

Article type: Research Article

The Effectiveness of the Thinking Training Program Based on Critical Reading on the Moral Identity of Adolescent Girls

Fatmeh Esmaili Karizi¹ , Mansoureh Hajhosseini² 

1. Master of Counseling, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran. E-mail: fateme_esmaily@yahoo.com
2. Corresponding author, Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran. E-mail: hajhosseini@ut.ac.ir

Article Info

Article history:

Received 16 March 2023

Revised form 8 August 2023

Accepted 31 August 2023

Keywords:

Thinking Training,
Critical Reading,
Moral Identity,
Adolescent Girls.

ABSTRACT

Objective: The present study was conducted with the aim of identifying the effect of the thinking training program based on critical reading based on Brookfield's thinking training model (2012) on the moral identity of adolescents.

Methods: The research method was experimental, in the framework of a quasi-experimental design with pre-test and post-test with control group. The research population was all eighth grade female students in Tehran in the academic year 2018-2019. The sample of the current research was selected from one of the secondary high schools of the first period in the 2nd district of Tehran and was selected as available. The sample people were 32 students of one of the eighth grade classes of this high school. All subjects first responded to the moral identity questionnaire. Then, they were randomly assigned to the experimental and control groups. The experimental group (32 people) was trained for ten 70-minute sessions. During this time, the control group received no training. At the end, both groups responded to the moral identity questionnaire. Data analysis was done at two descriptive and inferential levels (multivariate covariance analysis).

Results: The findings of the research show the average difference between the experimental group and the control group in the level of moral self and moral integrity.

Conclusions: The result indicates that the model of critical reading can be effective in the development of both dimensions of moral identity of adolescents due to providing the cognitive opportunity to analyze and review the assumptions, evidence and results in the text.

Cite this article: Esmaili karizi, F., & Hajhosseini, S. (2024). The Effectiveness of the Thinking Training Program based on Critical Reading on the Moral Identity of Adolescent Girls. *Cognit Strateg Learn*, 12(22), 1-16. <https://doi.org/10.22084/J.PSYCHOGY.2023.27112.2534>



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).
Copyright © 2024 The Authors.

Publisher: Bu-Ali Sina University.

Extended Abstract

1. Introduction

According to Erikson, the stage of adolescence is one of the most important developmental stages and the period of personality development of an adolescent, that is, the formation of his “identity” (Feist and Feist, 2012). Although identity is associated with a kind of stability in personality, identity does not have a static state, rather it is changing and dynamic in nature and subject to redefinition and production under lived experiences (Crane, Rioli and Jum, 2015). Moral identity includes moral behaviors in different situations and it evolves and changes during different stages of growth. Meanwhile, the adolescent’s moral identity, in addition to being influenced by his cognitive development level, is influenced by his internalization and commitment to his evaluated and personal principles and values. Adolescents, in their seeking for themselves and self-discovery, evaluate the value criteria caused by their previous identifications and in an effort for their own coherence, commit to their personal standards, and the integrity of identity is the extent of a person’s commitment to those standards. Therefore, one could say that moral identity is the specific goal of the both, the development of morality and the development of identity, and these two growth paths are symmetrical and related to each other (Lapsley, 2015). According to the existing theories, “identity” and “morality” initially appear separately in childhood. After that, in adolescence, the two align, so that moral understanding becomes important for the sense of identity in adolescents (Hardy and Carlo, 2011).

According to the dynamic concept of identity, identification is affected by culture, social and educational experiences, and adolescents cannot integrate their ideals and values and determine their identity without social and cultural experiences, but on the other hand, today adolescents are exposed to a lot of information comes from various sources, which makes them confused and immersed in conflict. Their skill in critical thinking is one of the basic skills for choosing a coherent personal value system, and it enables especially adolescents to make a true and real assessment in their lives (Kagan, 2003; Halpern, 2009). According to what is mentioned, it is appropriate and necessary for educational agents, including school counselors, to provide appropriate programs in order to empower adolescents and help develop their moral identity. Hence, new approaches in education invite educators to train critical analysis skills. According to these approaches, insight into life issues and conscious decision making about them is dependent on deep analysis of issues and sharpness in reasoning, and therefore students need to master analytical and critical thinking skills (Fashion, 2011). The present study has designed and implemented a model of training thinking based on reading and critical discussion in Brookfield’s approach. This study provides a social opportunity to develop critical thinking skills (analysis, review, evaluation and reconstruction of assumptions) and in this way helped them in strengthening the cognitive skills underlying moral identity. In other words, in this research, the basic question is whether the program of training thinking based on critical reading has an effect on the moral identity of adolescent girls?

2. Materials and Methods

The present research was conducted in an experimental way and in the form of a semi-experimental design with a pre-test and post-test with a control group. The findings of the research were analyzed at two levels of descriptive statistics and inferential statistics. The authors designed the protocol based on Brookfield’s approach and implemented it after checking its validity with the opinion of experts. For calculate the validity coefficient of the whole program, the average validity coefficients of all sessions were calculated, which is

called content validity index (CVI) (Seif, 2018). The content validity index (CVI) of the model was 0.92, which indicates the sufficient content validity of the model.

3. Results

Results of univariate analysis of covariance for dimensions of moral identity:

Source of changes	Variable	sum of squares	Mean sum of squares	F (df)	The significance level	The square of the parabola
Groups	Moral self-confidence	171.65	171.65	(1, 27) 14.95	0.001	0.36
	Moral integrity	212.53	212.53	(1, 27) 15.87	0.0005	0.37

According to the table above, the results of univariate analysis of covariance showed that after removing the effect of the pre-test, between two groups in the level of moral self-confidence ($14.95 = 27$ and $1F$, $P = 0.001$) and moral integrity ($15.87 = 27$ and $1F$, $P = 0.0005$) is a significant difference ($P < 0.05$). This shows that the non-equality of the average of scores of the dimensions of moral self-confidence and moral integrity is not random in the groups in the post-test. After receiving training based on critical reading, the subjects of the experimental group have obtained higher scores in the dimensions of moral identity compared to the control group. Since higher scores in moral self-confidence and moral integrity are interpreted as a better condition of the subject in these variables, it should be said that the program for training thinking based on critical reading has significantly improved moral identity in the experimental group.

4. Discussion and Conclusion

The findings of the research indicate that the program of training thinking based on critical reading leads to the improvement of moral identity in adolescent girls. This result is in line with the results of Goldmans, Schak and Reinart (2012), Kawashima and Petrini (2004), Ghanbari Hashemabadi, Megdar Kahani and Ghanbari Hashemabadi (2013), Behzadi and Soruqd (2011), Fallah (2017), Javadzadeh Shahshahani (1383), and Moradi, Alipour and Nouri Tirtashi (1391) and it indicates that by providing opportunities to learn critical thinking, it is possible to help adolescents in the formation and integration of identity. Also this research confirm that moral identity in both its dimensions, moral self-confidence and moral integrity, is affected by this educational experience. Explaining, the program for training thinking based on critical reading train students in the process of thinking and reviewing conceptions by creating challenges, targeting mental assumptions and checking their correctness and incorrectness.

According to the model of critical reading, the primary focus is on exploring and identifying the author's assumptions (approach, prescriptive and causal assumptions), especially in relation to evidence, reasons and conclusions. Entering this process and practicing this method can help the adolescent to focus on the assumptions underlying moral reasoning, to recognize their correctness and appropriateness, and as a result, to develop his self-awareness regarding his value bases. Therefore, it is effective in the component of moral self-confidence. Regarding Brookfield's view (2012), the process of critical thinking begins with the identification of the underlying assumptions of thinking and actions, and in critical discussions, it focuses on reviewing validity and correctness. Based on this, these exercises can enable the adolescent involved in the process of self-discovery and the personal value system to analyze and review their underlying values and their credibility, this is the basic process in determining personality and making basic decisions. During

adolescence, according to the adolescent's cognitive achievement and his achievement of abstract thinking, the formation and coherence of the moral identity is dependent on the adolescent's cognitive development. So the educational experience based on critical reading and its exercises is an opportunity can be effective in having purposeful choices in moral situations as well as the formation and integrity of moral identity.

5. Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: All ethical principles are considered in this article.

Funding: This research did not receive any grant from funding agencies in the public, commercial, or non-profit sectors.

Authors' contributions: All authors have participated in the design, implementation and writing of all sections of the present study.

Conflicts of interest: The authors declared no conflict of interest.

اثربخشی برنامه پرورش تفکر مبتنی بر خواندن انتقادی بر هویت اخلاقی دختران نوجوان

فاطمه اسماعیلی کریزی^۱، منصوره حاج حسینی^۲ 

۱. کارشناسی ارشد مشاوره، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه: fateme_esmaily@yahoo.com

۲. نویسنده مسئول، استادیار گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه: hajhosseini@ut.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
<p>تاریخچه مقاله:</p> <p>تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۲/۲۵</p> <p>تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۵/۱۷</p> <p>تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۶/۰۹</p> <p>کلیدواژه‌ها:</p> <p>پرورش تفکر، خواندن انتقادی، دختران نوجوان، هویت اخلاقی.</p>	<p>هدف: پژوهش حاضر با هدف شناسایی اثر برنامه پرورش تفکر مبتنی بر خواندن انتقادی بر اساس مدل پرورش تفکر بروکفیلد (۲۰۱۲) بر هویت اخلاقی نوجوانان انجام گرفت.</p> <p>روش: روش پژوهش آزمایشی بوده و در چارچوب طرح نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه انجام گرفت. جامعه‌ی پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر پایه هشتم شهر تهران در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بودند. نمونه‌ی پژوهش حاضر از یکی از دبیرستان‌های متوسطه دوره اول منطقه ۲ شهر تهران و به‌صورت در دسترس انتخاب گردید. افراد نمونه ۳۲ نفر از دانش‌آموزان یکی از کلاس‌های پایه هشتم این دبیرستان بودند. جهت گردآوری اطلاعات در این پژوهش، پرسشنامه هویت اخلاقی بلاک و رینولدز (۲۰۱۶) مورد استفاده قرار گرفت. همه افراد نمونه ابتدا به پرسشنامه هویت اخلاقی پاسخ دادند. سپس به‌صورت تصادفی در گروه آزمایش و گروه گواه (هر گروه ۱۶ نفر) قرار گرفتند. افراد گروه آزمایش به مدت ده جلسه ۷۰ دقیقه‌ای تحت آموزش بودند. در این مدت افراد گروه گواه هیچ آموزشی دریافت نکردند. در پایان هر دو گروه مجدد به پرسشنامه هویت اخلاقی پاسخ دادند. تحلیل داده‌ها در دو سطح توصیفی و استنباطی (تحلیل کوواریانس چند متغیره) صورت گرفت.</p> <p>یافته‌ها: یافته‌های پژوهش بیانگر تفاوت میانگین گروه آزمایش نسبت به گروه گواه در دو مؤلفه اعتماد به خود اخلاقی و یکپارچگی اخلاقی است.</p> <p>نتیجه‌گیری: نتیجه حاکی از آن است که الگوی خواندن انتقادی به دلیل فراهم ساختن فرصت شناختی تحلیل و بازبینی مفروضات، شواهد و نتایج در متن، می‌تواند در رشد هر دو بعد هویت اخلاقی نوجوانان مؤثر باشد.</p>

استناد: اسماعیلی کریزی، فاطمه و حاج حسینی، منصوره (۱۴۰۳). اثربخشی برنامه پرورش تفکر مبتنی بر خواندن انتقادی بر هویت اخلاقی دختران نوجوان. راهبردهای شناختی در یادگیری، ۱۲(۲۲)، ۱-۱۶. <https://doi.org/10.22084/J.PSYCHOLOGY.2023.27112.2534>

© نویسندگان.

ناشر: دانشگاه بوعلی سینا.



۱. مقدمه

عبور از دوران کودکی و رسیدن به بزرگسالی همراه با یک دوره انتقالی به نام «نوجوانی»^۱ است (پاپالیا، الدز و فلدمن^۲، ۱۳۹۵). از نظر اریکسون^۳ این مرحله از مهم‌ترین مراحل رشدی و دوران تکوین شخصیت نوجوان^۴ یعنی شکل‌گیری «هویت»^۵ است (فیست و فیست^۶، ۱۳۹۲). هرچند هویت با نوعی ثبات در شخصیت قرین است، اما هویت وضعیتی ایستا ندارد، بلکه ماهیتاً متحول و پویاست و تحت تجارب زیسته در معرض بازتعریف و تولید است (کرین، ریولی و جوم^۷، ۲۰۱۵). به عبارت دیگر هویت، ذاتی ثابت ندارد و از طرف جامعه نیز به او تفویض نشده است، بلکه هویت‌یابی فرایند معناسازی است و طی آن هر فرد بر اساس تجربه زیسته خود و مطابق با ویژگی یا مجموعه‌ای از ویژگی‌های به‌هم‌پیوسته فرهنگی، در طی زندگی روزمره‌اش هویت خود را می‌سازد (گیدنز^۸، ۱۳۷۸).

هویت فردی مهم‌ترین عامل پیشرفت فرد نه‌تنها در دوره نوجوانی، بلکه در تمام دوران زندگی، است و رشد آن وابسته به فعالیت‌های جست‌وجوگر نوجوان نسبت به دیدگاه‌ها، ارزش‌ها و آرزوها و تعهد یافتن به آن‌ها در طول زندگی است (اریکسون، ۱۹۶۸). کشف و انسجام خود، همچنین وابسته به پیشرفت‌های شناختی در دوران نوجوانی است. نوجوانان نه‌تنها متفاوت از کودکان به نظر می‌آیند، بلکه متفاوت از آن‌ها می‌اندیشند. گرچه امکان دارد تفکرشان از جنبه‌هایی نابالغ به نظر رسد اما بسیاری از آنان قادر به استدلال انتزاعی و داوری‌های اخلاقی پیچیده هستند. از نظر پیاژه نوجوانان در این مرحله وارد بالاترین سطح رشد شناختی یعنی عملیات صوری شده و به توانایی تفکر انتزاعی می‌رسند. این تحول راهی جدید و منعطف جهت تغییر اطلاعات را فراهم کرده و در نتیجه آن‌ها می‌توانند آنچه را که در گذشته آموخته‌اند با مسائل کنونی تلفیق کنند و لذا قادر می‌شوند درباره‌ی آینده خود بیندیشند و برنامه‌ریزی کنند. آن‌ها همچنین به توانایی در نظر گرفتن احتمالات، فرضیه‌سازی و آزمایش آن‌ها نیز دست می‌یابند. این قابلیت رشد یافته در دوران نوجوانی، آن‌ها را قادر می‌سازد در تکلیف رشدی این دوره، یعنی ساخت ادراک منسجم از هویت خویشتن، موفق شوند (پاپالیا، الدز و فلدمن، ۱۳۹۵).

هویت اخلاقی دربردارنده‌ی رفتارهای اخلاقی در موقعیت‌های مختلف بوده و طی مراحل مختلف رشد، تکامل یافته و تغییر می‌کند. در مراحل اولیه‌ی رشد، رفتار اخلاقی، تابع عوامل بیرونی و اجتماعی بوده اما به نظر می‌رسد در سنین بالاتر کنترل رفتار فرد وابسته به معیارهای درونی شده‌ی رفتار می‌شود (وانگ^۹ و همکاران، ۲۰۱۷). در این میان، هویت اخلاقی^{۱۰} نوجوان علاوه بر اثرپذیری از سطح رشد شناختی او تحت تأثیر درونی سازی و تعهد به اصول و ارزش‌های ارزیابی‌شده و شخصی اوست. چراکه مطابق با نظر مارسیا هویت‌یابی شامل دو فرایند ضروری اکتشاف و تعهد است. نوجوان، در جستجوی خویشتن و اکتشاف خود، ملاک‌های ارزشی ناشی از همانندسازی‌های پیشین خود را ارزیابی می‌نماید و در تلاش برای انسجام خود، به معیارهای شخصی خود متعهد می‌گردد و انسجام هویت به میزان تعهد فرد به آن معیارها است؛ بنابراین می‌توان گفت هویت اخلاقی، هدف مشخص هر دو، رشد اخلاق و رشد هویت است و این دو مسیر رشدی، با یکدیگر متقارن و به یکدیگر مرتبط هستند (لاپسلی^{۱۱}، ۲۰۱۵). بر اساس نظریه‌های موجود، «هویت» و «اخلاق»^{۱۲} در ابتدا به‌صورت مجزا در دوران کودکی نمایان می‌شوند. پس از آن در نوجوانی این دو در یک راستا قرار می‌گیرند، به‌نحوی که درک اخلاقی برای احساس هویت در نوجوانان اهمیت می‌یابد (هاردی و کارلو^{۱۳}، ۲۰۱۱). از نظر اریکسون زمانی که فرد ایدئولوژی (نگرش سیاسی، مذهبی یا تاریخی) مشخصی را برگزیند، درواقع مسئله هویت او حل شده است. این ایدئولوژی‌ها تعریفی از شخص اخلاقی ارائه می‌کند و در نتیجه فرد را مجهز به هویت اخلاقی می‌کند (جهانگیرزاده، ۱۳۹۴).

1. Adolescence
2. Papalia, Olds & Feldman
3. Erikson
4. adolescent
5. Identity
6. Feist & Feist
7. Cairns, Reavley & Jorm
8. Giddens
9. Wang
10. Moral Identity
11. Lapsley
12. moral
13. Hardy & Carlo

هویت اخلاقی را می‌توان به میزان تعهد فرد در تطابق با معیار اخلاقی شخص و درونی شده او اطلاق نمود (হারدی، بین و اولسن^۱، ۲۰۱۴؛ هاردی و کارلو^۲، ۲۰۱۱). هویت اخلاقی در تحول و رفتار اخلاقی به‌عنوان یک منبع انگیزش اخلاقی محسوب می‌شود. به این معنا که قضاوت اخلاقی را با عمل اخلاقی پیوند می‌دهد (হারدی، والکر^۳، اولسن، وودبری و هیکن^۴، ۲۰۱۴). به گفته هاردی، بتاچارجی، رید و آکوئینو^۵ (۲۰۱۰) هویت اخلاقی ساختاری است که موجب تعهد به اصول اخلاقی می‌شود. پژوهش‌های بسیاری نشان می‌دهد که افرادی که در بعد هویت اخلاقی در سطح بالاتری قرار دارند، نسبت به مسائل اخلاقی، پابندی بیشتری دارند (وانگ و هکت^۶، ۲۰۲۰). هویت اخلاقی سازوکاری خودگردان بوده و معیارهایی برای رفتار فرد مشخص می‌سازد و عامل انگیزش فرد در انجام عمل اخلاقی به حساب می‌آید (مولدر^۷ و آکینو^۸، ۲۰۱۳). هویت اخلاقی موجب انسجام بین اهداف خود^۹ و عمل‌ها می‌شود و نتیجه، یگانگی و اتحاد میان سیستم‌های خود^{۱۰} و اخلاقیات است (کاسکن و کارا^{۱۱}، ۲۰۱۹).

با این حال امروزه، به‌ویژه در عصر جهانی‌شدن و تحولات در حوزه فرهنگ و ارتباطات، به نظر می‌رسد هویت‌یابی نوجوان با وضعیت پیچیده‌ای روبه‌رو گردیده است. چراکه بر اساس مفهوم پویای هویت، هویت‌یابی متأثر از فرهنگ، تجارب اجتماعی و آموزشی است و نوجوان نمی‌تواند فارغ از تجارب اجتماعی و فرهنگی، آرمان‌ها و ارزش‌های خود را یکپارچه کرده و به هویت خود تعین بخشد، اما از سوی دیگر، امروزه نوجوانان در معرض انبوه اطلاعات از منابع گوناگونی هستند که آن‌ها را سردرگم و تعارض غوطه‌ور می‌سازد. اغلب نوجوانان هنگام مواجهه با اطلاعات پراکنده و متنوع در رسانه‌ها، سایت‌های اینترنتی و دیگر منابع اطلاعاتی، برداشتی سطحی از این داده‌ها داشته و از آنجائی که درباره آنچه می‌خوانند و می‌شنوند تحلیل انتقادی ندارند، در معرض خطر هستند و تحت تأثیر موجی از اطلاعات، قادر به انتخاب صحیح نخواهند بود (اورمرد^{۱۲}، ۱۳۹۲). در واقع مهارت آن‌ها در اندیشیدن انتقادی یکی از مهارت‌های اساسی برای انتخاب و گزینش نظام ارزشی منسجم شخصی است و آن به‌ویژه نوجوانان را قادر می‌سازد به ارزیابی درست و واقعی در زندگی خویش برسند (کاگان، ۲۰۰۳؛ هالپرن، ۲۰۰۹). نظر به مواردی که ذکر شد شایسته است و ضرورت دارد که اولیای تربیتی از جمله مشاوران مدرسه در راستای توانمندسازی نوجوانان و کمک به پرورش هویت اخلاقی آنان برنامه‌های متناسب فراهم آورند. اواخر کودکی و اوایل نوجوانی (۱۰ تا ۱۴ سال) زمان مناسبی برای ارتقای سلامت می‌باشد. بسیاری از عادات و رفتارهای سلامتی که در دوران بزرگسالی ظهور می‌یابند، طی این دوران آغاز می‌گردند (میلستاین و همکاران، ۱۹۹۳ به نقل از وانگ، زیمرمن^{۱۱} و پارکر، ۲۰۱۰).

در این راستا رویکرد نوین آموز مریبان را به پرورش مهارت‌های تحلیل انتقادی دعوت می‌نماید. مطابق با این رویکرد بینش نسبت به مسائل زندگی و تصمیم‌گیری آگاهانه درباره آن‌ها، به واکاوی عمیق مسائل و تیزبینی در استدلال وابسته است و از این روی دانش‌آموزان نیاز دارند قدرت منطق و استدلال خود را کشف کنند و بر مهارت‌های تفکر تحلیلی و انتقادی تسلط یابند (فشیون^{۱۲}، ۲۰۱۱).

بروکفیلد (۲۰۰۵) با تکیه بر این رویکرد، تفکر انتقادی را نه به‌عنوان بخشی از آموزش رسمی برای دستیابی به نمرات پیشرفت تحصیلی خوب، بلکه ضرورتی برای تفسیر تیزبینانه از رخدادها و تجارب مطرح می‌نماید. از نظر بروکفیلد تفکر انتقادی شامل خودآگاهی انتقادی درباره مفروضات است، اما پرورش آن در یک فرایند یادگیری اجتماعی صورت می‌پذیرد. بروکفیلد این تجربه شناختی اجتماعی را عامل اساسی اعمال و تصمیمات آگاهانه ما می‌داند و معتقد است ما به‌واسطه تفکر انتقادی افکار، اعمال و پیامدهای آن‌ها را از زوایای گوناگون ارزیابی می‌کنیم، به کمک تحلیل انتقادی دیگران، قادر خواهیم شد مسائل را از زوایای دیگر ببینیم. پس بهتر می‌توانیم، ارزیابی کنیم، دقیق‌تر می‌توانیم بیندیشیم و از خودمحوری تائید کننده راهبردهای خطا جلوگیری خواهیم

1. Hardy, Bean & Olsen

2. Walker

3. Woodbury & Hickman

4. Hardy, Bhattacharjee, Reed & Aquino

5. Hackett

6. Mulder

7. Self-goals

8. Self-systems

9. Coskun & Kara

10. Ormord

11. Zimmerman & Parker

12. Factions

کرد. از نظر بروکفیلد خواندن انتقادی تنها محدود به خواندن متن نیست؛ بلکه فرایند تفکر انتقادی روی متن خوانده شده، مشخص کردن درست و نادرست در متن، تفسیر و ارزیابی نظریه‌ها یا دانش است. افراد با این روش به‌طور عمیق با موضوع درگیر شده، قادر می‌شوند میان واقعیت و نظر تمایز قائل شوند و با روشن‌بینی بیشتر ارزیابی می‌کنند.

بر این اساس بروکفیلد الگوی خواندن و بحث انتقادی را به‌عنوان فرایند رشد توانایی‌های انتقادی در داوری و نتیجه‌گیری دقیق و منصفانه یک متن، تمایز بین واقعیت و نظر نویسنده و شناخت اهداف یا دیدگاه نویسنده معرفی نموده و معتقد است تحلیل انتقادی متن باید دارای ویژگی‌هایی از جمله روشن ساختن مفروضات زیربنایی نویسنده، ارزیابی و اعتباریابی نتیجه‌گیری‌ها و یا توضیحات نویسنده، ارزیابی شفافیت انتقال معنا و میزان توانایی متن در راهنمایی خواننده و درنهایت ارزیابی کلی از شایستگی‌های نسبی متن باشد. بروکفیلد در این فرایند از تعامل اجتماعی در کلاس درس بهره برده و به‌واسطه روش‌های خواندن و بحث انتقادی (مانند تحلیل داستان، تحلیل تصمیم فرضی و مصداق‌ها و پیشنهادها) تجربه اجتماعی شیوه‌ای از خواندن و بحث متوالی میان هم‌تایان را پیشنهاد می‌دهد. معلم با ایفای نقش راوی بر فرایند نظارت دارد و در هر موضوع دانش‌آموزان را در فرایندهای چهارگانه نقد و ارزیابی انتقادی هدایت می‌کند (۱) شناسایی مفروضات نویسنده یا شخصیت داستان (۲) ارزیابی درستی، تناسب و پیامدهای مفروضات (۳) دیدن استدلال‌ها و اعمال از دیدگاه‌ها و زوایای دیگر و (۴) جایگزینی مفروضات و تفسیرهای بهتر (بروکفیلد، ۲۰۱۲). در این راستا یافته‌های پژوهشی نیز تأیید کننده الگوهای پرورش تفکر انتقادی برای کمک به نوجوانان است و اشرافی‌نیا، حاج‌حسینی و شاه‌مرادی (۱۴۰۱) اثربخشی بحث انتقادی بروکفیلد را در بهبود سبک اسناد نوجوانان را تأیید نمودند. افزاز و حاج‌حسینی (۱۴۰۰) اثربخشی الگوی تفکر انتقادی بروکفیلد را در بهبود تفکر انتقادی، تاب‌آوری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نشان دادند. همچنین فلاح (۱۳۹۷) اثربخشی بحث انتقادی را در کاهش ابهام هویت نوجوانان تأیید نمود. رضوی، نوشین فرد، باب‌الحوائجی و محمد اسماعیل (۱۳۹۲) در پژوهش خود نشان می‌دهند که آموزش تفکر انتقادی می‌تواند بر سطح مهارت‌های خواندن و نوشتن انتقادی به‌صورت مثبت اثرگذار باشد محمودی و پراندوجی (۱۳۹۱) تأثیر برنامه آموزشی تفکر انتقادی را بر تصمیم‌گیری متکی بر تحلیل‌های عمیق شناختی را در دانش‌آموزان تأیید نمودند. همچنین، کاشانی‌نیا و همکاران (۲۰۱۵)، کرمزی^۱ و همکاران (۲۰۱۵)، تاک و سویج (۲۰۱۰)، تأثیر برنامه آموزشی تفکر انتقادی را بر تصمیم‌گیری متکی بر تحلیل‌های عمیق شناختی را در دانش‌آموزان تأیید نمودند. هلسدینگن^۲ و همکاران (۲۰۱۰) نیز به بررسی تأثیر برنامه آموزشی تفکر انتقادی بر تصمیم‌گیری پیچیده پرداخته و نشان دادند که برنامه آموزشی تفکر انتقادی^۳ پیامد تصمیم‌گیری را در نوجوانان بهبود می‌بخشد. بگدات^۴ (۲۰۰۹) در پژوهش خود نشان می‌دهد که مواجهه انتقادی با متن و دیدگاه‌های متفاوت، نوجوانان را در تحلیل دقیق بیانات و ارزیابی منصفانه بهبود می‌بخشد.

به‌طور کلی امروزه نوجوانان هنگام تفکر با پرسش‌ها و چالش‌های گوناگونی مواجه هستند. درزمینه‌ی آموزش تفکر انتقادی که لازمه‌ی تحلیل و تصمیم‌گیری است، پژوهش‌های اندکی انجام شده و به نظر می‌رسد ضرورت دارد در این حیطه پژوهش‌های بیشتری صورت پذیرد. بر این اساس پژوهش حاضر به طراحی و اجرای الگوی پرورش تفکر مبتنی بر خواندن و بحث انتقادی بر اساس رویکرد بروکفیلد پرداخته است و با تدارک فرصت‌های آموزشی مبتنی بر خواندن و بحث انتقادی، برای دانش‌آموزان نوجوان، فرصتی اجتماعی در جهت پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی (تحلیل، بازبینی، ارزیابی و بازسازی مفروضات) فراهم ساخته و از این طریق آن‌ها را در تقویت مهارت‌های شناختی زیربنای هویت اخلاقی یاری رساند؛ به‌عبارت‌دیگر در این پژوهش پرسش اساسی این است که آیا برنامه‌ی پرورش تفکر مبتنی بر خواندن انتقادی بر هویت اخلاقی دختران نوجوان اثرگذار است؟

۲. روش پژوهش

پژوهش حاضر به روش آزمایشی و در قالب طرح نیمه آزمایشی همراه با پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه گواه انجام پذیرفت. یافته‌های پژوهش در دو سطح آمار توصیفی و آمار استنباطی و با استفاده از نرم‌افزار مورد بررسی و تحلیل قرار گرفت. نویسندگان بر اساس رویکرد بروکفیلد به طراحی پروتکل پرداخته و پس از بررسی روایی آن با نظر متخصصان به اجرای آن پرداختند. به‌منظور

1. Kirmizia
2. Helsdingen
3. Critical thinking
4. Bağdat

تبدیل قضاوت کیفی متخصصان به مقیاسی کمی و قابل مقایسه پیرامون روایی محتوایی الگو، روش لاشه^۱ که به آن ضریب روایی محتوایی (CVR)^۲ گفته می‌شود (شولتز و ویتنی، ۲۰۰۵، به نقل از سیف، ۱۳۹۸)، مورد استفاده قرار گرفت. ضریب روایی محاسبه شده در این روش بین +۱ تا -۱ قرار دارد و بر این اساس مقدار بزرگ‌تر بیانگر روایی بیشتر می‌باشد. بدین جهت نمرات ۵ نفر از متخصصان پیرامون الگوی ارائه شده با توجه به مقیاس سه درجه‌ای ضروری، مفید و غیر ضروری درجه بندی و ضریب روایی محتوای هر جلسه (CVR) محاسبه گردید. همچنین برای محاسبه ضریب روایی کل برنامه، میانگین ضریب‌های روایی همه جلسات محاسبه شد که به آن شاخص روایی محتوایی (CVI)^۳ گفته می‌شود (سیف، ۱۳۹۸). شاخص روایی محتوایی الگو (CVI) عدد ۰٫۹۲ بدست آمد که این مقدار بیانگر روایی محتوایی کافی الگو می‌باشد.

۲-۱. ملاحظات اخلاقی

قبل از شروع پژوهش، کد اخلاق از مراجع ذیصلاح دریافت شد. پیش از شروع کار شرکت کنندگان در جریان روند کار قرار گرفته و از آن‌ها رضایت‌نامه‌ی کتبی دریافت شد. همچنین از اطلاعات شخصی آنان محافظت شد. شرکت در این پژوهش هیچ گونه بار مالی برای شرکت کنندگان نداشت. این پژوهش تحت نظر متخصصان و در محدوده‌ی صلاحیت‌های علمی و حرفه‌ای انجام شده است. همچنین این پژوهش با موازین دینی و فرهنگی آزمودنی مغایرتی ندارد.

۲-۲. جامعه آماری و نمونه آماری

جامعه پژوهش کلیه دانش آموزان دختر پایه هشتم شهر تهران در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بودند و نمونه‌ی پژوهش به روش در دسترس از یکی از دبیرستان‌های متوسطه دوره اول ناحیه ۲ شهر تهران که امکان برگزاری آموزش فراهم بود، انتخاب گردید. افراد نمونه دانش آموزان پایه هشتم این دبیرستان شامل (۳۲ نفر) بودند که به صورت تصادفی در گروه آزمایش و کنترل (۱۶ نفر در هر گروه) قرار داده شدند. ملاک انتخاب افراد گروه نمونه سن، جنسیت بود. همچنین افراد گروه نمونه نباید به صورت هم‌زمان تحت آموزش دیگری بوده و در صورت غیبت بیش از دو جلسه، از گروه تحت آموزش حذف شوند. هر دو گروه قبل و پس از اجرای برنامه آموزشی به سنجش درآمدند. برنامه پرورش تفکر مبتنی بر خواندن و بحث انتقادی (بروکفیلد ۲۰۱۲) طی ۱۰ جلسه ۷۰ دقیقه‌ای برای گروه آزمایش اجرا شد و گروه کنترل هیچ آموزشی دریافت نکردند.

۲-۳. ابزار گردآوری اطلاعات

پرسشنامه هویت اخلاقی (MIQ^۴) بلاک و رینولدز (۲۰۱۶): این پرسشنامه دارای ۲۰ سؤال و دو خرده مقیاس هست و شرکت کنندگان در طیف ۶ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۶ به سؤالات پاسخ می‌دهند. حداقل نمره‌ای که فرد در این پرسشنامه می‌گیرد برابر ۲۰ و حداکثر نمره‌ای که می‌تواند دریافت کند برابر ۱۲۰ است. نمره‌گذاری تمام سؤال‌های بعد خود اخلاقی مستقیم و نمره‌گذاری تمام سؤال‌های بعد یکپارچگی اخلاقی معکوس است.

خرده‌مقیاس اعتماد به خود اخلاقی^۵ (MIQ-MS) به سنجش این موضوع می‌پردازد که هویت‌یابی افراد تا چه اندازه با ارزش‌های اخلاقی مقارن و نزدیک است. عبارت‌های ۸-۱ در پرسشنامه مربوط به سنجش این خرده‌مقیاس می‌باشند.

خرده‌مقیاس یکپارچگی اخلاقی^۶ (MIQ-MI) که به سنجش میزان تمایل و گرایش به هماهنگی میان قصد و عمل می‌پردازد. همچنین میزان اهمیتی که افراد برای عمل مطابق قواعد اخلاقی قائل می‌شوند را ارزیابی می‌کند. این خرده مقیاس، یکپارچگی و برابری احساس، درباره‌ی انجام یک عمل در خلوت و یا در منظر عموم را نیز می‌سنجد. تقویت و حفظ یکپارچگی با میزان اهمیت اخلاقی بودن برای افراد صورت می‌پذیرد. عبارت‌های ۲۰-۹ در پرسشنامه مربوط به سنجش این خرده مقیاس می‌باشند.

عباسی اصل و همکاران (۱۳۹۸) روایی و پایایی پرسشنامه را بررسی و تأیید کرده‌اند. دوایی، حجازی و نقش (۱۳۹۶) ضرایب آلفای کرونباخ برای عوامل پرسشنامه هویت اخلاقی را برای بعد خود اخلاقی ۰/۷۸ و برای بعد یکپارچگی اخلاقی ۰/۷۹ گزارش

1. Lawshe

2. Content Validity Ratio

3. Content Validity Index

4. Moral Identity Questionnaire

5. Moral Identity Questionnaire- moral self

6. Moral Identity Questionnaire -moral integrity

کرده‌اند. در پژوهش حاضر ضرایب آلفای کرونباخ برای ابعاد خود اخلاقی و یکپارچگی اخلاقی به ترتیب ۰/۶۴ و ۰/۷۹ و برای کل ابزار ۰/۷۸ به دست آمد.

برنامه پرورش تفکر مبتنی بر خواندن انتقادی (بروکفیلد، ۲۰۱۲)

جلسه	برنامه
اول	آشنایی اولیه و خوشامدگویی، شرح اهداف و قوانین گروه و کسب رضایت آگاهانه از اعضای گروه و انجام پیش‌آزمون.
دوم	آشنا ساختن دانش آموزان با مفهوم توانمندی، ارائه تکلیف پیرامون شناخت توانمندی‌های خود، مشارکت دانش آموزان در تعیین موضوع گفت‌وگو از طریق انجام تکلیفی که به‌موجب آن دانش آموزان یک عبارت را که در زندگی آن‌ها اثرگذار بوده و یا تمایل به گفت‌وگو پیرامون آن داشتند با خود به کلاس آوردند.
سوم	گفت‌وگو پیرامون نوجوانی، گفت‌وگو پیرامون هویت و اهمیت هویت‌یابی و بررسی تکلیف جلسه قبل.
چهارم	تمرین گفت‌وگوی انتقادی با هدف آشنایی و الگوسازی تفکر انتقادی و انتخاب موضوع این گفت‌وگو با مشارکت دانش آموزان.
پنجم	تمرین خواندن انتقادی با کمک توضیح و تمرین شناسایی و بررسی انواع مفروضات به کمک یک داستان چالش‌برانگیز اخلاقی.
ششم	تمرین تحلیل داستان با هدف شناخت بهتر مفروضات.
هفتم	تمرین تصمیم‌گیری فرضی با کمک یک متن چالش‌برانگیز اخلاقی (معمای هینز).
هشتم	تمرین تعیین مصداق‌ها و اشتباهات با کمک متن متناسب.
نهم	تمرین تأیید و به چالش کشیدن نقل‌قول‌ها (مکمل تمرین مصداق‌ها و اشتباهات).
دهم	در این جلسه به تمرین پیشرفته تفکر و خواندن انتقادی یعنی مکالمه انتقادی پرداخته شد، در نهایت به جمع‌بندی جلسات انجام گرفت. همچنین پس‌آزمون نیز در این جلسه گرفته شد.

۳. یافته‌های پژوهش

یافته‌های پژوهش در دو سطح آمار توصیفی و آمار استنباطی ارائه می‌گردد. در سطح توصیفی شاخص مرکزی میانگین و شاخص پراکندگی انحراف معیار برای هر کدام از ابعاد هویت اخلاقی به تفکیک گروه‌های آزمایش و کنترل محاسبه شد. نتایج آن در جدول ۱، ارائه شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی ابعاد هویت اخلاقی به تفکیک گروه‌ها

متغیرها	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
اعتماد به خود اخلاقی	کنترل	۳۱/۳۳	۳/۸۱	۳۱/۸۷	۳/۸۹
	آزمایش	۳۱/۷۵	۴/۲۴	۳۶/۶۹	۳/۱۱
یکپارچگی اخلاقی	کنترل	۴۱/۲۷	۵/۵۴	۴۲/۵۳	۴/۱۶
	آزمایش	۴۱/۳۷	۴/۵۴	۴۷/۷۵	۴/۴۱

همان‌طور که در جدول ۱ نشان داده شده است، در گروه آزمایش میانگین نمرات در بعد اعتماد به خود اخلاقی و یکپارچگی اخلاقی در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون افزایش یافته و در گروه کنترل میانگین نمرات ابعاد هویت اخلاقی از پیش‌آزمون تا پس‌آزمون تغییر چشم‌گیری نکرده است.

در سطح استنباطی برای آزمون فرضیه تفاوت دو گروه در متغیرهای موردپژوهش، از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره^۱ استفاده شد و به‌منظور استفاده از این آزمون نخست برقراری پیش‌فرض‌های توزیع نرمال بررسی گردید:

جدول ۲. نتایج کالموگروف-اسمیرنوف برای بررسی فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها

متغیر	آماره	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
اعتماد به خود اخلاقی	۰/۱۳۰	۳۱	۰/۱۹۴
یکپارچگی اخلاقی	۰/۱۱۴	۳۱	۰/۲۰۰

با توجه به نتایج جدول ۲ و عدم معنی‌داری مقدار آزمون کالموگروف-اسمیرنوف برای هر کدام از متغیرهای وابسته، مفروضه توزیع نرمال برای گروه نمونه برقرار است ($P > ۰/۰۵$).

1. multi- variate analysis of covariance (MANCOVA)

جدول ۳. نتایج آزمون‌های لون برای بررسی همسانی واریانس میانگین متغیرهای پژوهش

متغیرها	F (df)	سطح معنی‌داری
اعتماد به خود اخلاقی	۰/۳۵ (۱ و ۲۹)	۰/۵۵
یکپارچگی اخلاقی	۳/۳۴ (۱ و ۲۹)	۰/۰۷۸

با توجه به نتایج جدول ۳، پیش فرض برابری واریانس‌ها در دو گروه به لحاظ متغیرهای مورد پژوهش برقرار است و استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری بلامانع است.

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره برای متغیرهای پژوهش

منبع تغییرات	نوع آزمون	ارزش	F (df)	مجذور اتای سهمی	سطح معنی‌داری
گروه‌ها	پیلایی	۰/۵۳	۱۴/۵۸ (۲ و ۲۶)	۰/۵۳	۰/۰۰۰۵
	ویلکز	۰/۴۷	۱۴/۵۸ (۲ و ۲۶)	۰/۵۳	۰/۰۰۰۵
	هتلینگ	۱/۱۲	۱۴/۵۸ (۲ و ۲۶)	۰/۵۳	۰/۰۰۰۵
	روی	۱/۱۲	۱۴/۵۸ (۲ و ۲۶)	۰/۵۳	۰/۰۰۰۵

با توجه به جدول ۴، نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره نشان داد پس از حذف اثر پیش‌آزمون، بین دو گروه آزمایش و کنترل حداقل در یکی از متغیرهای مورد مقایسه تفاوت معنی‌دار وجود دارد ($P = ۰/۰۰۰۵$ و $F_{۲,۲۶} = ۱۴/۵۸$) (Hotelling's T). از این رو به منظور مشخص نمودن این امر که تغییرات ایجاد شده در کدام یک از متغیرهای پژوهش است، از آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره استفاده شد.

جدول ۵. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره برای ابعاد هویت اخلاقی

منبع تغییرات	متغیر	مجموع مجذورات	میانگین مجموع مجذورات	F (df)	سطح معنی‌داری	مجذور اتای سهمی
گروه‌ها	اعتماد به خود اخلاقی	۱۷۱/۶۵	۱۷۱/۶۵	۱۴/۹۵ (۱ و ۲۷)	۰/۰۰۱	۰/۳۶
	یکپارچگی اخلاقی	۲۱۲/۵۳	۲۱۲/۵۳	۱۵/۸۷ (۱ و ۲۷)	۰/۰۰۰۵	۰/۳۷

با توجه به جدول ۵، نتایج آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره نشان داد پس از حذف اثر پیش‌آزمون، بین دو گروه در میزان اعتماد به خود اخلاقی ($P = ۰/۰۰۰۵$ ، $F_{۱,۲۷} = ۱۴/۹۵$) و یکپارچگی اخلاقی ($P = ۰/۰۰۰۵$ ، $F_{۱,۲۷} = ۱۵/۸۷$)، تفاوت معنی‌دار وجود دارد ($P < ۰/۰۵$). این نشان می‌دهد که عدم برابری میانگین نمرات ابعاد اعتماد به خود اخلاقی و یکپارچگی اخلاقی در گروه‌ها در پس‌آزمون، تصادفی نیست. بنا بر جدول ۵ و با توجه به نمرات میانگین در جدول ۱، آزمودنی‌های گروه آزمایش پس از دریافت آموزش مبتنی بر خواندن انتقادی، در مقایسه با گروه کنترل در ابعاد هویت اخلاقی، نمرات بالاتری کسب کرده‌اند. از آنجایی که نمرات بالاتر در اعتماد به خود اخلاقی و یکپارچگی اخلاقی به معنای وضعیت بهتر آزمودنی در این متغیرها تفسیر می‌شود، باید گفت برنامه پرورش تفکر مبتنی بر خواندن انتقادی، به‌طور معنی‌داری باعث ارتقای هویت اخلاقی در گروه آزمایش شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر اثر بخشی برنامه پرورش تفکر مبتنی بر خواندن انتقادی بر هویت اخلاقی دانش‌آموزان نوجوان را مورد مطالعه قرار داده است. یافته‌های پژوهش نشانگر آن است که هویت اخلاقی در گروه آزمایش نسبت به قبل از دریافت آموزش، به‌طور معناداری افزایش یافته و همچنین برتری معنادار گروه آزمایشی نسبت به گروه گواه، نشانگر آن است که برنامه پرورش تفکر مبتنی بر خواندن انتقادی منجر به بهبود هویت اخلاقی در دختران نوجوان دانش‌آموز شده است. این نتیجه همسو با نتایج پژوهش‌های گلدمنس، اسپچاک و رینارت^۱ (۲۰۱۲)، کاواشیمایا و پترینی^۲ (۲۰۰۴)، قنبری هاشم‌آبادی، مجرد کاهانی و قنبری هاشم‌آبادی (۱۳۹۰)، بهزادی و سروقد (۱۳۹۱)، فلاح (۱۳۹۷)، جوادزاده شهشهانی (۱۳۸۳)، مرادی، علی پور و نوری تیرتاشی (۱۳۹۱) بوده و بیانگر آن است که با فراهم کردن فرصت‌های یادگیری تفکر انتقادی، می‌توان یاری‌گر نوجوانان در شکل‌گیری و انسجام هویت بود؛ چراکه بر اساس

1. Gouldmens, Schalk, & Reynaert
2. Kawashima & Petrini

مفهوم پویای هویت، هویت‌یابی متأثر از تجارب اجتماعی و آموزشی است و نوجوان نمی‌تواند فارغ از تجارب اجتماعی و فرهنگی، آرمان‌ها و ارزش‌های خود را یکپارچه کرده و به هویت خود تعیین بخشد.

یافته‌های این پژوهش تأییدکننده آن است که هویت اخلاقی در هر دو بعد خود یعنی اعتماد به خود اخلاقی و یکپارچگی اخلاقی تحت تأثیر این تجربه آموزشی قرار گرفته و در تبیین آن باید گفت برنامه پرورش تفکر مبتنی بر خواندن انتقادی با ایجاد چالش‌ها و موضوعات جستجوگرایانه و هدف قرار دادن مفروضات ذهنی و بررسی درستی و نادرستی آن‌ها، افراد را در فرایند تفکر و بازبینی انگاره‌ها تمرین می‌دهد. مطابق با الگوی خواندن انتقادی، تمرکز اولیه بر کنکاش و شناسایی مفروضات نویسنده و تشخیص مفروضات رویکردی، تجویزی و علیّی او به‌ویژه در ارتباط با شواهد، دلایل و نتیجه‌گیری‌های صورت گرفته است. ورود به این فرایند و تمرین این شیوه می‌تواند به نوجوان در تمرکز بر مفروضات زیربنای استدلال اخلاقی، تشخیص درستی و تناسب آن‌ها و در نتیجه رشد خودآگاهی او نسبت به مبانی ارزشی خود کمک نموده و لذا در مؤلفه اعتماد به خود اخلاقی مؤثر می‌افتد. از نظر بروکفیلد (۲۰۱۲) فرایند تفکر انتقادی با شناسایی مفروضات زیربنایی تفکر و اعمال آغاز شده و در بحث‌های انتقادی بر بازبینی اعتبار و درستی متمرکز می‌شود. بر این اساس این تمرین‌ها می‌تواند نوجوان درگیر در فرایند اکتشاف خود و نظام ارزشی شخصی را قادر سازد تا درباره ارزش‌های زیربنایی خود و درستی اعتبار آن‌ها به تحلیل و بازبینی پردازد و این مطابق با نظر بروکفیلد فرایند اساسی در تعیین یابی شخصیت و تصمیم‌گیری‌های اساسی است.

یکپارچگی اخلاقی، به معنای تعهد فرد در تطابق عمل با اصول اخلاقی خود، بعد دیگر هویت اخلاقی است که مطابق با یافته‌های این پژوهش تحت الگوی بروکفیلد در خواندن انتقادی ارتقاء یافته است. در این خصوص لازم است به تجربه آموزش اخیر در ایجاد فرصت‌های فرضی پیچیده و حساس انتخاب و تصمیم‌گیری توجه نمود. به‌عنوان مثال در تمرین «تصمیم بحرانی فرضی» (بروکفیلد، ۲۰۱۲)، در متن موقعیتی فرضی ارائه می‌شود و از دانش‌آموزان خواسته می‌شود در آن موقعیت فرضی، تحت فشار، اجبار و محدودیت زمانی دست به انتخاب زده و سپس فرایندهای استدلالی خود که موجب این انتخاب شده است را مورد بررسی قرار دهند. در بحث‌های انتقادی، گروه نیز بر مفروضات متمرکز می‌شود؛ ملاک‌های انتخاب چیست؟ در موقعیت بحرانی کدام ملاک اولویت یافته است؟ آیا عمل مطابق با معیار انجام شده است؟ ممکن است فرد توان انجام یک کار را داشته باشد اما با توجه به موقعیت تمایل یا گرایشی به انجام رفتار مطابق با معیار نداشته است. ممکن است رفتار، تحت فشار و فارغ از هر اصل اخلاقی انجام شود. همچنین در تمرین «مصادق‌ها و اشتباهات»، (بروکفیلد، ۲۰۱۲) افراد دست به انتخاب‌هایی زدند که بیانگر عقیده واقعی آن‌ها بود و با به اشتراک گذاشتن پاسخ‌هایشان با همسالان و بیان علل انتخاب‌هایشان، با دیگران به گفت‌وگو پرداختند. این تبادل نظر و گفت‌وگو می‌تواند برای فرد در بازسازی ارزش‌های اخلاقی کمک‌کننده باشد و بنابراین می‌توان این تغییر را در اعتماد به خود اخلاقی مشاهده نمود. درواقع در تمرین‌هایی از این نوع که افراد فرصت می‌یابند بر معیارها و اعمال مبتنی بر آن‌ها تمرکز کنند و بر اساس تناسب آن‌ها تصمیم بگیرند. دانش‌آموزان در این موقعیت‌های فرضی، فرصت کاربست عملی تمرین در موقعیت حساس ابهام اخلاقی را می‌یابند و همچنین ارتباط متقابل شیوه تفکر، گرایش و عمل را درمی‌یابند. بر این اساس است که می‌توان تأثیر این تجربه در بهبود یکپارچگی اخلاقی دانش‌آموزان را مشاهده نمود. میزان تمایل و گرایش به هماهنگی میان قصد و عمل و همچنین میزان اهمیتی که افراد برای عمل مطابق قواعد قائل می‌شوند، یکپارچگی اخلاقی است و در تجربه عملی تفکر انتقادی قابل پرورش است (بلاک و رینولدز، ۲۰۱۶). آموزش برنامه‌ی تفکر انتقادی با به‌کارگیری تمرین‌های متناسب، مهارت‌های تفکر انتقادی و همچنین میل به انجام عمل انتقادی را افزایش می‌دهد. درواقع بدون تمرین و به‌کارگیری مهارت‌های انتقادی، نمی‌تواند عادت ذهنی به‌کارگیری مستمر آن در نگرش و تبیین پدید آید (فشیون و فشیون ۲۰۰۵). همچنین همان‌گونه که در بخش‌های قبل گفته شد، هنگام تصمیم‌گیری‌های اخلاقی، در دسترس بودن طرواره‌های اخلاقی نیز اهمیت دارند (وایت و ماتاوی، ۲۰۰۴) و برنامه خواندن انتقادی از طریق کمک به تحلیل و ارزیابی ارزش‌ها، باورها و عقاید متعدد، در شکل‌گیری طرواره‌های مرتبط با اخلاق اثرگذار بوده و در نتیجه به یافتن هویت اخلاقی کمک کرده است.

افزون بر آن مطابق با الگو بروکفیلد (۲۰۱۲) تفکر انتقادی در تجربه اجتماعی مبتنی بر نقد دیگران قابل پرورش است. لذا در فرایند خواندن و سپس بحث انتقادی دیگر اعضاء نیز به نقد ارزیابی درباره مفروضات و تناسب آن‌ها با شواهد و نتایج می‌پردازند

و از این طریق یکدیگر را در نگرش و تحلیل تیزبینانه و داوری از زوایای دیگر کمک می‌کنند. در این صورت گروه همتایان، از طریق سؤالات خود در ارتباط با هر موقعیت، فرد را از مفروضات غلط که موجب درک نادرست او از شرایط شده آگاه ساخته و به او کمک می‌کنند فارغ از خودمحوری تأیید کننده راهبردهای خطا، مفروضات غلط را کنار بگذارد. این شیوه می‌تواند به‌ویژه در ساخت خود اخلاقی یاری گر نوجوان باشد. از نظر هارت (۲۰۰۰، به نقل از هاردی و کارلو، ۲۰۱۱) شکل‌گیری هویت اخلاقی با موقعیت‌های رشد دهنده، بافت اجتماعی و ویژگی‌های فردی ارتباط مثبت دارد. در این تجربه پژوهشی نیز تشکیل گروه همسالان و آموزش تفکر و خواندن انتقادی به‌عنوان یک موقعیت رشد دهنده توانسته است موجب ارتقای هویت اخلاقی نوجوانان گردد. چراکه یادگیری تفکر انتقادی به‌عنوان یک فرایند یادگیری اجتماعی و در کنار همسالان و در گروه‌های کوچک به بهترین وجه صورت می‌پذیرد (هاردی، ۲۰۰۶). همچنین گفته شده است که خود ادراکی و احساسات اخلاقی، شخصیت، شناخت اخلاقی، ارتباط با نهادهای اجتماعی و مذهبی و خانواده، از جمله عوامل بهبود بخش هویت اخلاقی نوجوانان به شمار می‌رود (لئونارد، ۲۰۱۰).

از دید نظریه‌پردازان علوم اجتماعی نیز هویت، تشکل یابی خود اجتماعی افراد است. از این منظر، هویت انگاره‌ای است که فرد از خود، در فرایند واکنش متقابل با دیگران کسب می‌کند. بر این اساس می‌توان گفت عواملی مانند گروه‌های مرجع، مدرسه و همسالان در این مسیر اهمیت ویژه‌ای دارند (قنبری برزبان، ۱۳۸۳). عوامل زمینه‌ای مانند خانواده، مدرسه، دوستان و نهادهای اجتماعی و عوامل شخصی مانند ارزش‌ها، نگرش‌ها، رشد شناختی، خودپنداره و تحول هویت در رشد هویت اخلاقی اثرگذار هستند. بر این اساس امروزه استفاده از مشارکت فعال با همسالان، به‌عنوان راهبردی اثرگذار جهت ساختن جوانان و نوجوانان، در راستای اکتساب مهارت‌های فردی و اجتماعی و ارتقای سلامت روان نیز مورد توجه و پذیرش قرار گرفته است (ایزدی، ۱۳۹۴).

یکی از مؤلفه‌های توانمندسازی، عاملیت به معنای توانایی نقش‌آفرین برای برگزیدن انتخاب‌های با معنا است. به بیان دیگر فرد باید بتواند به‌گونه‌ای هدفمند به انتخاب بپردازد. خواندن انتقادی با کمک به ارزیابی، پردازش و تجزیه و تحلیل گزاره‌های اخلاقی، می‌تواند در داشتن انتخاب‌های هدفمند در موقعیت‌های اخلاقی و همچنین شکل‌گیری و یا تغییر هویت اخلاقی اثرگذار باشد. به عبارت دیگر می‌توان گفت با کمک برنامه توانمندساز، مبتنی بر خواندن انتقادی، تصمیم‌گیری‌های فرد هنگام مواجهه با موقعیت‌های اخلاقی و به هنگام تلاش برای هویت‌یابی، هدفمند خواهد شد.

مؤلفه دیگری که به نظر می‌رسد در تغییر هویت اخلاقی نوجوانان اثرگذار بوده است، استفاده از متن‌های چالش‌برانگیز اخلاقی و خوانش آن‌ها از منظر انتقادی است. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که مطالعه داستان‌های کوتاه مزایای بسیاری برای دانش‌آموزان دارد. از جمله این مزایا می‌توان به گسترش و بسط دیدگاه‌ها و جنبه‌های فکری آنان، توانا ساختن آنان برای تفکر پیرامون دلایل به‌جای نتایج، ارائه سبک‌های مختلف زندگی به آنان و امکان مقایسه فرهنگ خود با دیگر فرهنگ‌ها اشاره کرد (سیلان، ۲۰۱۶). نتایج پژوهش اسماعیل بیگی، رضاپور میر صالح، بهجتی اردکانی و نیازی (۱۳۹۶) نشان می‌دهد که آموزش مفاهیم اخلاقی در خانواده به شیوه قصه‌گویی بر هوش اخلاقی و هوش هیجانی دختران نوجوان اثربخش بوده و موجب افزایش این مؤلفه‌ها شده است.

در پایان باید گفت بر اساس نظریه‌های موجود، «هویت» و «اخلاقی»^۳ در ابتدا به‌صورت مجزا در دوران کودکی نمایان شده و پس‌از آن در نوجوانی این دو در یک راستا قرار می‌گیرند به‌نحوی که درک اخلاقی برای احساس هویت در نوجوانان اهمیت می‌یابد (هاردی و کارلو، ۲۰۱۱). چراکه هویت اخلاقی به‌عنوان انگیزشی جهت پایبندی به مسائل اخلاقی کارکرده و شکل‌گیری هویت اخلاقی بستر لازم جهت سبک زندگی اخلاقی فراهم می‌کند. یافته‌ها نشان می‌دهد که هویت اخلاقی نقش اساسی در فرایند تصمیم‌گیری اخلاقی در نوجوانان ایفا می‌کند (شیپر و کوگلین، ۲۰۲۱) و لذا در دوران نوجوانی با توجه به دستاورد شناختی نوجوان و حصول او به تفکر انتزاعی، شکل‌گیری و انسجام هویت اخلاقی به رشد شناختی نوجوان وابسته بوده و از این حیث تجربه‌آموزشی مبتنی بر خواندن انتقادی و تمرین‌های آن فرصتی است که به‌واسطه ارزیابی، پردازش و تجزیه و تحلیل گزاره‌های اخلاقی، می‌تواند در داشتن انتخاب‌های هدفمند در موقعیت‌های اخلاقی و همچنین شکل‌گیری و یکپارچگی هویت اخلاقی اثرگذار باشد.

محدودیت‌ها: الگودهی و آموزش تفکر فرایندی طولانی و مستمر است و نیاز به زمان بیشتری برای آموزش دارد. همچنین همکاری میان مدارس و مؤسسات دولتی و پژوهشگران در زمینه‌ی آموزش به دانش آموزان نیازمند بازننگری و تسهیل است. این محدودیت در همکاری موجب شد نمونه به صورت در دسترس انتخاب شود و تعمیم نتایج باید با احتیاط صورت پذیرد.

پیشنهادهات: بر اساس نتایج این پژوهش به مربیان و مشاوران تربیتی در مدرسه پیشنهاد می‌شود، نظر به دستاوردهای شناختی دوران نوجوانی، جهت شکل‌گیری هویت اخلاقی، راهبردهای پرورش تفکر در این دوران موردتوجه واقع گردد و از طریق ایجاد فرصت‌های خواندن و بحث انتقادی، نوجوانان را در ساخت و انسجام هویت اخلاقی یاری رسانند. هویت تحت تأثیر عوامل مختلفی از جمله خانواده، مدرسه، جامعه و ... شکل گرفته. دچار تحول می‌گردد (دهقانپور محمدآبادی، صمصامی و مزرعه آخوند (۱۳۹۷). بنابراین پیشنهاد می‌شود پژوهشگران به صورت هم‌زمان اثر دو یا چند عامل دیگر از جمله خانواده و محیط اجتماعی را که به نظر می‌رسد بر شکل‌گیری و تغییر هویت اخلاقی اثرگذار هستند، بررسی کنند.

تشکر و قدردانی

بدین‌وسیله از کلیه عزیزانی که ما را در انجام این پژوهش یاری رساندند تشکر و قدردانی می‌شود.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافی ندارد.

References

- Abbasi-Asl, R., Hashemi, S., Khabbazi Kenari, M., & Baezzat, F. (2020). Psychometric properties of Persian version of Black & Reynolds's Moral Identity Questionnaire (MIQ). *Applied Psychology, 13*(4), 651-667. [In Persian]. <https://doi.org/10.29252/apsy.13.4.651>
- Afraz, S., & Hajhosseini, M. (2021). Effectiveness of the Thinking Skills Development Program (Based on Brookfield's Model) on Students' Critical Thinking, Academic Resilience, and Academic Achievement. *Journal of Applied Psychological Research, 12*(3), 191-211. [In Persian]. <https://doi.org/10.22059/japr.2021.301082.643499>
- Ashrafi niya, F., Hajhosseini, M., & Shahmoradi, S. (2022). Effectiveness of the Thinking Training Program Based on Critical Self-Awareness on Students' Academic Buoyancy and Attributional Style. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning, 10*(18), 183-202. [In Persian]. <https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2022.24760.2358>
- Bağdat, S. (2009). *The Effect of critical thinking on reading skills: A constructivist perspective* MA Thesis, GaziUniversity, Institute of Cognitive Sciences: Ankara.
- Behzadi, B., & Sarvghad, C. (2011). Investigating the relationship between family flexibility and identity styles with the mediating role of critical thinking tendency in adolescent girls. *Women and Family Studies, 4*(15), 63-80. [In Persian]. <http://noo.rs/Cs6cA>
- Black, JE., & Reynolds, W. M. (2016). Development, Reliability, and Validity of the Moral Identity Questionnaire. *Personality and Individual Differences, 97*, 120-129. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.041>
- Brookfield, S. D. (2012). *Teaching For Critical Thinking: Tools And Techniques To Help Students Question Their Assumptions*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (2005). *The power of critical theory for adult learning and teaching*. New York: Open University Press
- Cairns, K., Yap, M. B., Reavley, N. J., & Jorm, A. F. (2015). Identifying prevention strategies for adolescents to reduce their risk of depression: A Delphi consensus study. *Journal of Affective Disorders, 1*(183), 229-238. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.05.019>
- Ceylan, N. O. (2016). Using Short Stories in Reading Skills Class. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 232*, 311-315. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.027>
- Coskun, K., & Kara, C. (2019). Moral identity test (MIT) for children: reliability and validity. *Psychological Assessment Research, 32*(7). <https://doi.org/10.1186/s41155-019-0120-9>

- Davaee, S., Hejazi, E., & Naghsh, Z. (2018). The Relationship Between Basic Beliefs and Subjective Well-being: The Mediating Role of Moral Identity in Late Adolescence and Emerging Adulthood. *Advances in Cognitive Scienc*, 19 (4), 70-83. [In Persian]. <http://icssjournal.ir/article-1-754-fa.html>
- Dehghanpour Mohammadabadi, F., & Samsami mazrae akhond, Z. (2017). The place of the family in the transformation and formation of children's identity. National conference on the identity of Iranian Islamic children in preschool. .[In Persian]. <https://sid.ir/paper/898739/fa>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton
- Fallah, M. (2017). *The effectiveness of psychosocial empowerment program based on critical thinking on identity acquisition and social self-efficacy in teenage girls (unpublished master's thesis)*. Mansoura Haj Hosseini. University of Tehran, Tehran, Iran.
- Factions, P. A. (2011). Critical thinking: What it is and why it counts. *Insight assessment*, 2007, 1-23.
- Feist, J., & Feist, Gregory-J (2012). *Personality theories*, translated by Yahya Mohammadi, Tehran: Rovin
- Gouldmens, H.A., Schalk, R.M., & Reynaert, W. (2012). The relationship between Critical Thinking Skills and Selfefficacy of Beliefs in Mental Health nurses. *Journal of Applied Science*, 33(3), 275-290. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.05.006>
- Ghanbari Barzian, A. (2004). *Approaches, challenges and components of identity, in the study of identity and identity crisis in Iran*. by Ali Akbar Alikhani, Tehran: University Jihad Humanities and Social Sciences Research Institute.
- Ghanbari Hashimabadi, B., Magradkahani, A. H., & Ghanbari Hashimabadi, M. (2011). The effectiveness of teaching self-expression skills and critical thinking on the identity crisis of boys under the welfare department of Kalat city. *Culture of Counseling and Psychotherapy (Culture of Counseling)*, 2(8), 1-16. [In Persian] <https://sid.ir/paper/214042/fa>
- Giddens, Anthony (1999). *Modernity and individuality: society and personal identity in the new era*. Translated by Nasser Moafaqian, Tehran: Nei Publishing.
- Halpern, M. (2009). The Enhance Critical Thinking Skills in Problem-solving and Resilience on high school students. *Journal of developmental sciences*, 15(2), 121-128
- Hardy, S. A. (2006). Identity, reasoning, and emotion: An empirical of three sources of moral motivation. *Motivation and Emotion*, 30(3), 205-213. <https://doi.org/10.1007/s11031-006-9034-9>
- Hardy, S. A., Bhattacharjee, A., Reed, A., & Aquino, A. (2010). Moral identity and psychological distance: The case of adolescent parental socialization. *Journal of Adolescence*, 33, 111-123. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.04.008>
- Hardy, S. A., Walker, L. J., Olsen, J. A., Woodbury, R. D., & Hickman, J. R. (2014). Moral identity as moral ideal self: Links to adolescent outcomes. *Developmental Psychology*, 50(1), 45-57. <https://doi.org/10.1037/a0033598>
- Hardy, S. A., Bean, D. S., & Olsen, J. A. (2014). Moral identity and adolescent prosocial and antisocial behaviors: Interactions with moral disengagement and self-regulation. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(8), 1542-1554. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0172-1>
- Hardy, S. A., & Carlo, G. (2011). Moral Identity: What is it, how does it develop, and is it linked to moral action?. *Child Development Perspectives*, 5(3), 212-218. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00189.x>
- Helsdingen, A. S., Van den Bosch, K., Van Gog, T., & van Merriënboer, J. J. (2010). The effects of critical thinking instruction on training complex decision making. *Human factors*, 52(4), 537-545. <https://doi.org/10.1177/0018720810377069>
- Ismail Beigi, M, Rezapour Mir Saleh, Y, Behjati Ardakani, F, and Niazi, S. (2018). The effectiveness of teaching moral concepts in the family by storytelling based on religious and Quranic stories on moral intelligence and emotional intelligence of adolescent girls. *The Women and Families Cultural-Educational*, 12(41), 7-22. [In Persian]. <https://doi.org/20.1001.1.26454955.1396.12.41.1.1>

- Izadi, A. (2014). Peer counseling assistant. *Journal of Development of School Counselor Education*, 42, 39-40.
- Javadzadeh Shahshahani, A. (2005). Critical thinking and religion are two important factors in the formation of identity and dealing with psychosocial crises. *Methodology of Social Sciences and Humanities*, 10(41), 57-81. [In Persian]. <https://ensani.ir>
- Kashaninia, Z., Hosseini, M. A., & Yusliani, F. (2015). The effect of teaching critical thinking skills on the decision making style of nursing managers, *Journal of Client-Centered Nursing Care*, 1(4), 197-204. <https://doi.org/10.15412/J.JCCNC.04010405>
- Kagan, S. (2003). Kagan structures for thinking skills retrieved. *Journal of personality and individual difference*, 38, 1805-1812.
- Kawashima, A., & Petrini, M.A. (2004). Study of critical thinking skills in nursing students and nurses in Japan. *NursEduc Today*, 24(4), 280-292. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2004.02.001>
- Kirmizia, F. S., Saygib, C., & Yurdakalc, I. (2015). Determine The Relationship Between The Disposition of Critical Thinking and The Perception About Problem Solving Skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 657-661. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.719>
- Leonard, R. J., (2010). *Moral identity in adolescence: a literature review*, Azusa pacific university.
- Lapsley, D. (2015). Moral Identity and Developmental Theory. *Human Development*. 58, 164-171. <https://doi.org/10.1159/000435926>
- Mahmoudi, M; Paranduji, F (2011). The effect of teaching critical thinking skills on the reading and comprehension skills of students with different levels of emotional intelligence. *Language and Translation Studies*, 45(4), 105-127. [In Persian] <http://noo.rs/ry902>
- Moradi, K; Alipour, A; Nouri Tirtashi, I (2011). Investigating the relationship between identity styles and critical thinking among students of Payam Noor University in Lorestan province. *Women and Family Studies*, 5(18), 127-143. [In Persian] <https://sanad.iau.ir/journal/jwsf/Article/519751?jid=519751>
- Mulder, L. B., & Aquino, K. (2013). The role of moral identity in the aftermath of dishonest. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 121(2), 219-230. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2013.03.005>
- Ormerd, J. Al. (2012). *Human learning (theories and application)*, translated by Yahya Seyed Mohammadi, Tehran: Arsbaran
- Papalia, D. E., Aldez, S. W., & Feldman, R. D. (2015). *Psychology of human growth and transformation*, Translated by Dawood Arab Qahestani, Tehran: Rushd.
- Razavi, S. A. A., Noushin Fard, F., Bab Al-Hawaji, F., & Mohammad Ismail, S. (2012). Investigating the effect of critical thinking training on reading and writing skills of students in Region 3 of Islamic Azad Universities. *SOCIOLOGICAL STUDIES OF YOUTH*, 4(10), 27-42. [In Persian] <https://sid.ir/paper/170070/fa>
- Schipper, N., & Koglin, U. (2021). The association between moral identity and moral decisions in adolescents. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2021(179), 111-125. <https://doi.org/10.1002/cad.20429>
- White, F. A., & Matawie, K. M. (2004). Parental Morality and Family Process as Predictors of Adolescent Morality. *Journal of Child and Family Studies*, 13(2), 219-233. <https://doi.org/10.1023/B:JCFS.0000015709.81116.ce>
- Wang, G., & Hackett, R. D. (2020). Virtues-centered moral identity: An identity-based explanation of the functioning of virtuous leadership. *The Leadership Quarterly*, 31(5), 101421. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2020.101421>
- Wang, X., Yang, L., Yang, J., Wang, P., & Lei, L. (2017). Trait anger and cyberbullying among young adults: A moderated mediation model of moral disengagement and moral identity. *Computers in Human Behavior*, 73, 519-526. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.073>
- Wang, N. T., Zimmerman, M. A., Parker, E. A. (2010). A Typology of Youth Participation and Empowerment for Child and Adolescent Health Promotion. *American Journal of Community Psychology*, 46, 100-114. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9330-0>