

## بررسی رابطه بین ارزش‌های فرهنگی جامعه و گرایش‌های تفکر انتقادی دانشجویان با واسطه‌گری ابعاد الگوهای ارتباطات خانواده و استادان

مریم کورش‌نیا\*      دکتر مرتضی لطیفیان\*\*

دانشگاه شیراز

### چکیده

هدف از این مطالعه بررسی اثر واسطه‌ای ابعاد الگوهای ارتباطات خانواده و استادان در رابطه بین ارزش‌های فرهنگی جامعه و گرایش‌های تفکر انتقادی دانشجویان بود. در این مطالعه از ۶۸۱ دانشجو (۴۲۵ دانشجوی مؤنث و ۲۶۶ دانشجوی مذکر) که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی چندمرحله‌ای از بین دانشجویان تمامی دانشکده‌های دانشگاه شیراز انتخاب شده بودند، استفاده شد. شرکت‌کنندگان نسخه کوتاه مقیاس فردگرایی و جمع‌گرایی افقی و عمودی، نسخه فرزندان ابزار تجدیدنظرشده‌ی الگوهای ارتباطات خانواده، الگوهای ارتباطات استادان و ابزار گرایش‌های تفکر انتقادی کالیفرنیا را تکمیل کردند. نتایج تحلیل مسیر از اثر واسطه‌ای ابعاد الگوهای ارتباطات خانواده و استادان به ویژه ابعاد خانواده حمایت کرد. این الگو که ابعاد الگوهای ارتباطات خانواده و استادان در رابطه بین ارزش‌های فرهنگی جامعه و گرایش‌های تفکر انتقادی دانشجویان اثر واسطه‌ای دارد، در مورد هر گرایش متفاوت بود. در این مطالعه، این الگوها و دلالت‌های آنها مورد بحث قرار گرفته است.

**واژه‌های کلیدی:** ارزش‌های فرهنگی، ابعاد الگوهای ارتباطات خانواده / استادان، گرایش‌های تفکر انتقادی، دانشجویان ایرانی.

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۰/۲/۲۱  
تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۱۳۹۰/۱۰/۱۰  
تاریخ پذیرش: ۱۳۹۰/۱۰/۲۸

\* دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی  
\*\* دانشیار بخش روانشناسی تربیتی

## ۱. مقدمه

هدف اصلی از تعلیم و تربیت دانش‌آموزان و دانشجویان پرورش یادگیرندگان مادام‌العمر است. به نظر متخصصان یکی از راههای اصلی دستیابی به این هدف، مجهز کردن آنها به مهارت تفکر انتقادی<sup>۱</sup> است که به عنوان مهارت قضاوت خردمندانه یا تصمیم‌گیری فکورانه (فاسیونه<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱) در نظر گرفته می‌شود. زمانی فرد به این نوع تفکر می‌پردازد که به استفاده از آن گرایش داشته باشد (انجمن فلسفی امریکا<sup>۳</sup>، ۱۹۹۰). این مطالعه تأثیرپذیری گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان را از ارزش‌های فرهنگی حاکم بر جامعه به واسطه ابعاد الگوهای ارتباط آنها با خانواده و استادانشان مورد بررسی قرار می‌دهد.

گرایش به تفکر انتقادی تمایلی عادت‌گونه و انگیزشی درونی است که فرد را به استفاده پیوسته از مهارت تفکر انتقادی خود برمی‌انگیزد و بدون آن فرد تمایلی به کاربرد تفکر انتقادی خویش نداشتن ندارد (انجمن فلسفی امریکا، ۱۹۹۰؛ گیانکارلو<sup>۴</sup> و فاسیونه، ۲۰۰۱؛ فاسیونه، ۲۰۱۱). گرایش کلی فرد به استفاده از مهارت‌های تفکر انتقادی خود، بر اساس آنچه که مطالعات پتر فاسیونه و همکارانش (راهنمای سیاهه گرایش به تفکر انتقادی کالیفرنیا<sup>۵</sup>، ۲۰۰۷؛ فاسیونه و فاسیونه، ۱۹۹۲؛ گیانکارلو، فاسیونه و گینن<sup>۶</sup>، ۱۹۹۵) نشان می‌دهد، حاصل وجود هفت گرایش یا هفت عادت ذهنی مطلوب در وی است که به آنها گرایش‌های تفکر انتقادی گفته می‌شود. این گرایش‌ها عبارتند از حقیقت‌جویی<sup>۷</sup>، گشوده‌ذهنی<sup>۸</sup>، تحلیلگری<sup>۹</sup>، قاعده‌مندی<sup>۱۰</sup>، اعتماد به [نفس در] تفکر انتقادی<sup>۱۱</sup>، کنجکاوی<sup>۱۲</sup> و پختگی شناختی<sup>۱۳</sup>.

منظور از گرایش به «حقیقت‌جویی» تمایل به جست و جوی معتبرترین اطلاعات است؛ حتی اگر اطلاعات جدید عقاید و علایق از پیش‌پنداشته شخص را زیر سؤال ببرند. گرایش به «گشوده‌ذهنی» نسبت به عقاید نو و یا مخالف، به معنای گرایش به ارزیابی عقاید متفاوت از عقیده خود و احترام گذاشتن به حق دیگران برای داشتن چنین عقاید متفاوتی است. گرایش به «تحلیلگری» به معنای تمایل به اندیشیدن بر اساس شواهد قابل اثبات است. منظور از گرایش به «قاعده‌مندی» ارزش قایل بودن برای عمل سازماندهی‌شده و همراه با پشتکار در برخورد با مسایل است. گرایش به «اعتماد به نفس در تفکر انتقادی» به معنای اعتماد داشتن به قدرت استدلال خود است. گرایش به «کنجکاوی» به معنای تمایل

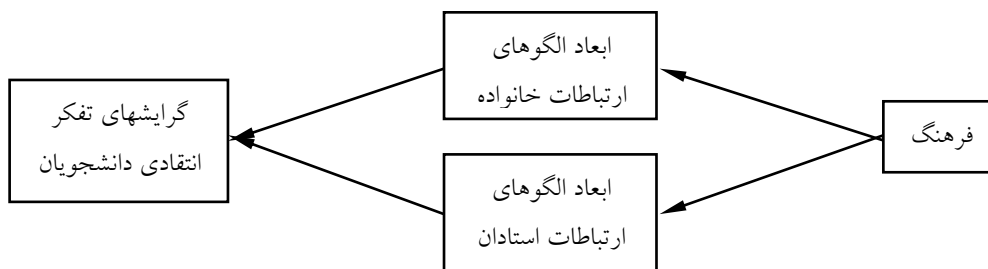
بررسی رابطه بین ارزش‌های فرهنگی جامعه و گرایش‌های تفکر انتقادی دانشجویان با ... ۱۰۵

به کسب اطلاعات درباره امور است، حتی زمانی که فرد نمی‌تواند از این اطلاعات بلافاصله استفاده کند و در آخر، منظور از گرایش به «پختگی شناختی» گرایش به در نظر گرفتن این موضوع است که بعضی از مسایل به دلیل ساختار خود بیش از یک راه حل موجه و قانع‌کننده دارند و در مورد راه حل بعضی دیگر از آنها نمی‌توان بر مبنای قطع و یقین به نتیجه رسید (راهنمای سیاهه گرایش به تفکر انتقادی کالیفرنیا، ۲۰۰۷؛ فاسیونه و فاسیونه، ۱۹۹۲).

این گرایش‌ها فرد را به استفاده عملی از مهارت‌های تفکر انتقادی خود برمی‌انگیزند و بدون داشتن سطحی از آنها فرد تمایلی به کاربرد مهارت‌های تفکر انتقادی خود ندارد. به همین دلیل، برای کمک به دانشجویان در بهبود تفکر انتقادی آنها، پرورشکاران باید هم به مهارت‌های این نوع تفکر و هم به گرایش‌های مرتبط با آن توجه نشان دهند و عوامل مؤثر بر رشد آنها را بشناسند. با وجود این، تحقیقات مربوط به تفکر انتقادی به طور عمده بر مهارت‌های آن متمرکز بوده‌اند و علی‌رغم اهمیت گرایش‌های تفکر انتقادی، تنها در سال‌های اخیر تمرکز خود را از مهارت‌ها به گرایش‌ها معطوف کرده‌اند. به همین دلیل، از نظر تحقیقاتی توجه چندانی به بررسی عوامل مؤثر بر گرایش‌های تفکر انتقادی نشده است. از این رو، تحقیق حاضر به بررسی بعضی از عوامل مؤثر بر رشد گرایش‌های تفکر انتقادی دانشجویان پرداخته است. این بررسی در حالی انجام شد که نتایج تحقیقات صورت گرفته در ایران (به طور مثال، برخورداری، جلال‌منش و محمودی، ۱۳۸۸؛ قریب، ربیعان، صلصالی، حاجی‌زاده، صبوری کاشانی، و خلخالی، ۱۳۸۸) حاکی از آن است که دانشجویان ایرانی گرایش زیادی به تفکر انتقادی ندارند.

یافته‌های تحقیقی کمی-کیفی (کاکای<sup>۱۴</sup>، ۲۰۰۱) که در زمینه عوامل تأثیرگذار بر رشد گرایش‌های تفکر انتقادی دانشجویان صورت گرفته است حاکی از نقش اثرات بافت فرهنگی-اجتماعی بر رشد این گرایش‌ها می‌باشد. به این ترتیب که رشد گرایش‌های تفکر انتقادی فرد از محیط خانواده و دانشگاه تأثیر می‌پذیرد در حالی که خانواده و دانشگاه نیز به نوبه خود از فرهنگ حاکم بر جامعه متأثر می‌شوند. این یافته‌ها شبیه به مدل شومر-ایکینز<sup>۱۵</sup> (۲۰۰۴) است که بیان می‌کند عوامل تأثیرگذار فرهنگی-اجتماعی در حالی که خود بخشی از یک شبکه سیستمی هستند، بر رشد شناختی افراد تأثیر می‌گذارند. بر اساس این مدل رشد شناختی افراد در حالی از همسالان، محیط خانواده و محیط تحصیل تأثیر

می‌پذیرد که این عوامل خود تحت تأثیر فرهنگ جامعه هستند (شومر - ایکینز، ۲۰۰۴، ص. ۲۶). بنا به نظر شومر - ایکینز در هر لحظه معین افکار، اعمال و انگیزشهای فرد یادگیرنده حاکی از همگرایی یا ناهمگرایی بخشهای مختلف این سیستم است. از آنجا که نتایج تحقیق کاکای (۲۰۰۱) به جز در مورد تأثیر همسالان با مدل شومر - ایکینز مطابقت دارد، مطالعه حاضر درصدد آن برآمد تا نحوه تأثیرگذاری فرهنگ حاکم بر جامعه را بر رشد گرایش‌های تفکر انتقادی دانشجویان به واسطه ابعاد الگوهای ارتباط آنها با خانواده و استادانشان به صورت نمودار ۱ مورد مطالعه قرار دهد.



نمودار ۱: نحوه اثرگذاری عوامل فرهنگی - اجتماعی بر گرایش‌های تفکر انتقادی دانشجویان

شایان ذکر است که تا آنجا که دانش محققان این مطالعه اجازه می‌دهد، این موضوع برای اولین بار مورد بررسی قرار می‌گیرد. در ادامه، توضیح داده می‌شود که در مطالعه حاضر بنا به تحقیقات و ادبیات پیشین چه شاخصهایی برای بررسی نقش عوامل فرهنگی - اجتماعی در نظر گرفته شدند.

شومر - ایکینز (۲۰۰۴) در بخش فرهنگ مدل خود بر دو ویژگی فرهنگی جامعه یعنی، «فردگرایی<sup>۱۶</sup> یا جمع‌گرایی<sup>۱۷</sup>» و «داشتن روابط عمودی<sup>۱۸</sup> یا افقی<sup>۱۹</sup>» تأکید دارد. فرهنگهای فردگرا بر نیازها و اهداف خود فرد تأکید دارند؛ در حالی که در فرهنگهای جمع‌گرا بر نیازها و اهداف گروه تأکید می‌شود (تریاندیس<sup>۲۰</sup>، ۱۹۸۸). در فرهنگهای دارای روابط عمودی به قدرت، موقعیت و طبقه اجتماعی افراد و حفظ تفاوت بین آنها از این بابت اهمیت زیادی داده می‌شود. در مقابل، در فرهنگهای دارای روابط افقی روابط بین افراد در موقعیتهای برابر و همسطح جریان دارد (تریاندیس، ۱۹۹۴). به عقیده شومر - ایکینز دو

بررسی رابطه بین ارزش‌های فرهنگی جامعه و گرایش‌های تفکر انتقادی دانشجویان با ... ۱۰۷

مفهوم روانشناختی اجتماعی فردگرایی - جمع‌گرایی و روابط عمودی - افقی خود را در محیط‌های یادگیری نشان می‌دهند؛ حتی زمانی که افراد نسبت به آنها آگاه نیستند. در همین راستا، شواهد اندکی مبنی بر اینکه بافت فرهنگی با گرایش‌های تفکر انتقادی ارتباط دارد، به دست آمده است (گیانکارلو، ۱۹۹۶؛ کاکای، ۲۰۰۱).

به دلیل تأکید شومر - ایکینز بر تأثیر دو متغیر فرهنگی فردگرایی - جمع‌گرایی و روابط عمودی - افقی بر فرایندهای شناختی فرد و نیز تأیید این تأثیرات توسط تحقیقات پیشین مطالعه حاضر در صدد آن برآمد تا تأثیر ترکیب تعاملی این دو متغیر فرهنگی را در قالب چهار شاخص فردگرایی افقی، فردگرایی عمودی، جمع‌گرایی افقی و جمع‌گرایی عمودی بر گرایش‌های تفکر انتقادی مورد بررسی قرار دهد. در فرهنگ‌های دارای ارزش فردگرایی عمودی افراد برای «پیشرفت شخصی خود نسبت به دیگران» و «رقابت با دیگران» ارزش زیادی قایل هستند. آنها می‌خواهند در مقایسه با دیگران بهترین باشند و جایگاه اجتماعی برتری نسبت به آنها داشته باشند. این در حالی است که افراد در فرهنگ‌های فردگرایی افقی در عین حال که برای «منحصر به فردی» خود ارزش زیادی قایل هستند، خود را با دیگران مقایسه نمی‌کنند و به دنبال رقابت با دیگران و داشتن جایگاه اجتماعی برتر نسبت به آنها نیستند. در فرهنگ‌های جمع‌گرای عمودی افراد برای «اطاعت از مراجع قدرت در گروه و وظیفه‌شناس بودن نسبت آنها» ارزش زیادی قایل هستند. این در حالی است که افراد در فرهنگ‌های جمع‌گرای افقی برای «تعاون و مشارکت» ارزش زیادی قایل هستند. طوری که خود را با افراد دیگری که در گروه آنها وجود دارند، یکی می‌دانند (تریاندیس، چن<sup>۲۱</sup> و چن، ۱۹۹۸). تریاندیس (۱۹۹۵) معتقد است همه ارزش‌هایی که چهار فرهنگ فردگرایی افقی، فردگرایی عمودی، جمع‌گرایی افقی و جمع‌گرایی عمودی را از هم متمایز می‌کند، در همه انسانها وجود دارد. اما انسانها آنها را بسته به شرایط با احتمال متفاوتی در رفتار خود نشان می‌دهند. در ادامه، شاخصهای در نظر گرفته شده برای بررسی ابعاد الگوهای ارتباطات خانواده و دانشگاه با دانشجویان مورد بحث قرار می‌گیرند.

در بخش کیفی تحقیق کمی - کیفی صورت گرفته در مورد عوامل تأثیرگذار بر رشد گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان (کاکای، ۲۰۰۱) از مصاحبه‌های دانشجویان دو خرده‌مقوله تحت عنوان‌های «نگرش‌های فرهنگی در مورد رفتارهای ارتباطات کلامی» و «نگرش‌های فرهنگی در مورد مراجع قدرت» پدیدار شده‌اند که بیانگر آن هستند که فرهنگ

با تأثیرگذاری بر نگرش‌های اعضای جامعه در مورد رفتارهای ارتباطاتی قابل قبول و غیرقابل قبول والد-فرزندی و شاگرد-استادی و همچنین با مشخص کردن قابل پذیرش یا غیرقابل پذیرش بودن مخالفت افراد با والدین و استادان خود به عنوان مراجع قدرت در خانواده و دانشگاه بر گرایش آنها به تفکر انتقادی تأثیر می‌گذارد. زمانی که این دو خرده‌مقوله در بافت خانواده در نظر گرفته می‌شوند، از نظر مفهومی به ترتیب شبیه به بعد «جهت‌گیری گفت و شنود»<sup>۲۲</sup> و «جهت‌گیری همنوایی»<sup>۲۳</sup> الگوهای ارتباطات خانواده<sup>۲۴</sup> (فیتزپاتریک<sup>۲۵</sup> و ریچی<sup>۲۶</sup>، ۱۹۹۴؛ ریچی و فیتزپاتریک، ۱۹۹۰) به نظر می‌رسند. منظور از جهت‌گیری گفت و شنود باور خانواده در این زمینه است که خانواده به چه میزان باید شرایطی را فراهم آورد که در آن همه‌ی اعضای خانواده تشویق به شرکت آزادانه و راحت در تعامل و بحث و تبادل نظر درباره‌ی طیف وسیعی از موضوعات شوند (کوئرتر<sup>۲۷</sup> و فیتزپاتریک، ۱۹۹۷) و جهت‌گیری همنوایی عبارت است از باور خانواده در این زمینه که خانواده به چه میزان باید شرایط همسان بودن نگرش‌ها، ارزش‌ها و عقاید را مورد تأکید قرار دهد (ریچی و فیتزپاتریک، ۱۹۹۰؛ کوئرتر و فیتزپاتریک، ۱۹۹۷). به دلیل این شباهت و همچنین با توجه به نتایج تحقیقی فراتحلیلی<sup>۲۸</sup> (شرودت<sup>۲۹</sup>، ویت<sup>۳۰</sup> و مسرسمیت<sup>۳۱</sup>، ۲۰۰۸) که نشان می‌دهد جهت‌گیریهای گفت و شنود و همنوایی الگوهای ارتباطات رابطه معناداری با انواع مختلف پیامدهای روانی، اجتماعی و شناختی دارند، ابعاد «جهت‌گیری گفت و شنود» و «جهت‌گیری همنوایی» الگوهای ارتباطات خانواده به عنوان شاخص بررسی نقش خانواده در مطالعه حاضر در نظر گرفته شدند.

به نظر می‌رسد مفاهیم جهت‌گیری گفت و شنود و جهت‌گیری همنوایی می‌توانند در مورد ارتباطات شاگرد-استادی نیز مورد استفاده قرار گیرند. استادان دارای جهت‌گیری گفت و شنود زیاد دانشجویان خود را تشویق به گفت و شنود بیشتر، پرسیدن سؤالات بیشتر و بیان عقاید خود می‌کنند. در حالی که استادان دارای جهت‌گیری همنوایی زیاد تمایل دارند دانشجویان آنها در کلاس درس ساکت باشند، از بحث اجتناب کنند و بی‌چون و چرا نظرات استادان خود را بپذیرند. به همین دلیل، تحقیقات قبلی (سو<sup>۳۲</sup>، ۲۰۰۲) زمانی که بررسی تأثیر محیط خانواده و محیط تحصیل هر دو مورد نظر بوده است، از جهت‌گیریهای گفت و شنود و همنوایی در محیط تحصیل تحت عنوان ابعاد الگوهای ارتباطات استادان<sup>۳۳</sup> استفاده کرده‌اند تا بتوانند تأثیر نسبی این دو محیط را بر متغیرهای مورد

بررسی رابطه بین ارزش‌های فرهنگی جامعه و گرایش‌های تفکر انتقادی دانشجویان با ... ۱۰۹

نظر بهتر با هم مقایسه کنند. به همین دلیل، ابعاد «جهت‌گیری گفت و شنود» و «جهت‌گیری هم‌نوایی» الگوهای ارتباطات استادان نیز به عنوان شاخص بررسی نقش دانشگاه در مطالعه حاضر در نظر گرفته شدند. به این ترتیب، مطالعه حاضر به واسطه جهت‌گیرهای گفت و شنود و هم‌نوایی خانواده و استادان رابطه بین ارزش‌های فرهنگی حاکم بر جامعه و میزان رشد گرایش‌های تفکر انتقادی دانشجویان را مورد بررسی قرار داده است. در این راستا هدف اصلی پژوهش حاضر پاسخ به این سؤال کلی بوده است: «آیا متغیرهای واسطه‌ای جهت‌گیری‌های گفت و شنود و هم‌نوایی والدین و استادان می‌توانند میانجی رابطه متغیرهای برون‌زاد فردگرایی افقی، فردگرایی عمودی، جمع‌گرایی افقی و جمع‌گرایی عمودی و متغیرهای درون‌زاد گرایش‌های تفکر انتقادی (گرایش‌های حقیقت‌جویی، گشوده‌ذهنی، تحلیلگری، قاعده‌مندی، اعتماد به تفکر انتقادی خود، کنجکاوی و پختگی شناختی) باشند؟». در ادامه، تحقیقاتی که به بررسی رابطه بین متغیرهای مطرح شده در این سؤال پرداخته‌اند، مرور می‌شوند.

متخصصان فرهنگی - اجتماعی بر این باور هستند که فرهنگ یک کشور رشد شناختی اعضای جامعه را از طریق تجارب اجتماعی شدن آنها تحت تأثیر قرار می‌دهد (هیز<sup>۳۴</sup> و الینسون<sup>۳۵</sup>، ۱۹۸۸؛ هافستد<sup>۳۶</sup>، ۱۹۹۷). به اعتقاد آنها هر فرایند شناختی‌ای وابسته به بافت و زمینه فرهنگی - اجتماعی است و از طریق تعاملات و ارتباطات بین فردی ایجاد و درونی می‌شود. به نظر می‌رسد این موضوع در مورد گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان نیز صادق باشد. از ویژگی‌های رفتارهای ارتباطاتی تسهیل‌کننده رشد گرایش به تفکر انتقادی اهل بحث بودن<sup>۳۷</sup> در محیط خانواده و دانشگاه (متناظر با بعد جهت‌گیری گفت و شنود الگوهای ارتباطات) و جرأت‌مند بودن<sup>۳۸</sup> در برخورد با مراجع قدرت همچون والدین و استادان (در ارتباط با بعد جهت‌گیری هم‌نوایی الگوهای ارتباطات) است. اهل بحث بودن و جرأت‌مند بودن به فرد کمک می‌کنند تا عقاید شخصی خود را بیان کند و در مقابل اظهاراتی که از نظر منطقی ضعیف هستند، به بحث و گفتگو پردازد. روشن است که اگر فرهنگی نشان دادن این ویژگی‌ها را در ارتباطات والد-فرزندی و شاگرد-استادی مطابق با ارزش‌های خود بداند، این ویژگی‌ها منجر به تسهیل رشد گرایش به تفکر انتقادی خواهند شد. کیم<sup>۳۹</sup>، آن<sup>۴۰</sup>، کیم و واتانیب<sup>۴۱</sup> (۱۹۹۸) نشان داده‌اند که تلقی از خود وابسته<sup>۴۲</sup> [به دیگران] که بیشتر در فرهنگهای جمع‌گرا دیده می‌شود با اهل بحث بودن رابطه منفی

دارد. مقایسه‌های بین فرهنگی دیگر نشان داده است که ژاپنی‌ها تمایل به اجتناب از بحث دارند و بحث را چیزی منفی و مختل‌کننده روابط می‌دانند. این در حالی است که آمریکایی‌ها بحث را لزوماً چیزی منفی نمی‌دانند (بکر<sup>۴۳</sup>، ۱۹۸۶؛ بارنلاند<sup>۴۴</sup>، ۱۹۸۹). کیم (۱۹۹۹) با مرور تحقیقات پیشین بیان می‌کند که تمایل به اجتناب از بحث در جوامع جمع‌گرا می‌تواند ناشی از این امر باشد که این جوامع به در نظر داشتن زمینه اجتماعی و نظرات دیگران توجه زیادی دارند. در نتیجه می‌توان به تمایل به اجتناب از بحث در جوامع جمع‌گرا به صورت یک ویژگی مثبت و نه به صورت یک نقص نگاه کرد. تحقیقات دیگری در مورد تأثیرپذیری ارتباطات افراد از زمینه‌های فرهنگی نشان داده‌اند آمریکایی‌های آسیایی تبار از آمریکایی‌های اروپایی تبار جرأت‌مندی کمتری دارند (فوکویاما<sup>۴۵</sup> و گرینفیلد<sup>۴۶</sup>، ۱۹۸۳؛ جانسون<sup>۴۷</sup> و مارسلا<sup>۴۸</sup>، ۱۹۷۸). با توجه به چنین یافته‌هایی انتظار می‌رود که نگرش‌های متفاوت زمینه‌های فرهنگی فردگرا و جمع‌گرا نسبت به رفتارهای ارتباطاتی روی گرایش‌های مختلف تفکر انتقادی تأثیرات متفاوتی داشته باشد. همچنین، به دلیل میزان تأکید متفاوتی که فرهنگ‌های عمودی و افقی بر اطاعت از مراجع قدرت و افراد صاحب‌نظر و خشوع و خضوع در برابر آنها و یا در مقابل آن، بر برابری و مساوات و آزادی بیان دارند (شوارتز<sup>۴۹</sup>، ۱۹۹۹) و تسهیل‌کننده یا بازدارنده بودن این عوامل برای ویژگی‌های ارتباطاتی‌ای همچون جرأت‌مندی و اهل بحث بودن و انتظار می‌رود زمینه‌های فرهنگی از این طریق بر گرایش‌های تفکر انتقادی تأثیر داشته باشند.

به این ترتیب، از مجموع آنچه که در بالا گفته شد در ارتباط با سؤال تحقیق حاضر این فرضیه شکل گرفت: «متغیرهای واسطه‌ای جهت‌گیری‌های گفت و شنود و همنوایی والدین و استادان می‌توانند میانجی رابطه متغیرهای برون‌زاد فردگرایی افقی، فردگرایی عمودی، جمع‌گرایی افقی و جمع‌گرایی عمودی و متغیرهای درون‌زاد گرایش‌های تفکر انتقادی (گرایش‌های حقیقت‌جویی، گشوده‌ذهنی، تحلیل‌گری، قاعده‌مندی، اعتماد به تفکر انتقادی خود، کنجکاوی و پختگی شناختی) باشند».

## ۲. روش

### ۲-۱. جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه‌ی آماری این پژوهش را دانشجویان مقطع کارشناسی تمامی دانشکده‌های



بررسی رابطه بین ارزش‌های فرهنگی جامعه و گرایش‌های تفکر انتقادی دانشجویان با ... ۱۱۱

دانشگاه شیراز شامل دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشکده علوم اجتماعی، اقتصاد و مدیریت، دانشکده دامپزشکی، دانشکده کشاورزی، دانشکده علوم، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشکده حقوق و علوم سیاسی، دانشکده هنر و معماری و دانشکده مهندسی تشکیل دادند. از بین این دانشجویان ۶۸۱ دانشجو (۴۲۵ دانشجوی مؤنث و ۲۶۶ دانشجوی مذکر) با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند و به عنوان افراد تشکیل دهنده گروه نمونه مورد تحقیق قرار گرفتند. میانگین سنی گروه نمونه ۲۰/۴۰ و انحراف معیار آن ۱/۹۶ سال بود.

## ۲-۲. ابزارهای پژوهش

در این پژوهش به منظور اندازه‌گیری متغیرهای مورد نظر از نسخه کوتاه «مقیاس فردگرایی و جمع‌گرایی افقی و عمودی»<sup>۱۰</sup> (سیواداس<sup>۱۱</sup>، بروولد<sup>۱۲</sup> و نلسون<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۸)، نسخه فرزندان «ابزار تجدیدنظر شده الگوی ارتباطات خانواده»<sup>۱۴</sup> (ریچی و فیتزپاتریک، ۱۹۹۰)، «ابزار الگوی ارتباطات استادان» (که محققان با تغییراتی آن را از «ابزار تجدیدنظر شده الگوی ارتباطات خانواده» اقتباس کردند) و «سیاهه گرایش به تفکر انتقادی کالیفرنیا» (فاسیونه و فاسیونه، ۱۹۹۲) استفاده شد.

۲-۲-۱. نسخه کوتاه مقیاس فردگرایی و جمع‌گرایی افقی و عمودی: به منظور اندازه‌گیری ارزش‌های فرهنگی از نسخه کوتاه «مقیاس فردگرایی و جمع‌گرایی افقی و عمودی» (سیواداس و همکاران، ۲۰۰۸) استفاده شد. این مقیاس یک پرسشنامه خودسنجی است که میزان موافقت یا عدم موافقت پاسخ‌دهنده را با ۱۴ گویه که درباره‌ی ارزش‌های فرهنگی وی هستند، در دامنه‌ای ۷ درجه‌ای، مورد سؤال قرار می‌دهد. از تعداد ۱۴ گویه این مقیاس خرده‌مقیاسهای جمع‌گرایی افقی و جمع‌گرایی عمودی هر کدام ۴ گویه و خرده‌مقیاسهای فردگرایی افقی و فردگرایی عمودی هر کدام ۳ گویه را به خود اختصاص می‌دهند. به این ترتیب، هر آزمودنی از این مقیاس چهار نمره به دست می‌آورد. در ادامه، از هر یک از خرده‌مقیاسهای این مقیاس نمونه گویه‌ای آورده شده است: «از اینکه فرد منحصر به فرد و خاصی هستم و از جنبه‌های زیادی با دیگران تفاوت دارم، لذت می‌برم» (فردگرایی افقی)، «بدون رقابت، امکان ندارد جامعه خوبی داشته باشیم» (فردگرایی عمودی)، «خوشحالی من خیلی زیاد به خوشحالی کسانی که دور و برم هستند، بستگی

دارد» (جمع‌گرایی افقی) و «کاری را که خانواده‌ام را خوشحال و راضی می‌کند انجام می‌دهم، حتی اگر از آن کار متنفر باشم» (جمع‌گرایی عمودی).

به منظور بررسی روایی<sup>۵۵</sup> این مقیاس از دو روش تحلیل عامل اکتشافی به شیوه مؤلفه‌های اصلی و همسانی درونی<sup>۵۶</sup> و به منظور بررسی پایایی آن از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. در مورد روایی آن بر اساس نتایج تحلیل عامل اکتشافی، ساختار عاملی مورد تأیید قرار گرفت و از محتوای این مقیاس چهار عامل جمع‌گرایی افقی، جمع‌گرایی عمودی، فردگرایی افقی و فردگرایی عمودی استخراج شد. علاوه بر این، نشان داده شد که این مقیاس از همسانی درونی برخوردار است. در رابطه با پایایی<sup>۵۷</sup> این ابزار، برای خرده‌مقیاس‌های سه یا چهار گویه‌ای جمع‌گرایی افقی، جمع‌گرایی عمودی، فردگرایی افقی و فردگرایی عمودی به ترتیب ضرایب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۶۱، ۰/۵۶، ۰/۴۴ و ۰/۶۹ به دست آمد. ضریب پایایی بازآزمایی برای این خرده‌مقیاس‌ها به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۷۳، ۰/۶۵ و ۰/۵۰ بود.

## ۲-۲-۲. نسخه فرزندان ابزار تجدید نظر شده الگوی ارتباطات خانواده: به منظور

اندازه‌گیری ابعاد الگوهای ارتباطات خانواده یا به عبارت دیگر ابعاد جهت‌گیری گفت و شنود و جهت‌گیری همنوایی خانواده از نسخه فرزندان «ابزار تجدید نظر شده الگوی ارتباطات خانواده» (ریچی و فیتزپاتریک، ۱۹۹۰) بهره گرفته شد. این ابزار یک پرسشنامه خودسنجی است که میزان موافقت یا عدم موافقت پاسخ‌دهنده را با ۲۶ گویه که درباره‌ی وضعیت ارتباطات خانواده وی هستند، در دامنه‌ای ۵ درجه‌ای، مورد سؤال قرار می‌دهد. هر آزمودنی دو نمره از این ابزار به دست می‌آورد. نمره‌ی بیشتر در هر دو خرده‌مقیاس به معنای آن است که آزمودنی چنین ادراک می‌کند که در خانواده‌ی او جهت‌گیری گفت و شنود یا همنوایی بیشتری وجود دارد. در ادامه، از هر یک از این خرده‌مقیاس‌ها نمونه گویه‌ای آورده شده است: «والدینم من را تشویق می‌کنند تا افکار و احساساتم را بیان و ابراز کنم» (جهت‌گیری گفت و شنود خانواده) و «وقتی در خانه هستم از من انتظار می‌رود از نظرات پدر و مادرم را اطاعت کنم» (جهت‌گیری همنوایی خانواده).

کورشنیا و لطیفیان (۱۳۸۶) در مطالعه‌ای روایی و پایایی این مقیاس را مورد بررسی قرار داده‌اند. آنها به منظور تعیین روایی این ابزار از روش‌های تحلیل عامل، همسانی درونی و روایی ملاکی<sup>۵۸</sup> استفاده کرده‌اند و به منظور بررسی پایایی آن ضریب آلفای کرونباخ و

بررسی رابطه بین ارزش‌های فرهنگی جامعه و گرایش‌های تفکر انتقادی دانشجویان با ... ۱۱۳

ضریب پایایی بازآزمایی را مورد محاسبه قرار داده‌اند. نتایج این مطالعه حاکی از آن است که این ابزار از روایی و پایایی مطلوبی برخوردار است.

### ۳-۲-۲. ابزار الگوی ارتباطات استادان: به منظور اندازه‌گیری ابعاد الگوهای

ارتباطات استادان یا به عبارت دیگر، ابعاد جهت‌گیری گفت و شنود و جهت‌گیری هم‌نوایی استادان از «ابزار الگوی ارتباطات استادان» که گویه‌های آن از گویه‌های «ابزار تجدید نظر شده الگوی ارتباطات خانواده» (ریچی و فیتزپاتریک، ۱۹۹۰) اقتباس شده است، استفاده شد. در این گویه‌ها به جای کلمات «پدر و مادر» کلمات «اکثر استادانم در دانشگاه» جایگزین شدند. پیش از این در مطالعه‌ای (سو، ۲۰۰۲) از این روش برای تهیه گویه‌هایی برای اندازه‌گیری ادراک دانش‌آموزان دبیرستانی از ابعاد الگوهای ارتباطات معلمان آنها استفاده شده است. در ادامه، نمونه گویه‌هایی از خرده‌مقیاس‌های «ابزار الگوی ارتباطات استادان» آورده شده است: «اکثر استادانم در دانشگاه من را تشویق می‌کنند تا افکار و احساساتم را بیان و ابراز کنم» (جهت‌گیری گفت و شنود استادان) و «وقتی در دانشگاه هستم از من انتظار می‌رود از نظرات استادانم اطاعت کنم» (جهت‌گیری هم‌نوایی استادان).

در مطالعه حاضر به منظور بررسی روایی این ابزار نیز از دو روش تحلیل عامل اکتشافی به شیوه مؤلفه‌های اصلی و همسانی درونی و به منظور بررسی پایایی آن از ضریب آلفای کرونباخ و ضریب بازآزمایی استفاده شد. در مورد روایی آن بر اساس نتایج تحلیل عامل اکتشافی، ساختار عاملی مورد تأیید قرار گرفت و از محتوای این ابزار دو عامل جهت‌گیری گفت و شنود و جهت‌گیری هم‌نوایی استخراج شد. علاوه بر این، نشان داده شد که این ابزار از همسانی درونی برخوردار است. در رابطه با پایایی این ابزار، ضریب آلفای کرونباخ برای مقیاس‌های جهت‌گیری گفت و شنود و جهت‌گیری هم‌نوایی به ترتیب برابر با ۰/۸۸ و ۰/۸۶ و ضریب بازآزمایی به ترتیب برابر با ۰/۷۲ و ۰/۶۰ بود.

### سیاهه گرایش به تفکر انتقادی کالیفرنیا: به منظور اندازه‌گیری گرایش‌های تفکر

انتقادی یا به عبارت دیگر، گرایش‌های حقیقت‌جویی، گشوده‌ذهنی، تحلیلگری، قاعده‌مندی، اعتماد به تفکر انتقادی خود، کنجکاوی و پختگی شناختی «سیاهه گرایش به تفکر انتقادی کالیفرنیا» (فاسیونه و فاسیونه، ۱۹۹۲) که از ۷ خرده‌مقیاس برای سنجش این گرایش‌ها تشکیل شده است، مورد استفاده قرار گرفت. این سیاهه که برای استفاده دانشجویان در سنین دانشگاهی تهیه شده است، پرسشنامه‌ای خودسنجی است که میزان

موافقت یا عدم موافقت پاسخ‌دهنده را با ۷۵ گویه که درباره‌ی عاداتها یا گرایش‌های فکری وی هستند، در دامنه‌ای ۶ درجه‌ای، مورد سؤال قرار می‌دهد. هر آزمودنی هفت نمره از هفت خرده‌مقیاس این سیاهه و در صورت نیاز، با جمع زدن نمرات این هفت خرده‌مقیاس یک نمره کلی که نشان‌دهنده گرایش کلی وی به تفکر انتقادی است، به دست می‌آورد. در ادامه، نمونه گویه‌هایی از این خرده‌مقیاسها آورده شده است: «همه از جمله خود من، همیشه به نفع خودشان دلیل می‌آورند» (حقیقت‌جویی)، «برایم مهم است که بدانم دیگران در مورد چیزها چه فکری می‌کنند» (گشوده‌ذهنی)، «اگر مردم می‌خواهند با عقاید دیگران مخالف باشند، باید [برای عقیده خود] دلیل داشته باشند» (تحلیلگری)، «دیگران می‌گویند من بیش از حد سریع، عجولانه و بی‌دقت تصمیم‌گیری می‌کنم» (قاعده‌مندی)، «من به توانایی‌ام در فهمیدن نظرات دیگران افتخار می‌کنم» (اعتماد به نفس در تفکر انتقادی)، «مهم نیست که موضوع چه باشد، من مشتاقم در مورد آن بیشتر بدانم» (کنجکاوی) و «چیزها همانطور که به نظر می‌رسند باشند، هستند» (پنختگی شناختی).

به منظور بررسی روایی این سیاهه نیز از دو روش تحلیل عامل اکتشافی به شیوه مؤلفه‌های اصلی و همسانی درونی و به منظور بررسی پایایی آن نیز از ضریب آلفای کرونباخ و ضریب بازآزمایی استفاده شد. در مورد روایی آن بر اساس نتایج تحلیل عامل اکتشافی، ساختار عاملی مورد تأیید قرار گرفت. با این حال از محتوای این سیاهه به جای هفت عامل تنها چهار عامل اعتماد به نفس، حقیقت‌جویی، تحلیلگری و گشوده‌ذهنی استخراج شد. لازم به ذکر است که پیش از این نیز محققان دیگری از محتوای این سیاهه تنها چهار عامل را استخراج کرده‌اند (کاکای، ۲۰۰۱). بررسی همسانی درونی نشان داد که این مقیاس از همسانی درونی برخوردار است. در رابطه با پایایی این سیاهه، در مورد خرده‌مقیاسهای اعتماد به نفس، حقیقت‌جویی، تحلیلگری و گشوده‌ذهنی به ترتیب ضرایب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۲، ۰/۶۲، ۰/۵۷ و ۰/۶۱ و ضرایب بازآزمایی برابر با ۰/۸۰، ۰/۶۷، ۰/۷۶ و ۰/۶۲ به دست آمد.

### ۳. یافته‌ها

در این بخش ابتدا یافته‌های توصیفی متغیرهای تحقیق و سپس، نتایج تحلیل‌های رگرسیونی که به منظور بررسی سؤال تحقیق صورت گرفتند، ارائه می‌شوند. اطلاعات

بررسی رابطه بین ارزش‌های فرهنگی جامعه و گرایش‌های تفکر انتقادی دانشجویان با ... ۱۱۵

توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار و دامنه نمرات متغیرهای پژوهش در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار ارزش‌های فرهنگی، ابعاد الگوهای ارتباطات خانواده و استادان و گرایش‌های تفکر انتقادی

| متغیر                          | میانگین             | انحراف معیار | دامنه نمرات |
|--------------------------------|---------------------|--------------|-------------|
| ارزش‌های فرهنگی                | جمع‌گرایی افقی      | ۲۱/۹۴        | ۷ - ۲۸      |
|                                | جمع‌گرایی عمودی     | ۱۱/۱۷        | ۳ - ۲۱      |
|                                | فردگرایی افقی       | ۱۵/۷۲        | ۵ - ۲۱      |
|                                | فردگرایی عمودی      | ۱۶/۱۰        | ۳ - ۲۱      |
| ابعاد الگوهای ارتباطات خانواده | جهت‌گیری گفت و شنود | ۴۰/۴۴        | ۰ - ۶۰      |
|                                | جهت‌گیری هم‌نوایی   | ۱۶/۵۶        | ۰ - ۴۳      |
| ابعاد الگوهای ارتباطات استادان | جهت‌گیری گفت و شنود | ۲۴/۱۷        | ۰ - ۵۶      |
|                                | جهت‌گیری هم‌نوایی   | ۲۳/۴۰        | ۰ - ۴۴      |
| گرایش‌های تفکر انتقادی         | اعتماد به نفس       | ۷۸/۳۴        | ۲۴ - ۱۱۱    |
|                                | حقیقت‌جویی          | ۴۳/۳۹        | ۱۷ - ۷۵     |
|                                | تحلیلگری            | ۳۷/۳۴        | ۱۵ - ۵۳     |
|                                | گشوده‌ذهنی          | ۴۲/۵۵        | ۱۷ - ۶۳     |

به منظور پاسخگویی به سؤال تحقیق از روش تحلیل مسیر<sup>۵۹</sup> به شیوه بارون<sup>۶۰</sup> و کنی<sup>۶۱</sup> (۱۹۸۶) استفاده شد. از این رو، در ابتدا، تحلیل رگرسیون چندگانه متغیرهای واسطه‌ای (جهت‌گیریهای گفت و شنود و هم‌نوایی خانواده و استادان) از روی متغیرهای برون‌زاد (جمع‌گرایی افقی، جمع‌گرایی عمودی، فردگرایی افقی و فردگرایی عمودی) به شیوه هم‌زمان، سپس تحلیل رگرسیون چندگانه متغیرهای درون‌زاد (گرایش‌های تفکر انتقادی یعنی، اعتماد به نفس، حقیقت‌جویی، تحلیلگری و گشوده‌ذهنی) از روی متغیرهای برون‌زاد (جمع‌گرایی افقی، جمع‌گرایی عمودی، فردگرایی افقی و فردگرایی عمودی) و در آخر،

تحلیل رگرسیون چندگانه متغیرهای درون‌زاد (گرایش‌های تفکر انتقادی یعنی، اعتماد به نفس، حقیقت‌جویی، تحلیلگری و گشوده‌ذهنی) از روی متغیرهای برون‌زاد (جمع‌گرایی افقی، جمع‌گرایی عمودی، فردگرایی افقی و فردگرایی عمودی) و واسطه‌ای (جهت‌گیریهای گفت و شنود و هم‌نوایی خانواده و استادان) به شیوه هم‌زمان با ورود داده‌ها به صورت سلسله‌مراتبی انجام شد. جدول‌های ۲، ۳ و ۴ نتایج این تحلیل‌ها را نشان می‌دهند. لازم به ذکر است که به منظور بالا بردن توان آزمون‌ها در تمام تحلیل‌ها سطح معناداری ۰/۰۱ در نظر گرفته شد.

بررسی رابطه بین ارزش‌های فرهنگی جامعه و گرایش‌های تفکر انتقادی دانشجویان با ... ۱۱۷

جدول ۲: نتایج رگرسیون چندگانه متغیرهای واسطه‌ای (جهت‌گیری‌های گفت و شنود و همنوایی خانواده و استادان) از روی متغیرهای برون‌زاد (ارزش‌های فرهنگی)

| متغیرهای پیش‌بین | جهت‌گیری گفت و شنود خانواده |          |                          |      | جهت‌گیری همنوایی خانواده |         |                          |      | جهت‌گیری گفت و شنود استادان |         |                          |      | جهت‌گیری همنوایی استادان |      |                          |      |
|------------------|-----------------------------|----------|--------------------------|------|--------------------------|---------|--------------------------|------|-----------------------------|---------|--------------------------|------|--------------------------|------|--------------------------|------|
|                  | $\beta$                     | F        | R <sup>2</sup> تعدیل‌شده | R    | $\beta$                  | F       | R <sup>2</sup> تعدیل‌شده | R    | $\beta$                     | F       | R <sup>2</sup> تعدیل‌شده | R    | $\beta$                  | F    | R <sup>2</sup> تعدیل‌شده | R    |
| جمع‌گیری افقی    | ۰/۲۱***                     |          |                          |      | -۰/۲۰***                 |         |                          |      | ۰/۱۶***                     |         |                          |      | -۰/۰۸                    |      |                          |      |
| جمع‌گیری عمودی   | ۰/۱۷***                     | ۱۶/۹۱*** | ۰/۱۰                     | ۰/۲۱ | ۰/۱۲*                    | ۶/۷۹*** | ۰/۰۴                     | ۰/۲۱ | ۰/۰۹                        | ۹/۸۲*** | ۰/۰۶                     | ۰/۲۵ | ۰/۰۹                     | ۱/۸۷ | ۰/۰۱                     | ۰/۱۱ |
| فردگرایی افقی    | ۰/۱۲*                       |          |                          |      | ۰/۰۱                     |         |                          |      | -۰/۰۲                       |         |                          |      | ۰/۰۵                     |      |                          |      |
| فردگرایی عمودی   | ۰/۰۵                        |          |                          |      | ۰/۰۳                     |         |                          |      | ۰/۱۳*                       |         |                          |      | -۰/۰۰۳                   |      |                          |      |

\* P < ۰/۰۱ , \*\* P < ۰/۰۰۱

جدول ۳: نتایج رگرسیون چندگانه متغیرهای درون‌زاد (گرایش‌های اعتماد به نفس، حقیقت‌جویی، تحلیل‌گری و گشوده‌ذهنی) از روی متغیرهای برون‌زاد (ارزش‌های فرهنگی)

| متغیرهای پیش‌بین | اعتماد به نفس |         |                          |      | حقیقت‌جویی |       |                          |      | تحلیل‌گری |         |                          |      | گشوده‌ذهنی |       |                          |      |
|------------------|---------------|---------|--------------------------|------|------------|-------|--------------------------|------|-----------|---------|--------------------------|------|------------|-------|--------------------------|------|
|                  | $\beta$       | F       | R <sup>2</sup> تبدیل‌شده | R    | $\beta$    | F     | R <sup>2</sup> تبدیل‌شده | R    | $\beta$   | F       | R <sup>2</sup> تبدیل‌شده | R    | $\beta$    | F     | R <sup>2</sup> تبدیل‌شده | R    |
| جمع‌گرایی افقی   | ۰/۲۵**        |         |                          |      | -۰/۰۲      |       |                          |      | ۰/۲۴**    |         |                          |      | ۰/۱۸**     |       |                          |      |
| جمع‌گرایی عمودی  | -۰/۰۴         | ۱۹/۳۱** | ۰/۱۳                     | ۰/۳۷ | -۰/۱۸**    | ۵/۰۱* | ۰/۰۳                     | ۰/۱۹ | ۰/۰۲      | ۱۰/۰۵** | ۰/۰۷                     | ۰/۲۷ | ۰/۰۲       | ۶/۵۳* | ۰/۰۴                     | ۰/۲۲ |
| فردگرایی افقی    | ۰/۱۹**        |         |                          |      | -۰/۰۸      |       |                          |      | ۰/۱۰      |         |                          |      | ۰/۰۹       |       |                          |      |
| فردگرایی عمودی   | ۰/۱۳*         |         |                          |      | -۰/۰۳      |       |                          |      | ۰/۰۳      |         |                          |      | ۰/۰۷       |       |                          |      |

\* P < ۰/۰۱, \*\* P < ۰/۰۰۱

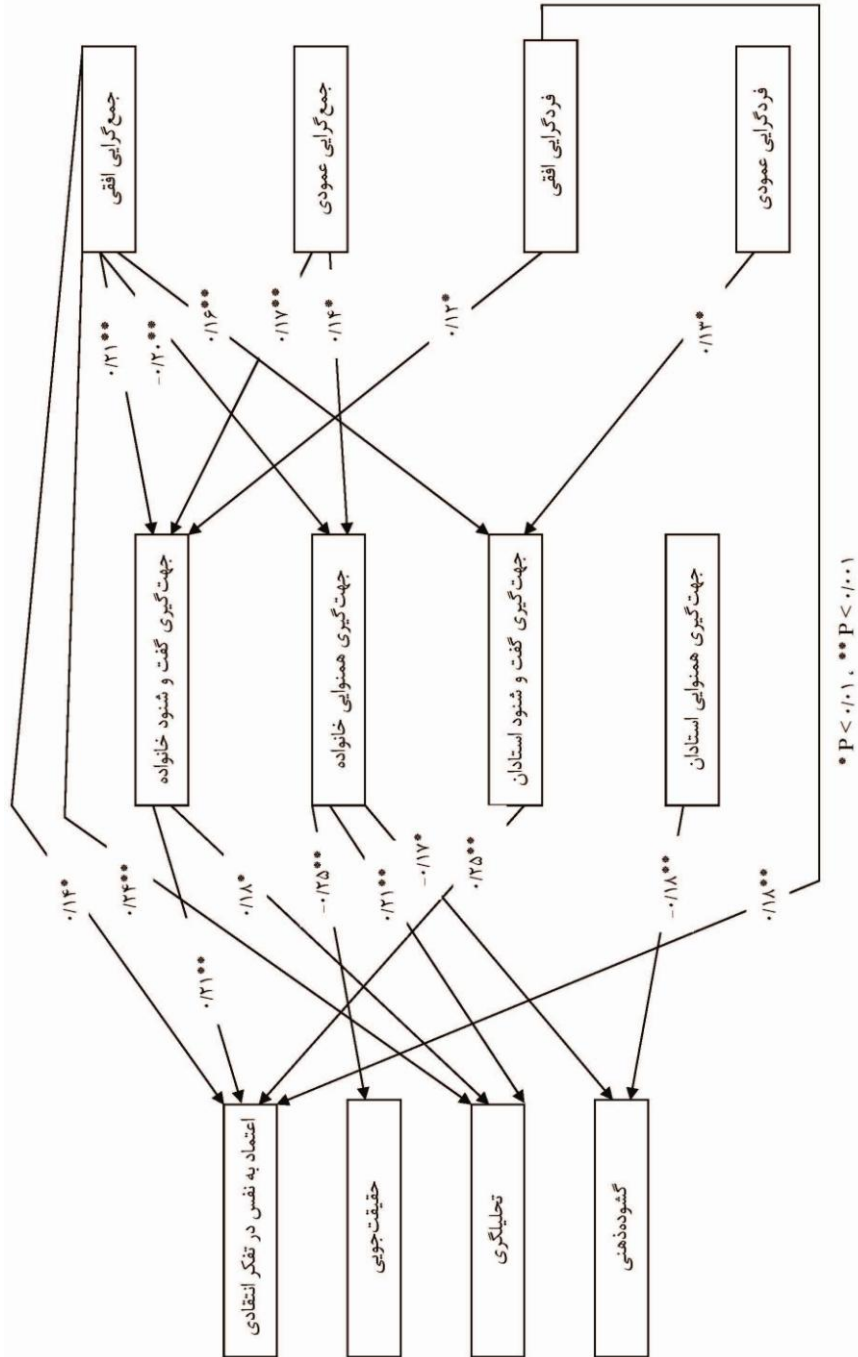


بررسی رابطه بین ارزش‌های فرهنگی جامعه و گرایش‌های تفکر انتقادی دانشجویان با ... ۱۱۹

جدول ۴: نتایج رگرسیون چندگانه متغیرهای درون‌زاد (گرایش‌های اعتماد به نفس، حقیقت‌جویی، تحلیلگری و گشوده ذهنی) از روی متغیرهای برون‌زاد (ارزش‌های فرهنگی) و متغیرهای واسطه‌ای (جهت‌گیریهای گفت و شنود و همنوایی خانواده و استادان)

| متغیرهای پیش‌بین   | اعتماد به نفس |         |                          |      | حقیقت‌جویی |        |                          |      | تحلیلگری |        |                          |      | گشوده‌ذهنی |         |                          |      |
|--------------------|---------------|---------|--------------------------|------|------------|--------|--------------------------|------|----------|--------|--------------------------|------|------------|---------|--------------------------|------|
|                    | $\beta$       | F       | R <sup>2</sup> تعدیل شده | R    | $\beta$    | F      | R <sup>2</sup> تعدیل شده | R    | $\beta$  | F      | R <sup>2</sup> تعدیل شده | R    | $\beta$    | F       | R <sup>2</sup> تعدیل شده | R    |
| جمع‌گرایی افقی     | ۰/۱۴*         |         |                          |      | -۰/۰۴      |        |                          |      | ۰/۲۴***  |        |                          |      | ۰/۱۱       |         |                          |      |
| جمع‌گرایی عمودی    | -۰/۰۸         |         |                          |      | -۰/۱۱      |        |                          |      | -۰/۰۴    |        |                          |      | -۰/۰۴      |         |                          |      |
| فردگرایی افقی      | ۰/۱۸**        |         |                          |      | -۰/۰۷      |        |                          |      | ۰/۰۹     |        |                          |      | ۰/۰۹       |         |                          |      |
| فردگرایی عمودی     | ۰/۰۹          | ۳۳/۵۹** | ۰/۲۷                     | ۰/۵۳ | -۰/۰۲      | ۷/۸۵** | ۰/۱۰                     | ۰/۳۳ | ۰/۰۲     | ۷/۶۰** | ۰/۰۹                     | ۰/۳۳ | ۰/۰۶       | ۱۱/۱۱** | ۰/۱۴                     | ۰/۳۹ |
| گفت و شنود خانواده | ۰/۲۱**        |         |                          |      | -۰/۱۲      |        |                          |      | ۰/۱۸*    |        |                          |      | ۰/۰۶       |         |                          |      |
| همنوایی خانواده    | -۰/۰۹         |         |                          |      | -۰/۲۵**    |        |                          |      | ۰/۲۱**   |        |                          |      | -۰/۱۷*     |         |                          |      |
| گفت و شنود استادان | ۰/۲۵**        |         |                          |      | -۰/۰۵      |        |                          |      | ۰/۰۰۲    |        |                          |      | ۰/۰۷       |         |                          |      |
| همنوایی استادان    | -۰/۰۵         |         |                          |      | -۰/۱۱      |        |                          |      | -۰/۰۹    |        |                          |      | -۰/۱۸**    |         |                          |      |

\* P < ۰/۰۱, \*\* P < ۰/۰۰۱



نمودار ۲: دیاگرام مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای ارزش‌های فرهنگی و ابعاد الگوهای ارتباطات والدین و استادان بر گرایش‌های تفکر انتقادی دانشجویان

مقایسه داده‌های جدول‌های ۳ و ۴ نشان می‌دهد که با افزوده شدن متغیرهای واسطه‌ای به متغیرهای برون‌زاد قدرت پیش‌بینی‌کنندگی یا میزان تبیین واریانس تمام متغیرهای درون‌زاد افزایش می‌یابد. این افزایش در مورد متغیر اعتماد به نفس ۱۴ درصد، در مورد متغیر گرایش به حقیقت‌جویی ۷ درصد، در مورد گرایش به تحلیل‌گری ۲ درصد و در مورد گرایش به گشوده‌ذهنی ۱۰ درصد است. مقایسه داده‌های جدول‌های ۳ و ۴ همچنین نشان می‌دهد که با ورود متغیرهای واسطه‌ای ضرایب  $\beta$  متغیرهای برون‌زاد نیز به جز در یک مورد کاهش یافته است. این افزایش قدرت تبیین واریانس و کاهش ضرایب  $\beta$  متغیرهای برون‌زاد حاکی از نقش واسطه‌گری ابعاد الگوهای ارتباطات خانواده و استادان در ارتباط بین ارزش‌های فرهنگی و گرایش‌های تفکر انتقادی است. خلاصه نتایج تحلیل‌های مربوط به جدول‌های شماره ۲ و ۴ در قالب نمودار تحلیل مسیر در نمودار ۲ ارائه شده است. شایان ذکر است که در این نمودار تنها متغیرها و مسیرهای معنادار از نظر آماری ترسیم گردیده و بر روی پیکانهای هر مسیر شاخص ضریب مسیر ( $\beta$ ) نشان داده شده است. با توجه به نمودار ۲ اثرهای مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پیش‌بین یا برون‌زاد بر متغیرهای ملاک یا درون‌زاد در جدول ۵ آمده است.

جدول ۵: اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای برون‌زاد (پیش‌بین) بر متغیرهای درون‌زاد (ملاک)

| متغیر ملاک    | اثر کل | اثر غیرمستقیم | متغیر رابط                  | اثر مستقیم | متغیر پیش‌بین   |
|---------------|--------|---------------|-----------------------------|------------|-----------------|
| اعتماد به نفس | ۰/۲۲   | ۰/۰۴          | جهت‌گیری گفت و شنود خانواده | ۰/۱۴       | جمع‌گرایی افقی  |
|               |        | ۰/۰۴          | جهت‌گیری گفت و شنود استادان |            |                 |
|               | ۰/۲۱   | ۰/۰۴          | جهت‌گیری گفت و شنود خانواده | ۰/۱۸       | فردگرایی افقی   |
|               |        | ۰/۰۳          | جهت‌گیری گفت و شنود استادان |            |                 |
| حقیقت‌جویی    | ۰/۰۵   | ۰/۰۵          | جهت‌گیری هم‌نوایی خانواده   | ۰/۰۰       | جمع‌گرایی افقی  |
|               | -۰/۰۴  | -۰/۰۴         | جهت‌گیری هم‌نوایی خانواده   | ۰/۰۰       | جمع‌گرایی عمودی |
|               | ۰/۳۲   | ۰/۰۴          | جهت‌گیری گفت و شنود خانواده | ۰/۲۴       | جمع‌گرایی افقی  |

| متغیر پیش‌بین             | اثر مستقیم | متغیر رابط                  | اثر غیرمستقیم | اثر کل | متغیر ملاک |
|---------------------------|------------|-----------------------------|---------------|--------|------------|
| جمع‌گرایی عمودی           | ۰/۰۰       | جهت‌گیری هم‌نوایی خانواده   | -۰/۰۴         |        | تحلیل‌گری  |
|                           |            | جهت‌گیری گفت و شنود خانواده | ۰/۰۳          | ۰/۰۶   |            |
|                           |            | جهت‌گیری هم‌نوایی خانواده   | ۰/۰۳          |        |            |
| فردگرایی افقی             | ۰/۰۰       | جهت‌گیری گفت و شنود خانواده | ۰/۰۲          | ۰/۰۲   |            |
| جمع‌گرایی افقی            | ۰/۰۰       | جهت‌گیری هم‌نوایی خانواده   | ۰/۰۳          | ۰/۰۳   | گشوده‌ذهنی |
| جمع‌گرایی عمودی           | ۰/۰۰       | جهت‌گیری هم‌نوایی خانواده   | -۰/۰۲         | -۰/۰۲  |            |
| جهت‌گیری هم‌نوایی استادان | -۰/۱۸      | -                           |               | -۰/۱۸  |            |

جدول ۵ نشان می‌دهد ابعاد الگوهای ارتباطات خانواده و استادان به ویژه ابعاد مربوط به خانواده در بیشتر روابط بین ارزش‌های فرهنگی و گرایش‌های تفکر انتقادی دانشجویان نقش واسطه‌گری کامل<sup>۶۲</sup> و یا سهمی<sup>۶۳</sup> دارند.

#### ۴. بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌گری ابعاد الگوهای ارتباطات (جهت‌گیریهای گفت و شنود و هم‌نوایی) خانواده و استادان در روابط بین ارزش‌های فرهنگی و گرایش‌های مربوط به تفکر انتقادی دانشجویان با تکیه بر بخشی از مدل سیستمی شومر-ایکینز (۲۰۰۴) انجام گرفت. در این رابطه، یافته‌های حاصل از تحلیل مسیر حاکی از آن است که الگوی تأثیرگذاری ارزش‌های فرهنگی فردگرایی افقی، فردگرایی عمودی، جمع‌گرایی افقی و جمع‌گرایی عمودی به واسطه جهت‌گیریهای گفت و شنود و هم‌نوایی والدین و استادان بر گرایش‌های مختلف تفکر انتقادی متفاوت است. در ادامه، این الگوها در مورد هر یک از گرایش‌های تفکر انتقادی به طور جداگانه مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرند.

**اعتماد به نفس در تفکر انتقادی.** فرد دارای این گرایش تمایل دارد مسایل پیچیده را به چالش بکشد، چرا که به توانایی خود در از عهده اینگونه مسایل برآمدن اعتماد دارد.

بررسی رابطه بین ارزش‌های فرهنگی جامعه و گرایش‌های تفکر انتقادی دانشجویان با ... ۱۲۳

نتایج مطالعه حاضر نشان می‌دهد که ارزش‌های فرهنگی فردگرایی افقی و جمع‌گرایی افقی بر این گرایش به دو صورت مستقیم و غیرمستقیم تأثیر مثبت دارند. تأثیر مستقیم فردگرایی افقی و جمع‌گرایی افقی بر اعتماد به نفس دانشجویان در تفکر انتقادی به نظر می‌رسد به وجه مشترک این دو ارزش فرهنگی یعنی، برخورداری از روابط افقی برمی‌گردد. جامعه‌ای که چنین روابطی بر آن حاکم است، شهامت و اتکای به خود را در اعضای خویش مورد تأکید قرار می‌دهد (تریانیدیس، ۱۹۸۹) و از این طریق میزان اعتماد و اطمینان آنها را به خود در زمینه‌های مختلف از جمله استدلال و قضاوت بالا می‌برد. علاوه بر این اثر مستقیم، ارزش فرهنگی فردگرایی افقی با واسطه‌گری سهمی جهت‌گیری گفت و شنود خانواده و ارزش فرهنگی جمع‌گرایی افقی با واسطه‌گری سهمی هر دو جهت‌گیری گفت و شنود خانواده و استادان بر اعتماد دانشجویان به تفکر انتقادی خود اثر غیرمستقیم و مثبت دارند. این یافته‌ها هماهنگ با تحقیقات پیشین (بلنکی<sup>۶۴</sup>، کلینچی<sup>۶۵</sup>، گلدبرگر<sup>۶۶</sup> و تارول<sup>۶۷</sup>، ۱۹۸۶؛ کیچنر<sup>۶۸</sup> و کینگ<sup>۶۹</sup>، ۱۹۸۹) تأییدی است بر این امر که تأییدی که این ارزش‌های فرهنگی بر مساوات و برابری افراد دارند، در خانواده والدین و فرزندان و در دانشگاه استادان و دانشجویان را نسبت به یکدیگر در جایگاه تقریباً برابری قرار می‌دهد. این جایگاه برابر، فرزندان یا دانشجویان را به بحث و تبادل نظر بیشتر و راحت‌تر با والدین یا استادانشان تشویق می‌کند و از این طریق به رشد اعتماد به نفس آنها در توانایی تفکر مطلوب کمک می‌کند. مقایسه میزان تأثیر غیرمستقیم ارزش‌های فردگرایی افقی و جمع‌گرایی افقی نشان می‌دهد جمع‌گرایی افقی بیش از فردگرایی افقی بر جهت‌گیری گفت و شنود خانواده تأثیر دارد. این بخش از تأثیر این ارزش فرهنگی احتمالاً بر می‌گردد به احساس نزدیکی و صمیمیت موجود در روابط بین فردی که در فرهنگهای جمع‌گرا نسبت به فرهنگهای فردگرا بیشتر دیده می‌شود. این احساس صمیمیت بیشتر نیز باعث می‌شود فرزندان با والدین و دانشجویان با استادان خود در مورد مسایل مختلف راحت‌تر به بحث و تبادل نظر بپردازند (شومر - ایکینز، ۲۰۰۴). این در حالی است که بنا به نتایج تحقیقات پیشین احساس صمیمت و نزدیکی در روابط والد-فرزندی (دیانا بامریند<sup>۷۰</sup>، ۱۹۷۷، ۱۹۹۱، به نقل از سیگلمن<sup>۷۱</sup>، ۱۹۹۹) و شاگرد-استادی (بکستر مگلا<sup>۷۲</sup>، ۱۹۹۲) به افزایش اعتماد

به نفس افراد در زمینه‌های مختلف می‌انجامد. یافته‌های مطالعه حاضر چنین رابطه‌ای را در مورد جمع‌گرایی عمودی نیز نشان می‌دهند. این ارزش فرهنگی با واسطه‌گری کامل جهت‌گیری گفت و شنود خانواده بر اعتماد به نفس دانشجویان به طور غیرمستقیم تأثیر مثبت دارد.

یافته دیگر این مطالعه حاکی از تأثیر غیرمستقیم فردگرایی عمودی بر اعتماد به نفس دانشجویان با واسطه‌گری کامل جهت‌گیری گفت و شنود استادان است. افراد دارای زمینه فرهنگی فردگرایی عمودی در حالی به پیشرفت شخصی خود نسبت به دیگران اهمیت می‌دهند (تریاندیس، چن و چن، ۱۹۹۸) که به دلیل تأکید خود بر روابط بین فردی عمودی برای نظرخواهی از مراجع قدرت و افراد صاحب نظر نیز ارزش زیادی قایل هستند (شوارتز، ۱۹۹۹). از این رو، افراد دارای چنین زمینه فرهنگی‌ای تمایل به بحث و تبادل نظر با استادان خود دارند. این امر می‌تواند در طول زمان باعث شود تا آنها به توانایی خود در سبک و سنگین کردن بحثها اعتماد بیشتری پیدا کنند.

به این ترتیب، در مجموع این یافته‌ها در مورد نقش واسطه‌ای ابعاد الگوهای ارتباطات بیانگر آن هستند که در رابطه بین هر چهار ارزش فرهنگی مورد بررسی در تحقیق حاضر و اعتماد به نفس دانشجویان در تفکر انتقادی جهت‌گیری گفت و شنود خانواده و یا استادان نقش واسطه‌ای دارد.

**حقیقت‌جویی.** فرد حقیقت‌جو به دنبال حقیقت و معتبرترین اطلاعات درباره مسایل است. یافته‌های مطالعه حاضر نشان می‌دهد جمع‌گرایی افقی بر این گرایش با واسطه‌گری کامل جهت‌گیری هم‌نوایی خانواده تأثیر غیرمستقیم و مثبت و جمع‌گرایی عمودی بر آن با واسطه‌گری کامل همین جهت‌گیری تأثیر غیرمستقیم و منفی دارد. این در حالی است که جمع‌گرایی افقی بر جهت‌گیری هم‌نوایی خانواده تأثیر منفی و جمع‌گرایی عمودی بر این جهت‌گیری تأثیر مثبت دارد و جهت‌گیری هم‌نوایی خانواده به نوبه خود بر گرایش به حقیقت‌جویی تأثیر منفی دارد. با توجه به تأثیرهای معکوس جمع‌گرایی افقی و جمع‌گرایی عمودی بر جهت‌گیری هم‌نوایی خانواده به نظر می‌رسد در این مورد نیز روابط عمودی و افقی موجود در این ارزش‌های فرهنگی با جهت‌گیری هم‌نوایی خانواده به گونه برعکس

بررسی رابطه بین ارزش‌های فرهنگی جامعه و گرایش‌های تفکر انتقادی دانشجویان با ... ۱۲۵

هم ارتباط پیدا می‌کنند. به طور کلی، جهت‌گیری هم‌نوایی خانواده بر نظرخواهی هر چه بیشتر فرزندان از والدین و حرف‌شنوی آنها از والدینشان تأکید دارد (کوئرنر و فیتزپاتریک، ۱۹۹۷ و ۲۰۰۲). از این نظر، این جهت‌گیری با زمینه فرهنگی دارای روابط عمودی که در آن والدین نسبت به فرزندانشان مرجع قدرتی محسوب می‌شوند که اطاعت از آنها لازم است، ارتباط مثبت پیدا می‌کند و با زمینه فرهنگی دارای روابط افقی که در آن والدین و فرزندان اختلاف قدرت چندانی ندارند و در جایگاه نسبتاً برابری قرار می‌گیرند، ارتباط منفی نشان می‌دهد. این در حالی است که جهت‌گیری هم‌نوایی خانواده به نوبه خود با تحمیل عقاید والدین به فرزندان باعث می‌شود که آنها در طول زمان به این باور برسند که حقیقت و معتبرترین اطلاعات در مورد یک موضوع همواره توسط یک فرد صاحب‌نظر که همه چیز را می‌داند، در اختیار آنها گذاشته می‌شود. به همین دلیل، آنها رفته رفته به صورت دریافت‌کنندگان منفعل اطلاعات درمی‌آیند که لزومی برای جستجوی اطلاعات بیشتر و معتبرتر که ویژگی گرایش به حقیقت‌جویی است، احساس نمی‌کنند. این یافته هماهنگ با یافته‌هایی است که بیان می‌کنند زمانی که پیامی به فرزندان خانواده‌های دارای جهت‌گیری هم‌نوایی زیاد ارایه می‌شود، آنها بیش از آنکه به کیفیت شواهد حمایت‌کننده از آن توجه کنند، تحت تأثیر مرتبه اجتماعی منبع پیام قرار می‌گیرند (کوئرنر و فیتزپاتریک، ۲۰۰۲؛ لطیفیان و بشاش، ۲۰۰۴).

به این ترتیب، در مجموع این یافته‌ها در مورد نقش واسطه‌ای ابعاد الگوهای ارتباطات حاکی از آن هستند که در رابطه بین ارزش‌های فرهنگی جمع‌گرایی افقی و جمع‌گرایی عمودی جامعه و گرایش به حقیقت‌جویی دانشجویان جهت‌گیری هم‌نوایی خانواده نقش واسطه‌ای دارد.

**تحلیل‌گری.** فرد تحلیل‌گر با اعتقاد به این موضوع که هر نظر و عقیده‌ای باید پشتوانه‌ای از دلایل، شواهد و مدارک داشته باشد، گرایش به تفکر و تأمل روی موضوعات دارد. یافته‌های مطالعه حاضر نشان می‌دهند جمع‌گرایی افقی علاوه بر اثر مستقیم با واسطه‌گری جهت‌گیری گفت و شنود خانواده بر گرایش به تحلیل‌گری دانشجویان تأثیر غیرمستقیم و مثبت و با واسطه‌گری جهت‌گیری هم‌نوایی خانواده بر این گرایش تأثیر غیرمستقیم و منفی

دارد. این روابط غیرمستقیم در حالی وجود دارد که جمع‌گرایی افقی بر جهت‌گیری گفت و شنود خانواده تأثیر مثبت و بر جهت‌گیری هم‌نوایی آن تأثیر منفی دارد و هر دوی این جهت‌گیریها بر گرایش به تحلیلگری تأثیر مثبت دارند. تأثیر غیرمستقیم و مثبت جمع‌گرایی افقی بر گرایش به تحلیلگری با واسطه‌گری جهت‌گیری گفت و شنود خانواده همسو با یافته‌های تحقیقات پیشین است. از آنجا که زمینه فرهنگی جمع‌گرایی افقی بر تعاون و مشارکت در روابط بین فردی تأکید دارد (تریان‌دیس، چن و چن، ۱۹۹۸)، افراد خانواده‌های دارای چنین زمینه فرهنگی‌ای به همفکری با یکدیگر اهمیت زیادی می‌دهند و به همین دلیل، مجال بیشتری برای بحث و تبادل نظر درباره موضوعات مختلف فراهم می‌آورند، بدون اینکه از نظر موضوعات مورد بحث یا زمان صرف شده در تعاملات محدودیت زیادی وجود داشته باشد. این امر احتمال عادت به تأمل و تعمق روی موضوعات مختلف یا همان گرایش به تحلیلگری را در فرزندان آنها بیشتر می‌کند. یافته‌های این مطالعه همچنین بیانگر آن است که جمع‌گرایی افقی می‌تواند بر رشد گرایش به تحلیلگری دانشجویان با واسطه‌گری جهت‌گیری هم‌نوایی خانواده تأثیر غیرمستقیم و منفی نیز داشته باشد. همانطور که پیش از این گفته شد بین زمینه فرهنگی جمع‌گرایی افقی که در آن نظرات همه اعضای جمع به طور یکسان مورد توجه قرار می‌گیرد (تریان‌دیس، چن و چن، ۱۹۹۸) و جهت‌گیری هم‌نوایی خانواده که در آن بر مد نظر قرار گرفتن نظرات والدین تأکید می‌شود، ناهمخوانی وجود دارد. این در حالی است که همین امر یعنی، توجه نشان دادن به نظرات والدین و تأمل در مورد آنها همچون هر نظر دیگری ویژگی فکری فرد دارای گرایش به تحلیلگری است که بر حسب عادت تمایل دارد به تأمل روی عقاید و نظرات دیگران و پشتوانه‌های آنها پردازد. یافته‌ها همچنین نشان می‌دهند که جمع‌گرایی افقی بر گرایش به تحلیلگری دانشجویان تأثیر مستقیم و مثبت نیز دارد. این یافته حاکی از آن است که این ارزش فرهنگی که بر مشارکت دادن همه اعضای جمع در قضاوتها و تصمیم‌گیریها تأکید دارد، در مقایسه با دیگر ارزش‌های فرهنگی دانشجویان را بیشتر تشویق می‌کند تا در جهت ارائه قضاوت‌های دارای پشتوانه عقلانی، فعالانه به دنبال چنین پشتوانه‌هایی در نظرات و استدلال‌های خود باشند. این یافته همسو با نتایج تحقیقاتی است



بررسی رابطه بین ارزش‌های فرهنگی جامعه و گرایش‌های تفکر انتقادی دانشجویان با ... ۱۲۷

که بیان می‌کنند سبک استدلالی افراد از بافت فرهنگی جامعه آنها تأثیر می‌پذیرد (موریس<sup>۷۳</sup> و پنگ<sup>۷۴</sup>؛ ۱۹۹۴؛ ژانگ<sup>۷۵</sup> و استرنبرگ<sup>۷۶</sup>، ۲۰۰۱).

از یافته‌های دیگر مطالعه حاضر تأثیر غیرمستقیم و مثبت زمینه فرهنگی جمع‌گرایی عمودی بر گرایش به تحلیلگری دانشجویان با واسطه‌گری جهت‌گیرهای گفت و شنود و هم‌نوایی خانواده است. این تأثیر غیرمستقیم در حالی اتفاق می‌افتد که تأثیر جمع‌گرایی عمودی بر جهت‌گیرهای گفت و شنود و هم‌نوایی خانواده و تأثیر این جهت‌گیرها بر گرایش به تحلیلگری دانشجویان همگی مثبت است. در زمینه فرهنگی جمع‌گرایی عمودی که در آن بر نظرات مراجع قدرت در گروه تأکید می‌شود (تریانندیس، چن و چن، ۱۹۹۸)، بین والدین و فرزندان گفت و شنودهای مکرری صورت می‌گیرد تا والدین با هدف سوق دادن فرزندانشان به اخذ عقاید همگون با عقاید خود دلایل و رای عقاید خود را برای آنها بیان کنند. همانطور که پیش از این خاطر نشان شد، جهت‌گیری گفت و شنود زیاد از طریق فراهم آوردن زمینه بحث و تبادل نظر و جهت‌گیری هم‌نوایی زیاد از طریق فراهم آوردن زمینه بیان افکار و عقایدی که می‌توانند مورد تفکر و تأمل فرزندان قرار گیرند، گرایش به تحلیلگری دانشجویان را رشد می‌دهند.

فردگرایی افقی نیز به طور غیرمستقیم با واسطه‌گری جهت‌گیری گفت و شنود خانواده بر گرایش به تحلیلگری دانشجویان تأثیر مثبت دارد. در زمینه فرهنگی فردگرایی افقی در عین حال که افراد برای منحصر بفردی خود ارزش زیادی قایل هستند، به دنبال برتری جویی نسبت به افراد دیگر نیستند (تریانندیس، چن و چن، ۱۹۹۸). آنها به دلیل تأکید داشتن بر روابط افقی، بیشتر و راحت‌تر به بحث و گفتگو با اعضای خانواده خود می‌پردازند و به جای اینکه بخواهند در این بحث و تبادل نظرها برنده باشند، بیشتر به تأمل در مورد پستوانه‌های نظرات مختلف می‌پردازند (فاسیونه و فاسیونه، ۱۹۹۲).

به این ترتیب، در مجموع این یافته‌ها در مورد نقش واسطه‌ای ابعاد الگوهای ارتباطات نشان می‌دهند که در رابطه بین ارزش‌های فرهنگی جمع‌گرایی افقی، جمع‌گرایی عمودی و فردگرایی افقی جامعه و گرایش به تحلیلگری دانشجویان جهت‌گیرهای گفت و شنود و هم‌نوایی خانواده نقش واسطه‌ای دارند.

**گشوده‌ذهنی.** فرد گشوده‌ذهن با تعصب نشان ندادن روی عقاید خود در چپه ذهن خود را نسبت به عقاید نو یا متفاوت از عقیده خود گشوده نگه می‌دارد. یافته‌های مطالعه حاضر نشان می‌دهد جمع‌گرایی افقی و جمع‌گرایی عمودی هر دو به طور غیرمستقیم و با واسطه‌گری کامل جهت‌گیری هم‌نوایی خانواده روی گرایش به گشوده‌ذهنی دانشجویان به ترتیب تأثیر مثبت و منفی دارند و جهت‌گیری هم‌نوایی استادان نیز بر این گرایش تأثیر مستقیم و منفی دارد. تأثیر مثبت جمع‌گرایی افقی و تأثیر منفی جمع‌گرایی عمودی به واسطه جهت‌گیری هم‌نوایی خانواده در حالی اتفاق می‌افتد که همچنان که پیش از این مورد بحث قرار گرفت جمع‌گرایی افقی بر جهت‌گیری هم‌نوایی خانواده تأثیر منفی و جمع‌گرایی عمودی بر این جهت‌گیری تأثیر مثبت دارد. تأثیر منفی جهت‌گیری هم‌نوایی خانواده و استادان بر گرایش به گشوده‌ذهنی دانشجویان هماهنگ با یافته‌های تحقیقات پیشین است که بیان می‌کنند زمانی که گروه اجتماعی‌ای که فرد بدان تعلق دارد، بر پابندی به هنجارها، ارزش‌ها و عقاید خاص خود و منحرف نشدن از آنها تأکید زیادی نشان می‌دهد، افراد به منظور محافظت از خود در مقابل طرد شدن از سوی گروه گرایش زیادی به گشوده‌ذهنی نسبت به عقاید متفاوت و جدید نشان نخواهند داد. معمولاً چنین زمینه‌ای که دیدگاه‌های متعارض و نقد خود را نمی‌پذیرد، زمینه تمرین تحمل دیدگاه‌های متفاوت از دیدگاه‌های خود را برای افراد فراهم نمی‌آورد (تریان‌دیس و گل‌فند<sup>۷</sup>، ۱۹۹۸).

به این ترتیب، در مجموع یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهند که جهت‌گیری هم‌نوایی خانواده از طریق نقش واسطه‌ای خود در رابطه بین ارزش‌های فرهنگی جمع‌گرایی افقی و جمع‌گرایی عمودی جامعه و گرایش به گشوده‌ذهنی دانشجویان و جهت‌گیری هم‌نوایی استادان به طور مستقیم بر رشد این گرایش تأثیر دارند.

یافته‌های مطالعه حاضر دلالت‌های نظری و عملی چندی دارد. از لحاظ ارزش نظری، این مطالعه از یک طرف، بخشی از مدل سیستمی شومر-ایکینز (۲۰۰۴) را در مورد عوامل تأثیرگذار فرهنگی-اجتماعی بر رشد شناختی افراد به آزمون می‌گذارد و از طرف دیگر، یافته‌هایش به دانش موجود درباره عوامل مؤثر بر رشد گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان می‌افزاید. یافته‌های این مطالعه به روشن شدن میزان تأثیر ارزش‌های فرهنگی جامعه بر

بررسی رابطه بین ارزش‌های فرهنگی جامعه و گرایش‌های تفکر انتقادی دانشجویان با ... ۱۲۹

رشد گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان به واسطه ویژگی‌های ارتباطاتی حاکم بر روابط خانوادگی و دانشگاهی کمک می‌کند. این یافته‌ها در مجموع، حاکی از آن هستند که رشد گرایش‌های تفکر انتقادی دانشجویان از ارزش‌های فرهنگی جامعه تأثیر می‌پذیرد و این تأثیرپذیری به طور عمده به واسطه جهت‌گیریهای ارتباطات والد-فرزندی اتفاق می‌افتد. یافته‌های تحقیق همچنین، بیان می‌کنند که زمینه فرهنگی جمع‌گرایی افقی بیش از دیگر ارزش‌های فرهنگی مورد بررسی در تحقیق حاضر به رشد گرایش‌های تفکر انتقادی کمک می‌کند.

از لحاظ ارزش عملی، اطلاعات حاصل از مطالعه حاضر می‌تواند برای ارتقاء گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان توسط متخصصان تعلیم و تربیت، والدین و استادان مورد استفاده قرار گیرد.

در پایان، پیشنهاد می‌شود مطالعات بعدی در بررسی عوامل تأثیرگذار بر رشد گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان نقش عامل اجتماعی همسالان را که بخشی از مدل سیستمی شومر-ایکینز (۲۰۰۴) است و در مطالعه حاضر مورد بررسی قرار نگرفت، در کنار نقش والدین و استادان مورد تحقیق قرار دهند. همچنین، پیشنهاد می‌شود مطالعات دیگری تأثیر احتمالی متغیرهایی همچون سن، جنسیت، سال‌های تحصیل و رشته تحصیلی را که به نظر می‌رسد بر گرایش دانشجویان به تفکر انتقادی تأثیر داشته باشند، مورد مطالعه قرار دهند.

#### یادداشت‌ها

- |  |                     |
|--|---------------------|
| 1. critical thinking   | 2. Facione          |
| 3. American Philosophical Association                                      | 4. Giancarlo        |
| 5. California Critical Thinking<br>Disposition Inventory (CCTDI)<br>manual | 6. Geinen           |
| 7. truth-seeking   | 8. open-mindedness  |
| 9. analyticity   | 10. systematicity   |
| 11. CT-confidence  | 12. inquisitiveness |
| 13. cognitive maturity   | 14. Kakay           |
| 15. Schommer-Aikins  | 16. individualism   |
| 17. collectivism   | 18. vertical        |
| 19. horizontal   | 20. Triandis        |

21. Chen
22. conversation orientation
23. conformity orientation
24. Family Communication Patterns (FCP)
25. Fitzpatrick
26. Ritchie
27. Koerner
28. meta-analytical
29. Schrodtt
30. Witt
31. Messersmith
32. Hsu
33. teachers communication patterns
34. Hayes
35. Allinson
36. Hofstede
37. argumentativeness
38. assertiveness
39. Kim
40. Aune
41. Watanabe
42. dependent self-construals
43. Becker
44. Barnlund
45. Fukuyama
46. Greenfield
47. Jonson
48. Marsella
49. Schwartz
50. Horizontal and Vertical Individualism and Collectivism Scale
51. Sivadas
52. Bruvold
53. Nelson
54. Revised Family Communication Pattern (RFCP) instrument
55. validity
56. internal consistency
57. reliability
58. criteria validity
59. path analysis
60. Barron
61. Kenny
62. complete mediation
63. partial mediation
64. Belenky
65. Clinchy
66. Goldberger
67. Tarule
68. Kitchener
69. King
70. Diana Bomrind
71. Sigelman
72. Baxter Magolda
73. Morris
74. Peng
75. Zhang
76. Stenberg
77. Gelfand

### منابع

### الف. فارسی

برخورداری، معصومه؛ جلال‌منش، شمس‌الملوک. و محمودی، محمود (۱۳۸۸). ارتباط

بررسی رابطه بین ارزش‌های فرهنگی جامعه و گرایش‌های تفکر انتقادی دانشجویان با ... ۱۳۱

گرایش به تفکر انتقادی و عزت نفس در دانشجویان پرستاری. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۹(۱): ۱۳-۱۹.

قریب، میترا؛ ربیعیان، مصطفی؛ صلصالی، مهوش؛ حاجی‌زاده، ابراهیم؛ صبوری کاشانی، احمد و خلخالی، حمیدرضا (۱۳۸۸). مهارت‌های تفکر انتقادی و گرایش به تفکر انتقادی در دانشجویان ترم اول و آخر مدیریت خدمات بهداشتی - درمانی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۹(۲): ۱۳۵ - ۱۲۵.

کوروش‌نیا، مریم و لطیفیان؛ مرتضی (۱۳۸۶). بررسی روایی و پایایی ابزار تجدید نظر شده الگوهای ارتباطات خانواده. *خانواده‌پژوهی*، ۱۲: ۸۷۵ - ۸۵۵.

#### ب. انگلیسی

- American Philosophical Association (1990). *Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Executive summary*. Facione, P.A. (Project Director) Millbrae, CA: The California Academic press.
- Barnlund, D. (1989). *Communication styles of Japanese and Americans*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Barron, R. M., Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological reaserch: Conceptual, strategic and statistical consideration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Baxter Magolda, M. B. (1992). Students' epistemologies and academic experiences: Implications for pedagogy. *Review of Higher Education*, 15, 256-287.
- Becker, C. B. (1986). Reasons for the lack of argumentation and debate in the Far East. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 75-92.
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R. & Tarule, J. M. (1986). *Woman's ways of knowing*. New York: Basic Brooks.
- CCTDI test manual* (2007). Millbrae, CA: The California Academic press.
- Facione, N. C., Facione, P. A. (1992). *The California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI)*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- Facione, P. A. (2011). *Critical thinking: What it is and why it counts (a resource paper)*. Millbrae, CA: California Academic Press.

- Facione, P. A., Giancarlo, C. A., Facione, N. C., & Geinen, J. (1995). The disposition toward critical thinking. *Journal of General Education*, 44 (1), 1-25.
- Fitzpatrick, M. A., & Ritchie, L. D. (1994). Communication schemata within the family: Multiple perspectives on family interaction. *Human Communication Research*, 20, 275-301.
- Fukuyama, M. A., & Greenfield, T. K. (1983). Dimensions of assertiveness in an Asian-American student population. *Journal of Counseling Psychology*, 30, 429-432.
- Giancarlo, C. A. (1996). *Critical thinking, culture & personality: Predicting Latino's academic success*. Doctoral dissertation, University of California. Riverside, California, United State. (AAT No. 9707044).
- Giancarlo, C. A., & Facione, P. A. (2001). A look across four years at the disposition toward critical thinking among undergraduate students. *The Journal of General Education*, 50(1), 29- 55.
- Hayes, J., & Allinson, S. W. (1988). Cultural differences in the learning styles of managers. *Management International Review*, 28, 75-80.
- Hofstede, G. H. (1997). *Culture and organization: software of mind*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Hsu, C. F. (2002). The influence of self-construals, family and teacher communication patterns on communication apprehension among college students in Taiwan. *Communication Reports*, 15(2), 123-132.
- Jonson, F. A., & Marsella, A. J. (1978). Differential attitudes toward verbal behavior in students of Japanese and European ancestry. *Genetic Psychology Monographs*, 97, 43-76.
- Kakai, H. (2001). *The effect of independent and interdependent self-construals on the development of critical thinking dispositions: A quantitative and qualitative study*. Doctoral dissertation, University of Hawaii, Hawaii, United States. (AAT No.3017402).
- Kim, M. S. (1999). Cross-cultural perspectives on motivations of verbal communication: Review, critique, and a theoretical framework. *Communication Yearbook*, 22, 51- 89.
- Kim, M. M., Aune, K. S., Kim. H. J., & Watanabe, J. (1998, October). The effect of culture and self-construals on predispositions toward verbal communication. Paper presented at the *Interpersonal Communication Division of the International Communication Association*, Jerusalem, Israel.
- Kitchener, K. S. & King, P. M. (1989). The reflective judgment model:

- Ten years of research. In M. L. Commons, C. Armon, L. Kohlberg, F. A. Richards, T. A. Grotzer & J. D. Sinnot (Eds.), *Adult development 2: Models and methods in the study of adolescent and adult thought* (pp. 63-78). New York: Praeger.
- Koerner, A. F., & Fitzpatrick, M. A. (1997). Family type and conflict: The impact of conversation orientation and conformity orientation on conflict in the family. *Communication Studies*, 48, 59-78.
- Koerner, A. F., & Fitzpatrick, M. A. (2002). Understanding family communication patterns and family functioning: The roles of conversation orientation and conformity orientation. *Communication Yearbook*, 26, 36-68.
- Latifian, M., & Bashash, L. (2004). Relation of Value Epistemological Beliefs Scale and judgments of two scenarios attributed to two different authorities. *Psychological Reports*, 95, 371-385.
- Morris, M. W., & Peng, K. (1994). Culture and cause: American and Chinese attributions for social and psychological events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 949-971.
- Ritchie, L. D., & Fitzpatrick, M. A. (1990). Family communication patterns: Measuring intrapersonal exceptions of interpersonal relationships. *Communication Research*, 17, 523-544.
- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinate research approach. *Educational Psychologist*, 39(1), 19-29.
- Schrodt, P., Witt, P. L., Messersmith, A. S. (2008). A meta-analytical review of family communication patterns and their associations with information processing, behavioral and psychosocial outcomes. *Communication Monographs*, 75(3), 248-269.
- Schwartz, S. H. (1999). A theory of cultural values and some implications for work. *Applied Psychology: An International Review*, 48, 23-47.
- Sigelman, C. K. (1999). *Life-span human development* (3<sup>th</sup> Ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Sivadas, E., Bruvold, N., T., & Nelson, M. R. (2008). A reduced version of the horizontal and vertical individualism and collectivism scale: A four-country assessment. *Journal of Business Research*, 61, 201-210.
- Triandis, H. C. (1988). Collectivism and individualism: A reconceptualization of a basic concept in cross-cultural psychology. In C. Bagley & G. Verma (Eds.), *Personality, cognition and values: Cross-cultural perspectives of childhood and adolescence* (pp. 60-

- 95). London: Macmillan.
- Triandis, H. C. (1989). Cross-cultural studies of individualism and collectivism. In J. Berman (Ed.). *Nebraska symposium of motivation* (pp. 41-133). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Triandis, H. C. (1994). Major cultural syndromes and emotion. In S. Kitayama & H. R. Markus (Eds.), *Emotion and culture* (pp. 285-306). Washington, DC: American Psychological Association.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism & collectivism*. Boulder, CO: Westview Press.
- Triandis, H.C., Chen, X. P., & Chen, D. K. S. (1998). Scenarios for the measurement of collectivism and individualism. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 29(2), 275-289.
- Triandis, H. C., & Gelfand, M. J. (1998). Converging measurement of horizontal and vertical individualism and collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 118-128.
- Zhang, L. & Strenberg, R. G. (2001). Thinking styles across cultures: Their relationships with student learning. In R. J. Strenberg & L. Zhang (Eds.), *Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles* (pp. 197-226). Lawrence Erlbaum Associates Publishers, NJ, USA.