

رابطه‌گرایی به تفکر انتقادی و ادراک از مؤلفه‌های برنامه‌درسی با باورهای خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان

داود طهماسب زاده شیخ‌لار* سهراب محمدی پویا**

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه‌گرایی به تفکر انتقادی و ادراک از مؤلفه‌های برنامه‌درسی با خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان انجام شده است. جامعه پژوهش شامل دانشجویان دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران بود. برای انتخاب نمونه آماری نیز از نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب با حجم جامعه بهره گرفته شده است. ابزار گردآوری داده‌ها شامل پرسش‌نامه‌های گرایش به تفکر انتقادی ریکتس، ادراک دانشجویان از مؤلفه‌های برنامه‌درسی طاطاری و باورهای خودکارآمدی تحصیلی زاژکو، لینیچ و اسپنشاد بود که روایی و پایایی آن‌ها تأیید شدند. داده‌های جمع‌آوری شده با بهره‌گیری از نرم‌افزار SPSS 22 در قالب آمار توصیفی و آزمون‌های پی‌رسون و رگرسیون چندمتغیره تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌های پژوهش نشان داد که بین مؤلفه‌های گرایش به تفکر انتقادی با باورهای خودکارآمدی تحصیلی (مؤلفه‌های اطمینان به توانایی خود در انجام تکالیف در کلاس درس، اطمینان به توانایی خود در انجام تکالیف بیرون از کلاس، اطمینان به توانایی خود در تعامل با دیگران در دانشگاه و اطمینان به توانایی خود در مدیریت کار، خانواده و دانشگاه) رابطه مثبت معنی‌دار وجود دارد. همچنین، یافته‌ها حاکی از ارتباط مثبت معنی‌دار ادراک از مؤلفه‌های (روش، محتوا و ارزشیابی) برنامه‌درسی با باورهای خودکارآمدی و مؤلفه‌های آن بود. باین‌حال یافته‌های برآمده از تحلیل رگرسیون چندمتغیره نشان داد که مؤلفه‌های روش و محتوا از متغیر ادراک از برنامه‌درسی، همچنین مؤلفه درگیری ذهنی از متغیر گرایش به تفکر انتقادی از قابلیت تبیین باورهای خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان برخوردار بودند. بنابراین باورهای خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان از طریق مؤلفه‌های تفکر انتقادی و ادراک از مؤلفه‌های برنامه‌درسی تبیین پذیر است.

واژه‌های کلیدی: برنامه‌درسی، آموزش، سواد حقوقی، دوره متوسطه.

* دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران (نویسنده مسئول)

d.tahmaseb@tabrizu.ac.ir

** دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

mohammadipouya1393@yahoo.com

مقدمه

با توجه به تحولات سالیان گذشته و دستاوردهای نوآندیشی در جهان امروز، دانشگاه و آموزش عالی دست‌خوش تغییرات گسترده‌ای شده است (Grebennikov & Skaines, 2009)؛ به عبارت دیگر به باور برخی از افراد نظیر؛ چان و یانگ (Chan & Yang, 2017) در طول دو دهه گذشته همواره آموزش عالی در پاسخ به نیازهای اجتماعی، اقتصادی، آموزشی و... تغییرات عدیده‌ای را تجربه کرده است (Bagheri moghadam & Ahmadi, 2018). با این حال واضح است که میزان برخورداری از نیروی انسانی کارا و توانمند به‌ویژه در آموزش عالی، اصلی‌ترین عامل تعیین‌کننده پیشرفت و توسعه جامعه در شرایط متحول کنونی جهان به شمار می‌رود (Sabeti, Homayoon, Sepehr & Ahmadi, 2014). از این رو، می‌توان اذعان داشت که شناسایی ویژگی‌های دانشجویان از جهات مختلف بسیار حائز اهمیت خواهد بود. چرا که در درجه اول به دلیل این که دانش‌آموختگان دانشگاه‌ها، از آغاز تحصیل خود بیشتر از ۳۰۰۰۰ ساعت را در محیط کلاس‌های درس می‌گذرانند (Yamini, Kadivar, Farzad, Moradi, 2008)، دوم این که آنان نقش بی‌بدیلی در ارتقاء و بهبود کیفیت عرصه‌های گوناگون اجتماعی در جامعه دارند، که البته در این بین باور به خودکارآمدی و توانمندی، بخش اعظمی از دستیابی به پیوستار موفقیت را در بر خواهد داشت، و باور به خودکارآمدی آنان را می‌توان به‌مثابه نیرو محرکه انگیزشی و روان‌شناختی در راستای پیشرفت فردی به شمار آورد.

با نظر به ارتباط باورهای خودکارآمدی^۱ با مؤلفه‌هایی نظیر؛ پیشرفت تحصیلی^۲، موفقیت تحصیلی^۳، بهزیستی روان‌شناختی^۴، سازگاری تحصیلی^۵ و... (Ardalan, Hosseinjari, 2010; Davoudi, 2013; Jamali, Norouzi, Tahmasebi, 2013; Asghari, Saadat, Atefi karjondani, Janalizadeh kokne, 2014; Zamani, Pouratashi, 2017; Saeedzadeh, Mohammadi, Asadi, 2018) در فراگیران - اعم از دانشجویان و دانش‌آموزان -، حکایت بر

- 1 . self- efficacy beliefs
- 2 . academic performance
- 3 . academic Achievement
- 4 . psychological well-being
- 5 . academic adjustment

نقش بی‌بدیل باورهای خودکارآمدی در عملکرد مطلوب در محیط‌های آموزشی دارد. از این رو، لزوم پرداختن به متغیرهای مؤثر بر افزایش خودکارآمدی در دانشجویان بیش از پیش مبرهن می‌شود. همین‌طور، می‌توان به گفته (Bandura, 1986) اشاره نمود که وی معتقد است وقتی خودکارآمدی شخص پایین باشد، به تبع آن امید به موفقیت نیز کاهش یافته، انگیزش فردی را دچار آسیب کرده؛ و در نهایت می‌تواند در شروع و ادامه کار ممانعت ایجاد کند (Esmaili, Shokri, Fathabadi, Heidari, 2015). در واقع باور به خودکارآمدی به مثابه سازه‌ای روانی، با تحت تأثیر قرار دادن عملکرد شناختی (Bandura, 1986; Rothman, Rothman & Hertel, 2004)، در پیش‌بینی و تبیین الگوهای رفتاری افراد در بافت‌های مختلف مؤثر بوده (Zajacova, Lynch & Espenshade, 2005)، و می‌تواند نقش مهمی در انجام وظایف موفقیت‌آمیز آنان ایفاء کند. برخی از صاحب‌نظران مفهوم خودکارآمدی را مترادف با اعتماد دانسته، و از آن به عنوان قضاوت فرد در رابطه با توانایی خویش در راستای موفقیت در انجام یک عمل در یک قلمرو خاص یاد نموده، و اعتقاد بر این است که باورهای خودکارآمدی در موقعیت‌های پیشرفت با گستره وسیعی از رفتارهای پیشرفت‌مدارانه به مانند پردازش شناختی، انگیزش، تلاش و پشتکار، خود ارزشمندی، تفکر و ... ارتباط دارد (Seifert, 2004). از این رو، می‌توان اذعان داشت که برخورداری از باورهای خودکارآمدی به مثابه سازه‌ای روان‌شناختی می‌تواند زندگی تحصیلی و شخصی فراگیران را تحت تأثیر قرار دهد.

یکی از متغیرهایی که باور به خودکارآمدی را تحت تأثیر قرار می‌دهد، تفکر انتقادی است. (Simpson, 2002) معتقد است رشد و پرورش تفکر انتقادی در یادگیرنده‌های امروزی ضرورتی انکارناپذیر محسوب می‌شود (Fathiazar, Beirami, Badri, Atashi, 2013). البته با نگاهی به پیشنهاد (Hirst, 2009) مبنی بر گنجاندن مواد و آموزش تفکر انتقادی پس از خواندن، نوشتن و حساب کردن در برنامه‌های درسی، به عنوان عنصر چهارم آموزش پایه و اساسی (Mohammadkhani, Mohammad davoudi, Farokhnia, 2016)، یا حتی اعتقاد برخی از صاحب‌نظران در این زمینه که عمده نقش آموزش را تنها یاد دادن تفکر به افراد و فراگیران به شمار

آورده‌اند (Abili, 2001, Facione, 2002)، بلاشک بر وضوح اهمیت تفکر انتقادی و جایگاه آن در بهبود کیفیت آموزش افزوده خواهد شد. قدمت تاریخی توجه به تفکر انتقادی از یک‌سو و ظهور نهضت تفکر انتقادی از طرف دیگر موجبات تلاش‌های گسترده‌ای را در حوزه یاددهی یادگیری به‌ویژه در حوزه پژوهش متوجه خویش ساخت. به‌طوری که برخی از پژوهش‌های صورت گرفته در این حوزه نشان‌دهنده ارتباط تفکر انتقادی با ویژگی‌های شخصیتی، روانی و وضعیت تحصیلی است.

یکی دیگر از متغیرهای پژوهش، ادراک از مؤلفه‌های برنامه‌درسی است. برنامه‌درسی و ادراک حاصل از آن می‌تواند زندگی تحصیلی افراد را دست‌خوش تغییر کرده، و در واقع به‌مثابه عاملی مهم در کیفیت و بهبود عملکرد تحصیلی و دستیابی به موفقیت نظام آموزشی و فراگیران عمل نموده، و به‌تبع آن احساس خودکارآمدی را افزایش دهد. دلیل این مدعا را می‌توان در تلاش‌های صورت گرفته در راستای تبیین چیستی برنامه‌درسی، عناصر آن و... از سوی صاحب‌نظران حوزه مذکور جستجو کرد. به‌طوری که به اعتقاد (Pinar et al, 2008) در فاصله نزدیک به یک قرن از آغاز رسمی خود، به یکی از حوزه‌های پویای دانش بشری مبدل شده است (Yadegarzade, 2018). حتی وجود رشته مطالعات برنامه‌درسی^۱، در مقاطع ارشد و دکتری در دانشگاه‌های معتبر داخل و خارج از کشور با نظریه‌پردازان بی‌شمار، نشانه‌های عظیمی از اهمیت و لزوم پرداختن به این حوزه و مفاهیم مرتبط با آن در تمامی زمینه‌های یاددهی یادگیری به شمار می‌رود. به‌طور مثال؛ در مباحث مرتبط با عناصر برنامه‌درسی که پایه‌های برنامه‌درسی مطلوب را شکل می‌دهد، اذهان متخصصان را همواره با کنش وافر همراه ساخته است؛ یعنی با این‌که هنوز پیرامون اجزاء و عناصر برنامه‌درسی در بین صاحب‌نظران اتفاق‌نظر وجود ندارد، اما اعتقاد بر این است که از جمله ویژگی‌های برنامه‌درسی مطلوب توجه به همه عناصر برنامه‌درسی، پرهیز از ابهام و برخورداری از توازن و

^۱ . لازم به ذکر است که در شورای عالی گسترش وزارت علوم، تحقیقات و فناوری جمهوری اسلامی ایران از رشته مذکور با عنوان «برنامه‌ریزی درسی» یاد می‌شود، اما متخصصان حوزه امر با توجه به اینکه در دنیای حاضر، برنامه‌ریزی درسی خود از حیطه‌های مطالعات برنامه‌درسی به شمار می‌رود، همواره از این رشته دانشگاهی با عنوان «مطالعات برنامه‌درسی» یاد می‌کنند، و درصدد تغییر عنوان این رشته در شورای مذکور هستند.

انعطاف در عناصر برنامه درسی و تناسب عناصر با ویژگی‌های فراگیران یا مخاطبان برنامه است (Ebrahim kafori, Maleki, Khosravi babadi, 2015). کلاین، با نظر به اهمیت عناصر برنامه درسی؛ در مدل برنامه درسی موسوم به «مطالعه نظام مدرسه‌ای^۱» از عناصر اهداف^۲، محتوا^۳، راهبردهای یاددهی-یادگیری^۴، مواد و منابع آموزشی^۵، فعالیت‌های یادگیری فراگیران^۶، زمان آموزش^۷، فضای آموزش^۸، گروه‌بندی فراگیران^۹ و ارزشیابی^{۱۰} (Khosravi, Fathi vajarghah, Ashtiani, 2014) یاد می‌کند، یا این‌که اگر عناصر برنامه درسی را شامل اهداف، محتوا، مواد و منابع، فعالیت‌های یادگیری، گروه‌بندی فراگیران، زمان و مکان یادگیری، ارزشیابی و ... می‌داند، و از آنان تحت عنوان «تار عنکبوت طراحی برنامه درسی» یاد می‌کند. همچنین، در برخی از دیدگاه‌ها به پیشگامی تایلر (۱۹۶۲) چهار عنصر اصلی هدف، محتوا، روش و ارزشیابی پیشنهاد می‌شود (Khosravi et ah, 2014; Vafaei, Maleki, Alipour, 2017). از سوی دیگر برخی از افراد اذعان دارند که این فقدان توافق در تعریف برنامه درسی و عناصر و اجزای آن بر پیچیدگی کارهای تربیتی در این حوزه افزوده است. هر چند برخی از صاحب‌نظران بر این عقیده‌اند که فعالیت در حوزه برنامه درسی به دلیل ماهیت جوان بودن رشته و پیچیدگی آن (Fathi Vajarghah, 2018) که البته با فقر منابع علمی همراه شده، علی‌رغم این‌که پژوهشگران را همواره با کاستی‌هایی روبه‌رو کرده، می‌تواند نشانه‌هایی از بایستگی جدیت و تلاش مضاعف در راستای غنی‌سازی پژوهش‌های مرتبط با حوزه‌های برنامه درسی در کشور را فراهم آورد. کما این‌که با نظر به فقدان آگاهی لازم استادان دانشگاهی نسبت به تدریس و آموزش (Freudenberg & Samarkovski, 2014) و

-
- 1 . a study of schooling (SOS)
 - 2 . objectives
 - 3 . content
 - 4 . teaching learning methods
 - 5 . instructional materials and resources
 - 6 . learner learning activities
 - 7 . instructional time
 - 8 . instructional space
 - 9 . learners grouping
 - 10 . evaluation

تأثیرات آن بر افکار و ادراک فراگیران، بر لزوم پژوهش درباره برنامه‌درسی و مؤلفه‌های آن افزوده خواهد شد (Ajam, Hematipour, Rahimi, 2018). چرا که در پژوهش (Tatari et al, 2014) مشخص شد که بین خرده‌مقیاس‌های ادراک از مؤلفه‌های برنامه‌درسی (ادراک از هدف، محتوا، روش و ارزشیابی) و انگیزش پژوهشی همبستگی مثبت و معنی‌دار وجود دارد. همچنین دو متغیر ادراک از هدف و ادراک از محتوا می‌تواند متغیر انگیزش پژوهشی را پیش‌بینی کنند. همچنین، در نتایج پژوهش (Ajam et al, 2018) گزارش شد که بین مؤلفه‌های برنامه‌درسی با اشتیاق تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد، و می‌توان بر اساس مؤلفه‌های برنامه‌درسی اشتیاق تحصیلی را پیش‌بینی کرد.

پیشینه پژوهش

خودکارآمدی مقوله‌ای است که افراد از محیط در برخورد با موقعیت‌ها کسب می‌کنند و عوامل و موقعیت‌ها روی کیفیت و مثبت بودن آن تأثیر بسزایی دارند. یکی از این موقعیت‌ها، فراهم بودن زمینه برای پرورش تفکر انتقادی است که چگونه و چقدر محیط آموزشی به درگیری دانشجویان در فرایند تفکر انتقادی اهمیت می‌دهد برای نمونه بر پایه پژوهش (Soleimannejad & Ayermaloy, 2012) این نتیجه حاصل شد که بین باورهای معرفت‌شناختی و گرایش به تفکر انتقادی رابطه معنی‌داری وجود دارد. محمدی پویا (Bijanvand, Sobhaninejad, Nikazin, Mohammadi pouya, 2014) نیز گزارش کردند که بین مؤلفه‌هایی از مهارت تفکر انتقادی با سلامت روان و متغیر قدردانی همبستگی مثبت و معنی‌دار وجود دارد. یا این که می‌توان به یافته‌های پژوهش (Rastjoo, Sepehr, Zandvanian, 2014) اشاره کرد که مؤید همبستگی مثبت و معنی‌دار بین گرایش به تفکر انتقادی و عملکرد تحصیلی است. یافته‌های پژوهش (Khojaste, Meamar, Kianpour, 2014) نشان‌دهنده ارتباط معنی‌دار بین انگیزه تحصیلی و گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان است. (Oroujloo, Hemati maslak pak, 2016) در پژوهش خود دریافتند که بین مهارت‌های تفکر انتقادی با خودکارآمدی دانشجویان پرستاری همبستگی مثبت و معنی‌دار وجود دارد. همچنین (Soleimanifar, Shabani, Rezaei, Nikoobakht, 2017)، در پژوهش خود

گزارش نمودند که گرایش به تفکر انتقادی بر اضطراب اجتماعی و نگرانی اثر کاهشی داشته در حالی که با عزت‌نفس و ابراز وجود اثر مثبت دارد.

نشانه‌های لزوم توجه و اهمیت به تفکر انتقادی در تاریخ تعلیم و تربیت نمایان است. به طوری که نقش ارزشمند این تفکر همواره نظریه‌پردازان و صاحب‌نظران را مجاب به ارائه تعاریفی در این زمینه نموده است. به عنوان مثال می‌توان به تعاریف افرادی نظیر؛ سقراط «پرسش سؤالات عمیق»، افلاطون «روشن اندیشی» (will Durant, 2001)، (Audi, 2002) «مباحث دقیق، ارائه مثال‌های ظریف، معادلاتی شفاف»، راسل^۱ «تأکید بر قضاوت درست» (will Durant, 2001)، (Watson & Glaser, 1980) «توانایی استنباط، شناسایی مفروضات، استنتاج، تغییر و تفسیر و ارزشیابی استدلال‌های منطقی»، (Ennis, 1985) «استدلال و نگاهی تیزبینانه»، (Glen, 1995) «توانایی سمت‌وسوی فلسفی دادن به تفکر»، (Paul & Elder, 2000) «مهم پنداشتن تفکرات خود، توسعه عادات خاص درست اندیشیدن»، (Burke, 2003) «تشخیص و مورد پرسش قرار دادن»، (Lip & Beasley, 2004) «توانایی تفسیر، تحلیل، ارزیابی، استنتاج، تشریح و خود نظم‌دهی»، (Kelark & Holt, 2008) «برخورداری از توانایی‌هایی به مانند ذهن باز، انعطاف‌پذیری، فقدان سوگیری شخصی، بررسی مجدد و...» اشاره کرد (Bijanvand, Zargami, Ghaedi, Mahmoodnia, 2013)، که نه تنها گواه تاریخی در صحنه گذاشتن به اهمیت موضوع تفکر انتقادی دارد، بلکه نشانه‌هایی از تلاش‌های صورت گرفته در زمینه تفهیم مفهوم و چیستی تفکر انتقادی را شکل می‌دهد. در عین حال اندیشه انتقادی و پرورش قوه تفکر مورد تأکید فلاسفه و عرفا که به عنوان هدف تعلیم و تربیت از آن یاد می‌شد، توأم با انتشار آثار دیوبنی فزونی یافت تا جایی که زمینه‌های پیدایش جنبشی به نام «نهضت تفکر انتقادی» را فراهم آورد (Mohammadi pouya, Torkashvand, M, 2017).

موقعیت دیگر، میزان ادراک دانشجویان از مؤلفه‌های برنامه درسی است که پنداره و ادراک دانشجویان از مؤلفه‌های برنامه درسی بر میزان خودکارآمدی، و باور به داشتن خودکارآمدی تأثیر

^۱ . Russell

دارد؛ به طوری که اغلب دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته برنامه‌ریزی درسی اذعان می‌کنند که مشخص نبودن حدود و ثغور برنامه‌درسی، و نبود اتفاق نظر بین صاحب نظران در خصوص عناصر و مؤلفه‌های آن عواملی هستند که باعث می‌شود که نگرش مثبت به این رشته نداشته و از تحصیل در آن احساس خودکارآمدی نکنند؛ (Orinestine & Hankinse, 1998) معتقدند حتی برخی مواقع هم احساس یاس و سرخوردگی کنند (Oliva, 2010). از این رو، پژوهشگران درصدد آن بودند که به «بررسی رابطه گرایش به تفکر انتقادی و ادراک از مؤلفه‌های برنامه‌درسی با خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان» اهتمام ورزند، البته با نگاهی به آنچه در لابه‌لای پیشینه پژوهی گذشت، نشانه‌هایی از انجام پژوهشی با عنوان حاضر یافت نشد، که خود می‌تواند بر تازگی موضوع پژوهش صحنه گذارده، و گامی مهم در راستای پژوهش و کنکاش در باب خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان به مثابه نیروی آینده‌ساز و پیشرو کشور به شمار رود. بنابراین، پژوهش حاضر به دنبال بررسی رابطه گرایش به تفکر انتقادی و ادراک از مؤلفه‌های برنامه‌درسی با باورهای خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان است. در راستای دستیابی به این مهم فرضیه‌های پژوهش به شرح زیر بیان شده است:

۱- بین ابعاد گرایش به تفکر انتقادی با مؤلفه‌های باورهای خودکارآمدی تحصیلی رابطه وجود

دارد.

۲- بین ادراک از مؤلفه‌های برنامه‌درسی با مؤلفه‌های خودکارآمدی تحصیلی رابطه وجود دارد.

۳- گرایش به تفکر انتقادی توانایی پیش‌بینی باورهای خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان را

دارد.

۴- ادراک از مؤلفه‌های برنامه‌درسی توانایی پیش‌بینی باورهای خودکارآمدی تحصیلی

دانشجویان را دارد.

پژوهش حاضر با روش توصیفی - همبستگی صورت پذیرفته، و با توجه به هدفی که دنبال می‌کند، در زمره پژوهش‌های کاربردی به شمار می‌رود. جامعه پژوهش عبارت است از کلیه دانشجویان دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران که در نیمسال دوم ۹۸-۱۳۹۷ در مقاطع کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری به تعداد ۱۴۷۸ نفر (۴۵۹ نفر مرد و ۱۰۱۹ نفر زن) مشغول به تحصیل بودند. بر اساس جدول مورگان تعداد ۳۰۵ نفر در راستای کفایت حجم نمونه برآورد شد که با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب با حجم جنسیت جامعه، تعداد ۲۱۰ زن و ۹۵ مرد به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. ملاک ورود به پژوهش برخورداری از سرترم آموزشی در معاونت آموزش دانشکده بود و دانشجویانی که در مرحله تسویه حساب بودند از فرایند خارج شدند. به طوری که از افراد سؤال می‌شد که در ترم جاری واحد آموزشی دارند یا خیر؟ همچنین، پژوهشگر در زمان جمع‌آوری داده‌ها به دانشجویان می‌گفت که داده‌های حاصل از پرسش‌نامه‌ها تنها در راستای اهداف پژوهش استفاده شدند، و به این ترتیب سعی شد که اطمینان لازم برای محرمانه ماندن پاسخ افراد حاصل شود. پژوهشگر پس از جمع‌آوری داده‌ها اقدام به حذف پرسش‌نامه‌های مخدوش و ناقص کرد. با احتساب پرسش‌نامه‌های برگردانده نشده، در نهایت داده‌های ۲۸۷ نفر از مشارکت‌کنندگان وارد مرحله تجزیه و تحلیل شدند؛ بنابراین، یافته‌های توصیفی نشان داد که ۸۹ نفر افراد شرکت‌کننده در پژوهش را مردان و تعداد ۱۹۸ نفر از آنان نیز زنان تشکیل می‌دهند. ۱۸۹ نفر از دانشجویان شرکت‌کننده در پژوهش در مقطع کارشناسی (۶۵/۹ درصد از نمونه آماری)، ۷۹ نفر در مقطع کارشناسی ارشد (۲۷/۵ درصد از نمونه آماری) و ۱۹ نفر نیز در مقطع دکتری (۶/۶ درصد از نمونه آماری) مشغول به تحصیل بودند.

در راستای بررسی فرضیه‌های پژوهش از ابزار پرسش‌نامه استفاده شده است. پرسش‌نامه‌های پژوهش متشکل از گرایش به تفکر انتقادی، ادراک دانشجویان از مؤلفه‌های برنامه درسی و باورهای خودکارآمدی تحصیلی است که در زیر به ویژگی‌های هر یک از آن‌ها اشاره خواهد شد.

پرسش‌نامه گرایش به تفکر انتقادی؛ پرسش‌نامه گرایش به تفکر انتقادی (Ricketts, 2003)

یک ابزار خود گزارشی بوده که میزان تمایل به تفکر انتقادی را در فرد می‌سنجد. این پرسش‌نامه از

۳۳ گویه و ۳ زیر مقیاس خلاقیت (نوآوری)^۱ (۱، ۵، ۷، ۱۱، ۱۴، ۱۷، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۸ و ۲۹)، بالیدگی (بلوغ شناختی)^۲ (۲، ۱۲، ۱۵، ۱۹، ۳۰، ۳۳، ۳۱، ۳۲ و ۳۳) و درگیری ذهنی^۳ (تعهد) (۳، ۴، ۶، ۸، ۹، ۱۰، ۱۳، ۱۶، ۱۸، ۲۰، ۲۱، ۲۲ و ۲۷) برخوردار است که بر اساس مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم تنظیم شده است که البته سؤالات (۲، ۱۲، ۱۵، ۱۹، ۲۳، ۳۰، ۳۲ و ۳۳) پرسش‌نامه به صورت معکوس نمره‌گذاری شده است (Mosazadeh, Momen nasan,) (Bakhtiari, Raeisi, 2016). (Ricketts, 2003) ضریب پایایی زیر مقیاس‌های نوآوری، بلوغ شناختی و درگیری ذهنی را به ترتیب برابر با ۰/۷۵، ۰/۵۷ و ۰/۸۶ گزارش کرده است. در پژوهش (Karami, Rajaei, Namkhah, 2014) ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۰ و پژوهش (Mohammadkhani et al, 2016) ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۴ گزارش شده است. در پژوهش حاضر نیز مقدار پایایی پرسش‌نامه بر اساس آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های خلاقیت، بالیدگی و درگیری به ترتیب ۰/۶۹، ۰/۷۰ و ۰/۶۸ به دست آمد. در پژوهش‌های داخلی روایی این پرسش‌نامه مورد تأیید واقع شده است. به‌عنوان مثال (Taheri, Azadeh, Moradi jo, Yosefianzadeh,) (2017) پرسش‌نامه مذکور را در اختیار ۲ نفر از اعضای هیئت‌علمی دانشگاه علوم پزشکی تهران در رشته‌های برنامه‌ریزی آموزش الکترونیکی و کتاب‌داری و اطلاع‌رسانی پزشکی قرار دادند، و از طرف آن‌ها تأیید شدند.

پرسش‌نامه ادراک دانشجویان از مؤلفه‌های برنامه‌درسی؛ توسط (Tatari, 2015) بر مبنای الگوی تایلر، تهیه شده است. این پرسش‌نامه دارای ۴۰ سؤال (بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) و چهار خرده مقیاس هدف، روش، محتوا و ارزشیابی است. خرده مقیاس هدف دربرگیرنده سؤالات ۱ تا ۵، روش سؤالات ۶ تا ۱۳، محتوا سؤالات ۱۴ تا ۲۷ و خرده مقیاس ارزشیابی شامل سؤالات ۲۸ تا ۴۰ است. همچنین، سؤالات ۱، ۳، ۴، ۵، ۷، ۸، ۱۰، ۱۸، ۲۰، ۳۳ و ۳۶ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. (Tatari et al, 2015) پرسش‌نامه را جهت

1 . innovativeness
2 . cognitive maturity
3 . mental engagement

تعیین روایی محتوایی در اختیار ۸ تن از متخصصان گروه برنامه‌ریزی درسی و روان‌شناسی تربیتی (اعضای هیئت علمی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد) قرار دادند که از سوی آنان تأیید شدند. همچنین، پایایی این پرسش‌نامه بر اساس ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش (Tatari et al, 2015) و (Ajam et al, 2018) به ترتیب ۰/۹۵ و ۰/۸۵ گزارش شده است. در این پژوهش نیز جهت بررسی پایایی پرسش‌نامه از آلفای کرونباخ بهره گرفته شد که ضریب آن برای مؤلفه هدف، محتوا، روش و ارزشیابی به ترتیب برابر با ۰/۷۳، ۰/۷۱، ۰/۷۴ و ۰/۷۲ به دست آمد.

پرسش‌نامه باورهای خودکارآمدی تحصیلی (Zajacova et al, 2005) نسخه جدید

پرسش‌نامه خودکارآمدی تحصیلی را با الگوگیری از مقیاس تحصیلی میلدستون (Lent, Brown, 1986) و فهرست خودکارآمدی کالج (Solberg et al, 1993) توسعه دادند (Shokri et al, 2011). مفهوم باورهای خودکارآمدی تحصیلی در پرسش‌نامه مذکور، از طریق ۲۷ تکلیف مربوط به دانشگاه اندازه‌گیری می‌شود. به طوری که از مشارکت‌کنندگان خواسته می‌شود تا میزان اطمینان خود را در انجام موفقیت‌آمیز هر یک از ۲۷ تکلیف دانشگاهی بر اساس یک مقیاس ۱۰ درجه‌ای لیکرت از «کاملاً نامطمئن» (۱) تا «کاملاً مطمئن» (۱۰) مشخص نمایند. پرسش‌نامه مذکور دارای ۴ عامل اطمینان به توانایی خود در انجام تکالیف در کلاس درس (۹ سؤال)، اطمینان به توانایی خود در انجام تکالیف در بیرون از کلاس درس (۸ سؤال)، اطمینان به توانایی خود در تعامل با دیگران در دانشگاه (۶ سؤال) و اطمینان به توانایی خود در مدیریت کار، خانواده و دانشگاه (۴ سؤال) است (Yosefi, Khodaei, Shokri, 2013). در پژوهش (Fatehi peikani, Shokri, 2014) ضریب همسانی درونی (مقدار آلفای کرونباخ) برای عامل کلی باورهای خودکارآمدی تحصیلی و چهار مقیاس اطمینان به توانایی خود در انجام تکالیف در کلاس درس^۱، اطمینان به توانایی خود در انجام تکالیف در بیرون از کلاس^۲، اطمینان به توانایی خود در تعامل با دیگران در

^۱ . confidence in academic performance in class

^۲ . onfidence in academic performance outside of class

دانشگاه^۱ و اطمینان به توانایی خود در مدیریت کار، خانواده و دانشگاه^۲ به ترتیب برابر با ۰/۹۵، ۰/۸۷، ۰/۸۸، ۰/۸۵ و ۰/۷۸ گزارش شده است. همچنین، در پژوهش (Mohammadi pouya, 2018) پایایی پرسش‌نامه با روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۸ به دست آمده است. در پژوهش حاضر نیز پایایی پرسش‌نامه باورهای خودکارآمدی با استفاده از آلفای کرونباخ به ترتیب مؤلفه‌ها چهارگانه برابر با ۰/۷۲، ۰/۷۵، ۰/۷۱ و ۰/۷۳ به دست آمد. در رابطه با این پرسش‌نامه باید افزود که (Shokri et al, 2010) ابتدا آن را به فارسی ترجمه کرده و از دو متخصص زبان انگلیسی خواستند که آن را به انگلیسی برگردانند. با این کار تفاوت‌های موجود بین نسخه‌های انگلیسی ارزیابی کردند و از طریق «فرایند مرور مکرر» تفاوت‌ها را به حداقل ممکن کاهش دادند. با این حال، ضمن دقت در بررسی مترادف معنایی دو نسخه فارسی و انگلیسی، چند نفر از اعضای هیئت علمی دانشگاه روایی محتوا و تطابق فرهنگی این پرسش‌نامه را تأیید کردند.

لازم به ذکر است که جهت تعیین روایی صوری، هر یک از پرسش‌نامه‌ها در اختیار ۴ نفر از دانشجویان و فارغ‌التحصیلان رشته برنامه‌ریزی درسی (۱ نفر کارشناسی ارشد و ۳ نفر دانشجوی دکتری)، و یک عضو هیئت علمی رشته برنامه‌ریزی درسی قرار گرفت که تأیید شدند. همچنین، جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS v22 در دو بخش از آمار توصیفی و استنباطی بهره گرفته شده است. بدین ترتیب ابتدا در بخش اول، به توصیف جامعه مورد پژوهش پرداخته خواهد شد. سپس در بخش دوم با استفاده از آمار استنباطی (در قالب آزمون پیرسون و رگرسیون چند متغیره) فرضیه‌های پژوهش تشریح می‌شود.

یافته‌های پژوهش

لازم به ذکر است که قبل از ورود به مرحله فرض آزمایی، پژوهشگر نرمال بودن توزیع داده‌ها را بررسی قرار داد که یافته‌های آن در جدول (۱) گزارش شده است.

1 . confidence in interaction at school

2 . confidence in ability to manage work, family, and school

جدول ۱: آزمون نرمال بودن متغیرهای پژوهش

متغیرها	ضریب چولگی	ضریب کشیدگی
خلافت (نوآوری)	-۰/۵۷۰	-۰/۳۵۷
بالدگی (بلوغ شناختی)	۰/۳۷۵	-۰/۲۹۰
درگیری ذهنی (تعهد)	-۰/۳۵۵	-۰/۱۵۰
هدف	-۰/۵۸۳	۰/۲۳۶
روش	-۰/۶۶۲	۱/۲۸۲
محتوا	۰/۱۳۸	۰/۲۵۴
ارزشیابی	-۰/۱۰۹	-۰/۵۶۸
اطمینان به توانایی خود در انجام تکالیف در کلاس درس	۰/۰۷۱	۰/۹۷۶
اطمینان به توانایی خود در انجام تکالیف در بیرون از کلاس	۰/۰۳۲	-۰/۹۱۳
اطمینان به توانایی خود در تعامل با دیگران در دانشگاه	-۰/۲۰۹	-۰/۷۶۵
اطمینان به توانایی خود در مدیریت کار، خانواده و دانشگاه	۰/۳۰۱	-۰/۸۲۹
گرایش به تفکر انتقادی	-۰/۰۶۶	-۰/۷۵۰
ادراک از مؤلفه‌های برنامه درسی	-۰/۲۴۳	-۰/۳۷۱
باورهای خودکارآمدی	۰/۲۲۹	۰/۵۳۴

با توجه به یافته‌های جدول (۱) می‌توان ادعان داشت که داده‌های پژوهش نرمال است؛ زیرا از نظر (Park, 2008) مقدار چولگی^۱ و کشیدگی^۲ بین «-۲ تا +۲» نشان دهنده نرمال بودن داده‌ها است (Gholipour, Hashemi, 2015: 45). از این‌رو، با فرض نرمال بودن داده‌ها می‌توان به بررسی فرضیات پژوهش پرداخت. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی برای بررسی ارتباط بین گرایش به تفکر انتقادی و ابعاد آن با باورهای خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج آزمون همبستگی در جدول (۲) گزارش شده است.

۱ . skewness

۲ . kurtosis

جدول ۲: نتایج آزمون همبستگی نمرات ابعاد گرایش به تفکر انتقادی با مؤلفه‌های باورهای خودکارآمدی تحصیلی

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱- نوآوری									
۲- بلوغ شناختی	۰/۱۴*								
۳- درگیری ذهنی	۰/۸۶**	۰/۱۲							
۴- گرایش به تفکر انتقادی	۰/۸۹**	۰/۵۱**	۰/۸۸**						
۵- اطمینان به توانایی خود در انجام تکالیف در کلاس درس	۰/۱۳*	۰/۰۷	۰/۱۰	۰/۱۰					
۶- اطمینان به توانایی خود در انجام تکالیف در بیرون از کلاس	-۰/۲۱**	۰/۱۷**	۰/۰۹	۰/۱۳*	۰/۸۲**	۱			
۷- اطمینان به توانایی خود در تعامل با دیگران در دانشگاه	۰/۳۰**	۰/۱۶**	۰/۰۱	۰/۱۴*	۰/۵۱**	۰/۵۹**	۱		
۸- اطمینان به توانایی خود در مدیریت کار، خانواده و دانشگاه	۰/۰۹	۰/۱۳*	۰/۱۲	۰/۲۲**	۰/۸۵**	۰/۶۹**	۰/۴۶**	۱	
۹- باورهای خودکارآمدی تحصیلی	-۰/۱۴**	۰/۱۳*	۰/۳۱**	۰/۲۵**	۰/۹۱**	۰/۸۸**	۰/۷۵**	۰/۸۸**	۱

** : $P < 0/01$ * : $P < 0/05$

یافته‌های جدول نشان می‌دهد که بین مؤلفه‌ی نوآوری از متغیر گرایش به تفکر انتقادی با مؤلفه‌های اطمینان به توانایی خود در انجام تکالیف در کلاس درس ($r = 0/13$ $P < 0/05$) و اطمینان به توانایی خود در تعامل با دیگران در دانشگاه ($r = 0/30$ $P < 0/01$) ارتباط مثبت معنی‌داری وجود دارد. همچنین بین مؤلفه‌ی بلوغ شناختی نیز با مؤلفه‌های اطمینان به توانایی خود در انجام تکالیف بیرون از کلاس ($r = 0/17$ $P < 0/01$)؛ اطمینان به توانایی خود در تعامل با دیگران در دانشگاه ($r = 0/16$ $P < 0/01$)؛ اطمینان به توانایی خود در مدیریت کار، خانواده و دانشگاه ($r = 0/13$ $P < 0/05$)؛ و متغیر کلی باورهای خودکارآمدی تحصیلی ارتباط مثبت معنی‌دار وجود دارد. بر پایه یافته‌های حاصله از جدول ۲ مشخص شد که مؤلفه درگیری ذهنی از متغیر گرایش به تفکر انتقادی با باورهای خودکارآمدی تحصیلی ($r = 0/31$ $P < 0/01$) دارای ارتباط مثبت و معنی‌دار است. گرایش به فکر انتقادی در حالت کلی با مؤلفه‌های اطمینان به توانایی خود در انجام تکالیف بیرون از کلاس ($r = 0/13$ $P < 0/05$)؛ اطمینان به توانایی خود در تعامل با دیگران در دانشگاه ($r = 0/14$ $P < 0/05$)؛ اطمینان به توانایی خود در مدیریت کار، خانواده و دانشگاه ($r = 0/22$ $P < 0/01$) و باورهای خودکارآمدی تحصیلی ($r = 0/25$ $P < 0/01$) ارتباط مثبت و معنی‌دار دارد.

برای بررسی ارتباط بین ادراک از مؤلفه‌های برنامه درسی و ابعاد آن با باورهای خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان از ضریب همبستگی پیرسون بهره گرفته شده است که نتایج حاصل از این آزمون در جدول (۳) قابل ملاحظه است.

جدول ۳: نتایج آزمون همبستگی نمرات ادراک از مؤلفه‌های برنامه درسی با مؤلفه‌های خودکارآمدی تحصیلی

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
۱- هدف										
۲- روش	۰/۲۴**									
۳- محتوا	۰/۳۲**	۰/۲۹**								
۴- ارزشیابی	۰/۱۲	۰/۱۰	۰/۳۶**							
۵- مؤلفه کلی ادراک از برنامه درسی	۰/۲۰**	۰/۵۶**	۰/۶۶**	۰/۵۹**						
۶- اطمینان به توانایی خود در انجام تکالیف در کلاس درس	۰/۰۸	۰/۱۸**	۰/۰۷	۰/۰۵	۰/۰۸					
۷- اطمینان به توانایی خود در انجام تکالیف در بیرون از کلاس	۰/۲۱**	۰/۱۲*	۰/۲۰**	۰/۰۲	۰/۰۶	۰/۸۲**				
۸- اطمینان به توانایی خود در تعامل با دیگران در دانشگاه	۰/۰۹	۰/۰۲	۰/۳۰**	۰/۱۳*	۰/۱۴*	۰/۵۱**	۰/۵۹**			
۹- اطمینان به توانایی خود در مدیریت کار، خانواده و دانشگاه	۰/۰۳	۰/۱۳*	۰/۱۶*	۰/۱۴*	۰/۰۳	۰/۸۵**	۰/۶۹**	۰/۴۶**		
۱۰- باورهای خودکارآمدی تحصیلی	۰/۱۷**	۰/۱۹**	۰/۱۳*	۰/۲۹**	۰/۱۴*	۰/۹۱**	۰/۸۸**	۰/۷۵**	۰/۸۸**	

** : $P < 0.01$ * : $P < 0.05$

یافته‌های برآمده از جدول بالا حاکی از ارتباط مثبت و معنی‌دار بین مؤلفه هدف از متغیر ادراک از مؤلفه‌های برنامه درسی با باورهای خودکارآمدی تحصیلی ($r = 0.17$, $P < 0.01$) است. همچنین، ادراک از روش با مؤلفه‌های اطمینان به توانایی خود در انجام تکالیف در کلاس درس ($r = 0.18$, $P < 0.01$)؛ اطمینان به توانایی خود در انجام تکالیف بیرون از کلاس ($r = 0.12$, $P < 0.05$)؛ اطمینان به توانایی خود در مدیریت کار، خانواده و دانشگاه ($r = 0.13$, $P < 0.05$) و متغیر باورهای خودکارآمدی تحصیلی ($r = 0.19$, $P < 0.01$) ارتباط مثبت و معنی‌دار دارد. یافته‌های حاصل از جدول ۳ پژوهش نشان‌دهنده ارتباط مثبت و معنی‌دار ادراک از محتوا با مؤلفه‌های اطمینان به توانایی خود در انجام تکالیف بیرون از کلاس ($r = 0.20$, $P < 0.01$)؛ اطمینان به توانایی خود در تعامل با دیگران

در دانشگاه ($r = 0/30$ $P, < 0/01$)؛ اطمینان به توانایی خود در مدیریت کار، خانواده و دانشگاه ($r = 0/16$ $P, < 0/05$) و متغیر باورهای خودکارآمدی تحصیلی ($r = 0/13$ $P, < 0/05$) است. ادراک از ارزشیابی نیز با مؤلفه‌های اطمینان به توانایی خود در تعامل با دیگران در دانشگاه ($r = 0/13$ $P, < 0/05$)؛ اطمینان به توانایی خود در مدیریت کار، خانواده و دانشگاه ($r = 0/14$ $P, < 0/05$) و باورهای خودکارآمدی تحصیلی ($r = 0/29$ $P, < 0/01$) دارای ارتباط مثبت و معنی‌دار است. همچنین، یافته‌ها نشان می‌دهد که ادراک از مؤلفه‌های برنامه‌درسی با مؤلفه اطمینان به توانایی خود در تعامل با دیگران در دانشگاه ($r = 0/14$ $P, < 0/05$) و متغیر باورهای خودکارآمدی تحصیلی ($r = 0/14$ $P, < 0/05$) ارتباط معنی‌دار دارد.

با نظر به یافته‌های پژوهش مبنی بر ارتباط معنی‌دار بین مؤلفه‌های گرایش به تفکر انتقادی و خودکارآمدی تحصیلی، جهت آزمون این‌که گرایش به تفکر انتقادی توانایی پیش‌بینی باورهای خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان را دارد، از تحلیل رگرسیون چندگانه به روش همزمان بهره گرفته شده است، که نتیجه تحلیل رگرسیون از راه تحلیل واریانس (ANOVA) نشان از معنی‌داری آزمون مربوطه در مدل (هدف، روش، محتوا و ارزشیابی) بود ($p = 0/001$ و $F = 8/317$)؛ یعنی می‌توان اذعان داشت که آزمون مربوطه در سطح اطمینان ۰/۹۹ معنی‌دار است. پس فرضیه پژوهش تأیید می‌شود؛ یعنی مدل انتخاب شده (در قالب مؤلفه‌های نوآوری، بلوغ شناختی و درگیری ذهنی) معنی‌دار است. لازم به ذکر است که با توجه به مقدار شاخص دوربین-واتسون^۱ ۱/۶۴ و با توجه به قرار داشتن در دامنه $2/5 - 1/5$ و کوچک‌تر از ۴ بودن (Heidarzadeh, Mahram, Karashki, 2016; Hosseini ahangari, Ziaei, Soheilli, Mosavi chelak, 2018)، مشخص می‌شود که پیش‌فرض استقلال خطاها رعایت شده است. بر اساس یافته‌های به دست آمده، مشخص شد که ضریب همبستگی چندگانه بین مؤلفه‌های (نوآوری، بلوغ شناختی و درگیری ذهنی) با متغیر خودکارآمدی تحصیلی برابر با ۰/۵۳۲ است. پس با توجه به ضریب تعیین (R^2) می‌توان عنوان داشت که ۰/۲۸ از درصد تغییرات خودکارآمدی تحصیلی، توسط تغییرات در مؤلفه‌های پیش‌بین نوآوری، بلوغ شناختی و درگیری ذهنی تبیین می‌شود.

^۱ . Durbin-watson

جدول ۴ ضرایب رگرسیون برای پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی برحسب گرایش به تفکر انتقادی

مدل	ضرایب استاندارد نشده		ضریب استاندارد شده	
	β	خطای استاندارد	Beta	t
مقدار عرض از مبدأ (β_0)	۶/۳۰۷	۰/۵۹۸		۱۰/۵۴۳
نوآوری	-۰/۱۹۳	۰/۲۵۷	-۰/۰۷۴	۱/۹۲۳
بلوغ شناختی	-۰/۰۱۰	۰/۱۵۴	-۰/۰۰۵	۰/۰۶۷
درگیری ذهنی	۰/۶۶۰	۰/۲۸۴	۰/۳۰۶	۲/۳۲۴

بر اساس یافته‌های حاصل از جدول ۴ و سطح معنی‌داری ($P \leq ۰/۰۰۱$) مشخص است که از بین مؤلفه‌های گرایش به تفکر انتقادی، تنها مؤلفه درگیری ذهنی معنی‌دار است. از این‌رو با توجه به ستون ضرایب استاندارد شده (وزن β ها) مشخص می‌شود که سهم مؤلفه درگیری ذهنی در تبیین خودکارآمدی تحصیلی برابر ۰/۳۰۶ است.

با توجه به این‌که یافته‌های پژوهش ارتباط معنی‌دار بین مؤلفه‌های ادراک از مؤلفه‌های برنامه درسی و باورهای خودکارآمدی تحصیلی را نشان داد، در راستای پاسخ‌گویی به این‌که ادراک از مؤلفه‌های برنامه درسی توانایی پیش‌بینی باورهای خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان را دارد، از تحلیل رگرسیون چندگانه به روش همزمان بهره گرفته شده است. نتیجه حاصل تحلیل رگرسیون از راه تحلیل واریانس (ANOVA) نشان از معنی‌داری آزمون مربوطه در مدل (هدف، روش، محتوا و ارزشیابی) در سطح ۰/۰۰۱ بود که با این وجود می‌توان عنوان کرد که آزمون مربوطه در سطح اطمینان ۰/۹۹ معنی‌دار است. پس فرضیه پژوهش تأیید می‌شود ($P=۰/۰۰۱$ ؛ و $F=۷/۲۵۱$)؛ یعنی مدل انتخاب شده (در قالب مؤلفه‌های هدف، روش، محتوا و ارزشیابی) معنی‌دار است. همچنین، از آنجایی که شاخص دوربین-واتسون برابر با ۱/۸۸ است، مشخص می‌شود که پیش‌فرض استقلال خطاها رعایت شده است. ضریب همبستگی چندگانه بین مؤلفه‌های (هدف، روش، محتوا و ارزشیابی) با متغیر باورهای خودکارآمدی تحصیلی برابر با ۰/۳۹۵ به دست آمده است. پس با توجه به ضریب تعیین (R^2) می‌توان بیان نمود که ۱۶ درصد تغییرات باورهای خودکارآمدی تحصیلی، توسط تغییرات در مؤلفه‌های پیش‌بین هدف، روش، محتوا و ارزشیابی تبیین می‌شود.

جدول ۵ ضرایب رگرسیون برای پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی برحسب ادراک از مؤلفه‌های برنامه‌درسی

مدل	ضرایب استاندارد نشده		ضریب استاندارد شده	
	β	خطای استاندارد	Beta	t
مقدار عرض از مبدأ (β_0)	۶/۵۷۹	۱/۳۱۰		۵/۰۲۱
هدف	-۰/۱۸۱	۰/۱۹۸	-۰/۰۶۵	۰/۹۱۰
روش	۰/۳۶۲	۰/۲۲۱	۰/۱۶۸	۱/۱۸۴
محتوا	۰/۶۱۷	۰/۱۴۸	۰/۲۵۸	۳/۶۶۸
ارزشیابی	۰/۳۴۰	۰/۲۶۹	۰/۰۹۱	۱/۲۶۵
				۰/۰۰۱

با نظر به یافته‌های حاصل از جدول (۵) و سطح معنی‌داری مشاهده شده ($P \leq ۰/۰۰۱$)، می‌توان عنوان کرد که از بین مؤلفه‌های برنامه‌درسی فقط مؤلفه ادراک از محتوا معنی‌دار است. از این رو، با توجه به ستون ضرایب استاندارد شده (وزن β ها)، متوجه می‌شویم که سهم مؤلفه‌های ادراک از روش (۰/۱۶۸) و ادراک از محتوا (۰/۲۵۸) در تبیین خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان بیش‌تر از سایر مؤلفه‌ها است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه‌گرایش به تفکر انتقادی و ادراک از مؤلفه‌های برنامه‌درسی با خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان صورت گرفته است. یافته‌های پژوهش نشان داد که بین مؤلفه نوآوری از متغیر گرایش به تفکر انتقادی با مؤلفه‌های اطمینان به توانایی خود در انجام تکالیف در کلاس درس و اطمینان به توانایی خود در انجام تکالیف بیرون از کلاس از کلاس ارتباط مثبت معنی‌داری وجود داشت. همچنین بین مؤلفه بلوغ شناختی نیز با مؤلفه‌های اطمینان به توانایی خود در انجام تکالیف بیرون از کلاس، اطمینان به توانایی خود در تعامل با دیگران در دانشگاه، اطمینان به توانایی خود در مدیریت کار، خانواده و دانشگاه و متغیر کلی باورهای خودکارآمدی تحصیلی ارتباط مثبت معنی‌دار وجود داشت. بر پایه یافته‌های پژوهش مشخص شد که مؤلفه‌ی درگیری ذهنی از متغیر گرایش به تفکر انتقادی با باورهای خودکارآمدی تحصیلی دارای ارتباط مثبت و معنی‌دار است.

گرایش به تفکر انتقادی در حالت کلی با مؤلفه‌های اطمینان به توانایی خود در انجام تکالیف بیرون از کلاس، اطمینان به توانایی خود در تعامل با دیگران در دانشگاه، اطمینان به توانایی خود در مدیریت کار، خانواده و دانشگاه و باورهای خودکارآمدی تحصیلی ارتباط مثبت و معنی‌دار داشت. یافته‌های حاصل از ارتباط بین گرایش به تفکر انتقادی و ابعاد آن با باورهای خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان با یافته‌های پژوهش (Soleimannejad & Ayermaloi, 2012; Bijanvand et al, 2014; Rastjo et al, 2014; Khojaste, 2014; Orojloo, Hemati maslak pak, 2016; Soleimanifar et al, 2017) همسو است. چرا که در یافته‌های این پژوهش‌ها ارتباط معنی‌دار تفکر انتقادی با مؤلفه‌های تحصیلی و روان‌شناختی مؤثر بر زندگی تحصیلی نظیر؛ باورهای معرفت‌شناختی، سلامت روان، انگیزه تحصیلی، عملکرد تحصیلی، خودکارآمدی و عزت‌نفس و ابراز وجود گزارش شده است.

همچنین، یافته‌ها نشان داد که از بین مؤلفه‌های گرایش به تفکر انتقادی فقط مؤلفه درگیری ذهنی قابلیت تبیین باورهای خودکارآمدی تحصیلی را دارد و سهم این مؤلفه برابر با ۰/۳۰۶ است. بنا بر تعاریف ارائه شده از صاحب‌نظران در باب تفکر انتقادی، می‌توان اذعان داشت که مفهوم تفکر انتقادی، تنها به‌منزله نقد کردن صرف یا نگاه گله‌مندانه و شکایت‌آمیز نیست، بلکه منظور نگاهی تیزبینانه است (Winningham, Preusser, 2001; seif, 2000, mohammadi poya, 2017) که شاید بایستی از این مهم (نگاه تیزبینانه) به‌مثابه یکی از اساسی‌ترین ویژگی‌های محیط‌های آموزشی به‌ویژه آموزش عالی یاد کرد. به‌طوری که زمانی دانشجویان از قدرت تفکر انتقادی برخوردار باشند، نسبت به محیط آموزشی خود بی‌تفاوت نبوده و عنصری پویا و کنشگر محسوب می‌شوند که علاوه بر شناخت زمینه‌های تحصیلی خویش از مناسبات قدرت نیز آگاهی می‌یابند. در این صورت روحیه مطالبه‌گری آنان بیش‌ازپیش جلوه می‌کند، و باور به خودکارآمدی در زندگی تحصیلی افزایش خواهد یافت. دلیل این مدعا را می‌توان در مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده باورهای خودکارآمدی تحصیلی جستجو کرد. به‌طوری که زمانی به مؤلفه‌های باور خودکارآمدی تحصیلی توجه کنیم درمی‌یابیم که باور به خودکارآمدی تحصیلی پیوستاری است که نه‌تنها از اطمینان به توانایی در تکالیف در کلاس و بیرون کلاس، بلکه شامل اطمینان به توانایی خویش در تعامل با دیگران و همچنین مدیریت کار، خانواده و دانشگاه را می‌شود، در این صورت برای بررسی باورهای خودکارآمدی، محدود شدن به فضای کلاس درس مناسب نیست و باید پیوستار کلاس و خارج از کلاس را مطالعه کرد. از این‌رو، انتظار می‌رود که برخورداری از قدرت تفکر انتقادی علاوه بر اطمینان به انجام تکالیف درون و بیرون

کلاس، موجبات تقویت زندگی اجتماعی دانشجویان را در تعامل با دیگران و مدیریت کار، خانواده و دانشگاه را فراهم آورد. البته بایستی در نظر داشت که تدریس استادان از جمله کلیدی‌ترین عوامل رشد و پرورش تفکر انتقادی در دانشجویان به شمار می‌رود. چرا که (Lewittes, 2007) نیز بر این باور است که محیط آموزشی و تعامل فراگیران در تدریس به برخورداری از تفکر انتقادی در بین آنان کمک می‌کند (Tanhayeh rashvanloo, Tanhayeh rashvanloo, Hejazi, 2014). همچنین زمانی که در پرتو این موضوع به یافته‌های پژوهش (Karami et al, 2014) نگرسته شود، اهمیت تدریس و مدرس بیش‌ازپیش مبرهن خواهد شد. چرا که کرمی و همکاران، عنوان کردند که بین مؤلفه‌های خلاقیت و درگیری ذهنی از گرایش به تفکر انتقادی با ترجیح سبک تدریس فعال همبستگی وجود دارد. از این‌رو می‌توان اذعان داشت که برخورداری استادان دانشگاهی از تفکر انتقادی در وهله اول منجر به سبک تدریس ترجیحی فعال و مناسب برای دانشجویان خواهد شد، همچنین، در وهله بعد تعامل دانشجویان در فرایند تدریس - که برآمده از سبک فعال استادان است - می‌تواند منجر به پرورش تفکر انتقادی در بین آنان شده، و موجبات باورهای خودکارآمدی تحصیلی را در دانشجویان فراهم آورد. باین‌حال، پیشنهاد می‌شود که وزارت عتف ضمن ارج نهادن به مقوله تفکر انتقادی در نظام آموزش عالی، در گزینش افراد به این مهم توجه داشته و به‌ویژه امتیازاتی نیز در ارتقاء پایه استادان دانشگاهی برای استفاده از روش تدریس فعال و توجه به پرورش تفکر انتقادی تخصیص دهد.

یافته‌های حاصل از پژوهش، نشان داد که بین متغیر ادراک از مؤلفه‌های برنامه‌درسی در مؤلفه روش با باورهای خودکارآمدی تحصیلی ارتباط مثبت و معنی‌دار وجود دارد. همچنین، ادراک از روش نیز با مؤلفه‌های اطمینان به توانایی خود در انجام تکالیف در کلاس درس، اطمینان به توانایی خود در انجام تکالیف بیرون از کلاس، اطمینان به توانایی خود در مدیریت کار، خانواده و دانشگاه و متغیر باورهای خودکارآمدی تحصیلی ارتباط مثبت و معنی‌دار داشت. بر پایه یافته‌های پژوهش مشخص شد که بین ادراک از محتوا با مؤلفه‌های اطمینان به توانایی خود در انجام تکالیف بیرون از کلاس، اطمینان به توانایی خود در تعامل با دیگران در دانشگاه، اطمینان به توانایی خود در مدیریت کار، خانواده و دانشگاه و متغیر باورهای خودکارآمدی تحصیلی ارتباط مثبت و معنی‌دار وجود دارد. درعین‌حال یافته‌ها نشان داد که ادراک از ارزشیابی با مؤلفه‌های اطمینان به توانایی خود در تعامل با دیگران در دانشگاه، اطمینان به توانایی خود در مدیریت کار، خانواده و دانشگاه و باورهای خودکارآمدی تحصیلی دارای ارتباط مثبت و معنی‌دار است. در نهایت این‌که یافته‌ها بر ارتباط

معنی‌دار ادراک از مؤلفه‌های برنامه درسی با مؤلفه اطمینان به توانایی خود در تعامل با دیگران در دانشگاه و متغیر باورهای خودکارآمدی تحصیلی تأکید داشت. این یافته‌ها با یافته‌های پژوهش (Tatari et al, 2014) و (Ajam et al, 2018) همسو است؛ زیرا آنان در پژوهش‌های جداگانه‌ای به این نتیجه دست یافتند که ادراک از مؤلفه‌های برنامه درسی با انگیزش پژوهشی و اشتیاق تحصیلی ارتباط مثبت و معنی‌دار دارد. همچنین، یافته‌های پژوهش را می‌توان با یافته‌های پژوهش (Mohammadi, Moltaji, 2017) هم‌خوان دانست. چرا که آنان دریافتند که برنامه درسی تجربه شده نقش واسطه‌گری معنی‌داری را در رابطه بین ویژگی فردی دانشجویان و رشد شایستگی آنان ایفا می‌کند.

پس مطابق با نتایج پژوهش‌های گذشته و پژوهش حاضر، می‌توان اذعان داشت که ادراک از مؤلفه‌های برنامه درسی نه تنها بر انگیزش و کیفیت یادگیری و پیشرفت تحصیلی آنان تأثیر دارد (Tatari et al, 2014)، بلکه اطمینان به توانایی آنان را در انجام تکالیف درون و بیرون کلاس افزایش داده، و باور به توانایی برقراری و تعامل با دیگران و اطمینان از توانایی در مدیریت کار، خانواده و دانشگاه را در بین آن‌ها به دنبال خواهد داشت. دلیل این مدعا را می‌توان در پژوهش (Bay, Hasanabadi, Kavosian, 2017) جستجو کرد؛ زیرا یافته‌های پژوهش آنان نشان داد که ادراک فرد از کلاس به صورت غیرمستقیم و با میانجی‌گری باورها و رفتارهای پیشرفت می‌تواند عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی کند. بر این اساس، هرگونه اقدام جهت افزایش باورهای خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی را بایستی مرسوم ایجاد بسترهای مطلوب و مناسب محیط آموزشی به‌ویژه مؤلفه‌های برنامه درسی به شمار آورد (Ajam et al, 2018). بر پایه یافته ارتباط معنی‌دار بین مؤلفه‌های ادراک از مؤلفه‌های برنامه درسی و باورهای خودکارآمدی تحصیلی نیز مشخص شد که ۱۶ درصد تغییرات باورهای خودکارآمدی تحصیلی، توسط تغییرات در مؤلفه‌های پیش‌بین یعنی هدف، روش، محتوا و ارزشیابی تبیین می‌شود. در این بین تنها مقدار مؤلفه‌های ادراک از روش و ادراک از محتوا در تبیین خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان معنی‌دار بود. این یافته با یافته پژوهش (Tatari et al, 2014) هم‌خوان است؛ زیرا آنان دریافتند که متغیرهای پیش‌بین (ادراک از هدف، محتوا، روش و ارزشیابی) به صورت ترکیبی ۴۳ درصد از تغییرات متغیر انگیزشی را تبیین کنند، و از بین متغیرهای پیش‌بین، دو متغیر ادراک از هدف و ادراک از محتوا می‌تواند متغیر انگیزش پژوهشی را پیش‌بینی کنند. البته قابلیت پیش‌بینی ادراک از محتوا را می‌توان نقطه اشتراک یافته‌های پژوهش حاضر و پژوهش طاطاری و همکاران، قلمداد کرد. به طوری که، بر اساس یافته‌های دو پژوهش

مشخص است که ادراک از محتوا توانایی پیش‌بینی انگیزش پژوهشی و باورهای خودکارآمدی را دارد. با وجود این، به صراحت می‌توان از نقش کلیدی محتوای درسی در فرایند آموزشی افراد سخن گفت. البته با توجه به ماهیت نظام آموزشی عالی، یعنی ناظر بر قدرت انتخاب بیشتر استادان در انتخاب محتوای آموزشی، حساسیت عنصر محتوای درسی بیش‌ازپیش نمایان می‌شود که در این صورت متناظر با اصول معرفت‌شناختی تربیت منتج از دیدگاه واقع‌گرایی سازه‌گرایانه، می‌توان به استادان پیشنهاد کرد که در انتخاب محتوای آموزشی به اصولی نظیر؛ اصل جامع‌نگری در علم، اصل ارتباط با نیازها و مسائل و... توجه داشته باشند (Bagheri, 2008). چرا که پیچیدگی مسائل دنیای واقعی و ارتباط هم‌زمان آن‌ها با رشته‌های مختلف علمی، ضمن فروریختن نگاه‌های تفکیکی به معرفت به شهوور تلقی‌های جامع‌تر نسبت به علم منجر شده است که خود رویکردهای بین‌رشته‌ای را گسترش داده است. از سوی دیگر، بایستی خاطر نشان شد که تمرکز بر حل مسائل علمی، مستلزم برقراری پیوند میان علم و نیازهای بشری است (Sajadiye, Mohammadi poya, 2017). پس آنچه لازمه دنیای کنونی به شمار می‌رود یا این‌که تحت عناوینی با سودمندی علم یا علم نافع از آن یاد می‌شود، و شاید به‌نوعی زمینه‌های پیدایش دانشگاه‌های نسل سوم، چهارم را هموار کرده، ارتباط علم با نیازهای انسانی است که غالباً در محتوای برنامه‌درسی باید مد نظر قرار گیرد تا بتوانند موجبات افزایش باورهای خودکارآمدی دانشجویان را نیز فراهم آورد.

یافته‌های پژوهش نشان داد رابطه روش تدریس با خودکارآمدی مثبت و معنی‌دار است. از این رو، ادراک از مؤلفه روش تدریس، توانایی پیش‌بینی باورهای خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان را دارد. به عبارت دیگر، می‌توان از نقش روش تدریس استادان دانشگاهی به‌مثابه عاملی مهمی در احساس اطمینان و توانایی افراد نه‌تنها در انجام تکالیف درسی، بلکه در تعاملات دانشگاهی و مدیریت کار و خانواده سخن به میان آورد. به‌طوری‌که بر اساس نظریه‌ها مشخص شده است در یک رویکرد مهارت‌های زندگی با کاربرد روش‌های تدریس تعاملی، به مانند ایفای نقش، بحث آزاد و ... زمینه‌های شرکت فراگیران را در فرایند پویای یادگیری سهولت می‌بخشد (PAHO, 2001; Khosravi et al, 2014). البته با نگاهی به پژوهش‌های گذشته خواهیم دانست که رویکرد مدرس محوری (حال استادمحوری در آموزش عالی یا معلم‌محوری در آموزش رسمی و عمومی) در فرایند انتقال داده‌ها و آموزش فراگیران (Nazemnejad, 2011; Mehdinejad & Esmaili, 2014;)

^۱ PAHO: Pan American Health Organization

می‌رسد با عزم جدی بایستی مسئله تغییر و گذر از پارادایم مدرس محوری به پارادایم فراگیرمحور را به‌مثابه یکی اصول یا کارکردهای مهم ارتقاء و بهبود کیفیت آموزشی در گستره نظام آموزشی ایران دنبال نمود. با این حال، می‌توان از آموزش استادان یا معلمان در وهله اول و سپس ارزشیابی عملکرد آنان در توجه به فراگیر محوری در آموزش افراد برای گذر از مرحله مدرس محوری یاد کرد.

با نظر به نتایج پژوهش و اهمیت روزافزون جوامع به افراد برخوردار از باورهای توانمندی و خودکارآمدی، پیشنهاد می‌شود که دانشگاه تلاش‌های ویژه‌ای را در راستای تقویت تفکر انتقادی دانشجویان و ادراک مثبت آنان نسبت به محتوای آموزشی، روش، هدف و ارزشیابی برنامه‌های درسی از خود نشان دهند، و این موضوع جز با توجه به حضور فعال دانشجویان در فرایند آموزشی مسیر نخواهد شد. همچنین، در پایان می‌توان استفاده از پرسش‌نامه به‌عنوان ابزار پژوهش را از محدودیت نام برد که معمولاً چنین ابزاری به‌مثابه این‌که افراد خودشان گزارش می‌دهند، پاسخ‌ها از طرف پژوهشگر مشخص می‌شود و پاسخ‌دهنده صرفاً انتخاب‌گر گزینه‌هاست، و این‌که می‌تواند خستگی حاصل از پر کردن پرسش‌نامه نتایج را دست‌خوش تغییر کند. از این جهت، توصیه می‌شود که پژوهشگران در پژوهش‌های آینده از ابزار مصاحبه نیز بهره‌گیرند.

منابع

- Ajam, AA; Hematipour, O; Rahimi, H (2018) the relationship between students' perceptions of the components of curriculum planning and their academic enthusiasm. *Journal of Educational Development in Medical Sciences*, 11 (30), 70-80.
- Ardalan, E; Hossein chari, M (2010) Predicting academic adjustment based on communication skills through self-efficacy beliefs. *Journal of Educational Psychology*, 17 (6), 1-28.
- Asghari, F; Saadat, S; Atefi karjondani, S; Janalizadeh kokne, S (2014) Relationship between academic self-efficacy and psychological well-being, family cohesion and spiritual health in students of Kharazmi University. *Iranian Journal of Medical Education*, 14 (7), 581-593.
- Audi. R. (2002). *Philosophy: the value of philosophy*. New York: the american philosophical association.
- Bagheri, Kh (2008) *An Introduction to the Philosophy of Education of the Islamic Republic of Iran*, Vol 1, Scientific and Cultural Publications.
- Bagheri moghadam, N; Ahmadi, H (2018) Pathology of Governance in the Higher Education System of Iran. *Journal of Public Policy*, 4 (4), 55-74.
- Bay, N; Hasanabadi, HR; Kavosian, J (2017) Structural model of competency beliefs and perception of the classroom with students' academic achievement: The role of progress behaviors and beliefs. *Journal of Applied Psychology*, 11 (1), 67-83.
- Beard, K. S., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1136-1144.
- Bijanvand, F; Sobhaninejad, M; Nikazin, A; Mohammadi pouya, S (2014) Investigating the Relationship between Critical Thinking Skills and Quality of Life, Mental Health, Social Acceptance, and Medical Student Appreciation. *Journal of Clinical Psychology and Personality*, 21 (11), 49-60
- Bijanvand, F; Zargami, S; Ghaedi, Y; Mahmoodnia, AR (2013) Analyze the concept of critical thinking and explain the methods of cultivating it with emphasis on higher education. *Journal of Teaching Research*, 1 (1), 23-45.
- Burke. C. G. (2003). What is critical tjomlong, available at: [http:// www.usc.edu/schools/sppd/private/documents/doctoral/resources/crotocal thinking.pdf](http://www.usc.edu/schools/sppd/private/documents/doctoral/resources/crotocal%20thinking.pdf).
- Clark. D. & Holt. J. (2001). Strategies to overcome obstacles in the

- facilitation of critical thinking. *nursing education*, 25, pp. 291-298.
- Davoudi, S (2013) Presenting a predictive model of English language academic achievement with an emphasis on the role of academic self-efficacy, cognitive, motivational, and behavioral conflict. *Education and Learning Quarterly*, 1 (1), 37-48.
- Ebrahim kafoori, K; Maleki, H; Khosravi babadi, AA (2015) Investigating the role of Klein curriculum elements in academic failure in the first year of high school mathematics from the perspective of curriculum partners, *Journal of Research in Curriculum Planning*, 12 (2), 50-62.
- Ennis. R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational leadership*, 43, 44-48.
- Esmaeili, N; Shokri, O; Fathabadi, J; Heidari, M (2015) Structural Relationship Test Between Beliefs in Academic Self-Efficacy, Documentary Patterns, Coping Strategies, Emotions of Progress, and Academic Procrastination in Students. *Journal of Research in Educational Systems*, 9 (30), 63-122.
- Facione P. A., Facione NC., Blohm SW., & Giancarlo CA. (2002). *The California Critical Thinking Skills Test: Test Manual*. California Academic Press; Milbrae, 23(2): 78-95
- Fatehi peikani, Z; Shokri, O (2014) The mediating role of developmental emotions in relation to academic self-efficacy beliefs and learning approaches. *Journal of Cognitive Learning Strategies*, 2 (3), 93-73
- Fathiazar, E; Beirami, M; Badri, R; Atashi, SH (2013) Investigating the trend of critical thinking in students of Imam Ali (AS) Military University (Case study: Triangulation within a method). *Military Management Quarterly*, 49 (13), 11-42.
- Fathi vajarghah, K (2018) Towards the Third Wave in Iranian Curriculum Studies: Moving Beyond New Understanding, in Search of Pluralism in Curriculum Climates. *Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 9 (18), 45-69.
- Fereydoni, S (2017) Slight expansion of higher education with emphasis on social consequences; Foundation data theory. *Journal of Higher Education Research and Planning*, 23 (4), 69-96.
- Freudenberg, B & Samarkovski, L. (2014) Enthusiasm and the Effective Modern Academic. See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/282135700>
- Glen, S. (1995). Developing critical thinking in higher education, *Nurse Education today*, 15(3): 170- 176.
- Grebennikov, L., Skaines, I. (2009). Gender and Higher Education Experience: A Case Study. *Higher Education Research and Development* 28(1):71-84

- Heidarzadeh, M; Mahram, B; Karashki, H (2016) The role of classroom assessment structure and students' research orientation in their research motivation. *Journal of Teaching and Learning Studies*, 8 (1), 50-68.
- Hosseini ahangari, SA; Ziaei, S; Soheilli, F; Mosavi chelak, A (2018) Study of the level of moral growth and self-control with the patterns of "self-citation" and "total rate of citations" in the articles of the top authors of Iranian universities of medical sciences. *Journal of Scientific Research*, Pre-Publication
- Karami, M; Rajaei, M; Namkhah, M (2014) Investigating the tendency of critical thinking in high school teachers and its role in their teaching style. *Journal of Research in Curriculum Planning*, 11 (2), 34-47.
- Khanmohammadi, F (2016) *Beliefs of academic self-efficacy and test anxiety: The mediating role of goal orientations and cognitive assessment*. Master Thesis in Clinical Psychology, Shahid Beheshti University.
- Khojaste, S; Meamar, S; Kianpour, M (2014) The situation of the tendency to critical thinking of the students of the University of Isfahan and some related factors. *Journal of Applied Sociology*, 25 (54), 117-138.
- Khosravi, R; Fathi vajarghah, K; Ashtiani, M (2014) Pathology of Life Skills Curriculum in Theoretical Secondary Education System. *Journal of Teaching and Learning Research*, 21 (4), 1-18.
- Lip, K.S., & Beasley, S. (2004). *Critical thinking in nursing. A cognitive skills workbook*. Philadelphia, PA: Lipincott Williams & Wilkins.
- Mehdinejad, V; Esmaeili, R (2014) The relationship between teaching approaches of faculty members and learning approaches of students of Sistan and Baluchestan University. *Teaching and Learning Research*, 21 (5), 51-66.
- Mohammadi, M; Moltaji, L (2017) Presenting an explanatory model of individual characteristics, understanding of the curriculum and developing the competencies of the leadership of Shiraz University students. *Journal of Curriculum Research*, 13 (2), 111-129
- Mohammadi pouya, F; Torkashvand, S; Mohammadi pouya, S (2017) Cultivation of critical thinking based on the content analysis of Attar Neyshabouri's book. *Quarterly Educational Journal*, 12 (50), 141-164.
- Mohammadi pouya, F; Mohammadi pouya, S; Ghareeb tarze, S (2017) Prioritization of educational philosophies, curriculum ideology and teaching methods of medical professors. *Journal of the Center for the Study and Development of Medical Education*, 13 (3), 217-228
- Mohammadkhani, K; Mohammad davoudi, AH; Farokhnia, M (2016) Designing a model of structural equations that affect the critical thinking of teachers in District 4 of Karaj. *Journal of Innovation and Creativity in the Humanities*, 6 (1), 72-45.
- Mousazadeh, S; Momen nasan, M; Bakhtiari, T; Raeisi, M (2016)

- Tendency to critical thinking in nursing students and its relationship with academic performance. *Journal of Nursing Education*, 5 (4), 26-20
- Nazemnejad, N (2011) Investigating the relationship between the preferred curriculum planning model of Shiraz University faculty members with teaching strategies, teaching methods and evaluation techniques used in the teaching-learning process. Master Thesis in Educational Management, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University
- Jamali, M; Norouzi, A; Tahmasebi, R (2013) Factors affecting academic self-efficacy and its relationship with academic achievement in students of Bushehr University of Medical Sciences in 2012-2013. *Iranian Journal of Medical Education*, 13 (8), 641-629
- Javadipour, M; Karamdoost, NA; Mohammadi pouya, S (2016) Investigating the Relationship between Philosophical Mindset and Curriculum Ideology with Teaching Approaches in Secondary High School Teachers. *Quarterly Educational Journal*, 12 (49), 57-80.
- Oliva, P. F. (2010). *Deveioping the curriculum*. Pearson education, Inc.
- Orojloo, S; Hemati maslak pak, M (2016) Investigating the Relationship between Critical Thinking and Self-Efficacy of Nursing Students. *Journal of Nursing Education*, 5 (6), 11-17.
- Paul, R. & Elder, L. (2000). Critical thinking: the path to responsible citizenship, *high school magazine*, 7, 8, 10-15.
- Rastjoo, S; Sepehr, H; Zandvavian, A (2014) Investigating the Relationship between Tendency to Critical Thinking, Learning Approaches and Academic Performance in Master's Students at Yazd University. *Iranian Higher Education Association Quarterly*, 6 (3), 63-83.
- 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. Unpublished doctoral dissertation, University of Florida, Gainesville. available at: http://etd.fcla.edu/UF/UFE0000777/ricketts_j.pdf
- Rothman AJ, Rothman AS & Hertel AW (2004). Self-regulation and behavior change: Disentangling behavioral initiation and behavioral maintenance. See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/232574200>
- Sabeti, M; Homayoon sepehrM; Ahmadi, FA (2014) The role of higher education in development. *Iranian Journal of Social Development Studies*, 6 (4), 59-69.
- Saeedzadeh, M; Mohammadi, Y; Asadi, F (2018) The role of metacognitive beliefs and self-efficacy in students' academic achievement, *Yazd Medical Sciences Education Studies and Development Center Magazine*, 13 (2): 149-140.

- Sajadiye, N; Mohammadi pouya, S (2017) Comparative analysis of the content of social studies textbooks, old and new, fourth grade, elementary school, based on the epistemological principles of education. *Curriculum Studies Quarterly*, 12 (47), 69-94.
- Seifert, T. (2004). Understanding student motivation, *Educational Research* 46(2):137-149
- Shokri, O; Tolabi, S; Ghanaee, Z; Taghvaeinia, A; Kakbrayi, K; Fouladvand, K (2011) Psychoanalytic study of academic self-efficacy belief questionnaire. *Journal of Teaching and Learning Studies*, 3 (2), 45-61.
- Soleimanifar, A; Shabani, F; Rezaei, Z; Nikoobakht, N (2017) Tendency to Critical Thinking, Self-Esteem, Expression, Social Anxiety and Concerns in Students: Presenting a Causal Model. *Journal of Clinical Psychology and Personality* (Behavior Scholars), 15 (2), 155-166.
- Soleimannejad A; Ayermaloi, B (2012) The relationship between epistemological beliefs and the tendency to think critically in Mako high school students in the academic year 2011-2011. *Journal of Thought and Child*, 3 (2), 1-29.
- Taheri, A; Azadeh, F; Moradi jo, M; Yosefianzadeh, A (2017) Investigating the tendency to critical thinking in students of the School of Paramedical Sciences, Tehran University of Medical Sciences. *Journal of the School of Paramedical Sciences, Tehran University of Medical Sciences* (Piavard Salamat), 11 (1), 1-9.
- Tanhaye rashvanloo, F; Tanhaye rashvanloo, M; Hejazi, E (2014) The Role of Teacher Quality in Teaching Health Students to Critical Thinking. *Journal of Educational Strategies in Medical Sciences*, 7 (6), 391-397.
- Tatari, Y; Mahram, B; Karashki, H (2014) Investigating the role of graduate students' perception of the components of the curriculum in predicting their research motivation. *Two Quarterly Journal of Curriculum Studies in Higher Education*, 5 (10), 97-113.
- Tatari, Y; Mahram, B; Karashki, H (2014) Investigating the perception of graduate students on the desirability of the components of the curriculum at Ferdowsi University of Mashhad. *Quarterly Journal of Qualitative Research in Curriculum*, 2 (6), 113-126.
- Tatari, Y (2015) The Role of Graduates' Perceptions of Curriculum Components in Predicting Their Research Motivation. Master Thesis, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad.
- Vafaei, R; Maleki, H; Alipour, M (2017) Investigating the position of curriculum elements in the perspective of postmodernism and its critique from the perspective of the basics of Islamic education, *Journal of Research in Islamic Education Issues*, 25 (35), 69-90
- Van den Akker, J. (2010). Building bridges: how research may improve curriculum policies and classroom practices. In S. M. Stoney

- (Ed.), *Beyond Lisbon 2010: Perspectives from research and development for educational policy in Europe*, 175-195.
- Watson, G. B. & Glaser, E. M. (1980). *Watson-glaser critical thinking appraisal manual, forms A and B*. San Antonio: psychological corporation.
- Yadegarzade, GR (2018) Identify the components of professional responsibility of curriculum specialists. *Journal of Curriculum Research*, 8 (2), 199-223
- Yamini, M; Kadivar, P; Farzad, V; Moradi, AR (2008) The Relationship between Perception or Social Constructive Learning Environment and Thinking Styles with Deep Approach to Learning and Learning out Comes. *Journal new psychologies studies*, 3(12): 139-171.
- Yosefi, AR; Khodaei, A; Shokri, O (2013) Academic stress, academic self-efficacy and academic performance in students, *Journal of Educational Psychology Studies*, 10 (18), 41-66
- Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-Efficacy, Stress, and Academic Success in College. *Research in Higher Education*, 46(6), 677-706.
- Zamani, A; Pouratashi, M (2017) Relationship between working memory, academic self-efficacy beliefs and test anxiety with students' academic achievement. *School Psychology Quarterly*, 6 (4), 25-44.

Extended Abstract

**Relationship Between Students' Tendency Towards
Critical Thinking And Perception Of Curriculum
Components And Their Self-Efficacy Beliefs**

Davoud Tahmasebzadeh Sheikhlari¹, Sohrab Mohammadi Pouya²

Introduction

Knowledge of student characteristics can be of great importance. Students spend many hours, until the end of their graduation, in the educational environment and have an essential role in improving the quality of social, cultural, political and scientific life in various societies. Accordingly, students' self-efficacy beliefs can account for a very large part of the continuum of success. Based on the results of the previous studies, self-efficacy beliefs can lead to academic achievement, psychological well-being, academic adjustment, and an optimal level of performance in educational settings. Considering this, determining factors which can affect students' self-efficacy can be extremely helpful. In line with this, critical thinking can be considered as one of the variables which might affect self-efficacy beliefs. Furthermore, perception of the components of the curriculum seems to be another important variable in this regard. Indeed, a balanced educational curriculum and the resulting perception of it can be effective in changing the academic life, improve the quality of academic performance, lead to significant achievement of both students and the education system, and increase student' self-efficacy. The aim of this study was to investigate the relationship between the tendency towards critical thinking and perception of curriculum components and students' academic self-efficacy.

Methods

The study population included students at the Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran and the statistical sample

included students selected through stratified sampling method. Critical Thinking Orientation Questionnaire (Ricketts, 2003), the Students' Perceptions of Curriculum Components Scale (Tatari, 2015) and the Academic Self-efficacy Beliefs (Zajacova et al., 2005) were used in order to collect data. The validity and reliability of all the instrument were assessed and confirmed. The collected data were then subjected to SPSS Version 22 Software and descriptive statistics, and correlation and multivariate regression were used in order to analyze the data.

Results

findings showed, there was significant positive relationships between components of critical thinking tendency and academic self-efficacy beliefs, namely self-confidence in the classroom, self-confidence in the ability to do homework outside the classroom, self-confidence in the ability to interact with others in the university and confidence or self-confidence in the ability to balance work, university, and family. Therefore, it can be stated that critical thinking can lead to an active and appropriate teaching style, and thus students' interaction in the classroom and nurturing. It can also improve students' academic self-efficacy beliefs. The findings also showed a significant positive relationship between perception of such components of curriculum as method, content and evaluation, and self-efficacy beliefs and its components.

Conclusion

Given the results of this study and the growing need of societies for people with empowering beliefs, it is recommended that special efforts be made to develop students' critical thinking and improve their perception of educational content, method, and purpose and evaluation of curriculum. Finally, Due to the involvement of participants' attitudes in data collection, it is suggested that researchers use of interview tools in future research.

Keywords: academic self-efficacy; critical thinking, curriculum components

¹ . Assistant Professor, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran (responsible author)

² . PhD Student of Curriculum Development University of Tabriz, Tabriz, Iran