

مقاله پژوهشی
اصل
Original
Article

بررسی آموزش محتوای درس اندیشه اسلامی ۲ به شیوه نیازمحور بر گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان (مطالعه موردی: دانشجویان پسر دانشگاه ولی عصر (عج) رفسنجان)

مرضیه کهنوجی^۱، حسین کامیاب^۲

چکیده

هدف: این تحقیق با هدف بررسی تأثیر آموزش محتوای درس اندیشه اسلامی ۲ به شیوه نیازمحور بر گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان پسر دانشگاه ولی عصر (عج) رفسنجان انجام شد. روش: روش تحقیق حاضر، شبه‌آزمایشی بود. برای دسترسی به اهداف، از طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون استفاده شد. جامعه آماری، شامل دانشجویان پسر مقطع کارشناسی دانشگاه ولی عصر (عج) رفسنجان در نیمسال اول ۱۴۰۲-۰۳ و شیوه نمونه‌گیری نیز متناسب با روش تحقیق، هدفمند و در دسترس بود؛ یعنی دانشجویانی که در کلاس درس اندیشه اسلامی ۲ شرکت داشته‌اند. نمونه انتخاب‌شده به پرسشنامه گرایش به تفکر انتقادی ریکتس پاسخ دادند. دانشجویان بعد از ۱۶ جلسه آموزش محتوای درس اندیشه اسلامی ۲، مجدداً به پرسشنامه گرایش به تفکر انتقادی پاسخ دادند. تجزیه و تحلیل داده‌ها در سطح توصیفی و استنباطی انجام شد. یافته‌ها: بین نتایج پیش‌آزمون و پس‌آزمون به لحاظ میانگین نمرات گرایش به تفکر انتقادی، قبل و بعد از آموزش، تفاوت معناداری وجود داشت. نتیجه‌گیری: محتوای انتخاب‌شده برای تدریس درس اندیشه اسلامی ۲ به همراه تدریس به شیوه نیازمحور، از عوامل مؤثر بر تقویت مؤلفه گرایش به تفکر انتقادی بود و توانست میزان خرده‌مقیاس خلاقیت را افزایش دهد؛ ولی بر میزان سایر خرده‌مقیاس‌ها (بالیدگی و درگیری ذهنی) تأثیری نداشت. لذا پیشنهاد داده می‌شود نسبت به بازبینی محتوا، تغییر شیوه آموزش و انجام پژوهش در سایر دانشگاه‌ها اقدام شود.

واژگان کلیدی: درس اندیشه اسلامی ۲، گرایش به تفکر انتقادی، خلاقیت، بالیدگی، درگیری ذهنی.

❖ تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۶/۱۸؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۹/۲۶

۱. دکترای فلسفه تعلیم و تربیت. دانشیار گروه معارف اسلامی و عمومی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ولی عصر (عج) رفسنجان (نویسنده مسئول). نشانی: رفسنجان؛ بلوار ولایت، دانشگاه ولی عصر (عج)، دانشکده ادبیات و علوم انسانی. شماره نمابر: ۰۳۴۳۱۳۱۲۳۳۶ / M.kahnooji@vru.ac.ir

۲. دکترای متون قرآنی. استادیار گروه معارف اسلامی و عمومی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ولی عصر (عج) رفسنجان. / H.kamyab@vru.ac.ir

الف) مقدمه

از مهم‌ترین مهارت‌هایی که در هر نظام آموزشی باید به فراگیران آموخته شود، مهارت تفکر و اندیشیدن است. وظیفه اصلی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی که توسط یونسکو برای انسان قرن بیست و یکم تأیید شده، رشد و پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی به دانشجویان است؛ به گونه‌ای که منجر به شناخت علمی و کسب معرفت در آنان شود (چان، ۲۰۱۸: ۱). نقش مؤسسات آموزشی اساساً بهبود شرایط آموزشی به منظور آماده‌سازی فراگیران برای بازار کار است و یکی از روش‌های مؤثر برای آماده‌سازی فراگیران این است تا به آنان آموزش دهیم چگونه فکر کنند (بریج استوک، ۲۰۰۹: ۳۲). مهارت‌های تفکر در فرایند آموزش ضروری‌اند و افراد از این طریق می‌توانند توانایی یادگیری و همچنین سرعت و کارایی یادگیری‌شان را بهبود بخشند. (پی و همکاران، ۲۰۱۵: ۱۴۳)

تفکر انتقادی به عنوان مهارت اندیشیدن، قضاوت هدفمند و خودتنظیم است که در نتیجه تفسیر، تجزیه و تحلیل، ارزشیابی و استنباط شکل می‌گیرد (بهزادی و نوشادی، ۲۰۱۶). گرایش به تفکر انتقادی موجب می‌شود که تغییر یا تصحیح باورهای گذشته، شالوده خلق باورهای جدید در آینده شوند. طبق این تعریف، گرایش به تفکر انتقادی نوعی تمایل برای قضاوت هدفمند و خودنظم‌دهنده است که مبتنی بر تعبیر، تحلیل، ارزیابی و استنباط بوده و همچنین ملاحظات موقعیتی، روش شناختی، ملاکی و مفهومی را تبیین کند (بانیگ، ۲۰۰۶: ۱۰۰). ضمن آنکه گرایش به تفکر انتقادی تا حد زیادی متأثر از جو حاکم بر کلاس است؛ لذا لازم است که جو موجود، مبتنی بر مشارکت، انسجام و صمیمیت باشد. شناخت این جو و تلاش برای تغییر آن می‌تواند گامی مؤثر در پیشبرد هرچه بیشتر نظام تعلیم و تربیت در راستای گرایش به تفکر انتقادی فراگیران محسوب شود. به نظر پیاز، جو روانی - اجتماعی مطلوب در کلاس، جوئی است که در آن فراگیران فعال باشند. روش فعال در کلاس درس باعث شکفته شدن شخصیت عقلی، اخلاقی و سازمان یافتن مبادلات فکری فراگیران می‌شود و فرد را به ابداع و خلاقیت وا می‌دارد و انگیزه رغبت و گرایش به تفکر انتقادی را افزایش می‌دهد. (خانی و همکاران، ۱۳۹۲: ۲۰)

-
1. Chan
 2. Bridgstock
 3. Yee
 4. Banning
 5. Piaget

پژوهشگران به این نتیجه رسیده‌اند که گرایش به تفکر انتقادی بر توانایی حل مسئله (کیم و چوی،^۱ ۲۰۱۴: ۱۳۱) و خلاقیت (یانگ و لین،^۲ ۲۰۰۴: ۳۳) تأثیرگذار است. یکی از دغدغه‌های کارشناسان نظام آموزشی این است که شیوه‌های آموزشی فعلی به گونه‌ای است که دانشجویان را قادر به تحلیل نقادانه مسائل مربوط به امور شغلی و زندگی روزمره خود نمی‌کنند؛ لذا آموزش عالی به جای انتقال معلومات و ایجاد محیط‌های خشک انضباطی که فقط بازتولید دانش را می‌طلبند، لازم است شرایطی را فراهم کند تا دانشجویان بتوانند درباره صحت، اعتبار و ارزش اطلاعات و استدلال‌های ارائه شده داوری کنند و حقایق را تشخیص دهند تا قادر به اخذ تصمیم‌های انتقادی باشند؛ زیرا گرایش افراد به تفسیر و تحلیل اطلاعات، در یادآوری اطلاعات و به کارگیری آن تأثیر دارد. بنابر این، اتخاذ روش‌های تدریس مناسب، به همراه محتوای کاربردی و مفید، باعث ایجاد چالش در فرایندهای فکری دانشجویان می‌شود و زمینه فعالیت افراد دارای اندیشه آزاد، همراه با قابلیت تبادل نظر و تفکر انتقادی را فراهم می‌آورد. لذا این پژوهش در راستای بررسی آموزش محتوای درس اندیشه اسلامی^۲ به شیوه نیازمحور، بر گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان پسر انجام شده است.

۱. چارچوب نظری پژوهش

گرایش به تفکر انتقادی، یک متغیر پیش‌زمینه‌ای است که به صورت مجموعه‌ای از نگرش‌ها و عادات ذهنی تعریف شده است. این گرایش، یکی از حیطه‌های شخصیتی است که به تمایل و خواسته‌های افراد به تفکر انتقادی اشاره دارد (سوسو،^۳ ۲۰۱۳: ۱۰۸). برای تحقق یک مهارت، شخص باید هم مهارت و هم گرایش و تمایل به استفاده از آن را داشته باشد. تربیت متفکر انتقادی باید شامل دو جنبه ایجاد مهارت‌های تفکر انتقادی و گرایش به تفکر انتقادی باشد. در حقیقت؛ بدون گرایش مثبت به تفکر انتقادی، این نوع تفکر رخ نمی‌دهد یا زیر سطح استاندارد نمود پیدا می‌کند. همچنین گرایش به تفکر انتقادی شامل دو بُعد مهارت و گرایش است؛ در بُعد مهارتی، فرایندهای شناختی و در بُعد گرایش، گرایش و انگیزه درونی فرد در برخورد با مسائل و تفکر درباره آنها مطرح می‌شود. (پروفنو،^۴ ۲۰۰۳: ۵۷۰) حوزه شناختی تفکر انتقادی با تاریخچه‌ای طولانی، به طور کلی با استدلال و تفکر منطقی محصور شده است و به مهارت‌های وابسته به توانایی‌های فکری تأکید دارد و بیشترین تحقیقات

1. Kim & Choi
2. Yang & Lin
3. Sosu
4. Profetto

نیز در این حوزه انجام شده و ابزارهای زیادی برای اندازه گیری مهارتهای شناختی اختصاص یافته است. (کو، ۲۰۰۹: ۷۰)

فاشیون^۲ (۲۰۱۱) معتقد است که تمایل به تفکر، بعد عاطفی و هیجانی تفکر انتقادی است که بر گرایش افراد در زمینه تفکر سطح بالا اشاره دارد. همچنین ریکتس^۳ (۲۰۰۳) بیان می کند که گرایش به تفکر انتقادی بر اساس یک انگیزه درونی شکل می گیرد و خلایق، بالیدگی و درگیری ذهنی را مؤلفه های گرایش به تفکر انتقادی می داند. آشکار است که گرایش و تمایل کافی در جهت توسعه و به کارگیری این مهارتها، امری ضروری است و تفکر انتقادی بدون تمایل به گرایش به آن صورت نخواهد پذیرفت. (جین^۴ و همکاران، ۲۰۰۴: ۱۵)

در پژوهش حاضر به بررسی تأثیر آموزش محتوای درس اندیشه اسلامی ۲ به روش نیازمحور، بر متغیرهای گرایش به تفکر انتقادی (خلایق، بالیدگی و درگیری ذهنی) پرداخته شده است. متغیر مستقل این تحقیق، محتوای درس اندیشه اسلامی ۲ است که طی ۱۶ جلسه ۹۰ دقیقه ای به گروه آزمایش، به شیوه نیازمحور آموزش داده شد (جدول ۱) و متغیر وابسته، زیرمقیاسهای گرایش به تفکر انتقادی (خلایق، بالیدگی و درگیری ذهنی) و در نهایت، مؤلفه گرایش به تفکر انتقادی می باشد.

در این راستا، فرضیه های ذیل بررسی شدند:

- فرضیه اول: بین میانگین نمرات گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان، قبل و بعد از آموزش، تفاوت معناداری وجود دارد.
- فرضیه دوم: بین میانگین نمرات خرده مقیاس خلایق، قبل و بعد از آموزش، تفاوت معناداری وجود دارد.
- فرضیه سوم: بین میانگین نمرات خرده مقیاس بالیدگی، قبل و بعد از آموزش، تفاوت معناداری وجود دارد.
- فرضیه چهارم: بین میانگین نمرات خرده مقیاس درگیری ذهنی، قبل و بعد از آموزش، تفاوت معناداری وجود دارد.

۲. پیشینه پژوهش

با وجود نقش مهم تفکر انتقادی و همچنین مؤلفه‌های گرایش به تفکر انتقادی، تحقیقی در رابطه با تأثیر آموزش محتوای درس اندیشه اسلامی ۲ (یکی از دروس عمومی دانشگاهی) به شیوه نیازمحور، بر گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان انجام نشده است. لذا در ادامه به تحقیقات انجام شده‌ای که به نحوی با کلیت این موضوع ارتباط دارند، اشاره می‌شود.

حمیدی‌زاده (۱۴۰۲) در «بررسی شیوه‌های آموزش دروس معارف اسلامی در دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه دانشجومعلم‌ان»، نتیجه گرفت که دانشجومعلم‌ان خواستار آموزشی عمیق و کاربردی در دروس معارف اسلامی‌اند و برای آموزش این دروس، بر عناصری مانند تجزیه و تحلیل و نقد موضوعات، به منظور رشد و تعالی دانشجویان، تأکید دارند.

محمیدی (۱۴۰۲) در «بررسی مسائل آموزش دروس معارف اسلامی در دانشگاه فرهنگیان» نتیجه گرفتند که طبق اذعان دانشجویان، روش تدریس اغلب اساتید معارف، سخنرانی است و از روش‌های نوین تدریس و ابزارهای آموزشی استفاده‌ای نمی‌شود و کلاسها فاقد خلاقیت و جذابیت برای مشارکت دانشجویان در بحثها هستند. بررسی تجربیات زیسته دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان نشان می‌دهد که آموزش برخی از دروس معارف اسلامی در محتوا، شیوه اجرا و یادگیری دانشجویان، با کاستی‌هایی همراه است.

کریمی (۱۳۹۹) در «بررسی تأثیر گرایش به تفکر انتقادی بر توانایی حل مسئله خلاق در دانشجویان»، نتیجه گرفت که افراد دارای گرایش به تفکر انتقادی مثبت، از توانایی حل مسئله بهتری برخوردارند. همچنین گرایش به تفکر انتقادی، خودکارآمدی و باور فرد را نسبت به توانمندی در حل مسئله و کنترل بر هیجانات و رفتار شخصی ارتقا می‌بخشد.

طهماسب‌زاده شیخ‌لار و محمدی پویا (۱۳۹۹) در پژوهشی با عنوان «رابطه گرایش به تفکر انتقادی و ادراک از مؤلفه‌های برنامه درسی با باورهای خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان»، نتیجه گرفتند که بین مؤلفه‌های گرایش به تفکر انتقادی با باورهای خودکارآمدی تحصیلی، رابطه مثبت معناداری وجود دارد.

شکورنیا و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان «گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی جندی‌شاپور اهواز در سال ۱۳۹۶»، نتیجه گرفتند که میزان گرایش به تفکر انتقادی در دانشجویان تحصیلات تکمیلی در حد متوسط است و تعداد کمی از دانشجویان دارای گرایش قوی به تفکر انتقادی می‌باشند.

کهنوجی و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان «تأثیر آموزش درس تفسیر موضوعی قرآن کریم به شیوه نیازمحور بر تفکر انتقادی دانشجویان دانشگاه ولی عصر (عج) رفسنجان» نتیجه گرفتند که شیوه مناسب تدریس و محتوای مناسب، از عوامل مهم تأثیرگذار بر رشد مهارت‌های تفکر انتقادی است.

اخوان ملایری و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهش «تدوین بسته آموزشی تفکر انتقادی بر اساس داستانها و تمثیلهای قرآن کریم برای دوره کارشناسی»، نتیجه گرفتند که بسته آموزشی طراحی شده که دارای اهداف هفت‌گانه پرورش روحیه پرسشگری، پرورش مسئولیت‌پذیری، تقویت روحیه انتقادپذیری و تحمل عقاید دیگران، مشارکت در فعالیتهای گروهی، تقویت مهارت خودسنجی و خوداصلاحی، پرورش مهارت رمزگشایی مفاهیم و شفاف‌سازی معانی و پرورش توان آزمون‌اندیشه‌ها و تحلیل استدلالها بود، مورد تأیید اکثر متخصصان رشته‌های علوم تربیتی (فلسفه تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزی درسی) و معارف اسلامی دانشگاههای استان مرکزی قرار گرفت و عناصر آن را تأیید کردند. لذا آموزش تفکر انتقادی در قالب بسته‌های آموزشی مذکور، برای کلیه پایه‌های تحصیلی به منظور زمینه‌سازی و پرورش افرادی معتقد، متدین، هشیار و آگاه با ذهن فلسفی پیشنهاد شده است. یاسمی (۱۳۹۸) در «بررسی گرایش به تفکر انتقادی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه»، نتیجه گرفت که میزان گرایش به تفکر انتقادی و مؤلفه‌های آن (به جز بالندگی) در بین دانش‌آموزان مورد بررسی، بالاتر از حد متوسط است.

اخوان ملایری و همکاران (۱۳۹۷) در «طراحی و اعتبارسنجی برنامه درسی تفکر انتقادی برای دوره کارشناسی»، پس از تنظیم شیوه یاددهی با استفاده از روشهای یاددهی-یادگیری و ارزشیابی، برگرفته از شیوه‌نامه آموزش تفکر انتقادی در درس تفسیر موضوعی قرآن کریم (با بررسی در دو گروه آزمایش و گواه)؛ نتیجه گرفتند که میانگین نمرات تفکر انتقادی با شیوه آموزشی مورد بررسی، در بین دو گروه آزمایش و گواه، تفاوت معناداری وجود داشت.

غلامرضایی و همکاران (۱۳۹۶) در «بررسی نقش پیش‌بینی‌کننده باورهای خودکارآمدی و فراشناخت بر گرایش به تفکر انتقادی در دانشجویان»، نتیجه گرفتند که باورهای خودکارآمدی و فراشناخت در پیش‌بینی گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان اهمیت دارد. لذا برنامه‌های دانشگاهها باید به گونه‌ای سازماندهی شوند که در برنامه‌ریزی‌های آموزشی و

برنامه درسی تجدید نظر به عمل آید و از روشهای فعال تدریس استفاده شود تا به جای ذخیره سازی اطلاعات و حقایق علمی، دانشجویان را درگیر مسئله و حل آن کند. عزیزی و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان «رابطه بین گرایش به تفکر انتقادی و جهت گیری هدف پیشرفت با ویژگی های کارآفرینی دانشجویان»، نتیجه گرفتند که گرایش به تفکر انتقادی و جهت گیری هدف پیشرفت، ارتباط معناداری با ویژگی های کارآفرینی دارد.

حلیمی جلودار (۱۳۹۴) در «بررسی دیدگاه دانشجویان درباره شیوه آموزش دروس معارف اسلامی با تأکید بر خصایص جمعیت شناختی آنان (نمونه موردی: دانشجویان دانشگاه مازندران)»، نتیجه گرفتند که ۷۷ درصد دانشجویان بر ضرورت استفاده از شیوه های جدید آموزش معارف اسلامی، تأکید و به یادگیری عمیق و آموزش کاربردی معارف اسلامی تمایل دارند.

برزگر بفرویی و شمگانی (۱۳۹۴) در پژوهش «پیش بینی گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان بر اساس باورهای معرفت شناختی و جو روانی - اجتماعی کلاس درس»، نتیجه گرفتند که باورهای معرفت شناختی، گرایش به تفکر انتقادی را پیش بینی می کند؛ ولی جو روانی - اجتماعی کلاس درس، پیش بینی کننده گرایش به تفکر انتقادی نیست.

گلدار (۱۳۹۲) در پژوهشی با عنوان «تمرین مبتنی بر تفکر انتقادی از درس معارف، با تأکید بر درس تفسیر موضوعی قرآن کریم» نتیجه گرفت که دانشجویان باید با گذراندن فرایندهای فکری، شیوه فکر کردن را فعلاً نه در کلاس درس تمرین کنند. لذا در حوزه های گفتاری و نوشتاری مربوط به درس مذکور، شیوه هایی را پیشنهاد دادند. از جمله شیوه های مربوط به تقویت تفکر انتقادی در حوزه تمرین گفتاری در بخش روخوانی آیات می توان به این مورد اشاره کرد: ابتدا به صورت داوطلب و سپس به صورت انتخابی از دانشجویان خواسته شود که بخشی از متن درس را بخوانند و پس از هر بار خواندن متن، نکات مثبت مانند رسایی صدا، لحن، صحیح خوانی و دقت در خواندن، تشویق یا تصحیح شود. ضرورت این امر، تقویت مهارتهای کلامی مانند خواندن و گفتن، مرکز بخشی در امر یادگیری، تمرین خواندن جملات و متون عربی و بالا بردن مهارت سخن گفتن در جمع می باشد.

قنبری هاشم آبادی و همکاران (۱۳۹۱) در «بررسی رابط گرایش به تفکر انتقادی و یادگیری خودراهبر در دانشجویان پرستاری و مامایی مشهد و نقش آن در موفقیت تحصیلی»، نتیجه گرفتند که بین خودراهبری و گرایش به تفکر انتقادی، رابطه مثبت و معنادار وجود دارد.

لوکاس^۱ (۲۰۱۹) در پژوهشی نتیجه گرفت افرادی که تفکر انتقادی بالاتری دارند، از پیشرفت تحصیلی بالاتری نیز برخوردارند؛ از این رو، پرورش این نوع از تفکر در دانش‌آموزان، می‌تواند زمینه موفقیت بیشتر آنان را در امور تحصیلی فراهم کند. فیلیپ و ولف^۲ (۲۰۱۵) در تحقیقی دریافته‌اند که آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی بر حل مسئله دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد. نابر و ویات^۳ (۲۰۱۴) میزان گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان کارشناسی پرستاری دانشگاه ایالت متحده را قوی و با ثبات دریافته‌اند. اولاس^۴ و همکاران (۲۰۱۲) ضمن تأکید بر ضرورت شیوه تفکر انتقادی، در مطالعه خود نشان دادند نوجوانانی که از این تاکتیک فکری استفاده می‌کنند، دارای دیدگاه‌های عمیق و واضح‌اند و در ابعاد مختلف تحصیلی مانند حل مسئله، عملکرد بالاتری دارند. اروین و وینفرد^۵ (۲۰۱۳) تأثیر آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی بر حل مسئله دانشجویان را مثبت و معنادار برآورد کردند.

پای و انگ^۶ (۲۰۱۳) و دو^۷ و همکاران (۲۰۱۳) در پژوهش‌هایی جداگانه به منظور بررسی میزان گرایش به تفکر انتقادی روی دانشجویان پرستاری تایوان و دانشجویان پزشکی چین، دریافته‌اند که میزان این گرایش در بین دانشجویان، در سطح متزلزل است. ایلدریم و اوزکارامن^۸ (۲۰۱۲) میزان گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان پرستاری ترکیه را در سطح منفی برآورد کردند. امیر^۹ (۲۰۰۹) نیز در تحقیقی نشان داد که فراگیران در سطح مطلوبی از گرایش به تفکر انتقادی قرار ندارند.

۳. مفاهیم

یک) گرایش به تفکر انتقادی

یکی از عوامل مؤثر بر پیشرفت فراگیران در امور تحصیلی و فعالیت‌های یادگیری، تفکر انتقادی است. تفکر و مهارت درست اندیشیدن، از مسائل مهمی‌اند که از گذشته‌های دور ذهن اندیشمندان را به خود مشغول کرده‌اند؛ در حال حاضر نیز از اساسی‌ترین اهداف نظام

-
1. Lucas
 2. Philip & Wolf
 3. Naber & Wyatt
 4. Ulas
 5. Ervin & Winfred
 6. Pai & Eng
 7. Du
 8. Yildirim & Ozkahraman
 9. Emir

تعلیم و تربیت، پرورش فراگیرانی است که از توانایی تفکر نقّادانه برخوردار باشند. (پال و الدر،^۱ ۲۰۱۹)

تفکر انتقادی به منزله توانایی دستیابی به نتایج منطقی بر اساس مشاهده اطلاعات است (وکسلر^۲ و همکاران، ۲۰۱۸: ۱۱۶). تفکر انتقادی بر اساس مهارت‌های خاصی مثل توانایی ارزیابی دلایل به صورت معقول و سنجش دلایل موجود ایجاد می‌شود (ماسون،^۳ ۲۰۰۸: ۶). تفکر انتقادی، یک روش علمی موجه برای تصمیم‌گیری، تجزیه و تحلیل و حل مشکل است و می‌توان آن را به صورت فرایندی نظام‌مند و سازمان‌یافته برای توضیح مشکل، ارزیابی منابع و راه‌های گوناگون حل مشکل تعریف کرد (آلپر^۴ و همکاران، ۲۰۱۵: ۳). کاترل^۵ (۲۰۱۱) تفکر انتقادی را فرایند پیچیده‌ای از تفکر تعریف می‌کند که شامل مهارت‌ها و نگرش‌هایی است که درک دیدگاه و موقعیت خود و دیگران و ارزیابی دقیق آن را مقدور می‌سازد. این تفکر، منظم و هدفمند و منطقی و مبتنی بر پیامد بوده و نیازمند تجزیه و تحلیل تمامی اطلاعات و نظرهای موجود است؛ بنابراین، فرد را قادر می‌سازد با فهم عواطف شخصی، درک احساسات دیگران و آگاهی نسبت به مقتضیات محیطی، به عنوان یک عضو فعال در گروه‌های اجتماعی تصمیم‌گیری کند. فیشر^۶ (۲۰۰۵) این تمایلات عاطفی را عوامل زمینه‌ساز تفکر انتقادی تعریف کرده و آنها را مجموعه‌ای از یک سری ویژگی‌های خاص می‌داند که موجب ایجاد نگرش‌های خاص برای به کار بردن یک سری مهارت‌ها می‌شوند.

گرایش به تفکر انتقادی، جنبه عاطفی-هیجانی تفکر انتقادی را شکل می‌دهد. گرایش به تفکر انتقادی، یکی از حیطه‌های شخصیت محسوب می‌شود که شامل سه بُعد خلاقیت، بالیدگی (بلوغ شناختی) و درگیری ذهنی است (ریکس و راد، ۲۰۰۵: ۳۳). گرایش به تفکر انتقادی برای دانشجویان، یک فرایند پیچیده شناختی است که با فعالیت‌های خاص آنان، از جمله: خواندن، نوشتن، صحبت کردن، گوش دادن، استدلال و تصمیم‌گیری مناسب همراه است (آورکیوا^۷ و همکاران، ۲۰۱۵: ۱۳۷) و موجب توسعه توانایی پژوهش، حل مسئله، خودراهبری، تصمیم‌گیری و یادگیری مادام‌العمر در آنان می‌شود (جوارنه^۸ و همکاران، ۲۰۰۸: ۸۳). داشتن مهارت‌های تفکر انتقادی، به عنوان شاخص مهم در آموزش کیفی در نظر گرفته

-
1. Paul & Elder
 2. Wechsler
 3. Mason
 4. Alper
 5. Cottrell
 6. Fisher
 7. Averkieva
 8. Jawarneh

می‌شود (کورکماز و وی یسیل، ۲۰۰۹: ۲۰). توسعه تفکر انتقادی، نیازمند تجدید نظر در روشهای تدریس است. اما بسیاری از این روشهای تدریس متکی به معلم، متأسفانه نه تنها منجر به توسعه تفکر انتقادی فراگیران نمی‌شوند، بلکه به وخامت بیشتر مشکلات یادگیری یادگیرندگان می‌انجامد. (لی و بویل، ۲۰۰۸: ۲۲)

دو) درس اندیشه اسلامی ۲

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؛ 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 می‌کند (فیروزی، ۱۳۹۴: ۱۵۵). 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 آموزشی مفید و کارآمد متناسب با نیازهای دانشجویان، راهبردها و روشهای تدریس مؤثر و ارزشیابی متناسب با اهداف آموزشی اشاره کرد. (همان: ۱۵۶)

درس اندیشه اسلامی ۲ از جمله دروس عمومی دانشگاهی است که به عنوان یکی از عناوین زیرمجموعه گرایش مبانی نظری اسلام تعیین شده است. از جمله اهداف مربوط به این درس، می‌توان به موارد ذیل اشاره کرد:

- تقویت بنیادهای اعتقادی دانشجویان در حوزه مباحث نبوت و امامت،
 - توانمندی پاسخ‌دهی به شبهات و سؤالات رایج در حوزه نبوت و امامت؛
 - توانایی تشخیص مغالطات رایج در مسائل نبوت و امامت.
- در این راستا، درس اندیشه اسلامی ۲ در نیمسال اول سال تحصیلی ۱۴۰۲-۰۳ تدریس شد. محتوای درسی ارائه‌شده به شرح جدول ۱ بوده است.

جدول ۱: محتوای درسی ارائه شده در درس اندیشه اسلامی ۲

جلسه	محتوا
اول	طرح سؤالات و شبهات توسط دانشجویان
دوم	فلسفه آفرینش جهان و انسان، مفهوم دین و شریعت
سوم	فایده و ضرورت دین و انتظار بشر از دین
چهارم	فلسفه معجزات و تمایز قرآن از سایر معجزات
پنجم	مقایسه شریعت اسلام با شریعت‌های الهی دیگر
ششم	رابطه انسانیت و دین، دین انسانیت یا دین الهی
هفتم	عاقبت غیر مسلمانان در دنیای دیگر
هشتم	مفهوم عرفی و شرعی امامت، چرایی امامت موروثی
نهم	تعریف مؤمن، مسلمان و شیعه واقعی
دهم	اسلام پیامبر(ص) و اسلام جمهوری اسلامی
یازدهم	مهدویت و فلسفه ظهور، فایده امام غایب و علامات ظهور
دوازدهم	فلسفه زیارت و مفهوم زیارت حقیقی
سیزدهم	چگونگی دلالت آیه ولایت بر ولایت و امامت امیرالمؤمنین(ع)
چهاردهم	حل تعارض ظاهری آیات جهاد با آیه «لا اکراه فی الدین»
پانزدهم	فلسفه و پیشینه حجاب در ایران، اسلام و شرایع دیگر
شانزدهم	فلسفه شرور و عدل الهی

سه) روش تدریس نیازمحور

مدرس‌ان به هنگام تدریس می‌توانند از روشهای مختلفی برای آموزش استفاده کنند. تدریس بدون بهره‌گیری از شیوه‌های مناسب و مطلوب، ثمربخش نخواهد بود. بر اساس یک تقسیم‌بندی می‌توان روشهای تدریس را به دو گونه تاریخی (سنتی) و نوین تقسیم کرد.

روشهای تاریخی (سنتی): در این روش، فراگیر موجودی انفعالی است و معلم به عنوان انتقال‌دهنده اطلاعات، مسئولیت اصلی آموزش را بر عهده دارد و تلاش می‌کند ذهن فراگیران را با انبوهی از مفاهیم، اصول و اصطلاحات 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، ۱۳۹۳: ۲۳۹). روشهای سنتی روشهایی اند که اکثر مدارس دنیا در طول تاریخ آموزش و پرورش از آن استفاده کرده‌اند و امروزه نیز یکی از متداول‌ترین روشهای حاکم بر مدارس اند. مهم‌ترین این روشها، روش حفظ و تکرار سخنرانی، پرسش و پاسخ، ایفای نقش و... می‌باشند. (علیزاده و همکاران، ۱۳۸۳: ۲۹)

روشهای نوین: در این الگو؛ فراگیر، علایق، توانمندی‌ها و نیازهای او در مرکز توجه قرار دارند و معلّم تلاش می‌کند توانایی فراگیران را تقویت کند. معلّم، راهنما و هدایت‌کننده‌ای است که پا به پای فراگیر، مسیر آموزشی را طی می‌کند و به او کمک می‌کند تا درس را به طور عمیق و از روی علاقه یاد بگیرد (صفوی، ۱۳۹۳: ۲۳۹). در روشهای فعال تدریس، یادگیری به جریان دوسویه تبدیل می‌شود. در این روش، سعی بر این است که یادگیرنده از طریق درگیر شدن در فعالیتهای و تجربیات متنوع یادگیری، به مجموعه‌ای از دانشها، مهارتها و نگرشها دست یابد (بولهویس، ۲۰۰۳: ۳۲۹). روش آموزش نیازمحور، یکی از روشهای فعال تدریس است.

توجه به نیازهای فراگیران در فرایند یاددهی- یادگیری، مشارکت آنان را در فعالیتهای آموزشی تقویت می‌کند و 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 نیز 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، می‌توان گفت موفقیت در تدریس و دستیابی به اهداف آموزشی، با ملاحظه نیازهای دانشجویان در فرایند آموزش میسر است. باید به این اصل به عنوان یک مفهوم کلیدی توجه داشت که یادگیری، در اختیار و کنترل یادگیرنده است. در این صورت، تازمانی که آموزش به نیازهای فرد توجه نکند، دانشجویان تمایلی به یادگیری پیدا نخواهند کرد و در نتیجه، فرایند آموزش و اهداف آن مختل شده، با توجه به اصول حاکم بر یادگیری، کم توجهی 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، ۱۳۹۳: ۵). 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. (مدیریت ارتقا و کارآمدی استادان معارف اسلامی، ۱۳۹۴: ۱۲، ۱۵)

- برای اجرای مؤثر روش تدریس نیازمحور، توجه به نکات ذیل ضروری به نظر می‌رسد:
- استاد، قبل از ورود به حوزه تدریس، باید اشراف کلی نسبت به کتاب یا سرفصلهای اساسی درس داشته باشد و این نکته را به صراحت به دانشجویان بگوید که هر یک از این سرفصلها به چه کار آنها می‌آید.
 - استاد باید به روشنی، چگونگی اجرای روش نیازمحور را توضیح دهد و 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 همچنین موضوع درس، معین 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 پیام‌رسان کند که حتماً قبل از ورود در کلاس، پیش مطالعه یا حتی گروه‌های تشکیل شده پیش مباحثه 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. این نکته شایسته یادآوری است که جلسه اول در این نوع از تدریس، جلسه‌ای است که اغلب دانشجویان حضور داشته باشند.
 - ارزشیابی در این نحوه از تدریس، 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 پرسد، پاسخها را به دقت گوش دهد و به دانشجویان فرصت فکر کردن و درست پاسخ دادن را بدهد.
 - بهره‌مندی از امکانات جدید آموزشی، فیلم، اسلاید، پاورپوینت و... می‌تواند در این روش، بسیار کارگشا باشد.
 - روش نیازمحور، قابل تلفیق با سایر روشهاست. ... (ثانی، ۱۳۹۳: ۴۲)
- 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:
 ۱. نیازهای آنان به منظور عملی کردن حضور دین در زندگی فردی و اجتماعی؛
 ۲. تعمیق آگاهی‌های موجود دانشجویان و امکان دستیابی به سطوح بالای یادگیری؛

۳. ارتقای سطح رغبت‌های دانشجویان به کسب معارف الهی در قالب فعالیت‌های داوطلبانه در حین تدریس و پس از آن؛
۴. ارتقای مهارت‌های مختلف زندگی بر مبنای ارزش‌های اسلامی؛
۵. توانایی کاربردی کردن آموزه‌های دینی در عرصه‌های مختلف زندگی؛
۶. رشد قدرت نقدی از طریق ایجاد فضای پرسش و پاسخ و کار گروهی؛
۷. تقویت روحیه اعتماد به معارف اسلامی و اطمینان بخشی به آنان بر متقن و مستدل بودن آموزه‌های اسلامی؛
۸. تصحیح و تغییر شیوه‌های غیر صحیح ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان به ارزشیابی مستمر و پایا و... (فیروزی، ۱۳۹۳: ۶)

ب) روش تحقیق

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، کاربردی است و از نظر نحوه جمع‌آوری داده‌ها، در گروه پژوهش‌های شبه‌آزمایشی قرار دارد و از بین روش‌های شبه‌آزمایشی، از طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با یک گروه استفاده شده است. جامعه آماری این پژوهش، تمام دانشجویان پسر مشغول به تحصیل در نیمسال اول سال تحصیلی ۱۴۰۲-۰۳ دانشگاه ولی عصر (عج) رفسنجان در مقطع کارشناسی به تعداد ۱۷۴۴ نفر است. شیوه نمونه‌گیری متناسب با روش تحقیق این مطالعه (شبه‌آزمایشی)، هدفمند و در دسترس بوده است؛ یعنی دانشجویانی که در کلاس درس اندیشه اسلامی ۲ شرکت داشته‌اند. با توجه به فرمول کوهن^۱ ($0/05 = \text{خطای نوع اول}$)، $0/95 = \text{توان آزمون}$ و $0/6 = \text{اندازه اثر}$ (کوهن، ۲۰۱۳: ۵۰) ۲۸ نفر به عنوان حجم نمونه انتخاب شدند و به پرسشنامه گرایش به تفکر انتقادی پاسخ دادند. بعد از ۱۶ جلسه آموزش محتوای درس اندیشه اسلامی ۲ به روش نیازمحور؛ مجدداً این دانشجویان به پرسشنامه گرایش به تفکر انتقادی پاسخ دادند. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها ابتدا با استفاده از شاخص‌های گرایش به مرکز و پراکندگی (میانگین و انحراف معیار)، توصیفی از نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون گرایش به تفکر انتقادی (خلاقیت، بالیدگی و تعهد ذهنی) دانشجویان قبل و بعد از ۱۶ جلسه آموزش درس اندیشه اسلامی ۲ ارائه شده است. سپس برای مقایسه گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان، قبل و بعد از آموزش درس مذکور، از آزمون تی زوجی استفاده شد. همچنین تمام محاسبات با نرم‌افزار اس.پی.اس.اس نسخه ۲۴ انجام شد.

1. Cohen

ابزار سنجش

پرسشنامه گرایش به تفکر انتقادی^۱ ریکتس (۲۰۰۳) یک ابزار خودگزارشی است که میزان تمایل به تفکر انتقادی را در فرد می‌سنجد. این پرسشنامه ۳۳ گویه و سه زیرمقیاس خلاقیت یا نوآوری (سؤالات ۱، ۵، ۷، ۱۱، ۱۴، ۱۷، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۸ و ۲۹)، بالیدگی یا بلوغ شناختی (سؤالات ۲، ۱۲، ۱۵، ۱۹، ۲۳، ۳۰ تا ۳۳) و درگیری ذهنی یا تعهد (سؤالات ۳، ۴، ۶، ۸، ۹، ۱۰، ۱۳، ۱۶، ۱۸، ۲۰، ۲۱، ۲۲ و ۲۷) دارد که براساس مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای، از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم تنظیم شده است. حداقل و حداکثر نمره کسب شده در این آزمون، به ترتیب ۳۳ و ۱۶۵ امتیاز است. سؤالات ۲، ۱۲، ۱۵، ۱۹، ۲۳، ۳۰، ۳۲ و ۳۳ به صورت معکوس نمره گذاری شده‌اند. ریکتس (۲۰۰۳) ضریب پایایی زیرمقیاسهای خلاقیت، بالیدگی (بلوغ شناختی) و درگیری ذهنی را به ترتیب برابر با ۰.۷۵، ۰.۵۷ و ۰.۸۶ گزارش کرده است. در پژوهش طهماسب زاده شیخ لار و محمدی پویا (۱۳۹۹)، مقدار پایایی پرسشنامه بر اساس آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های خلاقیت، بالیدگی و درگیری ذهنی، به ترتیب ۰.۶۹، ۰.۷۰ و ۰.۶۸ به دست آمد. پایایی پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰.۵۴ برآورد شد.

ج) یافته‌ها

فرضیه اول: تأثیر آموزش محتوای درس اندیشه اسلامی ۲ به شیوه نیازمحور بر گرایش به

تفکر انتقادی

میانگین نمره گرایش به تفکر انتقادی در ۲۸ دانشجوی مورد بررسی قبل و بعد از آموزش محتوای درس اندیشه اسلامی ۲ به شیوه نیازمحور، به ترتیب: ۱۲۱/۸۹ و ۱۲۶/۲۱ بوده است. با توجه به محاسبات انجام شده از آزمون تی زوجی در جدول ۲، گرایش به تفکر انتقادی بعد از آموزش نسبت به قبل از آن، به طور معناداری بیشتر شده است ($P < 0.05$). در نتیجه می‌توان گفت که آموزش محتوای درس اندیشه اسلامی ۲ به شیوه نیازمحور، بر گرایش به تفکر انتقادی تأثیر دارد.

جدول ۲: آزمون تی زوجی برای مقایسه میانگین گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان قبل و بعد از آموزش محتوای درس اندیشه اسلامی ۲ به شیوه نیازمحور

P	درجه آزادی	تی	خطای معیار	اختلاف میانگین	بعد از آموزش		قبل از آموزش	
					انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین
۰/۰۰۶	۲۷	-۲/۷۰۷	۱/۵۹۶	-۴/۳۲	۸/۳۹	۱۲۶/۲۱	۴/۹۰	۱۲۱/۷۹

فرضیه دوم: تأثیر آموزش محتوای درس اندیشه اسلامی ۲ به شیوه نیازمحور بر خلاقیت میانگین نمره خلاقیت در ۲۸ دانشجوی مورد بررسی قبل و بعد از آموزش محتوای درس اندیشه اسلامی ۲ به شیوه نیازمحور، به ترتیب: ۴۴/۴۶ و ۴۶/۴۳ بوده است. با توجه به محاسبات انجام شده از آزمون تی زوجی در جدول ۲، خلاقیت بعد از آموزش نسبت به قبل از آن به طور معناداری بیشتر شده است ($P < ۰/۰۵$). در نتیجه می توان گفت که آموزش محتوای درس اندیشه اسلامی ۲ به شیوه نیازمحور، بر خلاقیت تأثیر دارد.

جدول ۳: آزمون تی زوجی برای مقایسه میانگین خلاقیت دانشجویان قبل و بعد از آموزش محتوای درس اندیشه اسلامی ۲ به شیوه نیازمحور

P	درجه آزادی	تی	خطای معیار	اختلاف میانگین	بعد از آموزش		قبل از آموزش	
					انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین
۰/۰۰۵	۲۷	-۲/۸۰۴	۰/۷۰۰	-۱/۹۶	۲/۷۶	۴۶/۴۳	۳/۳۳	۴۴/۴۶

فرضیه سوم: تأثیر آموزش محتوای درس اندیشه اسلامی ۲ به شیوه نیازمحور بر بالیدگی میانگین نمره بالیدگی در ۲۸ دانشجوی مورد بررسی قبل و بعد از آموزش محتوای درس اندیشه اسلامی ۲ به شیوه نیازمحور، به ترتیب: ۲۹/۳۶ و ۳۰/۴۳ بوده است. با توجه به محاسبات انجام شده از آزمون تی زوجی در جدول ۴، بالیدگی بعد از آموزش، نسبت به قبل از آن، به طور معناداری بیشتر نشده است. در نتیجه می توان گفت که آموزش محتوای درس اندیشه اسلامی ۲ به شیوه نیازمحور، بر بالیدگی تأثیر ندارد.

جدول ۴: آزمون t زوجی برای مقایسه میانگین بالیدگی دانشجویان قبل و بعد از آموزش محتوای درس اندیشه اسلامی ۲ به شیوه نیازمحور

P	درجه آزادی	تی	خطای معیار	اختلاف میانگین	بعد از آموزش		قبل از آموزش	
					انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین
۰/۱۱۰	۲۷	-۱/۲۵۶	۰/۸۵۳	-۱/۰۷	۴/۶۵	۳۰/۴۳	۳/۹۰	۲۹/۳۶

فرضیه چهارم: تأثیر آموزش محتوای درس اندیشه اسلامی ۲ به شیوه نیازمحور بر درگیری ذهنی

میانگین نمره درگیری ذهنی در ۲۸ دانشجوی مورد بررسی، قبل و بعد از آموزش محتوای درس اندیشه اسلامی ۲ به شیوه نیازمحور، به ترتیب: ۴۸/۰۷ و ۴۹/۳۶ بوده است. با توجه به محاسبات انجام شده از آزمون تی زوجی در جدول ۵، تعهد بعد از آموزش، نسبت به قبل از آن، به طور معناداری بیشتر نشده است. در نتیجه می توان گفت که آموزش محتوای درس اندیشه اسلامی ۲ به شیوه نیازمحور، بر تعهد تأثیر ندارد.

جدول ۵: آزمون تی زوجی برای مقایسه میانگین درگیری ذهنی دانشجویان، قبل و بعد از آموزش محتوای درس اندیشه اسلامی ۲ به شیوه نیازمحور

P	درجه آزادی	تی	خطای معیار	اختلاف میانگین	بعد از آموزش		قبل از آموزش	
					انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین
۰/۰۶۳	۲۷	-۱/۵۷۸	۰/۸۱۵	-۱/۲۹	۴/۷۲	۴۹/۳۶	۳/۷۲	۴۸/۰۷

د) بحث و نتیجه گیری

یافته های تحقیق در بررسی فرضیه اول نشان می دهد که بین میانگین نمرات شاخص گرایش به تفکر انتقادی، قبل از آموزش و بعد از آموزش، تفاوت معناداری وجود دارد. بنابر این، فرضیه اول پژوهش تأیید می شود. این یافته ها نشان دهنده تأثیر معنادار آموزش درس اندیشه اسلامی ۲ به شیوه نیازمحور بر گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان است. نتایج این فرضیه با پژوهش نابر و ویات (۲۰۱۴) ناهمسو بود؛ زیرا سطح گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان را در حد قوی برآورد کرده بود. همچنین با پژوهشهای پای و انگ (۲۰۱۳)، دو و همکاران (۲۰۱۳)، ایلدریم و اوزکارامن (۲۰۱۲) و امیر (۲۰۰۹) نیز ناهمسو بود؛ زیرا سطح گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان را متزلزل برآورد کرده بودند. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش کهنوجی و همکاران (۱۳۹۸) همسو بود؛ زیرا شیوه مناسب تدریس و محتوای مناسب را از عوامل مؤثر بر رشد مهارتهای تفکر انتقادی برآورد کرده بودند.

یافته های پژوهش در بررسی فرضیه دوم نشان داد که بین میانگین نمرات خرده مقیاس خلاقیت، قبل از آموزش و بعد از آموزش، تفاوت معناداری وجود دارد. بنابر این، فرضیه دوم پژوهش تأیید شد؛ بدین معنا که آموزش محتوای مربوط به درس اندیشه اسلامی ۲ به شیوه نیازمحور، طبق جدول ۳، برای تقویت درک عمیق از موضوع، لذت بردن از حل مسئله

و یادگیری و در جستجوی حقیقت بودن، مؤثر است. نتایج این فرضیه با پژوهشهای پای و انگ (۲۰۱۳)، دو و همکاران (۲۰۱۳)، ایلدریم و اوزکارامن (۲۰۱۲) و امیر (۲۰۰۹) ناهمسو بود.

یافته‌های پژوهش در بررسی فرضیه سوم نشان داد که بین میانگین نمرات خرده‌مقیاس بالیدگی، قبل از آموزش و بعد از آموزش، تفاوت معناداری وجود ندارد. بنابر این، فرضیه سوم پژوهش تأیید نشد؛ بدین معنا که آموزش محتوای مربوط به درس اندیشه اسلامی ۲ به شیوه نیازمحور، طبق جدول ۴، بر تقویت بالیدگی و ایجاد زمینه‌های مناسب برای رفع تعصبات یا توجه به نقطه‌نظرات دیگران مؤثر نیست. نتایج این فرضیه با یافته‌های یاسمی (۱۳۹۸)، پای و انگ (۲۰۱۳)، دو و همکاران (۲۰۱۳)، ایلدریم و اوزکارامن (۲۰۱۲) و امیر (۲۰۰۹) همسو بود.

یافته‌های پژوهش در بررسی فرضیه چهارم نشان داد که بین میانگین نمرات خرده‌مقیاس درگیری ذهنی، قبل از آموزش و بعد از آموزش، تفاوت معناداری وجود ندارد. بنابر این، فرضیه چهارم پژوهش تأیید نشد؛ بدین معنا که آموزش محتوای مربوط به درس اندیشه اسلامی ۲ به شیوه نیازمحور، طبق جدول ۵، بر تقویت درگیری ذهنی و ایجاد زمینه‌های مناسب برای علاقه‌مندی به موضوعات متعدد، برقراری ارتباط بین موضوعات مختلف، لذت بردن از پاسخ به سؤالات چالش‌برانگیز، نتیجه‌گیری منطقی، پرسشگری مناسب و به کار بردن دانش در موضوعات مختلف؛ تأثیر گذار نبود. نتایج این فرضیه با یافته‌های یاسمی (۱۳۹۸)، پای و انگ (۲۰۱۳)، دو و همکاران (۲۰۱۳)، ایلدریم و اوزکارامن (۲۰۱۲) و امیر (۲۰۰۹) همسو بود.

نتیجه کلی پژوهش حاکی از آن است که دانشجویان از حل مسئله و جستجوی حقایق و خلاقیت، لذت می‌برند؛ ولی نسبت به برقراری ارتباط بین موضوعات مختلف، طرح سؤالات چالش‌برانگیز و توجه به نظرات دیگران، رغبت نشان نمی‌دهند و تلاشی در این زمینه انجام نمی‌دهند و این عدم کوشش، از مهم‌ترین عوامل بازدارنده رشد و پرورش قوه تفکر انتقادی و گرایش به آن است. لذا بایستی تدابیری اتخاذ شود تا هر چه بیشتر شیوه‌های تدریس و ارزشیابی و محتوای کتب درسی، به سمت رفع این عوامل سوق پیدا کنند تا دانشجویان بتوانند برای حضور مؤثرتر در جامعه شغلی و زندگی فردی و اجتماعی و اتخاذ تصمیمات منطقی و انجام قضاوت‌های مفید مجهز شوند.

پیشنهادهای

- با توجه به عدم تأثیر گذاری شیوه آموزشی به کار رفته در این پژوهش و همچنین محتوای تدریس؛ به منظور تقویت مؤلفه‌های بلوغ ذهنی و درگیری ذهنی، که موجب تقویت مقوله‌هایی چون عدم تمایل آنها به طرح سؤالات چالش‌برانگیز یا عدم تقویت برقراری

۲۵ ❖ بررسی آموزش محتوای درس اندیشه اسلامی ...

ارتباط بین موضوعات مختلف می‌شود؛ از شیوه‌های کمک آموزشی دیگری همچون: تشکیل حلقه‌های کندوکاو یا تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی نیز در کنار روش به کار گرفته شده استفاده شود.

- انجام تحقیق مشابهی در جامعه دانشجویان دختر، برای بررسی تأثیرات آموزش محتوای این درس در هر دو جنس.
- برگزاری جلسات آموزشی به صورت کارگاهی برای اساتید دروس معارف در خصوص اهمیت تفکر انتقادی، راهکارهای گرایش به آن و تقویت اندیشه‌ورزی.
- برگزاری دوره‌های آموزشی روشهای تدریس به صورت کارگاهی.
- انجام تحقیقات مشابه در سایر دانشگاهها، به منظور بررسی طوری جامع تر تأثیر یا عدم تأثیر محتوای این درس بر خرده‌مقیاسهای گرایش به تفکر انتقادی.
- انجام پژوهشهای مشابه به منظور بررسی اثربخشی محتوای سایر دروس گروه معارف روی تقویت تفکر انتقادی و گرایش به آن و همچنین ارزیابی سایر شیوه‌های تدریس.

منابع

- اخوان ملایری، جمیله؛ محمد سیفی و علیرضا فقیهی (۱۳۹۸). «تدوین بسته آموزشی تفکر انتقادی بر اساس داستانها و تمثیلهای قرآن کریم برای دوره کارشناسی». پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۲۷(۴۵): ۱۵۱-۱۲۳.
- اخوان ملایری، جمیله؛ محمد سیفی و علیرضا فقیهی (۱۳۹۷). «طراحی و اعتبارسنجی برنامه درسی تفکر انتقادی برای دوره کارشناسی». قرآن و طب، ۳(۳): ۱۱۵-۱۲۵.
- بزرگر بفرویی، کاظم و عاطفه شمگانی (۱۳۹۴). «پیش‌بینی گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان بر اساس باورهای معرفت‌شناختی و جو روانی- اجتماعی کلاس درس». نامه آموزش عالی، ۸(۲۹): ۱۱۵-۱۳۲.
- ثنائی، حسین (۱۳۹۳). «چگونگی اجرای روش تدریس نیازمحور». معارف، ۱۰۷: ۴۰-۴۲.
- حلیمی جلودار، حبیب‌الله (۱۳۹۴). «بررسی دیدگاه دانشجویان درباره شیوه آموزش دروس معارف اسلامی با تأکید بر خصایص جمعیت‌شناختی آنان (نمونه موردی: دانشجویان دانشگاه مازندران)». پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۱۹(۲): ۹۸-۱۱۷.
- حمیدی‌زاده، کتابون (۱۴۰۲). «بررسی شیوه‌های آموزش دروس معارف اسلامی در دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه دانشجومعلم». پژوهش در آموزش معارف و تربیت اسلامی، ش ۴(۴): ۷-۲۴.
- خانی، حامد؛ حسن فاضلی، یوسف کریمی، موسی بندک و نسیمه پرگاری (۱۳۹۲). «ارزیابی جو روانی- اجتماعی کلاس درس در شناسایی ساختار درون مدرسه و ارتباط آن با خلاقیت دانش‌آموزان». ابتکار در خلاقیت در علوم انسانی، ۳(۲): ۱۹-۳۸.
- شکورنیا، عبدالحسین؛ ملیحه کریمی مطلق و مجتبی اورکی کوه‌شور (۱۳۹۸). «گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی جندی‌شاپور اهواز در سال ۱۳۹۶». راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۲(۴): ۱-۸.
- صفوی، امان‌الله (۱۳۹۳). کلیات روشها و فنون تدریس. تهران: معاصر، چ پانزدهم.
- طهماسب‌زاده شیخ‌لار، داوود و سهراب محمدی پویا (۱۳۹۹). «رابطه گرایش به تفکر انتقادی و ادراک از مؤلفه‌های برنامه درسی با باورهای خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان». پژوهشهای برنامه درسی انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، ۱۰(۱): ۲۰۳-۲۳۱.
- عزیزی، سید محسن؛ حسین زارع و حجت‌الله الماسی (۱۳۹۵). «رابطه بین گرایش به تفکر انتقادی و جهت‌گیری هدف پیشرفت با ویژگی‌های کارآفرینی دانشجویان». آموزش در علوم پزشکی، ۱۶(۲۴): ۲۱۰-۲۰۰.
- عزیززاده، فاطمه صغری؛ مریم اسماعیلی چرخ‌باب، محمدرضا سنگری و مژده پورجهانی (۱۳۸۳). طراحی آموزشی فارسی اول دبستان (بخوانیم و بنویسیم). تهران: مدرسه.

- غلامرضایی، سیمین؛ لایلا یوسفوند و پروانه رادمهر (۱۳۹۶). «بررسی نقش پیش‌بینی‌کننده باورهای خودکارآمدی و فراشناخت بر گرایش به تفکر انتقادی در دانشجویان». پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۹(۱): ۳۷-۴۵.
- فیروزی، رضا (۱۳۹۴). «آسیب‌شناسی دروس و جایگاه استادان معارف اسلامی با توجه به دیدگاه‌های دانشجویان علوم پزشکی ارومیه در دوره‌های دکترای حرفه‌ای». مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی، ۶۳(۲): ۱۷۲-۱۵۱.
- فیروزی، سید رضا (۱۳۹۳). «راهنمای تدریس نیازمحور با تأکید بر دروس معارف اسلامی». معارف، ۱۰۴: ۵-۹.
- قنبری هاشم‌آبادی، بهرام‌علی؛ هوشنگ گراوند، اعظم محمدزاده قصر و سید علی‌اکبر حسینی (۱۳۹۱). «بررسی رابطه گرایش به تفکر انتقادی و یادگیری خودراهبر در دانشجویان پرستاری و مامایی مشهد و نقش آن در موفقیت تحصیلی». مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد، ش ۷(۴) (پیاپی ۸): ۲۷-۱۵.
- کریمی، وجیهه (۱۳۹۹). «بررسی تأثیر گرایش به تفکر انتقادی بر توانایی حل مسئله خلاق در دانشجویان». پیشرفتهای نوین در روان‌شناسی علوم تربیتی و آموزش و پرورش، ۳(۳۰): ۱۵۵-۱۶۷.
- کهنوجی، مرضیه؛ حسین کامیاب و حسین نگارستانی (۱۳۹۸). «تأثیر آموزش درس تفسیر موضوعی قرآن کریم به شیوه نیازمحور بر تفکر انتقادی دانشجویان دانشگاه ولی عصر (عج) رفسنجان». مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی، ۲۳(۱): ۴۰-۲۱.
- گلدار، احمد (۱۳۹۲). «تمرین مبتنی بر تفکر انتقادی از درس معارف، با تأکید بر درس تفسیر موضوعی قرآن کریم». معارف، ش ۹۶.
- محمدی، محمود (۱۴۰۲). «بررسی مسائل آموزش دروس معارف اسلامی در دانشگاه فرهنگیان». پژوهش در آموزش معارف و تربیت اسلامی، ۴(۲): ۲۸-۷.
- مدیریت ارتقا و کارآمدی استادان معارف اسلامی (۱۳۹۴). «چکیده‌ای از طرح ارائه دروس معارف به شیوه نیازمحور». معارف، ۱۱۰: ۱۷-۱۲.
- یاسمی، صدیقه (۱۳۹۸). «بررسی گرایش به تفکر انتقادی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه». پوشش در آموزش علوم تربیتی و مشاوره، ۲(۷): ۱۳۰-۱۰۷.
- Alper, Ay F.; A. Karakaya & K. Yilmaz (2015). "Relations between self-leadership and critical thinking skills". *Journal of Procedia- social and Behavioral sciences*, 207: 29-41.
- Averkieva, L.; Y. Chayka & S. Glushkov (2015). "Web Quest as a Tool for Increasing Students' Motivation and critical thinking Development". *Journal of Procedia – social and Behavioral sciences*, 206: 137-140.

- Banning, M. (2006). **"Measures that can be used to teach critical thinking skills in nurse prescribers"**. *Journal of Nurse Education in Practice*, 6(2): 98-105.
- Bridgstock, R. (2009). **"The graduate attributes we've overlooked: enhancing graduate employability through career management skills"**. *Journal of Higher Education Research & Development*, 28(1): 31-44.
- Behzadi, M.A. & N. Noushadi (2016). **"Prediction of critical thinking disposition based on mentoring among faculty members"**. *Journal of Fundamental and Applied Sciences*, 8(2): 1964-78.
- Chan, ZCY. (2018). **"A systematic review on critical thinking in medical education"**. *International journal of adolescent medicine and health*, 30(1): 1-10.
- Cottrell, S. (2011). **Critical Thinking Skills: Developing Effective Analysis and Argument (Palgrave Study Skills)**. 2nd Edition. New York: MacMillan.
- Du, X.Y.; J. Emmersen, E. Toft & B. Sun (2013). **"PBL and Critical thinking disposition in Chinese medical Student-A randomized cross-sectional study"**. *Journal of problem Based Learning in Higher education*, 1(1): 72-83.
- Ervin, K. & L. Winfred (2013). **"Effects of Critical Thinking training in on Problem Solving in University Students"**. *International Education Journal*, 18: 111-129.
- Emir, S. (2009). **"Education faculty students' critical thinking disposition according to achedemic achievement"**. *Journal of Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1): 2466-2469.
- Fisher, R. (2005). **Teaching Children to Think**. 2nd EditionUK: Nelson Thornes.
- Facione, P. (2011). **Critical Thinking: What It Is and Why It Counts**. USA: Insight Assessment.
- Jawarneh, M.S.; W. Iyadat, S. Al-Sudaifat & L. Khasawneh (2008). **"Developing critical thinking skills of secondary student in Jordan utilizing Monro and Slater strategy and McFarland strategy"**. *I.J.A.E.S.*, 3(1): 82-90.
- Jin, G.; T.J. Bierma & J.T. Broadbear (2004). **"Critical thinking among environmental health undergraduates and implications for the profession"**. *Journal of Environ Health*, 67(3): 15-20.
- Kim, K.S. & J.H. Choi (2014). **"The Relationship between Problem Solving Ability, Professional Self Concept, and Critical Thinking Disposition of Nursing Students"**. *International Journal of Bio-Science and Bio Technology*, 6(5): 131-142.

- Ku, K.Y.L. (2009). "Assessing students' critical thinking performance: Urging for measurements using multi-response format". *Journal of Thinking Skills and Creativity*, 4(1): 70-76.
- Korkmaz, O. & R. Yeşil (2009). "Oğretmen Kademelerine Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeyleri". *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2): 19-28.
- Lee, A. & P. Boyle (2008). "Quality assurance for learning and teaching: A systemic perspective". *Journal of Ideas on Teaching*, 6: 21-40.
- Lucas, B. (2019). **The impact of critical and creative thinking on achievement in literacy and numeracy: An initial review of the evidence**. Melbourne: Victorian Curriculum and Assessment Authority.
- Mason, M. (2008). **Critical thinking and learning**. USA: Blackwell.
- Naber, J. & T.H. Wyatt (2014). "The effect of reflective writing interventions on the critical thinking skills and disposition of baccalaureate nursing students". *Journal of Nurse Education today*, 34(1): 67-72.
- Philip, T. & K. Wolf (2015). "Effects of Critical Thinking Training in Social Science Syllabus on Problem Solving in high School Students". *International Education Journal*, 8: 1-29.
- Profetto, M.G.J. (2003). "The relationship of critical thinking skills and critical thinking dispositions of baccalaureate nursing students". *Journal Advance Nurse*, 43(6): 569-577.
- Pai, H.C. & C.J. Eng (2013). "The relationships among critical Thinking Disposition, caring behavior, and learning styles in student nurses". *Open Journal of nursing*, 3(2): 246-256.
- Paul, R. & L. Elder (2019). **A guide for educators to critical thinking competency standards: Standards, principles, performance indicators, and outcomes with a critical thinking master rubric**. US: Rowman & Littlefield.
- Ricketts, J.C. (2003). "The Efficacy of Leadership Development, Critical Thinking Dispositions, and Students Academic Performance on the Critical Thinking Skills of Selected Youth Leaders". Dissertation Presented to the Graduate School of the University of Florida in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy.
- Ricketts, J.C. & R.D. Rudd (2005). "Critical Thinking Skills of Selected Youth Leaders: the Efficacy of Critical Thinking Disposition, Leadership and Academic Performance". *Journal of Agricultural Education*, 46(1): 32-43.

- Sosu, E.M. (2013). **"The development and psychometric validation of a Critical Thinking Disposition Scale"**. *Journal of Thinking Skills and Creativity*, 9: 107-19.
- Ulas, A.H.; B. Kocak & H. Karabacak (2012). **"Examination of critical thinking levels of fifth grade students in primary education in terms of their success in the Turkish Language Course"**. *Journal of Procedia-social and behavioral sciences*, 31: 880-885.
- Wechsler, S.M.; C. Saiz, S.F. Rivas, C.M.M. Vendramini, L.S. Almeida, M.C. Mundim & A. Franco (2018). **"Creative and critical thinking: Independent or overlapping components?"**. *Journal of Thinking Skills and Creativity*, 27: 114-122.
- Yang, S.C. & W.C. Lin (2004). **"The relationship among creative, critical thinking and thinking styles in Taiwan high school students"**. *Journal of Instructional Psychology*, 31(1): 33-45.
- Yee, M.H.; J.M. Yunos, W. Othman, R. Hassan, T.K. Tee & M.M. Mohammad (2015). **"Disparity of Learning Styles and Higher Order Thinking Skills among Technical Students"**. *Journal of Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 204: 143-152.
- Yildirim, B. & S. Ozkahraman (2012). **"Investigation of Critical Thinking Disposition in a University Hospital of Nurses Working in Turkey"**. *International Journal of Applied Science and Technology*, 2(3): 143-149.
- Akhavan Malayeri, Jamileh; Mohammad Seifi & Alireza Faghihi (2019). **"Development of a Critical Thinking Educational Package Based on Stories and Parables of the Holy Quran for Undergraduates"**. *Journal of Research in Islamic Education Issues*, 27(45): 123-151.
- Akhavan Malayeri, Jamileh; Mohammad Seifi & Alireza Faghihi (2018). **"Design and Validation of a Critical Thinking Curriculum for Undergraduates"**. *Journal of Quran and Medicine*. 3(3): 115-125.
- Alizadeh, Fatemeh Soghri; Maryam Esmaeili Charkhab, Mohammadreza Sangari & Mozhdeh Pourjahani (2004). **Persian Instructional Design for Elementary School Persian Course (Let's Read and Write)**. Tehran: Madreseh Publications.
- Azizi, Seyed Mohsen; Hossein Zare & Hojjatollah Almasi (2016). **"The Relationship between Critical Thinking Disposition, Goal Orientation of Progress, and Entrepreneurial Characteristics of Students"**. *Iranian Journal of Education in Medical Sciences*, 16(24): 200-210.
- Barzegar Bafroei, Kazem & Atefeh Shamgani (2015). **"Predicting Students' Critical Thinking Disposition Based on Epistemological**

- Beliefs and the Psychosocial Atmosphere of the Classroom".** *Higher Education Journal*, 8(29): 115-132.
- Firouzi, Reza (2015). **"Pathology of Islamic Studies Courses and the Position of Islamic Studies Professors from the Perspectives of Medical Students in Professional Doctorate Courses in Urmia".** *Quarterly Journal of Epistemological Studies in Islamic University*, 63(2): 151-172.
 - Firouzi, Seyed Reza (2014). **"Needs-Based Teaching Guide with Emphasis on Islamic Studies Courses".** *Maarif Journal*, 104: 5-9.
 - Gholamrezaei, Simin; Leila Yousefvand & Parvaneh Radmehr (2017). **"Investigating the Predictive Role of Self-Efficacy Beliefs and Metacognition in Critical Thinking Disposition of Students".** *Journal of Research in Medical Sciences Education*, 9(1): 37-45.
 - Ghanbari Hashemabadi, Bahram Ali; Houshang Garavand, Azam Mohammadzadeh Ghasr & Seyyed Ali Akbar Hosseini (2012). **"Investigating the Relationship between Critical Thinking Disposition and Self-Directed Learning in Nursing and Midwifery Students of Mashhad and Its Role in Academic Achievement".** *Journal of the Yazd Medical Sciences Education Studies and Development Center*. 7(4): Serial 8: 15-27.
 - Halimi Jellodar, Habibollah (2015). **"Investigating Students' Views on the Teaching Method of Islamic Studies Courses with Emphasis on Their Demographic Characteristics (Case Study: Students of Mazandaran University)".** *Two Quarterly Journals of Research and Writing Academic Textbooks*, 19(2): 98-117.
 - Hamidzadeh, Katayoun (2023). **"Investigation of Islamic Studies Teaching Methods in Farhangian University from the Perspective of Student Teachers".** *Journal of Research in Islamic Education and Training*, 4(4): 7-24.
 - Kahnooji, Marzieh; Hossein Kamyab & Hossein Negarestani (2019). **"The Effect of Needs-Based Teaching of the Thematic Interpretation of the Holy Quran on the Critical Thinking of Students at Vali-e-Asr University of Rafsanjan".** *Journal of Epistemological Studies in Islamic University*, 23(1): 21-40.
 - Karimi, Vajiheh (2020). **"Investigating the Effect of Critical Thinking Disposition on Creative Problem Solving Ability in Students".** *Journal of Modern Advances in Psychology of Educational Sciences and Education*, 3(30): 155-167.
 - Khani, Hamed; Hassan Fazeli, Yousef Karimi, Musa Bandak & Nasibeh Pargari (2013). **"Assessing the Psychosocial Atmosphere of the Classroom in Identifying the Structure Within the School and Its**

- Relationship with Students' Creativity".** *Journal of Innovation in Creativity in the Humanities*, 3(2): 19-38.
- Mohammadi, Mahmoud (2023). **"Investigating the Problems of Teaching Islamic Studies Courses in Farhangian University"**. *Journal of Research in Islamic Education*, 4(2): 7-28.
 - Managing the Promotion and Efficiency of Islamic Education Teachers (2015). **"Abstract of the Plan for Needs-Based Teaching of Islamic Studies Courses"**. *Maarif Monthly*, 110: 12-17.
 - Safavi, Amanollah (2014). **General Teaching Methods and Techniques**. 15th Edition. Tehran: Moaser.
 - Sanaei, Hossein (2014). **"How to Implement Needs-Based Teaching Method"**. *Maarif Monthly*, 107: 40-42.
 - Shakournia, Abdolhossein; Maliheh Karami-Motlagh & Mojtaba Oraki-Koohshor (2019). **"Critical Thinking Disposition of Postgraduate Medical Students of Jundishapur University of Medical Sciences, Ahvaz in 2017"**. *Journal of Educational Strategies in Medical Sciences*, 12(4): 1-8.
 - Tahmasbzadeh Sheikhlar, Davood & Sohrab Mohammadi Pouya (2020). **"The Relationship between Critical Thinking Disposition, Perception of Curriculum Components, and Academic Self-Efficacy Beliefs of Students"**. *Journal of Curriculum Research, Iranian Curriculum Studies Association*, 10(1): 203-231.
 - Yasemi, Sedigheh (2019). **"Investigating Critical Thinking Disposition in High School Students"**. *Quarterly Journal of Progress in Educational Sciences and Counseling Education*, 2(7): 107-130.