

تاریخ دریافت مقاله: ۹۶/۳/۲۸

تاریخ تصویب مقاله: ۹۶/۱۰/۱

## رابطه هوش فرهنگی و تفکر انتقادی با یادگیری خودراهبر دانشجویان

بهنوش شهرکی نیا\*، دکتر عبدالوهاب پورقاز\*\* و دکتر حسین جناآبادی\*\*\*

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر، تعیین رابطه هوش فرهنگی و تفکر انتقادی با یادگیری خودراهبر دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشکده علوم انسانی دانشگاه سیستان و بلوچستان است. روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی است که ۲۳۴ نفر از دانشجویان براساس جدول مورگان به صورت طبقه‌ای تصادفی انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها پرسش‌نامه هوش فرهنگی آنگ و همکاران (۲۰۰۴)، تفکر انتقادی ریکتس (۲۰۰۳)، یادگیری خودراهبر فیشر، کینگ و تاگو (۲۰۰۱) بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون ضریب همبستگی پیرسون، تحلیل رگرسیون و t تک‌نمونه استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد میانگین هوش فرهنگی، تفکر انتقادی و یادگیری خودراهبر در دانشجویان، بالاتر از حد متوسط بود. نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان داد بین هوش

shahrakibehnoush@gmail.com

\* دانشجوی کارشناسی ارشد دانشگاه سیستان و بلوچستان

\*\* دانشیار دانشگاه سیستان و بلوچستان

\*\*\* دانشیار دانشگاه سیستان و بلوچستان

فرهنگی و یادگیری خودراهبر و همچنین تفکر انتقادی با یادگیری خودراهبر رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ( $p < 0/01$ ). نتایج تحلیل رگرسیون مشخص کرد از بین مؤلفه‌های هوش فرهنگی، انگیزش و فراشناخت و از بین مؤلفه‌های تفکر انتقادی، تعهد و بالیدگی قادر به پیش‌بینی یادگیری خودراهبر است ( $p < 0/01$ ). در مجموع به نظر می‌رسد هوش فرهنگی، عملکرد تحصیلی و یادگیری آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. همچنین با توسعه تفکر انتقادی، رغبت برای یادگیری افزایش می‌یابد و در نتیجه میزان پیشرفت تحصیلی دانشجویان بیشتر می‌شود. با توجه به تحلیل داده‌ها می‌توان نتیجه گرفت، بین هوش فرهنگی و تفکر انتقادی با یادگیری خودراهبر رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

**واژه‌های کلیدی:** هوش فرهنگی، تفکر انتقادی، یادگیری خودراهبر، دانشجویان.

#### مقدمه

در سال‌های اخیر، دانش و فناوری در حال پیشرفت فزاینده است. این دگرگونی‌ها و پیشرفت‌ها، بشر را وادار می‌کند که همگام با آن‌ها گام بردارد؛ چراکه اگر فرد به دانشی که در دوره محدودی از زندگی خود کسب کرده اکتفا کند، دچار کمبود و رکود علمی می‌شود؛ از این رو هر فرد باید خود را برای یادگیری در هر لحظه و هر زمان آماده کند و به‌سوی یادگیری پیوسته گام بردارد؛ اما از آنجاکه منابع و امکانات آموزشی و وضعیت کاری فراگیران این اجازه را نمی‌دهد که به شیوه‌های سنتی و قدیمی به آنان آموزش داده شود، بنابراین باید هرکس سعی کند آنچه را که نیاز دارد، خود بیاموزد. برای آنکه توان و نیروی فراگیران به‌طور کامل در کلاس درس و سپس در زندگی نمایان شود، آنان نیاز به آزادی قانونمند برای خودراهبری<sup>۱</sup> در یادگیری دارند. در واقع، کافی نیست که فراگیران در یک محیط برانگیزاننده باشند؛ بلکه آنان باید به ایجاد و آفرینش این محیط هم کمک کرده و خود با آن‌ها تعامل کنند. یادگیری خودراهبر<sup>۲</sup> در همه شرایط قابل استفاده

<sup>۱</sup>, Self-direction

<sup>۲</sup>, Self-directed learning

است (مریام<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱). به عقیده لانگ و هوی<sup>۲</sup> (۲۰۰۹) یادگیری خودراهبر فرایندی هدفمند است که معمولاً به وسیله فعالیت‌های رفتاری درگیر در شناسایی و جست‌وجوی اطلاعات مشخص می‌شود و یادگیرنده، آگاهانه مسئولیت تصمیم‌های مربوط به اهداف و فعالیت‌ها را می‌پذیرد.

برای یادگیری خودراهبر سه متغیر اصلی در نظر گرفته شده است که به وسیله آن می‌توان میزان آمادگی برای یادگیری خودراهبر فراگیران را سنجید. این سه متغیر شامل خودمدیریتی<sup>۳</sup>، خودکنترلی<sup>۴</sup> و رغبت برای یادگیری<sup>۵</sup> است. خودکنترلی؛ توانایی یادگیرنده برای کنترل علائق، نگرش‌ها و تلاش‌ها در جهت انجام یک تکلیف یا میل به یک هدف است. خودمدیریتی؛ به عنوان فرایند جهت‌دهی شخصی تمایلات، رفتار و شناخت افراد به سمت برآورده کردن وظایف یا اهداف تعریف می‌شود. رغبت برای یادگیری؛ کنجکاوی و ایجاد انگیزه در فرد به منظور بررسی یک موضوع که بیشتر به فرایندهای شناختی و محتوایی می‌پردازد (فیشر، کینگ، ۲۰۱۰).

زیممن<sup>۶</sup> (۲۰۰۸) ادعا می‌کند که خودراهبری یک فرایند فعال است که فراگیران را قادر می‌سازد برای به دست آوردن مهارت‌های علمی، برای تنظیم هدف، انتخاب استراتژی‌ها و خودنظارتی و پیشرفت خود تلاش کند. علاوه بر این آزدو و همکاران<sup>۷</sup> (۲۰۱۰) ادعا می‌کند که خودراهبری یک فرایند پویاست که به طور مداوم در طول زمان در حال تغییر است و به انواع مختلف استراتژی‌های اندازه‌گیری نیاز دارد که تمام مراحل خودراهبری را به عنوان آماده‌سازی فراگیران فراهم کند. امروزه اکثر جوامع در حال اعمال

<sup>1</sup>,Merriam

<sup>2</sup>, long, Huey

<sup>3</sup>, self management

<sup>4</sup>, Self-control

<sup>5</sup>, interest in learning

<sup>6</sup>Zimmerman

<sup>7</sup>,Azeredo,et al

اصلاحات آموزشی هستند؛ چراکه نیاز به خودمطالعه‌گری و خودانگیزی دانشجویان در دنیای پرتحول کنونی که به یک دنیای دانش‌مدار تبدیل شده است، ضروری می‌باشد. تولید فزاینده دانش، اطلاعات و پیشرفت فناوری سبب شده که عمر دانش بسیار کوتاه باشد. همچنین پیچیدگی زندگی امروز و بروز مسائل پیش‌بینی‌نشده فراوان، نیاز وافر دانشجویان به یادگیری خودراهبر و اتخاذ تدابیر فی‌البداهه را ضروری می‌کند؛ از این رو، به‌منظور چیره‌شدن بر این شرایط، به‌جای انتقال مجموعه‌ای از اطلاعات به دانشجویان، باید آن‌ها را تبدیل به فراگیران خودراهبر کرد که در یادگیری، مستقل و خودمختار و درزمینه علم و دانش، به‌روز باشند (نعیمی، بیگدلی، عربشاهی، ۱۳۹۱: ۱۷۸).

از جمله مهم‌ترین متغیرهای مؤثر بر یادگیری خودراهبر، تفکر انتقادی است. درگیری فعال در یادگیری و داشتن مهارت‌های خودراهبری در آن با راهبردهایی چون یادگیری عمیق و طولانی‌مدت، مهارت‌های تفکر انتقادی و خلاقیت مرتبط است (سیمپسون، کورتنی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲). یکی از پایه‌های اساسی برای رسیدن به خودراهبری در یادگیری، پرورش تفکر است. اکثر صاحب‌نظران وجود تفکر انتقادی را در افزایش یادگیری خودراهبر مؤثر می‌دانند. نتایج پژوهش نادی، گردان‌شکن، گل‌پرور (۱۳۹۰)، کهریزی، فراهیان (۲۰۱۴)، کامگار، جدیدی (۲۰۱۶)، چوی، لینگکوئیست، سانگ (۲۰۱۳)، قنبرهاشم‌آبادی و همکاران (۱۳۹۱) نشان‌دهنده رابطه مثبت و معنادار بین تفکر انتقادی و یادگیری خودراهبر بود. همچنین غنی‌زاده و میرزایی (۲۰۱۲) در مطالعه خود تحت عنوان رابطه یادگیری خودراهبر، تفکر انتقادی و پیشرفت زبانی در فراگیران زبان انگلیسی به این نتیجه دست‌یافت که بین یادگیری خودراهبر و تفکر انتقادی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و تفکر انتقادی به میزان ۰/۵۳ از یادگیری خودراهبر را پیش‌بینی می‌کند. ارتقای سطح مهارت‌های تفکر انتقادی نتیجه‌ای است که از آموزش انتظار می‌رود. توسعه تدریجی

<sup>۱</sup>Simpson,courtney

آگاهی در مورد تفکر و استفاده از راهبردهای تفکر می‌تواند انگیزه دانشجویان را در یادگیری آنان و کنترل بر آن را افزایش دهد آنان رفته‌رفته اعتماد به نفسشان بیشتر می‌شود و به افرادی تبدیل می‌شوند که متفکرند و مسائل را به‌طور مستقل حل می‌کنند (سیلونی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳). ویسکرمی و همکاران (۱۳۹۱) در مطالعه خود نشان دادند یادگیری خودراهبر بر اساس کارکردهای سبک تفکر قابل پیش‌بینی است. تفکر انتقادی، تفکری است که با استفاده از راهبردها یا مهارت‌های شناختی، احتمال دستیابی به بازده مطلوب را بالا می‌برد و دارای سه مؤلفه خلاقیت<sup>۲</sup>، بالیدگی<sup>۳</sup>، تعهد<sup>۴</sup> می‌باشد (ریکتس<sup>۵</sup>، ۲۰۰۳). تفکر انتقادی به‌عنوان اساس آموزش عالی، نشانه بارز یک فرد تحصیل‌کرده است و تعلیم دادن در مسیر تفکر انتقادی یکی از الهام‌بخش‌ترین و بارزترین تجربه‌هایی است که یک مدرس می‌تواند داشته باشد (چافی<sup>۶</sup>، ۲۰۱۴). مدت‌هاست که مفهوم تفکر انتقادی به‌عنوان یک پیامد ضروری برای دانشجویان در همه سطوح و در همه رشته‌ها تشخیص داده شده است (نابر، ویات<sup>۷</sup>، ۲۰۱۴). از نظر پل (۱۹۹۵) تفکر انتقادی مبنای اساسی در آموزش برای انطباق با نیازهای شخصی، اجتماعی و حرفه‌ای قرن بیست و یکم و بعدازآن است (به نقل از مک‌گیور<sup>۸</sup>، ۲۰۱۰).

تفکر انتقادی در جامعه، افراد را از حالت انفعالی بیرون می‌آورد و سبب می‌شود که فرد از مدارک و شواهد موجود، بالاترین درک را داشته باشد و درک کردن، فرد را قادر می‌سازد تا نظرات و معانی را که در ورای هر چیز مهم وجود دارد آشکار سازد. بنابراین یکی از اهداف مهم تعلیم و تربیت، پرورش افرادی است که بتوانند با شرایط مختلف

<sup>1</sup>,Mcilvenny

<sup>2</sup>,Creativity

<sup>3</sup>,Flourish

<sup>4</sup>,Commitment

<sup>5</sup>,Ricketts

<sup>6</sup>,Chaffee

<sup>7</sup>, Naber,wyatt

<sup>8</sup>, Mcguire

سازگار شده، منعطف و انتقادی فکر کرده، به افراد احترام گذاشته و ایده‌ها را تحمل کنند (آکتامیس و ینیک<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). دانشجویان با انبوهی از اطلاعات و محرکات مواجه هستند و ناچارند برای استفاده درست و مناسب از آنها و تصمیم‌گیری و انتخاب درست، دست به ارزیابی و نقد آنها بزنند، لذا می‌توان گفت یکی از فرآیندها و مهارت‌های موردنیاز برای موفقیت و سازگاری در جامعه‌ی فعلی گرایش‌ها و مهارت‌های انتقادی فرد است؛ بنابراین ارتقا تفکر انتقادی دانشجویان مانند توانایی تشخیص موضوعات اساسی فرضی در یک بحث، شناخت ارتباطات مهم، نتیجه‌گیری کردن از اطلاعات و داده‌های فراهم‌شده، ارزشیابی بر اساس شواهد و اسناد به هدفی ضروری در آموزش عالی تبدیل‌شده است (تیرونش، وربورق، الن<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴).

ازجمله متغیرهای دیگر مؤثر بر یادگیری خودراهبر، هوش فرهنگی است. نتایج مطالعات چوآیان، آریباه، نوراسمدی، هاسیلنا (۲۰۱۴) و مک ناب، ورنلی (۲۰۱۲) نشان داد، بین هوش فرهنگی و یادگیری رابطه‌ی معناداری وجود دارد. ظرفیت یادگیری در افراد به عوامل گوناگونی ازجمله هوش و شدت رغبت برای یادگیری بستگی دارد (بیژنی، مرادی، کرمی، ۱۳۹۰). در محیط‌های دانشگاهی که از لحاظ بافت قومی و مذهبی از تنوع بسیاری برخوردارند، هوش فرهنگی باعث افزایش سازگاری دانشجویان شده و عملکرد تحصیلی و یادگیری آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (غفاری، خانی، ۱۳۹۲). در فرهنگ‌های مختلف طیف وسیعی از احساسات و عواطف وجود دارد؛ به‌نحوی که تفاوت در زبان، قومیت، سیاست‌ها و بسیاری خصوصیات دیگر می‌تواند به‌عنوان منابع تعارض بالقوه ظهور کند و در صورت نبودن درک صحیح، توسعه‌ی روابط کاری مناسب را با مشکل مواجه سازد (تراپند<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶) هوش فرهنگی کلید موفقیت در دنیای کنونی است که باعث می‌شود

<sup>۱</sup> Aktamis, venice

<sup>۲</sup> Tiruneh, Verburgh, Elen

<sup>۳</sup> Triandis

تفاوت‌ها را درک کرده و بر روی آن‌ها سرمایه‌گذاری کنیم و نه آن‌ها را تحمل کنیم یا نادیده بگیریم. فردی که دارای هوش فرهنگی بالایی است، توانایی یادگیری در محیط فرهنگی جدید را دارد و از رویارویی با فرهنگ‌های جدید لذت می‌برد. در مطالعه حسنی (۱۳۹۴) با عنوان «تأثیر هوش فرهنگی بر یادگیری خودراهبر»، نتایج نشان داد هرچه هوش فرهنگی فرد بالاتر باشد، خودراهبری در یادگیری، خودمدیریتی و رغبت برای یادگیری بالاتر است. همچنین پتروویچ<sup>۱</sup> (۲۰۱۱) و شینی‌چن، لین، پاتاناکول (۲۰۱۱). به این نتیجه دست یافتند که برخورداری از هوش فرهنگی، پیش‌بین قابل توجهی برای یادگیری به‌شمار می‌رود. می‌توان گفت که هوش فرهنگی دامنه جدیدی از هوش است که ارتباط زیادی با محیط‌های متنوع دارد. هوش فرهنگی به افراد اجازه می‌دهد تا چگونگی تفکر و الگوهای رفتاری پاسخ‌دادن افراد را تشخیص دهند و در نتیجه موانع ارتباطی بین فرهنگی را کاهش و به افراد قدرت مدیریت تنوع فرهنگی را می‌دهد (ارلی و انگ، ۲۰۰۳). ارلی و انگ (۲۰۰۳) هوش فرهنگی را چنین تعریف کرده‌اند: «توانایی یک فرد در جهت‌سازی موفقیت‌آمیز با محیط‌های فرهنگی جدید که معمولاً با بافت فرهنگی خود متفاوت است. این نوع هوش تمایلی را در فرد به وجود می‌آورد که همواره اطلاعاتش را برای دستیابی به راهبردهایی برای برخورد با کار، زندگی و تعامل با موقعیت جدید فرهنگی فراخواند. براین اساس، توانایی افراد با هوش فرهنگی مختلف برای رشد شخصی از طریق تداوم در یادگیری، شناخت بهتر میراث فرهنگی، ارزش‌های گوناگون و ادراک متفاوت است. افرادی با هوش فرهنگی پایین ممکن است قادر به ارتباط با دیگران از همان فرهنگ یا فرهنگ‌های دیگر نباشند و در نتیجه، در زندگی و کسب‌وکارشان دچار مشکل شوند. درمقابل، افرادی با هوش فرهنگی بالا قادر به تفسیر رفتار دیگران حتی در صورت نیاز، انطباق با رفتار دیگران هستند. این افراد حصارهای فرهنگی را درک کرده، می‌داند که

<sup>۱</sup>. Petrovic

<sup>۲</sup>. Early, Ang

همین حصارها می‌توانند رفتار ما و دیگران را چارچوب‌بندی کنند (ان جی، وان داین، آنگ، ۲۰۱۳).

امروزه دانشمندان بر تربیت همه‌جانبه تأکید می‌کنند و معتقدند که یادگیری زمانی اتفاق می‌افتد که فرد در یادگیری خود نقش فعالی داشته باشد. یادگیری، چگونه یادگرفتن یکی از مشکلات دانشجویان است. تعیین رابطه هوش فرهنگی و تفکر انتقادی می‌تواند راهنمایی برای برنامه‌ریزان و مسئولان آموزشی و استادان باشد تا در مراکز آموزشی ازین راهبردها در جهت افزایش یادگیری خودراهر استفاده شود. همچنین شناسایی و تقویت این راهبردها به دانشجویان کمک می‌کند تا با تکیه بر توانایی‌های خود و کشف و تقویت آن‌ها، قادر باشند با موفقیت کامل تحصیلات دانشگاهی را پشت سر بگذرانند. با توجه به مطالب فوق و تأثیر فراوان تفکر انتقادی و هوش فرهنگی بر توانایی‌ها و ترجیح‌های فراگیر برای یادگیری، در پژوهش حاضر رابطه هوش فرهنگی و تفکر انتقادی با یادگیری خودراهر بررسی می‌شود.

## روش پژوهش

### جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

روش تحقیق در این مطالعه توصیفی-همبستگی بوده و جامعه آماری شامل دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشکده علوم انسانی دانشگاه سیستان و بلوچستان است که حجم آن ۶۰۰ نفر (۳۳۲ نفر زن و ۲۶۸ نفر مرد) می‌باشد. نمونه آماری شامل ۲۳۴ نفر از دانشجویان (۱۳۰ نفر زن و ۱۰۴ نفر مرد) است. با توجه به اینکه حجم دانشجویان از لحاظ جنسیت در رشته‌های مختلف یکسان نیست، روش نمونه‌گیری این تحقیق به صورت تصادفی طبقه‌ای است، به این صورت که دانشکده‌های دانشگاه به‌عنوان طبقه‌ها در نظر

<sup>1</sup>. Ng, Van dyne, Ang



گرفته شدند و براساس درصد زن و مرد به تفکیک کارشناسی ارشد هر دانشکده، تعدادی نمونه از هر طبقه به صورت تصادفی انتخاب شدند.

### ابزار پژوهش

#### الف) پرسشنامه هوش فرهنگی آنگ و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۰۴)

این پرسشنامه توسط آنگ و همکاران (۲۰۰۴) گسترش یافت و حاوی ۲۰ پرسش در چهار خرده‌مقیاس (فراشناخت، شناخت، انگیزش، رفتار) است و پاسخ‌دهی به آن براساس طیف لیکرت پنج گزینه‌ای است که از کاملاً موافقم (۵) تا کاملاً مخالف (۱) طرح شده است. ضرایب پایایی کل این ابزار در پژوهش آنگ و همکاران (۰/۸۵)، عامل فراشناختی (۰/۷۶)، شناختی (۰/۸۴)، انگیزش (۰/۷۶)، رفتار (۰/۸۳) محاسبه شده است و در پژوهش کاظمی (۱۳۸۷) پایایی این پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۶ گزارش شده است. در پژوهش حاضر روایی این مقیاس به روش روایی محتوایی و پایایی با روش آلفای کرونباخ برای نمره کل ۰/۸۴، فراشناخت (۰/۷۰)، شناخت (۰/۸۳)، انگیزش (۰/۷۶)، رفتار (۰/۷۵) محاسبه شد.

#### ب) پرسشنامه تفکر انتقادی ریکتس (۲۰۰۳)

این پرسشنامه یک ابزار خودگزارشی است که دارای ۳۳ عبارت و سه زیرمقیاس (خلاقیت، بالیدگی، تعهد) می‌باشد و پاسخ‌دهی به آن براساس طیف لیکرت پنج گزینه‌ای از کاملاً موافق (۵) تا کاملاً مخالف (۱) طراحی شده است. نمره‌گذاری گویه‌های ۲-۱۲-۱۵-۱۹-۲۳-۳۰-۳۲-۳۳ به صورت معکوس است. ضرایب پایایی کل این ابزار در پژوهش ریکتس برابر با (۰/۸۴)، خلاقیت (۰/۷۵)، تعهد (۰/۸۶)، بالیدگی (۰/۵۷) محاسبه شده است و در پژوهش قنبری و همکاران (۱۳۹۱) ضرایب پایایی برای نمره کل، خلاقیت،

<sup>۱</sup>. Ang, Van dyne, Koh

تعهد، بالیدگی به ترتیب برابر با ۰/۷۹، ۰/۵۷/۷۱، ۰/۰۸۰/۰، گزارش شده است. در پژوهش حاضر روایی این مقیاس به روش روایی محتوایی و پایایی با روش آلفای کرونباخ برای نمره کل (۰/۸۰)، خلاقیت (۰/۷۰)، تعهد (۰/۷۶)، بالیدگی (۰/۷۳) محاسبه شده است.

### ج) پرسشنامه یادگیری خودراهبر فیشر، کینگ و تاگو<sup>۱</sup> (۲۰۰۱)

مقیاس آمادگی یادگیری خودراهبر فیشر و همکاران (۲۰۰۱) یک ابزار خودسنجی است که اصل پرسشنامه ۵۲ گویه می‌باشد و برای اولین بار توسط فیشر، کینگ و تاگو ساخته شد و آن‌ها این پرسشنامه را هنجاریابی کردند و به ۴۱ گویه کاهش یافت. در این مقیاس، آزمودنی‌ها به یک مقیاس ۵ درجه‌ای بر روی طیف لیکرت از ۱ کاملاً مخالف تا ۵ کاملاً موافق پاسخ می‌دهند. یافته‌های فیشر و همکاران (۲۰۰۱) در استرالیا نشان داد که پایایی کل این مقیاس به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳ و برای زیرمقیاس خودمدیریتی ۰/۸۷، رغبت برای یادگیری ۰/۸۵، خودکنترلی ۰/۸۰ و همبستگی بین ماده کل بین ۰/۲۶ تا ۰/۸۶ بوده است. روایی این مقیاس به روش روایی سازه و با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی مطلوب گزارش شده است (روبر سون، ۲۰۰۵). پایایی این مقیاس در پژوهش نادی و سجادیان (۱۳۸۵) برای کل آزمون ۰/۸۲، زیرمقیاس خودمدیریتی ۰/۷۸، خودکنترلی ۰/۶۰، رغبت برای یادگیری ۰/۷۱ به دست آمده است. همچنین در پژوهش حاضر روایی این مقیاس به روش روایی محتوایی و پایایی به روش آلفای کرونباخ برای نمره کل ۰/۹۰، خودمدیریتی ۰/۸۳، خودکنترلی ۰/۷۷، رغبت برای یادگیری ۰/۷۰ محاسبه شد. در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار، فراوانی) و آمار استنباطی (t تک‌نمونه، رگرسیون چندگانه، ضریب همبستگی پیرسون) استفاده شد و تمامی محاسبات آماری با نرم‌افزار آماری SPSS نسخه ۲۰ محاسبه گردید.

<sup>۱</sup>. Fisher, King, Tago

**یافته‌ها**

در این بخش یافته‌های به‌دست‌آمده از آزمون‌های آماری پژوهش حاضر بررسی شده است.

برای بررسی وضعیت هوش فرهنگی، تفکر انتقادی و یادگیری خودراهبر از آزمون  $t$  تک‌نمونه استفاده شده که در جدول زیر ارائه شده است.

جدول ۱. نتایج آزمون  $t$  تک‌نمونه در ارتباط با وضعیت هوش فرهنگی، تفکر انتقادی، یادگیری خودراهبر و ابعاد آن‌ها

متغیر	میانگین	انحراف معیار	Test-value	t	Df	سطح معناداری
هوش فرهنگی	۷۰/۲۵	۹/۷۸۵	۶۰	۱۶/۰۲۰	۲۳۳	۰/۰۰۱
فرانشناخت	۱۴/۷۸	۲/۴۰۴	۱۲	۱۷/۶۷۶	۲۳۳	۰/۰۰۱
شناخت	۱۸/۱۷	۴/۶۰۴	۱۸	۰/۵۵۴	۲۳۳	۰/۰۰۱
انگیزش	۱۸/۷۰	۳/۶۰۹	۱۵	۱۵/۶۸۶	۲۳۳	۰/۰۰۱
رفتار	۱۸/۶۰	۳/۰۶۹	۱۵	۱۷/۹۵۹	۲۳۳	۰/۰۰۱
تفکر انتقادی	۸۳/۱۹	۷/۸۹۶	۶۳	۳۹/۱۰۹	۲۳۳	۰/۰۰۱
خلاقیت	۳۳/۳۳	۴/۰۳۲	۲۴	۳۵/۴۰۹	۲۳۳	۰/۰۰۱
بالیدگی	۱۳/۷۳	۲/۷۳۶	۱۲	۹/۶۵۲	۲۳۳	۰/۰۰۱
تعهد	۳۶/۱۳	۴/۰۰۴	۲۷	۳۴/۸۷۱	۲۳۳	۰/۰۰۱
یادگیری خودراهبر	۱۱۶/۳۵	۳/۶۰۷	۸۷	۴۸/۲۸۲	۲۳۳	۰/۰۰۱
خودمدیریتی	۳۸/۸۴	۵/۷۰۴	۳۰	۲۳/۷۱۲	۲۳۳	۰/۰۰۱
خودکنترلی	۴۹/۲۵	۵/۱۷۲	۳۶	۳۹/۱۸۶	۲۳۳	۰/۰۰۱
رغبت برای یادگیری	۳۲/۳۸	۳/۶۰۷	۲۱	۴۸/۲۸۲	۲۳۳	۰/۰۰۱

براساس یافته‌های جدول فوق، هوش فرهنگی با میانگین و انحراف معیار ( $9/785 \pm$ ) و همچنین مؤلفه‌های آن شامل فراشناخت با ( $14/78 \pm 2/404$ )، شناخت با ( $18/17 \pm 4/604$ )، انگیزش با ( $18/70 \pm 3/609$ )، رفتار با ( $18/60 \pm 3/069$ ) از حد متوسط که به ترتیب برابر با ۶۰-۱۲-۱۸-۱۵-۱۵ می‌باشد، فراتر و معنادار ( $p < 0/01$ ) بوده که بیانگر مطلوبیت هوش فرهنگی و ابعاد آن در بین دانشجویان است. در مؤلفه شناخت تفاوت معناداری مشاهده نشد. تفکر انتقادی با میانگین و انحراف معیار ( $83/19 \pm 7/896$ ) و مؤلفه‌های آن شامل خلاقیت با ( $33/33 \pm 4/032$ )، بالیدگی با ( $13/73 \pm 2/736$ )، تعهد با ( $36/13 \pm 4/004$ ) از حد متوسط که به ترتیب برابر با ۶۳-۲۴-۱۲-۲۷ می‌باشد، فراتر و معنادار است ( $p < 0/01$ )؛ که بیانگر مطلوبیت تفکر انتقادی و ابعاد آن می‌باشد. یادگیری خودراهبر با میانگین و انحراف معیار ( $116/35 \pm 12/284$ ) و مؤلفه‌های آن شامل خودمدیریتی با ( $38/84 \pm 5/704$ )، خودکنترلی با ( $49/25 \pm 5/172$ )، رغبت برای یادگیری با ( $32/38 \pm 3/607$ ) از حد متوسط که به ترتیب برابر با ۸۷-۳۰-۳۶-۲۱ می‌باشد، فراتر و معنادار است ( $p < 0/01$ )؛ که بیانگر مطلوبیت یادگیری خودراهبر و ابعاد آن می‌باشد.

برای بررسی رابطه بین هوش فرهنگی و مؤلفه‌های آن با یادگیری خودراهبر، از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج آن در جدول ۲ ارائه شده است. نتایج نشان می‌دهد که بین یادگیری خودراهبر با فراشناخت با میزان همبستگی ( $0/309$ )، شناخت ( $0/260$ )، انگیزش ( $0/333$ )، رفتار ( $0/271$ )، هوش فرهنگی ( $0/406$ ) رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ( $p < 0/01$ ).

جدول ۲. نتایج آزمون ضریب همبستگی پیرسون در ارتباط با رابطه هوش فرهنگی و ابعاد آن با یادگیری خودراهبر

مؤلفه‌ها	فراشناخت	شناخت	انگیزش	رفتار	هوش فرهنگی
یادگیری خودراهبر	۰/۳۰۹	۰/۲۶۰	۰/۳۳۳	۰/۲۷۱	۰/۴۰۶
سطح معناداری	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱

همچنین، نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که بین یادگیری خودراهبر با اخلاقیت با میزان همبستگی (۰/۲۶۶)، بالیدگی (۰/۳۸۸)، تعهد (۰/۶۰۳) و تفکر انتقادی (۰/۵۷۶) رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ( $p < 0/01$ ).

جدول ۳. نتایج آزمون ضریب همبستگی در ارتباط با رابطه تفکر انتقادی و ابعاد آن با یادگیری خودراهبر

مؤلفه‌ها	اخلاقیت	بالیدگی	تعهد	تفکر انتقادی
یادگیری	۰/۲۶۶	۰/۳۸۸	۰/۶۰۳	۰/۵۷۶
خودراهبر	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱
	سطح معناداری			

به منظور پیش‌بینی یادگیری خودراهبر براساس هوش فرهنگی از تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد. نتایج نشان‌دهنده این است که از بین مؤلفه‌های هوش فرهنگی، مؤلفه انگیزش و فراشناخت توانسته‌اند وارد معادله شوند. انگیزش با ضریب همبستگی ۰/۳۳۳، فراشناخت با ضریب همبستگی ۰/۳۹۴، در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار است. مقدار  $\beta$  و  $t$  انگیزش در گام اول برابر با (۰/۳۳۳ و ۵/۳۷۷) که بیشترین تأثیر را بر یادگیری خودراهبر دارد و در گام دوم برابر با (۰/۲۵۹ و ۴/۰۳۱) است. مقدار  $\beta$  و  $t$  محاسبه‌شده فراشناخت برابر با (۰/۲۳۳ و ۳/۴۷۰) است. ضریب تعیین حاصله بیانگر این است که مؤلفه انگیزش در گام اول ۱۰ درصد از تغییرات یادگیری خودراهبر را پیش‌بینی می‌کند و در گام دوم مؤلفه فراشناخت وارد معادله شده که با انگیزش در کل ۱۴ درصد از تغییرات یادگیری خودراهبر را پیش‌بینی می‌کند.

جدول ۴. نتایج آزمون رگرسیون در ارتباط با پیش‌بینی یادگیری خودراهبر توسط ابعاد هوش فرهنگی

گام	متغیر	R	R <sup>2</sup>	F	B	t	سطح معناداری
اول	انگیزش	۰/۳۳۳	۰/۱۰۷	۲۸/۹۱۲	۰/۳۳۳	۵/۳۷۷	۰/۰۰۱
دوم	انگیزش				۰/۲۵۹	۴/۰۳۱	۰/۰۰۱
	فراشناخت	۰/۳۹۴	۰/۱۴۸	۲۱/۱۶۳	۰/۲۳۳	۳/۴۷۰	۰/۰۰۱

همچنین، برای پیش‌بینی یادگیری خودراهبر براساس ابعاد تفکر انتقادی از تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد. نتایج نشان‌دهنده این است که از بین مؤلفه‌های تفکر انتقادی، مؤلفه تعهد و بالیدگی توانسته‌اند وارد معادله شوند. تعهد با ضریب همبستگی ۰/۶۰۳ و بالیدگی با ضریب همبستگی ۰/۶۳۱ در سطح ۰/۰۰۱ معنادار می‌باشند. مقدار  $\beta$  و  $t$  تعهد در گام اول برابر با (۰/۶۰۳ و ۱۱/۵۰۰) که بیشترین تأثیر را بر یادگیری خودراهبر دارد و در گام دوم برابر با (۰/۵۳۲ و ۹/۷۴۳) است. مقدار  $\beta$  و  $t$  بالیدگی در گام دوم (۰/۱۹۹ و ۳/۶۵۴) است. ضریب تعیین حاصله بیانگر این است که مؤلفه تعهد در گام اول ۳۶ درصد از تغییرات یادگیری خودراهبر را پیش‌بینی می‌کند و در گام دوم مؤلفه بالیدگی وارد معادله شده که با تعهد در کل ۳۹ درصد از تغییرات یادگیری خودراهبر را پیش‌بینی می‌کند.

جدول ۵. نتایج آزمون رگرسیون در ارتباط با پیش‌بینی یادگیری خودراهبر توسط ابعاد تفکر انتقادی

گام	متغیر	R	R <sup>2</sup>	F	B	T	سطح معناداری
اول	تعهد	۰/۶۰۳	۰/۳۶۰	۱۳۲/۲۵۴	۰/۶۰۳	۱۱/۵۰۰	۰/۰۰۱
دوم	تعهد				۰/۵۳۲	۹/۷۴۳	۰/۰۰۱
	بالیدگی	۰/۶۳۱	۰/۳۹۳	۷۶/۳۲۲	۰/۱۹۹	۳/۶۵۴	۰/۰۰۱

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر تعیین رابطه هوش فرهنگی و تفکر انتقادی با یادگیری خودراهبر دانشجویان بود. علت انتخاب دانشجویان تحصیلات تکمیلی این است که آنها بیشتر درگیر فعالیت‌ها و تجارب یادگیری هستند. تغییر و تحولات سریع و شگفت‌انگیزی که در عرصه علم و فناوری در حال وقوع است، نیاز مبرم نظام‌های آموزشی را به فراگیران خودراهبر و مادام‌العمر روزبه‌روز شدیدتر و حساس‌تر می‌کند. حجم وسیع اطلاعات و دانش بشرساز، نظام‌های آموزشی عالی را به این سمت سوق می‌دهد که دیگر نمی‌توان با روش‌های سنتی این حجم وسیع دانش را به فراگیران منتقل کرد؛ بنابراین، تبدیل فراگیران به یادگیرندگان خودراهبر باعث خواهد شد که بتوانند نیازها و اهداف یادگیری خود را متناسب با دانش موجود تعیین کنند.

یافته‌های به دست آمده از این پژوهش نشان داد که بین هوش فرهنگی با یادگیری خودراهبر دانشجویان، رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. هوش فرهنگی موجب می‌شود افراد درباره اعمال خود مدیریت کنند و با دستیابی به اهداف، احساس شایستگی را در خود پیروانند؛ بدین معنی که افرادی با هوش فرهنگی بالاتر، توانایی کنترل و مدیریت موقعیت‌هایی که باعث دستیابی آنها به اهدافشان می‌شود و جهت‌دهی شخصی تمایلات، رفتار و شناخت افراد به سمت برآورده کردن وظایف یا اهداف را دارند؛ در نتیجه می‌توان استنباط کرد، هرچه هوش فرهنگی فرد بالاتر باشد بهتر می‌تواند سازوکار، خلاقیت، طبقه و رفتار خود را کنترل و مدیریت کند. این یافته با نتایج تحقیقات حسنی (۱۳۹۴)، چوآیان و همکاران (۲۰۱۴)، مک‌ناب و ورتلی (۲۰۱۲) که دریافتند بین هوش فرهنگی و یادگیری خودراهبر رابطه معناداری وجود دارد همسو می‌باشد. در توجیه این یافته می‌توان گفت، هوش فرهنگی باعث افزایش سازگاری دانشجویان شده و عملکرد تحصیلی و یادگیری آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

نتایج دیگر پژوهش نشان داد که رابطه مثبت و معناداری بین تفکر انتقادی و یادگیری خودراهبر دانشجویان وجود دارد. این نتایج با یافته‌های تحقیقات نادى، گردان‌شکن، گل‌پرور (۱۳۹۰)، کهریزی و فراهیان (۲۰۱۴)، کامگار و سعیدی (۲۰۱۶)، چوی و همکاران (۲۰۱۳)، قنبرهاشم‌آبادی و همکاران (۱۳۹۰) همخوانی دارد؛ بنابراین می‌توان گفت با رشد و پیشرفت تفکر انتقادی، حل مسئله و فراشناخت قابلیت‌های اثرگذار بر خودراهبری، سطوح یادگیری خودراهبر در دانشجویان ارتقا خواهد یافت. با آموزش و توسعه تفکر انتقادی، رغبت برای یادگیری افزایش می‌یابد؛ در نتیجه میزان پیشرفت تحصیلی بیشتر می‌شود و در آزمون نمره‌های بالاتری کسب می‌کنند؛ بنابراین موضوع‌های درسی را با عمق بیشتر و پایداری طولانی‌تری و حتی در سطح مفیدتر می‌فهمند. همچنین، رغبت برای یادگیری دانشجویان نشان می‌دهد که ارزیابی و تفکر انتقادی از مهارت‌های لازم برای خودراهبر شدن در یادگیری هستند.

نتایج آزمون رگرسیون نشان داد که از بین انواع هوش فرهنگی، انگیزش و در گام دوم فراشناخت، توانسته است یادگیری خودراهبر دانشجویان را پیش‌بینی کند. این نتایج با یافته‌های تحقیقات پترویچ (۲۰۱۱)، شین یی چن و همکاران (۲۰۱۱) همسو می‌باشد. در نتیجه می‌توان استنباط کرد هر قدر دانشجویان درباره راهبردهای یادگیری مؤثر و محدودیت‌های توانایی‌های یادگیری و حافظه خود بیشتر بدانند (هر قدر خودآگاهی فراشناختی آنان بیشتر باشد) به همان میزان یادگیری و پیشرفت آن‌ها در امر تحصیل نیز بیشتر خواهد بود. نتایج دیگر پژوهش نشان‌دهنده مطلوبیت هوش فرهنگی، تفکر انتقادی و یادگیری خودراهبر در بین دانشجویان است. بندورا (۲۰۰۹) معتقد است، انگیزه موجب خودتنظیمی و خودکنترلی در امر یادگیری می‌شود؛ به طوری که اگر دانشجویان حس کنند که در انتخاب فعالیت‌های یادگیری‌شان محدودیت‌های بیرونی وجود دارد یا در فرایند یادگیری خودشان کنترلی نداشته باشند، احتمالاً هیچ‌وقت یاد نخواهند گرفت.



نتایج آزمون رگرسیون نشان داد که از بین ابعاد تفکر انتقادی، در گام اول تعهد و در گام دوم بالیدگی توانسته است یادگیری خودراهبر را در دانشجویان پیش‌بینی کند. پس می‌توان گفت، شیوه‌های تفکر می‌تواند مهارت‌های مختلفی از جمله ظرفیت‌های تصمیم‌گیری و خودمدیریتی را توسعه دهد. وقتی دانشجویان مهارت‌های تفکر انتقادی و مهارت‌های خلاقیت را فرامی‌گیرند و ایده‌های خلاقانه ایجاد می‌کنند، فنون مفید دیگری را برای ارائه ایده‌هایی به کار می‌گیرند که به راهکار مؤثر تبدیل می‌شوند؛ بنابراین دانشجویان از طریق این مهارت‌ها درگیر یادگیری خودراهبر می‌شوند.

نتیجه تفکر انتقادی، ترکیب توانایی‌های دانشجو و رساندن آن به بیشترین حد ممکن است که این خود به ارتقای یادگیری خودراهبر می‌انجامد؛ بنابراین می‌توان اذعان داشت که با رشد و پیشرفت سطوح تفکر انتقادی، به‌عنوان توانمندی و قابلیت اثرگذار بر خودراهبری، سطوح یادگیری خودراهبر نیز در دانشجویان ارتقا خواهد یافت.

براساس نتایج پژوهش، شایسته است مربیان تعلیم و تربیت و استادان، با آموزش راهبردهای یادگیری خودراهبر به دانش‌آموزان فرصت بیشتری برای یادگیری بدهند و لازم است دانشجویان محور یادگیری قرار گرفته و از روش‌های حل مسئله، یادگیری اکتشافی و فعالیت‌های گروهی برای بالابردن انگیزه دانشجویان استفاده کنند. همچنین محیط‌های آموزشی از جمله آموزش عالی در جهت تقویت هوش فرهنگی و تفکر انتقادی، می‌توانند بر راهبردهای یادگیری فعال و گروهی، توجه خاص به نظرات دانشجو، پرسیدن پرسش‌های سطح بالا، ایجاد امنیت روانی برای افزایش تعامل در محیط کلاس، پرورش ابعاد هوش فرهنگی در سرفصل‌های درسی تأکید کنند. پژوهش حاضر محدود به دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشکده علوم انسانی بود؛ از این رو در تعمیم نتایج آن باید احتیاط کرد. تنها ابزار جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش پرسشنامه بود که جنبه خودگزارشی دارد. در پژوهش‌های آتی می‌توان از سایر روش‌های تحقیقی استفاده کرد.

### منابع و مأخذ

- ۱- بیژنی، مسعود؛ مرادی، حوریه؛ کرمی، غلامحسین. (۱۳۹۰). بررسی مفهوم و جایگاه انگیزش در برنامه‌های آموزش بزرگسالان. ماهنامه اجتماعی، اقتصادی، علمی، فرهنگی، شماره ۱۳۲-۱۳۳، صص ۱۰۰-۱۱۲.
- ۲- حسینی، فهیمه. (۱۳۹۴). تأثیر هوش فرهنگی بر یادگیری خودراهبر دانشجویان پرستاری. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۸(۲)، صص ۱۱۵-۱۲۲.
- ۳- غفاری، مظفر؛ خانی، لطفعلی. (۱۳۹۲). رابطه سرمایه اجتماعی و هوش فرهنگی با عملکرد تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۳(۸)، صص ۶۴۲-۶۵۱.
- ۴- قنبرهاشم‌آبادی، علی؛ گراوند، هوشنگ؛ محمدزاده قصر، اعظم؛ حسینی، علی‌اکبر. (۱۳۹۱). رابطه گرایش به تفکر انتقادی و یادگیری خودراهبر در دانشجویان پرستاری و مامایی و تأثیر آن در موفقیت تحصیلی. مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد، ۷(۴)، صص ۱۵-۲۷.
- ۵- کاظمی، معصومه. (۱۳۸۷). بررسی ارتباط هوش فرهنگی و عملکرد کارکنان جامعه المصطفی العالمیه. قم. مجتمع آموزش عالی قم.
- ۶- نادری، محمدعلی؛ گردان شکن، مریم؛ گل‌پرور، محسن. (۱۳۹۰). تأثیر آموزش تفکر انتقادی، حل مسئله و فراشناخت بر یادگیری خودراهبر در دانشجویان پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، سال ۸، ۲(۱-۲)، صص ۵۴-۶۱.
- ۷- نعیمی، لیلا؛ بیگلری، شعله؛ سلطانی عربشاهی، کامران. (۱۳۹۱). میزان آمادگی یادگیری خودراهبر در دانشجویان رشته پزشکی، فصلنامه راهبردهای آموزش، ۵(۳)، صص ۱۷۷-۱۸۱.

۸- نادى، محمدعلى؛ سجاديان، ايلناز. (۱۳۸۵). هنجاريابي مقياس سنجش خودراهبري در يادگيري، درباره دانش‌آموزان دختر دبيرانستان‌هاي شهر اصفهان. فصلنامه نوآوري‌هاي آموزشي، ۵(۱۸)، صص ۱۱۱-۱۳۴.

۹- ويس‌كرمي، حسنعلی؛ گراوند، هوشنگ؛ ناصريان حاجي‌آبادي، حميد؛ افشاري‌زاده، سيد احسان؛ منتظري، رسول؛ محمدزاده قصر، اعظم. (۱۳۹۱). مطالعه تطبيقي کارکردهاي سبک تفکر با يادگيري خودراهبر در دانشجويان پرستاري و مامايي دانشگاه علوم پزشکي مشهد. پژوهش در آموزش علوم پزشکي، ۴ (۲)، صص ۵۳-۶۲.

- 10- Aktamis, H. & Yenice, N. (2010). Determination of the science process skills and critical thinking skills levels. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(14), 3282-3288.
- 11- Azevedo, R. Moos, D. C. Johnson, A. M. & Chauncey, A. D. (2010). Measuring cognitive and metacognitive regulatory processes during hypermedia learning: issues and challenges. *Educational Psychologist*, 10(45), 210-223.
- 12- Chaffee J. *Thinking Critically*. 10rd ed: Cengage Learning; 2014.
- 13- Choi, E & Lindquist, R & Song, Y (2013). Effects of problem-based learning vs. traditional lecture on Korean nursing students' critical thinking, problem-solving, and self-directed learning. *Elsevier. Nurse Education*, 34(11), 6-25.
- 14- Chua Yan P, Aribah I, Nor Asmadi Y, Haslina S, Lee Eng P, Zulkifli AK (2014). Can multiple intelligence abilities predict work motivation, communication, creativity, and management skills of school leaders? *Procedia Soc Behav Sci*. 38(16), 104-120.
- 15- Earley, P.C. and Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Palo Alto: Stanford University Press APA. 12(20), 29-58.

- 16-fisher, m.king,j.& tague,g.(2001).development of self-directed learning readiness scale for nursing education.nurse education today.26,(2),2-25.
- 17- Ghanizadeh, A. & Mirzaee, S. (2012). EFL Learners' self-regulation, critical thinking and language achievement. *International Journal of Linguistics*, 4(3), 451-468.
- 18-kamgar,n & jadidi, E. (2016). Exploring the relationship of Iranian efl learners critical thinking and regulation with their reading comprehension ability.procedia-social and behavioral sciences.45(232), 776-783.
- 19-kahrizi,p. & farahian, M.(2014). The relationship between self- regulation and critical thinking among iraninan EFL learners. *Modern journal of language teaching methods*,4(45),157-162.
- 20- Long. B & Huey. b (2009). Skills for self-Director learning.[cited 2009 jun23].Avalablefrom:from:http://facultystaff.ou.edu/L/Huey. B.Long1/ Articles /sd/selfdirected. htm1.
- 21- McGuire,L. A. (2010). *Improving student critical thinking and perceptions of critical thinking through direct instruction in rhetorical analysis*.Thesis of Doctor of Philosophy. Capella University.
- 22- McIlvenny, L (2013). *Critical and creative thinking in the new Australian curriculum part on*. *Journal Article*,27(1),18-22.
- 23- Merriam, S. B. (2001). "Andragogy and Self-Directed Learning:Pillars of Adult Learning Theory".*New Direction fro Adult and Continuing Education*.89(5),100-126.
- 24- MacNab BR, Worthley R.(2012). Individual characteristics as predictors of cultural intelligence development: The relevance of self-efficacy. *Int J Intercult Relatsh*, 36(5), 56-78.

25- Naber J, Wyatt TH.(2014). *The effect of reflective writing interventions on the critical thinking skills and dispositions of baccalaureate nursing students. Nurse Educ Today.*34(1), 67-72.

26-Ng KY, Van Dyne L, Ang S. (2013). *Cultural Intelligence: A Review, Reflections, and Recommendations for Future Research. Ryan. Conducting multinational research: Applying organizational psychology in the workplace. Washington.*

27-Petrovic DS.(2011). *How do teachers perceive their cultural intelligence? Procedia Soc Behav Sci.*11(14),80-276.

28- Roberson DN. *Self- directed learning-past and present ERIC Document. 2005; Available from:http: // www. eric. ed. gov/ PDFS/ ED490435 pdf*

29- Ricketts JC.(2003). *The Efficacy of Leadership Development, Critical Thinking Dispositions, and Students Academic*

*Performance on the Critical Thinking Skills of Selected Youth Leaders. Ma Thesis. University of Florida.*

30 -Simpson, E. Courtney, M. (2002). *Critical thinking in nursing education: literature review. International journal of nursing practice, 8(4),89-98.*

31-Shin Yih Chen A, Lin YC, Zpattanakul A.(2011). *The relationship between cultural intelligence and performance with the mediating effect of culture shock: A case from Philippine laborers in Taiwan. Int JIntercultural Relations, 35(2), 58-246.*

32- Triandis, Harry C. (2006). *Cultural intelligence in organizations. Group and Organization Management,32(1),20-26.*

33- Tiruneh DT, Verburgh A, Elen J.(2014). *Effectiveness of critical thinking instruction in higher education: A*

*systematic review of intervention studies. Higher Educ Stud, 4(1),1-17.*

34- Zimmerman, B.J. (2008). *Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological development, and future prospects. American Educational Research Journal,45(1), 166-183.*

