

واکاوی پیامدها، چالش‌ها و استراتژی‌های مدیریت کلاس درس مبتنی بر پرورش تفکر انتقادی در علوم انسانی

پیمان قنبریان قلندر^{۱*}، محمد امجد زبردست^۲، کیوان بلندهمتان^۳

P. Ghanbarian Ghalandar^{1*}, M. Amjadzabardast² & K. Bolandhematan³

پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۱۲/۱۷

دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۰۷/۰۴

Received Date: 2019/03/24

Accepted Date: 2020/03/07

چکیده

هدف: پژوهش حاضر واکاوی پیامدها، چالش‌ها و استراتژی‌های آموزش انتقادی در علوم انسانی است. برای این منظور پیامدهای کلاس مبتنی بر تفکر انتقادی، چالش‌های پیش روی اعضای هیئت‌علمی در آموزش تفکر انتقادی و استراتژی‌های مناسب جهت آموزش تفکر انتقادی در حوزه علوم انسانی پرداخته شده است.

روش: رویکرد این پژوهش از نوع کیفی و خود مردم‌نگاری است. جهت جمع‌آوری داده‌ها از ابزار مصاحبه نیمه ساختارمند استفاده شده است. نمونه پژوهش شامل ۹ نفر از اعضای هیئت‌علمی دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان است که از طریق نمونه‌گیری با بالاترین قدرت (بررسی مواردی که پدیده‌های موردنظر در آن‌ها بروز بسیار قوی دارد) انتخاب شده‌اند. تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل مقایسه‌ای صورت گرفته است. برای تعیین روایی پژوهش از سه روش اعتبار‌پذیری، انتقال‌پذیری و تأیید‌پذیری استفاده شده است.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد که آموزش انتقادی باعث می‌شود نوعی دغدغه و صمیمیت در دانشجویان به وجود آید و سبب پیشرفت تحصیلی دانشجویان نیز می‌شود. همچنین اعضای هیئت‌علمی در آموزش تفکر انتقادی با چالش‌ها و موانعی روبه‌رو بودند یکی از این چالش‌ها بی‌انگیزگی و نداشتن دانش پایه در دانشجویان عنوان شد و دومین چالش سیاست‌گذاری‌های غلط آموزش عالی بود. علاوه بر این اعضای هیئت‌علمی توجه به فرایندهای مدیریت کلاس و روابط مثبت استاد دانشجو را به‌عنوان استراتژی‌های و راهبردهای آموزش انتقادی را عنوان کردند.

کلید واژه‌ها: پیامدها، چالش‌ها، استراتژی‌ها، تفکر انتقادی، خود مردم‌نگاری

۱. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه کردستان

۲. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه کردستان

۳. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه کردستان

* نویسنده مسئول:

مقدمه و بیان مسئله

علاقه به توسعه توانایی‌های تفکر انتقادی^۱ در محافل آموزشی پدیده جدیدی نیست. منشأ چنین علاقه‌ای به آکادمی افلاطون برمی‌گردد؛ دانشگاه‌های عمدتاً از سنت دیرینه خود جدا شده‌اند و عمدتاً به دلیل پیشرفت‌های مختلف در علوم و تغییرات هم‌زمان در هدف‌های آموزشی، تمرکز خود را بیشتر به انتقال اطلاعات معطوف کردند. با این‌همه، امروزه به نظر می‌رسد که مقدار اطلاعات در دسترس از توانایی افراد پیشی گرفته است. در چنین زمینه‌ای دیگر لازم نیست محافل آموزشی به‌منزله مخزن دانش و استادان به‌مثابه سخنران و انتقال‌دهنده اطلاعات خدمت کنند. همچنین بسیار مهم و لازم است که شاگردان مهارت خود را در تفکر و استدلال افزایش دهند، اطلاعات موجود را پردازش کنند و آن‌ها را به‌کار برند (Miles, 2015). یکی از راه‌های آموزش موفق، پرورش تفکر انتقادی در دانشجویان است به‌طوری‌که شیوه‌های تدریجی تفکر شاگردان زیر سؤال قرار گیرد و از آن‌ها در ایجاد شیوه‌های جدید حمایت شود (Habibipoor, 2005). تفکر انتقادی، در معنای محدود مجموعه‌ای از مهارت‌های فنی است که صرفاً برای انتقاد از دیدگاه‌های مخالف استفاده می‌شود، اما در معنای وسیع، تفکر انتقادی، بررسی گرایش‌ها و تمایلات خودمحرانه و جامع‌گرایانه است که در قلب عقاید و به‌صورت پنهان قرار دارند و شامل گرایش‌ها و ویژگی‌های منشی است (paoul, 1992). Zeke (2015) تفکر انتقادی را هنر تجزیه و تحلیل و ارزیابی تفکر همراه با بررسی برای اصلاح آن تعریف می‌کنند. (Jones 2017) تفکر انتقادی را سبکی از فکر کردن در هر موضوع، محتوا یا شکلی است که فرد متفکر کیفیت فکر کردن خود را با تحلیل کردن، ارزیابی کردن و نوسازی آن بالا می‌برد. به‌عبارت‌دیگر تفکر انتقادی سبکی از فکر کردن در مورد هر موضوع، محتوا یا شکل است که فرد متفکر کیفیت فکر کردن خود را با تحلیل کردن، ارزیابی و نوسازی آن بالا می‌برد (Tashi, 2013).

یادگیری تفکر یک هدف اساسی در آموزش‌های رسمی است (Bernard, 2008). و پرورش تفکر انتقادی باید یکی از اهداف اساسی آموزش دانشگاهی باشد (Paoul, 1992). زیرا امروزه، شرایط بازار کار برای دانش‌آموختگان دانشگاهی روزبه‌روز دشوارتر می‌شود، کارفرمایان انتظار دارند با استخدام فردی با تحصیلات دانشگاهی به خلاقیت و نوآوری‌های لازم برای حل مسائل و مشکلات کاری دست یابند، آن‌ها به دنبال فردی هستند که قدرت جمع‌آوری اطلاعات، تجزیه و تحلیل، سازمان‌دهی، نتیجه‌گیری و ارائه بازخورد لازم را داشته باشد (Gardner, 2000). از این‌رو (Tsui, 2003) با نگاه به تفکر انتقادی به‌عنوان نوعی هشیاری ذهن در ارزیابی و موشکافی دانش، پیش از مصرف آن، بر تغییر رویکردهای آموزشی در نظام‌های دانشگاهی تأکید می‌ورزد. او عنوان می‌کند ظرفیت انتقادی اندیشیدن مستلزم مهارت تحلیل، استنباط و ارزشیابی منابع مطالعاتی، شواهد و آنچه از سوی مراجع و سنت بیان شده است و قابل استنتاج، است. به‌طور یقین تمرکز بر هر یک از مؤلفه‌ها و

مهارت‌های مرتبط با تفکر انتقادی نیازمند فراهم ساختن فرصت‌های آموزشی است که در آن یادگیرندگان با به چالش کشیدن دیدگاه‌ها، فرض‌ها و طرح پرسش‌های ارزیابانه در خصوص واقعیات علمی و ادعاهای نظری و پژوهشی در جهت انتقادی اندیشیدن گام بردارند. ایجاد چنین موقعیت‌های آموزشی در دانشگاه نه تنها فرصت نقد دیدگاه‌ها و نظام‌های فکری دیگران را برای دانشجویان فراهم می‌سازد بلکه از رهگذر چنین موقعیت‌هایی که عمدتاً با بحث و جدل‌های گروهی همراه است این امکان مهیا می‌گردد تا آن‌ها به‌طور جدی و هدفمند با مورد پرسش قرار دادن دیدگاه‌ها و نقد اندیشه‌های خود که از ویژگی‌های مهم تفکر انتقادی است به تعدیل باورها، تغییر طرح‌واره‌های ذهنی و بازسازی نظام‌های فکری خود اقدام نماید و سطح پیچیده‌تری از رشد ذهنی را آشکار سازند.

دانشگاه می‌تواند با استفاده از ظرفیت‌های مختلف خود پرورش‌دهنده تفکر انتقادی باشد از این‌رو متغیری که به نظر می‌رسد به‌طور مستقیم بر پدیده تفکر انتقادی در نظام آموزشی مربوط می‌شود مدرس است. اساتید در کلاس درس می‌توانند در درازمدت روی دیدگاه‌های دانشجویان و فعالیت‌های فکری آن تأثیر بگذارد و آن‌ها را ارتقا دهند (Tsui, 2007) بدیهی است که دانش تخصصی استادان هنگامی می‌تواند کارایی خوبی داشته باشد که با سبک‌های مناسب مدیریت کلاس^۱ درس مورد بهره‌برداری مخاطبان قرار گیرد. 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 است (Mitchell, 2013). مدیریت کلاس درس شامل مؤلفه‌های مدیریت کلاس درس همچون برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، رهبری، کنترل و ارزشیابی است (Fennimore, 2002). مدرسان و مربیان تا زمانی که نتوانند کلاس درس خود را به‌درستی سازمان‌دهی و مدیریت نمایند، قادر نیستند توجه و تمرکز خود را به فرایند یاددهی-یادگیری معطوف نموده و یک محیط و جو مساعد برای یادگیری به وجود آورند (Martin, 1998). Gilfour (2004) بر این باورند که ضرورت پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی از طریق برنامه‌داری یکی از عمده‌ترین مقاصد مربیان تربیتی تبدیل شده است. از این‌رو اعضای هیئت‌علمی می‌توانند تفکر انتقادی شاگردان را از طریق روش‌های تدریس فعال از جمله تشکیل گروه‌های کوچک بحث در کلاس، مطالعه موردی و کنفرانس کلاسی پرورش داد. استفاده از روش‌های تدریس فعال می‌تواند بسیار تأثیرگذار باشد چراکه آموزش و یادگیری فعال استفاده از راهبردهایی است که فرصت تعامل را به حداکثر می‌رساند و فراگیران با مشارکت در کارهای گروهی در بروز توانایی‌ها و قابلیت‌های خود توانا می‌شوند. در واقع هرگاه اساتید در کلاس درس به نظریات دانشجویان گوش دهند، رفتار باز و صادقانه همراه با احترام با دانشجویان داشته باشند، جدی‌گرم و صمیمی و پذیرا ایجاد کنند، دانشجویان را برای شرکت در فعالیت‌های کلاس ترغیب کنند، به ارزشیابی‌های مستمر در طول ترم بپردازند می‌توان گفت میزان انگیزه دانشجویان بالاتر می‌رود (Paul, 1995). پرورش تفکر انتقادی در

دانشجویان سبب می‌شود آن‌ها مفاهیم را با عمق بیشتر و دوام بیشتری یاد بگیرند، بهتر قادر هستند آنچه را یاد گرفته‌اند توضیح داده و به کار برند و همچنین بهتر قادر هستند آنچه در یک کلاس یاد می‌گیرند به کلاس دیگر ربط دهند، سؤالات بیشتر و بهتری بپرسند و آنچه را که یاد گرفته‌اند بهتر می‌توانند بازنگاری روزمره پیوند دهند (Mehrbi and Alipoor, 2015). همچنین پرورش تفکر انتقادی توسط اعضای هیئت‌علمی باعث پیشرفت تحصیلی دانشجویان می‌گردد (Alivandi Vafa, 2004). در ارتباط با موضوع پژوهش تحت این عنوان تحقیقی صورت نگرفته است ولی پیرامون موضوع تحقیقاتی صورت گرفته که به برخی از آن‌ها که بیشتر با عنوان پژوهش ارتباط دارد پرداخته می‌شود. (Ortiz 2007) گزارش داد که حتی بدون تلاش‌های صریح برای ترویج تفکر انتقادی، قطعاً یک ادراک وسیع وجود دارد که دانشگاه، متفکران انتقادی را پرورش می‌دهند.

در پژوهشی (DeAngelo 2009) گزارش داد که اعضای هیئت‌علمی تدریس تفکر انتقادی را به‌عنوان مهم‌ترین هدف آموزش در مقطع کارشناسی تأیید کرده و بیش از ۹۹ درصد آن را ضروری و بسیار مهم توصیف کرده‌اند. (Badri Gargar 2011) در یک تحقیق کیفی به این نتیجه می‌رسد که تفکر انتقادی شاگردان را می‌توان از روش‌های تدریس فعال از جمله تشکیل گروه‌های کوچک بحث در کلاس، مطالعه موردی کنفرانس‌های کلاسی پرورش داد. (Shabani and Mehrmohammadi 2012) در پژوهش با عنوان پرورش تفکر انتقادی با استفاده از شیوه آموزش مسئله محور "انجام داده است که در آن نظریه‌های همسو و حامی تفکر انتقادی از جمله دیدگاه‌های شناختی، فراشناختی و ساختگرایی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که روش حل مسئله با استناد به دیدگاه‌های مختلف روشی مؤثر برای پرورش تفکر انتقادی است، لذا شاگردانی که با روش حل مسئله به صورت کار گروهی آموزش دیده بودند نسبت به گروه گواه نمره بیشتری در مهارت‌های تفکر انتقادی دریافت کرده‌اند. (Ervin and Winfred 2013) در پژوهشی خصوص تأثیر آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی بر حل مسئله دانشجویان حاکی از آن است که آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی بر حل مسئله دانشجویان تأثیر مثبت و معنی‌داری داشته است و آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی بر گروه آزمایش توانست حل مسئله آزمودنی‌ها را ارتقاء دهد. (Demirhan 2014) 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. (Salimi 2015) در پژوهشی با بررسی برنامه درسی و تفکر انتقادی نشان داده با فراهم آوردن زمینه‌های لازم مانند غیرمتمرکز کردن ساختار آموزشی و توجه به رشد شناختی فراگیران؛ فراهم نمودن زمینه‌های رشد گونه‌های آموزش یادگیرنده محور و مسئله محور می‌توان تفکر انتقادی را آموزش داد. (Karimian 2017) 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 در روش تدریس است. (Henderson 2017) گزارش دادند که

اساتید در حین تدریس باید با دانشجویان خود ارتباط مؤثری برقرار کنند که این امر می‌تواند دیدگاه دانشجویان به تدریس را تغییر دهد و به نوبه خود موجب افزایش عملکرد دانشجویان می‌شود. (Huang, Chen and Chou, 2017) در پژوهش خود نشان دادند که مهارت تفکر انتقادی در میان دانش آموزان در شرایط یادگیری مشارکتی و شرایط نقشه‌برداری مفهومی بیشتر از مواردی است که در شرایط کنترل وجود دارد. همچنین نتایج نشان داد که یادگیری مشارکتی می‌تواند تفکر انتقادی دانش آموزان را بالا ببرد. با در نظر داشتن مبانی نظری و پیشینه مطالعاتی، اهمیت پژوهش حاضر به پایداری مفاهیم تدریس شده در دانشجویان برمی‌گردد همچنین، از بعد نظری با پرورش تفکر انتقادی در دانشجویان، شاهد یادگیری معنادارتری خواهیم بود و دانشجویان دید عمیق‌تری نسبت به تمام مسائل پیدا می‌کند. در بعد کاربردی اینکه با ارائه شیوه‌های مدیریت کلاس درس مبتنی بر تفکر انتقادی اساتید، مانند فرایندهای تدریس و ارزشیابی و همچنین با مشخص شدن پیامدها کلاس مبتنی بر تفکر انتقادی، چالش‌های پیش روی اعضای هیئت‌علمی دانشکده که پرورش‌دهنده تفکر انتقادی هستند و مطرح کردن استراتژی‌های پرورش تفکر انتقادی نظر جامعه دانشگاهی را به این شیوه‌های مؤثر جلب نموده تا در جهت ارتقای کیفی اقدامات شایسته‌ای صورت گیرد. از این رو با توجه به نقش اعضای هیئت‌علمی در پرورش تفکر انتقادی در دانشجویان ما در این تحقیق سعی کرده‌ایم به این سؤالات پاسخ دهیم که: پیامدها و بازتاب‌های کلاس درس مبتنی بر تفکر انتقادی از نظر اعضای هیئت‌علمی مشارکت‌کننده چیست؟ همچنین اعضای هیئت‌علمی مشارکت‌کننده در تحقیق در پرورش تفکر انتقادی در کلاس درس با چه چالش‌ها و موانعی روبه‌رو بودند و نیز اعضای هیئت‌علمی مشارکت‌کننده در تحقیق چه استراتژی‌های را برای ایجاد و پرورش تفکر انتقادی در دانشجویان پیشنهاد می‌دهند؟

روش‌شناسی پژوهش

این تحقیق از نظر رویکرد جزو تحقیقات کیفی است و از لحاظ روش، مبتنی بر خود مردم‌نگاری^۱ است. خود مردم‌نگاری رویکردی از پژوهش و نگارش است که در پی توصیف و تحلیل نظام‌مند تجربه، به منظور فهم تجربه‌های فرهنگی است. خود مردم‌نگاری باید در روش‌شناسی، مردم‌نگارانه، از منظر تفسیر فرهنگی و از لحاظ محتوا خود نوشت نام‌ها باشد (Chang, 2008). میدان پژوهش در این مطالعه 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 به ضرورت بهره‌گیری از دیدگاه‌های طیف گسترده‌ای از اساتید شاخص در این حوزه در انتخاب مشارکت‌کنندگان با استفاده از نمونه‌گیری بالاترین قدرت (بررسی مواردی که پدیده‌ی موردنظر در آن‌ها بروز بسیار قوی دارد) انجام شد.

1. auto ethnography

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 (Patton, 2000). ما در پژوهش حاضر اعضای هیئت علمی را به‌عنوان مشارکت‌کنندگان در پژوهش انتخاب کردیم. اعضای هیئت علمی که درک کاملی از تفکر انتقادی داشتند و آن را در کلاس درس به کار برده و پرورش می‌دادند. درنهایت از (۹) نفر از اساتید مصاحبه به عمل آمد. سن این اساتید بین ۳۴ تا ۵۹ سال بود که بین ۸ تا ۲۵ سال سابقه تدریس داشتند. جهت گردآوری داده‌های موردنیاز از تکنیک مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده شد. در ابتدای مصاحبه توضیحات کلی در مورد تحقیق و هدف‌های آن به مصاحبه‌شونده ارائه و بعداً این مقدمه از مصاحبه‌شوندگان اجازه گرفته شد تا مصاحبه آن‌ها ضبط شود (Sharifi and Sharifi, 2014). مدت‌زمان هر مصاحبه بین ۴۵ تا ۶۰ دقیقه بود.

جدول (۱): اطلاعات جمعیت شناختی

مشارکت‌کنندگان	جنسیت	رشته تحصیلی	مرتبۀ علمی	زمان مصاحبه
مشارکت‌کننده کد ۱	مرد	دکترای تخصص فلسفه تعلیم و تربیت	استادیار	مرحله اول: ۴۳ 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
مشارکت‌کننده کد ۴	مرد	دکتری تخصصی حقوق بین‌الملل	استادیار	مرحله اول: ۳۷ دقیقه مرحله دوم: ۱۰ دقیقه
مشارکت‌کننده کد ۵	مرد	دکتری تخصصی علوم تربیتی	استادیار	مرحله اول: ۵۸ دقیقه مرحله دوم: ۵ دقیقه
مشارکت‌کننده کد ۶	مرد	دکتری تخصصی مدیریت آموزشی	استادیار	مرحله اول: ۵۹ دقیقه مرحله دوم: ۲۲ دقیقه

مشارکت‌کننده کد ۷	مرد	دکتری تخصصی برنامه‌ریزی آموزشی	استاد	مرحله اول: ۶۸ دقیقه مرحله دوم: ۱۹ دقیقه
مشارکت‌کننده کد ۸	مرد	دکتری تخصصی فقه شافعی	استادیار	مرحله اول: ۴۶ دقیقه مرحله دوم: ۷ دقیقه
مشارکت‌کننده کد ۹	مرد	دکتری تخصصی جامعه‌شناسی فرهنگی	استادیار	مرحله اول: ۵۱ دقیقه مرحله دوم: ۳۳ دقیقه

برای تحلیل یافته‌های به‌دست‌آمده بنا بر ماهیت سؤالات از روش تحلیل مقایسه‌ای استفاده شده است. روش تحلیل مقایسه‌ای مبتنی بر مقایسه برای فهم مشابهت‌ها و تفاوت‌هاست. پژوهشگران مقایسه‌ای متمرکز بر مسئله مبناسازی از تعداد نسبتاً محدودی از موارد که به سبب اهمیت نظری و ماهوی انتخاب شده‌اند (Ghafari, 2008). 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 به‌دست آمد.

جهت تضمین و صحت و 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. همچنین، با توضیح کامل چگونگی انتخاب نمونه، روش گردآوری و شرح کامل نحوه انجام گرفتن مصاحبه، شرح روش گردآوری داده‌ها به تقویت ملاک انتقال‌پذیری کمک شده است. در نهایت، با کمک گرفتن از نظر اساتید به‌ویژه اساتید راهنما و مشاور برای انجام مصاحبه‌ها، مراحل مختلف کدگذاری و نحوه تجزیه و تحلیل به تقویت ملاک تأییدپذیری داده‌ها پرداخته‌ایم.

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 استفاده شده است.

فرایند کدگذاری به قرار زیر بوده است:

جدول (۲): چگونگی استخراج کدهای باز

به اصطلاح اون چیزی تفکر انتقادی است که ارزیابی شود این ارزیابی چه در مورد خودتان و چه در مورد دیگران. در واقع تفکر انتقادی یعنی اینکه تعهد به اجرای استدلال و شواهد منطقی رو داشته باشی کسی متفکر انتقادی لقب می گیرد که نه تنها به دنبال استدلال و نتایج منطقی باشه بلکه باید تعهد به اجرای اون ارزیابی ها و نتایج رو هم در خودش داشته باشه.

۱- ارزیابی ۲- ارزیابی خود و دیگران ۳- تعهد ۴- استدلال ۵- تعهد و عمل

کدهای باز استخراج شده

یافته‌های پژوهش

در این قسمت ابتدا به پیامدهای کلاس درس مبتنی بر تفکر انتقادی خواهیم پرداخت و پس از آن چالش‌ها و موانعی که اعضای هیئت علمی در آموزش تفکر انتقادی با آن مواجه هستند مورد بررسی قرار خواهد گرفت و در پایان استراتژی‌های یا راهبردهای آموزش انتقادی مطرح شده توسط اعضای هیئت علمی مورد بررسی قرار می‌دهیم.

سؤال اول: پیامدهای کلاس درسی که مبتنی بر تفکر انتقادی از نظر اعضای هیئت علمی چیست؟

بر اساس یافته‌های پژوهش می‌توان پیامدهای کلاس درس مبتنی بر تفکر انتقادی را در دو مقوله کلی «ایجاد دغدغه صمیمیت در دانشجویان» و «تأثیر در ارزشیابی» جای داد که در ادامه به هر یک از آن‌ها پرداخته خواهد شد.

ایجاد دغدغه و صمیمیت

یافته‌ها نشان مشارکت‌کنندگان (۳، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹) ایجاد دغدغه و صمیمیت را یکی از پیامد کلاس درس مبتنی بر تفکر انتقادی می‌دانند در این رابطه مشارکت‌کننده کد ۸ می‌گوید "اولین تأثیرش اینکه من با دانشجویم راحت شدم فضای خوبی به وجود آمده هم من انگیزه دارم. هم دانشجو در کلاس بانگیزه میاد".

مشارکت‌کننده کد ۹ اضافه می‌کند "من بازخورد هاشو دیدم این بازخوردها صد درصد نبوده اما مقدار زیادی رشد داشته و این رو به‌واقع دیدم که دانشجو درگیرتر میشه چراکه دغدغه برایش به وجود میاد وقتی دغدغه داشته باشه میره دنبال جواب سوالات توی ذهنش وقتی رفت کتاب میخونه مطالعه میکنه وقتی مطالعه میکنه میبینه سؤال‌های هست و میاد سر کلاس به بحث میزازه این جور ی یاد

میگیره که چه دنیای وسیعی وجود داره و مطالعه چقدر تأثیر میزاره. من در کلاسم دانشجویانی بودن که بعد از چند جلسه نحوه استدلالشون بهبود پیدا کرده بود. یک شکل منطقی‌تری رو به خودش گرفته بود و همین دانشجویها بارها بعد کلاس یا روزهای دیگر میومدن تو اتاق و با من بحث میکردن و واقعا رابطه صمیمی ایجاد شد بین من و دانشجو".

مشارکت‌کننده کد ۷ نیز اضافه می‌کند "بازتاب رفتاری و عاطفی من باعث شده بین من و دانشجو یک نوع صمیمیت به وجود بیاد این صمیمیت باعث شد که اونها خیلی بیشتر از قبل تلاش کنن".

تأثیر مثبت در نگاه و ارزشیابی

یافته‌ها پژوهش نشان داده‌اند مشارکت‌کنندگان (۱، ۴، ۵، ۷، ۹) تأثیر مثبت در نگاه و ارزشیابی را به‌عنوان پیامد کلاس درس مبتنی بر تفکر انتقادی می‌دانند. در این رابطه مشارکت‌کننده کد ۱ می‌گوید "وقتی من این روش‌ها رو در کلاس درس به کار می‌بندم در کلاس درس طیف بسیاری از دانشجو هارو بودن که اندیشه‌هاشون عوض شده یعنی به اندیشه‌های خرد ورزانه ای رسیدند ولو اینکه مخالف منم بوده باشه اینش برام مهم نیست یعنی فرد درنهایت امر به نگاهی میرسه که اون نگاه نگاه من نیست ولی میدونم خردمندانه است و من ازش بسیار خرسندم که دانشجو در کلاس من از یک نگرش دگم و بی‌نگرشی به یک نرش خردمندانه تبدیل شده همینشم برا من کفایت میکنه قرار نیست در تفکر انتقادی فرد مثل من فک بکنه".

همچنین مشارکت‌کننده کد ۹ اشاره می‌کند "تو ارزشیابی‌هاشون فوق العاده بوده نتایجش یعنی بعد از اینکه با این روش آشنا شدن سر کلاس و در پایان ترم من میدیدم جواب‌های که میدن به سؤالات بسیار کامل و از جوانب مختلف به سؤالات پاسخ میدادن نمرات خوبی هم کسب کرده‌اند در آزمون‌های امتحانی این برای من کافیه تا بیشتر تشویق بشم از این روش استفاده کنم".

مشارکت‌کننده کد ۴ نیز اشاره می‌کند "دانشجو در جواب دادن به سؤالات امتحانی یک جنبه را در نظر نمی‌گیرد و سعی می‌کند کامل‌تر مطالعه کند این‌ها آثار مباحثه در کلاس است که من تجربه کرده‌ام".

سؤال دوم تحقیق. چالش‌های پیش روی شما در پرورش تفکر انتقادی چه چیزهای بوده‌اند؟
براساس یافته‌های پژوهش می‌توان چالش‌های مطرح شده توسط اساتید را در سه مقوله اصلی، «بی‌انگیزگی» نداشتن دانش پایه» و «سیاست‌گذاری غلط آموزش عالی» جای داد که در ادامه به هر یک از آن‌ها پرداخته خواهد شد.

نداشتن دانش پایه

یافته‌ها نشان می‌دهند مشارکت‌کنندگان (۲، ۳، ۴، ۵) در بحث چالش‌های پرورش تفکر انتقادی به نداشتن دانش پایه اشاره کرده‌اند در این باره مشارکت‌کننده کد ۱ اشاره می‌کند "دانشجو دانش پایه رو بلد نیست این مشکل جدیه دانشجویی که دانش پایه رو بلد نیست این میتونه به یک تعریف از تفکر

انتقادی برسه؟ و آیا وقتی داره با تو صحبت میکنه اون توانایی رو داره که با تو وارد بحث بشه این یک مشکل اساسی است این چالشم برمیکرده به نظام آموزش و پرورش دانشگاه اینجا دست و بالش بستست دانشجو میاد دانشگاه که هیچ کتابی رو مطالعه نکرده دوازده سال تو آموزش و پرورش بوده حتی یک کتابم بهش معرفی نکردن و این کلاً یک چالش بزرگیه برا دانشگاه".

مشارکت کننده کد ۴ اشاره می کند " من وقتی میخوام یک بحث رو برا دانشجوها باز کنم می بینم اصلاً مقدماتشو نمی دونن و من مجبورم اون مقدمات رو توضیح بدم البته درسته به این شکل کار کردن وقت کلاس گرفته میشه اما چاره ای نیست و باید گفته بشه "

بی انگیزی

یافته ها نشان می دهد مشارکت کنندگان (۹،۸،۶،۱) در بحث چالش های پرورش تفکر انتقادی به بی انگیزی دانشجویان اشاره کردند در این باره:

مشارکت کننده کد ۹ "یکی از جدی ترین چالش ها بی انگیزی است. دلایل زیادی هم دارد. یکی از آن ها نبودن شغل است؛ که من به دانشجویان میگویم شما خودتان باید برای خودتان شغل پیدا کنید."

مشارکت کننده کد ۸ "بزرگ ترین چالش عدم انگیزش دانشجو برای یادگیری است " مشارکت کننده کد ۶ "دانشجو دانش پایه نداره و این کارو سخت میکنه ... وقتی در یک کلاس ۹۰ درصد از دانشجو ها انگیزه ندارن این یعنی فرهنگ شده این موضوع و این فرهنگ رو عوض کردن برای من استاد سخته و زمان بره."

ب. سیاست گذاری غلط آموزش عالی

نتایج تحقیق نشان داده اند مشارکت کنندگان (۱، ۲، ۴، ۶، ۹) در بحث چالش ها به سیاست گذاری غلط آموزش عالی اشاره کرده اند. به طوری که مشارکت کننده کد ۱ در این باره می گوید " چالش دیگه که خیلی مهمه و بهش توجه نمیشه اینه که بعضی از اساتید وظیفه خودشونو نمیدونن چیه و یک چیزی مد شده بحث کار کردن مقاله ست و دانشجو رو برای این انتخاب میکنن که باید حتماً براش مقاله بنویسه و اگه ننویسه باش برخورد میشه این باعث میشه که نگاه ما به دانشجو ابزاری باشه برای رسیدن به مقاله و دیگه خود دانشجو برامون مهم نیست "

مشارکت کننده کد ۴ " آن چیزی که باعث ارتقای اساتید می شود، مقالات علمی پژوهشی است، نه اداره کردن کلاس! پس این استاندارد نیست... استاد دغدغه اش ارتقای درجه علمی خود با ارائه مقالاتی که معمولاً نوشته دانشجویان است "

مشارکت کننده کد ۶ "بحث بعدی اینکه استاد به دلیل سیاست های غلط آموزش عالی شاید و شاید سو برداشت از این قضیه اساتید ما میان و تمرکزشان روی نوشتن مقاله میزارن که این باعث میشه روی وظیفه اصلی خودشو فراموش کنه و رو مقاله نوشتن برای ارتقا تمرکز کنه و این باعث میشه که ما حتی مقالات درخور توجهی هم نداشته باشیم و از اونورم دانشجویان خوبی هم تحویل نمیدیم."

سؤال سوم: استراتژی‌ها و راهبردهای برای پرورش تفکر انتقادی؟

براساس یافته‌های پژوهش می‌توان استراتژی‌ها و راهبردهای اساتید برای پرورش تفکر انتقادی را در دو مقوله «توجه فرایندهای کلاس مدیریت کلاس درس» و «روابط مثبت استاد با دانشجو» جای گرفته شد که در ادامه به هرکدام از آن‌ها پرداخته خواهد شد.

الف توجه به فرایندهای مدیریت کلاس درس

یافته‌ها نشان می‌دهند مشارکت‌کنندگان (۱، ۳، ۵، ۸، ۹) در بحث خود در رابطه با استراتژی‌ها و راهبردهای پرورش تفکر انتقادی به دورنمای توجه به فرایندهای مدیریت کلاس درس اشاره داشته‌اند. در این رابطه مشارکت‌کننده کد ۱ اشاره می‌کند "مهم‌ترینش گفتار چالشی و گزنده ست مهم است. گفتار گزنده استارت پرسش و پاسخ سقراطی هستش ببینید سقراط همیشه یک نفر یک چیزی ازش می‌پرسید تا استارته زده بشه ولی ما الان در فضای هستیم که کسی حاضر نیست چیزی رو بپرسه چون همه خودشون رو همه چی دان میدونن اینکه تو باید یک گفتار گزنده رو داشته باشی تا استارت گفتگو زده بشه بعد گفتگوی سقراطی و درنهایت یک گفتگوی انتقادی رو شروع بکنی این خیلی مهمه به لحاظ منش استاد دو تا ویژگی باید داشته باشد یک اینکه دلیر باشه دوم اینکه شکبیا باشه دو تاش رو باید داشته باشه استادی که دلیر نباشه نمی‌تونه گفتگوی انتقادی رو شروع کنه و استادیم که شکبیا نباشه نمیتونه تفکر انتقادی رو ادامه بده بنابراین دوتاش هست. سوم اینکه کلاس درس رو من توصیه میکنم به استادها همیشه با رویکرد تعاملی توضیحی پیش ببرند توضیح بدن و وارد گفت گو بشن و ارزشیابی هم سؤالات تشریحی با جواب‌های تحلیلی میتونه مناسب باشه و ..."

همچنین مشارکت‌کننده کد ۵ اشاره می‌کند. اساتید در کلاس درس دانشجو رو به فکر کردن وادار کنن از طریق به چالش کشیدن اونها اساتید لازمه انرژی بیشتری رو صرف کلاسشون بکنن که درنهایت دانشجو ما بتونه حداقل پرسشگری رو یاد بگیره و بره دنبال پاسخ به پرسش‌ها. این‌ها در مواقعی کارساز خواهد بود که دانشجو بدون حتماً باید اینارو انجام بده و اساتید براش حتماً نمره در نظر بگیرن ارزشیابی‌های طول ترم رو بهشون توجه کننو در ارزشیابی‌های پایانی نیز از سؤالات تشریحی استفاده بشه."

مشارکت‌کننده کد ۷ نیز اشاره می‌کند "مدیریت کردن فضای بحث و فضای تعاملات در یک کلاسی که مبتنی بر تفکر انتقادی یکی از چالش هست اگر معلم زمان رو به‌خوبی نتونه مدیریت کنه چالش ایجاد میشه و آوردن ادله از طرف‌های که دلایلشون نزدیک تره باعث میشه که از توجیح کردن و ... کم بشه معمولاً کلاس‌های که مبتنی بر تفکر انتقادیه ممکنه حالت ورک شاپ داشته باشه در ورک شاپ معلم متکلم نیست بلکه راهنماست هدایت‌کننده است این نقش راهنمای استاد باعث میشه که دانشجوها در مسیر اصلی بحث بیفتن و نتایج بهتری هم بگیرن. اساتید در بحث‌های که بسیار چالشیه میتونه نوعی نقش مداخله کننده هدفمند رو در راستای اهداف آموزشی داشته باشه. این نقش میانجی باعث میشه بخشی از چالش‌ها تعدیل پیدا کنه."

ب. روابط مثبت استاد با دانشجو

دومین دورنمای که اساتید مشارکت‌کننده (۱، ۲، ۵، ۶، ۸، ۹) در بحث راهبردها و استراتژی‌های پرورش تفکر انتقادی بدان اشاره کردند روابط استاد دانشجو بود. به طوری که مشارکت‌کننده کد ۲ اشاره می‌کند به نظر من دانشجو بیرون از کلاس باید یک دوست قابل احترام باشد، به نظر من بالاتر از درس این است که باید نشان دهیم در کلاس معلم و شاگرد هستیم به هم احترام بگذاریم و نظم انضباط کلاسی باید کاملاً رعایت بشه، در بیرون از کلاس دوست باشیم ولی یک فاصله‌ای وجود دارد و به دانشجوها باید یاد بدهیم در بیرون از کلاس یک روابط انسانی خیلی عمیق با شاگردانمان ایجاد کنیم. در کلاس یک رابطه دانشگاهی و اجازه دهیم دانشجو هم سؤالات درسی و غیردرسی که مرتبط با موضوع است در میان بگذارد بستگی به استاد دارد که بپذیرد یا نپذیرد، خود من که می‌پذیرم. بله. وقتی شاگردی با شما مشکلات شخصی‌اش را مطرح می‌کند یعنی خیلی شما برایش قائل اطمینان هستی چون برای رفع مشکلش از شما کمک می‌خواهد. من دیدگاه سنتی تدریس رو قبول ندارم که نباید به دانشجو راحت بود. الان باید رابطه تعاملی همراه با احترام باشه."

مشارکت‌کننده کد ۱ اشاره می‌کند "استراتژی دیگه رابطه با دانشجوست من به شخصه در کلاس درس رابطه‌ای رو به وجود میارم که دانشجو راحت باشه دانشجو نمیترسه و راحت اظهارنظر میکنه و حرف خودشو میزنه. در بیرون کلاس من با دانشجو خیلی رابطه خوبی بین اطاق حتی یه چیزی بهم می‌خوریم و مشکلاتشونو میگن و من جواب میدم رابطه استبدادی رو ندارم که دانشجو نترسه در اطاق من همیشه بیشتر از ۴ نفر منتظرن که بیان داخل و با من حرف بزنن این نشون میده که من تونستم یک رابطه خوبی رو به وجود بیارم. من برخلاف بعضی دیگر از اساتید که جواب پیام یا زنگ دانشجو رو نمیدن همیشه تا اونجای که بتونم جواب میدم و هیچ پیام یا زنگی رو بی جواب نمیزارم و مخالف این هم هستیم که دانشجو سو استفاده میکنه، نه ندیدم من که دانشجو بخواد سو استفاده بکنه. پس این رابطه برقرار کردن استاد با دانشجو میتونه خیلی کارساز باشه به جهت اینکه دانشجو انگیزه پیدا میکنه و راحت تر حرف میزنه استدلال میکنه و ..."

بحث و نتیجه‌گیری

از متغیرهایی که می‌تواند شایستگی دانشجویان را تحت تأثیر قرار دهد، نوع روش تدریس اساتید است. نتایج مطالعات صورت گرفته بر لزوم توجه به چارچوب‌های روش تدریس فعال و بهبود و گسترش آن به عنوان مهم‌ترین پایه‌های سیاست‌های آموزشی برای آماده کردن فراگیران برای زندگی در جامعه تأکید بسیار زیادی دارند (AlSharif, 2010; Hernández-López, 2016). اعضای هیئت علمی می‌توانند در کلاس درس با افزایش سطوح تعامل، انگیزش، نگرش مثبت نسبت به یادگیری، رضایت بالا از تدریس و یادگیری عمیق و معنادار و دستیابی به موفقیت را در دانشجویان افزایش دهند (Kahnuji, 2017). همچنین اعضای هیئت علمی با آموزش تفکر انتقادی می‌توانند تضادها و تقابل‌های ارزشی،

فشار رسانه‌ها و همسالان که بخشی از واقعیت‌های زندگی امروز آن‌هاست را مورد تحلیل و ارزیابی قرار داده و آنچه را به آن‌ها ارائه یا تحمیل می‌شود بدون بررسی دقیق نپذیرند و از طریق تحلیل به شفافیت مواضع و تصحیح نگرش‌های خود کمک کرده در نتیجه فشار ناشی از تعارضات و باورهای خام و تحمیلی را کاهش دهند. در این صورت بهداشت روانی یادگیرندگان کمتر در معرض آسیب‌های جدی قرار گرفته و جامعه شاهد بسیاری از ناهنجاری‌ها نخواهد بود از این‌رو از نظر هگل تربیتی که واقعاً از روی آزاداندیشی باشد موجد حقیقت و درک تداوم فرهنگی می‌شود و در جلسه‌های آموزشی حتی‌الامکان از طریق مطلق اندیشی پرهیز می‌شود. در حقیقت ارائه‌دهنده تفکر انتقادی باید همانند یک دوست و راهنما رفتار کند تا مبلغ جزمی بودن نباشد. از این‌رو استفاده از روش‌های تدریس فعال در کلاس درس باعث حس همکاری و احساسات مثبت میان اعضا شده و همچنین باعث صمیمیت و همیاری نیز می‌شود که در نتیجه این احساسات مثبت و صمیمیت در کلاس درس باعث گسترش مهارت‌های در دانشجویان خواهد شد (Ferrite, 1990). این احساس مثبت در دوران تحصیل به‌ویژه دوران دانشگاهی به‌ندرت در ما به وجود می‌آید یکی از دلایل این نکته فضای خشکی بود که اساتید در کلاس درس به وجود می‌آوردند. بسیاری از کلاس‌های که از روش‌های کلیشه‌ای استفاده می‌کردند 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؛ شرکت در بحث‌ها و تبادل نظر بین استاد و ما احساس مثبتی را در ما به وجود می‌آورد؛ ما احساس می‌کردیم که نظرات ما با ارزش است این ارزش داشتن باعث می‌شد که دغدغه بیشتری پیدا کنیم و با اساتید احساس صمیمیت داشته باشیم". اعضای هیئت علمی در این پژوهش نیز بر این باورند که یکی از پیامدهای این کلاس‌ها ایجاد صمیمیت و دغدغه ست که بین اساتید و دانشجویان به وجود می‌آید به‌طوری‌که اشاره می‌کنند اولین بازتاب و پیامد کلاس مبتنی بر تفکر انتقادی ایجاد صمیمیت بین ما و دانشجویانست در چنین فضای سرشار از احترام ما می‌توانیم با دانشجویان تبادل نظر کنیم و به نتایج بهتری دست پیدا کنیم. از این‌رو تبادل نظر و به چالش کشیدن دانشجویانست که باعث درگیری ذهنی می‌شود و تفکر را در ایشان بارور می‌سازد و بالندگی را به ارمغان می‌آورد (Khalilzadeh, 2003).

"هنگامی که ما در کلاس درس احساس صمیمیت می‌کردیم این صمیمیت سبب می‌شد که ما با احساس امنیت بیشتری تمام دغدغه‌ها و سؤال‌های به وجود آمد در ذهن خود را بدون ترس مورد پرسش قرار دهیم و از اساتید بخواهیم به سؤالات ما پاسخ دهند در این‌گونه موارد نتیجه این پرسش و پاسخ‌ها احساس یادگیری بیشتر در ما بود؛ این احساس یادگیری هرروز بیشتر و بیشتر ادامه پیدا می‌کرد در نتیجه پیشرفت تحصیلی هم اتفاق می‌افتاد و یکی از بهترین کلاس‌های درس دوران تحصیلی را برای ما رقم می‌زد". این موضوع نیز از طرف مشارکت‌کنندگان در این پژوهش تأیید شده و معتقد بودند دومین پیامد کلاس مبتنی بر تفکر انتقادی تأثیرگذاری روی نگاه دانشجو نسبت به مسائل

پیرامون و پیشرفت در ارزشیابی (پیشرفت تحصیلی) بود. در این زمینه اشاره شده که در جلسات نخست دید دانشجو خیلی بسته بود و فاقد یک دید کلی نگر بودند اما با به کار بردن و پرورش تفکر انتقادی در جلسات بعد این دید تغییر کرد و دانشجو می توانست استدلال شکل دهد و دنبال شواهد مختلف بگردد تا به نتیجه گیری درست دست پیدا کند و همچنین این موضوع تأثیر مثبتی نیز بر نمرات کسب شده در پایان ترم داشت به طوری که اشاره شده بود که دانشجو در پاسخ به سؤالات یک جنبه را در نظر نمی گرفت و سعی کرده بود از جنبه های مختلف دیگر هم به پاسخ بپردازد. در این رابطه نیز Cosgrove (2010) تأیید می کند که اگر دانش آموزان در مهارت های تفکر انتقادی درگیر شوند منافعی که حاصل خواهد شد چشمگیر خواهد بود. همچنین در پژوهشی دیگر (Alivandi, 2004) طی بررسی خود با عنوان تفکر انتقادی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه، تبریز در نتایج خودشان رابطه مثبت و معناداری بین میزان تفکر انتقادی و پیشرفت تحصیلی را تأیید کرده است.

با وجود پرورش تفکر انتقادی در دانشجویان توسط اعضای هیئت علمی، نتایج نشان دادند که این اساتید با چالش های نیز روبه رو هستند که موانع جدی و مهمی در ارتباط با پرورش تفکر انتقادی در دانشجویان محسوب می شوند. یکی از این چالش ها و موانع بی انگیزگی و نداشتن دانش پایه دانشجویان بود. در حقیقت داشتن انگیزه برای انجام هر کاری توسط انسان لازم است و هیچ یک از فعالیت ارادی انسان ها بدون داشتن انگیزه رخ نمی دهد. از جمله این فعالیت ها، یادگیری است که شاهره اصلی آن داشتن انگیزه هست (Rouhi, Hoseini, Badeleh and Rahmani 2007). اساتید ممکن است بر موضوع درسی تسلط کامل داشته باشند، دقیقاً نوع چارچوب تفکر انتقادی ای را که باید آموزش داده شود، بدانند و بانشاط و حساسیت فراوانی سخنرانی کنند یا بحث کلاسی را رهبری نمایند، ولی اگر شاگرد علاقه مند نباشد و انگیزه نداشته باشد تمام این ها پوچ و بی ارزش خواهد بود (Miles, 2015). اساتید مشارکت کننده هم به خوبی به این موضوع اشاره نموده اند و معتقدند دانشجو در مقابل یادگیری مقاومت می کنند این مقاومت در نتیجه بی انگیزگی است که در میان دانشجویان با توجه به شرایط موجود همه گیر تر شده است. " در دوران تحصیل این مقاومت در مقابل یادگیری و تدریس اساتید زیاد اتفاق افتاده است حتی در بسیاری از موارد طرح سؤالاتی عمدتاً بی ربط با موضوع کلاس مطرح می شد آن هم صرفاً جهت متوقف کردن تدریس اساتید؛" اما مسئله اصلی اینجاست که اساتید در مقابل این بی انگیزه چه اقداماتی را باید انجام دهند؟ اساتید مشارکت کننده در این تحقیق با مطرح کردن بحث های چالشی و چالش های که خود دانشجو در جامعه با آن ها آشنای داشتند سعی می کردند که از روش های سنتی تدریس و یادگیری فاصله بگیرند و دانشجو را با مسائل روز آشنا کنند به زعم اساتید مشارکت کننده ایجاد بحث های چالشی در کلاس درس این نتیجه را در برداشت که دانشجویان به انگیزه بیشتری دست پیدا کنند و درصدد حل مشکلات باشند.

چالش دومی که اساتید مشارکت‌کننده به آن اشاره کردند سیاست‌گذاری غلط آموزش عالی در ارتقای اساتید بود. نظام ارتقای اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌ها و موسسه‌های آموزش عالی و پژوهشی نقش عمده‌ای در جهت‌دهی فعالیت‌های اعضای هیئت‌علمی در زمینه‌های مختلف آموزشی و تحقیقاتی ایفا می‌کنند و از این‌رو، از جایگاه خاصی در سیاست‌گذاری آموزش عالی برخوردار است؛ تا جایی که حتی نظام ارتقا را جزئی از تعریف دانشگاه دانسته‌اند. اما چند وقتی ست در ایران آیین‌نامه شیوه ارتقا اعضای هیئت‌علمی که در سال ۱۳۹۵ ابلاغ شد با انتقادهای از طرف اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌ها مواجه گردیده است. در مطالعه آسایش و همکاران بیان گردیده است که این شیوه ارتقا باعث کشاندن اساتید به سمت مقاله محوری شده است. اساتید مشارکت‌کننده در پژوهش اشاره کرده‌اند یکی از چالش‌ها به نوع سیاست‌گذاری آموزش عالی برمی‌گردد سیاست‌گذاری در دانشگاه به این شکل است که از اساتید انتظار می‌رود مقاله بنویسند در چنین فضایی، نه گفتگوی رشد می‌کنند نه تفکر انتقادی و نه خلاقیتی". مطالعات (Gandomkar, Salsali and Mirzazadeh, 2011) و همکاران نشان می‌دهد که این آیین‌نامه خصوصاً برای کسانی که درگیر آموزش‌اند، بی‌توجهی به شأن و منزلت آموزش هست. "ما با این مسئله چه در دوران کارشناسی و چه در کارشناسی ارشد مواجه بودیم اساتیدی که در بسیاری از موارد بدون صرف کمترین انرژی به روش‌های کاملاً سنتی تدریس می‌کردند و توجه چندانی به فعالیت‌های آموزشی ما نداشتند این اساتید کمترین توجه را نیز به ارزشیابی‌ها داشتند تا جایی که در بسیاری از موارد حتی برگه‌های ارزشیابی را بررسی نمی‌کردند و بیشتر توجه هشان معطوف بود به نوشتن کتاب و مقاله. همچنین این اساتید با تقسیم‌کارها در بین دانشجویان درصد انجام کارهای پژوهشی خود بودند". مطالعات (Hosaini, Haji, Niae, Nouri, Blordi, and Negahban, 2007) این نکته را تأیید می‌کند در شرایطی که وزن کمی به آموزش داده شده است اعضای هیئت‌علمی با متمرکز شدن روی نوشتن کتب و مقالات درصد ارتقا و بالندگی خود هستند. در این مطالعه تأکید شده است که باید در این آیین‌نامه بازنگری ایجاد گردد که فعالیت‌های آموزشی از اهمیت بیشتری برخوردار گردد.

باوجود این موانع و چالش‌ها اساتید مشارکت‌کننده در این پژوهش استراتژی‌ها و راهبردهای را برای آموزش و پرورش تفکر انتقادی در دانشجویان مطرح کرده‌اند اولین استراتژی، توجه به فرایندهای مدیریت کلاس در ساست. اصطلاح مدیریت کلاس شامل کنترل دانشجویان در کلاس به کمک دسپلین (نظم و انضباط) و ایجاد محیط مناسب جهت تسهیل یادگیری و تغییر رفتار است (Mitchell, 2013). مدیریت کلاس شامل مؤلفه‌های مدیریت کلاس درس همچون برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، رهبری، کنترل و ارزشیابی است (Fennimore, 2002). مشارکت‌کنندگان در بحث توجه به فرایندهای مدیریت کلاس درس معتقدند که در این زمینه لازم است دانشجویان را به چالش کشیدن و معتقدند مهم‌ترین استراتژی در این زمینه گفتار چالشی و گزنده ست. Bruner (1984) در تأیید این گفته 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 راه حل آن‌ها اقدام کند؛ و برنامه آموزشی باید طوری طراحی و سازماندهی شده باشد که یادگیرندگان را به فعالیت وادارد. این اساتید با استفاده از چالش‌های روز سعی بر این داشتند که مسائل علمی را با مسائل زندگی واقعی گره بزنند و در نتیجه دانشجویان را برای بازار کار در آینده آماده کنند. در حقیقت فرایند یادگیری با زندگی خارج از مدرسه ارتباط نزدیکی دارد و برنامه درسی باید ابزارها، روش‌ها و مفاهیمی را که دانش‌آموزان 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 باشد (Pakmehr and Dehghani, 2010).

استراتژی بعدی که مشارکت‌کنندگان به آن اشاره کردند استفاده از طرح درس است. این اساتید در کلاس‌های خود 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. طرح درس یک قرارداد صریح یادهی-یادگیری که نقش‌ها و مسئولیت‌های متقابل دانشجویان و مدارس را ترسیم می‌کند، یک ابزار تشخیصی که به ای موفقیت در درس به آن‌ها 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 کنند، یک منبع صریح از خط‌مشی‌ها و روش‌ها برای فعالیت‌های درسی، یک ابزار یادگیری که علاقه دانشجویان را برمی‌انگیزد و آن‌ها 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 (Barbara Grass, 2016).

در دوران دبیرستان شایدم بزرگ‌ترین ایراد یکی از دبیرانمان عدم مشخص کردن طرح درس بود. در واقع ما نمی‌دانستیم در جلسه پیش رو قرار است چه اتفاقی بیفتد. هدف ایشان از این کار این بود که ما هر جلسه آمادگی لازم را داشته باشیم یعنی هم برای تدریس هم امتحان و هم پرسش‌های شفاهی آماده باشیم اما حقیقت قضیه این بود در طول سه سالی که با ایشان کلاس داشتیم همیشه سردرگم بودیم و نتیجه هیچ‌وقت نتوانستیم با میزان آمادگی قابل قبولی در کلاس درس حاضر شوم و بیشترین افت تحصیلی هم در میان دروس دیگر به این درس اختصاص داشت. در این رابطه Schmidt (1993) 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 به‌طور کلی یادگیری بیشتر می‌گردد.

استراتژی دیگر در بحث توجه به فرایندهای کلاس درس استفاده از روش تدریس مشارکتی بود. این اساتید با مشارکت دادن دانشجو در بحث‌ها سعی داشتند فضای را به وجود آورند که دانشجویان نیز در بحث‌ها شرکت نمایند. یکی از مشارکت‌کنندگان اشاره کرده‌اند " من بخش‌هایی را می‌دهم که دانشجویان در موردش صحبت کنند، راهنمایش می‌کنم کتاب معرفی می‌کنم همچنین نظرات و

بحث‌هاشونو می‌شنوم ببینم در مسیر هستند یا خیر، اگر نباشن راهنمایی می‌کنم که بر گردن تو مسیر دوباره بعد از این کار از نمایندگان گروه‌ها می‌خوام که جمع‌بندی خودشونو اعلام کنن و بگن به چه نتیجه‌ای رسیده‌اند". (Jones 2007) اذعان داشته که فضاهای فعلی آموزشی فرصت بیان عقیده و اظهار نظر 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. وقتی اساتید ما را درگیر در بحث‌های کلاسی می‌کنند و ما را در بحث‌ها شرکت می‌دهند احساس می‌کردیم دانشجوییم و ما هم در فرایند یادگیری نقش داریم از این رو همیشه سعی می‌کردیم حتماً با مطالعه وارد کلاس شویم تا بتوانیم در بحث‌ها شرکت کنیم. این روش باعث می‌شد شاهد پیشرفت تحصیلی هم باشیم. (Keramati 2002) می‌نویسد: تأثیر یادگیری مشارکتی روی تقویت مهارت‌های سطح بالاتر به مراتب بیش‌تر از رویکرد انفرادی است.

همچنین مشارکت‌کنندگان در پژوهش از روش سقراطی نیز در کلاس درس استفاده می‌کردند. اما از آنجایی که این روش به فرد می‌گوید که اشتباه می‌کند اما نمی‌گوید چرا؟ و دانش را نیز معین نمی‌کند (Robinson, 1971). بر این اساس مشارکت‌کنندگان در این پژوهش از روش توضیحی تعاملی استفاده می‌کردند (Miller 2008) اذعان دارد 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 طوری که توضیح می‌دهند چگونه از این روش و راهبرد در کلاس‌های درس استفاده می‌کنند. "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 به عنوان یک متفکر انتقادی نشون میدی با به چالش کشیدن بچه‌ها با استفاده از همون داده‌ها بچه‌ها 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".

استراتژی بعدی که مشارکت‌کنندگان در این پژوهش در بحث توجه به فرایندهای مدیریت کلاس درس به آن اشاره کرده بودند بحث ارزشیابی‌ها بود. این اساتید در بحث ارزشیابی به دو نوع ارزشیابی در طول ترم و ارزشیابی در پایان ترم اشاره کردند. این اساتید تأکید می‌کنند که می‌بایست از شیوه‌های ارزشیابی استفاده نماییم که کل فرایند کلاسی را در نظر بگیرد و در طول ترم میزان رشد تحصیلی دانشجویان در نظر گرفته شود و بیشتر اهمیت را به فعالیت‌های کلاسی اختصاص داده شود. به طوری که یا مشارکت‌کننده کد اشاره می‌کند "۹ باید کل فرایند کلاس را در نظر بگیریم و یادگیری دانشجو را از بین نبریم چون یادگیری در کل ترم اتفاق می‌افتد ما نباید ارزشیابی را محدود به آزمون و امتحان پایان ترم کنیم. در تأیید این موضوع باید اضافه کرد که، منظور از ارزشیابی در طول ترم این نیست

که به فراگیران فقط نمره‌ای دهیم و به آن قانع شویم بلکه اساتید با استفاده از ارزشیابی در طول ترم می‌توان به نقاط قوت و ضعف فراگیران را تشخیص دهند و همچنین به‌عنوان یک بخش پایدار از تدریس و یادگیری به هدایت آموزشی کمک نماید (Formative, 2000).

در این باره تجربه زیسته خود نمایانگر این است که در یکی از واحدهای درسی در طول ترم خیلی تلاش می‌کردم به‌طوری‌که در بحث‌ها شرکت می‌کردم، تکالیف را کاملاً انجام می‌دادم و... اما روز امتحان استاد دو تا سؤال مطرح 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 پایان ترم بود من باید اون درس رو می‌فتم و تمام تلاش‌های ترم به هدر می‌رفت اما خداروشکر استاد در طول ترم خیلی برایش مهم‌تر بود و نمره بالای رو هم گرفتم. در تأیید این موضوع باید گفت که اساتید باید عمیقاً باور داشته باشند که هر فراگیر قابلیت رشد و یادگیری را دارد به شرط آنکه ابزارهای سنتی ارزشیابی که فقط به دنبال کشف ضعف‌هاست را رها کرده و شرایط را به‌گونه‌ای مهیا کنند که نمرگرایی از بین برود و بیشتر به دنبال کیفیت باشند نه کمیت (rastgar, 2002). در ارزشیابی‌های پایان ترم استراتژی اساتید استفاده از سؤال‌های تشریحی و پاسخ‌های تحلیلی بود به‌طوری‌که مشارکت‌کننده کد ۸ اشاره می‌کند "آخر ترم هم سؤال‌های تشریحی با جواب‌های تحلیلی رو در نظر دارم" 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 (Silva, 2009).

دومین استراتژی مطرح‌شده توسط اساتید شرکت‌کننده روابط استاد دانشجو بود. گاهی روش ارتباطی استاد با دانشجو مبتنی بر لحن منفی است. در چنین مواردی استاد تقریباً به‌طور دائم در کلاس درس لحن ناراضی را انتخاب می‌کند. اتخاذ این لحن اگرچه ممکن است در یک دوره موقت برخی از دانشجویان را به درس خواندن سوق دهد اما ضمن کاهش اعتمادبه‌نفس دانشجویان، انتقال انگیزه‌های واقعی، قوی‌تر و ماندگارتر را برای علم‌آموزی مورد غفلت قرار می‌دهد و در نتیجه نیروهای خلاق آن‌ها به حرکت در نمی‌آید. در کنار این مسئله یک فضای انسانی ناسالم به وجود می‌آید که در آن نه تنها رابطه صمیمیت و درک متقابل بین استاد و دانشجو برقرار نشده بلکه به‌طور ناخودآگاه نوعی شرایط مخاصمه را بین استاد و دانشجو را به ذهن متبادر می‌سازد که در آن استاد دائماً در جبهه مقابل قرار دارد و روز امتحان رعب‌انگیز جلوه داده می‌شود. این شیوه بر شیوه شکوفایی خلاقیت و توانایی‌های دانشجویان ناکارآمد است و امنیت ذهنی را کاهش می‌دهد (Saviz, 2013). در چنین شرایطی لازم است اساتید در کلاس‌های درس و حتی در خارج از کلاس درس ارتباط‌های مثبتی را با دانشجویان داشته باشند نتایج نشان می‌دهد اساتید مشارکت‌کننده این مهم را رعایت کرده‌اند به‌طوری‌که

مشارکت‌کننده کد ۲ اشاره می‌کند "به نظر من دانشجو بیرون از کلاس باید یک دوست قابل احترام باشد، به نظر من بالاتر از درس این است که باید نشان دهیم در کلاس معلم و شاگرد هستیم به هم احترام بگذاریم و نظم انضباط کلاسی باید کاملاً رعایت بشه، در بیرون از کلاس دوست باشیم ولی یک‌فصله‌ای وجود دارد و به دانشجوها باید یاد بدهیم در بیرون از کلاس یک روابط انسانی خیلی عمیق با شاگردانمان ایجاد کنیم. در کلاس یک رابطه آکادمیک و اجازه دهیم دانشجو هم سؤالات درسی و غیردرسی که مرتبط با موضوع است در میان بگذارد... بستگی به استاد دارد که بپذیرد یا نپذیرد، خود من که می‌پذیرم... وقتی شاگردی با شما مشکلات شخصی‌اش را مطرح می‌کند یعنی خیلی شما برایش قائل اطمینان هستی چون برای رفع مشکلش از شما کمک می‌خواهد. من دیدگاه سنتی تدریس رو قبول ندارم که نباید به دانشجو راحت بود. الان باید رابطه تعاملی همراه با احترام باشه."

برقراری ارتباط عاطفی بین استاد و دانشجو بسیار مهم و تأثیرگذار است. این رابطه اگر بر مبنای اصول صحیح برقرار شود، ماندگار، صمیمانه و ثمربخش خواهد بود. یک استاد باید با رفتار و اعمال خود بر دانشجویان تأثیر بگذارد و عمل آنان را با ارزش‌های انسانی و اجتماعی آشنا کند. استادان دانشگاه، جدا از مسائل شناختی و علمی بایستی درصدد تجهیز کردن خویش بر ایجاد روابط مطلوب و عاطفی با دانشجویان باشند، چراکه رعایت تعاملات عاطفی نتایج شگرفی به همراه خواهد داشت که موجب تحولات اساسی در نظام آموزشی خواهد شد. از جمله نتایج مفید ایجاد تعامل عاطفی می‌توان به افزایش رشد و پیشرفت تحصیلی و اخلاقی دانشجویان، حل مشکلات و تن گناه‌های درسی، ایجاد محیطی سالم و بانشاط در فضای کلاسی، ایجاد جاذبه و علاقه و انگیزه در بین دانشجویان، از بین رفتن روابط خشک و رسمی بین استاد و دانشجو خواهد شد. همچنان چنانچه روابط عاطفی مثبت و خوب بین استاد و دانشجو برقرار شود دانشجویان همیشه احساس می‌کنند در کلاس مورد پذیرش هستند و این مسئله نه تنها عاملی در موفقیت تحصیلی دانشجویان است بلکه میزان مشارکت دانشجویان در فعالیت‌های گروهی و حتی رابطه با همسالان را نیز بهبود می‌بخشد (Kahnuji, 2017). "این روابط استاد دانشجو بسیار می‌تواند تأثیرگذار باشد در دوران کارشناسی و حتی دبیرستان بودند اساتید و معلمانی که روابط بسیاری خوبی با ما دانشجویان داشتند به‌طور مثال در چندین مورد به دعوت ما در بیرون از دانشگاه قرار فوتبال بازی کردن می‌گذاشتیم و بازی می‌کردیم این‌گونه روابط نه تنها باعث نشد ما از ایشان سو استفاده کنیم بلکه تلاش بیشتری را برای انجام تکالیف درسی انجام می‌دادیم و انگیزه بیشتری هم برای درس خواندن پیدا می‌کردیم". در این رابطه (Gershenson 2016) اذعان داشت که کیفیت رابطه استاد و دانشجو بر میزان پیشرفت دانشجویان تأثیرگذار است. همچنین هنگامی که دانشجو احساس می‌کند که استاد او را می‌شناسد، احساس تعهد بیشتری به استاد و خواسته‌های او خواهد داشت. روشن است که این موضوع تابع نوع خواسته‌های استاد و شیوه بیان آن‌ها هست اما به‌طوری کلی می‌توان گفت دانشجویان خود بیشتر متعهد به اساتیدی می‌دانند

که آنان را می‌شناسند. دانشجویان با چنین اساتیدی احساس همدلی بیشتری می‌کنند و قضاوت‌های مثبت‌تری درباره آنان ارائه می‌دهند. وجود رابطه می‌تواند به دانشجویان کمک کند که مشکلات درسی خود را به صورت کارآمدتری رفع کند (Lohr, 2004). در ارتباط با پژوهش انجام شده پیشنهادان زیر ارائه می‌گردد اساتید بیشتر به فرایندهای کلاس درس توجه کنند و تمام ارزشیابی‌ها در امتحان پایان ترم خلاصه نگردد، لازم است اساتید روابط مثبتی با دانشجویان داشته باشند که با توجه به تجربه زیسته و تحقیقات گذشته ایجاد این روابط تأثیر قابل توجهی در پیشرفت تحصیلی دانشجویان دارد و به نظر می‌رسد آموزش عالی باید یک تجدیدنظر جدی در رابطه با کمی‌نگری در آموزش داشته باشد تا اساتید کیفیت تدریس را بالاتر ببرند.

References:

- Alivandi Vafa, M. (2005). Investigation of the relationship between critical thinking with academic progress, MA thesis, educational psychology, Alzahra University.
- asayesh, H., ghorbani, M., safari, R., borghaei, A., rezapour, A., mansoorian, M., & taghavi, A. (2011). Effective factors on educational and research activities of the teachers in Golestan University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*, 11(3), 294-295.
- Badri Gorgari, R. (2011). Cognitive abilities of personality traits as predictive of critical thinking. *New Educational Ideas*, 7 (4), 59-76.
- Bernard, R. M., Zhang, D., Abrami, P. C., Sicol, 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.
- Bing-You, R. G., Lee, R., Trowbridge, R. L., Varaklis, K., & Hafler, J. P. (2009). Commentary: principle-based teaching competencies. *Journal of graduate medical education*, 1(1), 100-103.
- Chang, H. (2008). Autoethnography as method. Walnut Creek, Calif.: Left Coast.
- Clifford, J. S., Boufal, M. M., & Kurtz, J. E. (2004). Personality traits and critical thinking skills in college students: Empirical tests of a two-factor theory. *Assessment*, 11(2), 169-176.
- Demirhan, E., & Köklükaya, A. N. (2014). The critical thinking dispositions of prospective science teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1551-1555.
- 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.
- Ervin, K., & Winfred, L. (2013). Effects of critical thinking training in on problem solving in university students. *International education Journal*, 18, 111-129.
- Fennimore, B.S. (2002). *Student-based classroom management. Translating Kianoush Hashemian*, Tehran: Al-Zahra University Press (in Persian).

- Gandomkar, R., Salsali, M., & Mirzazadeh, A. (2011). Factors influencing medical education in clinical environment: Experiences of Clinical faculty members. *Iranian Journal of Medical Education*, 11(3), 279-290.
- Gershenson, S. (2016). Linking teacher quality, student attendance, and student achievement. *Education Finance and Policy*, 11(2), 125-149.
- Habibipor, M. (2005). The importance of Critical Thinking in Education, training growth Technologg, 1(178), 11-23.
- Hernández-López, L., García-Almeida, D. J., Ballesteros-Rodríguez, J. L., & De Saá-Pérez, P. (2016). Students' perceptions of the lecturer's role in management education: Knowledge acquisition and competence development. *The International Journal of Management Education*, 14(3), 411-421.
- Hosaini, J., Haji, F., Niae, M., Nouri, M., Blordi, A., & Negahban, E. (2007). Overview of the clinical faculty evaluation indices, provide an appropriate model for assessing.
- Huang, M. Y., Tu, H. Y., Wang, W. Y., Chen, J. F., Yu, Y. T., & Chou, C. C. (2017). Effects of cooperative learning and concept mapping intervention on critical thinking and basketball skills in elementary school. *Thinking Skills and Creativity*, 23, 207-216.
- Jones, A. (2007). Multiplicities or manna from heaven? Critical thinking and the disciplinary context. *Australian journal of Education*, 51(1), 84-103.
- Jones, T. (2017). Playing Detective to Enhance Critical Thinking. *Teaching and Learning in Nursing*, 12(1), 73-76.
- Karimian, H. (2017). Critical Thinking Skills in Teachers' Teaching Methods. Student Research. Sixth Year. First Number, 6(1), 143-163.
- Khalilzadeh, N., & Soleimanne, A. (2002). Critical Thinking. Tehran: Mehr Publication Amir Al-Momenin.
- Lohr, S. C. (2004). *Student-faculty connections: Grasping the essence of informal interaction* (Doctoral dissertation, University of Southern California).
- Martin, N. K., Yin, Z., & Baldwin, B. (1998). Classroom Management Training, Class Size and Graduate Study: Do These Variables Impact Teachers' Beliefs Regarding Classroom Management Style?.
- Mehrbi, M. Alipoor, A., & Saeed, N. (2015). the critical thinking of Shiraz Payam Noor University students. *Media Magazine*, issue 4. P. 19-23.
- 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?*. University of Melbourne, Department of Philosophy.
- Pakmehr, H., & Dehghani, M. (2010). The relations between students' self-efficacy learning and their critical thinking disposition in Tarbiyat Mo'allem University. In The Proceedings of 10th conference of Iran's Curriculum Study Evaluation.
- Paul, R. (1995). Critical thinking: How to prepare students for a rapidly changing world. Foundation for Critical Thinking.
- Rastagar, T. (2003). Assessment in the service of teaching. Tehran: Publication of the Educational Educational Cultural Institute.
- Robinson, R. (1971). Elenchus. In G. Vlastos. *Philosophy of Socrates*, Notre Dame: University of Notre Dame Press.

-
- Rouhi, G., Hoseini, S. A., Badeleh, M. T., & Rahmani, H. (2008). Educational motivation and its relationship with some factors among the students of Golestan University of Medical Sciences. *Strides in Development of Medical Education*, 4(2), 77-83.
- Schmidt, H., Van der Arend, A., Moust, J., Kokx, I., & Boon, L. (1993). Influence of tutors' subject-matter expertise on student effort and achievement in problem-based learning. *Academic Medicine*, 68(10), 784-791.
- 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.
- Tsui, L. (2008). Cultivating critical thinking: Insights from an elite liberal arts college. *The Journal of General Education*, 200-227.
- Zeki, A. (2015). The effects of micro-teaching on the critical dispositions of pre-service teachers. *Australian J Teach Educ.*;40(6): 140-153.