



Scientific Journal

Journal of Research in Educational Systems

Volume 15, Issue 53,
Pp. 98-109
Summer 2021

Print Issn: 2383-1324

Online Issn: 2783-2341

Indexed by ISC

www.jiera.ir



Journal by
Research in Educational
Science is licensed under a
Creative Commons
Attribution-
NonCommercial 4.0
International License.

Document Type:
Original Article

✉ Corresponding Author:
sharifi_ta@yahoo.com

Received: 12/20/2020

Accepted: 05/09/2021

How to Site: Ghodosian, B., Sharifi, T., Chorami, M., Jajarmi, M. (2021). The Effectiveness of Critical Thinking Psycho-Educational Approach on Adjustment and Social Anxiety of Female Students. *Journal of Research in Educational Science*, 15(53), 98-109.

dor: 20.1001.1.23831324.1400.15.53.7.1

The Effectiveness of Critical Thinking Psycho-Educational Approach on Adjustment and Social Anxiety of Female Students *

Batool Ghodosian

Ph.D. Candidate, Department of Psychology, Shahrekord Branch, Islamic Azad University, Shahrekord, Iran

Tayebe Sharifi ✉

Assistant Professor, Department of Psychology, Shahrekord Branch, Islamic Azad University, Shahrekord, Iran

Maryam Chorami

Assistant Professor, Department of Psychology, Shahrekord Branch, Islamic Azad University, Shahrekord, Iran

Mahmoud Jajarmi

Assistant Professor, Department of Psychology, Bojnourd Branch, Islamic Azad University, Bojnourd, Iran

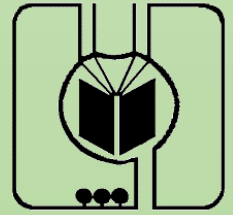
Abstract

Moving from the status quo to the desired state of education is difficult and impossible, despite the emotional and social turmoil. Little is known about the role of critical thinking in emotional and social turmoil. Therefore, the aim of this study was to investigate the group training of critical thinking (CT) on adjustment and social anxiety of female high school students in Bojnourd. The method of the present study was a quasi-experimental with pre-test-post-test-follow-up and control groups. The statistical population of the study included 430 girls in the second year of high school in Bojnourd in the academic year of 1998-99. And witnesses were randomly replaced. The instruments used in this study were Bell Social Adjustment (1961) and the Social Anxiety Scale for Adolescents (SAS-A, 1999). The Critical thinking training program was performed on the experimental group during 8 sessions of 90 minutes according to the training program. The results of repeated measures analysis of variance show that there was a significant difference between the mean of adjustment and social anxiety in the experimental and control groups. This means that group training in critical thinking has been significantly effective in increasing social adjustment and reducing social anxiety in the experimental group.

Keywords:

Critical thinking, Social adjustment, Social anxiety

* The present article is taken from the doctoral dissertation in Educational Psychology, Shahrekord Branch of Islamic Azad University



نشریه علمی

پژوهش در نظام‌های آموزشی

دوره ۱۵، شماره ۵۳،
ص ۹۸-۱۰۹
تابستان ۱۴۰۰

شاپا (چاپی): ۱۳۲۴-۲۳۸۳

شاپا (الکترونیکی): ۲۳۴۱-۲۷۸۳

نمایه در ISC

www.jiera.ir



نشریه علمی
پژوهش در نظام‌های آموزشی تحت قانون
بین‌المللی کپی‌رایت Creative
Commons: BY-NC می‌باشد.

نوع مقاله:

مقاله اصیل پژوهشی

✉ نویسنده مسئول:

sharifi_ta@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۹/۳۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۲/۱۳

استناد به این مقاله: قدوسیان، ب.، شریفی، ط.

چرامی، م. و جاجرمی، م. (۱۴۰۰). اثربخشی رویکرد

روان-آموزشی تفکر انتقادی بر سازگاری و اضطراب

اجتماعی دانش‌آموزان دختر. پژوهش در نظام‌های

آموزشی، ۱۵(۵۳)، ۹۸-۱۰۹.

doi: 20.1001.1.23831324.1400.15.53.7.1

اثربخشی رویکرد روان-آموزشی تفکر انتقادی بر سازگاری و اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان دختر *

بتول قدوسیان

دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران

✉ طیبه شریفی

استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران

مریم چرامی

استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران

محمود جاجرمی

استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران

چکیده

حرکت از وضع موجود به وضع مطلوب آموزش و پرورش با وجود آشفتگی‌های هیجانی و اجتماعی امری مشکل و غیرممکن است. اطلاعات اندکی در خصوص نقش تفکر انتقادی بر آشفتگی‌های هیجانی و اجتماعی در دسترس است؛ بنابراین هدف پژوهش حاضر بررسی آموزش گروهی تفکر انتقادی بر سازگاری و اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر بجنورد صورت گرفت. روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون- پیگیری و گروه گواه بود. جامعه آماری پژوهش شامل ۴۳۰ دختر دوره دوم متوسطه شهر بجنورد در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ بوده که با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای ۳۰ نفر (۱۵ نفر گروه آزمایش و ۱۵ نفر گروه گواه) انتخاب و در دو گروه آزمایش و گواه به صورت تصادفی جایگزین شدند. ابزار مورد استفاده در این پژوهش سازگاری اجتماعی Bell (1961) و مقیاس اضطراب اجتماعی برای نوجوانان (SAS-A، 1999) استفاده گردید. برنامه آموزش تفکر انتقادی در طول ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای طبق برنامه آموزشی تدوین شده بر روی گروه آزمایش اجرا گردید. نتایج حاصل از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر نشان می‌دهد که بین میانگین سازگاری و اضطراب اجتماعی در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی‌داری مشاهده شد. بدین معنی که آموزش گروهی تفکر انتقادی (CT) بر افزایش سازگاری اجتماعی و کاهش اضطراب اجتماعی در گروه آزمایش به‌طور معنی‌داری مؤثر بوده است.

واژه‌های کلیدی:

اضطراب اجتماعی، تفکر انتقادی، سازگاری اجتماعی

* مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری رشته روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرکرد است.

مقدمه

نوجوانی را می‌توان به‌عنوان یک مرحله انتقالی از تغییرات عمیق با پیامدهای قابل توجه برای سازگاری روانی اجتماعی کلی در نظر گرفت (Bastianoni et al., 2020)؛ به همین سبب مرحله نوجوانی به‌عنوان یک مرحله «طوفان و فشار»^۱ و با مشکلاتی مانند افسردگی، اضطراب و استرس^۲ در طول این مرحله یک نگرانی شدید برای نوجوانان و مسئولان آموزشی به وجود آورده است (Robinson & Miller, 2012). پرواضح است که انسان علاقه‌مند برقراری ارتباط با دیگران است، به‌گونه‌ای که بسیاری از نیازهای متعالی و شکوفایی استعدادها و خلاقیت‌هایش از مسیر تعاملات بین فردی به فعلیت درمی‌آید، بنابراین یادگیری آموزش‌های مهارت‌های اجتماعی و از جمله تفکر انتقادگرایانه پر اهمیت جلوه می‌نماید (قدم پور و همکاران، ۱۳۹۹).

به اعتقاد روانشناسان رشد، رشد اجتماعی^۳ نه تنها در سازگاری با اطرافیان که فرد با آن‌ها در ارتباط است مؤثر است، بلکه در میزان پیشرفت شغلی و تحصیلی فرد نیز تأثیر دارد. به‌عبارت دیگر، از آنجایی که یکی از اهداف نوین تعلیم و تربیت، بسترسازی به‌منظور ارتقاء به بالاترین سطح اهداف تحصیلی است، بنابراین اگر دانش‌آموز در حضور همکلاسی‌ها، فاقد محبوبیت اجتماعی باشد، در فرایند کسب دانش و پیشرفت تحصیلی وی اختلال ایجاد می‌شود، در این راستا نریمانی و همکاران (۱۳۹۲) سازگاری^۴ را به‌صورت توانایی پیوندجویی، سازگاری، دوستی، همکاری و کنار آمدن با خود، موقعیت و افراد تعریف کرده است.

یکی از اهداف مهم نظام‌های آموزشی نوین، پرورش دانش‌آموزانی است که بتوانند بر چالش‌های زندگی روزمره و در موقعیت‌های اجتماعی- فرهنگی به‌آسانی غلبه کنند و این نیازمند بسترسازی موقعیت‌های یاددهی-یادگیری به‌گونه‌ای که بهترین نتایج حاصل آید، مرتبط است (Selcuk et al., 2007)، با این حال، در زیست‌بوم تحصیلی، نوجوانان با چالش‌ها، موانع و فشارهای خاص این دوره مواجه می‌شوند که ممکن است بر کیفیت حضورشان در فضای آموزش

اثرگذار باشد. آمار هشداردهنده‌ای که دانش‌آموزان با آن مواجه هستند می‌توان اختلال اضطراب اجتماعی^۵ (Pittelkow, et al., 2021) را عنوان کرد که شایع‌ترین نوع اختلال اضطرابی و سومین اختلال روان‌شناختی از نظر شیوع در بین سطح کل جامعه است و اختلال اساسی در حوزه‌های درون-بیرون فردی، تحصیلی و خانوادگی ایجاد می‌کند و سبب کاهش رضایت زندگی فرد می‌شود (American Psychiatric Association, 2013). آمار نشان می‌دهد که ۱۸/۶٪ از نوجوانان از یک نوع اضطراب و اختلالات مرتبط با آن رنج می‌برند (DSM-5, 2013) و میزان مبتلایان در زنان نسبت به مردان به میزان ۳ به ۲ است (Alkozei et al., 2014). افراد مبتلا به اختلال اضطراب اجتماعی می‌ترسند که در مکان‌های اجتماعی، مانند حضور و سخنرانی در جمعیت و ملاقات با افراد جدید، شرمسار و خجالت‌زده شوند. آن‌ها ممکن است ترس‌های عملکردی مانند نوشتن، غذا خوردن و سخن گفتن در حضور دیگران را تجربه کنند، یا ممکن است به‌گونه‌ای ترس بی‌مورد و غیراختصاصی در زمینه شرمساری داشته باشند (رضاعی، ۱۳۹۵). در صورت عدم درمان/آموزش این اختلال ظرفیت‌ها و توانمندی‌های فردی، آموزشی و اجتماعی در گستره زندگی بدعملکردی وسیع ایجاد می‌شود (Davis et al., 2009). ارتباطات مناسب و مؤثر در فضای آموزشی به‌عنوان یکی از ملزومات تحصیلی است (Hunter et al., 2005). دانش‌آموزانی که دارای شایستگی‌های درون و برون ارتباطی هستند، در زمینه آموزش، به‌گونه‌ای سازگارتر عمل می‌کنند. محققان ادعا کردند که ارتباط خوب و موفق استاد-شاگردی سبب بهبود و ارتقاء سازگاری تحصیلی در فراگیران می‌شود (Harrison et al., 2007). Hedman و همکاران (2013) در پژوهشی نشان دادند که عدم مهارت در برقراری ارتباط بین فردی در بسترهای اجتماعی مانند مدرسه باعث ایجاد چالش‌هایی با همسالان و معلمان می‌گردد که در نتیجه در فرایند سازگاری وقفه ایجاد می‌نماید. یکی از گام‌هایی مهم متفکر انتقادی بودن، یادگیری سازگاری صحیح با هر وضعیت و کاربرد راهبرد حل مسئله در جهت خودمراقبتی است (شیخ‌الاسلامی و امیدوار، ۱۳۹۶). یافته‌های پژوهشگران گویا

2. adaptation
5. social anxiety disorder

1. storm and pressure
2. depression, anxiety and stress
3. social growth

بنابراین، به‌طور کلی با توجه به نقش مشکلات اضطرابی در ایجاد و ابقای مشکلات رفتاری، به نظر می‌رسد که آموزش تفکر انتقادی و اثر این روش در کاهش مشکلات سازگاری و اضطراب اجتماعی بتواند به افزایش دانش در این حوزه کمک کند. بر همین اساس پژوهش حاضر با هدف اثربخشی آموزش گروهی تفکر انتقادی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر بجنورد صورت گرفت تا مشکلات دانش‌آموزان را در دو متغیر ذکر شده تعدیل کرد.

روش

پژوهش حاضر نیمه تجربی و از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون^۲ و پیگیری با گروه کنترل^۳ بوده است. جامعه آماری این پژوهش متشکل از کلیه دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه مدارس دولتی شهر بجنورد بودند که در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ اشتغال به تحصیل داشتند. در پژوهش حاضر از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شده است، به این صورت که ابتدا بعد از اخذ مجوز از اداره آموزش و پرورش، از میان مدارس شهر بجنورد، پنج مدرسه و از هر مدرسه سه کلاس به صورت تصادفی انتخاب شدند و تمام دانش‌آموزان کلاس منتخب مورد آزمون قرار گرفتند که از این میان ۷۶ دانش‌آموز که نمره پایینی در سازگاری اجتماعی و نمره بالا در پرسشنامه اضطراب اجتماعی دریافت کرده‌اند، ۳۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب و به‌طور تصادفی در ۲ گروه ۱۵ نفره (گروه آموزش و کنترل) گمارده شدند. گروه آموزش به مدت ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای تحت آموزش مهارت تفکر انتقادی قرار گرفتند، در حالی که شرکت‌کنندگان در گروه کنترل هیچ آموزشی را دریافت نکردند. برای کنترل عوامل مداخله‌گر با توجه به تحقیقات پیشین ویژگی‌های شمول برای انتخاب نمونه شامل عدم ابتلا به اختلالات روانی و شخصیتی (با مصاحبه بالینی)، عدم شرکت هم‌زمان در سایر برنامه‌های آموزشی، عدم دریافت مشاوره فردی یا دارودرمانی بودند. ابزار اندازه‌گیری در پژوهش حاضر پرسشنامه سازگاری اجتماعی بود. این پرسشنامه، یکی از ابعاد «پرسشنامه سازگاری بل» است. پرسشنامه اخیر، در سال ۱۹۶۱ به وسیله بل تدوین

آن است که دانش‌آموزان در سطح بسیار پایینی از مهارت‌های تفکر انتقادی قرار داشته و نشان از اشکال جدی دانش‌آموزان در توانایی تفکر انتقادی است. پژوهشی نشان داده شد که ۴۵٪ دانش‌آموزان با توانایی کم تفکر انتقادی سطح اضطراب زیادی در صحبت کردن در حضور کلاس را تجربه کرده‌اند (Anthony et al., 2017). از دیدگاه Kennedy (2007) در حال حاضر رشد مهارت‌های تفکر انتقادی، همدلی و مهارت‌های کلامی را جز مزایای بحث‌های کلاسی در دانش‌آموزان معرفی کرده است.

از دیدگاه Kovic (2016) تفکر انتقادی باعث می‌شود که شخص با بررسی و تجزیه و تحلیل سیستم شناختی خود و دیگران به تبیین و تفهیم موقعیت بپردازد. کاربرد تفکر انتقادی، ملزم پایش سیستماتیک افکار است تا برنامه‌ها و سبک‌های یادگیری، ادراک اطلاعات و پیشرفت تحصیلی را بازبینی و مورد قضاوت قرار داده و به تبیین اطلاعات دریافتی از موقعیت پیرامون بدون ترس از ارزیابی منفی پرداخته شود. از نظر Connerly به کارگیری توانایی‌های تفکر انتقادانه باعث برخورداری شدن از دیدگاه‌های غنی و پویا است که زمینه علاقه‌مندی به اتفاقات، گزینش راهکارهای مؤثر و مدیریت هیجانات در دانش‌آموزان می‌گردد (Emir, 2009). نتایج پژوهش Halpern (2007) نشان می‌دهد، یادگیری توانایی‌های تفکر انتقادانه در دانش‌آموزان، موجب بهبود مقابله مشکل‌مدار، تاب‌آوری^۱ و رفتار سازگارانه دانش‌آموزان در مسائل تحصیلی می‌شود. همچنین Abrami و همکاران (2008) اعلام نمودند تفکر انتقادی در دوره بزرگ‌سالی نقش مهمی دارد و افرادی که از توانایی تفکر انتقادی برخوردارند؛ به احتمال زیاد در گستره زندگی فردی - اجتماعی هماهنگی و موفقیت چشمگیری دارند. در این راستا برنامه درسی ملی تأکید به مؤلفه‌های تفکر انتقادی دارد و تحول تفکر انتقادی از فرایندهای اجتماعی و بین فردی نشأت می‌گیرد و توسعه روابط اثربخش بین معلم و همسالان مهارت‌های تفکر انتقادی را گسترش می‌دهد (شریفی و همکاران، ۱۳۹۷؛ مسعودیان و همکاران، ۱۳۹۷).

3. control group

1. resilience
2. pretest-posttest

اضطراب اجتماعی نوجوانان طراحی شده که دارای ۱۸ سؤال و ۳ مؤلفه است: مؤلفه‌های پرسشنامه از سه زیر مقیاس، ترس از ارزیابی منفی^۲ (سؤالات ۱ تا ۷)، اجتناب اجتماعی و اندوه در موقعیت‌های جدید^۳ (سؤالات ۸ تا ۱۲)، اجتناب اجتماعی و اندوه عمومی^۴ (سؤالات ۱۳ تا ۱۸) تشکیل شده است. نمره‌گذاری این پرسشنامه بر اساس طیف ۵ درجه‌ای لیکرت (کاملاً شبیه من: ۵ تا حدودی شبیه من: ۴، نظری ندارم: ۳، متفاوت از من: ۲ کاملاً متفاوت از من: ۱) انجام می‌شود (La Greca et al., 2015). دامنه نمره کل سؤالات بین ۱۸ تا ۹۰ بوده و نمره بالا به منزله اضطراب اجتماعی بیشتر است. میزان همسانی درونی مقیاس را به کمک ضریب آلفا برای زیرمقیاس‌های ترس از ارزیابی منفی، اجتناب اجتماعی و اندوه در موقعیت‌های جدید و اجتناب اجتماعی و اندوه عمومی به ترتیب برابر با ۰/۸۴، ۰/۷۴ و ۰/۷۷ گزارش کردند (استوار و رضویه، ۱۳۹۲). در مطالعه حاضر ضریب همبستگی درونی آلفا ۰/۹۲ برآورد شد.

به منظور آموزش مهارت تفکر انتقادی بر اساس کتاب آموزش تفکر انتقادی از بسته آموزش مهارت‌های زندگی نوشته موتابی و فتی (۱۳۹۵) استفاده شد و در جهت تکمیل بسته آموزشی از مقالات مرتبط بهره‌برداری شد. فرایند جلسات آموزشی در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای و به صورت هفتگی (دو بار در هفته) طراحی و با اظهار نظر کارشناسانه گروهی از اساتید مبنی بر تأیید و اجرای تعیین روایی با طرح آزمایشی به قرار جدول ۱ ارائه گردید.

گردید. پرسشنامه سازگاری بل، پنج سطح جداگانه سازگاری شخصی و اجتماعی را در برمی‌گیرد (سازگاری در خانه، ۰/۹۱؛ عاطفی، ۰/۹۱؛ تندرستی، ۰/۸۱؛ شغلی، ۰/۸۵ و اجتماعی، ۰/۸۸). در پژوهش حاضر، برای سنجش سازگاری اجتماعی، از پرسشنامه سازگاری اجتماعی بل مخصوص دانش‌آموزان استفاده شده است. این بعد دارای ۳۲ سؤال است و به طور اختصاصی، به سنجش سازگاری اجتماعی می‌پردازد. پاسخ خیر به سؤالات ۳۲، ۳۰، ۲۶، ۲۳، ۲۱، ۱۹، ۱۷، ۱۴، ۱۳، ۹، ۸، ۲ پرسشنامه، نمره یک و پاسخ بلی این سؤالات، نمره صفر می‌گیرند. همچنین، سؤالات ۳۱، ۲۹، ۲۸، ۲۷، ۲۵، ۲۴، ۲۲، ۲۰، ۱۸، ۱۶، ۱۵، ۱۲، ۱۱، ۱۰، ۷، ۶، ۵، ۴، ۳، ۱ پرسشنامه، به پاسخ بلی نمره یک، و پاسخ خیر نمره صفر داده می‌شود. به این ترتیب دامنه نمرات هر فرد بین ۰ تا ۳۲ خواهد بود. هر چه آزمودنی نمره کمتری در آزمون سازگاری بل کسب کند، سازگاری بیشتری دارد و بالعکس. بر اساس امتیازبندی پرسشنامه بل، وضعیت سازگاری فرد برحسب خوب (نمره ۵-۸)، متوسط (نمره ۹-۱۶) و ضعیف (نمره ۱۷ و بیشتر) طبقه‌بندی گردید. این مقیاس در ایران هنجاریابی و پایایی آن در یک مطالعه داخلی در حیطه‌های سازگاری هیجانی ۰/۹۱، اجتماعی ۰/۸۸، تحصیلی ۰/۸۵، جسمانی ۰/۹۱، خانوادگی ۰/۸۱ و کلی ۰/۹۴ گزارش شده است (امانی، اعتمادی، فتیحی زاده و بهرامی، ۱۳۹۱). در پژوهش حاضر پایایی این آزمون با روش آلفای کرونباخ محاسبه گردید و ضریب آلفای آن معادل ۰/۸۹ به دست آمد.

مقیاس اضطراب اجتماعی نوجوانان^۱ (SAS-A): این پرسشنامه توسط La Greca (1999) جهت اندازه‌گیری

جدول ۱.

مراحل آموزش تفکر انتقادی

جلسه	عناوین آموزشی
۱	معارفه، اهمیت و ضرورت و چرایی تفکر نقادانه و انجام پیش‌آزمون
۲	آشنایی با فرایندهای شکل‌دهنده تفکر نقاد شامل فعالانه فکر کردن و پرسش‌های اکتشافی و نگاه کردن به موقعیت از زوایای گوناگون.
۳	تفسیر مفاهیم و دیدگاه‌ها در محیط‌های جمعی و کلاسی، بازنویسی مطالب و دیدگاه‌ها دانش‌آموزان به منظور بازسازی استدلال‌های پردازش پس از رویداد و دریافت بازخورد

3. social avoidance and grief in new situations
4. social avoidance and public grief

1. Adolescent Social Anxiety Scale
2. fear of negative evaluation

جلسه	عناوین آموزشی
۴	بررسی مهارت‌های تحلیل شامل تمیز شواهد ترس از واقعیت و خیال، تحلیل روابط میان برگه‌های فعالیت، تمیز واقعیت‌ها از فرضیه‌ها و تشخیص مفاهیم مبهم.
۵	بررسی مهارت ارزیابی شامل استرس‌های مفید و مضر و شناخت راهبردهای ارزیابی سازگاری منطقی، سازگاری درونی و غیره، و تمایلات جامعه‌محوری
۶	در این جلسه مهارت‌های خودگردانی شناختی و فراشناختی شامل جمع‌آوری اطلاعات به شیوه ذهن آگاهانه و مشاهده گرایانه و ارائه تکلیف و دریافت بازخورد
۷	شناسایی مهارت‌های تشخیص بدفهمی‌های منطقی شامل مفهوم بدفهمی منطقی و آشنایی با بدفهمی‌های منطقی و سوگیری شناختی متمرکز بر خود.
۸	ارائه بازخورد آموخته‌ها در سناریوهای آموزشی و زندگی روزمره و انجام پس‌آزمون و تعیین زمان برای مرحله پیگیری.

یافته‌ها

توصیفی در پژوهش حاضر میانگین و انحراف استاندارد سنی کل دانش‌آموزان ۱۵/۵۳ (۰/۶۲) سال بود و درصد بیشتری از مقطع تحصیلی آن‌ها در پایه یازدهم متوسطه بود (۴۳/۳). جدول ۲، اطلاعات توصیفی مربوط به متغیرهای سازگاری اجتماعی و اضطراب اجتماعی را نشان می‌دهد.

در پژوهش حاضر، برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و استنباطی تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر^۱ استفاده شد. طبق یافته‌های

جدول ۲.

میانگین و انحراف معیار متغیرهای سازگاری و اضطراب اجتماعی در گروه‌های آموزش و کنترل در مراحل پیش‌آزمون- پس‌آزمون و پیگیری

متغیرها	آزمون	آموزش تفکر انتقادی		کنترل	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
اضطراب اجتماعی	پیش‌آزمون	۶۵/۶۰	۳/۵۲	۶۷/۷۳	۴/۲۵
	پس‌آزمون	۵۶/۶۰	۴/۰۴	۶۷/۶۰	۴/۳۳
	پیگیری	۵۷/۵۳	۳/۰۶	۶۸/۵۳	۳/۳۷
سازگاری اجتماعی	پیش‌آزمون	۲۷/۴۶	۱/۷۲	۲۸/۰۶	۱/۶۲
	پس‌آزمون	۲۱/۸۰	۱/۳۲	۲۸/۲۰	۱/۲۰
	پیگیری	۲۲/۲۰	۱/۴۷	۲۸/۸۰	۱/۳۲

تحلیل نتایج حاصله، روش تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر به کار رفته است. در این راستا، تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر دارای پیش‌فرض‌های است که باید تأیید شود تا اجازه تحلیل از روش مزبور صحیح باشد. در این مطالعه، همه مفروضه‌ها برقرار بود که در اینجا یکی از مفروضه‌ها، یعنی پیش‌فرض همسانی کوواریانس آمده است.

پیش از کاربرد تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر جهت رعایت پیش‌فرض‌های آن، از آزمون‌های کرویت موخلی^۲ استفاده شد. از آنجاکه آزمون موخلی که برای دو متغیر

همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد شاخص‌های آماري نمرات در متغیرهای اضطراب اجتماعی و سازگاری اجتماعی به تفکیک دو گروه ارائه شده است. همان‌طور که از داده‌های این جدول مشاهده می‌شود در مرحله پیش‌آزمون، میانگین‌ها و انحراف استاندارد‌های متغیرهای مذکور در دو گروه تقریباً یکسان می‌باشند ولی در مراحل پس‌آزمون (بعد از اجرای آموزش تفکر انتقادی) و پیگیری، تفاوت زیادی مشاهده می‌شود. از آنجاکه در این مطالعه، از طرح نیمه تجربی پیش‌آزمون- پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل استفاده شده است، لذا برای

بررسی فرض توزیع نرمال بودن در اضطراب اجتماعی ۰/۶۶ با سطح معنی داری ۰/۷۶ و در سازگاری اجتماعی ۱/۲۰ و سطح معنی داری ۰/۱۱ گزارش شده است همچنین آزمون لوین^۳ در اضطراب اجتماعی ۰/۳۴ با سطح معنی داری ۰/۷۰ و در سازگاری اجتماعی ۱/۴۷ با سطح معنی داری ۰/۲۴ گزارش شده است.

معنی دار نبوده است، بنابراین شرط همسانی ماتریس‌های واریانس/ کوواریانس به درستی رعایت شده است (آزمون موخلی اضطراب اجتماعی، ۰/۹۴ و سطح معنی داری، ۰/۲۸؛ آزمون موخلی سازگاری اجتماعی، ۰/۹۹ و سطح معنی داری، ۰/۸۳). آزمون ام باکس^۱ در متغیرهای مزبور ۷۸/۱۷ با سطح معنی داری ۰/۷۵ و آزمون کولموگوروف اسمیرنوف^۲ جهت

جدول ۳.

نتایج تحلیل واریانس اندازه‌گیری‌های مکرر (آمیخته) در گروه‌های آموزش و کنترل در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

متغیر	منابع تغییرات	اجزاء	مجموع مجذورات	df	میانگین مجموع مجذورات	F	p	میزان تأثیر
سازگاری اجتماعی	درون گروهی	مراحل مداخله	۴۳۹/۶۰	۲	۲۱۹/۸۰	۱۳۸/۴۷	<۰/۰۰۱	۰/۷۶
		۳ مرحله × ۳ گروه	۲۷۳/۰۶	۴	۶۸/۲۶	۴۳/۰۰	<۰/۰۰۱	۰/۶۷
		خطا	۱۳۳/۳۳	۸۴	۱/۵۸			
بین گروهی	گروه	گروه	۶۳۵/۲۰	۲	۳۱۷/۶۰	۱۳۸/۱۸	<۰/۰۰۱	۰/۸۶
		خطا	۹۶/۵۳	۴۲	۲/۲۹			
اضطراب اجتماعی	درون گروهی	مراحل مداخله	۱۳۲۵/۷۹	۲	۶۶۲/۸۹	۱۱۸/۶۴	<۰/۰۰۱	۰/۷۳
		۳ مرحله × ۳ گروه	۷۶۲/۸۷	۴	۱۹۰/۷۱	۳۴/۱۳	<۰/۰۰۱	۰/۶۱
		خطا	۴۶۹/۳۳	۸۴	۵/۵۸			
بین گروهی	گروه	گروه	۱۹۹۰/۸۵	۲	۹۹۵/۴۳	۳۴/۸۷	<۰/۰۰۱	۰/۶۲
		خطا	۱۱۹۸/۸۰	۴۲	۲۸/۵۴			

نیز معنی دار بوده است ($p < ۰/۰۰۱$). این بیانگر آن است تفاوت میان مراحل در سازگاری اجتماعی و اضطراب اجتماعی در سطوح گروه‌ها یکسان نیست؛ بنابراین میزان این تأثیر در متغیر سازگاری اجتماعی ۰/۶۷ و اضطراب اجتماعی ۰/۶۱ است؛ بنابراین این درصدها از طریق آموزش قابل تبیین است.

جدول ۳ نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر در سازگاری اجتماعی و اضطراب اجتماعی را در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در دو گروه آموزش و کنترل را نشان می‌دهد. آن‌گونه که مشاهده می‌شود، نمرات این متغیرها در مراحل ۳ گانه (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) تفاوت معنی داری وجود داشته است. تعامل میان اثر آزمایش و گروه

جدول ۴.

نتایج مقابله‌های درون آزمودنی‌ها برای متغیرهای سازگاری اجتماعی و اضطراب اجتماعی

منبع	متغیرهای وابسته	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	P	میزان تأثیر
زمان	سازگاری اجتماعی	۲۸۰/۹۰	۱	۲۸۰/۹۰	۱۶۹/۹۹	<۰/۰۰۱	۰/۸۰
	اضطراب اجتماعی	۸۱۶/۰۱	۱	۸۱۶/۰۱	۱۲۷/۹۴	<۰/۰۰۱	۰/۷۵
زمان*گروه	سازگاری اجتماعی	۲۰۷/۲۰	۲	۱۰۳/۶۰	۶۲/۶۹	<۰/۰۰۱	۰/۷۴
	اضطراب اجتماعی	۵۵۱/۶۲	۲	۲۷۵/۸۱	۴۳/۲۴	<۰/۰۰۱	۰/۶۷
خطا	سازگاری اجتماعی	۶۹/۴۰	۴۲	۱/۶۵			
	اضطراب اجتماعی	۲۶۷/۸۶	۴۲	۶/۳۷			

معنی داری متناظر با آن، گویا آن است که نمره اضطراب اجتماعی آزمودنی‌ها (صرف نظر از نوع گروه) یک روند خطی (روند خطی کاهشی) را دنبال می‌کند و در متغیری که نمره سازگاری اجتماعی آزمودنی‌ها روند خطی افزایشی را دنبال می‌کنند. برای پاسخگویی به این مسئله که بین کدام یک از دو گروه در متغیرهای وابسته تفاوت وجود دارد از آزمون تعقیبی بونفرونی^۱ استفاده شد.

نتایج جدول چهار نشان می‌دهد که اثر زمان بر سازگاری اجتماعی ($F=169/99, p<0/001$) و اضطراب اجتماعی ($F=127/94, p<0/001$) معنی دار است. علاوه بر آن، بین زمان‌ها در متغیرهای سازگاری و اضطراب اجتماعی تفاوت معنی داری وجود دارد و تغییرات روند در مراحل ۳ گانه پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری از روند سطح ۱ (تغییرات خطی) برخوردار است؛ به عبارت دیگر مقدار F و سطح

جدول ۵.

نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی جهت مقایسه دوه‌دو میانگین‌های سازگاری و اضطراب اجتماعی در مرحله پیگیری دو گروه

متغیر	گروه‌های مورد مقایسه	تفاوت میانگین‌ها	خطای معیار	سطح معنی داری
سازگاری اجتماعی	گروه تفکر انتقادی - گروه کنترل	-۶/۶۰	۰/۵۰	۰/۰۰۱
اضطراب اجتماعی	گروه تفکر انتقادی - گروه کنترل	-۱۱/۰	۱/۱۷	۰/۰۰۱

از خیال است و به نظر می‌رسد در آموزش تفکر انتقادی این بدفهمی‌ها اصلاح می‌گردد. مطابق با نظریه‌های شناختی، ترس از ارزیابی دیگران، اجتناب از موقعیت‌های ارزیابی و انتظار اینکه دیگران از شخص ارزیابی منفی داشته باشند از بارزترین ویژگی‌های اضطراب اجتماعی است. افراد با سطوح بالای اضطراب اجتماعی، ارزیابی و ادراک منفی بالایی از خود را گزارش می‌کنند. به‌طور کلی، در رویکردهای موج سوم یک توضیح منطقی برای اثر کاهندگی گرایش به تفکر انتقادی بر اضطراب اجتماعی، رویکرد فراشناختی است. تحقیقات نیز نشان داده‌اند که یک متفکر انتقادی نیازمند به‌کارگیری مهارت‌های فراشناختی برای دستیابی به نتیجه‌گیری‌های مطلوب است، به‌طوری‌که تفکر انتقادی محصول آگاهی فراشناختی بوده و بدون آن رخ نمی‌دهد (Wells, 2009). به همین دلیل، یک متفکر انتقادی در طول تفکر به‌طور ذهن‌آگاهانه فرایندهای افکار خود را مشاهده می‌کند و از معایب احتمالی در استدلال خود (مانند، حواس‌پرتی و قضاوت‌های زودهنگام) آگاه می‌شود (سلیمانی فر و همکاران، ۱۳۹۴). به همین خاطر گرایش به تفکر انتقادی به‌عنوان یکی از شناخت‌های سطح بالاتر نقش مهمی در پیامدهای سلامت روانی و جسمی دارد؛ زیرا پژوهش‌ها نیز نشان داده‌اند که فرآیندهای فکری سطح بالاتر (همانند تفکر انتقادی) بر

جدول پنج هم‌سنجی میان گروه‌های پژوهش را نشان می‌دهد و بیانگر آن است در پیگیری آموزش تفکر انتقادی در هم‌سنجی با گروه کنترل در سازگاری اجتماعی و اضطراب اجتماعی تفاوت معنی داری وجود دارد ($p<0/001$)؛ که این بیانگر پایداری اثر برنامه آموزشی بر میزان افزایش سازگاری و کاهش اضطراب اجتماعی در افراد گروه آموزش در مرحله پیگیری است.

بحث

هدف از پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی آموزش تفکر انتقادی بر سازگاری و اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر بجنورد بود. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد آموزش گروهی تفکر انتقادی، موجب کاهش اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان گروه آموزش در مقایسه با گروه کنترل شده است. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین (Beidel et al., 2014؛ Suliman & Halabi, 2007؛ Kwon et al., 2007) همسو و هماهنگ است.

در تبیین اثربخشی رویکرد روان‌آموزشی تفکر انتقادی بر اضطراب اجتماعی می‌توان گفت که: مطابق مدل شناختی اجتماعی (Hofmann & Barlow, 2002)، هسته آسیب‌شناختی اضطراب اجتماعی، تحریف باورهای شناختی و عدم مطابقت واقعیت

1. Bonferoni

پردازش‌های شناختی ناکارآمد در افراد باعث بروز رفتارهای ناسازگارانه می‌شود (گل محمد نژاد بهرامی و رحیمی، ۱۳۹۵). به عبارت دیگر، تحقیقات فوق نشان دادند، توانایی‌های تفکر انتقاده از جمله ذهن فعال، پرسشگری، فرایند پردازش اطلاعات در نتیجه‌گیری، مدیریت گزینه‌های احتمالی یک مسئله، سازمان‌دهی دانش و استدلال پردازشی در مورد نتیجه تصمیم‌گیری‌های در گستره زندگی، می‌تواند موجبات خودتوانمندی افراد را در شرایط استرس‌زا فراهم سازد. این‌گونه افراد به علت بازخوردهای درونی و بیرونی منفی ناشی از نشخوارهای پس از رویداد موقعیت‌های اجتماعی باعث مناسبات اجتماعی محدود و اختلال در سازگاری اجتماعی می‌شود. در این چشم‌انداز پژوهشگران رویکرد تفکر انتقادی مانند *Facion* (2007) بر این عقیده‌اند، وقتی افراد تحت آموزش مؤلفه‌های تفکر انتقادی قرار می‌گیرند، این امکان برای آن‌ها فراهم می‌شود در موقعیت‌های دشوار گستره زندگی، پیش‌فرض‌های غیرواقع‌بینانه و راه‌حل‌های قالبی، خودمحو‌رانه را رها کرده و با طرح پرسش‌های منطقی و بازبینی مداوم راه‌حل‌های ممکن به تصمیم‌های عاقلانه و منطقی دست یابند. در واقع این‌گونه افراد با برخورداری از توانایی تفکر انتقادی قادر می‌شوند، فراز و نشیب‌های موقعیت‌های زندگی خود را بررسی نموده و در نهایت به نتایج قابل اطمینان و معتبر دست یابند. در چنین فضایی قدرت تفکر آن‌ها افزایش می‌یابد و این مهم به نوبه خود باعث اعتماد به نفس و سازگاری اجتماعی در مناسبات بین فردی و شخصی می‌شود. هماهنگ با توضیحات فوق‌الذکر، *Gloude-mans* و همکاران (2013) در پژوهش خود نشان دادند، آموزش تفکر انتقادی بستر رویکرد واقع‌بینی و مهارت سبک و سنگین کردن عقاید دیگران به منظور اتخاذ رفتارهای هوشمندانه را فراهم می‌سازد. به‌طور کلی نتایج این پژوهش در تقارن با تحقیقات مشابه، ترجمان این واقعیت است، آموزش مهارت‌های اساسی تفکر انتقادی به افراد، موجب می‌گردد این‌گونه افراد در برابر موقعیت‌های مختلف زندگی به خصوص شرایط استرس‌آفرین شغلی، تحصیلی، خانوادگی و اجتماعی با نگرستن به شرایط موجود از زوایای مختلف، بدون این‌که کنترل رفتاری و

رفتارهای افراد تأثیر گذاشته و غالباً به واسطه‌ی استدلال شخص می‌توان رفتارهای مربوط به سلامت روان شناختی را پیش‌بینی کرد. در حقیقت، نگرش افراد در مورد رفتارهای مرتبط با سلامت، یعنی ارزیابی آن‌ها درباره‌ی این رفتارها، نقش مهمی در سلامت روان آن‌ها دارد (Sugiura, 2013). مدل فراشناختی در راستای تفکر انتقادی فرض می‌کند که با اجازه دادن به افکار و احساسات بدون توجه برگردانی یا تلاش برای کنترل آن‌ها باعث بهبود مشکلات هیجانی می‌شود. در این جلسات آموزشگر با استفاده از تکنیک ذهن‌آگاهی فراشناختی سعی می‌کند که علائم اضطراب اجتماعی و رفتارهای ناسازگارانه دانش‌آموزان را کاهش داده و راهبردهای مناسب رویارویی با اضطراب اجتماعی را به او آموزش دهد. بررسی‌ها نشان می‌دهند که آموزش فراشناختی و همچنین فنون ذهن‌آگاهی در کاهش فشار روانی، درد مزمن، اضطراب، پیشگیری از عود افسردگی، اختلال اضطراب تعمیم‌یافته، اختلال اضطراب اجتماعی و سایر اختلال‌ها مؤثر است (خندقی و پاک‌مهر، ۱۳۹۰؛ Wells, 2009).

همچنین نتایج این پژوهش با پژوهش‌های (علیخانی و آقایی، ۱۳۹۴؛ رضایی و همکاران، ۱۳۹۳؛ ترخان، ۱۳۹۲؛ رحمتی و همکاران، ۲۰۱۰؛ *Yadav & Iqbal*) مبنی بر اینکه آموزش تفکر انتقادی باعث افزایش سازگاری اجتماعی می‌شود، همسو است.

در تبیین اثربخشی رویکرد آموزشی تفکر انتقادی می‌توان گفت که سازگاری اجتماعی می‌تواند یک عامل متأثر از راهبردهای شناختی باشد که می‌توان آن را به دیدگاه‌های شناختی موجود در این زمینه مرتبط دانست، از آنجایی‌که هسته اصلی دیدگاه‌های شناختی درباره‌ی اختلالات روانی (ناسازگاری)، چگونگی پردازش اطلاعات در ذهن فرد است. اگر نظام باورهای فرد کارآمد باشد، اطلاعات به‌گونه‌ای دقیق در ذهن او پردازش می‌شوند که نتیجه آن رفتار مطلوب است، اما اگر در پردازش‌ها و ادراک‌های فرد مشکلی وجود داشته باشد نتیجه‌ای به‌جز هیجان ناخوشایند و رفتار مخرب نخواهد داشت. امروزه دیدگاه شناختی درباره‌ی تبیین رفتار کودکان نیز به کار می‌رود و بسیاری از شناخت درمانگران بر این باورند که

با توجه به نتایج به دست آمده در این پژوهش جهت هر چه بیشتر اثربخش نمودن مدارس پیشنهادهایی توصیه می‌گردد؛ از جمله ۱- با توجه به اینکه در پژوهش حاضر مهارت تفکر انتقادی آموزش داده شد، پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آتی تأثیر دیگر مهارت‌های زندگی از مهارت‌های ده‌گانه بر متغیرهای پژوهش حاضر بررسی شود. ۲- با توجه به یافته‌های تحقیق حاضر که نشان می‌دهد آموزش تفکر انتقادی بر متغیرهای روان‌شناختی دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد، پیشنهاد می‌شود مدارس در خصوص آموزش گروهی مهارت‌های زندگی اهتمام بیشتری بورزند. ۳- با توجه به یافته تحقیق حاضر که نشان می‌دهد آموزش تفکر انتقادی بر اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد، پیشنهاد می‌شود جلسات آموزش تفکر انتقادی به صورت گزینشی در مورد دانش‌آموزانی که درگیر مشکلات اضطرابی هستند، برگزار شود.

سپاسگزاری

این پژوهش برگرفته از پایان‌نامه مقطع دکتری تخصصی نویسنده اول مقاله و از دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرکرد است. پژوهشگران از کلیه شرکت‌کنندگان در این طرح و مدارس شهر بجنورد کمال تشکر را دارند.

تعارض منافع

تعارض منافع ندارم.

منابع

امانی، ر.، اعتمادی، ع.، فاتحی‌زاده، م.، و بهرامی، ف. (۱۳۹۱). رابطه بین سبک‌های دل‌بستگی و سازگاری اجتماعی. *روان‌شناسی بالینی و شخصیت*، ۲(۶)، ۱۵-۲۶.

استوار، ص؛ و رضویه، ا. (۱۳۹۲). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس اضطراب اجتماعی برای نوجوانان (SAS-A) جهت استفاده در ایران. *فصلنامه علمی - پژوهشی روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۳(۱۲)، ۶۹-۷۸.

هیجانی خود را از دست دهند، سعی در ارائه راه‌حل‌های درست و منطقی برای رفع مشکل خود داشته باشند. چنانچه این نوع شیوه برخورد با موقعیت‌های زندگی برای مدت‌زمان طولانی در موقعیت‌های مختلف وجود داشته باشد، این‌گونه افراد در مقایسه با افرادی که به‌طور هیجانی، سریع و با سراسیمگی با مسائل زندگی خود برخورد می‌کنند، از اعتماد به نفس، خودآوردی، تاب‌آوری و سازگاری اجتماعی بالاتری در مناسبات بین فردی و شخصی خود برخوردارند (ترخان، ۱۳۹۲).

از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به مواردی اشاره کرد از جمله ۱- جامعه‌ی آماری پژوهش حاضر دانش‌آموزان دختر شهر بجنورد بودند که امکان تعمیم نتایج به سایر دانش‌آموزان در مقاطع و شهرهای دیگر با احتیاط مواجه می‌گردد. ۲- برای اندازه‌گیری متغیرهای وابسته فقط از پرسشنامه استفاده گردید، و از آنجایی که افراد تمایل دارند خود را کامل‌تر از آنچه هستند نشان دهند، اندازه‌گیری این متغیرها را با مشکل مواجه می‌کرد؛ ۳- در این پژوهش فقط از روش آموزش گروهی استفاده شد، با توجه به اینکه افراد مضطرب اجتماعی در مراحل اولیه آموزش نیاز امنیت و ترس از ارزیابی دارند باید تمهیداتی در این زمینه اندیشیده شود.

به‌عنوان پیشنهاد پژوهشی برای پژوهش‌های آتی ۱- پیشنهاد می‌گردد، بسته آموزشی حاضر بر روی دانش‌آموزان پسر انجام گیرد و نتایج اثربخشی آن با دانش‌آموزان دختران مقایسه شود؛ بنابراین مطالعه‌های بیشتر و وسیع‌تر در دوره‌های تحصیلی دیگر به منظور تکرار این تحقیق و تعیین ثبات آثار این برنامه ضروری به نظر می‌رسد تا در صورت اثربخشی لازم، اجرای این برنامه گسترش یابد. ۲- پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده از سایر روش‌های جمع‌آوری داده‌ها نظیر مصاحبه و مشاهده با توجه به متغیر اضطراب اجتماعی استفاده گردد. ۳- از آنجایی که در این پژوهش فقط از روش آموزش گروهی استفاده شد، توصیه می‌شود اثر این شیوه آموزشی در قالب آموزش‌های انفرادی نیز مورد بررسی قرار گیرد و نتایج فردی و گروهی با یکدیگر مقایسه شود.

ویگوتسکی و تأثیر آن بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان. نشریه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۲(۴۱)، ۹۱-۱۰۹.

موتابی، ف؛ و فتی، ل. (۱۳۸۹). آموزش مهارت‌های زندگی ویژه دانشجویان، مهارت برقراری ارتباط مؤثر. تهران: دانژه.

نریمانی، م.، عباسی، م.، ابوالقاسمی، ع؛ و احدی، ب. (۱۳۹۲). مقایسه‌ی اثربخشی آموزش پذیرش / تعهد با آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری دانش‌آموزان دارای اختلال ریاضی. ناتوانی‌های یادگیری، ۲(۴)، ۱۵۴-۱۷۶.

References

- Abrami, C. P., Bernard, M. R., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, A. M., Tamim, R., & Zhang, D. (2008). Affecting Critical Thinking Skills, *Journal of Instructional Interventions*, 78(4), 1102-1134.
- Alikhani, M. & Aghaee, A. (2015). The Effect of Critical Thinking on Cognitive Regulation of Emotions of Female Students at Third Grade of High School in Isfahan. *Thinking and Children*, 6(11), 61-86. [In Persian]
- Alkozei, A., Cooper, P. J. & Creswell, C. (2014). Emotional reasoning and anxiety sensitivity: Associations with social anxiety disorder in childhood. *Journal Affect Disord*, 152(154), 219-228.
- American Psychiatric Association. (2013). *diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. 5th ed. USA: American Psychiatric Pub.
- Anthony, N.Z., Othman, M., & Ismail, L. (2017). *Anxiety and Critical Thinking in Debate. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. Vol. 7, Special Issue - 4th International Conference on Educational Research and Practice.
- Bastianoni, C., Mora, S. C., De Gregorio, E., & Bizzi, F. (2020). Exploring adopted adolescents' inner world through the lens of qualitative methodology. *Children and Youth Services Review*, 113, 104973.
- Beidel, D. C., Alfano, C. A., Kofler, M. J., Rao, P. A., Scharfstein, L., & Wong Sarver, N. (2014). The impact of social skills training for social anxiety disorder: a randomized controlled trial. *Journal of anxiety disorders*, 28(8), 908-918.
- Benjamin, S., Virginia Alcott, S. & Pedro, r. (2013). *Summary of DSM5 Psychiatry*. Translated by Farzin Rezaei (2015). Tehran: Arjmand Publications. [In Persian]
- Davis, T. E, Munson, M. & Tarzca, E. (2009). *Anxiety disorders and phobias*. Matson(Ed), *social behavior and social skills in children*. NewYork, springer, 219-44.
- Emir, S. (2009). Education faculty students' critical thinking disposition according to academic achievement. *Procedia Social and Behavioral Science*, 1(1), 2466-2469.
- Facion, P.A. (2007). *Critical thinking: What is it? And Why is coant*. Millber California.
- Gludemans, H. A., Schalk, R. M., & Reynaert, W. (2013). The relationship between critical thinking skills and

- بنجامیم، س.، ویرجینا آلکوت، س؛ و پدرو، ر. (۲۰۱۳). خلاصه روان‌پزشکی *DSM5*. ترجمه فرزین رضاعی. (۱۳۹۵). تهران: ارجمند.
- خندقی، م. ا.، و پاکمهر، ح. (۱۳۹۰). ارتباط بین سلامت روان و تفکر انتقادی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی مشهد. *مجله اصول بهداشت روانی*، ۱۳(۵۰)، ۲۳-۱۱۴.
- رضائی، ع. ح.، یحیی زاده، ح.، و پروین، س. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباط مؤثر و جرأت مندی بر سازگاری اجتماعی دانشجویان علوم پزشکی. *مجله روان‌شناسی و روان‌پزشکی شناخت*، ۱(۳)، ۱۵-۳۰.
- سلیمانی‌فر، ا.، بهروزی، ن؛ و صفایی مقدم، م. (۱۳۹۴). نقش ویژگی‌های شخصیتی، شیوه‌های یادگیری و فراشناخت در پیش‌بینی تفکر انتقادی دانشجویان کارشناسی. *دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۸(۱)، ۵۹-۶۷.
- شریفی، ص.، سیف نراقی، م.، نادری، ع؛ و احقر، ق. (۱۳۹۷). جایگاه تفکر انتقادی در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران. *نشریه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۲(ویژه‌نامه)، ۲۴۹-۲۶۶.
- شیخ‌الاسلامی، ع؛ و امیدوار، ع. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش تفکر انتقادی بر سبک حل مسئله‌ی (کارآمد و ناکارآمد) دانش‌آموزان. *روان‌شناسی مدرسه*، ۶(۲)، ۸۳-۹۹.
- علیخانی، م؛ و آقایی، ا. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش تفکر انتقادی بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دختر پایه سوم مقطع متوسطه. *کنفرانس بین‌المللی علوم انسانی، روان‌شناسی و علوم اجتماعی*، تهران.
- قدم پور، ع.، امیریان، ل.، خدایی، س.، پادروند، پ. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش تفکر انتقادی بر راهبردهای تفکر سازنده و خوداثربخشی دانشجویان. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۱۲(۱)، ۴-۱۳.
- گل محمدنژادبهرامی، غ.، و رحیمی، ا. (۱۳۹۵). بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای فراشناختی بر سازگاری اجتماعی و خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان دختر متوسطه شهرستان نقده. *نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی*، ۹(۳۵)، ۶۵-۸۱.
- مسعودیان، پ.، دوایی، م.، انصاریان، ف؛ و خسروی، ع. (۱۳۹۷). طراحی الگوی تفکر انتقادی بر اساس نظریه ساختن‌گرایی

- Mutabi, F. & Fata, L. (2010). *Special life skills training for students, effective communication skills*. Tehran: Danjeh Publications. [In Persian]
- Narimani, M., Abbasi, M., Abolghasemi, A. & Ahadi, B. (2013). A study comparing the effectiveness of acceptance/ commitment by emotional regulation training on adjustment in students with dyscalculia. *Journal of Learning Disabilities*, 2(4), 154-176. [In Persian]
- Ostovar, S., & Razavieh, A. (2013). The Study of Psychometric Properties of Social Anxiety Scale for Adolescents (SAS-A) for Use in Iran. *Journal Management System*, 12(3), 69-78. [In Persian]
- Pittelkow, M.M., Rot, M.h., Seidel, L.J., Feyel, N., & Roest, A.M. (2021). Social Anxiety and Empathy: A Systematic Review and Meta-analysis. *Journal of Anxiety Disorders*, 78, 102357.
- Rahmati, B. Adibrad, N., Tahmasian, K. Salehsedgpour, S. (2010). The effective of life skill training on social adjustment in children. *procedia social and Behavioral science*, 5(10), 78-99. [In Persian]
- Robinson, E. & Miller, R. (2010). *Adolescents and their Families: Best Interests Case Practice Model Specialist Practice Guide*. Department of Human Services in collaboration with the Australian Institute of Family Studies. Melbourne.
- Selcuk, G.S., Caliskan, S. & Erol, M. (2007). The effect of gender and grade levels on Turkish physics teacher candidates' problem solving Strategies. *Journal of Turkish since education*, 4(2), 10-19.
- Sharifi, S., Seifnaraghi, M., Naderi, E. & Ahghar, G. (2018). The Position of Critical Thinking in Upper Documents of Education in Iran. *jiera*, 12(Special Issue), 249-266. [In Persian]
- Sheykhosslami, A. & Omidvar, A. (2017). The effectiveness of critical thinking training on problem solving styles (efficient and inefficient) of students. *Journal of School Psychology*, 6(2), 83-99. [In Persian]
- Solimanifar, O., Behroozi, N. & Safaei Moghaddam, M. (2015). Role of Personality Traits, Learning Styles and Metacognition in Predicting Critical Thinking of Undergraduate Students. *Educ Strategy Med Sci*, 8(1), 59-67. [In Persian]
- Sugiura, Y. (2013). The Dual Effects of Critical Thinking Disposition on Worry. *PLoS One*, 8(11), 1-9.
- Wells, A. (2009). *Meta Cognitive Therapy for Anxiety and depression*, The Guilford press.
- Yadav., P, Iqbal., N (2009). Impact of Life Skill Training on Self-esteem, Adjustment and Empathy among Adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 35, 61-70.
- self-efficacy beliefs in mental health nurses. *Nurse education today*, 33(3), 275-280.
- Halpern, D. F. (2007). *Critical thinking assessment using everyday situations: Background and scoring standards*. Cambridge, Ny: Cambridge University Press.
- Harrison, L. J., Clarke, L., & Ungerer, J. A. (2007). Children's drawings provide a new perspective on teacher-child relationship quality and school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 55-71.
- Hedman, E., Mortberg, E., Hesser, H., Clark, D. M., Lekander, M., Andersson, E., & Ljotsson, B. (2013). Mediators in psychological treatment of social anxiety disorder: Individual cognitive therapy compared to cognitive behavioral group therapy. *Behavior Research and Therapy*, 51(10), 696-705.
- Hofmann, S. G, & Barlow, D.H. (2002). Social phobia (Social Anxiety Disorder). In: D.H. Barlow (Ed), *Anxiety and Its Disorders*. New York: Guilford press.
- Hunter, D., Gambell, T., & Randhawa, B. (2005). Gender gaps in group listening and speaking: issues in social constructivist approaches to teaching and learning. *Educational Review*, 57(3), 329-355.
- Kennedy, R. (2007). In-class debates: fertile ground for active learning and the cultivation of critical thinking and oral communication skills. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(2), 183-190.
- Kovic, M. A. (2016). *Generalized definition of critical thinking* (p. 18). Swiss Skeptics Discussion Paper Series, 1.1.
- Kwon, K., Onw uegbuzie, A. J., A lexander, L. (2007). Critical thinking d isp osition and library anxiety: affective doma ins on the space of informat ion seeking and use in academic libraries. *Coll Res L ib*, 68, 268-278.
- La Greca, A. M., Ingles, C. J., Lai, B. S., & Marzo, J. C. (2015). Social Anxiety Scale for Adolescents: Factorial invariance across gender and age in Hispanic-American Adolescents. *Assessment*, 22(2), 224-232.
- Lampe, L. A. (2009). Social anxiety disorder: recent developments in psychological approaches to conceptualization and treatment. *Australian and New Zealand Journal of psychiatry*, 43(10), 887-898.
- Masudian, P., Davae, M., Ansariyan, F. & Khosravi, A. (2018). Designing a Critical Thinking Pattern Based on Vigotsky's Constructionist Theory and its Impact on Students' Critical Thinking. *jiera*, 12(41), 91-109. [In Persian]