بررسی رابطهٔ گرایش به تفکر انتقادی و خوش‌بینی تحصیلی با فلسفه آموزشی معلمان دورهٔ متوسطه دوم

◈ دکتر یوسف ادیب[۱] ◈ سهراب محمدی‌پویا[۲] ◈ سیامند قادری[۳] ◈ داود اژدری[۴]

چکیده: هدف پژوهش حاضر بررسی رابطهٔ گرایش به تفکر انتقادی و خوش‌بینی تحصیلی با فلسفه آموزشی معلمان دورهٔ متوسطه دوم است. برای بررسی هدف پژوهش با گردآوری داده‌ها از معلمان دورهٔ متوسطه دوم نظری به شیوه تصادفی ـ طبقه‌ای و با بهره‌مندی از روش توصیفی ـ همبستگی به تحلیل داده‌ها پرداخته شد. ابزار پژوهش شامل سه پرسشنامه گرایش به تفکر انتقادی (ریکتس، ۲۰۰۳)، خوش‌بینی تحصیلی بیرد و همکاران(۲۰۱۰) و فلسفه‌های آموزشی (سادکر و سادکر، ۱۹۹۷) بود که روایی و پایایی آنها تأیید شد. برای تجزیه‌وتحلیل داده‌های گردآوری شده از نرم‌افزار SPSSv25 در قالب آمار توصیفی و استنباطی بهره گرفته شد. یافته‌های پژوهش حاکی از آن بود که میان بعد کارآمدی در مؤلفه خوش‌بینی تحصیلی با فلسفه آموزشی پایدارگرایی، پیشرفت‌گرایی و فلسفه آموزشی بازسازی‌گرایی و میان بعد اعتماد به والدین و دانش‌آموزان با فلسفه‌های آموزشی ضرورت‌گرایی، پایدارگرایی، پیشرفت‌گرایی و وجودگرایی، همچنین میان بعد تأکید تحصیلی با فلسفه آموزشی پیشرفت‌گرایی و بازسازی‌گرایی ارتباط مثبت و معنادار وجود دارد. از دیگر یافته‌های پژوهش می‌توان به ارتباط مثبت و معنادار مؤلفه نوآوری از متغیر گرایش به تفکر انتقادی با فلسفه‌های آموزشی پایدارگرایی، پیشرفت‌گرایی و بازسازی‌گرایی، همچنین بعد بالیدگی با فلسفه‌های آموزشی ضرورت‌گرایی، پایدارگرایی و وجودگرایی و نیز بعد تعهد از مؤلفه گرایش به تفکر انتقادی با فلسفه‌های آموزشی ضرورت‌گرایی، پایدارگرایی، پیشرفت‌گرایی، بازسازی‌گرایی و وجودگرایی اشاره کرد. براساس یافته‌های پژوهش مشخص شد که سهم مؤلفه‌های تعهد(۰/۰۴۰) و اعتماد به والدین و دانش‌آموزان (۰/۲۶۰) از سایر مؤلفه‌های گرایش به تفکر انتقادی و مؤلفه‌های خوش‌بینی تحصیلی در تبیین فلسفه آموزشی بیشتر است.

کلید واژگان: تفکر انتقادی، خوش‌بینی تحصیلی، فلسفه آموزشی

◉ تاریخ دریافت: ۹۸/۲/۲۳ ◉ تاریخ پذیرش: ۹۸/۱۱/۲۰

۱. استاد برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. adib@tabrizu.ac.ir
۲. (**نویسنده مسئول**) دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. mohammadipouya1393@yahoo.com
۳. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. syamandsablax@gmail.com
۴. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. powerelectric.86@gmail.com

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-20]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.2.2.3]

مقدمه

امروزه، یکی از نظامهایی که در جوامع بین‌المللی گسترش بسیار یافته نظام آموزش‌وپرورش است. تبدیل شدن به سازمانی عظیم، با تعداد قابل ملاحظه‌ای از دانش‌آموزان، به‌کارگیری معلمان و کارکنان زیاد، تنها بخشی از پیامدهای رشد روزافزون این نظام آموزشی است که به‌سبب آن وظایف متنوعی را دنبال نموده و نتایج گسترده‌ای را خلق می‌نماید(میرکمالی، ۱۳۸۲؛ به نقل از شهبازی دستجردی و میرشاه جعفری، ۱۳۸۸). البته در میان آحاد جامعه انتظارات از معلمان به‌مثابه یکی از ارکان اساسی اجرای برنامه‌های تعلیم و تربیت، بسیار بالاست، به‌طوری که برخی مواقع بخش اعظم مسئولیت نظام آموزش‌وپرورش را به آنان محول می‌کنند. اشاره کردن به این موضوع که اعتقاد و اتخاذ تصمیم معلمان در قبال موضوعاتی مانند آموزش، یادگیری، کلاس درس، محتوا و یادگیرنده به‌عنوان اجزای مهم فعالیتهای یاددهی ـ یادگیری، موجبات تفاوت در ماهیت و کیفیت تجربه‌های یادگیری و آموزشی را در بین فراگیران فراهم می‌آورد (هاشمی، خبازی کناری و کاظمی، ۱۳۹۶)، به‌وضوح بر نشانه‌های احترام و اهمیت قائل شدن به نقش معلمان در پیشبرد اهداف و برنامه‌های تربیتی قصد شده در نظامهای آموزشی مختلف دنیا می‌افزاید. بی‌شک توجه به‌جایگاه حساس معلمان در پیشبرد اهداف تربیتی و توسعه تعلیم و تربیت در نظام اجتماعی دنیا از یک‌سو (محمدی‌پویا و دهقانی، ۱۳۹۵) و از سوی دیگر با اشاره به یکی از مهم‌ترین نیازهای عصر حاضر، در زمینهٔ تربیت افراد برای حضور فعال و منطقی در عرصه‌های مختلف جامعه (بیجنوند، سبحانی‌نژاد، نیک‌آذین و محمدی‌پویا، ۱۳۹۳) همواره ذهن پژوهشگران علاقه‌مند به حوزهٔ تعلیم و تربیت را به شناسایی ویژگیهای معلمان معطوف نموده است. از آن میان می‌توان به فلسفه‌های آموزشی معلمان اشاره کرد، چرا که برخی بر این باورند که هرگونه ارتقا و بهبود عملکرد نظامهای آموزشی در گرو درک و شناسایی فلسفه‌های آموزشی حاکم بر فرایندهای حوزه آموزش و تعلیم و تربیت است (زندوانیان نائینی، صفایی‌مقدم، پاک‌سرشت و سپاسی، ۱۳۸۸)، حتی برخی از صاحب‌نظران ویژگی فلسفه تعلیم و تربیت را برافروختن شعله‌های تأمل در عمل تعلیم و تربیت می‌پندارند (باقری، ۱۳۸۶).

با این حال، نظر به اینکه برنامه‌های تربیتی جوامع مبتنی بر فلسفه یا فلسفه‌هایی اند، به طبع آن افراد نیز دانسته یا ندانسته از یک سری فلسفه‌های آموزشی[1] برخوردارند که این نکته اهمیت و وضوح پرداختن به موضوع را بیش از پیش نمایان می‌نماید. کما اینکه با وجود این، می‌توان انتظار داشت که توجه به فلسفه تربیتی افراد، در سطح کلان یا خرد، از مهم‌ترین گامهای اساسی در هر فرایند تربیتی به‌ویژه در طراحی، اصلاح و بازنگری برنامه‌ها به‌شمار می‌رود (سجادیه، ۱۳۹۳). با وجود این، می‌توان اذعان داشت که با توجه به‌جایگاه خطیر معلمان در دنیای آموزشی امروز و ارتباط آنان با تعداد زیادی از انسانهای در حال تحصیل و آموزش، گزینش و اعتقاد به فلسفه آموزشی از اهمیتی وافر برخوردار

1. Educational Philosophies

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-20]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.2.2.3]

اســـت. یعنی معلمان می‌توانند با انتخاب نوعی از فلسفه آموزشـــی، آگاهانه یا ناآگاهانه، فراگیران را به شیوه‌های متفاوت آموزش دهند و به‌مثابه عنصری مهم در تعیین دوری یا نزدیکی از برنامه‌های درسی قصد شـــده و تحقق اهداف و برنامه درســـی ایفای نقش کنند. در این زمینه کونتی[1](۲۰۰۷) در تعریف فلســـفه آموزش‌وپرورش چنین بیان می‌دارد که اعتقاد به نظامی جامع و پویا در ارتباط با هم‌کنشـــی فرایند یاددهی ـ یادگیری اســـت. البته وی به این مورد بســـنده نمی‌کند و معتقد است که در عمل نیز تصمیم‌گیری در زمینه اصول آموزش‌وپرورش برآمده از نگرشـــهای فلسفی است (به نقل از جعفری‌گهر، رســـتمی ابوسعیدی و جمالوندی، ۱۳۹۴). در عین حال می‌بایست خاطر نشان کرد که توجه به ترکیب بایسته معلم و فلسفه آموزشی، یا حتی فراتر از آن پیشگامی فلسفه آموزش‌وپرورش جهت هرگونه فرایند تربیتی (صفانیا، قربانعلی‌زاده قاضیانی و طیبـــی، ۱۳۸۹)، موجبات روزافزونی را متوجه تلاش در حوزه فلسفه آموزشی معلمان کرده است.

در یافته‌های پژوهشـــی پیشـــین نه تنها از معلم به منزلهٔ مهم‌ترین متغیر در یادگیری دانش‌آموزان یادشـــده، حتی در برابر مواد آموزشـــی یا روش تدریس، نقش مهم و پررنگی را به معلم نسبت داده‌اند (کدیور، ۲۰۰۳؛ به نقل از مؤمنی مهموئی و جلالی بارزاری، ۱۳۹۵)، که این موضوع زمینه‌های توجه لازم به تفکر و باور معلمان را در سالهای اخیر گسترش داده است. از این رو و با نظر به اینکه معلمان عهده‌دار نقش اساسی فرایند یاددهی ـ یادگیری هستند، ویژگیهای آنان از قبیل انگیزش و علاقه‌مندی به تدریس، ویژگیهای شخصیتی، صلاحیتها و مهارتهای شغلی و حرفه‌ای نه تنها در کمیت و کیفیت آموزش و ارائه مطالب مؤثر بوده، بلکه حتی می‌تواند زمینه‌های شکســـت یا موفقیت تربیتی ـ تحصیلی دانش‌آموزان را فراهم آورد (سلســـبیلی، ۱۳۷۷؛ به نقل از عابدی و همکاران، ۱۳۸۸). مباحث پدیدارشناسانه مربوط به انگیزش به صراحت در احوال و اوضاع معلمان باســـابقه دیده می‌شود که بیان می‌کنند، کاهش کیفیت تدریس، نگرش منفی به دانش‌آموزان و کاهش تحمل مشکلات رفتاری کلاس درس و حتی پایین بودن ســـطح عملکرد شغلی ریشه در انگیزش پایین و مســـائل روانی دارد (ناستی‌زایی، کاشانیان و قاینی‌نژاد، ۱۳۹۶). با نظر به آنچه یاد شـــد می‌توان گفت که شناســـایی عوامل احتمالی مؤثر بر گزینش فلســـفه آموزشی از جمله گرایش به تفکر انتقادی و خوش‌بینی تحصیلی در معلمان به مانند شیوه تفکر، احساس آنان نســـبت به مدرســـه، والدین و جامعه و... می‌تواند گامی مهم در راستای تحقق و بهبود بخشیدن به فرایند آموزش و تعلیم و تربیت کشور باشد.

شایان ذکر است که در دنیای امروز توجه و دستیابی به تفکر انتقادی[2] عاملی تسهیل‌گر در روند و بهبود آموزش و تعلیم و تربیت به‌شمار می‌رود، که تحقق یافتن آن را باید در گرایش به تفکر انتقادی معلمان جستجو کرد، چرا که دانش‌آموزان با توجه به سازمان‌دهی معلمان و از نحوه تفکر آنان ـ در مقاطع

1. Conti
2. Critical thinking

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-20]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.2.2.3]

پایین‌تـــر ـ به دریچه جهان می‌نگرند. همچنین سیمپســـون[1](۲۰۰۲) رشـــد تفکـــر انتقادی را برای یادگیرنده‌های فعلی ضرورتی انکارناپذیر برمی‌شـــمرد (آراســـته، ۱۳۸۱؛ به نقل از فتحی آذر، بیرامی، بدری‌گرگری و آتشی، ۱۳۹۲)، زیرا، چگونگی تربیت فراگیران با آمادگی لازم برای رویارویی با جامعه مترادف با تغییر و پیچیدگی عصر انفجار اطلاعات، از مهم‌ترین اهداف آموزش‌وپرورش قرن بیست‌ویکم به‌شـــمار می‌رود که ترویج اندیشـــیدن و اندیشه‌ورزی در مدارس و مراکز آموزشی را با اهمیت شایانی روبه‌رو کرده است و این تنها در سایه‌سار انتقال اطلاعات به ذهن شاگردان میسر نمی‌شود (شعبانی و مهرمحمدی، ۲۰۰۰؛ به نقل از کرمی، رجائی و نامخواه، ۱۳۹۳) بلکه آگاهی معلمان ـ به‌مثابه یکی از اساســـی‌ترین عناصر برنامه درسی ـ از تفکر انتقادی و پرورش دانش‌آموزان با اشاره به قوه تفکر آنان، را می‌طلبد. لیک این تمام ماجرا نیســـت، بلکه شـــواهد حاکی از توجه بی‌ســـابقه به تفکر انتقادی در عصر حاضر دارد، به‌طوری‌که هیئتهای ملی خاص رسیدگی به کیفیت نظام آموزشی به فقدان توانایی تفکر انتقادی در نظامهای آموزشـــی اذعان کرده و چارۀ مشـــکل را گنجانـــدن آموزش تفکر انتقادی در برنامه‌های درســـی به‌مثابه عنصر چهارم آموزش پایه و اساســـی (یعنی پس از خواندن، نوشـــتن و حســـاب کردن) می‌پندارند (هرســـت[2]، ۱۳۸۸؛ به نقل از محمدخانی، محمدداودی و فرخ‌نیا، ۱۳۹۴). نشانه‌های حساسیت و اهمیت موضوع را می‌توان در نظریات برخی دیگر از صاحب‌نظران نیز مشاهده کرد، به‌طوری‌که آنان پرورش تفکر انتقادی را هدف عمده آموزش دانسته یا بر این باورند که آموزش فقط یاد دادن تفکر به فراگیران اســـت (ابیلی[3]، ۲۰۰۱؛ فاســـیونه[4] و همکاران، ۲۰۰۲؛ به نقل از قریب و همکاران، ۱۳۸۸).

از تفکر انتقادی به‌مثابه تفکری هدفمند، مســـتدل و معطوف به جهت یاد می‌شـــود، به‌طوری‌که برخورداری از این نوع تفکر به مردم این امکان را می‌دهد که تصمیمات درست اتخاذ کنند و با جامعه خویش همکاری نمایند (سلیمانی‌فر، شـــعبانی، رضایی و نیکوبخت، ۱۳۹۶). به‌هرحال لزوم و جایگاه تفکر انتقادی همواره موجبات ارائه نظریات و تعاریفی را از سوی صاحب‌نظران فراهم آورده است. مثلاً صاحب‌نظرانی چون، ســـقراط «پرسش سؤالات عمیق» (شـــهابی، ۱۳۸۴)، افلاطون «روشن‌اندیشی» (ویل دورانت[5]، ۱۳۸۰)، راســـل[6] «تأکید بر قضاوت درســـت» (ویل دورانت، ۱۳۸۰)، واتسون و گلیزر[7] «توانایی اســـتنباط، شناسایی مفروضات، استنتاج، تغییر و تفســـیر و ارزشیابی استدلالهای منطقی»

1. Simpson
2. Hirst
3. Abili
4. Facione
5. Durant
6. Russell
7. Watson & Glaser

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-20]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.2.2.3]

(واتسون و گلیزر، ۱۹۸۰)، انیس[1] «استدلال و نگاهی تیزبینانه» (انیس، ۱۹۸۵)، گلن[2] «توانایی سمت‌وسوی فلسفی دادن به تفکر» (گلن، ۱۹۹۵)، لیپ و بیزلی[3] «توانایی تفسیر، تحلیل، ارزیابی، استنتاج، تشریح و خودنظم‌دهی» (لیپ و بیزلی، ۲۰۰۴) و ریچارد پال و لیندا الدر[4] «با اهمیت پنداشتن تفکرات خود، توسعه عادات خاص درست‌اندیشیدن» (پال و الدر، ۲۰۰۰) را مطرح کرده‌اند. در واقع تفکر انتقادی نه تنها به‌مثابه مهارت اساسی برای مشارکت عاقلانه در جامعه دموکراتیک شناخته شده، بلکه در دنیای امروز به منزلهٔ مهارتی ضروری مورد حمایت بسیاری از متخصصان و فعالان حوزه امر قرار گرفته است (اندولینا[5]، ۲۰۰۱؛ به نقل از بیجنوند و همکاران، ۱۳۹۳). کما اینکه اعتقاد بر این است که در صورت برخورداری معلمان از تفکر انتقادی، می‌توان انتظار آموزش و انتقال این نوع تفکر را در دانش‌آموزان داشت.

همان گونه پیشتر اشاره شد، جایگاه مسائل انگیزشی و روانی در عملکرد حرفه‌ای معلمان (ناستی‌زایی و همکاران، ۱۳۹۶) بسیار حائز اهمیت است؛ چرا که اپستاین[6] و همکاران (۲۰۰۴) از برقراری ارتباط دو طرفه بین والدین و مدارس به‌عنوان یکی از ابعاد ششگانه مشارکتی (زارعی، دهقانی، صالحی و محمدی‌پویا، ۱۳۹۹) یاد می‌کنند، که بر لزوم ایجاد جو مثبت انگیزشی و باورهای فردی ـ اجتماعی در پیشرفت و بهبود فرایند آموزش اشاره دارد که می‌تواند موجبات تحقق یافتن و تسهیل همدلی، اعتماد میان افراد گوناگون از جمله معلمان، والدین و دانش‌آموزان را فراهم آورد. با این حال شاید بتوان با قدری تعمق و تفکر در این حیطه، از بایستگی و لزوم خوش‌بینی تحصیلی معلمان در موفقیتهای علمی دانش‌آموزان نام برد. خوش‌بینی تحصیلی باوری فردی (قنبرلو، غلامعلی لواسانی و اژه‌ای، ۱۳۹۴) و یک سازه روان‌شناختی جدید است که هوی[7]، تارتر[8] و وولفولک هوی[9] در سال ۲۰۰۶ مطرح کرده‌اند (بدری‌گرگری، بیرامی و غلامی، ۱۳۹۴) و حکایت از اهمیت توجه به باور و سازه‌های شخصیتی معلمان در نظامهای آموزشی عصر حاضر دارد. در واقع خوش‌بینی علمی به توصیف معلمانی می‌پردازد که مقید، متعهد، با انرژی، انعطاف‌پذیر و وظیفه‌شناس در پیگیری موفقیت دانش‌آموزان هستند. معلمانی با این شرایط به‌جای اعمال فشار و تنبیه به همکاری و پیوند بیشتر گرایش دارند. این نوع خوش‌بینی همچنین، باورهای معلم درباره خودش، دانش‌آموزانش و آموزش آنها را شامل می‌شود (هوی و همکاران، ۲۰۰۸؛ به نقل از باقریان‌فر، دهقانی و جوادی‌پور، ۱۳۹۵). خوش‌بینی تحصیلی دربرگیرندهٔ سه بعد اساسی کارآمدی

1. Ennis
2. Glen
3. Lip & Beasley
4. Paul & Elder
5. Andolina
6. Epstein
7. Hoy
8. Tarter
9. Woolfolk Hoy

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-20]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.2.2.3]

معلم، اعتماد به والدین و دانش‌آموزان و تأکید تحصیلی است.

هوی و همکاران (۲۰۰۶) تأکید تحصیلی را میزان تلاش کادر آموزشی مدرسه برای دستیابی به پیشرفت و برتری تحصیلی برمی‌شمارند (عباسیان و طاهری، ۱۳۹۰؛ به نقل از مرادی و واعظی، ۱۳۹۳). بر این اساس مدرسه سالم با سطح تأکید علمی بالا سنجیده می‌شود. در چنین مدارسی معلمان انتظارات آموزشی بالایی از دانش‌آموزان دارند و معمولاً این انتظارات را والدین دانش‌آموزان – که همواره علاقه‌مند به ارتقای وضعیت تحصیلی فرزندانشان هستند ـ پشتیبانی می‌کنند (ملکشاهی، ۱۳۹۵). احساس کارآمدی معلم، به صورت قضاوت وی در مورد قابلیتش برای دستیابی بر نتایج مطلوب مورد مشارکت کلاسی و یادگیری دانش‌آموزان تعریف می‌شود. البته این تعریف حتی به دانش‌آموزانی که سرسخت و بی‌انگیزه‌اند، نیز تعمیم می‌یابد (ناستی‌زایی و همکاران، ۱۳۹۶). هوی و همکاران(۲۰۰۶) بر این باورند که کارآمدی معلمان، شامل قضاوت جمعی آنان است، به شرطی که بتوانند اقدامات و عملکردهای مورد نیاز برای ایجاد تأثیرات مثبت روی دانش‌آموزان را سازمان‌دهی و اجرا کنند (عباسیان و طاهری، ۱۳۹۰؛ به نقل از مرادی و واعظی، ۱۳۹۳). اعتماد به والدین و دانش‌آموزان، سومین بعد از مؤلفه‌های خوش‌بینی تحصیلی است. در واقع اعتماد جمعی یعنی تمایل به ریسک توسط گروه دیگر و بر این باور مبتنی است که گروه دیگر خیرخواه، قابل اعتماد، صالح و صادق است (ملکشاهی، ۱۳۹۵). همچنین هوی و همکاران (۲۰۰۶) اعتماد معلمان، والدین و دانش‌آموزان به یکدیگر را از ویژگیهای مدارس با خوش‌بینی بالا برمی‌شمارند و معتقدند که این اعتماد موجبات همدلی در میان آنها را فراهم می‌سازد (عباسیان و حیدرزاده، ۱۳۹۳). اعتماد معلم به دانش‌آموزان و والدین سبب می‌شود که برای دانش‌آموزان استانداردهای بالاتری را در نظر بگیرد و به یاری رساندن به والدین در پیشبرد اهدافش امیدوار باشد. این امر به نوبه خود پیشرفت دانش‌آموز را در پی خواهد داشت (باقریان‌فر و همکاران، ۱۳۹۵).

در نهایت اینکه نتایج بررسیهای صورت گرفته در زمان نگارش این مقاله، از فقدان پیشینه پژوهشی در زمینهٔ پژوهش حاضر حکایت دارد. از این‌رو علی‌رغم اینکه میزان دستیابی به اهداف آموزشی یکی از شاخصهای اثربخشی مدرسه به‌شمار می‌رود (عباسیان و حیدرزاده، ۱۳۹۳) و تا حدودی این موفقیت در گرو آموزش معلمان است ـ که شیوهٔ آموزش آنان نیز برآمده از فلسفه و نوع نگاهشان به آموزش است ـ می‌توان چنین عنوان کرد که شناسایی رابطه میان مفاهیم پرکاربرد شناختی ـ روانی مانند گرایش به تفکر انتقادی و خوش‌بینی تحصیلی معلمان به‌مثابه حلقهٔ مفقوده پژوهشهای گذشته محسوب شده و این امر پژوهشگران را به اهتمام در راستای این مهم ترغیب کرده است. همچنین فقدان دستیابی به پژوهشهای مرتبط با موضوع پژوهش حاضر، بر تازگی، ابتکار و تلاش پژوهشگران دلالت دارد و امید است که یافته‌های پژوهش گامی مؤثر در جهت اعتلای نظام تعلیم و تربیت کشور باشد و دریچه‌ای به‌سوی پژوهشهای آتی در این زمینه بگشاید.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-20]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.2.2.3]

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش توصیفی ـ همبستگی است و براساس هدفی که دارد، از پژوهشهای کاربردی محسوب می‌شـــود. جامعه پژوهش همهٔ معلمان دورهٔ متوسطه دوم نظری شهرستان مرند بودند که با بهره‌مندی از فرمول کوکران[1] و با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای تعداد ۱۱۴ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. شـــایان ذکر اســـت که جامعه پژوهش به دو گروه، طبقه‌بندی، ســـپس از فرمول $n_h = n\frac{N_h}{N}$ برای انتخاب نمونه آماری از هر یک از گروهها اقدام شـــده است. از آنجایی که یکی از نویسندگان مقاله معلم دورهٔ متوســـطهٔ اداره آموزش و پرورش شهرستان مرند اســـت، از این رو برای گردآوری داده‌ها در محل کار همکاران حاضر شد و از آنان درخواست کرد که در صورت تمایل، در تکمیل پرسشنامه‌ها همکاری کنند. در ضمن به آنها اطمینان داده شده است که از اطلاعات پرسشنامه تنها در راستای اهداف پژوهش استفاده شود و پرسشنامه‌ها نیز بدون نام و محرمانه باقی بمانند. نتیجه حاصل از فرمول کوکران عبارت است از:

$$n = \frac{\frac{z^2 pq}{d^2}}{1 + \frac{1}{N}\left(\frac{z^2 pq}{d^2} - 1\right)} = 113.95 \cong 114$$

ابزار پژوهش

- **پرسشـــــنامه گرایش به تفکر انتقادی:** پرسشنامه گرایش به تفکر انتقادی(ریکتس[2]، ۲۰۰۳) ابزاری خودگزارشـــی است که میزان تمایل به تفکر انتقادی را در فرد می‌سنجد. این پرسشنامه دارای ۳۳ گویـــه و ۳ زیر مقیـــاس خلاقیت(نـــوآوری)[3]، بالیدگی(بلوغ شـــناختی)[4] و درگیری ذهنی(تعهد)[5] اســـت که براســـاس مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از کامـــلاً موافقم تا کاملاً مخالفم تنظیم شده است. در پژوهش کرمی و همکاران (۱۳۹۳) ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۰ و پژوهش محمدخانی و همکاران(۱۳۹۵) ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۴ گزارش شده است. در پژوهش حاضر نیز میزان آلفای کرونباخ ۰/۸۱ به‌دست آمده است.
- **پرسشـــــنامه خوش‌بینی تحصیلی:** جهت‌اندازه‌گیـــری خوش‌بینی تحصیلـــی در معلمان پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی معلمان بیرد[6] و همکاران(۲۰۱۰) مورد استفاده قرار گرفته است. این پرسشـــنامه دارای ۱۱ ســـؤال است که ســـه خرده‌مقیاس کارآمدی معلم، اعتماد به والدین

1. Cochran
2. Ricketts
3. Innovativeness
4. Cognitive maturity
5. Engagement
6. Beard

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-20]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.2.2.3]

و دانش‌آموزان و تأکید تحصیلی را مورد سنجش قرار می‌دهد. نمره‌گذاری پرسشنامه مذکور براساس مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از خیلی کم تا خیلی زیاد است. پایایی این پرسشنامه براساس آلفای کرونباخ در پژوهش عباسیان و حیدرزاده(۱۳۹۳) برابر با ۰/۸۹ و در پژوهش مرادی، واعظی، فرزانه و میرزایی(۱۳۹۴) برابر با ۰/۹۸۲ گزارش شده است. همچنین در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ محاسبه شده است.

- **پرسشنامه فلسفه‌های آموزشی**[1]: پرسشنامه فلسفه آموزشی را در سال ۱۹۹۷ سادکر و سادکر[2] تهیه کرده‌اند که دارای ۲۵ گویه و ۵ گونه فلسفه آموزشی معلمان شامل ضرورت‌گرایی، پایدارگرایی، پیشرفت‌گرایی، بازسازی‌گرایی و وجودگرایی با طیف لیکرت پنج‌گزینه‌ای(خیلی‌زیاد، زیاد، متوسط، کم و خیلی‌کم) است. روایی پرسشنامه مذکور را در زبان مبدأ متخصصان تأیید کرده‌اند. اعتبار پرسشنامه را نیز با بهره‌مندی از آلفای کرونباخ ۰/۸۹ گزارش کرده‌اند (به نقل از ملکی‌پور و همکاران، ۱۳۹۵). در داخل کشور این ابزار را ملکی‌پور و همکاران(۱۳۹۵) بومی‌سازی کرده‌اند که در پژوهش آنان ضریب آلفای کرونباخ برای پرسشنامه مذکور ۰/۸۲ به‌دست آمده است. در پژوهش حاضر مقدار آلفای کرونباخ ۰/۷۴ به‌دست آمده است. روایی صوری و محتوایی پرسشنامه‌ها نیز مورد بررسی و تأیید قرار گرفته‌اند. برای تجزیه‌وتحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و استنباطی بهره‌گرفته شده است. به این ترتیب ابتدا در بخش اول جامعه پژوهش مورد توصیف قرار گرفته است. سپس در بخش دوم با استفاده از آمار استنباطی (ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه) به تشریح مقاصد و سؤالات پژوهش پرداخته شده است.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های توصیفی نشان‌دهنده آن است که از مجموع ۱۱۴ شرکت‌کننده در پژوهش، ۶۲ نفر معلمان مرد و ۵۲ نفر نیز معلمان زن بودند. همچنین ۶۶ نفر از پاسخگویان (۵۷/۹ درصد نمونه آماری) مدرک لیسانس، ۴۳ نفر از پاسخگویان (۳۷/۷ درصد نمونه آماری) مدرک فوق‌لیسانس و ۵ نفر از پاسخگویان (۴/۴ درصد نمونه آماری) دارای مدرک دکتری بودند. توزیع نمونه آماری پژوهش براساس سابقه خدمت نیز نشان داد که ۳ نفر از پاسخگویان (۲/۶ درصد) دارای سابقهٔ خدمتی کمتر از ۵ سال، ۴ نفر از پاسخگویان (۳/۵ درصد) ۱۰- ۵ سال، ۹ نفر از پاسخگویان (۷/۹ درصد) ۱۵-۱۱سال، ۱۶ نفر از پاسخگویان (۱۴ درصد) ۲۰-۱۶ سال و ۸۲ نفر از آنان (۷۱/۹ درصد) بالای ۲۰ سال سابقهٔ خدمت بودند. یادآور می‌شود که پیش از بررسی سؤالات پژوهش، نرمال بودن توزیع داده‌ها مورد بررسی قرار گرفته است. یافته‌های حاصل در جدول ۱ گزارش شده است.

1. Educational Philosophy Survey
2. Sadker, M.P. & Sadker, D. S.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-20]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.2.2.3]

جدول ۱. آزمون نرمال بودن متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	ضریب چولگی	ضریب کشیدگی	نتیجه
وجودگرایی	۳/۲۸	۰/۸۱۹	-۰/۴۴۸	۰/۵۸۹	نرمال
بازسازی‌گرایی	۳/۳۴	۰/۸۸۲	-۰/۷۲۱	۰/۱۵۲	نرمال
پیشرفت‌گرایی	۳/۳۱	۰/۸۶۸	۰/۳۴۱	-۰/۶۹۶	نرمال
پایدارگرایی	۳/۳۳	۰/۸۵۰	-۰/۴۳۰	-۰/۰۴۴	نرمال
ضرورت‌گرایی	۳/۲۶	۰/۷۷۸	-۰/۴۱۵	-۰/۳۴۳	نرمال
تأکید تحصیلی	۲/۲۶	۱/۰۵	-۰/۶۶۵	۱/۶۰۹	نرمال
اعتماد به والدین و دانش‌آموزان	۲/۴۳	۱/۰۴	-۰/۱۸۰	-۰/۱۰۷	نرمال
کارآمدی	۲/۴۵	۱/۰۸	-۰/۰۰۱	-۱/۰۰۵	نرمال
تعهد	۳/۳۰	۰/۹۰۰	-۰/۴۶۲	۰/۳۱۵	نرمال
بالیدگی	۲/۷۶	۰/۶۹۱	-۰/۰۴۸	-۰/۱۹۵	نرمال
نوآوری	۳/۱۴	۰/۸۰۱	-۰/۶۷۸	-۰/۸۶۲	نرمال
فلسفه آموزشی	۳/۳۰	۰/۸۰۳	-۰/۰۷۹	-۰/۳۷۳	نرمال
خوش‌بینی معلمان	۲/۳۹	۱/۰۲	۰/۱۱۷	-۰/۵۵۳	نرمال
گرایش به تفکر انتقادی	۳/۱۰	۰/۷۹۴	-۰/۱۳۵	۰/۴۷۲	نرمال

هر چه میزان چولگی[1] و کشیدگی[2] کمتر باشد و به سمت صفر میل کند، داده‌ها نرمال‌تر خواهند بود و همچنین اگر چولگی و کشیدگی بین «۲ ـ تا ۲+» باشد داده‌ها به‌طور تقریبی نرمال هستند(پارک[3]، ۲۰۰۸؛ به نقل از قلی‌پور و هاشمی، ۱۳۹۴)، با این حال یافته‌های جدول ۱، تأییدکننده نرمال بودن داده‌های پژوهش است. از این رو در ادامه به بررسی فرضیات پژوهش می‌پردازیم.

1. Skewness
2. Kurtosis
3. Park

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-20]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.2.2.3]

■ **فرضیه اصلی پژوهش:** *بین گرایش به تفکر انتقادی و خوش‌بینی معلمان با فلسفه آموزشی معلمان رابطهٔ معنادار وجود دارد.*

برای دســـتیابی به فرضیه اصلی پژوهش از ضریب همبســـتگی پیرسون بهره گرفته شده که نتایج حاصل در جدول ۲ قابل مشاهده است.

جدول ۲. نتایج آزمون همبستگی(پیرسون) نمرات ابعاد گرایش به تفکر انتقادی و خوش‌بینی معلمان با ابعاد فلسفه آموزشی

متغیرها	ضرورت‌گرایی	پایدارگرایی	پیشرفت‌گرایی	بازسازی‌گرایی	وجودگرایی
کارآمدی	-۰/۰۳۵	۰/۱۹۴*	۰/۳۴۴**	۰/۲۱۳*	-۰/۰۱۳
اعتماد به والدین و دانش‌آموزان	۰/۲۷۰**	۰/۴۶۸**	۰/۴۴۴**	۰/۱۲۷	۰/۱۸۷*
تأکید تحصیلی	۰/۰۵۰	۰/۱۴۸	۰/۲۶۱**	۰/۱۹۶*	-۰/۰۲۴
نوآوری	۰/۰۴۹	۰/۲۱۲*	۰/۳۷۷**	۰/۲۷۹**	۰/۰۰۱
بالیدگی	۰/۲۲۱*	۰/۲۸۵**	۰/۰۰۸	-۰/۰۶۳	۰/۳۰۸**
تعهد	۰/۲۶۵**	۰/۴۱۴**	۰/۵۱۴**	۰/۲۶۱**	۰/۲۵۱**

*P<۰/۰۵ **P<۰/۰۱

براســـاس یافته‌های جدول ۲، میان بعد کارآمدی در مؤلفه خوش‌بینی تحصیلی با فلسفه آموزشی پایدارگرایـــی (r =۰/۱۹۴ , P<۰/۰۵)؛ پیشـــرفت‌گرایی (r =۰/۳۴۴ , P<۰/۰۱)؛ و فلســـفه آموزشـــی بازســـازی‌گرایی (r =۰/۲۱۳ , P<۰/۰۵) همچنین میان اعتماد به والدین و دانش‌آموزان در خوش‌بینی معلمان با فلسفه‌های آموزشی ضرورت‌گرایی (r=۰/۲۷۰ , P<۰/۰۱)؛ پایدارگرایی (r=۰/۴۶۸ , P<۰/۰۱)؛ پیشـــرفت‌گرایی(r =۰/۴۴۴ , P<۰/۰۱) و وجودگرایـــی(r =۰/۱۸۷ , P<۰/۰۵) ارتباط مثبت و معنادار وجود دارد. از دیگر نتایج پژوهش می‌توان به ارتباط مثبت و معنادار تأکید تحصیلی از مؤلفه خوش‌بینی معلمان با فلسفه آموزشی پیشرفت‌گرایی (r=۰/۲۶۱ , P<۰/۰۱) و بازسازی‌گرایی(r =۰/۱۹۶ , P<۰/۰۵) اشاره نمود.

از دیگر نتایج جدول می‌توان به ارتباط مثبت و معنادار میان مؤلفه نوآوری از متغیر گرایش به تفکر انتقادی با فلسفه‌های آموزشی پایدارگرایی (r=۰/۲۱۲ , P<۰/۰۵)؛ پیشرفت‌گرایی (r=۰/۳۷۷ , P<۰/۰۱) و بازسازی‌گرایی (r =۰/۲۷۹ , P<۰/۰۱) اشاره کرد. همچنین یافته‌ها حاکی از آن است که بعد بالیدگی با فلســـفه‌های آموزشـــی ضرورت‌گرایی (r =۰/۲۲۱ , P<۰/۰۵)؛ پایدارگرایی (r =۰/۲۸۵ , P<۰/۰۱) و وجودگرایـــی(r =۰/۳۰۸ , P<۰/۰۵) و نیز بعد تعهد از مؤلفه گرایش به تفکر انتقادی با فلســـفه‌های آموزشـــی ضرورت‌گرایی (r =۰/۲۶۵ , P<۰/۰۱)؛ پایدارگرایی (r =۰/۴۱۴ , P<۰/۰۱)؛ پیشرفت‌گرایی

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-20]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.2.2.3]

(r =۰/۵۱۴ , P<۰/۰۱)؛ بازسازی‌گرایی (r =۰/۲۶۱ , P<۰/۰۱) و وجودگرایی (r =۰/۲۵۱ , P<۰/۰۱) ارتباط مثبت و معنادار دارد.

فرضیه فرعی ۱: ***بین گرایش به تفکر انتقادی با فلسفه آموزشی معلمان رابطهٔ معنادار وجود دارد.***

هر یک از مؤلفه‌های گرایش به تفکر انتقادی توانایی پیش‌بینی فلسفه آموزشی معلمان را دارد. در زمینهٔ فرضیه فرعی ۱ پژوهش، برای اینکه بدانیم هر یک از مؤلفه‌های گرایش به تفکر انتقادی به چه میزانی فلسفه آموزشی معلمان را تبیین می‌کنند از تحلیل رگرسیون چندگانه به روش همزمان استفاده شده که نتایج در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. تحلیل واریانس مربوط به مدل رگرسیونی متغیرهای پیش‌بین (نوآوری، بالیدگی و تعهد) با متغیر ملاک (فلسفه آموزشی)

مدل	منبع تغییرات	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	سطح معناداری
۱	رگرسیون	۴/۹۹۹	۳	۱/۶۶۶	۱۰/۱۳۶	۰/۰۰۱
	باقیمانده	۱۸/۰۸۳	۱۱۰	۰/۱۶۴		
	کل	۲۳/۰۸۱	۱۱۳			

براساس جدول شمارهٔ ۳ سطح معناداری آزمون مربوطه در مدل (نوآوری، بالیدگی و تعهد) برابر ۰/۰۰۱ است، از این رو می‌توان چنین اظهار کرد که آزمون بالا در سطح اطمینان ۰/۹۹ معنادار است. این نتیجه که حاصل تحلیل رگرسیون از راه تحلیل واریانس (ANOVA) است، نشان‌دهنده آن است که فرضیه پژوهش تأیید می‌شود (sig.=۰/۰۰۱ و F =۱۰/۱۳۶). یعنی مدل انتخاب شده در قالب مؤلفه‌های نوآوری، بالیدگی و تعهد معنادار است. مقدار شاخص دوربین ـ واتسون برابر با ۱/۷۸۰ است. چون این مقدار بین ۱/۵ و ۲/۵ قرار دارد نتیجه می‌گیریم که خطاها مستقل از هم هستند و خودهمبستگی وجود ندارد (جدول ۴).

جدول ۴. نتایج برازش مدل رگرسیون

مدل	ضریب همبستگی چندگانه (R)	ضریب تعیین (R^2)	ضریب تعیین تعدیل شده	خطای معیار استاندارد	شاخص دوربین واتسون
۱	۰/۴۶۵	۰/۲۱۷	۰/۱۹۵	۰/۴۰۵۴	۱/۷۸۰

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-20]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.2.2.3]

براساس جدول شـــماره ۴، ضریب همبستگی چندگانه میان متغیرهای نوآوری، بالیدگی و تعهد با متغیر فلسفه آموزشی ۰/۴۶۵ است. پس با توجه به ضریب تعیین (R^2) می‌توان بیان نمود که ۲۲ درصد تغییرات فلسفه آموزشی را تغییرات در متغیرهای پیش‌بین نوآوری، بالیدگی و تعهد تبیین می‌کنند.

جدول ۵. ضرایب رگرسیون برای پیش‌بینی فلسفه آموزشی برحسب گرایش به تفکر انتقادی

مدل	ضرایب استاندارد نشده		ضریب استاندارد شده	T	sig
	ß	خطای استاندارد	Beta		
مقدار عرض از مبدأ (β_0)	۲/۰۶۲	۰/۴۰۴			۰/۰۰۱
نوآوری	-۰/۰۰۴	۰/۰۱۸	-۰/۰۲۷	-۰/۲۳۱	۰/۸۱۸
بالیدگی	۰/۰۰۹	۰/۰۱۰	۰/۰۸۴	۰/۸۹۲	۰/۳۷۵
تعهد	۰/۰۴۰	۰/۰۱۱	۰/۴۵۰	۳/۷۷۹	۰/۰۰۱

با توجه به یافته‌های جدول شـــمارهٔ ۵ مشاهده می‌شود که از میان متغیرهای مدل براساس ضرایب تفکیکی (بتا) و سطح معناداری مشاهده شده ($P \leq ۰/۰۰۱$) فقط متغیر تعهد معنادار است.

فرضیه فرعی ۲: ***بین خوش‌بینی معلمان با فلسفه آموزشی معلمان رابطهٔ معنادار وجود دارد.***

هر یک از مؤلفه‌های خوش‌بینی تحصیلی معلمان توانایی پیش‌بینی فلسفه آموزشی را دارد. در زمینهٔ فرضیه فرعی ۲ پژوهش، برای اینکه بدانیم هر یک از مؤلفه‌های خوش‌بینی معلمان به چه میزانی فلسفه آموزشی معلمان را تبیین می‌کنند از تحلیل رگرسیون چندگانه به روش همزمان استفاده شده است.

جدول ۶. تحلیل واریانس مربوط به مدل رگرسیونی متغیرهای پیش‌بین (کارآمدی معلم ، اعتماد به والدین و دانش‌آموزان و تأکید تحصیلی) با متغیر ملاک (فلسفه آموزشی)

مدل	منبع تغییرات	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	سطح معناداری
۱	رگرسیون	۳/۸۸۹	۳	۱/۲۹۶	۷/۴۲۹	۰/۰۰۱
	باقیمانده	۱۹/۱۹۳	۱۱۰	۰/۱۷۴		
	کل	۲۳/۰۸۱	۱۱۳			

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-20]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.2.2.3]

براساس جدول شماره ۶ سطح معناداری آزمون مربوطه در مدل (کارآمدی معلم، اعتماد به والدین و دانش‌آموزان و تأکید تحصیلی) برابر ۰/۰۰۱ است پس می‌توان اظهار کرد که آزمون بالا در سطح اطمینان ۰/۹۹ معنادار است. این نتیجه که حاصل تحلیل رگرسیون از راه تحلیل واریانس (ANOVA) است نشان دهنده آن است که فرضیه پژوهش تأیید می‌شود (sig =۰/۰۰۱ و F = ۷/۴۲۹)، یعنی مدل انتخاب شده در قالب مؤلفه‌های کارآمدی معلم، اعتماد به والدین و دانش‌آموزان و تأکید تحصیلی معنادار است. مقدار شاخص دوربین ـ واتسون برابر با ۱/۸۱۳ است. چون این مقدار بین ۱/۵ و ۲/۵ قرار دارد نتیجه می‌گیریم که خطاها مستقل از هم اند و خودهمبستگی وجود ندارد (جدول ۷).

جدول ۷. نتایج برازش مدل رگرسیون

مدل	ضریب همبستگی چندگانه (R)	ضریب تعیین (R^2)	ضریب تعیین تعدیل شده	خطای معیار استاندارد	شاخص دوربین واتسون
۱	۰/۴۱۰	۰/۱۶۸	۰/۱۴۶	۰/۴۱۷۷	۱/۸۱۳

براساس جدول شماره ۷، ضریب همبستگی چندگانه میان متغیرهای کارآمدی معلم، اعتماد به والدین و دانش‌آموزان و تأکید تحصیلی با متغیر فلسفه آموزشی ۰/۴۱ است. پس با توجه به ضریب تعیین (R^2) می‌توان بیان کرد که ۱۷ درصد تغییرات فلسفه آموزشی را تغییرات در متغیرهای پیش‌بین(کارآمدی معلم، اعتماد به والدین و دانش‌آموزان و تأکید تحصیلی) تبیین می‌کنند.

جدول ۸. ضرایب رگرسیون برای پیش‌بینی فلسفه آموزشی برحسب خوش‌بینی تحصیلی

مدل	ضرایب استاندارد نشده		ضریب استاندارد شده	T	sig
	ß	خطای استاندارد	Beta		
مقدار عرض از مبدأ (β_0)	۳/۰۸۲	۰/۳۰۵		۱۰/۱۱	۰/۰۰۱
کارآمدی معلم	-۰/۰۱۲	۰/۰۸۹	-۰/۰۱۵	-۰/۱۳۲	۰/۸۹۵
اعتماد به والدین و دانش‌آموزان	۰/۲۶۰	۰/۰۶۳	۰/۴۲۸	۴/۱۱۲	۰/۰۰۱
تأکید تحصیلی	-۰/۰۱۵	۰/۰۷۶	-۰/۰۲۲	-۰/۲۰۲	۰/۸۴۰

با توجه به یافته‌های جدول شمارهٔ ۸ از میان متغیرهای مدل براساس ضرایب تفکیکی (بتا) و سطح معناداری مشاهده شده ($P \leq$ ۰/۰۰۱) فقط متغیر اعتماد به والدین و دانش‌آموزان معنادار است.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-20]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.2.2.3]

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهند که میان ابعاد مؤلفه خوش‌بینی تحصیلی معلمان با مؤلفه‌های فلسفه آموزشی (یعنی ابعاد کارآمدی با فلسفه‌های آموزشی پایدارگرایی، پیشرفت‌گرایی و بازسازی‌گرایی، بعد اعتماد به والدین و دانش‌آموزان با فلسفه‌های آموزشی ضرورت‌گرایی، پایدارگرایی، پیشرفت‌گرایی و وجودگرایی، بعد خوش‌بینی تحصیلی معلمان با فلسفه آموزشی پیشرفت‌گرایی و بازسازی‌گرایی) ارتباط مثبت و معنادار وجود دارد. همچنین در ادامه با نظر به نتایج به‌دست آمده از رگرسیون چندگانه و مقدار ضرایب همبستگی مشخص شده که ۱۵ درصد تغییرات فلسفه آموزشی را تغییرات در متغیرهای پیش‌بین (کارآمدی معلم، اعتماد به والدین و دانش‌آموزان و تأکید تحصیلی) تبیین می‌کنند که سهم مؤلفه اعتماد به والدین و دانش‌آموزان (۰/۲۶۰) در تبیین فلسفه آموزشی از سایر مؤلفه‌ها بیشتر است. برخی از پژوهشهای پیشین حکایت از ارتباط خوش‌بینی تحصیلی معلمان و مطلوبیت محیطهای یاددهی-یادگیری دارند. به‌عنوان نمونه نتایج پژوهش قنبرلو و همکاران (۱۳۹۴) با عنوان «رابطه خوش‌بینی تحصیلی و هوش هیجانی معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان» نشان داده که میان خوش‌بینی تحصیلی معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط معنادار وجود دارد و اعتماد به والدین و دانش‌آموزان بیشترین نقش را در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نسبت به سایر مؤلفه‌ها به خود اختصاص داده است. در پژوهش حاضر نیز، مؤلفهٔ اعتماد به والدین و دانش‌آموزان نسبت به سایر مؤلفه‌ها در تبیین فلسفه آموزشی نقش بیشتری دارد. همچنین پژوهشهای مرادی و واعظی (۱۳۹۳)، عباسیان و حیدرزاده (۱۳۹۳)، مرادی و همکاران (۱۳۹۴) نشان‌دهندهٔ رابطه معنادار خوش‌بینی تحصیلی معلمان با پیشرفت دانش‌آموزان است. از این‌رو می‌توان در تبیین نتیجه حاصل از پژوهش حاضر مبنی بر ارتباط مثبت و معنادار خوش‌بینی تحصیلی معلمان با فلسفه‌های آموزشی آنان، عنوان کرد از آنجایی که خوش‌بینی معلمان در قالب مؤلفه‌های کارآمدی، تأکید تحصیلی و اعتماد به والدین و دانش‌آموزان قرار دارد، این احساس کارآمدی و اعتماد می‌تواند به‌مثابه عاملی مهم در روند آموزش و انتخاب فلسفه‌های آموزشی معلمان، متناسب با شرایط محیط یاددهی ـ یادگیری مؤثر واقع شود و دانش‌آموزان را نیز با احساس خود همراه کند، که این امر می‌تواند زمینه‌های پیشرفت و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان و ارتقا و بهبود نظام آموزشی را فراهم آورد.

از دیگر نتایج پژوهش می‌توان به ارتباط مثبت و معنادار ابعاد گرایش به تفکر انتقادی با فلسفه‌های آموزشی (یعنی ارتباط مثبت و معنادار مؤلفه نوآوری از متغیر گرایش به تفکر انتقادی با فلسفه‌های آموزشی پایدارگرایی، پیشرفت‌گرایی و بازسازی‌گرایی؛ ارتباط مؤلفه بالیدگی با فلسفه‌های آموزشی ضرورت‌گرایی، پایدارگرایی و وجودگرایی؛ همچنین ارتباط مؤلفه تعهد از

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-20]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.2.2.3]

متغیر گرایش به تفکر انتقادی با فلسفه‌های آموزشی ضرورت‌گرایی، پایدارگرایی، پیشرفت‌گرایی، بازسازی‌گرایی و وجودگرایی) اشاره کرد. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه، مدل برازش رگرسیونی، مقدار شـــاخص دوربین ـ واتسون و مقدار ضرایب همبستگی نشان دهندهٔ آن بود که ۲۲ درصد از تغییرات فلسفه آموزشی معلمان را تغییرات در متغیرهای پیش‌بین نوآوری، بالیدگی و تعهد تبیین می‌کنند. البته سـهم مؤلـفـه تعهد (۰/۰۴۰) در تبیین فلسفه آموزشی بیش از سایر مؤلفه‌ها بود. در پژوهشهای پیشین از تفکر انتقادی به‌مثابه عاملی اثربخش در محیطهای آموزشی یاد شده است. به‌عنوان نمونه نتایج پژوهشـــی با عنوان «بررسی رابطه تفکر انتقادی با تولید علم در میان اعضای هیئت‌علمی دانشـــگاه شـــاهد» حاکی از آن بود که میان میزان تفکر انتقادی اعضای هیئت‌علمی دانشگاه شـــاهد با میزان تولید علم ایشان رابطه مثبت و معنادار وجود دارد(رهنما، میرزامحمدی و بیجنوند، ۱۳۹۲). در پژوهش خجســـته، معمار و کیانپور (۱۳۹۳) نیز با عنوان «وضعیت گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان دانشگاه اصفهان و برخی از عوامل مرتبط با آن» مشخص شد که رابطهٔ معنادار میان انگیزهٔ تحصیلی و گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان وجود دارد.

نتایج پژوهشـــی با عنوان «بررســـی رابطه گرایش با تفکر انتقـــادی، رویکردهای یادگیری و عملکرد تحصیلی در دانشـــجویان کارشناسی ارشد دانشـــگاه یزد» نشان دهنده این موضوع است که میان گرایش به تفکر انتقادی با عملکرد تحصیلی دانشـــجویان کارشناسی ارشد رابطه مثبت و معنادار وجود دارد (راستجو، سپهر و زندوانیان، ۱۳۹۳). همچنین نتایج پژوهش کرمی و همکاران (۱۳۹۳) با عنوان «بررســـی میزان گرایش به تفکر انتقادی در معلمان مقطع متوسطه و نقش آن در سبک تدریس آنان» حاکی از ارتباط مثبت و معنادار گرایش به تفکر انتقادی معلمان با سبک تدریس فعال اســـت. با تبیین همراهی عقل و تفکر، می‌توان گفت که تفکر انتقادی به مثابه یکی از ابعاد تفکر شـــامل یکســـری از مهارتهاســـت که در صورت به‌کارگیری، فرد را به‌سوی عقلانیت می‌کشاند. بنابراین با نظر به اظهارات مطرح شده در مورد تفکر انتقادی، می‌توانیم این گونه سخن بگوییم که تفکر انتقادی، نقد کردن صرف نیســـت، منظور از کلمهٔ انتقاد در اینجا، نگاه گله‌مندانه و شـــکایت‌آمیز نیست، بلکه نگاهی تیزبینانه است (وینینگهام و پروسر[1]، ۲۰۰۱؛ سیف، ۱۳۷۹؛ به نقـــل از محمدی‌پویا و همـــکاران، ۱۳۹۶). از این‌رو با توجه به اهمیت تفکر انتقادی در محیطهای آموزشی، نگاه تیزبینانه همراه با تفکر انتقادی و همچنین ارتباط گرایش به تفکر انتقادی و فلسفه آموزشـــی در پژوهش حاضر، می‌توان این انتظار را داشـــت که گرایش معلمان به تفکر انتقادی در راستای برگزیدن فلسفه آموزشی متناسب با شرایط خاص کلاسی مؤثر واقع شود. از سویی هم، با توجه به اینکه مؤلفهٔ تعهد از متغیر گرایش به تفکر انتقادی بیشترین سهم را در پیش‌بینی فلسفه آموزشـــی دارد، امید است که معلمان در موقعیتهای گوناگون آموزشی بهترین راه‌حل را در بهبود

1. Winningham & Preusser

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-20]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.2.2.3]

کیفیت تعلیم و تربیت به کار گیرند. چرا که تعهد یا درگیری ذهنی، آمادگی معلمان برای استدلال و پیش‌بینی موقعیتهایی که نیازمند استدلال‌اند و اطمینانی که معلمان نسبت به تواناییهای خود در زمینه استدلال کردن را شامل می‌شود و این موضوع ـ با نگاهی به ویژگی فلسفه تعلیم و تربیت که هدفش برافروختن شـــعله‌های تأمل در عمل تعلیم و تربیت است (باقری، ۱۳۸۶) ـ از قرابت و نزدیکی با ویژگیهای فلسفه آموزشی برخوردار است.

● پیشنهادهای پژوهشی ●

یکی از محدودیتهای پژوهشـــهای با ابزار پرسشـــنامه، روند خودگزارشی آن است و از آنجایی که در پژوهش حاضر به یافته‌ها در قالب تفکیک جنســـیت، سابقه و ... اشاره نشده است، پیشنهاد می‌شود که در پژوهشهای آتی پژوهشگران علاقه‌مند به موضوع جنسیت، سابقه خدمت و... توجه داشـــته باشـــند. همچنین در این زمینه می‌توان برای کاهش محدودیت ابزار خودگزارش‌دهی از روشهای پژوهش کیفی و حتی به روش آمیخته به پژوهش در این زمینه بپردازند.

● پیشنهادهای کاربردی ●

در نهایت با بهره‌مندی از نتایج پژوهش حاضر می‌توان انتظار داشـــت که در صورت دستیابی معلمان به تفکر انتقادی و حصول میزانی از خوش‌بینی تحصیلی در آنان، بتوانند فلسفه‌های آموزشی متناسب با محیطهای یادگیری را به خوبی شناسایی و اعمال کنند. از این‌رو پیشنهاد می‌شود که مســـئولان آموزش‌وپرورش با تدارک کارگاههای آموزش تفکر انتقادی و ایجاد روابط صمیمانه در محیطهای یادگیری با تعامل مستمر والدین، دانش‌آموزان، معلمان و متصدیان مدرسه شرایط لازم را بـــرای ارتقای معلمان به وجود آورند تا نتایج آن را در آموزش و فلســـفه‌های اتخاذی آنان برای پیشـــبرد اهداف تعلیم و تربیت مشـــاهده کنند. همچنین با توجه به اینکه مواردی مانند برقراری ارتباط دوطرفه (ارتباط با خانواده در مورد برنامه‌های مدارس و پیشـــرفت تحصیلی دانش‌آموزان)، مشـــارکت داوطلبانه (یعنی مشـــارکتهای داوطلبانه والدین در مـــدارس) و تصمیم‌گیری (دخالت دادن والدین در فعالیتهای تصمیم‌گیری مدارس) از مؤلفه‌های جلب مشـــارکت والدین(اپستاین و همکاران، ۲۰۰۴؛ به نقل از زارعی و همکاران، ۱۳۹۹) به نوعی بر احساس اعتماد در معلمان منجر می‌شود و نیز با توجه به رابطه معنادار اعتماد به والدین و دانش‌آموزان از مؤلفه خوش‌بینی تحصیلی با فلســـفه آموزشـــی معلمان، می‌توان اذعان کرد که تدارک و جلب مشارکت والدین در مدارس از سوی مسئولان آموزشی، ضمن سهولت دستیابی به اهداف و برنامه‌های آموزشی مدارس، موجبات افزایش حس اعتماد و همدلی میان اولیای مدرسه و خانواده‌ها را نیز فراهم می‌کند.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-20]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.2.2.3]

منابع

REFERENCES

باقری، خسرو. (۱۳۸۶). جایگاه فلسفه تعلیم و تربیت در میانه نظر و عمل: تأملی بر واپسین چالش فلسفه‌های تحلیلی و قاره‌ای. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۶* (۲۰)، ۸۷-۱۰۸.

باقریان‌فر، مصطفی؛ دهقانی، مرضیه و جوادی‌پور، محمد. (۱۳۹۵). قابلیت پیش‌بینی خوش‌بینی علمی دبیران شـــهر یاســـوج براســـاس مؤلفه‌های رهبری فناورانه مدیران و پذیرش نوآوری‌های آموزشـــی. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، ۱۰* (۲)، ۹-۲۶.

بدری گرگری، رحیم؛ بیرامی، منصور و غلامی، سمیه. (۱۳۹۴). رابطه خوش‌بینی تحصیلی و جهت‌گیری هدف شغلی با رضایت شغلی معلمان . *فصلنامه تعلیم و تربیت، ۳۱* (۲)، ۷۱-۹۰.

بیجنوند، فرامرز؛ ســـبحانی‌نژاد، مهدی؛ نیک آذین، امیر و محمدی‌پویا، ســـهراب. (۱۳۹۳). بررسی رابطه مهارت تفکر انتقادی با کیفیت زندگی، سلامت روان، مقبولیت اجتماعی و قدردانی دانشجویان پزشکی. *فصلنامه روانشناسی بالینی و شخصیت(دانشور رفتار)*، ۲۱(۱۱)، ۴۹-۶۰.

جعفری‌گهر، منوچهر؛ رســـتمی ابوسعیدی، علی‌اصغر و جمالوندی، بهروز. (۱۳۹۴). جایگاه مکتب‌های فلسفه تعلیم و تربیت در آموزش زبان انگلیسی. *پژوهشهای زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، ۵* (۲)، ۱۸۳-۲۱۳.

خجسته، سحر؛ معمار، ثریا و کیانپور، مسعود. (۱۳۹۳). وضعیت گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان دانشگاه اصفهان و برخی از عوامل مرتبط با آن. *جامعه‌شناسی کاربردی، ۲۵*(۲)، ۱۱۷-۱۳۸.

دورانت، ویل. (۱۳۸۰). *تاریخ فلسفه*، ترجمه عباس زریاب، چاپ شانزدهم. تهران، مرکز انتشارات علمی و فرهنگی.

راستجو، سعیده؛ سپهر، حمید و زندوانیان، احمد. (۱۳۹۳). بررسی رابطه گرایش به تفکر انتقادی، رویکردهای یادگیری و عملکرد تحصیلی در دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه یزد. *فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران، ۶* (۳)، ۶۳-۸۳.

رهنما، اکبر؛ میرزامحمدی، محمدحســـن و بیجنوند، فرامرز. (۱۳۹۲). بررســـی رابطه تفکر انتقادی با تولید علم در میان اعضای هیئت‌علمی دانشگاه شاهد. *پژوهشهای آموزش و یادگیری*، ۲۰(۳)، ۲۵۷-۲۸۸.

زارعی، احمد؛ دهقانی، مرضیه؛ صالحی، کیوان و محمدی‌پویا، ســـهراب. (۱۳۹۹). شناســـایی راهبردهای موجود جلب مشارکت والدین در مدارس متوسطه: با تأکید بر ابعاد مشارکتی اپستین. *فصلنامه‌اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۶*(۴)، ۵۷-۸۹.

زندوانیان نائینی، احمد؛ صفایی‌مقدم، مســـعود؛ پاک‌سرشت، محمدجعفر و سپاسی، حسین. (۱۳۸۸). شناسایی و تحلیل فلسفه آموزشی بزرگسالان استان یزد. *مجله علوم تربیتی*، ۵ (۳)، ۳-۲۶.

سجادیه، نرگس. (۱۳۹۳). تحلیل تطبیقی اسناد رسمی نگاشته شده در فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۴(۱)، ۲۹-۴۸.

ســـلیمانی‌فر، امید؛ شـــعبانی، فرزانه؛ رضایی، زهرا و نیکوبخت، نجمه. (۱۳۹۶). گرایش به تفکر انتقادی، عزت نفس، ابراز وجود، اضطراب اجتماعی و نگرانی در دانشـــجویان: ارائه یک مدل علی. *دوفصلنامه روانشناســـی بالینی و شخصیت (دانشور رفتار)*، ۱۵ (۲)، ۱۵۵-۱۶۶.

شهابی، محمود. (۱۳۸۴). تفکر انتقادی و آموزش انتقادی. *رشد آموزش علوم اجتماعی، ۸* (۴)، ۱۰-۱۶.

شهبازی‌دســـتجردی، راحله و میرشاه جعفری، سید ابراهیم. (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین ذهنیت فلسفی و روش تدریس دبیران مدارس متوسطه شهر اصفهان. *مجله علوم تربیتی*، ۵ (۲)، ۴۱-۵۸.

صفانیا، علی‌محمد؛ قربانعلی‌زاده قاضیانی، فاطمه و طیبی، ســـید مرتضی. (۱۳۸۹). تأثیر اصول و فلســـفه تربیت بدنی بر تغییر اولویت فلسفه آموزشی ایدئالیسم به رئالیسم. *فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۶* (۱۶)، ۵۹-۷۶.

عابدی، صمد؛ کرم‌دوســـت، نوروزعلی؛ رحیمی‌نژاد، عباس و حجازی، الهه. (۱۳۸۸). ارائه مدل رگرسیونی پیشرفت تحصیلی در درس علوم دانش‌آموزان دوره راهنمایی، براســـاس داده‌ها و نتایج مطالعه تیمز ۹۹ (TIMSS-R). *مجله روانشناســـی و علوم تربیتی*، ۳۹(۱)، ۱۳۳-۱۵۱.

عباســـیان، حســـین و حیدرزاده، سارا. (۱۳۹۳). تبیین نقش خوش‌بینی تحصیلی و ســـاختار توانمندساز در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *پژوهشهای رهبری و مدیریت آموزشی*، ۱ (۲)، ۱۴۷-۱۶۵.

فتحی آذر، اسکندر؛ بیرامی، منصور؛ بدری گرگری، رحیم و آتشی، سید حسین. (۱۳۹۲). بررسی روند گرایش به تفکر انتقادی در دانشـــجویان دانشگاه افسری امام علی(ع) (مطالعه موردی: مثلث‌بندی درون روشی). *فصلنامه مدیریت نظامی، ۱۳(۴۹)*، ۱۱-۴۲.

قریب، میترا؛ ربیعیان، مصطفی؛ صلصالی، مهوش؛ حاجی‌زاده، ابراهیم؛ صبوری کاشـــانی، احمد و خلخالی، حمیدرضا. (۱۳۸۸).

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-20]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.2.2.3]

مهارت‌های تفکر انتقادی و گرایش به تفکر انتقادی در دانشجویان ترم اول و آخر مدیریت خدمات بهداشتی ـ درمانی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۹ (۲)، ۱۲۵-۱۳۵.

قلی‌پور، رحمت‌الله و هاشمی، محمد. (۱۳۹۴). تبیین تأثیر منتورینگ بر جانشین‌پروری: با تمرکز بر طرح توسعه فردی. *فصلنامه پژوهشهای مدیریت منابع انسانی دانشگاه جامع امام حسین(ع)*، *۷* (۲)، ۲۵-۵۲.

قنبرلو، سلمان؛ غلامعلی لواسانی، مسعود و اژه‌ای، جواد. (۱۳۹۴). رابطه خوش‌بینی تحصیلی و هوش هیجانی معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *مجله روانشناسی*، ۱۹(۳)، ۲۱۸-۲۳۴.

کرمی، مرتضی؛ رجائی، ملیحه و نامخواه، مرضیه. (۱۳۹۳). بررسی میزان گرایش به تفکر انتقادی در معلمان مقطع متوسطه و نقش آن در سبک تدریس آنان. پژوهش در *برنامه‌ریزی درسی*، ۱۱(۲)، ۳۴-۴۷.

محمدخانی، کامران؛ محمدداودی، امیرحسین و فرخ‌نیا، مریم. (۱۳۹۵). طراحی مدل معادلات ساختاری عوامل تأثیرگذار بر گرایش به تفکر انتقادی معلمان ناحیه ۴ کرج. *فصلنامه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*،۶ (۱)، ۴۵-۷۲.

محمدی‌پویا، سهراب و دهقانی، مرضیه. (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین ذهنیت فلسفی با فلسفه آموزشی و کیفیت زندگی کاری دانشجو معلمان (مطالعه موردی: دانشگاه تهران). *نوآوری‌های مدیریت آموزشی*، ۱۱(۴)، ۱۰۵-۱۲۱.

محمدی‌پویا، فرامرز؛ ترکاشوند، سینا و محمدی‌پویا، سهراب. (۱۳۹۶). پرورش تفکر انتقادی براساس تحلیل محتوای کتاب منطق‌الطیر عطار نیشابوری. *فصلنامه پژوهشنامه تربیتی*، ۱۲(۵۰)، ۱۴۱-۱۶۴.

مرادی، کیوان و واعظی، مظفرالدین. (۱۳۹۳). بررسی رابطه خوش‌بینی تحصیلی معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مدارس متوسطه دولتی شهر تهران. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی*، ۸ (۴)، ۱۳۱-۱۴۶.

مرادی، کیوان؛ واعظی، مظفرالدین؛ فرزانه، محمد و میرزایی، محمد. (۱۳۹۴). خوش‌بینی تحصیلی معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس متوسطه شهری. *مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۶ (۲۲)، ۱۴۱-۱۶۴.

ملکشاهی، محبوبه. (۱۳۹۵). نقش خوش‌بینی علمی در توانمندسازی معلمان. *نشریه مطالعات آموزشی*، مرکز مطالعات و توسعه پزشکی دانشگاه علوم پزشکی ارتش، ۵(۱)، ۵۰-۶۲.

ملکی‌پور، احمد؛ ملکی‌پور، عیسی؛ معمر، جمال و مرادزاده، رحیم. (۱۳۹۵). بررسی رابطه گونه‌های فلسفه آموزشی با راهبردهای مدیریت کلاس در بین معلمان مدارس منطقه دهلران. *آموزش پژوهی*، ۲(۶)، ۸۵-۱۰۲.

مؤمنی مهموئی، حسین و جلالی بارزاری، سعید. (۱۳۹۵). رابطه خوش‌بینی تحصیلی معلمان با ادراک حمایت اجتماعی، انگیزه پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، *۷* (۲)، ۱۸۱-۱۹۹.

ناستی‌زایی، ناصر؛ کاشانیان، ملیحه و قاینی‌نژاد، زهرا. (۱۳۹۶). رابطه سبک رهبری توزیعی با عملکرد شغلی و خوش‌بینی تحصیلی دبیران. *فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی*، ۹ (۳۱)، ۱۰۷-۱۲۳.

هاشمی، سهیلا؛ خبازی کناری، مهدی و کاظمی، سیده فاطمه. (۱۳۹۶). تحلیل رویکردهای هستی‌شناسانه و معرفت‌شناسانه اساتید دانشگاه در فرایند تدریس. دو *فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزشی عالی*، ۸ (۱۵)، ۶۱-۹۰.

Beard, K. S., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education, 26*(5), 1136-1144.

Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership, 43*(2), 44-48.

Glen, S. (1995). Developing critical thinking in higher education. *Nurse Education Today, 15*(3), 170-176.

Lip, K. S., & Beasley, S. (2004). *Critical thinking in nursing. A cognitive skills workbook.* Philadelphia, PA: Lipincott Williams & Wilkins.

Paul, R., & Elder, L. (2000). Critical thinking: The path to responsible citizenship. *High School Magazine, 7*(8), 10-15.

Ricketts, J. C. (2003). *The efficacy of leadership development, critical thinking dispositions and student academic performance on the critical thinking skills of selected youth leaders* [Thesis]. Florida: Graduate School, University of Florida.

Sadker, M.P. & Sadker, D. S. (1997). *Teachers, schools and society* (4th ed., pp. 403-405.) NY: McGraw Hill.

Watson, G. B., & Glaser, E. M. (1980). *Watson-Glaser critical thinking appraisal manual, forms A and B.* San Antonio: Psychological Corporation.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-20]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.2.2.3]