

رابطه تفکر انتقادی و رفتار شهروندی معلمان دوره ابتدایی

الهام رستمی^۱، جواد سلیمانپور^۲

چکیده

هدف از تحقیق حاضر بررسی رابطه میان تفکر انتقادی (مهارت‌های تفکر انتقادی) با رفتار شهروندی معلمان ابتدایی شهرستان تنکابن است. روش تحقیق از نوع توصیفی-همبستگی می‌باشد. روش گردآوری داده‌های تحقیق به صورت میدانی و از طریق پرسشنامه‌های معتبر تفکر انتقادی و رفتار شهروندی می‌باشد که دارای گویه‌هایی از نوع طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای تشکیل شده و از پایایی و روایی لازم برخوردار می‌باشند. جامعه آماری تحقیق مجموعه معلمان ابتدایی شهرستان تنکابن به تعداد ۴۸۳ نفر در ۹۰ مدرسه می‌باشد. نمونه آماری این تحقیق به صورت تصادفی-طبقه‌ای انتخاب و براساس جدول مورگان ۲۱۴ نفر در نظر گرفته شده‌اند. با استفاده از اطلاعات آماری توصیفی و استفاده از آزمون همبستگی پیرسون و رگرسیون گام‌به‌گام فرضیه‌های تحقیق مورد آزمون قرار گرفته‌اند. قبل از آزمون همبستگی برای پی بردن به نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون کولوموگروف-اسمیرنوف استفاده شده و بعد از اطمینان از نرمال بودن داده‌ها، فرضیه‌های اصلی و فرعی پژوهش، مورد آزمون واقع شده‌اند. نتایج تحقیق نشان داده است، ضریب همبستگی بین متغیر پیش‌بین (مهارت‌های تفکر انتقادی) و متغیر ملاک (رفتار شهروندی) در سطح ۹۵ درصد به میزان $895 = y$ معنی‌دار بوده است. ضمن اینکه هر یک از مهارت‌های تفکر انتقادی (تحلیل، ارزشیابی، استنباط، استدلال قیاسی، استدلال استقرایی) قابلیت لازم را برای پیش‌بینی متغیر ملاک (رفتار شهروندی) معلمان ابتدایی برخوردار بوده‌اند، که در این میان تأثیر مهارت تجزیه و تحلیل بالاترین رابطه معنی‌داری را با رفتار شهروندی برخوردار بوده است.

واژگان کلیدی: مهارت‌های تفکر انتقادی، رفتار شهروندی، معلمان دوره ابتدایی.

^۱ دانش آموخته رشته برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن

^۲ استادیار برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن (نویسنده مسئول)

مقدمه

سوابق پژوهشی

نتایج تحقیقی که حسن شعبانی (۱۳۸۰)، با عنوان «تأثیر روش حل مسئله به صورت کار گروهی بر روی تفکر انتقادی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی در شهر تهران» انجام داده است، نشان می‌دهد که روش حل مسئله به روش فعالیت‌های گروهی نقشی ارزنده در پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی دارد.

مهم‌ترین یافته تحقیق دیگری که جعفر جهانی (۱۳۸۰)، در آن به نقد و بررسی مبانی فلسفی الگوی آموزش تفکر انتقادی لیپمن پرداخته این است که آموزش تفکر انتقادی منحصراً از طریق فرایندهای پژوهشی ممکن می‌شود. پس معلمان و مجریان با عنایت به این نکته باید به پرورش روح پژوهشگر و رشد قوه تفکر دانش‌آموزان بپردازند.

پژوهش دیگری را فریده هاشمیان‌نژاد (۱۳۸۰)، با عنوان «ارائه و چهارچوب نظری درخصوص برنامه درسی مبتنی بر تفکر انتقادی، دوره ابتدایی با تأکید بر برنامه درسی مطالعات اجتماعی» انجام داده است. در این پژوهش هشت مهارت: ۱- سؤال کردن، ۲- تحلیل کردن، ۳- ارزیابی، ۴- ارتباط دادن، ۵- استدلال کردن، ۶- سازماندهی مفاهیم علمی مربوط، ۷- کاربرد واژگان انتقادی، ۸- فراشناخت، برای تفکر انتقادی در نظر گرفته شده است (امینی و همکاران، پیشین: ۹۸).

امین‌خندقی و پاک‌مهر (۱۳۹۰)، در پژوهش خود ضمن تأیید رابطه معنادار بین تفکر انتقادی و سلامت روان تأکید می‌کنند که بهبود فرایند تفکر انتقادی دانشجویان به ارتقای سلامت روان آنان منجر می‌شود. خدامرادی و همکاران (۱۳۹۰)، در پژوهش خود به مقایسه میزان

یکی از ویژگی‌های اساسی انسان آگاهی از رفتار خود و برخورداری از نیروی تفکر است. به عبارت دیگر انسان می‌تواند از رفتار خود آگاه باشد و در برخورد با مسائل و امور متفاوت از نیروی تفکر خود استفاده کند (شریعت-مداری، ۱۳۸۹: ۱۶۸). اگرچه علاقه به توسعه توانایی‌های تفکر انتقادی در محافل آموزشی پدیده‌ای جدید نیست و منشاء چنین علاقه‌ای به مکتب افلاطون برمی‌گردد (مایزر، ۱۳۸۳: ۳۴). از آنجا که تفکر انتقادی این کار را برای فرد ممکن می‌سازد تا حقیقت را در میان به هم ریختگی حوادث و اطلاعاتی جستجو کند که همه روزه وی را احاطه می‌کند و به هدفش که رسیدن به کامل‌ترین درک ممکن است، دست یابد (Johnson, 2002: 89).

سیگل با اشاره به این واقعیت که اگرچه استعمال واژه تفکر انتقادی در قالب اهداف آموزشی در میان صاحب‌نظران تعلیم و تربیت نسبتاً جدید است، ولی به‌طور مطلوب ناظر بر مواردی همچون رشد و پرورش استدلال و عقلانیت است، به لحاظ تاریخی ریشه در تفکر فلسفی مرتبط با آموزش و پرورشی دارد که در سنت غربی آن از یونان قدیم و ۲۵۰۰ سال قبل آغاز شده است (Siegel, 2010: 145-141). با چنین پیشینه‌ای است که فیلسوفانی چون سقراط، افلاطون و ارسطو تفکر انتقادی را به منزله توانایی پرسش کردن، واریسی کردن، تأمل و ژرف‌اندیشی درباره مفاهیم، پدیده‌ها و ارزش‌های مختلف تلقی کرده‌اند.



دیگران را دارند. تحقیقات ارنست و مونروئه (۲۰۰۶)، هم نشان داد که فضا و محیط یادگیری علاوه بر آنکه موجب رشد مهارت‌های تفکر انتقادی می‌شود، در ایجاد تمایل و گرایش به آن نیز مؤثر است. لوئیس (۲۰۰۷)، در پژوهش تجربی خود به آموزش تفکر انتقادی دانشجویان پرداخته و گزارش کرده است که استفاده از روش‌های مشارکتی و گروهی مثل بحث و گفتگو و پرسش و پاسخ به رشد تفکر انتقادی دانشجویان می‌انجامد. همچین، پژوهش مک کانل و همکاران (۲۰۰۵)، مؤید تأثیر چشمگیر توجه شیوه‌های مشارکتی تدریس در رشد و ارتقای مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان است. محققان مذکور بر این نکته تأکید می‌کنند که تعامل میان دانشجویان موجب افزایش قدرت استدلال آنان می‌شود. مانالو و همکاران (۲۰۰۳)، در تحقیق خود در خصوص دانشجویان دو کشور ژاپن و نیوزلند نشان می‌دهند که عوامل مرتبط با فرهنگ بر رشد تفکر انتقادی تأثیر داشته است.

روش‌شناسی تحقیق

در این مطالعه روش پژوهش از نوع همبستگی است و جامعه آماری آن شامل کلیه معلمان دوره ابتدایی آموزش و پرورش شهرستان تنکابن در استان مازندران است و تعداد کل آن بین ۹۰ مدرسه، ۴۳۸ نفر می‌باشد. براساس روش نمونه‌گیری تصادفی از نوع طبقه‌ای براساس جدول کفایت نمونه‌برداری از روی جدول مورگان و استفاده از رابطه کوکران، ۲۱۴ نفر گزینش شده‌اند. ابزار گردآوری اطلاعات، پرسشنامه استاندارد تفکر انتقادی، هافمن و باریل (۲۰۰۲) بوده که دارای طیف لیکرت و

مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان ترم اول و آخر و نیز دانشجویان کارشناسی رشته‌های مختلف دانشگاه‌های علوم پزشکی تهران پرداخته و گزارش کرده‌اند که افزایش چشمگیری در میزان مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان ترم آخر حاصل نشده است. محققان مذکور دلیل این نارسایی را توجه نکردن به آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی طی دوران تحصیل دانشگاهی می‌دانند و تأکید می‌کنند که این حوزه باید در قالب برنامه‌های آموزشی و به‌ویژه روش‌های تدریس استادان مورد توجه جدی قرار بگیرد.

پژوهش مهری‌نژاد (۱۳۸۶)، نیز در زمینه انطباق و هنجاریابی آزمون مهارت‌های تفکر انتقادی کالیفرنیا ضمن تأیید پایداری آن، نشان می‌دهد که میانگین نمرات مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان در همه رشته‌های دانشگاه‌های تهران از نمرات چند دانشگاه آمریکایی به‌طور بارز و معناداری کمتر است. سعیدآبادی و همکاران (۱۳۸۵)، در پژوهش خود درباره تفکر انتقادی اعضای هیأت علمی دانشگاه علوم پزشکی مازندران بررسی کردند و نشان دادند که میان نمرات اعضای هیأت علمی زن و مرد دانشگاه و نیز دانشکده‌های مختلف تفاوت معناداری وجود ندارد، ولی در مقایسه با مطالعات انجام شده در برخی کشورها مثل آمریکا و استرالیا تفکر انتقادی اعضای هیأت علمی این دانشگاه از سطح میانگین کمتر است. از سوی دیگر، فاکون و همکاران (۲۰۰۱)، در پژوهش گسترده خود ضمن آنکه فهرستی از ویژگی‌های مرتبط با تفکر انتقادی از جمله حقیقت‌جویی، ذهنیت باز، اعتماد به نفس و همچنین نظام‌مندی را مستندسازی کرده‌اند، نشان داده‌اند که اصولاً مهارت‌های تفکر انتقادی قابلیت تدریس و یاددهی به

تعریف و ویژگی‌های تفکر انتقادی

ویلیگز واژه انتقادی از واژه یونانی critics و واژه لاتین Criticus گرفته شده است که خود به معنای تمیز و تشخیص دادن و جداساختن سره از ناسره است که مبنای آن تحلیل و قضاوت دقیق درباره پدیده‌هاست (Wilgis, 2008: 324). از دیدگاه پل و الدر تفکر انتقادی به منزله شیوه‌ای از تفکر درباره هر موضوع یا مسئله‌ای است که طی آن فرد متفکر کیفیت و نحوه تفکر خود را از طریق کاربرد ماهرانه ساختارهای شناختی بهبود می‌بخشد و معیارها و شاخص‌های عقلانی را بر آن استوار می‌سازد. حاصل درگیر شدن در این فرایند فکری آن است که فرد به یک متفکر کاملاً پرورش یافته تبدیل می‌شود (Paul & Elder, 2004: 200). بر مبنای چنین تعریفی است که صاحب‌نظران مذکور معتقدند که تفکر انتقادی اصولاً تفکر خودراهبر، خودنظم‌جو، خودارزیاب و خودتصحیح کننده است که برای آن مجموعه‌ای از عناصر و استانداردهای مشخص وجود دارد (امینی و همکاران، ۱۳۹۳: ۴۱). از دیدگاه نوسیچ تفکر انتقادی تفکری توأم با ژرفاندیشی، مبتنی بر معیار، موثق و دقیق و مستدل است که سه رکن اصلی آن پرسش سؤالات عمیق، پاسخ منطقی به آنها و باور و اعتقاد به نتایج منطقی است (Nosich, 2005: 78). براون و کیلی با اشاره به این نکته که اصولاً تفکر دقیق و عمیق یک پروژه ناتمام است، اذعان می‌دارند که سؤالات نقادانه محرک و جهت لازم را برای تفکر انتقادی فراهم می‌سازد، به طوری که این سؤالات، فرد را به سوی جستجوی مستمر و پویا به سوی باورها، تصمیم‌ها و قضاوت‌های بهتر رهنمون می‌سازد (Brown & Keely, 2005).

مقیاس اندازه‌گیری فاصله‌ای می‌باشد. لذا خرده مقیاس‌های آن با جدول تناظر در ذیل ارائه گردید که برآورد پایایی این ابزار به روش ضریب آلفای کرونباخ به میزان ۷۹ درصد حاصل گردید.

جدول تناظر پرسشنامه تفکر انتقادی

مؤلفه‌ها	شماره سؤالات در پرسشنامه
تحلیل	۲، ۱۰، ۱۳، ۱۶، ۱۹
ارزشیابی	۸، ۱۷، ۲۰، ۲۳، ۲۴، ۲۵
استنباط	۳، ۴، ۹، ۱۸
استدلال قیاسی	۱، ۱۵، ۲۱، ۲۲، ۲۵
استدلال استقرایی	۶، ۷، ۱۱، ۱۲، ۱۴

و مورد تأیید واقع شد در متغیر ملاک ابزار تحقیق، پرسشنامه رفتار شهروندی با ۲۰ سؤال در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از خیلی کم تا خیلی زیاد با مقیاس اندازه‌گیری فاصله‌ای است. لذا پایایی ابزار به روش ضریب آلفای کرونباخ به میزان ۷۸ درصد بدست آمده است.

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات علاوه بر آمار توصیفی در آزمون فرضیه‌های پژوهشی در فرضیه اصلی از ضریب همبستگی پیرسون و در فرضیه‌های فرعی تحقیق از رگرسیون گام‌به‌گام استفاده با نرم‌افزار SPSS 19 انجام گردید.

باتوجه به مبانی نظری تحقیق و ماهیت موضوع پژوهشی، هدف تحقیق، تعیین رابطه بین مهارت‌های تفکر انتقادی (شامل مهارت تحلیل، ارزشیابی، استنباط، استدلال استقرایی، استدلال قیاسی) با رفتار شهروندی معلمان دوره ابتدایی شهرستان تنکابن در استان مازندران می‌باشد.



انیس یکی از مهم‌ترین اندیشمندان و صاحب‌نظران این حوزه معتقد است که تفکر انتقادی تفکری منطقی و مستدل است که محور و کانون اصلی آن تصمیم‌گیری و قضاوت درباره باورها و اعمال افراد است. آنگاه که یادگیرندگان درصدد هستند تا مباحث موجود را دقیقاً تجزیه و تحلیل و مدارک و اسناد موثق را بررسی کنند تا نتایج معتبری را به‌دست آورند، به تفکر انتقادی مبادرت کرده‌اند، به‌عبارت دیگر، از دیدگاه انیس تفکر انتقادی تلویحاً به معنای توانایی داوری درباره میزان اعتبار و صحت منابع، مشخص ساختن نتایج، دلایل و فرضیه‌ها و ارزشگذاری کفایت و صحت یک مقوله، ارائه و دفاع از یک دیدگاه، پرسش سؤالات روشنگر، جستجوی دلایل و استنتاج از گزاره‌ها و حصول نتایج معتبر است (Eniss, 1991: 124). ماتیو لیپمن یکی دیگر از صاحب‌نظران معروف نیز تفکر انتقادی را از منظر تشخیص و انتخاب از میان داده‌ها و اطلاعات مختلفی که به فرد ارائه می‌شود، مورد توجه و بررسی قرار می‌دهد. این نوع تفکر به مثابه ابزاری برای مواجه و مقابله با اعمال و افکار نادقیق است که البته، پیش‌نیازهای آن رشد و پرورش چهار قابلیت مفهوم‌پردازی، استدلال کردن، تعمیم و پژوهش است. درعین حال، لیپمن تأکید می‌کند که تفکر انتقادی مستلزم کاربرد معیارها و شاخص‌های خاص برای ارزشیابی، خود تصحیحی (درگیر شدن در فرایند کشف و جستجوی اشتباهات فردی) و حساسیت درخصوص زمینه و بافت (درک این نکته که زمینه‌ها و محیط‌های مختلف به کاربرد اصول و قواعد متفاوتی نیاز دارد) است.

صاحب‌نظران مذکور تأکید می‌کنند که مشارکت و درگیر شدن در فرایند تفکر انتقادی مستلزم آن است که یادگیرنده از مجموعه سؤالات نقادانه و به هم مرتبط آگاه باشد، توانایی پرسش و پاسخ دادن به این سؤالات را در زمان‌های مقتضی داشته و از تمایل و گرایش لازم برای استفاده فعالانه از پرسش‌های انتقادی برخوردار باشد. دانیل و اوریاک تفکر انتقادی را به‌عنوان تفکر خاصی شناسایی و تبیین می‌کنند که با آن به‌گونه‌ای روش‌مند درباره واقعیات و پدیده‌های موجود بحث و بررسی می‌شود تا در پرتو آن قضاوت یا داوری ارزشیابانه‌ای از آنها به‌دست دهد. توضیح بیشتر آنکه تفکر انتقادی تفکری ارزشیابانه و توأم با تأمل و ژرف‌اندیشی و معطوف به حوزه‌های فکر، باور و عمل است که نه تنها مستلزم به‌کارگیری مهارت‌های پیچیده مرتبط با تفکر منطقی و خلاق است، بلکه نیازمند و وابسته به روحیه‌ای انتقادی است که مقوله‌هایی همچون رشد مهارت‌های اجتماعی، گفتگو و تمایلات را هم دربر می‌گیرد. بر این مبنای جهت‌گیری اصلی تفکر انتقادی پرورش یادگیرندگان متفکر و مستقلی است که می‌تواند از طریق شک‌گرایی سازنده همواره در مسیر بهبود و ارتقای کیفیت تجربه انسانی خود گام بردارند (Daniel & Auriac, 2001: 413). همچنین، هالپرن تفکر انتقادی را برای توصیف تفکر هدفمند، مبتنی بر هدایت و راهنمایی و قراین و دلایل متقن و روشن به کار می‌گیرد که تلاش می‌کند با استفاده از قابلیت‌ها و مهارت‌های شناختی، نتایج خاص و مشخصی را برآورده سازد، نتایجی که از دیدگاه این صاحب‌نظر شامل حل مسئله، استنتاج و استنباط منطقی و تصمیم‌گیری است (Halpern and others, 2007: 143).

ه) داشتن اعتماد به نفس در تفکرات خود، نشانه تفکر انتقادی نیست. همان‌طور که نمره بالا در تست هوش نشانه نابغه بودن نیست.

و) تفکر انتقادی نیاز به توسعه عادات خاص اندیشیدن دارد، عادات فکر کردنی که هیچ‌کس با آنها متولد نمی‌شود.

ز) تفکر انتقادی نیازمند تمرین مرحله‌ای در یک دوره زمانی گسترده است (Paul & Elder, Ibid).

چمستر و جانسون به موارد زیر به‌عنوان ویژگی‌های تفکر انتقادی و نکاتی اشاره می‌کنند (سلیمانپور، ۱۳۸۶: ۶۷۱)، می‌توان از آنها برای ارزیابی متفکران منتقد استفاده کرد و آنها را از ویژگی‌های متفکران منتقد می‌دانند. این ویژگی‌ها عبارتند از:

الف) کنجکاوی اندیشمندانه

۱- این فرد پرسش‌های جالبی طرح می‌کند؟

۲- نیاز به دانستن دارد؟

۳- در کسب تجربیات جدید شادمان می‌شود؟

۴- دوست دارد چیزهای جدید بخواند؟

عینیت‌گرایی: بهره‌گیری از عوامل ذهنی هنگامی که فرد تصمیم‌گیری می‌کند و از متأثر شدن به وسیله احساسات یا عوامل ذهنی دوری می‌کند:

۱- فرد به مدرک نگاه می‌کند؟

۲- فرد از گرفتار شدن در جنبه‌های احساسی مسئله خودداری می‌کند؟

گسترده‌گی فکر (ذهن باز): خواهان در نظر گرفتن گسترده وسیعی از عقاید باشد:

۱- فرد به هر دو طرف قضیه توجه می‌کند؟

۲- فرد همه جنبه‌ها را در نظر می‌گیرد؟

تفکر انتقادی به منزله مهارت اساسی برای مشارکت عاقلانه در یک جامعه دموکراتیک شناخته شده و در دنیای مدرن تجارت به منزله مهارت ضروری مورد حمایت است (Andolina, 2001)، تفکر انتقادی می‌شود که، فرد از مدارک و شواهد موجود بالاترین درک را داشته باشد و درک کردن، فرد را قادر می‌سازد تا نظرات و معانی را که در ورای هر چیز مهم وجود دارد آشکار سازد (Johnson, Ibid): 86.

حتی در موقعیت‌های روزمره، تفاوت واقعی میان موفقیت و شکست در هر کار را به مرز می‌نمایاند و به موفقیت یاری می‌رساند (Andolina, Ibid). تفکر انتقادی از طریق ایجاد روابط معقول میان انسان‌ها و تصمیم‌گیری براساس تحلیل عناصر یک موقعیت و تفکیک عناصر مطلوب از نامطلوب، زندگی توأم با آرامش را به ارمغان می‌آورد (ملکی، ۱۳۸۵: ۹۵).

ریچارد پل و لیندا الدر درباره ویژگی‌های تفکر انتقادی به موارد زیر اشاره می‌کنند:

الف) پیشرفت انتقادی مثل پیشرفت در بسکتبال، نواختن آلت موسیقی و... است و غیرممکن است که بدون تعهد آگاهانه، یادگیری و پیشرفتی در این زمینه حاصل می‌شود.

ب) تا هنگامی که ما تفکرمان را بی‌اهمیت بینداریم، کار مورد نیاز برای پیشرفت آن انجام نداده‌ایم.

ج) پیشرفت در تفکر انتقادی فرآیندی تدریجی است که شامل سعی و کوشش و کار سخت و صریح است.

د) یک فرد به دلیل داشتن یک مدرک دانشگاهی، یک متفکر عالی نمی‌شود.



- ۳- فرد از یک دیدگاه خاص طرفداری متعصبانه نمی‌کند؟
انعطاف‌پذیری: نشان دادن تمایل برای تغییر دادن عقاید یا شیوه‌های بررسی و تحقیق.
- ۱- فرد از یک موضع جدی و متعصبانه دوری می‌کند؟
۲- فرد مصالحه را می‌پذیرد؟
۳- فرد رویکردهای متفاوت موجود برای یک مسئله را امتحان می‌کند؟
- شک‌گرایی معقول:** نپذیرفتن یک نتیجه در حکم نتیجه واقعی و درست تا زمانی که شاهد و مدرک کافی فراهم شود.
- ۱- فرد از پذیرفتن چیزهای واضح خودداری می‌کند؟
۲- فرد دیدگاهی را مورد پرسش و تردید قرار می‌دهد که دلیل و مدرک کمی برای آنها وجود دارد؟
صداقت خردمندانه: قبول اظهارات درست حتی اگر مغایر با مصلحت فردی باشد.
- ۱- این فرد دلایل موافق و مخالف را می‌شنود؟
۲- فرد واقعاً سعی می‌کند که دیدگاه فرد دیگر را بفهمد؟
۳- فرد از حقایق حمایت می‌کند، حتی زمانی که آنها علیه دیدگاه خود او باشد؟
روشمند بودن: پیروی مداوم از یک خط‌مشی منطقی تا رسیدن به یک نتیجه.
- ۱- فرد از مسائل نامربوط اجتناب می‌کند؟
۲- فرد بحث را به صورت منطقی سازماندهی می‌کند؟
۳- فرد در جستجوی نتیجه‌ای است که مستقیماً از شواهد حاصل می‌شود؟
- (ب) ایستادگی، پافشاری و استقامت به هنگام تلاش برای حل مشاجرات**
- ۱- فرد ایستادگی می‌کند؟
۲- فرد زمانی که دیگران از یافتن پاسخ دست برداشته‌اند، به جستجو ادامه می‌دهد؟
مصمم بودن: رسیدن به یک نتیجه زمانی که مدارک آن را توجیه می‌کند.
- ۱- فرد به یک نتیجه‌گیری می‌رسد؟
۲- فرد طبق مدرک عمل می‌کند؟
۳- فرد کارش را براساس یک تصمیم ادامه می‌دهد.
- احترام قائل شدن به سایر دیدگاه‌ها:** تمایل به پذیرفتن اینکه شاید فرد در اشتباه است و دیگران درست می‌گویند.
- ۱- فرد برای عقاید دیگران احترام قائل می‌شود؟
۲- فرد مباحث و راه‌حل‌های مناسب پیشنهادی دیگران را می‌پذیرد؟
۳- فرد دیدگاه خودش را با یکی از چندین دیدگاه ممکن می‌شناسد.
- مواردی که به آنها اشاره شد از ویژگی‌های تفکر انتقادی هستند و یک متفکر منتقد باید دارای این صفات و ویژگی‌ها باشد. در واقع این موارد برای پیشرفت او ضروری هستند (سلیمانپور، پیشین: ۷۵).
- ارتباط معنی‌دار مهارت‌های تفکر انتقادی و رفتار شهروندی**
- با توجه به روند ارتباط معنی‌دار مهارت‌های تفکر انتقادی و رفتار شهروندی آموزه‌های شهروندی از همان دوران کودکی به‌گونه‌ای است که فرد را درگیر مشارکت همه‌جانبه با

فداکاری کارکنان در راه منافع سازمانی و حمایت و دفاع از سازمان است، ۳- مشارکت سازمانی: این واژه با درگیر بودن در اداره سازمان ظهور می‌یابد که از آن جمله می‌توان به حضور در جلسات، به اشتراک گذاشتن عقاید خود با دیگران و آگاهی به مسائل جاری سازمان، اشاره کرد.

یافته‌های پژوهش

در این بخش مقاله، ابتدا آزمون نرمال بودن یا نبودن داده ارائه می‌گردد، سپس فرضیه‌های تحقیق با استفاده از آزمون رگرسیون چند متغیره مورد بررسی قرار می‌گیرد.

فرض نرمال بودن داده‌ها در سطح معناداری ۵ درصد با تکنیک (K-S) آزمون شده است. برای آزمون نرمالیتیه فرض‌های آماری به صورت زیر تنظیم می‌شود:

H_0 : توزیع داده‌های مربوط به هر یک از متغیرها نرمال است.

H_1 : توزیع داده‌های مربوط به هر یک از متغیرها نرمال نیست.

جدول ۱) آزمون نرمال بودن یا نبودن متغیرها

کولموگروف- اسمیرنوف		آزمون سازه (عامل)
k-z	معناداری	
۰/۷۵۱	۰/۶۲۶	رفتار شهروندی
۰/۸۷۸	۰/۴۲۴	تفکر انتقادی
۰/۶۹۰	۰/۷۲۷	مهارت تحلیل
۱/۱۴۴	۰/۱۴۶	مهارت ارزشیابی
۰/۶۱۶	۰/۸۴۲	مهارت استنباط
۰/۸۰۸	۰/۵۳۱	مهارت قیاسی
۰/۵۶۸	۰/۹۰۴	مهارت استقرایی

اجتماع و محیط پیرامون خود می‌کند. همچنین تصمیم‌گیری و قضاوت عادلانه در روابط اجتماعی را آموزش می‌دهد و احترام متقابل را در هویت‌های قومی، زبانی، نژادی، فرهنگی و جنسیتی را برای فرد به وجود می‌آورد. این فرایند در نهادهای آموزش رسمی جامعه منجر به پرورش شهروندی فعال می‌گردد که این مهارت در این عرصه شامل:

۱- تقویت شیوه‌های همکاری و کار گروهی؛

۲- تصمیم‌گیری به شیوه شورایی؛

۳- توانایی بخشیدن به افراد برای استدلال و نقد کردن؛

۴- تقویت مهارت‌های مؤثر ارتباطی؛

۵- مدیریت مشترک فعالیت‌ها و کارهای محلی؛

۶- تقویت گفتگو و مهارت‌های مشارکتی و ... می‌گردد (شربتیان، ۱۳۸۷: ۱۴۰).

رفتار شهروندی سازمانی به مجموعه‌ای از رفتارهای داوطلبانه و اختیاری که بخشی از وظایف رسمی فرد نیستند، اما با این وجود توسط وی انجام و باعث بهبود مؤثر وظایف و نقش‌های سازمان می‌شوند.

رفتارهای شهروندی در سازمان سه نوع‌اند: ۱- اطاعت سازمانی: این واژه توصیف کننده رفتارهایی است که ضرورت و مطلوبیتشان شناسایی و در ساختار معقولی از نظم و مقررات پذیرفته شده‌اند. شاخص‌های اطاعت سازمانی رفتارهایی نظیر احترام به قوانین سازمانی، انجام وظایف به طور کامل و انجام دادن مسئولیت‌ها با توجه به منافع سازمانی است. ۲- وفاداری سازمانی: این وفاداری به سازمان از وفاداری به خود، سایر افراد و واحدها و بخش‌های سازمانی متفاوت است و بیان کننده میزان



از مقدار خطای پیش‌بینی شدن (۱ درصد) کوچک‌تر می‌باشد. لذا با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان قضاوت نمود که فرضیه H_0 رد و فرضیه H_1 تأیید می‌گردد.

۲- فرضیه فرعی اول: بین مهارت تجزیه و تحلیل و رفتار شهروندی معلمان ابتدایی شهرستان تنکابن رابطه وجود دارد.

H_0 : بین مهارت تجزیه و تحلیل و رفتار شهروندی معلمان

ابتدایی شهرستان تنکابن رابطه وجود ندارد.

H_1 : بین مهارت تجزیه و تحلیل و رفتار شهروندی معلمان

ابتدایی شهرستان تنکابن رابطه وجود دارد.

جدول ۳) نتایج همبستگی پیرسون بین مهارت تحلیل و رفتار شهروندی معلمان

عامل	شاخص‌ها	رفتار شهروندی معلمان
مهارت تحلیل	مقدار همبستگی (r)	**۰/۸۹۶
	سطح معناداری (sig)	۰/۰۰۰
	تعداد نمونه (n)	۲۱۴

** در سطح ۹۹ درصد معنی‌دار شد.

* در سطح ۹۵ درصد معنی‌دار شد

-ns همبستگی معنی‌دار نشد.

یافته‌های جدول ۳ نشان داد که بین مهارت تجزیه و تحلیل و رفتار شهروندی معلمان شهرستان تنکابن رابطه معناداری وجود دارد؛ چرا که سطح معناداری مشاهده شده ($0/000 = sig$) از مقدار خطای پیش‌بینی شدن (۱ درصد) کوچک‌تر می‌باشد. لذا با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان قضاوت نمود که فرضیه H_0 رد و فرضیه H_1 تأیید می‌گردد.

۳- فرضیه فرعی دوم: بین مهارت ارزشیابی و رفتار شهروندی معلمان ابتدایی شهرستان تنکابن رابطه وجود دارد.

نتایج آزمون نرمال بودن یا نبودن متغیرها در جدول ۱ ارائه شده است. همان‌طور که در جدول نمایش داده شده است مقدار معناداری سازه (عامل) ها همگی بزرگ‌تر از سطح معنی‌داری ۵ درصد بدست آمده است. بنابراین فرض صفر تأیید و فرض مقابل رد می‌شود. به عبارت دیگر داده‌های تحقیق برای این متغیرها نرمال بوده و می‌توان آزمون‌های پارامتریک را اجرا کرد.

آزمون فرضیه‌های پژوهشی

۱- فرضیه اصلی: بین تفکر انتقادی و رفتار شهروندی معلمان

ابتدایی شهرستان تنکابن رابطه وجود دارد.

H_0 : بین تفکر انتقادی و رفتار شهروندی معلمان ابتدایی

شهرستان تنکابن رابطه وجود ندارد.

H_1 : بین تفکر انتقادی و رفتار شهروندی معلمان ابتدایی

شهرستان تنکابن رابطه وجود دارد.

جدول ۲) نتایج همبستگی پیرسون بین تفکر انتقادی و رفتار شهروندی معلمان

عامل	شاخص‌ها	رفتار شهروندی معلمان
تفکر انتقادی	مقدار همبستگی (r)	**۰/۸۹۵
	سطح معناداری (sig)	۰/۰۰۰
	تعداد نمونه (n)	۲۱۴

** در سطح ۹۹ درصد معنی‌دار شد.

* در سطح ۹۵ درصد معنی‌دار شد.

-ns همبستگی معنی‌دار نشد.

یافته‌های جدول ۲ نشان داد که بین تفکر انتقادی و رفتار شهروندی معلمان شهرستان تنکابن رابطه معناداری وجود دارد؛ چرا که سطح معناداری مشاهده شده ($0/000 = sig$)



جدول ۵) نتایج همبستگی پیرسون بین مهارت استنباطی و رفتار شهروندی معلمان

عامل	شاخص‌ها	رفتار شهروندی معلمان
مهارت استنباطی	مقدار همبستگی (r)	**۰/۷۸۷
	سطح معناداری (sig)	۰/۰۰۰
	تعداد نمونه (n)	۲۱۴

** در سطح ۹۹ درصد معنی دار شد.

* در سطح ۹۵ درصد معنی دار شد.

-ns همبستگی معنی دار نشد.

یافته‌های جدول ۵ نشان داد که بین مهارت استنباطی و رفتار شهروندی معلمان شهرستان تنکابن رابطه معناداری وجود دارد؛ چرا که سطح معناداری مشاهده شده (۰/۰۰۰ = sig) از مقدار خطای پیش‌بینی شده (۱ درصد) کوچک‌تر می‌باشد. لذا با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان قضاوت نمود که فرضیه H_0 رد و فرضیه H_1 تأیید می‌گردد.

۵- فرضیه فرعی چهارم: بین مهارت قیاسی و رفتار شهروندی معلمان ابتدایی شهرستان تنکابن رابطه وجود دارد.

H_0 : بین مهارت قیاسی و رفتار شهروندی معلمان ابتدایی شهرستان تنکابن رابطه وجود ندارد.

H_1 : بین مهارت قیاسی و رفتار شهروندی معلمان ابتدایی شهرستان تنکابن رابطه وجود دارد.

جدول ۶) نتایج همبستگی پیرسون بین مهارت قیاسی و رفتار شهروندی معلمان

عامل	شاخص‌ها	رفتار شهروندی معلمان
مهارت قیاسی	مقدار همبستگی (r)	**۰/۶۱۲
	سطح معناداری (sig)	۰/۰۰۰
	تعداد نمونه (n)	۲۱۴

H_0 : بین مهارت ارزشیابی و رفتار شهروندی معلمان ابتدایی شهرستان تنکابن رابطه وجود ندارد.

H_1 : بین مهارت ارزشیابی و رفتار شهروندی معلمان ابتدایی شهرستان تنکابن رابطه وجود دارد.

جدول ۴) نتایج همبستگی پیرسون بین مهارت ارزشیابی و رفتار شهروندی معلمان

عامل	شاخص‌ها	رفتار شهروندی معلمان
مهارت ارزشیابی	مقدار همبستگی (r)	**۰/۹۰۶
	سطح معناداری (sig)	۰/۰۰۰
	تعداد نمونه (n)	۲۱۴

** در سطح ۹۹ درصد معنی دار شد.

* در سطح ۹۵ درصد معنی دار شد.

-ns همبستگی معنی دار نشد.

یافته‌های جدول ۴ نشان داد که بین مهارت ارزشیابی و رفتار شهروندی معلمان شهرستان تنکابن رابطه معناداری وجود دارد؛ چرا که سطح معناداری مشاهده شده (۰/۰۰۰ = sig) از مقدار خطای پیش‌بینی شده (۱ درصد) کوچک‌تر می‌باشد. لذا با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان قضاوت نمود که فرضیه H_0 رد و فرضیه H_1 تأیید می‌گردد.

۴- فرضیه فرعی سوم: بین مهارت استنباطی و رفتار شهروندی معلمان ابتدایی شهرستان تنکابن رابطه وجود دارد.

H_0 : بین مهارت استنباطی و رفتار شهروندی معلمان ابتدایی شهرستان تنکابن رابطه وجود ندارد.

H_1 : بین مهارت استنباطی و رفتار شهروندی معلمان ابتدایی شهرستان تنکابن رابطه وجود دارد.

یافته‌های جدول ۷ نشان داد که بین مهارت استقرایی و رفتار شهروندی معلمان شهرستان تنکابن رابطه معناداری وجود دارد؛ چرا که سطح معناداری مشاهده شده ($\alpha = 0/000$) از مقدار خطای پیش‌بینی شده (۱ درصد) کوچک‌تر می‌باشد. لذا با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان قضاوت نمود که فرضیه H_0 رد و فرضیه H_1 تأیید می‌گردد.

پرازش مدل رگرسیونی گام به گام یا چندگانه

برای اینکه میزان تأثیر مهارت‌های تفکر انتقادی به عنوان متغیر پیش‌بین و رفتار شهروندی معلمان شهرستان تنکابن به عنوان متغیر ملاک مشخص گردد از برازش مدل رگرسیونی استفاده شده است. وقتی دو یا چند متغیر تأثیر عمده‌ای روش متغیر وابسته داشته باشند، در این حالت از رگرسیون چندگانه یا گام‌به‌گام جهت پیش‌بین متغیر وابسته استفاده می‌شود. در رگرسیون چندگانه نیز فرض خطی بودن رابطه بین متغیرها برقرار و با توجه به متغیرهای تحقیق با ۵ متغیر وابسته (۵ مهارت تفکر انتقادی) به صورت زیر است.

$$a^2 + b^2 = c^2$$

نتیجه این آزمون شامل ۴ خروجی است. خروجی اول معرفی متغیرها و نوع روش رگرسیون می‌باشد.

متغیرهای ورودی یا مستقل همان ۴ مهارت تفکر انتقادی (تحلیل- ارزشیابی- استنباط- قیاس- استقرا) و متغیر خروجی یا وابسته رفتار شهروندی معلمان می‌باشد. ضمن آنکه نوع روش رگرسیون هم رگرسیون چندگانه یا گام‌به‌گام معرفی شده است.

** در سطح ۹۹ درصد معنی‌دار شد.

* در سطح ۹۵ درصد معنی‌دار شد.

-NS همبستگی معنی‌دار نشد.

یافته‌های جدول ۶ نشان داد که بین مهارت قیاسی و رفتار شهروندی معلمان شهرستان تنکابن رابطه معناداری وجود دارد؛ چرا که سطح معناداری مشاهده شده ($\text{sig} = 0/000$) از مقدار خطای پیش‌بینی شده (۱ درصد) کوچک‌تر می‌باشد. لذا با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان قضاوت نمود که فرضیه H_0 رد و فرضیه H_1 تأیید می‌گردد.

۶- فرضیه فرعی پنجم: بین مهارت استقرایی و رفتار شهروندی معلمان ابتدایی شهرستان تنکابن رابطه وجود دارد.

H_0 : بین مهارت استقرایی و رفتار شهروندی معلمان ابتدایی شهرستان تنکابن رابطه وجود ندارد.

H_1 : بین مهارت استقرایی و رفتار شهروندی معلمان ابتدایی شهرستان تنکابن رابطه وجود دارد.

جدول ۷) نتایج همبستگی پیرسون بین مهارت استقرایی و رفتار شهروندی معلمان

عامل	شاخص‌ها	رفتار شهروندی معلمان
مهارت استقرایی	مقدار همبستگی (r)	۰/۶۷۱**
	سطح معناداری (sig)	۰/۰۰۰
	تعداد نمونه (n)	۲۱۴

** در سطح ۹۹ درصد معنی‌دار شد.

* در سطح ۹۵ درصد معنی‌دار شد.

-NS همبستگی معنی‌دار نشد.



عبارت دیگر براساس ضریب تعیین تعدیل شده ۲/۸۷ درصد تغییرات متغیر وابسته (رفتار شهروندی) به وسیله سه متغیر مهارت تحلیل و مهارت ارزشیابی و مهارت استنباطی تبیین می‌شود. در گام چهارم با وارد شدن چهارمین متغیر یعنی مهارت قیاسی همبستگی چندگانه به ۹۴۷ درصد و ضریب تعیین به ۸۹۸ درصد و ضریب تعیین تعدیل شده ۸۹۶ درصد افزایش یافته است. به عبارت دیگر براساس ضریب تعیین تعدیل شده ۶/۸۹ درصد تغییرات متغیر وابسته (رفتار شهروندی) به وسیله چهار متغیر مهارت تحلیل و ارزشیابی، استنباطی و قیاسی تبیین می‌شود. در گام پنجم با وارد شدن پنجمین یعنی مهارت استقرایی همبستگی چندگانه به ۹۶۱ درصد و ضریب تعیین به ۹۲۳ درصد و ضریب تعیین تعدیل شده ۹۲۱ درصد افزایش یافته است. به عبارت دیگر براساس ضریب تعیین تعدیل شده ۱/۹۲ درصد تغییرات متغیر وابسته (رفتار شهروندی) به وسیله پنج متغیر تحلیل و ارزشیابی، استنباطی و قیاسی، استقرایی تبیین می‌شود. در نتیجه با توجه به شاخص‌هایی که عنوان شد مدل از کفایت لازم برخوردار است.

در قسمت زیر جدول آنالیز واریانس برای ۵ مدلی که عنوان شد به عنوان خروجی سوم رگرسیون گام به گام آورده شده است.

جدول ۹) آزمون F (آنالیز واریانس) جهت معنادار بودن رگرسیون

مدل	F	sig
تحلیل	۸۶۰/۸۳۱	۰/۰۰۰
تحلیل، ارزشیابی	۵۲۵/۴۷۱	۰/۰۰۰
تحلیل، ارزشیابی، استنباط	۴۸۲/۸۲۶	۰/۰۰۰
تحلیل، ارزشیابی، استنباط، قیاس	۴۵۸/۲۴۸	۰/۰۰۰
تحلیل، ارزشیابی، استنباط، قیاس و استقرا	۴۹۹/۲۴۵	۰/۰۰۰

خروجی دوم جدول ۸ بوده و مبین مقدار ضریب همبستگی چندگانه، ضریب تعیین، ضریب تعیین تعدیل شده و خطای معیار تخمین می‌باشد.

جدول ۸) شاخص‌های کفایت مدل بین مهارت‌های تفکر انتقادی و رفتار شهروندی

انحراف خطا	ضریب تعیین تعدیل شده	ضریب تعیین	ضریب همبستگی	مدل
۰/۱۶۰	۰/۸۰۱	۰/۸۰۲	۰/۸۹۶	۱
۰/۱۴۸	۰/۸۳۱	۰/۸۳۳	۰/۹۱۳	۲
۰/۱۲۹	۰/۸۷۲	۰/۸۷۳	۰/۹۳۵	۳
۰/۱۱۶	۰/۸۹۶	۰/۸۹۸	۰/۹۴۷	۴
۰/۱۰۱	۰/۹۲۱	۰/۹۲۳	۰/۹۶۱	۵

همان‌طور که از جدول فوق برمی‌آید تحلیل رگرسیون تا ۵ مرحله پیشرفته است.

در گام اول متغیر مهارت تحلیل وارد مدل می‌شود که میزان ضریب همبستگی (R) آن با رفتار شهروندی برابر با ۸۹۶ درصد شده است، در این مرحله ضریب تعیین برابر ۸۰۲ درصد و ضریب تعیین تعدیل شده ۸۰۱ درصد بدست آمده است. در گام بعدی با وارد شدن دومین متغیر یعنی مهارت ارزشیابی همبستگی چندگانه ۹۱۳ درصد و ضریب تعیین به ۸۳۳ درصد و ضریب تعیین تعدیل شده به ۸۳۱ درصد افزایش یافته است. به عبارت دیگر براساس ضریب تعیین تعدیل شده ۳/۸۳ درصد تغییرات متغیر وابسته (رفتار شهروندی) به وسیله دو متغیر مهارت تحلیل و مهارت ارزشیابی تبیین می‌شود. در گام سوم با وارد شدن سومین متغیر یعنی مهارت استنباطی همبستگی چندگانه به ۹۳۵ درصد و ضریب تعیین به ۸۷۳ درصد و ضریب تعیین تعدیل شده به ۸۷۲ درصد افزایش یافته است. به



جدول فوق حاکی از معنی دار بودن رگرسیون باتوجه به $a = 0.05 < sig = 0.000$ برای پنج مرحله است. خروجی آخر رگرسیون هم طی جدول زیر (۱۰) نیز معناداری ضرایب رگرسیونی به ترتیب ورود در مدل نشان داده شده است.

جدول (۱۰) معنادار بودن ضرایب رگرسیونی

	مدل	ضرایب غیراستاندارد		ضرایب استاندارد شده	t	sig
		B	Std.Error	Beta		
۱	مقدار ثابت	-۰/۸۷۱	۰/۱۳۵		-۶/۴۴۳	۰/۰۰۰
	مهارت تحلیل	۰/۰۲۶	۰/۰۳۵	۰/۸۹۶	۲۹/۳۴۰	۰/۰۰۰
۲	مقدار ثابت	-۰/۲۱۶	۰/۱۶۳		-۱/۳۲۲	۰/۱۸۸
	مهارت تحلیل	۰/۴۰۴	۰/۱۰۵	۰/۳۵۲	۵/۸۲۶۳	۰/۰۰۰
	مهارت ارزشیابی	۰/۴۶۲	۰/۰۷۵	۰/۵۷۱	۶/۱۹۴	۰/۰۰۰
۳	مقدار ثابت	۰/۰۰۵	۰/۱۴۵		۰/۰۳۴	۰/۹۷۳
	مهارت تحلیل	۰/۴۸۳	۰/۰۹۳	۰/۴۲۲	۵/۲۱۹	۰/۰۰۰
	مهارت ارزشیابی	۰/۸۵۹	۰/۰۸۱	۰/۰۶۱	۱۰/۵۹۵	۰/۰۰۰
	مهارت استنباطی	-۰/۴۸۸	۰/۰۵۹	-۰/۵۹۲	-۸/۲۰۴	۰/۰۰۰
۴	مقدار ثابت	-۰/۱۷۸	۰/۱۳۳		-۱/۳۳۵	۰/۱۸۳
	مهارت تحلیل	۰/۷۴۹	۰/۰۹۲	۰/۶۵۴	۸/۱۸۲	۰/۰۰۰
	مهارت ارزشیابی	۰/۵۹۷	۰/۰۸۲	۰/۷۳۷	۷/۲۷۵	۰/۰۰۰
	مهارت استنباطی	-۰/۱۲۲	۰/۰۷۵	-۰/۱۴۸	-۱/۶۲۹	۰/۱۰۵
	مهارت قیاسی	-۰/۴۲۷	۰/۰۶۱	-۰/۳۹۲	-۷/۰۴۰	۰/۰۰۰
	مقدار ثابت	-۰/۴۵۵	۰/۱۲۱		-۳/۷۷۱	۰/۰۰۰
	مهارت تحلیل	۳/۱۲۶	۰/۲۹۷	۲/۷۳۰	۱۰/۵۱۰	۰/۰۰۰
	مهارت ارزشیابی	۰/۴۷۳	۰/۰۷۳	۰/۵۸۴	۶/۴۹۲	۰/۰۰۰
	مهارت قیاسی	-۰/۹۳۶	۰/۱۱۸	-۱/۱۳۷	-۷/۹۵۳	۰/۰۰۰
	مهارت استقرایی	۰/۸۷۳	۰/۱۰۵	-۰/۹۰۸	-۸/۲۹۳	۰/۰۰۰
					رفتار شهروندی	متغیر وابسته

موجود، متغیر مهارت تجزیه و تحلیل دارای بیشترین اثر است، زیرا به ازای یک واحد تغییر در مهارت تجزیه و تحلیل ۲۹۷ درصد واحد تغییر در متغیر تفکر انتقادی ایجاد می‌شود و در نتیجه در اولویت اول قرار دارد. سپس متغیر مهارت استنباطی با ۱۳۷/۱- در اولویت دوم و نیز دیده می‌شود که مهارت استقرایی با ۹۰۸- درصد در اولویت سوم و اولویت چهارم متغیر مهارت قیاس با ۸۹۵- درصد و نهایتاً در اولویت آخر (پنجم) متغیر مهارت ارزشیابی با ۵۸۴ درصد قرار گرفته است.

معادله رگرسیونی را می‌توان با استفاده از ستون ضرایب استاندارد نشده به شرح زیر محاسبه کرد:

(استقرایی) ۸۷۳- درصد، (قیاس) ۹۷۳+ درصد، (استنباط) ۹۳۶- درصد، (ارزشیابی) ۴۷۳+ درصد، (تحلیل) ۱۲۶/۳+۴۵۵- درصد.

در جدول فوق همه متغیرهایی که وجود دارند معنادار هستند، در نتیجه برای قضاوت در مورد سهم تأثیر هر متغیر بر رفتار شهروندی به ستون ضرایب بتای استاندارد شده در مدل آخر (۵) توجه می‌کنیم، مشاهده می‌شود از ۵ متغیر

بحث و بررسی به استناد فرضیه‌های پژوهش

فرضیه اصلی تحقیق: بین تفکر انتقادی و رفتار شهروندی معلمان ابتدایی شهرستان تنکابن رابطه وجود دارد.

براساس نتایج به دست آمده در آزمون فرضیه اصلی و خروجی حاصله دریافتیم که بین تفکر انتقادی و رفتار شهروندی رابطه معنی‌داری وجود دارد که این یافته با یافته‌های ابوالفضلی (۱۳۹۱)، فتحی و اجارگاه (۱۳۸۹)، فراهانی (۱۳۸۹)، هاشمیان‌نژاد (۱۳۸۰)، مانالو و همکاران (۲۰۱۳)، اردن (۲۰۰۹)، بل و همکاران (۲۰۰۲)، همسو و هم‌جهت می‌باشد. بنابراین در تبیین این یافته بیان می‌داریم که باتوجه به نتایج این تحقیق هرچه قدر به پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی معلمان توجه بیشتری گردد، دیدگاه و نگرش معلمین نسبت به بروز رفتار شهروندی مناسب‌تر، وسیع‌تر و بهتر می‌گردد و آنها هم باتوجه به نقش مهمی که در فرایند سیستم آموزشی کشور دارند (فراهانی، ۱۳۸۹). می‌توانند با استفاده از آن در انتخاب روش‌های یاددهی و یادگیری و انتقال دانش به دانش‌آموزان از کارایی و اثربخشی بیشتری برخوردار گردند و ضمناً می‌توانند به مرور زمان این مهارت‌ها را آنچنانکه در ادبیات تحقیق بیان شده به دانش‌آموزان انتقال دهند.

فرضیه فرعی اول تحقیق: بین مهارت تجزیه و تحلیل و رفتار شهروندی معلمان ابتدایی شهرستان تنکابن رابطه وجود دارد.

براساس نتایج به دست آمده در این فرضیه، آزمون فرضیه فرعی اول و خروجی حاصله دریافتیم که بین مهارت تجزیه و تحلیل و رفتار شهروندی رابطه معنی‌داری وجود دارد که

این یافته با یافته‌های رامبد و همکاران (۱۳۹۲)، حاجی‌زاده و همکاران (۱۳۹۳)، غیائی و همکاران (۱۳۹۰)، برخورداری (۲۰۱۱)، حسینی (۲۰۱۰)، جاویدی کلاته (۲۰۱۰)، شعبنی (۱۳۸۲)، بل و همکاران (۲۰۰۳)، و فاکون و همکاران (۲۰۰۱)، همسو و هم‌جهت می‌باشد. بنابراین در تبیین این یافته بیان می‌داریم که باتوجه به نتایج این تحقیق هرچه قدر توانایی معلمان برای پی بردن به دلایل و ریشه‌یابی مسائل درسی و روزمره زندگی بیشتر باشد و از شیوه‌های تدریس فعال، حل مسئله و تفکر انتقادی در فرایند انتقال دانش به فراگیران و به تبع آن بکارگیری از مهارت تجزیه و تحلیل در زندگی کاری، شخصی و شهروندی‌شان استفاده بیشتری ببرند منجر به تحقق اهداف بیشتر زندگی خواهند گردید.

فرضیه فرعی دوم تحقیق: بین مهارت ارزشیابی و رفتار شهروندی معلمان ابتدایی شهرستان تنکابن رابطه وجود دارد.

براساس نتایج به دست آمده در این فرضیه، آزمون فرضیه فرعی دوم و خروجی حاصله دریافتیم که بین مهارت ارزشیابی و رفتار شهروندی رابطه معنی‌داری وجود دارد که این یافته با یافته‌های حسینی (۲۰۱۰)، امینی و همکاران (۱۳۹۲)، و فاکون و همکاران (۲۰۰۱)، همسو و هم‌جهت می‌باشد. بنابراین در تبیین این یافته بیان می‌داریم که باتوجه به نتایج این تحقیق معلمین باید همواره با بررسی‌های همه‌جانبه اطلاعات و منابع اطلاعاتی از معتبر و قابل اعتماد بودن آنها مطمئن باشند و ارتباط و پیامدهای آن را در مسائل زندگی مدنظر و توجه قرار دهند که این کار جزء با یک ارزشیابی صحیح امکان‌پذیر نخواهد بود.



استدلال قیاسی استفاده از نتایج دانش جدیدی است که در مفروضات اولیه هر بحثی مستتر می‌باشد، هرچه قدر معلمان آموزش‌هایی که از کل به جزء می‌رسد را پس از یادگیری در فرایند تدریس خود بیشتر بکار برند منجر به تقویت استدلال قیاسی در آنان شده و در نهایت باعث اثرگذاری آن رد رفتارها و عکس‌العمل‌های روزانه و شهروندی‌شان خواهد شد.

فرضیه فرعی پنجم تحقیق: بین مهارت استقرایی و رفتار شهروندی معلمان ابتدایی شهرستان تنکابن رابطه وجود دارد.

براساس نتایج به دست آمده در فصل چهارم، آزمون فرضیه فرعی پنجم و خروجی حاصله دریافتیم که بین مهارت استقرایی و رفتار شهروندی رابطه معنی‌داری وجود دارد که این یافته با یافته‌های امینی و همکاران (۱۳۹۲)، قاسمی و همکاران (۱۳۹۲)، حاجی‌زاده و همکاران (۱۳۹۳)، غیائی و همکاران (۱۳۹۰)، ابوالفضلی (۱۳۹۱)، و جاویدی کلاته (۲۰۱۰)، همسو و هم‌جهت می‌باشد. بنابراین در تبیین این یافته بیان می‌داریم که باتوجه به نتایج این تحقیق و یافته‌های تحقیقات قبلی استدلال استقرایی فرایندی است که اطلاعات لازم برای حل مسائل را از جزء به کل جمع‌آوری می‌کند. معلمین هم، جهت ارائه محتوای دروس به فراگیران باید با تقویت این مهارت تفکر انتقادی، بالا بردن توانایی برای توضیح نتایج و علت اساسی پاسخ به سؤالات و مسائل، بازنگری فرایند تفکر از جزء به کل جهت اصلاح نقاط ضعف احتمالی شیوه مناسبی از فرایند یاددهی -یادگیری را انتخاب و اجرا نمایند. ضمن آنکه این مهارت در ارائه رفتار و برخورد مناسب زندگی بر مسئله امروزی نقش محوری را ایفا می‌کند.

فرضیه فرعی سوم تحقیق: بین مهارت استنباط و رفتار شهروندی معلمان ابتدایی شهرستان تنکابن رابطه وجود دارد.

براساس نتایج به دست آمده در این فرضیه، آزمون فرضیه فرعی سوم و خروجی حاصله دریافتیم که بین مهارت استنباط و رفتار شهروندی رابطه معنی‌داری وجود دارد که این یافته با یافته‌های خندقی و همکار (۱۳۹۰)، حاجی‌زاده و همکاران (۱۳۹۳)، امینی و همکاران (۱۳۹۲)، و فاکون و همکاران (۲۰۰۱)، همسو و هم‌جهت می‌باشد. بنابراین در تبیین این یافته بیان می‌داریم که استنباط صحیح به منزله داشتن توانایی فهم درست و توضیح صحیح معنای اطلاعات است. معلمین با دارا بودن چنین مهارتی قادر خواهند بود که نتیجه‌گیری‌های درست، رفتارهای بجا و تصمیم‌های صحیحی بر طبق استدلال و منطق از اطلاعات در دسترس خود کسب نمایند و در بروز رفتار شهروندی و رویارویی با مسائل مختلف تحصیلی از آنها استمداد بگیرند.

فرضیه فرعی چهارم تحقیق: بین مهارت قیاسی و رفتار شهروندی معلمان ابتدایی شهرستان تنکابن رابطه وجود دارد.

براساس نتایج به دست آمده در فرضیه فوق، آزمون فرضیه فرعی چهارم و خروجی حاصله دریافتیم که بین مهارت قیاسی و رفتار شهروندی رابطه معنی‌داری وجود دارد که این یافته با یافته‌های قاسمی و همکاران (۱۳۹۲)، حسینی (۲۰۱۰)، ابوالفضلی (۱۳۹۱)، غیائی و همکاران (۱۳۹۰)، جاویدی کلاته (۲۰۱۰)، و امینی و همکاران (۱۳۹۲)، همسو و هم‌جهت می‌باشد. بنابراین در تبیین این یافته بیان می‌داریم که براساس نتایج این تحقیق و با استناد به این‌که

نتیجه‌گیری و پیشنهاد براساس فرضیه اصلی تحقیق

سؤالات و مسائل احتمالی باعث ارتقاء و رشد مهارت ارزشیابی تفکر انتقادی و تقویت روحیه شهروندی خود بپردازند.

پیشنهاد می‌شود معلمین با استفاده از شناخت خود از گرایش‌ها و تمایلات شخصی، استفاده از روش‌های تدریس فعال و گروهی، استفاده از مباحثات ادبی و آموزشی، به تعویق انداختن قضاوت‌ها، بررسی دقت، صحت و مرتبط بودن اطلاعات و شناسایی فرضیات و تضادهای موجود در محیط اطراف مهارت‌های تفکر انتقادی را افزایش و رفتار شهروندی خود را بهبود بخشند.

پیشنهاد براساس فرضیه فرعی سوم

پیشنهاد می‌شود که معلمین با شرکت در گروه‌های آموزشی برحسب نیازهای آموزشی خود و با استفاده از شیوه تدریس بحث گروهی به انتقال و جذب تجربیات دیگران بپردازند و بدین ترتیب مهارت استنباط را در تفکر انتقادی و رفتار شایسته شهروندی را در خود به مرور زمان پرورش دهند.

پیشنهاد براساس فرضیه فرعی اول

پیشنهاد می‌شود جهت تقویت مهارت استدلال استقرایی، معلمان با استفاده از روش خلاصه و چکیده‌نویسی محتوای دروس برحسب موضوعات مورد علاقه قدرت استدلال استقرایی خود را افزایش دهند.

۱- پیشنهاد می‌شود جهت افزایش مهارت تجزیه و تحلیل، معلمین با نوشتن مقالات تحلیلی به نقد مطالب بپردازند.
۲- پیشنهاد می‌شود که مسئولین آموزش و پرورش با ایجاد گروه‌بندی‌های مناسب برحسب برقراری ارتباط بین اطلاع-ات و روش‌های نوین تدریس گامی مؤثر در تقویت روحیه شهروندی و ارتقای مهارت تحلیل بردارند.

فهرست منابع

فارسی:

- ۱- امینی، محمد و همکاران (۱۳۹۳)، «ارزیابی و تحلیل مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان»، فصلنامه آموزشی مهندسی ایران، سال شانزدهم، شماره ۶۳.
- ۲- امینی خندقی و همکاران (۱۳۹۰)، «ارتباط بین سلامت روان و تفکر انتقادی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی مشهد»، مجله اصول بهداشت روانی، دوره دوم، شماره ۱۳.
- ۳- جهانی، جعفر (۱۳۸۰)، «نقد و بررسی مبانی فلسفی الگوی آموزشی تفکر انتقادی لیپمن»، رساله دکتری چاپ نشده، دانشگاه تهران.
- ۴- خدامرادی، کزال و همکاران (۱۳۹۰)، «مقایسه میزان مهارت‌های تفکر انتقادی در دانشجویان ترم اول و ترم آخر مقطع کارشناسی

به معلمین پیشنهاد می‌گردد که با بهره‌جویی از تحلیل مسائل برحسب معیارهای منطقی، پرسیدن سؤالات مناسب و مرتبط و سهیم شدن در بحث‌های گروهی درسی باعث بالا بردن قدرت فکر و تقویت استدلال و روحیه شهروندی خود گردند.

پیشنهاد براساس فرضیه فرعی دوم

پیشنهاد می‌شود معلمین با بالا بردن تمایل و علاقمندی خود به یافتن راه‌حل‌های جدید و حل مسائل آموزشی با استفاده از روابط انسانی مطلوب بین خودشان و فراگیران در برخورد با



nal of Educational Philosophy and Theory. Vol. 43. No.5.

5-Eniss, R. H. (1991). Critical thinking assessment. *Journal of Theory In to Practice*. Vol. 32.

7-Ernst, J. and Monroe, M. (2006). The effects of environment- based education on student critical thinking. *Environmental Education Research*. Vol. 12. No. 34.

8-Facion, Facion, N. and Giancarlo, A. (2001). California critical thinking inventory manual. Millbrae. CA: California Academic Press.

9-Halpern, D. F., Roediger, H. L. and Sternberg, R. J. (2007). *The nature and nature of critical thinking, Critical thinking in Philosophy*. New York: Cambridge University Press.

10-Johnson, Elanine b. (2002). *Contextual Teaching and learning: what it is and why it is here to stay*. United Kingdom, Corwin press.

11-Lewittes, H. (2007). *Collaborative learning for critical thinking*. State University of NY. Available at: http://www.aacu.org/general_education/document/Lewittes.

12-McConnell, D. A., Steer, D., Owens, K. and Knight, C. (2005). How student think: implication for learning in introductory geosciences course. *Journal of Geoscience Education*. Vol. 53. No. 4.

13-Manalo, E. et al. (2013). To what extent do culture- related factor influence university student critical thinking use. *Journal of thinking Skills and Creativity*. Vol. 10.

14-Nosich, G. (2005). *Learning to think things through: A guide to critical thinking across the curriculum*. Upper Saddle River. NJ: Prentice- hall.

15-Paul, Richard and Elder, Linda (2000). Critical Thinking: the path to responsible citizenship. *High school Magazine*. 7no 810015ap2000.

16-Wilgis, M. and McConnell, J. (2008). Concept mapping: An educational strategy to improve graduate nurses critical thinking skills during a hospital orientation program. *The Journal of Continuing Education in Nursing*. Vol. 139. No 3.

پیوسته رشته‌های منتخب دانشگاه‌های علوم پزشکی تهران»، *مجله*

علوم پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی، دوره ۲۱، شماره ۲.

۵- سلیمانپور، جواد (۱۳۸۶)، *مهارت‌های تدریس نوین (با تأکید بر تفکر انتقادی و خلاق)*، تهران: نشر احسن.

۶- شربتیان، محمدحسن (۱۳۸۷)، «تأملی بر مبنای فرهنگ

شهروندی و ارائه راهکارهایی برای گسترش آن»، *فصلنامه فرهنگی*،

پژوهشی فرهنگ خراسان، سال دوم و سوم، شماره ۸ و ۹.

۷- شریعتمداری، علی (۱۳۸۹)، *رسالت تربیتی مراکز آموزشی*، تهران: نشر سمت.

۸- ملکی، حسین (۱۳۸۵)، «پرورش تفکر انتقادی هدف اساسی تعلیم

و تربیت»، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، سال ششم، شماره ۱۹.

۹- مهری‌نژاد، سیدابوالقاسم (۱۳۸۶)، «انطباق و هنجاریابی آزمون مهارت‌های تفکر انتقادی کالیفرنیا»، *فصلنامه تازه‌های علوم شناختی*، (۳)۹.

۱۰- مایرز، چت (۱۳۸۳)، *آموزش تفکر انتقادی*، مترجم: خدایار ایلی، تهران: انتشارات سمت.

۱۱- هاشمیان‌نژاد، فریده (۱۳۸۰)، «ارائه چهارچوب نظری درخصوص

برنامه درسی مبتنی بر تفکر انتقادی در دوره ابتدایی با تأکید بر برنامه

درسی مطالعات اجتماعی»، *رساله دکتری چاپ نشده*، دانشگاه آزاد

واحد علوم و تحقیقات تهران.

۱۲- یوسفی سعیدآبادی، رضا و همکاران (۱۳۸۸)، «بررسی تفکر

انتقادی اعضای هیأت علمی دانشگاه علوم پزشکی مازندران در سال

تحصیلی ۱۳۸۶-۸۷»، *فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزش*، شماره اول.

لاتین:

1-Andolina, Mike (2001). *Critical thinking for working student*. Columgia. Delmar Press

2-Siegel, H. (2010). Critical thinking. *International Encyclopedia of Education*. Vol.6.

3-Brown, M. N and Keely. S. M. (2007). Asking the right questions: A guide to critical thinking. *Pearson, Prentice -hall*.

4-Daniel, M.F. and Auriac, E. (2001). Philosophy, critical thinking and philosophy for children. *Jour-*