

بررسی رابطه بین نیازهای روانشناختی و تفکر انتقادی با نقش میانجی ادراک شایستگی در دانش-  
آموزان پسر متوسطه دوم شهرستان دلیجان

محمد رضا طاهری<sup>1</sup>، سیدرضا میرمهدی<sup>2</sup>

1- دانشجوی کارشناسی ارشد، روانشناسی تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

[Mohammad.tahery76@gmail.com](mailto:Mohammad.tahery76@gmail.com)

2- دانشیار گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران [Mirmahdi@pnu.ac.ir](mailto:Mirmahdi@pnu.ac.ir)

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین نیازهای روانشناختی و تفکر انتقادی با نقش میانجی ادراک شایستگی در دانش‌آموزان پسر صورت گرفت. این پژوهش از نوع توصیفی-همبستگی بود که بر روی 156 دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر دلیجان در سال 1402 انجام شد. برای جمع‌آوری اطلاعات از فرم اطلاعات جمعیت شناختی، نیازهای اساسی روان‌شناختی گانیه (1985)، ادراک شایستگی هارتر (1982) و تفکر انتقادی ریکتس (2003) استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم-افزارهای SPSS-21 و SMART PLS-3 استفاده شد. نتایج این پژوهش نشان داد که مدل از برازش خوبی برخوردار است. همچنین نتایج تحلیل مسیر نیز نشان داد بین نیازهای روان‌شناختی و ادراک شایستگی با تفکر انتقادی رابطه مستقیم معنادار دارد. همچنین بین نیازهای روان‌شناختی و ادراک شایستگی رابطه مستقیم معنادار وجود داشت ( $p < 0/01$ ). نتایج آزمون سوبل نیز نشان داد که ادراک شایستگی نتوانست نقش میانجی بین نیازهای روان‌شناختی و تفکر انتقادی را ایفا کند. می‌توان نتیجه گرفت که زمانی که نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان به خوبی تأمین شود، میزان شایستگی در آنان نیز بهتر خواهد شد و این موضوع می‌تواند موجب ارتقای سطح تفکر انتقادی در دانش‌آموزان شود.

کلمات کلیدی: نیازهای روان‌شناختی، ادراک شایستگی، تفکر انتقادی

## 1. مقدمه

امروزه، تفکر انتقادی از ضروری‌ترین مهارت‌های در هر جامعه‌ای به شمار می‌آید و افت این توانمندی می‌تواند انسان‌ها را از همکاری مؤثر در اجتماع دور نگه دارد. تفکر انتقادی یکی از مهارت‌های دارای اهمیت در تصمیم‌گیری بالینی است. همچنین این نوع از تفکر یک نوع فعالیت ذهنی به منظور دریافت و ارزشیابی نتایج بر اساس استدلال، واکاوی و بررسی است [1]. افرادی که دارای تفکر انتقادی هستند واجد ویژگی‌های؛ مستعد پاسخگویی در برابر ایده‌های بکر، تغییر پذیر، منعطف، کارآمدی، خلاقیت، دقیق بودن، سرسخت، با جرئت بودن، مشتاق، پیشرو در خطرات، با فضیلت، کاردانی و همیشه ناظر هستند [2]. تفکر انتقادی به مثابه یک جریان شناختی بنیادی برای رشد و برخورداری از دانش و حکمت در نظر گرفته می‌شود و این جنس از تفکر برای حل کردن مسائل و تصمیم‌گیری در هر موقعیتی، خواه اجتماعی، بالینی، رفتاری، مدیریتی و خواه سیاسی قابل استفاده است. [3] یکی از مهمترین مهارت‌های فکری، مهارت تفکر انتقادی است که به توانایی فرد برای تحلیل و ارزیابی اطلاعات پیرامون خودش می‌پردازد. فرد متفکر انتقادی، سؤالات و مسائل پایه را مطرح کرده و آنها را به صورت دقیق و مرتب تنظیم می‌کند. او به جمع‌آوری و ارزیابی اطلاعات مرتبط می‌پردازد و ایده‌های انتزاعی را به کار می‌گیرد. همچنین، بازتابی برای فکر کردن دارد و با دیگران به صورت مؤثر واکنش نشان می‌دهد [5،4].

یکی از متغیرهای که رابطه نزدیکی با تفکر انتقادی دارد، ادراک شایستگی است [2]. ادراک شایستگی به عنوان یکی از عوامل مهم توسعه فردی و اجتماعی در حوزه آموزش و پرورش مورد توجه قرار گرفته است. ادراک شایستگی نه تنها به اعتماد به نفس فرد، بلکه به توانایی احساس مؤثر بودن و مهارت در مواجهه با چالش‌ها و مسائل زندگی نیز مرتبط است [6]. در واقع، ادراک شایستگی جریان شناختی است که در شکل‌گرفتن و معرفت خود نقش برجسته‌ای دارد. هرگونه ناسازگاری با خویش می‌تواند تهدیدی برای خود باشد و ناخوشایند باشد. این موضوع به معنای ناهمخوانی شناخت با خودپنداره می‌باشد [7]. داوری در مورد شایستگی و توانمندی در حیطه‌های ویژه، مانند قضاوت‌های خودکارآمدی در عقیده‌ی بندروا [8] است؛ زیرا هر کدام بازتابی از قضاوت افراد درباره توانایی‌هایشان می‌باشد. این قضاوت تنها به معنای توقعات فرد از بازده به دست آمده نیست. با این وجود خودکارآمدی، بیش از دیگر سازه‌های انتظار وابسته موقعیت است. ادراک شایستگی هم مسیر با دیگر سازه‌های شناختی-هیجانی انسان، نقش اساسی و پیوسته با پیشرفت کاری و انگیزش درونی دارد. در حقیقت ادراک شایستگی یکی از ابعاد نسبتاً ویژه مفهوم خودپنداره است. به نقل از وایت [9] بیان شده که یک نیاز ذاتی برای احساس شایستگی، ویژگی درونی و باطنی افراد است و اعمالی مثل تلاش و جستجو برای غلبه و تمرکز، به واسطه این نیروی انگیزش سرشتی بهتر تبیین می‌شود [7]. هارتر [10] ادراک شایستگی را قضاوت و خودارزیابی افراد برای توانایی خود برای انجام دادن تکالیف خاص تعریف بر پایه تحقیقات انجام شده مشخص شد، بین دریافت شایستگی با خودکارآمدی، راهبردهای ذهنی و فراگیری رابطه مثبت معنی‌دار نشان داده‌اند [9 و 11].

در این راستا، توجه به عوامل روانشناختی و تأثیرات آنها بر عملکرد و رشد شخصیتی افراد، جزئی بسیار حیاتی از مطالعات علم روانشناسی و آموزشی است. نیازهای روان‌شناختی، به عنوان عوامل مهمی که بر نیازهای پایه‌ای شخصیت و رفتار انسان تأثیر

می‌گذارند، توسط جامعه‌شناسان و روانشناسان مورد توجه قرار گرفته‌اند. این نیازها شامل نیازهای اساسی مثل نیاز به ارتباط اجتماعی، احترام، اعتماد به نفس و تعامل موثر با محیط اطراف هستند [12]. اشخاص به طور فطریو غریزی تحریک می‌شوند تا به کنش‌هایی که برایشان جاذب، دارای چالش مطلوب و به طور معمولی خوشحال کننده است، بپردازند. بر اساس نظریه خود تعیین‌گری محقق ساختن نیازهای اساسی روان‌شناختی (نیاز به خودمختاری، ارتباط و قابلیت) برای درونی ساختن مؤثر افعال، رشد روان‌شناختی، ترغیب و بهزیستی ضروری‌ست. نیاز به خودمختاری به معنای داشتن احساس انتخاب در آغاز کردن و ادامه دادن یک فعالیت است. نیاز به ارتباط اشاره به کسب توجه و یگانگی در تعامل با افراد و به دست آوردن یک احساس کلی وابسته بودن دارد و قابلیت یا همان شایستگی یعنی احساس موثر بودن در ارتباط با دنیای فیزیکی و مدنی [13].

بررسی روابط بین این سه متغیر، یعنی نیازهای روان‌شناختی، ادراک شایستگی و تفکر انتقادی، نقش اساسی در درک عمیق‌تر از رشد شخصیتی و تحصیلی دانش‌آموزان دارد و می‌تواند نقش مهمی در بهبود فرایندهای آموزشی و تربیتی داشته باشد. این مطالعه علمی با هدف بررسی عمق این ارتباطات و نقش ادراک شایستگی به‌عنوان عامل میانجی بین نیازهای روان‌شناختی و تفکر انتقادی در دانش‌آموزان دبیرستانی صورت گرفته است. با توجه به اهمیت توانایی‌های فکری و رشد روان‌شناختی در مسیر آموزش و پرورش، این تحقیق به منظور تدابیر بهینه‌سازی آموزشی و پیشرفت دانش‌آموزان، تأکید دارد. بررسی این رابطه پیچیده و گسترده با استفاده از روش‌های تحقیق علمی، قصد دارد تا نقش موثر این عوامل در پیشبرد سطح تفکر انتقادی و رشد فردی دانش‌آموزان دبیرستانی را مورد بررسی دقیق قرار دهد.

با توجه به تحولات و تغییرات گسترده در جوامع امروز، آموزش و پرورش نیاز به تجدیدنظر در رسالت و نقش خود دارد. در آموزش و پرورش باید به مسائل جدید جامعه و جهان توجه شود؛ مانند حفاظت از ادراک شایستگی، کاهش تفاوت‌های اجتماعی و ارتقای نیازهای روان‌شناختی. باید به دانش‌آموزان آموزش داد که به عنوان شهروندان جهانی، مسئولیت‌پذیری و همکاری برای حل مسائل جامعه را به عهده بگیرند. باید از روش‌های مبتنی بر تعامل با دانش‌آموزان و ارائه مسئله‌محور بهره گرفت و به دانش‌آموزان این امکان را بدهیم که خلاقیت و تفکر انتقادی خود را در حل مسائل بروز، به کار بگیرند [14].

در حال حاضر نظریه‌های نوین روان‌شناسی بیش از آن‌چه که خرد و قریحه ذاتی را عامل فراگیری علم و دانش بدانند، اعمال شناختی همچون ادراک شایستگی و تفکر خلاق را عامل با اهمیت در عملکرد فراگیران می‌دانند. مطالعات انجام شده مشخص کرده است؛ شناسایی بسیاری از مهارت‌های شایستگی، توانمندی ادراکی و مهارت‌های کاربردی دانش‌آموزان عملکرد تحصیلی آنان را در آینده نشان می‌دهد. به گونه‌ای که دانش‌آموزان و دانشجویانی که ادراک شایستگی بهتری داشتند، از مقدار مطالعه بیشتر و با کیفیت‌تری نسبت به همکلاسی‌هایشان بهره‌مند بودند [7]. پس لازم است که نظام‌های آموزش به طرق مختلف بتوانند میزان توانمندی‌های دانش‌آموزان را افزایش بدهند. با اهتمام به قضایای مذکور، اهمیت و علت انجام پژوهش حاضر را می‌توان بدین ترتیب بیان کرد: در درجه اول با توجه به بررسی پیشینه به نظر می‌رسد اثر نیازهای روان‌شناختی (خودمختاری، ارتباط)، و ادراک شایستگی دانش‌آموزان و نقش مستقیم و غیرمستقیم آن بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان مقاطع متوسطه دوم کمتر مورد توجه قرار گرفته است و مطالعات انجام‌شده متغیرهای دیگری را مورد بررسی و توجه قرار داده‌اند. در درجه دوم می‌توان

گفت بر اساس میزان ادارک شایستگی و تفکر انتقادی دانش‌آموزان و نیز تعیین روابط آن ضروری به نظر می‌رسد. در انتها می‌توان گفت از آنجایی که به لحاظ نظری تا به حال مطالعه‌ای با این عنوان انجام نشده، لذا پژوهش حاضر می‌تواند برای افزایش علم در این زمینه مؤثر باشد و رویکردی جدید برای ارتقاء نیازهای روان‌شناختی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان معرفی نماید.

## 2. روش

پژوهش حاضر از حیث هدف یک پژوهش بنیادی و از نظر روش یک پژوهش همبستگی بود که پژوهشگر سعی نمود تا به روابط علی بین نیازهای روان‌شناختی (به عنوان متغیر برون‌زا)؛ ادارک شایستگی (به عنوان متغیر میانجی درون‌زا) با تفکر انتقادی (متغیر درون‌زا) در دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه شهرستان دلیجان بررسی نماید. جامعه آماری در پژوهش حاضر تمامی دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوم شهرستان دلیجان است که در سال 1402 مشغول به تحصیل بودند. طبق گزارش اداره آموزش و پرورش شهرستان دلیجان تعداد دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوم این شهرستان نزدیک 650 دانش‌آموز است. از آنجایی که پژوهش حاضر از نوع توصیفی- همبستگی و با روش معادلات ساختاری بود؛ و با توجه به اینکه در پژوهش سه متغیر وجود دارد به ازای هر متغیر 50 دانش‌آموز در نظر گرفته شد و در کل برای حجم نمونه 156 دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه دوم شهرستان دلیجان جهت نمونه پژوهش مد نظر گرفته شدند.

برای انتخاب نمونه‌ها در این پژوهش از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای ساده استفاده شد. در ابتدا، با توجه به تعداد مدارس پسرانه متوسطه دوم در شهرستان دلیجان، دو مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شد. سپس دانش‌آموزانی که تمایل به شرکت در پژوهش داشته باشند، پرسش‌نامه‌ها را داده، تا با دقت سؤالات را بخوانند و با صحت کامل آنها را تکمیل نمایند. برای اجرای پژوهش از سه ابزار اندازه‌گیری استفاده شده است که عبارتند از: مقیاس فرد از شایستگی خود، پرسشنامه تفکر انتقادی و مقیاس نیازهای اساسی روان‌شناختی (نسخه عمومی).

مقیاس فرد از شایستگی خود: این پرسش‌نامه را هارتر (1982) تهیه کرده و دارای 28 سوال است. این مقیاس یک ابزار خود ارزشیابی است و دارای 4 خرده مقیاس شناختی، اجتماعی، جسمانی و رضایمندی از زندگی است که در هر خرده مقیاس 7 ماده (پرسش) گنجانده شده است و میزان شایستگی را بر حسب لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم اندازه‌گیری می‌کند. روایی و پایایی این پرسشنامه در ایران نشان داده که این پرسشنامه از روایی سازه مناسبی برخوردار است. خلیل‌نژاد [7] نیز پایایی این پرسشنامه را با استفاده از آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس شناختی 0/66، خرده مقیاس اجتماعی 0/80، خرده مقیاس جسمانی 0/70 و خرده مقیاس رضایمندی از زندگی 0/81 گزارش نموده است.

پرسشنامه تفکر انتقادی: برای سنجش تفکر انتقادی دانشجویان از پرسشنامه استاندارد گرایش به تفکر انتقادی ریکتس که در سال 2003 تهیه شده بود استفاده می‌شود. این مقیاس پس از آنکه مور، رود و پنفلد (2003) به نتایج متفاوت و مهمی درباره پرسشنامه تفکر نقادانه کالیفرنیا (CCTQ) دست یافتند، طراحی شد. ریکتس سعی کرد یک مقیاس کوتاه‌تر، تأثیرگذارتر و پایاتر تهیه کند، پرسشنامه گرایش به تفکر انتقادی براساس مقیاس تفکر انتقادی فاسیون (1990) ساخته شده است. آزمودنی باید در یک مقیاس لیکرت 5 درجه‌ای (از شدیداً مخالفم=1 تا شدیداً موافقم=5) میزان مخالفت یا موافقت خود با هریک از عبارات مشخص کند. در عبارات 2، 12، 15، 19، 23، 30، 32، 33، نمره‌گذاری به صورت معکوس انجام می‌شود. ریکتس به منظور هنجاریابی پرسشنامه گرایش به تفکر انتقادی آن را بر روی 60 نفر از دانشجویان سال دوم رشته کشاورزی اجرا کرد. ضریب پایایی زیر مقیاس‌های این آزمون بدین شرح گزارش شد. زیرمقیاس خلاقیت=0/75، زیر مقیاس بالیدگی=0/57، زیر مقیاس تعهد=0/86. همچنین در یکوندی (1393) ضریب پایایی این مقیاس را 0/91 گزارش کرد [15].

مقیاس نیازهای اساسی روان‌شناختی (نسخه عمومی): این پرسشنامه توسط گانیه (1985) و از روی مقیاس نیازهای اساسی در روان‌شناختی در کار [12] ساخته شده است و دارای 21 سؤال می‌باشد که سه نیاز استقلال، شایستگی و پیوستگی را می‌سنجد. پاسخ به سؤالات در طیف لیکرت 5 درجه‌ای (1= بسیار مخالفم تا 5= بسیار موافقم) علامت‌گذاری می‌شوند. به گزارش شافر و همکاران (2005) اعتبار این پرسشنامه در مقیاس استقلال، شایستگی، پیوستگی و نمره کل مقیاس به ترتیب 0/68، 0/75، 0/85 و 0/90 است. در ایران دفترچی و شیخ‌الاسلامی [16] ضرایب اعتبار این آزمون را که با استفاده از روش بازآزمایی و به فاصله یک ماه که از 42 آزمونی انجام گرفته بودند، برای نیازهای استقلال، شایستگی، پیوستگی و نمره کل مقیاس به ترتیب 0/88، 0/69، 0/78 و 0/85 گزارش کردند. رفیعی (1394) پژوهش خود در بررسی روایی این آزمون، دامنه ضرایب برای نیاز به استقلال 0/45 تا 0/66، نیاز به شایستگی 0/47 تا 0/80، و نیاز به پیوستگی 0/38 تا 0/61 به دست آورد و در سطح بین 0/01 و 0/05 گزارش نمود.

روش تحلیل آماری در این پژوهش مدل یابی معادلات ساختاری است که با استفاده از روش حداقل مربعات جزئی (PLS-SEM)، به عکس روش کواریانس محور، شاخص‌های برازش مدل مبتنی بر کای‌دو، برای بررسی میزان تطابق مدل نظری با داده‌های جمع‌آوری شده، وجود ندارد.

### 3. یافته‌ها

در این پژوهش 156 نفر از دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر دلیجان حضور داشتند. با توجه به جدول 1 در بررسی ویژگی‌های جمعیت شناختی شرکت‌کنندگان، مشخص شد میانگین و انحراف معیار کلی دانش‌آموزان  $16/24 \pm 0/93$  بود.

جدول 1- اطلاعات جمعیت شناختی دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش

| متغیرها       | طبقه‌بندی | فراوانی | درصد | درصد معتبر | درصد تجمعی |
|---------------|-----------|---------|------|------------|------------|
| سن            | 15 ساله   | 38      | 24/4 | 24/4       | 24/4       |
|               | 16 ساله   | 56      | 35/9 | 35/9       | 60/3       |
|               | 17 ساله   | 48      | 30/8 | 30/8       | 91         |
|               | 18 ساله   | 14      | 9    | 9          | 100        |
|               | جمع       | 156     | 100  | 100        |            |
| فرزند         | اول       | 77      | 49/4 | 49/4       | 49/4       |
|               | دوم       | 53      | 34/0 | 34/0       | 83/3       |
|               | سوم       | 19      | 12/2 | 12/2       | 95/5       |
|               | چهارم     | 7       | 4/5  | 4/5        | 100        |
|               | جمع       | 156     | 100  | 100        |            |
| وضعیت اقتصادی | ضعیف      | 5       | 3/2  | 3/2        | 3/2        |
|               | متوسط     | 64      | 41/0 | 41/0       | 44/2       |
|               | خوب       | 70      | 44/9 | 44/9       | 89/1       |
|               | عالی      | 17      | 10/9 | 10/9       | 100        |
|               | جمع       | 154     | 100  | 100        |            |

همان گونه که در جدول 2 مشاهده می‌شود مقدار چولگی مشاهده شده برای تمامی متغیرها بین  $0/67$  تا  $0/21$  بود که در بازه 2 تا 2- قرار داشت. همچنین میزان خطای استاندارد چولگی  $0/19$  بود. این بدین معناست که از لحاظ کجی تمامی متغیرها نرمال بوده و توزیع آن متقارن است. از سوی دیگر مقدار کشیدگی تمامی متغیرها بین  $0/43$  تا  $0/91$  است و در بازه 2 تا 2- قرار دارد. همچنین میزان خطای استاندارد چولگی  $0/38$  بود این نشان می‌دهد توزیع متغیرها از کشیدگی نرمال برخوردار است.

جدول 2- آماره‌های توصیفی متغیرهای اصلی پژوهش

| شاخص‌ها<br>متغیرها     | میانگی<br>ن | انحراف<br>ف استاندارد | دام<br>نه تغییرات | چولگی<br>* | کشیدگی<br>** |
|------------------------|-------------|-----------------------|-------------------|------------|--------------|
| خودمختار               | 29/72       | 5/22                  | 23                | -0/25      | 0/38         |
| شایستگی                | 30/10       | 5/11                  | 25                | -0/31      | -0/16        |
| ارتباط                 | 41/87       | 7/11                  | 35                | -0/67      | 0/34         |
| نیازهای<br>روان‌شناختی | 10/70<br>1  | 1/47<br>4             | 72                | -0/32      | -0/43        |
| شناختی                 | 49/90       | 6/69                  | 36                | -0/41      | 0/58         |
| جسمانی                 | 28/57       | 4/00                  | 19                | -0/30      | 0/11         |
| اجتماعی                | 12/06       | 2/13                  | 11                | -0/49      | 0/44         |
| ادراک<br>شایستگی       | 90/53<br>1  | 1/74                  | 66                | -0/42      | 0/82         |
| خلاقیت                 | 41/29       | 6/43                  | 37                | -0/34      | 0/53         |
| بالندگی                | 32/40       | 4/44                  | 23                | 0/21       | 0/14         |
| تعهد                   | 45/98       | 5/85                  | 38                | 0/07       | 0/91         |
| تفکر<br>انتقادی        | 11/67<br>9  | 1/26<br>4             | 79                | 0/17       | 0/23         |

\* خطای استاندارد چولگی = 0/19

\*\* خطای استاندارد کشیدگی = 0/38

به منظور تعیین مسیر تحلیل‌های آماری (پارامتریک و ناپارامتریک) باید ابتدا نرمال بودن یا نبودن سترزه‌ها و ابعاد آن بررسی شود. بدین منظور از آزمون کلموگروف اسمیرنوف (K-S) که شرح آن در جدول 3 آمده است، استفاده گردیده است. نتایج این آزمون نشان می‌دهد به غیر از متغیر اجتماعی از ادراک شایستگی، مابقی متغیرهای پژوهش از لحاظ آماری در حد 0/05 معنادار نبوده‌اند که نشان از نرمال بودن توزیع داده‌ها برای آنان است. در ادامه باید اذعان داشت از آنجا که اندازهٔ حجم نمونه (N=156) به کار گرفته شده در این پژوهش پایین است، تصمیم گرفته شد از تحلیل مسیر با روش PLS برای تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده شود.

جدول 3- نتایج آزمون کلموگروف اسمیرنوف

| آزمون کلموگروف اسمیرنوف |       | متغیرها             |
|-------------------------|-------|---------------------|
| P                       | آماره |                     |
| 0/09                    | 1/25  | خودمختاری           |
| 0/25                    | 1/02  | شایستگی             |
| 0/19                    | 1/08  | ارتباط              |
| 0/48                    | 0/84  | نیازهای روان-شناختی |
| 0/65                    | 0/74  | شناختی              |
| 0/10                    | 1/21  | جسمانی              |
| *0/02                   | 1/53  | اجتماعی             |
| 0/45                    | 0/86  | ادراک شایستگی       |
| 0/48                    | 0/84  | خلاقیت              |
| 0/59                    | 0/77  | بالندگی             |
| 0/35                    | 0/93  | تعهد                |
| 0/49                    | 0/83  | تفکر انتقادی        |



\* معناداری در سطح 0/05

مدل‌یابی ساختاری در پی ارزیابی این مسئله است که کوواریانس/همبستگی مدل فرض شده تا چه اندازه با همبستگی داده‌های مشاهده شده یا واقعی برازش دارد (مایرز، گامست و گارینو، 2006، ترجمه شریفی و همکاران، 1391). نتایج جدول 4 نشان‌دهنده ماتریس ضرایب همبستگی بین متغیرهای اصلی پژوهش است. همان‌طور که مشخص است بین تمام متغیرهای اصلی و خرده مقیاس‌های آنان با یکدیگر رابطه آماری معناداری وجود دارد ( $p < 0/01$ ).

جدول 4- ماتریس همبستگی بین متغیرهای اصلی پژوهش

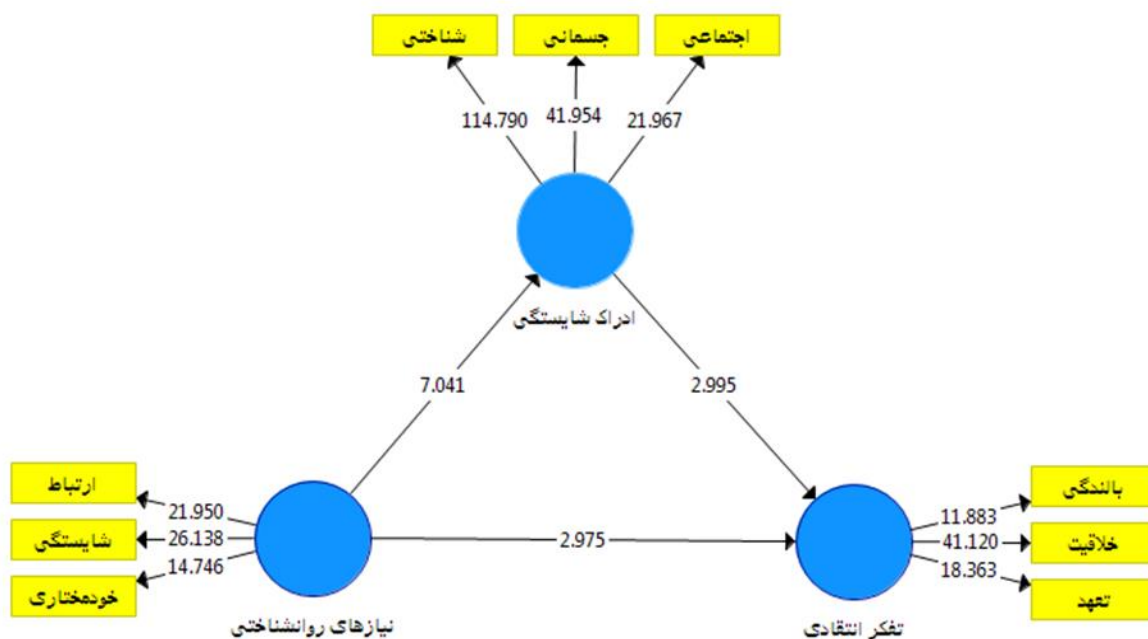
| متغیرها                | 1     | 2     | 3     | 4    | 0    | 1    | 2     |
|------------------------|-------|-------|-------|------|------|------|-------|
| 1. خودمختاری           | 1     |       |       |      |      |      |       |
| 2. شایستگی             | 0/8*  | 1     |       |      |      |      |       |
| 3. ارتباط              | 0/9*  | 0/2*  | 1     |      |      |      |       |
| 4. نیازهای روان‌شناختی | 0/1*  | 0/2*  | 0/5*  | 1    |      |      |       |
| 5. شناختی              | 0/1*  | 0/2*  | 0/7*  | 0/6* | 1    |      |       |
| 6. جسمانی              | 0/9** | 0/2*  | 0/7*  | 0/0* | 0/7* | 1    |       |
| 7. اجتماعی             | 0/7*  | 0/7*  | 0/2*  | 0/1* | 0/6* | 0/5* | 1     |
| 8. ادراک شایستگی       | 0/2*  | 0/4*  | 0/8*  | 0/7* | 0/7* | 0/8* | 0/0*  |
| 9. خلاقیت              | 0/4*  | 0/1*  | 0/7*  | 0/8* | 0/0* | 0/2* | 0/9*  |
| 10. بالندگی            | 0/4*  | 0/6** | 0/7** | 0/3* | 0/2* | 0/3* | 0/9** |
| 11. تعهد               | 0/3*  | 0/7*  | 0/0*  | 0/3* | 0/2* | 0/7* | 0/6*  |

|      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |         |
|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|---------|
|      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | تفکر | 12.     |
| *0/4 | *0/3 | *0/8 | *0/4 | *0/7 | *0/4 | *0/3 | *0/2 | *0/4 | *0/4 | *0/7 |      | انتقادی |

\* معناداری در سطح 0/01

\*\* معناداری در سطح 0/05

همانطور که از پیش گفته شد به منظور آزمون فرضیه پژوهش از الگویابی معادلات ساختاری استفاده شده است. برای بررسی همخوانی مدل ساختاری از مقادیر ضرایب معناداری (T-value) و معیار ضریب تعیین ( $R^2$ ) استفاده می‌شود و این دو مورد به عنوان معیار اولیه برای ارزیابی ارتباط بین ساختارها در مدل ساختاری استفاده می‌شوند. در صورتی که مقادیر این اعداد بیشتر از 1/96 باشند، نشان‌دهنده صحت رابطه بین ساختارها و تأیید فرضیات در سطح اطمینان 0/95 در پژوهش است. شکل 1 مدل‌های پژوهش را در حالت معناداری ضرایب نشان می‌دهد.



شکل 1-مدل اجرا شده متغیرهای پژوهش بر مبنای (T-value)

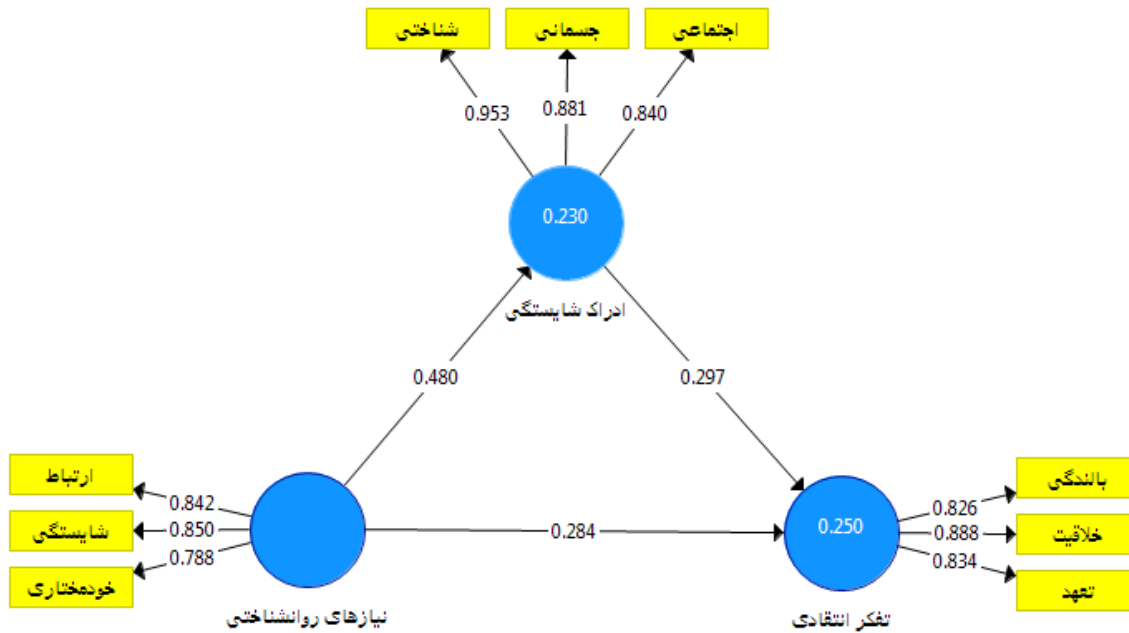
همان‌طور که در شکل 1 و جدول 5 مشخص است روابط بین نیازهای روان‌شناختی با ادراک شایستگی و تفکر انتقادی و نیز رابطه ادراک شایستگی با تفکر انتقادی از لحاظ آماری معنادار است. زیرا مقدار t-value آنان بیشتر از 1/96 است.

جدول 5- بررسی روابط بین متغیرها بر اساس شاخص (T-value)

| روابط                                   | م                     | ه                          | انح                            | آماره T<br>O/ST)<br>(DEV | P<br>-value | تیجه |
|---|-----------------------|----------------------------|--------------------------------|--------------------------|-------------|------|
|   | یانگین<br>اصلی<br>(O) | یانگین<br>نمونه<br>)<br>(M | راف<br>استاندارد<br>)<br>(TDEV |                          |             |      |
| ادراک شایستگی بر تفکر انتقادی           | 2                     | !                          | 09                             | 2/995                    | 0           | بید  |
|   | 0/97                  | 0/97                       | 0/9                            |                          | 0/03        |      |
| نیازهای روان‌شناختی بر ادراک<br>شایستگی | 4                     | !                          | 06                             | 7/041                    | 0           | بید  |
|   | 0/80                  | 0/86                       | 0/8                            |                          | 0/01        |      |
| نیازهای روان‌شناختی بر تفکر<br>انتقادی  | 2                     | !                          | 09                             | 2/975                    | 0           | بید  |
|   | 0/84                  | 0/89                       | 0/5                            |                          | 0/03        |      |

منظور از ضریب تعیین میزان تأثیری است که متغیر برون‌زا بر یک متغیر درون‌زا دارد. هر چه مقدار ضریب تعیین بیشتر باشد، نشان از برازش بهتر مدل است. چین<sup>1</sup> (1998) سه مقدار 0/19، 0/33 و 0/67 را به عنوان مقدار مشخص برای عملکرد ضعیف، متوسط و قوی ضریب تعیین معرفی نمود. شکل 3-4 شدت رابطه میان این متغیرها را نشان می‌دهد.

Chin.<sup>1</sup>



شکل 2- مدل اجرا شده متغیرهای پژوهش بر مبنای ضریب تعیین ( $R^2$ )

همان‌طور که شکل 2 مشخص می‌کند، مقادیر ضریب تعیین مربوط به متغیرهای درون‌زا (ادراک شایستگی و تفکر انتقادی) به ترتیب 0/23 و 0/25 به دست آمد که حاکی از حد برآزش ساختاری متوسط مدل اندازه‌گیری است.

بررسی نقش میانجی‌گری: متغیر میانجی، متغیری است که اثر متغیر مستقل را بر متغیر وابسته منتقل می‌کند. این انتقال اثر می‌تواند به صورت کامل یا جزئی باشد. زمانی که اثر علی متغیر مستقل بر وابسته تنها به صورت غیر مستقیم و از طریق متغیر میانجی منتقل شود، آن را میانجی کامل می‌نامیم. اما زمانی که اثر علی متغیر مستقل بر وابسته از دو طریق مستقیم و غیر مستقیم منتقل شود، آن را واسطه‌گری جزئی می‌نامیم. باید توجه داشت که وقتی اهمیت متغیر میانجی مطرح می‌شود، باید یک اثر معنادار بین متغیر میانجی و وابسته را در نظر گرفت. در جدول 6 با استفاده از آزمون سوپل<sup>1</sup> به تعیین اثر متغیرهای یازدهی روان‌شناختی بر تفکر انتقادی با نقش میانجی ادراک شایستگی مورد بررسی قرار گرفته شد.

مطابق با جدول 6 می‌توان گفت اثر غیر مستقیم نیازهای روان‌شناختی بر تفکر انتقادی از طریق ادراک شایستگی در سطح اطمینان 0/95 غیر معنادار است.

## جدول 6- بررسی نقش ادراک شایستگی بر اساس متغیرهای پژوهش

<sup>1</sup> Sobel test

| ن      | P-value | آما<br>رۀ T | انحرا<br>ف استاندارد | نقش میانجی ادراک شایستگی در بین<br>روابط |
|--------|---------|-------------|----------------------|--|
| ر<br>د | 0/78    | 2<br>0/70   | 0/53                 | نیازهای روان‌شناختی بر تفکر انتقادی      |

### نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین نیازهای روان‌شناختی و تفکر انتقادی با نقش میانجی ادراک شایستگی در دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم شهرستان دلیجان در سال 1402 انجام گرفت. نتایج مبتنی بر فرضیه نشان می‌دهد که بین نیازهای روان‌شناختی بر ادراک شایستگی با  $r = 0/47$  رابطه معنی مثبت معنادار وجود دارد. در مدل‌یابی ضریب مسیر نیز بین این دو متغیر رابطه معنادار وجود دارد، بدین منظور که بین این دو متغیر نیازهای روان‌شناختی و ادراک شایستگی رابطه علی مستقیم برقرار است ( $P < 0/01$ ). در نتایج همسو آدرینا<sup>1</sup> و همکاران [17] در پژوهشی به بررسی رابطه نیازهای روان‌شناختی با ادراک شایستگی با نقش میانجی عزت نفس بر روی دانشجویان پرداخت. نتایج نشان می‌دهند که نیازهای روان‌شناختی اساسی مانند نیاز به احترام، ارتباط اجتماعی و تحقق خود، با ادراک شایستگی در دانش‌آموزان مرتبط هستند. همچنین، عزت نفس نقش مهمی در این رابطه دارد، به عبارت دیگر، عزت نفس می‌تواند عاملی میانجی در تأثیر نیازهای روان‌شناختی بر ادراک شایستگی باشد. در تبیین این موضوع باید گفت نیازهای روان‌شناختی می‌توانند شامل عواملی مانند احترام به خود، احساس تعلق، انگیزه، اعتماد به نفس و مهارت‌های ارتباطی باشند. این نیازها می‌توانند بر روی ادراک شایستگی تأثیر بگذارند؛ زیرا وقتی یک فرد از لحاظ روان‌شناختی رضایت داشته باشد، احتمالاً بهترین نتایج را در کارهای خود تجربه می‌کند. در مورد دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم شهرستان دلیجان، نیازهای روان‌شناختی ممکن است در ارتباط با چندین عامل قرار گیرند. به عنوان مثال، در محیط تحصیلی، ارتباطات اجتماعی و احساس تعلق به محیط آموزشی می‌تواند بر ادراک شایستگی تأثیر بگذارد. همچنین، احساس اعتماد به نفس و ارتباط مثبت با معلمان و همکلاسی‌ها نیز می‌تواند در ارتقاء شایستگی آن‌ها نقش داشته باشد.

در این پژوهش مشخص شد که بین نیازهای روان‌شناختی بر تفکر انتقادی رابطه معنی مثبت معنادار وجود دارد. در نتایج همسو کوروش‌نیا و لطیفیان [18] در پژوهشی بر روی 437 دانشجوی کارشناسی دانشگاه شیراز نشان دادند که تحلیل مسیر و شاخص‌های برازش، از تأثیر واسطه‌ای ارضای نیازهای روان‌شناختی پایه پشتیبانی می‌کنند. الگویی که به این شکل ارضای نیازهای روان‌شناختی پایه در رابطه بین ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده-دانشگاهی و گرایش‌های تفکر انتقادی دانشجویان تأثیر واسطه‌ای دارد. علیجان‌راده و همکاران [19] در پژوهشی بر روی 270 دانشجویان دانشگاه پیام‌نور جیرفت نشان دادند که بین

<sup>1</sup> Audrina

نیازهای اساسی روان‌شناختی و تفکر انتقادی و خودکارآمدی ارتباط مثبت و معنی‌داری وجود دارد و خودکارآمدی و تفکر انتقادی می‌توانند نیازهای اساسی روان‌شناختی در دانشجویان را پیش‌بینی نمایند. اسمیت و براون [20] در یک مرور سیستماتیک راجع به رابطه بین نیازهای روان‌شناختی و تفکر انتقادی در دانش‌آموزان ارائه می‌دهد. نتایج مطالعات ارجاع شده نشان می‌دهد که نیازهای روان‌شناختی اساسی، شامل نیاز به خودتعیین، ارتباط اجتماعی و احترام به خود، با توانایی تفکر انتقادی در دانش‌آموزان مرتبط هستند. همچنین نتایج پاسبار و سامری [5] بر روی 310 معلم دوره ابتدایی شهر نشان دادند که بین نیازهای اساسی روان‌شناختی، خودشناسی و سبک ترجیحی تدریس با مهارت تفکر انتقادی رابطه معناداری وجود ندارد.

نتایج حاصل از پژوهش حاکی از این است که بین ادراک شایستگی و تفکر انتقادی رابطه معنی مثبت معنادار وجود دارد و مدلی ضریب مسیر نیز رابطه مثبت بین این دو متغیر را تایید کرد. بنابراین فرضیه تحقیق تأیید می‌شود و ادراک شایستگی بر تفکر انتقادی در دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم شهرستان دلیجان اثر مستقیم دارد.

نعیمی و همکاران [21] در پژوهشی بر روی 190 دانش‌آموزان دختر مقطع اول و دوم متوسطه شهر تهران نشان دادند که بین خودکارآمدی با ادراک خویشتن، خودکارآمدی با تفکر انتقادی و تفکر انتقادی با ادراک خویشتن رابطه معناداری وجود ندارد. باباخانی و ممی‌پور [22] در پژوهشی بر روی دانشجویان دختر و پسر مقطع کارشناسی ارشد شهرستان اهر نشان دادند که تفکر انتقادی و توانایی ادراک تعاملات اجتماعی نیز رابطه قوی وجود دارد. علاوه بر این، تحلیل‌های انجام شده نشان داد که بین هوش هیجانی و تفکر انتقادی با توانایی ادراک تعاملات اجتماعی یک رابطه معنادار وجود دارد. توماج [23] در پژوهشی نشان داد تفکر انتقادی و کارروزی با شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان ارتباط دارد. بنابراین، آموزش تفکر انتقادی برای دانشجویان معلمان به منظور درک موقعیت و خودباوری، تصمیم‌گیری و درنهایت شایستگی انجام تدریس بسیار موثر و کاربردی است. تن-دام و ولمن [25] در پژوهشی نشان دادند ویژگی‌های آموزشی که فرض می‌شود تفکر انتقادی را ارتقا می‌دهند عبارتند از: توجه به توسعه باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان، ترویج یادگیری فعال، برنامه آموزشی مبتنی بر مسئله، تحریک تعامل بین دانشجویان و یادگیری بر اساس شرایط واقعی زندگی. به نظر آنان تحقیقات نتوانسته‌اند که برنامه‌هایی که به طور خاص برای بهبود مهارت‌های تفکر انتقادی (مهارت‌های درجه بالاتر) طراحی شده‌اند، موثر باشند.

یافته‌ها در این تحقیق نشان داد که هر چند بین نیازهای روان‌شناختی و ادراک شایستگی با تفکر انتقادی رابطه مثبت معناداری وجود داشت اما ادراک شایستگی در بین متغیر برون‌زا نیازهای روان‌شناختی نتوانست نقش میانجی برای تفکر انتقادی را ایفا نماید. بنابراین فرضیه تحقیق رد می‌شود و نیازهای روان‌شناختی از طریق ادراک شایستگی اثر غیرمستقیم بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان پسر متوسطه ندارند. در نتایج مشابه پاسبار و سامری [5] در پژوهش خود نشان دادند بین نیازهای اساسی روان‌شناختی و خودشناسی با سبک ترجیحی تدریس با میانجی‌گری مهارت تفکر انتقادی رابطه غیرمستقیم وجود ندارد. در تبیین این موضوع باید گفت هر چند ادراک شایستگی معمولاً با نیازهای روان‌شناختی مرتبط است و از طریق آن‌ها می‌تواند تقویت شود. اما گاهی اوقات، این ارتباط به‌طور مستقیم به تفکر انتقادی منجر نمی‌شود. یکی از دلایل ممکن این است که ادراک شایستگی، ممکن است تنها بهبودی در احساس اعتماد به نفس و ارزشمندی شخصی فرد بیاورد، اما این ارتباط به‌طور مستقیم با توانایی تفکر انتقادی مرتبط نیست.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش این است که تنها مربوط به دانش‌آموزان شهر دلیجان بوده و بررسی مدل بر روی دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه انجام شده است، به همین دلیل در تعمیم نتایج بایستی احتیاط ویژه‌ای رعایت شود. پیشنهاد می‌شود. همچنین اندک بودن بررسی‌های انجام شده در سطح داخلی و خارجی باعث مشکل در مقایسه‌ی یافته‌های این پژوهش

با سایر یافته‌ها شده است. به دلیل محدودیت‌های مالی و زمانی، پیشنهاد می‌شود در تحقیقات بعدی، نمونه‌های گسترده‌تری از دانش‌آموزان پسر و دختر در سطح شهرستان‌ها و شهرهای دیگر مورد مطالعه قرار گیرند. با توجه به اینکه نتایج نشان می‌دهند ادراک شایستگی نمی‌تواند نقش میانجی را برای نیازهای روان‌شناختی و تفکر انتقادی ایفا کند، پیشنهاد می‌شود از متغیر تعدیل‌گر پایگاه اجتماعی-اقتصادی و متغیر میانجی‌گری خودکارآمدی جهت بررسی تفکر انتقادی دانش‌آموزان استفاده شود و در صورت مقدور از نرم‌افزار پارامتریک LISREL یا AMOS برای تحلیل داده استفاده شود. همچنین پیشنهاد می‌شود از نتایج تحقیق به عنوان پایه‌ای برای تدوین راهکارهای مناسب جهت ارتقای نیازهای روان‌شناختی و تفکر انتقادی دانش‌آموزان پسر استفاده شود.

## مراجع

1. خاوری، زهرا. (1399). "بررسی عوامل مؤثر بر تفکر انتقادی در بین دانش‌آموزان متوسطه شهر مشهد." پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهرا.
2. حکیم‌الهی، کلثوم. (1397). "بررسی تأثیر عزت‌نفس، مهارت تفکر انتقادی و تفکر خلاق دانشجو بر برخورداری دانشجو معلمان پردیس نسیمیه دانشگاه فرهنگیان." پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فرهنگیان.
3. Finucane AM, Whiteman MC, Power MJ. (2020). "the effect of happiness and sadness on alerting, orienting and executive attention." *Journal of Atten Dior ;13 (6):629-39.*
4. Berestova, A., Kolosov, S., Tsvetkova, M., & Grib, E. (2022). "Academic motivation as a predictor of the development of critical thinking in students." *Journal of Applied Research in Higher Education, 14 (3), 1041-1054.*
5. پاسبار، سمیرا؛ سامری، مریم. (1397). "رابطه نیازهای اساسی روان‌شناختی و خودشناسی با سبک ترجیحی تدریس با میانجیگری مهارت تفکر انتقادی در معلمان دوره ابتدایی." فصلنامه علمی پژوهش‌نامه تربیتی، 13(56)، 60-37.
6. Bahadormotlagh, E., Attari, Y., Bahadormotlagh, G. (2011). "The Effectiveness of Teaching Cognitive Strategy Skills on Perceived Competence Dimensions in Students." *Developmental Psychology: Iranian Psychologists, 9(33), 39-46.*
7. خلیل‌نژاد، ناهید. (1393). "بررسی رابطه باورهای فراشناخت و ادراک شایستگی با خوش‌بینی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان شهرستان یزد." پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته روان‌شناسی تربیتی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد انار
8. Bandura, A. (1997). "Self-efficacy: The exercise of control: New York: Freedom and Company."

9. یعقوبی، ابوالقاسم؛ محقق، حسین؛ جعفری، مجید؛ یاری‌مقدم، نفیسه. (1392). "تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خود تنظیمی بر ادراک شایستگی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه اول متوسطه در زبان انگلیسی." *مجله اندیشه‌های نوین تربیتی*، 9(1)، 155-180.
10. Harter, S. P. (1992). "Psychological relevance and information science." *Journal of the American Society for information Science*, 43(9), 602-615.
11. نیک‌منش، زهرا؛ یاری، سمیه. (1390). "رابطه بین باور خودکارآمدی و ادراک خویشتن با اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستانی." *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*. دوره 8، شماره 4، 127-147.
12. Deci, Edward L, & Ryan, Richard M. (2002). "Handbook of self-determination research." University Rochester Press.
13. Reeve, John Marshall, Ryan, RM, Deci, Edward L, & Jang, Hyungshim. (2017). Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective. *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and application*, 223-244.
14. همایی، رضوان؛ فاطمی، فخرالسادات. (1399). "رابطه ادراک تعاملات اجتماعی و سبک‌های شناختی یادگیری با تفکر انتقادی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی." *روانشناسی اجتماعی*، 7(54)، 39-50.
15. امیرپور، برزو. (1391). "رابطه تفکر انتقادی و ابعاد آن با شادکامی و عزت نفس اجتماعی دانشجویان." *فصل‌نامه راهبردهای آموزش*، 5(3)، 143-147.
16. دفترچی، عفت؛ شیخ‌الاسلامی، راضیه. (1392). "بررسی نقش برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی در جهت‌گیری‌های هدف دانش‌آموزان." *مجله روان‌شناسی*، 7(3)، 330-347.
17. Audrina, B., Smith, J., & Johnson, A. (2018). "The relationship between psychological needs and perceived competence in students: The mediating role of critical thinking." *Journal of Educational Psychology*, 42(3), 123-145.
18. کوروش‌نیا، مریم؛ لطیفیان، مرتضی. (1390). "بررسی رابطه بین ابعاد الگوهای ارتباطات خانوادگی-دانشگاهی و گرایش‌های تفکر انتقادی دانشجویان با واسطه‌گری ارضای نیازهای روان‌شناختی پایه." *خانواده پژوهی*، 7(28)، 493-519.
19. علیجان‌زاده، مهدی؛ سنجرى بنستانی، محبوبه؛ اسکندری، میلاد. (1400). "بررسی رابطه بین خودکارآمدی و تفکر انتقادی با نیازهای اساسی روان‌شناختی دانشجویان دانشگاه پیام‌نور جیرفت." *چهارمین کنفرانس بین‌المللی مطالعات میان‌رشته‌ای روانشناسی، مشاوره و آموزش علوم تربیتی*، تهران. <https://civilica.com/doc/1302486>
20. Smith, J., & Brown, A. (2019). "The relationships between psychological needs and critical thinking in students: A systematic review". *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 589-601



21. نعیمی، ابراهیم؛ آشفته، سید محمدحسین؛ و طالبی، ریحانه. (1395). "بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی با همبندی ادراک از خود و تفکر انتقادی در دانش‌آموزان". فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی (فرهنگ مشاوره)، 7(26)، 27-44.
22. باباخانی، وحیده؛ و ممی‌پور، مریم. (1391). "رابطه میان هوش هیجانی و تفکر انتقادی با ادراک تعاملات اجتماعی در بین دانشجویان". علوم رفتاری، 4(14)، 61-77.
23. توماج، نگین. (1400). "تاثیر مهارت‌های تفکر انتقادی در شایستگی حرفه‌ای دانشجو معلمان در کارورزی". ششمین کنفرانس ملی رویکردهای نوین در آموزش و پژوهش. "تهران
24. Ten-Dam, G, & Volman, M. (2004). "Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies." *Learning and instruction*, 14(4), 359-379.