

## رابطه ادراک تعاملات اجتماعی و سبک‌های شناختی یادگیری با تفکر انتقادی در دانش‌آموزان دختر

فخرالسادات فاطمی اردستانی<sup>۱</sup>  
رضوان همائی<sup>۲</sup>

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه ادراک تعاملات اجتماعی و سبک‌های شناختی یادگیری با تفکر انتقادی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهر اهواز بود. روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی بود. بدین منظور، نمونه تحقیق شامل ۲۵۰ نفر از دانش‌آموزان دختر دبیرستانی بودند که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند. آزمودنی‌ها توسط پرسشنامه تعاملات اجتماعی گلاس (۱۹۹۴)، پرسشنامه سبک‌های شناختی یادگیری کلب (۱۹۸۵) و پرسشنامه تفکر انتقادی ریکتس (۲۰۰۳) مورد آزمون قرار گرفتند. برای تحلیل داده‌ها از روش‌های آماری ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه خطی استفاده شد. نتایج همبستگی پیرسون نشان داد بین ادراک تعاملات اجتماعی در زمینه افکار مثبت (۰/۳۵)، با تفکر انتقادی رابطه مثبت و معنی‌دار و بین سبک شناختی یادگیری مشاهده تاملی (۰/۱۶) با تفکر انتقادی رابطه منفی و معنی‌دار وجود داشت. ولی ادراک تعاملات اجتماعی در زمینه افکار منفی (۰/۰۸-) و سبک‌های شناختی یادگیری تجربه عینی (۰/۰۵)، مفهوم سازی انتزاعی (۰/۰۷) و آزمایشگری فعال (۰/۰۶) با تفکر انتقادی رابطه معنادار نداشتند. همچنین نتایج رگرسیون نشان داد که بین متغیرهای پیش‌بین افکار منفی (به صورت معکوس) و افکار مثبت با تفکر انتقادی رابطه چندگانه وجود داشت و ۱۶ درصد از واریانس تفکر انتقادی را تبیین کردند. همچنین نتایج نشان داد که افکار مثبت و افکار منفی به ترتیب قویترین پیش‌بینی‌کننده‌های تفکر انتقادی بودند. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که افزایش ادراک تعاملات اجتماعی در زمینه افکار مثبت و منفی در ارتقای تفکر انتقادی کمک می‌نماید.

واژه‌های کلیدی: ادراک تعاملات اجتماعی، سبک‌های شناختی یادگیری، تفکر انتقادی، دانش‌آموزان دختر.

۱. کارشناس ارشد، گروه روانشناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران.

۲. استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران (نویسنده مسئول) homaei@iauhvaz.ac.ir

## مقدمه

تفکر انتقادی<sup>۱</sup> یکی از انواع تفکر است که در حیطه تعلیم و تربیت و موفقیت در فرایند تحصیلات نوجوانان جایگاه ویژه‌ای دارد (سگال، ۱۳۹۲؛ بابایی، ۱۳۹۳). تفکر انتقادی عبارت است از فرآیند درک مشکلات، مسائل، کمبود اطلاعات، فرضیه ساختن در مورد این کمبودها، آزمون فرضیه‌ها، اصلاح و ارزیابی مجدد آنها و بالأخره ارائه نتایج (وایت، ۲۰۱۴). تفکر انتقادی به عنوان یک فرآیند شناختی اساسی برای رشد و بهره‌مندی از دانش، حل مسأله و تصمیم‌گیری در هر بافتی است (گال، کاسوما، احمد، سعیدا و پارپیو، ۲۰۱۰). برخورداری از تفکر انتقادی نیازمند شخصیتی هوشیار و با قدرت تصمیم‌گیری است که این ویژگی‌ها در سایه تعاملات اجتماعی فرد و ادراک تعاملات اجتماعی<sup>۴</sup> ایجاد می‌شود (آذربایجانی، سالاری‌فر، عباسی، کاویانی، موسوی‌اصل و همکاران، ۱۳۸۷). از ویژگی‌های تفکر انتقادی، اهل مباحثه و جرأت‌مند بودن در برخورد با مراجع قدرت همچون والدین، معلمان و استادان است تا در مقابل اظهاراتی که از نظر منطقی ضعیف هستند، به بحث و گفتگو پرداخته شود (جرج و کریستیانی، ۲۰۰۴، ترجمه فلاح و حاجیلو، ۱۳۸۳). ادراک تعاملات اجتماعی فرآیند فعالی است که موجب فهم و درک رفتار دیگران می‌شود و دارای اشکال متفاوت مثبت و منفی است و ارزیابی‌های بسیار خوش‌بینانه و بسیار بدبینانه‌ای را موجب می‌شوند. به عبارت دیگر با تمرکز بر جنبه‌های مثبت، مانند شکل دادن یک رابطه دوستانه صحیح و کمک به دوستان، تعامل‌های مثبت و سازنده اجتماعی فرد افزایش می‌یابد (آذربایجانی و همکاران، ۱۳۸۷). ادراک تعاملات اجتماعی می‌تواند میزان شناخت و انتقادگری را در نوجوانان تقویت کند. تعاملات اجتماعی می‌تواند بر سبک تفکر فرد تاثیر بگذارد (اخلاقی، مخبر، شاکری و شمس، ۱۳۹۱). توزنده (۱۳۹۲) و باباخانی و ممی‌پور (۱۳۸۲) نشان دادند که بین تعاملات اجتماعی پویا با تفکر انتقادی دانش‌آموزان رابطه مثبت وجود دارد. حاج حسینی، زندگی، حسینی‌شبانان و مدنی (۲۰۱۶) به این نتیجه رسیدند که تعامل اجتماعی و تفکر انتقادی دو مؤلفه همبسته طی یک بحث و گفتگو هستند. نتلفد<sup>۶</sup> (۲۰۱۴) نشان داد که بین تعاملات اجتماعی با تفکر انتقادی دانش‌آموزان رابطه مثبتی وجود دارد اسپنسر<sup>۷</sup> (۲۰۱۴) نشان داد که والدین انعطاف‌پذیر، معمولاً فرزندان با رفتارهای اخلاقی مثبت و دارای تفکر انتقادگرایانه، پرورش می‌دهند. ناتلند<sup>۸</sup> (۲۰۱۲) در پژوهشی عنوان نمود هرچه ادراک صمیمیت خانواده و فرزندان بیشتر باشد، نوجوان تفکر انتقادی و سازگاری بیشتری خواهد داشت.

سبک‌های شناختی یادگیری<sup>۹</sup> می‌توانند تفکر انتقادی را تحت‌تأثیر قرار دهند (نوحی، صلاحی و سبزواری، ۱۳۹۳). این سبک‌ها شامل باورها، اعتقادات، رجحان‌ها و رفتارهای افراد هستند که در موقعیت یادگیری به کار می‌برند. اما تمام این سبک‌ها الزاماً کمک‌کننده نیستند و حتی ممکن است در برخورد مؤثر با موقعیت اخلاقی ایجاد کنند (افتخاری، ۱۳۷۹). سبک‌های شناختی یادگیری شامل

۱. critical thinking

۲. Whayet

۳. Gul, Cassuma, Ahmada, Khana, Saeeda , Parpio

۴. perception of social interactions

۵. Georg & Cristiani

۶. Netfed

۷. Spencer

۸. Nateland

۹. learning cognitive styles

چهار بعد تجربه عینی<sup>۱</sup>، مشاهده تاملی<sup>۲</sup>، مفهوم‌سازی انتزاعی<sup>۳</sup> و آزمایشگری فعال<sup>۴</sup> است. تجربه عینی، شامل آموختن از طریق تجارب خاص، برقراری ارتباط و حساسیت نسبت به خود و دیگران؛ شیوه مشاهده تاملی بر مشاهده دقیق، پیش از داوری، دیدن امور از زوایای مختلف و جستجو برای کسب معانی امور؛ مفهوم‌سازی انتزاعی شامل تأکید بر تحلیل منطقی اندیشه‌ها و استفاده از طرح‌ریزی نظام‌دار در کارها و شیوه آزمایشگری فعال شامل توانایی انجام دادن امور، خطر کردن و تأثیر گذاشتن بر دیگران از راه عمل کردن است (کلب و فری<sup>۵</sup>، ۱۹۷۵). سبک‌های شناختی، افراد را برای کسب دانش و در صورت لزوم اصلاح آن سازماندهی می‌کند (تنویر، ادیتیا و بنشی<sup>۶</sup>، ۲۰۱۰).

حبیب‌پورسدانی، عبدلی‌سلطان‌احمدی و فاییدفر (۱۳۹۴) نشان دادند که سبک‌های یادگیری ۸۷/۱ درصد از توسعه تفکر انتقادی، سرزندگی و انگیزش پیشرفت تحصیلی را در دانشجویان تبیین می‌نماید. نوحی و همکاران (۱۳۹۳) نشان دادند که بین سبک‌های یادگیری و تفکر انتقادی ارتباط معنی‌داری وجود دارد. به طوری که سبک همگرا بیشترین و سبک انطباق‌یابنده کمترین میانگین تفکر انتقادی را به خود اختصاص دادند. اندرو، پاپاستارو و مرکوریس<sup>۷</sup> (۲۰۱۴) نشان دادند که بین سبک‌های یادگیری و تفکر انتقادی رابطه معنی‌داری وجود دارد. الکس و شاور<sup>۸</sup> (۲۰۱۴) نیز نشان دادند که بین اهداف پیشرفت و سبک مفهوم‌سازی انتزاعی و تأمل‌نگری با تفکر انتقادی دانش‌آموزان دختر و پسر رابطه معنی‌داری وجود دارد و اهداف پیشرفت، سبک مفهوم‌سازی انتزاعی و تأمل‌نگری می‌توانند پیش‌بینی‌کننده تفکر انتقادی دانش‌آموزان باشند. محمود<sup>۹</sup> (۲۰۱۲) به این یافته دست یافت که بین سبک‌های یادگیری و تفکر انتقادی ارتباط معنی‌داری وجود نداشت.

از مرور تحقیقات پیشین می‌توان نتیجه گرفت که توانمندیهای اجتماعی و قدرت یادگیری فراگیران و لحاظ کردن آنها در تدوین و اجرای برنامه‌های آموزشی، نقش تعیین‌کننده‌ای در ارتقای تفکر انتقادی دانش‌آموزان دارد. همانطور که واضح هست تحقیقات انجام شده در زمینه ارتباط بین ادراک تعاملات اجتماعی و سبک‌های شناختی یادگیری با تفکر انتقادی، به خصوص در ایران بسیار محدود می‌باشد. از طرف دیگر، اغلب پژوهش‌های انجام شده در ایران، در خصوص سبک‌های یادگیری در دانشگاه‌های علوم پزشکی و روی دانشجویان پرستاری انجام شده و پژوهش‌های اندکی در مورد سبک‌های یادگیری در حوزه مسائل آموزش و پرورش صورت گرفته است. با توجه به اهمیت تفکر انتقادی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، ضرورت بررسی ارتباط بین این متغیرها احساس می‌شود. بنابراین هدف پژوهش حاضر، تعیین میزان رابطه بین ادراک تعاملات اجتماعی و سبک‌های شناختی یادگیری با تفکر انتقادی ارتباطی دانش‌آموزان دختر بود.

۱. concrete experience
۲. reflective observation
۳. abstract conceptualization
۴. active experientiation
۵. Colb & Fry
۶. Tanwir, Aditya, & Banshi
۷. Andreou, Papastavrou, & Merkouris
۸. Alex & Shaver
۹. Mahmoud

## روش پژوهش

پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ شهر اهواز بودند که از تعداد کل (۱۵۰۰ نفر) جامعه با استفاده از جدول کرجسی-مورگان نمونه‌ای به حجم ۲۵۰ دانش‌آموز دختر مقطع متوسطه دوم به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شد. بدین ترتیب که ابتدا یک ناحیه از نواحی شهر اهواز بصورت تصادفی انتخاب شد، سپس از بین دبیرستان‌های آموزش و پرورش ۵ دبیرستان انتخاب، سپس از هر دبیرستان، ۵ کلاس انتخاب شد و تمام دانش‌آموزان این کلاس‌ها پرسشنامه‌ها را تکمیل کردند. در این پژوهش جهت رعایت اصول اخلاقی از شرکت‌کنندگان خواسته شد که با میل و رغبت خود پرسشنامه‌ها را تکمیل کنند و در صورت مایل نبودن به پر کردن پرسشنامه هیچ مانعی نیست.

۱) پرسشنامه تفکر انتقادی: پرسشنامه ریکتس<sup>۲</sup> (۲۰۰۳) براساس مقیاس تفکر انتقادی فاسیونه<sup>۳</sup> (۱۹۹۰) ساخته شده است. پرسشنامه تفکر انتقادی، ابزاری خودگزارشی است که میزان تمایل به تفکر انتقادی را می‌سنجد. این پرسشنامه شامل ۳۳ پرسش ۵ درجه‌ای است که در مقیاس لیکرت از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم، تنظیم شده است. حداقل و حداکثر نمره کسب شده در این آزمون به ترتیب ۳۳ و ۱۶۵ امتیاز است. ضریب آلفای کرونباخ هر یک از این زیر مقیاس‌ها به ترتیب ۰/۶۴، ۰/۷۵، و ۰/۷۲ به دست آمده است (پاک مهر، دورقی، غنایی چمن‌آباد و کرمی، ۱۳۹۲). در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس ۰/۷۸ به دست آمد.

۲) پرسشنامه ادراک تعاملات اجتماعی<sup>۴</sup>: این پرسشنامه بوسیله گلاس (۱۹۹۴) ساخته شده است و یک ابزار خودگزارشی است که شامل ۳۰ ماده است و. ماده‌های آن بصورت طیف لیکرت از ۱ تا ۵ نمره‌گذاری می‌شوند و دارای دو مؤلفه افکار مثبت و منفی نسبت به تعاملات اجتماعی است (به نقل از فرجی، ۱۳۹۰). نجاریان و همکاران (۱۳۸۰، به نقل از فرجی، ۱۳۹۰) اعتبار پرسشنامه را از طریق همبستگی با پرسشنامه سازگاری اجتماعی کالیفرنیا ۰/۶۵ در سطح ۰/۰۱ بدست آوردند که نشان از اعتبار بالای پرسشنامه دارد. همچنین، پایایی پرسشنامه را با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۰ گزارش دادند. فرجی (۱۳۹۰) پایایی پرسشنامه را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۸ گزارش کرد. ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس ۰/۸۳ در تحقیق حاضر به دست آمد.

۳) پرسشنامه سبک‌های شناختی یادگیری: این پرسشنامه در سال ۱۹۸۵ توسط کلب تدوین شد. این پرسشنامه شیوه‌های یادگیری افراد را در چهار بعد تجربه عینی، مشاهده تاملی، مفهوم‌سازی انتزاعی و آزمایشگری فعال مورد سنجش قرار می‌دهد. این پرسشنامه شامل ۱۲ ماده است که هر کدام از سبک‌ها ۴ ماده را شامل می‌شوند و نمره‌گذاری در یک طیف لیکرت بین ۱ تا ۴ می‌باشد (عسگری و نکل‌زاده، ۱۳۹۰). کلب در سال (۱۹۸۵)، نقل از عسگری و نکل‌زاده، (۱۳۹۰) اعتبار محتوایی این پرسشنامه را مورد بررسی قرار داد و نشان داد که این پرسشنامه از روایی خوبی برخوردار است. همچنین محمدزاده (۱۳۸۴)، به نقل از عسگری و نکل‌زاده، (۱۳۹۰) پایایی پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ برای ابعاد تجربه عینی، مشاهده تاملی، مفهوم‌سازی و آزمایشگری فعال را به ترتیب ۰/۶۲، ۰/۶۸، ۰/۶۷، و ۰/۷۰ بدست آوردند که نشان از پایایی پرسشنامه داشت. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ برای هر یک از ابعاد سبک

۱. California Critical Thinking Inventory

۲. Ricketts

۳. Facione

۴. perception of social interactions inventory

های شناختی یادگیری شامل تجربه عینی، مشاهده تاملی، مفهوم‌سازی انتزاعی، و آزمایشگری فعال به ترتیب ۰/۶۶، ۰/۶۶، ۰/۶۴، و ۰/۶۵ به دست آمد.

### یافته‌های پژوهش

پژوهش حاضر بر ۲۵۰ دختر مقطع دوم متوسطه با میانگین سنی ۱۵ سال انجام شد. توزیع فراوانی پاسخ دهندگان در خصوص تحصیلات پدر نشان داد که ۰/۸ درصد از پدران این شرکت کنندگان بیسواد، ۲۸/۴ درصد زیر دیپلم، ۴۴ درصد دیپلم، ۸/۴ درصد کاردانی و ۱۸/۴ درصد کارشناسی و بالاتر بودند. همچنین در خصوص تحصیلات مادران این شرکت کنندگان، ۱/۲ درصد بیسواد، ۵۳/۲ درصد زیر دیپلم، ۳۵/۶ درصد دیپلم، ۶/۴ درصد کاردانی و ۳/۶ درصد کارشناسی و بالاتر بودند. یافته‌های مربوط به شغل پدران شرکت کنندگان نشان دهنده این بود که ۲/۴ درصد بیکار، ۳۸/۴ درصد شغل آزاد، ۴۳/۶ درصد کارمند و ۱۵/۶ درصد بازنشسته بودند. همچنین یافته‌ها در مورد شغل مادران این شرکت کنندگان نشان داد که ۸۷/۲ درصد خانه‌دار، ۵/۶ درصد شغل آزاد، ۶ درصد کارمند و ۱/۲ درصد بازنشسته بودند.

یافته‌های توصیفی شامل میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهشی در جدول ۱ نشان داده شده است. جدول شماره ۱ به بررسی میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهشی پرداخته است.

جدول ۱: میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهشی

متغیرها/ مؤلفه‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	کمترین مقدار	بیشترین مقدار
ادراک تعاملات اجتماعی	۴۶/۸۹	۹/۸۰	۵	۷۴
افکار مثبت	۳۷/۵۵	۱۰/۰۶	۹	۷۰
افکار منفی	۲۸/۵۶	۶/۴۹	۱	۱۲
تجربه عینی	۳۱/۱۰	۵/۷۴	۱	۱۲
مشاهده تأملی	۳۲/۳۵	۴۶/۵	۱	۱۲
مفهوم‌سازی انتزاعی	۳۰/۹۱	۶/۱۵	۱	۱۲
آزمایشگری فعال	۱۱۹/۶۰	۱۱/۴۸	۴۰	۱۵۰
تفکر انتقادی				

همچنین بررسی استقلال خطاها پیش فرض اجرای رگرسیون با استفاده از آزمون دوربین-واتسون نشان دهنده استقلال خطاها در مدل‌های رگرسیونی متغیرهای پیش بینی کننده بود. در جدول ۲ ضرایب همبستگی متغیرهای پیش‌بین با تفکر انتقادی آورده شده است.

جدول ۲: همبستگی بین ادراک تعاملات اجتماعی و سبک های شناختی یادگیری با تفکر انتقادی

متغیرها	تفکر انتقادی	سطح معنی داری
ادراک تعاملات اجتماعی	افکار مثبت	۰/۳۵ <sup>**</sup>
	افکار منفی	-۰/۰۸
سبک های شناختی یادگیری	تجربه عینی	۰/۰۵
	مشاهده تأملی	-۰/۱۶ <sup>**</sup>
	مفهوم سازی انتزاعی	۰/۰۷
	آزمایشگری فعال	۰/۰۶

نتایج جدول ۲ ارتباط زیر مقیاس های ادراک تعاملات اجتماعی با تفکر انتقادی را نشان می دهد. نتایج نشان داد که بین زیرمقیاس افکار مثبت با تفکر انتقادی ( $r=0/35, P<0/01$ ) ارتباط مثبت معنی داری وجود داشت. همچنین نتایج نشان داد که بین افکار منفی و تفکر انتقادی ( $r=-0/08, P>0/05$ ) ارتباط معنی داری وجود نداشت. نتایج بررسی رابطه بین زیرمقیاس های سبک های شناختی یادگیری شامل تجربه عینی، مشاهده تأملی، مفهوم سازی انتزاعی، و آزمایشگری فعال با تفکر انتقادی در جدول ۲ نشان داده شده است. نتایج نشان داد که بین تجربه عینی با تفکر انتقادی هیچ ارتباط معنی داری وجود نداشت. در زمینه بررسی رابطه مشاهده تأملی با تفکر انتقادی نتایج نشان داد که مشاهده تأملی با تفکر انتقادی ( $r=-0/16, P<0/01$ ) ارتباط منفی معنی داری نشان داد. همچنین نتایج نشان داد که مفهوم سازی انتزاعی با تفکر انتقادی کلی ارتباط معنی داری نداشت. نتایج بررسی رابطه آزمایشگری فعال با تفکر انتقادی نشان داد که آزمایشگری فعال هیچ همبستگی معنی داری با تفکر انتقادی نداشت. برای بررسی رابطه چندگانه بین این متغیرها از روش رگرسیون خطی چندگانه به روش های همزمان و گام به گام استفاده شد. نتایج این بررسی در جداول ۳ و ۴ ارائه شده است.

جدول ۳: تحلیل رگرسیون چندگانه به روش همزمان برای پیش بینی تفکر انتقادی بر اساس متغیرهای پیش بین

متغیر ملاک	متغیرهای پیش بین	R	R <sup>۲</sup>	اصلاح شده R <sup>۲</sup>	F	Beta	T	P
	مقدار ثابت						۱۰/۶۵	۰/۰۰۱
تفکر انتقادی	افکار مثبت					۰/۴۰	۶/۲۹	*۰/۰۰۱
	افکار منفی					-۰/۲۰	-۳/۲۹	*۰/۰۰۱
	تجربه عینی	۰/۴۲	۰/۱۸	۰/۱۶	۸/۶۰	۰/۰۴	۰/۶۲	۰/۵۳
	مشاهده تأملی					-۰/۰۸	-۱/۳۰	۰/۱۹
	مفهوم سازی انتزاعی					۰/۰۶	۱/۰۴	۰/۳۰
	آزمایشگری فعال					۰/۰۱	۰/۱۶	۰/۸۷

\* $P<0,001$ .

مدل پیش‌بینی تفکر انتقادی در جدول ۳ نشان داده شده است. نتایج این مدل نشان داد که افکار مثبت ( $\beta = 0/40$ ,  $t = 6/29$ ,  $P < 0/001$ ) و افکار منفی (به صورت معکوس) ( $\beta = -0/20$ ,  $t = -3/29$ ,  $P < 0/001$ )، توانستند ۱۸ درصد از تغییرات واریانس متغیر ملاک تفکر انتقادی ( $F = 8/R^2$ ,  $t = 60 = 0/18$ ) را پیش‌بینی کنند. و دیگر متغیرها نتوانستند تفکر انتقادی را پیش‌بینی کنند. بنابراین فقط بین افکار مثبت و افکار منفی با تفکر انتقادی روابط چندگانه وجود داشت.

جدول ۴: تحلیل رگرسیون چندگانه به روش گام به گام  
برای پیش‌بینی تفکر انتقادی بر اساس متغیرهای پیش‌بین

P	T	Beta	R <sup>2</sup> change	F	R <sup>2</sup> اصلاح شده	R <sup>2</sup>	R	متغیرهای پیش‌بین	متغیر ملاک
*0/001	6/79	0/42	0/12	24/14	0/16	0/16	0/40	افکار مثبت	تفکر انتقادی
*0/001	-3/52	-0/22	0/04					افکار منفی	

\* $P < 0,001$

نتایج رگرسیون گام به گام در جدول ۴ ارائه شده است. در این مدل ادراک تعاملات اجتماعی در زمینه‌های افکار مثبت و افکار منفی و سبک‌های شناختی یادگیری در زمینه‌های تجربه عینی، مشاهده تأملی، مفهوم‌سازی انتزاعی و آزمایشگری فعال به عنوان متغیرهای پیش‌بین، و تفکر انتقادی به عنوان متغیر ملاک، وارد معادله رگرسیون شدند. نتایج جدول ۵ نشان داد که افکار مثبت (به صورت مثبت) ( $\beta = 0/29$ ,  $t = 5/32$ ) و افکار منفی (به صورت منفی) توانستند ۱۶ درصد از واریانس تفکر انتقادی را پیش‌بینی کنند ( $F = 24/14$ ,  $R^2 = 0/16$ ,  $P < 0/001$ ). بنابراین در این نتایج قویترین پیش‌بینی‌کننده‌های تفکر انتقادی به ترتیب افکار مثبت ( $\text{change} = R^2 0/12$ ) و افکار منفی ( $\text{change} = R^2 0/04$ ) بودند. به عبارت دیگر افکار مثبت به تنهایی قادر بود ۱۶ درصد از واریانس متغیر تفکر انتقادی را به صورت مثبت و معنی‌داری پیش‌بینی کند. در حالی که افکار منفی توانست ۴ درصد از واریانس تفکر انتقادی را به صورت معکوس تبیین کند (جدول ۴).

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه ادراک تعاملات اجتماعی و سبک‌های شناختی یادگیری با تفکر انتقادی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهر اهواز بود. نتایج همبستگی در پژوهش حاضر نشان داد که در زمینه ادراک تعاملات اجتماعی در زمینه افکار مثبت با تفکر انتقادی ارتباط مثبت و معنی‌داری داشت. این نتایج با یافته‌های پژوهش‌هایی نظیر توزنده (۱۳۹۲)، و بابا خانی و ممی پور (۱۳۸۲)، حاج حسینی و همکاران (۲۰۱۶)، تالفد (۲۰۱۴)، اسپنسر (۲۰۱۴) و ناتلند (۲۰۱۲) که نشان دادند ادراک تعاملات اجتماعی پویا و مثبت با تفکر انتقادی همبسته است، همسو بود.

ادراک فرد از تعاملات اجتماعی در زمینه افکار مثبت، بر اساس توانمندی و مهارت است. فرد در اجتماع کمتر اضطراب دارد و به مهارت خود از نظر روابط اجتماعی و آن چه در واقع وجود دارد معتقد است. فرد با نگرش مثبت در موقعیتهای اجتماعی حضور پیدا می‌کند و معتقد است که عصبی شدن

ضرورتی ندارد و حتی اگر واکنش مورد انتظار را نداشته باشد خیلی ناراحت نمی‌شود (برکمن و گلاس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰). تمرکز بر جنبه‌های مثبت تعاملات اجتماعی، تعامل‌های سازنده فرد افزایش می‌دهد. بنابراین ادراک تعاملات اجتماعی مثبت و سازنده می‌تواند باعث شکل‌گیری تفکر انتقادی سازنده و مثبت در بین دانش‌آموزان گردد. دانش‌آموزانی که ادراک تعاملات اجتماعی مثبتی دارند از جسارت بیشتری برای بیان عقاید خود در ارتباط با دیدگاه‌های همسالان و دیگران برخوردارند و تفکر انتقادی خود را به طرز مؤثر و سازنده‌ای بیان می‌کنند.

یافته پژوهش حاضر نشان داد که در زمینه ادراک تعاملات اجتماعی در زمینه افکار منفی با تفکر انتقادی ارتباط معنی‌داری وجود ندارد. پژوهش‌ها به بررسی ارتباط ادراک تعاملات اجتماعی در زمینه افکار مثبت با تفکر انتقادی پرداخته‌اند و نتایج این پژوهش در پژوهش‌هایی نظیر توزنده (۱۳۹۲)، و بابا خانی و ممی پور (۱۳۸۲)، حاج حسینی و همکاران (۲۰۱۶)، تئلفد (۲۰۱۴)، اسپنسر (۲۰۱۴) و ناتلند (۲۰۱۲) مورد بررسی قرار نگرفته است.

فرد در تعاملات اجتماعی با زمینه افکار منفی، در روابط اجتماعی خود، ادراک موفقیت و توانمندی ندارد و در موقعیتهای اجتماعی، پرخاشگر است. حفظ افکار انتقادی در مورد تعامل با دیگران عصبانیت و ناکامی فرد را از تعاملات اجتماعی را تشدید می‌کند. فرد آن قدر به ناتوانی اجتماعی خود معتقد است که آن موقعیت موجب طرد او خواهد شد. تجربه‌های مکرر ناکامی از رفتار و تفکر انتقادی سبب می‌شود تا توان بیان عقاید و تفکرات نقادانه خود را نداشته باشند یا تفکرات انتقادی خود را به طور مخرب و غیرسازنده بیان کنند که خود باعث شکل‌گیری درگیری با همسالان یا دیگران می‌گردد و این به نوبه خود بدبینی بیشتری را در ادراک تعاملات اجتماعی فراهم می‌آورد و از رشد تفکر انتقادی سازنده جلوگیری می‌کند.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین مقیاس تجربه عینی با تفکر انتقادی همبستگی معنی‌دار وجود ندارد. این نتیجه با یافته‌های پژوهش‌های حبیب‌پورسندانی و همکاران (۱۳۹۴)، نوحی و همکاران (۱۳۹۳)، آکس و شاور (۲۰۱۴)، اندرو و همکاران (۲۰۱۴) و محمود (۲۰۱۲) ناهمخوان است.

تحقیقات پیشین اکثراً در جمعیت دانشجویی انجام شده بودند و نمونه پژوهش حاضر، دانش‌آموزان هستند و ممکن است یکی از علت‌های این ناهمخوانی نتایج، به این دلیل باشد. شاید دلیل دیگر این ناهمخوانی این باشد که در پژوهش‌های قبلی نقش ترکیبی زیر مقیاس سبک‌های شناختی-یادگیری در نظر گرفته شده است (ترکیب دو سطح تجربه عینی و مشاهده تأملی، تشکیل سبک واگرا را می‌دهد) و در پژوهش حاضر به دلیل تأکید محققین بر رابطه تک تک سبک‌ها با تفکر انتقادی، این نتیجه حاصل شد. از یافته‌های دیگر پژوهش حاضر، ارتباط منفی و معنی‌دار بین مشاهده تأملی با تفکر انتقادی بود. این نتایج با نتایج یافته‌های بختیار نصرآبادی، موسوی و علی‌بخشی (۱۳۹۰) و امامی پور و شمس‌اسفندآبادی (۱۳۸۶) همسو بود. در سبک مشاهده تأملی، فرد از حواس خود برای دریافت اطلاعات بهره می‌گیرد، عملکرد را بر اساس معیارهای بیرونی ارزیابی می‌کنند و این گروه از افراد، در ذخیره‌سازی اطلاعات توانمند هستند. این افراد بر اساس شواهد عینی و افکار در دسترس خود به تفکر و استدلال می‌پردازند؛ در نتیجه ارتباط منفی بین مشاهده تأملی که از طریق حس به دست می‌آید و تفکر انتقادی که مبتنی بر منطق و اندیشه است، نتیجه‌ای منطقی می‌باشد.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین مقیاس مفهوم‌سازی انتزاعی با تفکر انتقادی همبستگی معنی‌دار وجود ندارد. این نتیجه با یافته‌های حبیب‌پورسندانی و همکاران (۱۳۹۴)، نوحی و

۱. Berkman & Glass



همکاران (۱۳۹۳)، آلكس و شاور (۲۰۱۴)، اندرو وهمكاران (۲۰۱۴) و محمود (۲۰۱۲) ناهمخوان است. در تبیین این ناهمخوانی می‌توان گفت که دانش‌آموزان در مدارس، یادگیری‌های خود را بر اساس دریافت از کانال‌های حسی سازماندهی نمایند و کمتر به ترکیب اطلاعات حسی و منطقی دست می‌زنند. بدری‌گرگری (۱۳۸۷) اذعان می‌دارد، توانایی دانش‌آموزان در مهارت‌های عملکردی و فرایندی در مقایسه با دانش‌آموزان سایر کشورها و حتی نسبت به زمان دانشجویی بسیار پایینتر است. شاید عدم آشنایی دانش‌آموزان با مهارت‌های یادگیری سطوح بالا سبب چنین نتیجه‌گیری شده است.

از یافته‌های این پژوهش، عدم وجود همبستگی مثبت و معنی‌دار بین سبک آزمایشگری فعال با تفکر انتقادی بود. این نتیجه با یافته‌های پژوهش‌های حبیب‌پورسندانی و همکاران (۱۳۹۴)، نوحی و همکاران (۱۳۹۳)، آلكس و شاور (۲۰۱۴)، اندرو وهمكاران (۲۰۱۴) و محمود (۲۰۱۲) ناهمخوان است. سبک یادگیری آزمایشگری فعال روشی است که در آن دانش‌آموز توانایی ریسک کردن و تأثیر عملی بر محیط را می‌آموزد. از طرف دیگر تفکر انتقادی مهارتی منطقی و مبتنی بر پیامد است که با روش علمی به آزمایش و تجزیه و تحلیل تمامی اطلاعات در دسترس می‌پردازد. شاید دلیل ناهمسویی این یافته این باشد که این سبک به ندرت در کلاس‌های درس اجرا می‌شود. عدم یادگیری مهارت‌هایی مانند آزمایش‌گری و توانمندی برای ریسک‌پذیری و تأثیر گذاشتن بر محیط اطراف سبب می‌شود تا دانش‌آموزان توانایی کافی برای تفکر انتقادی مبتنی بر تفکر و تجزیه و تحلیل را نداشته باشند.

یافته دیگر پژوهش حاضر به این مطلب اشاره داشت که از بین متغیرهای مورد مطالعه در این پژوهش، فقط افکار مثبت و منفی با تفکر انتقادی رابطه چندگانه داشتند. همچنین نتایج نشان داد که افکار مثبت و افکار منفی به ترتیب قویترین پیش‌بینی‌کننده‌های تفکر انتقادی بودند. در موقعیت اجتماعی، ضروری است تا افراد اندیشه‌های خود را با دیگران مبادله و چشم‌انداز دیگران را درک کنند (ویندل و وارن<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱). بنابراین افرادی که در زمینه تعاملات اجتماعی دارای افکار مثبت هستند دارای تفکر انتقادی سازنده‌ای خواهند بود و در گفتگوها و تعاملات خود با دیگران دچار بدبینی و سوءبرداشت نخواهند شد و در صورتی که دیدگاه‌های دیگران مورد تأیید آنان نباشد، سعی می‌کنند بدون توهین و حمله به شخصیت طرف مقابل، طرز تفکر و اندیشه نقادانه خود را به صورتی مقبول و اجتماع‌پسند مطرح کنند. در طرف مقابل داشتن افکار منفی در تعاملات اجتماعی می‌تواند سر منشأ شکل‌گیری بدبینی و بی‌اعتمادی به دیگران شود و از رشد و گسترش تفکر انتقادی مثبت جلوگیری کند و فرد را درگیر روابط بی‌حاصل و نتایجی مملو از بدبینی و مناقشه با دیگران می‌نماید. تفکر انتقادی هنگامی به مرحله ظهور می‌رسد که فرد دیدگاهی خوشبینانه نسبت به روابط اجتماعی داشته باشد. افکار منفی به روابط اجتماعی سبب می‌شود تا افراد این گونه فکر کنند که دیگران در پی صدمه زدن به آنان هستند؛ در نتیجه با کوچکترین کنش اجتماعی از سوی دیگران به آنها حمله‌ور شده و کل شخصیت طرف مباحثه خود را زیر سؤال می‌برند.

در کل، پژوهش حاضر نشان داد که افکار مثبت در زمینه ادراک تعاملات اجتماعی ارتباط موثر و مثبت، و افکار منفی و مشاهده تاملی ارتباط منفی، بر تفکر انتقادی دارند. بنابراین تقویت افکار مثبت در ادراک تعاملات اجتماعی می‌تواند به رشد تفکر انتقادی مثبت و سازنده در نوجوانان کمک کند. پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی در زمینه تعمیم‌پذیری نتایج همراه بود، از جمله این که: این پژوهش فقط بر روی دانش‌آموزان دختر انجام شده است و قابل تعمیم به گروه دانش‌آموزان پسر نمی‌باشد. نتایج بدست آمده حاصل از پرسشنامه‌های خودگزارش‌دهی می‌باشد و ممکن است سوگیری‌هایی در

۱. Windle & Warren

پاسخگویی وجود داشته باشد. از محدودیت دیگر پژوهش حاضر، عدم بررسی رابطه ترکیب سبک‌های شناختی یادگیری با تفکر انتقادی بود.

### منابع

- آذربایجانی، مسعود؛ سالاری‌فر، محمدرضا؛ عباسی، اکبر؛ کاویانی، محمد؛ موسوی‌اصل، سیدمهدی؛ غروی، سیدمحمد و خداپناهی، محمدکریم. (۱۳۸۷). روانشناسی اجتماعی با نگرش به منابع اسلامی. تهران: انتشارات سمت.
- اخلاقی، فریده؛ مخبر، نغمه؛ شاکری، محمدنقی و شمس، فاطمه. (۱۳۹۱). رابطه افسردگی، اضطراب، عزت نفس، رضایت زناشویی و عوامل جمعیت شناختی با استرس و تعاملات اجتماعی در زنان نخست زا. مجله اصول بهداشت روانی، ۱۴ (۲)، ۱۳۱-۱۲۲.
- افتخاری، فرنگیس. (۱۳۷۹). رابطه بین سبک شناختی وابسته به زمینه و ناپسته به زمینه و عملکرد در انواع آزمون‌های پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پسر و دختر پایه سوم راهنمایی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
- امامی‌پور، سوزان و شمس اسفندآباد، حسن. (۱۳۸۶). سبک‌های یادگیری و شناختی، نظریه‌ها و آزمون‌ها. تهران: سمت.
- باباخانی، وحیده و ممی‌پور، مریم. (۱۳۸۲). رابطه میان هوش هیجانی و تفکر انتقادی با ادراک تعاملات اجتماعی در بین دانشجویان. فصلنامه علوم رفتاری، ۴، ۷۷-۶۱.
- بابایی، دانیال. (۱۳۹۳). رابطه تفکر انتقادی با خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت دانشجویان. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی اهواز.
- بختیارنصرآبادی، حسنعلی؛ موسوی، ستاره و علی‌بخشی، فاطمه. (۱۳۹۰). نقش نگرش تفکر انتقادی و شیوه‌های شناختی و کاوشگری در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۷ (۴)، ۱۱۵-۱۳۸.
- بدری‌گری، رحیم. (۱۳۸۷). تأثیر بازاندیشی بر تفکر انتقادی دانشجویان - معلمان و طراحی روش مناسب بازاندیشی برای پرورش مهارت تفکر انتقادی آنها (رساله دکتری). دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تبریز.
- پاک‌مهر، حمیده؛ میردورقی، فاطمه؛ غنایی چمن‌آباد، علی و کرمی، مرتضی. (۱۳۹۲). رواسازی، اعتباریابی و تحلیل عاملی مقیاس گرایش به تفکر انتقادی ریتکس در مقطع متوسطه. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۴ (۱۱)، ۵۳-۳۴.
- توزنده، رامین. (۱۳۹۲). بررسی رابطه تعاملات اجتماعی و کمالگرایی با تفکر انتقادی دانش‌آموزان. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی تهران.
- جرج، ریکی‌ال و کریستیانی، ترزاس. (۲۰۰۴). مشاوره، نظریه‌ها و کاربرد. ترجمه رضا فلاح و محسن حاجیلو (۱۳۸۳). تهران: انتشارات رشد.
- حبیب‌پور سدانی، سیمین؛ عبدلی سلطان احمدی، جواد و فاییدفر، زیبا. (۱۳۹۴). بررسی رابطه سبک‌های یادگیری "وارک" با توسعه تفکر انتقادی، سرزندگی و انگیزش پیشرفت تحصیلی در بین دانشجویان علوم پزشکی ارومیه. مجله دانشگاه پرستاری و مامایی ارومیه، ۱۳ (۱۲)، ۱۰۸۹-۱۰۹۶.
- سگال، هدی. (۱۳۹۲). رابطه تفکر انتقادی با سبک‌های مقابله با استرس کارکنان ملی حفاری اهواز. پایان نامه کارشناسی. دانشگاه آزاد اسلامی اهواز.

عسگری، پرویز و نکل زاده، مریم. (۱۳۹۰). رابطه استرس شغلی، حمایت اجتماعی با خشنودی شغلی در کارکنان شرکت ملی حفاری. فصلنامه یافته‌های نو در روانشناسی، ۵ (۱۴)، ۳۷-۵۲.

نوحی، عصمت؛ صلاحی، سحر و سبزواری، سکینه. (۱۳۹۳). رابطه تفکر انتقادی با سبک‌های یادگیری در دانشجویان تحصیلات تکمیلی پرستاری. مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی، ۱۱ (۲)، ۱۷۹-۱۸۶.

- Alex, H. K., & Shower, S. (2014). The relationship between motivational beliefs and learning styles with critical thinking of students. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Andreou, C., Papastavrou, E., & Merkouris, A. (2014). Learning styles and critical thinking relationship in baccalaureate nursing education: a systematic review. *Nurse Education Today*, 34(3), 362-371.
- Berkman, L. F., & Glass, T. (2000). Social integration, social networks, social support, and health. *Social Epidemiology*, 1, 137-173.
- Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Executive Summary "The Delphi Report". Millbrae, CA: California Academic Press.
- Griffin, K. W., Sheier, L. M., Botvin, G. J., Diaz, T., & Miller, N. (1999). Interpersonal aggression in urban minority youth. *Journal of Community Psychology*, 27(3), 281-298.
- Gul, R., Cassuma, S. H., Ahmada, A., Khana, S. H., Saeeda, T., & Parpio, Y. (2010). Enhancement of critical thinking in curriculum design and delivery: A randomized controlled trial for educators. *Procedia Social Behavior Science*, 2(2), 3219-3225.
- Hajhosseini, M., Zandi, S., Hosseini Shabanan, S., & Madani, Y. (2016). Critical thinking and social interaction in active learning: A conceptual analysis of class discussion from Iranian students' perspective. *Cogent Education*, 3(1), 117-129.
- Klob, D. A., & Fry, R. (1975). *Toward an applied theory of experimental learning. Theories of Group Process*. London: John Wiley.
- Mahmoud, H. G. (2012). Critical thinking dispositions and learning styles of baccalaureate nursing students and its relation to their achievement. *International Journal of Learning and Development*, 2(1), 398-415.
- Netleland, T. (2012). The relationship between of intimacy and family flexibility with self\_dissociation. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 15 (1), 9-17.
- Netlfed, G. (2014). The Relationship Between perception of social interaction and academic engagement, critical thinking of Students High School. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 323-334.
- Ricketts, J. C. (2003). *The Efficacy of Leadership Development, Critical Thinking Dispositions, and Students Academic Performance on the Critical Thinking Skills of Selected Youth Leaders*. Dissertation Presented to the Graduate School of the University of Florida in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy.
- Spencer, A. (2012). The relationship between well self-monitoring with marital satisfaction of students. *Journal of Behavioral Sciences*, 3, 59-64.
- Tanwir, U. H., Aditya, K. S., & Banshi, D. (2010). An investigation of relationship between learning styles and performance of learners. *International Journal of Engineering*

- 
- Science and Technology, 2(7), 2813-2819.
- Whayet, F. (2014). The assessment of optimistic critical thinking: Comparison of German, Spanish and Chinese Versions of the General self-efficiency Scale. *Applied Psychology*, 46(1), 177-190.
- Windle, R., & Warren, S. (2011). "Communica Strills": <http://www.directionservice.Org/cadre/section.cofom>.