

بررسی رابطه بین سبک های تصمیم گیری با تفکر انتقادی، حس تعلق به مدرسه و خود کارآمدی تحصیلی نوجوانان

رضازاده، احسان *

چکیده:

هدف از این پژوهش بررسی رابطه بین سبک های تصمیم گیری با تفکر انتقادی، حس تعلق به مدرسه و خود کارآمدی تحصیلی در نوجوانان (دانش آموزان) بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان پسر متوسطه دوم شهر یزد بود. نمونه مورد پژوهش از بین دانش آموزان پسر پایه دهم و یازدهم متوسطه دوم ناحیه ۱ یزد که به صورت تصادفی و با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای چندمرحله‌ای انتخاب شد و شامل ۱۹۰ نفر بود. ابزار این پژوهش ۵ پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی جینک و مورگان (۱۹۹۹)، حل مساله کلیدی ولانگ (۱۹۹۶)، سبک تصمیم گیری اسکات و بروس (۱۹۹۵)، تفکر انتقادی کالیفرنیا (۱۹۹۴) و پرسشنامه حس تعلق به مدرسه برو و همکاران (۲۰۰۴) می باشد که به وسیله آن اطلاعات مربوط به دانش آموزان گردآوری شد.

در تجزیه و تحلیل داده های جمع آوری شده از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. یافته های این پژوهش نشان داد که بین سبک های تصمیم گیری با تفکر انتقادی و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان رابطه معنادار وجود ندارد ولی بین سبک های تصمیم گیری با حس تعلق به مدرسه رابطه معنادار وجود دارد. با توجه به نتایج، میتوان به این نکته اشاره کرد که در کشور ما بر تفکر انتقادی تأکید نمی شود و در سیستم آموزشی بر ارزیابی و استنتاج شخصی نوجوانان (دانش آموزان) اهمیتی قائل نمی شوند که لازم است با فهم درست از نتایج این تحقیق؛ معلمان و مشاوران و در کل سیستم آموزشی کشور ما، در رشد خودکارآمدی دانش آموزان و اجازه آزمون و خطا برای فهم درست از خود و توانایی های تحصیلی و نیز تفکر انتقادی، کمک بیشتر به دانش آموزان برای ادراک درست خودپنداره و استنتاج های شخصی از موقعیتهای متفاوت زندگی و به ویژه تحصیلی را در اختیارشان قرار داده و در کنارشان باشند و تلاش برای رشد ایشان را تعهد اصلی خود بدانند.

واژگان کلیدی: سبک های تصمیم گیری، تفکر انتقادی، حس تعلق به مدرسه و خود کارآمدی تحصیلی، نوجوانان.

تفکر و مهارت درست اندیشیدن از جمله مسائل مهمی است که از دیر باز ذهن اندیشمندان مختلفی را به خود مشغول کرده است و اکنون پرورش مهارت های مختلف تفکر یکی از اساسی ترین اهداف نظام تعلیم و تربیت است. تفکر انواع متفاوتی دارد که یکی از مهمترین شیوه های آن تفکر انتقادی است (دارون، لیمباخ و واو^۱، ۲۰۰۶). هالپرن تفکر انتقادی را به استفاده مناسب مهارت های شناختی که باعث افزایش امکان دستیابی به نتایج مناسب می شود، در نظر می گیرد (هالپرن، رودریگر و استرنپرنبرگ^۲، ۲۰۰۷). لوی^۳ تفکر انتقادی را یک راهبرد شناختی فعال نظام دارد در نظر می گیرد که برای بررسی، مطالعه و فهم مباحث، حل مسئله و تصمیم گیری بر اساس دلایل دقیق و شواهد معتبر ضروری می باشد (مظلومی، نادریان و نهنگی، ۲۰۱۲). مهارت های تفکر انتقادی دارای شش مولفه ی: (۱) تشخیص و تعیین اعتبار منابع و مشاهدات، (۲) استنتاج و قضاوت قیاسی، (۳) تعاریف و شناخت مفروضات، (۴) آزمایش برنامه و پیش بینی تبعات احتمالی، (۵) استدلال و قضاوت بر نتایج استقرایی و (۶) معناسناسی است (یار محمدی واصل، ذوقی پایدار و محمدی، ۱۳۹۶).

افراد باید توانایی تجزیه و تحلیل، ارزیابی و قضاوت در مورد شرایط زندگی خود به منظور تصمیم گیری های مهم را داشته باشند. توانایی و مهارت های تفکر انتقادی به فرد اجازه پردازش اطلاعات محیطی، استنباط عینی، ارزیابی مشکلات مشخص و نتیجه گیری بر اساس انواع متفاوتی از اطلاعات را می دهد (حسینی و حسینی، ۲۰۱۱؛ نیستانی و امام وردی ۱۳۹۰؛ به نقل از کاشانی نیا، یوسلیانی، حسینی و رضا سلطانی، ۲۰۱۵).

تفکر انتقادی یکی از مهمترین اصول آموزش در هر کشور است و هر کشوری برای رسیدن به رشد و شکوفایی نیاز به افرادی دارد که دارای تفکر انتقادی بالایی باشند. تفکر انتقادی به عنوان یک فرایند شناختی اساسی برای رشد و بهره مندی از دانش در نظر گرفته می شود و این نوع از تفکر برای پیشرفت و حل مسئله قابل استفاده است (گل و همکاران^۴، ۲۰۱۰). در عصر حاضر به تفکر انتقادی توجه بسیاری شده است. هیات های ملی خاص رسیدگی کننده به کیفیت نظام آموزشی به توانایی نظام های آموزش در پرورش تفکر انتقادی اذعان داشته و خواهان گنجاندن آموزش تفکر انتقادی در برنامه های درسی این نظام، به عنوان چهارمین عنصر پایه و اساسی (پس از خواندن، نوشتن و حساب کردن) شده اند و همچنین، کلیه نظام های آموزشی مدرسه ای گذراندن دروسی در این زمینه را پیش از فارغ التحصیل شدن دانش آموزان لازم دانسته اند (گراوند، سیزیان،

¹ Duron, R.; Limbach, B. & Waugh

² Halpern; Roediger & Sternberg

³ Levy

⁴ Gul; Cassuma; Ahmada; Khana; Saeeda and Parpio

کامکار و کرمی، ۱۳۹۳). تفکر انتقادی فرایند تامل و استدلال است که فرد برای کشف موقعیت‌ها، مسائل مشکل برای ایجاد یک فرضیه، یکپارچه کردن همه اطلاعات بدست آمده از طریق فرایند پرسش، نیاز دارد که کمتر به توسعه نتایج و توجیهی برای نتیجه‌گیری می‌شود. تفکر انتقادی برای حل مسائل، تصمیم‌گیری و استنتاج استفاده می‌شود (باتلر^۱، ۲۰۱۲).

تصمیم‌گیری نقش گسترده‌ای در زندگی آدمی دارد. مطالعه فرایندهای تصمیم‌گیری بحث تازه‌ای به شمار نمی‌آید (آدیر^۲، ۲۰۰۷). در طی سال‌های اخیر تحقیقات متعددی در رشته‌ها و حوزه‌های مختلف پیرامون مقوله تصمیم‌گیری انجام گرفته است که در نتیجه آنها تا کنون طبقه‌بندی و متعددی در رابطه با سبک‌ها و مدل‌های تصمیم‌گیری توسط صاحب‌نظران ارائه شده است. تصمیم‌گیری، فرایندهای شناختی زیادی مانند اطلاعات دو پردازش آنها، حل مسئله، قضاوت، حافظه و یادگیری را به خدمت می‌گیرد. سبک تصمیم‌گیری افراد بیانگر الگوی عادی است که آنها در هنگام تصمیم‌گیری مورد استفاده قرار می‌دهند (زارع و اعراب شیبانی، ۱۳۹۰). به واسطه این سبک‌هاست که درک تصمیم‌های متفاوت افراد در موقعیت‌های یکسان امکان پذیر می‌شود. هارن^۳ سه سبک منطقی^۴، وابسته^۵ و شهودی^۶ را پیشنهاد داد و سپس فیلیپس^۷ و همکاران سبک سبک اجتنابی^۸ را به سبک‌های قبلی افزودند.

سبک تصمیم‌گیری منطقی، بیانگر تمایل تصمیم‌گیرنده به شناسایی تمامی راهکارهای ممکن، ارزیابی نتایج هر راهکار از تمامی جنبه‌ها و در نهایت انتخاب راهکار بهینه و مطلوبیت در هنگام تصمیم‌گیری است (سینگ^۹، ۲۰۰۴). سبک تصمیم‌گیری وابسته، بیانگر عدم استقلال فکری تصمیم‌گیرنده در عمل تکیه بر حمایت‌ها و راهنمایی‌های دیگران در هنگام اتخاذ تصمیم است (هابلیمیتوگلو^{۱۰}، ۲۰۰۸). سبک تصمیم‌گیری اجتنابی، فرد لزوم تصمیم‌گیری را انکار می‌کند و یا امیدوار است که همه چیز خود به خود درست شود و یا به تکنیک‌های به تاخیر انداختن مانند امروز و فردا کردن متوسل می‌شود (هابلیمیتوگلو، ۲۰۰۸ و فولپ^{۱۱}، ۲۰۰۶، به نقل از هادی زاده، ۱۳۸۴) در سبک تصمیم‌گیری شهودی، مبنای انتخاب فرد آن است که

¹ Butler

² Adair

³ Harren

⁴ Rational

⁵ Dependent

⁶ Intuitive

⁷ Philips

⁸ Avoidant

⁹ Singh

¹⁰ Hablemitoglu

¹¹ Fulop

احساس وی ، چه چیز را درست می داند. در این سبک تاکید بر حس درونی است و ملاک نهایی این است که فرد چه حس می کند ، نه این که چه فکر می کند(لوین ، ۲۰۰۳ و هابلیمیتوگلو، ۲۰۰۸ ، به نقل از زارع و عبدالله زاده ، ۱۳۹۳).

خودکارآمدی و عوامل موثر بر آن سال هاست که در کانون توجه روان شناسان پرورشی و دیگر کارشناسان آموزش و پرورش جای دارد . در میان ابعاد مختلف خود کارآمدی ، بعد خودکارآمدی تحصیلی کا با کوشش و پافشاری در انجام تکالیف ، به کار گیری راهبردهای شناختی و فراشناختی ، خود سازمان دهی ، پایداری در رویارویی با دشواری ها، گزینش رشته و مانند اینها تاثیر خود را در جنبه های گوناگون زندگی افراد بر جای می گذارد ، متغیری مهم به شمار می رود. افراد با باور های خود کارآمدی قوی ، نسبت به افرادی که خودکارآمدی ضعیفی دارند ، در انجام تکالیف کوشش و پافشاری بیشتری از خود نشان می دهند و در نتیجه عملکرد آنان در انجام تکالیف بهتر است(سلیمی ، یوسفی، سعیدزاده ، ۱۳۹۴). به اعتقاد بندورا^۱ (۲۰۰۱) خودکارآمدی مفهومی است که به وسیله آن تجربیات ، توانایی و تفکر افراد در یک مسیر ادغام می شوند. تربیت افرادی خود کارآمد مستلزم آموزش و تربیت افراد جامعه است(کدیور، نعمت طاووسی، علیزاده ، ۱۳۹۰).

طی سال ها پژوهش های متعددی که بر روی خودکارآمدی تحصیلی انجام شده نشان داده است که خودکارآمدی تحصیلی به عنوان یک عامل تعیین کننده موفقیت در مدرسه و منتقل شده به دانشگاه محسوب می شود(لینت باتلر^۲ ، ۲۰۱۱). شولتز و شولتز (۲۰۰۵) می گویند ، خودکارآمدی پایین می تواند انگیزش را نابود نابود کند آرزو ها را کم رنگ نماید و در توانایی شخصی تداخل کرده نهایتاً تاثیر نامطلوبی بر سلامت بگذارد. اما کسانی که خودکارآمدی بالا دارند بر این باورند که می توانند به طور موثر با رویداد ها و شرایط برخورد کنند . از آنجاییکه چنین افرادی در مواجهه با مشکلات انتظار موفقیت دارند بر روی تکلیف استقامت نموده و اغلب در سطح بالایی عمل می کنند. این افراد در مقایسه با افراد دارای خودکارآمدی پایین از تردید کمتری نسبت به توانایی خود برخوردارند و اطمینان بیشتری به خود دارند و چنین افرادی مشکلات را چالش می بینند نه تهدید و فعالانه موقعیت های جدید را جستجو می کنند. زیرا خودکارآمدی بالا ترس از شکست را کاهش می دهد ، سطح آرزو را بالا می برد و توانایی مسئله گشایی و تفکر تخیلی را بهبود می بخشد(شاه بختی، ۱۳۹۰).

¹ Bandura

² Lynette Butler

مطالعات در رابطه با خودکارآمدی تحصیلی ادراک شده و یادگیری دانش آموزان نشان می دهد که خودکارآمدی تحصیلی ادراک شده بر انگیزش دانش آموز ، میزان علاقه او به حس تعلق به مدرسه ، پیشرفت های تحصیلی و نحوه آماده سازی خود برای مشاغل حرفه ای گوناگون تاثیر می گذارد(عبدال مطلب، ۲۰۱۳).

در پژوهش های گسترده ای به بررسی ارتباط باور های خود کارآمدی و پیشرفت تحصیلی پرداخته شده است. این پژوهش ها نشان داده اند که باور های خودکارآمدی به شیوه های گوناگون و از فرآیند های مختلف بر رشد و عملکردشناختی افراد تاثیر شگرف می گذارند. بندورا نشان داد که باور دانش آموزان نسبت به خودکارآمدیشان می تواند به طول قابل ملاحظه ای بر یادگیری و انگیزش درونی و موفقیت های تحصیلی تاثیر مستقیم بگذارد(اعتمادی و سعادت، ۱۳۹۴). به عنوان نمونه مطالعاتی:

سروقد و همکاران (۱۳۸۹) در مطالعه ای با عنوان رابطه ی بین سبک ها ی تفکر با خودکارآمدی جوانان دختر پسر پیش دانشگاهی شیراز پرداختند. نتایج مطالعه ی آنها نشان داد که بین متغیر خودکارآمدی با همه ی سبک های تفکر به جز تفکر درون گرا و کل نگر در سطح یک صدم در کل دانش آموزان رابطه ی مثبت معنی دار وجود دارد. همچنین، بین سبکهای تفکر و خودکارآمدی دانش آموزان دختر نیز رابطه ی معنی داری وجود دارد، ولی بین هیچکدام از سبک های تفکر با خودکارآمدی دانش آموزان پسر رابطه ی معنی دار مشاهده نشد. نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون حاکی از آن است که سبک تفکر آزاداندیش پیش بینی کننده ی قویتری برای خودکارآمدی کل دانش آموزان است. همچنین، نتایج گویای این مطلب بود که از بین سبک های تفکر قضاوت گر و آزاد اندیش، سبک تفکر آزاداندیش پیش بینی کننده ی قویتری برای خودکارآمدی دانش آموزان دختر بود.

نعیمی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی با عنوان بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی با همایندی ادراک از خود و تفکر انتقادی در دانش آموزان پرداختند. جامعه آماری این پژوهش شامل ۱۹۰ نفر از دانش آموزان دختر مقطع اول و دوم دبیرستان های علوم انسانی منطقه ۲ شهر تهران بود. یافته های این پژوهش نشان داد که بین خودکارآمدی و تفکر انتقادی و تفکر انتقادی و ادراک خویش رابطه معناداری وجود ندارد.

زارع و نهروانیان (۱۳۹۵) در مطالعه ای تحت عنوان تاثیر دوره آموزش و تفکر انتقادی بر سبک های تصمیم گیری و سبک های حل مسئله پرداختند. جامعه آماری مورد مطالعه شامل تمامی دانشجویان مقطع لیسانس دانشگاه های پیام نور شهر تهران در سال تحصیلی ۹۴-۹۵ بودند. نتایج حاصل از مطالعه نشان داد که تفکر انتقادی ، ترکیب توانایی های دانشجو و به حداکثر رساندن آن است که به ارتقای نمرات دانشجویان در نمره کل

سبک تصمیم‌گیری و سبک حل مسئله منطقی و سبک حل مسئله خلاق و اعتماد به نفس منجر می‌گردد. بنابراین می‌توان اذعان داشت که با رشد و پیشرفت سطح تفکر انتقادی به عنوان توانمندی و قابلیت اثرگذار بر سبک تصمیم‌گیری و سبک‌های حل مسئله می‌باشند؛ و سطوح سبک تصمیم‌گیری کلی و منطقی و سبک حل مسئله خلاق و اعتماد به نفس نیز در دانشجویان ارتقا خواهد یافت. از سویی سبک‌های حل مسئله غیر سازنده اجتنابی و شهودی و از سویی دگر سبک تصمیم‌گیری اجتنابی و شهودی کاهش یافت.

پزشکی و روضایی (۱۳۹۵) پژوهشی با عنوان بررسی تاب‌آوری و گرایش به تفکر انتقادی با کیفیت زندگی و خودکارآمدی شخصی در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهرستان نجف‌آباد سال تحصیلی ۹۴-۹۵ انجام دادند. داده‌های حاصل از همبستگی پیرسون و رگرسیون گام به گام مورد بررسی قرار گرفت و نتایج رگرسیون نشان داد که معنی‌داری در فرضیه‌ها به ترتیب $p=0.013, p=0.027, p=0.0000, p=0.012, p=0.013$ می‌باشد. این اطلاعات می‌تواند برای بالا بردن تاب‌آوری و گرایش به تفکر انتقادی دانش‌آموزان جهت افزایش کیفیت زندگی و خودکارآمدی شخصی آنان استفاده شود.

شالویک و شالویک (۲۰۱۴) در مطالعه‌ای با عنوان خودپنداری و خودکارآمدی در ریاضیات: رابطه با انگیزه و پیشرفت در ریاضیات پرداختند. نتایج حاصل از این پژوهش نشان داد که خودکارآمدی ادراک شده در فرد نسبت به موفقیت‌های قبلی، پیش‌بینی‌کننده قوی‌تر و موثرتری برای موفقیت‌های بعدی است.

روش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی و همبستگی می‌باشد که برای تحلیل داده‌ها نیز از ضرایب همبستگی پیرسون استفاده شده است. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم شهر یزد بود که در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ مشغول به تحصیل بودند. نمونه پژوهش ۱۹۰ نفر بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند.

ابزار: الف) پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی جینک و مورگان^۱: این پرسش‌نامه که توسط جینک و مورگان (۱۹۹۹) طراحی شده است، حداکثر نمره ۱۲۰ و حداقل نمره ۳۰ است. گویه‌های این پرسش‌نامه با مقیاس

¹ Jynk & Morgan

لیکرت دارای پاسخ های ۴ گزینه ای است. این پرسشنامه دارای سه خرده مقیاس استعداد ، کوشش و بافت می باشد. سازندگان آزمون پایایی آن را با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه و پایایی کل آزمون را ۰.۸۲٪ گزارش کرده اند. همچنین پایایی خرده مقیاس استعداد ۰.۷۸٪، بافت ۰.۶۶٪ و کوشش ۰.۶۶٪ به دست آمده است (تقی زاده، ۱۳۹۱).

ب) پرسشنامه شیوه های حل مسئله: در این مطالعه به منظور بررسی متغیر حل مسئله از پرسشنامه حل مسئله کسیدی و لانگ^۱ (۱۹۹۶) استفاده شده است. این مقیاس توسط کسیدی و لانگ طی دو مرحله ساخته شده است و دارای ۲۴ سؤال است که ۶ عامل را می سنجد، و هر کدام از عوامل در برگیرنده ۴ ماده آزمون می باشد. این عوامل عبارتند از ۱- درماندگی یا بی یآوری (درماندگی کلی فرد در موقعیت های مسئله را)؛ ۲- کنترل یا مهارگری حل مسئله (بعد کنترل درونی _ بیرونی را در موقعیت های مسئله زا منعکس می کند)؛ ۳- سبک یا شیوه خلاقیت (نشان دهنده برنامه ریزی و در نظر گرفتن راه حل های متنوع می باشد)؛ ۴- اعتماد به نفس در حل مسئله (اعتقاد به توانایی فرد برای حل مشکلات)؛ ۵- سبک اجتناب (تمایل به رد شدن و گذشتن از مشکلات ، به جای مقابله با آنها را منعکس می کند) و ۶- شیوه برخورد یا تقرب (نگرش مثبت نسبت به مشکلات و تمایل به مقابله رودر رو با آنها را نشان می دهد. زیر مقیاس های درماندگی ، مهارگری، و اجتناب از عوامل غیر سازنده حل مسئله و بقیه زیرمقیاس ها از عوامل سازنده حل مسئله هستند) محمدی و صاحبی، ۱۳۸۰).

سؤال ۱ تا ۴ نشان دهنده عامل درماندگی حل مسئله و به این ترتیب ۵ تا ۸ مهارگری، ۹ تا ۱۲ سبک خلاقیت، ۱۳ تا ۱۶ اعتماد به نفس، ۱۷ تا ۲۰ سبک اجتناب و ۲۱ تا ۲۴ سبک روی آورد را نشان می دهد.

ج) پرسشنامه سبک های تصمیم گیری: اسکات و بروس (۱۹۹۵) در مطالعات خود پیرامون سبک های تصمیم گیری افراد و عوامل موثر بر آن بر ویژگی های درونی افراد و تفاوت های فردی آنها توجه بسیار نمودند و بر این اساس چهار سبک تصمیم گیری ارائه کردند. سبک تصمیم گیری افراد بیانگر الگوی عادی است که آنها هنگام تصمیم گیری مورد استفاده قرار می دهند. اسکات و بروس در تهیه این پرسشنامه و پایایی آن از روش تحلیل عاملی استفاده کردند. به این ترتیب که ابتدا با مطالعه فرایندهای موجود در تصمیم گیری سئوالاتی را طراحی و با روش تحلیل عاملی چهار سبک تصمیم گیری منطقی، شهودی، اجتنابی و وابسته به ترتیب ۰.۷۱/۰.۶۹/۰.۷۸/۰.۷۶٪ به دست آمد (اسکات و بروس، ۱۹۹۵). همچنین این پرسشنامه را هابلیمیتوگلو در کشور ترکیه هنجاریابی کرده و میزان آلفای کرونبتاخ را برای هر یک از سبک های تصمیم گیری منطقی، شهودی،

¹ Cussidy & long

وابسته واجتنابی به ترتیب ۷۱٪ و ۵۶٪ و ۶۹٪ و ۶۸٪ گزارش کرد. همچنین برای بررسی روایی سازه پرسشنامه از مقیاس ادراک ریسک استفاده کرد که نتیجه نشان داد در ترکیه جنسیت، هم بر ادراک ریسک و هم بر تصمیم گیری تاثیر زیادی دارد. به علاوه هم زنان و هم مردان ادراک ریسکشان با سبک تصمیم گیری منطقی و شهودی مثبت و به ترتیب برابر با ۱۲۲٪ و ۱۰۶٪ و با سبک تصمیم گیری وابسته و اجتنابی ۲۵٪ و ۰/۰۶ - به دست آمده است. ادراک ریسک در اصل تعیین کننده تصمیم گیری برای دانش آموزان متوسطه است. هر چه ادراک ریسک در آنها بیشتر باشد آنها تصمیمات منطقی تری خواهند گرفت (هابلیمیتوگلو، ۲۰۰۸).

د) پرسشنامه تفکر انتقادی کالیفرنیا: آزمون مهارت های تفکر انتقادی کالیفرنیا فرم ب حاوی ۳۴ سؤال چند گزینه ای با یک پاسخ صحیح در پنج حوزه مهارت های تفکر انتقادی شامل ارزشیابی، استنباط، تحلیل، استدلال قیاسی و استدلال استقرایی است. امتیاز نهایی آزمون ۳۴ و امتیاز کسب شده در هر بخش از آزمون بین ۰ تا ۱۶ متغیر می باشد؛ به طوی که در بخش ارزشیابی حداکثر ۱۴ امتیاز و در بخش تحلیل حداکثر ۹ امتیاز، در بخش استنباط حداکثر ۱۱ امتیاز، در بخش استدلال قیاسی حداکثر ۱۶ امتیاز و در بخش استدلال استقرایی حداکثر ۱۴ امتیاز تنظیم شده است (فاشیون و فاشیون، ۱۹۹۴). بدین ترتیب برای هر فرد شش نمره، شامل یک نمره کل تفکر انتقادی و ۵ نمره مهارت های تفکر انتقادی محاسبه گردید. مطالعه دهقانی، جعفری ثانی، پاک مهر و ملک زاده (۲۰۱۱) پایایی پرسشنامه مذکور را ۷۸٪ نشان داد. در پژوهش خلیلی و همکاران (۱۳۸۲) ضریب اعتماد آزمون ۶۲٪ اعتبار سازه تمام خرده آزمونها با همبستگی مثبت و بالا بین ۶۵٪ - ۶۰٪ گزارش شد.

ح) پرسشنامه حس تعلق به مدرسه (برو، بیٹی و وات، ۲۰۰۴): این پرسشنامه را در سال ۲۰۰۴ برو، بیٹی و وات به صورت جملات مثبت در مقیاس لیکرت طراحی کرده اند. و ضریب پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۵ گزارش شده است. و مقیاس مورد از پایایی خوبی برخوردار است. یافته های تحقیق

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه سبک های تصمیم گیری با تفکر انتقادی، خودکارآمدی تحصیلی، حس تعلق به مدرسه می باشد. برای این منظور ابتدا شاخص های توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار استاندارد، کمترین نمره و بیشترین نمره متغیر های با تفکر انتقادی، خودکارآمدی تحصیلی، حس تعلق به مدرسه و سبک های تصمیم گیری در جدول ۱ ارائه شده است. لازم به ذکر است ابتدا افرادی که حداقل به یکی از پرسشنامه های توزیع شده پاسخ ندادند و همچنین پرت از بین داده های جمع آوری شده حذف گردید، که در نهایت تعداد حجم نمونه به ۱۹۰ رسید.

جدول ۱. آمار توصیفی متغیر های پژوهش

Maximum	Minimum	انحراف استاندارد	میانگین	حجم نمونه	متغیر
۱۱۰	۶۸	۶/۱۶۹	۸۵/۵۳۴	۱۹۰	سبک های تصمیم گیری
۳۷	۱۶	۴/۸۲۹	۳۳/۲۳۱	۱۹۰	تفکر انتقادی
۲۱	۱۱	۳/۵۶۳	۱۰/۶۸۶	۱۹۰	خودکارآمدی تحصیلی
۱۷	۵	۲/۴۳۱	۹/۰۷۵	۱۹۰	حس تعلق به مدرسه

در جدول بالا مشاهده می شود که میانگین نمرات سبک های تصمیم گیری ۸۵/۵۳۴ و انحراف استاندارد آن ۶/۱۶۹ می باشد. میانگین نمرات تفکر انتقادی ۳۳/۲۳۱ و انحراف معیار استاندارد آن ۴/۸۲۹ می باشد. میانگین نمرات خودکارآمدی تحصیلی ۱۰/۶۸۶ و انحراف استاندارد آن ۳/۵۶۳ می باشد. میانگین نمرات حس تعلق به مدرسه ۹/۰۷۵ و انحراف معیار استاندارد « ۲/۴۳۱ می باشد.

در بررسی همبستگی بین متغیر های پژوهش ابتدا مفروضه نرمال بودن توزیع متغیر ها بررسی شد که نتایج آن در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲. آزمون معناداری توزیع نمونه ها

سطح معناداری	آماره K-S	متغیر
۰/۱۳۴	۱/۱۳۱	سبک های تصمیم گیری
۰/۰۶۵	۱/۱۲۵	تفکر انتقادی
۰/۰۵۴	۱/۲۸۵	خودکارآمدی تحصیلی
۰/۰۵۷	۱/۳۵۱	حس تعلق به مدرسه

برای بررسی توزیع نرمال متغیر های پژوهش ، با توجه به این که حجم نمونه بیشتر از ۴۰ نفر می باشد ، از آزمون کالموگروف اسمیرنوف استفاده گردیده است. در اینجا تایید فرض صفر به معنای برخورداری از توزیع نرمال می باشد. با توجه به این که سطح معناداری آماره برای هر ۴ متغیر پژوهش بزرگتر از ۰/۰۵ است ،

بنابراین می توان نتیجه گرفت که فرض صفر تایید شده است و متغیر های سبک های تصمیم گیری، تفکر انتقادی، خودکارآمدی تحصیلی و حس تعلق به مدرسه در نمونه حاضر از توضیح نرمال برخوردار هستند . در ادامه برای بررسی فرضیات پژوهش از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده است.

فرضیه اول : بین سبک های تصمیم گیری با تفکر انتقادی رابطه معنادار وجود دارد.

جدول ۳ نتایج آزمون همبستگی پیرسون بین سبک های تصمیم گیری با تفکر انتقادی

رابطه	شاخص	حجم نمونه	ضریب همبستگی	سطح معناداری
	سبک های تصمیم گیری با تفکر انتقادی	۱۹۰	۰/۰۲۷	۰/۶۴۵

همانطور که در جدول ۳ مشاهده می شود ، ضریب همبستگی بین سبک های تصمیم گیری با تفکر انتقادی ۰/۰۲۷ می باشد. با توجه به کوچک بودن ضریب همبستگی و همچنین بزرگتر بودن سطح معنادار بودن آن از سطح ۰/۰۵ باید گفت که بین سبک های تصمیم گیری با تفکر انتقادی رابطه معنا دار وجود ندارد . لذا فرضیه پژوهشی رد می گردد.

فرضیه دوم: بین سبک های تصمیم گیری با حس تعلق به مدرسه رابطه معنا داری وجود دارد.

جدول ۴ نتایج آزمون همبستگی پیرسون بین سبک های تصمیم گیری با حس تعلق به مدرسه

رابطه	شاخص	حجم نمونه	ضریب همبستگی	سطح معناداری
	سبک های تصمیم گیری با حس تعلق به مدرسه	۱۹۰	۰/۰۴۵	۰/۰۱۰

همان طور که در جدول ۴ مشاهده می شود ، ضریب همبستگی بین سبک های تصمیم گیری با حس تعلق خاطر به مدرسه ۰/۰۴۵ بوده و سطح معناداری آن ۰/۰۱۰ می باشد. با توجه به این که سطح معناداری آن ۰/۰۵ $P <$ می باشد، لذا فرضیه پژوهشی مورد تایید می باشد و می توان گفت سبک های تصمیم گیری با حس تعلق به مدرسه رابطه معناداری وجود دارد.

فرضیه سوم: بین سبک های تصمیم گیری با خود کارآمدی تحصیلی رابطه معنا داری وجود دارد.

جدول ۵ نتایج آزمون همبستگی پیرسون بین سبک های تصمیم گیری با خودکارآمدی تحصیلی

رابطه	شاخص	حجم نمونه	ضریب همبستگی	سطح معناداری
	سبک های تصمیم گیری با خودکارآمدی تحصیلی	۱۹۰	۰/۱۰۵	۰/۰۷۶

همان طور که در جدول ۵ مشاهده می شود ، ضریب همبستگی بین سبک های تصمیم گیری با خودکارآمدی تحصیلی ۰/۳۰۵ بوده و سطح معناداری آن ۰/۰۷۶ می باشد. با توجه به این که سطح معناداری آن ۰/۰۵ $P >$ می باشد، لذا فرضیه پژوهشی رد شده و می توان گفت سبک های تصمیم گیری با خودکارآمدی تحصیلی رابطه معناداری وجود ندارد.

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش دارای سه فرضیه بود که با توجه به نتایج حاصل از آزمون فرضیه ها، فرضیه اول و سوم رد شده و فرضیه دوم تأیید شده است. یعنی رابطه معناداری بین سبک های تصمیم گیری با تفکر انتقادی و خودکارآمدی دانش آموزان وجود ندارد. ولی بین سبک های تصمیم گیری با حس تعلق به مدرسه دانش آموزان رابطه معنادار وجود دارد.

نتایج این پژوهش با مطالعات بلیک(۲۰۱۲) ، تاک و سویچ(۲۰۱۰)، آزکان و کلنک(۲۰۰۷) مبنی بر وجود رابطه معنادار بین سبک های تصمیم گیری و تفکر انتقادی ناهمسو است. استفاده از راهبردهای تفکر انتقادی در دانش آموزان میتواند، منجر به توسعه راههای جدید تفکر، استفاده، انتقال و ارزیابی دانش خود و همچنین منجر به توسعه روش های جدید دستیابی به تصمیم شود. تفکر انتقادی شکلی از تفکر سطح بالا است و گفته شده است که برای توانمندسازی، کاربرد هوش استراتژیک می باشد. در ساده ترین شکل آن، تصمیم گیری صدای ساده ای

از تفکر سطح بالا است، چرا که تصمیم‌گیری عمل بسیار فعالی است که از مجموعه‌ای از دانش موردنیاز اطلاعات برای تفسیر، تجزیه و تحلیل و دستکاری در راه غیرمعمول استفاده می‌کند. تفکر انتقادی منجر به تفکر سطح بالا با توجه به سطح عمیق‌تر تعامل و درک که مورد نیاز است، می‌شود. به عنوان مثال، با ترکیب آموزش تفکر انتقادی در محیط یادگیری، یادگیرنده نیاز دارد که بر هر دو، هم مشاهدات سطحی و هم ساختارهای اساسی و علل موقعیتی تمرکز کند در نتیجه به درک عمیق‌تر از اطلاعاتی که کسب شده است می‌شود.

نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های مک نیلی و فالسی (۲۰۰۴) و لد و دینلا (۲۰۰۹) مبنی بر اینکه رابطه معناداری بین سبک‌های تصمیم‌گیری و حس تعلق به مدرسه وجود دارد، همسو است. دانش‌آموزان دارای سبک تصمیم‌گیری بالا از خودپنداره و عزت نفس بالایی برخوردارند و از روبه‌رو شدن با مسائل اجتناب نمی‌کنند و دلخوش به کنترل‌کننده‌های درونی هستند و از احساس تعلق بیشتری نیز به مدرسه، مشارکت‌های اجتماعی و علمی در مدرسه برخوردارند. یافته‌های لد و دینلا (۲۰۰۹) بیان‌کننده این مطلب است که احساس تعلق در سنین اولیه پیش‌بینی‌کننده سبک‌های تصمیم‌گیری و تفکر انتقادی در سنین بالاتر است. افراد با خودپنداره تحصیلی بالا احساس مثبت نسبت به مدرسه دارند و دارای سبک تصمیم‌گیری و تفکر انتقادی بالاتری نسبت به بقیه دانش‌آموزان هستند؛ همچنین مشارکت بیشتری در اجتماع و مدرسه دارند و همین امر سبب پیشرفت و موفقیت آنها در مدرسه می‌شود و از ترک تحصیل و گرایش به رفتارهای غیر قانونی جلوگیری می‌کند و در نتیجه انحرافات رفتاری کمتری در این سنین رخ می‌دهد. نتایج تحقیق گودناو (۲۰۱۱) بیان‌کننده این مطلب است که احساس تعلق به مدرسه و حس عضوی از مدرسه بودن سبب افزایش موفقیت در مدرسه و همچنین جلوگیری از ترک تحصیل آنها می‌شود.

نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های تادز و نل (۲۰۱۰) مبنی بر اینکه افرادی که دارای سبک‌های تصمیم‌گیری و حل مساله بالایی دارند از خود کارآمدی بالایی نیز برخوردارند ناهمسو است. در رابطه با نتیجه به دست آمده از فرضیه سوم مبنی بر عدم وجود ارتباط بین خودکارآمدی با سبک‌های تصمیم‌گیری و حل مساله، می‌توان دانش‌آموزان را مهمترین عامل در نظر گرفت. با توجه به اینکه در این سن معمولاً دانش‌آموزان هنوز به شکل کاملی به سطح تحلیل تفکر انتزاعی دست پیدا نکرده‌اند، در نتیجه در بکارگیری دقیق تفکر انتقادی و حل مساله دچار مشکلات قابل توجهی هستند. معمولاً در این سن دانش‌آموزان بیشتر در چارچوب قالبهای مشخص شده پیش می‌روند. همانگونه که تحقیق لیپمن (۲۰۰۳) نشان داد، تنها ۴۰ درصد از دانش‌آموزان ۱۷ ساله به استنتاج مبادرت می‌ورزند، که تا حدود زیادی با ویژگیهای خودکارآمدی که مستلزم شناخت فرد از ویژگیهای خود و تفکر استنتاجی است، مغایر است.

در نهایت میتوان به این نکته اشاره کرد که نتایج حاصل از این پژوهش نشان میدهد که در کشور ما بر تفکر انتقادی تأکید نمیشود و در سیستم آموزشی بر ارزیابی و استنتاج شخصی دانش آموزان اهمیتی قائل نمیشوند که لازم است با فهم درست از نتایج این تحقیق؛ معلمان و مشاوران و در کل سیستم آموزشی کشور ما، در رشد خودکارآمدی دانش آموزان و اجازه آزمون و خطا برای فهم درست از خود و تواناییهای تحصیلی و نیز تفکر انتقادی، کمک بیشتر به دانش آموزان برای ادراک درست خودپنداره و استنتاج های شخصی از موقعیتهای متفاوت زندگی و به ویژه تحصیلی را در اختیارشان قرار داده و در کنارشان باشند و تلاش برای رشد ایشان را تعهد اصلی خود بدانند.

با توجه به یافته های پژوهش پیشنهاد میشود که مدارس اهتمام لازم را در زمینه برنامه آموزشی مهارتهای تفکر انتقادی به منظور تصمیم گیری به سبک منطقی و حل مسأله به شیوه ای سازنده را بورزند. همچنین با توجه به نظام آموزش و پرورش که نظامی مبتنی بر دانش آموز است که دانش آموزان پس از مطالعه فردی و رفع اشکال به صورت گروهی می باشد، مواد آموزشی نبایستی مستقیماً به دانش آموزان یاد داده شود و با ایجاد موقعیتهای تعارض آور به آنها در جهت صحیح فکر کردن و بهبود تفکر انتقادی کمک کنیم. یکی از محدودیتهای پژوهش اجرای آزمون فقط با پسران بود که پیشنهاد میشود به بررسی تأثیر آموزش تفکر انتقادی بر سبک تصمیم گیری و سبک های حل مسأله دختران نیز پرداخت و از دیگر محدودیتهای عدم داشتن آزمون پیگیری است که پیشنهاد میشود که به منظور بررسی تأثیر پایدار آموزش تفکر انتقادی ۲ ماه پس از آزمون، آزمون پیگیری صورت پذیرد.

منابع:

- ۱- اعتمادی، عذرا؛ سعادت، سجاد. (۱۳۹۴). نقش سلامت خانواده و سبکهای دلبستگی در پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۸(۴)، ۱۹۶-۲۰۱.
- ۲- پزشکی، اعظم؛ رضایی، فاطمه. بررسی تاب آوری و گرایش به تفکر انتقادی با کیفیت زندگی و خودکارآمدی شخصی در دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهرستان نجف آباد سال تحصیلی ۹۵-۹۴. پنجمین همایش ملی روانشناسی، مشاوره و مددکاری اجتماعی. اسفند ماه ۱۳۹۵.
- ۳- زارع، حسین؛ نهروانیان، پروانه. (۱۳۹۶). تاثیر دوره آموزش تفکر انتقادی بر سبک های تصمیم گیری و سبک های حل مسئله. دوفصلنامه راهبرد های شناختی در یادگیری (۹) ۴. ۳۱-۱۳.
- ۴- زارع، اعراب؛ اعراب شیبانی، خدیجه. (۱۳۹۰). بررسی پایایی و روایی سبک های تصمیم گیری در دانشجویان ایرانی. مجله پژوهش روانشناختی، ۱۴(۲)، ۱۱۲-۱۲۵.

۵- سروقد، سیروس؛ رضایی، آذرمیدخت؛ معصومی، فائزه. (۱۳۸۹) رابطه بین سیک های تفکر با خودکارآمدی جوانان دختر و پسر پیش دانشگاهی شیراز. فصلنامه علمی - پژوهشی زن و جامعه، ۱۳۵(۴)، ۱۵۶-۱۰۱.

۶- نعیمی، ابراهیم؛ آشفته، سید محمد حسین؛ طالبی، ریحانه. (۱۳۹۴). بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی با همبندی ادراک از خود و تفکر انتقادی در دانش آموزان. فصلنامه فرهنگ و مشاوره و روان درمانی، ۷(۲۶)، ۲۷-۴۴.

۷- نیستانی، محمدرضا و اماموردی، داوود. (۱۳۹۰). بررسی نقش تفکر انتقادی در زندگی. اجتماعی فلسفه و کودک. ۴، ۳۹-۵۰.

۸- یارمحمدی واصل، مسیب؛ ذوقی پایدار، محمد رضا و محمدی، عباس. (۱۳۹۶) تاثیر آموزش شیوه های کاوشگری بر فرآیند های شناختی تفکر انتقادی، تحلیل، استنباط، ارزشیابی، استدلال قیاسی و استقرایی. دوفصلنامه رتاهبرهای شناختی در یادگیری (۸)، ۷۹-۹۲.

9- Adair, J. E. (2007). *Decision making and problem solving strategies (Vol. 9)*. Kogan Page Publishers

10- Butler, H. A. (2012). "Halpern Critical Thinking Assessment Predicts Real-World Outcomes of Critical Thinking". *Applied Cognitive Psychology*, 26(5), 721-729.

11-Cassidy, T., & Long, C. (1996). "Problem-solving style, stress and psychological illness: Development of a multifactorial measure". *British Journal of clinical psychology*, 35(2), 265-277

12-Duron, R., Limbach, B., & Waugh, W. (2006). "Critical thinking framework for any discipline". *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(2), 160-166

13-Gul, R.; Cassuma, SH.; Ahmada, A.; Khana, SH.; Saeeda, T. and Parpio, Y. (2010). "Enhancement of critical thinking in curriculum design and delivery: A randomized controlled trial for educators". *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3219-3225.

14-Hosseini, M. and Hosseini, SM. (2011). "Ethics of Critical thinking (Persian)". *Journal of Philosophical Investigations*, Vol. 5, No. 8, 1-13

15-Heppner, P. P.; He, Y.; Tsai, C. L. and LinY. J. (2008). "Problem-solving Appraisal". *Encyclopedia of Counseling*, 787-790.

16-Hablemitoglu, S., Yildirim, F. (2008). "The relationship between perception of risk and decision making styles of Turkish university students: A descriptive study of individual differences". *World Applied Sciences Journal*, 4(2), 214-224.

17-Lynette Butler, Allison. (2011). Secondary transition experiences: Analyzing perceptions, academic self-efficacy, academic adjustment and overall impact college students with LD success in postsecondary education. University of Maryland, Counseling and personal services, Philosophy.

18-Mazloomi, SS.; Naderian, H. and Nahangi, H. (2012). "Critical thinking ability and its associated factors among preclinical students in Yazd Shaheed Sadoughi University of Medical Sciences (Iran)", *Medical Journal of the Islamic Republic of Iran*, Vol. 26, No. 2, 50-57

19-Shalvik, E.; Shalvik, S. (2009). Self concept and self-efficacy in mathematics: Relation with mathematics motivation and achievement. Published by association with computing machinery.

20-Singh, R., & Greenhaus, J. H. (2004). "The relation between career decision-making strategies and person–job fit: A study of job changers". *Journal of Vocational Behavior*, 64(1), 198-221