

بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی با همایندی ادراک از خود و تفکر انتقادی در دانش آموزان

ابراهیم نعیمی^۱، سید محمد حسین آشفته^۲، ریحانه طالبی^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۱۰/۰۸

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۶/۱۵

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی با ادراک از خود و تفکر انتقادی در دانش آموزان بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان دختر مقطع اول و دوم متوسطه شهر تهران بود. نمونه مورد پژوهش از بین دانش آموزان دختر پایه اول و دوم دبیرستان‌های علوم انسانی منطقه ۲ تهران که به صورت تصادفی و با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شد و شامل ۱۹۰ نفر بود. ابزار این پژوهش ۳ پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی جینک و مورگان، ادراک از خود و تفکر انتقادی کالیفرنیا می‌باشد. که به وسیله آن اطلاعات مربوط به دانش آموزان گردآوری شد. در تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. یافته‌های این پژوهش نشان داد که بین خودکارآمدی با ادراک خویشتن، خودکارآمدی و تفکر انتقادی و تفکر انتقادی و ادراک خویشتن رابطه معناداری وجود ندارد.

واژگان کلیدی: خودکارآمدی تحصیلی، ادراک از خود، تفکر انتقادی

۱. استادیار گروه مشاوره دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی؛ (نویسنده مسئول)

Naeimi@atu.ac.ir

۲. کارشناس مشاوره دانشگاه علامه طباطبائی

۳. کارشناسی ارشد مشاوره تحصیلی دانشگاه علامه طباطبائی

مقدمه و بیان مسئله

جهان رو به رشد و کثرت‌گرای علم، از نیمه دوم قرن بیستم، به این دیدگاه روی آورده است که تفکر بر مبنای اصولی جدید و بر پایه نقد و استدلال و گفت و گو می‌تواند موجبات بهبود و افزایش کیفیت زندگی بشر را فراهم آورد (خجسته، معمار، کیانپور، ۱۳۹۳). رشد و پرورش مهارت‌های فکری شاگردان همیشه مسأله‌ای مهم در آموزش بوده است و تحقیقات انجام شده در سطح جهان و کشور ما بیانگر آن است که صاحب‌نظران تفکر را از انتظارات مهم تربیتی می‌دانند (مهدی زاده، ۱۳۹۱). برای تربیت صحیح فراگیران، باید آنها را آزادانه و خلاقانه و نقادانه و به طور علمی، به اندیشه و تفکر واداشت. برنامه‌های مدارس و مراکز آموزشی باید نظم فکری را به فراگیران منتقل کنند. این برنامه‌ها باید چنان سازماندهی شوند که آنها را وادار کند به جای ذخیره‌سازی حقایق علمی، درگیر مسئله شوند و برای تصمیم‌گیری مناسب و حل مسائل پیچیده جامعه و رویارویی با تحولات شگفت‌انگیز قرن بیست و یکم، به طور فزاینده‌ای به مهارت‌های تفکر مجهز شوند. به نظر متخصصان از راه‌های دستیابی به این هدف، مجهز کردن آنها به مهارت تفکر انتقادی است (شاه بختی، ۱۳۹۰). تفکر انتقادی عبارت است از تفکر منطقی در امور پیچیده و اتخاذ تصمیم مهم در مورد آنها (سلیمان نژاد، آیرملوی، ۱۳۹۱).

یکی از مهمترین تعاریف تفکر انتقادی، تعریفی است که رابرت انیس^۱ (۱۹۸۷) ارائه نموده است. به عقیده وی تفکر انتقادی، تفکری مستدل و منطقی است که بر تصمیم‌گیری ما در خصوص آنچه می‌خواهیم انجام دهیم یا باور داشته باشیم، متمرکز است (خجسته، ۱۳۹۳). لیپمن^۲ (۱۹۹۸) بیان می‌کند که تفکر انتقادی، تفکری ماهرانه و پاسخگو است که داوری خوب را تسهیل می‌کند زیرا متکی بر ملاک، خود تصحیح کننده و نسبت به شرایط حساس است (خلیلی، سهرابی، رادمنش، ۱۳۹۰). از جمله زمینه‌هایی که در تفکر انتقادی غالباً به آنها اشاره می‌شوند، شامل شناسایی و ارزیابی

۱. Robert Ennis

۲. Lipman

فرضیات، تحلیل و ترکیب اطلاعات، تشخیص اعتبار مطالب، تفکر درمورد دیدگاه‌های متفاوت، ارزیابی شواهد، توانایی تحمل تردید و ابهام، حمایت از مدارک و شواهد، و انعکاس عقاید خود است (میلنر^۱، ۲۰۱۴). هفت مؤلفه تفکر انتقادی عبارت است از: کنجکاوی، ذهن باز، منظم بودن، تحلیلی بودن، عقلانی عمل کردن، اعتماد به خود و جست و جوگر حقیقت بودن (سلیمان نژاد، ۱۳۹۱).

با وجود اختلاف نظرهای موجود در این تعاریف، همپوشانی‌های زیادی نیز وجود دارند که عبارتند از: بصیرت، عقلانیت، تفکر تأملی، دلیل جویی، شناسایی مفروضات زیربنایی، حل مسئله، تصمیم‌گیری، خلاقیت، استنباط و ارزیابی (جاویدی، عبدلی، ۱۳۸۹).

مهارت‌های شناختی سطح بالا، توانایی تفکر انتقادی و خلاقیت را فراهم می‌آورند و باعث تحقیق و تفحص، حل مسأله و ترکیب اطلاعات می‌شود (خجسته، ۱۳۹۳). ژان پیازه هدف اساسی آموزش و پرورش را تربیت انسان‌هایی می‌داند که به جای پذیرفتن هرچه به آنها عرضه می‌شود بتوانند آن را نقد کرده و صحت آن را مورد سنجش قرار دهند (الله کرمی، زارعی زوارکی، ۱۳۹۳). مایرز معتقد است تا زمانی که شاگردان انگیزه‌ای برای به کارگیری تفکر انتقادی نداشته باشند، تعلیم و تربیت کاری عبث است.

خودکارآمدی و عوامل مؤثر بر آن سال‌هاست که در کانون توجه روان‌شناسان پرورشی و دیگر کارشناسان آموزش و پرورش جای دارد. در میان ابعاد مختلف خودکارآمدی، بعد خودکارآمدی تحصیلی که با کوشش و پافشاری در انجام تکالیف، به کارگیری راهبردهای شناختی و فراشناختی، خودسازماندهی، پایداری در رویارویی با دشواری‌ها، گزینش رشته و مانند اینها تأثیر خود را در جنبه‌های گوناگون زندگی افراد بر جای می‌گذارد، متغیری مهم به شمار می‌رود. افراد با باورهای خودکارآمدی قوی، نسبت به افرادی که خودکارآمدی ضعیف دارند، در انجام تکالیف کوشش و پافشاری

۱. Milner

بیشتری از خود نشان می‌دهند و در نتیجه عملکرد آنان در انجام تکالیف بهتر است (سلیمی، یوسفی، سعیدزاده، ۱۳۹۴). به اعتقاد بندورا^۱ (۲۰۰۱) خودکارآمدی مفهومی است که به واسطه آن تجربیات، توانایی و تفکر افراد در یک مسیر ادغام می‌شوند. تربیت افرادی خودکارآمد مستلزم آموزش و تربیت افراد جامعه است (کدیور، نعمت طاووسی، علیزاده، ۱۳۹۰).

طی سال‌ها پژوهش‌های متعددی که بر روی خودکارآمدی تحصیلی انجام شده نشان داده است که خودکارآمدی تحصیلی به عنوان یک عامل تعیین کننده موفقیت در مدرسه و منتقل شدن به دانشگاه محسوب می‌شود (لینت باتلر^۲، ۲۰۱۱). شولتز و شولتز (۲۰۰۵) می‌گویند، خودکارآمدی پایین می‌تواند انگیزش را نابود کند، آرزوها را کمرنگ نماید و در توانایی شخصی تداخل کرده نهایتاً تأثیر نامطلوبی بر سلامت بگذارد. اما کسانی که خودکارآمدی بالایی دارند بر این باورند که می‌توانند به طور مؤثر با رویدادها و شرایط برخورد کنند. از آنجایی که چنین افرادی در مواجهه با مشکلات انتظار موفقیت دارند بر روی تکلیف استقامت نموده و اغلب در سطح بالایی عمل می‌کنند. این افراد در مقایسه با افراد دارای خودکارآمدی پایین از تردید کمتری نسبت به توانایی خود برخوردارند و اطمینان بیشتری به خود دارند. چنین افرادی مشکلات را چالش می‌بینند نه تهدید و فعالانه موقعیت‌های جدید را جستجو می‌کنند. زیرا خودکارآمدی بالا ترس از شکست را کاهش می‌دهد، سطح آرزو را بالا می‌برد و توانایی مسئله‌گشایی و تفکر تخیلی را بهبود می‌بخشد (شاه‌بختی، ۱۳۹۰).

مطالعات در رابطه با خودکارآمدی تحصیلی ادراک شده و یادگیری دانش‌آموزان نشان می‌دهد که خودکارآمدی تحصیلی ادراک شده بر انگیزه دانش‌آموز، میزان علاقه او به ادامه تحصیل، پیشرفت‌های تحصیلی و نحوه آماده‌سازی خود برای مشاغل حرفه‌ای گوناگون تأثیر می‌گذارد (عبدالمطلب، ۲۰۱۳).

۱. Bandura

۲. Lynette Butler

در پژوهش‌های گسترده‌ای به بررسی ارتباط باورهای خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی پرداخته شده است. این پژوهش‌ها نشان داده‌اند که باورهای خودکارآمدی یکی از عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی فراگیران است. باورهای خودکارآمدی به شیوه‌های گوناگون و از فرآیندهای مختلف بر رشد و عملکرد شناختی افراد تأثیر شگرف می‌گذارند. بندورا نشان داد که باور دانش‌آموزان نسبت به خودکارآمدیشان می‌تواند به طول قابل ملاحظه‌ای بر یادگیری و انگیزش درونی و موفقیت‌های تحصیلی تأثیر مستقیم بگذارد (اعتمادی و سعادت، ۱۳۹۴).

رویکردهای مختلف در این مورد اتفاق نظر دارند که شناخت از خود با تولد آغاز می‌شود و نقش والدین در شکل‌گیری ادراک خود حائز اهمیت است. کودکانی که نیازشان در این تعامل برآورده می‌شود الگوهایی از خود ارائه می‌دهند که مفید و با ارزش بودن از مشخصه‌های آن است (رضائیان و همکاران، ۱۳۸۴).

خود احساس ناگزیری از وجود منحصر به فرد یک شخص است و شامل ویژگی‌های روانی و بدنی است که منحصر به هر شخص می‌باشد (شافر، وود و ویلوبای^۱، ۲۰۰۲). ادراک خود یک مفهوم شناختی - اجتماعی است و بیشتر با زمینه‌های شناخت اجتماعی در ارتباط است. به موازات رشد اجتماعی و دریافت هنجارهای رفتاری، کودک خود را از دیگران مجزا می‌کند. این تلاش که در جهت متمایز کردن خود از دیگران می‌باشد، شناخت یا ادراک خود نامیده می‌شود. بنابراین ادراک خود آگاهی فرد از هویت خود است.

مارش^۲ (۲۰۰۵)، کلمن و ساندرس^۳ (۱۹۹۳) و بندورا (۱۹۹۶) ادراک از خود به احساسات و شناخت یک فرد از خود و برخورد آنها (شناخت و احساسات فرد) در تأثیر متقابل و سازگاری با جهان پیرامون فرد، اطلاق می‌شود. ادراک خود یا خود پنداره را به عنوان عقاید یک فرد و ارزیابی او در مورد ویژگی‌ها، نقش‌ها، توانایی‌ها و روابط، تعریف

۱. Shaffer, Wood & Vylvay

۲. Marsh

۳. Coleman & Sanders

نمود (کمینسکی^۱، ۲۰۰۷). ادراک خود در مدارس تحت تأثیر تصویری است که دیگر افراد مهم (معلمان، والدین، همسالان) از دانش آموز دارند و نیز از طریق مقایسه اجتماعی با دیگران در همان محیط تأثیر می پذیرند (راجرز^۲، اسمیت^۳ و کولمن^۴، ۱۹۷۸؛ به نقل از فاریو^۵، ۲۰۱۱)

ادراک خود داری سه جنبه است که عبارتند از: ۱- خودانگاره: آنچه فرد اکنون است ۲- خود آرمانی: آنچه فرد می خواهد باشد ۳- عزت نفس: آنچه فرد در مورد تمایز بین آنچه که هست و آنچه که می خواهد باشد احساس می کند (لورنس، ۱۹۹۶؛ به نقل از فاریو، ۲۰۱۱)

هارتر^۵ در الگوی انگیزشی خود (۱۹۸۲) مفهوم ادراک خود را بسط داد و نشان داد که ادراک خود در زمینه های مختلف متفاوت است. در دیدگاه هارتر مهم ترین این زمینه ها عبارتند از: ۱- شایستگی شناختی ۲- شایستگی اجتماعی ۳- شایستگی جسمانی ادراک از خود پایین از شایستگی خود، در دانش آموزانی که مشکلات تحصیلی را تجربه می کنند، آن ها را به اجتناب از درخواست کمک، از معلم را وامی دارد (گرین برگ^۶، ۲۰۰۲؛ هونن^۷، ۱۹۹۹؛ کینگر^۸، سیکل^۹، اوانس و شاین^{۱۰}، ۱۹۹۳؛ هیری سیوکارپور و سابا کریشنا^{۱۱}، ۱۹۹۷). این پدیده می تواند یک چرخه معیوب را خلق کند که در دانش آموزانی که ادراک خود پایین تری را تجربه می کنند به طفره رفتن از تلاش های تحصیلی منجر گردد و موجب بدتر شدن بیشتر شایستگی و نمرات در مدرسه گردد (گرین برگ^{۱۲}، ۲۰۰۲؛ ریان^{۱۲}، پینتریچ و میجلی^{۱۳}، ۲۰۰۱). نتیجه نهایی این چرخه، کاهش بیشتر در

-
۱. Kmynsky
 ۲. Rogers
 ۳. Smith
 ۴. Faryv
 ۵. Harter
 ۶. Greenberg
 ۷. Hryn
 ۸. KINGREY
 ۹. Cycle
 ۱۰. Evans & Shine
 ۱۱. Hyry Syvkarpr & Saba Krishna
 ۱۲. Ryan
 ۱۳. Pintrich & Myjly

ادراک خود تحصیلی را در بردارد و ممکن است این کاهش در سایر ادراک‌های آنها از خود هم ایجاد گردد و اثر گذارد (گرین برگ، ۲۰۰۲). بنابراین از آنجا که ادراک خود ناسالم، می‌تواند بر جنبه‌های مختلف تحصیلی و غیر تحصیلی این کودکان اثر بگذارد، لذا اقدام در جهت بهبود ادراک خود در آنها می‌تواند در رشد استعدادهايشان نقش مؤثری ابقا نماید.

از سوی دیگر کلانجلو^۱ (۲۰۰۳)، البام و وان^۲ (۲۰۰۳)، مک کوچ و سیگل^۳ (۲۰۰۲)، نی هارت^۴ (۱۹۹۹)، هارتر (۱۹۹۳)، کولیو آیرس^۵ (۱۹۸۸) و بی و میشل^۶ (۱۹۸۴) و محققان و تئوری پردازان دیگر به میزان وسیعی این فرض را پذیرفته‌اند که ادراک‌های مثبت از خود به افزایش رشد شخصی ارتباط دارد و برای موفقیت تحصیلی هم اهمیت دارد. ادراک‌های مثبت از خود بر جنبه‌های متفاوتی از زندگی مدرسه دانش آموز اثر می‌گذارد و به رشد اجتماعی و هیجانی هم منجر می‌گردد. به طور معکوس، ادراک‌های منفی از خود نشانه‌های افسردگی، کناره‌گیری، فقدان تلاش و عملکرد ضعیف در مدرسه همبستگی دارد (کمینسکی، ۲۰۰۷).

جهانی (۱۳۸۷) نشان داد که معلمان باید به پرورش روحیه پژوهش‌گری و رشد قوه تفکر دانش‌آموزان بپردازند (به نقل از سلیمان نژاد، ۱۳۹۱). همچنین لیمن (۲۰۰۳) در پژوهش خود دریافت که تنها ۴۰٪ از دانش‌آموزان ۱۷ ساله به استنتاج منطقی مبادرت می‌ورزند (خلیلی، ۱۳۹۰).

شالویک و شالویک^۷ (۲۰۰۹) نیز می‌گویند خودکارآمدی ادراک شده در فرد نسبت به موفقیت‌های قبلی، پیش‌بینی‌کننده قوی‌تر و مؤثرتری برای موفقیت‌های بعدی است. اندرسون و ایوانز^۸ (۱۹۷۶) خودکارآمدی دانش‌آموزان مکزیکی آمریکایی را در رابطه با

۱. Klanjlv

۲. Albam & Van

۳. Mac cuch & Siegel

۴. Hart

۵. Buenos Coolio

۶. EBay & Michelle

۷. Shalvyk & Shalvyk

۸. Anderson & Evans

شرایط اجتماعی و تحصیلی به عنوان شیوه‌ای برای اندازه‌گیری انگیزش تحصیلی مورد بررسی قرار دادند. آن‌ها دریافتند دانش‌آموزانی که خودکارآمدی پایینی داشتند، انگیزه پیشرفت و در کل موفقیت تحصیلی پایین‌تری نیز داشتند (ویلکینز^۱، کوپرمنک^۲، ۲۰۱۰).

لذا با توجه به نقش مهم پرورش تفکر انتقادی در کودکان و نوجوانان و نیز تأثیر به‌سزایی که ادراک و خودکارآمدی تحصیلی در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دارد، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این سؤال است که آیا بین خودکارآمدی با ادراک خویشتن و بین خودکارآمدی با تفکر انتقادی و بین تفکر انتقادی با ادراک خویشتن رابطه معناداری وجود دارد؟

روش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی و همبستگی می‌باشد که برای تحلیل داده‌ها نیز از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده است. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع اول و دوم متوسطه شهر تهران بود که در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ مشغول به تحصیل بودند. نمونه پژوهش ۱۹۰ نفر بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند.

ابزار: الف) پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی جینک و مورگان: این پرسشنامه که توسط جینک و مورگان^۳ (۱۹۹۹) طراحی شده است، ۳۰ سؤال دارد. گویه‌های این پرسشنامه با مقیاس لیکرت دارای پاسخ‌های ۴ گزینه‌ای است. حداکثر نمره ۱۲۰ و حداقل ۳۰ است. این پرسشنامه دارای سه خرده‌مقیاس استعداد، کوشش و بافت می‌باشد. سازندگان آزمون پایایی آن را با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه و پایایی کل آزمون را ۰/۸۲ گزارش کرده‌اند. همچنین پایایی خرده‌مقیاس‌های استعداد ۰/۷۸، بافت ۰/۶۶ و کوشش ۰/۶۶ به دست آمده است (تقی زاده، ۱۳۹۱).

۱. Wilkins

۲. Kvprmynk

۳. Jynk & Morgan

ب) پرسش نامه مقیاس سنجش ادراک خویشتن: (SMSP) ای. آل شوستروم^۱ در سال ۱۹۶۲ پرسشنامه موقعیت شخص را تهیه کرد که دارای ۱۵۰ سؤال و ۱۰ مقیاس فرعی است. ترکیب دو مقیاس یعنی حرمت نفس و خویشتن پذیری با ۴۰ سؤال ادراک خویشتن را اندازه می‌گیرد. مقیاس‌های اندازه‌گیری حرمت نفس و خویشتن‌پذیری از پرسشنامه POI استخراج شده‌اند. وقتی این دو مقیاس با هم ترکیب شوند ادراک خویشتن را اندازه‌گیری می‌کنند. در یک نمونه مرکب از ۳۰ نفر دانشجو پرسش نامه ادراک خویشتن توسط دکتر کرمی در سال ۱۳۷۵ به منظور تعیین پایایی آزمون مجدد با فاصله یک ماه اجرا شده است. نتایج نشان داد که پرسش‌نامه دارای درجه پایایی بالا است. برای خویشتن‌پذیری ۰/۷۹، برای حرمت نفس ۰/۶۳ و برای ادراک خویشتن ۰/۷۳ بود.

ج) پرسشنامه تفکر انتقادی کالیفرنیا: آزمون مهارت‌های تفکر انتقادی کالیفرنیا فرم ب حاوی ۳۴ سؤال چند گزینه‌ای با یک پاسخ صحیح در پنج حوزه مهارت‌های تفکر انتقادی شامل ارزشیابی، استنباط، تحلیل، استدلال قیاسی و استدلال استقرایی است.

امتیاز نهایی آزمون ۳۴ و امتیاز کسب شده در هر بخش از آزمون بین ۰ تا ۱۶ متغیر می‌باشد؛ به طوری که در بخش ارزشیابی حداکثر ۱۴ امتیاز، در بخش تحلیل حداکثر ۹ امتیاز، در بخش استنباط حداکثر ۱۱ امتیاز، در بخش استدلال قیاسی حداکثر ۱۶ امتیاز و در بخش استدلال استقرایی حداکثر ۱۴ امتیاز تنظیم شده است (فاشیون و فاشیون، ۱۹۹۴). بدین ترتیب برای هر فرد شش نمره، شامل یک نمره کل تفکر انتقادی و ۵ نمره مهارت‌های تفکر انتقادی محاسبه گردید. مطالعه دهقانی، جعفری ثانی، پاک مهر و ملک زاده (۲۰۱۱) پایایی پرسشنامه مذکور را ۰/۷۸ نشان داد. در پژوهش خلیلی و همکاران (۱۳۸۲) ضریب اعتماد آزمون ۰/۶۲ و اعتبار سازه تمام خرده‌آزمون‌ها با همبستگی مثبت و بالا بین ۰/۶۵-۰/۶۰ گزارش شد.

۱. Ay.al Shvstrvm

یافته‌ها

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه خودکارآمدی با ادراک خویشتن و تفکر انتقادی می‌باشد. برای این منظور ابتدا شاخص‌های توصیفی شامل میانگین، انحراف استاندارد، کمترین نمره و بیشترین نمره متغیرهای خودکارآمدی، ادراک خویشتن و تفکر انتقادی در جدول ۱ ارائه شده است.

لازم به ذکر است ابتدا افرادی که حداقل به یکی از پرسشنامه‌های توزیع شده پاسخ ندادند و همچنین پرت از بین داده‌های جمع‌آوری شده حذف گردید، که در نهایت تعداد حجم نمونه به ۱۹۰ رسید.

جدول ۱. آمار توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	حجم نمونه	میانگین	انحراف استاندارد	Minimum	maximum
خودکارآمدی	۱۹۰	۸۳/۴۵۳	۶/۱۶۹	۶۳	۱۰۳
ادراک خویشتن	۱۹۰	۲۲/۰۱۱	۳/۹۲۸	۱۲	۳۴
تفکر انتقادی	۱۹۰	۹/۰۵۸	۲/۵۵۱	۳	۱۹

در جدول بالا مشاهده می‌شود که میانگین نمرات خودکارآمدی ۸۳/۴۵۳ و انحراف استاندارد آن ۶/۱۶۹ می‌باشد و میانگین نمرات ادراک خویشتن ۲۲/۰۱۱ و انحراف استاندارد آن ۳/۹۲۸ می‌باشد. همچنین میانگین و انحراف استاندارد نمرات تفکر انتقادی نیز ۹/۰۵۸ و ۲/۵۵۱ می‌باشد.

برای بررسی همبستگی بین متغیرهای پژوهش ابتدا مفروضه نرمال بودن توزیع متغیرها بررسی شد که نتایج آن در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲. آزمون معناداری توزیع نمونه

متغیر	آماره K-S	سطح معناداری
خودکارآمدی	۱/۱۴۷	۰/۱۴۴
ادراک خویشتن	۱/۲۸۵	۰/۰۷۴
تفکر انتقادی	۱/۳۵۱	۰/۰۵۴

برای بررسی توزیع نرمال متغیرهای پژوهش، با توجه به اینکه حجم نمونه بیشتر از ۴۰ نفر می‌باشد، از آزمون کالموگروف اسمیرنوف استفاده گردیده است. در اینجا تأیید فرض صفر به معنای بر خورداری از توزیع نرمال می‌باشد. با توجه به اینکه سطح معناداری آماره برای هر سه متغیر پژوهش بزرگتر از ۰/۰۵ می‌باشد، بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که فرض صفر تأیید شده و متغیرهای خودکارآمدی، انگیزه پیشرفت و تفکر انتقادی در نمونه حاضر از توزیع نرمال برخوردار می‌باشند. در ادامه برای بررسی فرضیات پژوهش از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده است.

فرضیه اول: بین خودکارآمدی با ادراک خویشتن رابطه معنادار وجود دارد.

جدول ۳. نتایج آزمون همبستگی پیرسون بین خودکارآمدی با ادراک خویشتن

رابطه	شاخص	حجم نمونه	ضریب همبستگی	سطح معناداری
خودکارآمدی با ادراک خویشتن		۱۹۰	۰/۰۲۵	۰/۷۲۹

همانطور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، ضریب همبستگی بین خودکارآمدی با ادراک خویشتن تحصیلی ۰/۰۲۵ می‌باشد. با توجه به کوچک بودن ضریب همبستگی و همچنین کوچکتر بودن سطح معناداری آن از سطح ۰/۰۵ باید گفت که بین خودکارآمدی و ادراک خویشتن رابطه معنادار وجود ندارد. لذا فرضیه اول رد می‌گردد.

فرضیه دوم: بین خودکارآمدی و تفکر انتقادی رابطه وجود دارد.

جدول ۴. نتایج آزمون همبستگی پیرسون بین خودکارآمدی و تفکر انتقادی

شاخص	حجم نمونه	ضریب همبستگی	سطح معناداری
رابطه	۱۹۰	۰/۰۴۲	۰/۵۶۲
خودکارآمدی با تفکر انتقادی			

در جدول ۴ مشاهده می‌شود که ضریب همبستگی بین خودکارآمدی با تفکر انتقادی ۰/۰۴۲ بوده و سطح معناداری آن ۰/۵۶۲ می‌باشد. با توجه به اینکه سطح معناداری آن $p \geq ۰/۰۵$ می‌باشد، لذا فرضیه پژوهشی رد شده و می‌توان گفت بین خودکارآمدی با تفکر انتقادی رابطه معناداری وجود ندارد.

فرضیه سوم: بین تفکر انتقادی و ادراک خویشتن رابطه وجود دارد.

جدول ۵. نتایج آزمون همبستگی پیرسون بین تفکر انتقادی و انگیزه پیشرفت

شاخص	حجم نمونه	ضریب همبستگی	سطح معناداری
رابطه	۱۹۰	-۰/۱۰۵	۰/۱۵۰
تفکر انتقادی با ادراک خویشتن			

در جدول ۵ نتایج آزمون همبستگی پیرسون بین تفکر انتقادی و ادراک خویشتن ارائه شده است. براساس نتایج مندرج، ضریب همبستگی بین دو مذکور -۰/۱۰۵ می‌باشد و چون سطح معناداری آن بزرگتر از ۰/۰۵ می‌باشد، لذا می‌توان گفت بین تفکر انتقادی و ادراک خویشتن رابطه معناداری وجود ندارد و فرض سوم پژوهشی رد می‌شود.

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش دارای سه فرضیه بود که با توجه به نتایج حاصل از آزمون فرضیه‌ها، رد شده است یعنی رابطه معناداری بین خودکارآمدی تحصیلی با ادراک خویشتن، خودکارآمدی تحصیلی با تفکر انتقادی و ادراک خویشتن با تفکر انتقادی وجود ندارد.

نتایج این پژوهش با مطالعات بلیک^۱ (۲۰۰۲) و محمد حسین حیدری و همکاران (۱۳۹۳) مبنی بر وجود رابطه مثبت بین عزت نفس و خودکارآمدی، ناهمسو است. با توجه به نتایج حاصل از فرضیه اول مبنی بر عدم وجود رابطه معنادار بین خودکارآمدی با ادراک خویشتم می توان گفت، از آن جایی که دانش آموزان در این سن و در فرهنگ و سیستم آموزشی ما نقش محوری ندارند و تمامی فعالیت های آنها از بیرون از خود فرد تدوین و تهیه می شود و چهارچوب مشخصی برای همه افراد خارج از تفاوت ها در نظر گرفته می شود می توان به این عدم ارتباط پی برد. در سیستم های آموزشی مناسب دانش آموزان از خودکارآمدی به عنوان یک اراده شخصی برای ادامه تحصیل استفاده می کنند، حال آن که در سیستم آموزشی کشور ما رقابت تعیین کننده است. این فرد خارج از شناختی که از خود دارد و علائق خود، فقط می خواهد که از دیگران عقب نیفتد و تحت تأثیر فضای رقابتی ایجاد شده، خود را در نظر نگیرد. همچنین با توجه به اینکه خودکارآمدی تحصیلی تحت تأثیر معلمین است، می توان این نتیجه را تحت تأثیر رفتار معلمین در نظر گرفت.

نتایج پژوهش حاضر با یافته های تادز و نل^۲ مبنی بر اینکه افرادی که دارای تفکر انتقادی بالایی هستند از خودکارآمدی بالایی نیز برخوردارند، ناهمسو است. در رابطه با نتیجه به دست آمده از فرضیه دوم مبنی بر عدم وجود ارتباط بین خودکارآمدی با تفکر انتقادی، می توان دانش آموزان را مهمترین عامل در نظر گرفت. با توجه به اینکه در این سن معمولاً دانش آموزان هنوز به شکل کاملی به سطح تحلیل تفکر انتزاعی دست پیدا نکرده اند، در نتیجه در بکارگیری دقیق تفکر انتقادی دچار مشکلات قابل توجهی هستند. معمولاً در این سن دانش آموزان بیشتر در چارچوب قالب های مشخص شده پیش می روند. همانگونه که تحقیق لیمن (۲۰۰۳) نشان داد، تنها ۴۰ درصد از دانش آموزان ۱۷ ساله به استنتاج مبادرت می ورزند، که تا حدود زیادی با ویژگی های خودکارآمدی که مستلزم شناخت فرد از ویژگی های خود و تفکر استنتاجی است، مغایر است.

۱. Blake

۲. Tadz & Nell

در فرضیه سوم اعلام کردیم که بین تفکر انتقادی و ادراک خویشتن رابطه وجود دارد، نتایج حاصل در این فرضیه با نتایج تحقیقات سولیمان و حلبی، مطالعات لیپمن (۱۹۹۸)، طباطبایی و همکاران (۱۳۷۵) و محمدیاری (۱۳۸۴) مبنی بر ارتباط مثبت تفکر انتقادی با عزت نفس ناهمسو است. همچنین می‌توان گفت، ادراک از خویشتن می‌تواند تا حدودی نتیجه تفکر انتقادی باشد و با توجه به اینکه دانش‌آموزان از تفکر انتقادی پایینی برخوردارند، می‌توان این عدم ارتباط را در این سن و موقعیت، طبیعی دانست. هرچند که در سنین بالاتر می‌تواند رابطه همسوئی با همدیگر داشته باشند. همچنین ادراک از خویشتن یک خصیصه فرآیندی و در تغییر است که در این سن دانش‌آموزان ادراک از خودی دارند که بیشتر تحت تأثیر والدین، همسالان و دیگران است تا اینکه برآیندی از نگاه و شناخت از خود باشد. در نهایت می‌توان به این نکته اشاره کرد که نتایج حاصل از این پژوهش نشان می‌دهد که در کشور ما بر تفکر انتقادی تأکید نمی‌شود و در سیستم آموزشی بر ارزیابی و استنتاج شخصی دانش‌آموزان اهمیتی قائل نمی‌شوند که لازم است با فهم درست از نتایج این تحقیق؛ معلمان و مشاوران و در کل سیستم آموزشی کشور ما، در رشد خودکارآمدی دانش‌آموزان و اجازه آزمون و خطا برای فهم درست از خود و توانایی‌های تحصیلی و نیز تفکر انتقادی، کمک بیشتر به دانش‌آموزان برای ادراک درست خودپنداره و استنتاج‌های شخصی از موقعیت‌های متفاوت زندگی و به ویژه تحصیلی را در اختیارشان قرار داده و در کنارشان باشند و تلاش برای رشد ایشان را تعهد اصلی خود بدانند.

منابع

- اعتمادی، عذرا؛ سعادت، سجاد. (۱۳۹۴). نقش سلامت خانواده و سبک‌های دل‌بستگی در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۸(۴)، ۱۹۶-۲۰۱.

الله کرمی، آزاد؛ زارعی زوارکی، اسماعیل. (۱۳۹۳). مقایسه اثر آموزش تلفیقی با آموزش سنتی بر تفکر انتقادی و شادکامی دانش آموزان. فن آوری اطلاعات و ارتباطات، ۴(۴)، ۳۹-۵۷

امانی، شقایق. (۱۳۹۰). رابطه بین کیفیت زندگی مادران و سبک اسناد و انگیزه پیشرفت دانش آموزان دختر پنجم ابتدایی در شهر تهران. دانشگاه علامه طباطبائی، روان شناسی و علوم تربیتی، روان شناسی تربیتی.

بهرامی، هادی؛ عباسیان فرد، مهنوش. (۱۳۸۹). بررسی رابطه خودکارآمدی با انگیزه پیشرفت در دانش آموزان دختر دوره پیش دانشگاهی شهر تهران سال تحصیلی ۸۸-۸۹. مشاوره مدرسه، ۶(۱)، ۳-۷.

پروین، عبدالصالح (۱۳۸۸). بررسی رابطه امیدواری و شادکامی با انگیزه پیشرفت دانش آموزان پسر پایه دوم دبیرستان. دانشگاه علامه طباطبائی، روان شناسی و علوم تربیتی، مشاوره.

جاویدی کلاته جعفرآبادی، طاهره؛ عبدلی، افسانه. (۱۳۸۹). روند تحول تفکر انتقادی در دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد. مطالعات تربیتی و روان شناسی، ۱۱(۲)، ۱۲۰-۱۰۳

خجسته، سحر؛ معمار، ثریا؛ کیانپور، مسعود. (۱۳۹۳). وضعیت گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان دانشگاه اصفهان و برخی از عوامل مرتبط با آن. جامعه شناسی کاربردی، ۱۳۵-۱۱۷، ۵۴(۲).

خلیلی، افسر؛ سهرابی، فرامرز؛ راد منش، محمد حسن؛ افخمی اردکانی، مهدی. (۱۳۹۰). اثربخشی آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی بر نگرش دانش آموزان نسبت به سوء مصرف مواد مخدر. اعتیاد پژوهی سوء مصرف مواد، ۵(۱۷)، ۹۱-۱۰۶.

رشیدی، طاهره (۱۳۸۵). بررسی رابطه بین انگیزه پیشرفت، باورهای خودکارآمدی و شیوه‌های رویارویی با تنیدگی در دانش آموزان دختر سال سوم دبیرستان‌های منطقه

۷ آموزش و پرورش شهر تهران. دانشگاه علامه طباطبائی، روان‌شناسی و علوم تربیتی، روان‌شناسی تربیتی.

رضائیان، حمید؛ محسنی، نیکچهره؛ محمدی، محمد رضا؛ غباری بناب، باقر؛ سرمد، زهره؛ غلامعلی لواسانی، مسعود؛ مؤمنی، فرزاد. (۱۳۸۴). بررسی مدل علیتی متغیرهای خانواده، ادراک خود نوجوانان و اختلال سلوک. مجله پژوهشی حکیم، ۹(۳)، ۳۸-۳۲

۳۲

سلیمان نژاد، اکبر؛ آیرملوی، بهروز. (۱۳۹۱). رابطه باورهای معرفت‌شناختی و گرایش به تفکر انتقادی در دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر ماکو در سال تحصیلی ۹۰-۹۱.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، (۲)، ۱۳۲-۱۰۷

سلیمی، جمال؛ یوسفی، ناصر؛ سعیدزاده، حمزه. (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین جو عاطفی خانواده و علایق حرفه‌گرایی دانش‌آموزان؛ نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. روان‌شناسی مدرسه، ۴(۳)، ۴۶-۴۷.

عباسیان فرد، مهرنوش. (۱۳۸۹). رابطه خودکارآمدی با انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان

دختر پیش دانشگاهی، روانشناسی کاربردی، ۱(۱۳)، ۱۰۹-۹۵.

کدیور، پروین؛ نعمت طاووسی، محترم؛ علیزاده، فرح. (۱۳۹۱). رابطه سبک‌های یادگیری شناختی (وابسته به زمینه و مستقل از زمینه) و تفکر انتقادی با خودکارآمدی در

دانش‌آموزان. ۱۱۶(۴)، ۱۳-۱۰۱

کریم زاده، منصوره؛ محسنی، نیک‌چهره. (۱۳۸۵). بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر سال دوم دبیرستان (شهر تهران) گرایش

علوم انسانی و علوم ریاضی. مطالعات زنان، ۴(۲)، ۴۹-۲۹.

مهرابی، مانوش؛ علیپور، احمد؛ سعید، نسیم. (۱۳۹۰). بررسی تفکر انتقادی دانشجویان

دانشگاه پیام نور شیراز. دانشگاه علوم پزشکی، ۴، ۲۳-۱۹.

مهدی زاده، حسین؛ لطفی، فریبا؛ اسلام پناه، مریم. (۱۳۹۱). بررسی تأثیر نقشه‌های

استدلالی بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان. فناوری آموزش، ۷(۲)، ۱۶۰-۱۵۳.

نوحی، سیما؛ حسینی، سیدمرتضی؛ رخساری زاده، حمید؛ صبوری، امین؛ علیشیری، غلامحسین (۱۳۹۱). بررسی انگیزه پیشرفت و رابطه آن با موفقیت تحصیلی در دانشجویان رشته پزشکی، پرستاری و خدمات درمانی دانشگاه علوم پزشکی بقیه الله. طب نظامی، (۳)، ۲۰۴، ۱۴-۲۰۰.

- Abd-Elmotaleb, Mostafa; Saha, Sudhir K. (۲۰۱۳). The role of academic self-efficacy as a mediator variable between perceived academic climate and academic performance. *Education and learning*, ۲ (۳), ۱۱۷-۱۲۹.
- Feld, R. gold, M. (۱۹۷۹). Achievement, entrepreneurship and economic growth: A critique of the Mc celand thesis social-science.
- Fareo, D. O. (۲۰۱۱). A study of self perception and academic performance of students with special needs into mainstreamed public secondary schools in Nigeria. *IFE Psychologia*, ۱۹(۱), ۴۹۵.
- Greenberg, R. C. (۲۰۰۲). Self-perceptions, classroom environment, and students' reported help-seeking behaviors. Dissertation Abstract International Section A: *Humanities & Social Sciences*, ۶۲, ۷-a, ۱-۳۵۰.
- Harties, L,B (۲۰۱۱). *Homework Completion Rates and Student Self-Perception of Homework Ability in Secondary Students with Disabilities*. Master Of Science In Education, Southwest State University.
- Kaminsky, H. G. (۲۰۰۷). The effects of an enrichment program on the academic self-perceptions of male and female culturally diverse minority gifted learning disabled students. A Dissertation In Partial Fulfillment of The Requirements for The Degree of Doctor of Philosophy: Fairleigh Dickinson University.
- Lipman. M. (۲۰۰۳). *Thinking in education (ended)*. New York, Cambridge university press.
- Lynette Butler, Allison. (۲۰۱۱). Secondary transition experiences: Analyzing perceptions, academic self-efficacy, academic adjustment and overall impact college students with LD success in postsecondary education. University of Maryland, Counseling and personal services, Philosophy.
- Milner, Marleen; Wolfer, Terry. (۲۰۱۴). The use of decision cases to foster critical thinking in social work students. *Teaching in social work*, ۳۴, ۲۶۹- ۲۸۴.
- Relationships between self-perception of disability and help-seeking behaviors of postsecondary students with learning disabilities, Dissertation Abstracts International Section A: *Humanities & Social Sciences*, ۵۹, ۹-A, ۳۴۰۲.

- Ryan, S., Whittaker, C. R., & Pinckney, J. (۲۰۰۲). A school-based elementary mentoring program. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, ۴۶(۳), ۱۳۳-۱۳۸.
- Shalvik, E.; Shalvik, S. (۲۰۰۹). Self concept and self-efficacy in mathematics: Relation with mathematics motivation and achievement. Published by association with computing machinery.
- Schaefer, B. A., & McDermott, P. A. (۱۹۹۹). Learning behavior and intelligence as explanations for children's scholastic achievement. *Journal of School Psychology*, ۳۷(۳), ۲۹۹-۳۱۳.
- Smith, K. J. (۲۰۰۵). *Examining teachers' pedagogical decision making through collaborative metacognition*. Dissertation, Sandiego State University.
- Veenman, M. V. J., Prins, F. J., & Elshout, J. J. (۲۰۰۲). Initial inductive learning in a complex computer simulated environment: the role of metacognitive skills and intellectual ability. *Computers in Human Behavior*, ۱۸(۳), ۳۲۷-۳۴۱.
- Wilkins, Natalie. J.; Kuperminc, Gabriel. P. (۲۰۱۰). Why try? Achievement motivation and perceived academic climate among Latino youth. *Early adolescence*, ۳۰ (۲), ۲۴۶- ۲۷۶.