



## بررسی اثربخشی مداخله آموزش تفکر انتقادی بر سرمایه روانشناختی (تاب‌آوری، خودکارآمدی، خوش‌بینی و امید) و خودنظم‌جویی تحصیلی در دانشجویان ورزشکار شهر ملکان

میلاذ پیروز<sup>۱</sup>، علی جلیلی<sup>۲</sup>، مهرداد ساسانی<sup>۳</sup>

### چکیده

هدف از این پژوهش بررسی اثربخشی مداخله آموزش تفکر انتقادی بر سرمایه روانشناختی (امید، تاب‌آوری، خودکارآمدی و خوش‌بینی) و خودنظم‌جویی تحصیلی در دانشجویان ورزشکار بود. روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه‌آماری این پژوهش شامل تمامی دانشجویان ورزشکار مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ در شهرستان ملکان می‌باشد. از میان جامعه‌آماری تعداد ۴۰ نفر از دانشجویان به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. در ادامه نمونه‌های پژوهش به روش نمونه‌گیری تصادفی در دو گروه آزمایش (۲۰ نفر)، و کنترل (۲۰ نفر) گمارش شدند. گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای تحت آموزش قرار گرفتند. به منظور جمع‌آوری داده‌های پژوهش از پرسشنامه سرمایه روانشناختی لوتانز و اولیو (۲۰۰۷) و خودنظم‌جویی تحصیلی پینتریچ و دیگروت (۱۹۹۰) استفاده شد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش از کوواریانس تک متغیره و چند متغیره استفاده شد. یافته‌ها: نتایج نشان داد که بین گروه‌های آزمایشی و کنترل در متغیرهای سرمایه روانشناختی (امید، تاب‌آوری و خودکارآمدی) و خودنظم‌جویی تحصیلی تفاوت معنی‌داری در سطح ( $P < 0/05$ ) وجود دارد. همچنین تنها در زیرمقیاس خوش‌بینی (متغیر سرمایه روانشناختی) در سطح ( $P < 0/05$ ) تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. بر اساس یافته‌های این پژوهش می‌توان گفت: آموزش تفکر انتقادی در جهت بهبود خرده‌مقیاس‌های امید، تاب‌آوری و خودکارآمدی (سرمایه روانشناختی) و خودنظم‌جویی تحصیلی به جز خرده‌مقیاس خوش‌بینی دانشجویان موثر بود.

**کلید واژه‌ها:** آموزش تفکر انتقادی، سرمایه روانشناختی، خودنظم‌جویی تحصیلی، دانشجویان

<sup>۱</sup> کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد عجب شیر

<sup>۲</sup> استادیار دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران

<sup>۳</sup> دکتری مشاوره و مدرس موسسه آموزش عالی میزان، تبریز، ایران (نویسنده مسئول)



## ۲-۱- بیان مسأله

موفقیت در فعالیت های ورزشی، تحت تأثیر توانایی ها و استعداد های متعددی قرار می گیرد که در ابعاد جسمانی فیزیولوژیکی و روانشناختی قرار دارد. در محیط هایی که کم تر به ابعاد روانشناختی افراد توجه می شود، ممکن است ورزشکاران شکست های پیاپی را متحمل شوند که خسارت های جبران ناپذیر روانی برای آن ها به همراه دارد (زردشتیان و همکاران، ۱۳۹۶). اثرات مفید فعالیت بدنی بر سلامت روانی در مطالعات بسیاری تشریح و مورد تأیید قرار گرفته است. با توجه به پژوهش های شکل گرفته شده مشخص شد که دانشجویان ورزشکار به واسطه حضور در میادین ورزشی تفاوت هایی از برخی جنبه های روانشناختی با افراد غیرورزشکار دارند (ولنبرگ، شریور و گاتس، ۲۰۱۵؛ گورزنسکی، کوبلی و گیسون، ۲۰۱۷؛ پریچارد، ۲۰۰۵). از این رو پرداختن به متغیرهای مرتبط با عملکرد ورزشکاران، نتایج سودمندی می تواند داشته باشد (زردشتیان، ۱۳۹۶).

سرمایه روانشناختی یکی از حوزه های مهم شکل یافته در روانشناسی است که سبب گردیده است تا امروزه تأثیرات مهمی در مطالعات مربوط به رفتار های افراد داشته باشد (واترز، استراوس، سومچ، هاسلام و دوسرت، ۲۰۲۰). سرمایه روانشناختی آمادگی، مهارت و توانایی های افراد برای تحول فردی است. به عبارتی سرمایه روانشناختی اشاره به ظرفیت های افراد در جهت ایجاد تغییرات مثبت در خود حوزه های مختلف رفتاری و نگرشی دارد (بوکنوقی، دکلرک و راجا، ۲۰۱۹). نظریه پردازان و محققان بیان می کنند این نوع سرمایه نسبت به سرمایه های انسانی و اجتماعی ارزش بالاتری دارد و حتی این دو را نیز در بر می گیرد. همچنین سرمایه روانشناختی به دلیل قابلیت توسعه و آموزش آن یک استراتژی مهم در زمینه توسعه توانمندسازی افراد محسوب می شود (فروهر و همکاران، ۲۰۱۳). به عبارتی سرمایه روانشناختی سبب می گردد تا مسیر توسعه شرایط کلی افراد و بهبود رفتار های مطلوب در آنان تسریع گردد. سرمایه روانشناختی به عنوان یکی از ارکان مهم موفقیت های ورزشی مشخص است. به صورتی که امروزه از آن در جهت بهبود عملکرد ورزشی مورد استفاده قرار گرفته است (کارمونا هالتی شاولی و سانالوا، ۲۰۱۹؛ یانگ، یه، یانگ و مونی، ۲۰۱۳). سرمایه روانشناختی یک حالت و ظرفیت روانشناختی مثبت است و چهار قابلیت و توانمندی شامل خودکارآمدی، تاب آوری، امید و خوش بینی را در بر می گیرد. این چهار قابلیت و سازه با هم ترکیب می شوند و یک کل هم افزایی را می سازند که در کنار یکدیگر تأثیر مثبتی بر عملکرد دارند (مهدی نژاد و همکاران، ۱۳۹۹). به عبارت دیگر این چهار قابلیت در یک نظام به هم پیوسته یکدیگر را تقویت می کنند و به عنوان سپری مقاوم در برابر عوامل فشارزای درونی و بیرونی ایفای نقش می کنند. خودکارآمدی بیانگر رشد مثبت روانشناختی و تعهد و تلاش لازم برای موفقیت در کارها و وظایف چالش برانگیز است (ابوالمعالی الحسینی، ۱۳۹۷). خوش بینی دربرگیرنده اسناد های مثبت درباره موفقیت های حال و آینده است و به اسناد های علی مثبت اشاره می کند و روشی است که در آن افراد وقایع مثبت و منفی را تبیین می کنند و انتظار نتیجه مثبت دارند. خوش بینی مستلزم احساس کنترل بر رویداد های احتمالی آینده است (ژانگ، ۲۰۱۹). تاب آوری نیز پایداری در هنگام مواجهه با سختیها و مشکلات برای دستیابی به موفقیت را باز نمایی می کند (ریولی، ۲۰۱۲). تاب آوری علاوه بر اینکه به عنوان یک ویژگی شخصی در نظر گرفته می شود، به عنوان یک فرایند و همچنین یک نتیجه نیز مفهوم سازی می شود (آیند، تونر و پریب، ۲۰۱۹). سازه امید، توانایی شخص برای هدف گذاری، تجسم مسیرهای لازم برای رسیدن به هدف ها و داشتن انگیزه لازم در جهت رسیدن به آن هدف ها است. امید مسیرهای هدفمند را فراهم می کند و پایداری در رسیدن به هدف و در صورت لزوم تغییر مسیر برای دسترسی به اهداف را در بر می گیرد (ژانگ، ۲۰۱۹). افراد دارای سرمایه روانشناختی اغلب به این سؤاها که چه اهدافی دارند، چگونه و با استفاده از چه راهبردهایی میتوانند به این اهداف دست یابند (گوچارو همکاران، ۲۰۲۰)، و چگونه میتوانند از قابلیت های خود برای رسیدن به هدف استفاده کنند، به خوبی پاسخ داده اند (تیانو همکاران، ۲۰۲۰). در این راستا تیو (۲۰۲۰) در پژوهش خود دریافت مشارکت در فعالیت بدنی باعث افزایش سرمایه روانشناختی در افراد می شود. لیو همکاران (۲۰۲۰) در پژوهش خود دریافتند متغیرهای روانی-اجتماعی همچون خودکارآمدی و تاب آوری می تواند به مشارکت در فعالیت ورزشی منجر شود.



از طرفی واقعیت این است که عصر کنونی نیازمند افرادی است؛ که توانایی مدیریت خویش را داشته باشند. بر این اساس تجهیز دانشجویان به مهارت کنترل و سازماندهی یادگیری هایشان، تحت اصطلاح کلی خودنظم جویی، موضوع محوری میان مجریان، سیاست‌گزاران و محققان تربیتی را تشکیل می‌دهد. محققان معتقدند، برخورداری از توانایی خودنظم جویی، تصمیم‌گیری، حل مسئله و مدیریت منابع در زندگی تحصیلی تأثیرگذار است (بوکارتز، پنتریچ و زایندر، ۲۰۰۰). به طوریکه پژوهش‌های صاحب‌نظرانی مانند زیمرمن (۱۹۸۹)، دیگروت (۱۹۹۰)، لموس (۱۹۹۹)، بوکارتز، پنتریچ و زایندر (۲۰۰۰)، زیمرمن و شانک (۲۰۰۸)، زوشو (۲۰۰۷)، گوداس (۲۰۱۰)، به طور گسترده نقش مهم خودنظم جویی تحصیلی را نشان داده‌اند. خودنظم جویی یکی از مولفه‌های هوش هیجانی و از عوامل حمایت‌کننده فردی است که میزان آن بین ورزشکاران و غیر ورزشکاران متفاوت است (خلیلی و همکاران، ۱۳۹۱). نظم جویی از عوامل روانی مهم در میان ورزشکاران می‌باشد. پژوهش‌های پیشین شواهدی در مورد نقش مهارت‌های روانی و هیجانی بر ارتقاء عملکرد ورزشی در سنین مختلف و انواع ورزشها نشان داده‌اند (کوباسا، ۱۹۸۲؛ یزیزو همکاران، ۲۰۰۳؛ گرندر، ۲۰۱۱). همچنین مشاهده شده است که مشارکت طولانی مدت در ورزش بر نظم جویی و ارتباط‌های بین فردی ورزشکاران تأثیرگذار است (وودمنو همکاران، ۲۰۱۱).

نتایج پژوهش‌ها نشان داده است افرادی که انگیزش پیشرفت و سطوح موفقیت ورزشی بالاتری دارند، از خودنظم جویی کارآمدتری نیز برخوردارند (شمسی پور دهکردی و همکاران، ۱۳۹۵). از دیدگاه ترکیبی روانشناختی و تربیتی، یادگیری خودنظم جویی تحصیلی، فرایندی است که در آن فرد در جهت یادگیری، هدف‌گذاری کرده و تلاش می‌کند تا با نظارت، تنظیم و کنترل شناخت، انگیزش و رفتارها، در جهت کسب آن اهداف قدم بردارد (جس، فونته، آریاس، آنتونیا، لوزانو و دیاز، ۲۰۱۰). خودنظم جویی تحصیلی جریان فعال و پویایی است که طی آن دانشجویان اهداف خود را تعیین نموده و با توجه به اهداف و شرایط موجود، در محیط می‌کوشند تا به ارزیابی، تنظیم و کنترل فرایندهای شناختی، انگیزشی و رفتاری بپردازند. به نظر می‌رسد خودنظم جویی اندک باعث می‌شود افراد مبتدی و کم‌العاده تحرک تمایل کمتری به انجام فعالیت بدنی نظام‌دار داشته باشند (بندورا و همکاران، ۲۰۰۴). از خصوصیات اصلی انسان، توانایی فوق‌العاده او در فکر کردن است؛ به خصوص توانایی او در تفکر درباره نحوه فکر کردن خود، شاید از بی‌نظیرترین و انسانی‌ترین ویژگی‌های اوست. آلبرت انیشتین خاطر نشان می‌کند، تفکر علمی چیزی بیشتر از اصلاح هر روز تفکر نیست (هانسون، ۲۰۱۹). در دهکده جهانی، تفکر انتقادی یکی از مهارت‌های زندگی برای درست زیستن هر انسانی است. صرف نظر از این که در چه عرصه تخصصی فعالیت میکند، در همه رشته‌های علمی و فنی آموزش و سنجش توان تفکر و حل مسئله ضروری است. متخصصین امر و نظریه پردازان، به طور کلی تفکر انتقادی را شامل تجزیه و تحلیل، ارزشیابی و استنباط دانسته‌اند و تعبیر و تفسیر، تبیین و خودتنظیمی از جمله مؤلفه‌های محوری تفکر انتقادی قلمداد می‌شود (بیتنر، ۲۰۱۰). همچنین تفکر انتقادی، تحت عنوان توانایی کندوکاو یک مساله، مشکل یا وضعیت به منظور یکپارچه سازی کلیه اطلاعات موجود در باره موضوع مورد بررسی و نیل به یک راه حل یا فرضیه جهت موجه ساختن جهت‌گیری فرد، تعریف شده است (وارنیک، ۲۰۰۹). افراد برخوردار از تفکر انتقادی دارای ویژگیهای پذیرندگی در برابر ایده‌های جدید، انعطاف‌پذیری، تمایل به تغییر، نوآوری، خلاقیت، تحلیلی بودن، جسارت، خستگی ناپذیری، اشتیاق، پراورزی بودن، خطرپذیری، برخورداری از معرفت، کاردانی، مشاهده‌گری و تفکر هستند (پوپیل، ۲۰۱۰). مهارت‌های تفکر انتقادی عمدتاً دارای دامنه خاص هستند، به این معنا که توانایی فرد در انجام آن‌ها به شدت با دانش و نگرش او یا حوزه کاربردی خاص مرتبط است (هانسون، ۲۰۱۹). انسان امروز بیش از هر زمان دیگر با خیل عظیم دانش و اطلاعات بشری مواجه است و فراوان است که خود باعث شده قدرت غربالگری اطلاعات برای افراد کم شود و وجود اطلاعات فراوان از یک طرف و سطح پایین مهارت‌های ارتباطی از طرفی دیگر باعث قبول بی‌چون و چرای عقاید و افکار تبلیغ شده در رسانه‌ها شده و زمینه انحراف و کجروی افراد را فراهم آورده است، همین خود باعث به وجود آمدن انواع اضطراب‌ها، افسردگی و به طور کلی در خطر افتادن سلامت روان افراد شده است (آقایی، ۱۳۹۰). دانشجویان هم که از نسل جوان و آینده ساز کشور هستند لازم است که به آموزش صحیح و همچنین سلامت روان آن‌ها توجه ویژه شود. از جمله آموزش‌هایی که می‌تواند بر سرمایه‌های روانشناختی



تاثیر بگذارد، آموزش تفکر انتقادی است. پژوهش‌هایی در این زمینه انجام شده که اثربخشی تفکر انتقادی بر خودکارآمدی که از مولفه‌های سرمایه روانشناختی است را تأیید می‌کند که میتوان به پژوهش زنگنه وندی و همکاران (۲۰۱۴) و همچنین ورنندی و مهرعلی (۲۰۱۳) اشاره کرد. آن‌ها نشان دادند که بین خودکارآمدی و تفکر انتقادی رابطه مثبت وجود دارد. کانسوی و ترکوگلسوی (۲۰۱۷) و کزار و همکاران (۲۰۱۶) نیز در پژوهشی نشان دادند که بین تفکر انتقادی و باورهای خودکارآمدی همبستگی بالایی وجود دارد. تفکر انتقادی با تصمیم‌گیری، قضاوت، حل مسأله، خلاقیت، عزت نفس، پیشرفت تحصیلی، تاب‌آوری، خودکارآمدی، خودباوری افراد همبستگی مثبت دارد و می‌تواند در افزایش آن‌ها نقش تعیین‌کننده‌ای داشته باشد (لومزدین، ۲۰۰۳، به نقل از شهابی، ۱۳۸۶). بنابراین آنچه ذکر شد، هدف از این پژوهش علمی بررسی اثربخشی مداخله آموزش تفکر انتقادی بر سرمایه روانشناختی (تاب‌آوری، خودکارآمدی، خوش‌بینی و امید) و خودنظم‌جویی تحصیلی در دانشجویان است. پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به این سوال است که آیا مداخله آموزش تفکر انتقادی بر سرمایه روانشناختی و خودنظم‌جویی تحصیلی در دانشجویان ورزشکار تأثیری دارد؟

### روش پژوهش

روش پژوهش در این مطالعه، نیمه آزمایشی و از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانشجویان ورزشکار، مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ در شهرستان ملکان می‌باشد. نمونه آماری پژوهش شامل ۴۰ نفر از دانشجویان هستند که به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. آزمودنی‌ها به شکل مقدماتی از نظر علاقه دانشجویان به شرکت در طرح و نداشتن مواردی مانند سابقه بیماری روانی، جسمانی و امکان شرکت در جلسات آموزشی مورد مطالعه قرار گرفتند. تعداد ۴۰ نفر از دانشجویان که نمره پایین‌تر از نقطه برش کسب کردند، مشخص و به عنوان آزمودنی‌های طرح تحقیق انتخاب شدند. سپس هر ۴۰ نفر به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گروه کنترل برگزیده شدند. در این پژوهش به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل کواریانس جهت آزمون فرضیه‌ها استفاده شد.

### ابزار پژوهش

**مقیاس سرمایه روانشناختی لوتانز و اولیو (۲۰۰۷):** پرسشنامه (PCQ) فرد لوتانز ابزار استاندارد برای اندازه‌گیری میزان سرمایه روانشناختی افراد است. این پرسشنامه در سال ۲۰۰۷ طراحی شد و شامل ۲۴ سوال و ۴ خرده‌مقیاس امیدواری، تاب‌آوری، خوش‌بینی و خودکارآمدی است که هر خرده‌مقیاس ۶ گویه دارد. آزمودنی‌ها به هر گویه در مقیاس ۶ درجه‌ای (کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) لیکرت پاسخ می‌دهد. برای به دست آوردن نمره سرمایه روانی ابتدا نمره هر خرده‌مقیاس به صورت جداگانه به دست می‌آید و سپس مجموع آن‌ها به عنوان نمره کل سرمایه روان شناختی محسوب می‌شود.

میزان پایایی این پرسشنامه بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۸۵ به دست آمده است (لوتانز و اولیو، ۲۰۰۷). همچنین در پژوهشی هاشمی نصرت آباد، باباپور خیرالدین و بهادری خسروشاهی (۱۳۹۰)، نتایج روایی و پایایی این پرسشنامه را اینگونه گزارش کرده اند: نتایج تحلیل عاملی تأییدی حاکی از این بود که این آزمون دارای عوامل و سازه‌های مورد نظر سازندگان آزمون است.

در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای ۴ خرده‌مقیاس خودکارآمدی، امیدواری، تاب‌آوری و خوش‌بینی و به ترتیب ۰/۹۶، ۰/۹۴، ۰/۳۰ و ۰/۶۴ به دست آمد.

**پرسشنامه راهبردهای خودنظم‌جویی تحصیلی (MSLQ):** مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی توسط پینتریچ و دیگران (۱۹۹۰) ساخته شده است. این پرسشنامه با ۷۴ عبارت در دو بخش باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (راهبردهای شناختی و فراشناختی) تنظیم شده است. خرده‌مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی شامل ۲۲ عبارت بوده و سه وجه از خودتنظیمی تحصیلی یعنی راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع را می‌سنجد. پینتریچ و دیگران (۱۹۹۰) در بررسی روایی آن با استفاده از روش تحلیل برای مقیاس باورهای انگیزشی سه عامل خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان و برای مقیاس



راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دو عامل استفاده از راهبردهای شناختی و استفاده از راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع را به دست آوردند و ضرایب پایایی خرده مقیاسهای خودکارآمدی، ارزش گذاری درونی و اضطراب امتحان، استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی را با روش آلفای کرونباخ به ترتیب،  $۰/۸۹$ ،  $۰/۸۷$ ،  $۰/۷۵$ ،  $۰/۸۳$ ،  $۰/۷۴$  تعیین کردند (موسوی نژاد، ۱۳۷۶). برای بررسی روایی این پرسشنامه از روش روایی محتوایی و تحلیل عاملی استفاده کرده و سه عامل راهبردهای شناختی سطح پایین، راهبردهای شناختی سطح بالا و خودنظم دهی فراشناختی را استخراج کرد. او برای تعیین پایایی عوامل فوق به ترتیب ضرایب آلفای  $۰/۸۵$ ،  $۰/۸۶$ ،  $۰/۷۷$ ،  $۰/۸۴$ ،  $۰/۷۸$  را گزارش نمود.

همچنین در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای مقیاس خودنظم جویی تحصیلی  $۰/۸۹$  گزارش شد. **مداخله آموزشی تفکر انتقادی:** پروتکل آموزش تفکر انتقادی براساس دیدگاه هایپل (۲۰۰۵) و فیشر (۱۹۸۶) در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه ای به شرح جدول ۱ می باشد.

جدول (۱): محتوای جلسات آموزش تفکر انتقادی

مباحث مطروحه	ابعاد تفکر انتقادی
- تجزیه و تحلیل مباحث و تجارب تحلیل تکالیف و تبدیل سؤالات به اجزای کوچک تمیز دادن حقایق از فرضیه ها تحلیل روابط بین عبارات یک مطلب تحلیل یک فرایند یا موقعیت کلی به اجزا مشاهده شباهت ها و اختلاف ها خلاصه کردن و یادداشت برداری	مهارت تحلیل جلسه اول
- مفهوم و تفسیر تفسیر تجارب بازسازی دیدگاه ها	مهارت تفسیر جلسه دوم
- نقش ارزشیابی در رشد تفکر مفهوم ارزشیابی و مراحل آن شناسایی ملاک ها و معیارها در ارزشیابی و قضاوت تشخیص نقاط قوت و ضعف اصول قضاوت منطقی	مهارت ارزشیابی جلسه سوم و چهارم
- تبدیل علائم رمزی به علائم گفتاری ایجاد رابطه منطقی بین مفاهیم جدید و تجارب قبلی بیان مطالب درک شده به صورت انتزاعی و فنی استنتاج و استنباط از مطالب گفتاری و شنیداری	مهارت استنباط و درک جلسه پنجم
- ترسیم مفهوم در قالب یک کل تبیین مقدمه مناسب برای مطلب سخنوری و اصول آن	مهارت توضیح جلسه ششم
- درک و شناخت خود و توانایی های ذهنی	مهارت خودگردانی



جلسه هفتم و هشتم	نقش نگرش در اعتماد به نفس
	جمع آوری اطلاعات از طریق یادداشت برداری و خلاصه نویسی
	پرسش از خود
	ارزیابی خود

## یافته ها

جدول (۲) توزیع فراوانی تعداد افراد در گروه های آزمایش و کنترل

گروه ها	فراوانی	درصد افراد	درصد معتبر	درصد تراکمی
گروه آزمایش	۲۰	۵۰٪	۵۰٪	۵۰٪
گروه کنترل	۲۰	۵۰٪	۵۰٪	۱۰۰٪
کل	۴۰	۱۰۰٪	۱۰۰٪	

جدول (۳) میانگین و انحراف معیار سرمایه روانشناختی (خودکارآمدی، امید، تاب آوری و خوش بینی) در گروه های آزمایش و کنترل

سنجش ها		شاخص های آماری	آزمودنی ها	متغیرها
پس آزمون	پیش آزمون			
۸/۳۱	۶۰/۲۵	میانگین	گروه آزمایشی	خودکارآمدی
۵۷/۲	۷۳/۵	انحراف معیار	کنترل	
۵۰/۲۲	۲۲	میانگین		گروه آزمایشی
۰۷/۸	۳۵/۶	انحراف معیار	کنترل	
۲۰/۳۲	۹۰/۲۴	میانگین		گروه آزمایشی
۳۹/۱	۳۳/۶	انحراف معیار	کنترل	
۱۰/۲۳	۱۰/۲۲	میانگین		گروه آزمایشی
۰۱/۶	۱۱/۵	انحراف معیار	کنترل	
۴۰/۲۷	۶۰/۲۵	میانگین		گروه آزمایشی
۷۷/۱	۹۹/۴	انحراف معیار	کنترل	
۱۰/۲۲	۹۰/۲۱	میانگین		گروه آزمایشی
۱۸/۲	۳۳/۲	انحراف معیار	کنترل	
۱۰/۲۷	۲۰/۲۵	میانگین		گروه آزمایشی
۲۰/۴	۲۸/۵	انحراف معیار	کنترل	
۴۰/۲۳	۷۰/۲۳	میانگین		



۸۹/۳	۴۶/۳	انحراف معیار	
------	------	--------------	--

آزمون متغیرهای پژوهش در دو گروه آزمون و پس‌های پیش‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود میانگین و (انحراف معیار) نمره‌همان آزمایش و کنترل مشاهده می‌شود بنابراین می‌توان گفت میانگین و انحراف معیار خرده مقیاس‌های متغیر سرمایه روانشناختی در گروه‌های آزمایشی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت قابل ملاحظه‌ای باهم دارند ولی در گروه کنترل تفاوت چندانی مشاهده نمی‌شود.

#### جدول (۴) میانگین و انحراف معیار خودنظم‌جویی تحصیلی در گروه‌های آزمایش و کنترل

سنجش‌ها		شاخص‌های آماری	آزمودنی‌ها	متغیرها
پس‌آزمون	پیش‌آزمون			
۱۷۵	۷۰/۱۴۰	میانگین	گروه آزمایشی	خودنظم‌جویی تحصیلی
۱۱/۹	۸۶/۳۶	انحراف معیار		
۱۰/۱۵۴	۹۰/۱۵۴	میانگین	کنترل	
۳۰/۲۵	۱۴/۲۴	انحراف معیار		

جویی تحصیلی آزمون متغیر خودنظم‌آزمون و پس‌های پیش‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود میانگین و (انحراف معیار) نمره‌همان در دو گروه آزمایش و کنترل مشاهده می‌شود. بنابراین می‌توان گفت میانگین و انحراف معیار متغیر متغیر مذکور در پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت قابل ملاحظه‌ای باهم دارند ولی در گروه کنترل تفاوت چندانی مشاهده نمی‌شود.

#### جدول (۵) نتایج آزمون شاپیرو-ویلک جهت بررسی فرض نرمال بودن داده‌ها در پیش‌آزمون

متغیر وابسته	گروه	آماره	درجه‌ی آزادی	سطح معنی داری
خودکارآمدی	آزمایش	۹۴/۰	۲۰	۵۷/۰
	کنترل	۹۶/۰	۲۰	۸۱/۰
امید	آزمایش	۸۶/۰	۲۰	۱۰/۰
	کنترل	۹۳/۰	۲۰	۴۵/۰
تاب‌آوری	آزمایش	۹۶/۰	۲۰	۸۴/۰
	کنترل	۸۹/۰	۲۰	۱۸/۰
خوش‌بینی	آزمایش	۹۴/۰	۲۰	۵۵/۰
	کنترل	۹۲/۰	۲۰	۳۵/۰
خودنظم‌جویی	آزمایش	۸۶/۰	۲۰	۱۰/۰
	کنترل	۹۳/۰	۲۰	۴۳/۰

همانطور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود پیش‌فرض نرمال بودن برای متغیرهای پژوهش در مرحله پیش‌آزمون برای کلیه متغیرهای پژوهش تایید می‌شود و توزیع آن‌ها نرمال است.



جدول ۶ نتایج آزمون لوین برای همگنی واریانس های خطا مربوط به متغیرهای متغیرهای سرمایه روانشناختی (خودکارآمدی، امید، تاب آوری و خوش بینی) و خودنظم جویی تحصیلی در گروه های آزمایشی و کنترل

اثر	متغیر وابسته	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	F	سطح معنی داری
گروه	خودکارآمدی	۱	۳۸	۶۳/۰	۴۳/۰
	امید	۱	۳۸	۷۳/۰	۴۱/۰
	تاب آوری	۱	۳۸	۲۲/۰	۶۴/۰
	خوش بینی	۱	۳۸	۱۹/۰	۶۷/۰
	خودنظم جویی	۱	۳۸	۵۹/۰	۴۵/۰

نتایج مندرج در جدول ۶ نشان می دهد که مقادیر F آزمون لوین بر روی نمره های پس آزمون متغیرهای سرمایه روانشناختی (خودکارآمدی، امید، تاب آوری و خوش بینی) و خود نظم جویی تحصیلی معنا دار نمی باشد. بنابراین، واریانس های خطای متغیرهای پژوهش در گروه های آزمایش و کنترل به طور معناداری متفاوت نیستند و فرض همگنی واریانس ها تایید می شود.

#### جدول ۷ همگنی شیب های رگرسیون متغیرهای پژوهش در مرحله پیش آزمون

تعامل	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی داری
گروه × پیش آزمون خودکارآمدی	۴۵/۲۳	۲	۷۲/۱۱	۷۳/۰	۵۰/۰
گروه × پیش آزمون امید	۶۵/۵	۲	۸۳/۲	۲۰/۰	۸۲/۰
گروه × پیش آزمون تاب آوری	۷۶/۰	۲	۳۸/۰	۱۱/۰	۹۰/۰
گروه × پیش آزمون خوش بینی	۷۲/۶۴	۲	۳۶/۳۲	۰۳/۲	۱۸/۰
گروه × پیش آزمون خودنظم جویی	۲۶/۱۹۷۵	۲	۶۳/۹۸۷	۹۰/۵	۰۲/۰

نتایج مندرج در جدول ۷ نشان داده اند که آزمون های  $F$  تعامل بین گروه و پیش آزمون های متغیرهای سرمایه روانشناختی (خودکارآمدی، امید، تاب آوری و خوش بینی) و خودنظم جویی تحصیلی معنی دار نمی باشند. بنابراین، با توجه به نتیجه به دست آمده میتوان نتیجه گرفت که فرض همگنی شیب های رگرسیون تأیید می شود.

#### جدول ۸ نتایج جدول مانکوا برای متغیرهای سرمایه روانشناختی و خودنظم جویی

مجدور اتای سهمی	سطح معنی داری	خطای درجه آزادی	درجه آزادی	F	اثر	آزمون	منبع
۸۵/۰	۰۰۱/۰	۱۸	۱۰	۹۶/۱۰	۸۵/۰	پیلایی	گروه



لامبدا ویلکس	۱۴/۰	۹۶/۱۰	۱۰	۱۸	۰۰۱/۰	۸۵/۰
هلتینگ	۰۹/۶	۹۶/۱۰	۱۰	۱۸	۰۰۱/۰	۸۵/۰
ریشه روی	۰۹/۶	۹۶/۱۰	۱۰	۱۸	۰۰۱/۰	۸۵/۰

همانطور که در جدول ۸ مشاهده می‌کنید چون سطح معنی داری کوچکتر از ۰۵/۰ می‌باشد، مانکوا از نظر آماری معنی دار است. یعنی از نظر آماری تفاوت‌های معنی داری در متغیرهای سرمایه روانشناختی (خودکارآمدی، امید، تاب‌آوری و خوش‌بینی) و خودنظم‌جویی وجود دارد.

همان طور که در جدول ۹ مشاهده می‌شود تفاوت دو گروه در میزان تاثیر آموزش تفکر انتقادی در مرحله پس‌آزمون معنی دار است [P<۰۵/۰]. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت آموزش تفکر انتقادی در سرمایه روانشناختی (خودکارآمدی، امید، تاب‌آوری) و خودنظم‌جویی تحصیلی دانشجویان ورزشکار موثر بوده است. همچنین آموزش تفکر انتقادی در خرده مقیاس متغیر سرمایه روانشناختی (خوش‌بینی) دانشجویان ورزشکار تاثیر معنی داری ندارد [P>۰۵/۰].

#### جدول ۹ نتایج اثرات بین آزمودنی در متغیرهای سرمایه روانشناختی و خودنظم‌جویی

مجدور اتای سهمی	سطح معنی داری	F	مجدور میانگین	درجه آزادی	مجموع مجدورات	متغیر وابسته	منبع
۳۶/۰	۰۲/۰	۳۱/۷	۵۳/۱۱۲	۱	۵۳/۱۱۲	خودکارآمدی	گروه
۵۳/۰	۰۰۲/۰	۸۵/۱۴	۸۸/۱۸۵	۱	۸۸/۱۸۵	امید	
۶۳/۰	۰۰۰/۰	۸۹/۲۱	۴۲/۶۶	۱	۴۲/۶۶	تاب‌آوری	
۱۱/۰	۲۳/۰	۵۶/۱	۸۸/۲۸	۱	۸۸/۲۸	خوش‌بینی	
۴۸/۰	۰۰۴/۰	۸۳/۱۱	۱۹/۳۴۷۲	۱	۱۹/۳۴۷۲	خودنظم‌جویی	

نتایج جدول ۹ نشان می‌دهد اختلاف میانگین بین دو گروه آزمایش و کنترل در متغیرهای سرمایه روانشناختی (خودکارآمدی، امید، تاب‌آوری و خوش‌بینی) و خودنظم‌جویی با تصحیح بنفرونی در سطح (P<۰۵/۰)، به ترتیب برابر با (۰۲/۰، ۰۰۲/۰، ۰۰۰/۰ و ۲۳/۰) و ۰۰۴/۰ می‌باشد که نشان از معنی داری متغیرهای وابسته به جز متغیر خوش‌بینی می‌باشد.

#### جدول ۱۰. مقایسه‌ی میانگین دو گروه در متغیر سرمایه روانشناختی و خودنظم‌جویی

متغیر وابسته	گروه	گروه	اختلاف میانگین دو گروه	خطای استاندارد	سطح معنی داری
خودکارآمدی	آزمایش	کنترل	۵۲/۵	۰۴/۲	۰۲/۰
امید	آزمایش	کنترل	۱۰/۷	۸۴/۱	۰۰۲/۰
تاب‌آوری	آزمایش	کنترل	۲۴/۴	۹۱/۰	۰۰۰/۰
خوش‌بینی	آزمایش	کنترل	۷۹/۲	۲۴/۲	۲۳/۰
خودنظم‌جویی	آزمایش	کنترل	۶۷/۳۰	۹۲/۸	۰۰۴/۰



جدول ۱۱ نتایج جدول مانکوا در متغیرهای سرمایه روانشناختی (خودکارآمدی، امید، تاب آوری و خوش بینی)

منبع	آزمون	اثر	F	درجه آزادی	درجه خطای آزادی	سطح معنی داری	مجدور اتای سهمی
گروه	پیلایی	۷۱/۰	۷۹/۶	۱۰	۱۸	۰۰۵/۰	۷۱/۰
	لامبدا	۲۸/۰	۷۹/۶	۱۰	۱۸	۰۰۵/۰	۷۱/۰
	ویلکس						
	هلتینگ	۴۶/۲	۷۹/۶	۱۰	۱۸	۰۰۵/۰	۷۱/۰
	ریشه روی	۴۶/۲	۷۹/۶	۱۰	۱۸	۰۰۵/۰	۷۱/۰

همانطور که در جدول ۱۱ مشاهده می کنید چون سطح معنی داری کوچکتر از ۰۵/۰ می باشد، مانکوا از نظر آماری معنی دار است. یعنی از نظر آماری تفاوت های معنی داری در متغیرهای سرمایه روانشناختی (خودکارآمدی، امید، تاب آوری و خوش بینی) وجود دارد. همان طور که در جدول ۱۲ مشاهده می شود تفاوت دو گروه در میزان آموزش تفکر انتقادی در مرحله پس آزمون معنی دار است [P<۰۵/۰]. بنابراین می توان نتیجه گرفت آموزش تفکر انتقادی بر متغیر سرمایه روانشناختی (خودکارآمدی، امید، تاب آوری) موثر بوده است. همچنین آموزش تفکر انتقادی بر خرده مقیاس متغیر سرمایه روانشناختی (خوش بینی) تاثیر معنی داری ندارد و سطح معنی داری آن بزرگتر از ۰۵/۰ می باشد [P>۰۵/۰].

جدول ۱۲. نتایج اثرات بین آزمودنی در متغیر سرمایه روانشناختی (خودکارآمدی، امید، تاب آوری، خوش بینی)

منبع	متغیر وابسته	مجموع مجدورات	درجه آزادی	مجدور میانگین	F	سطح معنی داری	مجدور اتای سهمی
گروه	خودکارآمدی	۸۷/۱۵۷	۱	۸۷/۱۵۷	۲۳/۸	۰۱/۰	۳۷/۰
	امید	۵۷/۲۰۹	۱	۵۷/۲۰۹	۳۰/۱۷	۰۰۱/۰	۵۵/۰
	تاب آوری	۸۵/۸۱	۱	۸۵/۸۱	۳۰/۲۲	۰۰۰/۰	۶۱/۰
	خوش بینی	۱۹/۲۱	۱	۱۹/۲۱	۱۵/۱	۳۰/۰	۰۸/۰

جدول ۱۳. مقایسه میانگین دو گروه متغیر سرمایه روانشناختی (خودکارآمدی، امید، تاب آوری، خوش بینی)

متغیر وابسته	گروه	گروه	اختلاف میانگین دو گروه	خطای استاندارد	سطح معنی داری
خودکارآمدی	آزمایش	کنترل	۴۰/۶	۲۳/۲	۰۱/۰
امید	آزمایش	کنترل	۳۸/۷	۷۷/۱	۰۰۱/۰
تاب آوری	آزمایش	کنترل	۶۱/۴	۹۸/۰	۰۰۰/۰
خوش بینی	آزمایش	کنترل	۳۵/۲	۱۹/۲	۳۰/۰

نتایج جدول ۱۳ نشان می دهد اختلاف میانگین بین دو گروه آزمایش و کنترل در متغیرهای خودکارآمدی، امید، تاب آوری و خوش بینی

با تصحیح بنفرونی در سطح ( $P < 0.05$ )، به ترتیب برابر با  $40/6$ ،  $37/7$ ،  $61/4$  و  $35/2$  می باشد که نشان از معنی داری سه خرده مقیاس اول (خودکارآمدی، امید و تاب آوری) و عدم معنی داری خرده مقیاس چهارم (خوش بینی) می باشد.

#### جدول ۱۴ نتایج اثرات بین آزمودنی خود نظم جویی تحصیلی

منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	مجدور میانگین	F	سطح معنی داری	مجدور اتای سهمی
پیش آزمون	۴۶/۱۳۴۴	۱	۴۶/۱۳۴۴	۴۲/۴	۰۵/۰	۲۱/۰
گروه	۵۴/۲۹۱۶	۱	۵۴/۲۹۱۶	۶۰/۹	۰۰۷/۰	۳۶/۰
خطا	۴۴/۵۱۶۶	۳۷	۹۱/۳۰۳			
کل	۵۵۰۲۲۹	۴۰				

همان طور که در جدول ۱۴ مشاهده می شود تفاوت دو گروه در میزان تاثیر آموزش تفکر انتقادی در مرحله پس آزمون معنی دار است [ $P < 0.05$  و  $F(1, 17) = 60.9$ ].

#### جدول ۱۵ مقایسه ی میانگین دو گروه در متغیر خودنظم جویی

متغیر وابسته	گروه	گروه	اختلاف میانگین دو گروه	خطای استاندارد	سطح معنی داری
خودنظم جویی	آزمایش	کنترل	۸۴/۲۴	۰۲/۸	۰۰۷/۰

نتایج جدول ۱۵ نشان می دهد اختلاف میانگین بین دو گروه آزمایش و کنترل در متغیر خودنظم جویی تحصیلی با تصحیح بنفرونی در سطح ( $P < 0.05$ )، برابر با  $0.07/0$  می باشد که نشان از معنی داری متغیر وابسته می باشد.

#### بحث و نتیجه گیری

تبیین یافته های مربوط به فرضیه ی اول پژوهش یعنی مداخله آموزش تفکر انتقادی بر سرمایه روانشناختی (تاب آوری، خودکارآمدی، خوشبینی و امید) و خود نظم جویی تحصیلی دانشجویان ورزشکار تاثیر آماری معنی داری دارد. به بیان دیگر می توان نتیجه گرفت که مداخله ی آموزش تفکر انتقادی در بین دانشجویان ورزشکار شهرستان ملکان می تواند میزان متغیر های سرمایه های روانشناختی (خودکارآمدی، امید، تاب آوری) و خود نظم جویی تحصیلی را در سطح معنی داری افزایش دهد اما تاثیر معنی داری بر میزان خوش بینی دانشجویان ندارد. پژوهش حاضر با یافته های پژوهش زنگنه وندی و همکاران (۲۰۱۴) و همچنین ورنیدی و مهرعلی (۲۰۱۳) که نشان دادند که بین خودکارآمدی و تفکر انتقادی رابطه مثبت وجود دارد. در تحقیق دیگری کانسوی و ترکوگلو (۲۰۱۷) و کزار و همکاران (۲۰۱۶) نیز در پژوهشی نشان دادند که بین تفکر انتقادی و باورهای خودکارآمدی همبستگی بالایی وجود دارد. تفکر انتقادی با تصمیم گیری، قضاوت، حل مسأله، خلاقیت، عزت نفس، پیشرفت تحصیلی، تاب آوری، خودکارآمدی، خودباوری افراد همبستگی مثبت دارد و میتواند در افزایش آنها نقش تعیین کننده ای داشته باشد (لومزدین، ۲۰۰۳، به نقل از شهابی، ۱۳۸۶). فان (۲۰۱۰) در پژوهشی با عنوان تاثیر آموزش مهارت های تفکر انتقادی بر خودنظم دهی دانش آموزان دبیرستان دریافت که آموزش مهارت های تفکر انتقادی بر خودنظم دهی و مهارت های شناختی و فراشناختی خودنظم دهی تاثیر گذار بوده است. در پژوهش حاضر هم ما به این نتیجه رسیدیم که آموزش تفکر انتقادی تاثیر معنی داری در میزان خودکارآمدی دانشجویان دارد که نشان از همگرایی این پژوهش با پژوهش فوق دارد. در تبیین این نتیجه می توان گفت تفکر انتقادی فرایندی ذهنی است که منتج به قضاوت و تصمیم گیری در مورد عقاید، اعمال و موضوعات می گردد و فرد را قادر می سازد که جنبه های مختلف یک پدیده یا مساله یا چند پدیده را در نظر بگیرد و مبنی بر دلایل معتبر در مورد آنها قضاوت نماید (فرداودی، ۱۳۹۶) فرد دارای تفکر انتقادی در حالت ایده آل به شکل عادت گونه دارای کنجکاو، اطلاعات خوب، دلیل مدار، روشن فکر، تمایل به تجدید نظر، وضوح در رابطه با موضوعات، نظم در موضوعات پیچیده، آگاهی در خصوص اطلاعات مرتبط، منطقی و عقلانیت در گزینش راه حل ها، تمرکز در جستجوگری و پشتکار در نیل به نتایجی که به اندازه



موضوع دقیق هستند، می‌باشد (گردان شکن، ۱۳۹۰). در مورد واقعیت‌های مربوط به اهمیت تفکر و آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی و نوشتن تحلیلی، می‌توان گفت که یکی از اهداف اساسی تعلیم و تربیت، پرورش تفکر و انسان متفکر است. صاحب‌نظران تعلیم و تربیت، دیدگاه‌های متنوعی در این زمینه ارائه نموده‌اند. براساس دیدگاه (پرسیسن، ۱۹۸۶) علاقه به توسعه توانایی‌های تفکر در محافل آموزشی پدیده جدیدی نیست، بلکه این موضوع ریشه در تاریخ و پیشینه‌ای بس عمیق دارد، همچنین کاگان (۲۰۰۳) و هالپرن (۲۰۰۹) بر این باورند، آموزش تفکر انتقادی به افراد، موجبات خود نظم جویی، خودتنظیمی، خودکنترلی و خوداصلاح‌گری فکری آن‌ها را تا رسیدن به یک ارزیابی درست و در نهایت تصمیم منطقی فراهم می‌سازد. این نتایج با نتایج تحقیق حاضر که نشان داد رابطه‌ی معنی‌دار و مثبتی میان آموزش تفکر انتقادی و خودکارآمدی و خود نظم جویی وجود داد همخوانی دارد.

تبیین یافته‌های مربوط به فرضیه‌ی دوم پژوهش یعنی آموزش تفکر انتقادی بر سرمایه روانشناختی (تاب‌آوری، خودکارآمدی، خوشبینی و امید) در دانشجویان ورزشکار تاثیر معنی‌دار آماری دارد. به عبارت دیگر می‌توان نتیجه گرفت آموزش تفکر انتقادی بر متغیر سرمایه روانشناختی (خودکارآمدی، امید، تاب‌آوری) موثر بوده است. ولی آموزش تفکر انتقادی بر خرده‌مقیاس متغیر سرمایه روانشناختی (خوش‌بینی) تاثیر معنی‌داری ندارد. نتایج تحقیق حاضر با نتایج تحقیق موسیوند (۱۳۹۹) که به بررسی اثربخشی آموزش تفکر انتقادی بر افزایش سرمایه روانشناختی (خودکارآمدی، امید و تاب‌آوری) و صمیمیت زنان و مردان متاهل شهر تهران پرداخت. نتایج نشان داد آموزش تفکر انتقادی بر سرمایه روانشناختی و صمیمیت زناشویی زوجین تاثیر داشت. جعفری پنجی و همکاران (۱۳۹۷) در تحقیق خود به بررسی اثربخشی آموزش تفکر انتقادی بر اساس مدل پاول-الدردر تحریف‌های شناختی و خودکارآمدی نوجوانان شهر تهران پرداختند. نتایج نشان داد که آموزش تفکر انتقادی در کاهش تحریف‌های شناختی و افزایش خودکارآمدی نوجوانان شهر تهران تاثیر معناداری دارد بدین معنی که آموزش و مداخلات تفکر انتقادی می‌تواند میزان خودکارآمدی نوجوان را به طور چشم‌گیری افزایش دهد. اما در ارتباط با رابطه‌ی بین تفکر انتقادی و خوش‌بینی مطالعه‌های زیادی در کشور انجام نشده است اما بر اساس پیشینه‌ی یافته شده توسط محقق، امینی، زهرا و لطفی، صدیقه، ۱۳۹۷ که به بررسی رابطه بین تفکر انتقادی و خوش‌بینی در دانشجویان پرداخته بودند و به نتیجه‌ی رسیدند که بین خوش‌بینی و تفکر انتقادی در دانشجویان همبستگی معناداری وجود دارد. و این همسبوتایج این تحقیق نمی‌باشد به نظر علت در این است که محققان قبلی از پرسش‌نامه‌ی محقق ساخته استفاده کردند در حالی که در مقاله‌ی حاضر از پرسش‌نامه‌ی استاندارد استفاده شده است. همچنین در پژوهش قبلی گروه مورد نظر همه‌ی دانشجویان بودند در حالی که پژوهش حاضر گروه مورد مطالعه دانشجویان ورزشکار می‌باشد.

در تبیین این نتیجه که نشان از اثربخشی مداخلات تفکر انتقادی بر میزان سرمایه‌های روانشناختی می‌توان گفت که سرمایه‌های روانشناختی از چهار سازه امید، خوشبینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی، تشکیل می‌شود و هر کدام از آنها به عنوان یک ظرفیت روانشناختی مثبت در نظر گرفته می‌شوند، دارای مقیاس اندازه‌گیری معتبر است، مبتنی بر نظریه و تحقیق است، وابسته به حالت بوده، قابلیت رشد دارد و به طور چشمگیری با پیامدهای عملکردی ارتباط دارد (لوتانز و همکاران، ۲۰۰۷). سرمایه روانشناختی یکی از شاخص‌های روانشناسی مثبت‌گرایی می‌باشد که با ویژگی‌هایی از قبیل باور فرد به توانایی‌هایش برای دستیابی به هدف، داشتن پشتکار در دنبال کردن اهداف، ایجاد اسنادهای مثبت درباره خود و تحمل کردن مشکلات تعریف می‌شود. همچنین بر خوردار بودن از سرمایه روانشناختی افراد قادر می‌سازد تا علاوه بر مقابله بهتر در برابر موقعیت‌های استرس‌زا، کمتر دچار تنش شده، در برابر مشکلات از توان بالایی برخوردار باشند، به دیدگاه روشنی در مورد خود برسند و کمتر تحت تاثیر وقایع روزانه قرار بگیرند، لذا اینگونه افراد دارای سلامت روانشناختی بالاتری نیز هستند. سرمایه روانشناختی شامل درک شخص از خودش، داشتن هدف برای رسیدن به موفقیت و پایداری در برابر مشکلات تعریف می‌شود (بیلی، ۲۰۰۷ و گوئل، ۲۰۱۲). بنا بر این، سرمایه روانشناختی، از متغیرهای روانشناختی مثبت‌گرایی تشکیل شده است که قابل اندازه‌گیری، توسعه و پرورش هستند و امکان مدیریت بر آنها وجود دارد. آموزش مداخلات تفکر انتقادی موجب پرورش، رشد و توسعه سرمایه‌های روانشناختی می‌شود به وسیله‌ی تفکر انتقادی فرد می‌تواند اعمال خود را کنترل کند و در برابر مشکلات به حل مساله بپردازد تفکر انتقادی موجب می‌شود که شخص افکار و عقاید خود را بهتر بشناسد و خودش را درک کند در برابر



موقعیت‌های تنش‌زا کمتر دچار تنش‌ها می‌شود فرد دارای تفکر انتقادی کمتر تحت تاثیر احساسات و وقایع روزانه قرار می‌گیرد چنین شخصی دارای قدرت تجزیه و تحلیل همه‌ی مسائل زندگی است پس می‌توان اینگونه اظهار داشت که میان آموزش مداخلات تفکر اجتماعی و سرمایه‌ی روانشناختی) تاب‌آوری، خودکارآمدی، و امید (رابطه‌ی مثبت و معناداری وجود دارد. تفکر انتقادی توانایی تفکر روشن و منطقی، در کار تباط منطقی بین ایده‌ها است. تفکر انتقادی از زمان فیلسوفان اولیه یونان مانند افلاطون و سقراط مورد بحث و تفکر بوده است و همچنان در عصر مدرن موضوع بحث بوده است، به عنوان مثال توانایی تشخیص اخبار جعلی. در حقیقت می‌توان گفت که تفکر انتقادی یعنی تمایل و مهارت برای فعالیت با شک و تردید انعکاسی متمرکز بر تصمیم‌گیری در مورد اینکه چه چیزی را باور کنیم یا انجام دهیم. این تفکر را می‌توان توانایی درگیر کردن تفکر بازتابی و مستقل توصیف کرد. در واقع، این تفکر مستلزم استفاده از توانایی خود را استدلال است. این در مورد دیک یادگیرنده فعال است تا یک دریافت کننده منفعل اطلاعات. متفکران منتقد، ایده‌ها و فرضیات را دقیقاً زیر سؤال می‌برند تا این که ارزش آن‌ها را قبول کنند. آن‌ها همیشه به دنبال تعیین اینکه آیا ایده‌ها، استدلال‌ها و یافته‌ها نامایانگر کل تصویر هستند یا خیر، می‌توانند در یابند که چگونه می‌توان تفکر نمود. متفکران مهم به طور منظم و نه باشعور یا غریزه، مشکلات را شناسایی، تحلیل و حل می‌کنند. مشکلات و درگیری‌های ذهنی خود را بدین صورت و به نحوه احسن حل و فصل می‌نمایند و این امر موجب سلامت روان و شادکامی از زندگی می‌شود افراد دارای تفکر انتقادی به جهت داشتن قدرت ذهنی بالا مسائل را به چالش می‌کشند در برابر مشکلات از خود تاب‌آوری نشان می‌دهند و میزان خودکارآمدی در آنها به شکل معناداری زیاد است و این افراد امید دارند که می‌توانند مشکلات خود را به نحو احسن پشت سر بگذارند.

تبیین یافته‌های مربوط به فرضیه‌ی سوم پژوهش یعنی آموزش تفکر انتقادی بر خودنظم‌جویی تحصیلی در دانشجویان ورزشکار تاثیر معنی‌داری آماری دارد. نتایج فوق با یافته‌های پژوهش‌های کاگان (۲۰۰۳) و هالپرن (۲۰۰۹)، شانک (۲۰۰۵) و لستر (۲۰۰۳)، کولوولونایس، گوداس (۲۰۱۱)، یزدانپور و همکاران (۱۳۹۹)، جعفری پنجی و همکاران (۱۳۹۷)، طاهری (۱۳۹۶)، در تاج و شجاعی (۱۳۹۵) و موریس (۲۰۱۴) که به بررسی تاثیر آموزشی تفکر انتقادی بر خودنظم‌جویی و خودتنظیمی افراد پرداخته بودند همسو و هم راستا هست و نتایج نشان می‌دهند که می‌توان انتظار داشت با آموزش مداخلات تفکر انتقادی به دانشجویان ورزشکار میزان خودنظم‌جویی آنها به میزان قابل توجه و معنی‌داری افزایش یابد. فان (۲۰۱۰) در پژوهشی با عنوان تاثیر آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی بر خودنظم‌دهی دانش‌آموزان دبیرستان دریافت که آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی بر خودنظم‌دهی و مهارت‌های شناختی و فراشناختی خودنظم‌دهی تاثیر گذار بوده است. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت که، خودنظم‌جویی و یا خودتنظیمی یعنی تعیین هدف، تکمیل برنامه‌ای در جهت دستیابی به آن اهداف، تعهد نسبت به انجام آن برنامه، اجرای فعال برنامه و اقدامات دیگری که در جهت بازخورد و اصلاح یا تعیین جهت انجام می‌شود. به عبارت دیگر افراد به موازات اجتماعی شدن خود، اتکای کمتری به پاداشها و تنبیه‌های بیرونی پیدا کرده و عمدتاً رفتارشان را خودشان تنظیم می‌کنند. اسوان و همکاران (۲۰۱۵) و زیمرمن و همکاران (۲۰۰۴) در پژوهشی بیان کردند تعامل اجتماعی بازیکنان باعث افزایش خودنظم‌دهی می‌شود که منجر به موفقیت در یادگیری بازی و ورزش می‌شود. نتایج پژوهش ترکلد و برزوسکا (۱۹۹۴) نیز رشد سطح انگیزشی بالا و خودنظم‌دهی را از مؤلفه‌های ضروری پیشرفت و موفقیت ورزشی دانشجویان می‌داند. این پژوهشگران ادعان دارند خودنظم‌دهی رابطه‌ی مثبت و معناداری با موفقیت و پیشرفت دارد. خودنظم‌دهی فرایندی است فعال که طی آن، فراگیران تلاش میکنند تا بر شناخت، انگیزش و رفتار خود نظارت و آنها را تنظیم و کنترل کنند. سازه‌های خودنظم‌دهی ورزشی، بیشترین شواهد را برای تعدیل فعالیت بدنی در اختیار ورزشکار می‌گذارند و با افزایش لذت از ورزش باعث پایبندی به تمرین بدنی می‌شوند (رحمانیان و همکاران، ۲۰۱۳). لذا برای افزایش ظرفیت خودنظم‌جویی در دانشجویان ورزشکار باید آموزش‌های مداخلات تفکر انتقادی را در برنامه‌های تحصیلی آنان گنجانند نتایج تحقیق حاضر نشان داد که با آموزش این مداخلات میزان خودنظم‌جویی دانشجویان به شکل معنی‌داری افزایش می‌یابد.



## منابع

- ابوالمعالی الحسینی خ، رستم آبادی ف، (۱۳۹۷). مقایسه ابعاد سرمایه روانشناختی بین زنان ورزشکار و غیرورزشکار. مجله پژوهش سلامت، ۳ (۲): ۸۸-۸۲.
- آقایی، ن. (۱۳۹۰). رابطه بین مهارت‌های تفکر انتقادی و سلامت عمومی دانشجویان. پژوهشنامه مدیریت ورزشی و رفتار حرکتی، ۷ (۱۳): ۵۵-۶۶.
- جعفری پنجمی ز، رحمانیان م، زارع ح. اثربخشی آموزش تفکر انتقادی بر اساس مدل پاول-الدر در تحریف‌های شناختی و خودکارآمدی نوجوانان. فصلنامه روانشناسی شناختی. ۱۳۹۷؛ ۶ (۲): ۶۱-۷۰.
- در تاج، ف؛ شجاعی، م، (۱۳۹۵). رابطه درگیری شناختی با هیجانهای پیشرفت و خودنظم جویی تحصیلی در دانشجویان کارشناسی ارشد. فصلنامه پژوهش در نظام های آموزشی. ۱۰ و ۳۴. ص: ۱۰۸-۸۵.
- زردشتیان، ش، غلامی ترکسلویه، س، فرزی، ح. (۱۳۹۶). عزت نفس و خودکارآمدی ورزشی با رقابتی رقابتی کشتی گیران شرکت کننده در جام بین‌المللی. پژوهشنامه مدیریت ورزشی و رفتار حرکتی، ۱۳ (۲۶): ۲۴۶-۲۳۷.
- زنگنه وندی، م،، فرهیان، م،، و غلامی، ح. (۱۳۹۳). رابطه بین تفکر انتقادی خود معلمان و خودکارآمدی. مجله نوین روش های تدریس زبان، ۴ (۲): ۲۸۶.
- شمسی پوردهکردی، پ، بهرامی، ح. (۱۳۹۵). مقایسه خودتنظیمی ورزشی و باورهای فراشناخت در ورزشکاران با سه سطح مختلف مهارتی. مطالعات روان شناسی ورزشی، ۵ (۱۶): ۹۷-۸۱.
- شهبابی، م.ن. (۱۳۸۶). بررسی اثر بخشی آموزش تفکر انتقادی بر حل مسأله و عزت نفس دانشجویان دختر مقطع راهنمایی شهر کلاله. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه گیلان.
- طاهری، م، (۱۳۹۶). بررسی رابطه بین خودتنظیمی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه شهر تهران. همایش روانشناسی و کاربرد آن در جامعه. دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرو دشت.
- فرداودی، م، (۱۳۹۶). بررسی تاثیر بازی های رایانه ای آموزشی بر یادگیری خود راهبر و تفکر انتقادی دانش آموزان پسر پایه اول دوره متوسطه دوم شهر تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران، دانشگاه علامه طباطبایی.
- گردان شکن، م. یوسفی، ع. (۱۳۹۰). مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ویژه نامه توسعه آموزش و ارتقا سلامت. ۱۱ (۹): ۱۱۲۸-۱۱۲۰.
- موسیوند، م. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش تفکر انتقادی بر سرمایه روانشناختی و صمیمیت زنان و مردان متأهل شهر تهران. مجله علوم روانشناختی، ۱۹ (۸۵): ۲۳-۱۱.
- مهدی نژاد، د، سوادی، م، سایبانی، ح ر. (۱۳۹۹). واكواوی نقش مؤلفه‌های سرمایه روان شناختی بر توسعه مشارکت ورزشی جانبازان و معلولین جمهوری اسلامی ایران. مطالعات روانشناسی ورزشی، ۹ (۳۴): ۲۳۴-۲۱۵.
- ورندی، م ع، (۱۳۹۲). بررسی تأثیر سطوح مهارت بر تفکر انتقادی و خودکارآمدی زبان آموزان مرد و زن ایرانی زبان انگلیسی. تئوری و عمل در مطالعات زبان، ۳ (۱۲): ۲۳۵۵.
- یزدانپور، م، هراتی، س ح، دلداده مهربان، ا. (۱۳۹۹). ارائه مدل نقش تفکر انتقادی و هوش هیجانی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ورزشکار. مطالعات روانشناسی ورزشی، ۹ (۳۱): ۱۶۶-۱۵۵.
- Ayed N, Toner S, Priebe S. (2019). Conceptualizing resilience in adult mental health literature: A systematic review and narrative synthesis. *Psychol Psychother*. 92(3):299-341.

- Baily, T. C., Snyder, C. R. (2007). Satisfaction with life and hope: a look at age and marital status. *Journal of the Psychological Records*, 57(2):233-240.
- Bandura, B. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science* 1, 164-180.
- Bitner NP, Tobin D. (2011). Critical thinking: strategies of critical practice. *J Nurses Staff Dev.*; 14(6): 267-272.
- oekaerts, P., Pintrich, P. R., Zeidner., M. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 452- 502). San Diego, CA: Academic Press.
- Bouckenooghe, D., De Clercq, D., & Raja, U. (2019). A person-centered, latent profile analysis of psychological capital. *Australian Journal of Management*, 44(1), 91-108
- Cansoy, R., & Turkoglu, M. E. (2017). Examining the Relationship between Pre-Service Teachers' Critical Thinking Disposition, Problem Solving Skills and Teacher Self-Efficacy. *International Education Studies*, 10(6), 23.
- Carmona-Halty, M., Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2019). Good relationships, good performance: the mediating role of psychological capital—a three-wave study among students. *Frontiers in psychology*, 10
- Douglass, C., & Morris, S. R. (2014). "Student perspectives on self-directed learning". *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 14(1), 13-25
- Fisher, R. (2005). *Teaching children to learn*. Nelson Thornes
- Forouhar, M. Ehsanmaleki, SH. Roozbehani, R. Shah Mohammadi, N. (2013). Organization of Psychological Capital Management: A New Approach to Creating Competitive Advantage, Second National Conference on Modern Management Sciences, Gorgan, *Hakim Jorjani Non-Profit Higher Education Institute*. Persian.
- Gardner H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic books
- Gohel, K. (2012). Psychological capital as a determinant of employee satisfaction. *International Referred Research Journal*, 3 (36): 34-37.
- Gujar, N. M., & Ali, A. (2019). Effects of psychological capital and self-esteem on emotional and behavioral problems among adolescents. *Journal of Mental Health and Human Behaviour*, 24(2), 85.
- Halpern, M. (2009). "The Enhance Critical Thinking Skills in Problem-solving and Resilience on high school students." *Journal of developmental sciences*. 15(2), 121-28.
- Hansson Sven Ove. (2019). critical thinking, first published: 11 February.
- [Jesús, de La., Fuente ,Arias .1, Antonia ,Lozano, Díaz.](#) (2010). Assessing self-regulation learning in early childhood education. Difficulties, needs, and prospects. *Psicothema*, 22(2) 278 - 283.
- Kagan, S. (2003). "Kagan structures for thinking skills retrieved." *Journal of personality and individual difference*, 38, 1805-1812.
- kezer, f., oğurlu, ü., & akfırat, o. n. (2016). Eleştirel Düşünme Eğilimi, Genel Öz Yeterlik ve Umutsuzluk Arasındaki İlişkinin İncelenmesi/Investigation of the Relationship Between Critical Thinking Disposition, General Self-Efficacy and Hopelessness. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34).

- Kobasa, S. C. (1982). The hardy personality: Toward a social psychology of stress and health. *Social psychology of health and illness*, 4, 3-32
- Kolovelonis, A., Goudas, M., & Dermitzaki, I. (2011). The effect of different goals self-recording on self-regulation of learning a motor skill in a physical education setting. *Journal of learning and Instruction.*, Vol. 10: 1-10.
- Lee, S., Lee, C., & an, J. (2020). Psycho-social correlates of leisure-time physical activity (LTPA) among older adults: a multivariate analysis. *European Review of Aging and Physical Activity*, 17(1), 1-7.
- Luthans, F., Youssef, C & Avolio, B. J. (2007); "Psychological Capital: Developing the human competitive edge", Oxford University Press.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning component of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Phan, H.P. (2010). Critical thinking as a self - regulatory process component in teaching and learning. *Psicothema*, 22(2),284-292.
- Popil I. (2010). Promotion of critical thinking by using case studies as teaching method. *Nurse Educ Today*; 31(2):204-7.
- Riulli L, Savicki V, Richards J. (2012). Psychological Capital as a Buffer to Student Stress. *PSYCH*, 3(12),1202-1207. doi:10.4236/psych.2012.312A178
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2003). Self-regulated academic learning and achievement: the emergence, of a social cognitive perspective, *Educational psychology review*, 2, 173-120.
- Tian, F., Shu, Q., Cui, Q., Wang, L., Liu, C., & Wu, H. (2020). The Mediating Role of Psychological Capital in the Relationship Between Occupational Stress and Fatigue: A Cross-Sectional Study Among 1,104 Chinese Physicians. *Frontiers in Public Health*, 8.
- Zhang, Shunning. [Liu, Peiwei. Feng .Tingyon.\(2019\) .To do it now or later: The cognitive mechanisms and neural substrates underlying procrastination.Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive ScienceVolume 10, Issue 4.](#)First published: 14 January .
- Zimmerman, B.L. (2008). Effects of self-correction strategy training on middle school student's self-efficacy, self-evaluation and mathematics division learning, *Journal of Advanced Academics*, 20, 18-41.
- [Zhang, Shunning. Liu, Peiwei. Feng .Tingyon.\(2019\) .To do it now or later: The cognitive mechanisms and neural substrates underlying procrastination.Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive ScienceVolume 10, Issue 4.](#)First published: 14 January
- Waters, L., Strauss, G., Somech, A., Haslam, N., & Dussert, D. (2020). Does team psychological capital predict team outcomes at work? *International Journal of Wellbeing*, 10(1).
- Wollenberg, G., Shriver, L. H., & Gates, G. E. (2015). Comparison of disordered eating symptoms and emotion regulation difficulties between female college athletes and nonathletes. *Eating behaviors*, 18, 1-6.
- Woodman T, Hardy L, Barlow M, Le Scanff C. (2010). Motives for participation in prolonged

engagement high-risk sports: An agentic emotion regulation perspective. *Psychol Sport Exerc.*; 11(5): 345-52.

Yang, M. H., Yeh, C. T., Yang, H. W., & Mui, W. C. (2013). The impacts of perceived organizational support and psychological capital on sport burnout of junior high school physical education students. *Life Science Journal*, 10(3),1946-1956.

Zizzi S, Deaner H, Hirschhorn D. (2003) The relationship between emotional intelligence and performance among college basketball players. *J Appl Sport Psychol*. 15(3): 262-9

**Investigating the Effectiveness of Critical Thinking Training Intervention based on Psychological Capital (Resilience, Self-Efficacy, Optimism and Hope) and Academic Self-Discipline in Student Athletes the City of Malkan**

Milad Pirooz<sup>۴</sup>, Ali Jalili<sup>۵</sup>, Mehrdad Sasani<sup>۶</sup>

## Abstract

The purpose of this research was to investigate the effectiveness of critical thinking training intervention based on psychological capital (hope, resilience, self-efficacy and optimism) and academic self-discipline in student athletes The city of Malkan. The research method was semi-experimental with a pre-test-post-test design with a control group. The statistical population of this research includes all student athletes studying in the academic year 1401-1402 in Ajab Shir city. Among the statistical population, 40 students were selected by available sampling method. Further, the research samples were assigned by random sampling in two experimental groups (critical thinking training of 20 people) and control (20 people). The experimental group was trained for 8 sessions of 90 minutes. In order to collect the research data, Luthans and Auliou (2007) psychological capital questionnaire and Pintrich and DeGroot (1990) academic self-discipline were used. In order to analyze the research data, univariate and multivariate covariance were used. Findings: The results showed that there is a significant difference between the experimental and control groups in the variables of psychological capital (hope, resilience and self-efficacy) and academic self-regulation ( $P < 0.05$ ). Also, only in the subscale of optimism (psychological capital variable) there is no significant difference at the level ( $P < 0.05$ ). Based on the findings of this research, it can be said that critical thinking training was effective in improving the subscales of hope, resilience and self-efficacy (psychological capital) and academic self-discipline, except for the optimism subscale of students..

**Keywords:** Critical Thinking Training, Psychological Capital, Academic Self-Regulation, Students

---

<sup>4</sup> Masters of educational psychology, Ajab Shir Azad University

<sup>5</sup> Assistant Professor of Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran

<sup>6</sup>P.hd Counseling, Teacher of Mizan University, Tabriz, Iran (Corresponding Author)