

## بررسی رابطه ذهنیت فلسفی و بلوغ حرفه‌ای معلمان علوم اجتماعی با سبک تدریس آنان در مدارس دوره اول متوسطه شهر تبریز

صدیقه اکبرزاده<sup>۱</sup>، سهراب یزدانی<sup>۲</sup>، احسان عظیم‌پور<sup>۳</sup>

پذیرش: ۹۹/۱/۱۸

دریافت: ۹۸/۹/۱۹

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه ذهنیت فلسفی و بلوغ حرفه‌ای معلمان علوم اجتماعی با سبک تدریس آنان در مدارس دوره اول متوسطه شهر تبریز انجام گرفت. این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش توصیفی - همبستگی بوده است. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه معلمان علوم اجتماعی دوره اول متوسطه شهر تبریز (۱۱۳ نفر) بوده است. نمونه آماری طبق جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) به تعداد ۸۷ نفر به شیوه‌ی نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شده است. ابزار گردآوری اطلاعات در پژوهش حاضر شامل پرسشنامه‌های ذهنیت فلسفی هاشمی (۱۳۷۴)، بلوغ حرفه‌ای سوپر (۱۹۸۰)، سبک تدریس گراشا (۲۰۰۲) بود. نتایج این تحقیق نشان داد که بین ذهنیت فلسفی و سبک تخصصی یا خبره، سبک مدل شخصی یا فردی، سبک تسهیل‌کننده و سبک و کالتی یا تعاملی معلمان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ( $P < ۰/۰۱$ ). بین مؤلفه‌های جامعیت، تعمق و انعطاف‌پذیری با سبک‌های تخصصی یا خبره، مدل شخصی یا فردی، تسهیل‌کننده و و کالتی یا تعاملی معلمان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ( $P < ۰/۰۵$ ). همچنین، بین بلوغ حرفه‌ای با سبک‌های تخصصی یا خبره، مدل شخصی یا فردی، تسهیل‌کننده و سبک و کالتی یا تعاملی معلمان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ( $P < ۰/۰۵$ ). بین مؤلفه‌های اکتشاف و سبک‌های تخصصی یا خبره و اقتدار رسمی یا آمرانه معلمان؛ ثبات با سبک‌های تخصصی یا خبره، تسهیل‌کننده و سبک و کالتی یا تعاملی معلمان؛ ابقاء و سبک‌های تخصصی یا خبره، تسهیل‌کننده و سبک و کالتی یا تعاملی معلمان؛ افول و سبک‌های تخصصی یا خبره، تسهیل‌کننده و سبک و کالتی یا تعاملی معلمان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ( $P < ۰/۰۵$ ).

**کلید واژه ها:** ذهنیت فلسفی، بلوغ حرفه‌ای، سبک‌های تدریس، معلمان، علوم اجتماعی، متوسطه.

۱. کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی دانشگاه آزاد تبریز، ایران.

۲. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

۳. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران، نویسنده مسئول،

ehsan.azimpoor1366@gmail.com

## مقدمه

در کشورهای امروزی که همه به سمت پیشرفت و تکامل در تلاش هستند نمی توان اقدامات نهاد آموزش و پرورش را دست کم گرفت چراکه از ارکان اصلی هر کشوری تحصیلات بالای افراد آن جامعه و سیستم پویای تربیتی و آموزشی است. امروزه اهمیت دانش و سوادآموزی و نقش معلم بر کسی پوشیده نیست چراکه سرمایه امروز آموزش و پرورش قیمتی بس عظیم برای ساختن آینده است. عنصر مهم این نظام معلم و تکلیف الهی وی است، معلمی که مسئولیت هدایت و پرورش یک نسل و آینده یک کشور را بر عهده دارد، لذا سرمایه گذاری علمی بر روی این قشر انسان ساز که وظیفه تأمین آتیه روحی و روانی قشر آینده ساز جامعه را بر عهده دارد نه تنها موجب ارتقای بهره‌وری آنها بلکه باعث بالندگی و سرفرازی ملت و کشور است.

زندگی انسان از نظر اجتماعی، یک کل واحد است و مسائل اجتماعی، دارای تمامیت هستند؛ بنابراین، ضروری است برنامه درسی بتواند فرد را به گونه‌ای پرورش دهد که او قادر باشد: ۱. مسائل را به خوبی بشناسد و ۲. برای حل آنها اقدام کند، چراکه انسان با مسائل زندگی به تمامی و به صورت یک کل یکپارچه برخورد می کند (آرمند، ۱۳۸۷). در این میان، برنامه‌های درسی مطالعات اجتماعی، نقشی مؤثر و مهم تر دارند. مطالعات اجتماعی، مطالعه درم - تنیده علوم اجتماعی و انسانی به قصد ارتقای قابلیت مدنی است (دهقانی و امین خندقی، ۱۳۹۳). اهمیت آموزش مطالعات اجتماعی وقتی بهتر مشخص می شود که نابهنجاری - های موجود در جامعه از قبیل آلودگی محیط زیست، افزایش مصرف مواد مخدر، افزایش بزهکاری، عدم اجرای قوانین، آسیب ها و مسائل اجتماعی را مشاهده کنیم. برنامه درسی مطالعات اجتماعی فراگیران را با این مشکلات آشنا می کند و آنها را دریافتن راه کارها و راه حل هایی جهت برخورد با این مشکلات آماده می سازد و دانش آموزان را به عنوان شهروندان مفید در جامعه آماده می کند (فزونی شره جینی، پیری و اسدیان، ۱۳۹۵). ملکی (۱۳۸۱) در مطالعه برنامه درسی مطالعات اجتماعی خاطر نشان ساخته که با تعیین هدف ها، چهارچوب کلی یا سازمان دهی و برنامه ریزی توالی تجربیات یادگیری، می توان موقعیتی مطلوب برای آموزش مطالب اجتماعی به وجود آورد.

حال آنکه معمولاً در مدارس ابتدایی کشور به برنامه درسی مطالعات اجتماعی اولویت کم تری داده می شود و این درس به صورت آموزش مواد آموزشی و روش هایی در نظر گرفته می شود که قادر به ارتقای مهارت های فکری دانش آموزان نیست و بیشتر جنبه حفظ کردن مطالب کتاب درسی را دارد (ابراهیم پور، نادری و سیف نراقی، ۱۳۹۵). با توجه به نقش معلمانی که این کتاب ها را تدریس می کنند، به طور قطع، پاسخگویی به آنها دارای اولویت است، زیرا کمیت و کیفیت مطلوب یک کتاب درسی، در جریان تدریس مشخص می شود. معلمان در عرصه نظام آموزشی، درگیری مستقیم با برنامه های درسی دارند (دهقانی و امین خندقی، ۱۳۹۳). نیکو (۱۳۹۳) اشاره می کند که آشنایی کم معلمان با شیوه های نوین و سبک های تدریس و انگیزه کم آنان در اجرای کارهای گروهی که نتیجه آن استفاده ی معلمان از روش های سنتی تدریس، مانند روخوانی کتاب و سخنرانی است از جمله چالش های معلمان علوم اجتماعی در تدریس این درس است.

تدریس به عنوان یکی از ارکان اصلی فرایند آموزشی تلقی می گردد که در کارایی نظام آموزشی نقشی مؤثر ایفا می کند و در این میان اگر معلم با اصول و مبانی و هدف های تدریس، و ویژگی های دانش آموزان و نیازهای آنان آشنا نباشد، هرگز نمی تواند به عنوان مربیان و مسئولین تعلیم و تربیت، در جامعه به خوبی ایفای نقش کنند. در واقع اثربخشی هر تدریسی نیازمند انعطاف پذیری، انرژی و تعهد حرفه ای می باشد (حسن زاده و همکاران، ۱۳۹۲). تدریس موفقیت آمیز نیازمند آن است که معلم سبک های مختلف تدریس را شناخته و قادر باشد در صورت لزوم با آگاهی از ویژگی های این سبک ها از روش های مختلف تدریس به صورت جداگانه و یا با ترکیب کردن این روش ها کلاس درس را مدیریت نماید. معلمان باید به منظور سازمان دهی و هدایت منابع در دسترس و مدیریت کلاس درس به نوع تفکری که بر حسب موقعیت های مختلف؛ جامع، عمیق و قابل انعطاف باشد، مجهز بشوند. یکی از ویژگی های منحصر به فرد انسان در میان تمامی موجودات برخورداری از نیروی تفکر و مسئولیت ناشی از آن است؛ زیرا بر اساس قدرت تفکر و برخورداری از نیروی اراده و تصمیم گیری، مسئولیت انتخاب و عمل بر عهده انسان گذاشته شده است هم چنین به هر میزان که بتوان از قدرت تفکر استفاده کرد به همان نسبت احتمال موفقیت و پیشرفت افزایش می یابد؛ بنابراین باور

کردن تفکر افراد یکی از اهداف آموزش و پرورش است (فیاض و همکاران، ۱۳۹۲). سبک تدریس معلم عبارت است از ویژگی‌های متمایزی که معلم نشان می‌دهد و از موقعیتی به موقعیت دیگر بدون توجه به محتوا پایدار می‌ماند (طالب‌زاده، ۱۳۸۸). سبک تدریس یا آموزش معلم، روش شناخته‌شده‌ای است که معلم با آن وظایف یادگیری را مشخص کرده و فرایند تدریس را هدایت می‌کند و می‌توان آن را رجحان و تمایل به سمت رفتاری که باعث یادگیری می‌شود و متأثر از ارزش‌ها، نگرش‌ها، باورها و پیشینه‌ی فرهنگی و اجتماعی معلمان است در نظر گرفت (کابادایی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷). محققان مختلفی چون (سالمن<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱؛ بن تامس<sup>۳</sup>، ۲۰۰۲؛ حجازی، ۱۳۸۹؛ پاچارس<sup>۴</sup>، ۱۹۹۲؛ ریچاردسون<sup>۵</sup>، ۱۹۹۶؛ کاگان<sup>۶</sup>، ۲۰۰۷؛ کانتی<sup>۷</sup>، ۲۰۰۴؛ به نقل از برهانی و همکاران، ۱۳۹۶) نیز به این نکته اذعان داشته‌اند که در فرایند تدریس، گزینش سبک و روش تدریس معلم، تنها تجارب و دیدگاه‌های علمی معلم نیست که مؤثر واقع می‌شود، بلکه کل شخصیت (فیزیکی، روان‌شناختی، رفتاری و ...) اوست که در ایجاد شرایط یادگیری و تغییر و تحول شاگردان تأثیر می‌گذارد. از این رو، بررسی این که ذهنیت فلسفی و بلوغ حرفه‌ای به‌عنوان متغیرهای روان‌شناختی بر انتخاب سبک‌ها و رفتارهای تدریس آن‌ها تأثیر گذارند مسئله اصلی این پژوهش می‌باشد.

انسانی که بر اساس دید و ذهنیت فلسفی رشد کند در زندگی روزمره توانایی‌ها و استعداد‌های خود را به‌صورت مطلوب به کار خواهد گرفت و به کمال زندگی فردی راه خواهد یافت و با بهره‌گیری از همین شایستگی در رشد فردی و زندگی گروهی و اجتماعی نیز روش متعادل و مناسب با شرایط زمان و مکان را خودبه‌خود خواهد شناخت. موفقیت و یا شکست برنامه‌های آموزش و پرورش تا حدودی به نوع تفکر، روحیه و بینش معلمان بستگی دارد؛ بنابراین سازمان آموزش و پرورش نیازمند معلمانی است که از طریق تلاش پیوسته برای رشد و آشکارسازی خصوصیات شیوه‌ی اندیشیدن خویش مانند جامعیت، تعمق و انعطاف-پذیری در رفتار خویش، به تدریج متحول شوند و با کفایت و رضایت روزافزون به‌صورت فلسفی بیندیشند. رشد ذهنیت فلسفی دانش و بینشی به انسان می‌دهد که نه تنها در برخورد با مسائل علمی توانمند باشد بلکه با به‌کارگیری اصول تعلیم و تربیت در رویارویی و برخورد با مسائل روزمره تربیتی نیز بتواند آن‌ها را به‌گونه‌ای صحیح حل نماید (بهرنگی و همکاران، ۱۳۹۲).

پژوهش‌های مختلفی نیز در این حوزه انجام گرفته است. برای مثال؛ نیمیشابری<sup>۸</sup> (۲۰۱۷) نشان داد که نمره بیشتر معلمان دوره متوسطه در بلوغ حرفه‌ای بالاتر از متوسط می‌باشد. بین نمره معلمان مرد و زن در نمره بلوغ حرفه‌ای تفاوت معناداری وجود ندارد؛ اما در بعد دانش زنان دارای نمره بالاتری نسبت به مردان بودند. ساریتاش<sup>۹</sup> (۲۰۱۶) در پژوهشی نشان داد که بیشتر معلمان فلسفه تجربه‌گرا را ترجیح می‌دهند و سبک تدریس تسهیل‌گر دارند. همچنین نتایج نشان داد که بین ترجیح فلسفی معلمان با سبک‌های تدریس آنان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. نتایج رانی و گوپتا<sup>۱۰</sup> (۲۰۱۵) نشان داد که تفاوت معناداری در بلوغ حرفه‌ای دختران و پسران نوجوان وجود دارد، تفاوت معناداری بین بلوغ حرفه‌ای دانش‌آموزان دارای سطوح هوشی بالا و پایین وجود دارد، نوجوانان دارای سطح هوشی بالا دارای بلوغ حرفه‌ای بالاتری نسبت به دانش‌آموزان دارای هوش پایین بودند و رابطه معناداری بین بلوغ حرفه‌ای و هوش دانش‌آموزان وجود داشت. اولسوی و اونن<sup>۱۱</sup> (۲۰۱۴) نیز نشان دادند که بلوغ حرفه‌ای دانش‌آموزان متوسطه بر انگیزه تحصیلی آن‌ها تأثیر معناداری دارد. سرداری<sup>۱۲</sup> (۲۰۱۳) در پژوهشی به بررسی رابطه بین سبک تدریس و ذهنیت فلسفی اعضای هیئت علمی دانشگاه آزاد خوی پرداخت. نتایج پژوهش او نشان داد که بین ذهنیت فلسفی و سبک‌های

<sup>۱</sup>. Kabadayi

<sup>۲</sup>. Salman

<sup>۳</sup>. Bentams

<sup>۴</sup>. Pajares

<sup>۵</sup>. Recharsoon

<sup>۶</sup>. Kagan

<sup>۷</sup>. Conti

<sup>۸</sup>. Nimishaberi

<sup>۹</sup>. Saritaş

<sup>۱۰</sup>. Rani & Gupta

<sup>۱۱</sup>. Ulusoy & Önen

<sup>۱۲</sup>. Sardary

تدریس اعضای هیئت علمی رابطه معناداری وجود دارد. پاتون و کرید<sup>۱</sup> (۲۰۰۱) به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی، سن، تصمیم‌گیری شغلی و تعهد شغلی از پیش‌بینی‌کننده‌های مهم بلوغ حرفه‌ای هستند.

ایوبی و پناهی شهری (۱۳۹۵) به این نتیجه رسیدند که سبک تدریس معلمان نقش اساسی در وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان دارد و قادر است بر پیشرفت تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و خودکارآمدی آن‌ها تأثیر بگذارد. نتایج پژوهش محبویی و همکاران (۱۳۹۴) نشان داد که ذهنیت فلسفی با تفکر انتقادی و باورهای غیرمنطقی دارای رابطه معنی‌داری می‌باشد. بهرنگی و همکاران (۱۳۹۳) نشان دادند که بین ذهنیت فلسفی مدیران با روحیه الگوپذیری دبیران رابطه مثبت وجود دارد. همچنین از بین ابعاد ذهنیت فلسفی، بعد جامعیت پذیرد مدیران با روحیه الگوپذیری دبیران رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین از بین ابعاد ذهنیت فلسفی، بعد جامعیت سهم معناداری در پیش‌بینی روحیه الگوپذیری دبیران دارد؛ بنابراین دریافتند که معلمان و مدیران دارای ویژگی ذهنیت فلسفی از نگرش بهتری نسبت به کاربرد الگوی مدیریت برخوردارند و در انجام وظایف آموزشی خود با روحیه و رغبت بیشتری فعالیت می‌کنند. نتایج حسینی‌مهر و امامی (۱۳۹۳) نشان داد که بین انعطاف‌پذیری از ابعاد ذهنیت فلسفی و روش تدریس سنتی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. همچنین بین جامعیت و تعمق با روش تدریس مدرن همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد. میرزاحمدی و همکاران (۱۳۹۲) به این نتیجه دست یافتند که بین ذهنیت فلسفی و ابعاد آن (جامعیت، تعمق و انعطاف‌پذیری) با خلاقیت کارکنان مرکز آموزش مدیریت دولتی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد؛ بنابراین هرچه میزان ذهنیت فلسفی و ابعاد آن در بین کارکنان بیشتر باشد، خلاقیت بیشتری از خود نشان می‌دهند. شریف‌زاده (۱۳۹۱) به این نتیجه رسید که ذهنیت فلسفی با کارآفرینی و رفتار شهروندی سازمانی رابطه معنی‌داری دارد و تأثیر ابعاد ذهنیت فلسفی به تفکیک بر کارآفرینی و رفتار شهروندی سازمانی معنادار بود.

جعفرپور تیرکلایی (۱۳۹۱) نشان داد که بلوغ حرفه‌ای و شخصیت توانایی پیش‌بینی رفتار شهروندی سازمانی را دارند؛ از میان ابعاد شخصیت فقط برون‌گرایی و وجدانی بودن و عصیت با بلوغ حرفه‌ای رابطه داشتند. همچنین نتایج نشان داد که بلوغ حرفه‌ای با رفتار شهروندی سازمانی رابطه دارد. سخنور و ماهروزاده (۱۳۸۹) به این نتیجه رسیدند که بین ذهنیت فلسفی و نگرش به روش‌های تدریس فعال رابطه معناداری وجود دارد و از بین ابعاد آن بعد جامعیت سطح بالاتری نسبت به تعمق و انعطاف‌پذیری در میان معلمان به خود اختصاص داد اما رابطه بین انعطاف‌پذیری و نگرش به روش‌های حل مسئله، اکتشافی و پروژه در مرتبه اول قرار دارد. پژوهش ثابت قدم (۱۳۸۹) نشان داد که میان ذهنیت فلسفی معلمان و میزان استفاده آن‌ها از رویکرد مشارکتی در کلاس‌های درس ارتباط معناداری وجود دارد. همچنین، میان ابعاد تعمق و جامعیت ذهنیت فلسفی و یادگیری مشارکتی همبستگی معناداری مشاهده شد، اما بین بعد انعطاف‌پذیری ذهنیت فلسفی و میزان استفاده از یادگیری مشارکتی همبستگی مشاهده نشد. میرشاه جعفری و شهبازی (۱۳۸۸) به این نتیجه رسیدند که بین ابعاد ذهنیت فلسفی با روش تدریس دبیران همبستگی معنی‌داری وجود دارد و روش تدریس دبیران بیشتر تحت تأثیر بعد تعمق قرار دارد.

با توجه به اینکه بلوغ حرفه‌ای با قبول مسئولیت بستگی دارد (شفیع‌آبادی، ۱۳۹۱) و فردی که به بلوغ حرفه‌ای رسیده از اطلاعات شغلی و ارزش‌های کاری برخوردار است، به کار اعتقاد دارد و به دنبال تکمیل مهارت‌های خود است پس چنین فردی در تلاش خواهد بود که با رسیدن به باور و ذهنیت فلسفی صحیح و قاطع و هم‌چنین با بهره‌گیری از سبک‌ها و روش‌های تدریس مفید و سازنده به‌خوبی از عهده وظایف شغلی خود برآید تا موجب رضایت شغلی خود و رشد و ارتقای سازمان شود؛ بنابراین، در پژوهش حاضر پژوهشگران قصد دارند به این موضوع بپردازد که آیا بین ذهنیت فلسفی و بلوغ حرفه‌ای معلمان علوم اجتماعی دوره اول متوسطه با سبک تدریس آنان رابطه وجود دارد یا خیر؟

### روش پژوهش

این پژوهش به لحاظ هدف، کاربردی است و به لحاظ شیوه گردآوری داده‌ها، در قلمرو پژوهش‌های توصیفی همبستگی قرار دارد. جامعه پژوهش حاضر عبارت بود از کلیه معلمان علوم اجتماعی دوره اول متوسطه شهر تبریز که در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ در مدارس این شهر مشغول به تدریس بودند. طبق آمار دریافت شده از اداره آموزش و پرورش این شهر، تعداد ۱۱۳ معلم

<sup>۱</sup>. Patton & Creed

علوم اجتماعی در این سال مشغول تدریس علوم اجتماعی بودند. براساس جدول تعیین حجم نمونه کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) تعداد حجم نمونه این پژوهش برابر با ۸۷ نفر بود که به شیوه‌ی نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. به منظور جمع‌آوری اطلاعات در پژوهش حاضر هم از روش‌های میدانی به منظور جمع‌آوری داده‌های پژوهش و هم روش کتابخانه‌ای برای بررسی پیشینه نظری و تجربی استفاده شد. ابزار گردآوری اطلاعات در پژوهش حاضر شامل سه پرسشنامه ذهنیت فلسفی، بلوغ حرفه‌ای و سبک‌های تدریس بود.

**پرسشنامه ذهنیت فلسفی:** برای اندازه‌گیری ذهنیت فلسفی معلمان از پرسشنامه هاشمی (۱۳۷۴) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۲۶ سؤال و سه مؤلفه‌ی جامعیت، تعمق و انعطاف‌پذیری می‌باشد. در این پرسشنامه گویه‌های ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴ و ۱۵ مؤلفه جامعیت؛ گویه‌های ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹ و ۲۰ مؤلفه تعمق؛ و گویه‌های ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۶ مؤلفه انعطاف‌پذیری را می‌سنجند. پاسخ‌ها در طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از «کاملاً موافقم» تا «کاملاً مخالفم» تنظیم شده است. طالقانی (۱۳۷۴) پایایی این پرسشنامه را در پژوهش خود ۰/۸۳ به دست آورد. روایی پرسشنامه به روش تحلیل گویه سنجیده شد که کلیه گویه‌ها رابطه مثبت و معنادار میان ۰/۸۴ تا ۰/۸۲ در سطح ۰/۰۱ با نمره کل داشتند که مبین روایی پرسشنامه است. در این پژوهش پایایی کل پرسشنامه با استفاده از آزمون آلفای کرانباخ، ۰/۷۶۸ به دست آمد.

**پرسشنامه بلوغ حرفه‌ای:** برای اندازه‌گیری بلوغ حرفه‌ای از پرسشنامه سوپر<sup>۲</sup> (۱۹۸۰) استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۶۱ سؤال و چهار مؤلفه‌ی اکتشاف، تثبیت، ابقاء و افول می‌باشد. در این پرسشنامه گویه‌های ۱ تا ۱۵ مؤلفه اکتشاف؛ گویه‌های ۱۶ تا ۳۰ ثبات؛ گویه‌های ۳۱ تا ۴۵ ابقاء؛ و گویه‌های ۴۶ تا ۶۰ افول را می‌سنجند. پاسخ‌ها در طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از «مشکلی ندارم» تا «خیلی مشکل دارم» تنظیم شده است. شیرانی نژاد (۱۳۸۴) پایایی این پرسشنامه را در پژوهش خود ۰/۹۴ گزارش کرده است. روایی پرسشنامه به روش تحلیل گویه سنجیده شد که کلیه گویه‌ها رابطه مثبت و معنادار میان ۰/۷۷ تا ۰/۹۳ در سطح ۰/۰۱ با نمره کل داشتند که مبین روایی پرسشنامه است. در این پژوهش پایایی کل پرسشنامه با استفاده از آزمون آلفای کرانباخ، ۰/۹۲۸ به دست آمد.

**پرسشنامه سبک‌های تدریس:** برای اندازه‌گیری سبک‌های تدریس از پرسشنامه گراشا<sup>۳</sup> (۲۰۰۲) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۴۰ سؤال و ۵ مؤلفه‌ی سبک خیره، سبک آمرانه، سبک مدل فردی، سبک تسهیل‌کننده و سبک وکالتی می‌باشد. در این پرسشنامه گویه‌های ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸ سبک تخصصی یا خبره؛ گویه‌های ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶ سبک اقتدار رسمی یا آمرانه؛ گویه‌های ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴ سبک مدل شخصی یا فردی؛ گویه‌های ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۲۸، ۲۹، ۳۰، ۳۱، ۳۲ سبک تسهیل‌کننده؛ و گویه‌های ۳۳، ۳۴، ۳۵، ۳۶، ۳۷، ۳۸، ۳۹، ۴۰ سبک وکالتی یا تعاملی را می‌سنجند. پاسخ‌ها بر اساس طیف ۵ درجه‌ای لیکرت از «بسیار موافقم» تا «بسیار مخالفم» تنظیم شده است. حسن‌زاده و همکاران (۱۳۹۲) پایایی این پرسشنامه را ۰/۷۲ به دست آورده است. روایی پرسشنامه به روش تحلیل گویه سنجیده شد که کلیه گویه‌ها رابطه مثبت و معنادار میان ۰/۷۷ تا ۰/۸۹ در سطح ۰/۰۱ با نمره کل داشتند که مبین روایی پرسشنامه است. در این پژوهش پایایی کل پرسشنامه با استفاده از آزمون آلفای کرانباخ، ۰/۸۶۹ به دست آمد.

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از آماره‌های توصیفی و استنباطی استفاده شد. آماره‌های استنباطی شامل آزمون همبستگی پیرسون بود. به منظور تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۱ استفاده شد.

<sup>۱</sup>. Krejcie & Morgan

<sup>۲</sup>. Super

<sup>۳</sup>. Grasha

## یافته‌ها

در زیر آماره‌های توصیفی متغیرها به همراه مؤلفه‌های آن‌ها ارائه شده است.

جدول ۱. آماره‌های توصیفی متغیرهای ذهنیت فلسفی، بلوغ حرفه‌ای و سبک‌های تدریس و مؤلفه‌های آن

متغیر	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره	تعداد
ذهنیت فلسفی (کل)	۹۸/۷۱۳	۷/۱۳۹	۸۳	۱۱۳	۸۷
جامعیت	۴۰/۲۱۸	۳/۳۴۳	۳۰	۴۷	۸۷
تعمق	۲۹/۵۵۲	۲/۸۱۵	۲۲	۳۴	۸۷
انعطاف‌پذیری	۲۹/۵۲۹	۳/۶۸۵	۱۵	۳۶	۸۷
بلوغ حرفه‌ای (کل)	۲۴۲/۰۴۶	۳۴/۷۸۵	۱۶۲	۳۰۰	۸۷
اکتشاف	۵۸/۹۳۱	۱۱/۴۹	۲۱	۷۵	۸۷
ثبات	۶۱/۵۰۶	۱۱/۲۳۷	۱۵	۷۵	۸۷
ابقاء	۶۴/۰۸	۱۰/۰۵۱	۳۴	۷۵	۸۷
افول	۵۶/۴۴۸	۱۲/۴۲۱	۱۷	۷۵	۸۷
سبک تدریس (کل)	۱۶۱/۴۰۲	۱۲/۹۰۷	۱۲۶	۱۹۵	۸۷
سبک تخصصی یا خیره	۳۰/۴۰۲	۳/۵۱۹	۲۴	۳۸	۸۷
سبک اقتدار رسمی یا آمرانه	۳۲/۴۰۲	۳/۶۰۴	۲۲	۴۰	۸۷
سبک مدل شخصی یا فردی	۳۳/۸۵۱	۳/۲۱۵	۲۶	۴۰	۸۷
سبک تسهیل‌کننده	۳۲/۵۲۹	۳/۳۹۸	۲۳	۴۰	۸۷
سبک وکالتی یا تعاملی	۳۲/۲۱۸	۳/۲	۲۲	۳۹	۸۷

جدول ۱، آماره‌های توصیفی متغیرهای ذهنیت فلسفی، بلوغ حرفه‌ای و سبک‌های تدریس و مؤلفه‌های آن را نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، میانگین و انحراف معیار متغیر ذهنیت فلسفی برابر با ۹۸/۷۱۳ و ۷/۱۳۹، بلوغ حرفه‌ای برابر با ۲۴۲/۰۴۶ و ۳۴/۷۸۵ و سبک تدریس برابر با ۱۶۱/۴۰۲ و ۱۲/۹۰۷ به دست آمده است. میانگین و انحراف معیار مؤلفه‌های هر کدام از متغیرها نیز نشان داده شده است.

فرضیه اول پژوهش: بین ذهنیت فلسفی با سبک تدریس معلمان علوم اجتماعی دوره اول متوسطه شهر تبریز رابطه معناداری وجود دارد.

به منظور بررسی این فرضیه از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد.

جدول ۲. آزمون همبستگی پیرسون برای بررسی رابطه بین ذهنیت فلسفی و سبک‌های تدریس معلمان

متغیر	ذهنیت فلسفی	جامعیت	تعمق	انعطاف‌پذیری
سبک تخصصی یا خیره	۰/۳۵۵**	۰/۴۷۲**	۰/۲۴۸*	۰/۳۷۷**
سبک اقتدار رسمی یا آمرانه	۰/۰۹۶	۰/۲۰۳	-۰/۰۴۴	-۰/۰۴۹
سبک مدل شخصی یا فردی	۰/۳۶۷**	۰/۴۶۳**	۰/۴۲۶**	۰/۳۳۱**
سبک تسهیل‌کننده	۰/۴۲۸**	۰/۴۲۴**	۰/۲۷۸**	۰/۴۶۹**
سبک وکالتی یا تعاملی	۰/۳۲**	۰/۳۰۹**	۰/۳۳۷**	۰/۳۳۳**

P < ۰/۰۱ \*\*      \* P < ۰/۰۵

همان‌گونه که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، بین ذهنیت فلسفی و مؤلفه‌های آن و سبک‌های تدریس تخصصی یا خیره، ذهنیت فلسفی و سبک مدل شخصی یا فردی، ذهنیت فلسفی و سبک تسهیل‌کننده و ذهنیت فلسفی و سبک وکالتی یا تعاملی معلمان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ( $P < ۰/۰۱$ ). ولی رابطه بین ذهنیت فلسفی و مؤلفه‌های آن با سبک اقتدار رسمی یا آمرانه معلمان که از لحاظ آماری غیر معنادار به دست آمده است ( $P > ۰/۰۵$ ).

فرضیه دوم پژوهش: بین بلوغ حرفه‌ای با سبک تدریس معلمان علوم اجتماعی دوره اول متوسطه شهر تبریز رابطه معناداری وجود دارد.

به منظور بررسی این فرضیه نیز از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد.

جدول ۳. آزمون همبستگی پیرسون برای بررسی رابطه بین بلوغ حرفه‌ای و سبک‌های تدریس معلمان

متغیر	بلوغ حرفه- ای	اکتشاف	ثبات	ابقاء	افول
سبک تخصصی یا خبره	۰/۳۵۲**	۰/۲۸۸**	۰/۳۱**	۰/۳۲۲**	۰/۲۱۷*
سبک اقتدار رسمی یا آمرانه	-۰/۱۰۳	۰/۳۱۳**	-۰/۰۴۵	۰/۰۲۲	-۰/۱۳۳
سبک مدل شخصی یا فردی	۰/۲۱۷*	۰/۱۹۲	۰/۱۵۱	۰/۱۹۶	۰/۱۲
سبک تسهیل کننده	۰/۴۹۲**	۰/۱۹۱	۰/۴۴۷**	۰/۳۳۶**	۰/۳۳۲**
سبک وکالتی یا تعاملی	۰/۴۳۱**	۰/۱۳۹	۰/۲۹۳**	۰/۳۴**	۰/۲۸۷**
				P<۰/۰۵*	P<۰/۰۱**

همان گونه که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، بین بلوغ حرفه‌ای و سبک تخصصی یا خبره، بلوغ حرفه‌ای و سبک مدل شخصی یا فردی، بلوغ حرفه‌ای و سبک تسهیل کننده و بلوغ حرفه‌ای و سبک وکالتی یا تعاملی معلمان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ( $P<۰/۰۵$ ). ولی مقدار همبستگی بین بلوغ حرفه‌ای و سبک اقتدار رسمی یا آمرانه معلمان از لحاظ آماری معنادار نیست ( $P>۰/۰۵$ ). همچنین، بین مؤلفه اکتشاف و سبک تخصصی یا خبره و سبک اقتدار رسمی یا آمرانه معلمان، مؤلفه ثبات و سبک تخصصی یا خبره، سبک تسهیل کننده معلمان و سبک وکالتی یا تعاملی معلمان، بین مؤلفه ابقاء و سبک تخصصی یا خبره، سبک تسهیل کننده و سبک وکالتی یا تعاملی معلمان، بین مؤلفه افول و سبک تخصصی یا خبره، سبک تسهیل کننده و سبک وکالتی یا تعاملی معلمان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ( $P<۰/۰۵$ ).

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر باهدف بررسی رابطه ذهنیت فلسفی و بلوغ حرفه‌ای معلمان علوم اجتماعی با سبک تدریس آنان در مدارس دوره اول متوسطه شهر تبریز انجام شد. نتایج مربوط به رابطه ذهنیت فلسفی با سبک‌های تدریس نشان داد که ذهنیت فلسفی با سبک تخصصی یا خبره، سبک مدل شخصی یا فردی، سبک تسهیل کننده و سبک وکالتی یا تعاملی معلمان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. ولی رابطه بین ذهنیت فلسفی و سبک اقتدار رسمی یا آمرانه معلمان به از لحاظ آماری معنادار نبود. با توجه به این میزان رابطه بین متغیرها می‌توان گفت با افزایش ذهنیت فلسفی در معلمان میزان استفاده از این سبک‌ها در معلمان افزایش می‌یابد. این یافته را می‌توان با نتایج پژوهش‌های سرداری (۲۰۱۳)، حسینی مهر و امامی (۱۳۹۳)، بهرنگی و همکاران (۱۳۹۳)، فیاض و همکاران (۱۳۹۲)، ایمانی و همکاران (۱۳۹۱)، ثابت قدم (۱۳۸۹)، میرشاه جعفری و شهبازی (۱۳۸۸) همسو در نظر گرفت. نتایج این پژوهش‌ها نشان‌دهنده رابطه ذهنیت فلسفی افراد با متغیرهای گوناگون است. چنانچه اسمیت (۱۹۵۶) اشاره می‌کند داشتن ذهنیت فلسفی در مدیران تأثیر قابل ملاحظه‌ای در روحیه معلمان دارد و وقتی مدیران جامعیت، تعمق و انعطاف‌پذیری را در برخورد با مسائل نشان می‌دهند معلمان احساس می‌کنند که آسان‌تر می‌توانند با وی تفاهم برقرار سازند. این امر می‌تواند برای معلمان و دانش‌آموزان نیز صادق باشد و معلمان به‌عنوان رهبران کلاس درس زمانی که در فرایند تدریس خود به‌عنوان فردی که از ذهنیت فلسفی برخوردار است می‌تواند به شیوه‌ی مناسب در تدریس عمل کند. چنین معلمی می‌تواند سبک‌های مناسب و درخور یادگیری شاگردانش را به کار ببرد و از آن را کلاس درس خود استفاده کند.

همچنین نتایج مربوط به رابطه مؤلفه‌های ذهنیت فلسفی با سبک‌های تدریس معلمان نشان داد که بین جامعیت با سبک تخصصی یا خبره، سبک مدل شخصی یا فردی، سبک تسهیل کننده و سبک وکالتی یا تعاملی معلمان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بین تعمق با سبک تخصصی یا خبره، سبک مدل شخصی یا فردی، سبک تسهیل کننده و سبک وکالتی یا تعاملی

معلمان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بین انعطاف‌پذیری با سبک تخصصی یا خبره معلمان، سبک مدل شخصی یا فردی، سبک تسهیل‌کننده و سبک و کالتی یا تعاملی معلمان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. این یافته را می‌توان با نتایج پژوهش‌های سرداری (۲۰۱۳)، محبوبی و همکاران (۱۳۹۴)، حسینی‌مهر و امامی (۱۳۹۳)، بهرنگی و همکاران (۱۳۹۳)، میرزامحمدی و همکاران (۱۳۹۲)، سخنور و ماهرزاده (۱۳۸۹)، ثابت قدم (۱۳۸۹)، میرشاه جعفری و شهبازی (۱۳۸۸) و نیکخواه (۱۳۸۶) همسو می‌باشد. بهرنگی و همکاران (۱۳۹۳) نشان دادند که بین مؤلفه‌های جامعیت، تعمق و انعطاف‌پذیری مدیران با روحیه الگوپذیری دبیران رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. حسینی‌مهر و امامی (۱۳۹۳) نشان دادند که بین انعطاف‌پذیری از ابعاد ذهنیت فلسفی و روش تدریس سنتی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. همچنین بین جامعیت و تعمق با روش تدریس مدرن همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد. نتایج تحقیق میرزامحمدی و همکاران (۱۳۹۲) نشان داد که بین ذهنیت فلسفی و ابعاد آن (جامعیت، تعمق و انعطاف‌پذیری) با خلاقیت کارکنان مرکز آموزش مدیریت دولتی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

یافته‌های مربوط به بررسی فرضیه دوم نشان داد که بین بلوغ حرفه‌ای و سبک تخصصی یا خبره، سبک مدل شخصی یا فردی، سبک تسهیل‌کننده و سبک و کالتی یا تعاملی معلمان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. ولی مقدار همبستگی بین بلوغ حرفه‌ای و سبک اقتدار رسمی یا آمرانه معلمان از لحاظ آماری معنادار نبود. این یافته را می‌توان با نتایج پژوهش‌های والکر (۲۰۱۰)، جعفرپور تیرکلایی (۱۳۹۱)، زمندی (۱۳۹۱)، شجاعیان (۱۳۸۹) همسو در نظر گرفت. نتایج والکر (۲۰۱۰) نشان داد که بین بلوغ شغلی، خودکارآمدی تصمیم‌شغلی و خود حمایتی دانشجویان با و بدون ناتوانی رابطه مثبتی وجود دارد. همچنین نتایج نشان داد که دانشجویان بدون ناتوانی، دارای سطوح بالاتری از بلوغ شغلی و خود حمایتی بودند و خودکارآمدی برای دانشجویان با و بدون ناتوانی مشابه بود. نتایج جعفرپور تیرکلایی (۱۳۹۱) نشان داد بلوغ حرفه‌ای و شخصیت توانایی پیش‌بینی رفتار شهروندی سازمانی را دارند. زمندی (۱۳۹۱) نشان داد که بلوغ حرفه‌ای می‌تواند به صورت معنادار انگیزه پیشرفت را پیش‌بینی کند.

با توجه به نتایج به دست آمده در پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود: با توجه به اینکه یکی از ملزومات ذهنیت فلسفی، فراهم آوردن فضای لازم و شرایط مقتضی برای معلمان برای بیان آزادانه ایده‌ها و نوآوری‌های جدید می‌باشد، پیشنهاد می‌شود، مدارس کشور به گونه‌ای تعبیه شود که ایده‌ها و نوآوری‌ها به راحتی مطرح و جنبه عملیاتی پیدا کند. در هنگام گزینش و جذب معلمان در مدارس بایستی مؤلفه‌های ذهنیت فلسفی و بلوغ حرفه‌ای مورد تأکید قرار گیرد. می‌توان با تهیه و تدوین یک برنامه و طرح جامع و گنجانیدن شاخص‌های این دو متغیر در جذب معلمان برخوردار از ذهنیت فلسفی و بلوغ حرفه‌ای توفیق حاصل نمود. زمینه‌های بروز و رشد ذهنیت فلسفی و بلوغ حرفه‌ای را در معلمان فراهم آورده و در دوره‌های آموزشی ضمن خدمت روش‌های پرورش بلوغ حرفه‌ای و ذهنیت فلسفی را به معلمان آموزش دهند. آموزش و پرورش می‌تواند فرصت‌های لازم برای افزایش بلوغ شغلی را با دوره‌های بازآموزی فراهم کنند تا موجب رشد شغلی معلمان شوند. معلمان می‌توانند مسائل و کارکردهای گوناگون کلاس درس خود را در ارتباط با یکدیگر در نظر بگیرند و از تصمیم‌گیری‌های عجولانه پرهیز نمایند. این رویکرد امکان ارتباط برقراری ارتباط صمیمانه و عمیق با اعضای مدرسه را فراهم کند. همچنین، پژوهشگران علاقه‌مند به پژوهش در این حوزه به بررسی رابطه ذهنیت فلسفی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پردازند.



## منابع

۱. ابراهیم‌پور کومله، سمیرا؛ نادری، عزت‌الله؛ سیف‌نراقی، مریم. (۱۳۹۵). تبیین ویژگی‌های مطلوب عناصر برنامه درسی مطالعات اجتماعی به منظور ارائه الگویی برای ارتقای مهارت‌های حل مسأله دانش‌آموزان دبستانی و ارزشیابی آن از دیدگاه متخصصان برنامه‌درسی و معلمان ذی‌ربط. *فصلنامه تدریس پژوهی*، ۴(۳)، ۲۰ -
۲. ایمانی، محمدتقی؛ عبدالهی، محبوبه و همتی مسعود (۱۳۹۱). رابطه ذهنیت فلسفی مدیران مدارس و عملکرد معلمان شرق استان تهران. *فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی*، ۴(۱)، ۷۱-۵۸.
۳. ایوبی، مجید و پناهی شهری، محمود. (۱۳۹۵). ارتباط سبک تدریس معلمان با فرسودگی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ششم ابتدایی. *فصلنامه مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی*، ۱۱، ۱۳۶-۱۲۱.
۴. آرمند، محمد. (۱۳۸۷). *طراحی الگوی مطلوب تربیت اخلاقی در دوره متوسطه براساس نقد الگوی تربیت منش*. پایان‌نامه دکتری، دانشگاه تربیت مدرس.
۵. برهانی، شیدا. دهقانی، مرضیه. صمدی، پروین. (۱۳۹۶). بررسی تأثیر هوش معنوی و خودکارآمدی معلمان بر سبک‌های تدریس آنان با ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مختلف در شهرستان رودبار. *مجله رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۲(۲)، ۴۵-۲۵.
۶. بهرنگی، محمدرضا؛ نوه ابراهیم، عبدالرحیم و یوسف زاده، رضا (۱۳۹۳). ذهنیت فلسفی مدیران مدارس متوسطه آمل در ارتباط با روحیه دبیران در پذیرش الگوی مدیریت آموزش علوم. *فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۵(۱)، ۲۰-۱.
۷. بهرنگی، محمدرضا؛ نوه ابراهیم، عبدالرحیم؛ یوسف‌زاده اندواری، رضا. (۱۳۹۲). ذهنیت فلسفی مدیران مدارس متوسطه آمل در ارتباط با روحیه دبیران در پذیرش الگوی مدیریت آموزش علوم، *فصلنامه علمی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۵(۱)، ۲۰-۱.
۸. ثابت‌قدم، زهرا. (۱۳۸۹). بررسی رابطه ذهنیت فلسفی با میزان بهره‌گیری از رویکرد یادگیری مشارکتی در معلمان مقطع ابتدایی شهر مشهد. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی*.
۹. جعفرپور تیرکلائی، مریم. (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و بلوغ شغلی را رفتار شهروند سازمانی در کارکنان شهرداری منطقه ۷ تهران، *پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی*.
۱۰. حسینی مهر، علی. امامی، هاجر. (۱۳۹۳). رابطه‌ی ذهنیت فلسفی و روش تدریس دبیران دوره متوسطه شهر قزوین. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۵(۴)، ۶۰-۵۲.
۱۱. دهقانی، مرضیه؛ و امین خندقی، مقصود. (۱۳۹۳). گذر از رویکرد دیسپلینی به اجتماعی در برنامه درسی تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی (تحلیل وضعیت موجود و مطلوب از دیدگاه دبیران). *مجله پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، ۲۱(۵)، ۶۳-۱۹.
۱۲. زمندی، علی‌اکبر. (۱۳۹۱). رابطه هوش اجتماعی، هوش فرهنگی و بلوغ حرفه‌ای با رضایت شغلی در میان معلمان شهرستان جغتای. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی*.
۱۳. زندی‌پور، طیبه. (۱۳۷۷). *بلوغ حرفه‌ای*. مجله تربیت، ۴(۷)، ۱۰-۵.
۱۴. سخزور، ناهید؛ و ماهرزاده، طیبه. (۱۳۸۹). ذهنیت فلسفی و نگرش به روش‌های تدریس فعال در میان معلمان ریاضی مقطع راهنمایی. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۶(۳)، ۹۴-۶۷.
۱۵. شجاعیان، محمد کریم. (۱۳۸۹). بررسی رابطه بین ویژگی‌های پنج‌گانه شخصیتی نثو و بلوغ شغلی با تعهد سازمانی دبیران شهرستان ممسنی، *پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی*.
۱۶. شریف‌زاده، چمن. (۱۳۹۱). بررسی رابطه ذهنیت فلسفی با کارآفرینی و رفتار شهروندی سازمانی مدارس شمال غرب تهران. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی*.

۱۷. شفیع آبادی، عبدا... (۱۳۹۱). *راهنمایی و مشاوره شغلی و حرفه‌ای و نظریه‌های انتخاب شغلی*. تهران انتشارات رشد.
۱۸. شیرانی‌نژاد، شهریار. (۱۳۸۴). بررسی عوامل مؤثر بر بلوغ حرفه‌ای کارکنان صداوسیما مرکز اصفهان. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اصفهان*.
۱۹. طالب‌زاده، محسن. (۱۳۸۸). *تدریس و یادگیری در آموزش بزرگسالان و آموزش عالی*. تهران: پیام مؤلف.
۲۰. طالقانی، محمدمهدی. (۱۳۷۴). بررسی رابطه ذهنیت فلسفی و سبک‌های رهبری در بین معلمان مقطع متوسطه ناحیه سه شیراز در سال تحصیلی ۸۸-۸۹. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت*.
۲۱. فزونی شره‌جینی، رضا؛ پیری، موسی؛ اسدیان، سیروس. (۱۳۹۵). چالش‌های برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی در تربیت شهروندی- اجتماعی بر اساس مدل تایلر. *دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، ۴(۷)*، ۸۰-۵۵.
۲۲. فلاحیان، ناهید؛ آرام، محمدباقر؛ نادری، مریم و احمدی، آمنه. (۱۳۹۱). *روش تدریس مطالعات اجتماعی*. تهران: اداره کل چاپ و توزیع کتاب‌های درسی.
۲۳. فیاض، ایراندخت؛ نوری، سوده؛ سیف، اصغر. (۱۳۹۲). تأثیر ذهنیت فلسفی بر توانایی حل مسائل ریاضی دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی شهر همدان به تفکیک جنسیت، *فصلنامه تفکر و کودک، ۴(۱)*، ۱۳۹-۱۲۱.
۲۴. محبوبی، طاهر؛ عبدالله زاده، افسر و محبوبی، کمال. (۱۳۹۴). بررسی رابطه ذهنیت فلسفی با تفکر انتقادی و باورهای غیرمنطقی در بین مدیران مدارس ابتدایی و متوسطه شهرستان بوکان. *فصلنامه روانشناسی تحلیلی شناختی، ۶(۲۳)*، ۶۴-۵۷.
۲۵. ملکی، حسن. (۱۳۸۱). *صلاحیت‌های حرفه معلمی*. تهران: مدرسه. چاپ دوم.
۲۶. میر شاه جعفری، سید ابراهیم و شهبازی، راحله. (۱۳۸۸). بررسی رابطه ذهنیت فلسفی و روش تدریس دبیران مدارس متوسطه اصفهان. *مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۱۶(۲)*، ۵۸-۴۱.
۲۷. میرزاحمدی، محمدحسن؛ نوروزی، محمد؛ یوزباشی، علیرضا. (۱۳۹۲). بررسی رابطه بین ذهنیت فلسفی با خلاقیت سازمانی کارکنان مرکز آموزش مدیریت دولتی. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۳(۲)*، ۱۵۰-۱۲۹.
۲۸. نیکخواه، علی محمد. (۱۳۸۶). *ذهنیت فلسفی و ابعاد آن در معلمان و مربیان ورزش شهرستان گلپایگان*. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد در رشته تربیت بدنی و علوم ورزشی، دانشگاه اصفهان*.
۲۹. نیکو، فاطمه. (۱۳۹۳). *مشکلات تدریس علوم اجتماعی. رشد آموزش علوم اجتماع، ۱(۲)*، ۵۶-۵۲.
۳۰. هاشمی، سید اعظم. (۱۳۷۴). بررسی تأثیر ابعاد ذهنیت فلسفی مدیران آموزشی بر انجام وظایف مدیریتی در مدارس راهنمایی و دبیرستان‌های شهرستان ممسنی. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم*.
۳۱. Chen, T. Change, P. L. & Yeh, C. W. (۲۰۰۴). A study of career needs, career Development programs, Job satisfaction and the turnover intentions of R&D personnel. *Career Development International*. ۹(۴), ۴۲۴-۴۳۷.
۳۲. Grasha, A. F. (۲۰۰۲). *Teaching with Style: A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching and Learning Styles (Curriculum for Change Series)*. San Bernadina, Alliance Publishers.
۳۳. Heler, L. T. (۲۰۰۸). *Psychological predictors of career maturity in college student athletes*. Doctor of Philosophy Dissertation, Florida State University College of Education.
۳۴. Kabadayi, A. (۲۰۰۷). Analyzing the cognitive teaching styles of preservice and cooperating preschool teachers in Turkey. *Early child Development and care*, ۱۷۱(۳), ۲۷۵-۲۹۳.
۳۵. Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (۱۹۷۰). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement*, ۳۰(۳), ۶۰۷-۶۱۰.
۳۶. Nimishaberi, D. R. (۲۰۱۷). Vocational Maturity of Senior Secondary School Teachers. *International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research*, ۶(۷), ۲۷-۳۶.
۳۷. Patton, W. A., & Creed, P. (۲۰۰۷). Occupational aspirations and expectations of Australian adolescents. *Journal of Career Development*, ۱۶(۱), ۴۶-۵۹.

۳۸. Sardary, B. (۲۰۱۳). The explanation relationship between teaching style and philosophic mindedness university faculty of Islamic Azad University of Khoy. *Technical Journal of Engineering and Applied Sciences*, ۳ (۱۷), ۲۱۳۸-۲۱۴۲.
۳۹. Saritaş, E. (۲۰۱۶). Relationship between philosophical preferences of classroom teachers and their teaching styles. *Educational Research and Reviews*, ۱۱(۶), ۱۵۳۳-۱۵۴۱.
۴۰. Savickas, M. L. (۱۹۹۹). The Transition from School to Work: A Developmental Perspective. *The Career Development Quarterly*, ۴۷ (۴), ۳۲۶-۳۳۶.
۴۱. Rani, S., & Gupta, R. (۲۰۱۵). Career maturity of adolescents in relation to their intelligence. *Shikshan Anveshika*, ۲(۱), ۸-۱۲.
۴۲. Smith, P. G. (۱۹۵۶). *Philosophic-Mindedness in educational administration*. Super, D. E. (۱۹۸۰). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of vocational behavior*, ۱۶(۳), ۲۸۲-۲۹۸.
۴۳. Ulusoy, F. M., & Önen, A. S. (۲۰۱۴). The effects of the professional maturity levels of secondary school students on their academic motivations. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, ۱۴۳, ۱۱۵۳-۱۱۵۷.
۴۴. Walker, Q. D. (۲۰۱۰). An investigation of the relationship between career maturity, career decision self-efficacy, and self-advocacy of college students with and without disabilities.