

رابطه نیازهای اساسی روان شناختی و خود شناسی با سبک ترجیحی تدریس با میانجیگری مهارت تفکر انتقادی در معلمان دوره ابتدایی

سمیرا پاسبار^۱

مریم سامری^۲

تاریخ دریافت: ۹۶/۰۷/۰۳

تاریخ پذیرش: ۹۷/۰۴/۱۱

چکیده

هدف تحقیق، بررسی رابطه نیازهای اساسی روان شناختی و خود شناسی با سبک ترجیحی تدریس با میانجیگری مهارت تفکر انتقادی در معلمان دوره ابتدایی شهر ارومیه بود. تحقیق از نوع همبستگی بود. جامعه آماری معلمان دوره ابتدایی ناحیه ۱ آموزش و پرورش شهر ارومیه در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بودند (۱۵۷۰ نفر). نمونه به روش تصادفی طبقه ای، با جدول کرجسی و مورگان ۳۱۰ نفر تعیین شد. داده‌ها با پرسشنامه‌های، نیازهای اساسی روان شناختی (گاردیا، دسی و رایان، ۲۰۰۰)، خود شناسی (قربانی، واتسن و هارگیس، ۲۰۰۸)، سبک ترجیحی تدریس (موسی پور، ۱۳۷۷) و فرم کوتاه مهارت تفکر انتقادی (واتسون و گلیرز، ۱۹۸۰) به دست آمده و با نرم افزار SPSS؛ و با آزمون همبستگی پیرسون و سوبل تجزیه و تحلیل شدند. نتایج نشان داد نیازهای اساسی روان شناختی با سبک ترجیحی تدریس، رابطه منفی؛ خود شناسی با سبک ترجیحی تدریس، رابطه مثبت داشته؛ ولی نیازهای اساسی روان شناختی، خود شناسی و سبک ترجیح تدریس با مهارت تفکر انتقادی، رابطه نداشتند. بین نیازهای اساسی روان شناختی و خودشناسی با سبک ترجیحی تدریس با میانجیگری مهارت تفکر انتقادی رابطه وجود نداشت.

کلیدواژه‌ها: نیازهای اساسی روان شناختی، خود شناسی، سبک ترجیحی تدریس، مهارت تفکر انتقادی، معلمان دوره ابتدایی.

^۱ گروه علوم تربیتی، واحد ارومیه، دانشگاه آزاد اسلامی، ارومیه، ایران.

^۲ گروه علوم تربیتی، واحد ارومیه، دانشگاه آزاد اسلامی، ارومیه، ایران. (نویسنده مسئول) m.sameri@iaurmia.ac.ir

مقدمه

انسانها نیازهای فیزیکی، اجتماعی و روان شناختی دارند، که رضایت آنان از زندگی را فراهم می‌آورد. تحقیق در مورد نیازهای انسان ابتدا توسط مک دوگال در سال ۱۹۰۸ آغاز شد و توسط فروید، مورای و هال ادامه یافت و سرانجام توسط مازلو در حیطه روانشناسی رایج و عملیاتی شد (خوارزمی، کارشکی و مشکی، ۱۳۹۲، الف: ۱۵۱).

صرف نظر از مناقشات نظری، تحقیقات در حوزه نیازها در سالهای اخیر بر توسعه و گسترش نیازهای بنیادی روان شناختی^۱ تمرکز داشته است که برای اولین بار توسط دسی و رایان در سال ۲۰۰۰ تحت عنوان نظریه خود تعیین گری مطرح شد. بر اساس این نظریه: سه نیاز ذاتی روان شناختی عبارتند از: خودمختاری، شایستگی و توانایی ارتباط (خوارزمی، کارشکی و مشکی، ۱۳۹۲، ب: ۱۳).

خودمختاری^۲ به نیاز فرد به احساس انتخاب و خودآغازگری در انجام اعمال و تکالیف اشاره دارد. شایستگی^۳ عبارت است از نیاز به موثر بودن در تعامل با محیط و نشان دهنده میل به استفاده از استعدادها و مهارتها و دنبال کردن چالش‌ها و تکالیف همسو با توانایی‌های و تسلط یافتن بر آنها است و نهایتاً نیاز به ارتباط^۴، به نیاز برای احساس اطمینان هنگام داشتن رابطه با دیگران و نیاز به پذیرش فرد به عنوان فردی شایسته ی عشق و احترام توسط دیگران اشاره دارد (صالحی، قمرانی و صالحی، ۱۳۹۲: ۴).

خودآگاهی یا خودشناسی^۵، درک و شناختی است که فرد از خود پیدا می‌کند؛ تصویر روشنی که وی دربارهٔ ویژگیها، ارزشها، نگرشها، علایق، نیازها و هر آنچه به وی مربوط می‌شود، به دست می‌آورد، است (قربانی، واتسن و هارگیس^۶، ۲۰۰۸: ۴۰۳). قربانی، بینگ، واتسون، دیویسن و لبریتن^۷ (۲۰۰۳: ۴۳۸) در پژوهشهای اولیه خود دو جنبه از خودشناسی که شامل «خودشناسی تأملی^۸» و «خودشناسی تجربی^۹» بود را مطرح کردند. خودشناسی تأملی به تلاش «خود» برای معنا بخشیدن

1- Basic Psychological Needs

2- Autonomy

3- Merit

4- Need for communication

5- Self-Knowledge

6- Ghorbani, Watson and Hargys

7- Ghorbani, Bingham, Watson, Davison and Lebertin

8- Reflection self-knowledge

9- Experimental Self-knowledge

به تجربه گذشته و بهره مندی از بینش‌ها و تجارب گذشته اشاره دارد و در مقابل خودشناسی تجربی به تلاشهای «خود» برای درک تجربه جاری در زمان حال و توجه دقیق به خود در زمان حال اشاره دارد.

قربانی، واتسون و هارگیس (۲۰۰۸: ۴۰۵) «خودشناسی» را تلاشهای فعال افراد برای یکپارچه کردن تجربه خود در گذشته، حال و آینده در جهت سازش و ارتقاء خود اشاره دارد، تعریف کردند. در واقع خودشناسی تلاش انطباقی و توانمند خود در درک تجربه زمان جاری برای پیش برد برون داده های مطلوب است در واقع فرض بر این است که خودشناسی انطباقی و سالم مستلزم توانایی توجه واضح به تجارب جاری باشد (خودشناسی تجربی) و از تجارب گذشته یاری بگیرد (خودشناسی تأملی).

تدریس کنش متقابل معلم و فراگیر است که در این تعامل معلم با برنامه ریزی تلاش می کند تا شرایط مطلوب تغییر را به وجود آورد. دانش آموزان دارای سبکهای یادگیری ترجیحی^۱ هستند، معلمان نیز سبکهای تدریس ترجیحی^۲ دارند. یک الگوی تدریس طرحی است که برای آموزش در کلاس یا در حالت آموزش فردی بکار برده می شود و در انتخاب مطالب درسی و منابع آموزشی تأثیر دارد (امین خندقی و رجایی، ۱۳۹۲: ۲۸).

سبک‌های تدریس شامل رفتارهای شخصی معلم و مواد آموزشی مورد استفاده ایشان در انتقال اطلاعات به فراگیران است. راههای تدریس - یادگیری متنوع هستند و به عنوان رفتارهای مشخص و گوناگون که شامل ترتیب دادن تدریس بوده و می توانند تغییر یابند (رازقی نژاد، بخشی و مشایخی، ۱۳۸۹: ۲۰۱).

مهارت‌های فکری انواع مختلفی دارند که یکی از مهم‌ترین آن‌ها «مهارت تفکر انتقادی»^۳ است (هاشمیان نژاد، ۱۳۸۰: ۴۷). تفکر انتقادی به توانایی فرد برای تحلیل و ارزشیابی اطلاعات اطلاق می‌شود. متفکر انتقادی سؤالات اساسی و مسائلی را مطرح و آن‌ها را به طور صریح تنظیم می‌کند، به جمع‌آوری و ارزیابی اطلاعات مرتبط می‌پردازد، ایده‌های انتزاعی را مورد استفاده قرار می‌دهد، با ذهن باز فکر می‌کند و با دیگران به طور اثر بخش ارتباط برقرار می‌سازد (عباسی یادکوری، ۱۳۸۱: ۶۷).

تفکر انتقادی؛ قضاوت هدفمند، آگاهانه و متمرکز بر پیامدهای زیر است: از طریق استانداردهای حرفه‌ای، کدهای اخلاقی و قوانین هدایت می‌شود. به طور دقیق به بررسی و شناسایی مشکلات، مسائل و خطرات می‌پردازد. بر اساس اصول فرایند حل مشکل و روش‌های عملی است. روش‌های

1- Preferred Learning style

2- Preferred Teaching style

3- Critical Thinking

منطقی، با بصیرت و خلاقانه را به کار می‌برد و بر اساس دانش، مهارت‌های خاص است. تفکر انتقادی از نیازهای افراد و اجتماع و همچنین نیازهای خود فرد برای دستیابی به توانمندی و مراقبت‌های کارآ مشتق شده است. در طی تفکر انتقادی فرد به ارزیابی، خود اصلاحی و تلاش برای ارتقا می‌پردازد (برونت^۱، ۲۰۰۵: ۶۳).

تحقیقات نشان داده که مبنا و عامل اصلی در زمینه رسیدن به خودشناسی داشتن قدرت خودانتقادی است (موسوی، قربانی و قاضی طباطبایی، ۱۳۹۳) و ارضای نیازهای اساسی روان شناختی در گرو خودشناسی و باور به خویش است (خوارزمی، کارشکی و مشکی، ۱۳۹۲) و از طرف دیگر خودشناسی پایه اصلی یادگیری مطرح شده و یاددهی و یادگیری رابطه تنگاتنگ با سبک تدریس دارد (امین خندقی و رجایی، ۱۳۹۲) و از طرف دیگر سبک ترجیحی تدریس باعث رشد دلبستگی به مدرسه را باعث شده و دلبستگی عاملی مهم در ارضای نیازهای اساسی روان شناختی است (عمرانیان و شیخ الاسلامی، ۱۳۹۱) و ارضای نیازهای بنیادی روان شناختی باعث خودکارآمدی و انگیزش شغلی می‌گردد و این انگیزش باعث خودشناسی و رشد مهارت تفکر انتقادی و بهتر شدن تدریس را در پی خواهد داشت (بیات، ۱۳۹۰). لذا با توجه به اهمیت دوره ابتدایی در تعلیم و تربیت دانش آموزان، سیستم آموزشی با ایجاد برنامه‌های مختلف باعث گردد که مهارت تفکر انتقادی در معلمان تقویت شود تا آنها با بررسی نقاط ضعف و قوت خویش به خودشناسی برسند و از طریق خودشناسی و اتکا به تواناییهای درونی و ذاتی خویش در راه ارضای نیازهای بنیادین روان شناختی خویش قدم بردارند و با انتخاب یک سبک تدریس مناسب باعث ایجاد فضایی مشارکتی بین خود و دانش آموزان شوند، با کمک ارزیابیهای صورت گرفته از طرف دانش آموزان و والدین آنها سبک تدریس خود را برای کلاس خود منحصر به فرد نموده و موجبات تدریسی اثربخش و انتقال اطلاعات به دانش آموزان را شوند، لذا تحقیق حاضر در پی بررسی رابطه نیازهای اساسی روان شناختی و خود شناسی با سبک ترجیحی تدریس با توجه به نقش واسطه‌ای مهارت تفکر انتقادی معلمان دوره ابتدایی ناحیه ۱ آموزش و پرورش شهر ارومیه است و در پی پاسخگویی به سوالات زیر است:

آیا بین نیازهای اساسی روان شناختی و خود شناسی با سبک ترجیحی تدریس با توجه به نقش واسطه‌ای مهارت تفکر انتقادی در معلمان دوره ابتدایی ناحیه ۱ آموزش و پرورش شهر ارومیه رابطه وجود دارد؟

¹⁻ Brunt

در راستای موضوع تحقیق حاضر تحقیقاتی انجام گرفته است که به چند مورد اشاره می‌شود: هاشمی نصرت آباد، واحدی و امانی ساری بگلو (۱۳۹۳) طی تحقیقی با عنوان «بررسی فرهنگ مدرسه، نیازهای روان شناختی اساسی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان با آزمون یک الگوی علی» نشان دادند نیاز به خودمختاری تاثیر مثبت و معناداری بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان داشت. اثر نیاز به شایستگی بر عملکرد تحصیلی مثبت و معنادار بود. همچنین نیاز به ارتباط نیز اثر مثبت و معناداری بر عملکرد تحصیلی داشت. اثر فرهنگ مدرسه بر نیاز به خودمختاری، شایستگی و ارتباط مثبت و معنادار بود. خوارزمی، کارشکی و مشکی (۱۳۹۲) طی تحقیقی با عنوان «نقش ارضای نیازهای اساسی روان شناختی و باورهای شناختی در انگیزه درونی دانشجویان دوره های یادگیری الکترونیکی» نشان دادند پرداختن به نیازهای اساسی روان شناختی در ارتقا سطح انگیزه درونی دانشجویان دوره های یادگیری الکترونیکی برای تلاش و گرایش بیشتر به سمت استفاده این شیوه یادگیری، نقش مؤثری دارد. از طرفی توجه به باورهای شناختی دانشجویان به خصوص سطح کیفی و قابلیت کاربرد دوره های یادگیری الکترونیکی، در ایجاد انگیزه و علاقه دانشجویان نقش غیرقابل انکاری دارد. کاوسیان، کدیور و فرزاد (۱۳۹۱) طی تحقیقی با عنوان «رابطه متغیرهای محیطی، تحصیلی با بهزیستی مدرسه: نقش نیازهای روانشناختی، خودتنظیمی انگیزشی و هیجانهای تحصیلی» نشان دادند اثر مستقیم حمایت معلم از خودفرمانی دانش آموز، حمایت والدین از خودفرمانی دانش آموز و ارتباط با همکلاسیها بر نیازهای اساسی روانشناختی اثر مستقیم و معنادار دارند. همچنین حمایت معلم از خودفرمانی دانش آموز از طریق متغیرهای واسطه ای پژوهش بر بهزیستی مدرسه اثر غیرمستقیم معناداری ندارد. اما اثر غیرمستقیم حمایت والدین از خودفرمانی دانش آموز و ارتباط با همکلاسیها بر بهزیستی مدرسه معنادار است. اثر مستقیم خودفرمانی، پیوستگی، بی انگیزگی تحصیلی و هیجان تحصیلی لذت از کلاس بر بهزیستی مدرسه معنادار است، و خودفرمانی، شایستگی، پیوستگی، انگیزش درونی تحصیلی و انگیزش بیرونی تحصیلی بر بهزیستی مدرسه اثر غیر مستقیم و معنادار دارند.

قلاوندی، امانی و بابایی سنگلجی (۱۳۹۱) طی تحقیقی با عنوان «تحلیل کانونی رابطه فرهنگ مدرسه با نیازهای روان شناختی اساسی در میان دانش آموزان» نشان دادند ابعاد فرهنگ مدرسه رابطه معناداری با برآورده شدن نیازهای روان شناختی دارند. امیری شاهراج (۱۳۸۹) طی تحقیقی با عنوان «میزان خودشناسی و اعتماد به نفس در مدیران آموزشی مرد و زن مدارس دوره متوسطه

غرب استان مازندران» نشان دادند تفاوت معناداری بین خود شناسی و اعتماد به نفس در دو گروه مرد و زن وجود دارد، مدیران از لحاظ خودشناسی و اعتماد به نفس در جنسیت خود هم دارای تفاوت هستند بدین طریق که هر چه خود شناسی فرد از خودش بیشتر باشد به همان نسبت دارای اعتماد به نفس بالاتری خواهد شد. جبرایی شراهی (۱۳۸۹) طی تحقیقی با عنوان «ارتباط بین خودشناسی با سازگاری (عاطفی، خانوادگی و اجتماعی) در میان دانشجویان دختر و پسر دانشگاه تهران» نشان داد بین خودشناسی و سازگاری رابطه معنادار وجود دارد. امین خندقی و رجایی (۱۳۹۲) طی تحقیقی نشان دادند دانشجویان به سبک تدریس فعال گرایش دارند و سبک یادگیری غالب آنان نیز سبک همگرا و جذب کننده است. به علاوه، دانشجویانی که سبک تدریس فعال را ترجیح می دهند، سبک یادگیری آنان اغلب واگراست لذا پیشنهاد نمودند که استادان از روش های فعال تدریس استفاده کنند و در ضمن طراحی های تدریس خود شیوه های متفاوتی به کارگیرند تا دانشجویان در تمام شیوه های یادگیری مهارت پیدا کنند و با لحاظ شدن سبک های مختلف تدریس مرجح آنان، موجبات پیشرفت تحصیلی آنان فراهم شود. یاسینی اردکانی و همکاران (۱۳۹۱) طی تحقیقی نشان دادند تعیین سبک یادگیری و روش آموزش ترجیحی غالب در هر یک از دانشکده ها و لزوم اهمیت شناخت آنها از طرف اساتید در جهت برنامه ریزی تدریس با هدف بالا بردن میزان یادگیری فراگیران مهم است. کرد افشاری (۱۳۹۱) طی تحقیقی نشان داد بین سبک ترجیحی تدریس با درگیری تحصیلی دانش آموزان پایه ی سوم متوسطه رابطه مثبت وجود دارد. رعیت رکن آبادی (۱۳۹۱) طی تحقیقی نشان داد سبک های یادگیری و روشهای تدریس ترجیحی دانش آموزان برحسب جنسیت متفاوت نیست. یافته ها نشان داد که فقط رابطه سبک یادگیری و روشهای تدریس ترجیحی شنیداری با جنس معنی دار بوده است و میانگین سبک یادگیری و روش تدریس ترجیحی شنیداری دانش آموزان دختر بیشتر از دانش آموزان پسر بوده است. بختیارپور (۱۳۹۱) طی تحقیقی با عنوان «رابطه تفکر انتقادی، راهبردهای فراشناختی و مدیریت زمان با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز» نشان داد که بین هر یک از متغیرهای راهبردهای فراشناختی و مدیریت زمان با عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه معنی دار وجود داشت ولی بین تفکر انتقادی با عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه معنی داری وجود نداشت. خلیلی، محمدی و حاجی آقاجانی (۲۰۰۳) طی تحقیقی با عنوان «مقایسه از اثر دو روش کلاسیک و سنتی بر استراتژی تفکر انتقادی در یادگیری در دانشجویان پرستاری» نشان دادند هر دو روش آموزش کلاسیک و مبتنی بر CTS باعث ایجاد

یادگیری پایدار در دانشجویان شده است. با وجود ایجاد یادگیری پایدارتر در روش CTS از نظر کمی، از نظر آماری هیچکدام از روشها بر دیگری برتری نداشتند. پاول و الدر^۱ (۲۰۰۰) طی تحقیقی با عنوان «اعتبار نامه‌های علمی اساتید دانشگاه» در ۳۸ دانشگاه دولتی و ۲۸ دانشگاه خصوصی (غیرانتفاعی) انجام داده، نشان داد، با وجود اینکه همه اساتدان، تفکر انتقادی را به منزله یک هدف اولیه برای آموزش‌شان می‌شناسند و باور دارند که به خاطر آن تدریس می‌کنند، اما عده اندکی از آن‌ها توانستند:

- تعریف روشنی از تفکر انتقادی ارائه دهند.
 - استانداردهای عقلانی را که تفکر انتقادی بر پایه آن‌هاست، توضیح دهند.
 - توانایی‌های تشکیل‌دهنده آن را تشخیص دهند.
- ویژگی‌های عقلانی یا تمایلات مرتبط با تفکر انتقادی را مورد بحث قرار دهند.

روش شناسی

این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نوع همبستگی بود. جامعه آماری معلمان دوره ابتدایی ناحیه ۱ آموزش و پرورش شهر ارومیه در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بود (۱۵۷۰ نفر). حجم نمونه به روش در تصادفی طبقه ای، ۳۱۰ نفر تعیین شد. ابزار به شرح زیر می‌باشند:

الف) پرسشنامه نیازهای اساسی روان شناختی: این مقیاس توسط گاردیا، دسی و رایان در سال ۲۰۰۰ ساخته شده است که میزان احساس حمایت از نیازهای خودمختاری، شایستگی و ارتباط با دیگر آزمودنی‌ها را می‌سنجد. مقیاس مذکور ۲۱ ماده است که براساس مقیاس پنج درجه ای لیکرت درجه بندی شده است. این پرسشنامه مولفه های زیر را مورد سنجش قرار می‌دهد. زیر مقیاس خودمختاری: ۱، ۴، ۸، ۱۱، ۱۴، ۱۷، ۲۰؛ زیرمقیاس شایستگی: ۳، ۵، ۱۰، ۱۳، ۱۵، ۱۹ و زیرمقیاس ارتباط: ۲، ۶، ۷، ۹، ۱۲، ۱۶، ۱۸، ۲۱. سوالات ۳، ۴، ۷، ۱۱، ۱۵، ۱۶، ۱۸، ۱۹، ۲۰ نمره معکوس دارند. ضرایب پایایی حاصل از اجرای آن روی مادر، پدر، شریک رمانتیک و دوستان آزمودنی‌ها به ترتیب ۹۲٪، ۹۲٪، ۹۲٪ و ۹۲٪ گزارش شده است (قربانی و واتسون، ۲۰۰۶). در ایران این مقیاس در نمونه های مدیران و دانشجویان ایرانی اجرا شده و از روایی و پایایی مطلوبی برخوردار است. به طوری که آلفای بین ۷۴٪ تا ۷۹٪ در نوسان است (دسی و رایان، ۲۰۰۰). در تحقیق حاضر

¹- Paul and Elder

ضرایب آلفای کرونباخ پرسشنامه نیازهای اساسی روان شناختی از ۰/۷ بیشتر هستند، لذا پرسشنامه مذکور از پایایی مناسب برخوردار است.

ب) پرسشنامه خود شناسی: توسط قربانی، واتسن و هارگیس (۲۰۰۸) ساخته شده است که شامل ۱۲ ماده است و پاسخ دهندگان می‌بایست در طیف لیکرت ۵ درجه ای (عمدتاً نادرست تا عمدتاً درست) به آن پاسخ دهند. قربانی و همکاران (۲۰۰۸) در مطالعه خود بر روی سه نمونه ایرانی و سه نمونه آمریکایی، آلفای کرونباخ مقیاس را به ترتیب در نمونه اول ایرانی ۰/۸۲، نمونه دوم ایرانی ۰/۸۱ و نمونه سوم ایرانی ۰/۸۱ و به ترتیب در نمونه اول آمریکایی ۰/۷۸، نمونه دوم آمریکایی ۰/۷۸ و نمونه سوم آمریکایی ۰/۷۴ گزارش دادند. اعتبار همگرا، ملاک، افتراقی و افزایشی مقیاس نیز در این مطالعه مورد تأیید قرار گرفت. در مطالعه قربانی، کونینگام و واتسن (۲۰۱۰) نیز آلفای کرونباخ مقیاس ۰/۷۹ گزارش شده است. در تحقیق حاضر ضرایب آلفای کرونباخ پرسشنامه خودشناسی از ۰/۷ بیشتر هستند، لذا پرسشنامه مذکور از پایایی مناسب برخوردار است.

ج) پرسشنامه سبک ترجیحی تدریس: پرسشنامه ترجیح سبک تدریس شامل ۳۸ سوال براساس پرسشنامه سبک تدریس موسی پور (۱۳۷۷) است که در دوره های تربیت دبیر به منظور ارزشیابی درس روش‌ها و فنون تدریس به کار برده شده است. هر گویه دارای ۵ گزینه در طیف لیکرت بود که از «خیلی کم» تا «خیلی زیاد» تنظیم شده بود. نمره گذاری از کم به زیاد انجام و برای گزینه «خیلی کم» نمره یک و برای گزینه «خیلی زیاد» نمره پنج منظور شد. پرسش‌ها تحت چهار مولفه طبقه بندی شدند: ایجاد ارتباط (۵ سوال)، استمرار ارتباط (۱۴ سوال)، اثربخش ساختن ارتباط (۱۰ سوال) و ارزشیابی ارتباط (۱۰ سوال). لازم به ذکر است در پرسشنامه ترجیح سبک تدریس، عبارات و افعال پایانی جملات اندکی تغییر یافت. روایی پرسشنامه با اظهار نظر متخصصان سنجیده شد و پایایی آن از طریق محاسبه آلفای کرونباخ تأیید شد. آلفای کرونباخ به طور جداگانه برای کل سوالات و سپس برای هر کدام از مولفه‌ها و در دو سبک فعال و غیر فعال انجام شد و از پایایی خوبی برخوردار بود که از این قرار است: کل سوالات با ضریب آلفای ۰/۹۴، گویه های مربوط به سبک غیر فعال تدریس با ضریب آلفای ۰/۹۳ و گویه های مربوط به سبک فعال تدریس هم با ضریب آلفای ۰/۹۵، در ضمن، در مولفه های ایجاد ارتباط، استمرار ارتباط، اثربخشی ارتباط و ارزشیابی ارتباط نیز آلفای محاسبه شده به ترتیب عبارت بودند از: ۰/۸۶، ۰/۷۵، ۰/۷۹ و ۰/۸۲، پایایی هر کدام از این مولفه‌ها در دو سبک فعال و غیر فعال سنجیده شد که آلفای کرونباخ به طور جداگانه

محاسبه شد و مورد تأیید قرار گرفت. در تحقیق حاضر ضرایب آلفای کرونباخ پرسشنامه سبک ترجیحی تدریس از ۰/۷ بیشتر هستند، لذا پرسشنامه مذکور از پایایی مناسب برخوردار است.

د) پرسشنامه مهارت تفکر انتقادی: از مقیاس کوتاه شده واتسون و گلیزر، فرم الف، ۱۹۸۰ استفاده شد. این پرسشنامه مشتمل بر ۲۶ سوال در مقیاس لیکرتی برای ۵ بخش استنباط، تشخیص پیش فرضها، استنتاج، تفسیر و ارزشیابی دلایل است که هر بخش ۱۶ سوال دارد. ضریب پایایی این پرسشنامه در پژوهشهای مختلف در کشور بالای ۰/۷۷ گزارش شده است. در تحقیق حاضر ضرایب آلفای کرونباخ پرسشنامه مهارت تفکر انتقادی از ۰/۷ بیشتر هستند، لذا پرسشنامه مذکور از پایایی مناسب برخوردار است.

روایی محتوایی پرسشنامه‌ها توسط اساتید گروه آموزش ابتدایی بخصوص استاد راهنما و با توجه به قابلیت پایایی هر پرسشنامه که با آلفای کرونباخ (به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۸۴، ۰/۸۲ و ۰/۸۴) به دست آمدند، پرسشنامه‌های مورد استفاده از قابلیت اعتماد و اطمینان بالایی برای ادامه تحقیق برخوردار هستند. تجزیه تحلیل داده‌ها با نرم‌افزار SPSS ویرایش ۲۴ انجام گرفت. از آزمون توصیفی فراوانی جهت مشخص نمودن فراوانی و درصد آن برای مشخصات فردی معلمان و برای بررسی روابط بین متغیرها، از آزمون همبستگی پیرسون و آزمون سوبل استفاده شد.

یافته‌ها

اغلب معلمان مورد بررسی در رده سنی ۳۰ الی ۴۰ سال قرار داشته و اغلب معلمان، خانم و متاهل و دارای مدرک لیسانس و دارای سابقه کاری زیر ۱۰ سال و بین ۱۰ الی ۲۰ سال بوده و در پایه سوم ابتدایی تدریس می‌کردند.

برای بررسی رابطه بین نیازهای اساسی روان شناختی، خودشناسی، سبک ترجیحی تدریس و مهارت تفکر انتقادی در معلمان دوره ابتدایی ناحیه ۱ آموزش و پرورش شهر ارومیه، از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد (جدول ۱).

جدول ۱- ماتریس همبستگی متغیرهای تحقیق

| ردیف | متغیر | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ |
|------|--------------------|------------------------|-----------------------|------------------------|---|
| ۱ | نیازهای اساسی | ۱ | | | |
| | روان شناختی | | | | |
| ۲ | خودشناسی | ۰/۶۴۹** | ۱ | | |
| ۳ | سبک تدریس | -۰/۲۳۸** | ۰/۱۹۳** | ۱ | |
| ۴ | مهارت تفکر انتقادی | -۰/۰۲۱ ^{n.s.} | ۰/۱۰۱ ^{n.s.} | -۰/۱۰۰ ^{n.s.} | ۱ |

n.s.: $P \leq 0.01$ عدم معناداری

نتایج جدول ۱ نشان داد که بین نیازهای اساسی روان شناختی با سبک ترجیحی تدریس معلمان در سطح آماری ۱ درصد و با اطمینان ۹۹ درصد رابطه منفی و معنادار وجود دارد. بین خود شناسی انسجامی با سبک ترجیحی تدریس معلمان دوره ابتدایی ناحیه ۱ آموزش و پرورش شهر ارومیه، در سطح آماری ۱ درصد و با اطمینان ۹۹ درصد رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بین نیازهای اساسی روان شناختی، خود شناسی و سبک ترجیح تدریس با مهارت تفکر انتقادی، در سطوح آماری ۱ و ۵ درصد و با اطمینان ۹۵ و ۹۹ درصد رابطه وجود ندارد.

به منظور بررسی نقش میانجی مهارت تفکر انتقادی در رابطه بین نیازهای اساسی روان شناختی با سبک ترجیحی تدریس در معلمان دوره ابتدایی ناحیه ۱ آموزش و پرورش شهر ارومیه از رگرسیون چندگانه استفاده شد (جدول ۲).

جدول ۲- نتایج آزمون رگرسیون چندگانه متغیرهای پیش بین، میانجی و ملاک

| ابعاد متغیر پیش بین | ضریب تعیین | دوربین واتسن | همبستگی چندگانه | سطح معناداری |
|---------------------------|------------|--------------|-----------------|--------------|
| نیازهای اساسی روان شناختی | ۰/۰۶۸ | ۱/۹۱۹ | ۰/۲۶۰** | ۰/۰۰۱ |
| مهارت تفکر انتقادی | | | | |

** $P \leq 0.01$

نتایج حاصل در جدول ۲ نشان می‌دهد که ضریب همبستگی چندگانه بین ابعاد متغیر پیش بین (نیازهای اساسی روان شناختی و مهارت تفکر انتقادی) و متغیر ملاک (سبک ترجیحی تدریس)، ۰/۲۶۰ می‌باشد که با توجه به سطح معناداری به دست آمده می‌توان بیان نمود که بین مجموعه متغیرهای پیش بین و ملاک تحقیق همبستگی معنادار وجود دارد. آماره دوربین واتسن ۱/۹۱۹ در بازه ۱/۵ تا ۲/۵ قرار دارد و بیانگر عدم همبستگی بین خطاهای متغیرهای پیش بین نسبت به متغیر ملاک می‌باشد.

با توجه به نتایج حاصل در جدول ۳ میزان عدد F (۱۱/۱۳۲) و سطح معناداری آن (۰/۰۰۱) نشان دادند که مدل رگرسیونی تحقیق، که متشکل از ۲ متغیر پیش بین و یک متغیر ملاک می باشد، مدل خوبی است. به عبارتی مجموعه متغیرهای پیش بین می توانند تغییرات متغیر ملاک (سبک ترجیحی تدریس) را تبیین کنند. بنابراین مدل رگرسیونی تایید می گردد.

جدول ۳- نتایج آزمون تحلیل واریانس برای بررسی مدل تحقیق

| مدل | مجموع مربعات | درجه آزادی | مربع میانگین | عدد F | سطح معناداری |
|-----------|--------------|------------|--------------|----------|--------------|
| رگرسیون | ۵۱۱۰/۷۰۵ | ۲ | ۲۵۵۵/۳۵۲ | ۱۱/۱۳۲** | ۰/۰۰۱ |
| باقیمانده | ۷۰۴۷۱/۱۷۹ | ۳۰۷ | ۲۲۹/۵۴۸ | | |
| جمع | ۷۵۵۸۱/۸۸۴ | ۳۰۹ | | | |

**P<0.01

با توجه به نتایج حاصل در جدول ۴ می توان نتیجه گرفت که مقدار ضریب استاندارد (β) متغیر نیازهای اساسی روان شناختی ۰/۲۴۰- و مهارت تفکر انتقادی ۰/۱۰۵- می باشد. لازم است به معناداری ضرایب (β) توجه شود. متغیری که سطح معناداری آن از ۰/۰۱ و ۰/۰۵ بیشتر باشد نمی تواند متغیر تبیین کننده مناسبی برای متغیر ملاک باشد. در نتیجه با توجه به سطوح معناداری تأثیر نیازهای اساسی روان شناختی بر سبک ترجیحی تدریس بیشتر از مهارت تفکر انتقادی می باشد. لذا متغیر نیازهای اساسی روان شناختی سهم بیشتری در تبیین واریانس متغیر ملاک سبک ترجیحی تدریس دارد.

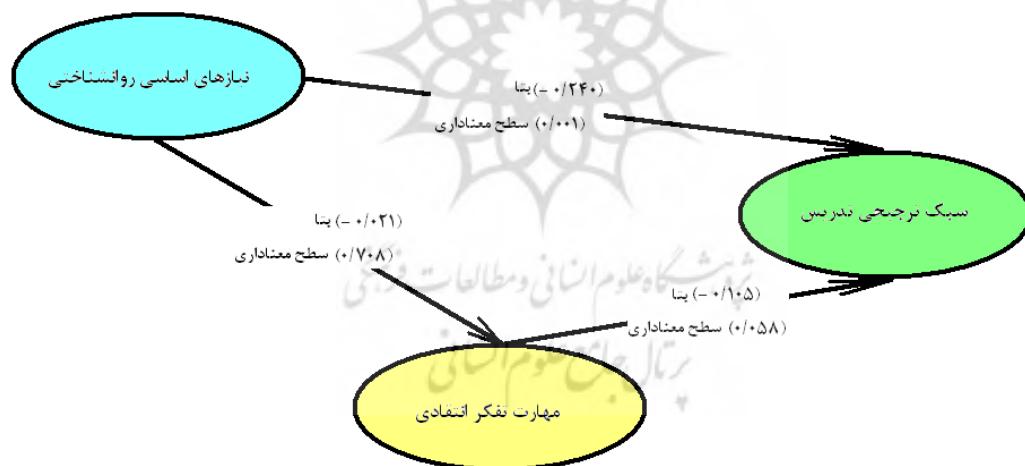
جدول ۴- نتایج آزمون رگرسیون چندگانه جهت تعیین ضرایب استاندارد

| متغیرها | مقدار B | انحراف معیار | عدد β | عدد t | سطح معناداری |
|---------------------------|---------|--------------|--------|--------|--------------|
| عدد ثابت | ۱۸۳/۴۹۷ | ۱۹/۰۰۵ | --- | ۹/۶۵۵ | ۰/۰۰۱ |
| نیازهای اساسی روان شناختی | -۰/۵۱۵ | ۰/۱۱۸ | -۰/۲۴۰ | -۴/۳۵۸ | ۰/۰۰۱ |
| مهارت تفکر انتقادی | -۰/۳۵۳ | ۰/۱۸۶ | -۰/۱۰۵ | -۱/۹۰۱ | ۰/۰۵۸ |

به منظور بررسی نقش میانجی متغیر مهارت تفکر انتقادی در رابطه بین نیازهای اساسی روان شناختی با سبک ترجیحی تدریس، شروط زیر باید برقرار باشند:

- بین متغیر پیش بین (نیازهای اساسی روان شناختی) و متغیر ملاک (سبک ترجیحی تدریس) رابطه معنادار وجود داشته باشد (فرضیه اول به صورت منفی، معکوس معناداری بود و به صورت معکوس تایید شده است).

- بین متغیر پیش بین (نیازهای اساسی روان شناختی) و متغیر میانجی (مهارت تفکر انتقادی) رابطه معنادار وجود داشته باشد (فرضیه اول عدم معناداری بوده و رد شده است).
 - بین متغیر ملاک (سبک ترجیحی تدریس) و متغیر میانجی (مهارت تفکر انتقادی) رابطه معنادار وجود داشته باشد (فرضیه اول عدم معناداری بوده و رد شده است).
- همچنان که ملاحظه می‌گردد، شروط فوق برقرار نمی‌باشد پس مهارت تفکر انتقادی نمی‌تواند به عنوان متغیر میانجی در راستای روابط بین نیازهای اساسی روان شناختی با سبک ترجیحی تدریس مورد استفاده قرار گیرد. در ادامه به بررسی تأثیرات مستقیم و غیرمستقیم متغیر نیازهای اساسی روان شناختی با نقش میانجی مهارت تفکر انتقادی بر سبک ترجیحی تدریس پرداخته شد.
- باتوجه به نمودار ۱ تأثیر مستقیم متغیر نیازهای اساسی روان شناختی بر سبک ترجیحی تدریس $-0/240$ و تأثیر غیرمستقیم این متغیر باتوجه به نقش مهارت تفکر انتقادی $0/002 = -0/105 \times -0/240$ می‌باشد. همچنین با توجه به تأثیر مستقیم و غیرمستقیم متغیر پیش بین بر متغیر ملاک، میزان تأثیر نهایی $(-0/238) = (-0/240) + (0/002)$ می‌باشد. خلاصه تأثیرات مستقیم و غیرمستقیم متغیر پیش بین بر متغیر ملاک در جدول ۵ ارائه شده است.



نمودار ۱- رابطه بین نیازهای اساسی روان شناختی با سبک ترجیحی تدریس به واسطه ای مهارت تفکر انتقادی

جدول ۵- تأثیرات مستقیم و غیرمستقیم متغیر پیش بین بر متغیر ملاک

| عوامل | مسیر | سبک ترجیحی تدریس |
|---------------------------|--------------------|------------------|
| نیازهای اساسی روان شناختی | مهارت تفکر انتقادی | -0/238 |

به منظور اطمینان از نتایج به دست آمده و تایید معناداری اثر غیرمستقیم نیازهای اساسی روان شناختی بر متغیر سبک ترجیحی تدریس از آزمون سوبل استفاده گردید. سطح معنی داری آزمون سوبل با آماره Z برابر ۰/۰۳۰ برابر با ۰/۹۷۶ به دست آمده است که معناداری اثر غیرمستقیم نیازهای اساسی روان شناختی بر متغیر سبک ترجیحی تدریس تایید نمی شود. با توجه به این یافته ها، بین نیازهای اساسی روان شناختی و سبک ترجیحی تدریس با توجه به اثر میانجی گرانه مهارت تفکر انتقادی در معلمان دوره ابتدایی ناحیه ۱ آموزش و پرورش شهر ارومیه رابطه وجود ندارد (جدول ۶).

جدول ۶- نتایج آزمون سوبل مربوط به فرضیه چهارم تحقیق

| آماره آزمون سوبل | سطح معنی داری | خطای استاندارد |
|------------------|---------------|----------------|
| ۰/۰۳۰ n.s. | ۰/۹۷۶ | ۰/۰۷۴ |

n.s: عدم معناداری

به منظور بررسی نقش میانجی مهارت تفکر انتقادی در رابطه بین خود شناسی انسجامی با سبک ترجیحی تدریس در معلمان دوره ابتدایی ناحیه ۱ آموزش و پرورش شهر ارومیه از رگرسیون چندگانه استفاده شد.

نتایج حاصل در جدول ۷ نشان می دهد که ضریب همبستگی چندگانه بین ابعاد متغیر پیش بین (خودشناسی و مهارت تفکر انتقادی) و متغیر ملاک (سبک ترجیحی تدریس)، ۰/۲۰۹ می باشد که با توجه به سطح معناداری به دست آمده می توان بیان نمود که بین مجموعه متغیرهای پیش بین و ملاک تحقیق همبستگی معنادار وجود دارد. آماره دوربین واتسن ۱/۸۶۸ در بازه ۱/۵ تا ۲/۵ قرار دارد و بیانگر عدم همبستگی بین خطاهای متغیرهای پیش بین نسبت به متغیر ملاک می باشد.

جدول ۷- نتایج آزمون رگرسیون چندگانه متغیرهای پیش بین، میانجی و ملاک

| ابعاد متغیر پیش بین | ضریب تعیین | دوربین واتسن | همبستگی چندگانه | سطح معناداری |
|--------------------------------|------------|--------------|-----------------|--------------|
| خودشناسی مهارت تفکر انتقادی | ۰/۰۴۴ | ۱/۸۶۸ | ۰/۲۰۹** | ۰/۰۰۱ |

**P≤0.01

با توجه به نتایج حاصل در جدول ۸ میزان عدد F (۷/۰۴۱) و سطح معناداری آن (۰/۰۰۱) نشان دادند که مدل رگرسیونی تحقیق، که متشکل از ۲ متغیر پیش بین و یک متغیر ملاک می باشد، مدل خوبی است. به عبارتی مجموعه متغیرهای پیش بین می تواند تغییرات متغیر ملاک (سبک ترجیحی تدریس) را تبیین کنند. بنابراین مدل رگرسیونی تایید می گردد.

جدول ۸- نتایج آزمون تحلیل واریانس برای بررسی مدل تحقیق

| مدل | مجموع مربعات | درجه آزادی | مربع میانگین | عدد F | سطح معناداری |
|-----------|--------------|------------|--------------|---------|--------------|
| رگرسیون | ۳۳۱۴/۸۱۳ | ۲ | ۱۶۵۷/۴۰۷ | ۷/۰۴۱** | ۰/۰۰۱ |
| باقیمانده | ۷۲۲۶۷/۰۷۰ | ۳۰۷ | ۲۳۵/۳۹۸ | | |
| جمع | ۷۵۵۸۱/۸۸۴ | ۳۰۹ | | | |

** $P \leq 0.01$

با توجه به نتایج حاصل در جدول ۹ می‌توان نتیجه گرفت که مقدار ضریب استاندارد (β) متغیر خودشناسی ۰/۱۸۵- و مهارت تفکر انتقادی ۰/۰۸۱- می‌باشد. لازم است به معناداری ضرایب (β) توجه شود. متغیری که سطح معناداری آن از ۰/۰۱ و ۰/۰۵ بیشتر باشد نمی‌تواند متغیر تبیین کننده مناسبی برای متغیر ملاک باشد. در نتیجه با توجه به سطوح معناداری تأثیر خودشناسی بر سبک ترجیحی تدریس بیشتر از مهارت تفکر انتقادی می‌باشد. لذا متغیر خودشناسی سهم بیشتری در تبیین واریانس متغیر ملاک سبک ترجیحی تدریس دارد.

جدول ۹- نتایج آزمون رگرسیون چندگانه جهت تعیین ضرایب استاندارد

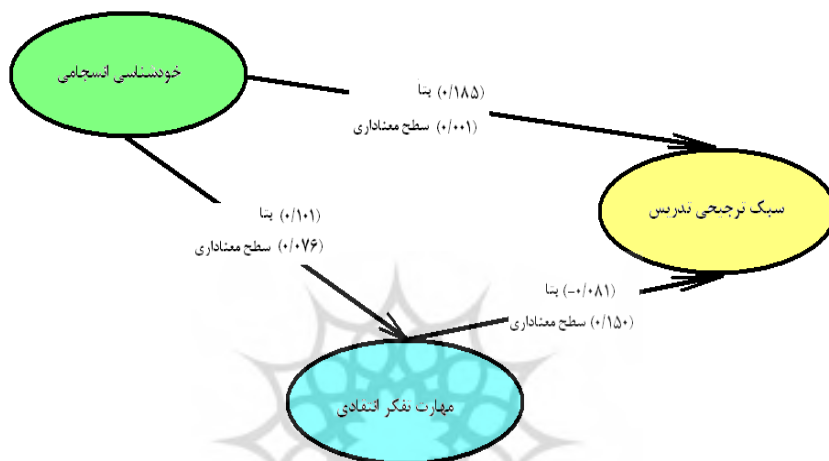
| متغیرها | مقدار B | انحراف معیار | عدد β | عدد t | سطح معناداری |
|--------------------|-----------|--------------|-------------|---------|--------------|
| عدد ثابت | ۱۶۱/۸۹۳ | ۱۷/۶۳۱ | --- | ۹/۱۸۲ | ۰/۰۰۱ |
| خودشناسی | -۰/۶۰۴ | ۰/۱۸۳ | -۰/۱۸۵ | -۳/۳۰۱ | ۰/۰۰۱ |
| مهارت تفکر انتقادی | -۰/۲۷۳ | ۰/۱۸۹ | -۰/۰۸۱ | -۱/۴۴۴ | ۰/۱۵۰ |

به منظور بررسی نقش میانجی متغیر مهارت تفکر انتقادی در رابطه بین خودشناسی با سبک ترجیحی تدریس، شروط زیر باید برقرار باشند:

- بین متغیر پیش بین (خودشناسی) و متغیر ملاک (سبک ترجیحی تدریس) رابطه معنادار وجود داشته باشد (فرضیه اول مثبت و معنادار بوده و تایید شده است).
- بین متغیر پیش بین (خودشناسی) و متغیر میانجی (مهارت تفکر انتقادی) رابطه معنادار وجود داشته باشد (فرضیه اول عدم معناداری بوده و رد شده است).
- بین متغیر ملاک (سبک ترجیحی تدریس) و متغیر میانجی (مهارت تفکر انتقادی) رابطه معنادار وجود داشته باشد (فرضیه اول عدم معناداری بوده و رد شده است).

همچنان که ملاحظه می‌گردد، شروط فوق برقرار نمی‌باشد پس مهارت تفکر انتقادی نمی‌تواند به عنوان متغیر میانجی در راستای روابط بین خودشناسی با سبک ترجیحی تدریس مورد استفاده قرار گیرد. در ادامه به بررسی تأثیرات مستقیم و غیرمستقیم متغیر خودشناسی با نقش میانجی مهارت تفکر انتقادی بر سبک ترجیحی تدریس پرداخته شد.

باتوجه به نمودار ۲ تأثیر مستقیم متغیر خودشناسی بر سبک ترجیحی تدریس $0/185$ و تأثیر غیرمستقیم این متغیر باتوجه به نقش مهارت تفکر انتقادی ($-0/008 = -0/01 \times 0/101$) می‌باشد. همچنین با توجه به تأثیر مستقیم و غیرمستقیم متغیر پیش بین بر متغیر ملاک، میزان تأثیر نهایی ($0/177 = 0/185 + -0/008$) می‌باشد. خلاصه تأثیرات مستقیم و غیرمستقیم متغیر پیش بین بر متغیر ملاک در جدول ۱۰ ارائه شده است.



نمودار ۲- رابطه بین خودشناسی با سبک ترجیحی تدریس به واسطه ای مهارت تفکر انتقادی

جدول ۱۰- تأثیرات مستقیم و غیرمستقیم متغیر پیش بین بر متغیر ملاک

| عوامل | مسیر | سبک ترجیحی تدریس |
|--|-----------------------------------|------------------|
| خودشناسی <td>مهارت تفکر انتقادی <td>0/177</td> </td> | مهارت تفکر انتقادی <td>0/177</td> | 0/177 |

به منظور اطمینان از نتایج به دست آمده و تایید معناداری اثر غیرمستقیم خودشناسی بر متغیر سبک ترجیحی تدریس از آزمون سوبل استفاده گردید. سطح معنیداری آزمون سوبل با آماره Z برابر $0/500$ برابر با $0/616$ به دست آمده است که معناداری اثر غیرمستقیم خودشناسی بر متغیر سبک ترجیحی تدریس تایید نمی‌شود. با توجه به این یافته ها، بین خودشناسی و سبک ترجیحی تدریس با توجه به اثر میانجی گرانه مهارت تفکر انتقادی در معلمان دوره ابتدایی ناحیه ۱ آموزش و پرورش شهر ارومیه رابطه وجود ندارد (جدول ۱۱).

جدول ۱۱- نتایج آزمون سوبل مربوط به فرضیه پنجم تحقیق

| آماره آزمون سوبل | سطح معنی داری | خطای استاندارد |
|------------------|---------------|----------------|
| $-0/500$ n.s. | 0/616 | 0/016 |

n.s: عدم معناداری

بحث و نتیجه گیری

بین نیازهای اساسی روان شناختی با سبک ترجیحی تدریس معلمان رابطه منفی و معنادار وجود دارد. بین خود شناسی انسجامی با سبک ترجیحی تدریس معلمان دوره ابتدایی ناحیه ۱ آموزش و پرورش شهر ارومیه، رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بین نیازهای اساسی روان شناختی، خود شناسی و سبک ترجیح تدریس با مهارت تفکر انتقادی، رابطه وجود ندارد.

با وجود اینکه تحقیقی که مستقیماً به بررسی رابطه دو به دوی متغیرها بپردازد یافت نشد، نتایج حاصل برای فرضیه اول تحقیق با نتایج خوارزمی، کارشکی و مشکی (۱۳۹۲) کاوسیان، کدیور و فرزاد (۱۳۹۱) قلاوندی، امانی و بابایی سنگلجی (۱۳۹۱) بختیارپور (۱۳۹۱) جیریایی شراهی (۱۳۸۹) پاول و الدر (۲۰۰۰) به شکل غیر مستقیم همخوانی و همپوشانی دارد و با نتایج هاشمی نصرت آباد، واحدی و امانی ساری بگلو (۱۳۹۳) امیری شاهراج (۱۳۸۹) خلیلی، محمدی و حاجی آقایی (۲۰۰۳) به شکل غیر مستقیم همخوانی و همپوشانی ندارد.

نیازهای روان شناختی اساسی، به عنوان انگیزشی برای کمک به درگیری فعال با محیط، عملکرد سالم روان شناختی، پرورش مهارتها و رشد سالم وجود آمده و خود را نشان می دهند. تدریس کنش متقابل معلم و فراگیر است که در این تعامل معلم با برنامه ریزی تلاش می کند تا شرایط مطلوب تغییر را به وجود آورد. سبکهای تدریس شامل رفتارهای شخصی معلم و مواد آموزشی مورد استفاده ایشان در انتقال اطلاعات به فراگیران است. تدریس در واقع از طرف معلم برای یادگیری دانش آموز جریان دارد و اینکه دانش آموز خود را بشناسد و معلم نیز با خودآگاهی کامل در کلاس حاضر شود باعث ایجاد یک ارتباط مثبت بین دو نفر شده و آموزش ارائه شده منجر به یادگیری می شود اما نیازهای روان شناختی به لحاظ رفتاری باعث نوعی جبهه گیری دو طرف در مقابل هم شده و نوع نیاز روانی دانش آموز در مقابل معلم و نیاز روانی معلم در مقابل دانش آموز قرار گرفته و باعث ایجاد تداخل در امر تدریس و یادگیری می شوند چرا که دانش آموز در پی ایجاد ارتباطی توأم با رعایت خودمختاری و شایستگی خود است و معلم در پی ایجاد جوی آرام و ساکت و معلم محور است و این موجبات تداخل در امر آموزش و یادگیری می گردد. پس باید با کمک مشاوران و روانشناسان باعث ایجاد تعادل در امر ارتباط بین معلمان و دانش آموزان شد و با ایجاد فضایی آرام جریان انتقال علم از معلم به دانش آموزان را تسهیل نمود.

خودآگاهی یا خودشناسی، درک و شناختی است که فرد از خود پیدا می کند؛ تصویر روشنی که وی درباره ویژگیها، ارزشها، نگرشها، علایق، نیازها و هر آنچه به وی مربوط می شود، به دست می آورد، است. تدریس کنش متقابل معلم و فراگیر است که در این تعامل معلم با برنامه ریزی تلاش می کند تا شرایط مطلوب تغییر را به وجود آورد. تدریس در واقع از طرف معلم برای یادگیری دانش آموز جریان دارد و اینکه دانش آموز خود را بشناسد و معلم نیز با خودآگاهی کامل در کلاس حاضر شود باعث ایجاد یک ارتباط مثبت بین دو نفر شده و آموزش ارائه شده منجر به یادگیری می شود باید با تقویت خودشناسی بین معلمان و دانش آموزان باعث ایجاد فضایی آرام در راستای جریان انتقال علم از معلم به دانش آموزان نمود.

نیازهای روان شناختی اساسی، به صورت فطری در تمامی انسانها وجود دارند، شامل نیاز به خودمختاری، شایستگی و ارتباط هستند. نیازهای روان شناختی اساسی (خودمختاری، شایستگی و ارتباط) با عملکرد افراد در شغلها مختلف ارتباط دارند. تفکر انتقادی به زبان خیلی ساده به توانایی فرد برای تحلیل و ارزشیابی اطلاعات اطلاق می شود. متفکر انتقادی سؤالات اساسی و مسائلی را مطرح و آن ها را به طور صریح تنظیم می کند، به جمع آوری و ارزیابی اطلاعات مرتبط می پردازد، ایده های انتزاعی را مورد استفاده قرار می دهد، با ذهن باز فکر می کند و با دیگران به طور اثر بخش ارتباط برقرار می سازد. تفکر انتقادی باعث تجزیه تحلیل هر آنچه که فرا گرفته شده است با تکیه بر نیازهای روانشناسی است و اگر فرد چه معلم چه دانش آموز به لحاظ های روانی مانند خودمختاری، احساس شایستگی و ایجاد ارتباط در آرامش روانی نباشد و نتواند با تکیه بر نیروهای درونی خویش با طرف مقابل با رعایت احترام ارتباط برقرار ننماید، نخواهد توانست به درک صحیحی از آموخته ها و تجزیه و تحلیل آنها دست یابد پس باید اول به لحاظ روانی مورد بررسی قرار گرفته و آرامش روانی را کسب نماید و سپس در زمینه تجزیه و تحلیل آنچه که یاد گرفته اقدام نماید.

خودشناسی عبارت از آگاهی نسبت به حالات ظاهری و روانی و توان احساس تمایز، تداوم و پیوستگی و نسبت دادن آنها نسبت به خویشتن می باشد. درباره خود نظرات زیادی وجود دارد که می توان کلیت آن را به عنوان روانشناسی خود قلمداد نمود. خودشناسی نوعی فرآیند روان شناختی پویا، سازش یافته و انسجام بخش است که ماهیتی زمانی دارد. تفکر انتقادی به زبان خیلی ساده به توانایی فرد برای تحلیل و ارزشیابی اطلاعات اطلاق می شود. متفکر انتقادی سؤالات اساسی و مسائلی را مطرح و آن ها را به طور صریح تنظیم می کند، به جمع آوری و ارزیابی اطلاعات مرتبط

می‌پردازد، ایده‌های انتزاعی را مورد استفاده قرار می‌دهد، با ذهن باز فکر می‌کند و با دیگران به طور اثر بخش ارتباط برقرار می‌سازد. تفکر انتقادی باعث تجزیه تحلیل هر آنچه که فرا گرفته شده است با تکیه بر خودآگاهی است و اگر فرد چه معلم چه دانش آموز به لحاظ خودشناسی در آرامش روانی نباشد و نتواند با تکیه بر خود و نیروهای درونی خویش با طرف مقابل با رعایت احترام ارتباط برقرار نماید، نخواهد توانست به درک صحیحی از آموخته‌ها و تجزیه و تحلیل آنها دست یابد پس باید اول به لحاظ خودشناسی افراد تقویت شوند و سپس در زمینه تجزیه و تحلیل آنچه که یاد گرفته اقدام نماید.

تدریس کنش متقابل معلم و فراگیر است که در این تعامل معلم با برنامه ریزی تلاش می‌کند تا شرایط مطلوب تغییر را به وجود آورد. سبکهای تدریس شامل رفتارهای شخصی معلم و مواد آموزشی مورد استفاده ایشان در انتقال اطلاعات به فراگیران است. تفکر انتقادی به زبان خیلی ساده به توانایی فرد برای تحلیل و ارزشیابی اطلاعات اطلاق می‌شود. متفکر انتقادی سؤالات اساسی و مسائلی را مطرح و آن‌ها را به طور صریح تنظیم می‌کند، به جمع‌آوری و ارزیابی اطلاعات مرتبط می‌پردازد، ایده‌های انتزاعی را مورد استفاده قرار می‌دهد، با ذهن باز فکر می‌کند و با دیگران به طور اثر بخش ارتباط برقرار می‌سازد. تدریس باعث افزایش آموخته‌های افراد شده و از این طریق میزان درک آنها از عوامل مختلف و بحث و تجزیه و تحلیل مسائل برای آنها راحت شده و ارزیابی اطلاعات را به راحتی انجام می‌دهند. سبک تدریس باعث توسعه و تقویت این مهم در دانش آموزان و معلمان می‌شود و اینکه معلمان در کلاس خود با چه روشی تدریس کنند باعث رشد یا نابودی مهارت تفکر انتقادی در دانش آموزان خویش می‌شوند.

بین نیازهای اساسی روان شناختی و سبک ترجیحی تدریس با توجه به اثر میانجی گرانه مهارت تفکر انتقادی در معلمان دوره ابتدایی ناحیه ۱ آموزش و پرورش شهر ارومیه رابطه وجود ندارد.

با وجود اینکه تحقیقی که مستقیماً به بررسی رابطه دو به دوی متغیرها پردازد یافت نشد، نتایج حاصل برای فرضیه دوم تحقیق با نتایج هاشمی نصرت آباد، واحدی و امانی ساری بگلو (۱۳۹۳) بختیارپور (۱۳۹۱) پاول و الدر (۲۰۰۰) به شکل غیر مستقیم همخوانی و همپوشانی دارد و با نتایج خوارزمی، کارشکی و مشکلی (۱۳۹۲) کاوسیان، کدیور و فرزاد (۱۳۹۱) قلاوندی، امانی و بابایی سنگلجی (۱۳۹۱) امیری شاهراج (۱۳۸۹) خلیلی، محمدی و حاجی آقایی (۲۰۰۳) به شکل غیر مستقیم همخوانی و همپوشانی ندارد.

نیازهای روان شناختی اساسی، به عنوان انگیزشی برای کمک به درگیری فعال با محیط، عملکرد سالم روان شناختی، پرورش مهارتها و رشد سالم وجود آمده و خود را نشان می‌دهند. این نیازها که به صورت فطری در تمامی انسانها وجود دارند، و با عملکرد افراد در شغل‌های مختلف ارتباط دارند. سبک‌های تدریس شامل رفتارهای شخصی معلم و مواد آموزشی مورد استفاده ایشان در انتقال اطلاعات به فراگیران است. تفکر انتقادی یک نیاز ضروری برای شرکت فعال در حوزه زندگی اجتماعی و سیاسی فرد می‌باشد. تفکر انتقادی کلید پیشگیری و حل مشکلات می‌باشد و به فرد کمک می‌کند تا با تمرکز روی تفکر بتواند به نتایج مورد نظر دست یابد. تفکر انتقادی برای فعالیت در محیط‌های پیچیده که وظیفه مراقبت سلامتی را دارند، ضروری است. مهارت تفکر انتقادی باعث تجزیه و تحلیل اطلاعات بدست آمده توسط افراد می‌گردد ولی چون با رفتارها و کنشها و عوامل روانی فردی در ارتباط است، این عوامل موجبات ضعیف شدن این مهارت شده و بر این اساس سبک تدریس تحت تاثیر نیازهای روانی فرد قرار نمی‌گیرد و معلمان به سیستم سنتی تدریس عادت نموده و خود را با جریان به روز اطلاعات هماهنگ نکرده و آنچه را که یاد گرفته اند و یاد می‌دهند مورد تجزیه و تحلیل قرار نمی‌دهند.

بین خودشناسی و سبک ترجیحی تدریس با توجه به اثر میانجی گرانه مهارت تفکر انتقادی در معلمان دوره ابتدایی ناحیه ۱ آموزش و پرورش شهر ارومیه رابطه وجود ندارد.

با وجود اینکه تحقیقی که مستقیماً به بررسی رابطه دو به دوی متغیرها پردازد یافت نشد، نتایج حاصل برای فرضیه هفتم تحقیق با نتایج بختیارپور (۱۳۹۱) جیریایی شراهی (۱۳۸۹) پاول و الدر (۲۰۰۰) به شکل غیر مستقیم همخوانی و همپوشانی دارد و با نتایج امیری شاهراج (۱۳۸۹) خلیلی، محمدی و حاجی آقایی (۲۰۰۳) به شکل غیر مستقیم همخوانی و همپوشانی ندارد.

خودشناسی به تلاش‌های فعال افراد برای یکپارچه کردن تجربه خود در گذشته، حال و آینده در جهت سازش و ارتقاء خود اشاره دارد. در واقع خودشناسی تلاش انطباقی و توانمند خود در درک تجربه زمان جاری برای پیش برد برون داده های مطلوب است. در واقع فرض بر این است که خودشناسی انطباقی و سالم مستلزم توانایی توجه واضح به تجارب جاری باشد و از تجارب گذشته یاری بگیرد. سبک‌های تدریس شامل رفتارهای شخصی معلم و مواد آموزشی مورد استفاده ایشان در انتقال اطلاعات به فراگیران است. تفکر انتقادی یک نیاز ضروری برای شرکت فعال در حوزه زندگی اجتماعی و سیاسی فرد می‌باشد. تفکر انتقادی کلید پیشگیری و حل مشکلات می‌باشد و به فرد

کمک می‌کند تا با تمرکز روی تفکر بتواند به نتایج مورد نظر دست یابد. تفکر انتقادی برای فعالیت در محیط‌های پیچیده که وظیفه مراقبت سلامتی را دارند، ضروری است. خودشناسی سرمشاه شناخت تمام علوم است و باعث تقویت ذهن افراد در زمینه تجزیه و تحلیل اطلاعات و آنچه که کسب شده است می‌گردد. سیستم آموزشی ما مانع از این مهم در معلمان شده و برای آنها چارچوب تدریسی معینی را انتخاب نموده و وادار به حرکت در آن چارچوب می‌کند و حتی والدین هم توقعات و سختگیری های معلمان را تاب نیاورده و سریعاً واکنش نشان می‌دهند و این باعث تدریس ترجیحی سنتی در معلمان شده و از این منظر خودشناسی و مهارت تفکر انتقادی در انتخاب این مهم هیچ نقشی نداشته و با آن مرتبط نمی‌شوند.

با توجه به اهمیت دوره ابتدایی در تعلیم و تربیت دانش آموزان، وجود سبک تدریسی که بتواند منجر به بالاترین میزان انتقال اطلاعات از معلمان به دانش آموزان گردد بسیار مهم است، از طرف دیگر باید با بررسی نیازهای اساسی روان شناختی در معلمان موجبات تقویت خودشناسی در آنها فراهم آید تا از این منظر معلمان با بررسی نیازهای روان شناختی خویش، به خودشناسی رسیده و با تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی در خویش، با ایجاد فضایی مشارکتی بین خود و دانش آموزان و والدین آنها، با کمک انتقادهای صورت گرفته از طرف دانش آموزان و والدین آنها سبک تدریس خود را برای کلاس خود منحصر به فرد نموده و موجبات تدریسی اثربخش و انتقال مناسب اطلاعات به دانش آموزان خویش شوند. با توجه به اهمیت شیوه های تدریس در موفقیت دانش آموزان به خصوص در دوره ابتدایی، باید عواملی که در معلمان موجب تقویت شیوه تدریس می‌گردد را مورد ارزیابی قرار داده و از این منظر موجبات توسعه سبک ترجیحی تدریس آنها شد و با بررسی نیازهای روان شناختی موجبات رجوع آنها به خویشتن خویش و تقویت نیروهای درونی در خود شده و از این منظر با بررسی نقادانه شیوه تدریسی خویش نقاط ضعف آنها را از بین برده و نقاط قوت آنها را بیشتر نمایند. امید آنکه معلمان با تمرکز بیشتر روی نیازهای روان شناختی خویش و با توسعه و تقویت آنها موجبات شناخت خویش و تمرکز بر نیروهای درونی خود داشته و با اتکا به نقدهای صورت گرفته از طرف اولیا دانش آموزان، روش تدریس خود را بهبود بخشیده و با نیرویی دوچندان در امر تدریس و آموزش تلاش نمایند تا دانش آموزان مقطع ابتدایی به سمت موفقیت و پیشرفت رهنمون گردند.

کتابنامه

- امیری شاهراج، محمد. (۱۳۸۹). بررسی میزان خودشناسی و اعتماد به نفس در مدیران آموزشی مرد و زن مدارس دوره متوسطه غرب استان مازندران. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته علوم اجتماعی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه پیام نور واحد مرکزی.
- امین خندقی، مقصود و رجایی، ملیحه. (۱۳۹۲). تأثیر سبک یادگیری دانشجویان بر سبک تدریس مروج آنان. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۹(۲۸): ۴۰-۱۶.
- بختیارپور، سعید. (۱۳۹۱). رابطه تفکر انتقادی، راهبردهای فراشناختی و مدیریت زمان با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز. یافته های نو در روان شناسی، ۷(۲۲): ۱۹-۵.
- بیات، سمانه. (۱۳۹۰). رابطه نیازهای بنیادی روانشناختی (خودمختاری، شایستگی و ارتباط) و خودکارآمدی با انگیزش شغلی در کارکنان شرکت استیل البرز. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی عمومی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
- جیریایی شراهی، فریبا. (۱۳۸۹). بررسی ارتباط بین خودشناسی با سازگاری (عاطفی، خانوادگی و اجتماعی) در میان دانشجویان دختر و پسر دانشگاه تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه الزهرا (س).
- خلیلی، حسین، محمدی، حسن بابا و حاجی آقاجانی، سعید. (۱۳۸۲). مقایسه تأثیر دو روش آموزش کلاسیک و مبتنی بر استراتژیهای تفکر انتقادی بر میزان یادگیری پایدار دانشجویان پرستاری. مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی سمنان، ویژه نامه آموزش پزشکی، ۵: ۶۳-۵۳.
- خوارزمی، اکرم، کارشکی، حسین و مشکى، مهدى. (۱۳۹۲: الف). بررسی اعتبار و روایی نسخه فارسی مقیاس نیازهای اساسی روان شناختی در محیط یادگیری الکترونیکی. فصلنامه فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، ۴(۱): ۱۶۶-۱۴۹.
- خوارزمی، اکرم، کارشکی، حسین و مشکى، مهدى. (۱۳۹۲: ب). نقش ارضای نیازهای اساسی روان شناختی و باورهای شناختی در انگیزه درونی دانشجویان دوره های یادگیری الکترونیکی. مدیا، ۴(۴): ۹-۱۷.
- رازقی نژاد، محمدحسین، بخشی، حمید و مشایخی، ناصر. (۱۳۸۹). بررسی سبک های تدریس اعضای هیأت علمی دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان. مجله پزشکی هرمزگان، ۱۴(۳): ۲۰۵-۱۹۸.
- رعیت رکن آبادی، زهرا. (۱۳۹۱). رابطه سبک های یادگیری با روش های تدریس ترجیحی دانش آموزان دوره متوسطه شهرستان ميبید در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان.

- صالحی، هاجر، قمرانی، امیر و صالحی، زهرا. (۱۳۹۲). رابطه نیازهای بنیادی روانشناختی و سلامت روان جانبازان بیمارستان حضرت امیرالمومنین اصفهان. *مجله علمی-پژوهشی طب جانباز*، ۶(۲۲): ۹-۱.
- عباسی یادکوری، مروارید. (۱۳۸۱). بررسی محتوای کتاب مطالعات اجتماعی مقطع متوسطه در پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی بر مبنای دیدگاه اجتماعی برنامه درسی، پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی.
- عمرانیان، معصومه و شیخ الاسلامی، راضیه. (۱۳۹۱). نقش سبک‌های دلبستگی در ارضای نیازهای اساسی روانشناختی فرزندان با توجه به وضعیت اشتغال مادر. *زن در فرهنگ و هنر*، ۴(۲): ۴۵-۶۱.
- قربانی، نیما و واتسون، پی، جی. (۲۰۰۶). اعتبار تجربی و انعکاسی خودشناسی: روابط آن با نیازهای اساسی روانشناختی در میان کارگران کارخانه های ایران. *گزارش‌های روان شناختی*، ۹۸: ۷۳۳-۷۲۷.
- قربانی، نیما، بینگ، ام. ان، واتسون، پی، جی.، دیویسن، اچ، ک. و لبریتن، د. ال. (۲۰۰۳). خودشناسی فردی و خودشناسی جمعی: مدارک و شواهد از سازگاری در ایران و ایالات متحده آمریکا. *مجله شخصیت و تفاوت‌های فردی (ساینس دایرکت)*، ۳۵: ۴۳۱-۴۴۷.
- قربانی، نیما، کونینگام، ک. جی. ال. و واتسون، پی، جی. (۲۰۱۰). تجزیه و تحلیل مقایسه خودشناسی، تمرکز حواس و خود آگاهی خصوصی در پیش بینی در پاسخ به استرس در ایران. *مجله بین المللی روانشناسی*، ۴۵: ۱۴۷-۱۵۴.
- قربانی، نیما، واتسون، پی، جی. و هارگیس، ام. بی. (۲۰۰۸). خودشناسی: همبستگی و اعتبار افزایشی از یک اقدام متقابل فرهنگی در ایران و ایالات متحده آمریکا. *مجله روانشناسی: میان رشته ای و کاربردی*، ۱۴۲: ۳۹۵-۴۱۲.
- قلاوندی، حسن، امانی، جواد و بابایی سنگلجی، محسن. (۱۳۹۱). تحلیل کانونی رابطه فرهنگ مدرسه با نیازهای روان شناختی اساسی در میان دانش آموزان. *فصلنامه علمی-پژوهشی اندیشه های نوین تربیتی*، ۳(۳): ۹-۲۸.
- کرد افشاری، فاطمه. (۱۳۹۱). بررسی درگیری تحصیلی دانش آموزان سال سوم دبیرستان بر اساس ترجیح سبک تدریس آنان. *پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد*.
- کاوسیان، جواد، کدیور، پروین و فرزاد، ولی الله. (۱۳۹۱). رابطه متغیرهای محیطی، تحصیلی با بهزیستی مدرسه: نقش نیازهای روانشناختی، خودتنظیمی انگیزشی و هیجانهای تحصیلی. *فصلنامه علمی پژوهشی پژوهش در سلامت روانشناختی*، ۶(۱): ۲۵-۱۰.

موسوی، اشرف سادات، قربانی، نیما و قاضی طباطبایی، محمود. (۱۳۹۳). مقایسه خود تخریب گری روانشناختی برپایه خودشناسی، خودانتقادی و احساس شرم و گناه در سه گروه افراد سالم، بیماران اتوایمیون و بیماران غیراتوایمیون. *مجله علوم رفتاری*، ۸(۱): ۸۸-۸۱.

هاشمی نصرت آباد، تورج، واحدی، شهرام و امانی ساری بگلو، جواد. (۱۳۹۳). فرهنگ مدرسه، نیازهای روانشناختی اساسی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان: آزمون یک الگوی علی. *فصلنامه علمی-پژوهشی، پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۲(۶): ۸۰-۷۱.

هاشمیان نژاد، فریده. (۱۳۸۰). ارائه چهارچوب نظری در خصوص برنامه درسی مبتنی بر تفکر انتقادی در دوره ابتدایی با تاکید بر برنامه درسی مطالعات اجتماعی، رساله دکتری چاپ نشده، دانشگاه آزاد واحد علوم تحقیقات تهران.

یاسینی اردکانی، سیدمجتبی، بنایی بروجنی، شاهین، میرزایی علویجه، مهدی، زینت مطلق، فاضل و فاریابی، ریحانه. (۱۳۹۱). سبک های یادگیری و روش آموزش ترجیحی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی شهید صدوقی یزد. *مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد*، ۷(۴) (پیاپی ۸): ۷۲-۶۳.

Brunt, B. A. (2005). Critical thinking in nursing: an integrated review. *J Contin Educ Nurs*; 36(2): 60-67.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

Paul, R., and Elder, L. (2000). Critical Thinking: the path to responsible citizenship, *High school Magazine*, 7 no 810015 AP 2000.



پروشکاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی