

The Comparison of Critical Thinking, Metacognitive reading Strategies and Academic Delay of Gratification in Student- Teachers according to Gender and Feild of Study

Samira Farzin ¹, Kazem Barzegarbafrouee^{2*}, Maryam Zare ²

¹ MA of Educational Psychology, Yazd University, Yazd, Iran

² Assistant Professor of Educational Sciences Faculty, Yazd University, Yazd, Iran

Received: 21 Jan 2018

Accepted: 21 Aug 2018

Keywords:

Critical Thinking
Metacognitive Reading
Strategies
Academic Delay of
Gratification
Gender
Field of Study

© 2018 Baqiatallah University
of Medical Sciences

Abstract

Introduction: The aim of this study was to investigate the effect of gender and field of study on student-teachers' critical thinking, meta-cognitive reading strategies, and academic delay of gratification..

Methods: 234 student- teachers of humanities and basic sciences of Shiraz Farhangian University were selected first by quotas sampling and then random cluster sampling and California critical thinking questionnaire (Form B, 1990), metacognitive reading strategies of Mokhtari & Richard (2002), and academic delay of gratification of Bembentutty & Karabenick (1998) questionnaires were conducted on them.

Results: Data were analyzed using independent T-test. The results showed that there was a significant difference between mean score of critical thinking and academic delay of gratification of male and female students; however, there was no significant difference between the mean score of global, support and problem solving metacognitive strategies of male and female students. Also, there was a significant difference between the mean score of critical thinking in the fields of humanities and basic sciences; however, there was no significant difference between the mean scores of metacognitive reading strategies and academic delay of gratification in the fields of humanities and basic sciences.

Conclusions: According to the results of this research, it is recommended that educational workshops be held to promote critical thinking skills and academic delay of gratification in male students also in basic sciences.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

مقایسه تفکر انتقادی، راهبردهای فراشناختی خواندن و تأخیر در رضامندی تحصیلی در دانشجو معلمان به تفکیک جنسیت و رشته تحصیلی

سمیرا فرزین^۱، کاظم برزگر بفرویی^{۲*}، مریم زارع^۲

^۱ کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران

^۲ استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران

چکیده

مقدمه: پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر جنسیت و رشته تحصیلی دانشجومعلم بر تفکر انتقادی، راهبردهای فراشناختی خواندن و تأخیر در رضامندی تحصیلی انجام شد.

روش کار: ۲۳۴ نفر از دانشجو معلمان رشته‌های علوم انسانی و علوم پایه دانشگاه فرهنگیان شیراز ابتدا به روش نمونه‌گیری سهمیه‌ای و سپس خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند و پرسشنامه تفکر انتقادی کالیفرنیا (فرم ب، ۱۹۹۰)، راهبردهای فراشناختی خواندن مختاری و ریچارد (۲۰۰۲) و تأخیر در رضامندی تحصیلی بیمبنتی و کارابنیک (۱۹۹۸) بر روی آن‌ها اجرا گردید.

یافته‌ها: داده‌ها با استفاده از آزمون T مستقل مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج حاصل نشان داد که: بین میانگین نمره تفکر انتقادی و تأخیر در رضامندی تحصیلی دانشجومعلم دختر و پسر تفاوت معناداری وجود دارد؛ اما بین میانگین نمره راهبرد فراشناختی کلی، حمایتی و حل مسئله دانشجومعلم دختر و پسر تفاوت معناداری وجود ندارد. همچنین بین میانگین نمره تفکر انتقادی رشته‌های علوم انسانی و علوم پایه تفاوت معنادار وجود دارد؛ اما بین میانگین نمره راهبردهای فراشناختی خواندن و تأخیر در رضامندی تحصیلی رشته‌های علوم انسانی و علوم پایه تفاوت معنادار وجود ندارد.

نتیجه‌گیری: با توجه به نتایج پژوهش، توصیه می‌گردد کارگاه‌های آموزشی در جهت ارتقای مهارت‌های تفکر انتقادی و تأخیر در رضامندی تحصیلی در دانشجو معلمان پسر و همچنین در رشته‌های علوم پایه برگزار گردد.

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۱۱/۰۱

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۵/۳۰

واژگان کلیدی:

تفکر انتقادی
راهبردهای فراشناختی خواندن
تأخیر در رضامندی تحصیلی
جنسیت

تمامی حقوق نشر برای
دانشگاه علوم پزشکی بقیه الله
(عج) محفوظ است.

مقدمه

یادگیری، یکی از بنیادی‌ترین موضوعات مورد بحث در روان‌شناسی و به ویژه در روان‌شناسی یادگیری و تربیتی است [۱]. بر اساس نظر Weinstein & Hume بر خلاف گذشته که تصور می‌شد توانایی یادگیری هر فرد تابعی از میزان هوش و استعدادهاست، در چند سال اخیر این نظریه در میان روان‌شناسان قوت گرفته است که با وجود نقش تعیین کننده عوامل ذاتی هوش و استعداد در یادگیری، عوامل غیر ذاتی دیگری نیز در این رابطه مهم قلمداد می‌شوند. یکی از این عوامل راهبردهای یادگیری است [۲]. راهبردهای یادگیری به اعمال ارادی و آگاهانه‌ای اطلاق می‌شود که به وسیله یادگیرندگان برای دستیابی به اهداف یادگیری اتخاذ می‌شود (سیف، ۱۳۹۲). این راهبردها توسط روان‌شناسان و صاحب‌نظران پیرو رویکرد پردازش اطلاعات کشف و ابداع شده‌اند [۳]. توجه و علاقه به «راهبردهای یادگیری» نتیجه طبیعی تغییر یا دگرگونی در جهت‌گیری از نظریه‌های «رفتاری نگری» به نظریه‌های «شناختی» است. در این دیدگاه‌ها، تأکید بر این است که چگونه «یادگیری» انجام می‌شود، چگونه اطلاعات ورودی، پردازش می‌شوند و چگونه اطلاعات در حافظه نگهداری

می‌شوند [۴]. شناخت راهبردهای یادگیری از چند جهت حائز اهمیت است: یکی اینکه معلم راهبردهای یادگیری خود را با راهبردهای تدریس فراگیران هماهنگ می‌کند. دوم اینکه در صورت آگاهی از اینکه فراگیران با راهبردهای یادگیری آشنا نیستند، یا از راهبردهای یادگیری به درستی استفاده نمی‌کنند؛ می‌توان راهبردهای یادگیری را به آن‌ها آموزش داد [۵]. هم‌چنین بر اساس نظر Veenman, Van Hout Wolters & Afflerbach در صورت عدم برخورداری یادگیرندگان از راهبردهای یادگیری باعث می‌شود که آنان حقایق و مفاهیم حوزه‌های مختلف درسی را به صورت قطعه‌هایی جداگانه و بی ارتباط با یکدیگر و زندگی واقعی خود فراگیرند، به گونه‌ای که هنگامی که یک قطعه یا جزء از مفاهیم یا موضوعات فراموش شود، راهبردی برای بازسازی آن وجود نداشته باشد [۶].

یکی از راهبردهایی که بر بیشینه کردن یادگیری دانش‌آموزان اثرگذار است، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی است که در حقیقت یادگیرنده از نظر رفتاری، شناختی، فراشناختی و انگیزشی در فرآیند یادگیری خود مشارکت فعال دارد. لذا، با توجه به اهمیت موضوع خودتنظیمی

راهبردهای شناختی استفاده کنیم [۱۳]. راهبردهای فراشناختی بیشتر به منظور بازنگری درک مطلب و نظرات بر درک مطلب مورد استفاده قرار می‌گیرند. بازنگری و نظرات بر درک مطلب مستلزم این است که فراگیران اهدافی را برای واحد آموزشی یا فعالیت تعیین کنند، میزان برآورده شدن اهداف تعیین شده را بسنجند و اگر نیاز باشد راهبردهای مورد استفاده برای دستیابی به اهداف را اصلاح کنند. سیف راهبردهای فراشناختی را به سه دسته عمده تقسیم کرده است: الف) راهبردهای برنامه‌ریزی (ب) نظرات و ارزشیابی (پ) راهبردهای نظم‌دهی. یکی از حوزه‌هایی که راهبردهای فراشناختی می‌تواند در آن کاربرد داشته باشد حوزه خواندن و درک مطلب حاصل از آن است. در پژوهش حاضر راهبردهای فراشناختی خواندن که شامل سه راهبرد کلی، حمایتی و حل مسئله می‌باشد مورد بررسی قرار گرفته‌اند. راهبردهای فراشناختی خواندن، تفکرات دانش‌آموزان را به هنگام خواندن نشان می‌دهد [۳]. طبق نظر Pintrich & Schunk، بسیاری از پژوهش‌های پیشین در زمینه یادگیری و پیشرفت فراگیران، عوامل شناختی و انگیزشی را از هم جدا کرده و مسیر متمایزی را پیگیری کرده‌اند. حداقل از دهه ۱۹۸۰ میلادی پژوهش‌ها بر چگونگی تعامل عوامل انگیزشی و شناختی که مشترکاً روی یادگیری و پیشرفت فراگیران اثر می‌گذارند متمرکز شده‌اند؛ اکنون این اتفاق نظر وجود دارد که فراگیران برای موفقیت در تحصیل به مهارت‌های شناختی و تمایلات انگیزشی نیاز دارند [۱۴]. به عنوان مثال در پژوهش Smith, Garcia & McKeachie، Pintrich، و نیز در پژوهش Marx, & Boyle، و Paulsen & Gentry [۸]، و همچنین در پژوهش صمدی [۶]، نخستین گلدوست و معینی‌کیا، رضایی و سیف؛ برزگر بفرویی، سعیدی‌پور، ابراهیم قوام و فرخی؛ برزگر بفرویی، هاشمی و سلمانی اردکانی؛ کجباغ، عاشوری و عاشوری [۱۵-۱۹] تعامل عوامل شناختی و انگیزشی در یادگیری و پیشرفت تحصیلی مورد بررسی قرار گرفته‌اند. در حقیقت، محققان برای انتخاب متغیرهای شناختی از مدل یادگیری خود تنظیمی و برای انتخاب متغیرهای انگیزشی از یک مدل انگیزشی به نام مدل انتظار - ارزش استفاده کرده‌اند. پینتریش یادگیری خود تنظیمی را به عنوان فرآیندی فعال و ساختاری پردازشی تعریف می‌کند که با آن یادگیرنده اهداف فعالیت‌های یادگیری، شناخت، انگیزه و رفتار خود را تنظیم و کنترل می‌کند [۲۰]. از نظر DeGroot و Pintrich سه مؤلفه مربوط به یادگیری خود تنظیمی که برای عملکرد در کلاس درس مهم هستند شامل: راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی، کنترل و مدیریت تلاش فراگیران در زمینه وظایف تحصیلی کلاس است، مانند فراگیران توانمند که در مورد تکالیف دشوار، پایداری دارند یا عوامل مخل را کنترل می‌کنند و اهتمام شناختی خود را نسبت به تکالیف حفظ می‌کنند. در واقع پایداری منعکس‌کننده باورهای فراگیر برای اتمام تکالیف درسی است، حتی هنگامی که با اختلال، خستگی یا مشکل مواجه می‌شود [۲۱]. از این رو، متغیر دیگری که در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفته و به عنوان یکی از عوامل انگیزشی در نظر گرفته شده و همچنین به نوعی مرتبط با مؤلفه سوم مدل یادگیری خود تنظیمی Pintrich و DeGroot می‌باشد، مهارت به تأخیر انداختن رضامندی تحصیلی است. به تأخیر انداختن رضامندی ابتدا توسط Mischel و همکاران مطرح گردیده است. براساس آزمایش وی، کودکان در زمینه انتخاب پاداش به دو صورت مختلف عمل می‌کنند:

و راهبردهای یادگیری، واقعیت امر این است که بیشتر دانشجویان از روش‌ها و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به ویژه - راهبردهای فراشناختی- اطلاعات و آشنایی کمی دارند؛ به طوری که از این راهبردها در مطالعه و یادگیری استفاده نمی‌کنند. در صورتی که آشنایی با راهبردهای فراشناختی مطالعه و یادگیری خودتنظیمی می‌تواند تأثیر بسیاری بر یادگیری و پیشرفت‌شان داشته باشد [۷]. از راهبردهای یادگیری تقسیم‌بندی‌های متعددی به عمل آمده است که یکی از شناخته شده‌ترین این تقسیم‌بندی‌ها تحلیل راهبردهای یادگیری به دو دسته راهبردهای شناختی و فراشناختی است. اصطلاح شناخت، به فرآیندهای درونی ذهنی یا راه‌هایی که در آن‌ها اطلاعات پردازش می‌شوند گفته می‌شود؛ یعنی راه‌هایی که ما به وسیله آن‌ها اطلاعات را مورد توجه قرار می‌دهیم، تشخیص می‌دهیم، به رمز در می‌آوریم، در حافظه ذخیره می‌سازیم، از حافظه فرامی‌خوانیم و مورد استفاده قرار می‌دهیم. لذا راهبردهای شناختی اقدام‌هایی هستند که یادگیرنده به کمک آن‌ها اطلاعات تازه را برای پیوند دادن و ترکیب کردن با اطلاعات قبلاً آموخته شده و ذخیره‌سازی آن‌ها در حافظه دراز مدت آماده می‌کند [۳] از نظر Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie، و نیز Boyle & Pintrich Marx، راهبردهای شناختی یادگیری شامل بسط‌دهی، سازمان‌دهی و تفکر انتقادی می‌باشند [۸]. در پژوهش حاضر تفکر انتقادی، به عنوان یکی از راهبردهای شناختی مهم مورد بررسی قرار گرفته است. بررسی ادبیات پژوهشی در زمینه تفکر انتقادی نشان می‌دهد که در مورد مفهوم تفکر انتقادی توافق کمی وجود دارد؛ در این‌جا به برخی از این تعاریف اشاره می‌گردد؛ Myers نیز این‌گونه تفکر انتقادی را تعریف می‌کند: شناسایی استدلال‌های غلط، عدم هیجان عاطفی در مواجه با مسئله است. عامل کلیدی در تفکر انتقادی طرح‌سئالات مسئله، نقد و بررسی راه‌حل‌ها و یافتن جایگزین‌هاست [۹]. همچنین تفکر انتقادی استفاده از مهارت‌ها و استراتژی‌های شناختی است که احتمال پیامد مطلوب را افزایش می‌دهد [۱۰]؛ راهبرد تفکر انتقادی مستلزم فرآیندهای عالی ذهنی و داور بر اساس شواهد و مدارک است. همچنین، تفکر انتقادی نوعی حل مسئله است، اما علاوه بر حل مسئله دارای عناصری از توانایی‌های تحلیل و ارزشیابی امور نیز می‌باشد [۲].

هر چند که راهبردهای شناختی لازمه یک فعالیت یادگیری بهینه هستند، اما بدون استفاده از راهبردهای فراشناختی نمی‌توان به صرف کاربست راهبردهای شناختی انتظار توفیق زیادی را داشت. اصطلاح فراشناخت اولین بار توسط Flavell به کار برده شد. وی موفقیت در مطالعه را متأثر از فراشناخت فرد و در حقیقت فراشناخت را هر گونه دانشی می‌دانست که موضوع آن شناخت یا فعالیت شناختی باشد و یا اینکه فعالیت شناختی را تنظیم کند. اگرچه تعریف جامع از فراشناخت، چالش برانگیز و دشوار به نظر می‌رسد، اما عموم محققان در یک نقطه اتفاق نظر دارند که فراشناخت به شناختن شناخت یا دانستن درباره دانستن گفته می‌شود [۱۱]. از نظر فلاول راهبردهای شناختی ابزارهای لازم برای یادگیری محتوا هستند، اما راهبردهای فراشناختی بر راهبردهای شناختی اعمال کنترل می‌کنند و به آن‌ها جهت می‌دهند [۱۲]. هم‌چنین به اعتقاد Butcher چنانچه راهبردهای فراشناختی را به راهبردهای شناختی اضافه کنیم، پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی به طور معنی‌داری با احتمال بیشتر امکان‌پذیر می‌شود تا این که تنها از

بین دو جنس دیده نشد. دانشجویان پسر و دختر تنها در دو سبک حل مسئله کنترل و خلاق با همدیگر تفاوت معنی‌داری داشتند [۳۰]. علاوه بر آن، پژوهش [۳۱] حاکی از عدم وجود رابطه بین جنسیت دانش‌آموزان و چگونگی استفاده آن‌ها از راهبردهای یادگیری بود. به طور مشابه بر اساس نتایج پژوهش [۳۲] دختران و پسران، استفاده از راهبردهای یادگیری و باورهای انگیزشی یکسانی را گزارش کردند. در زمینه رشته تحصیلی، نتایج پژوهش [۳۰] نیز نشان داد که به غیر از راهبرد سازمان‌دهی، در سایر راهبردهای یادگیری بین دو گروه علوم انسانی و فنی-مهندسی تفاوت معناداری وجود داشت. دانشجویان علوم انسانی در همه راهبردها (مرور ذهنی، بسط‌دهی، تفکر انتقادی و خود نظم‌دهی فراشناختی) نمره بیشتری کسب کردند و نیز سبک‌های حل مسئله در دانشجویان رشته‌های علوم انسانی و فنی-مهندسی تفاوت معناداری نداشت. هم‌چنین مطابق با نتایج پژوهش [۳۳] میزان استفاده از راهبردهای یادگیری در دانش‌آموزان موفق و ناموفق بر حسب رشته‌های تحصیلی ریاضی- فیزیک، علوم تجربی و علوم انسانی حاکی از آن است که بین دانش‌آموزان موفق و ناموفق در رشته‌های مختلف تحصیلی در میزان استفاده از راهبرد مرور ذهنی (تکرار)، تفاوت معناداری وجود ندارد. در حالی که در میزان استفاده از راهبرد بسط‌دهی بین دانش‌آموزان موفق و ناموفق در گروه‌های ریاضی- فیزیک و علوم انسانی تفاوت معنادار وجود دارد و بین دانش‌آموزان موفق و ناموفق در گروه علوم تجربی در میزان استفاده از راهبرد سازمان‌دهی تفاوت معنادار مشاهده می‌گردد. افزون بر آن در رابطه با راهبرد نظارت بر درک مطلب در هر سه رشته تحصیلی، بین دانش‌آموزان موفق و ناموفق تفاوت معنی‌دار دیده می‌شود. به عبارت دیگر، بین دانش‌آموزان موفق و ناموفق در میزان استفاده از راهبردهای یادگیری، نتایج به دست آمده در گروه ریاضی فیزیک بیانگر وجود تفاوت معنادار در راهبرد بسط‌دهی و نظارت بر درک مطلب، در گروه علوم تجربی تفاوت معنادار در راهبرد سازمان‌دهی و نظارت بر درک مطلب و در گروه علوم انسانی تفاوت معنادار در راهبردهای بسط‌دهی و نظارت بر درک مطلب وجود دارد؛ در سایر راهبردها بین دانش‌آموزان در رشته‌های مختلف تفاوت معناداری وجود ندارد.

لذا، به نظر می‌رسد که استفاده از تفکر انتقادی، راهبردهای فراشناختی و نیز مهارت به تأخیر انداختن رضامندی تحصیلی تا حدودی تحت تأثیر متغیر جنسیت و نیز رشته تحصیلی است. با مرور بسیاری از مطالعات پیشین، پژوهشی یافت نگردید که به بررسی همزمان رابطه جنسیت و رشته تحصیلی با مهارت‌های تفکر انتقادی، راهبردهای فراشناختی خواندن و تأخیر در رضامندی تحصیلی پرداخته باشد؛ به ویژه در حوزه تأخیر در رضامندی تحصیلی که متغیر بسیار مهمی در حیطه یادگیری فراگیران است پژوهش‌های داخلی بسیار کمی صورت گرفته است. از این رو، بررسی رابطه متغیرهای جنسیت و رشته تحصیلی با تفکر انتقادی، راهبردهای فراشناختی خواندن و تأخیر در رضامندی تحصیلی به عنوان متغیرهای شناختی، فراشناختی و انگیزشی که زمینه را برای یادگیری خود تنظیمی فراهم می‌کنند، در دانشجو معلمان دختر و پسر و نیز در رشته‌های علوم انسانی و علوم پایه از اهمیت خاصی برخوردار است؛ چرا که تلاش برای ایجاد و تقویت تفکر سطح بالا و یادگیری معنادار در فراگیران، مستلزم پرورش معلمانی است که خود نیز به این مهارت‌ها اشراف کامل داشته تا بتوانند راهنما

(۱) دریافت پاداش به صورت فوری اما کوچک و بی ارزش و (۲) دریافت پاداش با تأخیر زمان اما بزرگ و با ارزش [۲۲]. به عقیده Bembenutty & Karabenick، به نظر می‌رسد که به تأخیر انداختن رضامندی نباید به صورت کلی و عمومی در نظر گرفته شود و در بافت تحصیلی بهتر است از اصطلاح تأخیر در رضامندی تحصیلی استفاده شود. تأخیر در رضامندی تحصیلی، یعنی به تعویق انداختن اهداف تحصیلی کوتاه مدت و پاداش‌های موجود فوری و دنبال کردن اهداف بلند مدت تحصیلی که به طور موقت دور اما ارزشمندتر هستند به طوری که اهداف بلند مدت تحصیلی، به آینده تعلق دارند، گسترده‌اند و برای به دست آوردن آن‌ها نیاز به تلاش بیشتری است [۲۳]. از نظر بیمبنتی تأخیر در رضامندی به دانش‌آموزان کمک می‌کند (۱) به طور فعال دانش را خلق کنند (۲) بر تکالیف خود تمرکز داشته باشند (۳) اهداف با ارزش را دنبال کنند (۴) موفقیت‌های تحصیلی کسب کنند (۵) از اهمال کاری تحصیلی جلوگیری می‌کند [۲۴]. تحلیل انگیزشی به تأخیر انداختن رضامندی بر اساس نظریه انتظار - ارزش است؛ یعنی افراد بر اساس ارزیابی همزمان انتظار و ارزش پاداش‌های فوری در برابر پاداش‌های با تأخیر، از میان آن‌ها دست به انتخاب می‌زنند [۲۵].

همان‌گونه که قبلاً اشاره شد، بسیاری از رویکردهای پژوهشی نوین بر به کارگیری انواع راهبردهای یادگیری و عوامل انگیزشی جهت تسهیل فرآیند یادگیری و هم‌چنین ارتقای پیشرفت تحصیلی تأکید نموده‌اند؛ در پژوهش‌های متعددی این عوامل مورد بررسی قرار گرفته‌اند، اما در پژوهش‌های بسیار اندکی به بررسی رابطه جنسیت یا رشته تحصیلی و یا هر دوی این عوامل با انواع راهبردهای یادگیری و عوامل انگیزشی پرداخته شده است. برخی از پژوهش‌های صورت گرفته، نتایج متناقضی را گزارش کرده‌اند. تعدادی از یافته‌ها به برتری پسران و یا دختران و برخی دیگر حاکی از معنی‌دار نبودن تفاوت‌های جنسیتی در حیطه‌های یاد شده بوده‌اند [۲۶]. هم‌چنین، انتظاری که از دختران و زنان در جوامع مختلف از جمله جوامع دانشگاهی می‌رود فعالیت بر اساس احساس است. این نکته در فعالیت‌های درسی نیز می‌تواند تأثیرگذار باشد. از آن‌جا که فعالیت‌های مختلف یادگیری در دنیای امروزی تابعی از به‌کارگیری شناخت و افکار عمیق است و نیاز به قدرت پردازش اطلاعات دارد به نظر می‌رسد این تصور وجود دارد که دختران دانشجو به نسبت پسران توانایی کمتری در تحلیل درسی نشان می‌دهند و به طبع آن احتمال موفقیت تحصیلی برای آنان کمتر است [۲۷]. عکس این مطلب در پژوهش [۱۵] به چشم می‌خورد که نشان دادند دختران در اکثر مؤلفه‌های شناختی و فراشناختی و انگیزشی در سطحی بالاتر از پسران قرار دارند. هم‌چنین در پژوهشی [۲۸] نشان داده شد که دانش‌آموزان دختر در مقایسه با دانش‌آموزان پسر از شیوه‌های مطالعه بهتری سود می‌جویند. از نظر [۲۹] پژوهش‌های انجام شده در زمینه تفاوت‌های جنسیتی در استفاده از راهبردهای یادگیری نشان‌دهنده آن است که در میان دانش‌آموزان موفق دبیرستانی و راهنمایی، دختران از راهبردهای شناختی و فراشناختی بیشتر بهره می‌گیرند [۱۵]. از طرفی، زارعی و مرندی نیز نشان دادند میزان استفاده از راهبردهای یادگیری در بین دو جنس متفاوت نیست، تنها در راهبرد خود نظم‌دهی فراشناختی، بین دو جنس تفاوت معنادار دیده می‌شود، و دانشجویان دختر بیشتر از دانشجویان پسر از راهبرد خود نظم‌دهی فراشناختی استفاده می‌کنند. در زمینه سبک‌های حل مسئله نیز تفاوت عمده‌ای

داده‌های مورد نیاز برای این پژوهش از طریق سه پرسشنامه گردآوری شد که به ترتیب شامل پرسشنامه راهبردهای فراشناختی (2002) Mokhtari & Reichard، پرسشنامه تأخیر در رضامندی تحصیلی Bembenutty & Karabenick (1998) و نیز پرسشنامه تفکر انتقادی کالیفرنیا فرم ب که توسط (1990) Facione & Facione ساخته شده‌اند. داده‌های گردآوری شده با استفاده از نرم افزار SPSS مورد تحلیل قرار گرفتند.

پرسشنامه تفکر انتقادی کالیفرنیا (فرم ب)

به منظور اندازه‌گیری تفکر انتقادی دانشجویان از پرسشنامه تفکر انتقادی کالیفرنیا فرم ب استفاده شد. این پرسشنامه در سال ۱۹۹۰ توسط فاسیون و فاسیون ساخته شد. همچنین این پرسشنامه دارای ۳۴ ماده است که برخی از ماده‌های آن دارای چهار گزینه و برخی نیز دارای پنج گزینه هستند. پرسشنامه تفکر انتقادی کالیفرنیا (CCTST) دارای ۵ زیرمقیاس است که عبارتند از: تجزیه و تحلیل (۹ ماده)، ارزشیابی (۱۴ ماده)، استنباط (۱۱ ماده)، استدلال استقرایی (۱۶ ماده) و استدلال قیاسی (۱۴ ماده). در این پرسشنامه هر ماده دارای چهار یا پنج گزینه است و از آن‌جا که تنها یک پاسخ صحیح برای هر ماده وجود دارد، آزمودنی در هر ماده نمره ۰ یا ۱ می‌گیرد. نمره کلی فرد بین ۰ تا ۳۴ است. فاسیون و فاسیون، پایایی این آزمون را با استفاده از فرمول کودر ریچاردسون-۲۰، بین ۰/۷۸ تا ۰/۸۰ گزارش کرده‌اند. همچنین، خلیلی و سلیمانی پایایی این پرسشنامه را ۰/۶۲ گزارش نموده‌اند [۳۵]. قابل ذکر است که نتایج پژوهش‌ها نشان داده است که این آزمون با معدل نمرات دانشجویان، نمرات استعداد ریاضی و دروس شفاهی آن‌ها و نمرات آزمون نلسون-دنی همبستگی مثبت معنادار داشته است. نتیجه تحلیل عاملی در تعیین سازه آزمون حاکی از آن بود که آزمون از پنج عامل (تحلیل، استنباط، ارزشیابی، استدلال استقرایی و استدلال قیاسی) تشکیل شده است که همه پنج عامل، با نمره کل آزمون همبستگی مثبت و بالایی داشته است. همچنین آزمون مذکور قادر به تمیز اختلاف سطح مهارت‌های تفکر انتقادی بین دانشجویان پرستاری و فلسفه بوده است [۳۵]. در پژوهش حاضر، پایایی این پرسشنامه با استفاده از فرمول کودر ریچاردسون ۰/۶۵ به دست آمد.

پرسشنامه آگاهی از راهبردهای فراشناختی خواندن

در این پژوهش، جهت سنجش راهبردهای فراشناختی دانشجویان از پرسشنامه راهبردهای فراشناختی خواندن استفاده گردید. این پرسشنامه در سال ۲۰۰۲ توسط مختاری و ریچارد ساخته شد. قابل ذکر است که این پرسشنامه حاوی ۳۰ گویه است. همچنین پاسخ‌های شرکت‌کنندگان در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای قرار می‌گیرد. راهبردهای فراشناختی که در این پرسشنامه مورد بررسی قرار می‌گیرند شامل راهبردهای کلی، حمایتی و حل مسئله می‌باشند. منظور از راهبردهای فراشناختی کلی آن دسته از راهبردهاست که برای تحلیل کلی متن به کار گرفته می‌شوند. راهبردهای فراشناختی حمایتی به آن دسته از راهبردها اطلاق می‌شود که دربرگیرنده کاربرد منابع کمکی بیرونی، یادداشت‌برداری و دیگر راهبردهای عملی است. همچنین منظور از راهبردهای فراشناختی حل مسئله آن دسته از راهبردهاست

و الگویی مناسب برای فراگیران خود باشند. در این راستا به عقیده [۳۴] منابع انسانی و به ویژه معلم، در فرآیند تعلیم و تربیت رکن اصلی و عامل بنیادین محسوب می‌شود و دستیابی به اهداف نظام آموزش و پرورش، بدون وجود معلمانی برخوردار از توانمندی‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای میسر نمی‌شود. برای آنکه چنین معلمانی در اختیار نظام تعلیم و تربیت کشور باشند، باید فرآیند جذب، تربیت و به کارگیری منابع انسانی نظام‌مند و مبتنی بر اهداف معین و از پیش تعریف شده باشد. لذا با کسب اطلاعات کافی در این زمینه می‌توان برنامه‌های آموزشی مناسبی را برای دانشجو معلمان طراحی کرد و زمینه را برای افزایش یادگیری خود تنظیمی و در راستای آن پیشرفت تحصیلی گروه‌های مختلف دانشجویان فراهم آورد. بدین منظور، پژوهش حاضر درصدد آزمون فرضیه‌های زیر می‌باشد:

الف) بین میانگین نمره تفکر انتقادی دانشجو معلمان دختر و پسر تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

ب) بین میانگین نمره راهبرد فراشناختی کلی، حمایتی و حل مسئله دانشجو معلمان دختر و پسر تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

پ) بین میانگین نمره تأخیر در رضامندی تحصیلی دانشجو معلمان دختر و پسر تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

ت) بین میانگین نمره تفکر انتقادی دانشجو معلمان رشته‌های علوم انسانی و علوم پایه تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

ث) بین میانگین نمره راهبرد فراشناختی کلی، حمایتی و حل مسئله دانشجو معلمان رشته‌های علوم انسانی و علوم پایه تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

ج) بین میانگین نمره تأخیر در رضامندی تحصیلی دانشجو معلمان رشته‌های علوم انسانی و علوم پایه تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

روش کار

این پژوهش از نظر نوع هدف، کاربردی است چرا که نتایج آن برای دانشجویان، مربیان و برنامه‌ریزان آموزش عالی قابل کاربرد است و از نظر روش نیز توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان شیراز (پردیس سلمان فارسی، باهنر و شهید رجایی) که در نیم‌سال دوم تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ مشغول به تحصیل بودند، می‌باشد. تعداد آن‌ها با توجه به اطلاعات کسب شده از سه پردیس مذکور ۱۱۵۷ نفر (۸۸۷ دختر و ۲۷۰ پسر) بود که نمونه‌ای به حجم ۲۳۴ نفر به ابتدا به روش نمونه‌گیری سهمیه‌ای و سپس به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تک مرحله‌ای به شیوه تصادفی انتخاب گردید؛ بدین صورت که ابتدا بر اساس حجم جامعه دانشجویان دختر و پسر، به همان تناسب حجم نمونه دختران و پسران مشخص گردیده، سپس به تمام کلاس‌های سه پردیس یک کد داده شد و تعدادی کلاس به طور تصادفی با توجه به اندازه نمونه انتخاب شدند و پرسشنامه‌ها بین آن‌ها توزیع گردید. لازم به ذکر است که حجم کل نمونه بر اساس نمونه‌گیری پژوهش‌های مدل‌یابی معادلات ساختاری است که پژوهش حاضر برگرفته از پژوهش دیگری است که به بررسی مدل‌یابی متغیرهای این پژوهش پرداخته است. پس از آگاه‌سازی آزمودنی‌ها از حق خود مبنی بر عدم وجود هیچ گونه اجباری در تکمیل پرسشنامه، توضیحات لازم جهت پاسخگویی به سؤالات به آن‌ها ارائه گردید.

گردید. قابل ذکر است میزان ضرایب پایایی (آلفای کرونباخ) محاسبه شده برای این پرسشنامه نیز گویای آن است که مقیاس تأخیر در رضامندی تحصیلی از پایایی قابل قبولی برخوردار است. پایایی گزارش شده در پژوهش [۳۷] معادل ۰/۷۵، در پژوهش [۲۳] معادل ۰/۷۱، در پژوهش [۳۸] معادل ۰/۶۸ و نیز در پژوهش حاضر معادل ۰/۷۶ است. هم‌چنین عرب‌زاده و کدیور به منظور بررسی روایی هم‌زمان این پرسشنامه از اجرای هم‌زمان با مقیاس انگیزشی راهبردهای یادگیری استفاده کردند که نتایج حاکی از روایی هم‌زمان مطلوب می‌باشد. علاوه بر آن جهت تعیین روایی عاملی پرسشنامه از تحلیل عاملی تأییدی استفاده نمودند که نتایج این بررسی نیز نشان داد که ساختار مقیاس برازش قابل قبولی با داده‌ها دارد و تمامی شاخص‌های نیکویی برازش، مدل‌ها را تأیید می‌کند و دارای اعتبار لازم جهت استفاده در فراگیران ایرانی است [۲۳].

یافته‌ها

اطلاعات مربوط به شرکت‌کنندگان در قسمت زیر ارائه شده است: حدود ۷۷٪ از نمونه پژوهش را دانشجویان دختر و ۲۳٪ از نمونه را دانشجویان پسر تشکیل داده‌اند (با توجه به اینکه نمونه‌گیری در ابتدا به صورت سهمیه‌ای بوده است). هم‌چنین حدود ۵۲٪ از نمونه پژوهش در رشته‌های علوم انسانی و ۴۸٪ از نمونه در رشته‌های علوم پایه مشغول به تحصیل هستند. در جدول بعدی شاخص‌های آمار توصیفی متغیرهای پژوهش آورده شده است و با توجه به آن فرضیه‌های پژوهش مورد بررسی قرر می‌گیرند:

که پیرامون راهبردهایی بحث می‌کند که پاسخ‌دهنده، مسائل ناشی از دشوار شدن متن را به این وسیله حل می‌کند. دامنه نمره محتمل برای هر فرد بین ۱۵۰-۳۰ خواهد بود. شاخص‌های پایایی و روایی این آزمون در حد بالا و مقبول گزارش شده است [۳۶]. هم‌چنین در بررسی پایایی پرسشنامه، ضرایب آلفا برابر با ۰/۷ و تصنیف برابر با ۰/۷۵ بود. در پژوهش حاضر، میزان پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۵ به دست آمد. هم‌چنین میزان پایایی برای هر یک از راهبردهای فراشناختی کلی، حمایتی و حل مسئله به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۵۱ و ۰/۶۹ به دست آمد.

پرسشنامه تأخیر در رضامندی تحصیلی

به منظور سنجش میزان تأخیر در رضامندی تحصیلی دانشجویان، پرسشنامه تأخیر در رضامندی تحصیلی بیمبنتی و کارابنیک که در سال ۱۹۹۸ ساخته شد و توسط [۲۳] ترجمه شده است مورد استفاده قرار گرفت. این مقیاس شامل ۱۰ سؤال است که هر سؤال دارای دو قسمت متضاد می‌باشد. یک قسمت مربوط به عدم تأخیر در رضامندی تحصیلی و قسمت دیگر مربوط به تأخیر در رضامندی تحصیلی است. پاسخ دهندگان پاسخ‌های خود را روی یک مقیاس لیکرت چهار درجه‌ای مشخص می‌کنند. پایایی آزمون مجدد برای این مقیاس بین ۰/۶۹ تا ۰/۸۷ و ضریب آلفای کرونباخ آن بین ۰/۶۸ تا ۰/۸۵ توسط پژوهشگران مختلف گزارش شده است و روایی آن با استفاده از تحلیل عاملی و همبستگی با دیگر مقیاس‌های انگیزشی مانند جهت‌گیری هدف تأیید شده است [۳۷] در ایران نیز این پرسشنامه توسط [۲۳] به فارسی برگردانده شد و ضریب پایایی با آزمایی آن ۰/۷۵ گزارش

جدول ۱: مقایسه میانگین نمرات تفکر انتقادی، راهبردهای فراشناختی خواندن و تأخیر در رضامندی تحصیلی بر اساس جنسیت

تعداد	میانگین	انحراف معیار	F	t	df	sig
تفکر انتقادی						
۱۸۰	۱۰/۷۶	۲/۱۸۸	۱/۶۳۱	۲/۸۲۶	۲۳۲	۰/۰۰۵
۵۴	۹/۴۶	۳/۲۱				
راهبرد کلی						
۱۸۰	۴۷/۷۹	۸/۱۵	۰/۰۲۵	-۰/۰۷۵	۲۳۲	۰/۹۴۰
۵۴	۴۷/۸۸	۷/۹۶				
راهبرد حمایتی						
۱۸۰	۲۶/۶۵	۴/۷۰	۱/۸۲۸	۱/۶۵۸	۲۳۲	۰/۰۹۹
۵۴	۲۵/۴۸	۴/۰۵				
راهبرد حل مسئله						
۱۸۰	۲۹/۷۳	۴/۶۰	۱/۸۳۵	-۰/۴۰۵	۲۳۲	۰/۶۸۶
۵۴	۳۰/۰۳	۵/۲۰				
تأخیر در رضامندی تحصیلی						
۱۸۰	۲۹/۶۰	۵/۴۴	۰/۰۸۴	۳/۷۱۴	۲۳۲	۰/۰۰۰۱
۵۴	۲۶/۴۶	۵/۴۵				

با توجه به نتایج جدول ۱ مشاهده می‌شود که بین میانگین نمرات دانشجویان دختر و پسر در راهبرد فراشناختی کلی، حمایتی و حل مسئله تفاوت معناداری وجود ندارد.

پ) بین میانگین نمره تأخیر در رضامندی تحصیلی دانشجویان دختر و پسر تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

بر اساس جدول ۱، مشاهده می‌شود بین میانگین نمره تأخیر در رضامندی تحصیلی دانشجویان دختر و پسر در سطح ۰/۰۰۰۱

الف) بین میانگین نمره تفکر انتقادی دانشجویان دختر و پسر تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، بین میانگین نمره تفکر انتقادی دانشجویان دختر و پسر در سطح ۰/۰۰۵ تفاوت معناداری وجود دارد و دانشجویان دختر نمره بیشتری در تفکر انتقادی کسب کرده‌اند.

ب) بین میانگین نمره راهبرد فراشناختی کلی، حمایتی و حل مسئله دانشجویان دختر و پسر تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

تفاوت معناداری ($t = ۳/۷۱۴$) وجود دارد و دانشجویان دختر نمره بیشتری در تأخیر در رضامندی تحصیلی کسب کرده‌اند.

جدول ۲: مقایسه میانگین نمرات تفکر انتقادی، راهبردهای فراشناختی خواندن و تأخیر در رضامندی تحصیلی بر اساس رشته تحصیلی

رشته تحصیلی	تعداد	میانگین	انحراف معیار	F	t	df	sig
تفکر انتقادی							
علوم انسانی	۱۲۲	۱۰/۸۶	۳/۰۱	۰/۳۲۳	۲/۱۳۷	۲۳۲	۰/۰۳۴
علوم پایه	۱۱۲	۱۰/۰۲	۲/۹۴				
راهبرد کلی							
علوم انسانی	۱۲۲	۴۸/۲۵	۸/۳۳	۱/۸۷۰	۰/۸۶۳	۲۳۲	۰/۳۸۹
علوم پایه	۱۱۲	۴۷/۳۳	۷/۸۲				
راهبرد حمایتی							
علوم انسانی	۱۲۲	۲۶/۶۱	۴/۶۶	۰/۱۹۱	۰/۸۰۲	۲۳۲	۰/۴۲۴
علوم پایه	۱۱۲	۲۶/۱۳	۴/۴۹				
راهبرد حل مسئله							
علوم انسانی	۱۲۲	۲۹/۷۳	۴/۷۱	۰/۱۷۱	-۰/۲۳۵	۲۳۲	۰/۸۱۴
علوم پایه	۱۱۲	۲۹/۸۸	۴/۷۸				
تأخیر در رضامندی تحصیلی							
علوم انسانی	۱۲۲	۲۹/۵۵	۵/۴۸	۰/۲۰۷	۱/۹۵۷	۲۳۲	۰/۰۵۲
علوم پایه	۱۱۲	۲۸/۱۳	۵/۶۳				

پژوهش [۳۹-۴۱] همسو و با نتایج پژوهش [۴۲-۵۶] ناهمسو است. بسیاری از پژوهش‌های پیشین عدم وجود رابطه معنادار بین جنسیت و تفکر انتقادی و یا برتری پسران بر دختران در تفکر انتقادی را نشان داده‌اند؛ اما نتایج پژوهش حاضر حاکی از برتری دانشجویان معلمان دختر بر دانشجویان معلمان پسر است. اگرچه گفته می‌شود که زنان و دختران در انجام فعالیت‌ها بیشتر از احساسات تبعیت کرده و کمتر از مهارت‌های شناختی و فکری استفاده می‌کنند و لذا زنان به عنوان افرادی با وابستگی‌های عاطفی به دنیای بیرونی شناخته شده‌اند؛ اما لازم به ذکر است که در پژوهش حاضر جامعه دانشجویان معلمان مرد مطالعه قرار گرفته‌اند. بر اساس بررسی‌های پیشین، عموماً دانشجویان معلمان دختر رتبه‌های برتری نسبت به دانشجویان معلمان پسر در آزمون ورودی به دانشگاه کسب می‌نمایند؛ همچنین در فرهنگ ایران، شغل معلمی به علت دارا بودن محیط کاری امن و نیز تثبیت شغلی به عنوان بهترین شغل برای جامعه زنان شناخته شده است، لذا دانش‌آموزان دختر گرایش بیشتری جهت انتخاب این شغل نشان می‌دهند؛ اما دانش‌آموزان پسری که موفق به کسب رتبه‌های برتر آزمون ورودی دانشگاه می‌گردند، گرایش بیشتر به انتخاب شغل‌های سطح بالاتری همچون پزشکی، مهندسی و ... در جامعه دارند. با در نظر گرفتن این احتمال که دانشجویان معلمان دختر از توانایی هوشی بهتری نسبت به دانشجویان معلمان پسر برخوردارند، می‌تواند دلیلی بر نتایج این فرضیه باشد؛ چرا که نتایج برخی از پژوهش‌ها گواه بر وجود رابطه بین هوش و تفکر انتقادی هستند. به عنوان مثال می‌توان به نتایج پژوهش [۵۷] اشاره نمود که رابطه معنی‌داری بین نمرات هوش و کسب بزرگسالان و آزمون تفکر انتقادی واتسون و گلایزر مشاهده شد. همچنین آزمون هوش گروهی اتیس و آزمون توانایی ذهنی همون- نلسون رابطه مثبتی با مهارت تفکر انتقادی داشت [۵۸].

بر اساس نتایج فرضیه ب، بین میانگین راهبردهای فراشناختی دانشجویان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود ندارد. نتایج این فرضیه، همسو با نتایج پژوهش [۵۹-۶۲] و [۶] و با نتایج پژوهش [۶۳-۶۷] و

(ت) بین میانگین نمره تفکر انتقادی دانشجویان معلمان رشته‌های علوم انسانی و علوم پایه تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

همان‌گونه که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، بین میانگین نمره تفکر انتقادی دانشجویان معلمان رشته‌های علوم انسانی و علوم پایه در سطح $۰/۰۳۴$ تفاوت معناداری ($t = ۲/۱۳۷$) وجود دارد و دانشجویان رشته‌های علوم انسانی نمره بیشتری در تفکر انتقادی کسب کرده‌اند. (ث) بین میانگین نمره راهبرد فراشناختی کلی، حمایتی و حل مسئله دانشجویان معلمان رشته‌های علوم انسانی و علوم پایه تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

با توجه به نتایج جدول ۲ مشاهده می‌شود که بین دانشجویان معلمان رشته‌های علوم انسانی و علوم پایه در راهبرد فراشناختی کلی، حمایتی و حل مسئله تفاوت معناداری وجود ندارد.

ج) بین میانگین نمره تأخیر در رضامندی تحصیلی دانشجویان معلمان رشته‌های علوم انسانی و علوم پایه تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

بر اساس نتایج جدول ۲ ملاحظه می‌شود بین دانشجویان معلمان رشته‌های علوم انسانی و علوم پایه در نمره تأخیر در رضامندی تحصیلی تفاوت معنادار وجود ندارد.

بحث

پژوهش حاضر با هدف پاسخ دادن به این پرسش انجام شد که «آیا بین میانگین نمره تفکر انتقادی، راهبردهای فراشناختی خواندن و تأخیر در رضامندی تحصیلی دانشجویان معلمان دختر و پسر و رشته‌های علوم انسانی و علوم پایه تفاوت معناداری وجود دارد یا خیر؟» لذا، این پژوهش بر روی دانشجویان معلمان دختر و پسر که در رشته‌های مختلف علوم انسانی و علوم پایه مشغول به تحصیل بودند صورت گرفت. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌های این پژوهش در فرضیه الف حاکی از آن هستند که بین میانگین نمره تفکر انتقادی دانشجویان پسر و دختر تفاوت معناداری وجود دارد و میانگین نمرات تفکر انتقادی دانشجویان معلمان دختر بیشتر از دانشجویان معلمان پسر بود. این نتیجه با نتایج

بر اساس نتایج فرضیه ۳، بین دانشجویان رشته‌های علوم انسانی و علوم پایه در راهبرد فراشناختی کلی، حمایتی و حل مسئله تفاوت معناداری وجود ندارد. در توضیح این نتایج می‌توان به این مطلب اشاره نمود که تنظیم و کنترل یادگیری و نظارت بر خود مستلزم آگاهی از راهبردهای فراشناختی و به‌کارگیری آن‌ها در فرآیند یادگیری و درک مطلب است؛ لذا نیاز است که فراگیران در تمامی رشته‌ها از این راهبردها آگاهی داشته و قادر محدود نمی‌گردد. این نتیجه با یافته‌های پژوهش [۲] ناهمسو است؛ وی بدین نتیجه دست یافت که آموزش راهبردهای فراشناختی تأثیر واضح و معنی‌داری بر عملکرد فراگیران در درس‌های مختلف تحصیلی چه در حوزه اطلاعات کلامی و علوم انسانی و چه در درس‌های مربوط به علوم پایه مثل فیزیک دارد. هم‌چنین بر اساس نتایج فرضیه ۴، بین دانشجویان رشته‌های علوم انسانی و علوم پایه در تأخیر در رضامندی تحصیلی تفاوت معناداری وجود ندارد. در تبیین این نتایج، می‌توان به تلاش، صبر، پایداری و پشتکار دانشجویان تمامی رشته‌ها برای دستیابی به پاداش و نتایج ارزشمندتر در تحقق اهدافشان اشاره نمود؛ زیرا گرایش به کسب موفقیت‌های بیشتر در دانشجویان تمامی رشته‌ها وجود دارد. از طرفی شاید بتوان به تثبیت آینده شغلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان اشاره نمود، زیرا دانشجو معلمان تمامی رشته‌ها به علت امیدواری به قطعی بودن جایگاه شغلی و اجتماعی آینده خود، با انگیزه و پشتکار بیشتری در جهت دستیابی به این هدف تلاش نموده و در این مسیر قادر هستند رضامندی‌های کوتاه مدت خود را به امید دستیابی به نتیجه مطلوب‌تر به تعویق بیندازند.

لازم به ذکر است که نخستین و مهم‌ترین محدودیت این مطالعه، استفاده از روش همبستگی است که در این روش نمی‌توان روابط کشف شده را به عنوان روابط علی فرض کرد، شاید این روابط ناشی از اثر سایر متغیرها باشد. محدودیت دیگر، محدودیت نمودن پردیس پسران دانشگاه فرهنگیان از حضور پژوهشگر در کلاس جهت ارائه توضیحات لازم در تکمیل پرسشنامه‌ها بود. پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌های آتی، به بررسی دقیق و علت‌یابی برتری دانشجویان معلمان دختر بر پسر در حوزه تفکر انتقادی پرداخته شود. هم‌چنین با توجه به نقش بسیار با اهمیت معلمان در پرورش فراگیران، توصیه می‌گردد سایر راهبردهای یادگیری شناختی، فراشناختی و انگیزشی در جامعه دانشجویان معلمان دختر و پسر و نیز در رشته‌های علوم انسانی و علوم پایه، در مقاطع تحصیلی مختلف و نیز در سایر دانشگاه‌های تربیت معلم، مورد توجه پژوهشگران آتی قرار گیرد. هم‌چنین پیشنهاد می‌گردد پرسشنامه مهارت‌های تفکر انتقادی کالیفرنیا (فرم ب) به علت طولانی بودن و سطح دشواری گویه‌ها، توسط سایر پژوهشگران به فرم کوتاه‌تر و هم‌چنین بیان ساده‌تر تبدیل گردد.

نتیجه‌گیری

با توجه به نتایج پژوهش حاضر که در قسمت قبل مورد تحلیل قرار گرفتند مشاهده می‌گردد بین میانگین نمره تفکر انتقادی و تأخیر در رضامندی تحصیلی دانشجویان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود دارد؛ اما بین میانگین نمره راهبرد فراشناختی کلی، حمایتی و حل مسئله دانشجویان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود ندارد. هم‌چنین

[۴۱] که حاکی از برتری دختران در به‌کارگیری راهبردهای فراشناختی نسبت به پسران هستند، ناهمسو است. هم‌چنین لازم به ذکر است که در پژوهش [۶۷] نشان داده شد که راهبرد فراشناختی حل مسئله بیشترین راهبرد فراشناختی خواندن است که دانشجویان دختر و پسر از آن استفاده کردند و راهبرد فراشناختی کلی، کمترین راهبرد فراشناختی است که هر دو جنسیت از آن استفاده نمودند؛ و نیز در زمینه راهبرد فراشناختی حمایتی، دختران به میزان بیشتری نسبت به پسران مورد استفاده قرار می‌دادند. در تبیین نتایج حاصل از این فرضیه می‌توان به وجود شرایط آموزشی برابر برای دانشجویان دختر و پسر در محیط‌های آموزشی از جمله دانشگاه فرهنگیان اشاره نمود. در این راستا Lefrancois در خصوص عدم تفاوت بین دو جنس، معتقد است که حمایت اجتماعی، خانواده، همسالان، همکلاسان و ارزش‌های فرهنگی در مورد پسران و دختران به طور مشابهی برخورد می‌کنند [۶]؛ Slavin نیز بر این عقیده است که مهارت‌های فراشناختی و شناختی دانش‌آموزان تحت تأثیر محیط فرهنگی آنان است و چون دانش‌آموزان در محیط‌هایی قرار دارند که از نظر فرصت‌های آموزشی یکسان می‌باشند پس نباید تفاوتی بین پسران و دختران از نظر فراشناختی و شناختی وجود داشته باشد [۱۱]. هم‌چنین طبق نتایج فرضیه پ، بین میانگین نمره تأخیر در رضامندی تحصیلی دانشجویان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود دارد و دانشجو معلمان دختر نمره بیشتری کسب کرده‌اند. این نتیجه با نتایج پژوهش [۶۸] و [۲۵] همسو و با نتایج پژوهش [۶۹] ناهمسو است. در تبیین نتایج حاصل از این فرضیه می‌توان به این موضوع اشاره کرد که در جامعه فعلی ایران، دختران به یک پاداش درازمدت و بهتر در آینده امید دارند، در حالی که این امیدواری برای پسران به علت وجود مشکلاتی از قبیل خدمت سربازی، نبود فرصت‌های شغلی مناسب و ... خدشه‌دار شده؛ لذا عموم پسران بر خلاف دختران به دنبال دستیابی به نتیجه و پاداش فوری هستند. به عقیده [۶۸] این تفاوت جنسیتی نباید ذاتی تلقی شود. در حقیقت فرآیند اجتماعی شدن و بافت کلاس درس شامل تکالیف درسی، سیستم پاداش‌دهی، شیوه‌های آموزشی و رفتارهای مدرسان شاید دلیلی بر این تفاوت جنسیتی باشد.

با توجه به نتایج فرضیه ۳، بین میانگین نمره تفکر انتقادی دانشجویان رشته‌های علوم انسانی و علوم پایه تفاوت معناداری وجود دارد و دانشجویان معلمان رشته‌های علوم انسانی نمره بیشتری در تفکر انتقادی کسب کرده‌اند. در تحلیل این نتایج می‌توان گفت علوم انسانی، علمی نسبی و تکاملی هستند و در این علوم بر شکاکیت و نسبی‌گرایی دانش تأکید می‌شود، لذا این علوم مدام در حال تغییر هستند و فراگیران در این علوم با تعدد نظریه‌ها و اختلاف نظر بین آن‌ها مواجه می‌شوند و این منجر می‌شود که دانشجویان بیشتر به نقد و بررسی بپردازند؛ در حالی که در علوم پایه دانش قطعی و مشخص است. از این رو، ماهیت متفاوت این علوم ایجاب می‌کند که دانشجویان علوم انسانی بیشتر به سمت موشکافی، نقد، تحلیل و ارزیابی دقیق اطلاعات سوق داده شوند و این امتیازی در جهت بهبود تفکر انتقادی آن‌ها است. این نتیجه با نتایج پژوهش [۵۲] همسو و با نتایج پژوهش [۵۳] که به مقایسه گروه علوم زیستی و علوم انسانی پرداخته ناهمسو است. هم‌چنین نتایج پژوهش [۵۶] حاکی از عدم وجود رابطه معنادار بین جنسیت و تفکر انتقادی در دانشکده‌های مختلف دانشگاه علوم پزشکی است.

تأییدیه اخلاقی

آزمودنی‌ها به صورت داوطلبانه مورد مطالعه قرار گرفته و به آنان اطمینان داده شد که اطلاعات شخصی آن‌ها محرمانه بوده و در صورت عدم تمایل به همکاری، هر زمان که بخواهند می‌توانند از پژوهش خارج گردند.

تعارض منافع

نتایج این مطالعه با منافع هیچ سازمان یا افرادی تعارض ندارد.

منابع مالی

مقاله حاضر مستخرج از یک پژوهشی می‌باشد که بدون حمایت مالی انجام شده است.

بین میانگین نمره تفکر انتقادی رشته‌های علوم انسانی و علوم پایه تفاوت معنادار وجود دارد؛ اما بین میانگین نمره راهبردهای فراشناختی خواندن و تأخیر در رضامندی تحصیلی رشته‌های علوم انسانی و علوم پایه تفاوت معنادار وجود ندارد؛ لذا با توجه به معنادار بودن برخی از مفروضات پژوهش، توصیه می‌گردد کارگاه‌های آموزشی در جهت ارتقای مهارت‌های تفکر انتقادی و تأخیر در رضامندی تحصیلی به ویژه در دانشجو معلمان پسر و رشته‌های علوم پایه برگزار گردد.

سپاسگزاری

پژوهشگران بر خود لازم دانسته که از مدیریت دانشگاه فرهنگیان شیراز و نیز تمامی دانشجویان شرکت کننده در پژوهش جهت تکمیل پرسشنامه‌ها، صمیمانه تشکر و قدردانی نمایند.

References

1. Taghizadeh ME. [New approaches and methods in education]. Tehran: Payam Noor Publications; 2011.
2. Maleki B. [The effect of teaching cognitive and metacognitive strategies on increment of learning and recording of different textbooks]. Cogn Sci Stud. 2005;7(3):42-50.
3. Seif A. [Modern Psychology (Psychology of learning and education)]. Tehran: Doran; 2013.
4. Belmont JM. Cognitive strategies and strategic learning. The socio-instructional approach. Am Psychol. 1989;44(2):142-8. [pmid: 2653126](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/2653126/)
5. Mohammad Amini Z. [The relationship between self-regulatory learning strategies and motivational beliefs with students' academic achievement]. New Educ Idea. 2008;4(4):123-35.
6. Samadi M. [The relationship between motivational orientation and learning strategies in explaining academic achievement]. J Educ Strategy. 2012;5(2):105-11.
7. Yasaminejad P, Taheri M, Gol Mohammadian M, Ahadi H. [The relationship between self-regulatory with achievement motivation and academic achievement of high school female students in Tehran]. Educ Learn Res. 2013;20(3):325-38.
8. Abedini Y, Bagherian R, Kadkhodae M. [Investigation the relationship between motivational beliefs and cognitive-metacognitive strategies with academic achievement: Competitive models Test]. Cogn Sci Stud. 2010;12(3):34-48.
9. Myers C. [Critical thinking training]. Tehran: Samt; 1960.
10. Halpern DF. Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. Am Psychol 1998;53(4):449-55. [doi: 10.1037/0003-066x.53.4.449](https://doi.org/10.1037/0003-066x.53.4.449)
11. Slavin RE, Davis N. Educational psychology: Theory and practice. Boston: Allyn and Bacon; 2006.
12. Flavell JH. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. Am Psychol. 1979;34(10):906-11. [doi: 10.1037/0003-066x.34.10.906](https://doi.org/10.1037/0003-066x.34.10.906)
13. Butcher A. The psychology of thinking. New Jersey: Prentice-Hall; 1998.
14. Linnenbrink EA, Pintrich PR. Motivation as an enabler for academic success. Sch Psychol Rev 2002;31(3):313-27.
15. Rezaee A, Seif A. [The role of motivational beliefs, learning strategies and gender in academic performance]. J Educ. 2005;21(4):44-56.
16. Nokhostin Goldoost A, Moeenikia M. [The relationship between self-regulatory learning strategies and motivational strategies for learning with academic performance of Islamic Azad University students in Ardabil branch]. Knowledge Res Educ Sci Curricul Dev. 2009;3(23):85-100.
17. Barzegarbafooe K, Saedipour E, Ebrahimi Ghavam S, Farrokhi N. [A. Presentation of a model for the students' chemistry performance based on epistemological beliefs, perceptions of constructivist learning environment and high level motivational and cognitive strategies]. J Educ Psychol. 2013;8(26):177-210.
18. Barzegarbafooe K, Hashemi AS, Salmani Ardekani M. [Prediction of academic performance of Female student-teachers based on emotional intelligence, motivational beliefs and learning strategies]. J Educ Inst Stud. 2013;2(5):16-34.
19. Kajbaf MB, Ashoori J, Ashoori M. Investigation the relationship between motivational strategies, learning strategies and creativity with mathematical achievement in gifted students in Isfahan. J Educ Learn Stud. 2013;5(1):65-85.
20. Mousoulides N, Philippou G, editors. Students' motivational beliefs, self-regulation strategies and mathematics achievement. Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education; 2005: PME.
21. Mohsenpoor M, Hejazi E, Kiamanesh A. [The role of self-efficacy, goals achievement, learning strategies and sustainability in academic achievement in mathematical of secondary school male students (mathematics) in Tehran]. J Educ Innov. 2007;5(16):9-35.
22. Ayduk O, Mendoza-Denton R, Mischel W, Downey G, Peake PK, Rodriguez M. Regulating the interpersonal self: strategic self-regulation for coping with rejection sensitivity. J Pers Soc Psychol. 2000;79(5):776-92. [doi: 10.1037/0022-3514.79.5.776](https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.5.776) [pmid: 11079241](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11079241/)
23. Arabzadeh M, Kadivar P. [Investigation the reliability, validity and factor analysis of academic delay of gratification Scale]. J Educ Meas. 2012;3(9):1-18.
24. Bembenutty H. Academic delay of gratification and expectancy-value. Pers Individ Differ. 2008;44(1):193-202. [doi: 10.1016/j.paid.2007.07.025](https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.07.025)
25. Bembenutty H. Self-Regulation of Learning and Academic Delay of Gratification: Gender and Ethnic Differences Among College Students. J Adv Acad 2016;18(4):586-616. [doi: 10.4219/jaa-2007-553](https://doi.org/10.4219/jaa-2007-553)
26. Alborzi S, Seif D. [Investigation the relationship between motivational beliefs, learning strategies and some demographic factors with academic achievement of a group of humanities students in statistics]. J Soc Sci Human Shiraz Univ. 2002;19(1):73-82.
27. Asgharnejad T, Khodapanahi M, Heidari M. [Investigation the relationship between self-efficacy beliefs, containment and with academic achievement]. J Psychol. 2004;8(3):218-26.
28. Babanejad Ghassab H. [Investigation and comparison of typical study methods and it's effect on academic achievement of high school students in Babol]. Tehran: Allame Tabatabaee University; 1996.

29. Zimmerman BJ, Martinez-Pons M. Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *J Educ Psychol* 1990;82(1):51-9. doi: [10.1037/0022-0663.82.1.51](https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.51)
30. Zaree H, Marandi A. [The relationship between learning strategies of problem solving styles with academic achievement]. *J Educ Sci Stud*. 2011;6(3):109-28.
31. Parviz K, Sharifi M. [The relationship between cognitive and metacognitive strategies with academic achievement of urban and rural high school students]. *J Educ Strategy*. 2011;4(1):1-6.
32. Ostovar S, Abedi M. [The comparison of motivational beliefs and self-regulatory learning strategies in conditional and normal students]. *J Educ Psychol Stud*. 2016;13(24):1-20.
33. Fathi Ashiani H, Hassani M. [The comparison of learning strategies in successful and unsuccessful students]. *J Psychol*. 2000;4(1):4-15.
34. Dibae Saber M, Abbasi E, Fathi Vajargah K, Safae Movahhed S. [Explanation teachers' professional competency components and analysis of it's position in the upper documents of education in Iran]. *J Educ Learn Res*. 2016;13(2):109-24.
35. Khalili H, Soleimani M. [Determining the reliability validity, and norm of California critical thinking skills test Form B (CCTST-B)]. *J Babol Univ Med Sci*. 2003;5(2):84-90.
36. Mokhtari K, Reichard CA. Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *J Educ Psychol* 2002;94(2):249-59. doi: [10.1037/0022-0663.94.2.249](https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.249)
37. Bembenutty H, Karabenick SA. Academic delay of gratification. *Learn Individ Differ* 1998;10(4):329-46. doi: [10.1016/s1041-6080\(99\)80126-5](https://doi.org/10.1016/s1041-6080(99)80126-5)
38. Hashemi AS. [The effectiveness of self-regulatory learning strategies training on Academic delay of gratification and achievement emotion of Yazd high school female students]. Yazd Yazd University; 2015.
39. Nikoo Gofar M. [The relationship between critical thinking with the Locus of control and the role of gender]. The 2nd National Conference on Creativity, TRIZ, and Engineering and Management of Innovation in Iran; Iran 2009.
40. Vahedi S, Marandi Heidarloo M, Imanzadeh A. The relationship between emotional intelligence and critical thinking in undergraduate nursing students of medical sciences Tabriz University. *J Dev Strategy Med Educ*. 2015;2(1):47-57.
41. Zeinali Z. [The relationship between metacognitive strategies and creativity with self-esteem and academic performance of high school students in the Sadeh]. Marvdasht: Islamic Azad University of Marvdasht; 2010.
42. Reed J. Effect of a model for critical thinking on student achievement in primary source document analysis and interpretational, argumentative reasoning, critical thinking dispositions and history content in a community college history course. Tampa, Florida: University of South Florida; 1998.
43. Walsh CM, Hardy RC. Dispositional differences in critical thinking related to gender and academic major. *J Nurs Educ*. 1999;38(4):149-55. PMID: [10225262](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10225262/)
44. Salahshoor N, Rafee M. [The relationship between critical thinking and gender, Case Study: Iranian English Learners]. *J Ling Lang Res*. 2015;3:117-23.
45. Jamshidian Ghalea Sefidi T, Khomeijani Farahani AA. [The relationship between native language, gender and age with critical thinking level]. *Foreign Lang Res*. 2009(55):71-86.
46. Athari ZS, Sharif SM, Nasr AR, Neamatbakhsh M. [Evaluation of critical thinking skills of Isfahan University students and Isfahan University of medical sciences during two consecutive semesters: Critical thinking the missing circle of curriculum]. *Iran J Med Educ*. 2011;11(9):1040-9.
47. Ghanizadeh A. [The relationship between critical thinking and self-efficacy of English students]. *J Lang Skills Train*. 2011;3(1):119-49.
48. Zabzi Khoshnami H, Abazari Z, Ghaed Amini Harooni G, Ghasemzadeh D. [Investigation critical thinking skills in students of rehabilitation sciences, University of Welfare and Rehabilitation Science in 2012-13 academic year]. *Soc Stud*. 2013;4(13):77-90.
49. Motamedi F, Bagheri P, Emami E. [Comparison of critical thinking among the librarians of Shiraz University and Medical Sciences of Shiraz University]. *J Paramed Sci Tehran Med Sci Univ*. 2014;8(6):541-52.
50. Sarmad GA, Seyyedi F. [The effect of critical thinking training on students' academic achievement]. *J Educ Manage Res*. 2013;5(1):101-18.
51. Shafiei S, Khalili H, Mesgarafi H. [Evaluation of critical thinking skills in nursing students of Zahedan Nursing and Midwifery Faculty]. *J Teb va Tazkiyeh*. 2004;53:20-4.
52. Alivandi Vafa M. [Investigation the relationship between critical thinking with academic achievement of Tabriz University students]. Tabriz Tabriz University; 2005.
53. Khalkhali A, Sadooghi M. [The effect of critical thinking training on students' academic achievement]. *J Manage*. 2008;19(3):103-19.
54. Taleshian M. [Investigation the relationship between dare, critical thinking and individualism in Shahid Beheshti University Students]. Tehran Imam Khomeini International University; 2010.
55. Amin Khandaghi M. [The relationship between mental health and critical thinking of medical sciences of Mashhad University students]. *J Ment Health Principles*. 2011;13(50):114-23.
56. Valipour Khajeghiasi R, Vahidshahi K, Salehi Emran E. [Life skills of students in Medical Sciences of Mazandaran University]. *Iran J Educ Med Sci*. 2010;12(2):93-100.
57. Watson G, Glaser E. Watson-Glaser critical thinking appraisal. San Antonio, TX: Psychological Corporation; 1980.
58. Clifford JS, Boufal MM, Kurtz JE. Personality traits and critical thinking skills in college students: empirical tests of a two-factor theory. *Assessment*. 2004;11(2):169-76. doi: [10.1177/1073191104263250](https://doi.org/10.1177/1073191104263250) PMID: [15171465](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15171465/)
59. Anderman EM, Young AJ. Motivation and strategy use in science: Individual differences and classroom effects. *J Res Sci Teach*. 1994;31(8):811-31. doi: [10.1002/tea.3660310805](https://doi.org/10.1002/tea.3660310805)
60. Javadi M, Keivanara M, Yaeghoobi M, Hassanzadeh A, Ebadi Z. [The relationship between metacognitive reading strategies awareness and academic status of medical sciences of Isfahan University students]. *Iran J Educ Med Sci*. 2010;10(3):246-54.
61. Talebzadeh Nobarian M, Noroozi AA. [The relationship between emotional intelligence and metacognitive reading strategies awareness with academic performance of Shahid Beheshti University students]. *J New Appr Educ Manage*. 2011;2(2):1-22.
62. Ghomi M, Moslemi Z, Mohammadi SD. [Investigation the relationship between metacognitive strategies with self-directed learning among Medical Sciences of Qom University students]. *J Educ Strategies Med Sci*. 2016;9(4):248-59.
63. Ababaf Z. [The comparison of cognitive and meta-cognitive strategies of high school students based on ability level, field of study and gender and presentation of suggestions in curriculum]. *J Educ Innov*. 2008;7(25):119-50.
64. Sheorey R, Mokhtari K. Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*. 2001;29(4):431-49. doi: [10.1016/s0346-251x\(01\)00039-2](https://doi.org/10.1016/s0346-251x(01)00039-2)
65. Kolić-Vehovec S, Bajšanski I. Metacognitive strategies and reading comprehension in elementary-school students. *Eur J Psychol Educ* 2006;21(4):439-51. doi: [10.1007/bf03173513](https://doi.org/10.1007/bf03173513)
66. Wu JY. Gender differences in online reading engagement, metacognitive strategies, navigation skills and reading literacy. *J Comput Assist Learn* 2014;30(3):252-71. doi: [10.1111/jcal.12054](https://doi.org/10.1111/jcal.12054)
67. Veloo A, Rani MA, Hariharan K. The role of gender in the use of metacognitive awareness reading strategies among biology students. *Asian Soc Sci* 2014;11(1):67.
68. Abd-El-Fattah SM. Academic Delay of Gratification: A Construct Validation with High School Students. *J Psychol Clin Psychiatry* 2017;8(1). doi: [10.15406/jpcpy.2017.08.00472](https://doi.org/10.15406/jpcpy.2017.08.00472)
69. Bembenutty H. Sustaining motivation and academic goals: The role of academic delay of gratification. *Learn Individ Differ*. 1999;11(3):233-57. doi: [10.1016/s1041-6080\(99\)80002-8](https://doi.org/10.1016/s1041-6080(99)80002-8)