

## بررسی رابطه بین سبک‌های هویت و تفکر انتقادی در بین دانشجویان دانشگاه پیام نور استان لرستان

کبری مرادی<sup>1\*</sup>

دکتر احمد علیپور<sup>2</sup>

ابراهیم نوری تیرتاشی<sup>3</sup>

### چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین سبک‌های هویت و تفکر انتقادی بوده است. برای بررسی این موضوع با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی که در دو مرحله انجام گرفت، ابتدا دو شهر از بین استان لرستان به روش خوشه‌ای انتخاب شد و در مرحله دوم از بین دانشگاه‌های پیام‌نور از دو شهر انتخاب شده استان لرستان دو دانشگاه و سپس از هر دانشگاه 35 نفر به روش تصادفی (جمعاً 70 نفر) انتخاب شدند. پس از انتخاب گروه نمونه، به صورت همزمان پرسشنامه مهارت‌های تفکر انتقادی کالیفرنیا و پرسشنامه سبک‌های هویت برزونسکی بر روی آزمودنی‌ها اجرا شد. اطلاعات به دست آمده با استفاده از روش‌های آماری ضریب همبستگی پیرسون، تحلیل رگرسیون، آزمون‌های آنوا و تی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج به دست آمده نشان داد که سبک هویت سردرگم با نمره کل تفکر انتقادی (سطح معناداری 0/03) و همچنین مقیاس تحلیل از مقیاس‌های تفکر انتقادی (سطح معناداری 0/03) رابطه معکوس و معناداری دارد. همچنین نتایج به دست آمده با استفاده از آزمون تی نشان داد که از بین سبک‌های هویت و مقیاس‌های تفکر انتقادی، در مقیاس‌های تحلیل (سطح معناداری 0/03)، استنتاج (سطح معناداری 0/008) و قیاس (سطح معناداری 0/025) بین دو گروه علوم انسانی و علوم پایه تفاوت معناداری وجود دارد. به گونه‌ای که در مقیاس قیاس و تحلیل گروه علوم پایه میانگین نمرات بالاتری دارند. نتایج تفاوت معناداری را بین میانگین‌های سبک‌های هویت و تفکر انتقادی در دو گروه زن و مرد نشان نداد.

**واژه‌های کلیدی:** تفکر انتقادی، سبک هویت سردرگم، سبک هویت اطلاعاتی، سبک هویت هنجاری

<sup>1</sup> - دانشجوی دکتری و مربی دانشگاه پیام نور - نویسنده مسئول ([moradi283@gmail.com](mailto:moradi283@gmail.com))

<sup>2</sup> - استاد دانشگاه پیام نور تهران، تهران - ایران

<sup>3</sup> - کارشناس ارشد مشاوره خانواده، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

## مقدمه

شناخت فرد از ماهیت وجودی خود هویت محسوب می‌گردد. این شناخت، اساسی‌ترین و مهمترین مرحله رشد تلقی می‌شود به طوری که مولای متقیان امیر مومنان علی (ع) می‌فرماید: «من عرف نفسه فقد عرف ربه» حضرت لازمه شناخت از خداوند متعال را خودشناسی بیان می‌نماید که با این شناخت گام‌های بعدی تسهیل می‌گردد. لذا آشنایی با هویت به طور اعم و هویت فردی و سبک‌های هویت به طور اخص ضرورتی انکار ناپذیر می‌باشد (برقی مقدم و همکاران، 1388).

از میان روان تحلیل‌گران بحث اریکسون دربارۀ هویت جایگاه ویژه‌ای دارد (وایت و همکاران، 1988 به نقل از رحیمی نژاد، 1379). اریک اریکسون وحدت هویت در برابر سردرگمی نقش را تعارض دوره نوجوانی می‌داند براساس این نظر، تضاد بین وحدت هویت و سردرگمی نقش در دوره نوجوانی بحران سن نوجوانی است در بسیاری از نوجوانان عناصر هویت تثبیت می‌شوند و آن‌ها به هویت شخصی و شغلی دست پیدا می‌کنند اما عدم توانایی در حل این تضاد منجر به سردرگمی در نقش هویت برای فرد می‌شود (رحیمی نژاد، 1379). به دنبال او مارسیا (1966) به طور تجربی در پارادایم پایگاه هویت<sup>1</sup>، بحران هویت را در دو مقوله یعنی میزان کاووش<sup>2</sup> فردی در مراحل شخصی یا موقعیتی و میزان تعهد<sup>3</sup> فرد به این مسائل توصیف کرده است (دمبو 1994 به نقل از آقاجانی حسین آبادی، 1381). وی پس از پایان فعالیت‌های تجربی، افراد دارای میزان کاووش و تعهد پایین را در پایگاه هویت سردرگم؛ افراد دارای تعهد بالا ولی میزان کاووش گری پایین را هویت زودرس<sup>4</sup>؛ افراد دارای تعهد پایین ولی کاووش گری بالا را در حال هویت یابی یا دارای هویت معوق<sup>5</sup> و افراد دارای کاووش گری بالا و تعهد بالا کسانی هستند که بحران هویت را حل کرده و هویت موفق<sup>6</sup> دارند (رحیمی نژاد، 1379).

سبک‌های هویت مدل برزونسکی، که شکل توسعه یافته نظریه مارسیا در زمینه وضعیت‌های هویت است، به سبک‌های اطلاعاتی، هنجاری، و گسیخته اجتنابی تقسیم شده‌اند. این سبک‌ها اشاره به راهبردها یا فرایندهای برخورد با تعارض‌های هویت دارد.

<sup>1</sup> -Identity Status

<sup>2</sup> - Exploration

<sup>3</sup> - Commitment

<sup>4</sup> - Foreclosure Identity

<sup>5</sup> - Moratorium Identity

<sup>6</sup> - Achivement Identity

به عبارت دیگر سبک‌های هویت ترجیح نسبی افراد برای به کار گیری شیوه های خاص حل مسائل هویتی و پردازش اطلاعات مربوط به خود است.

در مورد با تفکر انتقادی؛ تعریف متخصصان فلاسفه امریکا (1990) مطرح می‌شود. این گروه در گزارش پیمایش خود تفکر انتقادی را این گونه تعریف می‌کنند: «تفکر انتقادی قضاوتی هدفمند و خود تنظیم کننده است که نتایج آن در تفسیر، تحلیل، ارزشیابی، استنباط و نیز تبیین ملاحظات نظری، روش‌شناختی، ملاک محوری یا بافتی می‌باشد که قضاوت بر اساس آن صورت گرفته است. تفکر انتقادی به عنوان یک ابزار لازم کندوکاو است. تفکر انتقادی یک پدیده انسانی نافذ و خود اصلاح کننده است. متفکر منتقد و ایده‌آل عادتاً کنجکاو، آگاه، صادق در مواجه شدن با سوگیری‌های شخصی، محتاط در قضاوت کردن، مشتاق ملاحظه، صریح درباره موضوعات، منظم در موضوعات پیچیده، پیگیر در جستجوی اطلاعات مرتبط، معقول و منطقی در انتخاب ملاک، متمرکز در جستجو و مصر در کندوکاو نتایج بوده و در موضوع و شرایط بخصوص جستجو، بسیار دقیق است» (عسگری، 1386).

رویکرد تفکر انتقادی را نظریه‌های یادگیری شناختی<sup>1</sup> و ساختن‌گرایی<sup>2</sup> حمایت می‌کنند. نظریه‌پردازان شناختی به دانش‌آموزان در فرایند یادگیری همچون پردازش کنندگان فعال اطلاعات می‌نگرند، کسانی که تجربه می‌کنند و برای حل مسائل به جستجوی اطلاعات می‌پردازند.

علاوه بر نظریه‌های شناختی، رویکردهای فراشناختی نیز از تقویت و پرورش تفکر انتقادی در فرایند آموزش حمایت می‌کنند. از دید فراشناختی دانش‌آموزان باید فرایندهای ذهنی خود نظارتی فعال داشته باشد و فعالیت‌های ذهنی خود را تنظیم و بازسازی کند.

یکی دیگر از تئوری‌های حامی تفکر انتقادی نظریه ساخت‌گرایی است که خود ریشه در تفکر شناختی دارد. پایه‌های فلسفی چنین رویکردی بر اصل خطاپذیری معرفت‌شناسی استوار است. ساخت‌گرایان نیز همچون روانشناسان شناختی، یادگیری را یک فرایند ادراک حاصل از تجربه می‌دانند و معتقدند که مجریان برنامه‌های درسی باید موقعیتی فراهم سازند که در آن دانش‌آموزان از طریق مباحثه استدلالی که عمل تعامل و

---

1 - Cognitive Theories

2 - Constructivism

تحلیل را تسریع و تسهیل می‌کند، به تفکر انتقادی پردازند. آنان نیز همچون شناخت گرایان به مهارت‌های سطح بالای تفکر توجه دارند.

موضوع زمانی پیچیده می‌شود که تفاوت‌های فردی در زمینه هویت در انسان‌ها را در زمینه مقوله تفکر انتقادی مورد بررسی قرار دهیم به این معنی که انسان‌ها در برخورد با مسائل هویتی دارای سه سبک اطلاعاتی، هنجاری و سردرگم اجتنابی هستند. به طوری که افراد با سبک اطلاعاتی در برخورد با مسائل هویتی به شیوه کنشی عمل می‌کنند. در سبک هنجاری فرد در برخورد با مسائل به شیوه واکنشی عمل می‌کند. و افراد با سبک سردرگم اجتنابی، اهمال کار هستند (جوکار، 1385).

تحقیقات متعددی پیرامون ارتباط سبک‌های تفکر و سازه‌های مختلف روانی و تحصیلی انجام گرفته است از جمله می‌توان به ارتباط سبک‌های تفکر و رشد شناختی (زانگ، 2002)، تحول روانی- اجتماعی (زانگ، 2002)، عزت نفس (زانگ و پاستیگیون، 2001)، تیپ‌های شخصیتی (زانگ، 2000؛ زانگ 2001؛ باستو، پرنیز، ال شات، هاماکر، 1999) و خلاقیت (استرنبرگ، اوهار، و لاربات 1997، امامی پور و سیف 1382) (به نقل از جوکار، 1385)، اشاره نمود. همچنین در بررسی پیشینه نزدیکتر به موضوع مورد بررسی، ارتباط سبک‌های تفکر و سبک‌های هویت توسط جوکار در سال 1385 مورد بررسی قرار گرفت و نتایج حاکی از وجود رابطه بین این دو متغیر است و هریک از سبک‌های هویت، توسط نیم رخ متفاوتی از کنش سبک‌های تفکر پیش بینی می‌شوند. با توجه به اهمیت تفکر انتقادی و این موضوع که افراد دارای سبک‌های هویت مختلف استقلال و اعتماد به نفس متفاوت دارند. و این موضوع به نوبه خود در تصمیم گیری مهم زندگی و حل مسأله تأثیرگذار است، پژوهش حاضر به بررسی رابطه تفکر انتقادی با سبک‌های هویت می‌پردازد. در واقع هدف پژوهش حاضر بررسی قدرت پیش بینی هریک از سبک‌های هویت در ارتباط با تفکر انتقادی است. فرضیه پژوهش حاضر آن بود که تفکر انتقادی با سبک‌های هویت رابطه دارد و همچنین بین این متغیرها در گروه‌های مختلف تحصیلی تفاوت وجود دارد.

## ابزار و روش

جامعه آماری مورد مطالعه در این پژوهش شامل کلیه دانشجویان دانشگاه پیام نور استان لرستان بوده است، که در نیمسال دوم سال تحصیلی 89-88 مشغول به تحصیل

بوده اند. از بین جامعه آماری در این پژوهش، از روش نمونه گیری تصادفی که در دو مرحله انجام گرفت که در ابتدا دو شهر از بین استان لرستان (الشتر و خرم آباد) به روش خوشه ای انتخاب شد و در مرحله دوم از بین دانشگاههای پیام نور از دو شهر انتخاب شده استان لرستان دو دانشگاه و سپس از هر دانشگاه 35 نفر به روش تصادفی (جمعاً 70 نفر) انتخاب شدند..

برای گردآوری اطلاعات این پژوهش از دو پرسشنامه استفاده شده است.

1- آزمون مهارت‌های تفکر انتقادی کالیفرنیا: این آزمون به عنوان ابزاری استاندارد شده برای سنجش مهارت‌های اساسی تفکر انتقادی در سطح دبیرستان و بالاتر طراحی و تهیه شده است (فاکون و فاکون، 1998، به نقل از عسگری، 1386). در این آزمون، یک نمره کلی مربوط به تفکر انتقادی و پنج نمره مربوط به هریک از خرده مهارت‌های تفکر انتقادی برای هر آزمونی بدست می‌آید.

آزمون مهارت‌های تفکر انتقادی کالیفرنیا برای اندازه‌گیری تفکر انتقادی و خرده مقیاس‌های شناختی آن تحلیل، استنباط، ارزشیابی، استدلال قیاسی، و استدلال استقرایی مورد استفاده قرار می‌گیرد. از 34 پرسش چند گزینه‌ای آن، 20 پرسش چهار گزینه‌ای و 14 پرسش آن پنج گزینه‌ای است. آزمودنی‌ها برای هر پرسش، از بین گزینه‌های پیشنهادی، یک گزینه را که بر اساس قضاوت خودشان بهترین پاسخ است، از 34 سؤال آزمون؛ 13 سؤال به مقیاس ارزشیابی؛ 9 سؤال به مقیاس تحلیل؛ و 12 سؤال به مقیاس استنباط مربوط است. در این پژوهش نمره کلی تفکر انتقادی و نمرات مقیاس‌های ارزشیابی، تحلیل، و استنباط مورد استفاده قرار گرفته است.

در مطالعات انجام شده، پایایی آزمون‌های مهارت‌های تفکر انتقادی کالیفرنیا با استفاده از روش کودر- ریچاردسون بین 68/ تا 70/. گزارش شده است (فاکون و فاکون 1992؛ فاکون، فاکون، بلوم، کارول، 1998، فاکون و فاکون، 1998؛ به نقل از عسگری، 1386). اسلامی (1382) پایایی آزمون مهارت‌های تفکر انتقادی کالیفرنیا را در ایران و در جامعه‌ی دانشجویی به روش بازآزمایی 78/. گزارش کرده است. بیگدلی (1384) نیز پایایی همین فرم آزمون را به روش بازآزمایی با فاصله‌ی 15 روزه، 73/. گزارش کرده است. عسگری (1386) پایایی آزمون را به روش کودر- ریچاردسون 68/. و به روش بازآزمایی با فاصله 4 ماهه 63/. برآورد کرده است. خلیلی (1382) پایایی آزمون را در جامعه دانشجویی با استفاده از فرمول شماره 20 کودر ریچاردسون، 62%

برآورد کرده است. در این پژوهش پایایی آزمون به روش آلفای کرباخ 0/62 به دست آمد.

پرسشنامه سبک‌های هویت (SIS): پرسش نامه سبک هویت (برزونسکی، 1992) یک مقیاس 40 سوالی است که 11 سوال آن مربوط به مقیاس اطلاعاتی، 9 سوال آن مربوط به مقیاس هنجاری، 10 سوال آن مربوط به مقیاس سردرگم یا اجتنابی و 10 سوال دیگر مربوط به مقیاس تعهد است که این مقیاس برای تحلیل ثانویه استفاده می‌شود و یک سبک هویتی محسوب نمی‌شود. نمره گذاری به صورت لیکرتی می‌باشد. غضنفری با استفاده از تحلیل عاملی، پایایی و اعتبار پرسش نامه سبک هویت را بررسی کرد نتایج نشان داد که از همسانی درونی مناسبی برخوردار است (غضنفری، 1383).

روش تحقیق این موضوع از نوع همبستگی بوده است. در این پژوهش پس از اینکه آزمودنی‌ها انتخاب شدند به صورت همزمان پرسشنامه تفکر انتقادی کالیفرنیا و پرسشنامه سبک‌های هویت برزونسکی بر روی آنان اجرا شده است. و سپس اطلاعات به دست آمده با استفاده از روش‌های ضریب همبستگی پیرسون، تحلیل رگرسیون و آزمون‌های تی و آنوا با استفاده از نرم افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. داده‌های به دست آمده از مقیاس‌های تفکر انتقادی و سبک‌های هویت با استفاده از روش‌های آماری ضریب همبستگی پیرسون، رگرسیون و آزمون تی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج به دست آمده به صورت فرضیه‌های جداگانه و در قالب جداول زیر قابل مشاهده است.

### یافته‌ها

برای بررسی فرضیه اول پژوهشی که بیان می‌کند بین سبک‌های هویت و تفکر انتقادی رابطه وجود دارد، اطلاعات به دست آمده با استفاده از روش همبستگی پیرسون و رگرسیون مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند که نتایج به دست آمده در جدول زیر قابل مشاهده می‌باشد.

جدول 1: جدول ضریب همبستگی پیرسون برای بررسی رابطه بین متغیرهای سبک های هویت با مقیاس های تفکر انتقادی

تفکر انتقادی	استقراء	قیاس	استنتاج	ارزیابی	تحلیل	مقیاس های تفکر انتقادی	
						سبک های هویت	
0/122 0/32	0/19 0/12	-0/036 0/77	-0/187 0/127	0/244 0/045	0/096 0/43	سبک	ضریب همبستگی
						هویت	سطح معناداری
0/153 0/2	0/156 0/196	-0/033 0/79	0/079 0/51	0/043 0/72	0/199 0/098	اطلاعاتی	ضریب همبستگی
							سطح معناداری
0/13 0/25	0/2 0/09	-0/1 0/4	-0/188 0/12	0/26 0/02	0/113 0/35	هنجاری	ضریب همبستگی
							سطح معناداری
-0/25 0/03	-0/09 0/4	-0/1 0/4	-0/19 0/11	-0/07 0/55	-0/254 0/03	سردرگم	ضریب همبستگی
							سطح معناداری
0/14 0/24	0/14 0/24	0/1 0/4	0/19 0/11	0/23 0/02	0/1 0/38	تعهد	ضریب همبستگی
							سطح معناداری

داده های به دست آمده در رابطه با فرضیه اول پژوهشی در جدول بالا نشان می دهد، از بین مقیاس های تفکر انتقادی و سبک های هویت، بین سبک هویت هنجاری و مقیاس ارزیابی (سطح معناداری 0/02) و همچنین بین سبک هویت تعهد و مقیاس ارزیابی (سطح معناداری 0/02) رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. علاوه بر آن نتایج نشان می دهد بین سبک هویت سردرگم و مقیاس تحلیل (سطح معناداری 0/03) و سبک هویتی سردرگم با تفکر انتقادی (سطح معناداری 0/03) رابطه معکوس و معناداری وجود دارد. بین سایر سبک های هویتی و مقیاس های تفکر انتقادی رابطه معناداری مشاهده نشد. همچنین نتایج تحلیل رگرسیون در مورد داده های پژوهشی نشان داد که از بین سبک های هویتی، سطح معناداری سبک هویت سردرگم 0/07 می باشد که نزدیک به سطح معناداری 0/05 می باشد یعنی ممکن است این سبک قادر به پیش بینی تفکر انتقادی می باشد.

برای بررسی فرضیه دوم و سوم پژوهشی که بیان می کند بین انواع سبک های هویت و مقیاس های تفکر انتقادی در دو گروه زن و مرد تفاوت وجود دارد. داده های به دست آمده با استفاده از آزمون تی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند، نتایج به دست آمده در جدول زیر قابل مشاهده است.

جدول 2: جدول مقایسه میانگین های سبک های هویت و زیر مقیاس های تفکر انتقادی در دو گروه زن و مرد

متغیرها	گروهها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	T	d.f	سطح معناداری
تفکر انتقادی	زن	53	10/22	3/22	0/62	68	0/53
	مرد	17	9/7	1/96			
اطلاعاتی	زن	53	40/7	4/43	/48	68	0/63
	مرد	17	40	5/57			
هنجاری	زن	53	35/24	3/8	1/31	68	0/19
	مرد	17	33/58	6/3			
سردرگم	زن	53	24/5	4/7	/64	68	0/5
	مرد	17	23/7	3/5			
تعهد	زن	53	38/64	4/75	00	66	1
	مرد	17	38/64	7/6			
تحلیل	زن	53	2/4	1/2	-0/54	68	0/59
	مرد	17	2/64	1/53			
ارزیابی	زن	53	4/73	2/14	0/78	68	0/43
	مرد	17	4/29	1/57			
استنتاج	زن	53	3/03	1/31	0/69	68	0/49
	مرد	17	2/7	1/7			
قیاس	زن	53	4/5	1/78	-0/71	68	0/47
	مرد	17	4/88	2/14			
استقراء	زن	53	4/3	2/08	1/55	68	0/12
	مرد	17	3/47	4/23			

نتایج تجزیه و تحلیل داده های پژوهشی در رابطه با فرضیه دوم و سوم پژوهشی نشان داد که بین میانگینهای سبک های هویت و مقیاس های تفکر انتقادی هیچگونه تفاوت معناداری بین دو گروه زن و مرد وجود ندارد.

برای بررسی فرضیه های چهارم و پنجم پژوهشی که بیان می کند بین انواع سبکهای هویت و مقیاس های تفکر انتقادی در دو گروه علوم انسانی و علوم پایه تفاوت وجود دارد. داده های به دست آمده با استفاده از آزمون تی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند، نتایج به دست آمده در جدول زیر قابل مشاهده است.



جدول 3: مقایسه میانگین های سبک های هویت و زیر مقیاس های تفکر انتقادی در دو گروه علوم انسانی و پایه

متغیر ها	گروهها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	T	d.f	سطح معناداری
تفکر انتقادی	پایه	16	9/94	2/28	-0/25	68	0/79
	انسانی	52	10/15	3/18			
اطلاعاتی	پایه	18	40/66	3/64	0/129	68	0/89
	انسانی	52	40/5	5/05			
هنجاری	پایه	18	34/77	5/04	-0/07	68	0/94
	انسانی	52	34/86	4/41			
سردرگم	پایه	18	25/83	4	1/7	68	0/09
	انسانی	52	23/78	4/5			
تعهد	پایه	16	39/93	4/07	1/06	66	0/29
	انسانی	52	38/25	5/9			
تحلیل	پایه	18	3/05	1/1	2/19	68	0/03
	انسانی	52	2/3	1/29			
ارزیابی	پایه	18	4/66	1/68	0/09	68	0/92
	انسانی	52	4/6	2/14			
استنتاج	پایه	18	2/22	1/26	-2/72	68	0/008
	انسانی	52	3/23	1/38			
قیاس	پایه	18	5/44	0/855	2/29	68	0/025
	انسانی	52	4/3	2/03			
استقراء	پایه	18	3/55	1/88	-1/39	68	0/16
	انسانی	52	4/28	1/93			

نتایج به دست آمده در مورد فرضیه های چهارم و پنجم پژوهشی با استفاده از آزمون تی نشان می دهد که از بین سبک های هویت و مقیاس های تفکر انتقادی، در مقیاس تحلیل (سطح معناداری 0/03)، مقیاس استنتاج (سطح معناداری 0/008) و مقیاس قیاس (سطح معناداری 0/025) بین دو گروه علوم انسانی و علوم پایه تفاوت معناداری وجود دارد به گونه ای که در میانگین نمرات گروه علوم پایه بیشتر از علوم انسانی می باشد.

## بحث و نتایج

برای بررسی رابطه بین سبک های هویت و تفکر انتقادی، نتایج به دست آمده در جدول (1) نشان داده است که بین سبک هویت سردرگم با نمره کل تفکر انتقادی

(سطح معناداری 0/03) و همچنین مقیاس تحلیل از مقیاس های تفکر انتقادی (سطح معناداری 0/03) رابطه معکوس و معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر افرادی که در سبک هویتی سردرگم نمرات بالاتری دریافت می کنند در تفکر انتقادی و مقیاس تحلیل یعنی پی بردن به ارتباط بین مطالب ضعیفتر عمل می کنند. این یافته با یافته های مقالو و وفایی (1387)، دانشور پور وتاجیک (1387)، تقدیری و امامی پور (1387) و بیگدلی (1384)، واترمن (1986)، بورن (1978) همخوانی دارد.

افراد دارای سبک هویتی سردرگم اهمال کار هستند و تا حد ممکن سعی در به تأخیر انداختن موقعیت های تعارض انگیز و تصمیم گیری دارند. در مواقعی که امکان چنین تأخیری وجود نداشته باشد در تصمیم گیری بیشتر به مقتضیات و پیامدهای محیطی تکیه می کند، رفتارهایشان الگوی مشخص ندارد و موقعیتی است، این سبک هویت با هیجان مداری، خود معلولی، راهبردهای نامطلوب تصمیم گیری، خودآگاهی محدود، دگر پیروی و به کار گیری راهبردهای اسنادی و شناختی ناکارآمد رابطه دارد.

همچنین نتایج پژوهش ها نشان داده است، که افراد دارای سبک هویتی سردرگم، از خانواده هایی هستند که در آنها فردیت تشویق نمی شود، خود تنظیمی پایینی دارند و تحت شرایطی که خود و نهاد آنها مورد تهدید قرار می گیرد گوشه گیر و منزوی می شوند. با توجه به اهمیت تفکر انتقادی و این موضوع که افراد دارای سبک های هویت سردرگم از استقلال و اعتماد به نفس پایینی برخوردارند و این موضوع به نوبه خود در تصمیم گیری و حل مسأله به شیوه مؤثرتر، تاثیر گذار است، با نتیجه به دست آمده در این تحقیق همخوانی دارد.

برای بررسی تفاوت بین میانگین های سبک های هویت و تفکر انتقادی در دو گروه زنان و مردان، نتایج به دست آمده از گروه نمونه تفاوت معناداری را بین زنان و مردان در انواع سبک های هویت و زیر مقیاس های تفکر انتقادی نشان نداد.

برای بررسی مقایسه سبک های هویت و تفکر انتقادی در دانشجویان علوم پایه و علوم انسانی، نتایج به دست آمده با استفاده از آزمون تی در جدول (4) نشان می دهد، که از بین سبک های هویت و مقیاس های تفکر انتقادی، در مقیاس های تحلیل (سطح معناداری 0/03)، استنتاج (سطح معناداری 0/008) و قیاس (سطح معناداری 0/025) بین دو گروه علوم انسانی و علوم پایه تفاوت معناداری وجود دارد. به گونه ای که در مقیاس قیاس و تحلیل گروه علوم پایه میانگین نمرات بالاتری دارند. نتایج این تحقیق با

یافته های بیگدلی (1384)، جهانی (1381)، دباغیان (1382)، شعبانی (1378)، اسلامی (1382)، زنگنه (1382)، موسوی (1386)، یوچو (2004)، تامپسون (2003)، هاپسن (1998) همخوانی دارد.

تفکر انتقادی با عزت نفس و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری دارد (بیگدلی، 1384)، این مهارت از طریق فرایندهای آموزشی و پژوهشی افزایش می یابد (جهانی، 1381)، روش های حل مسأله به صورت کارگروهی، سه مهارت مقایسه، تشخیص و قضاوت را تقویت می کنند (شعبانی، 1378)، جلسات پویایی گروهی بر تفکر انتقادی و خرده مقیاس های تحلیل، ارزش یابی و استنباط تاثیرگذار است. همچنین تحقیقات دیگر نشان داده اند که بحث گروهی، برنامه های شبیه سازی کامپیوتری، محیط های کلاسی غنی شده و فن آوری بر رشد مهارت های تفکر انتقادی تاثیرگذار است. دانشجویان علوم پایه در مقایسه با دانشجویان علوم انسانی از پیشرفت تحصیلی بالاتری برخوردارند، نوع دروسی که در دانشگاه می خوانند به گونه ای است که بیشتر نیازمند آزمایشگاه، کار گروهی و استفاده از تکنولوژی بیشتر می باشد، این شرایط موقعیتی را برای آنان فراهم می سازد که در تعدادی از خرده مقیاس های تفکر انتقادی از نمرات بالاتری برخوردار باشند.

## منابع:

- احمدی، سید احمد (1385)، روانشناسی نوجوانان و جوانان. انتشارات مشعل، اصفهان، چاپ دوازدهم
- احمدی، احمد (1375)، روان شناسی نوجوانان و جوانان. تهران، مشعل
- اسلامی، محسن (1382)، آرایه الگویی برای طرحی و اجرای برنامه خواندن انتقادی و بررسی اثر آن بر تفکر انتقادی و نوشتن تحلیلی دانشجویان دوره تربیت معلم تهران. رساله چاپ نشده، دکترای برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه تربیت معلم، تهران.
- امیدیان، مرتضی (1381)، بررسی انواع هویت در ابعاد اعتقادی بین فردی و تفاوت آنها از لحاظ متغیرهای وابسته برگزیده در دانشجویان دختر و پسر دانشگاه شهید چمران اهواز. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز.
- آقاجانی حسین آبادی، محمدحسن (1381)، هنجاریابی مقدماتی پرسشنامه سبک هویت برای دانشجویان دانشگاه‌های تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم تهران.
- برقی مقدم، جعفر، مشرف جوادی، بتول، مظفری، سید امیر احمد، گروسی فرشی، میرتقی (1388)، ارتباط سبک‌های هویت با عوامل برانگیزاننده و احساس موفقیت. فراسوی مدیریت. سال سوم. شماره 11.
- برکات، فاطمه (1385)، بررسی تاثیر آموزش مهارت های اجتماعی بر سبک های هویت یابی دانش آموزان دختر و پسر سال اول مقطع متوسطه شهرستان بوشهر. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز.
- بیگدلی، حسن (1384)، بررسی رابطه‌ی تفکر انتقادی با عزت نفس و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان کارشناسی رشته‌های علوم انسانی و فنی مهندسی دانشگاه تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- پازارگادی، مهرنوش؛ شهابی، مرضیه؛ مهاجر، ثانی؛ مهدوی، زهرا؛ یغمایی، فریده (1381)، تفکر انتقادی در آموزش علوم پزشکی. فصلنامه دانشکده پرستاری و مامایی شهید بهشتی، سال دوازدهم، شماره 38.
- پائولو، فریره (1368)، آموزش شناخت انتقادی (ترجمه کاویانی). تهران: آگاه.
- تقدیری، رقیه، امامی پور، سوزان (1387)، رابطه سبک های هویت با خودتنظیمی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمان. مجموعه مقالات چهارمین سمینار سراسری بهداشت روانی دانشجویان، 3 و 4 خرداد 1387.
- جوکار، بهرام (1385)، رابطه کنش سبک های تفکر و سبک های هویت. فصلنامه علمی پژوهشی روان شناسی دانشگاه تبریز، سال اول. شماره 1.

- جوکار، بهرام، حسام پور، مریم (1387)، رابطه سبک های هویت و تاب آوری. مجموعه مقالات چهارمین سمینار سراسری بهداشت روانی دانشجویان، 3 و 4 خرداد 1387.
- جوهری نیا، محمدرضا (1385)، رابطه بین هویت خویشتن، سلامت روان، رضایت زناشویی مددجویان معتاد. مجله علمی پژوهشی یافته های نو در روانشناسی، شماره اول، پاییز 1385.
- جهانی، جعفر (1381)، نقد و بررسی مبانی فلسفی الگوی تفکر انتقادی ماتيو لپمن. فصلنامه علمی - پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهرا (س). سال دوازدهم، شماره 42.
- حسینی، نیره (1376)، بررسی هویت با تاکید بر هویت شغلی و ارتباط آن با افسردگی در دانشجویان پزشکی و فنی - مهندسی دانشگاه رازی و علوم پزشکی کرمانشاه. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه الزهرا.
- حمیدنژاد، علیرضا (1387)، بررسی تأثیر حل مسأله در درس علوم به صورت کار گروهی بر تفکر انتقادی و خلاقیت دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی شهرستان دزفول در سال تحصیلی 87-1386. پایان نامه چاپ نشده کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک.
- خسروانی زنگنه، ستاره (1381)، بررسی تأثیر برگزاری جلسات پویایی گروه در کارآموزی پرستاری بهداشت جامعه بر میزان تفکر انتقادی دانشجویان کارشناسی. پایان نامه چاپ نشده کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.
- خلیلی، حسین؛ سلیمانی، محسن (1382)، تعیین اعتماد، اعتبار و هنجار آزمون مهارت های تفکر انتقادی کالیفرنیا فرم ب (CCTST-B). مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی بابل. 5 (2): 84-90.
- دباغیان، علی اکبر (1382)، مقایسه ی تفکر انتقادی و خلاقیت در دانش آموزان سال سوم رشته های تحصیلی ریاضی، علوم تجربی و علوم انسانی در شهرستان پاکدشت. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.
- دوبونو، ادوارد (1379)، شش کلاه تفکر (ترجمه ایزدی فر). تهران: نشر پیک بهار.
- دهشیری، غلامرضا (1386)، بررسی رابطه دینداری و بحران هویت در بین دانش آموزان دبیرستانی شهرستان یزد. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۸۲، ص 87.
- رحیمی نژاد، عباس (1379)، بررسی تحولی هویت و رابطه آن با حرمت خود و حالت اضطراب در دانشجویان کارشناسی. پایان نامه دکتری تهران دانشگاه تربیت مدرس
- شعبانی، حسن (1378)، تأثیر روش حل مسأله به صورت گروهی بر روی تفکر انتقادی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه ی چهارم ابتدایی شهر تهران. پایان نامه ی دکتری رشته ی برنامه ریزی درسی دانشگاه تربیت مدرس.

- شعبانی، حسن؛ مهرمحمدی، محمود (1379)، پرورش تفکرانتقادی با استفاده از شیوه آموزش مسأله محور. مدرس. تهران: دوره 4، شماره 1.
- عباسی، عفت (1380)، بررسی مهارتهای مؤثر بر تفکر انتقادی در برنامه درسی جامعه شناسی دوره متوسطه در سال تحصیلی 80-79. رساله دکتری، دانشگاه تربیت معلم، تهران.
- عسگری محمد (1386)، مقایسه تأثیر تکلیف نوشتاری بر تفکر انتقادی دانش آموزان پسر سال اول دوره متوسطه تحصیلی ملایر در دروس زیست شناسی و مطالعات اجتماعی. رساله‌ی دکتری، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران.
- کریمی، عبدالرسول (1375)، بررسی رابطه بین عزت نفس و هویت یابی در نوجوانان 15-18 ساله در شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تهران.
- مایرز، چت (1986)، آموزش تفکرانتقادی. (ترجمه دکتر خدایار ایلیی 1374)، تهران: سمت.
- ملکی، حسن؛ حبیبی پور، مجید (1386)، پرورش تفکرانتقادی هدف اساسی تعلیم و تربیت. فصلنامه‌ی نوآوری‌های آموزشی، شماره 19، سال ششم.
- موسوی، سیدهدادی (1386)، تأثیر آموزش به روش بحث گروهی بر پرورش تفکر انتقادی دانشجویان دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه طباطبائی تهران.
- هاشمی، لادن (1383)، بررسی تحولی ابعاد وضعیت هویت نوجوانان و جوانان 24-12 سال ایرانی از دیدگاه مارسیا. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز.
- غضنفری، احمد (1383)، اعتباریابی و هنجاریابی پرسش نامه سبک هویت. مطالعات تربیتی و روان شناسی، شماره 5: 81-94
- یغما، عادل (1374)، کاربرد روشها و الگوهای تدریس. تهران: انتشارات مدرسه.
- یوسفی، علی (1380)، روابط بین قومی و تاثیر آن بر هویت ملی در ایران: تحلیلی ثانویه بر داده های یک پیمایش ملی. فصلنامه مطالعات ملی، سال دوم شماره 8، صص 13-42

- Alexander. A William (2004), Workplace Skills and the Skills Gaps Related To Employee Critical Thinking Ability and Science Education Curriculum. Ph.D thesis The Ohio State University
- Berzonsky, M. D., Nurmi, J. E, Kinney, A & Tammi, K. (1998), Identity peocessing orientation and cognitive and behavioral

- strategics: Similarities and differences across different contexts. *European Journal of personality*, Vol, 13. pp, 105-120.
- Berzonsky, M. D. & Kuk, L. (2005), Identity status and identity processing style, and the transition to university. *Journal of adolescent Research*, Vol, 15. pp, 81-98.
  - Cooper, C. R. Grotevant, H. D.(1998), Individuality and connectedness in the family as a context for adolescent identity formation and role-taking skill. In H. D. Grotevant and Cooper (Eds), *Adolescent development in the family*, San Francisco: Jossey – Bass. pp. 43-60.
  - Erikson, E. H. (1968), *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
  - Gilligan, C. (1993), *In a different voice. Pioneering work on women and their moral development*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
  - Grosser. M.M., Lombard. B.J. (2008), the relationship between culture and the development of critical thinking abilities of prospective teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1364-1375.
  - Hannel, hannel, Glvan, Lee. (1998), Steps to teach critical thinking. *Education Digest*. Volum. Issue.
  - Hecht, M. I. (2004), A research odyssey toward the development of a communication theory of identity, *Communication Monographs*. Vol, 60. pp, 76-82.
  - Hopson, M. H. (1998), Effects of a technology- enriched learning environment on student development of higher order thinking skills. Unpublished Doctoral Dissertation, University of North Texas, United States of America.
  - Joiner, R. & Jones, S. (2003), The effects of communication medium on argumentation and the development of critical thinking *International, Journal of Educational Research*, Volume 39, Issue 8, 861-871.
  - Jung, Eura. Hecht, Micheal. L. (2007), The role of identity in international students' psychology well-being in the united states:

- A model of depression level, identity gaps, discrimination, and acculturation. *International journal of intercultural relations*. Vol,31. No, 5. pp, 605-624.
- Marcia, J. E. (1966), Development and validation of ego - identity status, *Journal of Personality and Social Psychology*. 3, 551 - 558.
  - Marcia, J. E. (1980), Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed). *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley.
  - Marcia, J. E. (1989), Identity and intervention, *Journal of Adolescence*. 12, 401 - 410.
  - Muirhead, B. (2001), Practical strategies for teaching Computer-Mediated-Classes. *Educational Technology & Society*, 4,2-21. Available: edu@ mindspring.com.
  - Rice, F. P. (1999), *The adolescent: Development, relationships and culture* (7th ed.). Boston: Allynand Bacon. Theauthor's comprehensive text book on adolescence.
  - Scriven, M., & Paul, R. (1996), *Defining Critical Thinking: A draft Statement for the National Council for Excellence Critical Thinking* [on- line]. Available
  - Solis, J. (2004), Narrating and counternating illegality as an identity. In C. Daiute & C. Lightfoot (Eds), *Narrative Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, INC. pp, 181-199.
  - Swora, M. G. (2001), Narrative community: The creation of social structure in Alocoholics Anonymous through the performance of autobiography. *Narrative Inquiry*, Vol, 11. No, 2. pp, 363-384.
  - Thompson, S. D, Martin, L Richards, & Branson, D. (2003), Assessing critical thinking and problem solving using a Web-based curriculum for students, *The Internet and Higher Education*, Volume 6, Issue 2, 185-191.
  - Wade. C. (1995), Using Writing to develop and assess Critical Thinking. *Teaching of Psychology*, 22(1), 24- 28.
  - Worrell. J. A, Profetto-McGrath. J. (2007), Critical thinking as an outcome of context-based learning among post RN students: A literature review. *Nurse Education Today*, 27, 420-426



- Yu-Chu Yeh (2004), Nurturing reflective teaching during critical-thinking instruction in a computer simulation program. *Computer & Education*, Volume 42, Issue 2, 181-194.

