

مقایسه گرایش به تفکر انتقادی و خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان خرم آباد

مسلم قبادیان^۱

پذیرش: ۹۸/۱۰/۱۱

دریافت: ۹۸/۶/۱۰

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی مقایسه‌ای گرایش به تفکر انتقادی و خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان خرم‌آباد انجام گرفت. این پژوهش به لحاظ هدف، در زمره پژوهش‌های کاربردی و به لحاظ روش گردآوری داده‌ها، از نوع پژوهش‌های کمی و مبتنی بر رویکرد علی-مقایسه‌ای است. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دختر و پسر دانشگاه فرهنگیان خرم‌آباد (۹۴۸ نفر) بود. حجم نمونه با استفاده از جدول کرجسی و مورگان ۲۷۴ نفر تعیین و به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی اون و فرامن (۱۹۸۸) و پرسشنامه تفکر انتقادی ریکنس (۲۰۰۳) استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف، آزمون t گروه‌های مستقل، تحلیل واریانس چند متغیره و تحلیل واریانس تک متغیره با استفاده از نرم‌افزار (SPSS) استفاده شد. نتایج نشان داد میانگین نمرات گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان پسر از دانشجویان دختر بیشتر است و از بین مؤلفه‌های گرایش به تفکر انتقادی، تنها میانگین نمرات خلاقیت دانشجویان پسر از میانگین نمرات دانشجویان دختر بیشتر بوده است اما در دو مؤلفه‌ی دیگر، تفاوت، معنادار نبوده است. همچنین میانگین نمرات خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان دختر از میانگین نمرات دانشجویان پسر بیشتر بود. بنابراین افزایش سطح گرایش به تفکر نقاد و خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان را بایستی در تدوین برنامه‌های آموزشی دانشگاه مورد توجه قرار داد.

کلید واژه‌ها: گرایش به تفکر انتقادی، خودکارآمدی تحصیلی، دانشجویان، دانشگاه فرهنگیان.

^۱. استادیار گروه علو تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران، mghobadiyan@yahoo.com

مقدمه

یکی از تازه ترین رویکردها در تدریس و یادگیری، توجه به فرایند تفکر در تدریس و یادگیری است. در واقع، کسب مهارت‌های تفکر یکی از مهم ترین نیازهای عصر ارتباطات است و تفکر انتقادی می تواند این امر را میسر سازد تا فرد بتواند حقیقت را در میان بهم ریختگی حوادث و اطلاعات جستجو کند و به هدفش که همانا رسیدن به درک کامل است دست یابد (ملکی آوارسین، سیدکلان، عیاری و کریمیان پور، ۱۳۹۴: ۱۰۰). در عصر فناوری اطلاعات صرف داشتن اطلاعات نمی تواند مفید و کارساز باشد، بلکه تجزیه و تحلیل و نحوه کاربرد این اطلاعات حائز اهمیت است. از این رو لازم است تعلیم و تربیت در دوره معاصر بیش از گذشته، کانون توجه خود را به جای محتوا، بر فرایند و مهارت‌های تفکر انتقادی معطوف کند؛ بنابراین هدف اصلی تعلیم و تربیت در دانشگاه‌ها بایستی تربیت انسان‌های متفکر و خلاق باشد (عسگری، مشاک، ضمیری، عباس زاده، ۱۳۹۲: ۲۶).

تفکر و مهارت درست اندیشیدن از جمله مسائل مهمی است که از دیرباز ذهن اندیشمندان مختلفی را به خود مشغول کرده است و اکنون پرورش مهارت‌های مختلف تفکر یکی از اساسی ترین اهداف نظام تعلیم و تربیت است. تفکر انواع متفاوتی دارد که یکی از مهمترین شیوه‌های آن تفکر انتقادی است (پیتززا^۱، ۲۰۱۰).

بررسی ادبیات پژوهشی در زمینه تفکر انتقادی نشان می دهد که در مورد مفهوم تفکر انتقادی توافق کمی وجود دارد؛ مایر^۲ تفکر انتقادی را شناسایی استدلال‌های غلط، عدم هیجان عاطفی در مواجهه با مسئله می داند. عامل کلیدی در تفکر انتقادی طرح سؤالات مسئله، نقد و بررسی راه حل‌ها و یافتن جایگزین هاست (فرزین، برزگر بفرویی و زارع، ۱۳۹۷: ۱۰۳). برخی دیگر معتقدند که تفکر انتقادی به وسیله مهارت‌های خاصی مثل توانایی ارزیابی دلایل به صورت معقول و سنجش دلایل موجود، ایجاد می گردد (ماسون^۳، ۲۰۰۸: ۸). تفکر انتقادی شامل مهارت‌های تفسیر کردن، تجزیه و تحلیل کردن، ارزیابی کردن، توضیح و تشریح، خود تنظیمی و استنباط می باشد (فشیون^۴، ۲۰۱۰: ۵). آشکار است که گرایش و تمایل کافی در جهت توسعه و بکارگیری این مهارت‌ها امری ضروری بوده و تفکر انتقادی بدون تمایل و گرایش به آن صورت نخواهد پذیرفت (پاک مهر، میردورقی، غنایی چمن آباد و کرمی، ۱۳۹۲: ۳۵). فشیون معتقد است تفکر انتقادی نیازمند شماری از تمایلات و گرایشات بوده (اس^۵، ۲۰۰۴) و یک متفکر انتقادی نباید صرفاً در پی افزایش مهارت‌های تفکر خود باشد، بلکه باید به طور مداوم، گرایشات و تمایلات خود را در این زمینه مورد بررسی قرار دهد (بیلینگز و هالستد^۶، ۲۰۰۵). به بیانی دیگر، تفکر انتقادی شامل دو بعد مهارت و گرایش می باشد. در بعد مهارتی، فرایندهای شناختی و در بعد گرایش، نگرش و انگیزه درونی فرد در برخورد با مسائل و تفکر درباره آن مطرح می گردد

و بی شک، بدون تمایل نسبت به آن، تفکری صورت نخواهد پذیرفت (پروفetto^۷، ۲۰۰۳: ۵۷). با این وجود، بررسی‌ها نشان می دهد که مطالعات پیشین اغلب بر جنبه‌های مهارتی تفکر انتقادی تأکید داشته و متأسفانه بعد گرایشی تفکر انتقادی مغفول مانده است (پاک مهر و دهقانی، ۱۳۸۹). فشیون (۲۰۱۰) گرایش به تفکر انتقادی را در بردارنده هفت حیطه زیر می داند: جستجوی حقیقت، گشوده ذهنی، بینش تحلیلی، سازمان یافتگی، اعتماد به نفس، بلوغ شناختی و کنجکاوی. در همین راستا ریکتس^۸ (۲۰۰۳) ادعان می دارد گرایش به تفکر انتقادی بر اساس یک انگیزه درونی شکل می گیرد و مؤلفه های گرایش به تفکر انتقادی را شامل خلاقیت (تمایل دانش آموزان در کنجکاوی‌های هوشمندانه و خلاقانه برای کشف واقعیت های جدید)، بلوغ شناختی (اینکه فرد تا چه اندازه بر پیچیدگی های مسائل واقعی، واقف بوده و با توجه به شناختی که نسبت به دانش خود و دیگران دارد، تا چه میزان قادر به پذیرش دیدگاه دیگران بوده و انتقاد پذیری دارد) و درگیری ذهنی (آمادگی فرد برای

^۱-peters

^۲- Myers

^۳- Mason

^۴- Facione

^۵- Ess

^۶- Billings & Halstead

^۷- Profetto

^۸- Ricketts

استدلال و پیش بینی موقعیت‌هایی که نیازمند استدلال بوده و اطمینانی که نسبت به توانایی خود در زمینه استدلال کردن دارد) می‌داند (پاک مهر، میردورقی، غنایی چمن آباد و کرمی، ۱۳۹۲: ۳۵). در این پژوهش از نظریه ریکتس استفاده شده است.

باتوجه به اینکه نگارنده در کلاس‌های مختلف دانشجویان دختر و پسر تدریس می‌کند و با حساسیت‌های جنسیتی در تلاش برای کسب نمره دانشجویان مواجه شده است؛ این مهم باعث شد که متغیر خودکارآمدی تحصیلی مورد توجه و مطالعه قرار گیرد. خودکارآمدی یکی از جنبه‌های نظریه شناختی - اجتماعی است. بندورا خودکارآمدی را یکی از فرایندهای شناختی می‌داند که از طریق آن بسیاری از رفتارهای اجتماعی خود و بسیاری از خصوصیات شخصی را گسترش می‌دهیم. باورهای خودکارآمدی بر انتخاب تکلیف، تلاش، استقامت، امتناع و پیشرفت افراد تأثیر می‌گذارد (ارتینو^۱، ۲۰۱۲: ۷۹). به طور کلی انطباق و سازگاری با فرصت‌ها و چالش‌های تحصیلی همواره مورد توجه پژوهشگران تعلیم و تربیت بوده است. در دیدگاه‌های مختلف مجموعه توانایی‌ها و استعدادهای درونی که در نحوه این سازگاری دخالت دارند مورد توجه قرار گرفته است. از جمله این توانایی‌ها و استعدادها که موجب سازگاری افراد در برابر تهدیدها، موانع، سختی‌ها و فشارها در حیطه تحصیلی می‌شود خودکارآمدی تحصیلی می‌باشد (میرشرف‌الدین و حسینی، ۱۳۹۶: ۵۸). البته خودکارآمدی در عرصه‌های مختلف مانند شغلی، روابط خانوادگی و... وجود دارد و می‌تواند بر رفتار افراد در آن حوزه‌ها اثر بگذارد (رایت، پرون، بو وایت^۲، ۲۰۱۴: ۳۵). خودکارآمدی تحصیلی باور دانش‌آموزان درباره توانایی‌های خود برای فهمیدن یا انجام دادن تکالیف درس و رسیدن به اهداف در یک زمینه تحصیلی مشخص است. این باورها موجب تأثیرگذاری بر شیوه تفکر، احساس، انگیزش یا رفتار فرد نیز می‌گردند. احساس قوی خودکارآمدی موجب بهبود دیدگاه‌های مثبت فردی و مشارکت بهتر فرد در انجام فعالیتها، تنظیم اهداف و تعهدکاری می‌گردد. امروزه بیشتر معلمان، خانواده‌ها و اجتماع به جای آنکه نگرش دانش‌آموزان را به سمت اعتماد به نفس، موفقیت، عزت نفس، میل به پیشرفت و... سوق دهند گاهی ناخواسته و نادانسته به ابزاری برای سرکوب علاقه و اعتماد دانش‌آموزان تبدیل می‌گردند که لازم است در این باره با ارائه آگاهیهای لازم روحیه خودباوری تقویت گردد (یارمحمدزاده و فیض‌الهی، ۱۳۹۵: ۱۵۸).

گالیون، بلودین، یاو، نالس و ویلیامز^۳ (۲۰۱۲)، معتقدند دانش‌آموزانی که دارای خودکارآمدی تحصیلی بالا هستند اطمینان به خود را به شیوه‌های مختلفی پرورش می‌دهند و آن‌هایی که به مهارت‌هایشان اطمینان بیشتری دارند، بیشتر در فعالیت‌های تحصیلی مشارکت می‌کنند. دانش‌آموزانی که باورهای خودکارآمدی تحصیلی قوی را پرورش می‌دهند توانایی بهتری در مدیریت یادگیری خود دارند و در مقابل فشارهای اجتماعی که باعث تحلیل موفقیت‌های آنان می‌شود، ایستادگی می‌کنند (صادقی و مظاهری، ۱۳۹۴: ۶۳). اون و فرامن (۱۹۸۸) خودکارآمدی تحصیلی را به چهار مؤلفه تقسیم‌بندی نموده‌اند: میزان اعتماد دانشجو در ارتباط با یادداشت برداشتن، سوال پرسیدن، توجه در کلاس، استفاده از کامپیوتر. در این پژوهش از نظریه اون و فرامن استفاده شده است.

مطالعات نشان داده که بین ۱۴ تا ۱۱ درصد از تغییرپذیری نمره‌های پیشرفت تحصیلی از طریق باورهای خودکارآمدی تحصیلی تبیین می‌شوند. زیمرمن و مارتینز پونس بر این باورند که شواهد تجربی نشان می‌دهد که میان خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد. تاکن و سکن معتقدند دانش‌آموزان دارای خودکارآمدی بالا در انجام تکالیف مدرسه و آزمونهای مربوط به نوشتن، نمرات بالای داشته‌اند (یارمحمدزاده و فیض‌الهی، ۱۳۹۵: ۱۶۰). همچنین طبق یافته‌های پژوهشی چنگ و چیو (۲۰۱۰) دانشجویان که دارای خودکارآمدی بیشتری هستند، اهداف سطح بالاتری را برای خود تنظیم می‌کنند که نهایتاً بر موفقیت ایشان منتهی می‌شود (مکرمی، رضایی، سیری و اسماعیلی، ۱۳۹۶: ۱۲۴).

پژوهش‌های متعددی در زمینه تفکر انتقادی و خودکارآمدی تحصیلی صورت گرفته است و نتایج متفاوتی از این پژوهش‌ها بدست آمده است. ال حسن و مدام (۲۰۰۷) در بخشی از پژوهش خود نشان دادند که بین دانشجویان دختر و پسر در سطوح مختلف از نظر تفکر انتقادی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. سید آسیابان (۱۳۹۰) در پژوهشی نشان داد که بین دانشجویان پسر و

^۱ - Artino

^۲ - Wright, Perrone, Boo & White

^۳ - Galyon, Blondin, Yaw, Nalls, Williams

دانشجویان دختر از لحاظ تفکر انتقادی تفاوت وجود دارد. به عبارتی با توجه به میانگین دو گروه، دانشجویان دختر نسبت به دانشجویان پسر از تفکر انتقادی بیشتری برخوردارند. پژوهش اطهری، شریف، نعمت بخش و بابامحمدی (۱۳۸۸) نشان داد که بین دانشجویان دختر و پسر در نمره کل تفکر انتقادی و در حیطه های زیر مجموعه آن تفاوت معنی داری مشاهده نشد. جاویدی کلاته جعفر ابادی و عبدلی (۱۳۸۸) در پژوهش خود نشان دادند که بین میزان تفکر انتقادی دانشجویان دختر و پسر تفاوت معناداری مشاهده نشده است. رضائیان، باختر، زارع بیدکی و افشار منش (۱۳۹۳) در پژوهشی با عنوان مقایسه مهارت تفکر انتقادی در دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان در مقاطع مختلف تحصیلی نشان دادند که میزان تفکر انتقادی، در تمامی مؤلفه های آن، در پسران بیشتر از دختران است. یزدانی کاشانی (۱۳۸۸) در پژوهش خود با عنوان بررسی مقایسه ای ابعاد تفکر انتقادی و خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان رشته های هنری و غیرهنری شهر کاشان نشان داد که دانشجویان دختر در مقایسه دانشجویان پسر نمره های بالاتری در مورد تفکر انتقادی و خودکارآمدی تحصیلی به دست آورده اند. تقوی لاریجانی، مردانی حموله، رضائی، قدیریان ورشیدی (۱۳۹۳) در پژوهش خود با عنوان رابطه قاطعیت و تفکر انتقادی در دانشجویان پرستاری نشان داد نمره تفکر انتقادی دانشجویان پسر در مقایسه با دانشجویان دختر بهتر بوده است. جابری فر (۱۳۹۲) در پژوهش خود با عنوان مقایسه تفکر انتقادی و خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان علوم پایه دانشگاه سیرجان به این نتیجه دست یافته است که دختران در مقایسه با پسران از تفکر انتقادی (خلاقیت، بالندگی، تعهد) و خودکارآمدی تحصیلی (یادداشت برداشتن در کلاس، سوال پرسیدن، توجه به کلاس و استفاده از کامپیوتر) بالاتر برخوردار هستند. چان^۱ (۲۰۰۷) با انجام پژوهشی با عنوان مقایسه بین خودکارآمدی تحصیلی و مؤلفه های تفکر انتقادی در میان دانشجویان معلم زن و مرد چینی به این نتیجه دست یافت که میان توانایی های سه بعدی تفکر انتقادی (خلاقیت، بالندگی، تعهد) و خودکارآمدی تحصیلی رابطه معنی داری وجود دارد و دختران در مقایسه با پسران در ابعاد تفکر انتقادی و خودکارآمدی تحصیلی از سطح بالاتری برخوردار هستند.

آموزش عالی به عنوان یکی از مهم ترین مراحل آموزش نقشی بسیار حیاتی در جهت دادن به آینده یک کشور دارد. در کنار این رسالت مهم ظهور فناوری های دیجیتال و نفوذ آن در سطوح مختلف آموزش چالش جدیدی را برای موسسات آموزش عالی در زمینه ی باز تعریف کارکردهای خود از جمله آموزش و پژوهش ایجاد کرده است. در حقیقت دانشجویان برای ایفای نقش مؤثر در سطوح مختلف جامعه باید از آموزش هایی پیشرو و متناسب با تغییر و تحولات عصر اطلاعات برخوردار باشند تا صلاحیت های لازم را برای رویارویی مناسب با پدیده های پیرامون و اتخاذ بهترین و مناسب ترین تصمیمات داشته باشند. جریان داشتن تفکر انتقادی در کلاس های درس نقطه ای کانونی در عرصه ی یاددهی - یادگیری است. تفکر انتقادی از جمله فاکتورهای اثرگذار بر قدرت تفکر انسان است و نقش مهمی در بدست آوردن، ارزیابی و استفاده مؤثر از اطلاعات دارد (ضرایبان، زندی و عزیزی، ۱۳۹۴: ۳۷). در بین موسسات آموزش عالی، دانشگاه فرهنگیان یکی از نهادهای مهم اجتماعی است که در پیشرفت اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی جامعه بیشترین نقش را داراست؛ اکثر اندیشمندان و صاحب نظران آن را زیر بنای رشد و توسعه می دانند. پیشرفت و ترقی جوامع انسانی در گرو تامین نیروی انسانی ماهر و متخصص جهت اداره مطلوب بخش های مختلف بوده و جوامعی که در این خصوص تلاش بیشتری داشته اند، نتایج موفقیت آمیزی را در حرکت پرشتاب توسعه اقتصادی و اجتماعی کسب نموده اند. نقش دانشگاه فرهنگیان، فقط تعلیم دروس، انتقال میراث فرهنگی نسل های گذشته به نسل جدید و پرورش قوای ذهنی دانشجویان نیست؛ بلکه فراتر از آن ها، رشد و پرورش دانشجویان در ابعاد ذهنی، خودکارآمدی، عاطفی، اجتماعی و اخلاقی از اهداف اصلی این دانشگاه محسوب می شود (اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، مصوب (۱۳۹۰). در قرن بیست و یکم و در عصر اطلاعات و ارتباطات، جهان ما در حال تغییر و تکامل است. تکنولوژی های دیجیتال، اینترنت، کامپیوترهای شخصی، تلفن های هوشمند عامل اصلی این تغییر و تحولات هستند. در چنین عصری که اطلاعات عامل اصلی در پدیده های اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و اجتماعی است، بنابراین نظام آموزش عالی باید بتواند دانش آموختگانی را تربیت کند که دارای تفکر انتقادی باشند. در حقیقت برای ایفای نقشی اثربخش در جامعه داشتن قدرت تحلیل و انطباق با تغییر و تحولات زندگی اجتماعی ضرورتی انکارناپذیر است (ضرایبان، زندی و عزیزی، ۱۳۹۴: ۴۱). از طرفی

^۱.chan

رشد و پرورش مهارت های فکری، به ویژه مهارت های تفکر انتقادی یادگیرندگان همیشه در نظام های آموزشی موضوع پیچیده ای بوده است، اما امروزه حالت بحرانی به خود گرفته است. زیرا، طبق برون داد اطلاعات جامعه از توانایی سال های اخیر، متخصصان امور تربیتی به شدت از ناتوانی یادگیرندگان در امر تفکر انتقادی ابراز نگرانی کرده اند (ملکی آوارسین، سیدکلان، عیاری و کریمیان پور، ۱۳۹۴: ۱۰۳). با توجه به نتایج متفاوت از مقایسه متغیرهای مورد مطالعه محقق قصد دارد مشخص نماید که "آیا بین گرایش به تفکر انتقادی و خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان دختر و پسر دانشگاه فرهنگیان خرم آباد تفاوت معناداری وجود دارد؟ در این راستا فرضیه های زیر مطرح می شوند:

بین خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان دختر و پسر دانشگاه فرهنگیان خرم آباد تفاوت معناداری وجود دارد.

بین گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان دختر و پسر دانشگاه فرهنگیان خرم آباد تفاوت معناداری وجود دارد.

بین مولفه های گرایش به تفکر انتقادی (خلافت، بالندگی و تعهد) دانشجویان دختر و پسر دانشگاه فرهنگیان خرم آباد تفاوت معناداری وجود دارد.

روش اجرای پژوهش

پژوهش حاضر با عنایت به ماهیت آن که به مقایسه گرایش به تفکر انتقادی و خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان دختر و پسر دانشگاه فرهنگیان خرم آباد می پردازد؛ به لحاظ هدف، در زمره پژوهش های کاربردی و به لحاظ روش گردآوری داده ها، از نوع پژوهش های کمی و مبتنی بر رویکرد علی مقایسه ای است. جامعه آماری این پژوهش شامل دانشجویان دانشگاه فرهنگیان خرم آباد در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ است. تعداد آن ها برابر آمار اخذ شده از دانشگاه ۹۴۸ نفر بوده که از این تعداد ۵۷۷ نفر دانشجویان پسر و ۳۷۱ نفر دانشجویان دختر است. برای تعیین حجم نمونه آماری از جدول کرجسی و مورگان استفاده شد. حجم نمونه آماری برابر با ۲۷۴ نفر (۱۰۷ دختر و ۱۶۷ پسر) به روش نمونه گیری طبقه ای انتخاب شد.

ابزار جمع آوری داده های پژوهش

الف - پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی (CASES): پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان در سال ۱۹۸۸ توسط اون و فرامن به منظور اندازه گیری خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان تهیه شده است. اون و فرامن در ساخت این پرسشنامه از نظرات ۷ کارشناس آموزشی استفاده کردند. این آزمون دارای ۳۳ گویه است و از خیلی کم تا خیلی زیاد است که بر اساس مقیاس ۵ درجه ای لیکرت نمره گذاری می شود و میزان فعالیت دانشجو در ارتباط با یادداشت برداشتن، سؤال پرسیدن، توجه در کلاس، استفاده از کامپیوتر و غیره را می سنجد. به دلیل این که عبارت ۲۸ مربوط به آزمایشگاه می شود و همه رشته ها درس آزمایشگاهی ندارند، در نسخه فارسی این سؤال حذف شده است، بر این اساس تعداد عبارات به ۳۲ گویه تقلیل یافته است (اصغری، سعادت، عاطفی کرجوندانی و جانعلی زاده گوگنه، ۱۳۹۳). اون و فرامن (۱۹۸۸) برای بررسی پایایی پرسشنامه مزبور آن را روی ۸۸ دانشجو اجرا کردند و پایایی این مقیاس را با انجام روش باز آزمایی به فاصله ۸ هفته ۰/۹۰ به دست آوردند. در نمونه ایرانی همسانی درونی برای کل آزمون ۰/۹۱. به دست آمده و برای دانشجویان دختر ۰/۹۱. و برای دانشجویان پسر آلفا کرونباخ ۰/۹۰ نشان می دهد. این ابزار از همسانی درونی خوبی برخوردار است. اعتبار این پرسشنامه با استفاده از تحلیل عامل اکتشافی و تحلیل عامل تأییدی بررسی و تأیید شده است (جمالی، نوروزی و طهماسبی، ۱۳۹۲). همچنین همسانی درونی کل این آزمون در پژوهش اصغری و همکاران (۱۳۹۳) در یک مطالعه آزمایشی بر روی ۳۵ نفر از دانشجویان با آلفای کرونباخ ۰/۹۳ و بر روی ۳۴۳ نفر از دانشجویان دانشگاه خوارزمی با آلفای کرونباخ ۰/۹۱ تأیید شده است. فولادوند و همکاران (۱۳۹۰) همسانی درونی پرسشنامه را ۰/۹۳ گزارش کرده اند. در این پژوهش برای اندازه گیری پایایی پرسش نامه از آزمون آلفای کرونباخ^۱ استفاده شده است و مقدار آلفای کرونباخ محاسبه شده ۰/۸۴ است.

۱- Cornbrash's Alpha

ب- آزمون تفکر انتقادی ریتکس: آزمون تفکر انتقادی توسط ریتکس در سال ۲۰۰۳ ساخته شده است. این مقیاس دارای ۳۳ گویه و شامل ۳ زیر مقیاس است. قسمت اول شامل ۱۱ گویه برای سنجش مقیاس خلاقیت (گویه‌های ۱ تا ۱۱)، قسمت دوم شامل ۹ گویه در خصوص مقیاس بالندگی (گویه‌های ۱۲ تا ۲۰) و قسمت سوم شامل ۱۳ گویه برای مقیاس تعهد (گویه‌های ۲۱ تا ۳۳) است؛ که آزمودنی براساس مقیاس ۵ گزینه‌ای (۱ = کاملاً مخالف، ۲ = مخالف، ۳ = نامشخص، ۴ = موافق، ۵ = کاملاً موافق) به آن پاسخ می‌گوید. یابانگرد (۱۳۸۷) برای بدست آوردن روایی در تحقیق خود ضرایب همبستگی بین نمره‌های آزمودنی‌ها را در دو نوبت یعنی آزمون و آزمون مجدد برای کل آزمودنی‌ها، آزمودنی‌های دختر و آزمودنی‌های پسر به ترتیب $(r=0/77)$ ، $(r=0/88)$ و $(r=0/67)$ گزارش داده که از روایی خوبی برخوردار است. پایایی این پرسشنامه توسط ایزدی فرد و سپاسی آشتیانی (۱۳۸۹) به وسیله ضریب آلفای کرونباخ برای کل نمونه ۰/۹۴ و برای آزمودنی‌های دختر ۰/۹۵ و برای آزمودنی‌های پسر ۰/۹۲ گزارش شده است. در این پژوهش برای اندازه‌گیری پایایی پرسش‌نامه از آزمون آلفای کرونباخ استفاده شده است و مقدار آلفای کرونباخ محاسبه شده ۰/۷۷ است.

یافته‌های پژوهش

در این بخش برای تجزیه و تحلیل داده‌های آماری و بررسی فرضیه‌های پژوهش با بهره‌گیری از نرم‌افزار آماری SPSS، شاخص‌های توصیفی متغیرها (فراوانی، میانگین، انحراف استاندارد) ارائه گردید با استفاده از آزمون کلموگروف-اسمیرنف^۱ توزیع متغیرهای مورد مطالعه مشخص گردید و با استفاده از آزمون لوین^۲ (آزمون برابری واریانس‌ها) همگنی واریانس‌ها تعیین مورد بررسی قرار گرفت. با توجه به فاصله‌ای بودن مقیاس داده‌ها، نرمال بودن توزیع متغیرها و همگنی واریانس‌ها برای تجزیه و تحلیل فرضیه‌های پژوهش از آزمون t گروه‌های مستقل^۳ (آزمون برابری میانگین‌ها) و تحلیل واریانس چند متغیره (MANOVA)^۴ (اثر پیلایی^۵، ویلکز لامبدا^۶، اثر هتلینگ^۷ و بزرگترین ریشه روی^۸) و تحلیل واریانس تک متغیره (ANOVA) استفاده شد.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار آزمودنی‌ها بر حسب متغیرهای مورد مطالعه

متغیرها	جنسیت		انحراف معیار	میانگین
	پسر	دختر		
خودکارآمدی تحصیلی	۳/۰۳	۳/۱۷	۰/۴۳	۳/۱۷
تفکر انتقادی	۲/۸۰	۲/۷۰	۰/۴۱	۲/۷۰
خلاقیت	۲/۸۰	۲/۶۵	۰/۳۵	۲/۶۵
بالندگی	۲/۴۵	۲/۴۴	۰/۴۵	۲/۴۴
تعهد	۳/۰۴	۳/۰۰	۰/۵۵	۳/۰۰

همانطوری که نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد، میانگین و انحراف معیار خودکارآمدی تحصیلی آزمودنی‌های پسر ۳/۰۳ و ۰/۴۳ و آزمودنی‌های دختر ۳/۱۷ و ۰/۳۵ می‌باشد. میانگین و انحراف معیار تفکر انتقادی آزمودنی‌های پسر ۲/۸۰ و ۰/۴۱ و آزمودنی‌های دختر ۲/۷۰ و ۰/۳۸ است. در بین مولفه‌های تفکر انتقادی تعهد در هر دو گروه بیشترین میانگین را به خود اختصاص داده است.

^۱ -Kolmogorov-Smirnov

^۲ - Leven

^۳ -independent samples t test

^۴ -MANOVA

^۵ - Pillai's trace

^۶ - Wilks' lambda

^۷ - Hotelling's trace

^۸ - Roy's largest root

برای انتخاب آزمون‌های آماری مناسب، با استفاده از آزمون کلموگروف-اسمیرنف، نرمال بودن یا غیر نرمال بودن توزیع متغیرهای مورد مطالعه تعیین گردید که نتایج آن در قالب جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲. نتایج آزمون کلموگروف-اسمیرنف جهت تعیین نرمال بودن توزیع متغیرهای مورد مطالعه

متغیرها	آماره (Z)	سطح معنی داری (P)
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۰۶۵	۰/۱۰۷
تفکر انتقادی	۰/۰۴۸	۰/۲۰۰
خلاقیت	۰/۱۱۳	۰/۰۵۷
بالندگی	۰/۱۰۵	۰/۰۶۷
تعهد	۰/۱۲۶	۰/۰۵۱

همانطوری که نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد، مقادیر به دست آمده برای آماره‌های Z محاسبه شده همگی در سطح آلفای $\alpha=0/05$ ، معنی دار نیستند ($P>0/05$)، بنابراین چنین استنباط می‌شود که متغیرهای مورد مطالعه از توزیع نرمال برخوردارند. از آنجایی که یکی از مفروضه‌های آزمون‌های پارامتریک همگنی واریانس‌های نرمال در بین گروه‌های مورد مطالعه است، لذا برای بررسی این مفروضه از آزمون لوین استفاده شده که نتایج آن در قالب جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳. نتایج آزمون لوین مربوط به بررسی همگنی واریانس‌ها

متغیرها	آماره F	درجه آزادی بین گروهی	درجه آزادی درون گروهی	سطح معنی داری
تحصیلی خودکارآمدی	۲/۱۳۰	۱	۲۷۲	۰/۰۶۴
انتقادی تفکر	۰/۵۵۲	۱	۲۷۲	۰/۴۵۸
خلاقیت	۱/۶۵۷	۱	۲۷۲	۰/۰۸۶
بالندگی	۰/۱۶۹	۱	۲۷۲	۰/۶۸۱
تعهد	۰/۲۲۷	۱	۲۷۲	۰/۶۳۴

همانطوری که نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد، مقادیر به دست آمده برای آماره‌های F آزمون لوین محاسبه شده در سطح آلفای $\alpha=0/05$ ، معنی دار نیستند ($P>0/05$)، لذا فرض همگنی واریانس‌ها برقرار است.

با توجه به برقراری مفروضه‌های نرمالیت و همگنی واریانس‌ها برای آزمون فرضیه‌های اول و سوم پژوهش از آزمون‌های پارامتریک t گروه‌های مستقل و برای آزمون فرضیه دوم پژوهش از تحلیل واریانس چند متغیره و تک متغیره استفاده شده است.

فرضیه اول: بین گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان دختر و پسر دانشگاه فرهنگیان شهر خرم‌آباد تفاوت وجود دارد.

جدول ۴. مقایسه تفکر انتقادی تحصیلی دانشجویان دختر و پسر

جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف معیار	آماره t	درجه آزادی	سطح معناداری
پسر	۱۶۷	۲/۸۰	۰/۴۱	۲/۰۱۷	۲۷۲	۰/۰۴۵
دختر	۱۰۷	۲/۷۰	۰/۳۸			

همانطوری که نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد، مقدار به دست آمده برای آماره t (۲/۰۱۷) در سطح خطای $\alpha=۰/۰۵$ معنی داری است ($P=۰/۰۴۵$)، لذا چنین استنباط می‌شود که با اطمینان ۹۵ درصد، میانگین نمرات گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان پسر (۲/۸۰) از میانگین نمرات دانشجویان دختر (۲/۷۰) بیشتر است ($t=۲/۰۱۷, P<۰/۰۵$) لذا فرضیه اول مورد تایید قرار می‌گیرد. فرضیه دوم: بین مولفه‌های گرایش به تفکر انتقادی (خلاقیت، بالندگی و تعهد) در دانشجویان دختر و پسر دانشگاه فرهنگیان شهر خرم‌آباد تفاوت وجود دارد.

جدول ۵. آزمون تحلیل واریانس چند متغیره مربوط به مقایسه مولفه‌های گرایش به تفکر انتقادی (خلاقیت، بالندگی و تعهد) در دانشجویان دختر و پسر

منبع تغییرات	آزمون	مقدار	F	درجه آزادی مفروض	درجه آزادی خطا	سطح معنی داری
اثر پیلایی	۰/۱۱۴	۶/۹۰۲	۵	۲۶۸	۰/۰۰۱	
لامبدای ویلکز	۰/۸۸۶	۶/۹۰۲	۵	۲۶۸	۰/۰۰۱	
اثر هتلینگ	۰/۱۲۹	۶/۹۰۲	۵	۲۶۸	۰/۰۰۱	
بزرگترین ریشه دوی	۰/۱۲۹	۶/۹۰۲	۵	۲۶۸	۰/۰۰۱	

همانطوری که نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد، مقادیر به دست آمده برای سطح معنی داری آزمون‌های بعمل آمده، همگی کمتر از ۰/۰۱ هستند ($P=۰/۰۰۱$)؛ لذا چنین استنباط می‌شود که حداقل در یک مورد از مولفه‌های گرایش به تفکر انتقادی (خلاقیت، بالندگی و تعهد) در دانشجویان دختر و پسر تفاوت معنی دار وجود دارد. بنابراین برای بررسی بیشتر از تحلیل واریانس تک متغیره استفاده شده که نتایج آن در قالب جدول ۷ نشان داده شده است.

جدول ۶. آزمون تحلیل واریانس تک متغیره مربوط به مقایسه مولفه‌های گرایش به تفکر انتقادی (خلاقیت، بالندگی و تعهد) در دانشجویان دختر و پسر

منبع تغییرات	متغیرها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آماره F	سطح معناداری	مجذورات
خلاقیت	۱/۴۷۷	۱	۱/۴۷۷	۱۰/۲۸۴	۰/۰۰۲	۰/۰۳۶	
جنسیت	بالندگی	۰/۰۰۴	۱	۰/۰۰۴	۰/۰۱۹	۰/۸۹۱	۰/۰۰۰
تعهد	۰/۰۷۲	۱	۰/۰۷۲	۰/۲۶۵	۰/۶۰۷	۰/۰۰۱	

همانطوری که نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد، بر اساس مقادیر به دست آمده برای سطوح معنی داری، تنها در مولفه خلاقیت بین دانشجویان دختر و پسر تفاوت معنادار وجود دارد ($P=۰/۰۰۲$) و در دو مولفه‌ی دیگر تفاوت معنادار نیست ($P>۰/۰۰۵$). بر این اساس و با توجه به میانگین‌های محاسبه شده (جدول ۱)، میانگین نمرات خلاقیت دانشجویان پسر (۲/۸۰) از میانگین نمرات دانشجویان دختر (۲/۶۵) بیشتر است ($P<۰/۰۰۵$).

فرضیه سوم: بین خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان دختر و پسر دانشگاه فرهنگیان شهر خرم‌آباد تفاوت وجود دارد.

جدول ۷. مقایسه خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان دختر و پسر

جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف معیار	آماره t	درجه آزادی	سطح معناداری
پسر	۱۶۷	۳/۰۳	۰/۴۳	۲/۷۹۶	۲۷۲	۰/۰۰۶
دختر	۱۰۷	۳/۱۷	۰/۳۵			

همانطوری که نتایج جدول ۷ نشان می‌دهد، مقدار به دست آمده برای آماره t (۲/۷۹۶) در سطح خطای $\alpha=0/01$ معنی داری است ($P=0/006$)، لذا چنین استنباط می‌شود که با اطمینان بالای ۹۹ درصد، میانگین نمرات خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان دختر (۳/۱۷) از میانگین نمرات دانشجویان پسر (۳/۰۳) بیشتر است ($P<0/01$)، $t=2/796$ ، لذا فرضیه سوم مورد تایید قرار می‌گیرد.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف مقایسه گرایش به تفکر انتقادی و خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان خرم‌آباد انجام شده است. نتایج این پژوهش در حوزه متغیر گرایش به تفکر انتقادی یا پژوهش‌های آل‌حسن و مدام (۲۰۰۷)، سیدآسیابان (۱۳۹۰)، اطهری و همکاران (۱۳۸۸)، یزدانی کاشانی (۱۳۸۸)، جاویدی کلاته جعفرآبادی و عبدلی (۱۳۸۸)، جابری فرد (۱۳۹۲)، والش (۲۰۰۹)، جان (۲۰۰۷)، ناهمسو و با پژوهش‌های رضاییان و همکاران (۱۳۹۳)، تقوی لاریجانی (۱۳۹۳)، همسو می‌باشد. همچنین در حوزه متغیر خودکارآمدی تحصیلی نتایج این پژوهش با پژوهش‌های یزدانی کاشانی (۱۳۸۸)، جابری فرد (۱۳۹۲)، جان (۲۰۰۷) همسو می‌باشد. در تبیین همسویی یا ناهمسویی نتایج متفاوت این پژوهش با سایر پژوهش‌ها می‌توان احتمال داد چون دانشجویان رشته‌های مختلف در این پژوهش، از جامعه‌ای متفاوت به لحاظ موقعیت و جایگاه اجتماعی هستند لذا یکی از دلایل را می‌توان به بسترها و زمینه‌های اجتماعی - فرهنگی نسبت داد. چرا که در جامعه امروزی استفاده از تفکر انتقادی در برخورد با مسایل مختلف ریشه‌ی عمیقی ندارد. شکل‌گیری تفکر انتقادی و گرایش به انتقادی اندیشیدن؛ فرایندی تدریجی بوده و از دوره کودکی در خانواده شروع شده و به تدریج در مدرسه و دانشگاه به تکامل می‌رسد. بنابراین پیش‌زمینه‌های فکری - فرهنگی افراد، آموزش‌های جدید را تحت تأثیر قرار داده و لزوم آموزش‌هایی در زمینه‌ی تفکر انتقادی و خودکارآمدی را مطرح و ضروری می‌کند.

در پژوهش حاضر میزان گرایش به تفکر انتقادی در پسران بیشتر از دختران دیده شد. پژوهشگران مختلف در بررسی‌های خود در زمینه مهارت‌ها و گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان دانشگاه، به نتایج متفاوت و گاه متعارض اشاره کرده‌اند. بر همین اساس می‌توان اظهار داشت احتمال داد که تفکر انتقادی در زنان و مردان بخصوص در قشر دانشجوی، تفاوت چندانی با یکدیگر ندارند و اگر هم تفاوتی مشاهده گردد (همانند پژوهش حاضر) ناشی از تفاوت‌های منحصر به فرد در میان مردان و زنان، تفاوت در سبک مطالعه دختران و پسران بخصوص فعالیت‌های اجتماعی بیشتر و وارد شدن به بازار کار و لزوم استفاده بهینه از اطلاعات نسبت به گذشته است. همچنین احتمال می‌رود این تفاوت ناشی از علل گوناگون، همچون عوامل انگیزه‌های آموزشی و شغلی و مسایل نظام آموزشی، سطح تحمل و ویژگی‌های شخصیتی و شناختی در افراد باشد.

در تبیین نتایج بدست آمده از افزایش خودکارآمدی تحصیلی دختران نسبت به پسران می‌توان احتمال داد با توجه به ویژگی‌های روان‌شناختی دختران در مقایسه با پسران و نیاز آنها به محبت و حمایت بیشتر از طرف اولیاء این نتیجه می‌تواند ناشی از حمایت‌های عاطفی از طرف خانواده‌ها باشد و حمایت اجتماعی یعنی این احساس که شخص مورد توجه دیگران است و دیگران برای او ارزش قائلند و این که او به یک اجتماعی تعلق دارد (بارمحمدزاده و فیض‌الهی، ۱۳۹۵: ۱۶۲). نتایج برخی از پژوهش‌ها نشان داده است که حمایت اجتماعی بر خودکارآمدی تحصیلی تأثیر گذار است (همان: ۱۶۶) است. حمایت اجتماعی می‌تواند از طرق مختلفی چون دادن تشویق و تنبیه‌ها هنگام درگیر بودن در فعالیتها، بر میزان خودکارآمدی تحصیلی فرد اثر بگذارد.

پسخوراند دریافت شده و میزان اطمینان بخشی دریافت شده از دیگران راجع به میزان توانایی فرد برای انجام فعالیت‌های تحصیلی، می‌تواند میزان خودکارآمدی تحصیلی فرد را بالا ببرد و بر باور فرد راجع به میزان توانایی‌اش برای انجام فعالیت‌های تحصیلی، کنترل و تسلط بر آنها اثر گذارد. به بیانی ساده تر افرادی که از حمایت اجتماعی بیشتری برخوردار باشند از خودکارآمدی بالایی برخوردار خواهند بود و محیط خانواده و دوستان و همسالان در بالا و پایین بودن خودکارآمدی افراد می‌توانند مؤثر باشند یعنی هرچقدر از طرف این گروه‌ها حمایت بشوند، بهتر می‌توانند در مورد توانایی‌های خود اطمینان به دست بیاورند و با برخورداری از انگیزه تحصیلی بالا و خودکارآمدی بتوانند در مسیر علم و تحصیل، پیشرفت‌های زیادی کسب کنند.

پیشنهاد های کاربردی

در راستای نتایج حاصل از تایید فرضیه‌های این پژوهش پیشنهاد می‌شود:

- اساتید فضای مناسبی را جهت توجه خاص به نظرات دانشجو، پرسیدن پرسش‌های سطح بالا و موشکافانه، مشارکت دانشجو در تحلیل مباحث و ارائه ایده‌ها و نظرات متفاوت و نیز ارائه ایده‌های مخالف از طرف دانشجویان فراهم نمایند.
 - به دانشجویان توصیه می‌شود هرگز از افرادی که بر خلاف آنها نظر می‌دهند دوری نکنند. ایده‌ها و افکار مفید دقیقاً از تعامل بین دو عقیده متفاوت شکل می‌گیرند.
 - به دانشجویان توصیه می‌شود خود را به تفکر عادی عادت ندهند زیرا که عادت کردن به تفکر عادی، معمولی و رایج اجازه فکر کردن را به فرد نمی‌دهد و هر بار که کسی با نظر شخص مخالف کند افکار او را زیر سوال می‌برد. در این شرایط تعصبات خود به افکار تان را کنار بگذارید و سعی کنید از دیدگاه مخالف هم به آن نگاه کنید.
 - اساتید زمینه کسب تجربیات موفقیت آمیز را در کلاس درس فراهم نمایند و با تشویق های کلامی دانشجویان را در مسیر پیشرفت قرار دهند.
- محدودیت های پژوهش
- محدود کردن ابزار پژوهش به پرسش‌نامه: داده‌های این پژوهش صرفاً با استفاده از پرسشنامه جمع آوری شده است و احتمال می‌رود دانشجویان، به علل مختلف از بیان واقعیت و پاسخ واقعی به گویه های پرسشنامه خودداری کرده باشند.
 - بی‌تمایلی برخی از دانشجویان در تکمیل پرسشنامه ها و بعضاً خستگی ناشی از تکمیل آن.

منابع

۱. اساسنامه دانشگاه فرهنگیان. (۱۳۹۰)
۲. اطهری، زینب السادات، شریف، مصطفی، نعمت بخش، مهدی و بابامحمدی، حسن. (۱۳۸۸)، ارزیابی مهارتهای تفکر انتقادی و ارتباط آن با رتبه آزمون سراسری ورود به دانشگاه در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، سال نهم، شماره بیست و یکم، ۱۲-۵.
۳. پاک مهر، حمیده، دهقانی، مرضیه. (۱۳۸۹)، رابطه باورهای خودکارآمدی و گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان تربیت معلم، *دهمین همایش انجمن مطالعات برنامه درسی ایران: برنامه درسی تربیت معلم*، تهران: ۱۰-۱۱.
۴. پاک مهر، حمیده، میردورقی، فاطمه، غنایی چمن آباد، علی، کرمی، مرتضی. (۱۳۹۲)، رواسازی، اعتباریابی و تحلیل عاملی مقیاس گرایش به تفکر انتقادی ریکنس در مقطع متوسطه، *فصلنامه اندازه گیری تربیتی*، سال چهارم، شماره یازده، ۵۳-۳۳.
۵. تقوی لاریجانی، ترانه، مردانی حموله، مرجان، رضائی، نسرین، قدیریان، فتانه، رشیدی، اعظم. (۱۳۹۳)، رابطه قاطعیت و تفکر انتقادی در دانشجویان پرستاری، *آموزش پرستاری*، سال سوم، شماره اول، ۴۰-۳۲.
۶. جاویدی کلاته جعفرآبادی، طاهره و عبدلی، افسانه. (۱۳۸۸)، روند تحول تفکر انتقادی در دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد، *مجله مطالعات تربیتی و روان شناسی*، سال دوم، شماره یازدهم، ۱۲۰-۱۰۳.
۷. رضائیان، محسن، باختر، مرضیه، زارع بیدکی، محمد و افشار منش، کیانوش. (۱۳۹۳)، مقایسه مهارت تفکر انتقادی در دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان در مقاطع مختلف تحصیلی، *مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان*، دوره سوم، ۷۲۴-۷۱۵.
۸. سید آسیابان، سمیرا (۱۳۹۰)، مقایسه تفکر انتقادی، سخت کوشی، انگیزه پیشرفت و خلاقیت در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی اندیمشک، *پایان نامه کارشناسی ارشد روان شناسی عمومی*، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز.
۹. صادقی، احمد، مظاهری، زینب. (۱۳۹۴)، ساخت و بررسی روایی و پایایی پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان، *رویکردهای نوین آموزشی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان*، سال دهم، شماره دو، ۸۰-۶۱.
۱۰. ضرایبان، فروزان، زندی، بهمن و عزیززی، سید محسن. (۱۳۹۴)، بررسی میزان گرایش به تفکر انتقادی در دانشجویان کارشناسی ارشد مجازی، *پژوهش در آموزش پزشکی*، سال هشتم، شماره ۱، ۴۶-۳۷.
۱۱. عسگری، پرویز، مشاکک، رویا، ضمیری، امین، عباس زاده، زینب. (۱۳۹۲)، مقایسه تفکر انتقادی، هوش اجتماعی و انعطاف پذیری کنشی دانشجویان دختر و پسر، *مجله روان شناسی اجتماعی*، سال هشتم، شماره بیست و هفتم، ۴۱-۲۵.
۱۲. فرزین، سمیرا، برزگر بفرویی، کاظم، زارع، مریم. (۱۳۹۷)، مقایسه تفکر انتقادی، راهبردهای فراشناختی خواندن و تأخیر در رضامندی تحصیلی در دانشجو معلمان به تفکیک جنسیت و رشته تحصیلی، *نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، سال یازدهم، شماره پنجم، ۱۱۰-۱۰۲.
۱۳. مکرمی، مهران، رضایی، علی محمد، سیری، حسین، اسماعیلی، محسن. (۱۳۹۶)، ویژگیهای روان سنجی مقیاس باورهای خودکارآمدی تحصیلی پتروویچ و دی گروت، *فصلنامه علمی-پژوهشی روان سنجی*، دوره پنجم، شماره بیست، ۱۳۳-۱۲۱.
۱۴. میرشرف الدین، علی رضا، حسینی، سیده مریم. (۱۳۹۶)، رابطه ویژگیهای شخصیتی با خودکارآمدی تحصیلی، *فصلنامه تحقیقات جدید در علوم انسانی*، سال سوم، شماره هجدهم، ۶۸-۵۷.
۱۵. ملکی آوارسین، صادق، سیدکلان، سیدمحمد، عیاری، لیلانو کریمیان پور، غفار. (۱۳۹۴)، مقایسه گرایش دانش آموزان به تفکر انتقادی و خلاقیت و نواوری بر اساس جوامع اجتماعی، *دوفصلنامه تفکر و کودک*، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، سال ششم، شماره دوم، ۱۲۰-۹۹.

۱۶. یزدانی کاشانی، زینب (۱۳۸۸)، بررسی مقایسه ای تفکر انتقادی و خودکارآمدی دانشجویان رشته های هنری و غیرهنری دانشجویان دختر مقطع کارشناسی دانشگاه کاشان، پایان نامه برای اخذ کارشناسی ارشد، دانشگاه کاشان، دانشکده ادبیات و علوم انسانی.

۱۷. یارمحمدزاده، پیمان، فیض اللهی، زهرا. (۱۳۹۵)، تعیین رابطه هدایت اجتماعی، انگیزه تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دبیرستان های شهر تبریز و آذرشهر، فصلنامه جامعه شناسی کاربردی، سال بیست و هفتم، شماره یکم، ۱۶۹-

۱۵۷

۱۸. Artino Jr, A. R. (۲۰۱۲). Academic self-efficacy: From educational theory to instructional practice. *Perspectives on Medical Education*, ۱(۲), ۷۶-۸۵.
۱۹. Billings, D. M. & Halstead, J. A. (۲۰۰۵). *Teaching in nursing: a guide for faculty*. Publishing Services Manager.
۲۰. Chang, D. (۲۰۰۷). *The nature of self-conception: Findings of a cross-cultural research program*. In R. Craven & H. W. Marsh (Eds.). *Collected papers of the inaugural Self-concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF) Research Centre International Conference* (pp. ۱۰۸-۱۱۷). Sydney, Australia.
۲۱. El Hassan, K., & Madhum, G. (۲۰۰۷). Validating the Watson Glaser Critical Thinking Appraisal Higher Education. *Oce of Institutional Research & Assessment (OIRA)*, ۴, ۳۶۱-۳۸۳.
۲۲. Ess, Charles (۲۰۰۴). *Critical thinking and the Bible in the age of new media*. USA: University Press of America.
۲۳. Facione, P. A. (۲۰۱۰). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. USA: Insight Assessment.
۲۴. Mason M. (۲۰۰۸). *Critical thinking and learning*. USA: Blackwell Publishing.
۲۵. Owen, S. V. & Fromen, R. D. (۱۹۸۸). *Development of a college academic self-efficacy scale*. Paper presented at the ۱۹۹۸ annual meeting of the National Council on Measurement in Education.
۲۶. Profetto, M. G. J. (۲۰۰۳). The relationship of critical thinking skills and critical thinking dispositions of baccalaureate nursing students. *Journal Advance Nurse*, ۴۳(۶): ۵۶۹-۵۷۷.
۲۷. Peters, K. (۲۰۱۰). Critical thinking: an extended definition. *Education*, ۱۲۴(۳): ۴۶۱-۴۶۶.
۲۸. Ricketts, J. C. (۲۰۰۳). *The Efficacy of Leadership Development, Critical Thinking Dispositions, and Students Academic Performance on the Critical Thinking Skills of Selected Youth Leaders. Dissertation Presented to the Graduate School of the University of Florida in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy*.
۲۹. Wright, S. L., Perrone-McGovern, K. M., Boo, J. N., & White, A. V. (۲۰۱۴). Influential factors in academic and career self-efficacy: Attachment, supports, and career barriers. *Journal of Counseling & Development*, ۹۲(۱), ۳۶-۴۶.
۳۰. Walsh KA. (۲۰۰۹) The relationship among mathematics anxiety, beliefs about mathematics, mathematics self-efficacy and mathematics performance. *Nursing Education Perspectives*, ۲۹(۴): ۲۲۶-۲۲۹.