

نقش تربیتی آموزش محتوای فقه حقوق خانواده بر تفکر تأملی دانشجویان

مرضیه کهنوجی -

دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۰۸/۱۳

غالب قدیری -

پذیرش نهایی: ۱۳۹۸/۱۱/۱۴

چکیده

هدف اصلی این تحقیق، بررسی نقش تربیتی آموزش محتوای فقه حقوق خانواده بر تفکر تأملی دانشجویان دانشگاه ولی عصر (عج) رفسنجان بوده است. پژوهش حاضر، تحقیقی شبه‌آزمایشی است که جهت دسترسی به اهداف، از طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه استفاده شد. جامعه آماری، شامل کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه ولی عصر (عج) رفسنجان در نیمسال دوم ۹۸ - ۹۷ بود. نمونه انتخاب شده به پرسشنامه تفکر تأملی کمبر^۱ و همکاران پاسخ دادند. با در نظر گرفتن نمره بین ۶۵ - ۵۲ در آزمون، تعداد ۱۲۰ نفر شرایط ورود به تحقیق را پیدا کردند. با استفاده از روش انتخاب به شیوه تصادفی ساده؛ ۴۰ نفر انتخاب شدند که به دو گروه ۲۰ نفری (آزمایش و گواه) تقسیم شدند و گروه آزمایش، ۱۴ جلسه تحت آموزش محتوای درس فقه حقوق خانواده قرار گرفتند. پس از اتمام آموزش، مجدداً آزمون گرفته شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها در سطح توصیفی و استنباطی انجام گرفته است. بین نتایج پیش‌آزمون و پس‌آزمون به لحاظ میانگین نمرات خرده‌مقیاس‌های تفکر تأملی و در نهایت تفکر تأملی؛ تفاوت معنی‌داری وجود داشت. شیوه مناسب تدریس و محتوای مناسب، از عوامل مهم تأثیرگذار بر رشد مهارت تفکر تأملی است. ارائه محتوای درس فقه حقوق خانواده تأثیر معنی‌داری بر افزایش مهارت‌های تفکر تأملی (مؤلفه‌های فهمیدن و تفکر انتقادی) دانشجویان دارد.

کلیدواژه‌ها: تربیت؛ فقه حقوق خانواده؛ تفکر تأملی.

* نویسنده مسئول: استادیار گروه عمومی و مدرس دروس معارف، دانشگاه ولی عصر (عج) رفسنجان

m.kahnooji@vru.ac.ir

** استادیار گروه معارف اسلامی و حقوق، دانشگاه ولی عصر (عج) رفسنجان

مقدمه

نظام تربیتی متشکل از عناصر و عوامل متعدد و به هم پیوسته‌ای است که در مجموع نظام واحدی را پدید می‌آورد. در عین حال که هر یک از عناصر نظام تربیتی جایگاه و اثر خاص خود را دارد، مجموع آنها به عنوان یک واحد مرکب، هدف ویژه‌ای را دنبال می‌نماید؛ چنانکه اگر یکی از آن عناصر به لحاظ نظری یا عملی به درستی استخراج و اجرا نشود، کل دستگاه تربیت و پرورش انسانی دستخوش تزلزل شده و به نتیجه مطلوب نمی‌رسد. عناصر اصلی هر نظام تربیتی عبارتند از: مبانی، اهداف، ساحات، مراحل، اصول و روش‌ها. با بررسی و کنکاش در حیطه ساحات تربیت، چنین نتیجه می‌شود که بر اساس ابعاد وجودی متربی، تربیت اقسامی دارد؛ از جمله تربیت بدنی، تربیت عقلانی، تربیت دینی - ارزشی، تربیت عاطفی و تربیت اجتماعی (اعرافی، ۱۳۹۵: ۱۱۵ و ۱۲۰). با توجه به اهمیت تربیت عقلانی و لزوم رشد و پرورش آن، این پژوهش درصدد بررسی تأثیر آموزش محتوای فقه حقوق خانواده بر رشد تفکر تأملی می‌باشد؛ چرا که درک و فهم مباحث فقهی نیاز به تأمل و تفکر دارند و این مسئله یکی از بسترهای مناسب پرورش تفکر تأملی است که در ذیل مقوله تربیت عقلانی قرار دارد.

در تمام احکام فقه، یکی از شرایط عامه پذیرش و التزام، سلامت عقل است. بدین معنا که احکام فقه به غیرعاقلان و آنان که از سلامت عقلی بی‌بهره‌اند، تعلق نمی‌گیرد. فقه به پرورش عقل و رشد و کمال آن اهمیت می‌دهد. اساساً جایگاه عقل در فقه آن قدر مهم است که هم به عنوان منبع احکام فقهی تلقی می‌شود و هم عقل و قدرت فهم آن، یکی از ابزارهای استنباط احکام است (همان، ۱۲۲). آموزش‌های دانشگاهی در کلیه دروس، از جمله درس مورد بررسی (فقه حقوق خانواده) باید به گونه‌ای باشند که یادگیرندگان را به سمت و سوی تربیت عقلانی و رشد و توسعه تفکر تأملی سوق دهند.

تأمل یک فرایند یک مرحله‌ای نیست و لزوماً به یک راه حل یا تصمیم یا فرضیه اثبات شده منجر نمی‌شود. تأمل شامل این ویژگی‌ها می‌باشد: ۱. یک دیدگاه توصیفی است نه یک دیدگاه تجویزی، ۲. اشاره به تفکر خودکار عادی و واقعی دارد، ۳. کارکرد تأمل، انسجام بخشیدن به موقعیت نامشخص و غیرمنسجم است (کلارا^۱، ۲۰۱۵: ۲۶۲). در تأمل افراد باید از مدل‌های مفهومی

و زیربنای تفکرات و اعمال خود آگاه شوند و در آنها تفکر کنند. تقریباً تمام نظریه‌های تأمل اعتقاد دارند که هدف تأمل تغییر و بهبود است، بنابراین، تفکری که تأملی باشد، هدفش تغییر است (عظیمی و تقی‌زاده، ۱۳۹۸: ۴۵). بنابراین؛ می‌توان گفت همه افراد؛ چه افراد تازه‌کار و چه افراد ماهر؛ تأمل و تفکر می‌کنند، اما اینکه تاچه اندازه این تأمل با فرایند صحیح و با کیفیت مطلوب انجام می‌گیرد، مورد سؤال است. باید تأمل‌های صورت گرفته از کیفیت لازم برخوردار باشند و در این مسئله این نکته مهم است که تأمل‌ها باید تعمیق شوند و ارتقا یابند (کورتاخن^۱، ۲۰۱۶: ۳۱۱). برنامه‌های مراکز آموزشی باید نظم فکری را به فراگیران منتقل کنند. این برنامه‌ها باید چنان سازماندهی شوند که آنها را وادار کنند به جای ذخیره‌سازی حقایق علمی، درگیر مسئله شوند و برای تصمیم‌گیری مناسب و حل مسائل پیچیده جامعه و رویارویی با تحولات قرن بیست و یکم به‌طور فزاینده‌ای مجهز به مهارت‌های تفکر بهتر شوند (سلطان‌القرائی و سلیمان‌نژاد، ۱۳۹۵: ۱۸۲). ضرورت اجرای الگوی تفکر تأملی با هدف برنامه‌ریزی، ارزیابی و بازه‌های یادگیری دانشجویان به‌عنوان نیاز اساسی مراکز آموزش عالی مورد تأکید است؛ چراکه به‌کارگیری الگوی تفکر تأملی هم‌زمان با مشارکت راهنمایی‌شده دانشجویان توسط اساتید و شرکت در تکالیف واقعی، باعث دستیابی بیشتر دانشجویان به دانش، مهارت و ارزش‌های عینی موضوع آموزش خواهد شد (حسینی لری و دیگران، ۱۳۹۸: ۶۹). لذا با توجه به اهمیت تعقل و تأمل و ضرورت پرورش آنها از یک طرف و ماهیت تفکر برانگیز دروس فقهی از طرف دیگر، پژوهش حاضر انجام شده است.

نقش تربیتی فقه

فقه و تربیت؛ دو مقوله‌ای هستند که بر یکدیگر تأثیر و تأثر متقابل دارند. به‌طور کلی، تأثیر فقه در تربیت به دو شکل متصور است: نخست آنکه، تربیت به‌عنوان موضوعی که عرصه‌ها و عناصر گوناگون از قبیل مبانی، اصول، روش‌ها، محتوا و مانند اینها را دارد، در نظر گرفته شود و سپس هریک از عناصر فوق، به فقه عرضه شود و دیدگاه فقه درباره آنها مورد بررسی قرار گیرد. در این صورت، ممکن است فقه آنها را بپذیرد و تجویز نماید و در برخی موارد آنها را الزامی و به‌اصطلاح واجب بداند و یا آنها را منع و به‌اصطلاح تحریم نماید. شکل دیگر اینکه، تربیت و عناصر آن در یک جامعه اسلامی در نظر گرفته می‌شود و آنگاه بررسی می‌شود که فقه کدام‌یک از این عناصر را می‌تواند تأمین نماید. مثلاً بررسی می‌شود که آیا می‌توان اصول، روش‌ها و سایر

عناصر تربیت را که قرار است در یک جامعه اسلامی به کار گرفته شود، از فقه استخراج نمود و از این طریق، به تربیت رنگ فقهی و اسلامی داد؟ شکل نخست تأثیرگذاری فقه روشن است و نیاز به بررسی و اثبات ندارد و چه بسا بخشی از رسالت فقه به حساب آید و ایفای این نقش هم محدود به عرصه تربیت نمی‌شود، بلکه در همه علوم و دانش‌هایی که با انسان و شئون زندگی او در ارتباط می‌باشند، متصور است. یعنی در یک جامعه اسلامی دستاوردهای علمی و کاربردی هر رشته علمی که در زندگی فرد مسلمان مورد استفاده قرار می‌گیرد، باید به نحوی به فقه عرضه شود و پس از آگاهی از جواز فقهی مورد استفاده قرار گیرد و اما شکل دوم تأثیرگذاری فقه نیاز به بررسی و استدلال دارد، به این صورت که پس از تعیین قلمرو فقه بررسی شود که فقه چه عناصری از فرایند تربیت را می‌تواند عرضه کند؟ البته، بیان این نکته ضروری است که عرضه عناصر تربیت به شکل مدون از وظایف فقه نیست و نباید انتظار داشت که فقه به‌طور مدون و مشخص این عناصر را عرضه کند، ولی می‌توان ادعا نمود که برخی از این عناصر را می‌توان از مجموعه مسائل و احکام فقهی استخراج نمود (همت بناری، ۱۳۸۱: ۴۴). در این پژوهش، اساس تحقیق بر مبنای شکل دوم تأثیرگذاری آموزش فقه بر تربیت می‌باشد. بدین صورت که با برنامه‌ریزی و آموزش محتوای درس فقه حقوق خانواده، به بررسی این مسئله پرداخته شده است که چگونه این محتوا و شیوه آموزشی آن توانسته است بر مؤلفه‌های تفکر تأملی که ذیل مبحث تربیت عقلانی می‌باشد، تأثیر بگذارد. روند بررسی تأثیرگذاری فقه (آموزش محتوای درس فقه حقوق خانواده) و تأثیرپذیری تربیت (تفکر تأملی) طبق جدول ۱ انجام پذیرفته است.

جدول ۱. روند بررسی تأثیرگذاری فقه بر تأثیرپذیری تربیت

مؤلفه تأثیرگذار		مؤلفه تأثیرپذیر	
عناصر تربیت	ساحات تربیت	عناصر مرتبط با تربیت عقلانی	مؤلفه‌های تفکر تأملی
مبانی	تربیت عقلانی	تفکر تأملی	عمل عاداتی فهمیدن تأمل تفکر انتقادی
اهداف	تربیت عاطفی		
ساحات	تربیت اجتماعی		
مراحل	تربیت دینی - ارزشی		
اصول	تربیت جسمانی		
روشها			

فقه حقوق خانواده

فقه در لغت به معنای فهم و زیرکی (مشکینی اردبیلی، ۱۳۷۹: ۱۸۰)، علم به چیزی داشتن و فهم دقیق آن (جمعی از نویسندگان، ۱۴۲۳ق، ج ۱: ۱۷) و در اصطلاح، به معنای دانستن احکام شریعت از راه استدلال و برهان (گرچی، ۱۳۸۸: ۷) به کار رفته است. قلمرو علم فقه در زمینه‌های حقوق اساسی، حقوق مدنی، حقوق خانواده، حقوق جزایی، اداری، سیاسی و مسائل شخصی مثل عبادات را شامل می‌شود (تقوی، ۱۳۷۴: ۱۹۸ - ۱۹۷). از آنجا که یکی از قلمروهای مربوط به علم فقه، حقوق خانواده می‌باشد، برای رسیدن به فرضیه‌های تحقیق محتوای آموزشی درس "فقه حقوق خانواده" مورد بررسی قرار گرفته است.

اهداف اصلی آموزش این درس به شرح زیر می‌باشند:

۱. تربیت اساتید مورد نیاز دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی؛
۲. تربیت محققان و پژوهشگران مورد نیاز مراکز علمی و تحقیقاتی؛
۳. تربیت قضات و کارشناسان مورد نیاز دستگاه‌های قضایی کشور؛
۴. تربیت کارشناسان حقوقی توانا جهت خدمت در قسمت‌های کارشناسی مراکز دولتی (وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ۱۳۷۹: ۲).

در درس فقه حقوق خانواده مباحث مربوط به نکاح و طلاق و جزئیات آنها ذکر شده است. از آنجا که دانشجویان برای درک و فهم چرایی احکام مطرح شده در این درس، نیاز به تفکر، استدلال، انتقاد و... دارند، تدریس اصولی این مباحث به گونه‌ای است که زمینه‌های مشارکت، اظهار نظر و تبادل نظر در کلاس را ایجاد می‌کند و دانشجویان را از پذیرش سرسری و سطحی مباحث مصون نگه می‌دارد و بستری برای خروج از یادگیری سطحی را که مبتنی بر انباشت محفوظات است، فراهم می‌آورد و زیرساخت‌های لازم برای درک، فهمیدن، تأمل و انتقاد ایجاد می‌نماید.

در پژوهش مورد بررسی محتوای درس فقه حقوق خانواده در ۱۴ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به شرح جدول ۲، به گروه آزمایش آموزش داده شد و از آنجا که فهم و پذیرش محتوا و دستورات فقهی نیاز به استدلال دارد و دانشجویان را درگیر فرایندهای تفکر می‌نماید؛ اثر این آموزش بر خرده‌مقیاس‌های تفکر تأملی سنجیده شده است.

جدول ۲. محتوای تدریس درس فقه حقوق خانواده

ردیف	جلسه	سرفصل اصلی و فرعی آموزش داده شده
۱	اول	مقدمات نکاح
۲	دوم	عقد (قرارداد) نکاح
۳	سوم	محرمات نکاح
۴	چهارم	مسائل بیست‌گانه محرمات نکاح
۵	پنجم	نکاح متعه
۶	ششم	مهریه
۷	هفتم	مسائل ده‌گانه مهریه
۸	هشتم	عیوب و تدلیس
۹	نهم	قَسَم، نشوز و شقاق
۱۰	دهم	طلاق، ارکان طلاق
۱۱	یازدهم	اقسام طلاق
۱۲	دوازدهم	اقسام عده
۱۳	سیزدهم	احکام طلاق
۱۴	چهاردهم	خلع و مبارات

تفکر تأملی

تفکر تأملی عبارت است از درگیری ذهنی در فرایندهای شناختی برای درک عوامل متعارض در موقعیت واقعی. این درگیری ذهنی منجر به این می‌شود که شخص به‌طور فعالانه دانشی را درباره یک وضعیت بسازد تا راهبردی را برای برخورد با آن وضعیت شکل داده و توسعه دهد (پورنتاویکول^۱ و دیگران، ۲۰۱۶: ۲۳۸). تفکر تأملی، ماهیت مشابهی با تأمل، فرایند تأملی و تمرین تأملی دارد. تفکر تأملی فقط درباره بررسی راهبردها برای اجرا نیست، بلکه دربردارنده این است که یک تغییر پارادایم صورت گرفته و از نگاه به مسائل به عنوان فرصت‌هایی برای تأمل درباره خود - تأملی و ظهور فرصت‌ها و موقعیت‌های جدید تغییر یابد (پوربانک^۲ و دیگران، ۲۰۱۲: ۲). به‌عبارت‌دیگر، تفکر تأملی نوعی تفکر در عمل محسوب می‌شود که نیازمند پیش‌زمینه‌هایی برای

1. Porntaweekul
2. Burbank

حصول است. وجود یک موقعیت ابهام آمیز که چالش ذهنی ایجاد کند، می تواند این نوع از تفکر را به سطوح بالای خود برساند (کدیور و دیگران، ۱۳۹۱: ۲۶۳).

کمبر و همکاران (۲۰۰۰) چهار زیرمجموعه برای تفکر تأملی در نظر گرفته اند:

۱. عمل عادی^۱: که یک فعالیت خودکار و همیشگی است و با هشیاری کمی رخ می دهد. این عمل از قبل فراگرفته شده و با استفاده فراوان، به صورت یک فعالیت خودکار درآمده یا با تفکر کمی انجام می شود.

۲. فهمیدن^۲: که در آن، فرد از دانش موجود استفاده می کند و تلاشی برای ارزیابی دانش انجام نمی دهد تا جایی که دانش از خلال روان بنه ها و دیدگاه های معنی دار موجود، شکل می گیرد و خلاقیتی در تفکر رخ نمی دهد.

۳. تأمل^۳: که عبارت است از توجه همراه با دقت مداوم و فعال در مورد هر عقیده و جستجوی بهترین دیدگاه. این مؤلفه شامل انتقاد از فرضیه هایی درباره محتوا یا فرایند حل مسئله است.

۴. تفکر انتقادی^۴: به عنوان مرحله ای عالی از تفکر تأملی، ما را به آگاهی بیشتر از اینکه ما چرا فکر می کنیم، احساس می کنیم، عمل می کنیم و کاری انجام می دهیم، وادار می سازد (لانگ و کمبر^۵، ۲۰۰۳: ۶۵).

محیط روانی - اجتماعی کلاس، رشد تفکر تأملی را تسهیل می کند. در دانش پذیری که اهداف تسلطی را دنبال می کنند، نوعی گرایش ذاتی به درگیر شدن در تفکر انتقادی، تحلیل و فهمیدن مطالب دیده می شود (فان^۶، ۲۰۱۰: ۲۸۵). همچنین، محتوای تأمل برانگیز باعث می شود، دانشجویان به سمت خود آگاهی نیز سوق پیدا نمایند و بتوانند توانمندی های خود را کشف نمایند (شاویت و موشه^۷، ۲۰۱۹: ۵۴۸). بنابراین، می توان برای افزایش رشد و ارتقای شناختی دانشجویان محتوای متون مورد تدریس و جو حاکم بر کلاس را به گونه ای تنظیم نمود که شرایط رشد و پیشرفت خرده مقیاس های تفکر تأملی فراهم شود. شیوه آموزش با توجه به محتوای آموزشی خاصی

1. Habitual Action
2. Understanding
3. Reflection
4. Critical Thinking
5. Leung & Kember
6. Phan
7. Shavit & Moshe

که انتخاب شده بود و نیاز به تأمل و استدلال داشت؛ در این پژوهش بدین صورت بود که دانشجو با مطالعه و تعمق در جزئیات و با توجه به مثال‌هایی که توسط استاد در هر مورد زده می‌شد، می‌توانست به یادگیری و درک و فهم کلیات برسد.

با توجه به اهمیت و نقش پررنگ فرایندهای شناختی دانشجویان از جمله رشد تفکر تأملی، باید به سازوکارهای تقویت این مقوله توجه نمود، محتواهای آموزشی که نیاز به درک و استدلال دارند، می‌توانند یکی از زمینه‌های تقویت این مقوله باشند. تاکنون تحقیقی در خصوص تأثیر محتوای آموزشی بر رشد تفکر تأملی انجام نشده است. لذا در این قسمت به پژوهش‌هایی که به‌نحوی با کلیت موضوع، ارتباط دارند، اشاره می‌شود.

حمیدی و دیگران (۱۳۹۹) در پژوهشی با عنوان "تأثیر روش تدریس گفتگویی در حلقه‌های کندوکاو فلسفی بر تفکر تأملی دانش‌آموزان ابتدایی" چنین نتیجه گرفتند که با استفاده از روش تدریس گفتگویی، کودکان به گونه‌ای پرورش می‌یابند که بتوانند مهارت تفکر و استدلال خود را در جریان گفتگو بالا ببرند و مهارت تفکر تحلیلی پیدا کنند.

عظیمی و تقی‌زاده (۱۳۹۸) در تحقیقی با عنوان "رواسازی و اعتباریابی پرسشنامه سطوح تفکر تأملی: مطالعه موردی دانشجویان دانشگاه تربیت معلم" چنین نتیجه گرفتند که نسخه ترجمه‌شده پرسشنامه تفکر تأملی برای استفاده در پژوهش‌های مربوط به توسعه حرفه‌ای، بین فراگیران ایرانی، مقیاس قابل قبولی است و از این پرسشنامه به‌عنوان ابزار سنجش و یادگیری هم می‌توان استفاده کرد.

طالب‌زاده نوبریان و دیگران (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان "بررسی میزان توجه برنامه درسی اجراشده به تفکر تأملی از دیدگاه دبیران رشته علوم تجربی و علوم انسانی شهر کرج" چنین نتیجه گرفتند که اهداف برنامه درسی اجراشده در دوره متوسطه از دیدگاه دبیران در سطح پایینی به پرورش تفکر تأملی توجه داشته و محتوای برنامه درسی اجراشده، روش‌های تدریس و ارزشیابی به کارگرفته‌شده در دوره متوسطه از دیدگاه دبیران در سطح پایینی به پرورش تفکر تأملی توجه دارند. علاوه بر این، بین میزان توجه عناصر برنامه درسی اجراشده به پرورش تفکر تأملی از دیدگاه دبیران تفاوت معنی‌داری وجود دارد و بین عناصر برنامه درسی به ترتیب ارزشیابی، محتوا، روش تدریس و هدف کم‌ترین میزان توجه به پرورش تفکر تأملی دارند.

صاحب‌یار و دیگران (۱۳۹۸) در تحقیقی با عنوان "مطالعه اثربخشی یادگیری معکوس بر تفکر

تأملی دانش آموزان دوره دوم متوسطه در درس ریاضی "چنین دریافتند که راهبرد ریاضی معکوس بر تفکر تأملی دانش آموزان مؤثر بوده است. همچنین براساس نتایج، تأثیر یادگیری معکوس بر همه مؤلفه‌های تفکر تأملی (عادی، فهمیدن، تأملی و تفکر انتقادی) مثبت و معنی دار است.

حسینی لر و دیگران (۱۳۹۸) در تحقیقی با عنوان "تأثیر الگوی تفکر تأملی بر اطمینان از تصمیم‌گیری شغلی و تفکر تأملی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان اهواز" چنین دریافتند که نظر به تدریس مدل تدریس تأملی به‌عنوان الگوی تدریس نوین در بهبود مهارت‌های دانشجویان، پیشنهاد می‌شود این الگو، در قالب روش تدریس در واحد اصول و فنون تدریس برای رشته‌های دبیری دانشگاه فرهنگیان گنجانده شود.

لطفی و دیگران (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان "بررسی جو آموزشی خلاق بر گرایش به تفکر تأملی بین دانشجویان دانشکده پرستاری و مامایی شهر قاین" چنین نتیجه گرفتند که وجود جو آموزشی خلاق برای ارتقای تفکر و تمرکز و در نتیجه افزایش گرایش به تفکر تأملی، مؤثر است. اساتید با در نظر گرفتن مؤلفه‌های جو آموزشی خلاق، می‌توانند با افزایش مشارکت دانشجویان در آموزش مباحث، نقش قابل توجهی در استفاده از راهبردهای گرایش به تفکر تأملی ایفا کنند.

واعظفر و دیگران (۱۳۹۳) در تحقیقی با عنوان "اثربخشی آموزش به روش سؤالات هدف‌مند بر عملکرد ریاضی و تفکر تأملی" چنین نتیجه گرفتند که آموزش به روش سؤالات هدف‌مند بر مؤلفه‌های فهم، تأمل، تفکر انتقادی و در نهایت تفکر تأملی، اثربخش است.

نویدی و تویسرکانی (۱۳۹۳) در تحقیقی با عنوان "الگویابی روابط ساختاری متغیرهای محیط کلاس، اهداف پیشرفت، تفکر تأملی و عملکرد در درس ریاضی" چنین نتیجه گرفتند که ادراک دانش‌آموزان از محیط کلاس نه تنها با عملکرد تحصیلی ارتباط دارد، بلکه با متغیرهای اهداف پیشرفت و تفکر تأملی نیز مرتبط است.

کدیور و دیگران (۱۳۹۱) در پژوهشی با عنوان "رابطه باورهای معرفت‌شناختی، رویکردهای یادگیری و تفکر تأملی با پیشرفت تحصیلی" چنین نتیجه گرفتند که یادگیری عمیق بر عمل عادی و تأمل، اثر دارد.

چن^۱ و همکاران (۲۰۱۹) در مقاله‌ای چنین نتیجه‌گیری کردند که مشارکت دانشجویان در کلاس درس، نتایج یادگیری و تفکر تأملی را بهبود می‌بخشد.

یودیست^۱ و همکاران (۲۰۱۹) در پژوهشی چنین نتیجه گرفتند که از طریق آموزش خدمات، می‌توانند در حوزه تفکر تأملی رشد داشته باشند، اما این رشد بیشتر در حوزه ارتباط بین مسائل زندگی و مسائل علمی است و کم‌تر در حوزه تشخیص مسائل است.

فونگ^۲ و همکاران (۲۰۱۸) در پژوهشی روی تأثیر سبک‌های تسهیل‌کننده در تفکر تأملی دانشجو - معلمان چنین نتیجه گرفتند که این سبک‌ها در تفکر تأملی دانشجو - معلمان به‌منظور بازتاب‌گفت‌مان گروهی تأثیر می‌گذارد.

مطالعات متیانن و واهاما^۳ (۲۰۱۳) نشان می‌دهد که یادگیری تأملی زمانی رخ می‌دهد که دانشجو و مدرس هم‌زمان روی یک تجربه آموزشی یا یک واقعه تأمل کرده و در مورد آن فکر می‌کنند.

مطالعات فان^۴ (۲۰۰۷) نشان می‌دهد که مؤلفه‌های تفکر تأملی به‌صورت مستقیم بر عملکرد تحصیلی اثر ندارند و این رابطه از طریق متغیرهای انگیزشی میانجی‌گری می‌شود.

گرین^۵ و دیگران (۲۰۰۴) چنین اذعان داشتند که باتوجه به اهمیت رشد شناختی در تعالی و بهبود وضعیت شخصی دانشجویان در جامعه، شناسایی عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی و تقویت قوای فکری از طریق اتخاذ تدابیر مناسب، ضرورت دارد. متخصصان تعلیم و تربیت از دیرباز برای شناسایی متغیرهای مؤثر بر یادگیری و عملکرد تحصیلی اهتمام ورزیده‌اند و تاکنون متغیرهای مختلفی شناسایی کرده‌اند. اکثر متخصصان حوزه تعلیم و تربیت بر نقش متغیرهای شناختی و انگیزشی به‌عنوان عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی تأکید می‌کنند.

پینتریچ^۶ (۲۰۰۰) معتقد است، دانش‌پذیران برای انجام تکالیف درسی و عملکرد خوب در محیط آموزشی به مهارت‌های شناختی و انگیزشی نیاز دارند.

علاوه بر این، باتوجه به این مسئله که تفکر تأملی مفهومی جدید در حیطه پژوهش‌های تربیتی به‌ویژه در پژوهش‌های داخلی است، این پژوهش بر آن است تا ضمن تبیین نقش تربیتی آموزش محتوای فقه حقوق خانواده به بررسی اثر این آموزش در تفکر تأملی بپردازد.

1. Yudist
2. Foong
3. Mettiäinen & Vähämaa
4. Phan
5. Green
6. Pintrich

ب. روش تحقیق

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، یک تحقیق کاربردی است و از نظر نحوه جمع‌آوری داده‌ها، در گروه پژوهش‌های شبه‌آزمایشی قرار می‌گیرد. از بین روش‌های شبه‌آزمایشی از طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه استفاده شد. جامعه آماری این تحقیق دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه ولی عصر (عج) رفسنجان در نیمسال دوم سال تحصیلی ۹۸ - ۱۳۹۷ بودند. حجم جامعه آماری ۴۹۸۷ نفر (۳۰۴۰ دختر و ۱۹۴۷ پسر) بوده است. ابتدا به صورت تصادفی ساده و براساس فرمول کوکران (عمیدی، ۱۳۷۸: ۹۱) نمونه‌ای به حجم ۳۵۷ نفر (۱۳۹ پسر و ۲۱۸ دختر) انتخاب شدند و دانشجویان منتخب به پرسشنامه تفکر تأملی کمبر و همکاران (۲۰۰۰) پاسخ دادند. سپس با در نظر گرفتن نمره بین ۶۵ - ۵۲ در آزمون، تعداد ۱۲۰ نفر شرایط ورود به تحقیق را پیدا کردند که با استفاده از روش انتخاب به شیوه تصادفی ساده، ۴۰ نفر انتخاب شدند و در دو گروه آزمایش و گواه قرار گرفتند. بعد از ۱۴ جلسه آموزش درس فقه حقوق خانواده مجدداً این دانشجویان به پرسشنامه تفکر تأملی پاسخ دادند.

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها برای تعیین تأثیر تربیتی آموزش فقه بر تفکر تأملی دانشجویان از آزمون تحلیل کوواریانس در سطح معنی‌دار ۰/۰۵ استفاده شد.

پرسشنامه تفکر تأملی (RTS)^۱: این ابزار توسط کمبر و همکاران (۲۰۰۰) برای ارزیابی تفکر تأملی فراگیران در مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای (کاملاً مخالفم، مخالفم، نظری ندارم، موافقم، کاملاً موافقم) تدوین، طراحی و اعتباریابی شده است. تحلیل عاملی آن نشان داد که این مقیاس یک صفت تک‌بعدی را نمی‌سنجد. لذا بر این اساس، چهار عامل شناسایی شدند که هر کدام از این عامل‌ها دارای ۴ سؤال هستند. این عوامل عبارتند از:

۱. عمل عادت: سؤالات ۱، ۵، ۹ و ۱۳.

۲. فهمیدن: سؤالات ۲، ۶، ۱۰ و ۱۴.

۳. تأمل: سؤالات ۳، ۷، ۱۱ و ۱۵.

۴. تفکر انتقادی: سؤالات ۴، ۸، ۱۲ و ۱۶.

کمبر و لانگک^۲ (۲۰۰۰) اعتبار و روایی این آزمون را مورد ارزیابی قرار دادند. روایی سازه هر

چهار خرده مقیاس را مشخص کردند. اعتبار به دست آمده برای خرده مقیاس های مورد بررسی بدین شرح بود: عمل عادت‌ی ۰/۶۲، فهمیدن ۰/۷۵، تأمل ۰/۶۳ و تفکر انتقادی ۰/۶۷. لوکاس و لانگ^۱ (۲۰۰۶) در سپتامبر ۲۰۰۴ و مارس ۲۰۰۵ روی دانشجویان سال آخر حسابداری این پرسشنامه را اجرا کردند. (تعداد ۵۱،۷۰). آلفای کرونباخ به دست آمده از این مطالعه به این شرح بود: عمل عادت‌ی ۰/۶۵۳، فهمیدن ۰/۷۴۱، تأمل ۰/۸۱۶ و تفکر انتقادی ۰/۸۷۰، که در مقایسه با کار کمبر از اعتبار مناسبی برخوردار بود. اعتبار به دست آمده در این پژوهش بین ۰/۶ تا ۰/۷۱ بود که به نتایج پژوهش کمبر و لانگ (۲۰۰۰) نزدیک بود و تحلیل عاملی پرسشنامه مذکور به چهار خرده مقیاس موجود در پرسشنامه کمبر و لانگ (۲۰۰۰) انجامید.

جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از شاخص‌های گرایش به مرکز و پراکنندگی (میانگین و انحراف معیار)، توصیفی از نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفکر تأملی (عمل عادت‌ی، فهمیدن، تأمل و تفکر انتقادی) در گروه‌های آزمایش و گواه ارائه شد. سپس برای تعیین نقش تربیتی آموزش محتوای فقه بر تفکر تأملی دانشجویان از تحلیل کوواریانس^۲ استفاده شد. همچنین برای یکسان‌بودن واریانس‌های خطای بین گروه‌ها از آزمون لون^۳ و نرمال‌بودن توزیع خطای مدل از آزمون شاپیرو - ویلک^۴ استفاده شد (سطح معنی‌داری برای آزمون‌ها ۰/۰۵ در نظر گرفته شده است). همچنین تمام محاسبات با نرم افزار SPSS نسخه ۲۰ انجام شد.

ج. یافته‌ها

از بین ۴۰ دانشجوی مورد بررسی که نمره تفکر تأملی آنها آنها بین ۶۵ - ۵۲ بود، ۲۳/۳۳٪ ورودی سال ۹۴، ۳۱/۶۶٪ ورودی سال ۹۵، ۲۰٪ ورودی سال ۹۶ و ۲۵/۰۱٪ ورودی سال ۹۷ بوده‌اند.

در جدول ۳، میانگین و انحراف معیار نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفکر تأملی و زیرمقیاس‌های آن در دو گروه گزارش شده است.

در آزمون شاپیرو - ویلک (جدول ۴)، فرض نرمال‌بودن توزیع‌های خطای نمره‌های تفکر تأملی و زیرمقیاس‌های عمل عادت‌ی، فهمیدن، تأمل و تفکر انتقادی رد نمی‌شود و در آزمون لون (جدول

1. Leng
2. ANCOVA
3. Levene's Test
4. Shapiro-Wilk Test

۴) فرض یکسان بودن واریانس‌های خطای بین گروه‌ها در متغیرهای تفکر تأملی و زیرمقیاس‌های آن رد نمی‌شود و در نتیجه تخطی از مدل آماری F صورت نگرفته است. نتایج تحلیل کوواریانس (جدول ۵) نشان داد که میانگین تفاضل نمره‌های پس‌آزمون و پیش‌آزمون تفکر تأملی در گروه آزمایش به‌طور معنی‌داری بیشتر از گروه کنترل بوده است ($F = ۷/۳۴۷$ و $P = ۰/۰۰۵$) و در نتیجه می‌توان گفت آموزش محتوای فقه بر تفکر تأملی دانشجویان تأثیر داشته است، به طوری که میزان نقش آن با توجه به مجذور ضریب ایتا $۰/۱۸/۲$ بوده است. همچنین میانگین تفاضل نمره‌های پس‌آزمون و پیش‌آزمون زیرمقیاس‌های فهمیدن و تفکر انتقادی در گروه آزمایش به‌طور معنی‌داری بیشتر از گروه کنترل بوده است (فهمیدن: $P = ۰/۰۰۵$ و $F = ۷/۳۶۷$ و تفکر انتقادی: $P = ۰/۰۱۷$ و $F = ۴/۸۶۰$) و در نتیجه می‌توان گفت آموزش محتوای درس فقه حقوق خانواده بر زیرمقیاس‌های فهمیدن و تفکر انتقادی دانشجویان تأثیر معنی‌دار داشته است و با توجه به مجذور ضریب ایتا، میزان نقش آن بر فهمیدن $۰/۱۸/۳$ و تفکر انتقادی $۰/۱۲/۸$ بوده است، اما نقش آموزش محتوای درس فقه حقوق خانواده بر زیرمقیاس‌های عمل عادت‌ی و تأمل معنی‌دار نبوده است.

جدول ۳. آماره‌های توصیفی نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفکر تأملی و زیرمقیاس‌های آن در

گروه‌های آزمایش و کنترل

متغیر	زمان گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		تفاضل پیش‌آزمون و پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
تفکر تأملی	آزمایش	۵۷/۲۲	۴/۱۲	۶۰/۶۱	۶/۵۰	۳/۳۹	۵/۵۹
	کنترل	۵۷/۷۸	۳/۳۷	۵۵/۵۶	۶/۳۰	-۲/۲۲	۶/۴۵
عمل عادت‌ی	آزمایش	۱۱/۱۱	۲/۳۰	۱۲/۳۹	۲/۹۹	۱/۲۸	۳/۴۱
	کنترل	۱۲/۸۳	۲/۱۸	۱۲/۸۹	۳/۳۴	۰/۰۶	۴/۲۹
فهمیدن	آزمایش	۱۶/۰۶	۲/۲۹	۱۷/۱۱	۲/۱۷	۱/۰۶	۲/۲۶
	کنترل	۱۵/۱۷	۳/۳۸	۱۴/۶۱	۲/۹۷	-۰/۵۶	۴/۶۲
تأمل	آزمایش	۱۶/۱۷	۱/۷۶	۱۵/۸۹	۲/۱۱	-۰/۲۸	۲/۳۲
	کنترل	۱۵/۶۷	۱/۷۱	۱۴/۷۸	۲/۱۳	-۰/۸۹	۱/۹۷
تفکر انتقادی	آزمایش	۱۳/۸۹	۲/۴۷	۱۵/۲۲	۳/۷۰	۱/۳۳	۳/۰۷
	کنترل	۱۴/۱۱	۲/۶۱	۱۳/۲۸	۲/۱۶	-۰/۸۷	۳/۰۰

جدول ۴. آزمون‌های لون و شاپیرو - ویلک برای اعتبار تحلیل کوواریانس نقش تربیتی آموزش محتوای فقه حقوق خانواده بر تفکر تأملی و زیرمقیاس‌های آن

متغیر	آزمون لون		آزمون کلموگروف - اسمیرنوف	
	P	F	Z	P
تفکر تأملی	۰/۲۶۶	۰/۶۰۹	۰/۹۹۰	۰/۹۸۴
عمل عادت‌ی	۰/۴۱۷	۰/۵۲۳	۰/۹۹۶	۰/۳۲۸
فهمیدن	۴/۰۸۰	۰/۰۵۱	۰/۹۶۱	۰/۲۳۶
تأمل	۰/۰۰۲	۰/۹۶۵	۰/۹۵۳	۰/۱۲۶
تفکر انتقادی	۱/۷۸۰	۰/۱۹۱	۰/۹۵۸	۰/۱۸۸

جدول ۵. تحلیل کوواریانس برای تعیین نقش تربیتی آموزش محتوای فقه حقوق خانواده بر تفکر تأملی و زیرمقیاس‌های آن

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مربعات	درجه آزادی	F	P	مجذور ای‌تا
تفکر تأملی	پیش‌آزمون	۲۱۰/۷۳۱	۱	۵/۸۸۳	۰/۰۲۱	۰/۱۵۱
	آموزش	۲۶۳/۱۴۶	۱	۷/۳۴۷	۰/۰۰۵	۰/۱۸۲
	خطا	۱۱۸۱/۹۹۱	۳۳	-	-	-
عمل عادت‌ی	پیش‌آزمون	۰/۰۰۵	۱	۰/۰۰۰۴	۰/۹۸۳	۰/۰۰۰
	آموزش	۱/۸۷۶	۱	۰/۱۸۱	۰/۳۳۷	۰/۰۰۵
	خطا	۳۴۲/۰۵۱	۳۳	-	-	-
فهمیدن	پیش‌آزمون	۳/۶۲۵	۱	۰/۵۲۸	۰/۴۷۲	۰/۰۱۶
	آموزش	۵۰/۵۴۹	۱	۷/۳۶۷	۰/۰۰۵	۰/۱۸۳
	خطا	۲۲۶/۴۳۰	۳۳	-	-	-
تأمل	پیش‌آزمون	۲۳/۴۲۴	۱	۵/۹۷۱	۰/۰۲۰	۰/۱۵۳
	آموزش	۶/۶۹۸	۱	۱/۷۰۷	۰/۱۰۰	۰/۰۴۹
	خطا	۱۲۹/۴۶۴	۳۳	-	-	-
تفکر انتقادی	پیش‌آزمون	۵۵/۰۰۰	۱	۷/۰۴۲	۰/۰۱۲	۰/۱۷۶
	آموزش	۳۷/۹۵۵	۱	۴/۸۶۰	۰/۰۱۷	۰/۱۲۸
	خطا	۲۵۷/۷۲۲	۳۳	-	-	-

*معنی‌دار در سطح ۰/۰۵

فرضیه اول: بین میانگین نمرات تفکر تأملی دانشجویان، قبل و بعد از آموزش، تفاوت معنی داری وجود دارد. برای بررسی این فرضیه براساس نظرات آزمودنی ها از تحلیل کوواریانس استفاده شده است. مطابق داده‌های جدول ۵، این فرضیه تأیید شد.

فرضیه دوم: بین میانگین نمرات عمل عادت‌ی دانشجویان، قبل و بعد از آموزش، تفاوت معنی داری وجود دارد. برای بررسی این فرضیه براساس نظرات آزمودنی ها از تحلیل کوواریانس استفاده شده است. مطابق داده‌های جدول ۵، این فرضیه تأیید نشد.

فرضیه سوم: بین میانگین نمرات فهمیدن دانشجویان، قبل و بعد از آموزش، تفاوت معنی داری وجود دارد. برای بررسی این فرضیه براساس نظرات آزمودنی ها از تحلیل کوواریانس استفاده شده است. مطابق داده‌های جدول ۵، این فرضیه تأیید شد.

فرضیه چهارم: بین میانگین نمرات تأمل دانشجویان، قبل و بعد از آموزش، تفاوت معنی داری وجود دارد. برای بررسی این فرضیه براساس نظرات آزمودنی ها از تحلیل کوواریانس استفاده شده است. مطابق داده‌های جدول ۵، این فرضیه تأیید نشد.

فرضیه پنجم: بین میانگین نمرات تفکر انتقادی دانشجویان، قبل و بعد از آموزش، تفاوت معنی داری وجود دارد. برای بررسی این فرضیه براساس نظرات آزمودنی ها از تحلیل کوواریانس استفاده شده است. مطابق داده‌های جدول ۵، این فرضیه تأیید شد.

بحث و نتیجه‌گیری

حدود دخالت فقه در عرصه‌های مختلف زندگی مسئله‌ای چالش‌برانگیز بوده و نظریات مختلفی در این باره بیان شده است. طیفی از روشنفکران مسلمان که نگاه سکولاریستی بر آنها حاکم است، بر این نظر پافشاری می‌کنند که فقه کارکرد حداقلی دارد و توان ایفای نقش در عرصه‌های اجتماعی و سیاسی را ندارد. در طیف مقابل فیلسوفان مسلمان و افرادی که به عرصه فقه ورود پیدا کرده‌اند، قائل به عملکرد حداکثری فقه هستند و برای فقه کارکردهای این جهانی و آن جهانی (فردی، معنوی) در نظر گرفته‌اند. این عده فقه را ملزم به پاسخگویی به سؤالات در همه ساحات زندگی بشر می‌دانند. با مروری بر ابواب مختلف فقه، می‌توان دریافت که ساحات‌های متعدد انسان مورد توجه بوده و حتی عنایت ویژه‌ای به برخی از ساحات‌ها شده است (اعرافی،

۱۳۹۵: ۱۱۴). از جمله این موارد ورود فقه به عرصه‌های تربیتی می‌باشد که مباحثی را در حوزه‌های مربوط به ساحات تربیت از جمله تربیت عقلانی، تربیت اجتماعی، تربیت عاطفی و... در قالب محتواهایی چون حقوق خانواده، حقوق مدنی، حقوق جزایی و... مطرح نموده است. مسئله اساسی و قابل‌بحث در این قضیه چگونگی کاربرد این محتواها جهت تقویت ساحات تربیت و به‌عبارت‌دیگر بررسی تأثیرپذیری تربیت از فقه می‌باشد. مطالعه صرف مباحث فقهی، چیزی جز سردرگمی در بر ندارد، چون احکام و دستورات فقهی به گونه‌ای هستند که در پاره‌ای مسائل افراد را دچار تعارض می‌نمایند و حتی زمینه‌های عدم پذیرش و یا تزلزل را ایجاد می‌نمایند. جهت پرهیز از این آسیب، لازم است تدابیری اندیشیده شود که تا حد ممکن به چرایی دستورات و احکام آورده شده، پی‌برد. یکی از این تدابیر، ایجاد فضاهای آموزشی مناسب، مبتنی بر ایجاد چالش و نقد است، به گونه‌ای که شرایط مشارکت، پرسش و پاسخ، تحلیل، انتقاد و تأمل را فراهم آورد. یکی از این مقوله‌های تأثیرپذیر از فقه، بحث تربیت عقلانی است که نیازمند بسترها و زیرساخت‌های مناسبی می‌باشد. یکی از عناصر اصلی تربیت عقلانی، مقوله تفکر است. تفکر دارای اقسامی چون تفکر خلاق، تفکر نقاد، تفکر تأملی و... می‌باشد. تفکر تأملی خود به معنای بررسی فعال و دقیق علوم است که بتواند عقیده یا حکمی را تأیید یا رد نماید و در مسیر تأیید ورد از حد و مرز یک تفکر خودکار که با هوشیاری اندکی هم رخ می‌دهد، عبور نماید و به سطوح تجزیه، تحلیل، ارزیابی، فهم، درک، نقد و تأمل برسد. بهبود مهارت‌های تفکر به صورت خودانگیخته یا خودبه‌خود پرورش نمی‌یابد، بلکه این امر نیاز به ایجاد بستر مناسبی از جمله ایجاد جو پرسشگری، مشارکت، بیان مباحث تعارض‌برانگیز، طرح مسائل استدلالی و... دارد. لازم است دانشجویان به سمت و سویی سوق داده شوند که مباحث آموزشی برای آنها جنبه حفظی و انباشت محفوظات را نداشته باشند، بلکه آنها را به تفکر، تأمل، نقد و استدلال رهنمون شوند. تفکر در خلأ صورت نمی‌پذیرد و نیازمند موقعیت مناسب است. طرح‌های درسی مبتنی بر سخنرانی صرف، بدون مشارکت دانشجویان و تأکید بر انباشت اطلاعات نمی‌تواند یادگیری و پرورش مهارت تفکر را ضمانت نماید. راهبردهایی چون یادگیری مشارکتی، حل مسئله، استدلال، مباحثه و انتقاد از جمله مطلوب‌ترین روش‌ها برای کسب معرفت و پرورش مهارت‌های تفکر و خروج از عادات خودکار و سطحی یادگیری می‌شود. اساتید و مربیان باید از راهبردهایی در یاددهی - یادگیری استفاده نمایند که زمینه‌های تأمل و تفکر را برانگیزد. در تحقیق حاضر جهت رسیدن به این اهداف، شیوه ارائه

بدین صورت بود که با طرح سؤالی که سیر اندیشه دانشجویان را به سوی جزئیات مسئله مورد طرح سوق دهد، دانشجویان را به هدف کلی محتوای آموزشی می‌رساند. بنابراین، طبق نتایج حاصل، این محتوای آموزشی به همراه این شیوه آموزش، توانسته است زمینه‌های یادگیری مشارکتی و پرورش تفکر تأملی به خصوص در متغیرهای فهمیدن و تفکر انتقادی را فراهم آورد که این امر خود زمینه‌ساز نهادینه شدن یادگیری مادام‌العمر در دانشجویان می‌باشد. لذا توصیه می‌شود که اساتید ضمن به کارگیری اصول تدریس، شیوه‌های مناسب آموزش و محتوای مناسب؛ زمینه‌های توسعه تفکر را برای دانشجویان فراهم آورند.

یافته‌های تحقیق در بررسی فرضیه اول نشان می‌دهد که بین میانگین نمرات تفکر تأملی دانشجویان قبل از آموزش و بعد از آموزش تفاوت معنی‌داری وجود دارد. نتایج این فرضیه با پژوهش‌های نویدی و تویسرکانی (۱۳۹۳)، واعظ‌فر و دیگران (۱۳۹۳)، کدیور و دیگران (۱۳۹۱) و چن و همکاران (۲۰۱۹) همخوانی دارد.

یافته‌های تحقیق در بررسی فرضیه دوم نشان می‌دهد که بین میانگین نمرات عمل‌عادت‌ی دانشجویان قبل از آموزش و بعد از آموزش تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. نتایج این فرضیه با پژوهش کدیور و دیگران (۱۳۹۱) همخوانی ندارد؛ چراکه چنین نتیجه گرفته بود که یادگیری عمیق بر عمل‌عادت‌ی و تأمل اثر دارد. در واقع یافته‌های تحقیق مبین این مسئله هستند که آموزش و یادگیری محتوای فقه، جزو آن دسته آموزش‌ها نیست که دانشجویان بتوانند با سطح هوشیاری اندکی آنها را بیاموزد و به کار ببرد.

یافته‌های تحقیق در بررسی فرضیه سوم نشان می‌دهد که بین میانگین نمرات فهمیدن دانشجویان قبل از آموزش و بعد از آموزش تفاوت معنی‌داری وجود دارد. نتایج این فرضیه با پژوهش واعظ‌فر و دیگران (۱۳۹۳) همخوانی دارد. این نتیجه بدین معناست که برای فهم این درس نیازمند درک و فکر کردن روی محتوا می‌باشد. لازم به ذکر است که بیشترین تغییر نیز بین مؤلفه‌ها مربوط به همین خرده‌مقیاس است. البته باید مدنظر داشت که رشد این متغیر، در سطحی بالاتر از سطح عمل‌عادت‌ی است و این شاخص مبین اثربخشی محتوای مدنظر و شیوه آموزش، بر سطوح تفکر است.

یافته‌های تحقیق در بررسی فرضیه چهارم نشان می‌دهد که بین میانگین نمرات تأمل دانشجویان قبل از آموزش و بعد از آموزش تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. نتایج این فرضیه با پژوهش کدیور و دیگران (۱۳۹۱) و واعظ‌فر و دیگران (۱۳۹۳) همخوانی ندارد.

از آنجا که تأمل به معنای اندیشیدن روی یک تجربه به صورت هدف‌مند در جهت تجزیه و تحلیل عملکرد و قضاوت درباره راهکارهایی برای بهبود عملکرد و توسعه دانش و نگرش و تغییر در باورها و عقاید در راستای آن تجربه می‌باشد. نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که آموزش مذکور نتوانسته دانشجویان را در حوزه پیدا کردن راه‌حل‌های بهتر و بازنگری در عملکرد یاری رساند که این نتیجه تلنگری به مربیان حوزه آموزش می‌باشد که سعی نمایند هرچه بیشتر با رویکردهای حل مسئله در آموزش آشنا شوند و زمینه‌های کاربرد آن را در حوزه‌های تدریس فراهم آورند.

یافته‌های تحقیق در بررسی فرضیه پنجم نشان می‌دهد که بین میانگین نمرات تفکر انتقادی دانشجویان قبل از آموزش و بعد از آموزش تفاوت معنی‌داری وجود دارد. نتایج این فرضیه با پژوهش کهنوجی و دیگران (۱۳۹۸) همخوانی دارد که چنین نتیجه گرفتند که شیوه مناسب تدریس و محتوای مناسب از عوامل مهم تأثیرگذار بر رشد مهارت‌های تفکر انتقادی است. همچنین با نتایج پژوهش انیس^۱ (۱۹۸۷) و واعظ‌فر و دیگران (۱۳۹۳) همخوانی دارد. ایجاد درگیری ذهنی در فراگیران، تدریس را به جریان دوسویه تبدیل می‌نماید و زمینه دستیابی به مجموعه‌ای متنوع از دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌ها را فراهم می‌آورد. رشد تفکر انتقادی در دنیای مدرن امروزی یک مهارت مورد نیاز است که به عنوان توانایی افراد برای به چالش کشیدن تفکراتشان درک می‌شود و با استفاده از تفکر تعمق‌آمیز فرد و استدلال‌پردازی انجام می‌گیرد.

پیشنهاد‌های برگرفته از نتایج تحقیق

- با توجه به اینکه آموزش محتوای درس فقه خانواده باعث رشد و توسعه مهارت تفکر تأملی شده، خوشبختانه بر خرده‌مقیاس عمل عادت تأثیر معنی‌داری نداشته است؛ این خرده‌مقیاس معرف انجام فعالیت‌ها بدون فکر کردن می‌باشد که این نتیجه مبین این است که یادگیری این درس دانشجویان را به سمت و سوی فکر کردن سوق می‌دهد که یک امتیاز مثبت و مهم در مبحث آموزش می‌باشد که توصیه می‌شود اساتید برای تدریس دروس از محتواهای چالش‌برانگیز استفاده نمایند.

- بین خرده‌مقیاس‌های تفکر تأملی، فهمیدن بیشترین رشد را داشته است. از آنجا که این مؤلفه مصادیقی چون درک و فکر کردن، برای یادگیری محتوا را مطرح می‌نماید، بهتر است برای تقویت

هرچه بیشتر این مؤلفه بین دانشجویان درگیری‌های شناختی بیشتری را با تغییر شیوه‌های تدریس و محتوای درسی فراهم آورد.

- برای توسعه بیشتر خرده‌مقیاس تفکر انتقادی پیشنهاد می‌شود تا حد امکان فضای تعاملی بیشتری در کلاس‌های درسی مهیا شود؛ به گونه‌ای که شیوه چیدمان کلاسی تغییر کند تا دانشجویان تعامل دیداری و کلامی بیشتری با یکدیگر داشته باشند

پیشنهادهای برگرفته از تجربه نویسندگان مقاله

- اساتید هنگام ارائه دروس سعی نمایند محتوا را به صورتی ارائه دهند که در ذهن دانشجویان درک محتوا، سؤال و چرایی ایجاد شود.

- برگزاری دوره‌های آموزشی در حوزه شیوه‌های نوین تدریس برای اساتید که هرچه بیشتر با شیوه‌های یاددهی تفکر محور آشنا شود؛ تا بتوانند در محیط‌های کلاسی آنها را اجرا نمایند.

- لازم است تحقیقات مشابهی در رابطه با بررسی تأثیر آموزش محتوای سایر دروس بر رشد تفکر تأملی انجام شود، تا بهتر بتوان در جهت اصلاح محتواهای آموزشی برای ارتقای رشد شناختی و دورشدن از مقوله یادگیری طوطی‌وار بر پایه محفوظات؛ گام برداشت.

تقدیر و تشکر

از دانشجویان دانشگاه ولی عصر (عج) رفسنجان که در این پژوهش شرکت کردند و محققان را در انجام آن یاری رساندند، تشکر و قدردانی می‌شود.

منابع

- اعرافی، علی‌رضا (۱۳۹۵)، تأثیرات فقه بر نظام تربیتی، نشریه راهبرد فرهنگ، ش ۳۶: ۱۳۱ - ۱۱۳.
- تقوی، سیدمرتضی (۱۳۷۴)، جایگاه فقه در اندیشه دینی، مجله فقه اهل بیت، سال اول، ش ۲: ۲۳۴ - ۱۸۲.
- جمعی از نویسندگان (۱۴۲۳ق)، موسوعه الفقه الاسلامی لمذهب اهل البیت (علیهم السلام)، جلد اول، قم: مؤسسه دایره المعارف الفقه الاسلامی.
- حسینی لری، فخرالسادات؛ مکتبی، غلامحسین؛ شهنی بیلاق، منیجه و حاج‌یخچالی، علی‌رضا (۱۳۹۸)، تأثیر الگوی تفکر تأملی بر اطمینان از تصمیم‌گیری شعلی و تفکر تأملی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان اهواز، فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی، ۱۱(۳۸): ۸۲ - ۶۷.
- حمیدی، فریده؛ امام‌جمعه، محمدرضا و نامی، امیر (۱۳۹۹)، تأثیر روش تدریس گفتگویی در حلقه‌های کدوکاو فلسفی بر تفکر تأملی دانش‌آموزان ابتدایی، مجله تازه‌های علوم شناختی، ۲۲(۲): ۱۳۱ - ۱۲۰.

- سلطان‌القرائی، خلیل و سلیمان‌نژاد، اکبر (۱۳۸۷)، تفکر انتقادی و ضرورت آموزش آن در کلاس درس، نشریه تربیت اسلامی، ۳(۶): ۱۹۵ - ۱۸۱.
- صاحب‌یار، حافظ، گل‌محمدنژاد، غلامرضا و برقی، عیسی (۱۳۹۸)، مطالعه اثربخشی یادگیری معکوس بر تفکر تأملی دانش‌آموزان دوره متوسطه در درس ریاضی، نشریه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۸(۴): ۶۲ - ۳۳.
- طالب‌زاده نوپریان، محسن؛ قادری، هومن و جودی اصفهان‌حق، آیلا (۱۳۹۸)، بررسی میزان توجه برنامه درسی اجراشده به تفکر تأملی از دیدگاه دبیران رشته علوم تجربی و علوم انسانی شهر کرج، فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۵(۳): ۱۹۹ - ۱۸۵.
- عظیمی، اسماعیل و تقی‌زاده، عباس (۱۳۹۸)، رواسازی و اعتباریابی پرسشنامه سطوح تفکر تأملی: مطالعه موردی دانشجویان دانشگاه تربیت معلم، فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشی و مجازی، ۷(۲): ۵۴ - ۴۳.
- عمیدی، علی (۱۳۷۸)، نظریه نمونه‌گیری و کاربردهای آن، جلد اول، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- کدیور، پروین؛ تنها، زهرا و فرزاد، ولی‌الله (۱۳۹۱)، رابطه باورهای معرفت‌شناختی، رویکردهای یادگیری و تفکر تأملی با پیشرفت تحصیلی، مجله روان‌شناسی، ۱۶(۳): ۲۶۵ - ۲۵۱.
- کهنوجی، مرضیه؛ کامیاب، حسین و نگارستانی، حسین (۱۳۹۸)، تأثیر آموزش درس تفسیر موضوعی قرآن کریم به شیوه نیازمحور بر تفکر انتقادی دانشجویان دانشگاه ولی عصر (عج) رفسنجان، فصلنامه مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی، ۲۳(۸): ۴۰ - ۲۱.
- گرچی، ابوالقاسم (۱۳۸۸)، تاریخ فقه و فقهها، چاپ دهم، تهران: سمت.
- مشکینی اردبیلی، علی (۱۳۷۹)، اصطلاحات الاصول و معظم ابحاثها، چاپ هفتم، قم: دفتر نشر الهادی.
- لطفی، ابوالقاسم؛ رضوانی، ابوالقاسم و عجم، علی‌اکبر (۱۳۹۸)، بررسی جو آموزشی خلاق بر گرایش به تفکر تأملی بین دانشجویان دانشکده‌ی پرستاری و مامایی شهر قاین، مجله توسعه آموزش در علوم پزشکی، ۱۲(۳۶): ۴۲ - ۵۱.
- نویدی، احد و راوری تویسرکانی، فاطمه (۱۳۹۳)، الگویابی روابط ساختاری متغیرهای محیط کلاس، اهداف پیشرفت، تفکر تأملی و عملکرد در درس ریاضی، فصلنامه آموزش فناوری، ۸(۳): ۱۹۲ - ۱۸۳.
- واعظفر، سیدسعید؛ محمدی‌فر، محمدعلی و نجفی، محمود (۱۳۹۳)، اثربخشی آموزش به روش سؤالات هدف‌مند بر عملکرد ریاضی و تفکر تأملی، مجله روان‌شناسی مدرسه، ۳(۲): ۲۵۲ - ۲۴۰.
- وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (۱۳۷۹)، شورای عالی برنامه‌ریزی مشخصات کلی برنامه و سرفصل دروس دوره کارشناسی فقه و حقوق، مصوب سیصد و نود و هفتمین جلسه شورای عالی برنامه‌ریزی.
- همت بناری، علی (۱۳۸۱)، نگاهی به تعامل فقه و تربیت باتأکید بر نقش فقه در تربیت، فصلنامه معرفت، ۶(۵۷): ۴۹ - ۳۹.

- Burbank, M, Ramirez, L, & Bates, A (2012). Critically reflective thinking in urban teacher education: A comparative case study of two participants' experiences as content area teachers. **Journal of The Professional Educator**, 36(2), 1-17.
- Chen, M-A.R. Hwang, G-J. Chang Y-Y (2019) A reflective thinking promoting approach to enhancing graduate students' flipped learning engagement, participation behaviors, reflective thinking and project learning outcomes. **British Journal of Educational Technology**, Vol50(5), Pp2288-2307.
- Clarà, M (2015). What Is Reflection? Looking for Clarity in an Ambiguous Notion. **Journal of Teacher Education**, 66(3), 261-271.
- Ennis, R (1987). Integrating Critical Thinking Skill into the Classroom. **Journal of college student Development**, Vol41, Pp326-353.
- Foong, L, Y, Y, Nor, M, B, M & Nolan, A (2018). The influence of practicum Supervisors facilitation styles on student teachers reflective thinking during collective reflection. **Reflective Practice**, 19(2), 225-242.
- Green B, A, Miller R, B, Crowson H, M, Duke, B, L, Akey K, L (2004). Predicting highschool student, cognitive engagement and achievement: contribution of classroom perception and motivation. **Contemporary Educational Psychology**, 29 (4), 462- 482.
- Kember, D, & Leung, D, Y, P, Jones, A, Loke, A, Y, Mckay, J & Sinclair, K (2000). Development of questionnaire to measure the level of reflective thinking. **Journal of Assessment and Evaluation in Higher Education**, 25(4), 381-395.
- Korthagen, F, A, J (۲۰۱۶). **Pedagogy of teacher education**. In M, L, Loughran, J, & Hamilton (Ed), International Handbook of Teacher Education.
- Leung, D, Y, & Kember, D (2003). The relationship between approaches to learning and reflection upon practice. **Educational Psychology**, 23 (1), 61- 71.
- Lucas, U, & Leng, Ph (2006). **Assessing levels of reflective thinking : The evaluation of an instrument for use within accounting and business education**. Iset pedagogic research in higher education conference, Liverpool Hope University.
- Mettiiäinen S, Vähämaa K (2013). Does reflective web-based discussion strengthen nursing students' learning experiences during clinical training? **Nurse Education in Practice**, 13(5), 344-349.
- Phan H, P (2010). Critical thinking as a self-regulatory process component in teaching and learning. **Psicothema**, 22(2), 284-292.
- Phan H, P (2007). Examination of student learning approaches, reflective thinking, and self-efficacy beliefs at university of the south pacific: A path analysis. **Education psychology**, 27(6), 7789-7806.
- Pintrich P, R (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research. **Contemporary Educational Psychology**, 25(1), 92-104.
- Pornataweekul, S, Raksasataya, S, & Nethanomsak, T (2016). Developing Reflective Thinking Instructional Model for Enhancing Students' Desirable Learning Outcomes. **Educational Research and Reviews**, 11 (6): 238-251.
- Shavit, P & Moshe, A (2019). The contribution of reflective thinking to the professional development of pre-service teachers. **Journal of Reflective Practice**, 20(4), 548-561.
- Yudist P, R, Insih W & Asri W (2019) Reflective Thinking Profile for Junior High School Students in Service Learning-based Science. **Journal of Physics: Conf. Series** 1233 - 012093 IOP Publishing doi:10.1088/1742-6596/1233/1/012093.

