موانع رشد تفکر انتقادی در کتابخانه‌های دانشگاهی ازدیدگاه دانشجویان دانشگاه‌های علوم‌پزشکی و خلیج فارس بوشهر

میترا باغ‌جنتی، نیلوفر معتمد، علی حمیدی*

چکیده

مقدمه: آموزش تفکر انتقادی وظیفه مهم نهادهای آموزشی است. از این‌رو کتابخانه‌های دانشگاهی به عنوان جزء جدایی‌ناپذیر نهادهای آموزشی بایستی با ایجاد و تقویت تفکر انتقادی، به کاربران خود کمک کنند تا بتوانند بیش‌ترین استفاده را از امکانات و منابع اطلاعاتی ببرند. از این‌رو هدف پژوهش حاضر بررسی موانع و بازدارنده‌های قابل ملاحظه در راه ایجاد محیط مناسب رشد تفکر انتقادی در کتابخانه‌های دانشگاهی از دیدگاه دانشجویان دانشگاه‌های علوم پزشکی و خلیج فارس بوشهر است.

روش‌ها: در این پژوهش توصیفی پیمایشی، موانع رشد تفکر انتقادی در کتابخانه‌های دانشگاهی از دیدگاه نمونه ۷۹۳ نفری دانشجویان در حال تحصیل سال‌های ۹۲-۱۳۹۱ در کلیه گروه‌های آموزشی دانشگاه‌های علوم پزشکی و خلیج فارس بوشهر که به شیوه نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی انتخاب شده بودند، بررسی شد. داده‌ها به‌وسیله پرسشنامه محقق‌ساخته روا و پایا که با طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای طبقه‌بندی شده بود، گردآوری شد. روایی پرسشنامه با استفاده از نظرات کارشناسی و پایایی آن به وسیله روش برآورد ضریب آلفای کرونباخ (۰/۸۴) تأیید گردید. تحلیل آماری داده‌ها نیز با استفاده از آمار توصیفی، آزمون‌های تی تک نمونه‌ای، من‌ویتنی و کروسکال والیس انجام گرفت.

نتایج: نمره میانگین در حیطه‌های موانع زبانی (میانگین وزنی ۳/۵۹)، ذاتی کاربران (میانگین وزنی ۳/۴۹)، جامعه‌شناختی و روان‌شناختی کاربران (میانگین وزنی ۳/۳۸) و منطقی (میانگین وزنی ۳/۳۴) از نقطه برش ۳ بالاتر بود و در سطح معناداری (p=۰/۰۰۰۱) قرار گرفت، واین موانع از نظر دانشجویان به عنوان موانع مهم رشد تفکر انتقادی شناخته شد.

نتیجه‌گیری: کتابخانه‌ها و کتابداران دانشگاهی می‌توانند با ایجاد جو پرسش‌گری و بستر مناسب برای تبادل نظر به بهبود ارتباطات زبانی کاربران خود کمک کنند. برپایی کارگاه‌هایی برای ارتقای مهارت‌های اطلاع‌یابی، استراتژی‌های جستجو، ارزیابی ارزش و اعتبار محتوای اطلاعات و همچنین برگزاری تورهای آموزش استفاده از تجهیزات کتابخانه‌ای می‌تواند موانع عمده رشد تفکر انتقادی یعنی عدم توانایی در تعیین نیازهای اطلاعاتی و مراحل مختلف شناسایی تا استفاده مؤثر از اطلاعات توسط دانشجویان را برطرف نماید.

واژه‌های کلیدی: موانع، تفکر انتقادی، کتابخانه‌های دانشگاهی، دانشجویان

مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی/ مرداد ۱۳۹۳؛ ۱۴(۵): ۴۲۳ تا ۴۳۶

مقدمه

در مواجهه با چالش‌های فزاینده عصر اطلاعات، تفکر انتقادی (Critical Thinking) و کارکردهای آن به امری ناگزیر تبدیل شده است. در این عصر، بهره‌گیری از فن‌آوری‌های نوین ارتباطی و اطلاعاتی در تولید سریع اطلاعات باعث ایجاد حجم عظیم اطلاعات شده است.در چنین شرایطی که ترکیبی از اطلاعات معتبر و غیرمعتبر به سرعت و با حجم زیاد و به سهولت در دسترس است، افراد باید در زمینه تفکر و استدلال توانمند شوند، تا

* **نویسنده مسؤول:** دکتر علی حمیدی (استادیار)، گروه علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی بوشهر، بوشهر، ایران. a.hamidi@bpums.ac.ir

میترا باغ‌جنتی، کارشناسی ارشد علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی بوشهر، بوشهر، ایران. (tinambj@gmail.com)؛ دکتر نیلوفر معتمد(دانشیار) گروه پزشکی اجتماعی، دانشگاه علوم پزشکی بوشهر، بوشهر، ایران. (motamedn@bpums.ac.ir)

تاریخ دریافت مقاله: ۹۲/۱۲/۲۵، تاریخ اصلاحیه: ۹۳/۳/۱۸، تاریخ پذیرش: ۹۳/۴/۲۱

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-09]

بتوانند به پردازش، سازمان‌دهی، ارزشیابی و در نهایت گزینش اطلاعات مرتبط با نیازهای اطلاعاتی خود بپردازند(۱). این توانمندی‌ها در مفهوم تفکر انتقادی قابل شناسایی است. از این‌رو در سال‌های اخیر مهارت‌های تفکر انتقادی جایگاه ویژه‌ای در سیاست‌های آموزشی پیدا کرده است و به عنوان یکی از از مهم‌ترین اهداف تعلیم و تربیت، مطرح شده است(۲). در این میان کتابخانه‌های دانشگاهی به‌عنوان واحدهای عملیاتی نظام آموزش عالی با گردآوری، سازمان‌دهی و اشاعه اطلاعات در حمایت از فعالیت‌های علمی و پژوهشی، نقش غیرقابل انکاری در رشد اندیشه و تعالی تفکر دانشجویان ایفا می‌نمایند. علاوه بر این، مهارت‌های بین فردی، توانایی طبقه‌بندی، تجزیه و تحلیل، ارزیابی و سازمان‌دهی اطلاعات و آگاهی و همگامی با پیشرفت فن‌آوری که از دغدغه‌های اصلی کتابخانه‌های دانشگاهی برای ادامه حیات در عصر دانایی است، از مؤلفه‌های اساسی تفکر انتقادی هستند. از این‌رو کتابخانه‌های دانشگاهی با ایجاد و تقویت نگاه انتقادی می‌توانند به کاربران خود کمک کنند تا بتوانند بیش‌ترین استفاده را از منابع اطلاعاتی ببرند، مسائل را از راه‌های مختلف حل نمایند، هر آنچه که در منابع می‌یابند، بدون تفکر نپذیرند(۳). اما بررسی وضع نهادها و محیط‌های آموزشی نشان‌دهنده وجود مشکلات و بازدارنده‌های قابل ملاحظه‌ای در راه ایجاد جو مناسب برای پرورش تفکر انتقادی است(٤). طی این بررسی‌ها مشخص شده است که بیش‌تر دانشجویان در آزمون‌های تفکر انتقادی خوب عمل نمی‌کنند(٥تا٧)، چرا که رشد و توسعه تفکر انتقادی وابسته به غلبه بر موانع مختلف فردی و اجتماعی مانند ترس از شکست، قوانین محدودکننده و مانند آن است. بنابراین در شرایط کنونی، توجه به وضع نهادهای آموزشی از جمله کتابخانه‌های دانشگاهی و شناسایی مشکلات و بازدارنده‌های قابل ملاحظه در راه ایجاد محیط مناسب پرورش تفکر انتقادی و غلبه بر آن‌ها، لازم و بدیهی است. دستیابی به چنین وضعیتی در ابتدا مستلزم شناسایی وضع موجود است.

مطالعه متون مربوط به تفکر انتقادی نشان می‌دهد که این مفهوم از جنبه‌ها و ابعاد خاص در محیط‌های مختلف و برای گروه‌های متفاوتی مورد بررسی قرار گرفته است. یکی از اولین پژوهشگرانی که بر روی مهارت‌های تفکر انتقادی مطالعاتی انجام داد و پژوهش‌های خود را از سال ۱۹۹۰ شروع و طی سال‌های متمادی تکمیل کرد، فسیونه (Facione) بود که پژوهشی به‌منظور بررسی نقش تفکر انتقادی در آموزش و ارزیابی آموزشی در دانشگاه کالیفرنیا انجام داد. طی این پژوهش مشخص شد که مهارت‌های تفکر انتقادی بر روی توانایی‌های خواندن و درک واژه‌ها، آزمون استعداد تحصیلی و عملکرد دانشگاهی دانشجویان (میانگین نمرات) تأثیر مثبتی دارد، همچنین مشخص شد که سن بر روی مهارت‌های تفکر انتقادی تأثیر معناداری ندارد(۸). همچنین نتایج مطالعه اتیلن (Ethelene) در سال ۱۹۹۸ که در دانشگاه ییل (Yale University) به تعیین عوامل مؤثر بر رشد مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان مقطع کارشناسی پرداخت، نشان داد که تمرکز بر فعالیت‌های کتابخانه‌های دانشگاهی، تعامل غیررسمی با دانشکده‌ها، آموزش فعال دوره‌ها و نوشتن با درک مفهوم، در رشد مهارت‌های تفکر انتقادی نقش دارند(۹). یافته‌های پژوهش‌های دیگری که طی سال‌های ۲۰۰۷ و ۲۰۰۸ گرایش به تفکر انتقادی و میزان اضطراب کتابخانه‌ای دانشجویان تحصیلات تکمیلی در دانشگاه‌های ایالت شمالی آمریکا را بررسی کردند نشان داد افرادی که از مهارت‌های تفکر انتقادی پایینی برخوردارند، سطوح بالاتری از اضطراب کتابخانه‌ای را تجربه می‌کنند و آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی در کاهش اضطراب دانشجویان خصوصاً در زمان انجام پژوهش‌های کتابخانه‌ای مؤثر است(۱۰و۱۱). در مطالعه‌ای دیگر با هدف بررسی موانع استفاده از تفکر انتقادی، هکوورث(Hackworth) در دانشگاه ایالت اوهایو (Ohio

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-09]

State University)به کشف مشکلات تدریس و ارزیابی سطح مهارت‌های تفکر انتقادی مربیان رادیوگرافی و پرتودرمانی پرداخت. نتایج این مطالعه نشان داد که بین اعتماد به نفس و سطح تحصیلات با مهارت‌های تفکر انتقادی رابطه معناداری وجود دارد، به‌ویژه بین کسانی که با مدرک کارشناسی ارشد و یا مدرک دکتری در مطالعه شرکت کرده بودند(۱۲).

با توجه به این پیش‌فرض که در صورت برداشتن موانع در طول مسیر یادگیری، پیشرفت در مهارت‌های تفکر انتقادی ساده‌تر خواهد شد، در داخل کشور نیز علی‌اکبری و صادق‌دقیقی در سال ۲۰۱۲ به بررسی ادراک معلمان و استادان زبان انگلیسی در دانشگاه و مدارس ایلام و کرج از موانع تفکر انتقادی پرداختند. به طور کلی نتایج این پژوهش عدم تمایل به اجرای استراتژی‌های جدید تدریس (استفاده از فرمت سخنرانی)، خودکارآمدی (عدم ارائه پشتیبانی از طرف مدیران برای بهبود مهارت‌های تفکر انتقادی) و عدم آگاهی از مفهوم تفکر انتقادی (فقدان دانش در مورد تفکر انتقادی)، را به عنوان مهم‌ترین موانع رشد تفکر انتقادی گزارش کردند(۱۳). در مورد ضرورت و اهمیت تفکر انتقادی در مواردی از قبیل کاربردی کردن یادگیری بر اساس فعالیت‌های خود محور متناسب با تغییرات فزاینده عصر اطلاعات، می‌توان به نتایج پژوهشی اشاره کرد که نشان داد دانشجویان گروه پزشکی (پزشکی، دندان پزشکی و داروسازی) در مواجهه با سوالات غلط امتحانی یا اشتباهات موجود در جزوات درسی از مهارت‌های تفکر انتقادی استفاده نمی‌کنند. بر این اساس می‌توان نتیجه‌گیری کرد که علی‌رغم پرداختن به پرورش تفکر انتقادی به‌عنوان مهم‌ترین هدف آموزش عالی، نظام‌های آموزشی در مقام عمل برنامه‌ای برای پرداختن به پرورش تفکر انتقادی ندارند(۱٤). با در نظر داشتن اهمیت نهاد آموزش و پرورش در رشد تفکر خلاق و انتقادی، غفاری در پژوهشی به بررسی موانع رشد تفکر خلاق و انتقادی از دیدگاه دبیران و مدیران دوره متوسطه شهرستان فسا پرداخت و چهار مانع عمده بر رشد تفکر خلاق و انتقادی را موانع آموزشگاهی، فردی، سازمانی و خانوادگی معرفی کرد(٤). اما در حوزه کتابداری و اطلاع‌رسانی یکی از اولین پژوهش‌های سنجش مهارت‌های تفکر انتقادی در سال ۱۳۸۹ توسط باب‌الحوائجی و نوری صورت گرفت که ضعف مهارت‌های تفکر انتقادی کتابداران شاغل در کتابخانه‌های دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی استان اصفهان، صرف‌نظر از جنسیت و مدرک تحصیلی آن‌ها را مشخص ساخت. همچنین نتایج این پژوهش بیان داشت که سن و میزان سابقه خدمت کتابداران با توانایی آنان در مهارت‌های تفکر انتقادی رابطه معکوسی دارد(۱۵). در نهایت مطالعه‌ای که در سال ۱۳۹۲ به بررسی کیفی و کمی موانع تفکر انتقادی در برنامه درسی آموزش متوسطه از دید متخصصان برنامه درسی پرداخت نشان داد که مقولاتی مانند سیاست‌ها و رسالت‌های نظام آموزشی و شرایط اجتماعی فرهنگی جامعه و شرایط موجود در زمینه تربیت معلم، محتوا، اهداف و روش تدریس از موانع تفکر انتقادی می‌باشند(۳). با توجه به نتایج پژوهش‌هایی که نشان‌دهنده ضعف کلی مهارت‌های تفکر انتقادی در دانشجویان است(۱٦تا۱۸) می‌توان بیان داشت که اغلب نظام‌های آموزشی در مقام عمل برنامه‌ای برای پرداختن به تفکر انتقادی و برطرف کردن موانع موجود بر سر راه رشد و توسعه آن ندارند. از طرف دیگر هدف غایی کتابخانه‌های دانشگاهی ایجاد بستری مناسب جهت مطالعه مستقل دانشجویان است. می‌توان گفت کتابخانه‌های دانشگاهی با توجه به مؤلفه‌های تفکر انتقادی، در صورت عدم توجه کافی، با داشتن سه عرصه سازمان، کتابداران و کاربران می‌توانند بسترهای مناسبی برای رشد تفکر انتقادی باشند ولیکن مرور پیشینه‌ها نشان‌دهنده توجه اندک پژوهشگران به این حوزه در محیط کتابخانه‌ها و در بین کتابداران به‌عنوان بخشی از

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-09]

نظام آموزش عالی است. بر این اساس پژوهش حاضر به بررسی موانع رشد و توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی در کتابخانه‌های دانشگاهی پرداخت.

روش‌ها

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر نوع، توصیفی است که به روش پیمایشی به توصیف پدیده‌ای خاص در محیطی معین از طریق گردآوری نظام‌مند اطلاعات می‌پردازد و مبتنی بر انگیزه دسترسی به اطلاعات و روابط علمی جدید است(۱۹و۱۸). جامعه آماری پژوهش حاضر را دانشجویان دانشگاه‌های علوم پزشکی و خلیج فارس بوشهر، مشتمل بر ۵۳۱۸ نفر تشکیل می‌دادند که در مقاطع کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری حرفه‌ای در سال تحصیلی ۱۳۹۲-۱۳۹۱ مشغول به تحصیل بودند. حجم نمونه این پژوهش با در نظر گرفتن سطح اطمینان ۹۵ درصد (Z=۱/۹۶)، نسبت دانشجویان با شناخت قابل قبول از موانع به میزان ۵۰ درصد و حداکثر خطای نسبی ۵ درصد (d=۰/۰۵) و با استفاده از فرمول کوکران، ۳۸٤ نفر محاسبه شد. از طرفی با توجه به در نظر گرفتن جمعیت مرجع در محاسبه حجم نمونه، با مراجعه به جدول مورگان ۳۹۷ نفر برای هر دانشگاه به عنوان حجم نمونه این پژوهش انتخاب شد. با در نظر گرفتن احتمال ریزش ۸۵۰ پرسشنامه در بین دانشجویان توزیع شد.

در انتخاب حجم نمونه از شیوه نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی استفاده و اطمینان حاصل شد که تمامی طبقه‌های جامعه (دانشکده‌ها و رشته‌های موجود) در نمونه انتخابی حضور دارند. همچنین علاوه بر این که تعداد طبقه‌های نمونه برابر تعداد طبقه‌های جامعه بودند، نسبت هر طبقه در جامعه درست برابر نسبت همان طبقه در نمونه بر اساس اطلاعات مندرج در جدول ۱ انتخاب شد. بنابراین در هر دانشگاه، تعداد نمونه انتخابی از هر دانشکده به نسبت جمعیت هر دانشکده (Proportional to size) محاسبه شد.

جدول ۱: اطلاعات جمعیتی دانشگاه‌های مورد مطالعه

نام دانشگاه	نام دانشکده	تعداد کل دانشجو	تعداد نمونه انتخابی
دانشگاه علوم پزشکی بوشهر	پزشکی و دندان‌پزشکی	۴۰۸ نفر	۹۸
	پیراپزشکی	۵۶۳ نفر	۱۳۷
	پرستاری و مامایی	۲۹۷ نفر	۹۵
	بهداشت	۳۹۸ نفر	۷۶
دانشگاه خلیج فارس	علوم انسانی	۱۴۲۸	۱۵۵
	علوم پایه	۸۰۴	۷۶
	مهندسی	۱۲۴۱	۱۳۸
	معماری	۱۷۹	۱۸

برای گردآوری اطلاعات، پرسشنامه‌ای محقق‌ساخته در دو بخش طراحی شد. بخش اول سؤال‌های جمعیت‌شناختی (جنسیت، نام دانشگاه، نام دانشکده، مقطع تحصیلی، رشته تحصیلی و سال ورود) را در برداشت. بخش دوم شامل سؤال‌های حیطه کاربران (۲٤ سؤال)، حیطه کتابداران (۱٦ سؤال) و حیطه سازمان کتابخانه (۸ سؤال) بود. سؤالات این پرسشنامه به‌صورت سؤالات بسته طراحی و از طیف پنج گزینه‌ای لیکرت برای نمره‌دهی به پاسخ‌ها استفاده شد. به‌این صورت که چنانچه آزمودنی گزینه "همیشه" را انتخاب کند نمره پنج و چنانچه گزینه "هرگز" را انتخاب کند نمره یک برای وی محاسبه می‌شد. لازم به ذکر است که با توجه به مثبت

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-09]

بودن گویه‌های ۱، ۹، ۱٤، ۱۸، ۱۹، ۲۱، ۲۲، ٤۱، ٤٦ و ٤۸، نمره این گویه‌ها به صورت معکوس محاسبه شدند؛ سؤالات حیطه کاربران دارای نمره ۲٤ تا ۱۲۰، حیطه کتابداران دارای نمره ۱٦ تا ۸۰ و حیطه سازمان کتابخانه دارای نمره ۸ تا ٤۰ بودند. در نهایت حداقل و حداکثر نمره کل پرسشنامه نیز ٤۸ تا ۲٤۰ در نظر گرفته شد.

برای تهیه این پرسشنامه ابتدا با روش کتابخانه‌ای و بررسی متون و کنترل منابع، موانع رشد تفکر انتقادی شناسایی شد. در ادامه برای درک بهتر و حذف هم‌پوشانی‌ها تقسیم‌بندی ویژه‌ای برای موانع طراحی شد. تقسیم‌بندی مذکور که برای جدا و شاخص کردن موانع انتخاب گردید شامل موانع ذاتی (موانعی که افراد از آن بابت که انسانند در معرض آن قرار دارند، از جمله اعتماد به نفس پایین)، زبانی (موانعی که هنگام تأمل بر کاربرد زبان باید به آن‌ها توجه کرد، از جمله کلی‌گویی)، منطقی (موانعی که ذهن انسان هنگام به‌کار بردن قواعد و قوانینش برای به‌کارگیری یا قضاوت در مورد اطلاعات، به آن‌ها دچار می‌شود، از جمله تحلیل نکردن ارزش و محتوای اطلاعات) و روان‌شناختی و جامعه‌شناختی (این موانع قسمتی از مؤلفه‌های زندگی جمعی هستند و یا افراد به جهت دوست داشتن یا متنفر بودن از چیزی، وجوه مختلف آن را به خوبی ارزیابی نمی‌کنند، از جمله ترس و عدم امنیت لازم برای ارائه دیدگاه‌های مختلف)(۱۹و۲۰). از سوی دیگر با توجه به عناصر تأثیرگذار بر تفکر انتقادی در کتابخانه‌های دانشگاهی، موانع رشد و بسترهای لازم جهت ارتقای تفکر انتقادی به سه عرصه کاربران، کتابداران و سازمان کتابخانه تقسیم‌بندی شد، چرا که کتابخانه‌های دانشگاهی دربرگیرنده تأثیرات متقابل میان کاربران، خدمات و منابع اطلاعاتی هستند. در نتیجه موانع ذاتی، زبانی، منطقی و جامعه‌شناختی و روان‌شناختی تفکر انتقادی به صورت جداگانه در مورد هر یک از عرصه‌های سه‌گانه کتابخانه‌های دانشگاهی یعنی کاربران، کتابداران و سازمان کتابخانه اعمال گردید؛ برای مثال موانع زبانی کتابداران، به موانع رشد تفکر انتقادی در بین کتابداران هنگام کاربرد زبان می‌پردازد. پس از آن با ارسال فهرست و تقسیم‌بندی صورت گرفته برای جمعی از صاحب‌نظران در رشته‌های علم اطلاعات و دانش‌شناسی و علوم تربیتی و استفاده از نظرات ایشان، مؤلفه‌های تأثیرگذار بر رشد تفکر انتقادی در کتابخانه‌ها اعتبار سنجی و نهایی شد. لازم به ذکر است در این مرحله، با توجه به نظر این صاحب‌نظران، موانع زبانی و منطقی به دلیل اشتراک مفاهیم و نیز محدودیت گویه‌ها به صورت کلی و بدون تقسیم‌بندی کاربران و کتابداران در نظر گرفته شد. در مرحله بعدی با استفاده از مؤلفه‌های اعتبارسنجی شده، پرسشنامه‌ای متشکل از ٤۸ گویه، در ۷ حیطه مختلف (موانع ذاتی کاربران، ذاتی کتابداران، زبانی، منطقی، جامعه‌شناختی و روان‌شناختی کاربران، جامعه‌شناختی و روان‌شناختی کتابداران و جامعه‌شناختی و روان‌شناختی سازمان کتابخانه) توسط پژوهشگر تهیه و تدوین شد. در نهایت با استفاده از نظرات چند تن از استادان علم اطلاعات و دانش‌شناسی، جمعی از صاحب‌نظران در حوزه تفکر انتقادی و همچنین تعدادی از دانشجویان کارشناسی ارشد کتابداری و اطلاع‌رسانی در شاخه پزشکی، روایی صوری و محتوایی پرسشنامه تأیید گردید. برای محاسبه پایایی نیز، ٤۷ پرسشنامه به دانشجویان ارائه گردید و به‌وسیله روش برآورد ضریب آلفای کرونباخ پایایی پرسشنامه ۰/۸٤ به دست آمد. لازم به ذکر است با توجه به این که پرسشنامه‌های مذکور دارای ضریب پایایی قابل قبولی بودند و پس از آن در پرسشنامه تغییری حاصل نشد، داده‌های حاصل از این پرسشنامه‌ها در کل داده‌های پژوهش محاسبه گردید. در ادامه برای گردآوری داده‌ها، این پرسشنامه در کتابخانه‌های دانشگاهی بین حجم نمونه توزیع و جمع‌آوری شد. تحلیل داده‌ها نیز به‌وسیله نرم‌افزار SPSS-18 و شاخص‌های توصیفی (فراوانی،

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-09]

فراوانی نسبی، میانگین و انحراف معیار) و آمار تحلیلی شامل آزمون‌های تی تک‌نمونه‌ای (برای بررسی اهمیت مؤلفه‌های مختلف هر یک از حیطه‌های موانع)، من‌ویتنی (برای مقایسه نظرات دانشجویان دو دانشگاه و دو جنس) و کروسکال والیس (برای مقایسه میانگین رتبه نمره‌های دریافتی حیطه‌های موانع در دانشکده‌های مختلف) استفاده شد. با توجه به این که تعداد مؤلفه‌های هر حیطه و در نتیجه تعداد گویه‌های طراحی شده برای هر مؤلفه با یکدیگر برابر نبودند، استفاده از میانگین وزنی مورد توجه قرار گرفت. همچنین در بخش‌هایی که داده‌ها توسط آزمون‌های من‌ویتنی و کروسکال والیس تحلیل شدند، جهت مقایسه داده‌ها از میانگین رتبه‌ای استفاده گردید. لازم به ذکر است به‌دلیل استفاده از مقیاس پنج گزینه‌ای لیکرت برای گزینه‌های "همیشه" تا "هرگز"، نمره ۳ به عنوان حد یا نقطه برش تعیین شد.

نتایج

در پژوهش حاضر با توجه به این که توزیع پرسشنامه‌ها در ماه آخر ترم تحصیلی انجام گرفت، احتمال برگردانده نشدن پرسشنامه‌ها و میزان ریزش در نظر گرفته شد و ۸۵۰ پرسشنامه بین حجم نمونه توزیع شد. پرسشنامه‌هایی که مخدوش بوده و یا به طور کامل تکمیل نشده بودند، مورد بررسی قرار نگرفتند و در نهایت داده‌های حاصل از ۷۹۳ پرسشنامه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند (میزان پاسخ‌گویی ۹۳/۲۹ درصد).

از مجموع ۷۹۳ دانشجویی که پرسشنامه موانع رشد تفکر انتقادی را تکمیل نمودند، ۵۱/۳ درصد آن‌ها از دانشگاه علوم پزشکی بوشهر (۴۰۷ نفر) و ۴۸/۷ درصد از دانشگاه خلیج فارس (۳۸۷ نفر) بودند.

در جهت رسیدن به هدف اصلی پژوهش و تعیین نقش هر یک از حیطه‌های هفت‌گانه موانع رشد تفکر انتقادی در کتابخانه‌های دانشگاهی برپایه اطلاعات جدول ۲ می‌توان گفت، حیطه‌های موانع زبانی (با میانگین وزنی ۳/۵۹)، ذاتی کاربران (با میانگین وزنی ۳/۴۹)، جامعه‌شناختی و روان‌شناختی کاربران (با میانگین وزنی ۳/۳۸) و منطقی (با میانگین وزنی ۳/۳۴) به ترتیب به‌عنوان موانع مهم‌تری شناسایی شدند. همچنین حیطه‌های موانع ذاتی کتابداران (با میانگین وزنی ۲/۹۳) و موانع جامعه‌شناختی و روان‌شناختی سازمان کتابخانه (با میانگین وزنی ۲/۹۲) از سطح معناداری (P=۰/۰۰۰۱) برخوردار بود. به عبارتی دیگر از دیدگاه دانشجویان دو دانشگاه موانع زبانی بیش‌ترین سهم و موانع جامعه‌شناختی و روان‌شناختی سازمان کتابخانه کم‌ترین سهم را در جلوگیری از رشد تفکر انتقادی در کتابخانه‌های دانشگاهی داشت.

جدول ۲: میانگین و انحراف معیار نمره دیدگاه دانشجویان دانشگاه‌های خلیج فارس و علوم پزشکی بوشهر به حیطه‌های مختلف موانع رشد تفکر انتقادی در کتابخانه‌های دانشگاهی

حیطه‌های موانع رشد تفکر انتقادی	میانگین و انحراف معیار	متوسط تفاوت حیطه با عدد ۳	t تک نمونه‌ای	سطح معناداری
زبانی	۳/۵۹±۰/۷۲۸	۰/۵۹۱	۲۲/۸۶	۰/۰۰۰۱
ذاتی کاربران	۳/۴۹±۰/۳۹۵	۰/۴۹۴	۳۵/۲۳	۰/۰۰۰۱
جامعه‌شناختی و روان‌شناختی کاربران	۳/۳۸±۰/۵۷۱	۰/۳۸۵	۱۸/۹۷	۰/۰۰۰۱
منطقی	۳/۳۴±۰/۶۴۷	۰/۳۴۳	۱۴/۹۴	۰/۰۰۰۱
جامعه‌شناختی و روان‌شناختی کتابداران	۳±۰/۷۴۳	۰/۰۰۴	۰/۱۸۷	۰/۸۵۲
ذاتی کتابداران	۲/۹۳±۰/۶۱۰	-۰/۰۶۹	-۳/۲۰	۰/۰۰۱
جامعه‌شناختی و روان‌شناختی سازمان	۲/۹۲±۰/۶۰۷	-۰/۰۷۴	-۳/۴۶	۰/۰۰۱

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-09]

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، در میان مؤلفه‌های مورد سؤال، مؤلفه ناتوانی در جستجوی اطلاعات کافی و مناسب درباره یک موضوع از حیطه موانع ذاتی کاربران (با میانگین وزنی ۳/۸۰) بیش‌ترین نمره را در بین موانع ذاتی رشد تفکر انتقادی در کتابخانه‌های دانشگاهی به‌دست آورد. نمره کسب شده مؤلفه‌های دیگر حیطه موانع ذاتی کاربران به ترتیب اولویت شامل نداشتن انگیزه ، کنجکاو نبودن در جستجوی اطلاعات ، انعطاف‌پذیر نبودن ، تعصب فکری ، عدم تحمل ابهام ، عدم توانایی ریسک‌پذیری و پایین بودن اعتماد به نفس بود. در این میان، مؤلفه تأکید بیش از اندازه بر حافظه نیز نمره‌ای کمتر از حد یا نقطه برش کسب کرد؛ به این معنی که دانشجویان، این مؤلفه را به‌عنوان مانع شناسایی نکردند.

در حیطه موانع ذاتی کتابداران نیز بر اساس همین جدول مشاهده می‌شود که نداشتن تواضع فکری و نیز عدم پذیرش دیدگاه‌های متفاوت بالاترین نمره را کسب کرده‌اند.البته لازم به ذکر است که سایر مولفه‌های مطرح شده در حیطه موانع ذاتی کتابداران نیز نمره‌ای بالاتر از نقطه برش کسب کرده‌اند. بنابراین همه موارد مطرح شده در این بخش به عنوان مانع تفکر انتقادی در کتابخانه مطرح هستند.

جدول ۳: میانگین و انحراف معیار نمره دیدگاه دانشجویان دانشگاه‌های علوم پزشکی و خلیج فارس بوشهر به مؤلفه‌های موانع ذاتی رشد تفکر انتقادی در کتابخانه‌های دانشگاهی

حیطه‌ها	مؤلفه‌ها	میانگین و انحراف معیار	متوسط تفاوت مؤلفه با عدد ۳	t تک نمونه‌ای	سطح معناداری
موانع ذاتی کاربران	پایین بودن اعتماد به نفس	۳/۰۸±۰/۷۲۰	۰/۰۸۲	۳/۲۱	۰/۰۰۱
	نداشتن انگیزه	۳/۷۵±۰/۸۷۵	۰/۷۵۲	۲۴/۱۶	۰/۰۰۰۱
	ناتوانی در جستجوی اطلاعات کافی و مناسب درباره یک موضوع	۳/۸۰±۰/۷۴۷	۰/۸۰۶	۳۰/۳۶	۰/۰۰۰۱
	انعطاف‌پذیر نبودن	۳/۶۳±۰/۶۶۲	۰/۶۳۲	۲۶/۸۶	۰/۰۰۰۱
	تعصب فکری	۳/۶۳±۰/۷۶۰	۰/۶۳۹	۲۳/۶۶	۰/۰۰۰۱
	عدم تحمل ابهام	۳/۵۹±۰/۸۷۶	۰/۵۹۳	۱۹/۰۲	۰/۰۰۰۱
	کنجکاو نبودن در جستجوی اطلاعات	۳/۷۳±۰/۷۱۷	۰/۷۳۷	۲۸/۹۱	۰/۰۰۰۱
	تأکید بیش از اندازه بر حافظه	۲/۶۹±۱/۷۶	-۰/۳۱۱	-۴/۹۵	۰/۰۰۰۱
	عدم توانایی ریسک‌پذیری	۳/۴۹±۰/۶۸۲	۰/۴۹۱	۲۰/۲۷	۰/۰۰۰۱
موانع ذاتی کتابداران	ترجیح نفع شخصی به‌جای بها دادن به حقیقت	۲/۸۳±۰/۸۱۹	-۰/۱۶۸	-۵/۷۹	۰/۰۰۰۱
	نداشتن تواضع فکری	۳/۰۶±۰/۹۸۵	۰/۰۶۰	۱/۷۰	۰/۰۸۸
	عدم احساس همدلی	۲/۹۱±۱/۰۲	-۰/۰۸۸	-۲/۴۰	۰/۰۱۶
	فقدان گوش دادن جدی	۲/۹۲±۱/۰۲	-۰/۰۷۵	-۲/۰۶	۰/۰۳۹
	عدم پذیرش دیدگاه‌های متفاوت	۳/۰۲±۰/۹۸۷	۰/۰۱۸	۰/۵۰۹	۰/۶۱۱

بررسی اهمیت مؤلفه‌های حیطه موانع زبانی در جلوگیری از رشد تفکر انتقادی در کتابخانه‌های دانشگاهی بین دانشجویان دانشگاه‌های علوم پزشکی و خلیج فارس بوشهر نشان داد مؤلفه بیان مبهم موضوع یا مسأله (با میانگین وزنی ۳/۷۲) مهم‌ترین مانع و مؤلفه استفاده از مغالطه‌های زبانی (با میانگین وزنی ۳/٤٤) در رتبه بعدی اهمیت در میان مؤلفه‌های مختلف حیطه موانع زبانی قرار دارد. همچنین طبق داده‌های جدول ٤، تمامی مؤلفه‌های حیطه موانع زبانی به‌جز مؤلفه مغالطه از سر جهل از سطح معناداری برخوردار بود. در میان این مؤلفه‌ها، مؤلفه تحلیل نکردن ارزش و محتوای اطلاعات (با میانگین وزنی ۳/٥٦) بیش‌ترین نمره را در حیطه موانع منطقی به‌دست آورد(جدول ٤).

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-09]

جدول ۴: میانگین و انحراف معیار نمره دیدگاه دانشجویان دانشگاه‌های علوم پزشکی و خلیج فارس بوشهر به مؤلفه‌های موانع زبانی و موانع منطقی رشد تفکر انتقادی در کتابخانه‌های دانشگاهی

حیطه	مؤلفه‌ها	میانگین و انحراف معیار	متوسط تفاوت مؤلفه با عدد ۳	t تک نمونه‌ای	سطح معناداری
موانع زبانی	بیان مبهم موضوع یا مسأله	۳/۷۳±۰/۹۱۰	۰/۷۳۴	۲۲/۵۱	۰/۰۰۰۱
	استفاده از مغالطه‌های زبانی	۳/۴۵±۰/۹۷۴	۰/۴۵۱	۱۲/۹۵	۰/۰۰۰۱
موانع منطقی	قضاوت بر پایه داده‌های نامعتبر، و/ یا ناکافی	۳/۱۸±۰/۹۹۳	۰/۱۸۱	۵/۱۰	۰/۰۰۱
	تحلیل نکردن ارزش و محتوای اطلاعات	۳/۵۶±۰/۷۵۷	۰/۵۶۳	۲۰/۹۶	۰/۰۰۰۱
	مغالطه از سر جهل	۳/۰۶±۱/۰۶	۰/۰۵۹	۱/۵۶	۰/۱۱۷

بررسی اهمیت مؤلفه‌های حیطه موانع جامعه‌شناختی و روان‌شناختی کاربران در جلوگیری از رشد تفکر انتقادی در کتابخانه‌های دانشگاهی، همان‌طور که داده‌های جدول ۵ نشان می‌دهد، استفاده نکردن از اطلاعات در موقعیت‌های جدید (میانگین وزنی ۳/٦٦) بیش‌ترین نمره را بین این دسته از مؤلفه‌ها کسب کرده است. همچنین بررسی حیطه موانع جامعه‌شناختی و روان‌شناختی کتابداران نشان داد مؤلفه فقدان تسلط کافی به مهارت‌های کتابخانه‌ای (میانگین وزنی ۳/۳٦) دارای بیش‌ترین نمره در این حیطه است و مؤلفه بعدی، مؤلفه عکس العمل نامناسب نسبت به سؤالات و پاسخ‌های مراجعان (میانگین وزنی ۳/۱۳) بود. در نهایت بررسی مؤلفه‌های حیطه موانع جامعه‌شناختی و روان‌شناختی سازمان کتابخانه نشان داد که مؤلفه ایجاد فضایی واهمه آمیز (میانگین وزنی، ۳/۳۲) و مؤلفه نبودن آزادی لازم برای ارائه دیدگاه‌های مختلف (میانگین وزنی ۳/۲۰) بالاترین نمره در این حیطه را کسب نمود.

جدول ۵: میانگین و انحراف معیار نمره دیدگاه دانشجویان دانشگاه‌های علوم پزشکی و خلیج فارس بوشهر به مؤلفه‌های موانع روان‌شناختی و جامعه‌شناختی رشد تفکر انتقادی در کتابخانه‌های دانشگاهی

حیطه‌ها	مؤلفه‌ها	میانگین و انحراف معیار	متوسط تفاوت مؤلفه با عدد ۳مؤلفه	t تک نمونه‌ای	p
موانع روان‌شناختی و جامعه‌شناختی کاربران	ناتوانی در ایجاد ارتباط مؤثر با دیگران	۲/۸۲±۱/۱٦	−۰/۱۸۳	−٤/٤۱	۰/۰۰۰۱
	استفاده نکردن از اطلاعات در موقعیت‌های جدید	۳/٦٦±۰/٦۹٤	۰/٦٦۹	۲۷/۱۵	۰/۰۰۰۱
موانع روان‌شناختی و جامعه‌شناختی کتابداران	استفاده نکردن از الگوهای متنوع در آموزش مهارت‌های	۳/۰۲±۱/۰۱	۰/۰۲۰	۰/۵٦۲	۰/۵۷٤
	عدم ارائه فرصت مناسب به کاربران برای بیان اندیشه و افکار	۳/۰٤±۱/۰۸	۰/۰٤۳	۱/۱۱	۰/۲٦۵
	پاداش ندادن به اعمال انتقادی	۲/۹٦±۱/۰٤	−۰/۰۳۰	−۰/۸۱۵	۰/٤۱٦
	فقدان تسلط کافی به مهارت‌های کتابخانه‌ای	۳/۳٦±۰/۹۹۱	۰/۳۵٦	۱۰/۰۲	۰/۰۰۰۱
	تحریک نکردن حس کنجکاوی مراجعان	۲/۷۲±۱/۱۱	−۰/۲۸۳	−۷/۱۱	۰/۰۰۰۱
	توجه نکردن به تفاوت‌های فردی	۲/۸۲±۱/۱۰	−۰/۱۸۱	−٤/۵۷	۰/۰۰۰۱
	عکس العمل نامناسب نسبت به سؤالات و پاسخ‌های مراجعان	۳/۱۳±۱/٤۵	۰/۱۲۸	۲/٤٦	۰/۰۱٤
موانع روان‌شناختی و جامعه‌شناختی سازمان کتابخانه	ایجاد فضایی واهمه آمیز	۳/۳۲±۱/۱۷	۰/۳۲۲	۷/۷۲	۰/۰۰۰۱
	نبودن آزادی لازم برای ارائه دیدگاه‌های مختلف	۳/۲۰±۱/۸۲	۰/۱۹۸	۳/۰٤	۰/۰۰۲
	استفاده از یک رویه ثابت در ارائه خدمات	۳/۱۲±۲/۱۳٦	۰/۱۱۹	۱/۵٦	۰/۱۱۷
	فراهم نکردن محیط پرسشگری و بحث در کتابخانه	۲/۷۳±۰/۹۸۰	−۰/۲٦٤	−۷/۵۸	۰/۰۰۰۱
	نبودن انعطاف در اعمال ضوابط و مقررات کتابخانه	۲/۸۰±۱/٤۵	−۰/۲۰۳	−۳/۹۱	۰/۰۰۰۱
	عدم وجود فضای حمایت از انتقاد و پیشنهاد	۳/۰۱±۱/۰۸	۰/۰۰۸	۰/۱۹۷	۰/۸٤٤
	عدم پذیرش تغییر در محیط و شرایط کتابخانه	۲/٤٦±۱	−۰/۵۳٦	−۱٤/۹۳	۰/۰۰۰۱

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-09]

در نهایت برای مقایسه نمره‌های حیطه‌ها و مؤلفه‌های مختلف موانع رشد تفکر انتقادی در کتابخانه‌های دانشگاهی به تفکیک جنسیت، مقطع تحصیلی و دانشکده‌ها چون فرض همگنی واریانس‌ها برای گروه‌ها برقرار نبود، از آزمون من ویتنی برای جنسیت و مقطع تحصیلی و آزمون کروسکال والیس برای دانشکده‌ها استفاده شد. مقایسه نمره دیدگاه دانشجویان مرد و زن در حیطه‌های مختلف موانع رشد تفکر انتقادی در کتابخانه‌های دانشگاهی نشان داد که دانشجویان زن به حیطه موانع منطقی (با میانگین رتبه ٤١٥/٠٨، p=٠/٠٠٥ و z=-٢/٨٣٧) و در این حیطه به مؤلفه تحلیل نکردن ارزش و محتوای اطلاعات (با میانگین رتبه ٤٠٩/٦٣، p=٠/٠٤٤ و z=-٢/٠١) بیش‌ترین نمره را داد. دانشجویان مرد نیز به حیطه‌های موانع جامعه‌شناختی و روان‌شناختی کتابداران (با میانگین رتبه ٤١٩/٢٠، p=٠/٠٣١ و z=-٢/١٥٤) و مؤلفه استفاده نکردن از اطلاعات در موقعیت‌های جدید (با میانگین رتبه ٤٣٠/٠٥، p=٠/٠٠١ و z=-٣/٢٨) در این حیطه نمره بیش‌تری اختصاص دادند. دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری حرفه‌ای موانع ذاتی کاربران (با میانگین رتبه ٤٤٠/٠٧، p=٠/٠١٦ و z=-٢/٤٠) و دانشجویان کارشناسی حیطه‌های موانع ذاتی کتابداران (با میانگین رتبه ٤٠٥/١٧، p=٠/٠٢٦ و z=-٢/٢٢) را به‌عنوان موانع مهم‌تری شناسایی کردند.

مقایسه بین نمره دیدگاه دانشکده‌های مختلف در دانشگاه علوم پزشکی نشان داد که بالاترین میانگین در حیطه‌های مختلف موانع رشد تفکر انتقادی در کتابخانه‌های دانشگاهی مربوط به حیطه جامعه‌شناختی و روان‌شناختی کتابداران دانشکده دندان‌پزشکی (با میانگین رتبه ٢٤٩/٦٩، p=٠/٠٢٧ و χ^2=١٠/٩٧) است. در دانشگاه خلیج فارس نیز بالاترین میانگین در حیطه‌های مختلف موانع رشد تفکر انتقادی به حیطه موانع زبانی دانشکده معماری (با میانگین رتبه ٢٢١/٧٥، p=٠/٠٥١ و χ^2= ٧/٧٦) تعلق دارد.

بحث

این مطالعه به منظور بررسی موانع رشد تفکر انتقادی در کتابخانه‌های دانشگاهی انجام شد و نتایج به‌طور کلی نشان داد از دیدگاه دانشجویان دو دانشگاه مورد بررسی، حیطه موانع زبانی بیش‌ترین سهم و حیطه موانع جامعه‌شناختی و روان‌شناختی سازمان کتابخانه کم‌ترین سهم را در جلوگیری از رشد تفکر انتقادی در کتابخانه‌های دانشگاهی دارند. یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج مطالعه غفاری که از دیدگاه دبیران و مدیران متوسطه شهرستان فسا چهار مانع آموزشگاهی، فردی، سازمانی و خانوادگی را بر رشد تفکر خلاق و انتقادی شناسایی کردند، هم‌خوانی دارد. در مطالعه غفاری بالاترین تأثیر مربوط به موانع فردی بود که این موانع بیش‌ترین شباهت را به حیطه موانع ذاتی کاربران در پژوهش حاضر دارد. همچنین کم‌ترین تأثیر به موانع خانوادگی تعلق گرفت که این موانع شباهت‌هایی با مؤلفه‌های حیطه موانع جامعه‌شناختی و روان‌شناختی کتابداران و سازمان کتابخانه دارد، که در پژوهش حاضر جزء موانع کم اهمیت‌تر قرار دارد(٤). همچنین با توجه به یافته‌های این پژوهش مبنی بر کسب بالاترین نمره نگرش دیدگاه دانشجویان توسط حیطه موانع زبانی، می‌توان گفت این مانع به‌دلیل کمرنگ بودن نقش آموزشی و پژوهشی کتابخانه‌ها و همچنین فقدان محیطی برای به‌چالش کشیدن اطلاعات توسط کاربران کتابخانه‌های این دو دانشگاه باشد. هم‌سو با یافته‌های این پژوهش، نتایج مطالعات علی‌اکبری و صادق‌دقیقی مبنی بر عدم تمایل محیط‌های آموزشی به اجرای استراتژی‌های جدید تدریس یا به عبارت دیگر اصرار بر استفاده از روش سخنرانی و مقاومت در مقابل یادگیری فعال فراگیران به‌عنوان موانع رشد تفکر انتقادی قرار دارد(١٣)، در ادامه با توجه به این که در پژوهش حاضر مؤلفه‌های بیان مبهم موضوع یا مسأله و استفاده از مغالطه‌های زبانی مهم‌ترین مؤلفه‌های حیطه موانع زبانی در جلوگیری از

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-09]

رشد تفکر انتقادی در کتابخانه‌های دانشگاهی شناسایی شدند، ضعف دانشجویان این دانشگاه‌ها در فرمول‌بندی و تشخیص واژه‌ها و مفاهیم کلیدی توصیف‌کننده نیاز اطلاعاتی خود و یا کاربرد نامناسب واژه‌ها و گزاره‌ها را نشان می‌دهد.

با بررسی نمره کسب شده توسط مؤلفه‌های مختلف حیطه موانع ذاتی کاربران مشخص شد بیش‌ترین نمره توسط مؤلفه ناتوانی در جستجوی اطلاعات کافی و مناسب درباره یک موضوع کسب شده است. اهمیت این مؤلفه در بین دانشجویان احتمالاً به‌دلیل پایین بودن توانایی اطلاع‌یابی ایشان نمود بیش‌تری یافته است، بنابراین می‌توان بیان داشت تشخیص نیاز اطلاعاتی و تدوین راهبردهای جستجوی مناسب برای اکثر دانشجویان دانشگاه‌های مورد بررسی مشکل است.

از سوی دیگر، با توجه به نتایج پژوهش حاضر مبنی بر شناسایی مؤلفه استفاده نکردن از اطلاعات در موقعیت‌های جدید از حیطه موانع جامعه‌شناختی و روان‌شناختی کاربران در جلوگیری از رشد تفکر انتقادی در کتابخانه‌های دانشگاهی می‌توان بیان کرد دانشجویان مورد بررسی توانایی گنجاندن اطلاعات گزینش شده را در پایه دانشی خود ندارند و اطلاعات را به‌طور مؤثر تنها برای رسیدن به هدف یا اهداف خاص به‌کار می‌گیرند.

یکی دیگر از موانع رشد تفکر انتقادی در کتابخانه‌های دانشگاهی شناسایی شده در پژوهش حاضر موانع منطقی هستند که بر اثر داوری و قضاوت عجولانه در مورد اطلاعات (مؤلفه‌های تحلیل نکردن ارزش و محتوای اطلاعات و قضاوت بر پایه داده‌های نامعتبر و یا ناکافی) به وجود می‌آید. با توجه به هم‌سویی با نتایج مطالعه‌ای که نشان داد تنها درصد کمی از دانشجویان به سؤالات غلط امتحانی و اشتباهات جزوات درسی توجه می‌کنند و اهمیت کمی به اعتبار، صحت و درستی اطلاعات دریافتی نشان می‌دهند، مخصوصاً وقتی اطلاعات خود را از منابعی که معتبر می‌دانند مانند استادها و یا منابع کتابخانه‌ای دریافت کرده باشند(۱۴)، می‌توان بیان داشت فقدان یا کمبود توانایی‌های حقیقت‌یابی، تحلیل ارزش و محتوای اطلاعات و تجزیه و تحلیل دقیق مباحث در بین دانشجویان مورد بررسی، باعث شده آنان توانایی شناسایی شواهد و مدارک معتبر را از میان اطلاعات کسب شده نداشته باشند؛ چنین افرادی به‌راحتی تحت تأثیر اطلاعات دریافتی قرار می‌گیرند و در نهایت قضاوتی بر اساس داده‌هایی نامعتبر انجام می‌دهند. این دانشجویان بخشی از منطق روش پژوهش علمی که وسیله کشف و شناخت حقیقت و اعتبار منابع اطلاعاتی است را در اختیار ندارند.

هم‌سو با نتایج پژوهش‌هایی که بیان می‌دارند آموزش تفکر انتقادی به کاربران کتابخانه، میزان دلهره و سطح نگرانی در استفاده از کتابخانه را کاهش می‌دهد(۱۰و۱۱)، بررسی مؤلفه‌های حیطه موانع جامعه‌شناختی و روان‌شناختی سازمان کتابخانه در پژوهش حاضر نیز نشان داد که مؤلفه ایجاد فضایی واهمه آمیز بیش‌ترین نمره را در بین مؤلفه‌های این حیطه به‌دست آورد. بر این اساس می‌توان بیان داشت دلیل اصلی کسب نمره بالای این مؤلفه مراجعه کم دانشجویان به کتابخانه و تسلط نداشتن دانشجویان به استفاده از تجهیزات و فن‌آوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی (مانند اپک‌های کتابخانه‌ای، فهرست‌برگه‌های پیوسته، نظام‌های امنیتی آر.اف.آی.دی و مانند آن) است.

یافته‌های پژوهش اتلین (Ethelene) که به تعیین مهم‌ترین تأثیرات مثبت بر روی توسعه تفکر انتقادی دانشجویان پرداخته بود، تمرکز بر فعالیت‌های کتابخانه‌های دانشگاهی و تعاملات غیررسمی را در رشد تفکر انتقادی مؤثر نشان داد (۹). نتایج پژوهش نشان داد مؤلفه نبودن آزادی لازم برای ارائه دیدگاه‌های مختلف در حیطه موانع جامعه‌شناختی و روان‌شناختی سازمان کتابخانه نمره بالایی کسب کرده، می‌توان بیان داشت اکثر دانشجویان کتابخانه‌های دانشگاهی را محیطی برای تبادل کتاب و

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-09]

حتی مطالعه در سکوت (مانند سالن‌های مطالعه) می‌دانند و داشتن حق آزادی بیان را در چنین محیطی تصور نکرده و ترس برخورد احتمالی کتابداران را دارند، که این امر ناشی از عدم آموزش صحیح شیوه‌های استفاده از کتابخانه به دانشجویان است. همچنین با توجه به نمره مؤلفه استفاده از یک رویه ثابت در ارائه خدمات در حیطه موانع جامعه‌شناختی و روان‌شناختی سازمان کتابخانه و همچنین با توجه به نتایج پژوهش علی‌پور، نراقی، نادری و شریعتمداری که مقولاتی مانند شرایط اجتماعی، فرهنگی و سیاست‌ها و رسالت‌های نظام آموزشی را از موانع عمده در مسیر پرورش تفکر انتقادی شناسایی کردند(۳)، می‌توان به این نتیجه رسید که کتابداران کتابخانه‌های دانشگاهی برای موفقیت در جذب دانشجویان برای استفاده و بهره‌مندی از محیط کتابخانه باید در امر ارائه خدمات خود به تفاوت‌های فردی کاربران توجه خاصی داشته باشند.

با توجه به نتایج این پژوهش مبنی بر شناسایی مؤلفه عکس‌العمل نامناسب نسبت به سؤالات و پاسخ‌های مراجعان در حیطه موانع جامعه‌شناختی و روان‌شناختی کتابداران می‌توان گفت دلیل این امر ممکن است بار کاری کتابداران در کتابخانه‌های مورد بررسی باشد که باعث شده دانشجویان با کارکنانی روبرو شوند که به نظر می‌رسد علاقه چندانی به ایجاد رفتارهای انتقادی ندارند و یا در بدبینانه‌ترین حالت، کتابداران اصولاً با روند این رفتار آشنا نیستند و به همین دلیل خصوصیات و رفتارهای انتقادی افراد را پس می‌زنند.

در ادامه بر اساس نتایجی که نشان داد دانشجویان زن به حیطه موانع منطقی و دانشجویان مرد به حیطه موانع جامعه‌شناختی و روان‌شناختی کاربران نمره بیش‌تری اختصاص دادند، می‌توان بیان داشت که دانشجویان زن در مراحل اولیه روش پژوهش علمی یعنی جستجوی اطلاعات و دانشجویان مرد در مراحل پایانی یعنی استفاده از اطلاعات بیش‌ترین مشکل را دارند، بنابراین حیطه‌های بیان شده را به‌عنوان موانع جدی‌تر برای خود شناسایی کرده‌اند.

همچنین نتایج پژوهش حاضر نشان داد، بالاترین میانگین از حیطه‌های مختلف موانع رشد تفکر انتقادی در کتابخانه‌های دانشگاهی در دانشگاه علوم پزشکی بوشهر مربوط به حیطه جامعه‌شناختی و روان‌شناختی کتابداران از نظر دانشجویان دانشکده دندان‌پزشکی است. دلیل این امر می‌تواند تازه تأسیس بودن دانشکده مربوطه و نبود دانشجویان سال بالا با شناخت کافی از کتابداران دانشگاهی در این دانشکده باشد. در دانشگاه خلیج فارس نیز بالاترین میانگین از حیطه‌های مختلف موانع رشد تفکر انتقادی به حیطه موانع زبانی دانشکده معماری تعلق گرفت که این امر می‌تواند نشان‌دهنده ضعف بیش‌تر کاربران این دانشکده در بیان نیازهای اطلاعاتی خود باشد.

دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری حرفه‌ای موانع ذاتی کاربران و دانشجویان کارشناسی حیطه‌های موانع ذاتی کتابداران را به‌عنوان موانع مهم‌تری شناسایی کردند. شاید دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری حرفه‌ای به‌دلیل انجام پژوهش‌های بیش‌تر نسبت به ضعف در مهارت‌های کتابخانه‌ای، اطلاع‌یابی و تفکر انتقادی خود آگاهی بیش‌تری دارند اما دانشجویان کارشناسی چون کتابداران را مسؤول رسیدن به نیازهای اطلاعاتی خود می‌دانند موانع ذاتی کتابداران را مهم‌تر ارزیابی کرده‌اند. البته شیوه برخورد دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری حرفه‌ای با کتابخانه و کتابداران و نیز شناخته‌شده بودن این دانشجویان برای کتابداران و تفاوت شیوه برخورد کتابداران با دانشجویان مقاطع مختلف هم می‌تواند عامل مهمی در این زمینه باشد. هم راستا با نتایج این پژوهش، هکوورث (Hackworth) نشان داد که تفاوت معناداری بین اعتماد به نفس که در حیطه موانع ذاتی پژوهش حاضر قرار دارد و سطح مهارت‌های تفکر انتقادی با سطح تحصیلات به‌ویژه بین

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-09]

مدرک کارشناسی ارشد و دکتری وجود دارد(۱۲).
به علت محدود بودن منابع و متون و پژوهش‌های انجام شده در زمینه موانع رشد تفکر انتقادی، تحلیل و بحث یافته‌های این پژوهش با محدودیت‌هایی روبرو شد. از سوی دیگر، پرسشنامه استانداردی در زمینه سنجش موانع رشد تفکر انتقادی وجود نداشت. به همین دلیل، از پرسشنامه محقق‌ساخته استفاده شد.

نتیجه‌گیری

بر اساس نتایج حاصل می‌توان بیان داشت که عامل عمده در ایجاد موانع رشد تفکر انتقادی در کتابخانه‌های دانشگاهی، عدم توانایی دانشجویان در تعیین نیازهای اطلاعاتی خود و راه‌های برآورده ساختن آن‌ها در بهترین شکل و کم‌ترین زمان است. به بیان دیگر اکثر دانشجویان فاقد مهارت‌های سواد اطلاعاتی هستند و مراحل مختلف شناسایی تا استفاده مؤثر از اطلاعات را نمی‌دانند. از این‌رو از تحلیل، ارزیابی و قضاوت صحیحی در مورد ارزش و اعتبار اطلاعات برخوردار نیستند. بنابراین چنین افرادی به راحتی تحت تأثیر اطلاعات دریافتی قرار می‌گیرند و در نهایت قضاوتی بر اساس داده‌هایی نامعتبر انجام می‌دهند. کتابخانه‌ها و کتابداران دانشگاهی می‌توانند با ایجاد جو پرسش‌گری و بستر مناسب برای تبادل نظر به بهبود مهارت‌های تفکر انتقادی کاربران خود کمک کنند. برپایی کارگاه‌ها و نشست‌هایی برای آشنایی و ارتقای مهارت‌های اطلاع‌یابی، استراتژی‌های جستجو، فنون فرمول‌بندی سؤال و ارزیابی ارزش و اعتبار محتوای اطلاعات و همچنین برگزاری تورهای آموزش استفاده از تجهیزات کتابخانه‌ای می‌تواند موانع عمده رشد تفکر انتقادی یعنی عدم توانایی در تعیین نیازهای اطلاعاتی و مراحل مختلف شناسایی تا استفاده مؤثر از اطلاعات توسط دانشجویان را برطرف نماید. بنابراین با استفاده از نتایج پژوهش حاضر می‌توان با حذف موانع موجود، تلاش کرد کتابخانه‌های دانشگاهی به محل تعامل بین کاربران، کتابداران و منابع کتابخانه‌ای تبدیل شود تا از هزینه‌ها و امکانات فراهم شده بیش‌ترین بهره‌وری به‌دست آید.

قدردانی

این مقاله بخشی از پایان نامه خانم میترا باغ جنتی در مقطع کارشناسی ارشد کتابداری و اطلاع‌رسانی پزشکی به راهنمایی آقای دکتر علی حمیدی و مشاوره سرکار خانم دکتر نیلوفر معتمد است که با حمایت معاونت پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر به انجام رسیده است.

پژوهشگران بر خود لازم می دانند از کلیه دانشجویانی که با بذل وقت ارزشمند خود در تکمیل پرسشنامه‌ها نهایت همکاری را از خود نشان دادند صمیمانه سپاس‌گزاری نمایند.

منابع

1. Facione NC, Facione PA. Critical Thinking and Clinical Judgment. California Academic Press: Millbrae CA; 2008. [Cited 2014 july 12] Available from: http://www.insightassessment.com/content/download/765/4852/file/CH+1+CT+%26+CR++-+Facione+%26+Facione.pdf.
2. Shariatmadari A. [Talim, tarbiyat va tafakor]. Mahnameh roshdeh moalem. 2012; (271): 1. [Persian]
3. Alipoor V, Seifnaraghi M, Naderi E, Shariatmadari A. [Reflection on the barriers to critical thinking in the curriculum of secondary education]. Research in Curriculum Planning. 2013; 10(9): 1-15. [Persian]
4. Ghafari G. [The study of inhibitive factors on development of critical and creative thinkings from the viewpoint of schools teachers and principals][Dissertation]. Isfahan: Isfahan University; 2005. [Persian]
5. Azodi P, Jahanpoor F, Sharif F. [Critical Thinking Skills of students in Bushehr University of Medical Sciences]. Magazine of Elearning Distribution In Academy. 2010; 1(2): 10-16. [Persian]

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-09]

6. Barkhordary M. [Comparing Critical Thinking Disposition in Baccalaureate Nursing Students at Different Grades and Its Relationship with State Anxiety]. Iranian Journal of Medical Education. 2012; 11(7): 768-788. [Persian]
7. Khodamoradi K, Seyed Zakerin M, Yaghmaie F, Alavi Majd H. [Comparing critical thinking skills of first- and last-term baccalaureate students of nursing, midwifery and occupational therapy of medical Universities of Tehran city]. Medical Science Journal of Islamic Azad Univesity Tehran Medical Branch. 2011; 21(2): 134-140. [Persian]
8. Facione PA. Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Millbrae: California Academic Press; 1990.
9. Whitmire E. Development of Critical Thinking Skills: An Analysis of Academic Library Experiences and Other Measures. College & Research Libraries. 1998; 59(3): 266-273.
10. Kwon N. Onwuegbuzie AJ, Alexander L. Critical thinking disposition and library anxiety: Affective domains on the space of information seeking and use in academic libraries. College & Research Libraries. 2007; 68(3): 268-278.
11. Kwon N. A mixed-methods investigation of the relationship between critical thinking and library anxiety among undergraduate students in their information search process. College & Research Libraries. 2008; 69(2): 117-131.
12. Hackworth MR. Radiation Science Educators' Perception of Obstacles in the Use of Critical Thinking [Dissertation]. Ohio: The Ohio State University; 2009.
13. Aliakbari M, Sadeghdaghighi A. Teacher's perception of the barriers to critical thinking. Procedia- Social and Behavioral Sciences. 2013; 70: 1-5.
14. Bahmani F, Yousefy A, Nematbakhsh M, Changiz T, Mardani M. [Critical Thinking Skills of Basic Sciences' Students of Medical University in Facing Scientific Texts]. Iranian Journal of Medical Education. 2005; 5(2): 41-46. [Persian]
15. Babalhaeji F, Nouri K. [Barrasiye mizane moharate tafakore enteghadiye ketabdarane shagel dar ketabkhanehaye daneshgahe oloum pezeshki va khadamate behdashti darmani ostane Isfahan]. Ertebate elmi. 2010; 17(1). [Persian]
16. Amin-Khandaghi M, Pakmehr H. [The relationship between students' critical thinking and mental health in Mashhad University of Medical Sciences]. The Quarterly Journal of Fundamentals of Mental Health Summer. 2011; 13(2): 23-114. [Persian]
17. Gharib M, Sarmadi M, Ebrahimzadeh I, Zare H, Emami A, Gharib A. [Enhancing Critical Thinking in Virtual Medical Education Program: A Qualitative Study of Faculty Members' and Students' Experiences]. Journal of strids in development of medical education. 2011; 8(1): 22-32. [Persian]
18. Dayani MH. [Raveshhaye taghigh dar ketabdary]. Mashhad: Entesharate ketabkhaneye rayaneei; 2005. [Persian]
19. Farzaneh H. [mavanei fararoye tafakore bartar]. Roznameye ghods. 2008 Feb 23. [Persian] [Cited 2014 July 07] Available from: http://www.aftabir.com/articles/view/religion/philosophy/c7c1203778629_thinking_p1.php/%D9%85%D9%88%D8%A7%D9%86%D8%B9%DB%8C-%D9%81%D8%B1%D8%A7-%D8%B1%D9%88%DB%8C-%D8%AA%D9%81%DA%A9%D8%B1-%D8%A8%D8%B1%D8%AA%D8%B1

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-09]

Inhibitive Factors on the Development of Critical Thinking in University Libraries: Students' Attitudes in Bushehr University of Medical Sciences and Persian Gulf University

Mitra Baghjannati[1], Niloofar Motamed[2], Ali Hamidi[3]

Abstract

Introduction: *Critical thinking training is one of the most important missions of educational institutes. Hence, academic libraries as an inseparable operational unit of higher education must help their users to benefit from information resources and facilities providing them with the chance to develop and improve critical thinking capability. This study aimed to investigate significant barriers to and inhibitive factors on providing suitable environment for developing and improving critical thinking in university libraries from the viewpoints ofstudents in Boushehr Univeristy of Medical Sciences and Persian Gulf Univeristy.*

Methods: *In this descriptive survey, the barriers to critical thinking development in academic libraries was investigated according to the viewpoint of 793 students from Bushehr University of Medical Sciences and Persian Gulf University in 2013-14 academic years. Students were selected by stratified proportional sampling. Data was collected through a valid and reliable researcher-made questionnaire categorized using 5-point Likert scale. The questionnaire was validated using experts' viewpoints and its reliability was approved through estimation of Chronbach's Alpha (0.84). Data were analyzed using descriptive statistics, one-sample t-test, Mann Whitney Test, and Kruskal-Wallis.*

Results: *Mean scores in areas of linguistic barriers (weighted mean: 3.59), users' inherent barriers (weighted mean: 3.49), users' social and psychological barriers (weighted mean: 3.38), and logical barriers (weighted mean: 3.34) were higher than cut-off point of 3 and placed in significancy level of (p=0.0001). These barriers were identified as most important ones from the viewpoints of students.*

Conclusion: *By encouraging students to ask and seek and creating a suitable environment for sharing ideas, university libraries and librarians can help their users in improving their linguistic communication. Holding educational workshops to promote information literacy skills, ability to seek, analyze, evaluate and judge the value and validity of information, as well as conducting educational tours on how to use library facilities could eliminate major factors in developing critical thinking that are lack of ability in determining informational needs and different levels of identification and utilization of retrieved information.*

Keywords: Barriers, critical thinking, academic libraries, students.

Addresses:
[1] MA in Medical library and Information Science, Bushehr University of Medical Sciences, Bushehr, Iran. E-mail: tinambj@gmail.com
[2] Associate Professor, Department of Social Medical, Bushehr University of Medical Sciences, Bushehr, Iran. E-mail: motamedn@bpums.ac.ir
[3] (✉)Assisstant Professor, Department of Library and Inormation Sciences, Bushehr University of Medical Sciences, Bushehr, Iran. E-mail: a.hamidi@bpums.ac.ir

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-09]