

## بررسی رابطه بین ذهنیت فلسفی با فلسفه آموزشی و کیفیت زندگی کاری دانشجو معلمان (مطالعه موردی: دانشگاه تهران)

سهراب محمدی پویا<sup>۱</sup>  
مرضیه دهقان<sup>۲</sup>

تاریخ پذیرش: ۹۵/۸/۱۴

تاریخ وصول: ۹۵/۲/۲۸

### چکیده

پژوهش حاضر باهدف بررسی رابطه بین ذهنیت فلسفی با فلسفه آموزشی و کیفیت زندگی کاری در بین دانشجو معلمان صورت گرفته است. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانشجو معلمان (دانشجویان مقطع ارشد رشته های ویژه فرهنگیان) دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ به تعداد ۱۵۶ نفر تشکیل می دهند. بر اساس جدول کرجسی و مورگان ۱۱۳ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. روش پژوهش حاضر، توصیفی و از نوع همبستگی می باشد. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه های ذهنیت فلسفی سلطانی (۱۳۷۵)، فلسفه آموزشی پاتریشا (۱۹۷۲) و پرسشنامه کیفیت زندگی کاری والتون (۱۹۷۲) می باشد. برای تجزیه و تحلیل داده ها از روش های آماری فراوانی، آزمون t تک نمونه ای، ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چند متغیری استفاده شده است. یافته ها نشان داد که میانگین ذهنیت فلسفی دانشجو معلمان در سطح معنی داری ۰/۰۱ پایین تر از حد متوسط بوده و تنها بعد جامعیت بالاتر از حد متوسط بود. میانگین فلسفه آموزشی در بین دانشجو معلمان بالاتر از حد متوسط قرار گرفت و نیز فلسفه آموزشی غالب در بین آنان، پیشرفت گرایی بود. میانگین کیفیت زندگی کاری نیز برابر با حد متوسط ارزیابی شد اما ابعاد پرداخت منصفانه و کافی و قانون گرایی در سازمان، پایین تر از حد متوسط قرار داشتند. نتایج نشان دادند که همبستگی بین ذهنیت فلسفی و فلسفه آموزشی در سطح ۰/۰۵ معنی دار می باشد. همچنین همبستگی بین ذهنیت فلسفی و کیفیت زندگی کاری در سطح معنی داری ۰/۰۱ نشان داده شد. ضرایب رگرسیون نشانگر آن بودند که در بین ابعاد ذهنیت فلسفی، بعد تعمق و انعطاف پذیری در پیش بینی فلسفه آموزشی تأثیر دارند. همچنین این نتیجه به دست آمد که بعد جامعیت نیز در پیش بینی کیفیت زندگی کاری تأثیر دارد.

**واژگان کلیدی:** ذهنیت فلسفی، فلسفه آموزشی، کیفیت زندگی کاری، دانشجو معلمان.

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، ایران. mohammadipouya1393@yahoo.com

۲. استادیار گروه دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، ایران. (نویسنده مسؤل) dehghani\_m33@ut.ac.ir

## مقدمه

نظام آموزش و پرورش از نظام‌هایی است که در عصر حاضر و در جوامع بین‌المللی گسترش زیادی پیدا کرده است. پیامد این رشد روزافزون تبدیل نظام آموزشی به سازمان عظیمی است که با تعداد قابل ملاحظه‌ای از دانش آموزان سروکار دارد، معلمان و کارکنان فراوانی را به خدمت می‌گیرد، وظایف متنوعی را به انجام می‌رساند و نتایج گسترده‌ای را به بار می‌آورد (میر کمالی، ۱۳۸۲، نقل از شهبازی و میر شاه جعفری، ۱۳۸۸، ص ۴۲). در این میان نقش اصلی بر عهده‌ی معلمان است و تا حدودی توفیق یا شکست برنامه‌ها نیز به نوع تفکر و بینش آنان بستگی دارد (همان، ص ۴۲). از طرف دیگر، دانشگاه‌ها از جمله نظام‌های اجتماعی هستند که به‌عنوان نیرو محرکه و آگاهی‌بخش جوامع شناخته شده‌اند (ناظم و همکاران، ۱۳۸۹، ص ۱۲) که می‌توانند نقش مهمی در پیشرفت نظام آموزشی ایفا کنند. لذا دانشجو معلمان به دلیل این که در معرض مستقیم دو نهاد آموزش عالی و آموزش و پرورش قرار دارند، به‌عنوان پیوند دهنده‌ی نظر و عمل تربیتی از اهمیت خاصی برخوردارند؛ به عبارت دیگر دانشجو معلمان می‌توانند نظریه‌های مطرح در سطح آموزش عالی را در سطح آموزش و پرورش عملیاتی نمایند و این از اهمیتی خاص برخوردار است چرا که هم می‌توانند به نقد و تحلیل نظریه تربیتی بپردازند و هم با توجه به لمس سطوح عملیاتی، به هر چه بهتر شدن عمل تربیتی یاری رسانند.

توسعه تعلیم و تربیت در نظام اجتماعی ممالک و جایگاه حساسی که متصدیان و به ویژه معلمان در این نظام‌ها دارند، پژوهشگران را به بررسی و شناسایی ویژگی‌های معلمان کارآمد ترغیب می‌نماید. که بررسی ذهنیت فلسفی یا روحیه منطقی را می‌توان یکی از این موارد و ویژگی‌ها دانست. از ویژگی‌های نظام‌های آموزشی پویا می‌توان به وجود عناصر خلاق و منطقی در آن‌ها اشاره کرد و معلمی را می‌توان دارای تفکر منطقی<sup>۱</sup> خواند که دارای ذهنیت فلسفی<sup>۲</sup> باشد. ذهن فلسفی فرد را می‌توان از طرز تفکر، نحوه برخورد با مسائل و گرایش و خصوصیات فکری او شناخت که در جنبه‌های مختلف رفتارش به چشم می‌خورد (دمرچیلی و رسول نژاد، ۱۳۸۹، ص ۱۲۶). ذهنیت فلسفی یا همان طرز تفکر صحیح علمی، عبارت است از «توانایی‌ها و ویژگی‌های ذهن که فرد را در تفکر صحیح کمک می‌نماید او را به داشتن قضاوت‌های صحیح، عادت می‌دهد» که شامل سه بعد جامعیت<sup>۳</sup>، تعمق<sup>۴</sup> و انعطاف‌پذیری<sup>۵</sup> است (اسمیت<sup>۶</sup>، ۱۳۸۲، به نقل از شهبازی و میر شاه جعفری، ۱۳۸۸، ص ۴۲). همچنین اسمیت اعتقاد دارد که مسئله اساسی تربیت تفکر می‌باشد که برای پرورش آن ابزارهایی لازم است. یکی از این ابزارها داشتن ذهن فلسفی است که افراد را در تفکر صحیح و منطقی و مثبت کمک می‌کند (اسمیت، ۱۳۸۲، ص ۷۲). به اعتقاد اسمیت، کسی که ذهن فلسفی دارد، تمایل شدیدی به دانستن دارد و این تمایل را با احتیاط زیاد در مورد باورهایش ترکیب می‌کند. او ذهن منطقی داشته و عادت به درست فکر کردن دارد. عادت به تفکر و قضاوت صحیح و ارزش‌گذاری و توانایی کاربرد آن در زندگی را می‌توان ذهنیت فلسفی نامید. ذهنیت فلسفی ساختن منش است که عبارت است از شکل دادن عادات، نگرش‌ها و ارزش‌هایی که تفکر و قضاوت صحیح بر آن حاکم باشد (نقل از بیک زاد و دادخواه، ۱۳۹۱، ص ۹۰). معلمان برخوردار از ذهن فلسفی با فراهم آوردن فرصت‌های یادگیری و ترتیب دادن مواد

1. Reflective Thinking  
4. Penetration

2. Philosophic Mindedness  
5. Flexibility

3. Comprehensiveness  
6. Smith

آموزشی برای ایجاد موقعیت یادگیری، اقدام می‌کنند و از این راه، زمینه‌ی پرورش تفکر و رشد همه جانبه‌ی دانش آموزان را فراهم می‌آورند (شهنازی دستجردی و میر شاه جعفری، ۱۳۸۸، ص ۴۳). هر کدام از ابعاد ذهنیت فلسفی (جامعیت، تعمق و انعطاف‌پذیری) دارای ویژگی‌ها و نشانه‌هایی هستند که در زیر به آن‌ها اشاره می‌شود:

- **جامعیت:** جامعیت از ما می‌خواهد که در برابر فشار آنی و مورد خاص بودن مقاومت کنیم و مسائل خودمان را بر اساس هدف‌های دراز مدت بنگریم. نشانه‌های جامعیت عبارت‌اند از: ۱- نگرستن به موارد خاص در ارتباط با زمینه‌ای وسیع ۲- ارتباط دادن مسائل آنی به هدف‌های دراز مدت ۳- به کار بردن قوه تعمیم خلاق به جای تعمیم استقرایی ۴- شکیبایی در تفکرات عمیق نظری (اسمیت، ۱۳۸۲، ص ۷۱).

- **تعمق:** تعمق فرد را قادر می‌سازد تا با اصول اساسی یک موقعیت از نزدیک درگیر شود (اسمیت، ۱۹۶۵؛ نقل از یزد خواستی و رضایی کیا، ۱۳۸۵، ص ۱۱۰). نشانه‌های این بعد نیز عبارت‌اند از: ۱- اموری را که برای دیگران مسلم فرض می‌شود مورد سؤال قرار می‌دهد ۲- با ژرف اندیشی جنبه اساسی مسائل را تشخیص می‌دهد و در برخورد با هر نظریه اصول و مبانی آن را تشخیص می‌دهد ۳- از آنچه می‌بیند، چیزهای نامحسوس را استخراج می‌کند و به معنای تلویحی و ربط امور حساس می‌باشد ۴- از روش قیاسی به جای روش استقرایی استفاده می‌کند (شریعتمداری، ۱۳۸۹، ص ۸۶-۸۳).

- **انعطاف‌پذیری:** شریعتمداری (۱۳۶۹) بیان می‌کند، انعطاف‌پذیری با نواندیشی، دیگر بینی و خلاقیت سروکار دارد و همچون خلاقیت ممکن است همواره بر سر راه آن موانعی وجود داشته باشد. اغلب افراد به دلیل تحت تأثیر قرار گرفتن فشارهای محیطی، عاطفی و روانی دچار نوعی تحجر فکری می‌شوند و ممکن است عکس‌العملی انجام دهند که مناسب با آن موقعیت نباشد (نقل از جاویدی و ابو ترابی، ۱۳۸۹، ص ۲۱۵). نشانه‌های این بعد نیز عبارت‌اند از: ۱- رها شدن از جمود روان‌شناختی ۲- ارزشیابی افکار و نظریات جدا از منبع آنان ۳- دیدن مسائل از جهات مختلف ۴- شکیبایی در قضاوت موقت و مشروط (اسمیت، ۱۳۸۲، ص ۷۱).

از آن جایی که، برنامه‌های تربیتی هر جامعه‌ای خواسته و ناخواسته بر فلسفه یا فلسفه‌هایی استوار است، از این رو، یکی از گام‌های بنیادی برای طراحی یا بازنگری برنامه‌های تربیتی هر نظام آموزشی و نیز یافتن جهت‌گیری‌های کلی آن، توجه به فلسفه (یا فلسفه‌های) تربیت و بررسی و آشکار کردن نقش و جایگاه آن (یا آن‌ها) در برنامه‌های تربیتی است (سجادیه، ۱۳۹۳، ص ۳۰-۲۹). همان‌گونه که نظام‌های آموزشی بر فلسفه‌هایی استوار است، افراد و متصدیان تربیتی نیز در برنامه‌ها یا نوع تدریس و آموزش خود از یک سری فلسفه‌ها پیروی می‌کنند. به همین خاطر تصمیمات و نوع آموزشی را که اتخاذ می‌کنند برگرفته از نوع فلسفه حاکم بر رفتارشان خواهد بود. تمام شاخه‌های فلسفه (خاصه شاخه‌ای از آن که فلسفه تربیت<sup>۱</sup> است) از یک سو منبع روشنی‌بخش همه اهداف و برنامه‌ها و کارکردهای آموزش و تربیتی و از سوی دیگر عهده‌دار هدایت آموزش فلسفه زندگی و روش درست اندیشیدن و راه خردمندانه زیستن به کودکان و نوجوانان و جوانان است (لطف‌آبادی، ۱۳۸۶، ص ۱۴). اسمیت (۱۹۶۳) معتقد است، فلسفه، عادت روزانه را به وجود می‌آورد و هر کس دانسته و یا ندانسته فلسفه‌ای دارد (نورایی و همکاران، ۱۳۸۷، ص ۵۷). در این شرایط است که نقش فلسفه‌ای که مجریان و دست‌اندرکاران آموزشی از آن بهره می‌برند (و فلسفه آموزشی خوانده

می شود) از جایگاه و اهمیت خاصی برخوردار می شود. با توجه به نقش و جایگاه فلسفه های آموزشی در تصمیمات و ارائه آموزش ها، پژوهش هایی برای شناسایی فلسفه های آموزشی معلمان و دست اندرکاران آموزشی صورت گرفته است، که از جمله ی آن ها عبارتند از: پژوهش مار تا. جی و مک کلاین<sup>۱</sup> در سال ۱۹۹۵ که نشان داد فلسفه آموزشی غالب در معلمان، فلسفه تجربه گرایی بوده است. همچنین نورایی و همکاران (۱۳۸۷) در تحقیق خود، در مورد مدیران و اعضای هیئت علمی ۲۲ گروه و دانشکده تربیت بدنی نشان دادند که فلسفه آموزشی غالب فلسفه تجربه گرایی بوده است. همچنین می توان به نتیجه تحقیق آذر فر (۱۳۸۰) اشاره نمود که تیپ فلسفی غالب در مدیران دبیرستان های دخترانه شهر تهران را تجربه گرایی معرفی کرد.

در پژوهش حاضر فلسفه های آموزشی مطرحی چون پیشرفت گرایی<sup>۲</sup>، پایدار گرایی<sup>۳</sup>، بنیادگرایی<sup>۴</sup> و وجودگرایی<sup>۵</sup> مورد بررسی قرار گرفته است. پاک سرشت (۲۰۰۹) معتقد است که براساس فلسفه آموزشی پیشرفت گرایی، بهبود و اصلاح شرایط انسان و جامعه هم ممکن است و هم مطلوب. در این رویکرد که بر تحول گرایی دارد نه ثبات، نیازها و علائق فراگیران در مرکز توجه قرار می گیرند. در فلسفه آموزشی پایدار گرایی که برای انسان خصیصه ای عقلانی و روحانی قائل است، تأمل در طبیعت انسانی بسیار اهمیت دارد در این دیدگاه طبیعت آدمی ثابت است. در فلسفه آموزشی بنیادگرایی، بازگشت به موضوع های درسی منظم، تسلط بر دانش و مهارت های بنیادی بسیار اهمیت دارد. فلسفه آموزشی وجودگرایی نیز بر یگانگی و آزادی فرد در برابر جامعه توده وار تأکید دارد. از این منظر، همه مردم در قبال معنی و مفهوم زندگی خود و ایجاد ماهیت یا تعریف هویت خویش مسئولیت کامل دارند (به نقل از سبحانی نژاد و همکاران، ۱۳۹۱، ۲۹-۲۸).

یکی دیگر از مؤلفه هایی که می تواند در نحوه آموزش معلمان تأثیر بگذارد و در تحقیق حاضر نیز مورد بررسی قرار گرفته است، «کیفیت زندگی کاری»<sup>۶</sup> است. کیفیت زندگی کاری را می توان در دو مفهوم تعریف کرد: الف) تعریف عینی<sup>۷</sup> از کیفیت زندگی کاری عبارت است از مجموعه ای از شرایط واقعی کار و محیط کار در یک سازمان مانند: میزان حقوق و مزایا، امکانات رفاهی، بهداشت و ایمنی، مشارکت در تصمیم گیری، دوره های آموزشی، تفویض اختیار و... ب) تعریف ذهنی<sup>۸</sup> از کیفیت زندگی کاری، عبارت از تصور و طرز تلقی افراد از کیفیت زندگی به طور اخص می باشد. به تعبیر دیگر کیفیت زندگی کاری برای هر فرد یا گروهی از افراد با فرهنگ و طرز تلقی مشابه، ویژگی خاص خود را دارد (میر سپاسی، ۱۳۸۶، ص ۴۷-۴۶). خنیفر و همکاران (۱۳۸۷) در تعریف کیفیت زندگی کاری بیان می کنند که کیفیت زندگی کاری، نگرشی است که می کوشد تا کیفیت زندگی افراد شاغل را

#### 1. Martha.G & MacClain

- |  |   |                                   |
|--|---|-----------------------------------|
| 2. Progressivism                               | 2. Perennialism                                   | 3. Essentialism                   |
| 4. Existentialism                              | 5. Quality of work life                           | 6. Objective                      |
| 7. Intrinsic                                   | 8. Walton   | 9. adequate and fair compensation |
| 10. safe and healthy working conditions        | 11. opportunity for continued growth and security |                                   |
| 12. constitutionalism in the work organization | 13. social relevance of work life                 |                                   |
| 14. total life space                           | 15. social integration in the work organization   |                                   |
| 16. human progress capabilities                | 17. Lincoln                                       | 18. Havlo                         |
| 19. Jortaft                                    | 20. Allen   | 21. Lao                           |
| 22. Lois & et al                               | 23. Cherose et al                                 |                                   |

بهبود بخشد و سعی می‌کند به نیازهای شغلی که به نقش یک عامل تولید در کنار دیگر عوامل تولید مانند سرمایه تنزل کرده و دچار از خود بیگانگی شده، پاسخ دهد (نقل از قلاوندی و همکاران، ۱۳۸۹، ص ۱۱۵). والتون<sup>۸</sup> (۱۹۷۳) کیفیت زندگی کاری را عکس‌العمل کارکنان در برابر کار، به‌ویژه پیامدهای ضروری آن در ارضای نیازهای شغلی و سلامت روحی تعریف می‌کند؛ با استفاده از این تعریف کیفیت زندگی کاری بر پیامدهای شخصی، تجربه‌ی کاری و چگونگی بهبود کار به‌منظور رفع نیازهای فرد تأکید دارد. والتون یک الگوی نظری برای تبیین کیفیت زندگی کاری تنظیم کرده است که دارای هشت مؤلفه‌ی پرداخت منصفانه و کافی<sup>۹</sup>، محیط کار ایمن و بهداشتی<sup>۱۰</sup>، تأمین فرصت رشد امنیت مداوم<sup>۱۱</sup>، قانون‌گرایی در سازمان<sup>۱۲</sup>، وابستگی اجتماعی زندگی کاری<sup>۱۳</sup>، فضای کلی زندگی<sup>۱۴</sup>، یکپارچگی و انسجام اجتماعی<sup>۱۵</sup> و توسعه‌ی قابلیت‌های انسانی<sup>۱۶</sup> می‌باشد (میر کمالی و نارنجی ثانی، ۱۳۸۷، ۷۸-۷۷). تحقیقاتی در مورد کیفیت زندگی کاری انجام شده است مانند: لینکین<sup>۱۷</sup> (۱۹۹۱)، هالو<sup>۱۸</sup> (۱۹۹۱)، جور تافت<sup>۱۹</sup> (۱۹۹۳)، آلن<sup>۲۰</sup> (۱۹۹۶)، لای و<sup>۲۱</sup> (۲۰۰۰)، لوئیس و همکاران<sup>۲۲</sup> (۲۰۰۱)، چی رز و همکاران<sup>۲۳</sup> (۲۰۰۶)، مرادبان (۱۳۸۲)، خوشبختی (۱۳۸۳)، علی اکبری (۱۳۸۳)، خرازیان (۱۳۸۵)، سلام زاده و همکاران (۱۳۸۷) و سبکرو و همکاران (۱۳۸۹) که نتایج آن‌ها نشان داده است که وجود هر یک از مؤلفه‌های کیفیت زندگی کاری در بهره‌وری، افزایش عملکرد کارکنان، افزایش رضایت شغلی و تعهد سازمانی اثر مثبت و معناداری دارد.

در مورد ذهنیت فلسفی تحقیقاتی انجام شده است که از آن جمله می‌توان: پژوهش سیف هاشمی و رجائی پور (۱۳۸۳) با عنوان «بررسی رابطه بین ذهنیت فلسفی و میزان خلاقیت مدیران مدارس متوسطه شهر اصفهان» اشاره کرد که نتایج نشان داد بین ذهنیت فلسفی و خلاقیت مدیران رابطه مثبت وجود دارد. در پژوهشی دیگر بهاری (۱۳۸۵) در تحقیق خود نشان داد که بین عملکرد مدیران و ذهنیت فلسفی آنان همبستگی معنی‌داری وجود ندارد. همچنین نتیجه تحقیق جاویدی و ابوترابی (۱۳۸۹) نشان داد که بین سبک‌های رهبری مدیران بر حسب ذهنیت فلسفی آنان تفاوت معنی‌داری وجود دارد. بدین صورت مدیرانی که در پرسشنامه ذهنیت فلسفی نمره بالاتری کسب کردند، بیشتر به استفاده از سبک رهبری تیمی گرایش دارند. همچنین پورظهير و توکلی (۱۳۹۰) در تحقیق خود به این نتایج دست یافتند که بین ذهنیت فلسفی مدیران و عملکرد دبیران رابطه معناداری وجود دارد و بعد انعطاف‌پذیری و جامعیت ذهنیت فلسفی بیشترین تأثیر را بر شاخص‌های عملکرد دبیران دارد. هایلر و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۰۴) در پژوهش خود یافتند که ارتباط معنی‌داری بین اعتماد به نفس عقلانی و ذهنیت فلسفی در بین زنان وجود دارد.

در مورد متغیر فلسفه‌های آموزشی نیز پژوهش‌هایی به انجام رسیده است که در این مورد می‌توان به: تحقیق سبحانی نژاد و همکاران (۱۳۹۱) «بررسی روابط همبستگی و سهم تبیینی فلسفه‌های آموزشی با ابعاد باورهای نظارتی مدیران مدارس شهر تهران» اشاره کرد که یافته‌ها حاکی از آن بود که بین فلسفه‌های آموزشی مدیران؛ پیشرفت‌گرایی، پایدار گرایی، بنیادگرایی، وجودگرایی با ابعاد باور نظارتی؛ مستقیم، مشارکتی و غیرمستقیم مدیران، رابطه معنادار وجود دارد. نورایی و همکاران (۱۳۸۷) نیز در پژوهش خود تحت عنوان «ارتباط بین فلسفه آموزشی مدیران و

جوسازمانی در دانشکده‌ها و گروه‌های تربیت‌بدنی» به این نتایج رسیدند که: فلسفه آموزشی غالب در ۲۲ گروه و دانشکده تربیت‌بدنی فلسفه تجربه‌گرایی و پایین‌ترین نمره به فلسفه آرمان‌گرایی مربوط می‌شود.

در مورد آخرین مؤلفه این پژوهش یعنی کیفیت زندگی کاری نیز پژوهش‌هایی به انجام رسیده است که در این میان می‌توان به عنوان نمونه به تحقیقات زیر اشاره نمود: مهدی زاده اشرفی و ایلکا (۱۳۸۸) در پژوهش خود با عنوان «بررسی رابطه‌ی بین کیفیت زندگی کاری (QWL) و عملکرد کارکنان دانشگاه آزاد اسلامی واحد فیروزکوه بر اساس مدل والتون» به این نتیجه رسیدند که کیفیت زندگی کاری و عملکرد کاری با هم رابطه دارند. همچنین در پژوهشی دیگر با عنوان «رابطه‌ی بین کیفیت زندگی کاری و تعهد سازمانی کارکنان اداره کل تربیت‌بدنی استان اصفهان»، حسینی و همکاران (۱۳۸۷) به این یافته‌ها رسیدند که همبستگی مثبت و معنی‌داری بین کیفیت زندگی کاری و تعهد سازمانی کارکنان اداره تربیت‌بدنی استان اصفهان وجود دارد. هم‌چنین، تعهد عاطفی و تعهد هنجاری تحت تأثیر کیفیت زندگی کاری قرار دارد. نتایج پژوهش قلاوندی و همکاران (۱۳۸۹) با عنوان «بررسی رابطه‌ی کیفیت زندگی کاری و لنگرهای مسیر شغلی با منظرهای عملکرد سازمانی اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌ها» حاکی از آن بود که: ۱- بین محیط کار ایمن و بهداشتی و تأمین فرصت رشد و امنیت مداوم با کل منظرهای عملکرد سازمانی رابطه‌ی مثبت معنی‌داری وجود دارد. ۲- بین هر یک از منظرهای عملکرد سازمانی با کل مؤلفه‌های کیفیت زندگی کاری رابطه‌ی مثبت و معنی‌داری وجود دارد. ۳- بین شایستگی فنی - کارکردی و شایستگی مدیریت عمومی و کل منظرهای عملکرد سازمانی رابطه‌ی مثبت معنی‌داری وجود دارد. ۴- بین هر یک از منظرهای عملکرد سازمانی و کل لنگرهای مسیر شغلی رابطه‌ی مثبت معنی‌داری وجود دارد. چانگ و لی<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) در پژوهش خود با عنوان «بررسی رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی، ویژگی‌های شغلی، رضایت شغلی و تعهد سازمانی» نشان دادند که در اکثر کارکنان احساسی مبنی بر این وجود دارد که روابط خوب کاری، جذابیت و رضایت شغلی و تعهد سازمانی از مهم‌ترین مسائل برای کیفیت زندگی کاری است.

در دنیای معاصر موضوع یاددهی - یادگیری و آموزش نسل جوان هر کشور به عنوان آینده‌سازان جوامع، اهمیت خاصی پیدا کرده است و از این رو با توجه به اهمیت نقش دانشجو - معلمان در برقراری ارتباط بین حیطه نظر و عمل، پژوهش حاضر درصدد آن است که به بررسی رابطه‌ی ذهنیت فلسفی با فلسفه آموزشی و کیفیت زندگی کاری در دانشجو - معلمان بپردازد. لذا، سؤالات پژوهش عبارت‌اند از:

- ۱- دانشجو معلمان به چه میزان از ذهنیت فلسفی برخوردار هستند؟
- ۲- وضعیت فلسفه آموزشی در بین دانشجو معلمان چگونه است؟
- ۳- کیفیت زندگی کاری دانشجو معلمان در چه سطحی قرار دارد؟
- ۴- آیا ذهنیت فلسفی با فلسفه آموزشی و کیفیت زندگی کاری دانشجو معلمان ارتباط دارد؟
- ۵- آیا متغیر ذهنیت فلسفی قابلیت پیش‌بینی فلسفه آموزشی را در بین دانشجو معلمان دارد؟
- ۶- آیا متغیر ذهنیت فلسفی قابلیت پیش‌بینی کیفیت زندگی کاری دانشجو معلمان را دارد؟

## روش

روش پژوهش حاضر، توصیفی و از نوع همبستگی می‌باشد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آماری آزمون t تک نمونه‌ای، ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندمتغیری استفاده شده است. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانشجو معلمان (دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد رشته‌های ویژه فرهنگیان)، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران تشکیل می‌دهند که در نیمسال دوم سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۳ به تعداد ۱۵۶ نفر مشغول به تحصیل بودند. با توجه به تعداد جامعه و بر اساس جدول کرجسی و مورگان، ۱۱۳ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند که از افراد خواسته شد به سؤالات پرسشنامه‌ها پاسخ دهند.

## ابزار پژوهش

به منظور جمع‌آوری اطلاعات در پژوهش حاضر از سه پرسشنامه استفاده گردید؛ برای سنجش ذهنیت فلسفی دانشجو معلمان، پرسشنامه ۶۰ سؤالی ذهن فلسفی ایرج سلطانی (۱۳۷۵) با ۳ مؤلفه جامعیت، تعمق و انعطاف‌پذیری با روش نمره-گذاری ۵ درجه‌ای لیکرت مورد استفاده قرار گرفت. این پرسشنامه سه مؤلفه ذهن فلسفی (جامعیت، تعمق و انعطاف‌پذیری) را می‌سنجد. هر مؤلفه دارای ۲۰ سؤال است پرسشنامه در مجموع ۶۰ سؤال دارد که پاسخ‌ها بر روی طیف پنج درجه‌ای (هرگز، به ندرت، بعضی مواقع، تقریباً همیشه و همیشه) مشخص شده‌اند و در جهت مثبت (۱، ۲، ۳، ۴، ۵) و منفی (۵، ۴، ۳، ۲، ۱) نمره‌گذاری می‌شود. لازم به ذکر است که سؤال‌های ۵، ۶، ۹، ۱۰، ۱۳، ۱۴، ۱۸، ۲۲، ۲۳، ۲۵، ۲۷، ۳۱، ۳۳، ۳۶، ۳۹، ۴۰، ۴۱، ۴۶، ۴۷، ۴۸، ۴۹، ۵۱، ۵۲، ۵۶، ۵۷، ۵۸، ۵۹، دارای نمره‌گذاری معکوس هستند. پورظهیر و توکلی (۱۳۹۰) ضریب آلفای کرونباخ را برای این پرسشنامه ۷۹/۰ به دست آوردند. در پژوهش حاضر، پایایی درونی این پرسشنامه، با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، ۸۷/۰ به دست آمد.

دومین پرسشنامه مورد استفاده، پرسشنامه فلسفه آموزشی پاتریشا<sup>۱</sup> (۱۹۷۲) با ۴۴ سؤال است که به هر کدام از مؤلفه‌های پیشرفت‌گرایی ۱۱ سؤال، پایدار‌گرایی ۱۱ سؤال، بنیاد‌گرایی ۱۱ سؤال و وجود‌گرایی نیز ۱۱ سؤال تعلق می‌گیرد و پیوستار پاسخ‌های آن از اصلاً (۰) تا خیلی زیاد (۶) تنظیم شده است. سبحانی نژاد و همکاران (۱۳۹۱) ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس را ۰/۹۱ بیان کردند. همچنین در این پژوهش ضریب پایایی ۰/۹۶ به دست آمد.

سومین پرسشنامه مورد استفاده در این پژوهش پرسشنامه کیفیت زندگی کاری می‌باشد. این پرسشنامه توسط والتون (۱۹۷۲) تهیه شد. پرسشنامه مذکور دارای ۲۹ سؤال با طیف پنج گزینه‌ای (خیلی کم، کم، متوسط، زیاد، خیلی زیاد) است که به ترتیب کد ۱، ۲، ۳، ۴، ۵ به آن‌ها تعلق می‌گیرد. این پرسشنامه، کیفیت زندگی کاری را در هشت بعد مورد سنجش قرار می‌دهد. هشت بعدی که توسط این پرسشنامه سنجیده می‌شوند عبارت‌اند از: پرداخت منصفانه و کافی، محیط کار ایمن و بهداشتی، تأمین فرصت رشد امنیت مداوم، قانون‌گرایی در سازمان، وابستگی اجتماعی زندگی کاری، فضای کلی زندگی، یکپارچگی و انسجام اجتماعی و توسعه‌ی قابلیت‌های انسانی. والتون (۱۹۷۳) ضریب پایایی آزمون را ۰/۸۸ گزارش کرد (نقل از حسینی و همکاران، ۱۳۸۸). هم چنین مهدی زاده اشرفی و ایلکا (۱۳۸۹) پایایی این پرسشنامه را ۰/۹۱ برآورد کردند. در پژوهش حاضر میزان ضریب پایایی ۹۰/۰ گزارش شد. همچنین، روایی صوری پرسشنامه‌ها با استفاده از نظر متخصصان تایید شد.

## یافته‌ها

یافته‌های توصیفی نشان می‌دهد که تعداد ۵۹ نفر یعنی معادل ۵۲/۲۱ درصد پاسخگویان مرد و تعداد ۵۴ نفر یعنی معادل ۴۷/۷۹ درصد آنان زن می‌باشند. ۴۳/۷ درصد پاسخگویان، معلم دوره ابتدایی، ۳۵/۳ درصد دوره متوسطه اول و ۲۱ درصد دوره متوسطه دوم مشغول به کار هستند. میانگین سابقه خدمت آن‌ها ۱۵ سال می‌باشد.

## سؤال اول: معلمان به چه میزان از ذهنیت فلسفی برخوردار هستند؟

به منظور پاسخگویی به این سؤال از آزمون t تک نمونه‌ای استفاده شد که نتایج در جدول ۱ آورده شده است.

جدول شماره ۱: بررسی وضعیت ذهنیت فلسفی معلمان

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	تفاوت میانگین‌ها	t	سطح معنی‌داری
جامعیت	۱۰/۳	۰/۳۰	۱۳۰/۰	۴/۷۰	۰۰۱/۰
تعمق	۹۲/۲	۲۶/۰	-۰۷۱/۰	-۹۱/۲	۰۰۴/۰
انعطاف‌پذیری	۵۹/۲	۲۸/۰	-۴۰۲/۰	-۴۸/۱۵	۰۰۱/۰
ذهنیت فلسفی	۹۰/۲	۱۶/۰	-۰۹۷/۰	-۵۷/۶	۰۰۱/۰

همان‌طور که یافته‌های جدول ۱ نشان می‌دهد، میانگین ذهنیت فلسفی دانشجو معلمان (۲/۹۰) پایین‌تر از حد متوسط (۳) در طیف ۵ درجه‌ای می‌باشد. همچنین در میان مؤلفه‌های ذهنیت فلسفی مؤلفه جامعیت با میانگین ۳/۱۰ بالاتر از حد متوسط می‌باشد و با توجه به این که مقدار t محاسبه شده (۴۷/۷۰) بالاتر از مقدار بحرانی t (دامنه ۱/۹۶ تا -۱/۹۶) در سطح ۰/۹۵ قرار دارد، بنابراین تفاوت میانگین به دست آمده با میانگین پایه معنی‌دار می‌باشد. مؤلفه تعمق با میانگین ۲/۹۲ و مؤلفه انعطاف‌پذیری با میانگین ۲/۵۹ در سطح پایین‌تر از متوسط می‌باشند و با توجه به اینکه مقدار t محاسبه شده برای مؤلفه تعمق (-۹۱/۲) و برای مؤلفه انعطاف‌پذیری (-۱۵/۴۸) بیشتر بالاتر از سطح بحرانی t (دامنه ۱/۹۶ تا -۱/۹۶) قرار دارد بنابراین تفاوت میانگین‌های به دست آمده با میانگین پایه معنی‌دار می‌باشد و این بدین معنی است که انعطاف‌پذیری و تعمق در سطح نامطلوبی قرار دارند. همچنین ذهنیت فلسفی با میانگین ۲/۹۰ و مقدار t -۶/۵۸ در سطح پایین‌تر از متوسط قرار دارد و این بدین معنی است که ذهنیت فلسفی در سطح نامطلوبی قرار دارد.

## سؤال دوم: وضعیت فلسفه آموزشی در بین معلمان چگونه است؟

به منظور پاسخگویی به این سؤال از آزمون t تک نمونه‌ای استفاده شد که نتایج در جدول ۲ آورده شده است.

جدول شماره ۲: وضعیت فلسفه آموزشی در بین معلمان

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	تفاوت میانگین‌ها	t	سطح معنی‌داری
پیشرفت‌گرایی	۱۲/۵	۵۸/۰	۶۲/۱	۰۹/۳۰	۰۰۱/۰
پایدارگرایی	۵۰/۴	۷۸/۰	۰۰/۱	۹۴/۱۳	۰۰۱/۰
بنیادگرایی	۶۴/۴	۸۲/۰	۱۴/۱	۱۳/۱۵	۰۰۱/۰



وجودگرایی	۰۱/۵	۷۱/۰	۵۱/۱	۰۰/۲۳	۰۰۱/۰
فلسفه آموزشی	۸۲/۴	۵۸/۰	۳۲/۱	۷۱/۲۴	۰۰۱/۰

همان‌طور که یافته‌های جدول ۲ نشان می‌دهد، میانگین فلسفه آموزشی در بین معلمان (۴/۸۲) بالاتر از حد متوسط (۳/۵) در طیف ۶ درجه‌ای می‌باشد. همچنین مؤلفه‌های فلسفه آموزشی نیز در سطح مطلوبی ارزیابی شده‌اند همان‌طور که نتایج آزمون t نشان می‌دهد با توجه به اینکه مقدار t محاسبه شده در تمام مؤلفه‌ها بزرگ‌تر از t جدول در سطح ۰/۰۱ می‌باشد بنابراین تفاوت میانگین‌ها با میانگین پایه معنی‌دار می‌باشد و این بدین معنی است که فلسفه آموزشی در بین دانشجو معلمان در سطح مطلوبی ارزیابی شده است.

### سؤال سوم: کیفیت زندگی کاری معلمان در چه سطحی قرار دارد؟

به‌منظور بررسی وضعیت کیفیت زندگی کاری معلمان از آزمون t تک نمونه‌ای استفاده شد که نتایج در جدول ۳ آورده شده است.

جدول شماره ۳: وضعیت کیفیت زندگی کاری معلمان

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	تفاوت میانگین‌ها	t	سطح معنی‌داری
پرداخت منصفانه و کافی	۶۹/۲	۵۸/۰	-۰/۳۰۲	-۶۵۳/۵	۰۰۱/۰
محیط کار ایمن و بهداشتی	۹۶/۲	۰۴/۱	-۰/۳۹/۰	-۴۱۱/۰	۶۸۲/۰
تأمین فرصت رشد و امنیت مداوم	۹۰/۲	۰/۷۵	-۰/۹۸/۰	-۴۱۳/۱	۱۶۰/۰
قانون‌گرایی در سازمان	۷۵/۲	۷۳/۰	-۲۴۷/۰	-۶۷۰/۳	۰۰۱/۰
وابستگی اجتماعی زندگی کاری	۰۵/۳	۷۴/۰	۰۵۰/۰	۷۴۱/۰	۴۶۰/۰
فضای کلی زندگی	۳۷/۳	۲۹/۲	۳۷۲/۰	۷۷۴/۱	۰۷۹/۰
یکپارچگی و انسجام اجتماعی در سازمان	۹۴/۲	۴۷/۰	-۰/۵۸/۰	-۳۶۵/۱	۱۷۵/۰
توسعه قابلیت‌های انسانی	۹۶/۲	۶۸/۰	-۳۳/۰	-۵۳۵/۰	۰/۵۹۴
کیفیت زندگی کاری	۹۴/۲	۵۲/۰	-۰/۵۲/۰	-۰۸۷/۱	۲۷۹/۰

همان‌طور که یافته‌های جدول ۳ نشان می‌دهد، میانگین کیفیت زندگی کاری معلمان (۲/۹۴) تقریباً برابر حد متوسط (۳) در طیف ۵ درجه‌ای می‌باشد. از بین مؤلفه‌های کیفیت زندگی کاری نیز با توجه به نتایج آزمون t تفاوت مؤلفه‌های پرداخت منصفانه و کافی و قانون‌گرایی در سازمان با میانگین پایه در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار می‌باشد بنابراین، این دو مؤلفه در سطح پایین‌تر از متوسط قرار دارند. همچنین تفاوت میانگین سایر مؤلفه‌ها با میانگین پایه با توجه به مقدار t معنی‌دار نیست؛ و این بدین معنی است که معلمان به‌طور کلی کیفیت زندگی کاری خود را در سطح متوسط ارزیابی کرده‌اند.

### سؤال چهارم: آیا ذهنیت فلسفی با فلسفه آموزشی و کیفیت زندگی کاری ارتباط دارد؟

برای پاسخ به این سؤال از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج در جدول ۴ آورده شده است.

جدول شماره ۴: ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر	ذهنیت فلسفی	فلسفه آموزشی	کیفیت زندگی کاری
ذهنیت فلسفی	۱		

فلسفه آموزشی	۰/۱۸*	۱
کیفیت زندگی کاری	۲۴/۰**	۱۵/۰

همان‌طور که یافته‌های ماتریس همبستگی بین ذهنیت فلسفی، فلسفه آموزشی و کیفیت زندگی کاری نشان می‌دهد، ضریب همبستگی بین ذهنیت فلسفی و فلسفه آموزشی برابر ۱۸/۰ می‌باشد که در سطح ۰۵/۰ معنی‌دار است همچنین همبستگی بین ذهنیت فلسفی و کیفیت زندگی کاری نیز برابر ۲۴/۰ می‌باشد که در سطح ۰۱/۰ معنی‌دار است؛ اما بین فلسفه آموزشی و کیفیت زندگی کاری رابطه معنی‌داری از لحاظ آماری یافت نشد.

### سؤال پنجم: آیا متغیر ذهنیت فلسفی قابلیت پیش‌بینی فلسفه آموزشی را دارد؟

به‌منظور پاسخگویی به این فرضیه، تحلیل رگرسیون دو متغیری انجام شد. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل رگرسیون با استفاده از روش گام‌به‌گام برازش شده و مدل به‌دست آمده است که نتایج برازش مدل در جدول (۵) ارائه شده است.

#### جدول شماره ۵: نتایج برازش مدل رگرسیون

مدل	ضریب همبستگی	ضریب تبیین	تعدیل شده	خطای استاندارد بر آورد
۱ تعمق	۴۱/۰	۱۶۸/۰	۱۶۱/۰	۰/۵۳۳
۲ تعمق، انعطاف‌پذیری	۴۷/۰	۲۲۶/۰	۲۱۳/۰	۵۱۷/۰

نتایج نشانگر آن است که تعمق ۴۱/۰ از واریانس فلسفه آموزشی را پیش‌بینی می‌کند و در گام دوم تعمق و انعطاف‌پذیری ۴۷/۰ از واریانس فلسفه آموزشی را پیش‌بینی می‌کنند. با توجه به اینکه مقدار B محاسبه‌شده از سطح معناداری ۰۰۱/۰ کمتر است، لذا مدل رگرسیون خطی معنادار است در نتیجه مؤلفه‌های متغیر ذهنیت فلسفی با فلسفه آموزشی رابطه خطی دارند.

#### جدول شماره ۶: ضرایب رگرسیون برای پیش‌بینی فلسفه آموزشی بر حسب ذهنیت فلسفی

Sig.	t	ضرایب استاندارد نشده		مدل
		Beta	خطای استاندارد	
۰۰۱/۰	۰۳/۴		۵۴۳/۰	۱ (عرض از مبدأ)
۰۰۱/۰	۸۶/۴	۴۱۰/۰	۱۸۵/۰	تعمق
۰۰۱/۰	۰۱/۵		۷۵۷/۰	۲ (عرض از مبدأ)
۰۰۱/۰	۳۷/۴	۳۶۴/۰	۱۸۲/۰	تعمق
۰۰۴/۰	۹۵/۲-	۲۴۵/۰-	۱۷۱/۰	انعطاف‌پذیری
			۵۰۵/۰	

نتایج برآورد مدل معنادار در قالب جدول ضرایب رگرسیون در جدول (۶) ارائه شده، نشان می‌دهد تعمق و انعطاف‌پذیری قابلیت پیش‌بینی فلسفه آموزشی را دارند و آزمون t برای معناداری ضرایب رگرسیون در سطح کمتر از

۰/۰۰۱ معنادار است و ضرایب رگرسیون نشانگر آن است که تعمق ۰/۷۹ و انعطاف‌پذیری ۰/۵۰- در پیش‌بینی فلسفه آموزشی تأثیر دارند.

**سؤال ششم: آیا متغیر ذهنیت فلسفی قابلیت پیش‌بینی کیفیت زندگی کاری معلمان را دارد؟**

به‌منظور پاسخگویی به این فرضیه، تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام انجام شد. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل رگرسیون با استفاده از روش گام‌به‌گام برازش شده و مدل به‌دست آمده است که نتایج برازش مدل در جدول (۷) ارائه شده است.

## جدول شماره ۷: نتایج برازش مدل رگرسیون

مدل	ضریب همبستگی چندگانه	ضریب تبیین	تعدیل شده	خطای استاندارد
۱ جامعیت	۲۹۱/۰	۰۸۵/۰	۰۷۷/۰	۵۰۴/۰

نتایج جدول نشانگر آن است که مؤلفه جامعیت ۲۹/۰ از واریانس کیفیت زندگی کاری را پیش بینی می کند با توجه به اینکه مقدار B محاسبه شده از سطح معناداری ۰۰۱/۰ کمتر است، لذا مدل رگرسیون خطی معنادار است در نتیجه متغیر مؤلفه جامعیت با کیفیت زندگی کاری رابطه خطی دارند.

## جدول شماره ۸: ضرایب رگرسیون برای پیش بینی کیفیت زندگی کاری بر حسب ذهنیت فلسفی

Sig.	t	ضرایب استاندارد شده		مدل
		Beta	خطای استاندارد	
۰۰۵/۰	۸۵/۲		۴۸۱/۰	۱ (عرض از مبدأ)
۰۰۱/۰	۲۸/۳	۲۹۱/۰	۱۵۳/۰	جامعیت

نتایج برآورد مدل معنادار در قالب جدول ضرایب رگرسیون در جدول (۸) ارائه شده است که نتایج جدول نشان می دهد در بین مؤلفه های ذهنیت فلسفی تنها مؤلفه جامعیت قادر به پیش بینی کیفیت زندگی کاری می باشد و ۲۹/۰ در پیش بینی کیفیت زندگی کاری تأثیر دارد با توجه به مقدار t محاسبه شده (۲۸/۳) ضریب رگرسیون در سطح ۰۵/۰ معنی دار است.

## بحث و نتیجه گیری

در عصر حاضر، توانایی هایی چون قدرت نظم دادن به امور یعنی درک ارتباط امور جزء به کل در زمینه ای وسیع، ارتباط برنامه های آنی به هدف های آتی، برخورداری از قدرت ژرف نگری و تجزیه و تحلیل نظرات، کشف اصول و فرضیات اساسی در هر موقعیت، انعطاف پذیری بالا، پرهیز از نگرش یک بعدی به مسائل و نظرات و توجه به نظر دیگران بدون توجه به منبع آن (جاویدی و ابوترابی، ۱۳۸۹)، می تواند از ویژگی های اساسی معلمان و متصدیان امور تربیتی باشد و نیز فلسفه آموزشی که ایشان در روند آموزش از آن بهره می گیرند و میزان رضایت از شغل یا کیفیت زندگی کاری، می تواند از عوامل تأثیر گذار در نحوه تدریس\_آموزش معلمان به حساب آید.

نتایج پژوهش نشان داد که میانگین ذهنیت فلسفی دانشجو معلمان پایین تر از حد متوسط است، ولی با توجه به این که حد متوسط در طیف پنج درجه ای برابر با ۳ می باشد، می توان گفت که میانگین ذهنیت فلسفی با ۲/۹۰ اختلاف چندانی با حد متوسط ندارد. این نتیجه با یافته های پژوهش پورظهیر و توکلی (۱۳۹۰) همخوانی ندارد. ایشان در پژوهش خود یافتند که ۷۳/۸ درصد مدیران دارای ذهنیت فلسفی متوسط هستند. همچنین یافته های پژوهش نشان داد که تنها مؤلفه جامعیت

(۳/۱۰) بالاتر از حد متوسط قرار گرفت و ابعاد تعمق با ۲/۹۲ و انعطاف پذیری با ۲/۵۹ پایین تر از متوسط بودند. گفتنی است که بعد تعمق نیز نزدیک به حد متوسط بود. از دیگر نتایج پژوهش می توان به این نکته اشاره کرد که میانگین فلسفه آموزشی در بین معلمان بالاتر از حد متوسط است و همچنین تفاوت میانگین های فلسفه های آموزشی پیشرفت گرایی، پایدار گرایی، بنیاد گرایی و وجود گرایی با میانگین پایه معنی داری می باشد و این بدین معنی است که فلسفه آموزشی در بین دانشجو معلمان در سطح مطلوبی ارزیابی شده است و همچنین یافته ها حاکی از آن بود که فلسفه آموزشی پیشرفت گرایی فلسفه غالب در بین دانشجو معلمان است. این یافته با یافته های پژوهش نورایی و همکاران (۱۳۸۷)، همخوانی ندارد. چرا که ایشان در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که فلسفه آموزشی غالب در دانشکده های تربیت بدنی، فلسفه آموزشی تجربه-گرایی است. در تبیین این تفاوت می توان گفت به دلیل آنکه در رشته تربیت بدنی بر فعالیت فیزیکی تأکید خاصی می شود، لذا تمرین برای تجربه صحیح فعالیت ها و حرکات ورزشی می تواند موجب قالب شدن فلسفه آموزشی تجربه گرایی گردد. از دیگر نتایج پژوهش حاضر این بود که کیفیت زندگی کاری دانشجو معلمان نزدیک به حد متوسط قرار دارد. از آن جایی که حد متوسط برای طیف پنج درجه ای (۳) می باشد، کیفیت زندگی کاری با میانگین ۲/۹۴ نزدیک به حد متوسط می باشد. نتایج نشان داد که تنها دو مؤلفه پرداخت منصفانه و کافی و قانون گرایی در سازمان در سطح پایین تر از متوسط قرار گرفتند و در سایر مؤلفه ها دانشجو معلمان به طور کلی کیفیت زندگی کاری خود را در سطح متوسط ارزیابی کردند. لذا با توجه به ارتباط مثبت و معنی دار بین کیفیت زندگی کاری و عملکرد کاری کارکنان (مهدی زاده اشرفی و ایلکا، ۱۳۸۸) و همچنین کیفیت زندگی کاری و تعهد سازمانی کارکنان (حسینی و همکاران، ۱۳۸۷) می توان نتیجه گرفت که ارتقاء کیفیت زندگی کاری می تواند به بهبود عملکرد کاری و تعهد سازمانی دانشجو معلمان کمک کند که تعهد و عملکرد کاری از جمله مؤلفه های اساسی برای شغل معلمی می باشد.

از دیگر نتایج پژوهش حاضر می توان به همبستگی بین ذهنیت فلسفی با فلسفه آموزشی اشاره نمود. همبستگی بین ذهنیت فلسفی با فلسفه آموزشی برابر با ۰/۱۸ در سطح معنی داری ۰/۰۵ نشان داده شد. همچنین همبستگی بین ذهنیت فلسفی با کیفیت زندگی کاری نیز برابر با ۰/۲۴ در سطح معنی دار ۰/۰۱ نشان داده شد. این نتایج با نتایج پژوهش سیف هاشمی و رجائی پور (۱۳۸۳) مبنی بر وجود رابطه مثبت بین ذهنیت فلسفی و اخلاقیت مدیران و همچنین نتیجه پژوهش پورظهیر و توکلی (۱۳۹۰) که نشان داد بین ذهنیت فلسفی مدیران و عملکرد دبیران رابطه معنی دار وجود دارد، همسویی وجود دارد. نتایج پژوهش نشان دهنده همبستگی بین فلسفه آموزشی و کیفیت زندگی کاری از لحاظ آماری نبود. نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون دو متغیری نشان داد که بعد تعمق از ابعاد ذهنیت فلسفی ۰/۴۱ از واریانس فلسفه آموزشی را پیش بینی می کند. همچنین نتایج رگرسیون گام به گام نشان دهنده آن بود که تعمق و انعطاف پذیری ۰/۴۷ از واریانس فلسفه آموزشی را پیش بینی می کنند. بر این اساس نتایج نشان دادند که مؤلفه های متغیر ذهنیت فلسفی با فلسفه آموزشی رابطه خطی دارند. نتایج برآورد مدل معنادار حاکی از آن بود که تعمق و انعطاف پذیری قابلیت پیش بینی فلسفه آموزشی را دارند. ضرایب رگرسیون نشان داد که تعمق ۰/۷۹ و انعطاف پذیری ۰/۵۰- در پیش بینی فلسفه آموزشی تأثیر دارند.

در پاسخ به سؤال پایانی پژوهش که، آیا متغیر ذهنیت فلسفی قابلیت پیش بینی کیفیت زندگی کاری دانشجو معلمان را دارد؟ این نتایج به دست آمد که مؤلفه جامعیت ۰/۲۹ از واریانس کیفیت زندگی کاری را پیش بینی می کند و این نشان دهنده رابطه خطی جامعیت با کیفیت زندگی کاری است. همچنین نتایج برآورد مدل معنادار نشان داد در بین مؤلفه های

ذهنیت فلسفی تنها مؤلفه جامعیت (با ۰/۲۹) قادر به پیش‌بینی کیفیت زندگی کاری می‌باشد که با توجه به مقدار t به دست آمده، ضریب رگرسیون در سطح ۰/۰۵ معنی دار است.

با این اوصاف با توجه به نتایج پژوهش حاضر مبنی بر تأثیر مثبت ذهنیت فلسفی بر فلسفه‌های آموزشی و کیفیت زندگی کاری دانشجو معلمان از یک سو و همچنین پایین بودن میانگین ذهنیت فلسفی دانشجو معلمان از سوی دیگر، پیشنهاد می‌گردد که دوره‌هایی برای تقویت ذهنیت فلسفی دانشجو معلمان برگزار گردد تا علاوه بر بهبود ذهنیت فلسفی ایشان، تأثیر مثبت آن بر فلسفه‌های آموزشی و کیفیت زندگی کاری نیز حاصل گردد. یکی از مهم‌ترین دوره‌ها، دوره‌های تفکر انتقادی است. فاسیون<sup>۱</sup> (۲۰۰۷، ص ۱۹) معتقد است که تفکر انتقادی نوعی فرایند قضاوت خودتنظیم و هدف‌دار است که سبب حل مشکلات و تصمیم‌گیری مناسب در فرد می‌شود. این نوع تفکر، ماورای توانایی حل مشکل بوده، از طرفی به تفکر سمت و سوی فلسفی می‌دهد و از طرف دیگر یک فرایند شناختی است که توسط استدلال و تفکر انعکاسی مشخص می‌شود (گلن<sup>۲</sup>، ۱۹۹۵) و با استفاده از استراتژی‌ها یا مهارت‌های شناختی، احتمال دستیابی به بازده مطلوب را بالا می‌برد (هالپرن<sup>۳</sup>، ۱۹۹۸). لذا به جرأت می‌توان گفت تفکر انتقادی، مهارت‌های فکری و ذهنی سطح بالایی چون قضاوت و ارزیابی با معیار روشن، پرسشگری، استدلال، حقیقت‌جویی، تجزیه و تحلیل، جامعیت فکری، عینیت‌گرایی (روشن‌اندیشی)، بی‌طرفی، انعطاف‌پذیری، تأمل عقلانی و ... را در بر می‌گیرد (محمدی‌پویا و صالحی، ۱۳۹۴). با این اوصاف می‌توان نتیجه گرفت که مهارت‌های تفکر انتقادی موجب افزایش توانایی‌هایی مانند انعطاف‌پذیری، تعمق و جامعیت فکری می‌شوند که همان ابعاد ذهنیت فلسفی هستند و برگزاری دوره‌هایی از جمله کارگاه‌های تفکر انتقادی برای دانشجو معلمان پیشنهاد می‌گردد.

## منابع

### فارسی

- آذرفر، فاطمه (۱۳۸۰). **تیپ‌شناسی فلسفی ذهن مدیران و تأثیر آن بر اثر بخشی به تفکیک در ابعاد سیستم‌های حقوقی، حقیقی و باز دیرستان‌های دخترانه شهر تهران**، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی تهران مرکزی.
- اسمیت، فیلیپ جی (۱۳۸۲) **ذهنیت فلسفی در مدیریت آموزشی**، ترجمه محمدرضا بهرنگی، تهران، نشر کمال تربیت، چاپ چهارم.
- بهاری، سیف‌الله (۱۳۸۵). **رابطه ذهنیت فلسفی مدیران با عملکرد آنان**، فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، سال اول، شماره چهارم، ۴۵-۵۴.
- بیک‌زاد، جعفر، دادخواه، سمیه (۱۳۹۱). **ذهنیت فلسفی مدیران و سبک رهبری**، راهبرد توسعه، شماره ۳۲، صص ۸۸-۱۰۰.

1. Facione  
2. Glen  
3. Diana .H

- پور ظهیر، علی تقی و توکلی، رویا (۱۳۹۰). **بررسی رابطه ذهنیت فلسفی مدیران با عملکرد دبیران مدارس متوسطه آموزش و پرورش منطقه ۴ تهران**، دو فصلنامه مدیریت و برنامه ریزی در نظام های آموزشی، دوره ۴، شماره ۶، صص ۸۰-۶۸.
- جاویدی کلاته جعفرآبادی، طاهره؛ ابوترابی، رزیتا (۱۳۸۹). **ذهنیت فلسفی و سبک رهبری مدیران در نظام آموزش عالی (مورد بررسی: دانشگاه فردوسی مشهد)**. مطالعات تربیتی و روان شناسی، ۱۱(۱)، ۲۱۱-۲۳۴.
- حسینی، محمد سلطان؛ نادریان، مسعود، همایی، رضا و موسوی، زهره (۱۳۸۸). **رابطه ی بین کیفیت زندگی کاری و تعهد سازمانی کارکنان اداره کل تربیت بدنی استان اصفهان**، مدیریت ورزشی، شماره ۲، صص ۱۶۷-۱۸۱.
- خرازیان، زهره (۱۳۸۵). **بررسی رابطه کیفیت زندگی کاری با عملکرد مدیران زن دبیرستان های دخترانه شهر تهران**، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- خوشبختی، جعفر (۱۳۸۳). **طراحی و تبیین مدل سه بعدی سبک های رهبری، کیفیت زندگی کارکنان و اثربخشی مدیران دانشکده ها و گروه های آموزشی تربیت بدنی دانشگاه های دولتی کشور**، رساله ی دکتری تربیت بدنی دانشگاه تهران.
- دمرچیلی، فریبا، رسول نژاد، عبدالحسین (۱۳۸۹). **بررسی رابطه بین ذهنیت فلسفی و میزان خلاقیت اعضای هیئت علمی دانشگاه های آزاد اسلامی استان زنجان**، نامه آموزش عالی، دوره جدید، سال سوم، شماره دوازدهم، صص ۱۴۴-۱۲۵.
- زکی، محمد علی (۱۳۷۷). **بررسی ابعاد اجتماعی ذهنیت فلسفی مدیران**، دانش مدیریت، سال ۱۱، شماره ۴۱، صص ۱۴۷-۱۵۹.
- سبحانی نژاد، مهدی؛ ملکی، مهدی؛ احمدیان، مینا و فردایی بنام، کیوان (۱۳۹۱). **بررسی روابط همبستگی و سهم تبیینی فلسفه های آموزشی با ابعاد باورهای نظارتی مدیران مدارس شهر تهران**، فصلنامه علمی- پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال سوم، شماره ۳، صص ۴۸-۲۷.
- سبکرو، مهدی؛ وفائی یگانه، محمد و کاشانی، صالح (۱۳۸۹). **بهره وری کارکنان شرکت های بیمه در پرتو هوش عاطفی و کیفیت زندگی کاری**، فصلنامه صنعت بیمه، ۹۷، صص ۲۰۲-۱۷۹.
- سجادیه، نرگس (۱۳۹۳). **تحلیل تطبیقی اسناد رسمی نگاشته شده در فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران**، پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۴(۱)، ۴۸-۲۹.
- سلام زاده، یاشار؛ منصور، حسین و فرید، داریوش (۱۳۸۷). **بررسی رابطه کیفیت زندگی کاری و بهره وری نیروی انسانی در مراکز خدمات درمانی: پرستاران بیمارستان شهید صدوقی یزد**، فصلنامه دانشکده پرستاری و مامائی، ۶(۲)، صص ۷۰-۶۰.
- سیف هاشمی، فخرالسادات؛ رجایی پور، سعید (۱۳۸۳). **بررسی رابطه بین ذهنیت فلسفی و میزان خلاقیت مدیران مدارس متوسطه شهر اصفهان**، مجله تعلیم و تربیت، سال نوزدهم، شماره ۷۷، صص ۶۴-۳۱.
- شریعتمداری، علی (۱۳۸۹). **اصول فلسفه ی تعلیم و تربیت**. تهران، انتشارات امیرکبیر، چاپ سی و نهم.

- شهبازی دستجردی، راحله، میرشاه جعفری، سید ابراهیم (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین ذهنیت فلسفی و روش تدریس دبیران مدارس متوسطه ی شهر اصفهان، مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره پنجم، سال شانزدهم، شماره ۲، صص ۵۸-۴۱.
- علی اکبری، معصومه (۱۳۸۳). بررسی رابطه کیفیت زندگی کاری با عملکرد کارکنان شاغل در سازمان گمرک تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
- قلاوندی، حسین؛ رجایی پور، سعید؛ مولوی، حسین و شریف، سید مصطفی (۱۳۸۹). بررسی رابطه ی کیفیت زندگی کاری و نگرهای مسیر شغلی با منظرهای عملکرد سازمانی اعضای هیأت علمی دانشگاه ها، فصلنامه روان شناسی دانشگاه تبریز، سال پنجم، شماره ۱۹، صص ۱۳۴-۱۱۳.
- لطف آبادی، حسین (۱۳۸۶). رویکردی نو به فلسفه تعلیم و تربیت، فصلنامه نوآوری های آموزشی، شماره ۲۰، سال ششم، صص ۴۰-۱۱.
- محمدی پویا، فرامرز و اکبر صالحی (۱۳۹۴)، مؤلفه های تفکر انتقادی در قرآن کریم، علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، سال سوم، زیر چاپ.
- مرادیان، زهره (۱۳۸۲). بررسی رابطه کیفیت زندگی کاری با عملکرد کارکنان شاغل در ستاد راه و ترابری. پایان نامه کارشناسی ارشد، مرکز آموزش مدیریت دولتی.
- مهدی زاده اشرفی، علی؛ ایلکا، حسین علی (۱۳۸۸). بررسی رابطه ی بین کیفیت زندگی کاری (QWL) و عملکرد کارکنان دانشگاه آزاد اسلامی واحد فیروزکوه بر اساس مدل والتون، فصلنامه مدیریت، سال هفتم، شماره ۲۰، صص ۸-۱.
- میرسپاسی، ناصر (۱۳۸۶). تأثیر متقابل بهره وری و کیفیت زندگی کاری، مجله اقتصاد و مدیریت، شماره ۱۵، صص ۶۰-۳۹.
- میرکمالی، سید محمد (۱۳۸۲). رهبری و مدیریت آموزشی، تهران: یسپرون.
- میرکمالی، سیدمحمد؛ نارنجی ثانی، فاطمه (۱۳۸۷). بررسی رابطه کیفیت زندگی کاری و رضایت شغلی بین اعضای هیئت علمی دانشگاه تهران و صنعتی شریف، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، سال چهاردهم، شماره دوم، شماره پیاپی ۴۸، صص ۱۰۱-۷۱.
- ناظم، فتاح؛ یادگاری، فردوس؛ حسومی، طاهره و قائدمحمدی، محمدجواد (۱۳۸۹). ذهنیت فلسفی مدیران مناطق مختلف دانشگاه آزاد اسلامی، فصلنامه اندیشه های تازه در علوم تربیتی، سال پنجم، شماره چهارم، صص ۲۳-۱۱.
- نورایی، طهمورث؛ امیرتاش، علی محمد؛ تندنویس، فریدون و بهرنگی، محمدرضا (۱۳۸۷). ارتباط بین فلسفه های آموزشی مدیران و جو سازمانی در دانشکده ها و گروه های تربیت بدنی، پژوهش در علوم ورزشی، شماره ۱۹، صص ۶۹-۵۵.



- یزدخواستی، علی، رضایی کیا، فهیمه (۱۳۸۵). **بررسی رابطه ابعاد ذهنیت فلسفی مدیران و نگرش معاونین شان نسبت به عملکرد آن ها**، مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه سیستان و بلوچستان، سال سوم، صص ۱۱۸-۱۰۹.

### References

- Allen.G.J. (1996). **Developing a general Index of work commitment**. Journal of Vocational Behavior, 4(2):48-59.
- Chang.S.u & Lee, M. (2006). **Relationship between personality traits, job characteristics, job satisfaction and organizational commitment: An empirical study**. The Business Review, Cambridge. 6(1).
- Che-rose.r.et. Al. (2006). **An Analysis of Quality of work Life and Career-related variables**. American Journal of Applied Sciences, 3, (12), p, 2151-2159.
- Facione. P. A. (2007). **Critical thinking: what it is and why it counts**. Millbrae, California Academic Press.
- Glen. S. (1995). **Developing critical thinking in higher education**. Journal of nurse education today, vol. 15, pp. 170-176.
- Halpern. D. F. (1998). **Teaching critical thinking for transfer across domains**. American psychologist, 53, pp. 449-455.
- Hiller. Jack H.; Reed G .Williams, Dieter H. Paulus, (2004). **Relationships of Philosophic Mindedness and Intellectual Self-Confidence with Verbal Ability and Deductive Reasoning Skills**. Journal of Education Resources Information Center, eric.ed.gov.
- Hovlo.D.E. (1991). **An experiential approach to organizational development. Third edition**, Prentice-Hall international Editions.
- Jortaft.A. (1993). **Depression, creativity and mental health, performance psychology in the schools**. Journal of Vocational Psychology. Vol.12, PP: 304-309.
- Lau.R.S.M. (2000). **Quality of work Life and Performance: An ad Hoc Investigation of Two Key Elements in the Service Profit chain Model**, International Journal of Service Industry Management, 11(5), 422-437.
- Lewise.D.et.al. (2001). **Extrinsic and Intrinsic Determinant of Quality of work Life**. Leadership in Health Services.14, (2).
- Lincoln.H. (1991). **Teaching is decision-Making**. New York: New York shep.
- Martha. J.Livingston, B.MacClain R. (1995) **Assessing the consistency between teachers, philosophies and educational goals**. Education, 116(1).
- Patricia T. Jersin, (1972). **What Is Your EP: A Test Which Identifies Your Educational Philosophy**, Clearing House, 46(274-278) .

