع
	تعداد	تعداد		تعداد	تعداد	
	۵۱	۱۶	۶۷	۵۳	۶	۵۹
دکتری	۶	۱	۷	۴	۴	۸
جمع	۵۷	۱۷	۷۴	۵۷	۱۰	۶۷

های شناختی آن، یعنی تحلیل، استنباط، و ارزشیابی مورد استفاده قرار می‌گیرد. در نمره‌گذاری آزمون، حد پایین ۱ تا ۲۲؛ حد متوسط بین ۲۳ تا ۲۸؛ و حد بالا ۲۹ به بالا در نظر گرفته شده است. دامنه مؤلفه تحلیل (۹-۰)، دامنه مؤلفه ارزشیابی (۱۴-۰)، و دامنه مؤلفه استنباط (۱۱-۰) است (فاشیون و فاشیون، ۱۹۹۸).

پایایی آزمون مهارت‌های تفکر انتقادی کالیفرنیا با استفاده از روش کودر ریچاردسون^۱ بین ۰/۶۸ تا ۰/۷۰ گزارش شده است (فاشیون و فاشیون، ۱۹۹۸). اسلامی (۱۳۸۲) پایایی این آزمون را در میان دانشجویان به روش بازآزمایی ۰/۷۸ گزارش کرده است؛ همچنین، وقار سیدین، ونکی، طاقی و ملازم (۱۳۸۷) با استفاده از آلفای کرونباخ^۲، پایایی آن را ۰/۷۹ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر نیز با استفاده از آلفای کرونباخ ضریب پایایی ۰/۸۳ به دست آمد. برای سنجش روایی از نظرات خبرگان استفاده شد و پس از اعمال اصلاحات لازم مورد تأیید نهایی قرار گرفت. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار آماری (SPSS 17) انجام شد.

بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها

جدول ۲. بررسی توزیع نرمال متغیرهای اصلی پژوهش

متغیر	آماره کولموگروف اسمیرنوف	سطح معناداری
تفکر انتقادی	۱,۱۶۳	۰,۲۷۰

چون مقدار سطح معنی‌داری برای کل پرسشنامه بزرگ‌تر از مقدار خطا ۰/۰۵ است پس نتیجه می‌گیریم متغیر پژوهش دارای توزیع نرمال بوده است.

۱. Koder-Richardson
2. Cronbach alpha

یافته‌ها

وضعیت مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان و خرده مقیاس‌های آن

دوره	دانشگاه	آمار توصیفی	نمره کل	استنباط	تحلیل	ارزیابی	سطح	
کارشناسی ارشد	تهران شمال	میانگین	۲۸,۷۶۱۲	۹,۳۸۸۱	۷,۶۵۶۷	۱۱,۷۱۶۴	متوسط	
		تعداد	۶۷	۶۷	۶۷	۶۷	۶۷	
		انحراف استاندارد	۱,۴۹۸۳۸	۹۸۴۰۴	۹۴۶۳۲	۹۶۶۱۹	۹۶۶۱۹	
		مینیمم	۲۵,۰۰۰	۷,۰۰۰	۵,۰۰۰	۹,۰۰۰	۹,۰۰۰	
		ماکسیمم	۳۲,۰۰۰	۱۱,۰۰۰	۹,۰۰۰	۱۳,۰۰۰	۱۳,۰۰۰	
علوم تحقیقات	تهران شمال	میانگین	۲۹,۶۶۱۰	۹,۷۱۱۹	۷,۸۱۳۶	۱۲,۱۳۵۶	بالاتر از متوسط	
		تعداد	۵۹	۵۹	۵۹	۵۹	۵۹	
		انحراف استاندارد	۱,۳۷۲۲۶	۹۲۹۴۲	۸۶۰۵۲	۹۷۳۰۴	۹۷۳۰۴	
		مینیمم	۲۷,۰۰۰	۷,۰۰۰	۵,۰۰۰	۱۰,۰۰۰	۱۰,۰۰۰	
		ماکسیمم	۳۲,۰۰۰	۱۱,۰۰۰	۹,۰۰۰	۱۴,۰۰۰	۱۴,۰۰۰	
کل	تهران شمال	میانگین	۲۹,۱۸۲۵	۹,۵۳۹۷	۷,۷۳۰۲	۱۱,۹۱۲۷	بالاتر از متوسط	
		تعداد	۱۲۶	۱۲۶	۱۲۶	۱۲۶	۱۲۶	
		انحراف استاندارد	۱,۵۰۴۱۳	۹۶۸۷۲	۹۰۶۹۷	۹۸۸۰۹	۹۸۸۰۹	
		مینیمم	۲۵,۰۰۰	۷,۰۰۰	۵,۰۰۰	۹,۰۰۰	۹,۰۰۰	
		ماکسیمم	۳۲,۰۰۰	۱۱,۰۰۰	۹,۰۰۰	۱۴,۰۰۰	۱۴,۰۰۰	

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود میانگین و انحراف معیار متغیر تفکر انتقادی برای کل دانشجویان ارشد به ترتیب ۲۹/۱۸ و ۱/۵۰ است. میانگین نمره تفکر انتقادی دانشجویان ارشد واحد علوم تحقیقات (۲۹/۶۶) بیشتر از میانگین نمره تفکر انتقادی دانشجویان ارشد واحد تهران شمال (۲۸/۷۶) بوده است. مهارت دانشجویان دانشگاه علوم تحقیقات از نظر توانایی ارزیابی (۱۲/۱۳) بیشتر از واحد تهران شمال (۱۱/۷۱) است؛ گرچه توانایی دانشجویان ارشد دو دانشگاه در مهارت "ارزیابی" بیش از سایر مهارت‌هاست. از نظر توانایی "تحلیل و استنباط"، دانشگاه علوم تحقیقات با اندکی تفاوت بیشتر از دانشگاه تهران شمال است. در مجموع، توانایی تفکر انتقادی دانشجویان ارشد دانشگاه علوم تحقیقات بالاتر از متوسط و دانشگاه تهران شمال در حد متوسط است؛ این در حالی است که توانایی تفکر انتقادی دانشجویان ارشد دو دانشگاه بالاتر از متوسط ارزیابی شده است.

جدول ۴. ارزیابی تفکر انتقادی دانشجویان دکتری در هر یک از مهارت‌های سه‌گانه

دوره	دانشگاه	آمار توصیفی	نمره کل	استنباط	تحلیل	ارزیابی	سطح	
دکتری	تهران	میانگین	۲۷,۴۲۸۶	۹,۱۴۲۹	۷,۰۰۰	۱۱,۲۸۵۷	متوسط	
		تعداد	۷	۷	۷	۷	۷	
	شمال	انحراف استاندارد	۱,۱۳۳۸۹	۱,۳۴۵۱۹	۱,۴۱۴۲۱	۱,۴۹۶۰۳	۱,۴۹۶۰۳	متوسط
		مینیم	۲۶,۰۰	۷,۰۰	۵,۰۰	۱۰,۰۰	۱۰,۰۰	بالاتر
		ماکسیم	۲۹,۰۰	۱۱,۰۰	۹,۰۰	۱۴,۰۰	۱۴,۰۰	بالاتر
		میانگین	۲۹,۳۷۵۰	۹,۱۲۵۰	۷,۸۷۵۰	۱۲,۳۷۵۰	۱۲,۳۷۵۰	بالاتر
		تعداد	۸	۸	۸	۸	۸	بالاتر
		انحراف استاندارد	۲,۱۳۳۹۱	۱,۱۲۵۹۹	۸۳۴۵۲	۱,۰۶۰۶۶	۱,۰۶۰۶۶	از متوسط
		مینیم	۲۵,۰۰	۷,۰۰	۷,۰۰	۱۱,۰۰	۱۱,۰۰	متوسط
		ماکسیم	۳۲,۰۰	۱۰,۰۰	۹,۰۰	۱۴,۰۰	۱۴,۰۰	متوسط
کل	میانگین	۲۸,۴۶۶۷	۹,۱۳۳۳	۷,۴۶۶۷	۱۱,۸۶۶۷	۱۱,۸۶۶۷	متوسط	
	تعداد	۱۵	۱۵	۱۵	۱۵	۱۵	متوسط	
	انحراف استاندارد	۱,۹۵۹۱۱	۱,۱۸۷۲۳	۱,۱۸۷۲۳	۱,۳۵۵۷۶	۱,۳۵۵۷۶	متوسط	
	مینیم	۲۵,۰۰	۷,۰۰	۵,۰۰	۱۰,۰۰	۱۰,۰۰	متوسط	
	ماکسیم	۳۲,۰۰	۱۱,۰۰	۹,۰۰	۱۴,۰۰	۱۴,۰۰	متوسط	

مطابق جدول ۴ میانگین و انحراف معیار متغیر تفکر انتقادی برای کل دانشجویان دکتری مورد بررسی به ترتیب ۲۸/۴۶ و ۱/۹۵ است و میانگین نمره تفکر انتقادی دانشجویان دکتری واحد علوم تحقیقات (۲۹/۳۷) بیشتر از میانگین نمره تفکر انتقادی دانشجویان دکتری واحد تهران شمال (۲۷/۴۲) است. توانایی دانشجویان دکتری در هر دو دانشگاه از نظر مهارت "ارزیابی" بیش از سایر مهارت‌هاست. همچنین، دانشجویان دکتری دانشگاه علوم تحقیقات از مهارت بیشتری در "ارزیابی" (۱۲/۳۷) برخوردار بوده‌اند. از نظر قوه "تحلیل" نیز دانشجویان دکتری دانشگاه علوم تحقیقات نسبت به واحد تهران شمال از عملکرد بهتری برخوردار بوده‌اند. در حالی که دانشجویان دکتری واحد تهران شمال از توانایی استنباط بیشتری برخوردارند. تفکر انتقادی دانشجویان دکتری دانشگاه علوم تحقیقات بالاتر از متوسط و واحد تهران شمال در حد متوسط ارزیابی می‌شود. در مجموع، سطح تفکر انتقادی دانشجویان دکتری دو دانشگاه در حد متوسط ارزیابی شده است.

ارزیابی توانایی تفکر انتقادی دانشجویان کتابداری و اطلاع‌رسانی

جدول ۵. توانایی تفکر انتقادی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌های آزاد تهران

دوره	دانشگاه	آمار	نمره کل	استنباط	تحلیل	ارزشیابی	سطح
کل	تهران	میانگین	۲۸,۶۳۵۱	۹,۳۶۴۹	۷,۵۹۴۶	۱۱,۶۷۵۷	متوسط
		تعداد	۷۴	۷۴	۷۴	۷۴	
	شمال	انحراف	۱,۵۱۳۱۸	۱,۰۱۴۶۱	۱,۰۰۵۷۲	۱,۰۲۱۷۹	
		استاندارد					
		مینیم	۲۵,۰۰۰	۷,۰۰۰	۵,۰۰۰	۹,۰۰۰	
		ماکسیم	۳۲,۰۰۰	۱۱,۰۰۰	۹,۰۰۰	۱۴,۰۰۰	
	علوم	میانگین	۲۹,۶۲۶۹	۹,۶۴۱۸	۷,۸۲۰۹	۱۲,۱۶۴۲	بالاتر از
		تعداد	۶۷	۶۷	۶۷	۶۷	توسط
	تحقیقات	انحراف	۱,۴۶۵۱۱	۹۶۴۵۵	۸۵۱۴۸	۹۷۸۵۱	
		استاندارد					
		مینیم	۲۵,۰۰۰	۷,۰۰۰	۵,۰۰۰	۱۰,۰۰۰	
		ماکسیم	۳۲,۰۰۰	۱۱,۰۰۰	۹,۰۰۰	۱۴,۰۰۰	
کل	میانگین	۲۹,۱۰۶۴	۹,۴۹۶۵	۷,۷۰۲۱	۱۱,۹۰۷۸	بالاتر از	
	تعداد	۱۴۱	۱۴۱	۱۴۱	۱۴۱	توسط	
	انحراف	۱,۵۶۶۱۷	۹۹۷۳۱	۹۳۹۱۸	۱,۰۲۷۴۸		
	استاندارد						
	مینیم	۲۵,۰۰۰	۷,۰۰۰	۵,۰۰۰	۹,۰۰۰		
	ماکسیم	۳۲,۰۰۰	۱۱,۰۰۰	۹,۰۰۰	۱۴,۰۰۰		

طبق داده‌های جدول ۵، میانگین و انحراف معیار متغیر تفکر انتقادی برای کل دانشجویان تحصیلات تکمیلی کتابداری به ترتیب ۲۹/۱۰ و ۱/۵۶ است. میانگین نمره تفکر انتقادی کل دانشجویان تحصیلات تکمیلی در واحد علوم تحقیقات (۲۹/۶۲) بیشتر از واحد تهران شمال (۲۸/۶۳) است. توانایی دانشجویان تحصیلات تکمیلی هر دو دانشگاه از نظر مهارت "ارزیابی" بیش از سایر مهارت‌هاست؛ گرچه توانایی دانشجویان در داشتن مهارت "ارزیابی" در دانشگاه علوم تحقیقات (۱۲/۱۶) اندکی بیشتر از دانشگاه تهران شمال (۱۱/۶۷) برآورد می‌شود. در خرده مقیاس‌های "تحلیل" و "استنباط"، دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه علوم تحقیقات عملکرد بهتری را نسبت به دانشگاه تهران شمال نشان داده‌اند. در مجموع، سطح تفکر انتقادی دانشجویان تحصیلات تکمیلی کتابداری دانشگاه علوم تحقیقات بالاتر از متوسط و دانشگاه تهران شمال در حد متوسط ارزیابی شده است. در مجموع، سطح تفکر انتقادی کلیه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دو دانشگاه بالاتر از متوسط است. این در حالی است که مطابق جداول ۳ و ۴، دانشجویان ارشد هر دو دانشگاه از مهارت تفکر انتقادی بیشتری نسبت به

دانشجویان دکتری برخوردار بوده‌اند.

تأثیر محیط دانشگاهی بر خرده مقیاس‌های تفکر انتقادی دانشجویان

متغیرهای پژوهش	مجموع چندورات	درجه زادی	نمره پانگین	F	سطح معنی دار
مهارت تحلیل	بین گروهی	۱	۱,۸۰۱	۲,۰۵۷	.۱۵۴
	درون گروهی	۱۳۹	۸۷۵		
	کل	۱۴۰	۱۲۱,۶۸۹		
مهارت ارزیابی	بین گروهی	۱	۸,۳۹۱	۸,۳۶۶	.۰۰۴
	درون گروهی	۱۳۹	۱,۰۰۳		
	کل	۱۴۰	۱۳۹,۴۱۰		
مهارت استنباط	بین گروهی	۱	۲,۶۹۷	۲,۷۴۵	.۱۰۰
	درون گروهی	۱۳۹	۹۸۲		
	کل	۱۴۰	۱۳۹,۲۴۸		
تفکر انتقادی	بین گروهی	۱	۳۴,۵۸۴	۱۵,۵۶۶	.۰۰۰
	درون گروهی	۱۳۹	۲,۲۲۲		
	کل	۱۴۰	۳۴۳,۴۰۴		

همان‌طور که در جدول ۶ مشاهده می‌شود از بین خرده مقیاس‌های تفکر انتقادی دانشجویان دو دانشگاه، در مهارت "ارزیابی" و "نمره کل تفکر انتقادی" تفاوت معناداری وجود دارد ($p < 0,05$) و دانشجویان علوم تحقیقات نمرات بیشتری کسب کرده‌اند. اما در مهارت‌های "تحلیل" و "استنباط" تفاوت معناداری مشاهده نشد. بدین ترتیب، دانشجویان تحصیلات تکمیلی کتابداری دانشگاه علوم تحقیقات از تفکر انتقادی بالاتری برخوردارند.

رابطه مهارت‌های تفکر انتقادی با جنسیت دانشجویان

جدول ۷. آزمون تحلیل مانوا جهت مقایسه تفکر انتقادی در دو گروه زن و مرد

متغیرهای پژوهش	گروه‌ها	مجموع جذورات	درجه زادی	نمره یانگین	F	سطح معنی‌دار
تفکر انتقادی	بین گروهی	۱,۷۲۰	۱	۱,۷۲۰	۰,۷۰۰	۰,۴۰۴
	درون گروهی	۳۴۱,۶۸۴	۱۳۹	۲,۴۵۸		
	کل	۳۴۳,۴۰۴	۱۴۰			

همان‌طور که مشهود است بین مؤلفه‌های تفکر انتقادی دانشجویان زن و مرد تفاوت معناداری وجود ندارد ($P > 0,05$). بدین معنا که جنسیت تأثیرچندانی در میزان تفکر انتقادی دانشجویان نداشته و نمی‌تواند به عنوان عاملی اثرگذار بدان نگریسته شود.

نتیجه‌گیری و بحث

در تفکر انتقادی هدف اصلی، ارائه مهارت‌ها و راهبردهایی است که دانشجویان بتوانند به وسیله آنها حجم گسترده اطلاعات را مدیریت نمایند. متخصصان، بهره‌گیری از مهارت‌های تفکر انتقادی را یکی از شیوه‌های تجهیز فراگیران برای رویارویی با دنیای پر از اطلاعات امروزی می‌دانند. این نوع تفکر و مهارت‌های آن ابزاری مفید برای یافتن مناسب‌ترین مسیر در بین میلیون‌ها اطلاعاتی است که هر روزه به ذهن ما می‌رسد و ما مجبوریم تنها اندکی از آنها را که ارزش اتصال به دانسته‌های پیشین ما دارد را برگزینیم. نتیجه این اتصال، چیزی است که آن را موفقیت می‌نامند (ویگینس، ۲۰۰۰).

با توجه به این که رشد و توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی و خرده مقیاس‌های آن (تحلیل، استنباط، ارزیابی) نتیجه قابل انتظاری از تحصیلات دانشگاهی، به خصوص در مقطع تحصیلات تکمیلی است، این پژوهش با هدف ارزیابی مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان تحصیلات تکمیلی و تأثیر محیط دانشگاهی و جنسیت بر آن اجرا شد.

نتایج نشان داد که:

◀ توانایی دانشجویان ارشد دانشگاه‌های مورد مطالعه از نظر مهارت "ارزیابی" بیش از سایر مهارت‌ها بوده است؛ گرچه در این زمینه توانایی دانشجویان ارشد دانشگاه علوم تحقیقات (۱۲/۱۳) اندکی بیشتر از دانشگاه تهران شمال (۱۱/۷۱) برآورد گردید. در مجموع، دانشجویان کارشناسی

ارشد دانشگاه‌های آزاد اسلامی شهر تهران در همه مهارت‌های تفکر انتقادی از توانی بیشتر از حد متوسط برخوردارند؛ که این نتیجه با یافته‌های معلا‌ی مزرعی و همکاران (۱۳۹۲) که تفکر انتقادی دانشجویان کارشناسی ارشد کتابداری دانشگاه علوم تحقیقات خوزستان را ضعیف ارزیابی کرده بودند مغایرت دارد.

دانشجویان دوره دکتری نیز در همه خرده مقیاس‌های تفکر انتقادی در حد متوسط ارزیابی شده‌اند. بنابراین، چنانچه ملاحظه می‌شود دانشجویان ارشد نسبت به دانشجویان دکتری از تفکر انتقادی بیشتری برخوردارند. این نتیجه با یافته‌های قیاسی (۱۳۸۹) که نشان داد کتابداران با مقطع تحصیلی کارشناسی ارشد از تفکر انتقادی بیشتری برخوردارند همخوانی دارد.

از نظر قوه "تحلیل" دانشجویان دکتری دانشگاه علوم تحقیقات نسبت به واحد تهران شمال از عملکرد بهتری برخوردار بوده‌اند. در حالی که یافته‌ها نشان داد دانشجویان دکتری واحد تهران شمال از توانایی استنباط بیشتری برخوردارند. ناهمخوانی در میزان مهارت‌های تفکر انتقادی در میان دانشجویان را شاید بتوان به تفاوت برنامه‌های آموزشی و نحوه آموزش نیز نسبت داد گرچه برای رسیدن به قطعیت در این زمینه، پژوهش‌های بیشتری نیاز است.

همچنین مشخص گردید که توانایی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌های آزاد شهر تهران از نظر مهارت "ارزیابی" بیش از سایر مهارت‌ها بوده است؛ مهارت "ارزیابی" به توانمندی در تشخیص درجه صحت و اعتبار اطلاعات، جملات، مطالب ارائه شده، باورها، تجربیات و قضاوت مربوط می‌شود و همچنین توان بررسی میزان ارتباط موارد پیش‌گفته را با استنباط‌ها و نتیجه‌گیری‌های انجام شده فراهم می‌سازد که مطابق یافته‌ها گرچه در هر دو دوره ارشد و دکتری، دانشجویان از سطح متوسط به بالای این مهارت برخوردار بوده‌اند اما برای رسیدن به حد بالا نیاز به فراگیری بیشتری دارند.

نتایج مشخص کرد که در خرده مقیاس‌های "تحلیل" و "استنباط"، دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه علوم تحقیقات عملکرد بهتری را نسبت به دانشگاه تهران شمال نشان داده‌اند. اعظمی و همکاران (۱۳۹۲) نیز نشان داده بودند که دانشجویان دانشکده مدیریت و اطلاع‌رسانی پزشکی در این خرده مقیاس‌ها در سطح پایین قرار دارند. نیک می‌دانیم که مهارت استنباط یکی از بنیادی‌ترین مهارت‌های درک مطلب است. نقش استنباط در درک متون عبارت از افزودن اطلاعاتی به متن است که برای درک کامل متن ضروری است. استنباط، فرایند رسیدن به نظریه،

عقیده و یا تصمیمی بر اساس نظرات یا عقاید دیگران است. بنابراین، کمبود یا فقدان این مهارت می‌تواند به سنجش دلایل (تشخیص درست یا دلایل نادرست) و دستیابی به نتایج مناسب لطمه وارد سازد.

در مجموع، سطح تفکر انتقادی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌های آزاد شهر تهران اندکی بالاتر از متوسط قرار دارد؛ از میان مهارت‌های سه‌گانه تفکر انتقادی، "ارزیابی" بیشترین امتیاز و "تحلیل" کمترین امتیاز را به خود اختصاص داده است. بی‌علاقگی و نبود انگیزه دانشجویان، علاقه نداشتن به رشته انتخابی، نامعلوم بودن وضعیت اشتغال بعد از دانش‌آموختگی و یا آشنایی اندک استادان با شیوه‌های رشد و پرورش تفکر انتقادی از جمله عواملی است که می‌تواند سبب پایین بودن تفکر انتقادی دانشجویان شود.

در این پژوهش، بین جنسیت دانشجویان و سطح تفکر انتقادی آنها رابطه معناداری یافت نشد. اما، از نظر محل تحصیل، توانمندی دانشجویان تحصیلات تکمیلی کتابداری دانشگاه علوم تحقیقات بالاتر از هم‌تایان مورد مقایسه بود. همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، نظام آموزشی وظیفه دارد که به دانشجویان پیام‌آموزد چگونه اطلاعات را بیابند و چگونه اطلاعات به دست آمده را تعبیر و تفسیر کنند. بدیهی است آموزش این مهارت‌ها همان‌گونه که مون (۲۰۰۹) اشاره کرده بود در گرو برنامه‌ریزی اصولی و مناسب است و تربیت چنین افرادی مستلزم آن است که ابتدا مربیان و استادان، خود به مهارت‌های ارزیابی و قدرت تفکر انتقادی مجهز باشند. بنابراین، با توجه نتایج بدست آمده شاید بتوان گفت که محیط دانشگاه و فضای آموزشی در دانشگاه علوم تحقیقات به گونه‌ای بوده است که تأثیر بیشتری بر افزایش مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان این دانشگاه گذاشته است. زندگی در عصر پرشتاب و سرشار از تغییرات سریع ایجاب می‌کند که دانش‌آموختگان دانشگاهی به آگاهی‌ها و مهارت‌های فکری نقادانه‌ای مجهز شوند تا بتوانند الزامات و مقتضیات جهان امروز را برآورده سازند. با توجه به نتایج بدست آمده در این پژوهش، دانشگاه‌های مورد مطالعه بنا به اهداف و کارکردهای ذاتی خود باید رشد و پرورش تفکر انتقادی و مهارت‌های مرتبط با آن را به عنوان یکی از مهم‌ترین مأموریت‌ها و اولویت‌های خود قرار دهند.

در راستای نتایج پیش‌گفته، پیشنهادهای زیر قابل تأمل خواهد بود:

در علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی، علی‌رغم این که در جای‌جای این علم می‌توان رد پای تفکر و استنتاج را دید، حتی در منابع خارجی، به مسئله تفکر انتقادی کم‌تر پرداخته شده است. اگرچه کتابداران به ندرت خود، آموزش تفکر انتقادی را تجربه کرده‌اند و اگر چنین باشد

بیش تر از طریق تجربیات و مطالعات شخصی بوده تا در عمل و در قالبی نظام‌مند. در حال حاضر در خصوص رسیدن به این توانایی‌ها و کسب توانایی تفکر انتقادی در سراسر دنیا فعالیت گسترده‌ای صورت گرفته و حتی پایگاه‌های وبی برای این مهم به وجود آمده که با مقاصد انتفاعی و غیرانتفاعی به آموزش و توسعه تفکر انتقادی مشغولند. از جمله این سایت‌ها می‌توان به <http://www.insightassessment.com> اشاره داشت که علاوه بر معرفی انواع آزمون‌های تعیین سطح تفکر انتقادی در افراد به معرفی نرم‌افزاری به نام **Theseus Learning System** در خصوص آموزش تفکر انتقادی نیز اقدام نموده است. لذا پیشنهاد می‌گردد که به چنین آموزش‌هایی در سطح دانشگاه‌ها نیز اهمیت داده شود و کارگاه‌هایی در این زمینه برگزار گردد. دانشجویان در طول دوره تحصیل و بعد از آن هیچ‌گاه بی‌نیاز از تفحص، ارزشیابی، و مدیریت اطلاعات که با نظم خاصی جمع‌آوری شده نیستند. از آنجا که فناوری با حالت جست‌و‌خیزوار تغییر می‌کند، مهارت‌های کنونی کهنگی می‌گیرند و راهی برای تبدیل آنها به مهارت‌های تازه نیست. راهکار این است که افراد در پی سازگاری با تغییرات فناوری باشند. این امر مستلزم یادگیری مطالب بنیانی کافی، در حدی است که فرد را قادر سازد مهارت‌های نوین را به شیوه‌ای مستقل و پس از پایان تحصیلات رسمی کسب کند.

در جامعه اطلاعاتی که دانایی اساسی‌ترین ثروت جامعه است، شرط ایجاد ارزش افزوده آن تبدیل دانایی به توانایی است. زیرا دانایی به تنهایی نمی‌تواند به جامعه کمکی اساسی کند، مگر آن که به فعالیت تبدیل شود و مسیر آن از طریق معلمان، استادان، محققان، و پژوهشگران هموار می‌گردد. لذا افزایش توانمندی‌های علمی دانشجویان می‌تواند به افزایش مهارت‌های معلمان و استادان نیز بینجامد و اطلاعات آنان را روزآمد کند، به خلق فرصت‌های جدید منجر شود و در فضایی رقابتی آنان را سربلند کند. لذا پیشنهاد می‌شود روش‌ها و الگوهای جدید افزایش تفکر انتقادی و سواد اطلاعاتی به دانشجویان و اساتید آموزش داده شود.

منابع

- آفلابی، میشل (۱۳۷۷). کاربرد سازه‌های تشخیصی در مذاکره پرسش‌کاوی در خدمت مرجع. فصلنامه کتاب، ۹(۲): ۹۸-۱۰۷.
- اسلامی، محسن (۱۳۸۲). ارائه الگویی برای طراحی و اجرای برنامه خواندن انتقادی و بررسی اثر آن بر تفکر انتقادی و نوشتن تحلیلی. پایان‌نامه دکتری. دانشگاه تربیت معلم تهران.

- اطهری، زینب‌السادات؛ شریف، مصطفی؛ نعمت بخش، مهدی؛ بابامحمدی، حسن (۱۳۸۸). ارزیابی مهارت‌های تفکر انتقادی و ارتباط آن با رتبه آزمون سراسری ورود به دانشگاه در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۹(۱): ۵-۱۲.
- اعظمی، زهرا؛ صالحی‌نیا، حمید (۱۳۹۲). بررسی مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان دانشکده مدیریت و اطلاع‌رسانی پزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران. *مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی*، ۱۲(۱): ۴۹-۵۵.
- امینی، محمد؛ مدنی، احمد؛ عسگرزاده، زهرا (۱۳۹۳). ارزیابی و تحلیل مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان رشته‌های مهندسی. *فصلنامه آموزش مهندسی ایران*، ۱۶(۶۳): ۳۹-۵۹.
- باغ‌جنتی، میترا؛ معتمد، نیلوفر؛ و حمیدی، علی (۱۳۹۳). بررسی موانع رشد تفکر انتقادی در کتابخانه‌های دانشگاهی از دیدگاه دانشجویان دانشگاه‌های علوم پزشکی و خلیج فارس بوشهر. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۴(۵): ۴۲۳-۴۳۶.
- بدری گرگری، رحیم؛ فتحی آذر، اسکندر؛ حسینی نسب، سید داوود؛ مقدم، محمد (۱۳۸۶). تفکر انتقادی دانشجویان و معلمان مراکز تربیت معلم تبریز. *فصلنامه علمی - پژوهشی روان‌شناسی دانشگاه تبریز*، ۲(۷): ۱-۲۴.
- بیگدلی، حسن (۱۳۸۴). رابطه تفکر انتقادی با عزت نفس و پیشرفت تحصیلی دانشجویان کارشناسی رشته علوم انسانی و فنی - مهندسی دانشگاه تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.
- پریخ، مهری؛ عباسی، زهره. (۱۳۸۳). آموزش سواد اطلاعاتی؛ روش‌ها و راهبردها. در *رحمت‌الله فتاحی (گردآورنده)*، مجموعه مقالات آموزش استفاده کنندگان و توسعه سواد اطلاعاتی (ص ۲۱۴-۱۹۷). مشهد: سازمان کتابخانه‌ها، موزه‌ها و مرکز اسناد آستان قدس رضوی.
- حری، عباس (۱۳۷۸). *اطلاع‌رسانی: نگرش‌ها و پژوهش‌ها*. تهران: کتابدار.
- حسن‌زاده، محمد (۱۳۸۴). تعامل حرفه کتابداری و اطلاع‌رسانی با فرایند جهانی شدن. [پیوسته]: <http://www.hassanzadeh.netfirms.com/myart/globinfart.doc>
- دادرسی، فرزاد (۱۳۸۳). فربه‌تر از اطلاعات و دانش. *آموزش استفاده کنندگان و توسعه سواد اطلاعاتی در کتابخانه‌ها و مراکز اطلاع‌رسانی: مجموعه مقاله‌های همایش آموزش استفاده کنندگان و... مشهد ۱۳۸۳*. به کوشش رحمت‌الله فتاحی، مشهد: آستان قدس رضوی.
- رضوی، علی اصغر؛ نوشین‌فرد، فاطمه؛ باب‌الحوائجی، فهیمه؛ محمد اسماعیل، صدیقه (۱۳۹۲). بررسی تأثیر آموزش تفکر انتقادی بر مهارت‌های خواندن و نوشتن دانشجویان منطقه ۳ دانشگاه‌های آزاد اسلامی. *فصلنامه مطالعات جامعه شناختی جوانان*، ۴(۱۰): ۲۷-۴۲.
- سالاری، محمود؛ حسن‌آبادی، ابوالفضل (۱۳۸۳). شناسایی و تحلیل پیش‌نیازهای دستیابی به مهارت سواد اطلاعاتی. در *رحمت‌الله فتاحی (گردآورنده)*، مجموعه مقالات آموزش استفاده کنندگان و توسعه سواد اطلاعاتی (ص ۹۷-۱۱۴). مشهد: سازمان کتابخانه‌ها، موزه‌ها و مرکز اسناد آستان قدس رضوی.

سینمن، ریتا (۱۳۸۱). آیا کنترل کتابشناختی هنوز هم آموزش مناسبی و متداول است؟ (حسن کیانی، مترجم). در *گزیده مقالات ایفلا ۲۰۰۰* (ص ۲۲۴-۲۳۲). زیر نظر فریبرز خسروی. تهران: کتابخانه ملی جمهوری اسلامی ایران.

سیف، علی اکبر (۱۳۸۷). *روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش* (ویرایش ششم). تهران: دوران.

شریف، عاطفه (۱۳۸۴). بیان ضرورت و معیارهای ارزیابی در صفحات وب. *نما: مجله الکترونیکی پژوهشگاه اطلاعات و مدارک علمی ایران*، ۴ (۱۴)، دسترسی در: عبادیان، محمود (۱۳۸۰). «تفکر انتقادی: زمینه‌ها، تمایزات و اولویت‌ها». *پگاه حوزه*، ۲۸ مهر، [پایگاه نمایه].

عبدحق، زهرا (۱۳۸۳). مقایسه تفکر انتقادی دانشجویان ترم اول و ترم آخر مقاطع کارشناسی پیوسته و کارشناسی ارشد مامایی دانشگاه‌های علوم پزشکی شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.

عسگری، محمد (۱۳۸۶). مقایسه تأثیر تکالیف نوشتاری بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان پسر سال اول دوره متوسطه تحصیلی ملایر در دروس زیست‌شناسی و مطالعات اجتماعی. پایان‌نامه دکتری. دانشگاه علامه طباطبایی.

علیوندی‌وفا، مرضیه (۱۳۸۴). بررسی رابطه تفکر انتقادی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه تبریز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهراء.

قیاسی، میترا (۱۳۸۶). جایگاه تفکر انتقادی در علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی. *اطلاع‌شناسی*. ۵(۲و۱): ۹۴-۱۰۴.

قیاسی، میترا (۱۳۸۹). میزان استفاده از تفکر انتقادی در تولیدات متون فارسی کتابداری و اطلاع‌رسانی. پایان‌نامه دکتری کتابداری و اطلاع‌رسانی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات.

معتمدی، فاطمه؛ باقری، پروین؛ امامی، ابراهیم (۱۳۹۳). مقایسه تفکر انتقادی در کتابداران دانشگاه شیراز و دانشگاه علوم پزشکی شیراز. *مجله دانشکده پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران* (پیاورد سلامت)، ۸(۶): ۵۴۱-۵۵۲.

معلای مزرعی، زهرا؛ رسولی آزاد، محمد رحیم؛ مکوندی، بهنام (۱۳۹۲). بررسی میزان مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان کارشناسی ارشد کتابداری و اطلاع‌رسانی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات خوزستان. *فصلنامه علمی پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی*، ۵(۲): ۲۷-۳۵.

نشاط، نرگس (۱۳۸۴). رویکرد انتقادی به پژوهش در نظام‌های اطلاعاتی. *اطلاع‌شناسی*. ۲(۳و۴): ۱۸۱-۱۹۸.

وقار سیدین، ابوالفضل؛ ونکی، زهره؛ طاقی، شهین؛ ملازم، زهرا (۱۳۸۷). تأثیر راهبرد پرسشگری متقابل هدایت شده در گروه هم‌تایان بر مهارت‌های تفکر انتقادی و آگاهی فراشناختی دانشجویان پرستاری.

مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۸(۲): ۳۳۳-۳۴۰.

هاشمیان نژاد، فریده (۱۳۸۰). ارائه چارچوب نظری در خصوص برنامه درسی مبتنی بر تفکر انتقادی در دوره ابتدایی با تأکید بر برنامه درسی مطالعات اجتماعی. پایان‌نامه دکتری. دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات تهران.

References

- "What is Critical Thinking". [online] Available: [http://philosophy.hku.hk/think/critical/\[C01\]Critical thinking-What is critical thinking.htm](http://philosophy.hku.hk/think/critical/[C01]Critical%20thinking-What%20is%20critical%20thinking.htm) [Nov.2006].
- Andolina, M. (2002) . *Critical thinking for working Student*. Columbia: Delmar.
- Bailin, S. (1994) . *Critical thinking: Philosophical Issues*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bulgurcuoglu, AN. (2016) . "Relationship between critical thinking levels and attitudes towards reading habits among pre-service physical education teachers" *academic Journals* [23 April 2016].
- Burnhein, R. (1992) . Information Literacy – A core Competency [Electronic version]. *Australian Academic and Research Libraries*.23,(4), 188-196.
- Chan , ZC. (2013) . A systematic review of critical thinking in nursing education . *Nurse Educ Today* , No.33, 236-40. [Online]Available: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23394977>. [10 Jan. 2018].
- Facione, P.A.and Facione, N.C. (1998) . *The California critical thinking skills test: Form A and B, test normal*. Millbrae, CA: California Academic Press.
- Jones, D. (1996) . "Critical thinking in an online web". [online] Available: <http://www.library.ucsb.edu/untangle/jones.htm> [Nov. 2006].
- Miller, D. (2005) . "Do we reason when we think we reason, or do we think?" *Learning od Democracy*. 1 (3). [online] Available: <http://www.2warwick.uk/fac/soc/phy/staff/miller/ifd-pdf>. [Nov. 2006].
- Moon, J. (2009) . *Critical thinking: Anexplaraton of theory and practice*. Landon and New York: Routledge.
- Paton, M. (1997) . "Refelective journals and critical thinking". *Univer Science Assessment Symposium Proceeding 97* [online] Available: <http://science.univer.edu.au/pads/procs/2006/paton.pdf> [Nov. 2006].
- Scriven, M; Richard, P. (2006) . "National council for excellence in critical thinking, an organization promoting critical thinking in U.S." [online] Available: [http://philosophy.hku.hk/think/critical/\[C01\] Critical thinking-What is critical thinking.htm](http://philosophy.hku.hk/think/critical/[C01]Critical%20thinking-What%20is%20critical%20thinking.htm) [Nov.2006].
- Ulger, K. (2016) . "The Relationship between Creative Thinking and Critical Thinking Skills of Students" (*H. U. Journal of Education*) 31(4): 695-710 [2016].

- Wertz, R. ; Fosmire, M. ; Purzer, S. ; Iglesias S.A. ; R.Sapp N.M. (2013) .
"Work in Progress: Critical Thinking and Information Literacy:
Assessing Student Performance" *asee annual conference and
exposition*[June23-26. 2013].
- Wiggins, A. (2000) . Thinking: introduction. *Journal of education psychology*, (1),
21-30. Retrieved June 18, 2009, from
www.Colostate.edu/orgs/ctlearn/resources/Firstyeare/concepts.htm