

Original Article

Rethinking Education/ Learning: To Bring Profound and Transformative Changes through "Critical Thinking"

Motahhare Hamzerobati*
Hamid Javdani**

Introduction

Critical thinking is one of the main actual goals of teaching / learning, because critical thinking can help learners to resolve ambiguities or adapt to ongoing social, cultural, and technological changes.

Method

The purpose of this study which has done in 2020-2021, was to provide a framework for critical thinking, which was carried out with qualitative research method. Based on the theoretical and experimental findings obtained from semi-structured interviews with 26 academic researchers, selected through purposive sampling and also using qualitative content analysis method, the main cognitive competences and dispositions of critical thinking were identified.

Results

The depicted conceptual framework of critical thinking includes two main components (Cognitive and metacognitive competences and Dispositions of critical thinking). The proposed framework could pave the way for Critical thinking in future learning under the "Sustainability" paradigm.

Discussion

Critical thinking is vital for the future of the student and could able them constantly to applic it on their thinking when making a decision and also

* Postdoctoral researcher of Higher Education Management Studies Department, Institute for Research and Planning in Higher Education, Tehran, Iran. *Corresponding Author:* Mhamze_robati@yahoo.com

** Associate Professor of Higher Education Management Studies Department, Institute for Research and Planning in Higher Education, Tehran, Iran.

could indirectly strengthen deeply comprehension of a concept. It could be also able them to evaluate all the decisions that they have made in the past. In fact, students who think critically can be deemed responsible as they are used to thinking thoroughly, openly and imaginatively before making a decision. However, Excellence in thought, need to be systematically cultivated.

Keywords: Sustainability paradigm, Learning/ education, Critical thinking, Transformational change, Knowledge creation.

Author Contributions: This research was extracted from the postdoctoral project, which was conducted under the guidance of Dr. Hamid Javadani, Associate Professor of Higher Education Management Studies Department, and Institute for Research and Planning in Higher Education, In addition, all parts of this article were written in collaboration with the second author (Hamid Javadani).

Acknowledgments: The authors thank all the scientific members and researchers in the field of higher education who have helped us in this research.

Conflicts of interest: The authors declare there is no conflict of interest in this article

Funding: The project was funded by Iran national science foundation (INSF).

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۱۲/۱۷
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۰۷/۱۹

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
پاییز و زمستان ۱۴۰۱، دوره‌ی ششم، سال ۲۹
شماره‌ی ۲، صص: ۱-۲۲

مقاله پژوهشی

بازاندیشی درباره یادگیری / آموزش: درانداختن تغییرات ژرف و دگرگون‌ساز از رهگذر "اندیشه‌ورزی نقادانه"

مطهره حمزه رباطی*

حمید جاودانی**

چکیده

هدف این پژوهش که در بازه زمانی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ انجام شده است، پیشنهاد چارچوبی برای اندیشه‌ورزی نقادانه بوده است که با روش‌شناسی کیفی انجام شد. برپایه تحلیل درون‌مایه ادبیات نظری و دست‌آوردهای زمینه‌ای برآمده از مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته با ۲۶ نفر از اندیشه‌پردازان دانشگاهی، که به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شده بودند و نیز با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی، اصلی‌ترین ویژگی‌های شناختی و گرایش درونی اندیشه‌ورزی نقادانه شناسایی شد. همچنین چارچوب مفهومی اندیشه‌ورزی نقاد، بسان گذرگاهی برای یادگیری پایدار که در برگزیده شش نشانگر-بازشناسی مسئله؛ بازکاوی و تفسیر درست پدیده‌ها؛ استدلال‌ورزی؛ روشن‌سازی ابعاد گوناگون مسئله (تبیین)؛ داوری درباره روایی داده‌ها؛ بازاندیشی نقادانه-بسان ویژگی‌های شناختی و فراشناختی و نه نشانگر-گرایش فزاینده به مسئله؛ کنجکاوی؛ گشودگی ذهنی؛ فروتنی؛ اندیشیدن بی‌باکانه؛ دوری جستن از هرگونه نقد جانبدارانه؛ استقلال اندیشگی؛ انتقادپذیری؛ اخلاق‌مداری-بسان ویژگی‌های گرایشی و انگیزشی اندیشه‌ورزی نقادانه، به تصویر کشیده شد. چارچوب پیشنهادی شاید بتواند راه را برای نقادانه‌اندیشی و نواندیشی درباره یادگیری آینده در سپهر اندیشه‌ورزی "پایداری" بگشاید.

واژه‌های کلیدی: سپهراندیشه‌ورزی پایداری، یادگیری/آموزش، اندیشه‌ورزی نقادانه، تغییرات دگرگون‌ساز، دانش‌آفرینی.

* پژوهشگر پسادکتری گروه مطالعات مدیریت آموزش عالی، موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)
Mhamze_robati@yahoo.com

** دانشیار گروه مطالعات مدیریت آموزش عالی، موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، تهران، ایران

مقدمه

ویرانی‌های برآمده از کنش‌های بشر به ویژه در دو دهه پیشین و به ویژه در ده سال گذشته چنان پرشتاب بوده است که در بسیاری از اندیشه‌پردازی‌ها و حتی اسناد جهانی درباره خطرهای ادامه وضع کنونی هشدارهای زیادی داده شده است. به گونه‌ای که بسیاری از مردم، پژوهشگران، نهادها و سازمان‌ها را با رویکردهای فکری گوناگون دست کم، به همگرایی در ریشه‌یابی وضعیت ناخوشایند کنونی، بسان پیامد دستکاری‌های فزاینده در طبیعت، و جستجو برای گریز از آن کشانده است (See for example: Mason, 2016; UNESCO, 2015; World Bank, 2019; World Economic Forum, 2021; ...). شرایط بدان حد بحرانی و آشوبناک است که اندیشه‌پردازان و اجتماعات دانش بنیان دگراندیش، افزون بر نقد شرایط ناگوار پدید آمده که آسیب‌ها و زیان‌های جبران ناپذیری را به جامعه بشری، دگرگونه‌های زیستی و زیست بوم وارد آورده است، در پی در انداختن خوانشی نوین از توسعه بودند که یکی از دستاوردهای آن مفهوم پایداری است؛ مفهومی که ژرفا و گستره‌ای فراتر از مفهوم ناسازوار^۱ «توسعه پایدار» دارد. هنگام آن است که به مسائل ژرف‌تر و موشکافانه‌تر بنگریم و در جستجوی رویکردی نوین و جایگزینی برای رویکرد چیره کنونی نولیبرال باشیم. چرا که توسعه بسان رشد اقتصادی در چارچوب اندیشه نولیبرال که کوشش برای توجیه حفظ وضع موجود می‌کند، با سپهراندیشه‌ورزی "پایداری"^۲ همگرا به نظر نمی‌رسد. مفهوم پایداری با هدف پایدارسازی آسایش و خرسندی انسان‌ها و جوامع، بر تغییر نگرش‌ها، باورها، ارزش‌ها و سرانجام به تغییر رفتار بشر پا می‌فشارد؛ به گونه‌ای که نیازمند تغییر در رویکرد انسان محورانه و سودجویانه است که بنیان آن چه روا یا ناروا توسعه خوانده می‌شد را پیش نیاز حرکت به پیش می‌دانست. بر پایه چنین رویکرد و مفهوم‌سازی‌های است که گرانیگاه نظری این جستار بر پایه "سپهراندیشه‌ورزی پایداری" استوار شده است.

به پنداشت Fien (2004) پافشاری بر چهار حوزه پایداری- نظام‌های اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و زیست بومی- به تنهایی، برای درک مفاهیم پایداری، به ویژه برای پرداختن درباره‌ی اینکه مردم چگونه باید تغییر کنند یا چگونه فراگیران یاد بگیرند تا در اندیشه و باورهایشان

1- Paradoxical
2- Sustainability

پایدارتر باشند، بسنده به نظر نمی‌رسد. مفهومی از سپهراندیشگی پایداری که بر بایستگی فرآیندهای شناختی و گرایش درونی که بر اندیشه‌ورزی و کنش‌های پایداری پافشاری داشته باشد، می‌تواند بسان رهنما و راهگشا برای آموزش مفاهیم پایداری به فراگیران در نظر گرفته شود و برای آموزشگرانی که در طراحی آموزه‌های^۱ یادگیری برای در انداختن تغییرات نوین و گذر به سوی یادگیری پایدار کوشش می‌کنند، مفید و سودمند باشد. برای نمونه، Lander (2015) بیان می‌کند که پایداری بسان روشی برای اندیشیدن و تصمیم‌گیری برپایه اصول اخلاقی، به دنبال خرسندی بشریت کنونی و آینده است. مفهوم‌سازی پایداری بر پایه فرآیندهای شناختی و گرایش درونی (عاطفی)، شالوده‌ای برای شناسایی هدف‌های ویژه یادگیری پایدار فراهم می‌آورد، مانند مهارت‌های اندیشه‌ورزی و تصمیم‌گیری، توسعه استدلال اخلاقی، درک بهتر محیط‌های اجتماعی و طبیعی از رهگذر اندیشه‌ورزی نظام‌مند، اندیشه‌ورزی آینده‌اندیشانه و درهم آمیختن ایده‌ها و مفاهیم رشته‌های گوناگون (quo. in Lander, 2017, 53). اساساً، هدف یادگیری پایدار، آسان‌سازی یادگیری به گونه‌ای است که فراگیران، جهان را برپایه نگرش‌های خود درک کنند، و شایستگی‌های (توانمندی‌های) کلیدی را برای گام نهادن به سوی پایداری به دست آورند (Pauw, Gericke, Olsson & Berglund, 2015, 15696). به پنداشت برخی از پژوهشگران، شایستگی "اندیشه‌ورزی" بسان عنصری مهم و سودمند برای گذر به سوی پایداری و برزیستی^۲ پایدار و نیز برای مشارکت کامیابانه در کنش‌های پایداری امری بایسته به نظر می‌رسد (Lander, 2017, 53).

در سده بیستم - بسان نقطه اوج توجه جدی به نقش اندیشیدن در یادگیری / آموزش - با ورود پژوهشگران و اندیشمندانی از گستره‌های دانش بشری به ویژه فلسفه، روان‌شناسی و آموزش، مفهوم‌سازی‌های گوناگونی برای اندیشه‌ورزی نقادانه پیشنهاد شده است. ارائه مفهوم‌ها و طرحواره‌های گوناگون سبب شد تا اندیشه نقادانه به صورت مفهومی چند بعدی و پیچیده در آید. با وجود بازنگری گسترده مفهوم اندیشه‌ورزی نقادانه، هنوز هم درباره‌ی مفهوم‌سازی آن، همگرایی نظری و چشمگیری وجود ندارد. با این حال، دیدگاه‌های پژوهشگران درباره‌ی چیهستی اندیشه‌ورزی نقاد گوناگون است و پژوهشگرانی چون Cuban (1984) بر این باورند

1- Experiences

2- Survive

جدول ۱. مفهوم‌سازی اندیشه انتقادی از دیدگاه سرشناس‌ترین‌ها

Table 1. Conceptualization of critical thought from the perspective of the most famous

مفهوم‌سازی Conceptualization	پژوهشگران Researchers
اندیشه انتقادی را اینگونه مفهوم‌سازی می‌کند: الف- گرایش به بازکاوی اندیش‌مندان مسائل و موضوعاتی که در گستره آموخته‌های فرد قرار می‌گیرند (نگرش)؛ ب- دانستن روش‌های جستجو و استدلال منطقی (شناخت)؛ ج- پرورش توانمندی‌هایی برای کاربست روش‌های یادشده. در این مفهوم‌سازی گلایزر به هر سه مولفه‌ای که در سال‌های پسین مورد توجه پژوهشگران اندیشه انتقادی بوده است اشاره شده است: نگرش، دانش (شناخت)، و مهارت (Edvard Glaser, 1941:5).	Edvard Glaser (1941:5)
اندیشه نقادانه را اندیشه‌ای ماهرانه، مسئولانه و دارای سنجه‌هایی (معیار) می‌داند که به داوری (قضاوت) درستی می‌انجامد. به سخنی دیگر، فرایند داوری خوب را آسان می‌سازد؛ چرا که الف- بر ملاک و معیارهایی استوار است، ب- جریانی خوداصلاح‌کننده است، ج- نسبت به بافت یا زمینه‌ای که در آن شکل می‌گیرد حساس است (Lipman, 1988: 6-11).	Matthew Lipman (1988:6)
«کوشش نظام‌مند و پویا برای درک و ارزیابی استدلال‌ها» (Dennis & Liang, 2019: 17).	Mayer & Goodchild (1990:4)
«اندیشه انتقادی گونه‌ای از اندیشیدن درباره‌ی موضوع، محتوا، یا مسئله است که در آن فرد اندیشه‌ورز با در اختیار داشتن (زمانمداری ماهرانه‌ی) سازه‌های ذاتی اندیشیدن و برنهادن سنجه‌های اندیشه‌ورزی، کیفیت اندیشیدن خودش را بهبود می‌بخشد» (Fisher, 2001: 5).	Richard Paul (1993)
«تصمیم‌گیری موشکافانه همراه با کندوکاو برای پذیرش، رد یا درنگ ورزیدن در داوری و ارزیابی» (Halpern, 1997: 4).	Moore & Parker (1997)
«اندیشه‌ورزی نقادانه اندیشیدن بخردانه و بازاندیشانه است که بر تصمیم‌گیری درباره‌ی این که چه چیزی را باور کنیم یا چه کاری را انجام دهیم، متمرکز است». مفهوم‌سازی انیس درباره‌ی اندیشه انتقادی بسیار مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته و فیشر آن را تعریفی پرکاربرد دانسته است (Ennis, 1996: xvii; Ennis, 2011: 5).	Robert Ennis (1996; 2011: 5)
«اندیشه انتقادی عبارت است از کاربست توانمندی‌های شناختی که احتمال بروز یک فرایند دلخواه (مطلوب) را بیشینه می‌سازد. اندیشه انتقادی برای توصیف اندیشه هدفمند و مستدل به کار می‌رود؛ یعنی بسان اندیشه است که دربرگیرنده‌ی حل مسائل، استنباط، نتیجه‌گیری و تصمیم‌گیری است، و فرد اندیشه‌ورز از این مهارت‌ها برای گونه خاصی از اندیشیدن استفاده می‌کند» (Liu, Frankel & Roohr, 2014: 3-4).	Diane Halpern (2003: 6)

که بایستی از این "باتلاق مفهومی" بیرون آمد. در این راستا، برخی از نویسندگان و اندیشمندان حوزه اندیشه انتقادی مانند Paul, Elder, Bartell (1997, 4) و Karbalaee (2012, 121) می‌پندارند که به دلیل پیچیدگی مفهوم اندیشه انتقادی و پیشینه‌ی چند هزار ساله آن و نیز به دلیل گستره کاربرد آن، خردورزانه به نظر نمی‌رسد به مفهوم‌سازی یگانه‌ای بسنده کرد که دربرگیرنده تمامی معانی، ویژگی‌ها، و توانمندی‌های مربوط به اندیشه انتقادی باشد. بنابراین، آنها بر این باورند که هر گونه مفهوم‌سازی پیشنهاد شده از سوی پژوهشگران و اندیشمندان

حوزه اندیشه انتقادی، می‌تواند کرانه‌مند باشد (Navaie, Saeedi & Khatami, 2018, 812;) در جدول ۱ پر استنادترین مفهوم‌سازی‌ها درباره اندیشه‌ورزی نقادانه آورده شده است.

بدین ترتیب، یکی از شناخته‌شده‌ترین پژوهش‌ها در زمینه مفهوم‌سازی اندیشه انتقادی از سوی انجمن ملی فلسفه ایالات متحده آمریکا انجام شده است. در سال ۱۹۸۸ انجمن ملی فلسفه ایالات متحده، بودجه درخوری برای دو سال مطالعه دلفی با هدف دستیابی به همگرایی نظری در مفهوم‌سازی اندیشه انتقادی و روش ارزیابی و سنجش مناسب برای آن را فراهم آورد. در این پژوهش، ۴۶ کارشناس و پژوهشگر از رشته‌های علمی گوناگون به بازکاوی مفهوم اندیشه نقادانه، ویژگی‌ها و سنجه‌های آن پرداختند. دستاورد کار آنها به دلیل استفاده از روش دلفی به گزارش دلفی^۱ شهرت یافت. بر پایه گزارش دلفی، «اندیشه انتقادی داوری (قضاوتی) هدف‌مند و خودتنظیم‌گر است که به تفسیر، تحلیل، ارزیابی، استنباط به همراه تبیین شواهد، مفهومی، روش‌شناسی و ملاک‌شناسی، و یا داوری مبتنی بر بررسی‌های بافت و زمینه است، می‌انجامد». از این رو، اندیشه انتقادی سازوکاری بایسته برای پرسشگری و کاوشگری، و بسان نیرویی آزادی/رهایی‌بخش در یادگیری و منبعی نیرومند در زندگی فردی و شهری (مدنی) به شمار می‌رود (Facione, 1990: 2).

بنابراین مفهوم‌سازی‌های گوناگون درباره‌ی اندیشه انتقادی باعث شده که یادگیری/آموزش در مسیر گام نهادن به سوی اندیشه‌ورزی نقادانه با ناکامی روبرو شود و در گفت‌وگوهای عمومی، به دلیل پرورش نیافتن اندیشه‌ورزی نقاد و "چگونه اندیشیدن" در فراگیران، مورد انتقاد قرار گیرد که همچنان از سوی انجمن‌های علمی و تخصصی درباره نتایج آزمون فراگیران (دانش‌آموزان/ دانشجوینان) در مطالعات ارزیابی بین‌المللی پیگیری می‌شود (Radulovic & Stancic, 2017: 11). از سوی دیگر، در دهه‌های گذشته، نگرانی درباره بایستگی پرورش توانمندی‌های اندیشه انتقادی به فراگیران افزایش یافته است؛ چرا که برای پیوستن دانش‌آموختگان به جامعه سده بیست و یکم، که شناسه آن تغییرات و پیشرفت‌های شتابان در حوزه‌های فناوری، اجتماعی و اقتصادی است، دانش و یادگیری برای بالندگی جامعه بسیار مهم است (Uribe-Enciso, Uribe-Enciso & Vargas-Daza, 2017, 81). برای نمونه،

1- The Delphi Report

کارفرمایان بارها یادآور شده‌اند که "دانش‌آموختگان دانشگاهی از توانمندی‌های اندیشه انتقادی و مسئله‌یابی، که برای زندگی کنونی و آینده نیازی بایسته به شمار می‌آید، برخوردار نیستند (U.S. Department of Education, 2006, 3). افزون بر این، White (2013, 1) یادآوری می‌کند: درصد بالایی از کارفرمایانی که از سوی شرکت‌ها و انجمن ملی کالج‌ها و کارفرمایان، نظرسنجی شده‌اند، این چنین می‌گویند: "داوطلبان و نامزدهای شغلی نمی‌توانند؛ آفرینشگرانه (خلاقانه) یا نقادانه بیندیشند، مشکلات را حل کنند، ارتباط اثربخش داشته باشند، مشارکتی کار کنند و در رویاری با مشکلات، نرمش (انعطاف) پذیری داشته باشند". در شرایط کنونی نیاز است که فراگیران افزون بر کاربست دانش نوین متناسب با رشته خود، توانمندی‌های اندیشه انتقادی را برای رویارویی با مسائل و چالش‌های سده بیست و یکم بیاموزند (Lin & Lin qtd. In Khalifeh, Fardanesh, Hatami, Talaee, 2019, 112).

Paul (1993, 24) بیان می‌کند؛ مسائل و چالش‌های پیش‌رو برای برزیستی^۱ بشریت دارای ابعاد گوناگونی است. از این رو، اندیشه‌ورزی نقادانه تنها راه ممکن برای حل آن‌ها به شمار می‌آید. بایسته است نظام‌های آموزشی برای توسعه و پرورش توانمندی اندیشه انتقادی کوشا باشد. به پنداشت Dewey (1990)، هدف اصلی آموزش، یادگیری چگونه اندیشیدن است و اندیشه انتقادی بسان یکی از هدف‌های اصلی آموزش می‌تواند به فراگیران یاری رساند تا ابهام‌زدایی کنند و یا با تغییرات شتابان اجتماعی، فرهنگی و فناوری سازگار شوند. از این رو، مسئولیت توسعه و پرورش اندیشه انتقادی فراگیران بر دوش نهادهای دانش‌آفرینی چون دانشگاه است. در بیانیه‌ای از یونسکو بر این موضوع پافشاری می‌شود؛ یکی از وظایف مهم آموزش عالی، پرورش شهروندان نقاد و پویا برای پی‌نهادن جامعه پایدار، آرامش و خرسندی پایدار است (qtd. In Uribe-Enciso et al, 2017, 82). از این رو، بایسته است، "اندیشه‌ورزی نقاد" بسان عنصر مهم آموزش باکیفیت که از سپهراندیشگی پایداری پشتیبانی می‌کند، مورد توجه نقش‌آفرینان اصلی آموزش قرار بگیرد. اندیشه‌ورزی نقادانه همچنین برای زندگی آینده فراگیران بسیار مهم و بایسته است؛ چرا که آنها همواره هنگام تصمیم‌گیری، درنگ و بازاندیشی می‌کنند تا به درک ژرفی از یک مفهوم دست یابند. فراگیران همچنین خواهند توانست تمام تصمیماتی را که در گذشته گرفته‌اند را بازکاوی و ارزیابی کنند. و پیش از هرگونه

تصمیم‌گیری، آزادانه و نقادانه بیندیشند (6, In Suhadi et al., 2014, qtd. In Youens et al., 2014). بنابراین در این جستارگشایی کوشش شده است، اندیشه‌ورزی نقادانه بسان گذرگاهی برای یادگیری پایدار، به گونه‌ای مفهوم‌سازی شود که بر پایه آن بتوان چالش‌های اجتماعی، اقتصادی، زیست بومی و نیز چالش‌های در پیوند با آینده کاری دانش‌آموختگان را درک کرد. برای دستیابی به این هدف، بایسته است که یادگیری با پرورش توانمندی‌هایی همچون اندیشه انتقادی، بازکاوی ژرف نگرانه، احترام و توجه به دیگران، و توانمندی‌های آینده‌اندیشانه همراه باشد تا به افراد فرصتی برای تغییر ارزش‌ها، نگرش رفتار، و سبک زندگی بدهد. همچنین با تکیه بر سپهر اندیشه‌ورزی پایداری، چارچوب مناسبی برای نظام آموزشی کشور برای گذر به سوی یادگیری نوین و پویا ارائه شده است. پرسش‌هایی را که در این جستار کوشش شده است تا پاسخی برای آن‌ها یافت شود، می‌توان به صورت زیر ارائه کرد:

برجسته‌ترین ویژگی‌های اندیشه‌ورزی نقادانه از دیدگاه اندیشه‌پردازان ایرانی کدامند؟
چارچوب مفهومی اندیشه‌ورزی نقادانه دربرگیرنده چه ویژگی‌هایی می‌تواند باشد؟

روش

این پژوهش از دیدگاه هدف، پژوهشی کاربردی است و از دیدگاه چگونگی گردآوری داده‌ها، در گروه «پژوهش کیفی» طبقه‌بندی می‌شود. جامعه نمونه از میان پژوهشگران دانشگاهی ایرانی که دارای نگاشته و پیشینه پژوهشی درباره «پایداری»، «یادگیری پایدار» و «اندیشه انتقادی» بوده‌اند، به گونه‌ای هدفمند برگزیده شده‌اند. داده‌های کیفی با استفاده از مصاحبه نیمه ساختاریافته با ۲۶ نفر از پژوهشگران دانشگاهی که به نظر می‌رسید اطلاعات ژرف‌تری در این زمینه داشتند، و با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی^۱ گردآوری شد (سال ۱۳۹۹-۱۴۰۰). فرایند «گفت‌وگوی پژوهشی» با این پژوهشگران، تا هنگام شناسایی و توصیف هر چه روشن‌تر جنبه‌ها و مؤلفه‌های نهفته پدیده مورد مطالعه و دستیابی به سیری (اشباع) نظری ادامه پیدا کرد. بنابراین، دستاورد آن، شناسایی ابعاد و مولفه‌های اندیشه‌ورزی نقادانه برای گذر به سوی پایداری بوده است. برای تحلیل داده‌های کیفی از روش کدگذاری نظام‌مند در شش مرحله اصلی: (۱. مرور داده‌ها و مطالعه دقیق آن‌ها؛ ۲. تدوین راهنمای کدگذاری؛ ۳. سازمان

دهی داده‌ها؛ ۴. طبقه بندی داده‌ها؛ ۵. کدگذاری باز و ۶. کدگذاری محوری) استفاده شد (Bazargan, 2014, 61). در این پژوهش برای سنجش بسندگی پژوهش و اطمینان‌یابی از کیفیت داده‌ها و تفسیرهای انجام شده، از سنج‌ها و راهبردهای: بازبینی یافته‌های پژوهش از سوی برخی از مشارکت‌کنندگان، بررسی و پیگیری روش ثبت همه فرایندهای گردآوری، بازکاوی و تفسیر داده‌ها از سوی هم‌تایان^۱ پژوهشی، بازبینی مطالب در دو مرحله (به هنگام کار و در پایان)، و مستندسازی داده‌های به دست آمده از گفت و شنودها استفاده شد.

یافته‌ها

برجسته‌ترین ویژگی‌های اندیشه‌ورزی نقادانه از دیدگاه اندیشه‌پردازان ایرانی کدامند؟ برای شناسایی اصلی‌ترین ابعاد و مؤلفه‌های اندیشه‌ورزی نقادانه، نخست پیشینه نظری و یافته‌های خارجی و داخلی بازکاوی شد. پس از بررسی همه جانبه مبانی نظری و یافته‌ها، از روش تحلیل محتوای کیفی و مصاحبه نیمه ساختاریافته برای گردآوری داده‌های پژوهش استفاده شد. پس از انجام هر گفت‌وگو (مصاحبه) و گردآوری داده‌ها، فرایند تحلیل داده‌های کیفی آغاز شد. داده‌ها با توجه به موضوع پژوهش چکیده‌سازی و کدگذاری شدند. در پی کدگذاری، و با حذف داده‌های همسان (تکراری) و چکیده‌سازی داده‌ها، ویژگی‌های اصلی اندیشه‌ورزی نقادانه شناسایی شدند. این یافته‌ها در جدول ۲ آورده شده است.

چارچوب مفهومی اندیشه‌ورزی نقادانه دربرگیرنده چه ویژگی‌هایی می‌تواند باشد؟

جدول ۲. مقوله‌های برکشیده شده از متن گفت‌وگو (مصاحبه) درباره شناسایی اصلی‌ترین ویژگی‌های اندیشه‌ورزی نقادانه

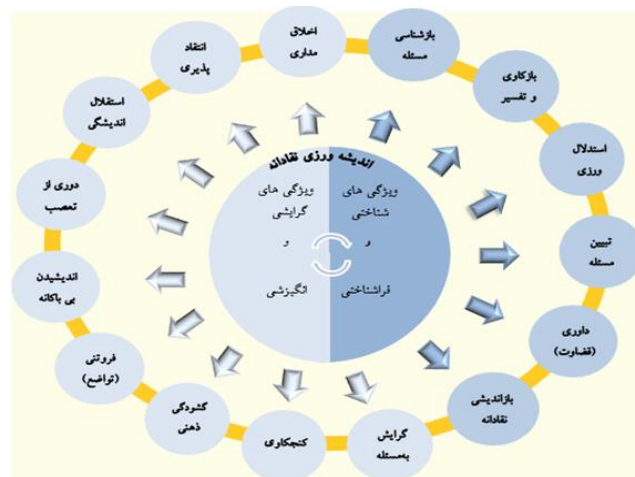
Table 2. Categories extracted from the text of the interview about identifying the main features of critical thinking

مقوله‌های اصلی Main Categories	مصاحبه شوندگان Interviewees	زیرمقوله‌های شناسایی شده Identified subcategories	کدهای باز شناسایی شده Identified open codes
ویژگی‌های شناختی و فراشناختی اندیشه انتقادی (عملکرد محور)	1, 2, 3, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 16-24	مسئله‌شناسی، فرضیه سازی و فهم پدیده‌ها	چگونه اندیشیدن و حل مسائل با خردورزی و اندیشه‌ورزی/ فرضیه سازی کردن/ آزمودن فرضیه‌ها/ درک و فهم پدیده‌های گوناگون/ تشخیص و بازشناسی درست مساله/ تحلیل و تفسیر درست
	1, 2, 6, 9, 10, 11, 16,	بازکاوی و تفسیر درست پدیده‌ها	

18, 19, 21-24	اطلاعات/ تحلیل و تفسیر پدیده‌ها از لنزهای مختلف/ اشکار سازی لایه‌های پنهان مسائل و چالش‌های جامعه/ واریسی و بررسی استخراج و جمع‌آوری داده و اطلاعات/ استدلال کردن/ راحت نپذیرفتن موضوعات و دیدگاه‌های دیگران/ ارائه دلیل و شواهد قوی/ تفکر منطقی، عقلانی/ ارائه تبیین و توضیح‌های خوب/ جابه جایی داده‌ها در ذهن و ارائه به شکل جدید/ تفکر درباره ابعاد مختلف مسئله/ اندیشیدن بر روی داده‌های گردآوری شده و قضاوت و داوری درباره آن‌ها/ فهم داده‌های غلط و اصلاح آن/ قضاوت اندیشمندانه/ ارزیابی فرایندها و گزینه‌های ممکن/ داشتن قدرت تصمیم‌گیری/ قدرت ارزیابی و داوری/ اندیشیدن به مبانی باورها و اعتقادات و شناخت خود/ واریسی مفروضات ذهنی و جایگاه خود در محیط و جامعه/ بازاندیشی و تأمل درباره خود و توسعه خود/ بازاندیشی مستمر/ خوداصلاحی/ تأمل و بازنگری در اندیشه‌ها.			
1, 16, 20, 24	استدلال‌ورزی و استنباط درست پدیده‌ها			
1, 7, 10, 21, 24	روشن سازی ابعاد گوناگون مسئله (تبیین) داوری (قضاوت)			
1, 6, 9, 10, 16, 19, 21	درباره روایی داده‌ها			
1, 2, 9, 17, 20, 21, 23	بازاندیشی نقادانه			
7, 12, 17	گرایش فزاینده به مسائل و پدیده‌های پیرامون	گرایش و تمایل انتقادی داشتن به مسائل/ مساله مند بودن/ حساس بودن نسبت به یک مسئله/ احساس مسئولیت نسبت به مسئله/ دغدغه‌مند بودن افراد نسبت به مسائل جامعه/ دنبال چرایی موضوعات بودن/ سرک کشیدن دیگر دروس‌های دانش و گفت‌وگو با آنان/ کنجکاو بودن نسبت به پدیده‌های اطراف/ جستجوگری/ حس انتقادگری و پرسشگری/ گشودگی ذهن/ آزاد اندیشی/ متواضع بودن/ پذیرش اشتباه‌های خود/ ترسیدن و شجاعت داشتن/ اعتماد به نفس/ شهامت داشتن/ جسارت در اندیشه‌ورزی/ ذهن حاضر به گفت‌وگو یا تعامل با سایر افراد باشد/ متعصب نبودن/ ذهن پذیرا/ توانایی پذیرش دیدگاه‌های متفاوت/ نقد سازنده/ بحث و جدال کردن، مذاکره کردن/ تغییر جهان با گفت‌وگو و مشارکت و درنوردیدن جهان و فهم و درک دوباره جهان/ اندیشه‌ورزی بدون تعصب/ دوری از نقد یک طرفه/ داشتن آزادی عمل نقد و منتقد/ استقلال فکری/ خودمختاری و آزادی بیان/ فرهنگ شنیدن انتقاد/ نقد پذیری/ داشتن ظرفیت انتقادپذیری/ عادل بودن/ اخلاق مداری/ رعایت عدالت و ارزش‌گذاری به دیدگاه دیگران/ توجه به تفاوت‌های فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی در تصمیمات/ تصمیم‌گیری بر اساس اخلاقیات.		
1, 2, 3, 10, 12, 17, 19, 23	پرسشگری و کنجکاوای درباره مسائل پیرامون			
1, 2, 10, 16, 17	گشودگی ذهنی (آزاداندیشی)			
16	فروتنی (تواضع)			
3, 16, 18	اندیشیدن بی باکانه (شهامت داشتن)			
2, 6, 9, 10, 13, 16, 18, 19	گفت‌وگو با دیگران و دوری از نقد جانبدارانه			
14, 16, 17	استقلال اندیشگی و آزادی بیان			
5, 10, 14, 16	انتقاد پذیری			
6, 16	اخلاق مداری			
2	26	15	76	مجموع کدها

ویژگی‌های گرایشی و انگیزشی اندیشه انتقادی (شایستگی محور)

با توجه به دستاورد گفت و گوهای نیمه ساختاریافته با پژوهشگران دانشگاهی در بخش کیفی پژوهش، مدل پیشنهادی اندیشه‌ورزی نقادانه در چارچوب دو مقوله اصلی و پانزده زیر مقوله شناسایی شده، در نگاره ۱ به نمایش درآمده است.



نگاره ۱. چارچوب مفهومی اندیشه‌ورزی نقادانه

Figure 1. Conceptual framework of critical thinking

بحث و نتیجه‌گیری

بخشی از یافته‌های کیفی این جستار که در جدول ۲ و نگاره ۱ بازتاب یافته است، به روشنی اصلی‌ترین ویژگی‌های شناختی و گرایشی اندیشه‌ورزی نقادانه را آشکار می‌سازد. در این بخش یافته‌های مربوط به پرسش‌های کیفی پژوهش، بحث و بررسی شده است. که در ادامه هر یک از ابعاد و ویژگی‌های اندیشه‌ورزی نقادانه به همراه شواهد مستندی از گفت و گوها با اندیشه‌پردازان دانشگاهی بازکاوی شده است.

ویژگی‌های شناختی و فراشناختی اندیشه‌ورزی نقادانه

بر پایه یافته‌های کیفی پژوهش، مجموعه ویژگی‌هایی بسان نشانگرهای «شناختی و فراشناختی اندیشه انتقادی» شناسایی شدند که به ترتیب عبارتند از: بازشناسی مسئله، فرضیه‌سازی و فهم پدیده‌ها؛ بازکاوی و تفسیر درست پدیده‌ها از دیدگاه‌های گوناگون؛

استدلال‌ورزی و استنباط درست پدیده‌ها؛ روشن‌سازی ابعاد گوناگون مسئله (تبیین و توضیح)؛ داوری (قضاوت) درباره روایی داده‌ها؛ بازاندیشی نقادانه؛ به سخنی دیگر، می‌توان گویه نخست اندیشه‌ورزی نقادانه را با این نشانگرهای هفت‌گانه مفهوم‌سازی کرد. بسیاری از پژوهشگران اندیشه انتقادی را «توسعه الگوهای استدلال در هم تنیده و منطقی» مفهوم‌سازی می‌کنند و آن را با استدلال پیوند می‌دهند. از این رو "استدلال" هسته مرکزی اندیشه انتقادی را شکل می‌دهد (84, 1991, Stahl & Stahl; 1989, Simon & Kaplan; Quoted from Ghaemi & Ghazi Mirsaeed, 2017, 92; Siegel, 1997, 3). در این باره گفت‌وگو شونده شماره ۱ بیان کرده است:

«اندیشه انتقادی یعنی استدلال؛ و این استدلال زمانی رخ می‌دهد که شما در فعالیت‌های یادگیری به گونه‌ایی آن درس را طراحی کنید که نیازمند استدلال کردن باشد، نیازمند فرضیه‌سازی باشد و این استدلال در رویکردهای مثل مسئله محوری، تکلیف محوری ظاهر می‌شود، علت اصلی که استدلال پرورش پیدا نمی‌کند، این است که ما اساساً رویکرد آموزشی‌مان در همه سطوح رویکرد توصیفی-آخباری است. یعنی مربی میاد آن مطالب را در ذهن دانش آموز و یا دانشجو سپرده گذاری می‌کند. موعده مقرر هم در نظام آموزش ما میان درس را پاس می‌کنند. این آن چیزی است که باعث شده استدلال یا تفکر انتقادی پرورش پیدا نکند. اما در این رویکردی که عرض کردم رویکرد کلی‌گرا، مسئله، مورد، پرسش؛ اینها همه در واقع مطمئناً انجام دانش، لازمه اش استدلال است. بدون استدلال نمی‌شود این کارها را انجام داد. شما بایست بروید فرضیه سازی کنید، بعد فرضیه را به بوته عمل بگذارید. مطمئناً چیزی که دنبالش هستید پرورش داده می‌شود».

گفت‌وگو شونده شماره ۲۰ با برشمردن ویژگی‌های اندیشه انتقادی از جمله؛ بازاندیشی و درنگ درباره خود، استدلال‌ورزی و درک مسأله شناسانه داشتن از جامعه و از علم، بیان می‌دارد: «نقد خود یعنی کسی که وارد آموزش عالی می‌شود باید تمام عمرش را به بازاندیشی و تأمل درباره خودش بباندد. این همان چیزی است که Jon Nixon در کتاب "به سوی دانشگاه با فضیلت" صحبت می‌کند و می‌گوید: دانشگاه فضای تأمل است و کل دانشگاه برای

این است که افراد در لحظه‌ی ورودشان که دانشجو هستند و سال‌های بعد که مدرس و هیأت علمی دانشگاه می‌شوند، درباره‌ی خودشان تأمل کنند (نقد خود و توسعه خود) - این اولین چیزی است که Ronald Barnett معتقد است محور اصلی آموزش عالی است. و در جای دیگر می‌گوید: «کسی که یاد می‌گیرد در مواجهه‌اش با امور زندگی استنباط کند، استنباط کردن به تعبیر لیوتار، دانشگاه اصل دلیل است، جای استدلال - ما از همان مدرسه باید این فرهنگ مدرن را که مبتنی بر استدلال آوردن، حجت آوردن، سخن مستدل گفتن، سخن مستدل شنیدن و مقاومت کردن در برابر سخنان فاقد استدلال است را در نظر بگیریم». گفت‌وگو شونده شماره ۹ ویژگی‌های شناختی و فراشناختی یک اندیشه‌پرداز نقاد را این چنین بر می‌شمرد: «تشخیص درست، تحلیل درست، ارزیابی درست، نقد سازنده، شنونده خوبی بودن، خوداصلاحی. خودشناسی، فراشناختی (یادگیری درباره‌ی چگونه یادگیری) قدرت تحلیل قدرت انتقاد قدرت تصمیم‌گیری، مشارکت در مباحث گروهی».

رهیافت‌های این بخش از پژوهش را می‌توان با دستاوردهای پژوهشگرانی که بر بایستگی ویژگی‌های شناختی و فراشناختی اندیشه انتقادی پافشاری داشتند، همسو انگاشت. آنان ویژگی‌های یک اندیشمند نقاد خوب پرورش یافته را چنین یاد می‌کنند: «طرح مسئله و تدوین پرسش‌های مهم و بنیادین، و تنظیم آن‌ها با دقت و شفافیت؛ گردآوری و ارزیابی اطلاعات مرتبط و استفاده از ایده‌های انتزاعی برای تفسیر دقیق آن‌ها؛ نتیجه‌گیری درست و مستدل، ارائه راه حل و آزمودن آن‌ها بر پایه معیارها و سنجه‌های مرتبط؛ تشخیص و ارزیابی فرضیه‌ها، مفاهیم و پیامدهای عملی در صورت نیاز؛ ارتباط موثر با دیگران و پیشنهاد راه حل برای مسائل پیچیده (Ennis, 2011; Facione, 1990; Paul, 2000; Elder & paul, 2013; Nieto & Saiz, 2011; Karakoc, 2016; Roshanghias et al., 2020, 61).

بنابراین، پرورش شایستگی اندیشه‌ورزی نقادانه بسان یکی از اهداف بنیادین آموزش و یادگیری برای گذر به سوی پایداری و یادگیری پایدار بسیار پراهمیت است (Alexander, 2015, 3)؛ اندیشه انتقادی دانش‌آموختگان را با توانمندی‌ها و شایستگی‌های بایسته برای استدلال در امور اجتماعی، در جهان به سرعت در حال تغییر آشنا می‌کند. توسعه چنین توانمندی‌ها و شایستگی‌هایی، فراگیران را وادار می‌سازد تا از مرزهای دانش فراتر روند و

توانمندی‌های داوری درباره دانش، اطلاعات، ارزیابی شواهد متفاوت و استدلال به همراه دلایل محکم را بیاموزند. فراگیران دارای اندیشه انتقادی، توانایی پذیرش دیدگاه‌های اجتماعی، اقتصادی و زیست‌محیطی ناهمگون با دیدگاه خودشان را دارند و کوشش می‌کنند طرحواره‌های ذهنی ناهمگون را اصلاح کنند و در صورت نیاز، تغییرات لازم برای آینده پایدارتر را در نظر بگیرند و چالش‌هایی که جامعه با آن‌ها درگیر است را بازشناسند. بنابراین، به نظر می‌رسد دانش‌آموختگان نظام‌های آموزشی برای کامیابی در زندگی آینده خود و همچنین در بافت‌های بین فرهنگی و اجتماعی که نیازمند تصمیم‌گیری‌های دقیق، درست و آزادانه است، به اندیشه انتقادی نیاز دارند.

ویژگی‌های گرایشی / انگیزشی اندیشه انتقادی

بر پایه یافته‌های کیفی پژوهش، مجموعه ویژگی‌هایی بسان نشانگرهای «گرایشی / انگیزشی اندیشه انتقادی» شناسایی شدند که به ترتیب عبارتند از: گرایش فزاینده به مسائل و پدیده‌های پیرامون (دغدغه‌مندی و مسئولیت‌پذیری)؛ پرسشگری و کنجکاوی درباره مسائل پیرامونی؛ گشودگی ذهنی (آزاد اندیشی)؛ فروتنی؛ شهامت داشتن؛ گفت‌وگو با دیگران و دوری جستن از هرگونه نقد جانبدارانه؛ استقلال اندیشگی و برخورداری از آزادی بیان؛ انتقاد پذیری؛ اخلاق مداری؛ به سخنی دیگر، می‌توان گوید دوم اندیشه‌ورزی نقادانه را با این نشانگرهای نُه‌گانه تعریف کرد. به پنداشت (Carroll, 2004, 2)، «اندیشمند نقاد، تصمیم‌گیرنده و مشکل‌گشای بهتری خواهد بود». هنگامی که به طور انتقادی می‌اندیشید، با استفاده موثر از دانش و هوش خود، به مناسب‌ترین و خردورزانه‌ترین جایگاه (موقعیت) ممکن دست می‌یابد. افزون بر این، کارول می‌پندارد: «اندیشه‌ورز نقاد هرگز بسته اندیش و ساده اندیش» نیست. برجسته‌ترین ویژگی‌های اندیشه‌ورز نقاد، ذهن باز (آزاد اندیشی) و شک‌گرایی است. این باره گفت و گو شونده شماره ۲ بیان کرده است:

«علاوه بر مهارت‌های اندیشه انتقادی که به آن اشاره شد، کنجکاوی، بحث گشودگی ذهن، ذهن باز باشد، ذهن پویا باشد، ذهن پذیرا باشد. ذهن مراقب خودش باشد که متعصب نباشد، ذهن حاضر به گفت‌وگو یا تعامل با سایر افراد باشد. اینها جزو فرایند اندیشیدن است». به پنداشت مصاحبه‌شونده شماره ۱۰:

«برای اینکه یادگیری رهایی‌بخش باشد، فرد باید گشوده باشد یعنی چیزهای مختلف را تجربه کند، - آزادی علمی را بتواند تجربه کند، بتواند کنجکاوی را با خودش حمل کند، مدام آن چیزهایی را که در اطرافش می‌گذرد را مورد پرسش قرار دهد. اگر اینچنین فرایندهایی اتفاق بیفتد یک سری محصولات تولید می‌شود، تفسیرهای خوبی می‌تواند فرد مطرح کند. تبیین‌ها و توضیح‌های خوبی می‌تواند ارائه دهد، می‌تواند به تحلیل و توضیح و تفسیر به عنوان محصول نگاه کنیم، به عنوان فرایند نگاه کنیم...». همچنین گفت وگو شونده شماره ۱۶ ویژگی‌های گرایش/ انگیزشی یک اندیشه‌ورز نقاد را این چنین بر می‌شمرد:

«انسان‌هایی را باید پرورش بدهیم که همه چیز را در آموزش می‌خواهند نقد بکنند، در واقع اندیشه انتقادی یک تفکر جامع‌نگر هست، تفکری است که دلیل می‌آورد، مستدل هست، آزاداندیش، و در واقع متواضع هست- وقتی شروع می‌کند به بحث کردن و انتقاد کردن، اگر بداند جایی را دارد اشتباه فکر می‌کند حتماً آن (اشتباهش) را می‌پذیرد- شهامت و استقلال فکری دارد، تعصب کورکورانه نمی‌کند در آن کوه فکری نیست. اینها خصوصیات است که به نظر من اندیشه‌ورز انتقادی باید داشته باشد که قرار است در آموزش پایداری داشته باشیم.»

رهیافت‌های این بخش از پژوهش را می‌توان با دستاوردهای پژوهشگرانی که بر بایستگی ویژگی‌های گرایش/ انگیزشی اندیشه انتقادی پافشاری داشتند، همسو انگاشت. پژوهشگران ویژگی‌هایی همانند گشودگی ذهنی، صداقت در سوگیری‌ها، تمایل به بازبینی دوباره داده‌ها، نرمش‌پذیری، انصاف در ارزشیابی، دوران‌دیشی در داوری، روح نقادانه، بررسی کنجکاوانه، هوشیاری و فراست، استدلال‌ورزی، تمایل به در اختیار داشتن داده‌های روا (معتبر)، حقیقت‌جویی، بینش تحلیلی، سامان‌یافتگی (نظام‌مندی)، خودباوری، کنجکاوی و بلوغ (پختگی) شناختی را بسان عناصر اصلی گرایش به اندیشه انتقادی بر شمردند (Alexander, 2015; Ennis, 2011; Facione, 1990; Siegel, 1997; Paul, 2000; Elder & Paul, 2013; Saiz, 2011; Facione et al., Wade & Tavaris, 1993; Perkins, Jay & Tishman, 1993; Baron, 2000; Norris & Ennis, 1989; 1995).

به پنداشت پژوهشگرانی از جمله (Ennis (1996); Halonen (1998); Halpern (1998); McPeck (1981)، اندیشه انتقادی نیازمند برخورداری از مجموعه‌ای از توانمندی‌ها و

نگرش‌ها است (Qtd in Nieto & Saiz, 2011, 203). برای سال‌ها، "مهارت‌آموزی"، تنها هدف آموزش و تنها سنجه برای ارزیابی اندیشه انتقادی انگاشته می‌شد. در واقع برای درگیر شدن در فرایند انتقادی، این نوع اندیشه (مهارت‌ها) بسنده انگاشته می‌شد. اما امروزه استدلال می‌شود که تنها فراگیری و تجارب در توانمندی‌های اندیشه انتقادی، فرایند اندیشه انتقادی را تضمین نمی‌کند. فرد ممکن است چنین مهارت‌هایی را به خوبی یاد گرفته باشد، اما در کاربست آن‌ها توانمند نباشد؛ همچنین در کنش، هنگامی که شرایط محیطی دشوار می‌شود، داشتن گرایش و انگیزه بایسته (ضروری) است. از این رو، اندیشه انتقادی دربرگیرنده توانمندی‌ها (مؤلفه‌های شناختی) و نگرش‌ها (مؤلفه‌های عاطفی) است. این دو جنبه و عملی کردن هر دوی آن‌ها، با هم، به مؤلفه‌های "رفتاری" اندیشه انتقادی ترجمه می‌شوند، که امکان اجرا و کاربست این نوع اندیشه را فراهم می‌آورد (Nieto & Saiz, 2011, 203). در همین راستا گفت‌وگو شونده شماره ۱ بیان کرده است:

«من اصلاً جدا کردن نگرش‌ها از مهارت‌ها یا از شناخت را جایز نمی‌دانم؛ به همین دلیل مثلاً آموزش یک قسمت‌اش بحث فلسفی می‌شود مثل نگرش‌ها که وارد بحث‌های آموزشی می‌شود، اگر قرار باشد در عمل مؤثر باشد باید به شکل یکپارچه در نظر گرفته شود. واقعاً تفکر انتقادی، مؤلفه‌هایش یک قسمت‌اش مؤلفه‌های ذهنی است یعنی فرد بتواند تفسیر کند، تبیین کند، استدلال کند. ولی خوب یک قسمت‌اش مثلاً کسی که گشودگی ذهنی نداشته باشد اساساً خیلی دنبال چرایی موضوعات و اینکه موضوعات رو راحت نپذیرد و امثالهم نمی‌رود، به نظر من اینها مکمل یکدیگر هستند».

بنا بر آنچه که گفته شد، در این پژوهش بر این نکته پافشاری شده است که برای نقادانه‌اندیشی، مهارت‌داشتن به تنهایی کافی نیست؛ چرا که اگر فردی تمایل یا انگیزه‌ای برای انجام کاری نداشته باشد، اندیشه انتقادی رُخ نخواهد داد. از سوی دیگر، داشتن گرایش و نگرش نیز به تنهایی نیز کافی نمی‌باشد؛ چرا که ممکن است فردی برای نقادانه اندیشیدن تمایل یا انگیزه‌ای داشته باشد اما نداند که "چگونه ببیند"، بنابراین هیچ اندیشه انتقادی وجود نخواهد داشت. از این رو، اندیشه انتقادی نیازمند پویایی و به حرکت درآوردن هر دو

مؤلفه است؛ به این معنا که نقادانه اندیشیدن درباره‌ی هر موضوع و مسئله‌ای، به هر دو مؤلفه (مهارت‌ها و گرایش‌ها) نیاز دارد (Nieto & Saiz, 2011, 203).

بنابراین بر پایه دیدگاه paul & Elder (2006, 4) "کیفیت زندگی افراد و هر آنچه که می‌آفرینند، تولید می‌کنند و می‌سازند، به کیفیت اندیشه آن‌ها بستگی دارد و از این رو توانمندی‌ها و گرایش‌های اندیشه انتقادی بایستی گام به گام (به تدریج) از رهگذر آموزش و یادگیری، پرورش داده شود". روشن است که برای پرورش اندیشه انتقادی و آموزش توانمندی‌ها و گرایش‌های بایسته، ارائه برنامه‌ها و کاربست روش‌های ویژه برای بازسازی و دگرگون‌سازی وضعیت کنونی بسنده نیست. چرا که برای نقادانه‌اندیشی و توانمندی نیاز است؛ دانش کنونی بشر مورد پرسش قرار گیرد و با انجام تغییرات ژرف و دگرگون‌ساز، دانش‌نوینی آفریده شود. برای آفرینش دانش نوین بایسته است؛ نقد و نقادانه اندیشیدن همواره بر مبنای رویدادها، نیازها و دانش روز انجام گیرد. از این رو، به پنداشت بسیاری از اندیشه‌پردازان دانشگاهی و برخی سیاستگذاران، اندیشه‌ورزی نقادانه، فرانقادانه و شالوده شکنانه در ارزش‌ها، روش‌ها و سازوکارهای سرمایه‌داری نولیبرال می‌تواند به رهایی از این وضعیت و ناپایداری‌های اجتماعی و زیست‌بومی کنونی بینجامد. دشواری‌های ژرفی که ما امروز با آن روبرو هستیم، پیامد روش‌های اندیشه‌ورزی‌های زمان گذشته است که چندگانگی فرهنگی و زیست‌شناختی را به نابودی کشانده است^۱. از این رو برای گام نهادن به سوی پایداری و آفرینش دانش نوین، بایسته است نقد و نقادانه اندیشیدن، اندیشه‌ورزی شالوده شکنانه و دگراندیشی همواره بر مبنای دانش روز انجام گیرد.

۱. این نوع اندیشه‌ورزی که نگاهی گذشته‌گرایانه به مسائل و حل آن‌ها دارد؛ به مفهوم «درجا زدن و سرباز زدن از حرکت به پیش است»، و به مفهوم انجام کارهایی است که در نظر ندارد فراتر از وضع کنونی گام بردارد. از این رو، حل مسائل کنونی بشر، نیازمند «آفرینشگری» در فراسوی حل مسأله واکنشانه است (نک. جاودانی، حمید ۱۴۰۰). بازشکافی سکنداری آموزش پزشکی. طرح پژوهشی: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی).

سهم مشارکت نویسندگان: این پژوهش برگرفته از طرح دورهٔ پسادکتری است که با راهنمایی دکتر حمید جاودانی دانشیار گروه مطالعات مدیریت آموزش عالی در موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی انجام شده است. افزون بر این، تمامی بخش‌های این مقاله با همکاری صمیمانه نویسنده دوم (حمید جاودانی) و بر پایه پیشنهادهای ارزشمند ایشان نگاشته شده است.

تضاد منافع: نویسندگان اذعان دارند که در این مقاله هیچگونه تعارض منافی وجود ندارد.

منابع مالی: این پژوهش با پشتیبانی مالی «صندوق حمایت از پژوهشگران و فناوران کشور» انجام شده است.

تشکر و قدردانی: از تمامی اعضای علمی و اندیشه‌پردازان حوزه آموزش عالی که با پیشنهاد دیدگاه‌های ارزشمند خویش زمینه پیدایش این پژوهش را فراهم آوردند، سپاسگزاری می‌کنم.

References

- Alexander, V. G. (2015). Development and validation of the critical thinking about sustainability scale. A Dissertation submitted to the University of Purdue in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy. Purdue University, West Lafayette, Indiana.
- Baron, J. (2000). Thinking and deciding. (Third Edition) Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Bazargan, A. (2014). An introduction to qualitative and mixed methods research. Teran. [Persian]
- Carroll, R. T. (2004). Critical thinking. Retrieved in 2012, March, from <http://www.scribd.com/doc/16426858/CriticalThinking-Ch1-Drrobert-Todd-Carroll>
- Cuban, L. (1984). Policy and research dilemmas in the teaching of reasoning: Unplanned designs. Review of Educational Research, 54(4), 655-681.

- Dennis, F., Liang, T.W. (2019). *Fostering Critical Thinking Through Collaborative Group Work: Insights from Hong Kong*. Publisher: Springer.
- Elder, L., & Paul, R. (2013). *30 days to better thinking and better living through critical thinking: A guide for improving every aspect of your life*. Publishing as FT Press.
- Ennis, R.H. (2011). *The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities*. Presentation at the Sixth International Conference on Thinking at MIT, Cambridge, MA, July, 1994. Last revised May, 2011.
- Facione, P. A. (1990). *The Delphi Report: Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrae, CA: California Academic Press.
- Fisher, A (2001). *Critical Thinking: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ghaemi, F., & Ghazi Mirsaeed, S. J. (2017). The Impact of Inquiry-based Learning Approach on Critical Thinking Skill of EFL Students. *EFL Journal*, 2(2), 89-102.
- Glaser, E. (1941). *An Experiment in the Development of Critical Thinking*. Teacher's College, Columbia University.
- Halpern, D. F. (1997). *Critical Thinking Across the Curriculum: A Brief Edition of Thought & Knowledge*. Routledge.
- Karakoc, M. (2016). The Significance of Critical Thinking Ability in terms of Education. *International Journal of Humanities and Social Science*, 6(7), 81-84.
- Karbalaei, A. (2012). Critical Tinking and Academic Achievement. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 17(2). 2, 121-128.
- Khalifeh, Gh., Fardanesh, H., Hatami, J., Talae, E. (2019). Design and validation a model for reinforcing critical thinking skills in online learning environments. *Journal of Educational Sciences*, 26(2), 109-130. [Persian]
- Lander, L. (2017). Education for sustainability: a wisdom model. In *Handbook of Theory and Practice of Sustainable Development in Higher Education* (pp. 47-58). Springer, Cham.
- Lipman, M. (1988). Critical thinking - What can it be? *Educational Leadership*, 46(1), 38-43.
- Liu, O. L., Frankel, L., & Roohr, K. C. (2014). Assessing Critical Tinking in Higher Education: Current State and Directions for Next-Generation Assessment. *ets Research Repaulport Series*, rr, 14(10), 1-23.
- Mason, P. (2016). *Postcapitalism: A Guide to Our Future*. Farrar: Straus and Giroux.

- Navaie, L. A., Saeedi, Z., & Khatami, M. (2018). The Compatibility of Mindfulness and Critical Thinking among EFL Learners. *Journal of Asia TEFL; Seoul*, 15(3), 811.
- Nieto, A. M., & Saiz, C. (2011). Skills and dispositions of critical thinking: are they sufficient? *Anales de Psicología*, 27(1), 202-209.
- Norris, S. P., & Ennis, R. H. (1989). Evaluating critical thinking. Pacific Grove, CA: Midwest Publications.
- Paul, R. (2000). Critical Thinking, Moral Integrity, and Citizenship. In Knowledge, Belief, and Character: Readings in Virtue Epistemology, edited by Guy Axtell. Oxford: Rowman & Littlefield.
- Paul, R. W. (1993). Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R., & Elder, L. (2006). The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools. <https://www.criticalthinking.org/files/ConceptsTools.pdf>
- Paul, R., Elder, L. & Bartell, T. (1997). California Teacher Preparation for Instruction in Critical Thinking: Research Findings and Policy Recommendations. California Commission on Teacher Credentialing. Sacramento, California. 1-196. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED437379.pdf>
- Pauw, J., Gericke, N., Olsson, D., & Berglund, T. (2015). The Effectiveness of Education for Sustainable Development. *Sustainability*, 7, 15693-15717.
- Perkins, D. N., Jay, E., & Tishman, S. (1993). Beyond abilities: A Dispositional theory of thinking. *The Merrill-Palmer Quarterly*, 39 (1), 1-21.
- Radulovic, L., & Stancic, M. (2017). What is needed to develop critical thinking in schools? *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 9-25.
- Roshanghias, P., Liaghatdar, M.J., Zamani, B.E., Sharifian, F. (2020). Development and Validation of a Lifelong Learning-Based Curriculum Assessment Scale in Higher Education. *Journal of Educational Sciences*, 28(1), 43-66. [Persian]
- Siegel, H. (1997). Rationality redeemed? Further dialogues on an educational ideal. New York: Routledge.
- Stahl, N. N., & Stahl, R. J. (1991). We can agree after all! Achieving consensus for a critical thinking component of a gifted program using the Delphi technique. *Roeper Review*, 14(2), 79-88.
- Suhadi, S. M., Mohammed, H., Zaid, N. M., Abdullah, Z., & Aris, B. (2014). The Socratic Method on Line to Improve Critical and High Order

Thinking Among Students. Conference: IEPS 2104, International Education Postgraduate Seminar 23 & 24 November 2014. At: KSL Hotel & Resort.

U.S. Department of Education. (2006). A test of leadership: Charting the future of U.S. higher education. Washington, DC: U.S. Department of Education. <https://www.learningoutcomesassessment.org/wp-content/uploads/2019/08/SpellingsReport.pdf>

UNESCO (2015). Rethinking Education Towards a global common good? UNESCO Publishing, Retrieved November 18, 2017, Available at: <http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en..>

Uribe-Enciso, O. L., Uribe-Enciso, D. S., & Vargas-Daza, M. P. (2017). Critical Thinking and its Importance in Education: Some Reflections. *Rastros Rostros*, 19(34), 78-88.

Wade, C., & Tavaris, C. (1993). Critical and creative thinking. New York: Harper Collins.

White, C. (2013). The Real Reason New Colleges Grads can't get Hired. Time Magazine, 10 Nov. 2013, <https://www.recruiter.com/i/is-this-really-the-real-reason-new-college-grads-cant-get-hired/>

World Bank (2019). World Development Report 2019: The Changing Nature of Work. Washington. DC: World Bank.

World Economic Forum (2021). The Global Risks Report 2021. 16th Edition.

