

## مقایسه تفکر انتقادی، هوش اجتماعی و انعطاف پذیری کنشی دانشجویان دختر و پسر

دکتر پرویز عسگری<sup>۱</sup>  
رویا مشاک<sup>۲</sup>  
امین ضمیری<sup>۲</sup>  
زینب عباس زاده<sup>۲</sup>

### چکیده

هدف پژوهش حاضر مقایسه تفکر انتقادی، هوش اجتماعی و انعطاف پذیری کنشی دانشجویان دختر و پسر دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز بود. حجم نمونه ۳۸۰ نفر بودند (۱۷۰ دانشجوی پسر و ۲۱۰ دانشجوی دختر) که به صورت تصادفی طبقه ای انتخاب شدند. جهت جمع آوری اطلاعات از آزمون تفکر انتقادی کالیفرنیا (CCTST)، مقیاس هوش اجتماعی ترومسو (TSIS) و مقیاس انعطاف پذیری کنشی (CD-RISC) استفاده گردید. تحقیق از نوع علی - مقایسه ای بود و نتایج تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل واریانس چند متغیره (مانوا) در سطح ( $p < 0/05$ ) نشان داد که بین تفکر انتقادی دانشجویان دختر و پسر تفاوت معنی داری وجود دارد و ولی از لحاظ هوش اجتماعی و انعطاف پذیری کنشی بین دانشجویان دختر و پسر تفاوت معنی داری وجود نداشت.

واژه‌های کلیدی: تفکر انتقادی، هوش اجتماعی، انعطاف پذیری کنشی

۱. دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز، استادیار گروه روانشناسی، اهواز، ایران. (نویسنده مسئول)

۲. دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز، مدرس دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران.

این مقاله برگرفته از یک طرح پژوهشی مصوب در دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز می باشد که با استفاده از بودجه پژوهشی واحد انجام گردیده است.

## مقدمه

کیفیت آینده ما تماماً به کیفیت تفکر ما بستگی دارد. این نکته هم در سطح فرد، هم در سطح جامعه و هم در سطح دنیا مصداق دارد (دوبونو<sup>۱</sup>، ۱۹۶۷، ترجمه فرجی، ۱۳۸۴). به طور کلی تفکر قابلیت است که فرد بتواند به وسیله آن مساله‌ای را حل کند و یا حقیقتی را درک نماید (هالاهان و کافمن<sup>۲</sup>، ۱۹۴۴، ترجمه جوادیان، ۱۳۸۳). اما تفکر انتقادی به معنای تفکر اندیشمندانه و منطقی است که بر تصمیم‌گیری برای انجام دادن چیزی یا باور آن متمرکز است (انیس<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰). افراد با گرایش تفکر انتقادی تمایل به جستجوی حقایق داشته، شجاعت پرسیدن مسائل مختلف را دارند، همچنین نسبت به شناخت طیف وسیعی از مسائل کنجکاو و در برابر عقاید مختلف افراد در اجتماع صبور هستند و با شکیبایی به شنیدن و درک آنها می‌پردازند، این افراد ضمن تحلیل و بررسی هوشیارانه مسائل، تمایل به سازمان‌دهی و نظم‌دهی جستجوهای خویش دارند و به توانایی خود اطمینان دارند و بر اساس حقایق و یافته‌های موثق به قضاوت می‌پردازند (فیثون و فیثون<sup>۴</sup>، ۲۰۰۷).

از سویی، رشد و پژوهش مهارت‌های فکری دانشجویان همیشه مسئله‌ای پیچیده در آموزش بوده است، اما امروزه حالت بحرانی به خود گرفته است؛ چنانچه برون داد (خروجی) اطلاعات جامعه از قدرت تفکر انتقادی افراد درباره این اطلاعات فراتر رفته است، به نحوی که در سال‌های اخیر متخصصان امور تربیتی به شدت از ناتوانی دانشجویان در امر تفکر انتقادی ابراز نگرانی کرده‌اند. بنابراین هدف اصلی تعلیم و تربیت در دانشگاه‌ها بایستی تربیت انسانهای متفکر و خلاق باشد. دانشگاه‌ها با ارائه آخرین یافته‌ها به دانشجو دید وسیع‌تر و مهارت تخصصی می‌دهد تا او نیز بتواند به سهم خود چیزی به دانش موجود بیافزاید. همهٔ دروس دانشگاهی باید به دانشجویان کمک کند تا ضمن استدلال، مطالبی را تجزیه و تحلیل و ارزشیابی کنند (کومبوز<sup>۵</sup>، ترجمه آل آقا، ۱۳۷۳). از این رو لازم است تعلیم و تربیت در دوره معاصر بیش از گذشته، کانون توجه خود را به جای محتوا، بر فرایند و مهارت‌های تفکر انتقادی معطوف کند (پیچ و مکورجی<sup>۶</sup>، ۲۰۰۷، سزر<sup>۷</sup>، ۲۰۰۸).

برخی صاحب‌نظران دلایل برخورداری دانشجویان از تفکر انتقادی را در این موارد دانسته‌اند از جمله اینکه؛ آنها به این موضوع آگاه شوند که اکتشافات و پیشرفتهای علمی، به تنهایی نمی‌تواند جامعه را هدایت کند، بلکه این جامعه و افراد آن هستند که باید اکتشافات و پیشرفت‌های علمی را به بهترین وجه کنترل و هدایت کنند (گان<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۰۸). این نوع تفکر دانشجویان را قادر می‌سازد تا به طور مؤثرتری، اطلاعاتی را که از طریق مطالعه کتاب، اینترنت و دانشگاه، درباره‌ی نظریه‌های رایج، معیارها یا استانداردهای موجود و روش‌های مورد استفاده، به دست آورده‌اند،

1. Dobouno
2. Hallahan & Kauffman
3. Ennis
4. Facion, Facion
5. Combose
6. Page, Mukherjee
7. Sezer
8. Gunn

ارزیابی و سازماندهی کنند و به میزان صحت، ارزشمندی و اعتبار آنها، از طریق روش استدلالی پی ببرند، و به این ترتیب آنها را در تصرف خود درآورند (جوارنه<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۸؛ اطهری و همکاران، ۱۳۸۸). تفکر انتقادی باعث توسعه توانایی پژوهش، حل مسئله، تصمیم‌گیری، بهره‌بردن از دیدگاه‌های مختلف و یادگیری مادام‌العمر در دانشجویان می‌گردد، که این قابلیت‌ها باعث می‌شود تا دانشجویان (اشنایدر<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۸) نه تنها درباره رشته تخصصی خود دانش یا اطلاعات کافی داشته باشند بلکه درباره‌ی اجتماع، سیاست، مسایل متغیر جهان و چالش‌های اخلاقی روزانه زندگی در جهان پیچیده امروز، دقیق‌تر تصمیم‌گیری نمایند و به ارائه و توسعه راه‌حل‌های درست برای آنها اقدام نمایند (ابرامی<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۰۸؛ وی دیکسترا<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸) و به این نکته پی ببرند که چگونه هنجارهای مختلف بر افکار و رفتار آنها تأثیر می‌گذارد و چگونه ایده‌هایشان را کاملاً براساس بررسی‌ها و استدلال‌هایشان مورد بررسی قرار دهند. بنابراین، مهارت‌های تفکر انتقادی، باعث توسعه ادبیات علمی دانشجویان برای فهم بهتر جهان می‌شود (فاسیک<sup>۵</sup>، ۲۰۰۷).

سوانزبورگ<sup>۶</sup> (۲۰۰۲) تفکر انتقادی را یک فرایند چند بعدی می‌داند که علاوه بر فرایند شناختی که نیازمند به کارگیری ماهرانه دانش و تجربه برای قضاوت و ارزشیابی در موقعیت‌های پیچیده است، شامل برآیند مهم اجتماعی شدن هم می‌باشد. تفکر انتقادی به عنوان یک فعالیت مثبت، فرایندی امروزی برای رشد در جامعه به شمار می‌آید. این تفکر تنها به یادگیری در آموزش عالی مربوط نمی‌شود، بلکه همه فعالیت‌های زندگی از جمله روابط بین فردی و کاری را نیز در بر می‌گیرد (اکین و رودنی<sup>۷</sup>، ۲۰۰۰).

اوج تفکر انتقادی، دست‌یابی به خودسنجی است و متفکر نقاد واقعی کسی است که نه تنها آراء و ایده‌های دیگران را به نحو احسن نقد و بررسی می‌کند، بلکه می‌تواند به نحو شایسته‌ای به نقد و بررسی و بازسازی نظرها و باورهای خویش مبادرت ورزد. دست‌یابی به این سطح از تفکر انتقادی، مستلزم گذر از مراحل پایین‌تر مبنی بر نقد اعمال و آزادی دیگران است و این مهم، نیز جزء در سایه‌ی تعاملات اجتماعی به دست نخواهد آمد و تعاملات، چه مثبت و چه منفی، می‌توانند زمینه ساز رشد اجتماعی افراد باشند؛ با مشاهده و مطالعه‌ی دقیق دیگران، از آنان مطالبی خواهند آموخت و شخصیت اجتماعی خود را از این طریق توسعه خواهند داد. در پرتو تفکر انتقادی، افراد یاد می‌گیرند که به صورت صحیح با دیگران و نظراتشان برخورد کنند و به آنان احترام بگذارند و در همین حال و با حفظ فرهیختگی به نقد نظریات آنان مبادرت ورزید (هاشمی، ۱۳۸۵).

آگاهی از موقعیت‌ها و سیستم رفتار اجتماعی، انسان‌ها را کنترل می‌کند همچنین یک مقدار

1. Jawarneh
2. Snyder
3. Abrami
4. Dykestra
5. Fasick
6. Sawansburg
7. Eugene & Rodney

معین‌بینش شخصی و آگاهی از احساسات شخص و الگوهای عکس‌العملی، خوب برخورد کردن با دیگران و بدست آوردن همکاری آن‌ها و دانش از سبک‌های تعامل و استراتژی‌ها است که می‌تواند به یک شخص در به انجام رساندن اهدافش در برخورد با دیگران کمک نماید که اصطلاحاً به آن هوش اجتماعی گفته می‌شود. هوش اجتماعی عبارتست از توانایی درک دیگران و اینکه آن‌ها در موقعیت‌های مختلف اجتماعی، چگونه عکس‌العمل نشان می‌دهند (سیلورا، مارتینوس و دال، ۲۰۰۱). ازدیدگاه گلמן<sup>۲</sup> (۲۰۰۶) هوش اجتماعی یعنی مهارت عاطفی که برای حفظ ارتباط‌های نزدیک در دوستی‌ها، ازدواج یا ارتباط شغلی، لازم است. این مهارت‌ها در کودکی جوانه می‌زند و در طول زندگی شکفته می‌شود. هاج و گاردنر<sup>۳</sup> (به نقل از گلמן، ترجمه پارسا، ۱۳۸۳) معتقدند افرادی که دارای هوش اجتماعی هستند خصوصیات زیر را دارند؛ سازماندهی گروه، مذاکره برای حل مسائل، روابط شخصی و استعداد همدردی و دلجوایی از دیگران و تجزیه و تحلیل اجتماعی و شناخت و بصیرت درونی راجع به عواطف، انگیزه‌ها و علایق دیگران را دارا هستند. هوش اجتماعی می‌تواند سرسختی در عقیده و تضاد را از طریق درک و حرکت دادن مردم به سوی اهداف مشترکشان تغییر دهد. درک اولیه هوش اجتماعی به عنوان ترکیبی از مهارت‌ها از طریق رفتارهای آموخته شده و سپس تعیین اثر رفتار یک فرد بر دیگران امکان‌پذیر است.

انعطاف‌پذیری کنشی همانند هوش اجتماعی از همدلی و حالت‌های عاطفی مثبت و منفی تأثیر می‌پذیرد. ویژگی‌های شخصیتی همچون خودپنداره مثبت، اجتماعی بودن، هوش، موفقیت در کار آموزشی، خودمختاری، عزت نفس، ارتباطات خوب اجتماعی، مهارت‌های حل مسئله و سلامت روانی و جسمانی، از جمله عوامل مؤثر بر افزایش انعطاف‌پذیری کنشی در فرد به شمار می‌روند (بانانو<sup>۴</sup>، ۲۰۰۴، کمپیل - سیلز<sup>۵</sup>، کوهن و استاین<sup>۶</sup>، ۲۰۰۶؛ گا و دی<sup>۷</sup>، ۲۰۰۷؛ وسلسکا<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۰۹). گارمزی و ماستن<sup>۹</sup> (۱۹۹۱) معتقدند که انعطاف‌پذیری کنشی صرف مقاومت منفعل در برابر آسیب‌ها یا شرایط تهدیدکننده نیست. بلکه چنین فردی مشارکت‌کننده فعال و سازنده محیط پیرامونی خود است. انعطاف‌پذیری کنشی قابلیت فرد در برقراری تعادل زیستی - روانی - معنوی، در مقابل شرایط مخاطره‌آمیز می‌باشد (کانر و دایویدسون<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۳). کامپفر<sup>۱۱</sup> (۱۹۹۹) انعطاف‌پذیری کنشی را، یا بازگشت به تعادل پایه می‌داند یا رسیدن به تعادلی سطح بالاتر در

1. Silvera., Martinussen., Dahl
2. Goleman
3. Hoch and Gurdner
4. Bananno
5. Campbell-Sills
6. Cohan & Stein
7. Gu & Day
8. Veselska
9. Garnezy & Masten
10. Connor & Davidson
11. Kumpfer

شرایط تهدید کننده که قاعداً باید موجبات سازگاری موفق در زندگی را فراهم آورد. واژه انعطاف پذیری کنشی به توانایی یک شیء برای بازیابی شکل و ساختار اصلی خود- پس از آنکه تحت تأثیر نیروهای خارجی تغییر شکل یافته باشد- اشاره می‌کند. بنابراین، اصطلاح انعطاف پذیری کنشی ممکن است به پدیده‌های رفتاری در مهندسی، فیزیولوژی، محیط زیست و رفتار آدمی در دامنه وسیعی از موقعیت‌ها اطلاق شود (آگایی و ویلسون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵). در این رابطه تحقیقات بسیاری انجام شده است از جمله؛ ال حسن و مدام<sup>۲</sup> (۲۰۰۷) در بخشی از بررسی خود نشان دادند که بین دانشجویان دختر و پسر در سطوح مختلف از نظر تفکر انتقادی تفاوت معنی داری وجود ندارد. در مطالعات ماوان<sup>۳</sup> (۲۰۰۴) در پژوهشی با این فرض که افراد در طی رشدشان در شرایط فشار آور به یک سری از پاسخ‌ها شرطی شده و فوراً خودشان را نشان می‌دهند و این چرخه معیوب دائم تکرار می‌شود، بیان نمود که لازم است ضمن آموزش یک سری فنون و توانمند ساختن در مولفه‌های هوش عاطفی (هوش اجتماعی)، قبل از قرار گرفتن در شرایط واقعی، وارد این چرخه شده و برای ترمیم آن اقدام کرد و به این ترتیب شخص را در شناسایی و کنترل احساسات و هیجانات کمک کرد. هارپریت و آشو<sup>۴</sup> (۲۰۰۴) نیز در مطالعه خود نشان دادند که افزایش موقعیت اجتماعی با سطح بالای هوش اجتماعی رابطه مثبت و معنی دار دارد و این رابطه در مردان بیشتر از زنان است. همچنین بین موقعیت اجتماعی و صبوری زن‌ها رابطه معنی دار وجود دارد ولی بین موقعیت اجتماعی و صبوری مردان رابطه‌ای وجود ندارد و مشخص شد که با کسب هوش اجتماعی بالا، موقعیت اجتماعی الزاما افزایش می‌یابد.

مرو<sup>۴</sup> (۲۰۰۴) در پژوهشی دریافت که کیفیت روابط با دیگر افراد تأثیر زیادی بر انعطاف پذیری کنشی هیجانی در برابر بحران‌های فیزیکی و هیجانی دارد. به طور کلی، کیفیت حمایت‌های دوستان می‌تواند باعث انعطاف پذیری و تاب آوری در موقعیت‌های استرس‌زا باشد. از طرفی توانایی ایجاد و حفظ دوستی‌های بادوام و توأم با محبت نیز از عوامل مهم در ایجاد سلامتی هیجانی و افزایش انعطاف پذیری کنشی است.

در مطالعات سالووی، مایر و کاراسو<sup>۵</sup> (۲۰۰۲) عنوان شد که هوش عاطفی (اجتماعی) سبب افزایش بهره‌وری می‌گردد؛ چرا که هوش عاطفی با کاربرد عواطف، موجب تولید عقاید و بروز یک احساس و تقویت روح همکاری گروهی می‌شود و با درک و فهم عواطف خود و دیگران، موجب کسب بینش نسبت به انگیزه‌های افراد در محیط می‌شود.

باکر<sup>۶</sup> (۲۰۰۲) بیان می‌کند که در تحقیق برگر<sup>۷</sup> (۱۹۸۴) بین میزان مهارت‌های تفکر انتقادی

1. Agaibi & Wilson
2. El Hassan & Madhum
3. Mavan
4. Morrow
5. Salovey, Mayer & Caruso
6. Baker
7. Berger

دانشجویان دختر و پسر تفاوت معنی داری وجود دارد.

در پژوهشی سیلورا، مارتینوس و داهل (۲۰۰۱) همبستگی پایین و معنی داری بین سن و نمرات پردازش اطلاعات اجتماعی مشاهده شده بود و بین دو خرده مقیاس مهارت اجتماعی و آگاهی اجتماعی و سن رابطه معنی دار وجود نداشت. در ایران نیز تحقیقاتی در این زمینه صورت گرفته است؛ در بررسی پژوهشی که توسط حمید و همکاران (۱۳۹۱) صورت گرفت در بخشی از نتایج نشان داده شد که بین هوش معنوی و انعطاف پذیری کنشی رابطه مثبت معنی داری وجود دارد و بین دانشجویان دختر و پسر از لحاظ انعطاف پذیری کنشی تفاوت معنی داری وجود ندارد. اما سید آسیابان (۱۳۹۰) در تحقیقی نشان داد که بین دانشجویان پسر و دانشجویان دختر از لحاظ تفکر انتقادی تفاوت وجود دارد. به عبارتی با توجه به میانگین دو گروه، دانشجویان دختر نسبت به دانشجویان پسر از تفکر انتقادی بیشتری برخوردارند. از سویی دیگر، در پژوهشی که توسط جلیلی و حسینچاری (۱۳۸۹) صورت گرفت بین دانشجویان دختر و پسر ورزشکار و غیر ورزشکار از نظر انعطاف پذیری کنشی تفاوت معنی داری را مشاهده نکرد. اما حجازی و سلیمانی (۱۳۸۹) در پژوهشی تحت عنوان کیفیت دوستی، تقابل دوستی و انعطاف پذیری کنشی، بر اساس نتایج حاصل دریافتند که بین دختران و پسران در متغیر انعطاف پذیری کنشی تفاوت معنی داری وجود دارد و این تفاوت به نفع دختران است.

نتایج تحقیق رضائی (۱۳۸۹) نشان داد که تفاوت معنی داری بین دانشجویان زن و مرد در خرده مقیاس های هوش اجتماعی ترومسو وجود ندارد. همچنین در ارتباط با سن، همبستگی پایین فقط با نمرات خرده مقیاس آگاهی اجتماعی مشاهده شد. با این حال بین سن و خرده مقیاس های پردازش اطلاعات اجتماعی و مهارت های اجتماعی رابطه معنی داری وجود نداشت.

در پژوهش اطهری و همکاران (۱۳۸۸) نشان داده شد که بین دانشجویان دختر و پسر در نمره کل تفکر انتقادی و در حیطه های زیر مجموعه آن تفاوت معنی داری مشاهده نشد. همچنین، مطالعات جاویدی کلانه جعفرآبادی و عبدلی (۱۳۸۸) نشان داد که بین میانگین نمرات تفکر انتقادی دانشجویان سال اول و چهارم تفاوت معنی داری وجود دارد. به علاوه دانشجویان دختر در مهارت استنتاج و دانشجویان پسر در مهارت تفسیر، نمرات بیشتری کسب کرده اند. براساس پژوهش رشیدیان (۱۳۸۸) این نتایج به دست آمد که دانش آموزان پسر عادی نسبت به دانش آموزان دختر عادی و دختر تیزهوش و پسر تیزهوش از مهارت های تفکر انتقادی بیشتری برخوردارند. همچنین بین دانش آموزان دختر و پسر از نظر مهارت های تفکر انتقادی تفاوت وجود ندارد.

رستمی و همکاران (۱۳۸۷) در پژوهشی در میان معلمان ابتدایی نشان دادند که بین زیر مقیاس های خستگی هیجانی، مسخ شخصیت و عدم کارایی با زیر مقیاس های سلامت عمومی پس از کنترل دو عامل مهم و تاثیر گذار انعطاف پذیری کنشی و جنسیت رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. طی تحقیقی که جوکار (۱۳۸۶) انجام داد بیان کرد که اولاً هوش هیجانی نسبت به هوش عمومی، پیش بینی کننده قوی تر انعطاف پذیری کنشی است. ثانیاً انعطاف پذیری کنشی نقش واسطه ای بین انواع هوش و رضایت از زندگی دارد، ضمن اینکه این نقش در مورد هوش هیجانی قوی تر بود.

نتایج مقایسه دیاگرام مسیر دختران و پسران نشان داد که در مورد دختران مسیرها و ضرایب آنها با نتایج به دست آمده از کل گروه همخوانی ندارد. اما، محمدیان حسین آبادی (۱۳۸۵) در پژوهشی نشان داد کسانی که از هوش هیجانی پایینی برخوردارند، بدلیل مشکلات ارتباطی و عدم سازگاری که ناشی از همان ضعف مهارت های هیجانی است در مهارت های اجتماعی یا به عبارت بهتر در هوش اجتماعی، با مشکلات بیشتری روبرو می شوند.

پژوهش شفیع، خلیلی و مسگرانی (۱۳۸۰) نشان داد که بین میانگین نمره کسب شده در آزمون مهارت تفکر انتقادی کالیفرنیا و عواملی مانند ترم تحصیلی، سن، جنس، ارتباط معنی دار مشاهده نشد. همچنین بین معدل نیمسال های قبل دانشجو و رتبه وی در کنکور سراسری با نمره آزمون همبستگی ضعیف وجود داشت، اما ارتباط معنی داری به دست نیامده است. یعنی بین میانگین نمرات تفکر انتقادی دانشجویان دختر و پسر تفاوت معنی داری مشاهده نشد.

با توجه به مطالب بیان شده، زنان و مردان دارای ویژگی های منحصر به فرد و متفاوت از یکدیگر می باشند. از جمله متغیرهایی که می توانند در بین این دو گروه متفاوت باشند، تفکر انتقادی، هوش اجتماعی و انعطاف پذیری کنشی است که هر کدام از این متغیرها به نوبه خود می توانند تاثیری هم در سطح فردی و هم در سطح اجتماعی برای فرد داشته باشند. لذا پژوهش حاضر در پی پاسخ به این پرسش علمی است که آیا از لحاظ تفکر انتقادی، هوش اجتماعی و انعطاف پذیری کنشی بین دانشجویان دختر و پسر تفاوتی وجود دارد؟

## روش پژوهش

### جامعه آماری و روش نمونه گیری

در این پژوهش جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان (دختر و پسر) دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز که در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ مشغول به تحصیل بودند. نمونه پژوهش شامل ۳۸۰ دانشجو (۱۷۰ پسر و ۲۱۰ دختر) بود که براساس جدول مورگان و به روش تصادفی طبقه ای انتخاب شدند.

### ابزار اندازه گیری

آزمون تفکر انتقادی کالیفرنیا (CCTST): آزمون مورد استفاده در این مطالعه حاوی آزمون مهارت های تفکر انتقادی کالیفرنیا (فرم ب) بوده است. این آزمون اولین بار توسط خلیلی و سلیمانی (۱۳۸۲) ترجمه شده و اعتبار آن را ۰/۶۲ گزارش کرده اند. این آزمون به وسیله فاشیون و فاشیون (۱۹۹۰) ساخته شد. این آزمون شامل ۳۴ سوال، که ۱۸ مورد آن چهار گزینه ای و ۱۶ پرسش دیگر پنج گزینه ای می باشد. آزمودنی ها برای هر سوال باید از میان گزینه ها، یک گزینه را که بر اساس قضاوت شان بهترین پاسخ است، انتخاب کنند. برای هر پاسخ صحیح یک نمره به آزمودنی تعلق می گیرد. حداقل نمره صفر و حداکثر آن ۳۴ می باشد. آزمون مذکور در ۵ بعد مهارت های

شناختی تفکر انتقادی شامل ارزیابی (۱۴ سوال)، قیاس (۱۷ سوال)، استقراء (۱۴)، استنباط (۱۱ سوال) و تحلیل (۹ سوال) بوده که برخی از سوالات مربوط به چند مهارت می‌باشند (فاشیون و فاشیون، ۱۹۹۷، نقل از مهری نژاد، ۱۳۸۶). جهت پایایی این آزمون از روش همبستگی درونی استفاده شد که نتایج نشان داد خرده آزمونهای تحلیل  $r=0/61$ ، ارزشیابی  $r=0/71$ ، استنباط  $r=0/66$ ، استدلال استقرایی  $r=0/73$  و استدلال قیاسی  $r=0/74$  است که با نمره کل آزمون از همبستگی مثبت و بالایی برخوردار است. همچنین به منظور همبستگی تک تک سوالات با نمره کل آزمون از فرم شماره ۲۰، کودر ریچارسون  $0/62$  استفاده شده است (خلیلی و سلیمانی، ۱۳۸۲). در تحقیق خدا مرادی و همکاران (۱۳۸۵) روایی محتوای این آزمون نشان داد که در کل مقیاس، حداقل روایی سوالات  $0/80$  و حداکثر آن  $0/96$ ؛ در بخش مربوط بودن، حداکثر  $0/87$  و حداقل  $0/82$ ؛ در بخش واضح بودن، حداکثر  $0/93$  و حداقل  $0/80$ ؛ در بخش ساده بودن حداکثر  $0/95$  و حداقل  $0/80$  بوده است. در پژوهش حاضر پایایی این آزمون به روش آلفای کرونباخ  $0/90$  و گاتمن  $0/85$  محاسبه شد و ضریب همبستگی اسپیرمن-براون  $0/86$  به دست آمد.

مقیاس مهارت های هوش اجتماعی ترومسو<sup>۱</sup> (TSIS): این مقیاس توسط سیلورا، مارتینوس و داهل (۲۰۰۱) ساخته شده است، که سه حوزه هوش اجتماعی یعنی پردازش اطلاعات اجتماعی، مهارت های اجتماعی و آگاهی اجتماعی را می‌سنجد. این پرسشنامه از ۲۱ گویه تشکیل شده است و در این پرسشنامه از پاسخ دهندگان خواسته می‌شود تا عقاید خودشان درباره ی هر گویه را بر روی یک مقیاس ۷ درجه ای مشخص کنند. در سوالات ۱-۳-۶-۷-۹-۱۰-۱۴-۱۷-۱۸-۱۹-۲۰ برای گزینه کاملاً مخالفم، مخالفم، تاحدی مخالفم، نظری ندارم، تاحدی موافقم، موافقم و کاملاً موافقم به ترتیب نمره های ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷ منظور شده است و بقیه گویه ها به صورت برعکس نمره گذاری می‌شود. به این ترتیب حداقل نمره کل گویه های این ابزار برابر ۲۱ و حداکثر نمره آن برابر ۱۴۷ می‌باشد.

گویه های ۱-۳-۶-۹-۱۴-۱۷-۱۹ مربوط به مؤلفه پردازش اطلاعات اجتماعی بوده و گویه های ۴-۷-۱۰-۱۲-۱۵-۱۸-۲۰ مربوط به مؤلفه مهارت های اجتماعی بوده و گویه های ۲-۵-۸-۱۱-۱۳-۱۶-۲۱ مربوط به مؤلفه آگاهی اجتماعی می‌باشند.

ضرایب پایایی را برای خرده مقیاس های پردازش اطلاعات اجتماعی، مهارت های اجتماعی و آگاهی اجتماعی را به ترتیب  $0/81$ ،  $0/86$  و  $0/79$  گزارش کرده اند (نقل از رضایی، ۱۳۸۹). در تحقیق (دوغان و چنین، ۲۰۰۹، نقل از سیدآسیابان، ۱۳۹۰) ضریب همبستگی در پرسشنامه مهارت های اجتماعی بر اساس هوش اجتماعی ترومسو،  $0/51$  بود و ضرایب پایایی براساس دو نیمه کردن، باز آزمایی و آلفای کرونباخ به ترتیب  $0/83$ ،  $0/80$  و  $0/75$  بود. در پژوهش رضایی (۱۳۸۹) ضرایب پایایی مقیاس مهارت های هوش اجتماعی ترومسو برای خرده مقیاسهای پردازش اطلاعات اجتماعی، مهارتهای اجتماعی و آگاهی اجتماعی با استفاده از روش آلفای کرونباخ،

1. Tromso Social Intelligence Scale (TSIS)

2. Dogan & Cetin



به ترتیب ۰/۶۸، ۰/۷۷ و ۰/۷۵ محاسبه گردید. همچنین در پژوهش حاضر پایایی مقیاس هوش اجتماعی به روش آلفای کرونباخ ۰/۵۴، گاتمن ۰/۷۱ و ضریب همبستگی اسپیرمن-براون ۰/۷۲ محاسبه شد.

مقیاس انعطاف پذیری کنشی کانر و دیویدسون (CD-RISC): این مقیاس دارای ۲۵ گویه پنج گزینه ای (هرگز، به ندرت، گاهی اوقات، اغلب و همیشه) است. این مقیاس توسط محمدی (۱۳۸۴) برای استفاده در ایران انطباق داده شد که با استفاده از ضرایب آلفای کرونباخ، ضریب پایایی مقیاس را ۰/۸۹ به دست آورد و اعتبار مقیاس را به روش همبستگی هر گویه با نمره کل مقوله ضریب های بین ۰/۴۱ تا ۰/۶۴ به دست آورد. سامانی، جوکار و صحراگرد (۱۳۸۶) در یک بررسی مقطعی پایایی مقیاس را با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷ به دست آوردند. در پژوهش نادری، حیدرئی و مشعل پور (۱۳۸۷) روایی همزمان این مقیاس از طریق همبسته نمودن آن با «مقیاس سرسختی روانشناختی اهواز» برابر با ۰/۶۴ و ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳ و روش تنصیف ۰/۷۷ محاسبه شد. همچنین در پژوهش حاضر پایایی این مقیاس به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۷ و گاتمن ۰/۶۳ و ضریب همبستگی اسپیرمن-براون ۰/۶۵ محاسبه شد.

### یافته‌های پژوهش

#### الف) یافته‌های توصیفی

جدول ۱: شاخص‌های آماری در متغیرهای تفکر انتقادی، هوش اجتماعی و انعطاف پذیری کنشی در دانشجویان

تعداد	انحراف استاندارد	میانگین	شاخص آماری جنسیت	نوع متغیر
۱۷۰	۹/۱۲	۱۲/۹۹	پسر	تفکر انتقادی
۲۱۰	۴/۶۴	۲۱/۸۱	دختر	
۳۸۰	۸/۲۶	۱۷/۸۶	کل	
۱۷۰	۷/۵۰	۸۵/۹۱	پسر	هوش اجتماعی
۲۱۰	۱۹/۵۶	۸۳/۷۴	دختر	
۳۸۰	۱۵/۴۰	۸۴/۷۱	کل	
۱۷۰	۱۰/۵۵	۶۶/۹۴	پسر	انعطاف پذیری کنشی
۲۱۰	۱۱/۸۶	۶۸/۸۴	دختر	
۳۸۰	۱۱/۳۲	۶۷/۹۹	کل	

همانطوری که در جدول ۱ ملاحظه می‌شود در متغیر تفکر انتقادی میانگین، انحراف استاندارد به ترتیب در پسران ۱۲/۹۹، ۹/۱۲ و در دختران ۲۱/۸۱، ۴/۶۴ و در کل ۱۷/۸۶، ۸/۲۶ در متغیر

هوش اجتماعی در پسران ۸۵/۹۱، ۷/۵۰، در دختران ۸۳/۷۴، ۱۹/۵۶ و در کل ۸۴/۷۱، ۱۵/۴۰ و در متغیر انعطاف پذیری کنشی در پسران ۶۶/۹۴، ۱۰/۵۵، در دختران ۶۸/۸۴، ۱۱/۸۶ و در کل ۶۷/۹۹، ۱۱/۳۲ به دست آمد.

### ب) یافته‌های مربوط به فرضیه‌های پژوهش

فرضیه: بین دانشجویان دختر و پسر از لحاظ تفکر انتقادی، هوش اجتماعی و انعطاف پذیری کنشی تفاوت وجود دارد.

### جدول ۲: نتایج تحلیل واریانس چند متغیر (مانوا) روی نمرات تفکر انتقادی، هوش اجتماعی و انعطاف پذیری کنشی دانشجویان دختر و پسر

نام آزمون	مقدار	F	DF فرضیه	DF خطا	سطح معنی داری (p)
آزمون اثر بیلابی	۰/۲۹	۵۱/۱۱	۳	۳۷۶	۰/۰۰۰۱
آزمون لامبیدی ویلکر	۰/۷۱	۵۱/۱۱	۳	۳۷۶	۰/۰۰۰۱
آزمون هتلینگ	۰/۴۰	۵۱/۱۱	۳	۳۷۶	۰/۰۰۰۱
آزمون ریشه روی	۰/۴۰	۵۱/۱۱	۳	۳۷۶	۰/۰۰۰۱

همانطوری که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود سطوح معنی داری همه آزمونها بیانگر آن هستند بین پسران دانشجو و دختران دانشجو به طور کلی از لحاظ متغیرهای وابسته (تفکر انتقادی، هوش اجتماعی و انعطاف پذیری کنشی) تفاوت معنی داری وجود دارد. برای پی بردن به تفاوت، نتایج حاصل از آزمون اثرات بین آزمودنی‌ها در جدول ۳ ملاحظه می‌شود.

### جدول ۳: نتایج اثرات بین آزمودنی‌ها از لحاظ نمره‌ها تفکر انتقادی، هوش اجتماعی و انعطاف پذیری کنشی در دانشجویان دختر و پسر

متغیرها	مجموعه مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری (p)
تفکر انتقادی	۷۳۱۰/۵۲	۱	۷۳۱۰/۵۲	۱۴۸/۶۹	۰/۰۰۰۱
هوش اجتماعی	۴۴۳/۸۸	۱	۴۴۳/۸۸	۱/۸۷	۰/۱۷
انعطاف پذیری کنشی	۳۴۱/۸۵	۱	۳۴۱/۸۵	۲/۶۷	۰/۱۰

همانطوری که در جدول ۳ مشاهده می‌شود در متغیر تفکر انتقادی، F مشاهده شده برابر با ۱۴۸/۶۹ است که در سطح  $p < ۰/۰۰۰۱$  معنی دار است. این یافته حاکی از آن است که بین دانشجویان پسر و دختر از لحاظ تفکر انتقادی تفاوت وجود دارد. به عبارت دیگر، با توجه به میانگین‌های دو گروه، دانشجویان دختر نسبت به دانشجویان پسر از تفکر انتقادی بیشتری برخوردارند. از سویی، در متغیر هوش اجتماعی، F مشاهده شده برابر با ۱/۸۷ است که در سطح مورد نظر  $P < ۰/۰۵$  معنی دار است. این یافته حاکی از آن است که بین دانشجویان پسر و دختر از لحاظ هوش اجتماعی تفاوت وجود ندارد. همچنین، در متغیر، انعطاف پذیری کنشی، F مشاهده گروه برابر با ۲/۶۷ است که در سطح مورد نظر  $P = ۰/۰۵$  معنی دار نیست. این یافته حاکی از آن است که بین دانشجویان پسر و دختر از لحاظ انعطاف پذیری کنشی تفاوت وجود ندارد.

### بحث و نتیجه‌گیری

بر اساس سؤال مطرح شده، این پژوهش به دنبال آن بود تا مشخص نماید آیا بین دانشجویان پسر و دختر از لحاظ تفکر انتقادی، هوش اجتماعی و انعطاف‌پذیری کنشی تفاوت وجود دارد؟ طبق یافته‌های حاصل بین دانشجویان پسر و دختر از لحاظ تفکر انتقادی تفاوت معنی‌دار وجود دارد ( $F=148/69$  و  $p<0/001$ ) اما از لحاظ متغیرهای هوش اجتماعی و انعطاف‌پذیری کنشی تفاوتی مشاهده نشد. به عبارت دیگر با توجه به میانگین تفکر انتقادی در گروه پسران ( $12/99$ ) و دختران ( $21/81$ )، دختران از تفکر انتقادی بیشتری برخوردارند. اما بین پسران و دختران از نظر مؤلفه‌های هوش اجتماعی و انعطاف‌پذیری کنشی تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد.

نتایج حاصل از این فرضیه با یافته‌های تحقیقات هارپریت و آشو (۲۰۰۴)، مرو (۲۰۰۴)، باکر (۲۰۰۲)، سلورا، مارتینوس و داهل (۲۰۰۱)، حمید و همکاران (۱۳۹۱)، سید آسیابان (۱۳۹۰)، جلیلی و حسین‌چاری (۱۳۸۹)، رضائی (۱۳۸۹) همخوانی وجود دارد. در تبیین یافته‌های حاضر چنین استنباط می‌گردد تغییراتی که در وضعیت حضور زنان در عرصه‌های مختلف اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و... در جامعه به وجود آمده است باعث رشد و توسعه‌ی آنها در حیطه‌های مختلف شده است. چرا که تربیت شهروند برای یک جامعه دموکراتیک و حضور در دنیای کثرت‌گرای مدرن، با وجود تغییرات وسیع در الگوهای سنتی زندگی و تنوع افکار، گرایش‌ها و اطلاعات و زندگی در آن مستلزم درک بهتر دیگران و در حیطه‌ی گسترده‌تر، شناخت بهتر جهان می‌باشد و لازمه‌ی آن تفاهم متقابل مبادلات مسالمت‌آمیز، سعه‌صدر و تحمل آراء و نظرات مخالف و ارزیابی و قضاوت صحیح یا به بیانی دیگر تفکر انتقادی می‌باشد (معظمی، ۱۳۸۸). در دنیای امروزه که عصر فن‌آوری اطلاعات می‌باشد صرف داشتن اطلاعات نمی‌تواند مفید و کارساز باشد، بلکه تجزیه و تحلیل و نحوه‌ی کاربرد این اطلاعات حائز اهمیت است.

از سویی زنان و مردان دارای ویژگی‌های منحصر به فردی می‌باشند. مثلاً زنان از نظر جسمی، عاطفی و بعضی از ویژگی‌های فردی با مردان متفاوت هستند. این تفاوت در زمینه‌های دیگر شناختی، اجتماعی و روانی- حرکتی نیز دیده می‌شود و امروزه زنان که نسبت به گذشته در مشاغل اجتماعی فعال تر ظاهر می‌شوند نیاز به اطلاعات بیشتر و کاربرد مطلوب‌تر این اطلاعات در جامعه دارند تا بتوانند خود را به اثبات برسانند و جبران الگوهای سنتی زندگی پیشین و عدم فعالیت اجتماعی زنان در گذشته را داشته باشند. پژوهشگران مختلف در بررسی‌های خود در زمینه مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان دانشگاه، به نتایج متفاوت و گاه متعارض اشاره کرده‌اند. بر همین اساس می‌توان اظهار داشت که تفکر انتقادی در زنان و مردان بخصوص در قشر دانشجو، تفاوت‌چندانی با یکدیگر ندارند و اگر هم تفاوتی مشاهده گردد (همانند تحقیق حاضر) ناشی از تفاوت‌های منحصر به فرد در میان مردان و زنان و بخصوص فعالیت‌های اجتماعی بیشتر و وارد شدن به بازار کار و لزوم استفاده بهینه از اطلاعات در زنان نسبت به گذشته می‌باشد.

تحقیقات نشان داده است که ۷۵ درصد اوقات روزانه ما صرف ارتباط با دیگران می‌شود و شاید بتوان گفت ۷۵ درصد موفقیت‌های ما نیز به روابط ما با دیگران وابسته است. این نکته که برخی انسانها

تعاملگران ماهرتری هستند، باعث شده تا پژوهش‌های دقیق و منظمی درباره ماهیت و کارکردهای «ارتباطات اجتماعی» و عوامل تأثیرگذار بر آن، انجام شود. تحقیقات، نشان می‌دهد که عوامل بسیاری در تعامل اجتماعی ماهرانه، هوش اجتماعی، تأثیرگذاری و ایجاد محبوبیت نقش دارند؛ اما نقش عواطف و احساسات در این میان بسیار مهم و چشمگیر است. باورز و همکاران (۲۰۰۲) در مطالعات خود به این نتیجه دست یافتند که عواطف و احساسات چه از لحاظ شکل دهی و تأثیر بر برخوردها و چه از لحاظ حفظ و پایان دادن روابط، تأثیر قابل توجهی بر روابط میان فردی دارند. روابط ما با دیگران در صورتی کارآمد و مفید است که بتوانیم عواطف و احساسات خود را از طریق پیامهای کلامی (زبانی) و غیرکلامی با دیگران در میان بگذاریم و تمامی این عوامل به هوش اجتماعی افراد بستگی دارند. کسانی که از نظر هوش اجتماعی قدرتمندند، می‌توانند کاملاً راحت با افراد ارتباط برقرار کنند، واکنشها و احساسات آنان را به سرعت دریابند، دیگران را رهبری کنند و سازمان دهند و به مشاجراتی که می‌تواند در هر فعالیت بشری شعله ور شود، خاتمه دهند. آنها طبیعتاً رهبرند. آنها افرادی هستند که به دیگران نیرو می‌دهند. این افراد، در نظر دیگران از محبوبیت بسیار زیادی برخوردارند. که این ویژگی‌ها می‌تواند هم در دختران و هم در پسران مشاهده شود. امروزه نسبت به سال‌های پیش تفاوت‌های دختران و پسران، در استعداد‌های گوناگون، روابط میان فردی یا هوش اجتماعی، شکل دهی عواطف و احساسات در برخورد با دیگران در اجتماع روبه کاهش است و در اثر تغییرات اساسی که در نگرش جامعه ایجاد شده است هر دو جنس از فرصت‌های مساوی برای رشد و شکوفایی استعداد‌های گوناگون برخوردارند، که یکی از عوامل کاهش این تفاوت فرصت حضور زنان در فعالیتهای مختلف اجتماعی و رسیدن به مقاطع عالی تحصیلی نسبت به گذشته به واسطه تحولات اجتماعی و کسب اعتماد به نفس بیشتر که به نوبه خود در ایجاد روابط اجتماعی آنها مؤثر بوده است.

هوش عاطفی و اجتماعی نیز آخرین و جدیدترین تحول در زمینه‌ی فهم ارتباط تعقل و احساسات است. علی‌رغم دیدگاه‌های اولیه، نگاه واقع‌بینانه به ماهیت انسان نشان می‌دهد که انسان نه منطقی صرف است و نه عاطفه (احساس) صرف، بلکه ترکیبی از هر دو می‌باشد. بنابراین توانایی شخص برای سازگاری و چالش در زندگی به عملکرد منسجم قابلیت‌های عاطفی و منطقی وی وابسته است. یکی از مهمترین توانایی انسان که باعث سازگاری مؤثر با عوامل خطر می‌شود، انعطاف پذیری کنشی است. انعطاف پذیری کنشی عاملی است که باعث انعطاف پذیری و مقابله مؤثر با عوامل و موقعیت‌های استرس‌زا می‌شود. انعطاف پذیری کنشی در طی دو دهه گذشته در حوزه روان‌شناسی توجه روزافزونی به خود کسب کرده است. مفهومی که گرچه هنوز در مورد ماهیتش توافق چندانی صورت نگرفته، اما به دلیل اینکه یکی از شاخص‌های سلامت روانی است اهمیت خاصی دارد. افراد انعطاف پذیر دارای ویژگی بازگشت رو به عقب، توانایی زنده ماندن و حتی غلبه بر نامایمات را دارا هستند. انعطاف پذیری کنشی می‌تواند باعث شود که مردان و زنان پیروزمندانه از رویداد‌های ناگوار بگذرند و علی‌رغم قرار گرفتن در معرض تنش‌های شدید، شایستگی اجتماعی و تحصیلی آنان ارتقا یابد. انعطاف پذیری کنشی نوعی ویژگی است که از

فردی به فرد دیگر متفاوت است. گاه بیان می‌شود مردان انعطاف‌پذیری بیشتری به دلیل عوامل فرهنگی و آموزشی دارند؛ اما با توجه به ساختارهای جوامع، در حال حاضر زنان به دلیل گستردگی حضور در بسیاری از مسائل اجتماعی، فرهنگی و سیاسی توانایی کنترل بیشتری را نسبت عواطف و احساسات خود پیدا کرده‌اند و توانایی سازش با تنشها را کسب کرده‌اند.

پژوهشگران در مطالعه‌های خود دریافته‌اند، بسیاری از انسان‌ها (زنان و مردان) که در معرض آسیب قرار گرفته‌اند می‌توانند به سلامت از آن بگذرند و حتی به رشدی بیش از پیش دست یابند. به همین دلیل آن‌ها به این فکر افتادند که اگر بتوان ویژگی انعطاف‌پذیری کنشی را در افراد شناخت، می‌توان از این ویژگی در آموزش دیگران به ویژه در زمان کودکی و نوجوانی استفاده کرد. این تحقیقات نشان داده است که میزان عوامل خطر و عوامل محافظ نقش بسیار مهمی در سوق دادن افراد به سمت انعطاف‌پذیری کنشی یا آسیب‌روانی - اجتماعی دارد. عوامل خطر، شرایط و وضعیت‌هایی هستند که احتمال آسیب‌روانی - اجتماعی را در شخص کاهش می‌دهند، مثل داشتن اعتماد به نفس، روابط مهربانانه در خانواده. انعطاف‌پذیری کنشی می‌تواند باعث شود که فرد پیروزمندانه از رویدادهای ناگوار بگذرد و علی‌رغم قرار گرفتن در معرض تنش‌های شدید، شایستگی اجتماعی، تحصیلی و شغلی او ارتقا یابد. از آنجایی که زندگی پر از چالش‌ها، استرس‌ها و مشکلات است و این مشکلات و تنش‌های اجتماعی، تحصیلی، خانوادگی و شغلی برای زنان و مردان در جامعه امروزه تقریباً یکسان می‌باشد لذا افراد نیازمند ابزارهایی برای مقابله با این شرایط هستند، هرچند که ممکن است ابزارهای به کار برده شده برای مقابله با شرایط استرس‌آور و مشکلات در زنان و مردان یکسان نباشند، اما هدف مردان و زنان یکی است و آن حل مشکلات می‌باشد.

## منابع

- اطهری، زینب السادات؛ شریف، مصطفی؛ نعمت بخش، مهدی و بابامحمدی، حسن (۱۳۸۸). ارزیابی مهارت‌های تفکر انتقادی و ارتباط آن با رتبه آزمون سراسری ورود به دانشگاه در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، سال نهم، شماره ۲۱، ۱۲-۵.
- جاویدی کلاته جعفرآبادی، طاهره و عبدلی، افسانه (۱۳۸۸). روند تحول تفکر انتقادی در دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد. *مجله مطالعات تربیتی و روان‌شناسی*، دوره یازدهم، سال دوم، ۱۲۰-۱۰۳.
- جلیلی، علی و حسینچاری، مسعود (۱۳۸۹). تبیین تاب‌آوری روانشناختی برحسب خودکارآمدی دردانشجویان ورزشکار و غیرورزشکار. *مجله رشد و یادگیری حرکتی- ورزشی*، شماره ۶، ۱۵۳-۱۳۱.
- جوکار، بهرام (۱۳۸۶). نقش واسطه‌ای تاب‌آوری در رابطه بین هوش هیجانی و هوش عمومی با رضایت از زندگی، *مجله روانشناسی معاصر*، دوره ۲، شماره ۴، ۳-۱۲.
- حجازی، الهه و سلیمانی، حمیده (۱۳۸۹). کیفیت دوستی، تقابل دوستی و تاب‌آوری. *مجله علوم رفتاری*، دوره ۴، شماره ۴، ۳۲۵-۳۱۹.
- حمید، نجمه، کیخسروانی، مولودف، بابامیری، محمد و دهقانی، مصطفی (۱۳۹۱). بررسی رابطه‌ی سلامت روان و هوش معنوی با تاب‌آوری در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه، فصلنامه علمی- پژوهشی جنتاشاپیر، دوره سوم، شماره ۲.
- خدامرادی، کژال، سعیدالذاکرین، منصوره، علوی مجد، حمید، یغمایی، فریده و شهاب، مرضیه (۱۳۸۵). ترجمه و روان‌سنجی آزمون مهارت‌های تفکر انتقادی کالیفرنیا، فرم (ب). *نشریه دانشکده پرستاری و مامایی*، دوره ۱۹، ۵۵-۱۲.
- خلیلی، حسین و سلیمانی، محسن (۱۳۸۲). تعیین اعتماد، اعتبار و هنجار نمرات آزمون مهارت تفکر انتقادی کالیفرنیا (ب). *مجله علمی- پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی بابل*، شماره چهارم، ۸۴-۹۰.
- دوبونو، ادوارد (۱۹۶۷). سلسله درس‌های تفکر. ترجمه مرجان فرجی (۱۳۸۴). تهران: انتشارات جوانه رشد.
- رستمی، علیرضا، نوروزی، علی، زارعی، عادل، امیری، حسن و سلیمانی، مهران (۱۳۸۷). بررسی رابطه فرسودگی شغلی و سلامت روان با نقش کنترل‌کنندگی جنسیت و تاب‌آوری در میان معلمین ابتدایی. *فصلنامه سلامت کار ایران*، دوره ۵، شماره ۴، ۶۸-۷۵.
- رشیدیان، کتایون (۱۳۸۸). مقایسه تفکر انتقادی و اخلاقیت در دانش‌آموزان مدارس استعدادهای درخشان با دانش‌آموزان مدارس عادی مقطع متوسطه شهرستان دزفول ۸۷-۱۳۸۸. پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت و برنامه‌ریزی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول.

رضائی، اکبر (۱۳۸۹). مقیاس هوش اجتماعی ترومسو: ساختار عاملی و پایایی نسخه فارسی مقیاس در جامعه‌ی دانشجویان. فصلنامه علمی- پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز، سال پنجم، شماره ۲۰، ۲۰-۳۲.

سامانی، سیامک، جوکار، بهرام و صحراگرد، نرگس (۱۳۸۶)، تاب‌آوری، سلامت روانی و رضایتمندی از زندگی. مجله روان‌پزشکی و روانشناسی بالینی ایران، سال سیزدهم، شماره ۳، ۲۹۰-۲۹۵.

سید آسیابان، سمیرا (۱۳۹۰)، مقایسه تفکر انتقادی، سخت‌کوشی، انگیزه پیشرفت و خلاقیت در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی اندیمشک. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز.

شفیعی، شهلا، خلیلی، حسین و مسگرانی، محسن (۱۳۸۳). ارزشیابی مهارت‌های تفکر انتقادی در دانشجویان پرستاری و مامایی زاهدان. مجله طب و تزکیه، شماره پنجاه و سه، ۲۰-۲۴.

کومبوز، فیلیپ (۱۹۹۹). بحران جهانی تعلیم و تربیت، ترجمه: فریده آل‌آقا (۱۳۷۳). تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

گلمن، دانیل (۱۹۹۸). هوش هیجانی، ترجمه نسرين پارسا (۱۳۸۳). تهران: انتشارات رشد.

محمدی، مسعود (۱۳۸۴). بررسی عوامل موثر بر تاب‌آوری در افراد در معرض خطر سوء مصرف مواد. پایان‌نامه دکتری دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی تهران.

محمدیان حسین آبادی، اکبر (۱۳۸۵). بررسی رابطه هوش هیجانی با هوش اجتماعی. مجموعه مقالات دومین کنفرانس روانشناسی ایران. تهران: انتشارات دانشگاه اصفهان، ۱۴-۳۱.

مهری نژاد، سیدبالقاسم (۱۳۸۶). انطباق و هنجاریابی آزمون مهارت‌های تفکر انتقادی، تازه‌های علوم شناختی، شماره ۹، ۶۳-۷۲.

معظمی، داود (۱۳۸۸). مقدمات نوروسایکولوژی، تهران: انتشارات سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).

نادری، فرح، حیدری، علیرضا و مشعل‌پور، مرضیه (۱۳۸۹)، رابطه بین انعطاف‌پذیری کنشی، عاطفه مثبت و منفی با کارآمدی و رضایت شغلی در کارکنان شهرداری اهواز. مجله یافته‌های نو در روان‌شناسی، شماره نهم، سال سوم.

هاشمی، سیدمحمد (۱۳۸۵). بررسی جایگاه تفکر انتقادی در محتوای کتاب‌های درسی پایه پنجم دوره ابتدایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه شیراز.

هالاها، دانیل پی. و کافمن، جیمز ام (۱۹۴۴). کودکان استثنایی (مقدمه‌ای بر آموزش‌های ویژه). ترجمه مجتبی جوادیان (۱۳۸۳). تهران: انتشارات به‌نشر.

Abrami, C. P., & Borokhovski, E., & Wade, A., & Michael A. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 meta-analysis. *Review of Educational Research*, 78(4) Pg.1102.

Agaibi, C. E., & Wilson, J. P. (2005). Trauma, PTSD, and resilience: A review of The literature.

- Trauma, Violence, & Abuse, 6(3), 195-216.
- Albrecht, Karl.(2004). Social intelligence: The new science of success, edition. Dawnkilgere edition. United States of America: Joss- bass Publish ion.
- Baker, D. D. (2002). A longitudinal study of critical thinking skills in baccalaureate nursing students. (E02-183). UMI number: 3069487. ProQuest Information and learning company.
- Bowers, J., Metts, S., Duncanson, W.(2002). Emotin and interpersonal communicatio. Journal of Affective Disorders. 25, 218-221.
- Bonanno, A. G. (2004). «Loss, trauma, and human resilience». American Psychologist, 59, PP:20-28.
- Campbell-Sills, L., Cohan, S. L., & Stein, M. B. (2006). Relationship of resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults. Behaviour Research and Therapy, 44, 585–599.
- Connor, K. M., & Davidson, J.R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor Davidson Resilience Scale (CD- RISC). Depression and Anxiety, 18. 76- 82.
- El Hassan, K., & Madhum, G. (2007). Validating the Watson Glaser Critical Thinking Appraisal Higher Education. Oce of Institutional Research & Assessment (OIRA), 4, 361–383.
- Emnis, R.H. (2010). An outline of goals for a critical thinking curriculum and its assessment. [Cited 2010 NOV 11] Available from: Http: // WWW.Criticalthinking. Net/ goals. Him 1.
- Eugene, M., & Fodor, Rodney A. (2000). Achievement and power motives, performance feedback, and creativity, Jourof Research in Personality, 34(4), 380-396.
- Facion, P., & Facion, N. (2007). The California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI). California: Academic Press.
- Fasick, L. (2007). Using Shakespeare's plays to teach critical thinking and writing skills: Teaching English in the tow year college. proudest education journals. 35(2), pg.197..
- Garnezy, N., & Masten, A. (1991).The protective role of competence indicators in children at risk. In E. M. Cummings, A. L. Green & K. H. Karraki(Eds.), Life span developmental psychology: Perspectives on stress and coping (pp. 151-174). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goleman, Daniel (2006). Social intelligence: The Revolutionary New science of gum an relationships, bantam dell publishment.
- Gu, Q. & Day, C. (2007). Teacher's resilience: A necessary condition for effectiveness. Teaching and Teacher Education, 23, 1302–1316.
- Gunn, M. T., & Grigg, M. L., & Pomahac, A. G. (2008). Critical thinking in science education: can bioethical issues and questioning strategies increase scientific understandings?. The journalz of Educational Thought. 42(2).
- Harpreet, Kaur & Asho, Kalamna. (2004). Department college of home science Punjab agricultural university, Ludhiana, /4/ Punjab, India kalmia- raj 2004.
- Jawarneh, M., & Iyadat, W., & Al-Sudafed, S., & Khasawneh, L. (2008). Developing critical thinking skills of secondary student in Jordan utilizing Monro and Slater strategy and McFarland strategy. IJAES-Vol.3 No.1 pg.No.84.
- Kumpfer, K. L. (1999) Factor and processes contributing to resilience: The resilience framework. In: M. D. Glantz & J. L. Johnson (Eds.) Resilience and development. (pp. 179-224). New Yoek: Kluwer Academic Publishers.
- Mavan, D.V. (2004). Productivity and employee satisfaction in flexible work place. Journal of Corporate real Estate London, 6 (2), 133- 16.
- Morrow, V. (2004). Networks and neighbourhoods: children s accounts of friendship, family and



- place. In: C. Phillipson, G. Allan, & D. Morgan (Eds.), *Social networks and social exclusion: Sociological and policy perspectives*, Aldershot: Ashgate.
- Page, D., & Mukherjee, A. (2007). *Promoting critical thinking skills by using negotiation exercises*. Copyright Heldref Publications. Pg 251.
- Salovey, P., Mayer, J.D. & Caruso, D.R. (2002). The positive psychology of emotional intelligence, for inclusion in C. R. Snyder & S. J. Lopez, *The Handbook of positive psychology* University Press, New York Oxford: PP. 159-71.
- Sawansburg, R.c., Swansburg, R.J.(2002). *Introduction to management and leadership for Nurse Managers*. 3th ed. Boston: Jones and Bartlett Publishers.
- Sezer, R. (2008). Integration of critical thinking skills into elementary school Teacher Education courses in mathematics. *Education*. 128(3), pg.349. Proquest Education Journals.
- Silvera, David, Martinussen, Monica, Dahl, & Tove. (2001). Department of psychology university of torso, Norway. *Journal of Psychology*. PP45-57.
- Snyder, L., & Gueldenzph, S., & Mark, J. (2008). Teaching critical thinking and problem solving skills. *The Delta Pi Epsilon Journal*, Volume 1, No. 2.
- Vee, D., & Dykstra, E. (2008). Integrating critical thinking and memorandum writing into course curriculum using the internet as a research tool. *college student journal*; 42(3), Pg.920. proQuest education journals.
- Veselska, Z., Geckova, A. M., Orosova, O., Gajdosova, B., Dijk, G. P., & Reijneveld, S. A. (2009). Self-esteem and resilience: The connection with risky behavior among adolescents. *Addictive Behaviors*, 34, PP: 287–291.

