بازنمایی چگونگی مدیریت کلاس درس مبتنی بر پرورش تفکر انتقادی در علوم انسانی

(یک مطالعه خود مردم نگارانه)[1]

پیمان قنبریان قلندر۲
محمد امجد زبردست۳
کیوان بلندهمتان٤

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۱/٤
تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۷/۰۱
نوع مقاله: پژوهشی

چکیده:

در نظام آموزش عالی پرورش تفکر انتقادی توسط اعضای هیئت‌علمی امری ضروری است این مهم در حوزه علوم انسانی ضرورت دوچندانی پیدا می‌کند. هدف پژوهش حاضر، بازنمایی چگونگی مدیریت کلاس درس مبتنی بر تفکر انتقادی در علوم انسانی می‌باشد. به این منظور، این پژوهش به سه سؤال اصلی ۱- اعضای هیئت‌علمی در فرایندهای مدیریت کلاس درس چگونه دانشجویان را به چالش می‌کشید و واکنش شما نسبت به، به چالش کشیدن شما توسط دانشجو چیست؟۲- چه روش‌های تدریسی را در کلاس درس به کار می‌برند؟۳- از چه شیوه‌های ارزشیابی استفاده می‌نمایند؟ پرداخته است. رویکرد پژوهش کیفی و از نوع خود مردم‌نگاری می‌باشد. جهت جمع‌آوری داده‌ها از ابزار مصاحبه نیمه ساختارمند استفاده‌شده است. نمونه پژوهش شامل ۹ نفر از اعضای هیئت‌علمی دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان می‌باشد که از طریق نمونه‌گیری با بالاترین قدرت (بررسی مواردی که پدیده‌های موردنظر در آن‌ها بروز بسیار قوی دارد) انتخاب‌شده‌اند. داده‌ها به روش کدگذاری نظری و همچنین جهت تعیین کدها و موضوعات اصلی از نرم‌افزار تحلیل داده‌های کیفی Nvivo10 استفاده‌شده است. تجزیه‌وتحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل مقایسه‌ای صورت گرفته است. جهت تعیین روایی پژوهش از سه روش اعتبار پذیری، انتقال‌پذیری و تائید پذیری استفاده‌شده است.

---

[1] . برگرفته از پایان نامه کارشناسی ارشد در دانشگاه کردستان، سال ۱۳۹۷

۲.دانشجویی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه کردستان، پست الکترونیکی، peyman.gh420@gmail.com
۳.استادیار مدیریت آموزشی دانشکده علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه کردستان، mazabardast @ yahoo.com
٤.استادیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشکده علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه کردستان، k.bolandhematan @ gmail.com

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.4.1.7]

یافته‌های پژوهش نشان داد که اعضای هیئت‌علمی با درک روشن و متعهدانه از تفکر انتقادی، به چالش کشیدن دانشجو، استفاده از شیوه‌های تدریس فعال و در ارزشیابی‌ها بااهمیت دادن به فرایند کلاسی و همچنین استفاده از سؤالات تشریحی با پاسخ‌های تحلیلی سعی در پرورش تفکر انتقادی در کلاس درس برای دانشجویان داشتند.

واژگان کلیدی: بازنمایی، مدیریت کلاس درس، تفکر انتقادی، خود مردم‌نگاری

مقدمه و بیان مسئله

امروزه، دانش آموزان و دانشجویان با استفاده از رسانه‌های الکترونیکی در مقابل حجمی عظیم از دادها و اطلاعات قرار می‌گیرند و ارزیابی و شناخت سره یا ناسره بودن این اطلاعات برای آنان مشکل یا حتی غیرممکن می‌شود. برای رفع این معضل، تقویت تفکر انتقادی پیشنهادمی شود. امروزه کارشناسان امر آموزش‌وپرورش معتقدند که تفکر انتقادی باید جزء لاینفک تعلیم و تربیت در هر مقطع باشد و جز اهداف منظور گردد؛ زیرا تفکر انتقادی به ارزشیابی و قضاوت و راه‌حل جدیدی می‌پردازد و این چیزی است که دنیای امروز به آن نیازمند است (محمدیاری، ۱۳۸۱).

تفکر انتقادی[1]، قضاوتی هدفمند خودگردان است که از راه تفسیر، تحلیل، ارزیابی و استنباط به نتیجه می‌رسد (رجعتی و همکاران،۱۳۹۶). تفکر انتقادی، شیوه‌ای از اندیشیدن است که با تحلیل و ارزیابی موضوعات آغازشده و به نوسازی آن‌ها در یک تراز بالاتری می‌انجامد (جونز،۲۰۰۷، زکی،۲۰۱۵، تاشی و همکاران، ۲۰۱۳)

یادگیری تفکر یک هدف اساسی در آموزش‌های رسمی است (برنارد[2] و همکاران، ۲۰۰۸)؛ و انتقال دانشجویان از دنیای خودمحور مبتنی تجربیات شخصی محدود، به قلمرو انتزاعی‌تر و متضمن حقایق متعدد به‌عنوان یکی از اهداف اصلی هر نظام دانشگاهی در نظر گرفته می‌شود. دانشگاه‌ها به‌عنوان مرکز تولید فکر و اندیشه در هر جامعه‌ای، از زوایای مختلفی می‌توانند در توسعه و ارتقای تفکر انتقادی در جامعه مؤثر باشند (عارفی و رضایی زاده، ۱۳۹۰). اعضای هیئت‌علمی در دانشگاه‌ها بزرگ‌ترین نقش را در بهبود کیفیت آموزشی، پژوهش و خدمات اجتماعی دانشگاه‌ها ایفا می‌کنند و بدیهی است که دانش تخصصی آنان هنگامی می‌تواند کارایی خوبی داشته باشد که با سبک‌های مناسب مدیریت کلاس[3] درس مورد بهره‌برداری مخاطبان قرار گیرد. در حوزه مدیریت فرایندهای آموزشی، کلاس درس خط مقدم فعالیت‌های آموزشی، تربیتی و جایگاهی برای آماده نمودن برای زندگی در جهان

1. Critical thinking
2 .Bernard
3. Classrom management

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.4.1.7]

در حال تغییر است (هادی، ۱۳۹۵). اصطلاح مدیریت کلاس درس شامل کنترل دانشجویان در کلاس به کمک دسپلین (نظم و انضباط) و ایجاد محیط مناسب جهت تسهیل یادگیری و تغییر رفتار می‌باشد (میچل[1]، ۲۰۱۳). مدیریت کلاس درس شامل مؤلفه‌های مدیریت کلاس درس همچون برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، رهبری، کنترل و ارزشیابی است (فنی مور[2]، ۲۰۰۲). مدرسان و مربیان تا زمانی که نتوانند کلاس درس خود را به‌درستی سازمان‌دهی و مدیریت نمایند، قادر نیستند توجه و تمرکز خود را به فرایندیادهی-یادگیری معطوف نموده و یک محیط و جو مساعد برای یادگیری به وجود آورند (مارتین[3]، ۱۹۹۸). پژوهش‌ها نشان می‌دهد که دانش آموزان و دانشجویان به مقدار کمی از شیوه‌های یادگیری معنی‌دار استفاده می‌کنند و بی‌شک یکی از علل مهم این کاستی‌ها، کاربست شیوه‌های نامناسب در ارزشیابی آموخته‌های فراگیران است. به دلیل ارتباط نزدیک که بین روش‌های یادگیری و شیوه‌های ارزشیابی وجود دارد، درصورتی‌که یادگیری‌های فراگیران از همان ابتدا با شیوه‌ای نامناسبی ارزشیابی شود آن‌ها نیز روش‌های نادرستی یادگیری را در پیش خواهند گرفت؛ به‌عنوان‌مثال اگر ارزشیابی تنها بر سؤالات چندگزینه‌ای تأکید شود طبیعی است فراگیران بجای درک ساختار کلی محتوا، بیشتر به یادگیری جزئی خواهند پرداخت (حقانی،۲۰۰۶).

پرسش کلیدی آن است که چه شیوه و سبکی در مدیریت کلاس درس می‌تواند به پرورش تفکر انتقادی کمک کند؟ بی‌گمان این دو باهم در ارتباط دارند برای مثال فریری[4] (۲۰۰۳) اذعان دارد ارزشیابی از یادگیری فراگیران در فرایند تدریس و توجه به پرورش تفکر انتقادی ممکن است در ابعاد مختلفی انجام شود. معلم می‌تواند مجموعه کارهای را ارزیابی کند که فراگیران انجام داده‌اند. ارزشیابی به‌طور مستمر و اساسی نه‌فقط در پایان نیم سال، بلکه به‌طور مستمر در فرایندهای یاددهی-یادگیری انجام می‌شود. ارزشیابی در این دیدگاه کیفی ارزشیابی مستمر از فراگیران بخش مهمی از آموزشی تعلیم و تربیت انتقادی است. ازاین‌رو علی‌رغم اهمیت تفکر انتقادی در نظام آموزشی به‌ویژه آموزش عالی، اما نتایج مطالعات در داخل و خارج کشور حاکی از این امر است که دانشگاه‌ها برنامه‌ای برای تقویت و پرورش تفکر انتقادی نداشته‌اند (امیر خندقی و پاک مهر،۱۳۹۰. گزرکانتکو از تارک،۲۰۱۰. روکسا و اروم[5]،۲۰۱۱).

1. Mitchell
2. Fennimore
3. Martin
4. Freerie
5. Arum

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.4.1.7]

به‌طوری‌که نگاهی به‌نظام آموزش‌وپرورش و آموزش عالی کشور، این نقصان بزرگ را نشان می‌دهد که در شرایط موجود دانشگاه‌ها و کلاس درس، عمدتاً مبتنی بر ارائه اطلاعات خام به‌طور یک‌طرفه و دریافت بازخورد از شاگردان، با اتکا بر قدرت حافظه آنان با کمترین نوع پردازش اطلاعاتی و تحریک نقادانه به دانشجویان می‌باشد (شهابی،۱۳۸۰). همچنین مشخص گردیده است که در این کلاس‌ها، شیوه‌های مؤثر و برنامه‌ریزی‌شده‌ای برای پرورش تفکر انتقادی وجود ندارد و نقادی تشویق نمی‌شود. در بهترین شرایط به مطالعه، انتقال و گرفتن اطلاعات پرداخته می‌شود (کارشکی،۱۳۸٤). بااین‌وجود اگرچه دانشگاه‌ها برنامه برای تقویت و پرورش فکر انتقادی نداشته‌اند اما تسوی[1] (۲۰۰۷) اعتقاد دارد اعمال هیئت‌علمی در کلاس درس بر رشد و پرورش دانشجویان تأثیرگذار بوده است؛ و از طرف دیگر شواهد قابل‌توجهی نشان می‌دهد که تفکر انتقادی می‌تواند توسط آموزش‌های هدفمند پرورش داده شود.

متأسفانه در ارتباط با مدیریت کلاس درس که منجر به تفکر انتقادی می‌شود پژوهش چندانی انجام نگرفته است. به این حال دی مرهان و کای[2] (۲۰۱٤) در پژوهشی تحت عنوان "استفاده از تفکر انتقادی در بین معلمان علوم نشان دادند بیشتر معلمان چندان تمایلی به استفاده از تفکر انتقادی در تدریس خود نداشته‌اند و میزان استفاده از تفکر انتقادی در تدریس آن‌ها نزدیک به میانگین و حتی پایین‌تر از میانگین بوده است.

بدری گرگری (۲۰۱۱) در یک تحقیق کیفی به این نتیجه می‌رسد که تفکر انتقادی شاگردان را می‌توان از روش‌های تدریس فعال ازجمله تشکیل گروه‌های کوچک بحث در کلاس، مطالعه موردی و اجلاس کلاسی پرورش داد.

حسین کریمیان (۱۳۹۷) در پژوهشی با بررسی شیوه تدریس معلمان با تأکید بر مهارت‌های تفکر انتقادی نشان داد شکل‌گیری تفکر انتقادی در دانش آموزان مستلزم تغییر رویکرد معلمان درروش تدریس است.

باوجود پیشینه‌های فراوان در مورد تفکر انتقادی و اهمیت آن در نظام آموزشی به‌ویژه آموزش عالی اما تعداد کارهای کیفی در این زمینه بسیار کم بوده و همچنین تاکنون هیچ‌گونه پژوهشی در کشور با روش خود مردم‌نگاری که خود محقق تجربیات زیسته خود را بیان کند و با استفاده ازنظر نخبگان نتایج تحقیق را مورد تجزیه‌وتحلیل قرار دهد، انجام نگرفته است. ازاین‌رو ضرورت دوچندانی پیدا می‌کنند که با استفاده از این روش به دید عمیق‌تر واقع‌بینانه‌تری نسبت به مسائل به دست آورد.

1. Tsui

2. Demirhan, E. & Köklükaya

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.4.1.7]

ازاین‌رو پژوهش کنونی هدف خود را بر شناسایی چگونگی‌های مدیریت کلاس درس در کلاس‌های گذاشت که در آن اعضای هیئت‌علمی دانشکده علوم انسانی و اجتماعی در جهت پرورش تفکر انتقاد دانشجویان تلاش می‌کردند. برای رسیدن به این هدف نخست لازم بود بدانیم اعضای هیئت‌علمی در فرایندهای مدیریت کلاس درس چگونه دانشجویان را به چالش می‌کشند و واکنش اساتید در به چالش کشیدن آن‌ها توسط دانشجو چگونه است؟ چه روش‌های تدریسی را در کلاس درس به کار می‌برند؟ و از چه شیوه‌های برای ارزشیابی‌های خود استفاده می‌کنند؟ بنابراین، هدف اساسی پژوهش بازنمایی چگونگی مدیریت کلاس درس مبتنی بر پرورش تفکر انتقادی در علوم انسانی است.

روش‌شناسی

این تحقیق ازنظر رویکرد جزو تحقیقات کیفی است و ازلحاظ روش، مبتنی بر خود مردم‌نگاری[1]. خود مردم‌نگاری رویکردی از پژوهش و نگارش است که در پی توصیف و تحلیل نظام‌مند تجربه، به‌منظور فهم تجربه‌های فرهنگی است. این تعریف از الگوی مفهوم سه‌بعدی الیس و بوچنر (۲۰۰۰) برای تشریح پیچیدگی و گوناگونی خود مردم‌نگاری برآمده است. خود مردم‌نگاری باید درروش شناسی، مردم نگارانه، از منظر تفسیر فرهنگی و ازلحاظ محتوا خود نوشت نامه باشد (چنگ[2]،۲۰۰۸). مهرمحمدی (۲۰۰۷) معتقد است در پژوهش کیفی به پژوهشگر به‌عنوان مهم‌ترین ابزار نگریسته می‌شود. ازاین‌رو خود به‌عنوان اصلی‌ترین شرکت‌کننده در تحقیق تجربیات زیسته دوران تحصیل خود را در خلال بحث‌های مطرح‌شده بیان کرده‌ام. دراین‌باره دایسون (۲۰۰۰) تأکید می‌کند که در بیان خود مردم‌نگاری خود آن‌ها را حقیقت علمی یا تعمیم‌پذیر نمی‌دانم بلکه آن‌ها برساخت خلاقانه تجربه زیسته من هستند. محققان بی‌شماری از خود مردم‌نگاری به‌عنوان ابزاری روش‌شناختی برای دستیابی به درک موضوعات مختلف استفاده کرده‌اند (اندرسون، ۱۹۹۶؛ کول و دانش، ۲۰۰۰؛ دیوز و قانون، ۱۹۹۵؛ الیس، ۲۰۰۴؛ فرانسوزا، ۱۹۹۹؛ جکسون، ۱۹۹۵؛ ناولز، کول و پرسوود، ۱۹۹۴؛ منلی و یانگ، ۲۰۰۵؛ شوئم، ۱۹۹۱).

جامعه موردمطالعه در این پژوهش کلیه اساتید دانشکده علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه کردستان بودند که تفکر انتقادی را در فرایندهای مدیریت کلاس درس به کار می‌بردند و آن را پرورش می‌دادند. نظر به‌ضرورت بهره‌گیری

1. autoethnography
2. Chang

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]
[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.4.1.7]

از دیدگاه‌های طیف گسترده‌ای از اساتید شاخص در این حوزه در انتخاب مشارکت‌کنندگان با استفاده از نمونه‌گیری با بالاترین قدرت (بررسی مواردی که پدیده‌ی موردنظر در آن‌ها بروز بسیار قوی دارد) انجام شد. نمونه‌گیری با بالاترین قدرت می‌تواند به محقق اجازه دهد تعداد کمی از موارد غنی را که اطلاعات عمیقی در رابطه با موضوع دارند را انتخاب کند و در روشن شدن موضوع پژوهش از آن‌ها کمک بگیرد (پاتون،۲۰۰۰)[1]. لازم به ذکر است که در انتخاب نمونه مطالعاتی علاوه بر برخورداری از دیدگاه جدید نسبت به آموزش تفکر انتقادی و پرورش در کلاس درس، سعی شد، اساتید موردمطالعه تعهد خاصی نسبت به آموزش تفکر انتقادی در کلاس درس داشته باشند. درنهایت از (۹) نفر از اساتید مصاحبه به عمل آمد. سن این اساتید بین ۳٤ تا ۵۹ سال بود که بین ۸ تا ۲۵ سال سابقه تدریس داشتند.

مصاحبه در دو مرحله صورت گرفت در مرحله اول مصاحبه اصلی انجام می‌گرفت در مرحله بعد پس از پیاده‌سازی مصاحبه‌ها فایل پیاده شده به‌صورت تایپ‌شده در اختیار مشارکت‌کنندگان قرار می‌گرفت تا تائید نمایند دقیقاً همان گفته‌های است که در جلسه مصاحبه مطرح نموده‌اند. بعد از تائید از طرف مشارکت‌کنندگان سوا لاتی که نیاز به بحث بیشتری داشت را مطرح می‌کردیم و از مشارکت‌کنندگان درخواست داشتیم در مورد آن‌ها بیشتر توضیح دهند. همچنین در این پژوهش جهت رعایت اصول اخلاقی و به دلیل ماهیت حساس مصاحبه‌ها و چالشی بودن بحث‌های مطرح‌شده از طرف شرکت‌کنندگان در تحقیق از اسم مستعار برای تمام مصاحبه‌شونده‌ها استفاده‌شده است

جدول ۱: اطلاعات جمعیت شناختی

مشارکت‌کنندگان	جنسیت	رشته تحصیلی	مرتبه علمی	زمان مصاحبه
مشارکت‌کننده کد ۱	مرد	دکترای تخصص فلسفه تعلیم و تربیت	استادیار	مرحله اول:٤۳ دقیقه مرحله دوم:۸ دقیقه
مشارکت‌کننده کد ۲	مرد	دکترای تخصصی مدیریت ورزشی	استاد	مرحله اول:۵۸ دقیقه مرحله دوم:۲۰ دقیقه
مشارکت‌کننده کد ۳	مرد	دکترای تخصصی حقوق بین‌الملل	استادیار	مرحله اول:۳۳ دقیقه مرحله دوم:۳۱ دقیقه

1.Patton

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.4.1.7]

مشارکت‌کننده کد ٤	مرد	دکتری تخصصی حقوق بین‌الملل	استادیار	مرحله اول:۳۷ دقیقه مرحله دوم:۱۰ دقیقه
مشارکت‌کننده کد ٥	مرد	دکتری تخصصی علوم تربیتی	استادیار	مرحله اول:۵۸ دقیقه مرحله دوم:۵ دقیقه
مشارکت‌کننده کد ٦	مرد	دکتری تخصصی مدیریت آموزشی	استادیار	مرحله اول:۵۹ دقیقه مرحله دوم:۲۳ دقیقه
مشارکت‌کننده کد ۷	مرد	دکتری تخصصی برنامه‌ریزی آموزشی	استاد	مرحله اول:٦۸ دقیقه مرحله دوم:۱۹ دقیقه
مشارکت‌کننده کد ۸	مرد	دکتری تخصصی فقه شافعی	استادیار	مرحله اول:٤٦ دقیقه مرحله دوم:۷ دقیقه
مشارکت‌کننده کد ۹	مرد	دکتری تخصصی جامعه‌شناسی فرهنگی	استادیار	مرحله اول:۵۱ دقیقه مرحله دوم:۳۳ دقیقه

جهت گردآوری داده‌های موردنیاز از روش مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده شد. در ابتدای مصاحبه توضیحات کلی در موردتحقیق و هدف‌های آن به مصاحبه‌شونده ارائه و بعدازاین مقدمه از مصاحبه‌شوندگان اجازه گرفته شد تا مصاحبه آن‌ها ضبط شود (شریفی و شریفی، ۱۳۹٤). در جریان مصاحبه ابتدای مصاحبه با سوا لاتی که نسبتاً خنثی شروع و در ادامه به سؤال‌های مهم واصلی‌تر پرداخت‌شده است. این رویکرد سبب می‌شود مصاحبه‌شونده بهتر به سؤالات پاسخ دهند. سؤالات مصاحبه به‌گونه‌ای طراحی‌شده که پرسش‌ها متوالی و به‌هم‌پیوسته باشد. به این دلیل که باعث می‌شد نظم خاصی دردادن پاسخ مصاحبه‌شوندگان مشاهده شود. همچنین، در حین مصاحبه تلاش شد حالات و سکنات (بعد احساسی فرایند) و همچنین نکاتی که درروند انجام مصاحبه مطرح می‌شود یادداشت شود تا گاه با مرور چندباره گفتگوها، تحلیل و بررسی دقیق‌تری نسبت به دیدگاه‌های طرح‌شده مصاحبه‌شوندگان انجام شود. مدت‌زمان هر مصاحبه بین ۵۱ تا ۸۷ دقیقه بود.

در این پژوهش به دلیل محدود بودن نمونه از تحلیل مقایسه‌ای ثابت استفاده‌شده است. پژوهشگران مقایسه‌ای متمرکز بر مسئله مبناسازی از تعداد نسبتاً محدودی از موارد که به سبب اهمیت نظری و ماهوی انتخاب‌شده‌اند (غفاری،۱۳۸۸). این تحلیل نخستین بار توسط گلاسر و استراوس بسط داده‌شده است. این شیوه ۳ مرحله عمده دارد

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.2008800.1398.11.4.1.7]

نخست این مرحله (کدگذاری باز)، داده‌ها به واحدهای کوچک‌تری تقسیم می‌شوند و محقق یک کد را به هر مرحله پیوند می‌دهد. در دومین مرحله (کدگذاری محوری)، این کدها داخل مقوله‌ها گروه‌بندی می‌شوند و سرانجام در سومین و آخرین مرحله (کدگذاری انتخابی) محقق یکی چند موضوع را که بیانگر محتوای هر گروه است مشخص می‌کند. ما در این پژوهش هم‌زمان با آغاز کدگذاری باز، جهت ایجاد کدهای اولیه و طبقه‌بندی داده‌ها، با استفاده از روش تحلیل مقایسه‌ای ثابت، رویدادها باهم، رویداد با مقوله، مقوله با مقوله و مقوله با مفهوم مقایسه شدند؛ که درنهایت برای هر سؤال تعدادی مقوله و چندین زیر مقوله به دست آمد.

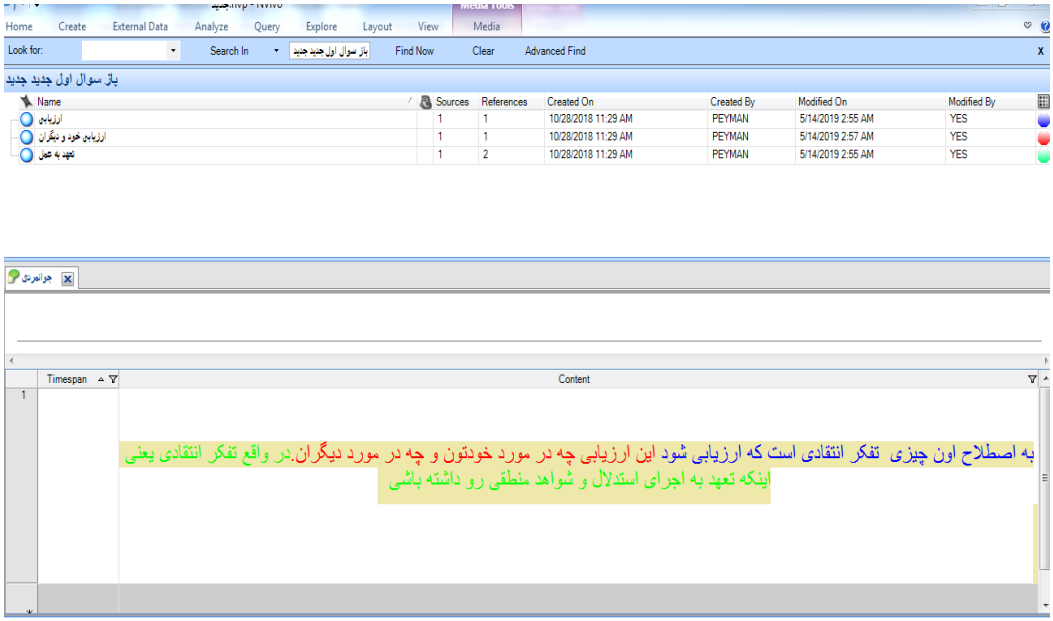
جهت دستیابی به قابلیت اعتماد، از ملاک‌های اعتبار پذیری، انتقال‌پذیری و تائید پذیری استفاده شد. در پژوهش حاضر، برای ملاک اعتبار پذیری داده، سعی شده که چندین بار داده‌های به‌دست‌آمده از مصاحبه را با دنیای واقعی که همان کلاس درس بود مقایسه کنیم تا اطمینان حاصل شود که آنچه را که مشارکت‌کنندگان در مصاحبه مطرح کرده‌اند با واقعیت‌ها سازگاری دارد. بدین‌صورت که ابتدا از هر گروه ۵ دانشجو انتخاب و با آن‌ها مصاحبه‌های ترتیب داده شد این مصاحبه‌ها به ما کمک می‌کردند که تشخیص دهیم گفته‌های کدام‌یک از اساتید با واقعیت نزدیک‌تر است. در مرحله بعدی با حاضر شدن در کلاس‌های درس مشارکت‌کنندگان یک‌بار دیگر سعی کردیم گفته‌های مصاحبه‌شوندگان با واقعیت مقایسه شود. درنهایت با بررسی برگه‌های امتحانی اساتید و مقایسه آن‌ها با گفته‌های مصاحبه تعداد ۳ نفر از مشارکت‌کنندگان به دلیل عدم گفته‌ها با واقعیت موجود از نمونه حذف شدند و با تعداد ۹ نفر تحلیل داده‌ها انجام گرفت. همچنین، با توضیح کامل چگونگی انتخاب نمونه، روش گرداوری و شرح کامل نحوه انجام گرفتن مصاحبه، شرح روش گرداوری داده‌ها به تقویت معیار انتقال‌پذیری کمک شده است. درنهایت، با کمک گرفتن ازنظر اساتید راهنما و مشاور برای انجام مصاحبه‌ها، مراحل مختلف کدگذاری و نحوه تجزیه‌وتحلیل به تقویت معیار تائید پذیری داده‌ها پرداخته‌ایم.

در این پژوهش برای تعیین کدها از نرم‌افزار تحلیل داده‌های کیفی nvivo استفاده‌شده است.

فرایند کدگذاری در نرم‌افزار nvivo به‌قرار زیر بوده است. کدهای باز هرکدام بارنگ‌های مختلف مشخص گردیده است.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.4.1.7]



جدول ۲: چگونگی استخراج کدهای باز

یافته‌ها و بحث پژوهش

در این پژوهش از چارچوب مفهومی سه نظریه‌پرداز حوزه تفکر انتقادی یعنی انیس، ریچارد پل و لیپمن استفاده گردیده است. انیس (۱۹۸۷) تفکر انتقادی را به‌عنوان تفکر بازتابنده و منطقی برای تصمیم‌گیری در مورد آنچه انجام می‌دهند می‌داند. پل تفکر انتقادی را تفکری می‌داند که بر مبنای قضاوت‌های صحیح، استانداردهای مناسب ارزیابی را به‌منظور تعیین ارزش‌ها، محاسن و مزایای صحیح یک‌چیز می‌داند؛ و لیپمن (۱۹۹۷) تفکر انتقادی را به‌عنوان عاملی که شکاف بین تئوری و عمل را پر می‌کند تعریف می‌نماید.

در این پژوهش درصدد بودیم مشخص کنیم کدام‌یک از اعضای هیئت‌علمی تفکر انتقادی را در مدیریت کلاس درس به کار می‌برند و آن را پرورش می‌دادند. بدین منظور ابتدا باید مشخص می‌گردید که اعضای هیئت‌علمی چه درکی از تفکر انتقادی داشتند. طبق بررسی‌های انجام‌گرفته مشخص گردید آن‌ها تفکر انتقادی را به معنای استدلال،

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]
[DOR: 20.1001.1.2008800.1398.11.4.1.7]

ارزیابی و ارزش‌گذاری، تعهد و عمل به تفکر انتقادی و تحلیل پرسشگری می‌دانستند که به ترتیب می‌توان این مقولات را در راستای تعریف ریچارد پل (۱۹۹۵) که تفکر انتقادی را تفکری می‌داند که بر مبنای قضاوت‌های صحیح، استانداردهای مناسب ارزیابی را به‌منظور تعیین ارزش‌ها، محاسن و مزایای صحیح یک‌چیز می‌داند. در بحث تعهد و عمل به تفکر انتقادی همسو با تعریف انیس (۱۹۸۷) که تفکر انتقادی را به‌عنوان تفکر بازتابنده و منطقی برای تصمیم‌گیری در مورد آنچه انجام می‌دهند که این تعریف اتصال‌دهنده مستقیم دلایل و عمل می‌باشد. در بحث تحلیل و پرسشگری می‌توان اشاره‌کنیم که پرسشگری یکی از مؤلفه‌های شانزده‌گانه تفکر انتقادی است (بیجنوند و دیگران، ۱۳۹۲). همچنین فیشون (۲۰۱۰) تحلیل‌گر بودن را یکی از ویژگی‌های افراد نقاد می‌داند.

همان‌طور که اشاره شد در بررسی پیشینی به این نتیجه رسیدیم که اعضای هیئت‌علمی که در نگاه دانشجویان به پرورش تفکر انتقادی همت ورزیده‌اند، در قلمرو اندیشه و نظر نیز درک روشن و منسجمی داشته و آگاهانه روش‌ها و رویکردهایی را به کار می‌بستند که به پرورش تفکر انتقادی دانشجویان کمک می‌کرد؛ بنابراین ما در پژوهش حاضر در پی فهم این روش‌ها و رویکردها بود که در ذیل در قالب سه پرسش اصلی پژوهش بدان اشاره خواهد شد.

در همان دوران ارشد بود که فهمیدم اساتیدی که پرورش‌دهنده تفکر انتقادی بودند از روش‌های متفاوت‌تری برای تدریس خود استفاده می‌کردند این اساتید در کلاس دیگر از روش سخنرانی صرف استفاده نمی‌کردند بلکه همیشه سعی می‌کردند ما دانشجوها را با مسائل و موضوعات مختلف درگیر کنند انگار برای آن‌ها مهم بود که ما هم‌فکر کنیم و درگیر شویم ما که با روش‌های قبلی در حقیقت انس گرفته بودیم و حاضر نبودیم که در بحث‌ها شرکت کنیم البته شاید دلیل اصلی این قضیه این بود که ما یاد نگرفته بودیم خودمان را برای این‌گونه کلاس‌های آماده کنیم چون در این نوع کلاس‌ها باید ما خودمان قبل از کلاس مطالبی را می‌خواندیم تا با بچه‌های کلاس و استاد بحث کنیم، اما دریکی از کلاس‌ها استاد از روش‌های تدریس استفاده کردند که ما هم بعد از چند هفته از روی علاقه، خودمان را وادار کردیم که با آمادگی بهتری در کلاس‌ها حاضر شویم و این باعث شد در کلاس یک فضای به وجود بیاید که در طول دوران تحصیل همانند آن را تجربه نکرده بودیم. تأثیر این روش تدریس استاد، باعث شد در طول هفته مطالب تدریس شده و بحث شده را بیشتر موردبررسی قرار دهم و تا جای که امکان داشت دلایل منطقی‌تری برای تائید و رد آن بحث‌ها ارائه دهم، همین‌طور تأثیر این روش بر روی دیگر همکلاسی‌هایم به‌خوبی مشاهده می‌شد از این نظر که همان همکلاسی‌های که در کلاس‌های دیگه زیاد حوصله نداشتند در این کلاس در بسیاری از مواقع بحث‌های منطقی و علمی را ارائه می‌دادن که این موضوع باعث تعجب هم استاد و هم ما

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.4.1.7]

دانشجویان می‌شد. این موضوع باعث شد من با این موضوع علاقه پیدا کنم که اعضای هیئت‌علمی در فرایندهای مدیریت کلاس درس چگونه دانشجویان را به چالش می‌کشند و واکنش آن‌ها نسبت به، به چالش کشیدن خود توسط دانشجویان چگونه است و نیز خیلی علاقه داشتم شیوه‌های تدریس و ارزشیابی این اساتید را در کلاس درس موردبررسی قرار دهم. از رو ما در این پژوهش و در بحث فرایندهای کلاسی سه پرسش را مطرح کرده‌ایم:

سؤال اول تحقیق: در فرایندهای مدیریت کلاس درس چگونه دانشجویان را به چالش می‌کشید و واکنش شما نسبت به، به چالش کشیدن شما توسط دانشجو چیست؟

بر اساس یافته‌های پژوهش می‌توان روش‌های به چالش کشیدن و واکنش اساتید نسبت به چالش کشیدنشان توسط دانشجویان را در سه مقوله، خردورزی، درگیر کردن دانشجو و به چالش کشیده شدن جای داد که در ادامه به هر یک از آن‌ها پرداخته خواهد شد.

خردورزی:

یافته‌ها نشان داده‌اند که اساتید مشارکت‌کننده (۲،۵،۹،۷)، در پاسخ به چگونگی به چالش کشیدن دانشجو و واکنش آن‌ها به‌به چالش کشیده شدن توسط دانشجو «خردورزی» را یکی از عوامل مهم دررسیدن به تفکر انتقادی می‌دانند. در این راستا آنان با «رسیدن به اندیشه خردورزانه»، «وادار به فکر کردن»، «فهم ژرف» و «فراهم کردن راه رسیدن به دانش» اشاره نمودند. به‌طوری‌که مشارکت‌کننده کد یک دراین‌باره اشاره می‌کند "همیشه سعی داشته‌ام دانشجویان یک مطلب را خوب بفهمند و یاد بگیرند" همچنین مشارکت‌کننده کد ۲ اشاره می‌کند "من با طرح مباحث چالشی سعی دارم دانشجوها را به یک نوع تفکر سطح بالا و خردورزانه برسانند که در این راه هم بازخوردهای مثبتی روبه‌رو شده‌ام". این خردورزی در کلاس درس چگونه اتفاق می‌افتد و اساتید با چه فن‌های می‌تواند دانشجو را به اندیشه خردورزانه نزدیک کند؟

دریکی از واحدهای درسی ارائه داشتم یادم است مدلی را در پاور خود جای‌داده بودم شروع کردم به ارائه مقدمات را گفتم و رسیدم به مدل، همکلاسی‌ها هم از روی عادت سرخود را به نشانه فهمیدن تکان می‌دادند چون واقعاً توضیح من در حدی نبود که آن‌ها موضوع را فهمیده باشند فقط از روی عادت همیشگی وانمود می‌کردند که یادگیری صورت گرفته است. پل (۱۹۹۰) عقیده دارد زمانی که دانشجویان در برابر آنچه را که یادمی گیرند سؤال جدی نمی‌پرسند آن‌ها به یک نظم فکری و تفکر انتقادی نمی‌رسند. مدل که به اتمام رسید استاد یک‌بار دیگر از من درخواست کردند که مدل را ارائه دهم و اجزای مختلف مدل را توضیح و تفهیم کنم من نتوانستم چون‌که مدل را

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.4.1.7]

نفهمیده بودم و فقط حفظ کرده بودم. از مهم‌ترین مهارت‌های که باید در هر نظام آموزشی به یادگیرندگان آموخته شود مهارت تفکر و اندیشیدن است. برای عملی شدن این مهم نظام آموزشی کشور به‌ویژه آموزش عالی باید در افزایش مهارت‌های تفکر و استدلال خود بکوشد و آن‌ها را از مرحله حفظ کردن مطالب به مرحله تفکر سوق دهند به عبارتی محور فعالیت‌های آموزشی باید آموختن چگونه اندیشیدن باشد نه آموزش اندیشه‌ها (قاسمی فر،۱۳۸۳). استاد تمام مدل را با جزئیاتش برای ما تشریح کرد و تأکید کرد تا چیزی را متوجه نشدید به کار نبرید حتماً به فهم برسید از اون موقع به بعد هر مدلی را خواستم به کار ببندم سعی کردم اون رو بفهمم و بعد ارائه دهم. این تجربه نشان‌دهنده این موضوع است که نقش اساتید در رساندن دانشجو به تفکر سطح بالا و خردورزی چقدر می‌تواند مهم و ضروری باشد.

اساتید همچنین در صحبت‌های خود از رساندن دانشجویان به فهم ژرف صحبت کرده بودند. به‌طوری‌که مشارکت‌کننده کد ۹ اشاره می‌کند " نظام آموزشی ما ژرف خوانی را به افراد یاد نداده است؛ و دانشجو توانایی روایت این مطالبی که خوانده است را ندارد. ونمی تواند آن‌ها را به کار بگیریدم در کلاسم همیشه سعی می‌کنم که این‌رو یاد بدم" همچنین دراین‌باره مشارکت‌کننده کد ۵ اشاره می‌کند " در بسیاری از موارد دانشجو یک مطلب یک نمودار رو توضیح می‌دهد من از او می‌پرسم، خوب این یعنی چی؟ درواقع هدف من اینکه دانشجو را به فکر وادار کنم و درنهایت به یک فهم ژرف برسانم"در تحلیل یافته‌های تحقیق می‌توان گفت در این زمینه استاد عنصری اثرگذار و پویاست و نقش برجسته‌ای در ارتقای ژرف خوانی و ژرف‌اندیشی در آموزش عالی ایفا می‌کند به‌طوری‌که:

در دوران تحصیلی موارد بسیاری وجود داشت که استاد با ارائه مطالبی، عمدتاً با روش سخنرانی فرصت اندیشیدن را از ما می‌گرفتند و با صرف کمترین انرژی سعی می‌کردند کلاس را اداره کنند این کلاس‌ها عمدتاً خشک و بی‌روح بود و ما دانشجویان فقط صرف اینکه غیبت نخوریم در این کلاس‌ها شرکت می‌کردیم و به‌ندرت یادگیری اتفاق می‌افتاد. در حقیقت روش‌های سنتی و متداول آموزش در دانشگاه‌ها افرادی بادانش و اطلاعات نظری تحویل جامع می‌دهند که از حل کوچک‌ترین مسائل جامعه در آینده عاجز می‌باشند به عبارتی قادر به یادآوری و استفاده از معلومات گذشته در محیط کار وزندگی واقعی نمی‌باشند (توکل، ۱۳۷۷). در سوی دیگر معدود اساتیدی بودند که تمام تلاششان را برای یادگیری در کلاس درس انجام می‌دادند این اساتید از روش‌های فعال تدریس در کلاس درس استفاده می‌کردند. طبیعی است که اجرای این روش‌ها در کلاس درس انرژی زیادی را از اساتید می‌گرفت اما این اساتید با تعهدی ستایش شدنی سعی بر آن داشتند که حتماً یادگیری را در ما به وجود آورند. ما مطالبی را که

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.4.1.7]

یادمی گرفتیم را می‌توانستیم در جامعه باکار بندیم و این تأثیر رسیدن به فهم ژرف بود. این موضوع را یکتا دوست (۱۳۸۰) تأکید می‌کند که مدرسین دانشگاه می‌بایست خود پژوهشگر و مبتکر باشند و دانشجویان را نه به اطلاعات محض بلکه به تفکر انتقادی و خلاقیت تشویق کنند.

ب. درگیر کردن دانشجو

از دیگر مقولات استخراج‌شده در پاسخ به چگونگی به چالش کشیدن دانشجو توسط اساتید و واکنش آن‌ها نسبت به به چالش کشیده شدن توسط دانشجو «درگیر کردن دانشجو بود» که مشارکت‌کنندگان (۱،۷،۸،۶،۵،۳) *به این مقوله اشاره‌کرده‌اند*. در این راستا آنان به «ایجاد بحث‌های چالشی» و «استفاده از چالش‌های روز» اشاره نمودند. در رابطه با ایجاد بحث‌های چالشی؛ برونر (۱۹۸٤) معتقد است فراگیر را نباید در برابر دانسته‌ها قرارداد بلکه باید وی را با مسئله و موقعیت روبه‌رو کرد تا خود به کشف روابط میان امور و جستجو برای کسب اطلاعات و راه‌حل آن‌ها اقدام کند؛ و برنامه آموزشی باید طوری طراحی و سازماندهی‌شده باشد که یادگیرندگان را به فعالیت وادارد (مؤمنی مهموئی و همکاران،۱۳۹۳). ازاین‌رو اساتید مشارکت‌کننده در تحقیق چگونگی ایجاد بحث‌های چالشی را در کلاس مطرح می‌کنند به‌طوری‌که مشارکت‌کننده کد ۷ اشاره می‌کند " من در کلاسم چالش‌های رو مطرح می‌کنم که دانشجو مجبور به فکر کردن بشه و این فکر کردن باعث می‌شد که لایه‌های سطحی یک موضوع از بین بره و جوهر بیاد بیرون" همچنین مشارکت‌کننده کد ۳ اشاره در این رابطه می‌گوید "تلاش من اینکه دانشجو رو مسئله‌دار کنم".

دراین‌باره نیز مشارکت‌کننده کد ۱ اذعان دارد " در کلاس درس من موضوعاتی رو انتخاب می‌کنم که گزنده باشه چالشی باشه و تا گزنده نباشد من موضوعی رو به بحث نمی‌زارم همین گزندگی باعث میشه دانشجو واکنش نشون بده. خب واکنشی که دانشجوها نشون میدن در گام اول، از در انکار شروع میکنن به اعتراض کردن نه انتقاد کردن و یه مدت این‌جور تلاش می‌کند و بهتر بگیم دست‌وپا میزند ولی چون نگاشون یه نگاه انتقادی نیست نمی‌توان از پس پرسش‌ها بر بیان این سبب میشه اون هارو به فکر و اداره".

بر اساس یافته‌های به‌دست‌آمده اساتید با درگیر کردن دانشجویان سعی دارند آن‌ها را با چالش روبه‌رو کنند. این به چالش کشیدن‌ها تأثیر خوبی در ما دانشجوها به وجود می‌آورد به‌طوری‌که:

بسیاری از کلاس‌های که از روش‌های کلیشه‌ای استفاده می‌کردند که این باعث می‌شد که یک فضای خشک در کلاس به وجود بیاید؛ اما اساتیدی که مباحث رو که به چالش می‌کشید و از ما می‌خواستند که درگیر موضوعات شویم یک انگیزه خاصی را در ما به وجود می‌آوردند. این کلاس‌ها ما می‌توانستیم آزادانه بحث کنیم در بحث‌ها بیشتر خلاقیت خود را نشان دهیم. در فرایند تفکر انتقادی اساتید باید دریابند که فراگیران برای تقویت قدرت فکری

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.4.1.7]

خود نیازمند چالش هستند. درگیری ذهنی است که تفکر را در ایشان بارور می‌سازد و بالندگی را به ارمغان می‌آورد (خلیل و دیگران،۱۳۸۲).

از دیگر کدهای استخراج‌شده درزمینه مقوله درگیر کردن دانشجو استفاده از چالش‌های روز برای به چالش کشیدن دانشجو و پرورش تفکر انتقادی در آن‌هاست. در حقیقت فرایند یادگیری بازندگی خارج از مدرسه ارتباط نزدیکی دارد و برنامه درسی باید ابزارها، روش‌ها و مفاهیمی را که دانش آموزان برای حل تکالیف مربوط به زندگی واقعی با آن‌ها نیاز دارد را در اختیار او قرار دهد و بر مهارت‌های سطح بالای تفکر تأکید داشته باشه (پاک مهر و دهقان،۲۰۱۰)

در این مورد مشارکت‌کننده کد ۲ اشاره می‌کند " شما باید درس را بخصوص در علوم انسانی با چالش‌ها و مسائل روز آپدیت کنی" همچنین مشارکت‌کننده کد٤ می‌گوید "بنده همیشه سر کلاس کاری که انجام می‌دهم این است که در مورد وضعیت فرهنگی، اجتماعی و سیاسی نقدهایی را مطرح می‌کنم... پس یکی طرح مباحث روز و دغدغه‌هایی است که استاد و شخص دانشجو می‌تواند داشته باشد"دراین‌باره مشارکت‌کننده کد ۳ نیز اشاره می‌کنند. "تلاش من اینکه دانشجو رو مسئله‌دار کنم. از همین مسائلی که پیش روی خودش و جامعه خودشه. سعی می‌کنم مسائلی رو بگذارم دامن دانشجو که خودش درگیرشه خانواده دوستان برادرش درگیر شود" ازاین‌رو بر اساس یافته‌های به‌دست‌آمده اساتید از طریق بحث‌ها و چالش‌های روز سعی دارند دانشجویان را برای دوران فارغ‌التحصیلی و ورود به بازار کار آماده کنند.

ج. به چالش کشیده شدن

یافته‌ها نشان داده‌اند که مشارکت‌کنندگان (۲،۳،٤،٥،٦،۷،۸،۹) در پاسخ به چگونگی به چالش کشیدن دانشجو و واکنش آن‌ها در به چالش کشیدن شدن توسط دانشجو به مقوله «به چالش کشیده شدن» اشاره داشته اند .دراین راستا اساتید شرکت‌کننده در این پژوهش دو کد مهم، یعنی «احترام به نظر دانشجو و واکنش تأملی» اشاره داشتند در این رابطه کان[1] (۱۹۹۷) اذعان می‌دارد متغیری که به نظر می‌رسد به‌طور مستقیم به پدیده تفکر انتقادی در نظام آموزشی مربوط است، مربی است. اگر استاد دانشگاه دارای حداقل سطح توانایی تفکر انتقادی نباشد یا حتی به‌صورت فیلسوفانه تفکر انتقادی را نداشته باشد، احتمال کمی وجود دارد که دانشجویان تفکر انتقادی را یاد بگیرند (هوبو، ۲۰۰۵).

1. Coon

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.4.1.7]

همان‌طور که اشاره شد یکی از کدهای استخراج‌شده در رابطه با واکنش‌های اساتید در رابطه، به چالش کشیده شدن توسط دانشجو «احترام به نظر دانشجو» در هنگام به چالش کشیده شدن توسط دانشجویان است. مشارکت‌کننده کد ۱ دراین‌باره اشاره‌کرده‌اند "من معتقدم ممکنه وقتی دانشجو سؤالی می‌پرسم یا چیزی میگه ممکنه درست گفته باشد... اتفاق افتاده در بعضی از کلاس‌ها دانشجو نظری را مطرح کرده که ازنظر من بهتر بوده و من از بچه‌ها عذرخواهی کردم، گفتم ایشون خیلی از من بهتر توضیح داد و درستم گفتن این دانشجو شاید تو خیلی از درساش افتاد ولی درس من ۱۸ شد. این دانشجو خیلی متفاوت بود...من اصلاً دوست ندارم کلاسم حالت نظامی داشته باشد"؛ و یا مشارکت‌کننده کد ۵ دراین‌باره می‌گوید "گاهی وقت‌ها بوده من یک بحث تاریخی رو گفتم دانشجو گفته که استاد این نیست و من پذیرفتم و حتی ازشم تشکر کردم که اشتباه منو تصحیح کرده" و مشارکت‌کننده کد ۳ اشاره‌کرده "در این‌گونه موارد با دانشجو به بحث و بیان دیدگاه‌ها می‌پردازم، زیرا دانشجو برای من ارزشمند است".

همان‌طور که اشاره شد یافته ها نشان داده‌اند که اساتید پاسخ‌دهنده، ضمن اینکه در جهت پیشبرد تفکر انتقادی و پرورش آن در بین دانشجویان تلاش کرده‌اند بلکه خود نیز از روحیه انتقادپذیری بالای برخوردار بوده و واکنش‌های مثبتی را در به چالش کشیدن آن‌ها توسط دانشجو از خود نشان داده‌اند. ازاین‌رو تجربه زیسته خودم، نمایانگر این موضوع است که:

دریکی از واحدهای درسی، روش تدریس استاد را مورد نقد قرار دادیم چون این روش مناسب کلاس ما نبود و ازنظر ما بهتر بود استاد روش تدریسش را تغییر دهد. استاد بعد از شنیدن دلایل قبول کردند و به نظر ما احترام گذاشتن و یا در یک مورد دیگر، همان استاد بحثی را مطرح کردند که ما هیچ‌کدام با نظر ایشان موافق نبودیم، در این کلاس روابط بین استاد و دانشجو آزاد بود که ما به ذکر دلایل خود با نظر استاد مخالفت کردیم و خبری از واکنش منفی توسط استاد نبود. از این نظر بر طبق گفته مایلز، در فرایند آموزشی، ضمن اینکه باید دانشجو را با تفکر انتقادی آشنا کرد، باید روحیه انتقادپذیری اساتید را هم تقویت نمود (مایلز،۱۵،۱۳۷٤).

یکی دیگر از کدهای استخراج‌شده پژوهش در مقوله به چالش کشیده شدن، واکنش تأملی اساتید در به چالش کشیدن آن‌ها توسط دانشجویان است به‌طوری که مشارکت‌کننده کد ۵ اذعان می کند " همیشه میگم سؤالی بپرسین بلد نباشم میرم و مطالعه می‌کنم و جواب شو میارم چون این حالت رودارم اصلاً از سؤال پرسیدن بچه‌ها ترسی ندارم". همچنین مشارکت‌کننده کد ۲" دانشجو بوده که مطالعه داشته و از من سؤال کرده و من جوابی نداشتم و گفتم باید بخونیم دو هفته بعد مطالعه می‌کنم و جواب سؤال را می‌آورم باهم بحث می‌کنیم " و یا مشارکت‌کننده کد ۷ اشاره کردند از"من سؤال کردن گفتم نمی‌دو نم میرم می‌پرسم ".

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.4.1.7]

سؤال دوم تحقیق: اعضای هیئت‌علمی دانشکده علوم انسانی و اجتماعی چه روش‌های تدریسی را در کلاس درس به کار می‌برند؟

بر اساس یافته‌های پژوهش، می‌توان روش‌های تدریس اساتید را در کلاس درس در چهار مقوله اصلی، «طرح درس»، «روش مشارکتی»، «روش سقراطی» و «روش توضیحی تعاملی» جای داد که در ادامه به هر یک از آن‌ها پرداخته خواهد شد.

طرح درس:

یافته‌های این بخش نشان‌دهنده این نکته‌اند که مشارکت‌کنندگان (۱، ۲، ٤، ۷) قبل از شروع و تدریس یک واحد سعی می‌کنند مشخص کنند که درس چیست و چه چیزهای قرار است اتفاق بیفتد، این اساتید طرح درس را یکی از عوامل تأثیرگذار در تدریس می‌دانند. در این راستا آنان به ارائه سرفصل، توجه زیادی کرده‌اند.

باربا گراس اهداف طرح درس را اینگونه بیان می دارد: یک قرارداد صریح یادهی-یادگیری که نقش‌ها و مسئولیت‌های متقابل دانشجویان و مدارس را ترسیم می‌کند، یک ابزار تشخیصی که برای موفقیت در درس به دانشجویان کمک می‌کند از طریق تعیین پیش‌نیازها و سطوح آمادگی علمی موردنیاز و توصیف چالش‌های درس و حجم کار، میزان آمادگی خود را برای یک درس مشخص می کنند، یک منبع صریح از خط‌مشی‌ها و روش‌ها برای فعالیت‌های درسی، یک ابزار یادگیری که علاقه دانشجویان را برمی‌انگیزد و آن را به اطلاعات، منابع و پیوندهایی مجهز می‌کند که برای موفقیت در درس به آن‌ها نیاز خواهند داشت، مجموعه‌ای از تعهدات شامل این تعهد که مدرس به دانشجویان چه خواهد آموخت و فعالیت‌هایی که دانشجویان برای تحقق همه آن تعهدات باید انجام دهند. (باربارا گراس دیویس، ترجمه نصر اصفهانی و همکاران، ۱۳۹٦).

یکی دیگر از کدهای استخراج‌شده در پژوهش «ارائه سرفصل» است. مشارکت‌کننده کد ۲ اشاره می‌کند " اول دانشجو باید تعریف خود درس را بداند که استادها انجام نمی‌دهند؛ این درس چی هست؟ در امروز چه‌کاری می‌تواند بکند؟ ما چگونه این درس را ارائه خواهیم داد؟ و در کل قرار است چه اتفاقی بیفتد؟... وجود طرح درس بسیار در روشن‌سازی کار برای دانشجو می‌تواند پرثمر باشد چون دانشجو هدف را می‌داند و به‌اصطلاح تکلیف مشخص است".

خود به‌شخصه تجربیات بدی در مشخص نبودن طرح درس از سوی یکی از دبیران دوره دبیرستان داشتم شاید هم بزرگ‌ترین ایراد ایشان همین بود که مشخص نمی‌کرد قرار است چکار کند و از ما انتظار دارد چه فعالیت‌های انجام دهیم درواقع ما نمی‌دانستیم این جلسه‌ای که در پیش روست قرار است امتحان گرفته شود، یا پرسشی در کار است

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.4.1.7]

و یا تدریسی قرار است اتفاق بیفتد برای همین بسیار سخت بود. من در طول سه سالی که با ایشان کلاس داشتم همیشه سردرگم بودم و نتیجه هم این بود هیچ‌وقت نتوانستم با میزان آمادگی قابل قبولی در کلاس حاضر شوم. در این رابطه شمیت (۱۹۹۳) اذعان دارد مشخص بودن اهداف و طرح درس علاوه بر تسهیل در نحوه تدریس، باعث افزایش انگیزه دانشجویان برای حضور مرتب در کلاس، تعقیب مطالب، شرکت فعال در بحث‌ها و به‌طورکلی یادگیری بیشتر می‌گردد (به نقل از رحیم زاده و همکاران ۱۳۹۷).

روش تدریس مشارکتی

با توجه به نتایج به‌دست‌آمده از مشارکت‌کنندگان در این پژوهش، اساتید (۷،۲، ۵، ٦،۹) درروش های تدریس خود از روش مشارکتی استفاده می‌کنند. در این راستا آنان به «مشارکت دادن دانشجو» و «استفاده ازنظر دانشجو» اشاره‌کرده‌اند. یادگیری مشارکتی به روشی گفته می‌شود که در آن یادگیرندگان در گروه‌های کوچک به هم کار می‌کنند و برای دستاوردهای جمعی‌شان مورد تقویت قرار می‌گیرند. ویژگی مهم این روش آن است که اعضای گروه باهم کار می‌کنند تا به هدف مشترکی برسند که هم کل گروه و هم تک‌تک اعضای گروه از آن سود ببرند (سیف،۱۳۸۷).

نتایج این مطالعه نشان داد که اساتید در بحث روش تدریس و استفاده از روش مشارکتی به «مشارکت دادن دانشجو در بحث‌ها» اشاره‌کرده‌اند به‌طوری‌که مشارکت‌کننده کد ۷ اشاره می‌کند " من بخش‌هایی را ترجیح می‌دهم که دانشجویان در موردش صحبت کنند، راهنماییش می‌کنم کتاب معرفی می‌کنم همچنین نظرات و بحث هاشونو می‌شنوم ببینم در مسیر هستند یا خیر، اگر نباشن راهنمایی می‌کنم که بر گردن تو مسیر دوباره بعد از این کار از نمایندگان گروه ها میخوام که جمع‌بندی خودشونو اعلام کنن و بگن به چه نتیجه‌ای رسیده‌اند". ارائه روش‌های تدریس سنتی در کلاس درس ما ملال‌آور و خسته‌کننده شده است. جونز (۲۰۰۷) اذعان داشته که فضاهای فعلی آموزشی فرصت بیان عقیده و اظهارنظر را از دانشجویان گرفته و گرایش اساتید بر تمرکز بر روش‌های انفعالی، وابستگی دانشجویان را به اساتید افزایش داده و منجر به افزایش مشکلات یادگیری گردیده است ولی وقتی استادامون میان و از این روش استفاده می کنن خودم به‌شخصه احساس می‌کنم دانشجویم و نظر منم حتماً مهمه که استاد میپرسه این‌جوری خیلی هم خوبِ و نتایجشم عالیه. کرامتی (۱۳۸۲) می‌نویسد: تأثیر یادگیری مشارکتی روی تقویت مهارت‌های سطح بالاتر به‌مراتب بیش‌تر از رویکرد انفرادی است.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.4.1.7]

از دیگر کدهای استخراج‌شده در این زمینه که اساتید مطرح کرده بودند «استفاده از نظرات دانشجویان در بحث‌ها» بود به‌طوری‌که مشارکت‌کننده کد ۲ اشاره می‌کند "چیزی که از دانشجویان نمی‌پرسیم این است که نمی‌پرسیم نظر خودت چیست؟ یا با توجه به مطالعاتی که مطرح کردی، نظر خودت در این مورد چیست. همچنین به دانشجویی که مطالعه نکرده است یاد می‌دهم که اجازه اظهارنظر ندارد این مسئله بسیار مهمی است که باید رعایت شود".

روش سقراطی

نتایج پژوهش ما نشان داده‌اند که مشارکت‌کنندگان (۳،۵،۹،۸) در روش های تدریس خود از روش سقراطی استفاده کرده‌اند. در این راستا آن‌ها به دو کد «دیالکتیک» و «ندادن داده» اشاره‌کرده بودند

همان‌طور که اشاره شد اساتیددربحث روش تدریس و استفاده از روش سقراطی به «فضای دیالکتیکی در کلاس» اشاره داشتند به‌طوری‌که مشارکت‌کننده شماره کد ۸ اشاره می‌کند " درکل فضای رو ایجاد می‌کنم که دانشجو با من یا با دیگر همکلاسی‌های خود وارد دیالوگ که ما هم از آن‌ها استقبال می‌کنیم که به یکجایی یا یک نقطه‌ای برسیم"یا مشارکت‌کننده کد ۳ دراین‌باره اضافه می‌کند "من بیشتر از روش سقراطی استفاده می‌کنم برای اینکه تصورات غلط رو از ذهن بچه‌ها بیرون بکشم در این درباره یکی از اساتیدم از این روش استفاده می‌کردند" از دیگر کدهای استخراج‌شده در این زمینه که اساتید مطرح کرده بودند این موضوع بود که «روش سقراطی داده اولیه به دانشجویان نخواهد داد» به‌طوری‌که مشارکت‌کننده کد ۱ می‌گوید "روش سقراطی داده نمیده دقت میکنین یعنی اون فاز اول توضیحی رو نداره همون فاز دوم تعاملیش رو داره فاز دوم تعاملی اون خیلی خوبه هنگامی که سخن بر سر کلاس درس نباشه وقتی شما سخن بر سر کلاس درسه اونجا نیاز هست که شما یک سریع داده به بچه ها بدی یعنی بر دانش اونها هم اضافه بشه و صرفا نگرش نباشه. یا مشارکت‌کننده کد ۵ اشاره می‌کند" در مواردی که حس کنم دانشجو مبانی قوی دارد از روش پرسش و پاسخ سقراطی استفاده می‌کنم به شکلی که پرسش‌های رو مطرح می‌کنم و شروع می‌کنم به بحث و جواب‌های دانشجویان رو می‌شنوم و انقدر رو اون ها بحث می‌کنیم که در آخر به یک نتیجه درست برسیم... اگر دانشجو مبانی قوی نداشته باشد روش سقراطی زیاد جواب نمی‌دهد و من استفاده نمی‌کنم ".

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.4.1.7]

روش توضیحی تعاملی

یافته‌ها نشان داده‌اند که مشارکت‌کنندگان (۱،٤،۳،۵)، در تدریس خود از روش توضیحی تعاملی استفاده می‌کنند. همان‌طور که میلر[1] (۲۰۰۸) می‌گوید در این راهبرد، روشنگری‌های آموزگار/استاد از راه سخنرانی بلند یا کوتاه (گاه همراه با نمایش متنی) و دیگر گام‌های مذکور در آموزش مستقیم همراه می‌شود با پرسش و پاسخ‌های سقراطی و پرسش‌های بیشتر برای درگیر کردن شاگردان و گفتگوهای کلاسی میان استاد و شاگرد و یا شاگرد با دیگر شاگردان؛ و نیز نوشتن ایده و پرسشگری و سازمان‌دهی ایده‌هاست. (به نقل از رحیم زاده و دیگران، ۱۳۹۷). این روش از دیگر روش‌های تدریسی بود که اساتید شرکت‌کننده در مصاحبه از آن در کلاس‌های درسی خود استفاده می‌کردند. در این رابطه مشارکت‌کننده کد ۱ چگونگی استفاده از این روش را شرح می‌دهد "من به این شکل تدریس می‌کنم که اول موضوع رو برا بچه‌ها روشن می‌کنم این توضیحی شه. حالا در تعاملی اجازه میدم که بچه‌ها وارد گفتگو بشن وقتی بچه‌ها وارد گفتگو میشن اینجاست که تو نقشت رو به‌عنوان یک متفکر انتقادی نشون میدی با به چالش کشیدن بچه‌ها با استفاده از همون داده‌ها بچه هام با استفاده از همون داده‌ها وارد بحث میشن یعنی اونام وارد بحث میشن و یک دیالکتیک بین استاد و دانشجو شروع میشه که خیلی موفقه". همچنین مشارکت‌کننده کد ٤ اضافه می‌کند " یکی دیگر از اساتید دراین‌باره اشاره کردند هر جلسه از کلاس را به چند قسمت تقسیم می‌کنم به‌طوری‌که اول مباحث و توضیح میدم بعد با دانشجو هام وارد بحث میشم و از دانشجو می‌خواهم که نظرات و انتقادات و پرسش‌های خود را مطرح کند".

سؤال سوم تحقیق: اعضای هیئت‌علمی دانشکده علوم انسانی و اجتماعی به چه شیوه‌های ارزشیابی خود را انجام می‌دهند؟

یکی از مشکلات و سؤال‌های اصلی من در طول دوران تحصیل در رابطه با شیوه ارزشیابی اساتید بود و هیچ‌وقت جواب آن را نتوانستم پیدا کنم تا از استاد یا دانشجوی ترم بالایی مطرح می‌کردم در جواب می‌گفتند استادِ و هر جور دوست داشته باشد ارزشیابی می‌کند اما من بااینکه می‌دانستم که ارزشیابی دست استاد است و کاریش نمی‌شود کرد اما یک‌چیز، کاملاً برای من غیرمنطقی به نظر می‌رسید و آن‌هم این مورد بود که چرا بعضی از اساتید به

1. Miller

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.4.1.7]

فرایندهای کلاسی اهمیت نمی‌دهند و به‌طور مثال ۱۸ نمره را به امتحان کلاسی و فقط ۲ نمره را به فرایندهای کلاسی اختصاص می‌دادند و نتیجه این عدم توجه خودش را در امتحان پایانی نشان می‌داد به‌طوری‌که بسیاری از دانشجوهای هم‌کلاسی وقتی می‌دیدند فرایند کلاسی اهمیت ندارد در طول‌ترم اصلاً نه درس می‌خواندند نه در بحث‌های کلاسی شرکت می‌کردند و شب امتحان نمره خوبی هم می‌گرفتند این موضوع ازنظر من غیرمنطقی بود تا اینکه دریکی از واحد استادی آمد و عنوان کرد که فرایندهای کلاسی بسیار بااهمیت است و در طول‌ترم همه ما باید در بحث‌ها شرکت کنیم، ارائه بدیم و به‌صورت گروه‌های مختلف هر هفته باهم حتی در موضوعات باهم من بحث کنیم و خیلی هم در استفاده از این روش جدی بود پیامدی که این کلاس داشت و استاد عنوان کرد این بود که یک روز استاد در پارک یکی از دانشجوهای همکلاسی را می‌بیند که کتاب مربوط به آن واحد را در درس دارد و گاهی به اون هم نگاه می‌کند و استاد عنوان کرد با دیدن این صحنه من به هدفم که همان یادگیری در طول ترم هم بود رسیدم. در امتحان پایانی هم چون ما از قبل تمام مباحث را خوانده بودیم خیلی راحت جواب سؤال‌های امتحانی را دادیم و اکثراً با نمره خوبی اون واحد را پشت سر گذاشتیم. ازاین‌رو یکی دیگر از سؤال‌های که علاقه داشتم آن را در این پژوهش موردبررسی قرار دهم این سؤال بود که اساتید از چه شیوه‌های در ارزشیابی‌های خود استفاده می‌کنند ازاین‌رو بر اساس یافته‌های پژوهش می‌توان روش‌های ارزشیابی اساتید را در دو مقوله اصلی، ارزشیابی در طول‌ترم و ارزشیابی پایان‌ترم تقسیم کرد که در ادامه به هر یک از آن‌ها پرداخته خواهد شد.

ارزشیابی در طول‌ترم

یافته‌های تحقیق نشان دادند که مشارکت‌کنندگان (۳،٤،٥،٦،٧،٨،٩،٢،١) به ارزشیابی در «طول‌ترم» اهمیت بسیاری می‌دهند ازاین‌رو یکی از کدهای استخراج‌شده بسیار مهم که اساتید شرکت‌کننده در پژوهش آن را مطرح کرده بودند «اهمیت دادن به فرایند کلاسی» است. به‌طوری‌که مشارکت‌کننده کد ۱ اشاره می‌کند " قطعاً اساتیدی که پایان‌ترمی کار می‌کند برای تفکر انتقادی ارزش قائل نیستند این‌یکی از نشانگان بسیار مهمه یعنی فرایند براشون مهم نیست و اون پایان براشون مهمه" و یا مشارکت‌کننده کد ٦"ارزیابی در طول‌ترم از پایان‌ترم برای بنده مهم‌تر است ". یا مشارکت‌کننده کد ۹" باید کل فرایند کلاس را در نظر بگیریم و یادگیری دانشجو را از بین نبریم چون یادگیری در کل‌ترم اتفاق میافتد ما نباید ارزشیابی را محدود به آزمون و امتحان پایان‌ترم کنیم".

دراین‌باره تجربه زیسته خود نمایانگر این است که دریکی از واحدهای درسی در طول‌ترم خیلی تلاش می‌کردم به‌طوری‌که در بحث‌ها شرکت می‌کردم، تکالیف را کاملاً انجام می‌دادم و...اما روز امتحان استاد دو تا سؤال مطرح

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.4.1.7]

کرده بود که از شانس بد من یکی از آن سؤال‌ها را من اصلاً نخوانده بودم اتفاقاً همان سؤال بیشترین نمره هم به خود اختصاص داده بود و من در آن امتحان نتوانستم خوب ظاهر شوم اگر استاد من پایبند به ارزشیابی پایان‌ترم بود من باید اون درس رو میفتادم و تمام تلاش‌های ترمم به هدر می‌رفت اما خداروشکر استاد در طول‌ترم خیلی براش مهم‌تر بود و نمره بالایی رو هم گرفتم.

پایان‌ترم

نتایج نشان داده‌اند که تمام مشارکت‌کنندگان در این پژوهش ارزشیابی‌های پایان‌ترم را نیز مهم ارزیابی کرده‌اند. در این راستا در خصوص ارزشیابی پایان‌ترم اساتید به دو کدباز بسیار مهم «استفاده از سؤال‌های تحلیل و نفی سؤالات تستی» اشاره کردند.

همان‌طور که اشاره شد یکی از کدهای که شرکت‌کنندگان به آن اشاره‌کرده بودند استفاده از سؤال‌های تحلیلی بود به‌طوری‌که مشارکت‌کننده کد ۸ اشاره می‌کند "آخر ترم هم سؤالات تشریحی با جواب‌های تحلیلی رو در نظر دارم" در این رابطه نیز مشارکت‌کننده کد ۱ اشاره می‌کند "پایان ترمم کاملاً سواهای تحلیلی و معطوف به سطوح بالای شناختی هستش که اندیشه ترکیبی رو میخوام". در دوران تحصیل بهترین شکل ارزشیابی مربوط می‌شود به ترم اول ارشد که استاد یک کتابی رو دادند که نقد کنیم و سر جلسه نقدهایمان را کاملاً مستند و علمی بنویسیم این باعث شد ما بریم و منبع‌های دیگه ای رو برای نقد اون کتاب بخونیم که واقعاً روش جالبی بود. اساتید می‌توانند در جلسه امتحان از دانشجویان بخواهند تا با در اختیار داشتن حجم وسیعی از منابع مطلبی رو موردنقد و ارزیابی قرار دهند (سیلوا، ۲۰۰۹).

کد استخراج‌شده بعدی در این زمینه استفاده نکردن از سؤالات تستی و نفی این‌گونه سوا لاهاست به‌طوری‌که مشارکت‌کننده کد ٦ اذعان می‌کند "از سؤالات حفظی به‌هیچ‌وجه استفاده نمی‌کنم" همچنین مشارکت‌کننده کد پنج اشاره می‌کند " در امتحان پایانی من به‌شدت با سؤال‌های تستی مخالفم و در طول مدت استادیم هیچ‌وقت امتحان تستی نگرفتم" دراین‌باره تجربه زیسته خود بیانگر این موضوع است که در ارزشیابی به‌صورت تستی دقت کافی روی مسائل موردمطالعه وجود نداشت و عمیق خوانی صورت نمی‌گرفت. سؤالات تحقیقی و مطالعات موردی نسبت به سؤالات صحیح و غلط یا چندگزینه‌ای نشانگر بهتری از درک و فهم فراگیران هستند (اشنایدر و اشنایدر، ۲۰۰۸).

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

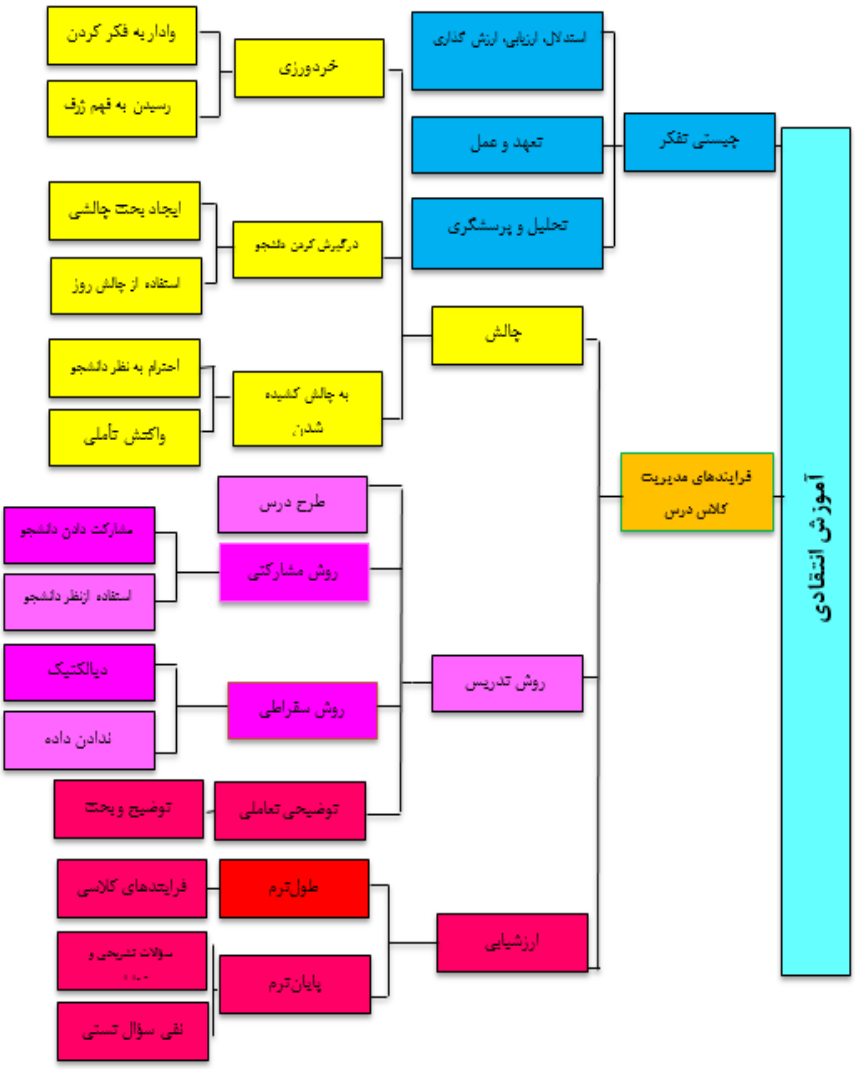
[DOR: 20.1001.1.2008000.1398.11.4.1.7]

آموزش انتقادی

به‌طورکلی نتایج تحقیق حاکی از این است که در نگاه اعضای هیئت‌علمی پرورش‌دهنده تفکر انتقادی فرد باید استدلال، ارزیابی، ارزش‌گذاری داشته باشد؛ نسبت به نتایج به‌دست‌آمده تعهد و عمل به اجرای آن‌ها را داشته و همچنین تحلیل‌گر و پرسشگر باشند. اعضای هیئت‌علمی در فرایندهای مدیریت کلاس درس با استفاده از خردورزی، دانشجو را به فهم ژرف‌تری نسبت به مسائل آشنا می‌کنند. آن‌ها همچنین با درگیر کردن دانشجویان عمدتاً با مسائل روز جامعه آن‌ها را برای بازار کار آینده‌تر می‌کردند. از سوی دیگر اساتید واکنش‌های تأملی همراه با احترام به نظر دانشجو به به چالش کشیدن خود توسط دانشجو واکنش نشان می‌دادند تا دانشجویان آزادانه بتوانند مسائل و مشکلات خود را بیان کنند و این مورد سبب می‌شود دانشجو خود را موجودی منفعل تصور نکند و خلاقانه در بحث‌ها شرکت کند. اعضای هیئت‌علمی درروش های تدریس خود از طرح درس در ابتدای شروع تدریس استفاده می‌کنند زیرا یکی از عوامل تأثیرگذار در تدریس است. همچنین در بحث روش‌های تدریس خود، از روش مشارکتی با مشارکت دادن دانشجویان و استفاده ازنظر دانشجویان در بحث‌ها استفاده می‌کنند. این اساتید از روش تدریس سقراطی جهت بیرون کشیدن تصورات غلط در ذهن دانشجویان استفاده می‌کنند و اگر در کلاسی احساس نمایند دانشجویان در رابطه با موضوع موردبحث اطلاعات کافی و یا داده‌ای ندارند از روش تدریس توضیح تعاملی استفاده می‌کنند چراکه بازتاب‌های مثبتی در یادگیری دانشجویان به وجود می‌آید؛ همچنین اساتید در ارزشیابی‌ها خود به فرایندهای طول‌ترم اهمیت بسیاری می‌دهند چراکه تأثیر بسیاری در یادگیری دانشجویان دارد و می‌تواند درنهایت سبب رشد یادگیری دانشجویان در کلاس درس بشود. همچنین در ارزشیابی پایان‌ترم است از سؤال‌های تستی کمتری استفاده می‌کنند و بیشتر از سؤال‌های تشریحی بهره می‌برند؛ چرا این‌گونه سؤال و جواب دادن‌ها نشان‌دهنده فهم بهتر فراگیران در موضوعات است؛ و جواب‌های تحلیلی را هم انتظار داشته باشند که دانشجویان بتوانند لایه‌های سطحی مسائل را کنار بزنند و به فهم عمیق و ژرف‌تری نسبت به مسائل و موضوعات مختلف دست پیدا کنند. جدول ۳ نمای روشنی از این مفاهیم ارائه کرده است:

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.4.1.7]



جدول ۳: آموزش انتقادی

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.4.1.7]

فهرست منابع

- امین خندقی، مقصود؛ و پاک مهر، حمید. (۱۳۹۰). ارتباط بین سلامت روان و فکر انتقادی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی مشهد. مجله بهداشت روانی ۱۳(۲)،۱۲۳-۱۱٤.
- بدری، رحیم گرگری، فتحی آذر اسکندر، حسین نسب، سید داود، مقدم، محمد. (۱۳۸۹). تأثیر بازاندیشی در عمل تفکر انتقادی دانشجو معلمان مراکز تربیت‌معلم تبریز، مطالعات تربیتی و روان‌شناسی، ش ۱، ۱۸۹-۲۱۰.
- بیجوند، فرامرز، ضرغامی، سعید، قاعدی، یحیی، محو دنیا، علیرضا. (۱۳۹۲). تحلیل مفهوم تفکر انتقادی و تبیین روش‌های پرورش آن با تأکید بر آموزش عالی. فصلنامه تدریس پژوهی، سال اول، شماره اول، پاییز ۱۳۹۲.
- توکل، محمد.(۱۳۷۷). وضعیت آموزش عـالی در ایـران، واقعیت‌ها و چالش‌ها، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، دوره ٦، شماره ۱۸:۲۵.
- دیویس، باربا گراس. ابزارهای تدریس، ترجمه احمدرضا نصر اصفهانی، (۱۳۹٦) نشر سمت.
- رحیم زاده، افسانه، بلندهمتان، کیوان، سلیمی، جمال.(۱۳۹۷) راهبردهای تعاملی-توضیحی در آموزش علوم انسانی.
- سرمد، غلامعلی، سیدی، فرشاد. (۱۳۹۲). بررسی تأثیر آموزش تفکر انتقادی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان، فصلنامه تحقیقات. _سرمد، زهره، بازرگان، عباس، حجازی، الهه.۱۳۹٦. روش تحقیق در علوم رفتاری. نشر آگه.
- شریفی، حسن پاشا، شریفی، نسترن. (۱۳۹٤) روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران. نشر سخن.
- شریفی، صابر؛ سیف نراقی، مریم؛ نادری، عزت اله؛ و قدسی، اخگر. (۱۳۹۷). جایگاه تفکر انتقادی در اسناد بالادستی آموزش‌وپرورش. ویژه‌نامه پژوهش در نظام‌های آموزشی.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۷). روان‌شناسی پرورش نوین. نشر آگاه.
- شهابی، علی. (۱۳۸۰). الگوهای فلسفی تفکر به شیوه انتقادی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.
- عارفی، محبوبه؛ رضایی زاده، مرتضی. (۱۳۹۰). مروری بر نقش و جایگاه درسی دانشگاهی در رشد تفکر انتقادی دانشجویان. مجله مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، (۳)،٦۳-٤۲.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.4.1.7]

- عارفی، محبوبه و رضایی زاده، مرتضی. (١٣٨٤). مروری بر نقش و جایگاه برنامه درسی دانشگاهی و رشد تفکر انتقادی دانشجویان .دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی سال،١ شماره،٣ بهار و تابستان ١٣٨٤، ص ٤.
- علیوندی وفا، مرضیه. (١٣٨٤). *بررسی رابطه تفکر انتقادی با پیشرفت تحصیلی*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، روانشناسی تربیتی، دانشگاه الزهرا (س).
- قاسمی فر، نصرالله. (١٣٨٣). مکانیسم تفکر. تهران، انتشارات قصیده‌سرا.
- غفاری، غلامرضا. منطق پژوهش تطبیقی.
- کارشکی، حسین.(١٣٨٤). جایگاه تفکر نقاد در برنامه درسی رشته علوم تربیتی. مجموعه مقالات همایشی تحلیل و تنظیم علوم تربیتی، مشهد، دانشگاه فردوسی مشهد.
- کرامتی، محمدرضا. (١٣٨٢). یادگیری مشارکتی. مشهد مقدس: انتشارات تربیت،١٢٨–٧٨.
- محمد یاری، اشرف. (١٣٨١). رابطه تفکر انتقادی مدیران گروهای آموزشی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد.
- مهرمحمدی. (٢٠٠٧). کندوکاو در ترجیحات روش شناختی پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت در ایران .*نوآوری های آموزشی*.
- مؤمنی مهموئی، کرمی، سید شریفی کاخکی، مریم سادات. (٢٠١٧). تأثیر الگوی کاوشگری بر تفکر انتقادی و نگرش دانش‌آموزان نسبت به کتاب درسی علوم تجربی در دوره ابتدایی. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*, ٢ (١٣), ٩٣–١٠٣.
- هادی، مریم. (١٣٩٥). بررسی رابطه سبک‌های مدیریت کلاس درس معلمان با خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. مطالعات مدیریت و کارآفرینی. دوره ٢، شماره ٣.
- یکتا دوست، علی.(١٣٨٠). بررسی کلی تفکر انتقادی، تازه‌های اقتصاد، شماره ٨٩.

- Anderson, G. L. (1996). What Does Practitioner Research Look Like? Teaching and Change, 3(2), 173-206.
- Arum, R. & Roksa, J. (2011). Academically adrift: Limited learning on college campuse
- Chicago, IL: University of Chicago Press.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.4.1.7]

- Badri Gorgari, R. (2011). Cognitive abilities of personality traits as predictive of critical thinking. New Educational Ideas, 7 (4), 59-76 (in Persian).
- Bernard, R. M. Zhang, D. Abrami, P. C. Sicoly, F. Borokhovski, E. & Surkes, M. A. (2008). Exploring the structure of the Watson–Glaser Critical Thinking Appraisal: One scale or many subscales? *Thinking Skills and Creativity*, *3*(1), 15-22.
- Browne, Neil (2003*)*, *Critical thinking is objective*. College student Journal.
- Chang, H. (2008). Autoethnography as method, Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Coon, J. A. (1997). Critical thinking attributes of undergraduate nursing faculty. (Doctoral dissertation). Western Michigan University.
- Cole, A. L. & Knowles, J. G. (2000). Researching teaching: Exploring teacher development through reflexive inquiry. Allyn & Bacon
- Cosgrove. R. (2011). Critical Thinking: lessons from a continuing professional development initiative in a London comprehensive secondary school.
- DeAngelo, L. Hurtado, S. Pryor, J. H. Kelly, K. R. Santos, J. L. & Korn, W. S. (2009). The American college teacher: National norms for the 2007-2008 HERI faculty survey. *Los Angeles: Higher Education Research Institute, UCLA*.
- Dews, C. L. & Law, C. L. (Eds). (1995). This fine place so far from home: Voices of academics from the working class. Philadelphia: Temple University Press.
- Demirhan, E. & Köklükaya, A. N. (2014). The critical thinking dispositions of prospective science teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *116*, 1551-1555.
- Denzin, N. K. (1989). (1989a). Interpretive biography. Newbury Park, CA: Sage.
- Ennis, R.H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. I J. &. Barton, *Teaching thinking skills: Theory and practice.* NewYork:W.H.Freeman.
- Ellis, C. (2004). The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography. Rowman Altamira.
- Franzosa, S. D. (1999). Ordinary lessons: Girlhoods of the 1950s. Franzosa, Susan D. Ordinary Lessons: Girlhoods of the 1950s, New York: Peter Lang Publishing, 1999. Series: Counterpoints, v. 43.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.4.1.7]

- Facione, C. Facione, A. (2010). *Critical thinking what it is why it counts?* Obtainable from http:\\ assessment.gmu.edu\ctac\documents\facione.
- Farireh, paolo.(1368) Critical Thinking knowing translated by:Mansoreh Kavgani, Tehran: Agah. [in persian].
- Fennimore, B.S. (2002). Student-based classroom management. Translating Kianoush Hashemian, Tehran: Al-Zahra University Press (in Persian).
- Friedman, T.L. (2005). *The world is flat: A brief history of the twenty-first century.* New York, NY: Farrar, Straus and Giroux.
- Gezer, N. Kantek, F. & Öztürk, N. (2010). Profile and critical thinking levels of nursing students in a health school, Procedia Social and Behavioral Sciences, 9: 2057–2061.
- Knowles, J. G. Cole, A. L. & Presswood, C. S. (1994). Through preservice teachers' eyes:
- Exploring field experiences through narrative and inquiry. New York: Merrill.
- Haas, P. &. (1998). Coping with faculty resistance to teaching critical thinking.. *College Teaching, 46(2)*, 63.
- HAGHANI, N. (2006). ANALYSIS OF LEARNING PROGRESS TESTS ON THE BASIS OF GERMAN-LANGUAGE WEBPAGE PASSWORT DEUTSCH.
- Hobaugh, C. F. (2005). Critical thinking skills of faculty teaching medical subjects in a military environment. (Doctoral dissertation). University of the Incarnate Word.
- Jones, A. (2007a). Multiplicities or manna from heaven? Critical thinking and the disciplinary context. University of Melbourne, Australian Journal of Education, 51(1): 84-103.
- Jackson, M. (1995). At home in the world. Durham, NC: Duke University Press.
- Jones, T. (2017). Playing Detective to Enhance Critical Thinking. *Teaching and Learning in Nursing*, *12*(1), 73-76.
- Lipman, Matthew (1997), Thinking in Education. Cambridge mass Cambridge university press.
- Martin, N. K. Yin, Z. & Baldwin, B. (1998). Class Size and Teacher Graduate Study: Do These Variables Impact Teachers' Beliefs regarding Classroom Management Style?

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.4.1.7]

- Meneley, A. & Young, D. J. (Eds). (2005). Auto-ethnographies: The anthropology of academic practices. University of Toronto PressHigher education.
- Miller, D. (2008). 'Teaching Strategies'. In: Encyclopedia of educational psychology. Edited by: Neil j Salkind. California: SAGE Publications, Inc.
- Mitchell, M. M. & Bradshaw, C. P. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology*, *51*(5), 599-610.
- Ortiz, C. M. A. (2007). *Does philosophy improve critical thinking skills?* (Unpublished master's thesis). The University of Melbourne, Victoria, Australia.
- Pakmehr, H. Dehghani, M. (2010). *The relations between students' selfefficacy learning and their critical thinking disposition in Tarbiyat Mo'allem University*. The Proceedings of 10th conference of Iran's Curriculum Study Evaluation. Tehran: Tarbiyat Mo'allem University, (In Persian).
- Paul, R. (1995). Critical thinking: How to prepare students for a rapidly changing world. In J. Willsen & A. Binker (Eds). Santa Rosa: Foundation for Critical Thinking.
- Patton, M. Q. (2002). Qualitative research and evaluation methods. Thousand Oakes.
- Paul,R.C.(1999).Critical thinking what every person needsto survive in a rapidly changing world. Santa Rosa, CA.Foundation for Critical Thinking.
- Schoem, D. (Ed). (1991). Inside separate worlds: Life stories of young Blacks, Jews, and Latinos. University of Michigan Press.
- Silva, E. (2009). Measuring Skills for 21st-century Learning, *Phi Delta Kappan, Bloomington***,** 90 (9): 630-635.
- Tashi, S. Mortazavi, F. Yazdani, S. & Mottaghipour, Y. (2013). Evaluating critical thinking skills in medical students, Isfahan university of medical sciences, Iran. *Strides in Development of Medical Education*, *9*(2), 170-178.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational administration quarterly*, *43*(2), 221-258.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.4.1.7]

- Thompson, C. (2011). Critical thinking across the curriculum: Process over output. *International Journal of Humanities and Social Science, 1*(9), 1-7.
- Tsui, L. (2007). Cultivating critical thinking: Insights from an elite liberal arts college.*The Journal of General Education*, 56(3), 200-227.
- Tsui, L. (1998). *Fostering critical thinking in college students: A mixed-methods study of influences inside and outside of the classroom* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9917229).
- Zeki A. The effects of micro-teaching on the critical thinking dispositions of pre-service teachers. *Australian J Teach Educ*. 2015;40(6):140-153.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.4.1.7]