

A Comparative Study of Critical Thinking Disposition Among Students of Theology Education and Counseling at Farhangian University and Level 1 Seminary Students

'Abbās 'Arab'¹ , Sayyid Mas'ūd 'Imrānī²
Sa'īd Rastigār³

1. Assistant Professor, Department of Educational Administration, Farhangian University, Tehran, Iran
(Corresponding Author).

a.arab@cfu.ac.ir

2. Assistant Professor, Department of Islamic Education, Farhangian University, Tehran, Iran.

emrani@cfu.ac.ir

3. Master's Student in Educational Research, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.

saeed.rastegar@mail.um.ac.ir

Received: 2025/08/20; Accepted 2026/02/16

Extended Abstract

Introduction and Objectives: Critical thinking is presented as a key component in deep learning and decision-making. Therefore, teaching critical thinking in today's complex world is essential. The Oxford Dictionary defines critical thinking as the process of analyzing information to make a logical decision about the truth of a belief. The American Philosophical Association, by summarizing other definitions and considering two components "cognitive skills" and "emotional dispositions," has provided a comprehensive definition of critical thinking. Positive emotional dispositions or an inclination toward



Authors retain the copyright. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

critical thinking are a vital part of this type of thinking, and without them, critical thinking either does not occur or manifests below the standard level. It is noteworthy that the most recognized measures of disposition toward critical thinking are engagement, maturity, and innovativeness. On the other hand, the concept of critical thinking is not unfamiliar to Islamic education; the Quran addressed this subject fourteen centuries ago. Therefore, fostering critical thinking in Islamic education, aimed at achieving the ultimate goals of Islam, not only includes analytical skills and logical evaluation but also manifests in cultivating moderate ethical attitudes and conscious inquiry. Additionally, Iran's National Curriculum Document emphasizes attention to the components of critical thinking, and the Comprehensive Scientific Map of the country also stresses the importance of critical thinking and its exemplifications. Despite these rich frameworks, conducted research reveals deficiencies in the educational system's ability to cultivate critical thinking at various educational levels.

In this regard, this study was conducted with the aim of comparing the disposition toward critical thinking between students of Theology Education and Counseling at Farhangian University, as a governmental and mission-oriented university, and Level 1 seminary students at the Islamic Seminary, in order to identify existing educational gaps and pave the way for necessary improvements.

Method: This research is applied in terms of its objective and quantitative in terms of data collection, of the descriptive-comparative type, with the necessary data collected through a cross-sectional survey. The study involved three statistical populations: first- and final-year male undergraduate students in Theology Education (88 cases) and Counseling (103 cases) at Farhangian University of Mashhad, and seminary students in levels 1, 2, 4, and 5 (75 cases) at the Al-Mahdi Seminary (AJ) in Mashhad, branches 1 and 2, who had entered the seminary with a high school diploma. Among these 266 people, a sample of 189 was selected by convenience sampling, with gender considered as a controlled variable and fixed; only males were examined. The data collection instrument was the standardized 33-item Ricketts Critical Thinking Disposition Assessment (CTDA) questionnaire, consisting of three subscales: Engagement, Maturity, and Innovativeness. In Iran, Pakmehr and colleagues (2013) first translated this questionnaire and, after confirming its face and content validity, administered it to 472 high school students in Mashhad, validating it and reporting its reliability with a Cronbach's alpha of 0.76. In the present study, the reliability coefficients of the research instrument obtained by Cronbach's alpha

were 0.73 for the Engagement subscale, 0.67 for Maturity, and 0.69 for Innovativeness. Seventeen questionnaires were invalid and excluded from the analysis, resulting in a final sample of 172 questionnaires analyzed using SPSS version 27 at descriptive statistics level (mean and standard deviation) and inferential statistics (one-sample t-test, independent t-test, one-way ANOVA, and Tukey's post hoc test).

Results: The findings indicated that the level of disposition toward critical thinking, as well as the levels of its components (Engagement, Maturity, and Innovativeness), in both students of the Theology Education and Counseling disciplines and in seminary students—whether first-year or final-year, thus across six groups studied—were significantly higher than the test value (99, 39, 27, 33) and were shown to be at a moderate level. Only the component of maturity (28.07) in final-year Theology Education students did not show a significant difference from the test value (27), indicating a relative weakness in their maturity scores compared to other scores. Additionally, within-group comparisons between first-year and final-year students in each population showed that, unlike seminary students, whose disposition toward critical thinking did not differ significantly between grades 1 and 2 versus grades 4 and 5, the disposition toward critical thinking in Theology Education and Counseling students significantly decreased from the first to the final year. This decrease was notably evident in the engagement component of final-year Counseling students. Finally, between-group comparisons of first-year students across the three populations revealed no significant difference in the means of the two components of engagement and maturity; however, the mean innovativeness component in seminary students of grades 1 and 2 was noticeably and significantly lower than that of first-year Theology Education students. Similarly, between-group comparisons of final-year students across the three populations showed no significant difference in the means of the two components of engagement and innovativeness, but the mean maturity component in seminary students of grades 4 and 5 was higher than that of final-year Theology Education students.

Discussion and Conclusions: Although studies have shown that the level of critical thinking in higher education in Iran has not only failed to improve over the past two decades but has also remained relatively stable at a low level, the educational environments of the seminary and Farhangian University have differences in fostering various dimensions of disposition toward critical thinking. In some aspects, the seminary's educational programs have performed better because they have addressed the innovativeness weak-

nesses of the early years of students and have also surpassed Farhangian University in the domain of maturity. This result may be the outcome of fundamental changes in the seminary, emphasizing research orientation, the addition of updated courses, the division of advanced levels into general and specialized tracks, and the inclusion of 16 widely used knowledge domains, which have been implemented in recent years as part of the seminary's curriculum transformation. According to evaluations conducted, these changes have led to relatively favorable learning outcomes, behavioral results, and performance. On the other hand, the decline in disposition toward critical thinking during the final years of the undergraduate program at Farhangian University indicates a weakness in their educational system's ability to sustain the enhancement of critical thinking. This may stem from repetitive and non-applicable course content, inappropriate teaching methods, the instruction of scattered and unrelated topics, classes lacking creativity and attractiveness, and the absence of student participation in discussions, as supported by research. This underscores the necessity for greater attention to rationality and human reflection.

Since the traditional teaching approach does not emphasize practical problem-solving or the development of critical thinking, it is appropriate for the officials of Farhangian University to consider and reflect on the findings of this research and to pursue the use of active learning strategies and learner-centered learning, which help students actively participate in their own discovery process.

Acknowledgements: Hereby, appreciation and gratitude are extended to all the managers and educational staff of Farhangian University and Al-Mahdi Seminary (AJ) in Mashhad, as well as the students and seminary students who participated in completing the research questionnaire.

Conflict of Interests: The authors declare that this research had no financial support and that there are no conflicts of interest in the results of this study.

Keywords: Critical Thinking, Critical Thinking Scale, Engagement, Maturity, Innovativeness.

Cite this article: 'Arab, 'Abbās, 'Imrānī, Sayyid Mas'ūd, and Rastigār, Sa'īd (2026). A Comparative Study of Critical Thinking Disposition Among Students of Theology Education and Counseling at Farhangian University and Level 1 Seminary Students, *Journal of Studies in Islam and Psychology*, 20(41): 195-236.

مطالعه تطبیقی روند تحول گرایش به تفکر انتقادی در دانشجویان کارشناسی دانشگاه فرهنگیان (رشته الهیات و مشاوره) و طلاب حوزه علمیه (سطح یک)

عباس عرب^۱ ، سید مسعود عمرانی^۲
سعید رستگار^۳

۱. دکترای تخصصی، استادیار، معاون پژوهش دانشگاه فرهنگیان (نویسنده مسئول).

a.arab@cfu.ac.ir

۲. دکترای تخصصی استادیار، گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان.

emrani@cfu.ac.ir

۳. کارشناسی ارشد، تحقیقات آموزشی، دانشگاه فردوسی مشهد.

saeed.rastegar@mail.um.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۵/۲۹؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۱/۲۷

چکیده گسترده

مقدمه و اهداف: تفکر انتقادی به عنوان مؤلفه‌ای کلیدی در یادگیری عمیق و تصمیم‌گیری مطرح می‌شود؛ ازاین‌رو آموزش تفکر انتقادی در جهان پیچیده امروزی از ضروریات است. فرهنگ لغت آکسفورد تفکر انتقادی را فرایند تحلیل اطلاعات برای تصمیم‌گیری منطقی درباره صحت یک باور می‌داند. انجمن فلسفه آمریکا با جمع‌بندی دیگر تعاریف و در نظر گرفتن دو مؤلفه «مهارت‌های



شناختی» و «تمایلات عاطفی»، تعریفی جامع برای تفکر انتقادی ارائه کرده است. تمایلات مثبت عاطفی یا گرایش نسبت به تفکر انتقادی، بخش حیاتی این نوع تفکر است و بدون آن، این تفکر رخ نداده یا پایین‌تر از سطح استاندارد نمود می‌یابد. گفتنی است شناخته‌شده‌ترین سنجه‌های گرایش به تفکر انتقادی تعهد، کمال و خلاقیت هستند؛ از سویی مفهوم تفکر انتقادی برای تعلیم و تربیت اسلامی غریب نیست، قرآن از چهارده قرن پیش این موضوع را بیان کرده است. بنابراین پرورش تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت اسلامی در جهت نیل به اهداف غایی اسلام، نه تنها شامل مهارت‌های تحلیلی و ارزیابی منطقی است، بلکه در پرورش نگرش‌های معتدل اخلاقی و پرسشگری آگاهانه نیز نمود دارد؛ همچنین سند برنامه درسی ملی ایران نیز توجه به مؤلفه‌های تفکر انتقادی را مورد تأکید قرار می‌دهد و از سوی دیگر در نقشه جامع علمی کشور بر اهمیت تفکر انتقادی و مصادیقش تأکید شده است. با وجود این چارچوب‌های غنی، پژوهش‌های انجام‌شده نارسایی نظام آموزشی را در پرورش تفکر انتقادی در سطوح مختلف تحصیلی نشان می‌دهد. در همین راستا این پژوهش با هدف مقایسه گرایش به تفکر انتقادی بین دانشجویان رشته‌های آموزش الهیات و مشاوره دانشگاه فرهنگیان به عنوان یک دانشگاه حاکمیتی و مأموریت گرا و طلاب سطح یک حوزه علمیه انجام شد تا شکاف‌های آموزشی موجود را مشخص کند و زمینه‌ساز بهبودهای لازم شود.

روش: این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر جمع‌آوری داده‌ها کمی و از نوع توصیفی - مقایسه‌ای است که داده‌های لازم به صورت پیمایشی مقطعی جمع‌آوری شد. این پژوهش سه جامعه آماری داشت: دانشجویان پسر سال‌های اول و آخر کارشناسی رشته‌های آموزش الهیات (۸۸ نفر) و مشاوره (۱۰۳ نفر) دانشگاه فرهنگیان مشهد و طلاب پایه‌های ۱، ۲ و ۴، ۵ (۷۵ نفر) سطح یک حوزه علمیه المهدی (عج) مشهد در شعبه ۱ و ۲ که از دیپلم وارد حوزه علمیه شده بودند. از میان این ۲۶۶ نفر، نمونه‌ای به حجم ۱۸۹ نفر به روش در دسترس انتخاب شد و جنسیت به عنوان متغیر کنترل، ثابت در نظر گرفته شد که تنها آقایان بررسی شدند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها، پرسشنامه استاندارد ۳۳ سؤالی گرایش به تفکر انتقادی ریکتس (CTDA) بود که از سه زیرمقیاس تعهد، کمال و خلاقیت تشکیل شده است. در ایران نخستین بار پاک‌مهر و همکاران (۱۳۹۲) این پرسشنامه را ترجمه و پس از تأیید روایی صوری و محتوایی این پرسشنامه، آن را روی ۴۷۲ دانش‌آموز مقطع متوسطه در مشهد اجرا و اعتباریابی، و پایایی آن را به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۶ گزارش کردند.

در پژوهش حاضر نیز ضریب پایایی ابزار تحقیق با روش آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس تعهد ۰/۷۳، کمال ۰/۶۷ و خلاقیت ۰/۶۹ به دست آمد. هفده پرسشنامه مخدوش بود که از تحلیل خارج شد و در نهایت ۱۷۲ پرسشنامه با استفاده از نرم‌افزار SPSS (نسخه ۲۷) در سطح آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و استنباطی (تی تک نمونه‌ای، تی مستقل، تحلیل واریانس یک‌راهه و آزمون تعقیبی توکی) تحلیل شدند.

نتایج: یافته‌ها نشان داد میزان گرایش به تفکر انتقادی و همچنین میزان زیرمؤلفه‌های آن (تعهد، کمال، خلاقیت) هم در دانشجویان دو رشته آموزش الهیات و مشاوره و هم در طلاب، چه سال اولی و چه سال آخری (یعنی در شش گروه) بررسی شد که به صورت معناداری بالاتر از ارزش آزمون (۹۹، ۳۹، ۲۷، ۳۳) بود و در حد متوسط نشان داده شد. تنها زیرمؤلفه کمال (۲۸، ۰۷) در دانشجویان سال آخری آموزش الهیات تفاوت معناداری با ارزش آزمون (۲۷) نداشت که نشان از ضعف میزان نمره کمال آنها نسبت به سایر نمرات است؛ همچنین مقایسه درون‌گروهی بین سال اولی‌ها با سال آخری‌های هر جامعه آماری نشان داد که برخلاف طلاب حوزه علمیه که میزان گرایش به تفکر انتقادی آنها بین پایه‌های ۱، ۲ با ۴، ۵ تفاوت معناداری ندارد، اما میزان گرایش به تفکر انتقادی در دانشجویان رشته آموزش الهیات و مشاوره از سال اول به سال آخر به‌طور معناداری کاهش می‌یابد. این کاهش در زیرمؤلفه تعهد دانشجویان سال آخر رشته مشاوره قابل توجه است. در نهایت مقایسه بین گروهی سال اولی‌های سه جامعه آماری نشان داد که بین میانگین دو زیرمؤلفه تعهد و کمال آنها تفاوت معناداری وجود ندارد، اما میانگین زیرمؤلفه خلاقیت در طلاب پایه‌های ۱ و ۲ حوزه علمیه، به‌طور محسوس و معناداری کمتر از دانشجویان سال اولی رشته آموزش الهیات است؛ همچنین مقایسه بین گروهی سال آخری‌های سه جامعه آماری نشان داد بین میانگین دو زیرمؤلفه تعهد و خلاقیت آنها تفاوت معناداری وجود ندارد، اما میانگین زیرمؤلفه کمال در طلاب پایه‌های ۴ و ۵ حوزه علمیه بیشتر از دانشجویان سال آخری رشته آموزش الهیات است.

بحث و نتیجه‌گیری: هرچند بررسی‌ها نشان داده که سطح تفکر انتقادی در آموزش عالی ایران در طول بیش از دو دهه اخیر نه‌تنها بهبود نیافته است، بلکه ثبات نسبی در سطح پایین را نشان می‌دهد؛ اما محیط‌های آموزشی حوزه علمیه و دانشگاه مأموریت‌گرای فرهنگیان در پرورش ابعاد مختلف گرایش به تفکر انتقادی تفاوت‌هایی دارند و در برخی ابعاد، برنامه‌های آموزشی حوزه علمیه عملکرد



بهتری داشته‌اند؛ زیرا ضعف سال‌های اول طلاب را در خلاقیت برطرف کرده و نیز در حیطه کمال از دانشگاه فرهنگیان پیشی گرفته است. این نتیجه می‌تواند حاصل تغییرات بنیادین حوزه علمیه در تأکید بر پژوهش محوری، اضافه شدن دروس به‌روز، تقسیم سطوح عالی به دو گرایش عمومی و تخصصی، افزودن حوزه‌های دانشی شانزده گانه پر کاربرد باشد که در سالهای گذشته در قالب تحول برنامه درسی حوزه علمیه ایجاد شده و بنابر ارزشیابی‌های انجام شده منتهی به یادگیری، نتایج رفتاری و عملکردی نسبتاً مطلوبی شده است. از سوی دیگر کاهش گرایش به تفکر انتقادی در سال‌های پایانی کارشناسی در دانشگاه فرهنگیان نشان‌دهنده ضعف سیستم آموزشی آنها در تداوم تقویت تفکر انتقادی است که می‌تواند ناشی از محتوای تکراری و غیر کاربردی دروس، روش تدریس نامناسب، تدریس موضوعات پراکنده و نامرتب با درس، کلاس‌های فاقد خلاقیت و جذابیت و مشارکت نکردن دانشجویان در بحث‌ها باشد که پژوهش‌ها مؤید آنهاست که این امر لزوم توجه بیشتر بر عقلانیت و تأمل انسانی را می‌رساند؛ زیرا رویکرد تدریس سنتی بر حل عملی مسئله یا رشد تفکر انتقادی تأکید نمی‌کند، بنابراین شایسته است که مسئولان دانشگاه فرهنگیان، یافته‌های این پژوهش را محل توجه و تأمل قرار دهند و استفاده از راهبردهای فعال یادگیری و یادگیری متربی‌محور را پیگیری باشند که به دانشجویان کمک می‌کند تا در فرایند اکتشاف خود مشارکت فعال داشته باشند.

تقدیر و تشکر: بدین‌وسیله از همکاری تمامی مدیران و کارکنان آموزشی دانشگاه فرهنگیان و حوزه علمیه المهدی علیه السلام مشهد و البته دانشجویان و طلابی که در تکمیل پرسشنامه پژوهش مشارکت کردند، تشکر و قدردانی می‌شود.

تعارض منافع: نویسندگان اعلام می‌کنند که این پژوهش حامی مالی نداشته است و در نتایج این پژوهش هیچ‌گونه تعارض منافع وجود ندارد.

واژگان کلیدی: تفکر انتقادی، آزمون تفکر انتقادی، تعهد، کمال، خلاقیت.

استناد: عرب، عباس، عمرانی، سید مسعود، و رسنگار، سعید (۱۴۰۵). مطالعه تطبیقی روند تحول گرایش به تفکر انتقادی در دانشجویان کارشناسی دانشگاه فرهنگیان (رشته الهیات و مشاوره) و طلاب حوزه علمیه (سطح یک). مجله مطالعات اسلام و روان‌شناسی ۲۰(۴۱): ۱۹۵-۲۳۶.

مقدمه

تفکر و پرورش مهارت‌های مرتبط با آن، یکی از مهم‌ترین مباحث آموزشی در دنیای معاصر است، افراد در دنیای پیچیده امروزی تحت تأثیر بار اطلاعاتی، جهانی شدن و توسعه سریع فناوری قرار دارند و از این رو آموزش «تفکر انتقادی»^۱ برای آنها مفید خواهد بود (می‌هیل، ۲۰۲۲^۲؛ نقل از اقبالی و کارادان، ۱۴۰۳، ص ۱۱۵). فرهنگ لغت آکسفورد^۳ (۲۰۲۵) تفکر انتقادی را «فرایند تجزیه و تحلیل اطلاعات به منظور تصمیم‌گیری منطقی در مورد میزان اعتقاد شما نسبت به صحیح یا غلط بودن یک چیز» می‌داند. این نوع تفکر مستلزم داشتن تفکر انتزاعی، دانش قبلی موردنیاز و توانایی تفکر در حیطه موردنظر است؛ از این رو تفکر انتقادی راهبردی شناختی است که فرد را از راه بازیابی و آزمون مداوم راه‌حل‌های ممکن راهنمایی می‌کند (سعیدی، ۱۴۰۱).

در برخی تعاریف، تفکر انتقادی یک مهارت فکری معرفی شده است که افراد را قادر می‌سازد با دقت و منطق، اطلاعات را تحلیل و ارزیابی کنند و به نتایج منطقی و قابل توجیه برسند؛ درواقع تفکر انتقادی، ابزارها و مهارت‌های لازم برای بررسی کمتی و کیفی اطلاعات، ارزیابی استدلال‌ها و استنباط‌ها، تحلیل و تفسیر داده‌ها و توسعه دیدگاه‌های نقادانه را به افراد می‌دهد (کاوئی و همکاران، ۱۴۰۳، ص ۱۲۷). فاسیونه^۴ (۲۰۲۰)، مهارت تفکر انتقادی را توانایی استفاده از تفکر منطقی برای یادگیری مفاهیم، تصمیم‌گیری و حل مسائل می‌داند (کاراکوس، ۲۰۲۴^۵).

اما برخی تعاریف، تفکر انتقادی را افزون بر مهارت فکری، تمایل عاطفی نیز می‌دانند و آن را توانایی یکپارچه فرد در به‌کارگیری دانش مرتبط، مهارت‌های تحلیلی و شناختی، و گرایش‌های ذهنی باز، انعطاف‌پذیر و مستقل برای تحلیل، ارزیابی، استدلال و تصمیم‌گیری آگاهانه در مواجهه با مسائل واقعی تعریف می‌کنند (فرانکو^۶ و همکاران، ۲۰۲۴). در این دیدگاه، تفکر انتقادی یک مهارت و گرایش چندوجهی می‌باشد که در تعامل با محتوا، زمینه و تجربه معنا می‌یابد و شامل توانایی‌های شناختی، نگرشی و کاربردی در موقعیت‌های واقعی است (دانه، ۲۰۲۵^۷).

1. Critical Thinking

2. Mihail

3. Oxford Learners Dictionaries

4. Facione

5. Karakuş

6. Franco-Mariscal

7. Dunne

از سویی انجمن فلسفه آمریکا با در نظر گرفتن دو مؤلفه «مهارت‌های شناختی» و «تمایلات عاطفی»، تعریفی جامع برای تفکر انتقادی ارائه کرده است (کریمی، ۱۳۹۹، ص ۱۵۷). تمایلات مثبت عاطفی یا گرایش نسبت به تفکر انتقادی، بخش حیاتی این تفکر است و بدون آن، این تفکر رخ نمی‌دهد یا پایین‌تر از سطح استاندارد نمود می‌یابد (آندروسی^۱ و همکاران، ۲۰۲۳). پس گرایش به تفکر انتقادی به تمایل برای بروز مهارت‌های تفکر انتقادی اشاره دارد که شامل آگاهی از رویکردهای تفکری خود و دیگران، استفاده فعال از مهارت‌های شناختی مانند استدلال و حل مسئله و تمایل به کسب و به‌کارگیری اطلاعات جدید است (گونر و گوکه، ۲۰۲۱)^۲ و همچنین از نظر فاسیونه (۲۰۲۰) فرایندی می‌باشد که افراد را قادر می‌سازد درباره باورها و اعمال خود تصمیم‌های آگاهانه بگیرند که برای پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی ضروری است. از نظر ییلماز^۳ (۲۰۲۱)، برخی افراد مهارت‌های تفکر انتقادی را دارا هستند اما از آنها استفاده نمی‌کنند؛ زیرا لازمه آن داشتن گرایش است (کاراکوس، ۲۰۲۴). شناخته‌شده‌ترین سنجه‌های گرایش به تفکر انتقادی تعهد^۴، کمال^۵ و خلاقیت^۶ هستند؛ تعهد، میزان جست‌وجوی فرصت‌ها توسط فرد برای به استدلال پرداختن؛ کمال، آگاهی فرد از پیچیدگی مسائل واقعی و تنوع راه‌حل آنها؛ خلاقیت، زمینه و کنجکاوی فرد برای جست‌جوی حقیقت است (ریکتس و راد^۷؛ نقل از عیسی‌نظر و همکاران، ۱۴۰۱، ص ۱۲). پژوهش حاضر نیز از این سنجه‌ها استفاده می‌کند.

افزون بر این، مدل‌های علمی دیگری نیز همچون هو و بی^۸ (۲۰۲۵) با سه مؤلفه مهارت‌ها (تحلیل و ارزیابی علمی)، گرایش‌ها (کنجکاوی علمی و ذهن باز) و دانش پس‌زمینه (مفاهیم و روش‌شناسی علمی) و راتاناچایتادا^۹ و همکاران (۲۰۲۵) با پنج مؤلفه گرایش فرد، استدلال تجربی، ارائه اطلاعات متنوع، انجام وظایف تفکر انتقادی و تبیین ارزشیابی برای تفکر انتقادی ارائه کرده‌اند.

1. Andreucci-Annunziata

2. Güner & Gökçe

3. Yılmaz

4. Engagement

5. Maturity

6. Innovativeness

7. Ricketts & Rudd

8. Hu & Bi

9. Rattanachaitada

ضرورت تفکر انتقادی اینکه رسانه‌ها متأسفانه افراد را مورد تهاجم قرار می‌دهند و همین امر سبب شده به صورت غیرارادی از تفکر دوری کنند؛ درحالی‌که تفکر انتقادی دقیقاً در نقطه مقابل این جریان قرار دارد (کلانتری، ذوالفقاری و رمضان، ۱۳۹۸، ص ۵۷۹). تفکر انتقادی به عنوان یک فرایند شناختی اساسی برای پیشرفت، حل مسئله و تصمیم‌گیری در هر زمینه‌ای قابل اجراست (موسیوند و سلگی، ۱۴۰۱، ص ۵۸۴). پس این مفهوم امکان ارائه قضاوت‌های آگاهانه و نقادانه، تحلیل و ارزیابی اطلاعات و شواهد در موقعیت‌های آموزشی و واقعی را فراهم می‌آورد (اسچنی، هاگ و اردوران، ۲۰۲۲).

مفهوم تفکر انتقادی برای تعلیم و تربیت اسلامی نیز غریب نیست، قرآن از چهارده قرن پیش این موضوع را در آیات «زمر، ۱۸؛ بقره، ۱۶۹؛ آل عمران، ۱۰۴؛ نحل، ۱۲۴؛ حج، ۴۶؛ رعد، ۳؛ انعام، ۵۰؛ زخرف، ۲۳» بیان کرده است (ایندا و سیهس، ۲۰۲۲، ص ۲۶؛ کریمیان، ناطقی و سیفی، ۱۳۹۹، ص ۱۳۳). از سوی دیگر در دوران طلایی تمدن اسلامی، علوم یونانی با دقت ترجمه و منتقدانه بررسی شد و دانشمندان مسلمان با رویکردی انتقادی بر آنها افزودند (شریفی و همکاران، ۱۳۹۷، ص ۲۵۱). فاصله بین دو دیدگاه اسلامی و غربی تفکر انتقادی، اساساً ناشی از زیرساخت‌های فلسفی هر پارادایم و اجزای تفکر انتقادی در مفاهیم اسلام و غرب است. اسلام قرآن را و دیدگاه غربی توانایی‌های عقلانی را منبع اساسی تفکر انتقادی می‌داند و تفکر انتقادی اسلامی بر تقویت ایمان به خداوند تمرکز دارد (ایندا و سیهس، ۲۰۲۲، ص ۲۶). از این رو پرورش تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت اسلامی در جهت نیل به اهداف غایی اسلام، نه تنها شامل مهارت‌های تحلیلی و ارزیابی منطقی است، بلکه در پرورش نگرش‌های معتدل اخلاقی و پرسشگری آگاهانه نیز نمود دارد (منیره، ۲۰۲۴؛ نور^۴ و همکاران، ۲۰۲۴).

درباره مشابهت دو دیدگاه، نتایج پژوهش‌ها نیز تفکر انتقادی را با رویکرد تربیت اسلامی کاملاً سازگار نشان داد (کلاته‌میمیری، ۱۴۰۱)؛ همچنین همسو با ابعاد تفکر انتقادی غربی، پژوهش عابدی، امیدی و احمدی (۱۴۰۴، ص ۸۷) مدل مفهومی تفکر انتقادی مبتنی بر منابع اسلامی را شامل سه بعد شریاطی (نظام‌مند، حقیقت‌جویی، گشوده‌فکری، پرسشگری، شنونده فعال)، هسته‌ای (مستقلانه

-
1. Scheie, Haug & Erduran
 2. Inda & Sihes
 3. Muniroh
 4. Nur

اندیشیدن، انعطاف‌پذیری، قدرت پردازش و فهم عمیق) و پیامدی (ارتباط سازنده، خودهشیاری، بازنگری و ارتقا دانش، تصمیم‌گیری و سخن مستند) و بهرام‌زاده و شجاعی (۱۴۰۴، ص ۹۶) این مدل را شامل چهار بعد جمع‌آوری اطلاعات (استفاده از منابع معتبر، داشتن ذهن باز و پرسشگری)، تحلیل و تفسیر اطلاعات (ارزیابی منطقی، علم‌محوری، اندیشه‌ورزی، استدلال و جامع‌نگری)، عاقبت‌اندیشی، تصمیم‌گیری و عملکرد (ارائه تبیین روشن و پرهیز از قضاوت نسنجیده) شناسایی کردند.

در بیشتر کشورهای جهان، هدف اصلی مؤسسات آموزش عالی به‌منظور افزایش شایستگی دانشجویان در قرن ۲۱ پرداختن به تفکر انتقادی بوده است (ما، ۲۰۲۳^۱). سند برنامه درسی ملی ایران نیز توجه به مؤلفه‌های تفکر انتقادی را (ترکیب، ارزشیابی، تجزیه و تحلیل) را مورد تأکید قرار می‌دهد (کریمیان، ناطقی و سیفی، ۱۳۹۹، ص ۱۳۳). از سوی دیگر در نقشه جامع علمی کشور بر اهمیت تفکر انتقادی و مصادیقش (ص ۸، ۵، ۲۰، ۲۱، ۲۸، ۳۴ و ۳۵) تأکید شده است. در «آموزش تفکر انتقادی»، مربیان این حوزه باور دارند که تفکر انتقادی باید به‌صورت صریح در آموزش گنجانده شود و باید فرایندهای مربوط (از جمله طرح پرسش‌ها، تحلیل و ارزیابی اطلاعات و ارتباط آن با محتوای درس) را در طراحی درس و فعالیت‌های کلاسی در نظر گرفت (لیبویچ^۲ و همکاران، ۲۰۲۵). اما یافته‌های پژوهش‌ها نشان می‌دهد که توانایی تفکر انتقادی در میان دانشجویان در سطح پایین قرار دارد و توسعه آنها اندک گزارش شده است (باساک و یوسل، ۲۰۲۴^۳).

جدول ۱. پیشینه میزان تفکر انتقادی دانشجویان از حیث متغیرهای پژوهش

مؤلف و سال	عنوان	میزان	رشته تحصیلی	سال ورود/ترم	جنسیت
ناموران، ملکی و خان‌گلدی (۱۴۰۱)	بررسی مقایسه‌ای مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان رشته‌های مختلف دکتری تخصصی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز	بالا تر از میانگین	+ علوم انسانی بیشترین	*	+ خانم‌ها بیشتر

1. Ma

2. Leibovitch

3. Basak & Yucel

مؤلف و سال	عنوان	میزان	رشته تحصیلی	سال ورود/ترم	جنسیت
علی‌نژاد و همکاران (۱۴۰۲)	بررسی سطح مهارت‌های تفکر انتقادی در دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی آبادان	کمتر از میانگین	*	+ سال آخر کمتر	-
صادقی، کاظمیان و مهرابخانی (۱۴۰۳)	مقایسه مهارت‌های تفکر انتقادی در دانشجویان رشته‌های دندان پزشکی، مهندسی و حقوق مشهد	کمتر از میانگین	+ دندان پزشکی بیشترین	-	*
عسگری (۱۴۰۳)	روند تحول تفکر انتقادی دانشجویان دوره کارشناسی روان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی	کمتر از میانگین	*	+ سال آخر بیشتر	*
رحمانی و نورائی (۱۴۰۴)	بررسی وضعیت مهارت‌های تفکر انتقادی در دانشگاه‌های ایران: مرور نظام‌مند (۱۴۰۳-۱۳۸۱)	کمتر از میانگین	-	-	-
ژو و لین ^۱ (۲۰۱۹)	مطالعه تطبیقی مهارت‌های تفکر انتقادی بین دانشجویان رشته زبان انگلیسی و زبان ژاپنی در یک دانشگاه چینی	بالاتر از میانگین	+ زبان انگلیسی بیشتر	*	*
نیکنام و رؤیافر ^۲ (۲۰۱۹)	مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان مقطع کارشناسی علوم تربیتی دانشگاه‌های تهران	کمتر از میانگین	*	*	*

1. Zhou & Lin

2. Nickname, Z. & Royafar

مؤلف و سال	عنوان	میزان	رشته تحصیلی	سال ورود/ترم	جنسیت
پرات و ون ^۱ (۲۰۲۲)	عملکرد تفکر انتقادی در دانشجویان کارشناسی روان‌شناسی افزایش می‌یابد	بالا تر از میانگین	*	+ سال بالاترها بیشتر	+ خانم‌ها بیشتر
لیو، پازستور ^۲ (۲۰۲۳)	بررسی عوامل جمعیت‌شناختی مؤثر بر گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان کارشناسی چینی: شواهدی از ارزش‌های محتمل	روی میانگین	-	*	-
ون دامه ^۳ و همکاران (۲۰۲۳)	ارزیابی و توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی در آموزش عالی	کمتر از میانگین	*	+ سال بالاترها بیشتر	*
اورهان و ونلی ^۴ (۲۰۲۵)	مقایسه بین فرهنگی گرایش‌های تفکر انتقادی دانشجویان دانشگاه‌های ترکیه و ویتنام	بالا تر از میانگین	*	*	-

توجه: + یعنی تفاوت معنادار است. - یعنی تفاوت معنادار نیست. * یعنی متغیر موردنظر بررسی نشده است.

تحقیقات جدول ۱ نشان‌دهنده سطح پایین گرایش و مهارت‌های تفکر انتقادی در دانشجویان است؛ از این‌رو تفکر انتقادی در سطوح مختلف تحصیلی توسعه نمی‌یابد که مؤید نارسایی نظام آموزشی در پرورش این مهارت است (رحمانی و نورائی، ۱۴۰۴)؛ همچنین غالباً رشته‌های علوم انسانی را اثرگذارتر بر افزایش تفکر انتقادی نشان می‌دهند. اکثر آنها نیز میزان تفکر انتقادی دانشجویان سال آخر را بالاتر بیان کرده‌اند. نیمی از پژوهش‌ها هم میزان تفکر انتقادی دانشجویان خانم را بالاتر گزارش کرده‌اند. با توجه به نتایج متفاوت این پژوهش‌ها، انجام پژوهشی مقایسه‌ای بین دانشگاه و حوزه علمیه در

-
1. Prat-Sala & van Duuren
 2. Liu & Pásztor
 3. Van Damme
 4. Orhan & Van Le

گرایش به تفکر انتقادی خالی از فایده نخواهد بود؛ بدین منظور میزان و روند تفکر انتقادی را در بین دانشجویان کارشناسی رشته‌های الهیات و مشاوره دانشگاه فرهنگیان به عنوان یک دانشگاه حاکمیتی مأموریت‌گرا با طلاب سطح یک حوزه علمیه بررسی می‌کنیم. علت انتخاب حوزه علمیه، محتوای دروس و روش‌های تدریس مبتنی بر اندیشیدن، تحلیل، تفسیر آنهاست؛ به گونه‌ای که در «آیین‌نامه آموزشی جدید حوزه‌های علمیه» طلاب باید در ۴ تا از ۱۰ نیمسال تحصیلی سطح یک، کتب درس منطق را مطالعه کنند؛ همچنین از آنجا که رشته الهیات نزدیک به دروس حوزه علمیه می‌باشد و در «برنامه درسی کارشناسی رشته‌های آموزش الهیات و مشاوره دانشگاه فرهنگیان» از ۱۶۲ واحد الهیات، ۳۸ واحد و از ۱۵۴ واحد مشاوره، ۲۱ واحد به طور مستقیم به منطق، فلسفه، تفکر و تحلیل انتقادی می‌پردازند، این رشته‌ها انتخاب شدند. گفتنی است امروزه مشاوره فلسفی را به دو روش استفاده از روش‌های متفکرانه و تفکر انتقادی گفتگویی نیز شاهد هستیم (شولایکوا، ۲۰۱۸، ص ۶۸۰)؛ بنابراین پژوهش حاضر به بررسی سؤالات زیر می‌پردازد:

۱. میزان گرایش به تفکر انتقادی (تعهد، کمال، خلاقیت) دانشجویان آموزش الهیات سال‌های اول و آخر چگونه است؟ میانگین گرایش به تفکر انتقادی آنها تفاوت معناداری دارد؟
۲. میزان گرایش به تفکر انتقادی (تعهد، کمال، خلاقیت) دانشجویان مشاوره سال‌های اول و آخر چگونه است؟ میانگین گرایش به تفکر انتقادی آنها تفاوت معناداری دارد؟
۳. میزان گرایش به تفکر انتقادی (تعهد، کمال، خلاقیت) طلاب سطح یک در پایه‌های ۱ و ۲ و همچنین پایه‌های ۴ و ۵ چگونه است؟ میانگین گرایش به تفکر انتقادی آنها تفاوت معناداری دارد؟
۴. آیا میانگین گرایش به تفکر انتقادی (تعهد، کمال، خلاقیت) دانشجویان سال اول آموزش الهیات، مشاوره و طلاب سطح یک در پایه‌های ۱ و ۲ تفاوت معناداری دارد؟
۵. آیا میانگین گرایش به تفکر انتقادی (تعهد، کمال، خلاقیت) دانشجویان سال آخر آموزش الهیات، مشاوره و طلاب سطح یک در پایه‌های ۴ و ۵ تفاوت معناداری دارد؟

روش پژوهش

این تحقیق از نظر هدف کاربردی و از نظر شیوه جمع‌آوری داده‌ها کمی و از نوع توصیفی - مقایسه‌ای است که داده‌های لازم به صورت پیمایشی مقطعی جمع‌آوری شد. این پژوهش در یک مقطع زمانی (بهمن‌ماه سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱) در بین سه جامعه آماری انجام شد؛ جامعه آماری اول شامل دانشجویان پسر سال‌های اول و آخر رشته آموزش الهیات، جامعه آماری دوم شامل دانشجویان پسر سال‌های اول و آخر رشته مشاوره در پردیس شهید بهشتی دانشگاه فرهنگیان مشهد بود. جامعه آماری سوم شامل طلاب پسر پایه‌های ۱، ۲ و ۴، ۵ در سطح یک حوزه علمیه المهدی علیه السلام مشهد شعبه ۱ و ۲ بود که از دیپلم وارد حوزه علمیه شده بودند. نمونه آماری از بین کسانی که مایل به همکاری بودند به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شد؛ همچنین با توجه به پیشینه پژوهشی و محدودیت‌های دریافت مجوز، جنسیت به عنوان متغیر کنترل، ثابت در نظر گرفته شد و تنها آقایان بررسی شدند.

جدول ۲. توزیع جامعه و نمونه آماری پژوهش

ردیف	گروه	جامعه	نمونه
۱	دانشجویان پسر آموزش الهیات سال اول (ورودی ۱۴۰۱)	۴۵ نفر	۳۰ نفر
۲	دانشجویان پسر آموزش الهیات سال آخر (ورودی ۱۳۹۸)	۴۳ نفر	۲۶ نفر
۳	دانشجویان پسر مشاوره سال اول (ورودی ۱۴۰۱)	۵۸ نفر	۴۰ نفر
۴	دانشجویان پسر مشاوره سال آخر (ورودی ۱۳۹۸)	۴۵ نفر	۲۵ نفر
۵	طلاب پسر سطح یک پایه‌های ۱ و ۲ (ورودی ۱۴۰۰ و ۱۴۰۱)	۳۶ نفر	۲۶ نفر
۶	طلاب پسر سطح یک پایه‌های ۴ و ۵ (ورودی ۱۳۹۸ و ۱۳۹۷)	۳۹ نفر	۲۵ نفر
۷	مجموع	۲۶۶ نفر	۱۷۲ نفر

الف) ابزار جمع‌آوری داده‌ها: ابزار اندازه‌گیری این پژوهش پرسشنامه گرایش به تفکر انتقادی ریکتس^۱ (CTDA) با ۳۳ سؤال است که سه زیرمقیاس خلاقیت^۲ (۱۱ سؤال: ۱، ۵، ۷، ۱۱، ۱۴، ۱۷، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۸، ۲۹)، کمال یا بالندگی^۳ (۹ سؤال: ۲، ۱۲، ۱۵، ۱۹، ۲۳، ۳۰، ۳۱، ۳۲، ۳۳) و

1. Ricketts' Critical Thinking Disposition Assessment (CTDA) Scale
2. Innovativeness
3. Maturity

تعهد^۱ (۱۳ سؤال: ۳، ۴، ۶، ۸، ۹، ۱۰، ۱۳، ۱۶، ۱۸، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۷) دارد و براساس طیف لیکرت پنج گزینه‌ای (کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۵) نمره‌گذاری می‌شود. شیوه نمره‌گذاری در مورد سؤالات ۲، ۱۲، ۱۵، ۱۹، ۲۳، ۳۰، ۳۲، ۳۳ معکوس (کاملاً مخالفم=۵ تا کاملاً موافقم=۱) است. نمرات پرسشنامه بین ۳۳ تا ۶۶، بین ۶۷ تا ۹۹ و بالاتر از ۹۹، به ترتیب میزان گرایش به تفکر انتقادی کم، متوسط و بالا است. پژوهش ریکتس (۲۰۰۳) روایی سازه‌ای این مقیاس را تأیید می‌کند و پایایی زیرمقیاس خلاقیت ۰/۷۵، کمال ۰/۶۰ و تعهد را ۰/۸۶ گزارش کرد. در ایران نخستین بار پاک‌مهر و همکاران (۱۳۹۲) این پرسشنامه را ترجمه و پس از تأیید روایی صوری و محتوایی این پرسشنامه، آن را روی ۴۷۲ دانش‌آموز مقطع متوسطه در مشهد اجرا و اعتباریابی، و پایایی آن را به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۶^۲ گزارش کردند. در پژوهش حاضر نیز ضریب پایایی ابزار تحقیق با روش آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس تعهد ۰/۷۳، کمال ۰/۶۷ و خلاقیت ۰/۶۹ به دست آمد.

ب) شیوه اجرای پژوهش: پس از هماهنگی با حراست و معاون آموزشی در دانشگاه فرهنگیان و همچنین ریاست و مسئول برنامه‌ریزی درسی طلاب در حوزه علمیه المهدی^۳ و دریافت مجوز به صورت حضوری در کلاس‌های درس دانشجویان و طلاب حاضر شده و پرسشنامه ریکتس به آنها تحویل داده شد. با توجه به اینکه فرایند گردآوری داده‌ها به صورت گروهی و کاغذی انجام شد، پیش از اجرا درباره اهداف پژوهش توضیح داده و اطمینان داده شد که شرکت در پژوهش نیازی به ذکر نام و نام‌خانوادگی و اطلاعات شخصی ندارد و اطلاعات دریافتی با رعایت اصول اخلاقی و رازداری استفاده خواهد شد و سپس از آنها درخواست شد که با دقت به پرسش‌ها پاسخ دهند. تعداد کل پرسشنامه‌ها ۱۸۹ عدد بود که از این تعداد هفده پرسشنامه مخدوش از تحلیل خارج و ۱۷۲ پرسشنامه تحلیل شد. برای تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار آماری SPSS 27 در سطح آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و استنباطی (تی تک نمونه ای، تی مستقل، تحلیل واریانس یک‌راهه و آزمون تعقیبی توکی) استفاده شد.

1. Engagement

2. Cronbach's alpha method

یافته‌ها

در بررسی دو متغیر جمعیت‌شناسی وضعیت تأهل و سنی، ۲۱ نفر از آزمودنی‌ها متأهل بودند. از نظر سنی دانشجویان سال اول دانشگاه در دو رشته مورد نظر و طلاب پایه‌های ۱ و ۲ میانگین ۱۸/۵ سال و دانشجویان سال آخر دانشگاه و طلاب پایه‌های ۴ و ۵ میانگین ۲۲ سال سن داشتند. آمار توصیفی داده‌ها نیز به شرح زیر بود:

جدول ۳. آمار توصیفی گرایش به تفکر انتقادی و زیرمؤلفه‌های آن بین دانشجویان و طلاب

گروه	متغیر و مؤلفه‌ها	نفرات	میانگین بر تعداد سؤال	میانگین	انحراف معیار	میانگین خطای استاندارد	چولگی	کشیدگی
دانشجویان الهیات سال اول	ت انتقادی	۳۰	۳/۹۳	۱۲۹/۸۳	۸/۹۳	۱/۶۳	*./۴۲۷	*./۸۳۳
	تعهد	۳۰	۴/۰۹	۵۳/۲۶	۴/۲۶	۰/۷۷	-./۸۴۶	۱/۶۵۰
	کمال	۳۰	۳/۴۰	۳۰/۶۶	۴/۸۵	۰/۸۸	-./۸۵۰	۱/۲۴۱
	خلاقیت	۳۰	۴/۱۷	۴۵/۹۰	۳/۵۱	۰/۶۴	-./۵۶۳	۰/۰۱۷
دانشجویان الهیات سال آخر	ت انتقادی	۲۶	۳/۷۴	۱۲۳/۵۰	۱۱/۵۹	۲/۲۷	*./۴۵۶	*./۸۸۷
	تعهد	۲۶	۳/۹۴	۵۱/۳۴	۵/۸۱	۱/۱۴	۰/۱۱۲	-./۸۹۴
	کمال	۲۶	۳/۱۱	۲۸/۰۷	۵/۸۹	۱/۱۵	-./۴۴۹	-./۶۱۴
	خلاقیت	۲۶	۴/۰۰	۴۴/۰۷	۵/۰۱	۰/۹۸	-./۲۵۶	-./۲۳۸
دانشجویان مشاوره سال اول	ت انتقادی	۴۰	۳/۸۹	۱۲۸/۶۵	۹/۵۴	۱/۵۰	*./۳۷۴	*./۷۳۳
	تعهد	۴۰	۴/۰۰	۵۲/۰۵	۵/۴۷	۰/۸۶	-./۰۸۱	-./۳۷۹
	کمال	۴۰	۳/۵۷	۳۲/۱۵	۴/۷۶	۰/۷۵	-./۷۳۰	۰/۸۰۰
	خلاقیت	۴۰	۳/۰۴	۴۴/۴۵	۳/۱۳	۰/۴۹	۰/۰۷۹	-./۶۱۹
دانشجویان مشاوره سال آخر	ت انتقادی	۲۵	۳/۷۱	۱۲۲/۴۴	۱۰/۶۷	۲/۱۳	*./۴۶۴	*./۹۰۲
	تعهد	۲۵	۳/۷۵	۴۸/۷۶	۴/۵۷	۰/۹۱	۰/۲۶۸	-./۹۴۹
	کمال	۲۵	۳/۳۶	۳۰/۲۴	۴/۸۰	۰/۹۶	۰/۱۵۳	۰/۲۶۷
	خلاقیت	۲۵	۳/۹۴	۴۳/۴۴	۵/۲۴	۱/۰۴	-./۹۱۰	۱/۷۰۴
طلاب سطح یک پایه‌های ۱ و ۲	ت انتقادی	۲۶	۳/۷۵	۱۲۴/۰۳	۱۱/۱۸	۲/۱۹	*./۴۵۶	*./۸۸۷
	تعهد	۲۶	۳/۸۵	۵۰/۱۵	۵/۷۱	۱/۱۲	-./۵۶۰	۰/۰۶۴
	کمال	۲۶	۳/۴۷	۳۱/۲۶	۴/۵۳	۰/۸۸	۰/۰۵۳	-./۴۸۳
	خلاقیت	۲۶	۳/۸۷	۴۲/۶۱	۴/۳۴	۰/۸۵	-./۴۴۵	۰/۲۰۵

سؤال اول: میزان گرایش به تفکر انتقادی (تعهد، کمال، خلاقیت) دانشجویان آموزش الهیات سال‌های اول و آخر چگونه است؟ آیا میانگین گرایش به تفکر انتقادی آنها تفاوت معناداری دارد؟

جدول ۴. گرایش به تفکر انتقادی بین دانشجویان سال‌های اول و آخر الهیات، آزمون تی تک‌متغیره

گروه	متغیر و مؤلفه‌ها	ارزش آزمون	نمره ^۲	درجه آزادی	معناداری (دو دامنه)	تفاوت میانگین	۹۵٪ فاصله اطمینان	
							حد پایین	حد بالا
دانشجویان الهیات سال اول	گرایش به تفکر انتقادی	۹۹	۱۸/۹۰	۲۹	۰/۰۰۰	۳۰/۸۳	۲۷/۴۹	۳۴/۱۶
	تعهد	۳۹	۱۸/۳۱	۲۹	۰/۰۰۰	۱۴/۲۶	۱۲/۶۷	۱۵/۸۵
	کمال	۲۷	۴/۱۳	۲۹	۰/۰۰۰	۳/۶۶	۱/۸۵	۵/۴۷
	خلاقیت	۳۳	۲۰/۰۹	۲۹	۰/۰۰۰	۱۲/۹۰	۱۱/۵۸	۱۴/۲۱
دانشجویان الهیات سال آخر	گرایش به تفکر انتقادی	۹۹	۱۰/۷۷	۲۵	۰/۰۰۰	۲۴/۵۰	۱۹/۸۱	۲۹/۱۸
	تعهد	۳۹	۱۰/۸۲	۲۵	۰/۰۰۰	۱۲/۳۴	۹/۹۹	۱۴/۶۹
	کمال	۲۷	۰/۹۳	۲۵	۰/۳۶۰	۱/۰۷	۱/۳۰	۳/۴۵
	خلاقیت	۳۳	۱۱/۲۷	۲۵	۰/۰۰۰	۱۱/۰۷	۹/۰۵	۱۳/۱۰

در سطح دو دامنه، تمامی سطوح معناداری جدول ۴ (البته به جز یک مورد) کوچک‌تر از آلفای ۵ درصد است ($p < ۰/۰۵$)؛ در نتیجه میزان گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان سال‌های اول و آخر الهیات به صورت معناداری بالاتر از ارزش آزمون (۹۹) بود. زیرمؤلفه‌های گرایش به تفکر انتقادی (تعهد، کمال، خلاقیت) نیز در دانشجویان سال‌های اول و آخر الهیات به صورت معناداری بالاتر از ارزش آزمون بود، اما فقط زیرمؤلفه کمال (۲۸/۰۷) در دانشجویان سال آخری الهیات تفاوت معناداری با ارزش آزمون (۲۷) نداشت که نشان از ضعف میزان نمره کمال آنها نسبت به سایر نمرات است.

جدول ۵. تفاوت میانگین گرایش به تفکر انتقادی بین دانشجویان سال‌های اول و آخر الهیات، آزمون تی مستقل

		آزمون t برای برابری میانگین‌ها			آزمون لوین			
تفاوت خطای استاندارد	تفاوت میانگین	معناداری (دودامنه)	درجه آزادی	نمره t	معناداری	نمره F	فرض بر	متغیر و مؤلفه‌ها
۲/۷۴	-۶/۳۳	۰/۰۲۵	۵۴	-۲/۳۰	۰/۰۵۹	۳/۷۲	واریانس برابر	گرایش به تفکر انتقادی
۲/۷۹	-۶/۳۳	۰/۰۲۸	۴۶/۶۸	-۲/۲۶			واریانس نابرابر	
۱/۳۵	۱/۹۲	۰/۱۶۱	۵۴	۱/۴۲	۰/۰۴۰	۴/۴۴	واریانس برابر	تعهد
۱/۳۸	۱/۹۲	۰/۱۷۱	۴۵/۲۶	۱/۳۹			واریانس نابرابر	
۱/۴۳	۲/۵۸	۰/۰۷۷	۵۴	۱/۸۰	۰/۱۶۵	۱/۹۸	واریانس برابر	کمال
۱/۴۵	۲/۵۸	۰/۰۸۲	۴۸/۵۶	۱/۷۷			واریانس نابرابر	
۱/۱۴	۱/۸۲	۰/۱۱۷	۵۴	۱/۵۹	۰/۰۴۹	۴/۰۶	واریانس برابر	خلاقیت
۱/۱۷	۱/۸۲	۰/۱۲۸	۴۳/۹۸	۱/۵۵			واریانس نابرابر	

در سطح دو دامنه با توجه به اینکه پیش فرض برابری واریانس‌ها برقرار بود، تمامی سطوح معناداری زیر مؤلفه‌های گرایش به تفکر انتقادی در جدول ۵ بزرگ‌تر از آلفای ۵ درصد است ($p > .05$)؛ در نتیجه تفاوت معناداری بین میانگین زیر مؤلفه‌های گرایش به تفکر انتقادی در دانشجویان سال اول با سال آخر الهیات وجود ندارد، اما میانگین نمره کل گرایش به تفکر انتقادی در آنها تفاوت معناداری دارد.

سؤال دوم: میزان گرایش به تفکر انتقادی (تعهد، کمال، خلاقیت) دانشجویان مشاوری سال‌های اول و آخر چگونه است؟ آیا میانگین گرایش به تفکر انتقادی آنها تفاوت معناداری دارد؟

جدول ۶. گرایش به تفکر انتقادی بین دانشجویان سال اول و آخر مشاوره، آزمون تی تک متغیره

گروه	متغیر / مؤلفه‌ها	ارزش آزمون	نمره t	درجه آزادی	معناداری (دو دامنه)	تفاوت میانگین	فاصله اطمینان ۹۵	
							حد بالا	حد پایین
دانشجویان مشاوره سال اول	گرایش به تفکر انتقادی	۹۹	۱۸/۹۰	۳۹	۰/۰۰۰	۶۵/۲۹	۲۶/۵۹	۳۲/۷۰
	تعهد	۳۹	۱۸/۳۱	۳۹	۰/۰۰۰	۱۳/۰۵	۱۱/۲۹	۱۴/۸۰
	کمال	۲۷	۴/۱۳	۳۹	۰/۰۰۰	۵/۱۵	۳/۶۲	۶/۶۷
	خلافت	۳۳	۱۹/۶۵	۳۹	۰/۰۰۰	۱۱/۴۵	۱۰/۴۴	۱۲/۴۵
دانشجویان مشاوره سال آخر	گرایش به تفکر انتقادی	۹۹	۱۰/۹۷	۲۴	۰/۰۰۰	۲۳/۴۴	۱۹/۰۳	۲۷/۸۴
	تعهد	۳۹	۱۰/۶۶	۲۴	۰/۰۰۰	۹/۷۶	۷/۸۷	۱۱/۶۴
	کمال	۲۷	۳/۳۷	۲۴	۰/۰۰۳	۳/۲۴	۱/۲۵	۵/۲۲
	خلافت	۳۳	۹/۹۵	۲۴	۰/۰۰۰	۱۰/۴۴	۸/۲۷	۱۲/۶۰

در سطح دو دامنه، تمامی سطوح معناداری جدول ۶ کوچک‌تر از آلفای ۵ درصد است ($0.05 < p$)؛ در نتیجه میزان گرایش به تفکر انتقادی در دانشجویان سال‌های اول و آخر مشاوره به صورت معناداری بالاتر از ارزش آزمون (۹۹) بود. زیرمؤلفه‌های گرایش به تفکر انتقادی (تعهد، کمال، خلافت) نیز در دانشجویان سال‌های اول و آخر مشاوره به صورت معناداری بالاتر از ارزش آزمون بود.

جدول ۷. تفاوت گرایش به تفکر انتقادی بین دانشجویان سال‌های اول و آخر مشاوره، آزمون‌های مستقل

متغیر و مؤلفه‌ها	آزمون لوین	آزمون t برای برابری میانگین‌ها				نمره F	معداداری	نمره t	درجه آزادی	معداداری (دودامنه)	تفاوت میانگین	تفاوت خطای استاندارد
گرایش به تفکر انتقادی	واریانس برابر	۱/۳۱	۰/۲۵۵	۲/۴۳	۶۳	۰/۰۱۸	۶/۲۱	۲/۵۴				
	واریانس نابرابر			۲/۳۷	۷۶/۴۶	۰/۰۲۲	۶/۲۱	۲/۶۱				
تعهد	واریانس برابر	۱/۰۳	۰/۳۱۴	۲/۵۰	۶۳	۰/۰۱۵	۳/۲۹	۱/۳۱				
	واریانس نابرابر			۲/۶۱	۷۳/۵۷	۰/۰۱۱	۳/۲۹	۱/۲۵				
کمال	واریانس برابر	۰/۰۵	۰/۸۱۲	۱/۵۶	۶۳	۰/۱۲۲	۱/۹۱	۱/۲۱				
	واریانس نابرابر			۱/۵۶	۵۰/۷۸	۰/۱۲۴	۱/۹۱	۱/۲۲				
خلاقیت	واریانس برابر	۳/۱۴	۰/۰۸۱	۰/۹۷	۶۳	۰/۳۳۴	۱/۰۱	۱/۰۳				
	واریانس نابرابر			۰/۸۷۰	۳۴/۸۶	۰/۳۹۰	۱/۰۱	۱/۱۶				

با توجه به اینکه پیش فرض برابری واریانس‌ها برقرار بود؛ در جدول ۷ برای میانگین گرایش به تفکر انتقادی وزیر مؤلفه تعهد در سطح دو دامنه، سطح معناداری کوچک‌تر از آلفای ۵ درصد است ($p < 0.05$)؛ در نتیجه تفاوت معناداری بین میانگین گرایش به تفکر انتقادی و وزیر مؤلفه تعهد در دانشجویان سال اول با سال آخر مشاوره وجود دارد که نشانگر آن است به‌طور معناداری میزان گرایش به تفکر انتقادی و تعهد دانشجویان سال آخر مشاوره کاهش یافته است، اما بین میانگین دو وزیر مؤلفه کمال و خلاقیت دانشجویان سال اول با سال آخر مشاوره تفاوت معناداری وجود ندارد.

سؤال سوم: میزان گرایش به تفکر انتقادی (تعهد، کمال، خلاقیت) طلاب سطح یک حوزه علمیه پایه‌های ۱ و ۲ و همچنین پایه‌های ۴ و ۵ چگونه است؟ آیا میانگین گرایش به تفکر انتقادی آنها تفاوت معناداری دارد؟

جدول ۸. گرایش به تفکر انتقادی طلاب پایه‌های پایین و بالای سطح یک حوزه، آزمون تی تک‌متغیره

گروه	متغیر و مؤلفه‌ها	ارزش آزمون	نمره t	درجه آزادی	معناداری (دو دامنه)	تفاوت میانگین	
						حد پایین	فاصله اطمینان ۹۵ حد بالا
طلاب سطح یک پایه‌های ۱ و ۲	گرایش به تفکر انتقادی	۹۹	۱۱/۴۱	۲۵	۰/۰۰۰	۲۵/۰۳	۲۰/۵۱
	تعهد	۳۹	۹/۹۵	۲۵	۰/۰۰۰	۱۱/۱۵	۸/۸۴
	کمال	۲۷	۴/۸۰	۲۵	۰/۰۰۰	۴/۲۶	۲/۴۳
	خلاقیت	۳۳	۱۱/۲۸	۲۵	۰/۰۰۰	۹/۶۱	۷/۸۶
طلاب سطح یک پایه‌های ۴ و ۵	گرایش به تفکر انتقادی	۹۹	۱۲/۹۱	۲۴	۰/۰۰۰	۲۵/۳۲	۲۱/۲۷
	تعهد	۳۹	۱۰/۱۲	۲۴	۰/۰۰۰	۱۰/۷۲	۸/۵۳
	کمال	۲۷	۵/۹۸	۲۴	۰/۰۰۰	۴/۴۸	۲/۹۳
	خلاقیت	۳۳	۱۰/۰۳	۲۴	۰/۰۰۰	۱۰/۱۲	۸/۰۳

در سطح دو دامنه، تمامی سطوح معناداری جدول ۸ کوچک‌تر از آلفای ۵ درصد است ($p < ۰/۰۵$)؛ در نتیجه میزان گرایش به تفکر انتقادی در کلیه طلاب سطح یک، همه پایه‌های ۱، ۲، ۴ و ۵ به صورت معناداری بالاتر از ارزش آزمون (۹۹) بود. زیر مؤلفه‌های گرایش به تفکر انتقادی (تعهد، کمال، خلاقیت) نیز در کلیه طلاب سطح یک به صورت معناداری بالاتر از ارزش آزمون بود.

جدول ۹. تفاوت گرایش به تفکر انتقادی بین طلاب سطح یک، پایه‌های پایین و بالای، آزمون تی مستقل

متغیر و مؤلفه‌ها	فرض بر	نمره F	آزمون لوین		آزمون t برای برابری میانگین‌ها		
			معنادار	نمره t	درجه آزادی	معناداری (دو دامنه)	تفاوت میانگین
گرایش به تفکر انتقادی	وارianس برابر	۰/۹۴	۰/۳۳۷	-۰/۰۹	۴۹	۰/۹۲۴	-۰/۲۸
	وارianس هانابرابر			-۰/۰۹	۴۸/۵۹	۰/۹۲۴	-۰/۲۸

براساس جدول ۱۰ در شرایطی که پیش فرض برابری واریانس‌ها برقرار بود، در سطح معناداری در میانگین گرایش به تفکر انتقادی و زیرمؤلفه‌های تعهد و کمال بین دانشجویان سال اولی الهیات، مشاوره و طلاب پایه‌های ۱ و ۲ سطح یک، تفاوت معناداری وجود ندارد؛ اما در میانگین زیرمؤلفه خلاقیت بین دانشجویان سال اول الهیات، مشاوره و طلاب پایه‌های ۱ و ۲ سطح یک، تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول ۱۱. تفاوت گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان سال اول و طلاب پایه‌های پایین‌تر، آزمون تعقیبی

متغیر / مؤلفه‌ها	(I)	(J)	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	معناداری	فاصله اطمینان ۹۵٪ حد بالا / حد پایین
خلاقیت	الهیات	مشاوره	۱/۴۵	۰/۸۷	۰/۲۲۶	-۰/۶۲ / ۳/۵۲
		طلاب پایه ۱ و ۲	۳/۲۸	۰/۶۹	۰/۰۰۳	۰/۹۷ / ۵/۵۹
	مشاوره	الهیات	-۱/۴۵	۰/۸۷	۰/۲۲۶	-۳/۵۲ / ۰/۶۲
		طلاب پایه ۱ و ۲	۱/۸۳	۰/۹۱	۰/۱۱۴	-۰/۳۳ / ۴/۰۰
	طلاب پایه ۱ و ۲	الهیات	-۳/۲۸	۰/۶۹	۰/۰۰۳	-۵/۵۹ / -۰/۹۷
		مشاوره	-۱/۸۳	۰/۹۱	۰/۱۱۴	-۴/۰۰ / ۰/۳۳

بنابر جدول ۱۱ میانگین خلاقیت طلاب پایه‌های پایین‌تر حوزه کمتر از دانشجویان سال اولی رشته الهیات است.

سؤال پنجم: آیا میانگین گرایش به تفکر انتقادی (تعهد، کمال، خلاقیت) دانشجویان سال آخر آموزش الهیات و مشاوره با طلاب سطح یک در پایه‌های ۴ و ۵ تفاوت معناداری دارد؟

جدول ۱۲. تفاوت گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان سال آخر و طلاب در پایه‌های بالاتر، آزمون آنوا

معناداری	F	مربع میانگین	درجه آزادی	مجموع مربعات	متغیر / مؤلفه‌ها
۰/۸۲۵	۰/۱۹	۲۲/۲۱	۲	۲۴/۴۲	گرایش به تفکر انتقادی
		۱۱۵/۱۲	۷۳	۸۴۰۴/۱۰	
			۷۵	۸۴۴۸/۵۲	
۰/۲۱۳	۱/۵۷	۴۳/۶۹	۲	۸۷/۳۹	تعهد
		۲۷/۶۹	۷۳	۲۰۲۱/۴۸	
			۷۵	۲۱۰۸/۸۸	

کمال	بین گروهی	۱۵۱/۷۰	۲	۷۵/۸۵	۳/۱۴	۰/۰۴۹
	درون گروهی	۱۷۵۸/۶۴	۷۳	۲۴/۰۹		
	کل	۱۹۱۰/۳۵	۷۵			
خلاقیت	بین گروهی	۱۲/۱۴۳	۲	۶/۰۷۲	۰/۲۳۳	۰/۷۹۲
	درون گروهی	۱۸۹۸/۶۴	۷۳	۲۶/۰۰		
	کل	۱۹۱۰/۷۸	۷۵			

براساس جدول ۱۲ در شرایطی که پیش فرض برابری واریانس ها برقرار بود، در سطح معناداری در میانگین گرایش به تفکر انتقادی و زیرمؤلفه های تعهد و خلاقیت بین دانشجویان سال آخر الهیات، مشاوره و طلاب سطح یک در پایه های ۴ و ۵ تفاوت معناداری وجود ندارد؛ اما در میانگین زیرمؤلفه کمال بین دانشجویان سال آخر الهیات، مشاوره و طلاب سطح یک در پایه های ۴ و ۵ تفاوت معنادار است.

جدول ۱۳. تفاوت تمایل به تفکر انتقادی دانشجویان سال آخر و طلاب پایه های بالاتر، آزمون تعقیبی

متغیر / مؤلفه ها	(I)	(J)	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	معناداری	فاصله اطمینان ۹۵	
						حد پایین	حد بالا
کمال	الهیات	مشاوره	-۲/۱۶	۱/۳۷	۰/۲۶۴	-۵/۴۵	۱/۱۲
		طلاب پایه ۴ و ۵	-۳/۴۰	۱/۳۷	۰/۰۴۱	-۶/۶۹	-۰/۱۱
	مشاوره	الهیات	۲/۱۶	۱/۳۷	۰/۲۶۴	-۱/۱۲	۵/۴۵
		طلاب پایه ۴ و ۵	-۱/۲۴	۱/۳۸	۰/۶۴۶	۴- /۵۶	۲/۰۸
	طلاب	الهیات	۳/۴۰	۱/۳۷	۰/۰۴۱	۰/۱۱	۶/۶۹
		پایه ۴ و ۵	مشاوره	۱/۲۴	۱/۳۸	۰/۶۴۶	-۲/۰۸

بنابر جدول ۱۳ میانگین کمال طلاب در پایه های بالاتر حوزه بیشتر از دانشجویان سال آخر رشته الهیات است.

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف مطالعه تطبیقی میزان و روند تحول گرایش به تفکر انتقادی بین دانشجویان کارشناسی رشته های آموزش الهیات و مشاوره در دانشگاه حاکمیتی و مأموریت گرای فرهنگیان و طلاب سطح یک حوزه علمیه المهدی (عج) در مشهد انجام شد.

بنابر یافته های سؤال اول، میزان گرایش به تفکر انتقادی و هر سه زیرمقیاس تعهد، کمال و خلاقیت در دانشجویان سال های اولی و آخری آموزش الهیات در دانشگاه فرهنگیان بالاتر از ارزش آزمون (میانگین) بود؛ این تفاوت فقط در زیرمقیاس کمال در دانشجویان سال آخر معنادار نبود که نشان از ضعف میزان نمره کمال آنها نسبت به سایر نمرات بود. شایان توجه است که این میزان از گرایش به تفکر انتقادی در حد متوسط برآورد می شود و از مقدار مطلوب مورد انتظار فاصله دارد و با یافته های تحقیقات ناموران، ملکی و خان گلدی (۱۴۰۱) همخوانی دارد، اما با یافته های پژوهش های لیو، پازستور (۲۰۲۳)؛ ون دامه و همکاران (۲۰۲۳) همسو نیست؛ همچنین مقایسه نمرات دانشجویان سال اول با سال آخر آموزش الهیات نشان داد که نمرات گرایش به تفکر انتقادی و هر سه زیرمقیاس تعهد، کمال و خلاقیت در دانشجویان سال آخر ریزش داشته، کمتر از دانشجویان سال اول حاصل شده است و این کاهش در نمره کل گرایش به تفکر انتقادی بین دانشجویان سال اول با آخر معنادار است. این کاهش در سال آخری های دانشگاه فرهنگیان با یافته های تحقیقات علی نژاد و همکاران (۱۴۰۲) همسو می باشد و با یافته های ون دامه و همکاران (۲۰۲۳) همسو نیست. ضعف نمره کمال (بالندگی و بلوغ ذهنی) در دانشجویان سال آخر الهیات و همچنین کاهش میزان تفکر انتقادی آنها در دانشگاه فرهنگیان، بی شباهت به وضعیت سایر دانشگاه های ایران نیست؛ زیرا رحمانی و نورائی (۱۴۰۴) با بررسی ۹۴ پژوهش بیان می کنند که بررسی نمرات در ۲۳ سال گذشته، تغییرات معناداری در بلندمدت در سطح مهارت های تفکر انتقادی در دانشگاه های ایران نشان نمی دهد و سطح این مهارت ها در طول بیش از دو دهه اخیر نه تنها بهبود نیافته، بلکه ثبات نسبی در سطح پایین را نشان می دهد.

بنابر یافته های سؤال دوم، میزان گرایش به تفکر انتقادی و هر سه زیرمقیاس تعهد، کمال و خلاقیت در دانشجویان سال های اولی و آخری رشته مشاوره در دانشگاه فرهنگیان بالاتر از ارزش آزمون (میانگین) و تفاوت معناداری بود. گفتنی است این میزان از گرایش به تفکر انتقادی از مقدار مطلوب مورد انتظار

فاصله دارد و با یافته‌های پژوهش‌های پرات و ون (۲۰۲۲) همخوان است، اما با تحقیقات پژوهش‌های عسگری (۱۴۰۳) و رحمانی و نورائی (۱۴۰۴) همسو نیست؛ همچنین مقایسه نمرات دانشجویان سال اول با سال آخر مشاوره نشان داد که نمرات گرایش به تفکر انتقادی و هر سه زیرمقیاس تعهد، کمال و خلاقیت در دانشجویان سال آخر مشاوره نیز ریزش داشته و کمتر از دانشجویان سال اول حاصل شده است و این کاهش در نمره کل گرایش به تفکر انتقادی بین دانشجویان سال اول با آخر و به‌ویژه در زیرمقیاس تعهد، معنادار است. این کاهش در سال‌های بالاتر تحصیل مشاوره در دانشگاه فرهنگیان با یافته‌های تحقیقات علی‌نژاد و همکاران (۱۴۰۲) همسو است و با یافته‌های عسگری (۱۴۰۳)؛ پرات و ون (۲۰۲۲) همسو نیست. ضعف نمره تعهد (درگیری ذهنی) در دانشجویان سال آخر مشاوره و همچنین کاهش میزان تفکر انتقادی آنها می‌تواند ناشی از شرایط یاددهی و یادگیری در دانشگاه فرهنگیان باشد. براساس پژوهش رفیعی و عبداللهی (۱۴۰۱) دانشگاه فرهنگیان با چالش‌های جدی همچون کمبود شدید فضا، امکانات آموزشی و تربیتی، تعداد کم عضو هیئت علمی، عدم کاربردی و به‌روز بودن محتوای برنامه درسی، کمبود سرانه دولتی روبه‌روست؛ به نحوی که این چالش‌ها کاهش کیفیت عملکرد این دانشگاه در تربیت معلم تراز را ایجاد کرده است. پژوهش امینی، وکیلی و محبی (۱۴۰۲) نشان داد فلسفه آموزشی غالب در اساتید دانشگاه فرهنگیان، پیشرفت‌گرایی و بین فلسفه آموزشی و سبک تدریس اساتید ارتباط معناداری وجود دارد. فلسفه پیشرفت‌گرایی بر تحول، بهبود و اصلاح شرایط انسان و جامعه گرایش دارد؛ درحالی‌که بیشتر فلسفه پایدارگرایی بر عقلانیت و تأمل انسان تأکید دارد. پژوهش صابری (۱۴۰۱) پیام‌های ضمنی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان را از نظر دانشجویان و اساتید شامل فاصله گرفتن از رشته تحصیلی، تمرکز بر فضای کالبدی و دور شدن از تربیت معلمان، دوگانگی در مفهوم دانشجو و معلم و به حاشیه رفتن دانش نظری در فرایند یادگیری نشان داد. پژوهش محمدی (۱۴۰۲) نیز محتوای برخی از دروس دانشگاه فرهنگیان را تکراری و غیرکاربردی، روش تدریس غالباً سخنرانی، تدریس موضوعات پراکنده و نامرتب با درس، کلاس‌های فاقد خلاقیت و جذابیت و مشارکت نکردن دانشجویان در بحث‌ها را نشان داد.

بنابر یافته‌های سؤال سوم، میزان گرایش به تفکر انتقادی و هر سه زیرمقیاس تعهد، کمال و خلاقیت در طلاب پایه‌های ۱ و ۲ و همچنین پایه‌های ۴ و ۵ سطح یک حوزه علمیه بالاتر از ارزش آزمون (میانگین) و

این تفاوت معناداری بود. این میزان از گرایش به تفکر انتقادی نیز از مقدار مطلوب مورد انتظار فاصله دارد و با یافته‌های پژوهش‌های ژو و لین (۲۰۱۹) و اورهان و ونلی (۲۰۲۵) همخوان است، اما با یافته‌های تحقیقات صادقی، کاظمیان و مهرباخانی (۱۴۰۳) و نیکنام و رؤیافر (۲۰۱۹) همسو نیست؛ همچنین مقایسه نمرات طلاب پایه‌های پایین‌تر با پایه‌های بالاتر نشان داد که نمرات گرایش به تفکر انتقادی و زیرمقیاس‌های کمال و خلاقیت در طلاب پایه‌های بالاتر ۵ افزایش داشته و بیشتر از طلاب پایه‌های پایین‌تر حاصل شده است، اما این افزایش معنادار نیست. افزایش گرایش به تفکر انتقادی در سال‌های بالاتر تحصیل در حوزه علمیه با یافته‌های پژوهش‌های عسگری (۱۴۰۳)؛ پرات و ون (۲۰۲۲)؛ ون دامه و همکاران (۲۰۲۳) همسو است و با یافته‌های علی‌نژاد و همکاران (۱۴۰۲) همسو نیست. این افزایش تفکر انتقادی در حوزه علمیه تصادفی نیست؛ به‌گونه‌ای که پژوهش شعبانی، ناطقی و فقیهی (۱۳۹۸) نشان داد که در ارزشیابی انجام‌شده از نظام آموزشی حوزه علمیه، روش‌های تدریس، سنجش پیشرفت تحصیلی، میزان یادگیری طلاب و نتایج رفتاری و عملکردی نسبتاً مطلوب است.

بنابر یافته‌های سؤال چهارم، بین میزان گرایش به تفکر انتقادی و زیرمقیاس‌های تعهد و کمال در دانشجویان سال اولی آموزش الهیات و مشاوره در دانشگاه فرهنگیان با طلاب پایه‌های ۱ و ۲ سطح یک حوزه علمیه، تفاوت معناداری وجود ندارد، اما میزان خلاقیت در طلاب پایه‌های ۱ و ۲ به طور معناداری پایین‌تر از دانشجویان سال اولی رشته آموزش الهیات است. ضعیف بودن میزان گرایش به تفکر انتقادی در دانشجویان و طلاب سال اولی، خود گواهی بر تلاش آموزش و پرورش برای ارتقای آن است و پژوهش‌های مؤثری نیز به این منظور حتی از مقطع ابتدائی انجام شده است (ساجدی‌راد و همکاران، ۱۴۰۰).

بنابر یافته‌های سؤال پنجم، بین میزان گرایش به تفکر انتقادی و زیرمقیاس‌های تعهد و خلاقیت در دانشجویان سال آخری آموزش الهیات و مشاوره در دانشگاه فرهنگیان با طلاب پایه‌های ۴ و ۵ سطح یک حوزه علمیه، تفاوت معناداری وجود ندارد، اما میزان کمال در طلاب پایه‌های ۴ و ۵ به طور معناداری بالاتر از دانشجویان سال آخر رشته آموزش الهیات است. این نتیجه از جهت تأثیر فضای آموزشی با یافته‌های تحقیقات صادقی، کاظمیان و مهرباخانی (۱۴۰۳) و ژو و لین (۲۰۱۹) همخوانی دارد، اما با یافته‌های پژوهش‌های رحمانی و نورائی (۱۴۰۴) و نیکنام و رؤیافر (۲۰۱۹) همسو نیست؛ بنابراین نتایج

پژوهش پیش‌رو نشان داد که طلاب در پایه‌های بالاتر، نه تنها ضعفی را که در حیطه خلاقیت در پایه‌های پایین نسبت به دانشجویان رشته الهیات داشتند جبران کرده‌اند، بلکه در حیطه کمال نسبت به دانشجویان سال آخر الهیات گرایش به تفکر انتقادی بهتری داشته‌اند. این نتیجه نشان از عملکرد بهتر حوزه علمیه نسبت به دانشگاه فرهنگیان دارد، که می‌تواند ناشی از تغییراتی سازنده باشد که در برنامه جدید تحول در حوزه‌های علمیه نیز ادامه دارد؛ به گونه‌ای که پس از تصویب شورای عالی حوزه و پس از سه سال اجرای آزمایشی و اصلاح ایرادات در ۱۲، ۱۳۰ و ۲۵۰ مدرسه در سال ۱۴۰۱ به اجرا درآمد. برخی محاسن این برنامه جدید عبارتند از: تأکید بر پژوهش محوری، اضافه شدن دروس به‌روز، تقسیم سطوح عالی به دو گرایش عمومی و تخصصی، افزودن حوزه‌های دانشی شانزده‌گانه پرکاربرد، تدوین کتب درسی جدید و به‌روز، اجرای آزمایشی به مدت ۵ سال و رفع ایرادات (کرمی و مهدیخانی، ۱۴۰۲).

پس با توجه به اینکه تفکر انتقادی، مهارتی ذاتی نیست و نیازمند آموزش است؛ از یک سو ضعف رویکرد تدریس سنتی این است که بر حل عملی مسئله یا رشد تفکر انتقادی تأکید نمی‌کند، بنابراین استفاده از راهبردهای فعال یادگیری و یادگیری متری محور به افراد کمک می‌کند تا در فرایند اکتشاف خود مشارکت فعال داشته باشند (آلتون^۱، ۲۰۲۳، ص ۱۰۵). پس نقش متری در تفکر انتقادی مورد توجه قرار بگیرد و انعطاف‌پذیری در اهداف یادگیری و گفتگوی متمرکز بین مربیان و متریان لحاظ شود؛ زیرا می‌تواند توسعه تفکر انتقادی را سبب شود (لی، وانگ و لیم^۲، ۲۰۲۴، ص ۲۹۰). به همین منظور لزوم توجه به ایجاد کلاسی بدون احساس تهدید و بی‌احترامی و توهین برای نقد و بررسی افکار و نظرات دیگران به دانشجویان احساس می‌شود.

در این راستا بلانرا^۳ و همکاران (۲۰۲۱) در پژوهشی با بررسی شیوه تدریس ۱۷۶ مدرس دانشگاهی تفکر انتقادی به این نتیجه رسیدند که مدرسان مهم‌ترین مهارت‌های تفکر انتقادی را تحلیل، ارزیابی و تفسیر و کم‌اهمیت‌ترین را خلاقیت، استدلال قیاسی، توصیف و حل مسئله می‌دانند و آموزش تفکر انتقادی را بیشتر با رویکردی ضمنی، نه صریح و از راه فعالیت‌های مبتنی بر گفتگو انجام می‌دهند.

1. Altun

2. Lee, Wang & Lim

3. Bellaera

بزانیلا^۱ و همکاران (۲۰۱۹) نیز در پژوهشی سه روش اصلی و مؤثر توسعه تفکر انتقادی را بیان کردند که ۲۳۰ استاد دانشگاه اسپانیا و آمریکای لاتین استفاده می‌کنند: ۱. تأمل و استدلال شفاهی و کتبی؛ ۲. خواندن، تجزیه و تحلیل و ترکیب منابع ۳. مطالعات موردی.

بنابراین یافته‌های پژوهش حاضر در گستره خودش، نشان‌دهنده صحت عمل برنامه‌های درسی و شیوه عمل حوزه علمیه در زمینه پرورش تفکر انتقادی در میان طلاب نسبت به دانشگاه فرهنگیان است؛ زیرا ضعف اولیه طلاب در خلاقیت را برطرف کرده و در حیطه کمال از این دانشگاه پیشی گرفته است. اهمیت یافته‌های این پژوهش می‌تواند برای مسئولان این دانشگاه محل توجه و تأمل باشد، به این دلیل که میزان گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان سال آخر هر دو رشته الهیات و مشاوره از دانشجویان سال اول کمتر شده است که این اختلاف معنادار و شایان توجه است و این سؤال را مطرح می‌کند که چرا دانشگاه فرهنگیان نتوانسته در طول ۴۰ سال گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان را افزایش دهد و حتی گرایش به تفکر انتقادی آنها کاهش نیز داشته است؛ بنابراین با توجه به نظام آموزشی متمرکز در ایران باید زمینه لازم برای آموزش تفکر انتقادی با استفاده از روش‌های متربی‌محور در دستور کار مسئولان آموزشی قرار گیرد (اقبال و کارادان، ۱۴۰۳، ص ۱۲۶).

محدودیت‌های پژوهش: ۱. چنانچه برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه ۷۵ سؤالی ریکتس استفاده می‌شد، شایسته‌تر بود؛ ولی به علت طولانی‌تر شدن مدت پاسخگویی به نظر با عدم همکاری آزمودنی‌ها روبه‌رو می‌شدیم. ۲. همکاری نکردن برخی گروه‌های آزمودنی و مسئولان مربوطه بعضاً کار جمع‌آوری داده‌ها را از نظر کمیت با مشکل روبه‌رو کرده بود، این مشکلات در بخش خانم‌ها دوچندان بود؛ به همین دلیل پژوهش فقط بر روی آقایان صورت گرفت.

پیشنهاد‌های پژوهش: در این بخش با توجه به نتایج پژوهش حاضر پیشنهاداتی برای مسئولان آموزشی و پژوهش‌های آینده ارائه می‌شود: ۱. گنجاندن واحد درسی عملی و کارگاهی در برنامه درسی دوره کارشناسی دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان واحدهای پیش‌نیاز برای چهار درس کارورزی در راستای تقویت مسئله‌یابی و حل مسئله؛ ۲. مجهز کردن اساتید با برگزاری کارگاه‌های مهارت‌آموزی به روش‌های تدریس و آموزش مؤثر بر تفکر انتقادی و گرایش به آن مثل توجه به نظرات دانشجویان، خردورزی و

مباحثه، مشارکت فعال دانشجویان در فعالیت‌های تعاملی اکتشافی؛ ۳. همین پژوهش می‌تواند در بین خانم‌های دانشجو و حوزوی نیز تکرار شود؛ ۴. انجام پژوهشی کیفی و با روش تجربه‌زیسته بر روی دانشجویان سال آخر دانشگاه جهت شناسایی عوامل اثرگذار بر کاهش گرایش به تفکر انتقادی آنها.

موازن اخلاقی

در فرایند اجرای این مقاله از دریافت اطلاعات شخصی آزمودنی‌ها پرهیز شد و به تمام آنها اطمینان داده شد که نتایج این پرسشنامه به هیچ عنوان در اختیار اشخاص متفرقه قرار داده نخواهد شد، بلکه صرفاً در مسیر اهداف پژوهشی از داده‌ها استفاده خواهد شد؛ همچنین آزمودنی‌ها با تمایل، اختیار و رضایت کامل به سؤالات پرسشنامه پاسخ می‌دادند و هرگز اجباری از جانب پژوهشگران و افراد مرتبط با پژوهش وجود نداشت.

مشارکت نویسندگان

نویسنده اول در تمام مراحل اجرا و نگارش مقاله، به‌ویژه نظارت و راهنمایی بر صحت پژوهش، تحلیل آماری داده‌ها مشارکت داشته است. نویسنده دوم در تمام مراحل اجرا و نگارش مقاله، به‌ویژه در بررسی ادبیات و فاز پیمایش همکاری کرده و نویسنده سوم در تمام مراحل اجرا و نگارش مقاله به‌ویژه در ویرایش، اصلاح و نهایی‌سازی مقاله مشارکت داشته است.

تعارض منافع

این مقاله حامی مالی و هیچ‌گونه تعارض منافی ندارد.

منابع

- اقبالی، علی؛ کاردان حلوانی، ژیلا (۱۴۰۳)، «آموزش تفکر انتقادی و جایگاه باورهای معرفت‌شناختی در آن»، پژوهش‌های فلسفی، س ۱۸، ش ۴۹، ص ۱۱۱-۱۳۰. <https://doi.org/10.22034/jpiut.2024.61480.3755>
- امینی، محمدرضا؛ وکیلی، نجمه؛ محبی، علی (۱۴۰۲)، «نقش پیش‌بینی‌کننده فلسفه‌های آموزشی بر سبک‌های تدریس مدرسان دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه»، مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، س ۱۳، ش ۲۶، ص ۸۵-۱۰۴. DOR: 20.1001.1.25382241.1401.13.26.4.7
- بهرام‌زاده، احمد؛ شجاعی، محمدصادق (۱۴۰۳)، «مدل مفهومی تفکر انتقادی براساس منابع اسلامی»، قرآن و علم، س ۱۸، ش ۳۵، ص ۸۱-۱۰۸. <https://qve.journals.miu.ac.ir/article-10015.html?lang=en>
- پاک‌مهر، حمیده؛ میردورقی، فاطمه؛ غنایی چمن‌آباد، علی؛ کرمی، مرتضی (۱۳۹۲)، «رواسازی، اعتباریابی و تحلیل عاملی مقیاس گرایش به تفکر انتقادی ریکتس در مقطع متوسطه»، اندازه‌گیری تربیتی، س ۴، ش ۱۱، ص ۳۳-۵۴. https://jem.atu.ac.ir/article_2678.html?lang=en
- حبیبی، آرش؛ سرآبادانی، منا (۱۴۰۱)، آموزش کاربردی SPSS، تهران: ناروان. <https://www.keta-bium.com/product>
- رحمانی الهه؛ نورائی سمیه (۱۴۰۴)، «بررسی وضعیت مهارت‌های تفکر انتقادی در دانشگاه‌های ایران: مرور نظام‌مند (۱۴۰۳-۱۳۸۱)»، آموزش عالی ایران، س ۱۷، ش ۱، ص ۲۶-۵۰. <http://ihej.ir/article-1-2102-fa.html>
- رفیعی، حمید؛ عبداللهی، محمدصادق (۱۴۰۱)، «بررسی چالش‌های فراروی دانشگاه فرهنگیان»، تهران: مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی. <https://sid.ir/paper/1047979/fa>
- ساجدی‌راد، هادی؛ جهانی، جعفر؛ شفیعی سروسستانی، مریم؛ محمدی، مهدی (۱۴۰۰)، «طراحی الگوی آموزش تفکر انتقادی و اثربخشی آن بر مهارت‌های تفکر انتقادی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی»، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، س ۱۸، ش ۴۳، ص ۱۱۳-۱۳۴. <https://sid.ir/paper/957306/fa>

- سعیدی، زهره (۱۴۰۱)، «ظرفیت داستان در تقویت تفکر انتقادی: ارزیابی داستان‌های نوجوانان از منظر تفکر انتقادی»، تفکر و کودک، س ۱۳، ش ۲، ص ۱۳۳-۱۶۵. <https://doi.org/10.30465/fabak.2023.7686>
- شریفی، صابر؛ سیف نراقی، مریم؛ نادری، عزت‌الله؛ احقر، قدسی (۱۳۹۷)، «جایگاه تفکر انتقادی در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران»، پژوهش در نظام‌های آموزشی، س ۱۲، ش ۴۰، ص ۲۴۹-۲۶۶. <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/2267912>
- شعبانی، رسول؛ ناطقی، فائزه؛ فقیهی، علیرضا (۱۳۹۸)، «ارزشیابی نظام آموزشی حوزه علمیه سطح یک کاشان با استفاده از الگوی CIPP»، مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، س ۳، ش ۴ (پیاپی ۹)، ص ۶۷-۹۴. [doi:10.29252/qaie.3.4.67](https://doi.org/10.29252/qaie.3.4.67)
- صابری، رضا (۱۴۰۱)، «تبیین پیامدهای ضمنی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان: روایت دانشجویان و استادان دانشگاه فرهنگیان کرمان»، مطالعات برنامه درسی، س ۱۶، ش ۶۳، ص ۶۹-۹۰. <https://sid.ir/paper/1051410/fa>
- صادقی، محمدحسین؛ کاظمیان، علی؛ مهرباخانی، مریم (۱۴۰۳)، «مقایسه مهارت‌های تفکر انتقادی در دانشجویان رشته‌های دندان پزشکی، مهندسی و حقوق: یک مطالعه مقطعی در مشهد»، دانشکده دندان پزشکی مشهد، س ۴۸، ش ۴، ص ۹۲۵-۹۳۵. <https://doi.org/10.22038/jmds.2024.25180>
- عابدی، محمدتقی؛ امیدی، احد؛ احمدی، محمدرضا (۱۴۰۴)، «مدل مفهومی تفکر انتقادی مبتنی بر منابع اسلامی»، مطالعات اسلام و روان‌شناسی، س ۱۹، ش ۳۷، ص ۷۳-۹۶. <https://doi.org/10.30471/psy.2024.9874.2207>
- عسگری، محمد (۱۴۰۳)، «روند تحول تفکر انتقادی دانشجویان دوره کارشناسی روان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی»، روان‌شناسی تربیتی، س ۲۰، ش ۷۳، ص ۷-۳۹. <https://doi.org/10.22054/jep.2024.78137.3978>
- علی‌نژاد، محمد مهدی؛ پهلوان‌زاده، باقر؛ بهمنی، جمشید؛ خرازی‌نژاد، ابراهیم (۱۴۰۳)، «مطالعه مهارت‌های تفکر انتقادی در میان دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی آبادان»، پزشکی علمی جندی شاپور، س ۲۲، ش ۶، ص ۷۲۴-۷۳۴. https://jsmj.ajums.ac.ir/article_189634.html

- عیسی نظر، عادلہ؛ ریحانیان، ظہیر؛ احمدی، سیدعلیرضا؛ میرفرہادی، نسترن (۱۴۰۱)، «ارتباط گرایش به تفکر انتقادی با خودکارآمدی تحصیلی در کارآموزان و کارورزان پزشکی»، پژوهش در آموزش علوم پزشکی، س ۱۴، ش ۳، ص ۱۰-۱۷. <http://rme.gums.ac.ir/article-1-1220-fa.html>
- کاوئی، محمدرضا؛ جلیل پور اردکانی، علی؛ بہبودی، سحر؛ عباسجوئی، آزاد (۱۴۰۳)، «اثربخشی یادگیری مبتنی بر پروژہ بر رشد تفکر انتقادی در دانش آموزان»، تحقیقات راہبردی در تعلیم و آموزش و پرورش، س ۱، ش ۱۴، ص ۱۲۵-۱۳۵. <http://dl.pantajournals.ir/uploads/pdf/2024430124146366.pdf>
- کرمی، علی؛ مہدیخانی سروجہانی، سیدحسن (۱۴۰۲)، «انتظارات از حوزه علمیه تمدنی با نگاه بہ بیانات مقام معظم رہبری؛ بررسی انتقادی برنامہ جدید ابلاغی مرکز مدیریت حوزه های علمیه در سال ۱۴۰۱»، آیندہ پژوهی انقلاب اسلامی، ش ۴، ص ۱۱-۳۷. DOR: 20.1001.1.27173674.1402.4.1.1.6
- کریمی، وجیہہ (۱۳۹۹)، «بررسی تأثیر گرایش بہ تفکر انتقادی بر توانایی حل مسئلہ خلاق در دانشجویان»، پی شرفت های نوین در روان شناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش، س ۳، ش ۳۰، ص ۱۵۵-۱۶۸. <https://jonapte.ir/showpaper/4149704>
- کریمیان، حسن؛ ناطقی، فائزہ؛ سیفی، محمد (۱۳۹۹)، «جایگاہ تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت اسلامی مبتنی بر سند برنامہ درسی»، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، س ۲۵، ش ۳۴، ص ۱۵۱-۱۳۳. DOR: 20.1001.1.22516972.1396.25.34.5.5
- کلاتہ میمری، حمیدہ (۱۴۰۱)، «بررسی رابطہ تفکر انتقادی با تعلیم و تربیت اسلامی در حوزه علمیه شهرستان سبزوار»، هشتمین ہمایش ملی مطالعات و تحقیقات نوین در حوزه علوم تربیتی، روان شناسی و مشاورہ ایران، تہران. <https://civilica.com/doc/1494425>
- کلانتری، مہدی؛ ذوالفقاری زعفرانی، رشید؛ رمضان قاسم آباد، احمد (۱۳۹۸)، «ارائہ مدل توسعہ تفکر انتقادی بر اساس رویکردهای مطالعہ و سبک های یادگیری دانشجویان در دانشگاه آزاد اسلامی استان گیلان»، فرهنگ در دانشگاه اسلامی، س ۹، ش ۳۳، ص ۵۶۵-۵۸۶. http://ciu.nahad.ir/article_746.html

- محمودی، محمود (۱۴۰۲)، «بررسی مسائل آموزش دروس معارف اسلامی در دانشگاه فرهنگیان»،

پژوهش در آموزش معارف و تربیت اسلامی، س ۴، ش ۲، ص ۷-۲۸. DOI: 10.22034/riet.2023.14467.1188

- موسیوند، محبوبه؛ سلگی، مریم (۱۴۰۱)، «نقش تفکر انتقادی و سرمایه‌های روان‌شناختی در

پیش‌بینی رضایت شغلی معلمان متأهل شهر تهران»، مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، س ۱۱، ش ۲، ص ۵۷۷-۵۹۹. DOR: 20.1001.1.2423494.1401.11.2.22.6

- ناموران‌گلی، کبری؛ ملکی‌آوارسین، صادق؛ خان‌گلدی، المیرا (۱۴۰۱)، «بررسی مقایسه‌ای مهارت‌های

تفکر انتقادی دانشجویان رشته‌های مختلف دکتری تخصصی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز»، آموزش و ارزشیابی، س ۱۵، ش ۶۰، ص ۱۷۳-۱۹۳. doi: 10.30495/jinev.2023.1982569.2851

References

- 'Ābidī, Muḥammad Taqī; Umīdī, Aḥad; Aḥmadī, Muḥammad Riḍā (1404/2025). "A Conceptual Model of Critical Thinking Based on Islamic Sources." *Muṭāli'āt-i Islām va Ravānshināsī*, 19(37), 73-96. [In Persian] <https://doi.org/10.30471/psy.2024.9874.2207>
- 'AlīNizhād, Muḥammad Mahdī; Pahlavānzādeh, Bāqir; Bahmanī, Jamshīd; Kharāzīnizhād, Ibrāhīm (1403/2024). "A Study of Critical Thinking Skills Among Medical Students of Abadan University of Medical Sciences." *Pizishkī-i 'Ilmī-i Jundī-Shāpūr*, 22(6), 724-734. [In Persian]
- Altun, M. (2023). A review of listening skills in language learning. *International Social Sciences and Educational Studies*, 10(1), 106-110. <https://doi.org/10.23918/ijsses.v10i1p56>
- Amīnī, Muḥammad Riḍā; Vakīlī, Najmah; Muḥibbī, 'Alī (1402/2023). "The Predictive Role of Educational Philosophies on Teaching Styles of Instructors at Farhangian University of Kermanshah." *Muṭāli'āt-i Barnāmah-i Darṣī-i Āmūzish-i 'Ālī*, 13(26), 85-104. [In Persian]
- Andreucci-Annunziata, P., Riedemann, A., Cortés, S., Mellado, A., del Río, M. T., & Vega-Muñoz, A. (2023). Conceptualizations and instructional strategies on critical thinking in higher education: A systematic review of systematic reviews. *Frontiers in Education*, 8, 1141686. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1141686>

- 'Asgarī, Muḥammad (1403/2024). "The Evolution Process of Critical Thinking of Undergraduate Psychology Students at Allameh Tabataba'i University." *Ravānshināsī-i Tarbiyātī*, 20(73), 7-39. [In Persian] <http://doi.org/10.22054/jep.2024.78137.3978>
- Bahrāmzādeh, Aḥmad; Shujā'ī, Muḥammad Ṣādiq (1403/2024). "A Conceptual Model of Critical Thinking Based on Islamic Sources." *Qur'ān va 'Ilm*, 18(35), 81-108. [In Persian] https://qve.journals.miu.ac.ir/article_10015.html?lang=en
- Basak, R., & Yucel, E. (2024). Critical thinking dispositions of undergraduate art education and history students. *Education and Literacy Studies*, 12(2), 191-199.
- Bellaera, L., Weinstein-Jones, Y., Ilie, S., & Baker, S. T. (2021). Critical thinking in practice: The priorities and practices of instructors teaching in higher education. *Thinking Skills and Creativity*, 41, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100856>
- Bezanilla, M. J., Fernández-Nogueira, P., Poblete, M., & Galindo-Domínguez, H. (2019). Methodologies for teaching-learning critical thinking in higher education: The teacher's view. *Thinking Skills and Creativity*, 33(9), 100584. <https://doi.org/10.1016/J.TSC.2019.100584>
- Dunne, G. (2025). Rethinking 'thinking skills' in 21st-century education: Combining conceptual clarity with a novel 4E cognitive framework. *Studies in Philosophy and Education*, 44, 493-511. <https://doi.org/10.1007/s11217-025-09997-0>
- Franco-Mariscal, A. J., Cano-Iglesias, M. J., España-Ramos, E., & Blanco-López, Á. (2024). Critical thinking in science education and teacher training. The ENCIC-CT model for the development of critical thinking. In A. J. Franco-Mariscal (Ed.), *Springer, Cham* (pp. 3-42). DOI: 10.1007/978-3-031-78578-8_1
- Güner, P., & Gökçe, S. (2021). Linking critical thinking disposition, cognitive flexibility and achievement: Math anxiety's mediating role. *Journal of Educational Research*, 114, 458-473. DOI: 10.1080/00220671.2021.1975618
- Ḥabībī, Ārash; Sar'ābādānī, Manā (1401/2022). *Āmūzish-i Kārburdī-i SPSS*. Tehran: Nāravān. [In Persian]
- Hu, X., & Bi, H. (2025). Exploring and validating the componential model of students' scientific critical thinking in science education. *Thinking Skills and Creativity*, 55, 101695. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101695>
- Inda, A., & Sihes, A. J. (2022). Islamic and Western perspectives of critical thinking.

- International Research of Shariah, Muamalat and Islam*, 4(10), 20-29. <https://doi.org/10.35631/IRJSMI.410002>
- Iqbālī, 'Alī; Kārdān Ḥalvā'ī, Zhīlā (1403/2024). "Teaching Critical Thinking and the Place of Epistemological Beliefs in It." *Pizhūhishhā-yi Falsafī*, 18(49), 110-111. [In Persian] <https://doi.org/10.22034/jpiut.2024.61480.3755>
 - 'Īsā Nāzar, 'Ādilāh; Rayḥāniyān, Ṭāhir; Aḥmadī, Sayyid 'Alī Riḍā; Mīr Farḥādī, Nas-taran (1401/2022). "The Relationship Between Critical Thinking Disposition and Academic Self-Efficacy in Medical Trainees and Interns." *Pizhūhish dar Āmūzish-i 'Ulūm-i Pizishkī*, 14(3), 10-17. [In Persian]
 - Kalāntarī, Mahdī; Zulfiqārī Za'farānī, Rashīd; Ramaḍānī Qāsimābād, Aḥmad (1398/2019). "Presenting a Model for the Development of Critical Thinking Based on Study Approaches and Learning Styles of Students at Guilan Islamic Azad University." *Farhang dar Dānishgāh-i Islāmī*, 9(33), 565-586. [In Persian]
 - Kalātah Mīmarī, Ḥamīdah (1401/2022). "Investigating the Relationship Between Critical Thinking and Islamic Education in the Seminary of Sabzevar." *The 8th National Conference on Modern Studies and Research in Educational Sciences, Psychology, and Counseling of Iran*, Tehran. [In Persian]
 - Karakus, I. (2024). University students' cognitive flexibility and critical thinking dispositions. *Frontiers in Psychology*, 15, 1420272. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1420272>
 - Karamī, 'Alī; Mahdīkhānī Sarvijānī, Sayyid Ḥasan (1402/2023). "Expectations from the Civilized Seminary with a Look at the Statements of the Supreme Leader; A Critical Review of the New Program Announced by the Management Center of Seminaries." *Āyandah-Pizhūhī-i Inqilāb-i Islāmī*, 4(1), 11-37. [In Persian]
 - Karīmī, Vajīhah (1399/2020). "Investigating the Effect of Tendency Towards Critical Thinking on Creative Problem-Solving Ability in Students." *Pishraft-hā-yi Navīn dar Ravānshināsī*, *'Ulūm-i Tarbiyatī va Āmūzish va Parvarish*, 3(30), 155-168. [In Persian]
 - Karīmīyān, Ḥasan; Nāṭiqī, Fā'izah; Sayfī, Muḥammad (1399/2020). "The Place of Critical Thinking in Islamic Education Based on the Curriculum Document." *Pizhūhish dar Masā'il-i Ta'līm va Tarbiyat-i Islāmī*, 25(34), 133-151. [In Persian]
 - Kāvā'ī, Muḥammad Riḍā; Jalīlpūr Ardakānī, 'Alī; Bihbūdī, Saḥar; 'Abbāsju'ī, Āzād

- (1403/2024). "The Effectiveness of Project-Based Learning on the Growth of Critical Thinking in Students." *Tahqiqāt-i Rāhbūdī dar Ta'lim va Tarbiyat*, 13(1), 125-135. [In Persian]
- Lee, N. Y., Wang, Z., & Lim, B. (2024). The development of critical thinking: What university students have to say. *Teaching in Higher Education*, 29(1), 286-299. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1973412>
 - Leibovitch, Y. M., Beencke, A., Ellerton, P. J., McBrien, C., Robinson-Taylor, C. L., & Brown, D. J. (2025). Teachers' (evolving) beliefs about critical thinking education during professional learning: A multi-case case study. *Thinking Skills and Creativity*, 56, 101725. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101725>
 - Liu, Y., & Pásztor, A. (2023). Survey on the influential demographic factors of Chinese undergraduate students' critical thinking disposition: Evidence from plausible values. *Thinking Skills and Creativity*, 50, 101397. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101397>
 - Ma, Y. (2023). Exploration of flipped classroom approach to enhance critical thinking skills. *Heliyon*, 9(11), e20895. DOI: 10.1016/j.heliyon.2023.e20895
 - Muḥammadi, Maḥmūd (1402/2023). "Investigating the Issue of Teaching Islamic Theology in Farhangian University." *Muṭālī'āt-i Islām va Ravānshināsī*, 4(2), 7-28. [In Persian] DOI: 10.22034/riet.2023.14467.1188
 - Muniroh, N. (2024). Critical thinking and attitude in Islamic education: A literature review. *Bestari*, 21(2), 164. DOI: 10.36667/bestari.v21i2.682
 - Mūsavīvand, Maḥbūbah; Sulgī, Maryam (1401/2022). "The Role of Critical Thinking and Psychological Capitals in Predicting Job Satisfaction of Married Teachers in Tehran." *Muṭālī'āt-i Āmūzish va Āmūzishgāhī*, 11(2), 577-599. [In Persian]
 - Nāmūran Gilī, Kubrā; Malikī Āvarsīn, Šādiq; Khān Guldī, Almīrā (1401/2022). "A Comparative Study of Critical Thinking Skills of Ph.D. Students in Different Fields at Islamic Azad University, Tabriz Branch." *Instruction and Evaluation*, 15(60), 195-208. [In Persian]
 - Nickname, Z., & Royafar, A. (2019). Critical thinking skills of university students of educational sciences in Tehran universities. *Utopia and Latin American Praxis*, 24(6), 54-63.
 - Nur Fuad, A. F., Basiyah, R., & El Khuluqo, I. (2024). The hidden curriculum in Islamic education: Developing critical thinking and moderate attitudes among stu-

- dents. *Fikroh: Jurnal Pemikiran Dan Pendidikan Islam*, 17(1), 51-66. <https://doi.org/10.37812/fikroh.v17i1.1401>
- Orhan, A., & Van Le, H. (2025). Cross-cultural comparison of critical thinking dispositions of Turkish and Vietnamese university students. *Cultural Cognitive Science*, 9, 139-153. <https://doi.org/10.1007/s41809-025-00163-Z>
 - Oxford Learner's Dictionaries. (2025). Critical thinking (Definition of critical thinking noun). In *Oxford Learner's Dictionaries Online*. Retrieved October 13, 2026, from <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>
 - Pākmīhr, Ḥamīdah; Mīrdurqī, Fāṭimah; Ghanā'ī Chamanābād, 'Alī; Karamī, Murtaḍā (1392/2013). "Validation, Reliability, and Factor Analysis of the Ricketts Critical Thinking Disposition Scale in High School." *Andāzahgīrī-i Tarbiyātī*, 4(11), 33-54. [In Persian]
 - Prat-Sala, M., & van Duuren, M. (2022). Critical thinking performance increases in psychology undergraduates measured using a workplace-recognized test. *Teaching of Psychology*, 49(2), 153-163. <https://doi.org/10.1177/0098628320957981>
 - Rafī'ī, Ḥamīd; 'Abdullāhī, Muḥammad Ṣādiq (1401/2022). *Survey on the Challenges Facing Farhangian University*. Tehran: Research Center of the Islamic Consultative Assembly. [In Persian]
 - Raḥmānī, Ilāheh; Nūrāṣī, Sumayyah (1404/2025). "Assessing the Status of Critical Thinking Skills in Iranian Universities: A Systematic Review (1381-1403)." *Āmūzish-i 'Ālī-i Irān*, 17(1), 26-50. [In Persian]
 - Rattanachitabda, R., Kwangmuang, P., Vongtathum, P., Gamlungter, R., & Srikoon, S. (2025). A confirmatory factor analysis of scientific critical thinking in secondary school. *Cogent Education*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2467508>
 - Ricketts, J. C. (2003). *The efficacy of leadership development, critical thinking dispositions, and student academic performance on the critical thinking skills of selected youth leaders*. Doctoral dissertation, University of Florida.
 - Ṣābirī, Riḍā (1401/2022). "Determining the Implicit Messages of the Curriculum at Farhangian University: The Narrative of Students and Professors at Farhangian University of Kerman." *Muṭālī'āt-i Barnāmah-i Darṣī*, 16(63), 69-90. [In Persian]
 - Ṣādiqī, Muḥammad Ḥusayn; Kāzimiyyān, 'Alī; Mihrābhānī, Maryam (1403/2024). "Comparing Critical Thinking Skills in Dentistry, Engineering, and Law Students:

- A Cross-Sectional Study in Mashhad.” *Dānishkadah-i Dandānpizishkī-i Mashhad*, 48(4), 925-935. [In Persian]
- Sa’īdī, Zuhrah (1401/2022). “The Capacity of Stories in Strengthening Critical Thinking: Evaluating Adolescent Stories from a Critical Thinking Perspective.” *Tafakkur va Kūdak*, 13(2), 133-165. [In Persian]
 - Sājidīrād, Hādī; Jahānī, Ja’far; Shafī’ī Sarvastānī, Maryam; Muḥammadī, Mahdī (1400/2021). “Designing a Critical Thinking Training Model and Its Effectiveness on Critical Thinking Skills of Sixth-Grade Elementary Students.” *Pizhūhish dar Barnāmah-rīzī-i Darṣī*, 18(43), 113-114. [In Persian]
 - Scheie, E., Haug, B., & Erduran, S. (2022). Critical thinking in the Norwegian science curriculum. *Acta Didactica Norden*, 16(2), 1. DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.9060>
 - Sha’bānī, Rasūl; Nāṭiqī, Fā’izah; Faqīhī, ‘Alī Riḍā (1398/2019). “Evaluation of the Educational System of Kashan Seminary (Level 1) Using the CIPP Model.” *Masā’il-i Kārburdī-i Ta’līm va Tarbiyat-i Islāmī*, 3(4), 67-94. [In Persian] doi:10.29252/qaiie.3.4.67
 - Sharīfī, Šābir; Sayf Narāqī, Maryam; Nādirī, ‘Izzatullāh; Aḥqar, Qudsī (1397/2018). “The Place of Critical Thinking in the Upper Documents of Education in Iran.” *Pizhūhish dar Niẓāmḥā-yi Āmūzishī*, 12(40), 249-266. [In Persian]
 - Šulavíková, B. (2018). Philosophical counselling based on dialogical critical thinking. *Humaff*, 23, 680-688. <https://doi.org/10.2478/s13374-013-0157-x>
 - Van Damme, D., Zahner, D., Cortellini, O., Dawber, T., & Rotholz, K. (2023). Assessing and developing critical-thinking skills in higher education. *European Journal of Education*, 58(3), 369-386. <https://doi.org/10.1111/ejed.12563>
 - Zhou, F., & Lin, Y. (2019). A comparative study of critical thinking skills between English and Japanese majors in a normal university. *Canadian Center of Science and Education*, 12, 30-38. DOI:10.5539/elt.v12n12p30