

تأثیر آموزش درس تفسیر موضوعی قرآن کریم به شیوه نیازمحور بر تفکر انتقادی دانشجویان دانشگاه ولی عصر (عج) رفسنجان

مرضیه کهنوجی^۱
حسین کامیاب^۲
حسین نگارستانی^۳

چکیده

هدف: هدف اصلی این تحقیق، بررسی تأثیر آموزش درس تفسیر موضوعی قرآن کریم به شیوه نیازمحور بر تفکر انتقادی دانشجویان دختر دانشگاه ولی عصر رفسنجان بوده است. **روش:** پژوهش حاضر، تحقیقی شبه‌آزمایشی است که برای دسترسی به اهداف، از طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با یک گروه استفاده شد. جامعه آماری، شامل دانشجویان دختر مقطع کارشناسی دانشگاه ولی عصر رفسنجان در نیمسال دوم 96-97 بودند. نمونه (انتخاب شده) به پرسشنامه تفکر انتقادی کالیفرنیا (فرم ب) پاسخ دادند. 180 نفر شرایط ورود به تحقیق را پیدا کردند که با استفاده از شیوه تصادفی ساده، 30 نفر انتخاب شدند. پس از 14 جلسه آموزش درس تفسیر به شیوه نیازمحور، مجدداً آزمون گرفته شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها در سطح توصیفی و استنباطی انجام گرفته است. **یافته‌ها:** بین نتایج پیش‌آزمون و پس‌آزمون به لحاظ میانگین نمرات خرده‌مقیاسهای تفکر انتقادی و تفکر انتقادی، قبل و بعد از آموزش تفاوت معناداری وجود دارد. **نتیجه‌گیری:** شیوه مناسب تدریس و محتوای مناسب، از عوامل مهم تأثیرگذار بر رشد مهارتهای تفکر انتقادی است. ارائه درس تفسیر موضوعی قرآن کریم به شیوه نیازمحور، تأثیر معناداری بر افزایش مهارتهای تفکر انتقادی دانشجویان دارد.

واژگان کلیدی: درس تفسیر موضوعی قرآن کریم، روش تدریس نیازمحور، تفکر انتقادی.

◆ دریافت مقاله: 97/03/17؛ تصویب نهایی: 97/09/23.

1. دکترای فلسفه تعلیم و تربیت. استادیار گروه معارف اسلامی و عمومی و مدرس دروس معارف، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ولی عصر رفسنجان (نویسنده مسئول) / نشانی: رفسنجان، بلوار ولایت، دانشگاه ولی عصر، دانشکده ادبیات و علوم انسانی / نمابر: Email: M.kahnooji@vru.ac.ir /03431312336

2. دکترای متون قرآنی. استادیار گروه معارف اسلامی و عمومی و مدرس دروس معارف، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ولی عصر رفسنجان.

3. دکترای آمار. استادیار گروه آمار، دانشکده علوم ریاضی، دانشگاه ولی عصر رفسنجان.

الف) مقدمه

رشد و پرورش مهارت‌های فکری دانشجویان همواره مسئله پیچیده‌ای در آموزش بوده، اما امروزه حالت بحرانی به خود گرفته است؛ زیرا روش‌های متداول آموزشی، از جمله سخنرانی که روش غالب در بسیاری از مراکز آموزشی است، سبب ترویج سبک انفعالی آموزش و پرورش شده (امینی و فضل‌نژاد، 1389)، به نحوی قدرت تفکر و مهارت‌های وابسته به آن را ضعیف می‌کنند.

تفکر و مهارت درست اندیشیدن، مسئله مهمی است که از دیرباز ذهن اندیشمندان را به خود مشغول کرده است و اکنون نیز پرورش مهارت‌های مختلف تفکر، از اساسی‌ترین اهداف نظام تعلیم و تربیت است. تفکر انواع متفاوتی دارد که یکی از مهم‌ترین شیوه‌های آن، تفکر انتقادی است (دارون، لیمباخ و او، 2006). مأموریت محوری مؤسسه‌های آموزش عالی، تحقق یادگیری مادام‌العمر در دانشجویان است. دانشجویان باید به گونه‌ای آموزش ببینند که با در نظر گرفتن رفتار اطلاعاتی مناسب، نیازهای اطلاعاتی خود را به منظور انجام پژوهش‌های خود برطرف کنند (کرافورد، 2016: 34). تفکر انتقادی مهارتی است که ممکن است در هر فرد پیشرفت کند یا بدتر شود. به هر حال، تفکر انتقادی چیزی نیست که ضرورتاً با رشد افراد هموار شود، بلکه باید آموزش داده شود. یکی از مؤلفه‌های مؤثر بر موفقیت، پیشرفت و افزایش قدرت تفکر، نوع شیوه آموزش است؛ البته شیوه آموزشی‌ای که بتواند محرک تفکر، تحلیل، استنتاج و... باشد. یکی از شیوه‌های آموزشی پیشنهادی، آموزش به شیوه نیازمحور است. دلیل تأثیرگذاری این روش این است که ضمن اطلاع از اینکه چه دانش و محتوایی برای دانشجویان لازم و ضروری است، خودشان را نیز در حوزه یادگیری درگیر و سهیم می‌سازد.

اساتید در بین ارکان نظام آموزشی، از نظر توسعه سازوکارهای تفکر انتقادی، بیشترین نقش را در پیاده‌سازی سازوکارهای مربوطه دارند. اساتید می‌توانند با به کارگیری اصول تدریس و یادگیری، زمینه توسعه تفکر انتقادی را برای دانشجویان فراهم کنند (اسلامی و همکاران، 1395: 193). تدریس نیازمحور یعنی تدریسی که در آن همه فعالیت‌های آموزشی در کلاس و گاه بیرون از کلاس بر اساس کاوش نیاز مخاطب پاسخ داده شود و سامان یابد. تدریس نیازمحور می‌خواهد این نکته را تبیین کند که همگام با تولید علم و تدوین کتاب، مبتنی بر نیاز مخاطب، به ارائه بحث و توسعه ادراکات مخاطب و حل مسائل و پرسش‌های او پرداخته شود. گفتنی است که این طرح، نو و بی‌سابقه است و برای اولین بار در دروس معارف اسلامی ارائه و اجرا می‌شود. پویایی در درس‌های معارف اسلامی، راهبردی مهم در راستای ارتقای آگاهی‌ها و نگرش‌های دانشجویان محسوب می‌شود. ضرورت بازنگری مستمر در محتوای آموزشی، روش‌ها و راهبردهای تدریس،

1. Duron, Limbac & Waugh
2. Crawford

23 ♦ تأثیر آموزش درس تفسیر موضوعی قرآن کریم به شیوه نیازمحور بر ...

به ضرورت ارتقای دانش و نگرش و مهارت دانشجویان در به کارگیری معارف اسلامی در زندگی بازمی‌گردد. در نظام آموزشی کنونی، استادان با نگرش انتقال اطلاعات به دانشجویان تدریس می‌کنند؛ در حالی که وظیفه و مسئولیت استاد، فعال‌سازی ذهن و فکر دانشجو و هدایت او به سمت تولید فکر است.

1. روش تدریس نیازمحور

امروزه مدرسان می‌توانند از روشهای مختلفی در حین تدریس استفاده کنند. بدون بهره‌گیری از شیوه‌های مناسب و مطلوب، امر تدریس ثمری در بر نخواهد داشت. بر اساس یک تقسیم‌بندی، می‌توان روشهای تدریس را به دو گونه روشهای تاریخی (سنتی) و نوین تقسیم‌بندی کرد:

یک) روشهای تاریخی (سنتی): در این روش، فراگیر موجودی انفعالی است و معلم در مقام انتقال‌دهنده اطلاعات، مسئولیت اصلی آموزش را بر عهده دارد. او تلاش می‌کند ذهن فراگیران را با انبوهی از مفاهیم، اصول و اصطلاحات درسها انباشته سازد و به این ترتیب، رفتار آنان را نسبت به قبل تغییر دهد. در این روش تدریس، برنامه درسی غیر قابل انعطاف است و معلم و فراگیر به اجبار از محتوای مشخصی استفاده می‌کنند (صفوی، 1393: 239). روشهای سنتی روشهایی‌اند که اکثر مدارس دنیا در طول تاریخ آموزش و پرورش از آن استفاده کرده‌اند و امروزه نیز از متداول‌ترین روشهای حاکم بر مدارس‌اند و مهم‌ترین آنها، روش حفظ و تکرار، سخنرانی، پرسش و پاسخ، نمایشی، ایفای نقش و... است. (علیزاده و همکاران، 1383: 29)

دو) روشهای نوین: در این الگو، علایق و توانمندی‌ها و نیازهای فراگیر در مرکز توجه قرار دارد و معلم تلاش می‌کند توانایی فراگیران را تقویت کند. معلم، راهنما و هدایت‌کننده‌ای است که پا به پای فراگیر، مسیر آموزشی را طی می‌کند و به او کمک می‌کند درس را به طور عمیق و از روی علاقه یاد بگیرد (صفوی، 1393: 239). در روشهای فعال تدریس، یادگیری به جریانی دو سویه تبدیل می‌شود. در این روش، سعی بر این است که یادگیرنده از طریق درگیر شدن در فعالیتها و تجربیات متنوع یادگیری، به مجموعه‌ای از دانشها، مهارتها و نگرشها دست یابد (بولهوس¹، 2003: 329). روش آموزش نیازمحور، یکی از روشهای فعال تدریس است.

توجه به نیازهای فراگیران در فرایند یاددهی - یادگیری، مشارکت آنان را در فعالیتهای آموزشی تقویت کرده، در ایجاد ارتباط مؤثر دانشجویان با استاد و محتوای آموزشی و در نهایت، یادگیری پایدار (تغییرات مطلوب رفتاری) نقش آفرین است. هر دو؛ یعنی توجه به نیازهای دانشجویان و انجام فعالیتهای مشارکتی دانشجویان در فرایند آموزش، چه در فعالیتهای حین تدریس و چه بعد از آن به یادگیری مؤثر می‌انجامد. این ملاحظات علاوه بر حیطه شناختی، حیطه نگرشی (عاطفی) را نیز ارتقا می‌بخشد و عاملی مهم در ایجاد تغییرات مثبت در اندیشه، باورها و رفتارهای دانشجویان به شمار می‌رود. بنابر این، موفقیت در تدریس و

دستیابی به اهداف آموزشی با ملاحظه نیازهای دانشجویان در فرایند آموزش میسر است. باید به این اصل به عنوان مفهومی کلیدی توجه داشت که یادگیری در اختیار و کنترل یادگیرنده است. در این صورت، تا زمانی که آموزش به نیازهای فرد توجه نکند، دانشجویان تمایلی به یادگیری پیدا نخواهند کرد و در نتیجه، فرایند آموزش و اهداف آن مختل شده و با توجه به اصول حاکم بر یادگیری، کم‌توجهی به نیازهای دانشجویان عملاً فعالیتهای آموزشی را در گرداب بی‌فایده‌گی گرفتار می‌کند. آموزش نیازمحور، مجموعه‌ای از اقدامات آموزشی و تربیتی مبتنی بر نیازهای دانشجویان است. (فیروزی، 1393: 5)

منظور از تدریس نیازمحور، آموزشی است که در آن با استفاده از روشهای فعال تدریس و با تکیه بر استانداردهای آموزشی در سه حوزه قبل، حین و پس از تدریس، نیازهای فعلی معرفتی دانشجویان تحلیل می‌شود. شیوه نیازمحور در تلاش است با هدف قرار دادن نیازهای بالفعل دانشجویان، اولین گام را در تعامل علمی استاد و دانشجو بردارد. در این روش، استاد در اولین جلسه درس با طرح مباحث کلان، به شناسایی نیازها، سؤالات و ابهامات دانشجو می‌پردازد. پس از بیان سؤالات و نیازها توسط دانشجویان در اولین جلسه به دسته‌بندی و اولویت‌بندی سؤالات پرداخته و سرفصلهای درس را در طول ترم بر اساس نیاز بالفعل دانشجویان تنظیم می‌کند. از آنجا که ارائه دروس در طول ترم بر اساس اظهار نیاز دانشجویان شکل می‌گیرد، امکان برخورد مسئولانه و مشارکت دانشجویان در مباحث علمی بیش از پیش فراهم می‌آید. از آنجا که این طرح درصدد پاسخگویی به نیازهای دانشجویان است، با اجرای آن دستاوردهای ذیل قابل دستیابی است: تکریم دانشجو، اعتماد علمی به استاد، مشارکت دانشجویان و مهارت یافتن در رفع نیاز. (مدیریت ارتقا و کارآمدی استادان معارف اسلامی، 1394: 12 و 15)

برای اجرای مؤثر روش تدریس نیازمحور، توجه به نکات ذیل ضروری است:

- استاد قبل از ورود به حوزه تدریس، باید اشراف کلی نسبت به کتاب یا سرفصلهای اساسی درس داشته باشد و آشکارا به دانشجویان بگوید که هر یک از این سرفصلها به چه کار آنها می‌آید.
- استاد باید به روشی چگونگی اجرای روش نیازمحور را توضیح دهد. برای پیشبرد بهتر کار می‌تواند مطالبات و انتظارات دانشجویان را بازشناسی کند و به آنان بگوید در ورقه یا فرمی، اصلی‌ترین خواسته‌ها و انتظاراتشان را نسبت به استاد و موضوع درس، تعیین و فهرست کنند.
- سؤال، بدنه اصلی تدریس نیازمحور است. اغلب سؤالات کلاس، سؤالات سطحی است؛ زیرا با مطالعه گره نخورده است. در این طرح، استاد باید به دانشجویان پیام‌زاند که حتماً قبل از ورود به کلاس، پیش‌مطالعه کنند یا حتی گروههای تشکیل شده پیش‌مباحثه داشته باشند. سؤالی که پس از این کار طرح می‌شود، دیگر سؤال سطحی نخواهد بود.
- اقتضائات تدریس نیازمحور در جلسه اول با سایر جلسات متفاوت است. گفتنی است که جلسه اول در این نوع از تدریس، جلسه‌ای است که اغلب دانشجویان حضور داشته باشند.

تأثیر آموزش درس تفسیر موضوعی قرآن کریم به شیوه نیازمحور بر ... 25

- در این نحوه از تدریس، ارزشیابی امری دائمی و در جریان است. باید به شکل مداوم از دانشجویان پرسید و برای پاسخهایشان امتیاز قائل شد.
- اگر استاد بخواهد از دانشجویان سؤال کند، سعی کند از همه کلاس بپرسد، پاسخها را به دقت گوش دهد و به دانشجویان فرصت فکر کردن و پاسخ درست دادن بدهد.
- بهره‌مندی از امکانات جدید آموزشی، فیلم، اسلاید، پاورپوینت و... می‌تواند در این روش بسیار کارگشا باشد.
- روش نیازمحور قابل تلفیق با سایر روشهاست و... (نثایی، 1393: 42)

اهداف آموزشی - تربیتی آموزش نیازمحور (در حوزه دروس معارف اسلامی) را می‌توان به شرح ذیل بیان کرد:

- رشد معرفتی و قلبی دانشجویان در حوزه علوم و معارف اسلامی با اولویت دادن به:
- نیازهای آنان به منظور عملی کردن حضور دین در زندگی فردی و اجتماعی؛
- تعمیق آگاهی‌های موجود دانشجویان و امکان دستیابی به سطوح بالای یادگیری؛
- ارتقای سطح رغبت‌های دانشجویان به کسب معارف الهی در قالب فعالیتهای داوطلبانه در حین تدریس و پس از آن؛
- ارتقای مهارت‌های مختلف زندگی بر مبنای ارزشهای اسلامی؛
- توانایی کاربردی کردن آموزه‌های دینی در عرصه‌های مختلف زندگی؛
- رشد قدرت نقّادی از طریق ایجاد فضای پرسش و پاسخ و کار گروهی؛
- تقویت روحیه اعتماد به معارف اسلامی و اطمینان‌بخشی به آنان بر متقن و مستدل بودن آموزه‌های اسلامی؛
- تصحیح و تغییر شیوه‌های غیر صحیح ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان به ارزشیابی مستمر و پایا و... (فیروزی، 1393: 6)

با وجود نقش مهم روش تدریس نیازمحور در نیل به اهداف تعلیم و تربیت و تعیین نیازهای دانشجویان به منظور تدوین و ارائه محتوای مناسب و بررسی تأثیر این شیوه آموزشی بر مهارت‌های زندگی و پرورش گونه‌های مختلف تفکر، از جمله تفکر انتقادی، تحقیقی انجام نشده است. با این حال، در ادامه به تحقیقات انجام شده‌ای که به نحوی با کلیت این موضوع ارتباط دارند، اشاره می‌شود.

خوشی و رنجبران (1396) در «سنجش میزان اثربخشی کارگاههای آموزشی نیازمحور در ارتقای دانش و مهارت تدریس اساتید دروس معارف اسلامی» نتیجه گرفتند که برخورداری از دانش و مهارت‌های تدریس

در کنار هنر اصلی، از الزامات کار معلمان، به خصوص برای معلمان تازه کار و اساتید دروس دینی است. آنان برگزاری کارگاههای توانمندسازی اولیه و تداوم آن و همچنین ارزشیابی دوره‌ای را پیشنهاد دادند.

مبشری (1396) در مقاله «نیازسنجی آموزشی دانشجویان در تفسیر موضوعی قرآن کریم» نتیجه گرفت که دانشجو معلمان از سرفصلهای درس تفسیر موضوعی قرآن کریم رضایت ندارند و نیاز آنان در این درس، علاوه بر اختلاف نظر موجود بین پسران و دختران، در رشته‌های علوم پایه و علوم انسانی نیز متفاوت است.

عبادی (1396) در «آسیب‌شناسی محتوایی دروس معارف اسلامی دانشگاهها: گرایش مبانی نظری اسلام» نتیجه گرفت که اهمیت دروس معارف اسلامی از یک سو و ناکارآمدی محتوای مصوب در دستیابی به اهداف تعلیم و تربیت دینی و برآوردن نیازهای جوانان از سوی دیگر، همسو بوده و با توجه به فاصله محتوای مصوب با محتوای مطلوب و تغییر نظام آموزش و پرورش، ضرورت اقدام عاجل برای بازنگری جامع در برنامه دروس معارف اسلامی کاملاً احساس می‌شود. یکی از سرمایه‌های مهم برای دستیابی به برنامه‌ای جامع، استفاده از تجربیات اساتید گروه معارف اسلامی است که تمام توان خود را برای هدایت نسل جوان مصروف می‌دارند.

حلیمی جلودار (1394) در «جستاری در میزان گرایش دانشجویان به دروس معارف اسلامی و عوامل مؤثر بر آن» نتیجه گرفت که عملکرد اساتید معارف از نظر دانشجویان، در سطح قوی و کیفیت متون آموزشی معارف اسلامی در سطح متوسط قرار دارد و این دو (عملکرد اساتید و کیفیت متون آموزشی) از عوامل تأثیرگذار بر میزان گرایش دانشجویان به دروس معارف اسلامی‌اند؛ در نتیجه، ارتقای محتوای آموزشی، عامل مؤثری در افزایش گرایش دانشجویان به دروس معارف اسلامی است.

مجیدی و فاتحی (1385) در «سنجش نگرش دانشجویان نسبت به برنامه‌ریزی دروس معارف اسلامی» نشان دادند که گرچه بیش از 80 درصد از دانشجویان با اصل دروس معارف اسلامی در دانشگاه موافقت دارند، اما محتوای آموزشی و شیوه ارائه آن را تا حدی ضعیف قلمداد می‌کنند.

دویلج¹ (2015) در پژوهشی که به منظور بررسی تأثیر پرسشهای کلاسی بر تفکر انتقادی و میزان مشارکت دانشجویان رشته زبان انجام داد، دریافت که استفاده از پرسشگری، منجر به رشد مهارتهای تفکر انتقادی و میزان مشارکت دانشجویان می‌شود.

2. درس تفسیر موضوعی قرآن کریم

دو رویکرد مهم در تدوین محتوای دروس معارف اسلامی به چشم می‌خورد: نخست، تلاش برای تنوع بخشیدن به محتوا، به اعتبار رویکردهای مختلف به مباحث و سرفصلهای دروس و دوم، تلاش در راستای تنوع بخشیدن به متون دروس معارف اسلامی در دانشگاهها متناسب با رشته‌های دانشجویان. هدف متون بخش اول، پاسخ به گرایشهای مختلف فکری و نیازهای علمی دانشجویان و استادان معارف اسلامی و هدف بخش دوم، تدوین متون اختصاصی رشته‌های مختلف است که دروس معارف اسلامی را بیشتر به حیطه کاربردی و مشاغل دانشجویان برده و آنان را برای تصدی شئون مختلف زندگی، از جمله شغل بر مبنای ارزشهای الهی و انسانی مهیا کند (فیروزی، 1394: 155). از مهم‌ترین عناصر قابل دسترس که متغیرهای این هدف مهم آموزشی - تربیتی را تشکیل می‌دهند، می‌توان به استاد آگاه و ماهر (چه به لحاظ نظری و معرفتی - اخلاقی و چه به اعتبار روشی)، محتوای آموزش مفید و کارآمد متناسب با نیازهای دانشجویان، راهبردها و روشهای تدریس مؤثر و ارزشیابی متناسب با اهداف آموزشی اشاره کرد (همان؛ نقل از: مجموعه روش تدریس، 156). یکی از گرایشهای دروس معارف اسلامی، مجموعه «آشنایی با منابع اسلامی» است. در این گرایش، دانشجو به اختیار خود از میان دو درس تفسیر موضوعی قرآن کریم و تفسیر موضوعی نهج البلاغه، به ارزش دو واحد، یکی را انتخاب می‌کند. درس تفسیر موضوعی قرآن کریم از مهر 1387 توسط کمیته برنامه‌ریزی دروس معارف اسلامی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و با تغییر رویکرد ادبیاتی درس متون اسلامی، به عنوان یک واحد درسی در زمره دروس دانشگاهی قرار گرفته است. تطبیق سرفصل درس تفسیر موضوعی قرآن کریم با نیازهای دانشجویان باعث جذب بیشتر آنان به قرآن می‌شود. سؤال اساسی این است که کدام موضوعات، با چه روشی و با چه هدفی بهتر است تدریس شوند؟

در این خصوص درس مذکور در ترم جاری با شیوه آموزش نیازمحور تدریس شد که محتوای درسی آن به شرح جدول 1 بوده است.

جدول 1: محتوای درسی ارائه شده در درس تفسیر موضوعی قرآن کریم

جلسه	مسئله
اول	آیا سرنوشت انسان از پیش تعیین شده است؟ دیدگاه قرآن درباره رابطه اختیار انسان با سرنوشتش چگونه است؟
دوم	علت اختلاف مفسران در تفسیر آیات قرآن چیست؟ معیار تشخیص تفسیر صحیح از ناصحیح چیست؟
سوم	چرا در قرآن برای خداوند ضمائر و افعال جمع به کار رفته؟ چرا قرآن به عربی نازل شده؟ رابطه عربی بودن قرآن با «لعلکم تعقلون» در سوره یوسف چیست؟
چهارم	علت تفاوت‌های حقوقی زن و مرد در قرآن چیست؟ امروزه مسئله چندهمسری مردان در قرآن چه توجیهی دارد؟
پنجم	با توجه به فراگیر بودن نعمتهای الهی مقصود از «نعمت علیهم» در سوره حمد چیست؟
ششم	اگر همین انسان و با همین ویژگی‌ها در آخرت محشور می‌شود علت عدم حسادت بهشتیان به مقامات یکدیگر چیست؟
هفتم	چرا برادران یوسف با توجه شناختی که از پدرشان حضرت یعقوب داشتند، به او نسبت ضلالت دادند؟
هشتم	آیا با توجه به جملات حضرت یعقوب در داستان یوسف، ایشان از پشت صحنه‌های رفتار برادران مطلع بودند؟ حضرت یوسف در کدام قسمت از داستان به پیامبری رسید؟
نهم	چرا یوسف با آن خصوصیات اخلاقی و ایمانی کاری کرد که برادرش بنیامین بدون دلیل به دزدی متهم شود؟
دهم	در ماجرای یوسف و زلیخا مقصود از «کذکذک لئصرف عنه السوء و الفحشا» چیست؟ و چرا درهایی که به شدت قفل بودند هنگام فرار یوسف باز هستند و چرا عزیز مصر و شاهدهی آماده جوی در هستند و چرا شاهد برای تشخیص متهم چنان پیشنهادی داد؟
یازدهم	چرا زنان مصری هنگام دیدن یوسف واکنش یکسانی داشتند و همگی دستشان را به شدت بریدند؟ آیا این واکنش به خاطر زیبایی یوسف بود؟ به چه دلیل؟
دوازدهم	آیا یوسف در زندان با توسل به پادشاه، خدا را فراموش کرد و به همین دلیل چند سال در زندان ماند؟
سیزدهم	آیا جمله «ما ابریء نفسی ان النفس لاماره بالسوء» کلام زلیخاست یا یوسف؟ چرا؟
چهاردهم	آیا با توجه به خواب یوسف و تعبیر آن و اینکه پدر و مادرش را در انتهای داستان بر تخت نشاند، پدر و مادر بر او سجده کردند؟

3. تفکر انتقادی

بدون تردید نظام آموزش عالی نقشی اساسی در توسعه جامعه دارد. یکی از اهداف آموزش عالی، تربیت دانش‌آموختگانی است که با استفاده از شیوه‌های مختلف تفکر به فعالیت علمی بپردازند (امین خندقی و پاک‌مهر، 1393: 25). تفکر انتقادی، به منزله مهارتی اساسی برای مشارکت عاقلانه در جامعه دموکراتیک است. در دنیای مدرن امروز مهارتی مورد نیاز است که بیشتر به عنوان توانایی افراد برای به چالش کشیدن تفکراتشان درک می‌شود؛ این توانایی مستلزم آن است که آنها معیارهای خود را برای تجزیه، تحلیل و

تأثیر آموزش درس تفسیر موضوعی قرآن کریم به شیوه نیازمحور بر ... 29

ارزیابی تفکراتشان گسترش دهند و به صورت عادی از آن معیارها و استانداردها برای گسترش کیفیت تفکراتشان استفاده کنند (الله‌کرمی و علی‌آبادی، 1391: 54). پرورش قدرت تفکر از دیگر اهداف اصلی آموزش است. یکی از گونه‌های مهم تفکر، تفکر انتقادی است. تفکر انتقادی از نظر پاسکارلا و ترزینی¹ به طرق گوناگون تعریف شده است؛ اما به نوعی در بر دارنده توانایی فرد برای انجام تمام امور، شامل شناسایی موضوعات و فرضیات اساسی در یک بحث، تشخیص روابط مهم، به عمل آوردن استنباطهای صحیح از داده‌ها، به عمل آوردن نتیجه‌گیری در خصوص داده‌ها و اطلاعات، تعبیر و تفسیر نتیجه‌گیری به عمل آمده بر مبنای داده‌ها و ارزیابی شواهد یا موثق بودن آنهاست (پاسکارلا و ترزینی، 1991). تعریف تفکر انتقادی از نظر انیس² عبارت است از تصمیم‌گیری در باره این که کدام اقدام انجام شود یا چه چیزی باور شود که با استفاده از تفکر تعمق‌آمیز فرد و استدلال‌پردازی انجام می‌گیرد (انیس، 1991: 7). تفکر انتقادی از پنج مهارت اصلی تجزیه و تحلیل (دسته‌بندی مطالب به قسمتهای تشکیل‌دهنده آن و برقراری ارتباط آنها با یکدیگر و همچنین ارتباط این مطالب با دانسته‌های پیشین)، استنتاج (مهارت استفاده از دانسته‌های پیشین برای شکل‌دهی اطلاعات جدید یا هر چیز دیگر)، ارزشیابی (بررسی اطلاعات به دست آمده و تعیین اعتبار مطالب و ارزیابی نحوه ارتباط بین آنها)، استدلال استقرایی (توجه بیشتر به فراگیر و دادن سرخ مطالب و محتوا به دانشجوی) و استدلال قیاسی (توجه بیشتر به آموزشگر و ارائه مطالب کلی در ابتدای دوره آموزشی) تشکیل شده است. (آلوسامی، 2013³)

محققان برای آموزش تفکر انتقادی، راههای متفاوتی از جمله: یادگیری مشارکتی، طراحی فضای کلاس به نحوی که باعث کنش متقابل شود، افزایش وقت کلاس (قاسمی و همکاران، 1392) و نقش محتوا برای درگیر کردن دانشجویان با مطالب درسی (احمدوند و همکاران، 1393) پیشنهاد کرده‌اند.

در آموزش به شیوه نیازمحور از آنجا که دانشجویان در تعیین محتوا نقش دارند و برای پاسخ به سؤالات مطرح شده با همفکری یکدیگر و در قالب کار گروهی مشارکت دارند، می‌تواند یکی از راهبردهای مفید و سازنده برای پرورش مهارت تفکر انتقادی باشد. برای بررسی این موضوع، هدف اصلی این پژوهش؛ بررسی تأثیر آموزش درس تفسیر موضوعی قرآن کریم به شیوه نیازمحور بر تفکر انتقادی دانشجویان دانشگاه ولی عصر (عج) رفسنجان است.

1. Pascarella & Terezini

2. Emnis

3. Alosaimi

ب) روش تحقیق

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، کاربردی است و از نظر نحوه جمع آوری داده‌ها، در گروه پژوهشهای شبه‌آزمایشی قرار می‌گیرد. از بین روشهای شبه‌آزمایشی، از طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با یک گروه استفاده شد. جامعه آماری این تحقیق، شامل تمام دانشجویان دختر مشغول به تحصیل مقطع کارشناسی در نیمسال دوم سال تحصیلی 97-1396 دانشگاه ولی عصر رفسنجان به تعداد 2460 نفر است. نخست به روش تصادفی ساده و با توجه به فرمول کوکران (عمیدی، 1378: 91)، نمونه‌ای به حجم 333 نفر انتخاب شدند و به پرسشنامه تفکر انتقادی کالیفرنیا (فرم ب) پاسخ دادند. سپس با در نظر گرفتن نمره کمتر از 11 در آزمون، تعداد 180 نفر شرایط ورود به تحقیق را پیدا کردند که با استفاده از روش انتخاب تصادفی ساده، 30 نفر انتخاب شدند. این تعداد بعد از 14 جلسه آموزش درس تفسیر موضوعی قرآن کریم به شیوه نیازمحور، مجدداً به پرسشنامه تفکر انتقادی پاسخ دادند.

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها و برای تعیین تأثیر آموزش درس تفسیر موضوعی قرآن کریم به شیوه نیازمحور بر تفکر انتقادی دانشجویان، از آزمون ویلکاکسون در سطح معنادار 0/05 استفاده شد.

برای ارزیابی شاخص تفکر انتقادی، از پرسشنامه مهارتهای تفکر انتقادی کالیفرنیا (فرم ب)¹ استفاده شد. این شاخص از 34 سؤال چندگزینه‌ای با یک گزینه صحیح در پنج حوزه مهارتهای شناختی تفکر انتقادی (تحلیل، ارزشیابی، استنتاج، استدلال استقرایی و استدلال قیاسی) برای سنجش اختصاصی سطح مهارتهای تفکر انتقادی تشکیل شده است. در این آزمون به ازای هر سؤال صحیح، یک نمره به فرد تعلق می‌گیرد و مجموع سؤالات صحیح آزمون، نمره کل محسوب می‌شود (حداکثر 34 نمره). سؤال صحیح، سؤالی است که طبق کلید آزمون، گزینه صحیح انتخاب شده باشد. زمان لازم برای پاسخ‌دهی به سؤالات آزمون، 45 دقیقه است (خلیلی و سلیمانی، 1382: 56). محدوده سؤالات در برگیرنده موضوعاتی است که تحلیل معنایی از یک جمله تا تلفیق پیچیده‌تر مهارتهای تفکر انتقادی را اندازه‌گیری می‌کند. پاسخگویی به برخی سؤالات این پرسشنامه، مستلزم استخراج استنباط صحیح از یک سری پیش‌فرضها و پاسخگویی به برخی سؤالات دیگر، مستلزم ارزیابی و توجه مستدل یک نتیجه‌گیری است. پاسخگویی به دسته دیگری از سؤالات، مستلزم اعتراض به استنتاجهای ارائه شده، توجه و ارزشیابی این اعتراضات است. اجرای این آزمون باید بر اساس راهنمای برگزاری آزمون مهارتهای تفکر انتقادی صورت گیرد.

در پرسشنامه تفکر انتقادی کالیفرنیا، سؤالات مربوط به ارزشیابی، از شماره 4-1 و 34-25 و بیشترین امتیاز کسب شده فرد، 14 امتیاز است. سؤالات بخش استنباط، شماره‌های 24-14 و بیشترین امتیاز فرد، 11

1. California Critical Thinking Skills Test (CCTST)

تأثیر آموزش درس تفسیر موضوعی قرآن کریم به شیوه نیازمحور بر ... 31

است. سؤالاتی که به بررسی میزان مهارت تجزیه و تحلیل شرکت کننده می پردازند، سؤالات 5-13 و بیشترین امتیاز آنها 9 است. استدلال قیاسی با پاسخ به سؤالات 3، 13، 20، 21، 24-26 و 28-34 سنجیده و استدلال استقرایی با سؤالات 1-2، 4-6، 8-9، 14-19، 22-23 و 27 ارزیابی می شود. از مجموع 34 سؤال این پرسشنامه، 19 سؤال چهار گزینه‌ای و 15 سؤال پنج گزینه‌ای است (شین¹ و همکاران، 2006: 235). وضعیت موجود مهارت‌های تفکر انتقادی در ایران، نشان از ضعف مهارت‌های تفکر انتقادی دارد. در پژوهشها، میانگین نمرات کل آزمون مهارت‌های تفکر انتقادی در مطالعات داخل کشور، بین 10 تا 11 گزارش شده است (رضایی و همکاران، 1392). این میانگین برای مهارت‌های تفکر انتقادی در فرایند استانداردسازی در آمریکا 15,89 معرفی شده است (اطه‌ری و همکاران، 1388). به منظور تعیین اعتماد، اعتبار و هنجار نمرات بر اساس آزمون مهارت‌های تفکر انتقادی کالیفرنیا (فرم ب)، تحقیقی در دانشگاه علوم پزشکی تهران انجام شد. ضریب اعتماد آزمون 62 درصد به دست آمد. تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی و چرخش واریماکس روی 34 سؤال، نشان داد که آزمون از پنج عامل (تحلیل، ارزشیابی، استنتاج، استدلال استقرایی و قیاسی) با پوشش 25/4 درصد کل واریانس برخوردار است. در تعیین اعتبار سازه همه خرده‌آزمونها با نمره کل آزمون از همبستگی مثبت و بالایی برخوردار بودند. همچنین اختلاف معناداری بین میانگین نمرات دانشجویان پرستاری و فلسفه در آزمون تفکر انتقادی وجود داشت ($P=0.0001$). هنجار درصدی نمرات نیز نشان داد که صدکهای 5، 50 و 95 به ترتیب مربوط به نمرات خام 6، 11 و 17 است. نتایج کلی بدین صورت بودند که: سؤالات آزمون از اعتماد لازم به عنوان یک ابزار پژوهشی برخوردار بوده و با ساختار نظری آزمون نیز هماهنگ‌اند. همچنین همگی یک سازه واحد (تفکر انتقادی) را سنجش کرده، از قدرت تمیز خوبی بین افراد با سطوح مختلف تفکر انتقادی (CT) برخوردارند (خلیلی و سلیمانی، 1382: 84). حریری و باقری‌نژاد (1390) پایایی پرسشنامه مذکور را با استفاده از آلفای کرونباخ، 0,86 برآورد کردند.

ج) یافته‌ها

از بین 30 دانشجوی حاضر در تحقیق که نمره مهارت تفکر انتقادی آنان کمتر از 11 بود، 3/33 درصد ورودی سال 92، 23/33 درصد ورودی سال 93، 46/66 درصد ورودی سال 94، 20 درصد ورودی سال 95 و 6/66 درصد ورودی سال 96 بودند. در جدول 2، توصیف نمرات پیش آزمون و پس آزمون مهارت تفکر انتقادی دانشجویان مورد بررسی، ارائه شده است.

جدول 2: آماره‌های توصیفی نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون مهارت تفکر انتقادی

متغیر	وضعیت	حداقل	حداکثر	میانه	میانگین	انحراف معیار
تفکر انتقادی	پیش‌آزمون	6	11	9	8/67	1/322
	پس‌آزمون	6	16	11	11/23	2/487

جدول 3: آماره‌های توصیفی نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون زیرمقیاس‌های تفکر انتقادی

مؤلفه	وضعیت	حداقل	حداکثر	میانه	میانگین	انحراف معیار
مهارت تحلیل	پیش‌آزمون	1	5	2/5	2/57	1/006
	پس‌آزمون	0	5	3	2/63	1/273
مهارت ارزشیابی	پیش‌آزمون	0	6	3	3/07	1/437
	پس‌آزمون	2	7	4	4/17	1/487
مهارت استنتاج	پیش‌آزمون	1	5	3	3/03	1/217
	پس‌آزمون	2	8	4	4/43	1/716
مهارت استدلال قیاسی	پیش‌آزمون	2	7	5	4/7	1/466
	پس‌آزمون	2	10	5/5	5/87	2/013
مهارت استدلال استقرایی	پیش‌آزمون	1	6	3	2/93	1/311
	پس‌آزمون	1	8	4	4/37	1/752

جدول 4: نتایج آزمون ویلکسون برای مقایسه تفکر انتقادی و مؤلفه‌های آن در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

متغیر / مؤلفه	تعداد	آماره آزمون	مقدار P
مهارت تفکر انتقادی	30	-3/724	کمتر از 0/001
مهارت تحلیل	30	-0/284	0/776
مهارت ارزشیابی	30	-2/650	0/008
مهارت استنتاج	30	-3/592	کمتر از 0/001
مهارت استدلال قیاسی	30	-2/555	0/011
مهارت استدلال استقرایی	30	-3/291	0/001

* معنادر سطح 0/05

فرضیه اول: بین میانگین نمرات مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان، قبل و بعد از آموزش، تفاوت معناداری وجود دارد. مطابق داده‌های جدول 2، تأثیر آموزش بر شاخص تفکر انتقادی معنادار است.

فرضیه دوم: بین میانگین نمرات خرده‌مقیاس تحلیل، قبل و بعد از آموزش، تفاوت معناداری وجود ندارد. مطابق داده‌های جدول 3، این فرضیه تأیید نشد.

فرضیه سوم: بین میانگین نمرات خرده‌مقیاس ارزشیابی، قبل و بعد از آموزش، تفاوت معناداری وجود دارد. مطابق داده‌های جدول 3، این فرضیه تأیید شد.

تأثیر آموزش درس تفسیر موضوعی قرآن کریم به شیوه نیازمحور بر ... 33

فرضیه چهارم: بین میانگین نمرات خرده‌مقیاس استنتاج، قبل و بعد از آموزش، تفاوت معناداری وجود دارد. مطابق داده‌های جدول 3، این فرضیه تأیید شد.

فرضیه پنجم: بین میانگین نمرات خرده‌مقیاس استدلال قیاسی، قبل و بعد از آموزش، تفاوت معناداری وجود دارد. مطابق داده‌های جدول 3، این فرضیه تأیید شد.

فرضیه ششم: بین میانگین نمرات خرده‌مقیاس استدلال استقرایی، قبل و بعد از آموزش، تفاوت معناداری وجود دارد. مطابق داده‌های جدول 3، این فرضیه تأیید شد.

(د) بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های تحقیق در بررسی فرضیه اول نشان می‌دهد که بین میانگین نمرات شاخص مهارتهای تفکر انتقادی، قبل و بعد از آموزش، تفاوت معناداری وجود دارد. بنابر این، فرضیه اول پژوهش تأیید شد. این یافته‌ها نشان‌دهنده تأثیر معنادار آموزش درس تفسیر موضوعی قرآن به شیوه نیازمحور بر میزان تفکر انتقادی دانشجویان است. نتایج این فرضیه با پژوهش دویلچ (2015)، احمدوند و همکاران (1393) و قاسمی و همکاران (1392) همسو است؛ یعنی مشارکت دانشجویان، پرسشهای کلاسی و محتوای کاربردی، نقش بسزایی در توسعه مهارتهای تفکر انتقادی دارند.

یافته‌های پژوهش در بررسی فرضیه دوم نشان داد که بین میانگین نمرات خرده‌مقیاس تحلیل و تفسیر، قبل و بعد از آموزش، تفاوت معناداری وجود ندارد؛ بدین معنا که مهارتهای دسته‌بندی مطالب به اجزای تشکیل‌دهنده آنها از یک سو و برقراری ارتباط بین اجزای تشکیل‌دهنده موضوع از سوی دیگر، در بین دانشجویان تقویت نشده است و این شیوه آموزشی نتوانسته در این رابطه مفید واقع شود. تقویت این امر نیازمند تشویق دانشجویان به یادداشت‌برداری از مطالب ارائه‌شده و تقسیم محتوا به اجزای تشکیل‌دهنده آن است.

یافته‌های پژوهش در بررسی فرضیه سوم نشان داد که بین میانگین نمرات خرده‌مقیاس ارزشیابی، قبل و بعد از آموزش، تفاوت معناداری وجود دارد؛ بدین معنا که آموزش درس تفسیر موضوعی قرآن به شیوه نیازمحور، بر افزایش میانگین این خرده‌مقیاس تأثیر داشته است؛ یعنی دانشجویان به مهارت بررسی اطلاعات به دست آمده و تعیین اعتبار مطالب و نحوه ارتباط بین آنها دست یافته‌اند.

یافته‌های پژوهش در بررسی فرضیه چهارم نشان داد که بین میانگین نمرات خرده‌مقیاس استنتاج، قبل و بعد از آموزش، تفاوت معناداری وجود دارد؛ به این معنا که آموزش درس تفسیر موضوعی قرآن به شیوه نیازمحور، بر افزایش میانگین این خرده‌مقیاس تأثیر داشته است؛ یعنی دانشجویان به مهارت استفاده از

دانسته‌های پیشین برای شکل‌دهی اطلاعات جدید مجهز شده‌اند. نتایج این فرضیه با یافته‌های پژوهش اسلامی و همکاران (1395) همسو است.

یافته‌های پژوهش در بررسی فرضیه پنجم نشان داد که بین میانگین نمرات خرده‌مقیاس استدلال قیاسی، قبل و بعد از آموزش، تفاوت معناداری وجود دارد؛ بدین معنا که آموزش درس تفسیر موضوعی قرآن به شیوه نیازمحور، بر افزایش میانگین این خرده‌مقیاس تأثیر داشته است؛ یعنی مطالب کلی و جامعی که در جلسات اولیه کلاس توسط استاد مطرح شده، مورد توجه دانشجویان قرار گرفته است.

یافته‌های پژوهش در بررسی فرضیه ششم نشان داد که بین میانگین نمرات خرده‌مقیاس استدلال استقرایی، قبل و بعد از آموزش، تفاوت معناداری وجود دارد؛ بدین معنا که آموزش درس تفسیر موضوعی قرآن به شیوه نیازمحور، بر افزایش میانگین این خرده‌مقیاس تأثیر داشته است؛ یعنی در کلاس درس به فراگیران توجه کافی شده و اطلاعات جامعی در خصوص بحث مدنظر به آنان داده شده است. نتایج این فرضیه با یافته‌های پژوهش اسلامی و همکاران (1395) همسو است؛ بدینگونه که با توجه به رتبه‌بندی سازوکارهای محتوای مرتبط با ارکان نظام آموزش عالی در راستای توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی، مهارت استدلال استقرایی نسبت به سایر مهارت‌ها به میزان بیشتری پیاده‌سازی می‌شود.

1. پیشنهادهای برگرفته از نتایج تحقیق

- با توجه به اینکه روش تدریس نیازمحور باعث رشد و توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی شده، ولی بر خرده‌مقیاس تحلیل تأثیر معناداری نداشته است؛ توصیه می‌شود اساتید برای توسعه این خرده‌مقیاس و در راستای به کارگیری این شیوه تدریس، دانشجویان را به یادداشت‌برداری از مطالب ارائه شده در کلاس و تقسیم آنها به مطالب جزئی‌تر تشویق کنند و در نهایت از آنان بخواهند بین مطالب موجود و تجربیات شخصی و مطالب قبلی ارتباط برقرار کرده و نتایج را به صورت کتبی یا شفاهی اعلام کنند.

- در بین خرده‌مقیاس‌های تفکر انتقادی که با افزایش روش تدریس نیازمحور رشد داشته‌اند، ارزشیابی کمترین رشد را داشته است. این موضوع باید توجه اساتید را به این مهم جلب کند که با ایجاد فضایی مناسب‌تر برای بحث کلاسی و مشارکت تمام دانشجویان در مباحث، نسبت به تقویت هر چه بیشتر مهارت مذکور اقدام کنند.

- اساتید برای توسعه مهارت استنتاج بایستی دانشجویان را به گونه‌ای با مقوله‌های جدید درگیر کنند که دانشجویان این ضرورت را احساس کنند که باید از دانسته‌های قبلی خود بهره ببرند. بدین منظور، ارزشیابی از طریق آزمون‌های جاخالی یا عبارتهای نیمه‌تمام پیشنهاد می‌شود.

تأثیر آموزش درس تفسیر موضوعی قرآن کریم به شیوه نیازمحور بر ... 35

- برای بهبود و گسترش مهارت استدلال قیاسی، لازم است ابتدای دوره آموزشی، توضیحات جامع و کاملی از مطالب کل دوره ارائه دهند تا نوعی انسجام ذهنی در خصوص مطالب دوره برای دانشجویان ایجاد شود یا در بعضی جلسات، کلیت محتوای آن جلسه را به طور خلاصه ارائه دهند و سپس دانشجویان را درگیر این مقوله کنند که هدفهای ویژه این محتوا را تشخیص دهند و بیان کنند.

- برای توسعه مهارت استدلال استقرایی که بیشترین رشد را در بین خرده مقیاسها در پس آزمون به خود اختصاص داده است، توصیه می شود در هر حوزه و مبحثی که محتوا ارائه می شود، دانشجویان اطلاعات مرتبط را جمع آوری و به دقت بررسی کنند و در نهایت، خرده اطلاعات را به شکل مفاهیم درآورند. این شیوه باعث افزایش معنادار و دوام یادگیری خواهد شد و جهت تدریس را از استادمحوری به سوی شاگردمحوری سوق خواهد داد.

- برای توسعه مهارت های تفکر انتقادی پیشنهاد می شود تا حد امکان فضای تعاملی بیشتری در کلاسهای درسی مهیا شود؛ به گونه ای که هم شیوه چیدمان کلاسی تغییر کند تا دانشجویان تعامل دیداری و کلامی بیشتری با یکدیگر داشته باشند و هم دانشجویان در خصوص محتوای درسی، بر حسب احساس نیازی که در آن درس دارند، اظهار نظر کرده و محتوا را تعیین کنند و سپس با تعامل گروهی در سایه هدایت استاد، به بحث و نتیجه گیری بپردازند.

- پیشنهاد می شود تحقیقی مشابه در جامعه پسران انجام شود تا بررسی تأثیرات آموزش محتوای این درس در هر دو جنس در دسترس باشد.

2. پیشنهادهای برگرفته از تجربه نویسندگان مقاله

- برگزاری جلسات آموزشی به صورت کارگاهی برای اساتید دروس معارف در خصوص آموزش به شیوه نیازمحور.

- گردهمایی استانی اساتید حوزه تدریس درس تفسیر موضوعی قرآن کریم برای تبادل نظر و ارائه پیشنهادها سازنده در خصوص به کارگیری هر چه بهتر و جامع تر این شیوه تدریس و همچنین انتخاب محتوای سودمند.

- تقدیر از اساتید تأثیرگذار این درس یا سایر دروس معارف اسلامی که این شیوه تدریس را اجرا می کنند، بر اساس فرمهای ارزیابی که توسط دانشجویان دروس عمومی در پایان هر ترم تکمیل می شوند و با هدف تشویق مدرسان برتر و استفاده سایر همکاران از تجربیات آنان.

36 ♦ مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی 78

- لازم است تحقیقات مشابهی در سایر دانشگاهها انجام شود تا صحیح تر و دقیق تر بتوان تأثیر یا عدم تأثیر این نوع آموزش را بر خرده مقیاسهای تفکر انتقادی و در نهایت، مهارت تفکر انتقادی بررسی کرد.

تقدیر و تشکر

از تمام دانشجویانی (دانشجویان دختر دانشگاه ولی عصر رفسنجان) که در این پژوهش شرکت کردند و محققان را در انجام آن یاری رساندند، تشکر و قدردانی می شود.



منابع

- احمدوند، مصطفی؛ مهدی نوری پور و مریم شریف‌زاده (1393). «تعیین‌کننده‌های موفقیت تحصیلی: واکاوی مقایسه‌ای دانشجویان کارشناسی کشاورزی دانشگاه یاسوج». *علوم ترویج و آموزش کشاورزی ایران*، جلد 10، ش 1: 36-19.
- اسلامی، اسماعیل؛ عنایت عباسی و مسعود بیژنی (1395). «سازوکارهای توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان در نظام آموزش عالی کشاورزی». *علوم ترویج و آموزش کشاورزی ایران*، جلد 12، ش 2: 196-183.
- اطهری، زینب‌السادات؛ مصطفی شریف، مهدی نعمت‌بخش و حسن بابامحمدی (1388). «ارزیابی مهارت‌های تفکر انتقادی و ارتباط آن با رتبه آزمون سراسری ورود به دانشگاه در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اصفهان». *آموزش در علوم پزشکی (ویژه‌نامه توسعه آموزش)*، ج 9، ش 1: 12-5.
- اله‌کریمی، آزاد و خدیجه علی‌آبادی (1391). «نقش خلاقیت در پیش‌بینی تفکر انتقادی و شادکامی». *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، دوره دوم، ش 2: 69-49.
- امین خندقی، مقصود و حمیده پاک‌مهر (1393). «ارتباط بین سلامت روان و تفکر انتقادی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی مشهد». *اصول بهداشت روانی*، سال سیزدهم، ش 50: 34-23.
- امینی، میترا و نوید فضلی‌نژاد (1389). «بررسی مهارت‌های تفکر انتقادی در دانشجویان پزشکی شیراز». *مجله پزشکی هرمزگان*، دوره چهاردهم، ش 3: 218-213.
- ثنایی، حسین (1393). «چگونگی اجرای روش تدریس نیازمحور». *معارف*، ش 107: 42-40.
- حریری، نجلا و زهره باقری‌نژاد (1390). «بررسی تفکر انتقادی دانشجویان دانشکده بهداشت دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی مازندران». *مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران*، دوره بیست و یکم، ویژه‌نامه 1: 173-166.
- حلیمی جلودار، حبیب‌الله (1394). «جستاری در میزان گرایش دانشجویان به دروس معارف اسلامی و عوامل مؤثر بر آن (نمونه موردی: دانشجویان دانشگاه مازندران)». *مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی*، سال نوزدهم، ش 64: 334-317.
- خلیلی، حسین و محسن سلیمانی (1382). «تعیین اعتماد، اعتبار و هنجار نمرات آزمون مهارت‌های تفکر انتقادی کالیفرنیا (فرم ب - CCTST)». *نشریه دانشگاه علوم پزشکی بابل*، دوره پنجم، ش 2: 90-84.
- خوشی، ابوالفضل و داوود رنجبران (1396). «سنجش میزان اثربخشی کارگاه‌های آموزشی نیازمحور در ارتقای دانش و مهارت تدریس اساتید دروس معارف اسلامی (دانشگاه‌های علوم پزشکی شهر تهران)». *راهبردهای آموزشی در علوم پزشکی*، ش 10(4): 311-302.
- رضایی، رزیتا؛ سوسن ساعت‌ساز، سید حمید شریف‌نیا، سرور ملوک‌زاده و زهرا بهشتی (1392). «ارزیابی مهارت تفکر انتقادی دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی مازندران». *آموزش پزشکی*، مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی دانشگاه علوم پزشکی بابل، جلد 2، ش 1: 34-29.
- صفوی، امان‌الله (1393). *کلیات روشها و فنون تدریس*. تهران: معاصر، چ پانزدهم.

- عبادی، اعظم (1396). «آسیب‌شناسی محتوایی دروس معارف اسلامی دانشگاهها: گرایش میانی نظری اسلام». *مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی*، سال بیست و یکم، ش 2: 157-178.
- علیزاده، فاطمه صغری؛ مریم اسماعیلی چرخاب، محمدرضا سنگری و مژده پورجهانی (1383). طراحی آموزشی فارسی اول دبستان (بخوانیم و بنویسیم). تهران: مدرسه.
- عمیدی، علی (1378). نظریه نمونه‌گیری و کاربردهای آن، جلد اول. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- فیروزی، رضا (1394). «آسیب‌شناسی دروس و جایگاه استادان معارف اسلامی با توجه به دیدگاههای دانشجویان علوم پزشکی ارومیه در دوره‌های دکترای حرفه‌ای». *مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی*، ش 2: 151-172.
- فیروزی، رضا (1393). «راهنمای تدریس نیازمحور با تأکید بر دروس معارف اسلامی». *معارف*، ش 104: 9-5.
- قاسمی، فرشید؛ احمد مهاجری، شهره اسکندری و حسن آبروشن (1392). «بررسی و مقایسه مهارت تفکر انتقادی فرهنگیان دوره‌های ابتدایی، راهنمایی، متوسطه و پیش‌دانشگاهی استان بوشهر و ارائه راهکارهایی جهت ارتقای تفکر انتقادی». *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، جلد 4، ش 3: 193-216.
- مبشری، محمدتقی (1396). «نیازسنجی آموزشی دانشجویان در تفسیر موضوعی قرآن کریم (مورد مطالعه دانشگاه فرهنگیان)». *مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی*، سال بیست و یکم، ش 3: 335-352.
- مجیدی، محمدرضا و ابوالقاسم فاتحی (1385). «بررسی سنجش تکرش دانشجویان نسبت به برنامه‌ریزی دروس معارف اسلامی». *پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ش 41: 37-56.
- مدیریت ارتقا و کارامدی استادان معارف اسلامی (1394). «چکیده‌ای از طرح ارائه دروس معارف به شیوه نیازمحور». *معارف*، ش 110: 12-17.
- Alosaimi, K.H. (2013). *The Development of Critical Thinking Skills in the Sciences*. Ph.D. Dissertation. University of Dundee, Scotland.
- Bolhuis, S. (2003). "Towards Process-Oriented Teaching for Self-Directed Lifelong Learning: a Multidimensional Perspective". *Learning and Instruction*, 13 (3): 327-347.
- Crawford J. (2016). "The Use of Electronic Information Services and Information Literacy". *Librarianshi Inf Sci.*, 38(1): 33-44.
- Dewaelsche, S.A. (2015). "Critical Thinking, Questioning and Student in Engagement in Korean University English Courses". *Linguistics and Education*, 32: 131-147.
- Duron, R.; B. Limbach & W. Waugh (2006). "Critical Thinking Framework for any Discipline". *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(2): 160-166.
- Ennis, Rh. (1991). "Critical Thinking: A Streamlined Conception". *Teaching Philosophy*, 14 (1): 5-24.
- Pascarella, Et. & Pt. Terenzini (1991). *How College Affects Students: Findings and Insights Research*. 1st ed. San Francisco, CA: Jossey Bass.

- Shin, K.; Dy Jung, S. Shin & Ms.(2006).” **Critical Thinking Dispositions and Skills of Senior Nursing Students Kim in Associate, Baccalaureate, and RN-to-BSN Programs**”. *Nurs Educ.*, 45(6): 233-237.
- Ahmadvand, Mostafa; Mehdi Noripour & Maryam Sharifzadeh (2014). **"Educational Success Determinants: Comparative Analysis of Agricultural Students at Yasouj University"**. *Journal of the Science of Agricultural Development and Education*, Vol. 10, No. 1: 19-36.
- Alizadeh, Fatemeh Soghari; Maryam Ismaeili Charkhab, Mohammad Reza Sangari & Mozhddeh Pourjahani (2004). **The Educational Design of First Grade Primary Persian Course (Reading and Writing)**. Tehran: Madreseh Publications.
- Allah Karami, Azad & Khadijeh Aliabadi (2012). **"The Role of Creativity in Prediction of Critical Thinking and Happiness"**. *Journal of Innovation and Creativity in the Humanities*, Second Period, No. 2: 49-69.
- Amidi, Ali (1999). **The Sampling Theory and its Applications**. First Volume. Tehran: University Publication.
- Amin Khandaghi, Maqsood & Hamideh Pak Mehr (2014). **"The Relationship between Mental Health and Critical Thinking of Students of Mashhad University of Medical Sciences"**. *Journal of Principles of Mental Health*, Thirteenth Year, No. 50: 23-34.
- Amini, Mitra & Navid Fazlinejad (2010). **"Studying Critical Thinking Skills in Medical Students of Shiraz"**. *Hormozgan Medical Journal*, Vol. 14, No. 3: 213-218.
- Athari, Zaynab Sadat; Mostafa Sharif, Mehdi Nematbakhsh & Hassan Baba Mohammadi (2009). **"Evaluation of Critical Thinking Skill and its Relationship with the Entrance Exam Rank of Students in Isfahan University of Medical Sciences"**. *Quarterly of Medical Education (Educational Development)*, Vol. 9, No. 1: 5-12.
- Ebadi, Azam (2017). **"Content Pathology of Islamic Knowledge Courses of Universities: The Orientation of Theoretical Basics of Islam"**. *Quarterly of Epistemological Studies at Islamic University*. 21st year, No. 2: 157-178.
- Firoozi, Reza (2014). **"Need-Oriented Teaching Guide with Emphasis on Islamic Knowledge Courses"**. *Ma'aref Journal*, No. 104: 5-9.
- Firoozi, Reza (2015). **"The Pathology of the Courses and Position of Islamic Knowledge Teachers Based on the Viewpoints of Medical Students of Uromia in Professional PhD Courses"**. *The Quarterly of Epistemic Studies at Islamic University*, No. 2: 151-172.
- Ghasemi, Farshid; Ahmad Mohajeri, Shohreh Eskandari and Hasan Ab-Roshan (2013). **"Reviewing and Comparing the Critical Thinking Skills of Primary, Middle, High School and Pre-university Teachers in Bushehr Province and Providing Solutions to Improve Critical Thinking"**. *Quarterly of New Approach in Educational Management*, Vol. 4, No. 3: 193-216.

- Halimi Jolodar, Habibollah (2015). "An Investigation into the Students' Inclination to Islamic Knowledge Courses and Factors affecting them (Case Study: Students of Mazandaran University)". *Quarterly of Epistemological Studies at Islamic University*, Nineteenth year, No. 64: 317-334.
- Hariri, Najla & Zohreh Bagherinejad (2011). "Studying the Critical Thinking of Students at School of Health, Mazandaran University of Medical Sciences and Health Services". *Journal of Mazandaran University of Medical Sciences*, Twenty-First Volume, No: 1: 166-173.
- Islami, Ismail; Enayat Abbasi & Massoud Bijani (2016). "Techniques of Critical Thinking Skills Development for Students in Agricultural Education System". *Iranian Journal of Science of Agricultural Development and Education*, Vol. 12, 2: 183-196.
- Khalili, Hossein & Mohsen Soleimani (2003). "Determining the Reliability, Validity, and Norm of the California Critical Thinking Skills Test-Form B. (CCTST)". *Journal of Babol University of Medical Sciences*, Period 5, No. 2: 84-90.
- Khoshi, Abolfazl & Davoud Ranjbaran (2017). "Measuring the Effectiveness of Need-oriented Workshops in Promoting Knowledge and Teaching Skills of Teachers of Islamic Knowledge Courses (Tehran University Medical Sciences)". *Monthly of Educational Strategies in Medical Sciences*, No. 10 (4): 302-311.
- Majidi, Mohammad Reza & Abolghasem Fatehi (2006). "Studying the Attitude of Students towards Curriculum Development of Islamic Knowledge Courses". *Quarterly of Research and Planning in Higher Education*, No. 41: 37-56.
- Managing the Improvement and Effectiveness of Islamic Knowledge Teachers (2015). "An Abstract of Presenting Need-oriented Knowledge Courses". *Ma'arif Monthly*, No. 110: 12-17.
- Mobasheri, Mohammad Taghi (2017). "The Educational Need Assessment of Students in the Thematic Commentary of the Holy Qur'an (Case Study of the University of Farhangian)". *Quarterly of Epistemological Studies at Islamic University*, 21st Year, No. 3: 335-352.
- Rezaei, Rozita; Susan Saatsaz, Sayyed Hamid Sharifnia, Sarvar Molukzadeh & Zahra Beheshti (2013). "Evaluation of Critical Thinking Skills of Nursing Students in Mazandaran University of Medical Sciences". *Two Quarterlies of Medical Education, Medical Education Development Center, Babol University of Medical Sciences*. Vol. 2, No. 1: 29-34.
- Safavi, Amanollah (2014). **Generalities of Teaching Methods and Techniques**. Fifteenth Edition. Tehran: Moaser
- Sanaei, Hossein (2014). "How to Implement the Need-Oriented Teaching Method". *Ma'aref Monthly*, No. 107: 40-42.

