

تحلیل مؤلفه‌های مدیریت کلاس درس مبتنی بر تفکر انتقادی از دیدگاه دانشجویان و استادان دانشگاه شهید بهشتی^۱

حامد کمالی^{۲*}، محمد یمنی دوزی سرخابی^۳ و مرتضی رضایی زاده^۴

چکیده

هدف پژوهش حاضر تحلیل کمی و کیفی (آمیخته تشریحی) مؤلفه‌های مدیریت کلاس درس مبتنی بر تفکر انتقادی در آموزش عالی بود. در بخش کمی، پیمایش میزان لحاظ شدن شرایط پرورش تفکر انتقادی در مؤلفه‌های مدیریت کلاس درس و همچنین شناسایی استادان شاخص در این زمینه مد نظر بود. در این خصوص، از جامعه ۲۲۵۸ نفری دانشجویان مقطع کارشناسی علوم انسانی دانشگاه شهید بهشتی تعداد ۳۳۰ نفر با فرمول کوکران به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب و داده‌ها از طریق پرسشنامه محقق ساخته دوبخشی جمع‌آوری شدند. نتایج آزمونهای آماری نشان داد که شرایط پرورش تفکر انتقادی در مؤلفه‌های برنامه‌ریزی و سازماندهی کمتر از حد متوسط، در مؤلفه‌های رهبری و انضباط بالاتر از حد متوسط و در مؤلفه ارزشیابی در حد متوسط لحاظ شده است. ضمن آنکه تعداد ۲۰ استاد شاخص شناسایی شد. در بخش کیفی در چارچوب روش پدیدارشناسی و بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری هدفمند، تجارب زیسته استادان شاخص در خصوص چگونگی مؤلفه‌های مدیریت کلاس درس مبتنی بر تفکر انتقادی با استفاده از روش مصاحبه نیمه ساختارمند بررسی و در دو سطح کدگذاری باز و محوری تحلیل شد. یافته‌های این بخش به شکل‌گیری ۱۲ مقوله اساسی و درهم‌تنیده انجامید. این مقولات به‌عنوان ویژگی‌های اساسی مؤلفه‌های مدیریت کلاس درس مبتنی بر تفکر انتقادی در ارتباط با یکدیگر زمینه پرورش تفکر انتقادی دانشجویان در کلاس درس دانشگاهی را فراهم می‌آورند.

کلید واژگان: آموزش عالی، تفکر انتقادی، مدیریت کلاس درس، علوم انسانی.

۱. پژوهش حاضر برگرفته از پایان نامه کارشناسی ارشد در رشته مدیریت و برنامه ریزی آموزش عالی دانشگاه شهید بهشتی است.

۲. دانشجوی دکتری آموزش عالی، گرایش برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

* نویسنده مسئول: kamali.sbu@gmail.com

۳. استاد گروه آموزش عالی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران: m.yamanidouzi@gmail.com

۴. استادیار گروه آموزش عالی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران: Morteza.RezaeiZadeh@ul.ie

پذیرش مقاله: ۱۳۹۶/۹/۲۱

دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۱۱/۷

مقدمه

امروزه، به دلیل ورود به دوران فراصنعتی و عصر ارتباطات و تغییر و تحول سریع یافته‌های علمی، مقدار اطلاعات در دسترس از توانایی افراد در استفاده از اطلاعات پیشی گرفته است. در چنین شرایطی دیگر لازم نیست محافل دانشگاهی به منزله مخزن دانش و استادان به مثابه انتقال‌دهندگان اطلاعات خدمت کنند. لذا، هدف نظام دانشگاهی باید به گونه‌ای پایه‌گذاری شود که وضعیت یادگیرندگان از نظر تفکر نقاد و استدلال بهبود یابد (Kharmakhani & Hashemi, 2009). این امر از آن نظر مهم است که جامعه به دانشگاه به عنوان مفر فرماندهی فکری خود می‌نگرد و از آن انتظار دارد تا با منابع بالقوه خود و با تربیت تصمیم‌گیرندگان، رهبران و شهروندان مولد روند فعلی مشکلات را معکوس و تهدیدها را به فرصتهای ارزشمند تبدیل کند (Al-Degether, 2009). این انتظار زمانی برآورده می‌شود که آموزش علاوه بر محتوای درسی هر رشته، جو تفکر انتقادی را نیز مهیا سازد (Barzegar Bafrobi & SHamgane, 2015, p.117). تحقق این امر به عوامل متعددی بستگی دارد که یکی از مؤثرترین آنها مدرسان و شیوه عمل آنان در محیطهای آموزشی و کلاس درس است؛ به عبارتی، همه فعالیتهای آموزشی و سرمایه‌گذاری‌هایی که در امر آموزش و پرورش صورت می‌گیرد، به دلیل حضور مدرسان در کلاس درس و تحقق تدریس مطلوب است (Road House, 2007). اساسی‌ترین عنصر تدریس مطلوب مدیریت کلاسی است؛ اصولاً تحقق اهداف در کلاس درس مانند سایر سازمانهای اجتماعی مستلزم انجام دادن وظایفی همچون برنامه‌ریزی، سازماندهی، رهبری، نظم و انضباط و ارزشیابی است، چرا که با انجام دادن صحیح این کارکردها یا مؤلفه‌ها زمینه شکل‌گیری تدریس مطلوب و به دنبال آن تحقق اهداف تربیتی و پرورشی کلاس درس فراهم می‌شود (Rajai pour, Kazemi & Agha Hosseini, 2008).

این در حالی است که وضعیت موجود آموزش عالی کشور این نقصان بزرگ را نشان می‌دهد که شرایط موجود دانشگاهها و کلاس درس عمدتاً مبتنی بر ارائه اطلاعات خام به طور یک‌طرفه و دریافت بازخورد از شاگردان با اتکا بر قدرت حافظه آنان بدون هیچ نوع پردازش اطلاعات و تحریک تفکر نقادانه است (Shahabi, 2001, p.9). به عبارت دیگر، در اغلب کلاسهای درس دانشگاهی شیوه‌های مؤثر و برنامه‌ریزی شده‌ای برای پرورش تفکر انتقادی وجود ندارد، نقادی تشویق نمی‌شود و در بهترین وضعیت به مطالعه، انتقال و گرفتن اطلاعات پرداخته می‌شود (Karashki, 2005, p. 1). شاید به همین دلیل است که کمتر تحقیقی را در ایران می‌توان یافت که نتایج آن نشان‌دهنده سطح مطلوب تفکر انتقادی در میان دانشجویان ایرانی باشد (Khodamoradi, Seyed Zakerin, Shahabi, Yaghmaie & Alavi Majd, 2011; Anajafi, Zera'at, Soltan Mohammadi, Ghabchipour & Kohan, 2009; Mirmulai, Shabani, Babae, & Abdagh, 2004; Barkhordari, 2011; Amini, Madani & Asgarzadeh, 2014; Gharib, Rabieian, Salsali, Hadjizadeh, Sabouri Kashani & Khalkhali, 2009). بنابراین، رویکردی که در پژوهش

حاضر در مواجهه با مسئله پژوهش^۵ اتخاذ شد، تحلیل مؤلفه‌های مدیریت کلاسی مبتنی بر تفکر انتقادی بود. سؤال اصلی پژوهش این بود که معلمان دانشگاهی به چه میزان شرایط و الزامات پرورش تفکر انتقادی دانشجویان را در مؤلفه‌های مدیریت کلاسی خویش لحاظ کرده‌اند و اینکه اساساً مؤلفه‌های مدیریت کلاسی درس مبتنی بر تفکر انتقادی چگونه است؟ برای توجیه چرایی و ضرورت اتخاذ چنین رویکردی در مواجهه با مسئله پژوهش، ابتدا چارچوب نظری مفاهیم مدیریت کلاسی درس و تفکر انتقادی تشریح و سپس، ضمن بیان پیشینه تحقیقاتی مرتبط و شناسایی شکافهای نظری و روشی، مدل مفهومی پژوهش طراحی و در چارچوب آن فرایند علم‌یاتی پژوهش طراحی و تبیین شد.

مبانی نظری و پیشینه

چیستی تفکر انتقادی: با توجه به اینکه تفکر انتقادی به امر مهم در فرایند آموزش تبدیل شده، ایجاد فهمی بنیادی و مشترک از آن لازم است (Mizzer, 2007, p.19). البته، تا کنون تعاریف متعددی از تفکر انتقادی ارائه شده است، اما در اینکه تفکر انتقادی چیست، اتفاق نظر وجود ندارد (Barzegar & SHamgane, 2015). صاحب‌نظران علت چنین امری را پیچیده بودن تفکر انتقادی می‌دانند. عباسی (Abasi, 2002) برخی از تعاریف تفکر انتقادی را از اشخاص گوناگون گردآوری و به قرار زیر ارائه کرده است:

۱. تفکر انتقادی تصمیم‌گیری عقلانی درباره آن است که چه چیزی را باید باور کرد و چه چیزی را نباید باور کرد؛
 ۲. تفکر انتقادی عبارت از آموختن و بررسی قابلیت کارایی راه‌حلهای پیشنهاد شده است؛
 ۳. تفکر انتقادی صورت بندی استنتاج‌های منطقی است؛
 ۴. تفکر انتقادی توسعه الگوهای استدلال منسجم و منطقی است؛
 ۵. تفکر انتقادی تعیین هوشیارانه و آگاهانه پذیرفتن و رد کردن یا قضاوت معلق است.
- دیویی^۶ در کتاب چگونه فکر می‌کنیم ماهیت و ذات تفکر انتقادی را قضاوت معلق، نقد سازنده و پرهیز از تعجیل در قضاوت تعریف می‌کند؛ به عبارت دیگر، وی تفکر انتقادی را بررسی فعال، پایدار و دقیق هر عقیده یا دانش قبل از پذیرش آن می‌داند (Soleymanpour, 2002). لیپمن^۷ معتقد است که تفکر انتقادی تفکر ماهرانه و مسئولانه است که قضاوت خوب را تسهیل می‌کند، زیرا اولاً مبتنی بر معیارهایی است که با مراجعه به آنها می‌توان نوع قضاوت را ارزیابی کرد. دوم اینکه خود جهت دهنده است و سوم اینکه به متن حساس است. به نظر وی میان معیار، انتقاد و قضاوت ارتباط منفی وجود دارد. معیار ابزاری

۵. مسئله اصلی و کلان پژوهش حاضر ضعف تفکر انتقادی دانشجویان ایرانی است. برای محدود کردن مسئله، ابتدا پیشینه پژوهشی مرتبط با آن مطرح و سپس، با شناسایی شکافهای نظری و روشی، مسئله محدود و رویکرد مواجهه با آن سازماندهی و تبیین شده است.

6. Dewey

7. Lipman

برای قضاوت است، همان‌طور که تبر ابزاری برای قطع کردن است. قضاوت مهارتی است که بدون معیار نمی‌تواند انجام بگیرد و ارزیابی با توجه به آنها صورت می‌گیرد. وی مطرح می‌کند که هر عقیده یا نظری باید با ارائه دلیل همراه باشد و معیارها نوعی دلیل معتبرند که بر اساس آن قضاوت و ارزشیابی صورت می‌گیرد (Smith & Hooflich, 2015). بر این اساس، یک متفکر نقاد به بررسی و تحلیل مسائل می‌پردازد، سؤالاتی را مطرح می‌کند و برای دستیابی به پاسخ آنها به جست‌وجوی اطلاعات، عقاید و نظرها می‌پردازد. سپس، وی اطلاعات جمع‌آوری شده را بر اساس معیارهای منطقی ارزیابی می‌کند و با قضاوت صحیح درباره آنها به تشخیص اطلاعات درست از نادرست می‌پردازد و در نهایت، عاقلانه از میان اطلاعات ارزیابی شده انتخاب می‌کند و با ترکیب آنها با یکدیگر و همچنین دانش پیشین خود به حل مسئله، رشد و پیشرفت نایل می‌آید.

ابعاد تفکر انتقادی: شکل‌گیری تفکر نقادانه مستلزم برخورداری فرد از مجموعه مهارت‌ها و گرایش‌هایی است که از آن با عنوان ابعاد عاطفی و شناختی تفکر انتقادی یاد می‌شود. بعد شناختی تفکر انتقادی شامل توانایی‌ها و مهارت‌هایی است که اندیشیدن به صورت انتقادی مستلزم برخورداری از آنهاست (Mon, 2009). این مهارت‌ها شامل تمرکز مشخص بر مبحث، اتخاذ چهارچوب منطقی، تجزیه و تحلیل موضوعات، ارزیابی اطلاعات، موضوعات و عقاید بر اساس معیارهای دقیق و مشخص، قضاوت اصولی همراه با تشخیص نقاط قوت و ضعف موضوع مد نظر و اتخاذ تصمیم مناسب است (Ennis, 2011). بنزی معتقد است که بعد شناختی تفکر انتقادی شامل مهارت‌های تعبیر و تفسیر، تجزیه و تحلیل، ارزشیابی و استنباط است. مهارت تعبیر و تفسیر به معنای توانایی فهم و توضیح حیطه یا موضوع مورد نقد است و لازمه این توانایی داشتن دانش و شناخت نسبی در آن حیطه است. مهارت تجزیه و تحلیل فرصت را برای تعیین علل بروز مشکلات، مزایا، معایب، نتایج و موارد احتمالی فراهم می‌کند. مهارت ارزشیابی شامل بررسی و ارزیابی دقیق و مبتنی بر معیار اطلاعات محسوب می‌شود، به طوری که در ارزیابی اطلاعات باید منبع اطلاعات بررسی شود و سؤالاتی همچون آیا منبع قابل اعتماد است؟ چقدر احتمال خطا وجود دارد؟ آیا اطلاعات با مشکل فعلی مرتبط است و... مطرح شود. در مرحله آخر فرد بر اساس اطلاعات در دسترس سعی می‌کند نتیجه‌گیری و تصمیم‌گیری عقلایی داشته باشد که مهارت استنباط نام دارد (Rambod, Raies, Karimian & Moattari, 2013).

داشتن چشم‌انداز و چهارچوبی مشخص برای تجزیه و تحلیل موضوعات و عقاید، عنصر شناختی مهم در تفکر انتقادی است. با وجود این، عناصر عاطفی همچون میل و گرایش به طرح پرسش‌ها، نبود تعجیل در قضاوت، برخورداری از حس کنجکاوی و کشف پیچیدگی‌ها به همان اندازه مهم است (Mizzer, 2007, p. 15). فاشیون (Facion, 2006) بعد عاطفی تفکر انتقادی را شامل جست‌وجوی دقیق، حساسیت ذهنی، کشف دلایل با شوق و ذوق، اشتیاق برای یافتن اطلاعات معتبر، ملاحظه دیدگاه‌های مخالف و نداشتن پیشداوری در قضاوت می‌داند. بنابراین، در پرورش تفکر انتقادی دانشجویان باید به ابعاد شناختی و عاطفی توجه داشته باشند. در بعد مهارتی فرایندهای شناختی و در بعد عاطفی گرایش و انگیزه

درونی فرد در برخورد با مسائل و تفکر درباره آنها مطرح می‌شود و بی‌شک، بدون تمایل به آن تفکر صورت نخواهد گرفت (Mizzer, 2007; Protetto, 2003; Miller, 2003; Kourosh Nia & Latifian, 2011). با این وصف، تعریفی جامع از تفکر انتقادی این‌گونه است: تفکر انتقادی تفکری کنجکاوانه، چالش‌جویانه و مبتنی بر شناخت زمینه‌ای است که با نوعی کشش و روحیه پرسشگری آغاز می‌شود و با جست‌وجوگری حقیقت‌جویانه (طرح سؤالات نقادانه) و ارزیابی نتایج جست‌وجو بر اساس معیارهای شناختی و عاطفی ادامه می‌یابد و به انتخاب، سازماندهی و تلفیق صحیح اطلاعات می‌انجامد.

مدیریت کلاس درس: مدیریت کلاس درس تا کنون با دو پارادایم متفاوت تعریف شده است (Rajaipour et al., 2008). در پارادایم سنتی بر نظریات کلاسیک مدیریت، نظریات رفتاری، شرطی‌سازی‌ها، نتیجه‌مداری، اقتدار سازمانی، کنترل مقتدرانه و ارزشیابی پایانی تأکید می‌شود. در این پارادایم کلاس درس یک سازمان رسمی و مجزای از محیط در نظر گرفته می‌شود که قوانین و مقررات دقیقاً با رعایت و انتقال مطالب صورت می‌گیرد (Agha Hosseini, 2005). در این خصوص، فیلیپینگ مدیریت کلاس را کنترل کلاس و شامل ایجاد و نگهداری شرایطی می‌داند که طی آن آموزش و یادگیری شاگردان تسهیل می‌شود (Farrokhnejad, 2001, p. 56). کافمن^۸ معتقد است که مدیریت کلاس درس مجموعه رفتارها و اقداماتی است که معلم در کلاس سازماندهی و حفظ می‌کند تا شرایط و موقعیت کلاس و یادگیری اثربخش شود (White, 2004). دویل (Doyel, 1986) مدیریت کلاس را طیف وسیعی از وظایف مدرس در تأمین منابع، رسیدگی به حضور شاگردان، پیشبرد مطلوب قوانین و اتخاذ قواعد و رویه‌های آموزش گروهی دانش‌آموزان به‌شمار می‌آورد. در این رویکرد، سازمان کلاس درس به مؤلفه‌های گوناگون تجزیه می‌شود و هر صاحب‌نظر بنا بر ایدئولوژی حاکم بر تفکر خویش بر یکی از مؤلفه‌ها یا ترکیبی از آنها در تعریف مدیریت کلاس تأکید می‌کند. در مقابل، در پارادایم نوین کلاس درس به‌عنوان یک کل و نظام اجتماعی در نظر گرفته شده است که شامل همه فعالیت‌های مدرس در کلاس است. در این پارادایم، مدیریت کلاس درس شامل کلیه مؤلفه‌های مدیریت کلاسی همچون برنامه‌ریزی، سازماندهی، رهبری، کنترل و ارزشیابی است که برای ایجاد جو یادگیری اثربخش برای تحقق اهداف آموزشی و پرورشی کلاس لازم است کلیه مؤلفه‌ها توأمان تحقق یابند (Fennimore, 2002). صفوی (Safavi, 2014) مدیریت کلاس درس را هدایت شاگردان از طریق به‌کارگیری کارکردها یا مؤلفه‌های مدیریت کلاسی تعریف می‌کند. در تحقیقات زیادی موضوع تفکر انتقادی از جنبه‌ها و زوایای گوناگون بررسی شده است که خلاصه برخی از این تحقیقات ارائه و در انتها ضمن بیان خلأهای نظری و روشی، درباره رویکرد پژوهش حاضر، سازماندهی و ضرورت آن بحث شده است.

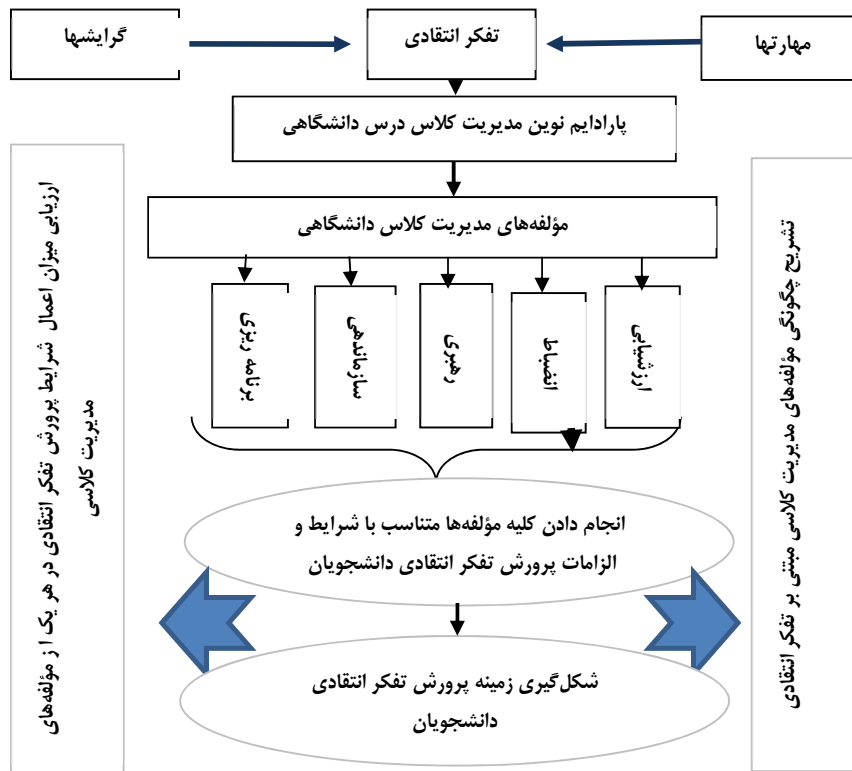
8. Kafman

جدول ۱- خلاصه نتایج برخی تحقیقات پیشین حوزه تفکر انتقادی دانشجویان

عنوان	محقق	سال	روش	نتایج
بررسی وضعیت ادراک استادان دانشگاه از مفهوم تفکر انتقادی در ۳۸ دانشگاه دولتی و خصوصی	Paul & Elder	2000	کیفی	نبود توانایی ارائه تعریفی روشن و دقیق از تفکر انتقادی توسط استادان، ناتوانی در توضیح استانداردهای عقلانی که تفکر انتقادی بر پایه آنهاست.
تعیین نقش تواناییهای شناختی و ویژگیهای شخصیتی بر تفکر انتقادی دانشجویان	Badri Gorgari	2011	همبستگی	بودن تجربه و برونگرایی، پیش‌بینی کننده تفکر انتقادی دانشجویان بوده است. لذا، آمادگی شناختی و ویژگیهای شخصیتی در پرورش تفکر انتقادی دانشجویان مؤثر است.
بررسی رابطه تفکر انتقادی با عزت نفس و پیشرفت تحصیلی	Bigdeli	2010	همبستگی	میان تفکر انتقادی با پیشرفت تحصیلی و عزت نفس دانشجویان علوم انسانی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد.
بررسی وضعیت تفکر انتقادی اعضای هیئت علمی دانشگاه علوم پزشکی مازندران	Yousefi Saeedabadi, Nozari, Yazdanpanah, & Ghasemi	2009	پیمایش	میانگین نمرات کل تفکر انتقادی استادان دانشکده بر حسب دانشکده تحصیلی متفاوت است.
بررسی روشهای آموزش تفکر انتقادی در دانشجویان پرستاری	Yildirim, Özkahraman & Karabuda	2011	کیفی	تفکر انتقادی شاگردان را می‌توان با استفاده از روشهای تدریس فعال از جمله تشکیل گروههای کوچک بحث در کلاس درس، مطالعه موردی و کنفرانس کلاسی پرورش داد.
مقایسه تأثیر یادگیری مبتنی بر حل مسئله گروهی و آموزش سنتی بر تفکر انتقادی دانشجو معلمان	Badri Gorgari	2011	شبه آزمایشی	گرایش به تفکر انتقادی در گروهی که با روش یادگیری مبتنی بر حل مسئله گروهی آموزش دیده بودند، نسبت به گروه گواه که با شیوه سنتی (سخنرانی) آموزش دیده بودند بیشتر است.

با توجه به جدول ۱، عمده تحقیقات پیشین در زمینه تفکر انتقادی بر سه جنبه تمرکز داشته‌اند. برخی تحقیقات به جایگاه و نقش ادراک و دانش مدرس در پرورش تفکر انتقادی دانشجویان پرداخته‌اند (Paul & Elder, 2000; Yousefi Saeedabadi, Nozari, Yazdanpanah, & Ghasemi, 2009). در دسته دیگر عوامل مؤثر بر آموزش و پرورش تفکر انتقادی دانشجویان بررسی شده است (Badri Gorgari, 2011; Bigdeli, 2010) و در برخی تحقیقات روشهای آموزش تفکر انتقادی دانشجویان بررسی شده است (Badri Gorgari, 2011; Yildirim et al., 2011). تأمل در پیشینه پژوهشی نشان می‌دهد که پیشینه تحقیقاتی در سطح ایده‌آل و به‌صورت پراکنده، شرایط آموزش و پرورش تفکر انتقادی دانشجویان در کلاس درس را بیان کرده است، لیکن با نظر پارادایم نوین مدیریت کلاس

درس مبنی بر اینکه کلاس درس به‌عنوان یک کل و نظام اجتماعی است و تحقق اهداف در آن مشروط به انجام دادن کلیه مؤلفه‌های مدیریت کلاسی است (Fennimore, 2002). پژوهشی که با اتخاذ چنین رویکردی به مواجهه با مسئله پرورش تفکر انتقادی دانشجویان در کلاس درس دانشگاهی پرداخته باشد، یافت نشد. به نظر می‌رسد که تحلیل مؤلفه‌های مدیریت کلاسی مبتنی بر تفکر انتقادی بر مبنای پارادایم نوین مدیریت کلاسی ضرورت انکارناپذیری است که تا کنون از آن غفلت شده است. از این رو، در این پژوهش تلاش شد تا با در نظر گرفتن خلأ پژوهشی اشاره شده و با به‌کارگیری روش پژوهش آمیخته که امکان تعمق بیشتر در مسئله پژوهش را فراهم می‌کند، مؤلفه‌های مدیریت کلاسی مبتنی بر تفکر انتقادی در آموزش عالی تحلیل شود. بدین منظور، چهارچوب مفهومی پژوهش بر مبنای پارادایم نوین مدیریت کلاسی و آنچه در شرح چارچوب تئوریک تفکر انتقادی بیان شد، طراحی شد و راهنمای عملیاتی پژوهش قرار گرفت (شکل ۱).



شکل ۱- چهارچوب مفهومی برگرفته از ادبیات نظری پژوهش

سوالات پژوهش در بخش کمی به قرار زیر است:

۱. از دیدگاه دانشجویان به چه میزان شرایط پرورش تفکر انتقادی در برنامه‌ریزی کلاسی استادان لحاظ شده است؟
۲. از دیدگاه دانشجویان به چه میزان شرایط پرورش تفکر انتقادی در سازماندهی کلاسی استادان لحاظ شده است؟
۳. از دیدگاه دانشجویان به چه میزان شرایط پرورش تفکر انتقادی در رهبری کلاسی استادان لحاظ شده است؟
۴. از دیدگاه دانشجویان به چه میزان شرایط پرورش تفکر انتقادی در انضباط کلاسی استادان لحاظ شده است؟
۵. از دیدگاه دانشجویان به چه میزان شرایط پرورش تفکر انتقادی در ارزشیابی کلاسی استادان لحاظ شده است؟

سوالات پژوهش در بخش کیفی به قرار زیر است:

۱. از دیدگاه استادان شاخص^۹ در پرورش تفکر انتقادی دانشجویان، برنامه‌ریزی کلاسی مبتنی بر تفکر انتقادی چگونه است؟
۲. از دیدگاه استادان شاخص در پرورش تفکر انتقادی دانشجویان، سازماندهی کلاسی مبتنی بر تفکر انتقادی چگونه است؟
۳. از دیدگاه استادان شاخص در پرورش تفکر انتقادی دانشجویان، رهبری کلاسی مبتنی بر تفکر انتقادی چگونه است؟
۴. از دیدگاه استادان شاخص در پرورش تفکر انتقادی دانشجویان، انضباط کلاسی مبتنی بر تفکر انتقادی چگونه است؟
۵. از دیدگاه استادان شاخص در پرورش تفکر انتقادی دانشجویان، ارزشیابی کلاسی مبتنی بر تفکر انتقادی چگونه است؟

روش پژوهش

چارچوب روش شناختی پژوهش بر مبنای رویکرد آمیخته تشریحی سازماندهی شده است. پژوهشهایی که با این روش انجام می‌شوند، به‌طور معمول ساختاری دو مرحله‌ای دارند؛ در گام نخست پژوهشگر به گردآوری و تحلیل داده‌های کمی می‌پردازد و در گام دوم از یافته‌ها و نتایج بخش کمی برای طراحی پژوهش کیفی استفاده می‌کند. در پژوهش حاضر در گام نخست با اتخاذ روش کمی پیمایشی دیدگاه دانشجویان درباره میزان لحاظ شدن شرایط پرورش تفکر انتقادی در مؤلفه‌های مدیریت کلاس درس

۹. منظور از استاد شاخص استاد است که در زمینه پرورش تفکر انتقادی دانشجویان در کلاس درس موفق عمل کرده است.

استادان ارزیابی شد و استادان شاخص در این زمینه شناسایی شدند. در گام دوم از طریق رویکرد کیفی پدیدارشناسی تجارب استادان شاخص در خصوص چگونگی مؤلفه‌های مدیریت کلاس درس مبتنی بر تفکر انتقادی بررسی شد. جامعه آماری در بخش کمی دانشجویان دوره کارشناسی دانشکده‌های علوم انسانی دانشگاه شهید بهشتی (۲۲۵۸ نفر) بودند که تعداد ۳۳۰ نفر با استفاده از فرمول کوکران به‌عنوان حجم نمونه تعیین شدند. با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی، نمونه‌گیری در سطح دانشکده‌ها به‌صورت طبقه‌ای و متناسب با تعداد دانشجویان هر دانشکده نسبت به کل تعداد دانشجویان صورت گرفت. در این بخش داده‌ها با ابزار پرسشنامه محقق ساخته دو بخشی جمع‌آوری شد. در بخش اول بر مبنای طیف لیکرت (کاملاً موافق تا کاملاً مخالف) دیدگاه پاسخ‌دهندگان درباره میزان لحاظ شدن شرایط پرورش تفکر انتقادی در مؤلفه‌های مدیریت کلاسی استادان ارزیابی شد. در بخش دوم طی یک سؤال باز پاسخ از پاسخ‌دهندگان خواسته شد تا مشخصات فردی استادان شاخص در زمینه پرورش تفکر انتقادی دانشجویان را بیان کنند. روایی پرسشنامه مذکور زیر نظر استادان محترم راهنما و مشاور و همچنین بررسی تعدادی از متخصصان امر تأیید شد. پایایی آن نیز با استفاده از آزمون آلفای کورنباخ محاسبه و ۰/۸۹ برآورد شد. ضمن آنکه داده‌ها در دو سطح آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و آمار استنباطی (تی مستقل تک نمونه‌ای) تجزیه و تحلیل شدند.

بخش دوم پژوهش با استفاده از روش کیفی پدیدارشناسی انجام و تجارب استادان شاخص در خصوص چگونگی مؤلفه‌های مدیریت کلاسی مبتنی بر تفکر انتقادی بررسی شد. جامعه آماری این بخش شامل ۲۰ استاد شاخص شناسایی شده در بخش کمی پژوهش بود. نمونه‌گیری در میان شرکت‌کنندگان بالقوه تا مرحله‌ای که غنای داده‌ها حاصل شود، ادامه یافت (جدول ۲).

جدول ۲- اطلاعات نمونه بخش کیفی پژوهش

کد	رشته تحصیلی	مدت مصاحبه(دقیقه)	مرتبۀ علمی	جنسیت	گروه تحصیلی
۱	ادبیات فارسی	۶۰	استادیار	زن	ادبیات فارسی
۲	ادبیات انگلیسی	۶۰	استادیار	مرد	زبان و ادبیات انگلیسی
۳	اقتصاد نظری	۵۵	استادیار	زن	اقتصاد
۴	زبان و ادبیات روسی	۵۰	استادیار	مرد	زبان و ادبیات روسی
۵	روان‌سنجی	۷۵	استادیار	مرد	مشاوره
۶	روان‌شناسی عمومی	۶۵	استادیار	زن	روان‌شناسی
۷	علوم سیاسی	۵۰	دانشیار	مرد	علوم سیاسی
۸	علوم سیاسی	۳۰	استاد	مرد	علوم سیاسی
۹	اقتصاد	۴۰	استادیار	مرد	اقتصاد

داده‌ها با روش مصاحبه نیمه ساختارمند و در چارچوب مدل STAR^{۱۰} جمع‌آوری شد. بعد از برگزاری مصاحبه‌ها، نسخه نوشتاری آنها تایپ و در چارچوب رویکرد استراوس و کوربین در دو سطح کدگذاری باز و محوری تجزیه و تحلیل شدند، ضمن آنکه اعتبار داده‌ها به‌وسیله «چک اعضا» و «بررسی همکار» تعیین شد.

یافته‌ها

بخش کمی

سؤال ۱. از دیدگاه دانشجویان به چه میزان شرایط پرورش تفکر انتقادی در برنامه‌ریزی کلاسی استادان لحاظ شده است؟

جدول ۳- میزان اعمال شرایط پرورش تفکر انتقادی در مؤلفه برنامه‌ریزی کلاسی

ردیف	گویه	شاخصهای توصیفی				آزمون t تک نمونه‌ای	
		N	M	SD	T	Df	Sig
۱	نظرخواهی از دانشجویان در خصوص سرفصل و اهداف درس و اعمال آنها	۳۳۰	۲/۴۴	۱/۱۹	-۸/۵۵	۳۲۹	۰/۰۰۰
۲	معرفی فلسفه آموزشی کلاس بر پایه مشارکت و فعالیت همه افراد کلاس و پایبندی به آن	۳۳۰	۲/۹۷	۱/۲۴	-۰/۴۴۳	۳۲۹	۰/۶۵۸
۳	تشریح انتظارات استاد از دانشجویان در آغاز ترم تحصیلی و دریافت و اعمال نظرهای آنها	۳۳۰	۳/۰۸	۱/۱۹	۱/۱۹	۳۲۹	۰/۲۳۳
۴	بیان اهمیت پرورش تفکر علاوه بر آموزش موضوعات در آغاز ترم تحصیلی توسط استاد	۳۳۰	۲/۹۷	۱/۲۱	-۰/۴۵۵	۳۲۹	۰/۶۴۹
۵	تأکید استاد بر پیش مطالعه دانشجویان در خصوص موضوعات کلاسی و واگذاری تکالیف نوشتاری و خواندن در این خصوص به آنها	۳۳۰	۳/۰۴	۱/۲۵	۰/۵۲۵	۳۲۹	۰/۶۰۰
	نمره کل	۳۳۰	۲/۸۹	۰/۷۵۱	۲/۴۶	۳۲۹	۰/۰۱۴

بنا بر یافته‌های جدول ۳، میزان تحقق گویه‌های ۲، ۳، ۴ و ۵ در برنامه‌ریزی کلاسی استادان در حد متوسط لحاظ شده، چرا که تفاوت معناداری بین میانگین نظری و تجربی آنها حاصل نشده است. لیکن میزان اعمال گویه ۱ با نظر به پایین‌تر بودن میانگین نظری آن از میانگین تجربی و معنادار بودن این تفاوت ($p \leq 0/05$) کمتر از حد متوسط محقق شده است. در مجموع، با توجه به سطح معناداری نمره کل مؤلفه برنامه‌ریزی $P \geq 0.05$ و کمتر بودن میانگین تجربی مؤلفه مذکور از میانگین نظری (۳)، می‌توان نتیجه گرفت شرایط پرورش تفکر انتقادی در این مؤلفه پایین‌تر از حد متوسط است.

۱۰. از این مدل با هدف سازماندهی به تفکرات محقق و تعیین سوالات مرتبط با هر یک از مؤلفه‌های مدیریت کلاسی استفاده شد.

سؤال ۲. از دیدگاه دانشجویان به چه میزان شرایط پرورش تفکر انتقادی در سازماندهی کلاسی استادان لحاظ شده است؟

جدول ۴- میزان اعمال شرایط پرورش تفکر انتقادی در مؤلفه سازماندهی کلاسی

ردیف	گویه	شاخصهای توصیفی				آزمون t تک نمونه‌ای	
		N	M	SD	T	Df	Sig
۱	واکنش تکلیف کلاسی (پژوهش کلاسی، کنفرانس شفاهی) به دانشجویان در طول ترم	۳۳۰	۳/۱۸	۱/۱۸	۲/۸۴	۳۲۹	۰/۰۰۵
۲	شکل‌گیری بحث و گفت‌وگو میان اعضای کلاس	۳۳۰	۳/۲۱	۱/۱۲	۳/۴۱	۳۲۹	۰/۰۰۱
۳	شکل‌گیری نوعی حالت مناظره و پرسش و پاسخ میان اعضای کلاس	۳۳۰	۳/۱۲	۱/۲۰	۱/۸۲	۳۲۹	۰/۰۶۸
۴	تأکید استاد بر طرح سؤال از طرف دانشجویان	۳۳۰	۲/۸۸	۱/۱۶	-۱/۸۸	۳۲۹	۰/۰۶۰
۵	شکل‌گیری سؤال در ذهن دانشجویان به دنبال تدریس چالش‌برانگیز موضوعات کلاسی توسط استاد	۳۳۰	۲/۸۸	۱/۰۹	-۱/۹۶	۳۲۹	۰/۰۵۱
۶	تفکیک زمان کلاسی به تدریس استاد و ارائه نظرها و سؤالات دانشجویان	۳۳۰	۳/۰۲	۱/۱۲	۰/۳۹۱	۳۲۹	۰/۶۹۶
۷	سازماندهی فضای آموزشی برای تسهیل ارتباط کلامی و چشمی میان اعضای کلاس	۳۳۰	۲/۱۰	۱/۲۲	-۱۳/۲	۳۲۹	۰/۰۰۰
۸	وجود ساختار تعامل و همکاری در کلاس	۳۳۰	۲/۷۱	۱/۰۷	-۴/۹۵	۳۲۹	۰/۰۰۰
	نمره کل	۳۳۰	۲/۸۷	۰/۶۳۴	-۳/۶۷	۳۲۹	۰/۰۰۰

بنا بر یافته‌های جدول ۴، گویه ۲ در سازماندهی کلاسی استادان در حد بالاتر از متوسط لحاظ شده است، چرا که تفاوت معناداری بین میانگین نظری و تجربی آن وجود دارد و میانگین نظری آن از میانگین تجربی (۳) بالاتر است. لیکن میزان تحقق شرایط گویه‌های ۷ و ۸ با نظر به معنادار بودن تفاوت میان میانگین نظری و تجربی و پایین‌تر بودن میانگین نظری از میانگین تجربی، پایین‌تر از حد متوسط لحاظ شده است؛ این در حالی است که سایر شرایط به دلیل آنکه تفاوت معناداری مشاهده نشد، در حد متوسط لحاظ شده است. در مجموع، با توجه به سطح معناداری نمره کل مؤلفه سازماندهی $P \geq 0.05$ و کمتر بودن میانگین تجربی مؤلفه مذکور از میانگین نظری (۳)، می‌توان نتیجه گرفت شرایط پرورش تفکر انتقادی در این مؤلفه پایین‌تر از حد متوسط لحاظ شده است.

سؤال ۳. از دیدگاه دانشجویان به چه میزان شرایط پرورش تفکر انتقادی در رهبری کلاسی استادان لحاظ شده است؟

جدول ۵- میزان اعمال شرایط پرورش تفکر انتقادی در مؤلفه رهبری کلاسی

ردیف	گویه	شاخصهای توصیفی				آزمون t تک نمونه‌ای	
		SD	M	N	Sig	Df	T
۱	بیان نظر مخالف از سوی اعضای کلاس به صورت مستدل همراه با ادب و حفظ شخصیت دیگران	۱/۲۰	۳/۵۸	۳۳۰	۰/۰۰۰	۳۲۹	۸/۸۳
۲	نبود پیشداوری و قضاوت درباره افکار و نظرات یكدیگر با توجه به جنسیت، قومیت و...	۱/۲۳	۳/۶۴	۳۳۰	۰/۰۰۰	۳۲۹	۹/۴۴
۳	استفاده از معیارهایی همچون اعتبار، صحت، دقت، شفافیت و... برای ارزیابی نظرات یكدیگر	۱/۱۳	۳/۲۸	۳۳۰	۰/۰۰۰	۳۲۹	۴/۴۲
۴	آمادگی اعضای کلاس برای پذیرش و ایجاد تغییرات منطقی در عقاید و دیدگاههای خود	۱/۱۵	۳/۳۱	۳۳۰	۰/۰۰۰	۳۲۹	۴/۹۲
۵	پرسش سؤال یا بیان نظرات هر چند مخالف نظرات اعضای کلاس در کمال آرامش و امنیت	۳/۱۶	۳/۳۷	۳۳۰	۰/۰۳۳	۳۲۹	۲/۱۳
۶	ترغیب دانشجویان توسط استاد برای بیان دیدگاههای خود در کلاس	۱/۱۱	۳/۳۷	۳۳۰	۰/۰۰۰	۳۲۹	۶/۰۵
۷	برخورد احترام آمیز استاد با دانشجویان و سایر اعضا با همدیگر	۱/۱۸	۳/۵۷	۳۳۰	۰/۰۰۰	۳۲۹	۸/۶۹
۸	وجود جوی همراه با اعتماد در کلاس درس و اعتماد اعضای کلاس به یكدیگر	۱/۱۸	۳/۰۰	۳۳۰	۰/۰۰۰	۳۲۹	۵/۱۰
۹	نبود استرس در کلاس به خطر وجود استاد یا سایر دانشجویان	۱/۲۴	۳/۲۶	۳۳۰	۰/۰۰۰	۳۲۹	۳/۸۱
۱۰	جرت پذیرش و اعتراف به اشتباه در صورت مرتکب شدن اشتباه از سوی هر یک از اعضای کلاس	۱/۱۵	۳/۲۴	۳۳۰	۰/۰۰۰	۳۲۹	۳/۷۶
نمره کل		۰/۹۰۰	۳/۶۶	۳۳۰	۰/۰۰۰	۳۲۹	۱۳/۳

بنا بر یافته‌های جدول ۵، میزان تحقق تمام شرایط پرورش تفکر انتقادی دانشجویان در سازماندهی کلاسی استادان در حد بالاتر از متوسط لحاظ شده است، چرا که تفاوت معناداری بین میانگین نظری و تجربی آنها وجود دارد و میانگین نظری آن از میانگین تجربی (۳) بالاتر است. در مجموع، می‌توان نتیجه گرفت که از منظر دانشجویان شرایط پرورش تفکر انتقادی در رهبری کلاسی استادان بالاتر از حد متوسط لحاظ شده است.

سؤال ۴. از دیدگاه دانشجویان به چه میزان شرایط پرورش تفکر انتقادی در انضباط کلاسی استادان لحاظ شده است؟

جدول ۶- میزان اعمال شرایط پرورش تفکر انتقادی در مؤلفه انضباط کلاسی

ردیف	گویه	شاخصهای توصیفی			آزمون t تک نمونه‌ای	
		SD	M	N	Sig	Df
۱	شکل‌گیری نظم و انضباط در کلاس به دلیل احترام ناشی از مقبولیت علمی استاد نزد دانشجویان	۱/۱۷	۳/۵۶	۳۳۰	۰/۰۰۰	۳۲۹
۲	نظم، شادابی و سرزندگی در کلاس به دلیل تنوع فعالیتهای کلاسی	۱/۱۸	۲/۴۹	۳۳۰	۰/۰۰۰	۳۲۹
۳	شکل‌گیری نظم و انضباط در کلاس به دلیل احترام ناشی از مقبولیت شخصیتی استاد نزد دانشجویان	۱/۱۰	۳/۵۶	۳۳۰	۰/۰۰۰	۳۲۹
۴	شکل‌گیری نظم و انضباط کلاسی از طریق تدوین قوانین کلاسی یا همکاری اعضای کلاس	۱/۰۲	۳/۱۲	۳۳۰	۰/۰۰۰	۳۲۹
۵	برخورد همراه با متانت، صبوری و ریشه یابانه استاد با بی‌نظمی کلاسی	۱/۱۵	۳/۱۱	۳۳۰	۰/۰۰۰	۳۲۹
۶	اصلی‌ترین عامل کنترل وظایف دانشجویان خود دانشجویان، نه استاد (مسئولیت‌پذیری دانشجویان عامل نظم کلاسی)	۱/۲۰	۲/۹۹	۳۳۰	۰/۰۰۰	۳۲۹
	نمره کل	۰/۷۱۶	۳/۱۳	۳۳۰	۰/۰۰۰	۳۲۹

بنا بر یافته‌های جدول ۶، شرایط گویه‌های ۱، ۳، ۴ و ۵ با توجه به معنادار بودن تفاوت میان میانگین نظری و تجربی و بالاتر بودن میانگین نظری از میانگین تجربی، در انضباط کلاسی استادان بالاتر از حد متوسط لحاظ شده و این در حالی است که میزان لحاظ شدن گویه‌های ۲ و ۶ با توجه حاصل شدن تفاوت معنادار و پایین‌تر بودن میانگین نظری از میانگین تجربی، پایین‌تر از حد متوسط ارزیابی شده است. در مجموع، با توجه به سطح معناداری نمره کل مؤلفه انضباط کلاسی $P \geq 0.05$ و بالاتر بودن میانگین تجربی مؤلفه مذکور از میانگین نظری (۳)، می‌توان نتیجه گرفت که از دیدگاه دانشجویان شرایط پرورش تفکر انتقادی در این مؤلفه بالاتر از حد متوسط لحاظ شده است.

سؤال ۵. از دیدگاه دانشجویان به چه میزان شرایط پرورش تفکر انتقادی در ارزشیابی کلاسی استادان لحاظ شده است؟

بنا بر یافته‌های جدول ۷، تفاوت آماری معناداری میان میانگین گویه‌های ۱ و ۴ با میانگین نظری آنها وجود دارد، لیکن میانگین گویه ۱ از میانگین نظری آن پایین‌تر بوده و این بدان معناست که گویه مذکور پایین‌تر از حد متوسط در ارزشیابی کلاسی استادان لحاظ شده است. این در حالی است که میانگین گویه ۲ از میانگین تجربی بالاتر و این امر حاکی از آن است که گویه یادشده در ارزشیابی کلاسی استادان بالاتر از حد متوسط لحاظ شد است. تفاوت آماری معناداری میان میانگین سایر گویه‌ها و میانگین نظری حاصل نشد و بنابراین، از منظر دانشجویان گویه‌های مذکور در ارزشیابی کلاسی مدرسان در حد متوسط لحاظ شده است. در مجموع، با توجه به سطح معناداری نمره کل مؤلفه ارزشیابی کلاسی $P \geq 0.05$ می‌توان

نتیجه گرفت که از دیدگاه دانشجویان شرایط پرورش تفکر انتقادی در این مؤلفه در حد متوسط لحاظ شده است.

جدول ۷- میزان اعمال شرایط پرورش تفکر انتقادی در مؤلفه ارزشیابی کلاسی

ردیف	گویه	شاخصهای توصیفی			آزمون t تک نمونه‌ای		
		N	M	SD	T	Df	Sig
۱	استفاده از شیوه ارزیابی مستمر و پیوسته توسط استاد	۳۳۰	۲/۷۹	۱/۱۵	-۳/۳۵	۳۲۹	۰/۰۰۱
۲	اهمیت تحلیل و تفسیر دانشجویان برای پاسخگویی به سؤالات امتحانی برای استاد	۳۳۰	۲/۹۲	۱/۲۱	-۱/۱۳	۳۲۹	۰/۲۵۷
۳	مبتنی بودن بخش زیادی از سؤالات امتحانی بر مباحث کلاسی، بدون تأکید بر حفظیات نظری	۳۳۰	۳/۰۲	۱/۱۷	۰/۲۸۲	۳۲۹	۰/۷۷۸
۴	تأثیر مشارکت در بحثها و فعالیتهای کلاسی در نمره پایانی	۳۳۰	۳/۳۲	۱/۲۴	۴/۵۹	۳۲۹	۰/۰۰۰
۵	وجود پاسخهای متفاوت به سؤالات امتحانی در صورت برخورداری پاسخ از مبنای نظری قوی و تعبیر و تفسیر دقیق و مناسب	۳۳۰	۳/۰۱	۱/۱۶	۰/۰۹۵	۳۲۹	۰/۹۲۵
	نمره کل	۳۳۰	۳/۱۰	۰/۸۱۳	۰/۲۳۰	۳۲۹	۰/۸۱۸

بخش کیفی

یافته‌های بخش کیفی در دو مرحله یا گام ارائه شده است: الف. شناسایی مقولات تشکیل دهنده ماهیت هر یک از مؤلفه‌های مدیریت کلاسی مبتنی بر تفکر انتقادی؛ ب. تعریف مقولات شناسایی شده و مصداقهای تحقق آنها بنا بر تجربه‌های مصاحبه شونده‌گان. هر کدام از این مراحل در ادامه توضیح داده شده‌اند.

الف. شناسایی چگونگی مؤلفه‌های مدیریت کلاسی مبتنی بر تفکر انتقادی: برای شناسایی چگونگی مؤلفه‌های مدیریت کلاسی مبتنی بر تفکر انتقادی، پس از برگزاری مصاحبه‌ها سه مرحله بدین شرح طی شد: پیاده‌سازی کامل متن مصاحبه‌ها از روی فایل صوتی، استخراج و مفهوم پردازی نکات کلیدی یا شواهد گفتاری مرتبط با هر یک از مؤلفه‌ها و درنهایت، مقوله پردازی مفاهیم شناسایی شده در چارچوب هر یک از مؤلفه‌ها. مراحل ۲ و ۳ به صورت خلاصه در ادامه توضیح داده شده‌اند.

استخراج و مفهوم پردازی نکات کلیدی یا شواهد گفتاری: شواهد گفتاری همان رخدادها، وقایع و پدیده‌های موجود در کلام مصاحبه شونده‌گان هستند که با یک یا چند سؤال تحقیق ارتباط معنادار دارند. لذا، پس از شناسایی شواهد گفتاری، به مفهوم سازی هر یک از آنها اقدام شد. منظور از مفهوم سازی این است که یک یا چند مورد از شواهد گفتاری استخراج شده در مرحله قبلی را به اجزایی تقسیم می‌کنیم و به هر جزء

عنوان یا برچسبی می‌دهیم که ارتباط مفهومی با آن شواهد دارند (Strauss & Carbin, 2011). نمونه‌ای از شواهد گفتاری شناسایی شده و مفهوم سازی اولیه آنها در جدول ۸ ارائه شده است.

جدول ۸- مفهوم‌گذاری شواهد گفتاری یا نکات کلیدی استخراج شده از مصاحبه‌ها

کد	شواهد گفتاری	مفهوم سازی اولیه
۳-۱-۷	اول هر کلاس قبل از اینکه درس را شروع کنم، سؤال می‌کنم که بچه‌ها این را خواندید؟ و.. یا حتی برای آنها شکل می‌کشم تا ببینم به ذهنشون آشناست یا نه؟	ارزیابی سطح علمی دانشجویان
۲-۱-۶	اگر به‌طور مثال یک چیزی داشته باشند، خوب معمولاً آن را گسترش می‌دهیم و اگر هم نداشته باشند، می‌بایست یک چیزی را بسازیم و بر اساس آن، کار را پیش ببریم.	توسعه تجربه‌های علمی دانشجو ایجاد تجربه‌ها
۱-۲-۱	البته، اوایل کلاس سؤال شفاهی می‌پرسم یا بعضی وقتها بچه‌ها را پای تخته می‌آورم و یک جمله می‌نویسم، بعد می‌گویم خوب حالا با همدیگر این موضوع یا سؤال را تجزیه و تحلیل کنیم.	ایجاد فضای بحث و همفکری در کلاس

مقوله‌پردازی مفاهیم شناسایی شده: در این مرحله با گروه‌بندی مفاهیم شناسایی شده بر اساس میزان قرابت مفهومی آنها با یکدیگر، مقوله‌پردازی صورت می‌گیرد. روند طبقه‌بندی مفاهیمی که به نظر می‌رسد معانی یکسانی دارند و به پدیده‌های مشابه ربط پیدا می‌کنند، مقوله‌پردازی نامیده می‌شود. در جدول ۹ نمونه‌ای از روند مقوله‌پردازی مفاهیم شناسایی شده از مصاحبه‌ها ارائه شده است.

جدول ۹- روند مقوله‌پردازی مفاهیم استخراج شده از مصاحبه‌ها

کد	مفاهیم شناسایی شده	مقوله‌پردازی
۶-۳-۵	به چالش کشیدن نظرهای مغرضانه	فضاسازی برای تحقق نقد سازنده و اصولی در کلاس
۶-۳-۶	آموزش لزوم جامع‌نگری در ارزیابی دیدگاهها و موضوعات	
۹-۳-۴	مستدل سازی نظرهای اعضای کلاس	
۳-۳-۳	احترام اعضای کلاس به نظرهای یکدیگر	
۵-۳-۲	آمادگی استاد برای پذیرش اشتباه خویش	
۵-۳-۵	پاسخگویی مستدل استاد به سؤال و نظر دانشجویان	
۱-۳-۲، ۲-۳-۱، ۳-۳-۴، ۹-۳-۵	تشویق دانشجویان در قبال پرسش سؤال مستدل و خوب	

ب. تعریف مقولات شناسایی شده و مصداقهای تحقق آنها بنا بر بیانات مصاحبه شوندگان: در این گام پس از شناسایی مقولات تشکیل دهنده ماهیت مؤلفه‌های مدیریت کلاسی مبتنی بر تفکر انتقادی، تعریف آنها و مصداقهای تحقق آنها بنا بر بیانات و تجربه‌های مصاحبه شوندگان ارائه شده است (جدول ۱۰).

جدول ۱۰- تعاریف مقولات تشکیل دهنده ماهیت مؤلفه‌های مدیریت کلاسی مبتنی بر تفکر انتقادی

مؤلفه	مقوله	تعریف	مصادیق تحقق مقولات
برنامه‌ریزی کلاسی مبتنی بر تفکر انتقادی	شکل‌دهی زمینه شناختی فراگیران	شکل‌دهی زمینه شناختی در دانشجویان عبارت از فراهم ساختن شرایطی است که فراگیران قبل از شروع فعالیتهای یاددهی-یادگیری کلاس و همچنین اجرای برنامه‌های پرورش تفکر انتقادی، درخصوص موضوعات کلاسی آگاهی و دانش زمینه‌ای را کسب کنند.	اول هر کلاس قبل از اینکه درس را شروع کنیم، سؤال می‌کنم که بچه‌ها این را خواندید؟ و... یا حتی برای آنها شکل می‌کشم تا ببینم به ذهنشون آشناست یا نه؟ اگر نبود مباحث پیش نیاز را دوره می‌کنیم (مصاحبه شونده شماره ۳)
	شکل‌دهی زمینه عاطفی و ذهنی فراگیران	برانگیختن علاقه و کنجکاوی فراگیران نسبت به موضوعات کلاسی و همچنین القای اهمیت نقادانه اندیشیدن در کلاس درس به آنها	بیشتر دوست دارم ببینم که دانشجویان در فکرشان چه می‌گذرد؟ چه علائقی دارند؟ چون برای برانگیختن کنجکاوی‌شان باید از چیزهای شخصی هر فرد استفاده کرد (مصاحبه شونده شماره ۶)
	کسب آمادگی از سوی مدرس	برخورداری مدرس از اعتقاد و نگرش سازنده درباره تفکر انتقادی و همچنین آگاهی و دانش کافی درخصوص موضوعات کلاسی و چگونگی پرورش تفکر انتقادی فراگیران در کلاس درس.	«من همیشه یک تخته وایت‌کنار تخته است که آنجا چیزهایی که می‌خواهم تدریس کنم را برای خودم نت‌برداری می‌کنم که سر کلاس آماده باشم تا اگر کسی سؤال پرسید، بتوانم بحث کنم (مصاحبه شونده شماره ۲)
سازماندهی کلاسی مبتنی بر تفکر انتقادی	انتخاب رویکرد شناختی در تدریس	فراهم‌سازی شرایطی که فراگیران با استفاده از نیروی تفکر به‌خصوص تفکر نقادانه و طی کردن فرایند آن به شناخت و دانش دست یابند.	معمولاً سعی می‌کنم که سیلابس داشته باشم؛ یعنی حتماً که دارم، ولی معمولاً سعی می‌کنم که سیلابسم یک‌شکلی باشد که ایجاد سؤال کند. در واقع، یک چالشی در ذهن دانشجو ایجاد کند (مصاحبه‌شونده شماره ۷)
	انتخاب روشهای تدریس فعال	دانشجویان ضمن درگیر شدن در فعالیتهای یاددهی-یادگیری، تواناییهایی مرتبط و مکمل تفکر انتقادی همچون کار گروهی، بحث گروهی، رقابت سازنده، مهارتهای ارتباطی، فن بیان و... را کسب کنند تا از این طریق نقادانه اندیشیدن به‌صورت مؤثر پرورش و تمرین داده شود.	مثلاً در درس روان‌شناسی تربیتی ما آمدم گفتیم که دانشجویان چند تا مبحث مثلاً بحث خلاقیت و پرورش خلاقیت در سنین مختلف، خوب چند گروه سه تا چهار نفره تشکیل بدهند و بروند تجربه کشورهای مختلف را بررسی کنند و در بیست تا بیست و پنج دقیقه در کلاس ارائه بکنند. عمداً هم گفتم سه تا چهار نفره، چون می‌خواهم گروهی کار کردن رو هم یاد بگیرند (مصاحبه‌شونده شماره ۵)
برقراری جو روانی ایمن در کلاس		فراهم ساختن محیطی که دانشجویان در کلاس درس احساس راحتی و امنیت کنند و بدون ترس و واکنش‌های خود را بیان سازند.	به نظر من باید دانشجو را آزاد گذاشت و به آنها می‌گویم آزاد هستید که سؤال بپرسید. اینجوری دانشجو احساس آرامش و آزادی می‌کند که نقد کند (مصاحبه-شونده شماره ۴)

<p>رهبری کلاسی مبتنی بر تفکر انتقادی</p>	<p>تقویت عوامل درونی مؤثر بر پرورش تفکر انتقادی</p>	<p>تقویت ویژگیهای شخصیتی دانشجویان برای توسعه مشارکت آنها در برنامه‌های پرورش تفکر انتقادی است؛ به عبارت دیگر، این مقوله بدین معناست که دانشجویان ترغیب شوند تا به راحتی و با اعتماد به نفس و بدون ترس درونی نظرها و انتقادات خود را در کلاس بیان کنند.</p>	<p>یک کاری که می‌کنم، این است که با هر کدام از بچه‌ها که فکر کنم اعتماد به نفس ندارند، خصوصی صحبت می‌کنم و می‌گویم که می‌دانم که تو آدم توانمندی هستی و حتی بلدی، ولی شاید ممکن است که احساس کنی من چیزی بگویم بقیه مسخره کنند یا درست نباشد، اصلاً به این چیزها فکر نکن (مصاحبه‌شونده شماره ۶)</p>
<p>فضاسازی برای شکل‌گیری نقد سازنده و اصولی در کلاس</p>	<p>این مقوله بدین معناست که شرایطی فراهم شود که اعضای کلاس به بیان نقدهای سازنده و مستدل بپردازند؛ بدین معنا که در بیان نقد خود حقیقت‌جویی، مستدل سازی دیدگاهها، نبود پیشداوری در ارزیابی و قضاوت، احترام به نظرات دیگر، یکدیگر، جامع‌نگری در ارزیابی و ... را در نظر بگیرند.</p>	<p>این مقوله به معنای اقدامات مدرس در جهت فراهم‌سازی شرایطی است که انضباط در کلاس حکمفرما شود. انضباط بدین معنا که دانشجویان در فعالیتهای یاددهی-یادگیری کلاس و برنامه‌های پرورش تفکر انتقادی اختلال به وجود نیابند و نقد در فضایی آرام و منظم شکل گیرد.</p>	<p>نکته‌ای که اینجا مهم است، این است که در علم اقتصاد در خیلی از بخشها و در خیلی از زمینه‌های گفت‌وگوهای آموزشی، واقعاً یک معیارهایی داریم. مثلاً فرض کنید بحث می‌شد که مثلاً آیا ما تورم داریم یا نداریم؟ خوب یک معیارهایی ما برای تورم داریم، بعد بحث که شروع می‌شد، حالا دانشجو مثلاً می‌گوید نه ما اصلاً تورم نداریم!! این مستدل سازی می‌شود بر اساس آن معیارها! (مصاحبه‌شونده شماره ۹)</p>
<p>انضباط کلاسی مبتنی بر تفکر انتقادی</p>	<p>اتخاذ رویکرد اصلاحی در برخورد با بی‌نظمی</p>	<p>در صورت بروز احتمالی بی‌انضباطی در کلاس، مدرس رویکردهای اصلاحی را در برخورد با عوامل بی‌نظمی اتخاذ می‌کند تا از این طریق ریشه و علل بی‌نظمی کشف و با برطرف سازی آنها، ضمن بازگشت نظم و انضباط در کلاس، زمینه بازگشت عوامل بی‌نظمی به فرایند یاددهی-یادگیری و مشارکت در برنامه‌های پرورش تفکر انتقادی فراهم شود.</p>	<p>اگر ببینم یکی دارد خیلی بی‌انضباطی در فرایند کلاسی ایجاد می‌کند، نگاهش می‌دارم و با او خصوصی صحبت می‌کنم که ببینم علت این قضیه چیست؟ مثلاً شاید یکی باشد که بگوید آقا من قند خونم می‌افتد! خوب می‌گویم اشکال ندارد شما بلند شو و برو بیرون و هر چی می‌خواهی بخور و بعد از مدتی برگرد (مصاحبه‌شونده شماره ۵)</p>
<p>ارزشیابی کلاسی مبتنی بر تفکر انتقادی</p>	<p>جایگاه نقادانه اندیشیدن در ارزیابیهای کلاسی</p>	<p>منظور از این مقوله آن است که دانشجویان اطمینان حاصل کنند که برای موفقیت در ارزشیابی کلاسی و نایل شدن به موفقیت در تحصیل خویش، ناچار به مشارکت در برنامه‌های پرورش تفکر انتقادی در طول ترم و همچنین کاربرد تفکر انتقادی در ارزشیابیهای کلاسی هستند.</p>	<p>من معتقدم باید مخلوطی از روشهای ارزیابی را استفاده کرد. در سوالهای تشریحی از دانشجو تحلیل می‌خواهم، دانشجو باید بداند که بتواند تحلیل کند، ولی می‌خواهم ببینم می‌تواند تحلیل کند یا نه؟ برای همین سوالهای امتحانی من جوری نیست که اگر کتاب را نخوانده باشید، نتوانید جواب بدهید و در واقع، کتابی نیست و می‌خواهم ببینم خود دانشجو توانایی دارد جواب بدهد یا خیر؟ (مصاحبه‌شونده شماره ۷)</p>

بحث و نتیجه‌گیری

تفکر نقادانه تفکری سنجش‌گرایانه و تأکید آن بر بررسی فعالانه و نقادانه عقاید، باورها و موضوعات است. لازمه تحقق چنین امری برخورداری یادگیرنده از مجموع مهارت‌ها و گرایش‌هاست. در بعد مهارتی یا شناختی، اولین مهارت مورد نیاز مهارت شناختی است؛ نقادانه اندیشیدن بدون داشتن دانش اولیه درباره موضوع مورد نقد ناممکن است، زیرا تفکر و به‌ویژه تفکر نقادانه در خلأ رخ نمی‌دهد و همواره با پردازش اطلاعات و شکل‌گیری نوعی درگیری ذهنی (نبود تعادل یا تعارض شناختی) آغاز می‌شود (Shamshiri, 2007; Soleymanpour, 2002). در این خصوص، یافته شرایط شماره ۱ در بخش کمی پژوهش که نشانگرهای عامل مذکور هستند و مقوله «شکل‌دهی به زمینه شناختی فراگیران» در بخش کیفی پژوهش با دیدگاه اشاره شده و یافته‌های پژوهش (Vejdani, 2015) همسو است. دیگر الزام اولیه برای شکل‌گیری تفکر نقادانه برخورداری یادگیرنده از یکی از گرایش‌های اساسی تفکر انتقادی؛ یعنی میل به کنجکاوی و پرسشگری و به‌عبارتی، آمادگی ذهنی^{۱۱} است (Miller, 2003; Kourosh Nia & Latifian, 2011). با وجود عامل مذکور، فراگیر راغب و علاقه‌مند به پردازش اطلاعات و بررسی نقادانه مطالب و موضوعات مطرح شده در کلاس خواهد بود. در این خصوص، یافته گویه‌های شماره ۲، ۳، ۴ و ۵ تا حدودی همسو و مقوله «شکل‌دهی زمینه عاطفی فراگیران» با دیدگاه‌های مذکور کاملاً همسو است. بنابراین، مدرس دانشگاه باید برای تحقق عوامل مذکور در کلاس درس برنامه‌ریزی^{۱۲} کند. در حقیقت، با تحقق عوامل یادشده فراگیران به‌صورت بالقوه توانایی نقادانه اندیشیدن را کسب خواهند کرد، لیکن مدرس باید با استفاده از ابزارهایی همچون اتخاذ رویکردهای شناختی در تدریس، روش‌های تدریس فعال، طراحی مناسب فضاهای آموزشی و مدیریت بهینه زمان در سازماندهی کلاسی^{۱۳} در خصوص بالفعل ساختن و رشد و پرورش آن اقدام کنند. زیرا اتخاذ و اجرای رویکرد شناخت‌گرایی در تدریس به‌صورت آگاهانه و عامدانه زمینه درگیر کردن و تلاش ذهنی دانشجویان در کلاس درس را فراهم خواهد کرد (Maleki & Habibipour, 2007; Hashmiannejad, 2001; Shariatmadari, 2009). در این خصوص، یافته گویه شماره ۱۰ در بخش کمی با دیدگاه‌های محققان مذکور تا حدودی همسو و مقوله «اتخاذ رویکرد شناختی در تدریس» در بخش کیفی کاملاً همسو است. تریمر (Trimmer, 2006) بیان می‌کند که استفاده ترکیبی از روش‌های تدریس فعال زمینه گفت‌وگو، مباحثه، مذاکره و تحلیل را فراهم می‌آورد و از این طریق موجب پرورش تفکر انتقادی دانشجویان می‌شود. در برخی از پژوهشها (Yildirim et al.,

۱۱. آمادگی ذهنی بدین معناست که دانشجویان انتظار انتقادی اندیشیدن در کلاس را داشته و آن را به‌عنوان یک امر مهم کلاسی درک کرده باشند.

۱۲. فرایندی است که مدرس فعالیت‌های لازم برای تحقق اهداف آموزشی و پرورشی را پیش‌بینی و فراهم می‌کند (Farrokhnejad, 2001).

۱۳. دیویس معتقد است تحقق اهداف آموزشی و پرورشی در کلاس درس سازماندهی کلاس را می‌طلبد و چنین سازماندهی شامل سازماندهی روشها و فنون تدریس، سازماندهی فراگیران، سازماندهی فضای آموزشی و سازماندهی زمان کلاسی است (Sarmadi & Saif, 2013).

2011; Badri Gorgari, 2011; Haj Hosseini, 2012; Amir Teymouri, Moradi & Rasuli, 2014) بر نقش روشهای تدریس فعال در پرورش تفکر انتقادی دانشجویان تأکید شده است. یافته‌های ۶، ۷، ۸، ۹ و ۱۳ در بخش کمی که نشانگرهای عامل مذکور هستند، با دیدگاههای بیان شده تا حدودی همسو و مقوله «اتخاذ روشهای تدریس فعال» در بخش کیفی کاملاً همسو است. البته، صاحب‌نظران یادآور می‌شوند که اختصاص زمان کلاسی به بحث و مباحثه ممکن است موجب کاستن از حجم درس شود و لذا، برقراری تعادل بین آموزش محتوا و آموزش فرایند تفکر را امری ضروری می‌دانند (Sultan al-Qarai & Soleymannejad, 2008; Mizzer, 2007). یافته‌های گویه ۱۱ در بخش کمی پژوهش با دیدگاه مذکور در تضاد است که از جمله دلایل چنین تضادی را می‌توان به عواملی همچون ضعف دانش مدیریت زمان استادان و حجم زیاد محتوای کلاسی مرتبط دانست.

ابزار مهم دیگری که در پرورش تفکر انتقادی دانشجویان مؤثر است، فضای فیزیکی کلاس درس است. مایزر (Mizzer, 2007) معتقد است که قابلیت فضای فیزیکی کلاس از این منظر که فراگیران بتوانند در جای خود بچرخند و گروههای کوچک چهار تا شش نفری را تشکیل دهند، فرصت بیشتری برای تبادل افکار یا «بیان همزمان فکر» میان آنها فراهم می‌سازد که اینها همه از عوامل و ابزارهای لازم در پرورش تفکر انتقادی فراگیران هستند. یالدریم و همکاران (Yildirim et al., 2011) معتقدند که محتوای فیزیکی کلاس در پرورش تفکر انتقادی دانشجویان نقش مهمی دارد. در این خصوص، یافته‌های گویه ۱۲ در بخش کمی پژوهش با دیدگاههای مذکور در تضاد است. دلیل این تضاد را نمی‌توان فقط نشئت گرفته از ضعف مدرسان دانست، زیرا تصمیم‌گیری درباره طراحی فضای آموزشی بر عهده مدیران و سیاستگذاران آموزش عالی است و آنها باید با در نظر داشتن معیارهایی همچون تناسب فضاهای آموزشی با اهداف آموزش عالی، ویژگی فراگیران، اهداف دروس و ... در طراحی و ساخت فضاهای آموزشی ضعف موجود را برطرف سازند.

دیگر شرط لازم برای شکل‌گیری تفکر انتقادی، آگاهی فرد از مجموع سؤالات نقادانه و برخورداری کلاس از شرایط مناسب برای بیان نقد است. از این رو، سؤال مهم این است که چه شرایطی باید بر کلاس حاکم باشد تا دانشجویان سؤالات و انتقادات خود را بیان کنند؟ در پاسخ می‌توان گفت که دو عامل شخصیتی و محیطی در برقراری چنین شرایطی در کلاس دخیل هستند. یافته‌های برخی از پژوهشها (Bigdeli, 2010; Badri Gorgari, 2011; Barkhordari, 2011; Aghaei, 2011; Hatami, Ahmadzadeh & Fathi Azar, 2013; Alfaro-LeFevre, 2009; Billings & Halstead, 2015) نشان می‌دهد که ویژگیهای شخصیتی دانشجویان همچون عزت نفس، سلامت عمومی، نداشتن اضطراب و ویژگیهای محیطی کلاس درس همچون جو کلاسی ایمن، قابل اعتماد، دوستانه و صمیمی در شکل‌گیری نقد در کلاس درس تأثیرگذارند. بلینگز و هاستد (Billings & Halstead, 2015) گفته‌اند که یادگیری فعال می‌تواند موقعیت تهدید کننده را ایجاد کند. لذا، استادان باید محیط عاری از خطر را در کلاس ایجاد کنند تا فراگیر بتواند محتوا را کشف کند، خطا انجام دهد، بر

محتوا تأمل کند، بین محتوا با تجربه‌های خود ارتباط برقرار کند و به بیان سؤالات و انتقادات خود بپردازد. در این خصوص، یافته گویه‌های ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲ و ۲۳ با دیدگاهها و پژوهشهای مطرح شده کاملاً همسو و با مقوله‌های «ایجاد جو روانی ایمن در کلاس درس» و «تقویت عوامل شخصیتی مؤثر بر پرورش تفکر انتقادی» در بخشی کیفی کاملاً همسو است.

توجه به معیارهای شناختی و عاطفی در شکل‌گیری نقدی سازنده امر مهمی است که صاحب‌نظران به آن اشاره کرده‌اند. لازم است هنگام نقادانه اندیشیدن، داده‌ها و پشتوانه استدلالی آنها از طریق به‌کارگیری معیارهای شناختی و عاطفی ارزیابی شوند تا با تحقق قضاوتی صحیح، توانایی تشخیص اطلاعات درست از نادرست و اتخاذ تصمیم منطقی در قبال پذیرش یا رد آنها به‌دست آید (Ennis, 2011; Kourosh, 2011; Nia & Latifian, 2011) در این زمینه، یافته گویه‌های ۱۴، ۱۵، ۱۶ و ۱۷ در بخش کمی با دیدگاههای یادشده همسو است. همچنین مقوله «فصاسازی برای شکل‌گیری نقد اصولی و سازنده در کلاس» در بخش کیفی با دیدگاههای اشاره شده کاملاً همسو است. بنابراین، با در نظر گرفتن عوامل مذکور در رهبری کلاسی، پرورش تفکر انتقادی دانشجویان تسهیل خواهد شد. زیرا همان‌گونه که ناکامورا (Nakamura, 2000) معتقد است، موقعیت هر کلاس درس در نهایت، با میزان مشارکت فراگیران در فرایند یاددهی-یادگیری مشخص می‌شود و این امر مستلزم رهبری در کلاس درس است و از جمله نشانه‌های آن پذیرش فراگیران، گوش کردن به نظریاتشان، احترام به شخصیت آنها و تشویق آنان و ایجاد انگیزه در آنهاست. عاملی که منجر خواهد شد تا برنامه‌های پرورش تفکر انتقادی و نقادانه اندیشیدن در کلاس درس به‌صورت منظم رخ دهد، انضباط کلاسی است. بروفی و گود (Brophy & Good, 1974) معتقدند که انضباط کلاسی به‌عنوان متمم سایر مؤلفه‌ها و تضمین‌کننده اجرای برنامه‌های آموزشی باید بیش از پیش مورد توجه مدرسان باشد. برای تحقق چنین انضباطی در کلاس درس، آندرسون (Anderson, 2001) معتقد است که فعالیتهای مدرسان برای انجام یافتن این مهم به فعالیتهای بازدارنده و واکنشی تقسیم می‌شود. بدین صورت که تدوین مقررات و استفاده از رفتارهای خاص دو عامل مهم بازدارندگی و شیوه‌های برخورد با بی‌نظمی‌های رخ داده عامل واکنشی به‌شمار می‌روند. در این خصوص، یافته گویه‌های ۲۵ و ۲۹ در بخش کمی که شاخصه‌هایی از عوامل بازدارنده هستند، با دیدگاه مذکور در تضادند. این درحالی است که یافته‌های گویه‌های ۲۴، ۲۶، ۲۷ و ۲۸ که دیگر نشانگرهای عامل بازدارندگی هستند، با دیدگاه اشاره شده همسو است. همچنین در بخش کیفی مقوله «اتخاذ رویکرد بازدارندگی در برقراری انضباط کلاسی» و «اتخاذ رویکرد اصلاحی در واکنش به بی‌انضباطی کلاسی» با دیدگاههای مذکور همسو است.

در نهایت، لازم است برای نهادینه شدن نقادانه اندیشیدن در کلاس درس این مهم در ارزشیابی کلاسی مدرسان جایگاه مستحکمی داشته باشد؛ به‌عبارتی، چنانچه پیشرفت تحصیلی مشروط به موفقیت در شیوه‌ای از ارزشیابی کلاسی باشد که بر اساس میزان مشارکت در برنامه‌های پرورش تفکر انتقادی و میزان کاربرد تفکر انتقادی در آزمونهای کلاسی است، دانشجویان به فهم ضرورتها و پیامدهای مثبت نقادانه اندیشیدن در کلاس درس نایل می‌شوند و با شور و اشتیاق بیشتری سختی‌های نقادانه اندیشیدن را تحمل

خواهند کرد و به مرور زمان بر اثر شکل‌گیری عادت، چنین تفکری در آنها نهادینه خواهد شد. در این خصوص، یافته‌های گویه‌های ۳۰، ۳۱، ۳۲، ۳۳ و ۳۴ در بخش کمی و یافته «لزوم نقادانه اندیشیدن در کلاس درس برای کسب موفقیت تحصیلی» در بخش کیفی با بخشی از نتایج تحقیق بیگدلی (Bigdeli, 2010) تا حدودی همسو است، چرا که وی به این نتیجه دست‌یافت که میان تفکر انتقادی و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد؛ یعنی هر چقدر تفکر انتقادی فرد افزایش یابد، پیشرفت تحصیلی وی نیز بیشتر می‌شود که می‌توان دلیل این نتیجه را ایفای نقش ارزشیابی کلاسی به‌عنوان حلقه اتصال تفکر انتقادی و پیشرفت تحصیلی دانست. بنابراین، مؤلفه‌های مدیریت کلاس درس مبتنی بر تفکر انتقادی در ارتباط با یکدیگر همچون قطعات یک پازل زمینه شکل‌گیری و پرورش تفکر انتقادی دانشجویان در کلاس درس دانشگاهی را فراهم می‌سازند.

پیشنهادها

با توجه به یافته‌ها و نتایج پژوهش پیشنهادهای سیاستی زیر ارائه می‌شود:

۱. در ارزیابی صلاحیت متقاضیان جذب اعضای هیئت علمی به ارزیابی میزان درک، فهم و نگرش و دانش آنان درباره چستی تفکر انتقادی پرداخته شود؛
۲. در ارزیابی استادان در پایان ترمهای تحصیلی شاخصهایی در خصوص میزان توجه و اقدام استادان برای پرورش تفکر انتقادی دانشجویان تدوین شود؛
۳. به‌منظور آموزش استادان در خصوص مؤلفه‌های مدیریت کلاس درس مبتنی بر تفکر انتقادی، دوره‌های آموزشی با محوریت ارتقای سطح درک استادان درباره چستی تفکر انتقادی و ضرورت آموزش و پرورش آن، فهم برنامه درسی دانشگاهی، آشنایی با روشهای تدریس فعال، مدیریت زمان در کلاس درس دانشگاهی، رهبری اثربخش در کلاس درس دانشگاهی، روانشناسی تدریس در کلاس درس دانشگاهی، مدیریت رفتار در کلاس درس دانشگاهی و الگوهای ارزشیابی تفکرسنج در کلاس درس دانشگاهی برای آنها ارائه شود؛
۴. متولیان امر طراحی فضاهای آموزشی برای بازتعریف معیارهای طراحی فضاهای آموزشی و متناسب-سازی آنها با اهداف یادگیری، اهداف رشته و اهداف درس با تأکید تسهیل نقادانه اندیشیدن در کلاس اقدام کنند.

References

1. Abasi, E. (2002). Investigating the skills affecting the development of critical thinking in sociology curriculum. (Doctoral dissertation). Tarbiat Moalem University of Tehran (in Persian).

2. Anajafi, F., Zera'at, Z., Soltan Mohammadi, Z., Ghabchipour, K., & Kohan, F. (2009). Critical thinking skills of engineering and human sciences students. *Educ Strategy Med Sci*, 2(1), 9-10 (in Persian).
3. Aghaei, N. (2011). Relationship between critical thinking skills and general health of students. *Research on Sport Management and Motor Behavior*, 7 (13), 66-55 (in Persian).
4. Anderson, L. (2001). *Increasing the effectiveness of teachers in the teaching process*. Translation by Mohammad Amini, Tehran: School Publications (in Persian).
5. Amir Teymouri, M.H., Moradi, R., & Rasuli, B. (2014). Effectiveness of 5E design training model on students' critical thinking in educational psychology. *Academic Online Learning Magazine*, 5 (2), 71-61 (in Persian).
6. Amini, M., Madani, A., & Asgarzadeh, Z. (2014). Evaluation and analysis of critical thinking skills of technical and engineering students. *Quarterly Journal of Engineering Education*, 16 (63), 59-39 (in Persian).
7. Alfaro-LeFevre, R. (2009). *Critical thinking and clinical judgment: A practical approach to outcome-focused thinking*. Saunders.
8. Al-Degether, R. (2009). Teacher educators' opinion and knowledge about critical thinking and the methods they use to encourage critical thinking skills in five female teacher colleges in Saudi Arabia. (Doctoral dissertation). University of Kansas.
9. Badri Gorgari, R. (2011). Cognitive abilities of personality traits as predictive of critical thinking. *New Educational Ideas*, 7 (4), 59-76 (in Persian).
10. Barzegar Befrobe, K., & SHamgane, A. (201^o). Forecasting of tendency to student's critical thinking base on epistemological beliefs & classroom psychosocial atmosphere. *Journal of Higher Education Letter*, 8 (29), 132-115.
11. Bigdeli, H. (2010) Investigating the relationship between critical thinking and self-esteem and academic achievement in undergraduate students in humanities and engineering. (Master's thesis). University of Tehran (in Persian).

12. Barkhordari, M. (2011). Comparison of critical thinking in different educational years and its relationship with anxiety in nursing students. *Iranian Journal of Medical Education*, 11 (7), 768-788 (in Persian).
13. Fennimore, B.S. (2002). Student-based classroom management. Translating Kianoush Hashemian, Tehran: Al-Zahra University Press (in Persian).
14. Farrokhnejad, N. (2001). Effective factors in classroom management. (Master's thesis). Shiraz University (in Persian).
15. Billings, D., & Halstead, J. (2015). Teaching in nursing: A guide for faculty. *Elsevier Health Sciences*. Retrieved from <https://www.elsevier.com/books/teaching-in-nursing/billings/978-0-323-29054-8>.
16. Doyel, W. (1986). Classroom organization and management. *Handbook of Research on Teaching*, 3, 392-431.
17. Ennis, R.H. (2011). An outline of goals for a critical thinking curriculum and its assessment. Retrieved from <http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/index.html>.
18. Facion, A. (2006). Critical thinking: What it is and why it counts. In: [http://www.assessment.gmu.edu/ctac/document/facione 2006.pdf](http://www.assessment.gmu.edu/ctac/document/facione%202006.pdf).
19. Brophy, J., & Good, T. (1974). *Teacher- student relationship: Causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
20. Haj Hosseini, M. (2012). The effect of dialogue education methods (Group Discussion, Socratic Discussion) on students' critical thinking. (Master's thesis). Al-Zahra University (in Persian).
21. Hatami, J., Ahmadzadeh, B., & Fathi Azar, A. (2013). The viewpoints of university professors about the use of critical thinking in the teaching process. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 19 (2), 119-103 (in Persian).
22. Hashmiyannejad, F. (2001). Provide a theoretical framework for critical thinking curriculum. (Doctoral disseration). Islamic Azad University, Research Branch of Tehran.
23. Kourosch Nia, M., & Latifian, M. (2011). Investigating the relationship between cultural values of the society and critical thinking styles of students by mediating dimensions of family communication patterns

- and professors. *Learning and Learning Studies*, 2 (2), 134-103 (in Persian).
24. Karashki, H. (2005). The position of critical thinking in curriculum in educational science. Proceedings of the Conference on the Analysis and Regulation of Educational Sciences, Mashhad: Mashhad University of Mashhad (in Persian).
 25. Khodamoradi, K., Seyed Zakerin, M., Shahabi, M., Yaghmaie, F., & Alavi Majd, H. (2011). Comparing critical thinking skills of first- and last-term baccalaureate students of nursing, midwifery and occupational therapy of medical Universities of Tehran city. *MEDICAL SCIENCES*, 21 (2), 134-14.
 26. Kharmakhani, Z., & Hashemi, S. (2009). Study of teaching cognitive thinking as one of the components of globalization. Eighth Conference of Curriculum Studies Association.
 27. Mizzer, Ch. (2007). *Critical thinking training*. Translation by Khadayar Abili, First Edition, Tehran: Positioning (in Persian).
 28. Maleki, H., & Habibipour, M. (2007). Developing critical thinking the basic goal of education. *Quarterly Journal of Educational Innovations*, 2 (19), 109-93 (in Persian).
 29. Mirmulai, S.T., Shabani, H., Babae, Gh.R., & Abdagh, Z. (2004). Comparison of critical thinking of the first and the last term students of the continuing bachelor of midwifery of Tehran Medical Sciences Universities. *Quarterly Journal of Hayat*, 10 (3), 77-69 (in Persian).
 30. Miller, D.R. (2003). Longitudinal assessment of critical thinking in pharmacy students. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 67(4), 120.
 31. Mon, J. (2009). *Critical thinking: Anexplaraton of theory and practice*. Landon and New York: Routledge.
 32. Nakamura, R.M. (2000). *Healthy classroom management*. Wadsworth/ Tamson Learning, Canada.
 33. Protetto, M.G.J. (2003). The relationship of critical thinking skills and critical thinking disposition of baccalaureate nursing students. *Journal Advance Nurse*, 43 (6), 569-577.
 34. Paul, R., & Elder, L. (2000). Critical thinking: The path to responsible citizenship. *High School Magazine*, 7(8), 10-15.

35. Gharib, M., Rabieian, M., Salsali, M., Hadjizadeh, E., Sabouri Kashani, A., & Khalkhali, H.R. (2009). Critical thinking skills and critical thinking dispositions in freshmen and senior students of health care management. *Iranian Journal of Medical Education*, 9 (2), 125-135.
36. Rajaipour, S., Kazemi, I., & Agha Hosseini, T. (2008). Investigating the relationship between the components of classroom management and learning atmosphere in middle schools in Isfahan. *Psychological and Educational Research*, 4 (1), 40-34 (in Persian).
37. Rambod, M., Raies Karimian, F., & Moattari, M. (2013). Critical thinking in the students teaching and learning. *Sadra Medical Sciences Journal*, 1 (2), 128-112 (in Persian).
38. Road House, M. (2007). Effective models and methods of classroom management, an action research study. Dissertation submitted in partial fulfillment of requirements for the degree of doctor of education, Walden University.
39. Smith, P.G., & Hooflich, G. (2015). Logical thinking: The method of education. Translation by Ali Shariatmadari, Ninth Edition, Tehran: Publication of the Side.
40. Strauss, A., & Carbain, J. (2011). *Principles of qualitative research, techniques and stages of ground theory*. Translated by: Ebrahim Afshar, Tehran: Nayer Ney (in Persian).
41. Sultan al-Qarai, Kh., & Soleymannejad, A. (2008). Critical thinking and the need to train it in the classroom. *Islamic Educational Journal*, 3 (6), 196-181 (in Persian).
42. Soleymanpour, Gh.A. (2002). The role of critical thinking in education. *Journal of Scientific Information*, 12 (8), 45-43 (in Persian).
43. Sarmadi, M.R., & Saif, M.H. (2013). *Class management*. Tehran: Payame Noor University (in Persian).
44. Shariatmadari, A. (2009). *Development of thought*. Tehran: Society of Researchers (in Persian).
45. Shahabi, A. (2001). Philosophical patterns of critical thinking. (Master's thesis). University of Tehran (in Persian).
46. Safavi, A. (2014). *General methods and teaching techniques*. Tehran: Contemporary Press (in Persian).

47. Shamshiri, B. (2007). Explaining the basic elements of fostering thinking. *Quarterly of Modern Thoughts*, 3 (4), 60-41(in Persian).
48. Trimmer, J. F. (2006). Teaching and learning outside and inside the box. *Peer Review*, 8(2), 20.
49. Vejdani, F. (2015). Student critical thinking strategies with emphasis on the role of faculty members. *Higher Education Letter*, 8 (9), 152-133(in Persian).
50. White, E.C. (2004). Classroom management at Crenshaw high school. A Dissertation in Partial for Doctor of Education.
51. Yildirim, B., Özkahraman, S., & Karabudak, S.S. (2011). The critical thinking teaching methods in nursing students. *International Journal of Business and Social Science*, 2(24).
52. Yousefi Saeedabadi, R., Nozari, A., Yazdanpanah, & Ghasemi, A. (2009). Critical thinking of faculty members of Mazandaran University of Medical Sciences in the year 87-86. *Quarterly Journal of Educational Management Research*, 1 (1), 112-89 (in Persian).