

آموزش مهارت تفکر انتقادی بر کنترل خشم و افزایش عزت نفس دانشجویان دختر و پسر

زینب جوزاری^{۱*}، میلاد دشتیان^۲، راضیه جوزاری^۳

۱. کارشناس ارشد روانشناسی بالینی، استاد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد گچساران، دانشکده پرستاری و مامایی، ایران. (نویسنده مسئول).
۲. کارشناس پرستاری، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد گچساران، ایران.
۳. کارشناس ارشد روانشناسی کودکان استثنایی، دانشگاه شیراز، گروه کودکان استثنایی، شیراز، ایران.

فصلنامه راهبردهای نو در روان‌شناسی و علوم تربیتی، دوره سوم، شماره یازدهم، پاییز ۱۴۰۰، صفحات ۶۹-۷۹

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی اثربخشی آموزش تفکر انتقادی بر کنترل خشم و عزت نفس دانشجویان دختر و پسر پرستار دانشگاه آزاد اسلامی واحد گچساران در سال ۱۳۹۹ است. این پژوهش به روش آزمایشی با گروه کنترل و مداخله و طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون انجام گردید. جامعه آماری پژوهش دانشجویان دختر و پسر پرستاری دانشگاه آزاد اسلامی واحد گچساران می‌باشند که روی ۱۰۰ نفر از کسانی که مایل به شرکت در گروه‌ها بودند آزمون‌های عزت نفس کوپر اسمیت و مقیاس صف-حالت بیان خشم (STAXI-2) اجرا گردید و از بین افرادی که نمره پایینی در این دو آزمون کسب کرده بودند. تعداد ۳۰ نفر، به صورت تصادفی انتخاب گردیدند و در دو گروه (آزمایش ۱۵ نفر) و (کنترل ۱۵ نفر) قرار داده شدند. افراد گروه آزمایش در ۱۰ جلسه ۲ ساعته (هر هفته یک جلسه) جهت آموزش تفکر انتقادی شرکت نمودند، سپس از هر دو گروه (آزمایش و کنترل) پس‌آزمون گرفته شد و تفاوت میانگین‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون از لحاظ آماری با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد؛ میانگین کنترل خشم آزمودنی‌های گروه آزمایشی ($SD=13/85, M=99/27$)، گروه گواه ($SD=13/97, M=118/4$) و میانگین عزت نفس گروه آزمایشی ($SD=4/5, M=41/53$) و گروه گواه در پس‌آزمون ($SD=30/53, M=4/45$) در پس‌آزمون به دست آمد. همچنین نتایج نشان داد، آموزش مهارت تفکر انتقادی بر کنترل خشم و افزایش عزت نفس دانشجویان تأثیر معنادار در سطح ($P < 0/01$) دارد.

واژه‌های کلیدی: مهارت تفکر انتقادی، کنترل خشم، عزت نفس.

مقدمه

برخورداری از عزت نفس با احساس خود ارزشمندی همچون یک سرمایه و ارزش حیاتی بوده و از جمله عوامل عمده شکوفایی استعداد و خلاقیت در افراد است (ساموکویچ، ۲۰۱۰). عزت نفس به عنوان سازه مهم در رشد و تحول شخصیت، نقش بسزایی در سازگاری هیجانی-اجتماعی سلامت روان فرد دارد. در واقع منظور از عزت-نفس، برخورداری از تائید، پذیرش و احساس ارزشمندی فرد نسبت به خودش است (کیاء، شعبانی، احقر و مدانلو، ۱۳۹۵). عزت نفس به عنوان یک پدیده عاطفی و فرایند پویا که تحت تأثیر موفقیت‌ها و شکست‌ها بسط می‌یابد، تعریف کرد (پری هادی و چوا، ۲۰۱۲). کوپر اسمیت (۱۹۶۷) بیان کرد، عزت نفس نقش محافظت‌کننده‌ای در مقابله با فشارهای روانی دارد که از فرد در مقابل وقایع فشار آور منفی زندگی حمایت می‌کند. فردی که از ارزشمندی بالایی برخوردار است، به راحتی قادر است با تهدیدها و وقایع فشار آور بیرونی بدون تجربه‌ی برانگیختگی منفی و از هم-پاشیدگی سازمان روانی مواجه شود (کوپر اسمیت، ۲۰۰۷). عزت نفس نقش بارزی در ظهور مجموعه‌ای از اختلال‌های روانی و مشکلات اجتماعی از قبیل افسردگی، اضطراب، خشونت و رفتارهای مخاطره‌آمیز ایفا می‌کند (فاتا و موتابی، ۲۰۰۶).

برخی پژوهشگران بر این عقیده‌اند که زمانی خشم برانگیخته می‌شود که عزت نفس فرد تهدید شود. تهدید عزت نفس منجر به احساس کاهش عزت نفس می‌شود که این احساس ظهور عواطف منفی و عواطف منفی خشم را در پی دارد. در مقابل، موافقان رابطه عزت نفس بالا و پرخاشگری اظهار کرده‌اند، کسانی که به طور غیرواقعی بینانه‌ای عزت نفس بالا دارند، نسبت به تهدید عزت نفس حساس ترند و تهدید عزت نفس، در آن‌ها خشم بیشتری ایجاد می‌کند (ملیندا و کانون، ۲۰۱۰). تعدادی از متخصصان خاطرنشان کرده‌اند که عزت نفس ضعیف به ایجاد پرخاشگری کمک می‌کند (سالتر، ۲۰۰۲). به نظر می‌رسد افراد پرخاشگر برای جبران عزت نفس ضعیف، از طریق نشان دادن برتری و تسلط بر دیگران به دفاع از احساس تهدید شدگی خود می‌پردازند. هیجان‌های منفی ناشی از تأییدات بیرونی برای طرح واژه‌های منفی شخص، زمینه پرخاشگری را فراهم می‌آورد (دونلان، ترزینوسکی، روبینس، ۲۰۰۵).

مفاهیم خشم، تندخویی و پرخاشگری، گاهی به جای یکدیگر به کار می‌روند (اونیل، ۲۰۰۶). خشم به عنوان نوعی هیجان تعریف می‌شود که می‌تواند به شیوه‌ای مختلفی برانگیخته شود و ممکن است بر ابعاد گوناگون سلامت جسمانی و روانی تأثیر بگذارد. بررسی این هیجان آگاهی و درک احساسات اشخاص را افزایش داده و آن‌ها را در بازشناسی و غلبه مؤثرتر بر هیجان‌اتشان یاری می‌دهد (اشپیلبرگر و ریسر، ۲۰۰۹). مطابق دیدگاه اشپیلبرگر (۱۹۹۹)، به نقل از لاپ‌ها، آکسهای، سرتل، اوزلیک و کلیک، (۲۰۱۳) تجربه خشم می‌تواند دو مؤلفه اصلی، معروف به خشم، حالت و صفت را در برداشته باشد. حالت خشم یک وضعیت روانی زیستی است که احساسات ذهنی فرد را شامل می‌شود، در حالی که صفت خشم به عنوان یک تفاوت فردی تعریف می‌شود که در صورت ناکامی در طیف وسیعی از موقعیت‌ها تظاهر پیدا می‌کند. قمی، حاج براتعلی، قاضی ولئی و صالحی (۱۳۹۵) با مطالعه رابطه عزت نفس، تحمل ناکامی با کنترل خشم فرزندان طلاق نشان دادند عزت نفس و ناکامی می‌تواند از عوامل بروز خشم و پرخاشگری در فرزندان طلاق قلمداد می‌شود. میرزاجانی (۱۳۹۳) در بررسی رابطه ساختاری عزت نفس و سلامت عمومی با بروز رفتار پرخاشگرانه در ۱۲۰ دختر فراری مرکز نگهداری بهزیستی شهر کرج نشان داد متغیرهای عزت نفس می‌توانند ابراز خشم را در دختران فراری پیش‌بینی کنند. حسین پور، کرمی و ناصری (۱۳۹۳) میزان تأثیر آموزش گروهی مدیریت خشم بر عزت نفس دانش آموزان دختر مدارس

راهنمایی یک شهرک نظامی در تهران را بررسی کردند. نتایج نشان‌دهنده افزایش عزت‌نفس کلی آزمودنی‌ها پس از آموزش گروهی مدیریت و کنترل خشم بوده است. از جمله عوامل موفقیت افراد در کاهش آسیب‌های روانی و غلبه بر هیجانانی مانند خشم و عصبانیت وجود برخی مهارت‌های زندگی می‌باشد (مختاری هاشم آباد، ۱۳۹۴). لطفی (۱۳۸۵) در پژوهش‌های خویش نشان داده‌اند که نداشتن مهارت کافی فرد در غلبه بر خشم و پیامدهای آن به ضعف در مهارت‌های تصمیم‌گیری و جرأت ورزی منتهی می‌شود. از جمله این مهارت‌ها می‌توان به تفکر سطح بالا اشاره کرد. تفکر سطح بالا را می‌توان به‌عنوان نوعی تفکر غیر الگوریتمی و پیچیده دانست که اغلب راه‌حل‌های متنوعی را تولید می‌کند. تاکنون انواع مختلفی از تفکر سطح بالا شناسایی شده‌اند که از جمله آن‌ها می‌توان به تفکر انتقادی اشاره کرد (سالکی، ۲۰۱۵). کووید (۲۰۱۶) تفکر انتقادی باعث می‌شود که شخص افکار خود و دیگران را بررسی کرده و مورد تجزیه و تحلیل قرار داده تا به وسیله ارزیابی و تفسیر آن را بهتر بفهمد.

آلوکالیلی (۲۰۱۲) با بررسی متون موجود درباره تفکر انتقادی به این نتیجه می‌رسد که هنوز در زمینه تعریف تفکر انتقادی اجماع آراء وجود ندارد. تفکر انتقادی یکی از لغات مبهم یا رمز واژه‌های عصر حاضر محسوب می‌شود که علی‌رغم ابهامی که در معنای آن وجود دارد، دیگران را تحت تأثیر قرار می‌دهد. ریشه‌های امروزی آن را می‌توان در اندیشه‌های جان دیویی که تفکر بازتابی را در اوایل قرن بیستم مطرح نمود، ردیابی کرد (استاپلتون، ۲۰۱۱). تفکر انتقادی در واقع به نقد و تحلیل کشاندن تأثیرات رسانه‌ها و همسالان، تحلیل نگرش‌ها، ارزش‌ها، هنجارهای اجتماعی و اعتقادات، عوامل تأثیرگذار بر آن‌ها و شناسایی اطلاعات مرتبط و منابع اطلاعاتی است (اوکستراند، ۲۰۰۹). در مطالعه که داودی، سپهوندی و غلامرضایی (۱۳۹۳) به بررسی اثر آموزش تفکر انتقادی بر عزت‌نفس نوجوانان پسر دبیرستان‌های شهر قم انجام دادند، نتایج نشان می‌دهد که آموزش تفکر انتقادی می‌تواند در افزایش عزت‌نفس نوجوانان مؤثر باشد.

سولیمان و حلبی (۲۰۰۶) روی دانشجویان پرستاری دوره کارشناسی انجام دادند. ارتباط بین تفکر انتقادی، عزت‌نفس و حالت اضطراب بررسی شد. نمونه موردبررسی به‌صورت در دسترس و داوطلبانه از دانشجویان پرستاری سال اول (۱۰۵ نفر) و سال چهارم (۶۰ نفر) انتخاب شدند. نتایج پژوهش نشان دادند که دانشجویان به‌صورت مثبت با «تفکر انتقادی» سال اول، سطح پایین‌تری از تفکر انتقادی را نشان دادند و عزت‌نفس و به‌صورت منفی باحالت اضطراب، همبستگی دارد. قنبری هاشم‌آبادی و شهابی (۱۳۸۶) به بررسی اثربخشی آموزش تفکر انتقادی بر عزت‌نفس و مهارت‌های حل مسئله دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهرستان کلاله پرداختند. نفر از کسانی که مایل به شرکت در گروه بودند آزمون‌های عزت‌نفس، حل مسئله و تفکر انتقادی اجرا گردید و از بین افرادی که نمره پایینی در این سه آزمون کسب کرده بودند (تعداد ۳۰ نفر)، تعداد ۲۲ نفر، به‌صورت تصادفی انتخاب گردیدند. از مجموع یافته‌های به‌دست آمده به نظر می‌رسد که آموزش تفکر انتقادی به افراد گروه آزمایش موجب افزایش میزان عزت‌نفس آنان شده است. از این رو هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش مهارت تفکر انتقادی بر کنترل خشم و عزت‌نفس در دانشجویان پرداخته است.

روش پژوهش

طرح پژوهش، آزمایشی و از نوع پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان پرستاری دانشگاه آزاد اسلامی واحد گچساران بودند. حجم نمونه شامل ۳۰ نفر از دانشجویان بودند که به روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب و در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) قرار گرفتند. ابتدا پیش‌آزمون‌ها بین دانشجویان گروه آزمایش و گواه توزیع شد. سپس مداخله‌ی به‌صورت ۱۰ جلسه ۱۲۰ دقیقه‌ای آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی برای گروه آزمایش به عمل آمد، اما گروه کنترل هیچ‌گونه مداخله‌ای دریافت نکردند. پس‌آزمون نیز از هر دو گروه‌های آزمایش و کنترل پس‌آزمون گرفته شد. برای تحلیل داده‌ها نیز از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیری (MANCOVA) استفاده شده است. در این پژوهش به‌منظور گردآوری اطلاعات هم از روش کتابخانه‌ای (مطالعه پیشینه و مبانی نظری متغیرهای پژوهش) و هم از روش میدانی (پرسشنامه جهت سنجش متغیرهای پژوهش) استفاده شده است. به‌منظور سنجش متغیرهای پژوهش از پرسشنامه‌های زیر استفاده شد.

مقیاس صفت- حالت بیان خشم (STAXI-2): این ابزار را اسپیلبرگر در سال ۱۹۹۹ ساخته است. مقیاس صفت- حالت بیان خشم ۵۷ ماده دارد که از مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرت استفاده شده است. این مقیاس ۴ درجه‌ای شدت احساس خشم فرد در زمان خاص و نیز فراوانی خشم تجربه‌شده، بیان‌شده، سرکوب‌شده، یا کنترل‌شده فرد را ارزیابی می‌کند. این مقیاس سه بخش حالت خشم، صفت خشم و بیان خشم و مهار خشم دارد. این مقیاس در نمونه‌های غیر ایرانی ویژگی‌های روان‌سنجی مناسبی دارد و در نمونه ایرانی اصغری مقدم، حکیمی راد و رضازاده (۱۳۸۷) نشان داده‌اند که ضریب همسانی درونی (آلفای کرونباخ) تمام مقیاس‌ها و خرده مقیاس‌ها بالاتر از ۰/۸۴ است. بازآزمایی مقیاس‌ها و خرده مقیاس‌ها پرسشنامه مقیاس صفت- حالت بیان خشم در یک نمونه بالینی، نشان داد که ضرایب همبستگی به‌دست‌آمده، همگی در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. به‌استثنای خرده مقیاس احساس خشم و بیان خشم به بیرون که در سطح آلفای ۰/۰۵ معنادار است. این یافته نشان می‌دهد که می‌توان این اطلاعات را به‌عنوان گواهی بر اثبات آزمون طی زمان در گروه بالینی تفسیر کرد. همچنین ضرایب همسانی درونی مقیاس‌ها و خرده مقیاس‌های این آزمون در نمونه بالینی نشان دهنده اعتبار مناسب آزمون در گروه بالینی است، روایی این پرسشنامه نیز بر اساس مقیاس دو گروه ۲۶۱ نفری بالینی و غیر بالینی نشان داد که در همه مقیاس‌ها و خرده مقیاس‌ها در سطح معناداری ۰/۰۰۱ میانگین گروه بالینی از غیر بالینی بیشتر است و در دو مقیاس کنترل بیرونی و درونی خشم، گروه غیر بالینی میانگین بیشتری داشت که نشان دهنده مهار بیشتر هیجان منفی خشم در این گروه است. در مجموع اعتبار ملاک این پرسش‌نامه تأیید شد.

پرسشنامه عزت‌نفس: برای اندازه‌گیری عزت‌نفس از آزمون عزت‌نفس کوپر اسمیت که نگرش فرد را نسبت به خودش می‌سنجد، استفاده شده است. اعتبار این آزمون توسط اسمیت (۱۹۷۶)، بایچر (۱۹۷۱) و کمپل (۱۹۵۶) تأیید شده است. در پژوهشی که در ایران توسط پورشافعی برای برآورد ضریب پایایی این پرسشنامه صورت گرفت، ضریب پایایی به‌دست‌آمده با استفاده از روش دو نیمه کردن برابر با ۰/۸۳ بوده است. این آزمون در دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز توسط نیسی حجت‌خواه (۱۳۷۵) زیر نظر دکتر شکرکن ترجمه و ضرایب و پایایی آن با روش بازآزمایی محاسبه شد. برای این منظور، این

آزمون روی یک گروه ۶۰ نفری شامل ۳۰ دانش‌آموز دختر و ۳۰ دانش‌آموز پسر کلاس‌های اول تاسوم دبیرستان در دو نوبت اجرا شده بود. ضریب پایایی گروه پسران ۹۰ درصد و برای گروه دختران ۹۲ درصد بوده است. روایی آزمون عزت‌نفس ضریب اعتبار این آزمون در تحقیق نیسی، برای گروه پسران ۹۶ درصد و برای گروه دختران ۷۱ درصد است (به نقل از قنبری هاشم‌آبادی و شهابی، ۱۳۸۵).

پروتکل برنامه درمانی تفکر انتقادی الدر و پاول (۲۰۱۰)

جلسه اول: عناصر تفکر (استدلال) (هدف، فرضیه، تلاش).

هدف: این بخش تفکر شامل تعریف هدف یا اهداف موضوع است. برای مثال هدف ممکن است حل یک مشکل یا رسیدن به چیزی باشد.

تلاش: این قسمت شامل تلاش‌هایی برای حل یک مشکل می‌باشد.

فرضیه: قبل از حل موضوع به علت نداشتن اطلاعات زیاد در مورد موضوع اقدام به اینجا فرضیه می‌کنیم. ما معمولاً با فرض‌های قیاسی شروع می‌کنیم و سپس با اطلاعات تحقیقاتی به اعتبار سنجی این فرض‌ها می‌رسیم. به‌عنوان مثال ما فرض می‌کنیم سیب‌ها قرمز هستند و شروع به تحقیق درختان برای شناسایی سیب‌ها می‌کنیم.

جلسه دوم: عناصر تفکر (نقطه‌نظر، داده‌ها، مفاهیم).

نقطه‌نظر: این بخش شامل دیدگاه‌های ما مانند دیدگاه‌هایی که ما در تفکر در مورد موضوعی به دست می‌آوریم. برای مثال ما می‌توانیم در مورد محصول از دیدگاه مصرف‌کننده به‌جای تولیدکننده نگاه کنیم.

داده، اطلاعات و شواهد: در اینجا ما اطلاعات و داده‌های مرتبط با موضوع را پوشش می‌دهیم؛ و همچنین شواهدی که از موضوعمان پشتیبانی می‌کنند ارائه می‌دهیم

مفاهیم و ایده‌ها: در اینجا تمام اصول، مدل‌ها و نظریه‌های مرتبط با موضوع ارائه می‌دهیم. برای مثال این بخش ممکن است شامل نظریه‌های مرتبط با کاربرد یک راه‌حل خاص باشد.

جلسه سوم: عناصر تفکر (نتیجه‌گیری، پیامدها)

نتیجه‌گیری و تفسیرها: بخش آخر شامل راه‌حل‌های استنتاج شده بر اساس بخش‌های قبلی است. نتیجه‌گیری ممکن است شامل راه‌حل پیشنهادی یک مشکل خاص باشد.

پیامدها و کاربردها: تمام استدلال‌ها باید منجر به پیامدهای ناشی از اجرای فرایند استدلال باشد.

جلسه چهارم: استانداردهای فکری (وضوح و صحت).

وضوح: شامل می‌توانید بفهمید؟ می‌توانید آنچه را که می‌خواهید بیان کنید؟ آیا شما می‌توانید برای من مثالی بزنید؟ صحت: شامل چگونه می‌توانیم آن را بررسی کنیم؟ چگونه می‌توانیم پی ببریم که این درست است؟ چگونه می‌توانیم آن را تأیید یا تست کنیم؟

جلسه پنجم: استانداردهای فکری (ارتباط و دقت).

دقت: شامل آیا می‌توانید خاص‌تر باشید؟ آیا می‌توانید جزئیات بیشتری به من بدهید؟ آیا می‌توانید دقیق‌تر باشید؟ ارتباط: شامل چگونه با مشکل مرتبط است؟ چگونه به سؤال مربوط می‌شود؟ چگونه به ما با این موضوع کمک می‌کند؟

جلسه ششم: استانداردهای فکری (عمق و پهنا).

عمق: شامل چه عواملی این مشکل را ایجاد می‌کنند؟ پیچیدگی‌های این سؤال چیست؟ مشکلات مقابله با آن‌ها چه هستند؟ پهنا: شامل آیا ما باید از دیدگاه دیگر نگاه کنیم؟ آیا ما باید نقطه‌نظر دیگری را در نظر بگیریم؟ آیا ما باید با شیوه‌های دیگری به این مورد نگاه کنیم؟

جلسه هفتم: صفات فکری (تواضع و شجاعت).

تواضع فکری: این ویژگی توانایی فرد به درک محدودیت شناخته‌شده و موقعیتی که ممکن است متعصب و منفعلانه باشد را توسعه می‌دهد

شجاعت فکری: شجاعت نشان‌دهنده ایجاد آگاهی برای بیان ایده‌های منصفانه بدون در نظر گرفتن دیدگاه‌های خود یا احساس‌های منفی مان درباره موضوع است. همچنین به ما کمک می‌کند تا توانایی‌هایمان برای ارزیابی ایده‌ها بدون در نظر گرفتن پیش‌فرض‌ها و ادراک‌مان درباره موضوع توسعه دهیم

جلسه هشتم: صفات فکری (همدلی و یکپارچگی)

مدلی ذهنی: همدلی مربوط به توانایی قرار گذاشتن خودمان در کفش‌های دیگران برای درک آن‌ها است. همچنین آن توسعه می‌دهد که چگونه ما می‌توانیم بخش‌هایی از استدلال دیگران مانند دیدگاه‌ها، فرضیات و ایده‌ها را ببینیم.

یکپارچگی فکری: این بخش مربوط به توانایی ادغام با استدلال فکری دیگران است و از سردرگمی‌هایی که از استدلال خودمان حاصل می‌شود جلوگیری می‌شود. برخلاف همدلی، یکپارچگی بر توانایی استدلال‌های دیگران در موضوع و ادغام با آن تمرکز دارد.

جلسه نهم: صفات فکری (استقامت، اعتماد، بی‌طرفی).

استقامت فکری: استقامت نیاز به داشتن حقیقت درباره بینش بدون در نظر گرفتن موانعی که با آن مواجه است را توسعه می‌دهد. این کمک می‌کند تا استدلال‌های منطقی علیرغم آنچه علیه آن ایستاده‌اند را بسازند

اعتماد به استدلال: با استفاده از بخش‌های استدلال و تشویق مردم به رسیدن به استدلال‌هایشان، آن‌ها شروع به ساخت اعتماد به دلایل‌شان می‌کنند و به شیوه‌های منطقی فکر می‌کنند.

بی‌طرفی فکری: این ویژگی توانایی شروع یک نگاه منصفانه به تمام استدلال‌ها و این صفت همه دیدگاه‌ها را به‌طور یکسان کنار می‌گذارد.

یافته‌ها

در این بخش ابتدا یافته‌های توصیفی شامل میانگین و انحراف استاندارد و به دنبال آن یافته‌های مربوط به اثربخشی مداخله موردنظر از طریق تحلیل کوواریانس بررسی شده است. بر اساس نتایج پژوهش ۳۰ نفر از دانشجویان دختر (۱۳ نفر) و پسر (۱۷ نفر) در این پژوهش شرکت کردند که تعداد گروه مداخله (۵ دختر و ۱۰ پسر) و تعداد گروه کنترل (۸ دختر و ۷ پسر) بودند. جدول ۱. توزیع میانگین و انحراف استاندارد متغیر خشم و عزت‌نفس در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه‌های گواه و آزمایش

متغیر	گروه	میانگین	انحراف استاندارد
خشم	پیش‌آزمون	گواه	۲۶/۷۱
		آزمایش	۱۹/۷۴
	پس‌آزمون	گواه	۱۳/۹۷
		آزمایش	۱۳/۸۵
عزت‌نفس	پیش‌آزمون	گواه	۸/۶۹
		آزمایش	۱۰/۷۶
	پس‌آزمون	گواه	۴/۴۵
		آزمایش	۴/۵

یافته‌های جدول ۱ نشان داد که میانگین و انحراف استاندارد آزمودنی‌ها را در پیش‌آزمون و پس‌آزمون را در متغیر خشم و عزت‌نفس نشان می‌دهد لذا اطلاعات به‌دست‌آمده در متغیر خشم، نشان می‌دهد که نمره آزمودنی‌های گروه آزمایشی در پس‌آزمون ($SD=13/85, M=99/27$)، کمتر از میانگین نمره گروه گواه در پس‌آزمون ($SD=13/97, M=118/4$) بوده است همچنین نتایج برای متغیر عزت‌نفس، نشان می‌دهد که نمره آزمودنی‌های گروه آزمایشی در پس‌آزمون ($SD=4/5, M=41/53$)، بیشتر از میانگین نمره گروه گواه در پس‌آزمون ($SD=4/45, M=30/53$) بوده است (جدول-۱).

جدول ۲. آزمون کلموگروف-اسمیرنوف در متغیرهای وابسته جهت بررسی پیش‌فرض نرمال بودن برای MANCOVA

آزمون کلموگروف-اسمیرنوف		متغیر
Sig	K-s	
۰/۸۸۰	۰/۵۸	خشم
۰/۸۵۲	۰/۶۰	عزت‌نفس

جهت بررسی تأثیر آموزش مهارت تفکر انتقادی بر کنترل خشم و افزایش عزت‌نفس دانشجویان دختر و پسر از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره (مانکوا) استفاده شده است قبل از تحلیل داده‌های مربوط به فرضیه‌ها برای اطمینان از اینکه داده‌های تحقیق مفروضه‌های زیربنایی تحلیل کوواریانس چندمتغیری را برآورد می‌کنند به بررسی آن‌ها پرداخته شد. بدین منظور لازم است مفروضه‌های تحلیل کوواریانس موردبررسی قرار گیرند از آنجاکه حجم نمونه در گروه آزمایش و کنترل برابر است نقض مفروضه‌های همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس اثر چندانی بر روی نتایج ندارد و می‌توان از بررسی آن صرف‌نظر کرد.

در این پژوهش، پیش‌آزمون‌های خشم و عزت‌نفس به‌عنوان متغیرهای کمکی در یک معادله چندمتغیری در نظر گرفته شدند همبستگی بین پیش‌آزمون‌های متغیرها ۰/۳۶- بوده است لذا با توجه به ضریب همبستگی به‌دست آمده و اینکه ضریب مذکور کمتر از ۰/۹۰ است می‌توان گفت که این پیش‌فرض رعایت شده است.

جدول ۳. آزمون لون و فرضیه شیب رگرسیون جهت رعایت و مفروضه همگنی واریانس‌ها

آزمون لون		آزمون شیب رگرسیون		متغیر
Sig	F	Sig	F	
۰/۱۴۶	۲/۲۰	۰/۵۲۸	۰/۴۰	خشم
۰/۷۶۴	۰/۰۹	۰/۸۸۶	۰/۰۲	عزت‌نفس

برای بررسی پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها از تست همگنی واریانس‌های لوین استفاده شده همان‌طور که در جدول ۳- مشاهده می‌شود چون سطح معناداری $p < ۰/۰۵$ برای متغیرهای خشم و عزت‌نفس معنی‌دار نبوده است لذا شرط همگنی واریانس‌ها برقرار است لذا می‌توان از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده نمود همچنین آزمون فرضیه شیب رگرسیون برای همه متغیرها (خشم و عزت‌نفس) امکان استفاده از تحلیل کوواریانس را مجاز می‌داند؛ و برای بررسی تفاوت دو گروه از تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده خواهد شد.

جدول ۴. شاخص‌های آماری چندمتغیره در تحلیل کوواریانس متغیرهای وابسته

منبع تغییر	نوع آزمون	مقدار	f	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معناداری
گروه	آزمون اثر پیلایی	۰/۵۳	۳۲/۲۱	۲	۵۷	۰/۰۰۱
	آزمون لامبدای ویلکز	۰/۴۷	۳۲/۲۱	۲	۵۷	۰/۰۰۱
	آزمون اثر هتلینگ	۱/۱۳	۳۲/۲۱	۲	۵۷	۰/۰۰۱
	آزمون بزرگ‌ترین ریشه روی	۱/۱۳	۳۲/۲۱	۲	۵۷	۰/۰۰۱

طبق نتایج به‌دست آمده همه متغیرها حائز شرایط پیش‌فرض‌های انجام تحلیل کوواریانس چندمتغیره (MANCOVA) شده‌اند لذا می‌توان برای تحلیل از کوواریانس چندمتغیره (MANCOVA) استفاده نمود. نتایج مندرج در جدول ۲- نشان می‌دهد سطوح معناداری تمام آزمون‌ها قابلیت استفاده از مانوا را مجاز می‌شمارد به عبارتی بیانگر این است که آموزش مهارت تفکر انتقادی بر کنترل خشم و افزایش عزت‌نفس دانشجویان دختر و پسر تأثیر معنادار در سطح $(P < ۰/۰۱)$ دارد بنابراین با ۹۹٪ اطمینان می‌توان بیان کرد که آموزش مهارت تفکر انتقادی بر کنترل خشم و افزایش عزت‌نفس دانشجویان دختر و پسر مؤثر است و بین خشم و عزت‌نفس در آزمون گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنادار وجود دارد لذا فرضیه اصلی مورد تأیید قرار می‌گیرد بنابراین حداقل بین یکی از متغیرهای خشم و عزت‌نفس بین گروه آزمایش و کنترل تفاوت وجود دارد؛ بنابراین حداقل بین یکی از متغیرهای خشم و عزت‌نفس بین گروه آزمایش و کنترل تفاوت وجود دارد آماره آنکوای تک متغیره در مورد هر متغیر وابسته به‌صورت جداگانه اجرا شد تا منبع معناداری آماری اثر چند متغیر تعیین شود که در جدول ۴- آمده است.

جدول ۵. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره برای بررسی متغیرهای وابسته

متغیر وابسته	مجموع مجدورات	df	میانگین	f	سطح معناداری
خشم	۵۴۹۱/۲۶	۱	۵۴۹۱/۲۶	۲۸/۳۵	۰/۰۰۱
عزت نفس	۱۸۱۵	۱	۱۸۱۵	۴۷/۹۱	۰/۰۰۱

در جدول شماره- ۵ نتایج مربوط تحلیل کوواریانس چندمتغیره تفاوت بین خشم و عزت نفس گروه‌های آزمایش و کنترل آمده است. نتایج مندرج در جدول نشان می‌دهد که بین خشم و عزت نفس افراد گروه کنترل و آزمایش در سطح $p < 0/01$ تفاوت معنادار وجود دارد لذا با توجه به میانگین نمره گروه آزمایش بعد از کنترل اثر پیش‌آزمون در متغیرهای خشم ($SD=13/85, M=99/27$) و عزت نفس ($SD=4/5, M=41/53$) در مقایسه با گروه گواه در متغیرهای خشم ($SD=13/97, M=117/4$) و عزت نفس ($SD=4/45, M=30/53$) (جدول شماره ۱-۱) می‌توان گفت که آموزش تفکر انتقادی بر کنترل خشم و افزایش عزت نفس دانشجویان دختر و پسر مؤثر است.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف تعیین اثربخشی آموزش مهارت تفکر انتقادی بر کنترل خشم و افزایش عزت نفس دانشجویان دختر و پسر انجام شد. نتایج نشان داد آموزش مهارت تفکر انتقادی بر کنترل خشم و افزایش عزت نفس دانشجویان تأثیر معنادار دارد. در این راستا فان^۱ (۲۰۱۰) بیان می‌کند که تفکر انتقادی شامل خود جهت‌دهی، خودنظم دهی، خودکنترلی و خود تصحیحی تفکر می‌باشد از این رو با استفاده و به‌کارگیری چنین تفکری می‌توان فکر را با استانداردهای عقلانی عالی همراه نمود. نتایج حاصل از پژوهش حاضر تأثیر آموزش تفکر انتقادی بر عزت نفس دانشجویان است به عبارت دیگر نتایج این پژوهش نشان داد که دانشجویانی که آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی را دیده‌اند نسبت به دانشجویان گروه کنترل، عزت نفس بیشتر و خشم کمتری را در پس‌آزمون نشان دادند. این نتایج با نتایج تحقیقات داودی و همکاران (۱۳۹۳)، سولیمان و حلبی (۲۰۰۶) و قنبری هاشم‌آبادی و شهابی (۱۳۸۶) همسو می‌باشد. با توجه به نتایج به دست آمده می‌توان گفت تجزیه و تحلیل و ارزیابی مشکلات راهی است که فرد را وادار به تصمیم مناسب‌تری می‌کند. در فرایند تفکر انتقادی افراد بجای واکنش سریع و نسنجیده از قدرت فکر و تأمل استفاده می‌کنند. در شرایطی که افراد خشمگین هستند با یادگیری چنین مهارت یاد می‌گیرند تا خشم خود را به صورت صحیح یعنی صحبت کردن و گفتگو حل کنند. ابراز خشم به صورت کلامی و صحیح در واقع نوعی جرات‌ورزی برای بیان احساسات منفی می‌باشد. یکی از محدودیت‌های پژوهشگر پیشینه تحقیقاتی کم در رابطه با تأثیرات مهارت تفکر انتقادی بر خشم، خشونت یا کنترل و سطح آن بود که باعث می‌گردید محقق برای به دست آوردن نتایج دقیق‌تر تمامی متغیرهای مزاحم را کنترل کند. به همین دلیل پیشنهاد می‌گردد در تحقیقاتی وسیع‌تر با توجه به افزایش سطح خشونت‌ها در استان تأثیرات این آموزش بررسی و اجرا گردد.

^۱. Phan

در نهایت می‌توان گفت با آموزش این مهارت می‌توان به افراد آموزش داد تا بعد از شنیدن خبرهایی که ممکن است باعث افزایش سطح خشم آنان گردد به تجزیه و تحلیل مسائل بپردازند. با توجه به نتایج مثبت به دست آمده از پژوهش، این تحقیق از این نظر اهمیت دارد که میزان خشم و خشونت در استان کهگیلویه و بویراحمد در حال پیشرفت بوده و نیاز به چنین آموزش‌هایی ضرورت دارد. ابتدا از این جهت که این مقاله به همت دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد گچساران - دانشکده پرستاری و مامایی انجام گرفت از کلیه دانشجویان دانشکده پرستاری و مامایی به ویژه از زحمات آقایان مصطفی مرادی، احسان پیروزی، امید براتیان، انصاری، مرام حق و خانم‌ها حدیث یزدانی، فرزانه پهناور، سارا حسینی، نسرين کاظمی و سایر عزیزان نهایت تشکر و قدردانی را دارم.

منابع

- حسین پور، رضا؛ کرمی، مرتضی؛ ناصری، مریم (۱۳۹۳). بررسی میزان تأثیر آموزش گروهی مدیریت خشم بر عزت نفس دانش آموزان دختر مدارس راهنمایی یک شهرک نظامی در تهران. فصلنامه فرهنگی تربیتی زنان و خانواده، ۹(۲۷)، ۳۰-۲۷.
- داودی، عبدالوحید؛ سپهوندی، محمدعلی؛ غلامرضایی، سیمین (۱۳۹۳). بررسی اثر آموزش تفکر انتقادی بر عزت نفس و افسردگی نوجوانان پسر دبیرستان‌های شهر قم. همایش سلامت اخلاقی و رفتاری کودک و نوجوان در خانواده، مدرسه و جامعه، تهران.
- قمی، میلاد؛ حاج براتعلی، ام‌البین؛ اسماعیلی قاضی ولئی، فریبا؛ صالحی، سمیه (۱۳۹۵). رابطه عزت نفس، تحمل ناکامی با کنترل خشم فرزندان طلاق. کنفرانس جهانی روانشناسی و علوم تربیتی، حقوق و علوم اجتماعی در آغاز هزاره سوم، شیراز.
- قنبری هاشم‌آبادی، بهرامعلی؛ شهابی، مهرنسا (۱۳۸۶). بررسی اثربخشی آموزش تفکر انتقادی بر عزت نفس و مهارت‌های حل مسئله دانش آموزان دختر مقطع متوسطه. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۴(۱۲)، ۲۱-۱.
- لطفی، بهناز (۱۳۸۵). تأثیر آموزش مهارت‌های هوش هیجانی بر کاهش تعارضات والد - فرزند در دختران نوجوان شهرستان کرمان. پژوهش‌های مشاوره (تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره)، ۷(۲۸)، ۱۳۱-۱۱۷.
- مختاری هاشم‌آباد، وحیده (۱۳۹۴). بررسی رابطه مهارت‌های زندگی با کنترل خشم در دانشجویان دختر دانشگاه آزاد خمینی شهر. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته ی راهنمایی و مشاوره. دانشگاه آزاد اسلامی، واحد خمینی شهر.
- میرزاجانی، صدرا (۱۳۹۳). رابطه ساختاری عزت نفس و سلامت عمومی با بروز رفتار پرخاشگرانه در دختران فراری. فصلنامه روانشناسی کاربردی، ۲(۳۰)، ۱۲۷-۱۰۷.
- Aloqaili, A. S. (2012). The relationship between reading comprehension and critical thinking: A theoretical study. *Journal of King Saud University - Languages and Translation*, 24(1), 35-41.
- Coppersmith, S. (2007). *The antecedent of self-esteem*. 2 nd. Michigan: Consulting Psychologists Press.
- Donnellan, M.B., Trzesniewski, K.H., Robins, R.W., Moffitt, T.E., Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behaviour, and delinquency, *Psychol Science*, 16, 328-335.
- Fata, L., & Mootabi, F. (2006). *Effective communication skills*. Tehran, Iran: Danjeh.

- Lapa, T.Y., Aksoy, D., Certel, Z., Özçelik, E. Ç. M. A., & Çelik. G. (2013). Evaluation of Trait Anger and Anger Expression in Taekwondo Athletes in Relation to Gender and Success. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1976-1979.
- Kovic, M. (2016). A generalized definition of critical thinking (p. 18). *Swiss Skeptics Discussion Paper Series*, 1, 1.
- Melinda, F., & Cannon, C. (2010). Weems cognitive biases in girls with run away from home do interpretive and judgment biases distinguish run away youth from their non-runaway? *J Anx Disord*, 24(2), 751-8.
- O'Neill, H. (2006). *Managing anger* (2nd. ed.). John Wiley & Sons, Ltd.
- Oxstrand, B. (2009). *Media Literacy Education-A discussion about Media education in the Western countries, Europe and Sweden*
- Phan, H.P. (2010). Critical thinking as a selfregulatory process component in teaching and learning. *Psicothema*, 22(2), 284-92
- Paul, R., & Elder, L. (2010). *The miniature guide to critical thinking: concepts & tools*. 27th International Conference on Critical Thinking, Near University of California at Berkeley
- Prihadi, K., & Chua. M. (2012). Students' self-esteem at school: The risk, the challenge, and the cure. *Journal of Education and Learning*, 6(1), 1-14.
- Saleki, M. (2015). The relation of parent-child interaction with addiction And the quality of friendship among teenagers. *INTERNATIONAL JOURNAL of ACADEMIC RESEARCH*, 7(3), 99-93.
- Samochowicz, L. (2010). Self perception among patients with multiple sclerosis. *Arch Psychiatr Psychotherap*, 3, 63-8.
- Slater, F. (2002). The trouble with self-esteem: May be thinking highly of you is the real problem. *New York Times Magazine*, Section 6, 44.
- Spielberg, C., & Reheiser, E. (2009). Assessment of emotions: Anxiety, anger, depression, and curiosity. *Applied psychology: Health and well being*, 1(3), 271-302
- Stapleton, P. (2011). A survey of attitudes towards critical thinking among Hong Kong secondary school teachers: Implications for policy change. *Think Skills Creat*, 6(1), 14-23.
- Suliman, W.A., & Halabi, J. (2006). Critical thinking, self-Steem, and state of anxiety of nursing students. *Nurse Education Today*.