



تأثیر آموزش تفکر انتقادی بر کنترل خلق افسرده و اضطراب دانشجویان مربی کودک دانشکده فنی و حرفه‌ای دختران بروجرد

مهدی باقری*

مدرس، دانشکده فنی و حرفه‌ای دختران بروجرد، دانشگاه فنی و حرفه‌ای، بروجرد، ایران

رضا علی نوری

دانشیار، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

محمد رضا سرمدی

استاد، علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۸/۱۴ تاریخ پذیرش نهایی: ۱۳۹۶/۱۰/۲۷

چکیده

امروزه دانشجویان برای داشتن زندگی موفق در جامعه، باید قادر به تفکر انتقادی باشند تا بتوانند در مورد خود و جامعه‌شان تصمیمات صحیحی بگیرند. هدف پژوهش حاضر، بررسی تأثیر آموزش تفکر انتقادی بر کنترل خلق افسرده و اضطراب دانشجویان مربی کودک دانشکده فنی و حرفه‌ای دختران بروجرد بود.

این مطالعه با بهره‌گیری از روش نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه آزمایش، کنترل و انتساب تصادفی بود. جامعه آماری را کلیه ۵۱ نفر دانشجوی رشته مربی کودک دانشکده فنی و حرفه‌ای دختران بروجرد تشکیل می‌دادند. نمونه پژوهش ۴۲ دانشجوی دختر مشغول به تحصیل در رشته مربی کودک ترم اول سال تحصیلی ۵۹-۴۹ بود و نمونه‌ها به شیوه تصادفی ساده انتخاب شدند. داده‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون با استفاده از پرسشنامه مقیاس کنترل عواطف (ASC) جمع‌آوری شدند. مداخله آموزش تفکر انتقادی به وسیله کتاب آموزش تفکر بر گروه آزمایش به مدت ۸ هفته و ۲۱ ساعت اجرا شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل کوواریانس و نرم‌افزار Spss۲۲ استفاده شد.

یافته‌ها نشان دادند آموزش تفکر انتقادی بر کنترل خلق افسرده مؤثر بوده است ($p < 0.05$). ولی بر کنترل اضطراب مؤثر نبوده و نتوانسته است میزان اضطراب دانشجویان را کاهش دهد ($p > 0.05$).

با توجه به تأثیر آموزش تفکر انتقادی بر کنترل افسردگی، می‌توان نتیجه گرفت که بهبود فرایند تفکر انتقادی به کاهش و کنترل افسردگی منجر می‌گردد و لازم است دانشگاه‌ها برای استفاده از شیوه‌های آموزش تفکر انتقادی در طول تحصیل دانشجویان بستر مناسبی ایجاد نمایند.

واژه‌های کلیدی

آموزش، اضطراب، تفکر انتقادی، خلق افسرده، کنترل.

* نویسنده‌ی مسوول مکاتبات: bagheri.mahdi.1356@gmail.com

۱. مقدمه

احساسات و هیجانات بخشی از وجود ما هستند و رفتارهای ما تحت تأثیر احساسات و هیجانات می‌باشند [۱۸]. احساس شادی، غم، خشم، اضطراب و نفرت در هر فرد سالم در زمان‌های مختلف دیده می‌شود اما افراط و تفریط در هیجانات از خصوصیات افراد نابهنجار است و آثار مخرب و زیان‌باری دارد [۱۶].

از جمله هیجانانی که می‌تواند به شدت آثار مخرب و زیان‌بار به وجود آورد خلق افسرده است. افسردگی نوعی بیماری است که موجب می‌شود فرد طی مدتی طولانی احساس غمگین بودن و درماندگی کند. افسردگی را سرماخوردگی اختلالات روانی می‌دانند، به این علت که هر فرد حتی به میزان خفیف به آن مبتلا شده است [۱۶]. افسردگی دومین اختلال رایج روانشناسی است. افسردگی پاسخ طبیعی آدمی به فشارهای زندگی است. عدم موفقیت در تحصیل یا کار، از دست دادن یکی از عزیزان، آگاهی از اینکه بیماری یا پیری توان ما را به تحلیل می‌برد، از جمله موقعیت‌هایی است که اغلب موجب بروز افسردگی می‌شوند [۱].

جورج کلی افسردگی را در شکست ساخت‌های شخصیتی می‌داند که منجر به احساس تهدید، گناه، خصومت و پرخاشگری در شخص می‌شود [۲]. بک^۵ معتقد است افسردگی حاصل اختلال فکری است و انسان افسرده با طرز تلقی منفی و غیرمنطقی با مسائل برخورد می‌کند. عوامل بیماری افسردگی پیچیده هستند. بیشتر پزشکان و پژوهشگران بر این باورند که برای افسردگی سه عامل اصلی وجود دارد: عوامل زیست‌شناختی، ارثی، هیجانی و محیطی. عامل زیست‌شناختی شامل تغییر در شیمی مغز یا نوسان‌هایی در ترشح هورمون‌های بدن است. عامل ارثی موجب می‌شود شخص، در مقابل افسردگی آسیب‌پذیری شود. عامل هیجانی یا محیطی، موقعیت‌های هیجانی فشار، مانند کمبود محبت پدر و مادر یا مرگ یکی از والدین در دوران کودکی است [همان].

از طرفی، یکی دیگر از هیجان‌هایی که افراط در آن می‌تواند مخرب باشد، اضطراب است. اضطراب فرایند پیچیده و پویا بین شخص و زندگی اوست که با حالاتی چون نگرانی، تشویش و بی‌قراری می‌توان آن را توصیف کرد. این ترس ممکن است منطقی و بر پایه حوادث طبیعی باشد مثل زمانی که شخص ضربان قلبش نامنظم می‌شود و در نتیجه از حمله قلبی می‌ترسد. یا ممکن است غیرمنطقی باشد و بر پایه‌ی رخدادهای قابل پیش‌بینی که احتمال وقوع آن‌ها می‌رود اما قطعی نیست مثل مردود شدن در آزمونی که هنوز برگزار نشده است [۳].

در باره‌ی سبب‌شناسی اضطراب دیدگاه‌های گوناگونی وجود دارد. به‌عنوان مثال نظریه‌پردازان روان‌پویشی، منشأ اضطراب را در ناخودآگاه می‌دانند. دیدگاه رفتارگرایی، اضطراب را واکنشی می‌داند که براساس قوانین یادگیری توجیه می‌شود و براساس نظریه شناختی - اجتماعی، علت اصلی اضطراب، ناکارآمدی ادراک شده است [۱۴].

در بررسی اضطراب و سایر عواطف با این مسئله مواجه می‌شویم که زندگی سعادت‌مندان به رشد سالم و طبیعی عواطف شخصی، رابطه مستقیم دارد. شخصی که از رشد سالم هیجانی و عاطفی بهره‌مند نباشد، فرد مؤثر و موفقی در جامعه نخواهد بود [۱۷]. موفقیت همه‌جانبه افراد در زندگی علاوه بر توانایی عقلانی مستلزم احراز شایستگی‌های کافی در زمینه مدیریت هیجان^۶ است [۲۶]. مدیریت هیجان و کنترل عواطف در دوره نوجوانی و جوانی مقوله پراهمیتی است زیرا شخص دستخوش کشمکش‌های گوناگونی می‌گردد [۲۴]. در واقع مدیریت هیجان موجب می‌شود افراد، واقع‌بین، نیک‌اندیش و درست‌کردار شوند و فردی مفید و کارآمد در پیشرفت

جامعه به‌شمار آیند [۱۷]. از جمله اقشاری که می‌توانند در آینده در نقش افرادی کارآمد و اثربخش در جهت رشد و توسعه همه‌جانبه کشور گام بردارند، دانشجویان هستند. به‌ویژه در کشور ما که طبق آمار رسمی سازمان سنجش، عده قابل توجهی از دانشجویان را دختران تشکیل می‌دهند.

دانشجوی دختر جوان در برخورد با شرایط و موقعیت‌های محیط دانشگاهی و عوامل متعددی از جمله دوری از خانواده، مواجهه با فرهنگ‌های مختلف، تأثیر گروه دوستان، مقررات زندگی جمعی، عدم وجود امکانات رفاهی در خوابگاه، شیوه جدید زندگی دانشجویی، مشکل در انطباق با سیستم آموزشی، ناکامی عاطفی، مشکلات و فشارهای تحصیلی، توقعات و نگرانی والدین از پیشرفت تحصیلی، تلاش برای استقلال و تصمیم‌گیری‌های متعدد و پذیرش برای مسوولیت در آینده، ممکن است احساس سردرگمی و دستپاچگی کند و فکر کند همه چیز خارج از کنترل اوست و توانایی مدیریت کنترل عواطف خود را در موقعیت‌های اجتماعی و خانوادگی ندارد. بنابراین دچار مشکلاتی می‌شود که افزون بر آسیب رساندن به خود، باعث می‌شود به جامعه نیز آسیب (افسردگی، خشم، اضطراب و ...) برساند [۱۱]. لزوم رعایت موارد مذکور در کلیه دانشگاه‌ها، مخصوصاً در دانشگاه‌های تک جنسیتی نظیر آموزشکده‌ها و دانشکده‌های فنی و حرفه‌ای که میانگین سنی دانشجویان در دوره کاردانی در دامنه ۱۸ تا ۲۰ سال قرار دارد، بسیار مهم و ضروری است. علی‌الخصوص در مراکزی نظیر دانشکده فنی و حرفه‌ای دختران بروجرد که با مشاهده و اجرای آزمون‌های روانشناسی نظیر آزمون افسردگی و اضطراب بک، توسط مشاور خوابگاه و همچنین مراجعه حضوری دانشجویان، وجود اضطراب و افسردگی خفیف تا شدید در دانشجویان خوابگاهی تأیید شد. از عمده‌ترین علل افسردگی و اضطراب، می‌توان به‌ترتیب به عوامل محیطی و عوامل شناختی اشاره کرد. از طرفی کلیه دانشجویان رشته مربی کودک، خوابگاهی بوده و اشتغال ایشان بعد از فارغ‌التحصیلی، عمدتاً در مهدهای کودک و پیش‌دبستانی می‌باشد، به همین جهت اضطراب و افسردگی آن‌ها می‌تواند بر کارآمدی‌شان اثرات منفی گذاشته و متعاقب آن به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم در تربیت و شکل‌گیری شخصیت کودکان خردسال نقش داشته باشد.

بر همین اساس، دانشگاه‌ها می‌توانند در جهت کاهش افسردگی و اضطراب دانشجویان با بسترسازی مناسب از طریق برنامه‌های متنوع و گوناگون، دانشجویان را به سطوح بالای تفکر، از جمله تفکر انتقادی^۷ سوق دهند. همچنین باید نقش مراکز آموزشی به‌عنوان منبع اطلاعات، و اساتید به‌عنوان انتقال‌دهنده اطلاعات تغییر یابد و دانشجویان به‌جای حفظ کردن اطلاعات ارائه شده، مهارت خود را در تفکر و استدلال افزایش دهند و پس از تحلیل و پردازش اطلاعات آن‌ها را به‌کار برند [۲۱].

رشد تفکر انتقادی دانشجویان دانشگاه، هدف اصلی آموزش عالی است [۸]. و از آنجا که یکی از هدف‌های اصلی تعلیم و تربیت، پرورش شیوه تفکر انتقادی در افراد است، باید در امر آموزش، ضمن تقویت روحیه انتقادپذیری در استادان، روحیه انتقاد کردن و بررسی و تحقیق را در شاگردان به‌وجود آورد [۲۱].

تفکر انتقادی به‌عنوان مؤلفه‌ای کلیدی در سلامت روان ضرورت دارد [۳۵]. دانشجویانی که روی مسائل تفکر و تمرکز می‌کنند با موقعیت‌های مختلف بهتر سازگار شده و از سلامت روان بهتری برخوردارند. به‌عبارت دیگر دانشجویانی که دارای افکار تحریف شده هستند، احساس کنترل کمتری بر زندگی خود داشته و سلامت روان

پایین تری دارند [۷]. متفکران انتقادی دارای ویژگی‌هایی نظیر اطمینان به خود، استقلال عقلانی، قبول خطر، صداقت، فروتنی، پشتکار، کنجکاوی و انصاف هستند [۵]. متفکران انتقادی با تحلیل استدلال‌ها، باورهای دیگران را به صورت انفعالی نمی‌پذیرند و تحت تأثیر قرار نمی‌گیرند. آنها دید واقع‌بینانه‌ای نسبت به دانش و تجربه دارند و همین امر باعث رشد احساس اطمینان به خود می‌شود. آنها پیوسته سعی دارند با از بین بردن ابهام‌ها به درک و فهم عمیقی دست پیدا کنند. همچنین با داشتن حس کنجکاوی و تحقیق در مورد مسائل و مشکلات، تصمیمات صحیحی اتخاذ می‌نمایند که همین امر موجب کاهش اضطراب می‌گردد. انصاف داشتن به آنان کمک می‌کند تا به شرایط به طور عینی توجه نموده و تمام نکته‌ها و نظرگاه‌ها را در جهت درک کامل موقعیت، قبل از تصمیم‌گیری تحلیل نمایند.

با توجه به مشخص شدن اهمیت آموزش تفکر انتقادی بر کنترل خلق افسرده و اضطراب، مطالعه‌ای با هدف بررسی تأثیر آموزش تفکر انتقادی بر کنترل خلق افسرده و اضطراب دانشجویان مربی کودک انجام شد. تفکر انتقادی به شیوه‌ی امروزی، مقوله‌ای جدید است، اما قدمت آن به اندازه تاریخ اندیشه بشری است. تفکر انتقادی در قرون وسطی در آثار و تعالیم اندیشمندانی مانند آکویناس مشاهده می‌شود. البته در دوره رنسانس یعنی قرون پانزدهم و شانزدهم میلادی تعداد زیادی از دانشمندان در مورد تفکر انتقادی به ارائه نظرات گوناگون پرداختند و تفکر انتقادی در مضامینی همچون هنر انسان و آزادی رواج پیدا کرد. از این میان می‌توان به صاحب‌نظرانی همچون اراسموس، کولت و مور اشاره کرد [۱۹].

سال ۱۹۶۳ رابرت انیس با نوشتن مقاله‌ی «تعریفی از تفکر انتقادی» نقطه عطفی در جنبش تفکر انتقادی به وجود آورد. او در این مقاله کوشید به جنبه‌های کاربردی منطق بیشتر اهمیت دهد و پلی ارتباطی میان منطق عملی و صوری ایجاد کند. انیس بعدها تعریف خود از تفکر انتقادی را به این صورت تصحیح و تکمیل کرد: «تفکر انتقادی، تفکری مستدل و منطقی است که بر تصمیم‌گیری ما در خصوص آنچه می‌خواهیم انجام دهیم یا باور داشته باشیم، متمرکز می‌شود» [۲۸].

تفکر انتقادی به معنای تفکر هدفمند و نتیجه‌محور است که نیازمند قضاوت می‌باشد [۳۲]. تفکر انتقادی به‌عنوان فرایند شناختی اساسی برای رشد و بهره‌مندی از دانش در نظر گرفته می‌شود و این نوع از فکر برای حل مسئله و تصمیم‌گیری در هر بافتی، خواه اجتماعی، بالینی، اخلاقی، مدیریتی و خواه سیاسی قابل کاربرد است [۳۱]. فاشیون (۲۰۰۶) و واکر (۲۰۰۳) تفکر انتقادی را بدین صورت تعریف کرده‌اند: تفکر انتقادی یک فرایند قضاوت خودتنظیم و هدف‌دار است که به شواهد، زمینه، مفاهیم، روش‌ها و معیارها توجه مستدل دارد [۲۵]. در نهایت فاشیون و همکارش، تفکر انتقادی را شامل مهارت‌های ارزشیابی، استنباط، تحلیل، استدلال قیاسی و استقرایی می‌دانند [۲۹]. در این پژوهش نیز تعریف تفکر انتقادی عبارت است از توانایی تشخیص و بررسی واقعیت از گمان، نتیجه‌گیری‌های قطعی از غیرقطعی، درست و غلط بودن یک ادعا، اطلاعات مربوط از نامربوط و اتخاذ تصمیم‌گیری، توجه نمودن به نظرات دیگران، پرسیدن سؤالات بهتر و ترکیب سؤالات چندقسمتی.

سازمان بهداشت جهانی، تفکر انتقادی را به‌عنوان یکی از ده حیطه اصلی مهارت‌های زندگی معرفی نموده است

و یونیسف مهارت‌های زندگی را رویکرد تغییر یا شکل‌دهی رفتار با تأکید بر دانش، نگرش و مهارت‌ها در نظر گرفته است. تفکر انتقادی مهارتی است که می‌تواند در بین دانشجویان توسعه یابد [۳۲]. تفکر انتقادی می‌تواند در آموزش انواع رشته‌های تحصیلی به کار گرفته شود [۳۹]. همچنین تفکر انتقادی به‌عنوان یکی از ارکان اصلی آموزش مهارت زندگی موجب کاهش اضطراب و پرخاشگری می‌شود [۱۴]. در ضمن، تفکر انتقادی که یکی از حیثه‌های اصلی مهارت‌های زندگی است، آموزش آن در کاهش اضطراب و افسردگی جوانان مؤثر بوده است [۳۶].

از طرفی روانشناسان در تعریف هیجان و عاطفه اختلاف نظر دارند. معنای لغوی هیجان در فرهنگ لغت آکسفورد چنین آمده است «هر تحریک یا اغتشاش در ذهن، عاطفه، هر حالت ذهنی قدرتمند تهییج شده» [۲۰]. هیجان طبق تعریف نظریه شناختی یعنی تمایل و احساس به سمت ارزیابی و تشخیص خوبی‌ها و بدی‌ها [۳۰]. همچنین هیجان عبارت است از: ۱. یک حالت عاطفی خاص درونی که معمولاً بر تعبیر و تفسیرهایی مبتنی است. ۲. مجموعه‌ای از تغییرات فیزیولوژیکی درونی که از نظر ذهنی به بازگشت مجدد تعادل بین ارگانیسم و محیط آن کمک می‌کند. ۳. الگوهای مختلفی از رفتار آشکار که از طریق محیط برانگیخته می‌شود و مبین رابطه متقابل پایداری با محیط است. این الگوهای رفتاری حاکی از یک حالت فیزیولوژیکی برانگیخته شده و یک حالت روانی آشفته است [۱۳].

از مطالعات انجام شده مرتبط با موضوع این پژوهش می‌توان به موارد زیر اشاره نمود:

استرانتز و آرباخ سال (۱۹۹۸) پژوهشی در زمینه‌ی سودمندی مقابله‌ی متمرکز بر احساسات انجام دادند. در یک اسارت‌صوری، اعضا و کارمندان خط هوایی تحت یک ربودن ظاهری قرار گرفتند و چهار روز در اسارت بودند. کسانی که استراتژی‌های مقابله با تمرکز بر احساسات را آموزش دیده بودند، هیجان، اضطراب، افسردگی، پریشانی رفتاری و حتی واکنش جسمی کمتری نسبت به کسانی که با استراتژی‌های متمرکز بر مسئله آماده شده بودند، نشان دادند.

مرحمتی (۱۳۸۵) در پژوهشی به بررسی اثربخشی مشاوره به شیوه‌ی متمرکز بر عواطف بر سلامت روانی و خرده‌مقیاس‌های سلامت روانی (اضطراب، افسردگی، بهبود کارایی و بهبود عملکرد جسمی) دانشجویان دختر دانشگاه آزاد مرودشت پرداخته است. تأثیر مشاوره به شیوه متمرکز بر عواطف و بر کاهش اضطراب، افسردگی، بهبود کارایی و بهبود عملکرد جسمی و ارتقاء سلامت روانی در دانشجویان تأیید شد.

در پژوهشی با عنوان «تأثیر مشاوره تلفیقی رفتاری و هیجان محور بر کنترل عواطف در نوجوانان دختر شهر کشکویه رفسنجان»، مشخص گردید مشاوره تلفیقی رفتاری و هیجان محور تأثیر معناداری بر کنترل عواطف، خلق افسرده، اضطراب و عاطفه‌ی مثبت تأثیر معناداری داشته و بر کنترل خشم نوجوانان تأثیر معنادار نداشته است [۱۵].

براساس پژوهش اسدی (۱۳۸۹) با عنوان «مقایسه سطح کنترل عواطف و مسوولیت‌پذیری دختران مقطع متوسطه ایثارگر و عادی شهر شیراز»، مشخص گردید مهارت دختران عادی در کنترل عواطف، خشم و خلق افسرده، بیشتر از دختران ایثارگر است.

در تحقیقی که توسط بقای مقدم و همکاران (۱۳۹۰) با هدف تعیین اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر میزان اضطراب، شادی و کنترل خشم نوجوانان با ناتوانی جسمی - حرکتی انجام شد، به این نتیجه رسیدند که آموزش مهارت‌های زندگی به کاهش اضطراب، کنترل خشم و افزایش شادی نوجوانان با ناتوانی جسمی - حرکتی منجر می‌شود.

در پژوهشی که توسط اسلامی و همکاران (۱۳۹۱) با عنوان ارزیابی اثربخشی برنامه جرات‌ورزی بر میزان استرس، اضطراب و افسردگی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی انجام شد، به این نتیجه رسیدند که اجرای برنامه جرات‌آموزی در دانش‌آموزان سنین دبیرستانی به کاهش میزان اضطراب، استرس و افسردگی آنان منجر می‌شود.

در تحقیقی که توسط معروفی و همکاران (۱۳۹۱) با هدف تبیین وضعیت تفکر انتقادی و سلامت روانی در دانش‌آموزان دختر دوره پیش‌دانشگاهی انجام شده است، به این نتیجه رسیدند که مهارت‌های تفکر انتقادی در سطح نازلی قرار دارد و سلامت روانی اکثر دانش‌آموزان در معرض خطر قرار دارد. از طرفی با کاهش سطح مهارت‌های تفکر انتقادی، علائم جسمانی، اضطراب، اختلال در کارکردهای اجتماعی و افسردگی آنان افزایش یافته است. در پژوهش ترفیعی (۱۳۹۲) یافته‌ها نشان داد که مشاوره گروهی به شیوه تلفیقی و تحلیل رفتار متقابل بر مقیاس کلی کنترل عواطف و خرده‌مقیاس‌های خشم، افسردگی، اضطراب و عاطفه مثبت تأثیری معنادار داشته است.

۲. فرضیات پژوهش

آموزش تفکر انتقادی بر کنترل خلق افسرده دانشجویان مربی کودک تأثیر دارد.
آموزش تفکر انتقادی بر کنترل اضطراب دانشجویان مربی کودک تأثیر دارد.

۳. روش‌شناسی

پژوهش حاضر در قالب یک طرح نیمه آزمایشی و به‌صورت پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه آزمایش و کنترل بود. جامعه‌ی پژوهش کلیه دانشجویان کاردانی رشته مربی کودک دانشکده فنی و حرفه‌ای دختران بروجرد در ترم اول سال تحصیلی ۹۵-۹۴، به تعداد ۱۵۰ نفر بودند. برای نمونه آماری پژوهش، ۱۲ نفر، برای گروه آزمایش ۱۲ نفر و برای گروه کنترل به شیوه تصادفی ساده و به‌صورت جایگزینی تصادفی از بین دانشجویانی که در آزمون‌های اضطراب و افسردگی بک که در خوابگاه گرفته شده بود و نمره لازم را کسب کرده بودند (افسردگی و اضطراب در سطح متوسط)، در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. از دو گروه آزمایش و کنترل پیش‌آزمون گرفته شد. در ادامه، عمل مداخله آموزش تفکر انتقادی روی گروه آزمایش انجام شد. مداخله این پژوهش به مدت ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای، هر هفته ۱ جلسه در دستور کار قرار گرفت. اما گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. بعد از اتمام مداخلات از هر گروه پس‌آزمون به‌عمل آمد تا تأثیر متغیر مستقل آموزش تفکر انتقادی بر متغیر وابسته کنترل خلق افسرده و میزان اضطراب مشخص شود.

۴. ابزار پژوهش

در این پژوهش برای سنجش نمره کنترل خلق افسرده و میزان اضطراب، از خرده‌مقیاس‌های خلق افسرده و اضطراب پرسشنامه مقیاس کنترل عواطف^۸ استفاده شد. مقیاس کنترل عواطف، ابزاری برای سنجش میزان کنترل افراد بر عواطف خود است.

این پرسشنامه دارای ۴۲ سؤال بوده و هدف آن ارزیابی توانایی کنترل عواطف و زیرمقیاس‌های آن (خشم، خلق افسرده، اضطراب و عاطفه مثبت) است. استفاده از این مقیاس برای افراد بالای ۱۵ سال توصیه می‌شود. طیف پاسخگویی به آن از نوع لیکرت بوده و پاسخ عبارت‌ها در مقیاس هفت درجه‌ای از «به شدت مخالف = نمره ۱» تا «به شدت موافق = نمره ۷» تنظیم شده است. پاسخ عبارت‌های ۴-۹-۱۲-۱۶-۱۷-۱۸-۲۱-۲۲-۲۷-۳۰-۳۱ و ۳۸ برعکس نمونه‌گذاری می‌شود. به این شکل که به پاسخ به شدت مخالف نمره ۷ و به پاسخ به شدت موافق نمره ۱ داده می‌شود.

از مجموع ۴۲ سؤال مطرح شده در این پرسشنامه، ۸ گویه مربوط به خلق افسرده، ۱۳ گویه مربوط به اضطراب می‌باشد [همان]. به عبارت دیگر پرسشنامه مورد استفاده در این پژوهش دارای ۲۱ سؤال بوده است. اعتبار درونی و بازآزمایی آزمون به ترتیب برای مقیاس‌های خلق افسرده ۰/۷۶ و ۰/۹۱، زیرمقیاس اضطراب ۰/۷۷ و ۰/۸۹، برای نمونه‌ای از دانشجویان دوره لیسانس به دست آمده، همچنین روایی افتراقی و همگرایی آن نیز به دست آمده است [۳۸]. همچنین ضریب پایایی مقیاس کنترل عواطف به وسیله دهش (۱۳۸۸) در نمونه ۲۰۰ نفری از دانش‌آموزان مقطع متوسطه بار دیگر مورد برآورد قرار گرفت که نتایج آن بدین شرح است: مقدار آلفای کرونباخ در مقیاس کنترل خلق افسرده ۰/۷۰ و در خرده‌مقیاس اضطراب برابر ۰/۶۰، برآورد شده است که نشان‌دهنده مناسب بودن مقیاس کنترل عواطف در کارهای پژوهشی است. برنامه مداخله بر گروه آزمایش به شرح زیر انجام شد.

۵. شرح جلسات مداخله

ابتدا پژوهشگر در هر جلسه مداخله، توضیحاتی به صورت شفاهی در خصوص هدف همان جلسه ارائه داد. سپس تمرینات تفکر انتقادی به صورت برگه‌های A۴، به هر دانشجو داده شد و ابتدای هر برگه توضیحاتی در خصوص روش کار داده شد. در ادامه پس از توضیح یک مثال حل شده و طریقه جوابگویی به آن که در تمرینات آمده بود، از دانشجویان خواسته شد مابقی تمرینات را براساس مثال ارائه شده، انجام دهند. اهداف و تکالیف خواسته شده از دانشجو در هر جلسه در جدول ۱ ارائه گردید.

جدول ۱. جلسات آموزش تفکر انتقادی

	<p>هدف جلسه: تشخیص واقعیت از گمان تکلیف اول: پاسخگویی به ۴۱ عبارت مجزا که به صورت جمله خبری مثبت نوشته شده است و دانشجو موظف است پس از خواندن آن‌ها جلوی هر عبارت مشخص نماید که آیا جمله مورد نظر واقعی است یا براساس حدس و گمان می‌باشد. تکلیف دوم: ارائه ۵ جمله مجزا توسط دانشجو در خصوص بیان ویژگی‌ها و فاکتورهای که براساس آن بتوان جمله واقعی را از گمان تشخیص داد.</p>	<p>جلسه اول</p>
	<p>هدف جلسه: تشخیص نتیجه‌گیری‌های قطعی از غیرقطعی تکلیف اول: ارائه ۵ متن به صورت مجزا به دانشجو که در انتهای هر متن، به تناسب محتوای آن جملاتی به صورت مثبت و خبری آمده است. دانشجو پس از خواندن و درک آن، کلمات مبهم یا کلماتی که به اشکال متفاوت تعبیر می‌شوند را مشخص می‌نماید و با توجه به محتوای هر متن ۲ نوع نتیجه‌گیری می‌کند. و سپس یکی از ۲ نوع نتیجه‌گیری را با ذکر دلیل جهت اثبات آن انتخاب می‌نماید. تکلیف دوم: طراحی حداقل ۲ پرسش توسط هر دانشجو در جواب این سؤال که: برای تشخیص نتیجه‌گیری‌های قطعی از غیرقطعی از خود چه می‌پرسند؟</p>	<p>جلسه دوم</p>
	<p>هدف جلسه: بررسی درست بودن یک ادعا تکلیف اول: ۲ متن به صورت مجزا به هر دانشجو داده می‌شود و دانشجویان پس از مطالعه هر متن، به ۰۱ ادعایی که پس از هر متن آمده به این صورت جواب خواهند داد که جلوی هر ادعا مشخص کنند آیا ادعای مطرح شده را قبول دارند، در موردش شک دارند یا ادعای مطرح شده هیچ تأثیری در قضاوت آنان ندارد. تکلیف دوم: از دانشجو خواسته می‌شود، قبل از اینکه در مورد درستی یا نادرستی حرف کسی تصمیم بگیرند چه سوالات مفیدی می‌توانند از او بپرسند؟ (حداقل ۲ پرسش)</p>	<p>جلسه سوم</p>
	<p>هدف جلسه: تشخیص اطلاعات مربوط از اطلاعات نامربوط تکلیف اول: ۴ متن به صورت مجزا به هر دانشجو داده می‌شود. در انتهای ۲ متن اول برای هر کدام ۷ گزینه به صورت جملات خبری مطرح می‌شود. دانشجو مشخص می‌نماید که از ۷ جمله ارائه شده به ترتیب کدامشان مهم‌تر و بیشترین ارتباط را با متن متناظرشان دارد. و در انتهای ۲ متن دیگر برای عمل کردن به دستورات اشاره شده در متون فوق ۵ دلیل بیاورند. تکلیف دوم: دانشجو برای تشخیص اطلاعات مربوط از نامربوط ۲ سؤال مطرح نماید.</p>	<p>جلسه چهارم</p>
	<p>هدف جلسه: اتخاذ تصمیم‌گیری تکلیف اول: ارائه ۵ متن به صورت مجزا به دانشجو و تکمیل جداول ارائه شده پس از هر متن، در هر جدول عوامل یا نقاط قوت و ضعف هر متن باید با دقت نوشته و در مجموع با عنایت به جمیع نقاط قوت و ضعف، مناسب‌ترین گزینه انتخاب و تصمیم‌گیری شود. تکلیف دوم: دانشجو بنویسد موقع تصمیم‌گیری از خود چه می‌پرسد؟ (حداقل ۲ پرسش)</p>	<p>جلسه پنجم</p>
	<p>هدف جلسه: توجه نمودن به نظرات دیگران تکلیف اول: ۲ متن به صورت مجزا به دانشجو داده می‌شود. در هر متن ۲ نظر مختلف قرار داده شده است. از دانشجو خواسته می‌شود نظرات مذکور را پس از توجه، تحلیل نموده و دلیل انتخاب خویش را بیان نماید. تکلیف دوم: دانشجو بنویسد هنگام در نظر گرفتن نظرات دیگران از خود چه می‌پرسد؟ (حداقل ۲ پرسش)</p>	<p>جلسه ششم</p>

<p>جلسه هفتم</p>	<p>هدف جلسه: پرسیدن سؤالات بهتر تکلیف اول: ۴ متن به صورت جداگانه به دانشجو داده می شود. در هر متن به تناسب موضوع و محتوایی که دارد سؤال هایی با کلید واژه های از قبل مشخص شده در متن، توسط دانشجو طراحی می شود و یا باید جملاتی خبری بسازد که کلید واژه ها در آن گنجانده شده باشد. سپس جملات جدید را با هم ارتباط داده و از بین آن ها بهترین سؤالات را مطرح نماید. تکلیف دوم: دانشجویان گروه بندی شده و به هر گروه تمرین متفاوتی از سایر گروه ها داده می شود. در تمرینات مذکور متنی است که دانشجویان در انتهای آن، می بایست سؤالاتی طراحی کنند که با کلماتی که در ابتدای جمله وجود دارد، شروع شود. سپس از بین تمامی پرسش هایی که نوشته اند به بهترین سؤال پاسخ دهند.</p>
<p>جلسه هشتم</p>	<p>هدف جلسه: ترکیب سؤالات چند قسمتی تکلیف اول: ۲ نوع تمرین مختلف به دانشجو داده می شود که در هر تمرین ۲ ردیف واژه های پرسشی و افعال مختلف وجود دارد. دانشجو موظف است اولین واژه برای ساختن سؤال خود را از ردیف اول، و دومین واژه برای ساختن سؤال خود را از ردیف دوم انتخاب کند. تکلیف دوم: دانشجویان به گروه های مختلفی تقسیم می شوند. هر گروه یک موضوع مجزا انتخاب می کند و با توجه به واژه های پرسشی که در تمرین قبل وجود دارد، سؤال های زیادی تولید می کنند، سپس به سؤالات موجود پاسخ می دهند.</p>

۶. یافته ها

در این بخش ابتدا، جدول خلاصه شده میانگین و انحراف استاندارد نمرات گروه آزمایش و کنترل می آید. سپس جداول تحلیل کوواریانس جهت آزمون فرضیه ها آورده می شود.

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد نمرات کنترل خلق افسرده گروه آزمایش و کنترل در پیش آزمون و پس آزمون

گروه ها	پیش آزمون		پس آزمون	
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
گروه آزمایش	۲۷/۵۸	۴/۸۱	۴۵/۵۰	۷/۸۴
گروه کنترل	۳۱	۸/۶۶	۳۲/۵۸	۸/۳۳

نتایج جدول ۲ نشان می دهد که در مرحله ی پیش آزمون، میانگین و انحراف معیار گروه آزمایش به ترتیب ۲۷/۵۸ و ۴/۸۱ و برای گروه کنترل ۳۱ و ۸/۶۶ بوده است. به عبارت دیگر در پیش آزمون، میانگین و انحراف استاندارد گروه آزمایش از گروه کنترل کمتر است ولی در مرحله پس آزمون، میانگین و انحراف معیار گروه آزمایش ۴۵/۵۰ ± ۷/۸۴ و برای گروه کنترل ۳۲/۵۸ ± ۸/۳۳ می باشد. این افزایش میانگین، برای گروه آزمایش در مرحله پس آزمون نشان از تأثیر متغیر مستقل دارد. از طرفی میانگین گروه آزمایش در پس آزمون، نسبت به پیش آزمون، تغییر چشمگیری داشته است ولی برای گروه کنترل این افزایش محسوس نمی باشد.

جدول ۳. میانگین و انحراف استاندارد نمرات کنترل اضطراب گروه آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

پس‌آزمون		پیش‌آزمون		گروه‌ها
انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	
۱۲/۷۸	۵۷/۶۶	۳/۸۰	۲۴/۸۳	گروه آزمایش
۹/۹۷	۴۵/۵۰	۱۲/۴۹	۴۴	گروه کنترل

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد در مرحله پیش‌آزمون، میانگین و انحراف معیار گروه آزمایش به ترتیب ۲۴/۸۳ و ۳/۸۰ و برای گروه کنترل ۴۴ و ۱۲/۴۹ بوده است. به عبارتی در پیش‌آزمون، میانگین و انحراف معیار گروه آزمایش کمتر از گروه کنترل است ولی در مرحله پس‌آزمون، میانگین و انحراف معیار گروه آزمایش $57/66 \pm$ و ۱۲/۷۸ و گروه کنترل نیز $45/50 \pm 9/97$ است. این افزایش میانگین برای گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون نشان از تأثیر متغیر مستقل دارد. از طرفی میانگین گروه آزمایش در پس‌آزمون، نسبت به پیش‌آزمون، تغییر چشمگیری داشته است ولی برای گروه کنترل این افزایش محسوس نیست.

جدول ۴. خلاصه نتایج تحلیل کوواریانس مربوط به مقایسه نمره کنترل خلق افسرده در گروه‌های آزمایش و کنترل

متغیر تغییرات	مجموع مجذورات	FD	میانگین	F	Sig	مجذورات	توان
پیش‌آزمون	۸/۶۱	۱	۸/۶۱	۰/۱۲	۰/۷۲	۰/۰۰۶	۰/۰۶
گروه	۹۸۵/۰۴	۱	۹۸۵/۰۴	۱۴/۴۳	۰/۰۰۱	۰/۴۰	۰/۹۵

نتایج تحلیل کوواریانس نشان می‌دهد با توجه به ضریب F محاسبه شده، بین میانگین‌های تعدیل شده نمرات کنترل خلق افسرده در دو گروه آزمایش و کنترل در مرحله پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. ($P > 0.05$)
 $(P = 0.001)$. بنابراین نتیجه می‌گیریم فرضیه صفر رد و فرضیه پژوهش یعنی تأثیر آموزش تفکر انتقادی بر کنترل خلق افسرده دانشجویان مربی کودک تأیید می‌شود.

جدول ۵. خلاصه نتایج تحلیل کوواریانس مربوط به مقایسه نمره کنترل اضطراب در گروه‌های آزمایش و کنترل

متغیر تغییرات	مجموع مجذورات	FD	میانگین	F	Sig	مجذورات	توان
پیش‌آزمون	۱۹۶/۸۶	۱	۱۹۶/۸۶	۱/۵۳	۰/۲۲	۰/۰۶	۰/۲۱
گروه	۹۷/۸۹	۱	۹۷/۸۹	۰/۷۶	۰/۳۹	۰/۰۳	۰/۱۳

نتایج تحلیل کوواریانس نشان می‌دهد با توجه به ضریب F محاسبه شده، بین میانگین‌های تعدیل شده نمرات کنترل اضطراب در دو گروه آزمایش و کنترل در مرحله پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود ندارد ($P = 0.39$)
 $(P > 0.05)$ ، بنابراین علی‌رغم افزایش میانگین گروه آزمایش در پس‌آزمون و تأثیر متغیر مستقل (جدول ۳)، نتیجه می‌گیریم فرضیه صفر تأیید و فرضیه پژوهش یعنی تأثیر آموزش تفکر انتقادی بر کنترل اضطراب دانشجویان مربی کودک رد می‌شود.

۷. بحث و نتیجه‌گیری

امروزه دانشجویان برای داشتن زندگی موفق در جامعه، می‌بایست قادر به تفکر انتقادی باشند تا بتوانند تصمیمات صحیحی در مورد خود و جامعه‌شان اتخاذ نمایند. این پژوهش با هدف بررسی تأثیر آموزش تفکر انتقادی بر کنترل خلق افسرده و اضطراب دانشجویان مریب کودک انجام شد. با توجه به نتیجه به‌دست آمده از جدول شماره ۴، فرضیه پژوهش تأیید می‌گردد؛ یعنی آموزش تفکر انتقادی بر کنترل خلق افسرده تأثیر داشته است. این یافته پژوهش با نتایج پژوهش استراتنز و آریاخ (۱۹۹۸)، مرحمتی (۱۳۸۵)، دهش (۱۳۸۸)، اسلامی و همکاران (۱۳۹۱)، معروفی و همکاران (۱۳۹۱) و ترفیعی (۱۳۹۲) همسو بود.

در تبیین این فرضیه می‌توان استدلال نمود که افسردگی با سه جزء ناخشنودی، ناامیدی و ناسازگاری همراه می‌باشد [۱۵]. لذا آموزش تفکر انتقادی از طریق تمرین تشخیص واقعیت از گمان و تشخیص نتیجه‌گیری‌های قطعی از غیرقطعی، می‌تواند به تغییر نگرش افراد نسبت به محیط پیرامونشان منجر شده و میزان رضایتمندی و خشنودی افراد بیشتر گردد و به‌تبع آن امید به آینده افزایش یابد. از طرفی آموزش تفکر انتقادی از طریق افزایش قدرت تحلیل و شناخت، موجب بالا بردن توانایی شناخت افراد از احساسات خویش می‌شود و افراد می‌توانند با شناخت بهتر احساسات خود، حالت هیجانی خویش را به‌گونه مؤثری ابراز کنند و با مشکلات زندگی روبرو شوند و در سازگاری با محیط و دیگران موفق‌تر باشند [۳۴]. بنابراین با توجه به دلایل ذکر شده، می‌توان نتیجه گرفت بهبود فرایند تفکر انتقادی به کاهش و کنترل افسردگی منجر می‌گردد و لازم است دانشگاه‌ها برای استفاده از شیوه‌های آموزش تفکر انتقادی در طول تحصیل دانشجویان بستر مناسبی ایجاد نماید.

یافته‌های جدول ۵ تأییدکننده تأثیر آموزش تفکر انتقادی بر کنترل اضطراب نبوده است. این یافته با نتایج پژوهش مرحمتی (۱۳۸۵)، دهش (۱۳۸۸)، بقای مقدم و همکاران (۱۳۹۰)، اسلامی و همکاران (۱۳۹۱)، معروفی و همکاران (۱۳۹۱) و ترفیعی (۱۳۹۲) همسو نبود.

در تبیین رد این فرضیه، می‌توان استدلال نمود که وقتی فرد نتواند احساسات منفی خود را به‌صورت کامل بیان کند، جزء روانشناختی سیستم‌های ابراز هیجان و پربشانی روانی‌اش، از جمله اضطراب افزایش می‌یابد [همان]. اضطراب، فرد را دچار آشفتگی ذهنی می‌کند و او را از انجام تفکرات سطوح بالا بازمی‌دارد، لذا می‌تواند تفکر انتقادی را دچار اختلال نماید [۲۷]. از طرفی می‌توان عدم تأثیرگذاری آموزش تفکر انتقادی را تعداد کم جلسات مداخله آموزش تفکر انتقادی دانست که نیازمند این است، تعداد جلسات بیشتری تشکیل شود تا افراد بتوانند ضمن تشخیص و آگاهی از ابعاد اضطراب خویش از طریق تمرینات مربوط به تفکر انتقادی سطح ارزشیابی خویش را ارتقاء ببخشند. چون زمانی که اطلاعات هیجانی نتوانند در فرایند پردازش شناختی، ادراک و ارزشیابی گردند، افراد از نظر عاطفی و شناختی دچار آشفتگی و درماندگی شده و این ناتوانی سازمان عواطف و شناخت‌های آنان را مختل می‌سازد [۹].

از محدودیت‌های پژوهش حاضر این بود که پژوهش روی دانشجویان دختر در مرکزی تک‌جنسیتی انجام شد که در تعمیم نتایج به دانشجویان پسر و دیگر دوره‌های تحصیلی آموزش عالی می‌بایست احتیاط کرد.

براساس نتایج حاصل از این پژوهش و محدودیت موجود، پیشنهادهایی به شرح زیر ارائه می‌شود:

۱- پژوهش‌های بیشتری در رابطه با موضوع پژوهش بر روی نمونه‌ها و دوره‌های تحصیلی آموزش عالی، نظیر دانشکده‌های فنی و حرفه‌ای پسران انجام گیرد و نتایج پژوهش‌های دو تحقیق مورد مقایسه و تجزیه و تحلیل قرار گیرد.

۲- این پژوهش در سایر دوره‌های تحصیلی آموزش عالی نظیر کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری در تمامی دانشگاه‌ها اجرا گردد تا نمره هنجار تفکر انتقادی در نظام آموزش عالی مشخص شود.

۳- از روش‌های پژوهشی مختلف با ابزارهای اندازه‌گیری گوناگون، نظیر پرسشنامه تفکر انتقادی کالیفرنیا فرم الف و ب برای سایر رشته‌های موجود در دانشگاه فنی و حرفه‌ای و دیگر دانشگاه‌های کشور استفاده شود.

۴- دانشگاه‌ها به‌طور مستمر کارگاه‌های آموزش تفکر انتقادی را با استفاده از اساتید مجرب، برای کلیه دانشجویان برگزار کنند.

پی‌نوشت‌ها

- 1.Sad
- 2.Anger
- 3.Anxiety
- 4.Enmity
- 5.Beck
- 6.Emotional management
- 7.Critical thinking
- 8.Affective control scale

منابع

۱. اتکینسون، ریتا؛ اتکینسون، ریچارد و هیلگارد، ارنست (۱۳۹۶)، زمینه روان‌شناسی هیلگارد، ترجمه محمدتقی براهنی و دیگران، تهران، انتشارات رشد.
۲. اسدی، فاطمه (۱۳۸۹)، مقایسه سطح کنترل عواطف و مسوولیت‌پذیری دختران مقطع متوسطه ایتاگر و عادی شهر شیراز، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
۳. استوارت، ویلیام (۱۳۹۲)، دایره‌المعارف مشاوره، ترجمه شکوه نوایی‌نژاد، تهران، انتشارات علم.
۴. اسلامی، احمدعلی؛ ربیعی، لیلی؛ مسعودی، رضا و سلحشوری، آرش (۱۳۹۱)، ارزیابی اثربخشی برنامه جرات‌ورزی بر میزان استرس، اضطراب و افسردگی دانش‌آموزان دبیرستانی، مجله تحقیقات نظام سلامت، ش ۵.
۵. اطهری، زینب‌السادات؛ شریف، مصطفی و بختیارنصرآبادی، حسنعلی (۱۳۸۹)، بررسی رابطه مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان با رتبه آزمون سراسری ورود به دانشگاه، مجله مطالعات آموزش و یادگیری، دوره دوم، ش ۲.
۶. امیرسرداری، لیلی (۱۳۹۲)، افسردگی، تهران، انتشارات لوح دانش.
۷. امین‌خندقی، مقصود (۱۳۹۰)، ارتباط بین سلامت روان و تفکر انتقادی دانشجویان علوم پزشکی مشهد، مجله اصول بهداشت روانی، سال چهاردهم، ش ۲.
۸. بدری‌گرگری، رحیم (۱۳۹۰)، توانایی‌های شناختی و ویژگی‌های شخصیتی به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده تفکر انتقادی، فصلنامه اندیشه‌های

- نوبین تربیتی، دوره ۷، ش ۴، صص ۷۶-۵۹.
۹. بشارت، محمدعلی (۱۳۸۸)، سبک‌های دلبستگی و نارسایی هیجانی، مجله پژوهش‌های روان‌شناختی، دوره ۱۲، ش ۱۴، صص ۶۳-۸۰.
۱۰. بقای مقدم، گلناز؛ ملک‌پور، مختار؛ امیری، شعله و مولوی، حسین (۱۳۹۰)، اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر میزان اضطراب، شادی و کنترل خشم نوجوانان با ناتوانی جسمی- حرکتی، مجله علوم رفتاری، دوره ۵، ش ۴، صص ۳۱۰-۳۰۵.
۱۱. بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۹۰)، روان‌شناسی نوجوانان، تهران، دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
۱۲. ترفعی، افسانه (۱۳۹۲)، اثربخشی مشاوره گروهی به شیوه تلفیقی سایکودرام و تحلیل رفتار متقابل بر کنترل عواطف دانشجویان رشته مشاوره و روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
۱۳. حسن‌زاده، رمضان (۱۳۹۵)، «انگیزش و هیجان»، تهران، ارسباران.
۱۴. حسین‌خانزاده، عباسعلی؛ رشیدی، نورالدین؛ یگانه، طیبه؛ زارعی‌منش، قاسم و قنبری، نیکزاد (۱۳۹۲)، تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر میزان اضطراب و پرخاشگری دانشجویان، مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان، دوره دوازدهم، صص ۵۵۸-۵۴۵.
۱۵. دهش، زهرا (۱۳۸۸)، تأثیر مشاوره تلفیقی رفتاری و هیجان‌محور بر کنترل عواطف در نوجوانان دختر شهر کشکوتیبه رفسنجان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
۱۶. شاملو، سعید (۱۳۹۴)، بهداشت روانی، تهران، انتشارات رشد.
۱۷. شعاری‌نژاد، علی‌اکبر (۱۳۹۲)، روان‌شناسی رشد، تهران، اطلاعات.
۱۸. غیاث‌فخری، عاطفه و بینازاده، محمد (۱۳۹۱)، مهارت‌های زندگی، تهران، هنرآبی.
۱۹. قاسمی، فرشید؛ مهاجری، احمد؛ اسکندری، شهره و آبروشن، حسن (۱۳۹۲)، بررسی و مقایسه مهارت تفکر انتقادی فرهنگیان دوره‌های ابتدایی، راهنمایی، متوسطه و پیش‌دانشگاهی استان بوشهر و ارائه راهکارهایی جهت ارتقاء به تفکر انتقادی، فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال چهارم، ش ۳.
۲۰. گلمن، دانیل (۱۳۹۶)، هوش هیجانی خودآگاهی هیجانی، خویشتنداری، همدلی و یاری به دیگران، ترجمه نسرین یارسا، تهران، انتشارات رشد.
۲۱. مایرز، چت (۱۳۹۵)، آموزش تفکر انتقادی، ترجمه خدایار ابیلی، تهران، انتشارات سمت.
۲۲. مرحمتی، زهرا (۱۳۸۵)، بررسی اثربخشی مشاوره به شیوه متمرکز بر عواطف (EFT) بر افزایش سلامت روانی دانشجویان دختر، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
۲۳. معروفی، یحیی؛ یوسف‌زاده، محمدرضا و بخشکار، فاطمه (۱۳۹۱)، رابطه بین مهارت‌های تفکر انتقادی و سلامت روانی دانش‌آموزان دختر دوره پیش‌دانشگاهی شهر همدان، مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی همدان، دوره ۱۹.
۲۴. هنرپروران، نازنین (۱۳۹۳)، مبانی بهداشت روان، تهران، انتشارات بشری.
۲۵. یارمحمدزاده، پیمان؛ بختیارنصرآبادی، حسنعلی؛ آقابابایی، راضیه و جمشیدی کوهساری، محبوبه (۱۳۸۹)، تبیین متغیرهای ادراکی تفکر انتقادی و بعد شناختی پیشرفت تحصیلی، فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره ۶، ش ۲، صص ۹۰-۷۵.

26. Bar-On, R. & Mayer, D. (2001), "Emotional intelligence and self-actualiza26.Bar-On, R. & Mayer, D. (2001), Emotional intelligence and self-actualization, Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry, New York: Psychology press.

27. Broadbear, J.T.; Guang, J. & Bierma, T.J. (2005), Critical thinking dispositions among undergraduate students during their introductory health education course, Health educator, 37(1), pp. 8-15.

28. Ennis, R.H. (2013), The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dis-

- positions and abilities, <http://criticalthinking.net/longdefinition.html>.
29. Facione, N.C.; Facione, P.A. & Sanchez, C.A. (1994), Critical thinking disposition as a measure of competent clinical judgment: the development of the California critical thinking disposition inventory, *Journal of nursing education*, 33 (8), pp. 345-350.
30. Greenberg, L.S. (2004), *Emotion-focused therapy clinical psychology and psychotherapy*, Washington, DC: American psychological association.
31. Gul, R.; Cassuma, S.H., Ahmada, A.; Khana, S.H.; Saeeda, T. & Parpio, Y. (2010), "Enhancement of critical thinking in curriculum design and delivery: A randomized controlled trial for educators, *Procedia social behavioral sciences*, 2(2), pp. 3219-3225.
32. Jackson, M.; Ignatavicius, D.D. & Case, B. (2006), *Critical thinking and clinical judgment*, USA: Jones and Barlett.
33. Karakoc, M. (2016), The significance of critical thinking ability in terms of education, *International journal of humanities and social science*, Vol, 6(7), p. 81-84.
34. Motan, I. & Gencoz, T. (2007), The relationship between the dimensions of alexithymia and the intensity of depression and anxiety, *Turkish journal of psychiatry*, 18(4), pp. 333-343.
35. Nardi, D.; Schlotman, E. & Siwinski, S. (1997), Breaking ground: Combining community service, critical thinking and writing in a mental health clinical course, *Archives Psychiatric Nursing*; 11(2), pp. 88-95.
36. Smite, R. (2004), The effect of life skills training on anxiety and aggression in group of third-grade guidance school, *Journal mental health care*, 41 (3), pp. 212-20.
37. Strents, T. & Auerbach, S.M. (1998), Adjustment to the stress of simulated captivity: Effects of emotion-focused versus problem-focused preparation on hostages differing in locus of control, *Journal of personality and social psychology*, 55(4), pp. 652-660.
38. Williams, K.E.; Chambless, D.L. & Ahrens, A.H. (1997), Are emotion frightening? An extension of the fear concept, *Behaviour research and therapy*, Vol. 35(4), pp. 239-248.
39. ZivkoviL, S. (2016), A model of critical thinking as an important attribute for success in the 21st century, *Procedia - social and behavioral sciences*, DOI: 10. 016/j.sbspro.2016.10.034.
- for success in the 21st century. *Procedia*