رویش روان شناسی، سال۱۱، شماره۱۰، شماره پیاپی ۷۹، دی ۱۴۰۱
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),11(10), 2023

امکان‌سنجی آموزش مبتنی بر عوامل فردی، خانوادگی و مدرسه‌ای بر مهارت‌های اجتماعی و کنترل خشم دانش‌آموزان

The feasibility of training based on individual, family and school factors on students' social skills and anger control

محمد حجتی
دانشجوی دکتری روان شناسی تربیتی، گروه روان شناسی، دانشکدهٔ ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم آباد، ایران.
دکتر محمد عباسی (نویسنده مسئول)
استادیار روان شناسی تربیتی، گروه روان شناسی، دانشکدهٔ ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم آباد، ایران.
دکتر عزت اله قدم پور
استاد روان شناسی تربیتی، گروه روان شناسی، دانشکدهٔ ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم آباد، ایران.

Mohamad Hojati
PhD Candidate in Educational Psychology, Department of Psychology, Faculty of Literature and Human Sciences, Lorestan University, Khorramabad, Iran.
Dr. Mohammad Abbasi*
Assistant Professor of Educational Psychology, Department of Psychology, Faculty of Literature and Human Sciences, Lorestan University, Khorramabad, Iran. Abasi.mo@lu.ac.ir
Dr. Ezatolah Ghadampour
Professor of Educational Psychology, Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University, Khorramabad, Iran.

چکیده
پژوهش حاضر با هدف امکان‌سنجی آموزش مبتنی بر عوامل فردی، خانوادگی و مدرسه‌ای بر مهارت‌های اجتماعی و کنترل خشم دانش‌آموزان انجام شد. این پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پژوهش پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان پسر متوسطه دوره دوم شهرستان هرسین بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۱- ۱۴۰۰ مشغول به تحصیل بودند. ۳۰ نفر از دانش‌آموزان یک مدرسه با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و در دو گروه آزمایش و گواه (گروه آزمایشی ۱۵ نفر، گروه گواه ۱۵ نفر) جایگزین گردیدند؛ سپس پرسش‌نامه‌های مهارت‌های اجتماعی ماتسون (MESSY) (ماتسون و همکاران، ۱۹۸۳)، مهارت کنترل خشم (PACT) (حاجتی و همکاران، ۱۳۸۷)، توسط دو گروه تکمیل شد. گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه تحت آموزش باور به پرخاشگری، همدلی، جو مدرسه و دلبستگی به مدرسه قرار گرفت و گروه گواه مداخله‌ای دریافت نکرد. داده‌های گردآوری‌شده با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره تجزیه‌وتحلیل گردید. نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس نشان‌دهنده تفاوت معنادار بین نمرات پس‌آزمون مهارت‌های اجتماعی (P<۰/۰۰۰۱ و F=۶۱/۴۸) و کنترل خشم (P<۰/۰۰۰۱ و F=۱۷۲/۶۹) در دو گروه آزمایش و گواه بود. بر اساس نتایج پژوهش می‌توان گفت بسته آموزش مبتنی بر عوامل فردی، خانوادگی و مدرسه‌ای روش مداخله‌ای مناسبی برای افزایش مهارت‌های اجتماعی و کنترل خشم دانش‌آموزان پسر است.

واژه‌های کلیدی: *باور به پرخاشگری، همدلی، مهارت‌های اجتماعی، کنترل خشم.*

Abstract
The present study was conducted to assess the feasibility of education based on individual, family, and school factors on social skills and anger control in students. This research was semi-experimental with a pretest-post-test research design with a control group. The study population included high school students (all male students in Harsin county in the academic year 2021-2022). 30 students of a school were selected by purposeful sampling and were replaced into two experimental and control groups (an experimental group of 15 participants, and a control group of 15 participants). Then Matson Social Skills Questionnaire (MESSY) (Matson et al., 1983), and Anger Control Skill (PACT) (Hajti et al., 2017) were completed by two groups. The experimental group was trained for 10 sessions on beliefs about aggression, empathy, school climate, and school attachment, and the control group did not receive any intervention. The collected data were analyzed by multivariate analysis of covariance. The results of covariance analysis show a significant difference between the post-test scores of social skills (P<0.0001 and F=61.48) and anger control (P<0.0001 and F=172.69) of the two experimental and control groups. Based on the research results, it can be said that the training package based on individual, family, and school factors is a suitable intervention method to increase the social skills and anger control of male students.

Keywords: *Belief about aggression, empathy, social skills, anger control.*

نوع مقاله : پژوهشی | **دریافت : تیر ۱۴۰۱** | **پذیرش: مهر ۱۴۰۱** | **ویرایش نهایی: دی ۱۴۰۱**

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-12]

[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.10.5.0]

مقدمه

آموزش‌وپرورش نقش مهمی در رشد و توسعه انسان و جامعه دارد. آموزش‌وپرورش یک شخصیت ارزشمند متعادل ایجاد می‌کند و به افراد می‌آموزد که باتوجه‌به شرایط، چگونه رفتار کنند. رفتار نوعی واکنش توسط افراد است که از موقعیتی به موقعیت دیگر متفاوت است. رفتار در مقوله‌های مختلف روابط اجتماعی از جمله پرخاشگری، آرامش، رفتار مناسب یا نامناسب و ... تعریف می‌شود. بر اساس دیدگاه‌های روان‌شناختی، سال‌های نوجوانی مرحله مهمی از رشد و تکامل اجتماعی و روانی فرد به شمار می‌آید (بلکمور[1]، ۲۰۱۹). مدارس متوسطه مکان‌هایی هستند که نوجوانان زمان قابل‌توجهی را برای یادگیری با همسالان و معلمان خود می‌گذرانند. از نظر تحصیلی، دانش‌آموزانی که روابط حمایتی با معلمان و احساس همبستگی با هم‌کلاسی‌ها ایجاد می‌کنند، بیشتر از دانش‌آموزانِ با روابط مدرسه‌ای ضعیف، موفق می‌شوند (کورپرشعک[2]و همکاران، ۲۰۱۹). بااین‌حال، یکی از جنبه‌های تاریک روابط اجتماعی در محیط مدرسه، رفتار پرخاشگرانه‌ای است که برخی نوجوانان از خود نشان می‌دهند. از جمله اقدامات مختلفی که شامل پرخاشگری در مدرسه می‌شود می‌توان به‌عنوان‌مثال به پرخاشگری نسبت به کارکنان مدرسه، خسارت به اموال، تخریب مدرسه و قلدری نام برد. در مطالعات جامعه‌سنجی، یکی از بهترین پیش‌بینی‌کننده‌های طرد توسط همسالان، رفتار پرخاشگرانه نوجوان است (استوز[3]و همکاران، ۲۰۱۸). اودین و رحمان[4] دریافتند (۲۰۲۲) که پرخاشگری می‌تواند نتایج منفی فوری و دیررس برای نوجوانانی که به طور مستقیم یا غیرمستقیم درگیر آن هستند، داشته باشد.

عملاً در اکثر نظریه‌های رشد، تأکید بر رشد اجتماعی نوجوانان و توانایی تعامل موفقیت‌آمیز با همسالان و بزرگسالان در سن مدرسه آشکار است (اسچیو[5]و همکاران، ۲۰۲۲؛ هارتلی[6]و همکاران، ۲۰۲۲). مهارت‌های اجتماعی در محیط‌های آموزشگاهی به چند دلیل مهم است؛ نوجوانانی که در مهارت‌های اجتماعی کمبود دارند و یا توسط همسالانشان پذیرفته نشده‌اند، شیوع بالایی از ناسازگاری مدرسه، تعلیق/اخراج از مدرسه، ترک تحصیل، بزهکاری، آسیب‌های روانی دوران نوجوانی و مشکلات سلامت روان در بزرگسالی را از خود نشان می‌دهند (سالاورا[7]و همکاران، ۲۰۲۲). همچنین مطالعات مختلف نشان داده است که آموزش مهارت‌های اجتماعی در افزایش خود اثربخشی و سازگاری نوجوانان نقش دارد (بارد[8]و همکاران، ۲۰۲۲؛ معینی و همکاران، ۲۰۲۲؛ ماتا[9] و همکاران، ۲۰۲۱) و می‌تواند مداخله‌ای مفید با دانش‌آموزان پرخاشگر و دارای رفتارهای ضداجتماعی باشد (پراتی[10]و همکاران، ۲۰۱۸؛ تریگوروس[11]، ۲۰۲۰).

وانگ[12]و همکاران (۲۰۱۸) خشم را حالتی روانی‌زیستی می‌داند که با تنش ماهیچه‌ای و برانگیختگی دستگاه عصبی خودکار همراه است. برنامه‌های اندکی، راه‌های قابل‌قبول اجتماعی برای ابراز خشم یا حتی احترام به حق اولیه (و نیاز اجتناب‌ناپذیر) احساس خشم را آموزش می‌دهند (وانگ و همکاران، ۲۰۱۸). خشم بر زندگی نوجوان تأثیر منفی می‌گذارد و اهمیت تأکید بر ضرورت کنترل خشم، به این دلیل است که خشم، خطرات مختلف از قبیل افسردگی، عصبانیت غیرقابل‌کنترل، خصومت و پرخاشگری فیزیکی و کلامی، کودک‌آزاری، درون‌گرایی اجتماعی، ناتوانی در حل مشکل، آسیب رساندن به اموال، شکست در روابط بین‌فردی، اختلالات روانی - اجتماعی، خودکشی و غیره را در پی دارد (سیگوروینزدوتیر[13]و همکاران، ۲۰۲۱؛ سیسمان[14]و همکاران، ۲۰۲۱؛ کاراباباً[15]، ۲۰۲۰؛ لی و دیجیوزپی[16]، ۲۰۱۸؛ گالارنو[17]و همکاران، ۲۰۲۲). کنترل خشم در واقع به فرد کمک می‌کند تا بیاموزد چگونه احساسات منفی را که پیش از خشم است، آرام،

1. Blakemore
2. Korpershaak
3. Estévez
4. Uddin & Rahman
5. Schewe
6. Hartley
7 . Salavera
8 . Barde
9 . mata
10 . Prati
11 . Trigueros
12. Wong
13 . Sigurvinsdottir
14. Sisman
15. Karababa
16 . Lee, & DiGiuseppe
17 . Galarneau

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-12]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.10.5.0]

مهار و کنترل کند (جو[1] و همکاران، ۲۰۲۲؛ شریفی نیا و شادمهری، ۱۴۰۱؛ کول[2]و همکاران، ۲۰۲۲). انواع مداخلات تنبیهی، مانند ندادن مهلت و اخراج از یک موقعیت، سرزنش، اخراج (از مدرسه) و حبس، رایج و اغلب ناموفق هستند (لکیور[3]و همکاران، ۲۰۲۱؛ لکیور و همکاران، ۲۰۲۱؛ کانو-لوزانو[4]و همکاران، ۲۰۲۱).

الگوهای مشخص رفتار پرخاشگرانه از طریق یک فرایند یادگیری اجتماعی، زمانی که نوجوان به بزرگسال تبدیل می‌شود، محکم‌تر می‌شود (کاراباباً،۲۰۲۰؛ بارد و همکاران، ۲۰۲۲). بسیاری از نظریه‌های یادگیری اخیر پرخاشگری بر نقش مرکزی شناخت در حفظ ثبات رفتار پرخاشگرانه در طول زمان و موقعیت‌ها تأکید کرده‌اند (آلن[5]و همکاران، ۲۰۱۸؛ کراهه[6]، ۲۰۲۰). باورهای در مورد پرخاشگری اشاره به این دارد که افراد تا چه حد معتقدند که واکنش پرخاشگرانه یک رفتار اجتماعی مناسب است یا خیر. باورها در مورد رفتار پرخاشگرانه به‌عنوان محوری در تأثیرگذاری بر پرخاشگری شناسایی شده است (وو[7]و همکاران، ۲۰۲۰).

همدلی[8] نقش مهمی در رشد رفتار اجتماعی نوجوانان دارد. محققان معتقدند که همدلی یک مفهوم چندبعدی است که از یک مؤلفه عاطفی و شناختی تشکیل شده است (به‌عنوان‌مثال ماین و خو[9]، ۲۰۲۰؛ گاراندو[10]و همکاران، ۲۰۲۲؛ لونگوباردی[11]و همکاران، ۲۰۱۹؛ استونز و تابر[12]، ۲۰۲۱؛ کوزوبال[13]و همکاران، ۲۰۱۹). پژوهش‌ها تا به امروز نشان داده است که نوجوانان با سطوح بالاتری از همدلی، رفتارهای اجتماعی و نوع‌دوستانه بیشتری از خود نشان می‌دهند (اسپاتارو[14]و همکاران، ۲۰۲۰) و نوجوانان با سطوح پایین‌تر همدلی پرخاشگرتر هستند (گانتیوا[15]و همکاران، ۲۰۲۱؛ دوس سانتوس[16]، ۲۰۱۹).

برنامه‌های آموزش کنترل خشم و مهارت‌های اجتماعی به دنبال این هستند که از طریق جلساتی با اصلاح و کمک به ارتقای سطح کنترل احساس خشم و رشد مهارت‌های اجتماعی افراد در موقعیت‌های مستعد بروز رفتار پرخاشگرانه، فرد را در کنترل احساس خشم توانا ساخته و همچنین زمینه برای رفتارهای متناسب جایگزین پرخاشگری در موقعیت‌های مختلف را فراهم کنند. در برنامه آموزش معرفی شده در مطالعه حاضر، علاوه بر ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان، به عوامل تأثیرگذار مدرسه که در متغیر جو مدرسه قابل‌تعریف هستند و همچنین عملکرد خانواده به عنوان عوامل مؤثر و زمینه‌ساز رفتارهای پرخاشگرانه دانش‌آموزان نیز توجه ویژه شده است. می‌توان گفت از مزیت‌های برنامه آموزش معرفی شده توجه به عوامل مختلف زمینه‌ای و تأثیرگذار در رفتار نوجوان است.

باتوجه‌به اینکه پرخاشگری در دوران نوجوانی هم موجب آسیب‌های فردی در عملکرد تحصیلی و سلامت روان و بروز مشکلات رفتاری در ادامه روند رشد نوجوان می‌شود و هم هزینه‌های اقتصادی و روانی بسیاری را به جامعه وارد می‌کند، لذا لزوم پیشگیری و کنترل پرخاشگری در این دوران از ضرورت‌های انجام این پژوهش است. در نتیجه برای این‌که دانش‌آموزان در مدرسه عملکرد بهتری داشته باشند و همچنین از سلامت روان بالاتر برخوردار باشند، متولیان آموزش‌وپرورش باید شرایط لازم را برای ارتقا مهارت‌های اجتماعی و کنترل خشم آنان فراهم کنند. براین‌اساس، باتوجه‌به این که تاکنون پژوهشی با چنین ترکیبی از متغیرها صورت نگرفته است، نتایج این پژوهش اطلاعات ارزشمندی را در اختیار مسئولین و متولیان آموزش‌وپرورش قرار داده و پشتوانه پژوهشی مناسبی برای مدل‌های روان‌شناسی در زمینه چگونگی ارتقای مهارت‌های اجتماعی و کنترل خشم و در نتیجه کاهش پرخاشگری در مدرسه فراهم خواهد آورد؛ ازاین‌رو، هدف از پژوهش حاضر امکان‌سنجی آموزش مبتنی بر عوامل فردی، خانوادگی و مدرسه‌ای بر مهارت‌های اجتماعی و کنترل خشم دانش‌آموزان است.

1 . Jo
2 . Koole
3. L'Écuyer
4 . Cano-Lozano
5 . Allen
6 . Krahé
7. Vu
8. empathy
9 . Main & Kho
10 . Garandeau
11 . Longobardi
12. Stevens & Taber
13. Kozubal
14 . Spataro
15 . Gantiva
16 . Dos Santos

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-12]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.10.5.0]

روش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، کاربردی بوده و از نظر طرح پژوهش، نیمه‌آزمایشی به شیوه پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان متوسطه دوره دوم (پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم) شهرستان هرسین در سال تحصیلی ۱۴۰۰- ۱۴۰۱ به تعداد ۱۹۱۸ نفر است. نمونه پژوهش با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شد. به این صورت که از بین مدارس دوره دوم متوسطه یک مدرسه انتخاب شد و از بین ۹ کلاس تجربی و انسانی ۶ کلاس انتخاب و پرسش‌نامه‌های مهارت‌های اجتماعی و کنترل خشم بین آن‌ها توزیع گردید. از بین دانش‌آموزانی که نمره آن‌ها یک انحراف معیار پایین‌تر از میانگین بود، ۳۰ نفر انتخاب شدند و در دو گروه آزمایش و گواه (گروه آزمایشی ۱۵ نفر، گروه گواه ۱۵ نفر) جایگزین گردید. ملاک‌های ورود شرکت‌کنندگان به پژوهش عبارت‌اند از: جنسیت مذکر، اشتغال به تحصیل در دوره دوم متوسطه نیم‌سال دوم سال تحصیلی ۱۴۰۰- ۱۴۰۱، رضایت به شرکت داشتن در این پژوهش، عدم ابتلا به بیماری‌های شدید روان‌پزشکی و کسب نمره ۸ در پرسش‌نامه کنترل خشم بود. همچنین، عدم تمایل شرکت‌کنندگان برای همکاری در پژوهش، غیبت بیش از دو جلسه در جلسات آموزشی بود. در این پژوهش، ملاحظات اخلاقی شامل صداقت، امانت‌داری علمی موضوعات مطرح شده در جلسات، رضایت آگاهانه شرکت‌کنندگان برای شرکت در پژوهش و محرمانه نگه‌داشتن اطلاعات شرکت-کنندگان بود. در نهایت، داده‌ها به کمک نرم‌افزار SPSS۲۷ و با استفاده از آزمون آماری تحلیل کوواریانس چندمتغیره (MANCOVA) و تحلیل کوواریانس تک‌متغیره (ANCOVA) مورد تجزیه‌وتحلیل قرار گرفتند.

ابزار سنجش

پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی ماتسون[1] (MESSY): این پرسشنامه توسط ماتسون و همکاران در سال ۱۹۸۳ برای سنجش مهارت‌های اجتماعی افراد ۴ تا ۱۸ سال تدوین گردیده است. این پرسشنامه دارای ۵۶ عبارت است. برای این پرسشنامه، ۵ مؤلفه فرعی در قالب پنج عامل جداگانه تعریف شده است: مهارت‌های اجتماعی مناسب، جسارت نامناسب، تکانشی عمل‌کردن و سرکش بودن، اطمینان زیاد به خود داشتن و حسادت. پاسخ‌ها بر اساس یک شاخص پنج درجه‌ای از نوع مقیاس لیکرت با دامنهٔ نمرهٔ (*هیچ‌وقت*) تا ۵ (*همیشه*) نمره‌گذاری می‌شوند. حداقل نمره اکتسابی در این پرسشنامه ۵۶ و حداکثر آن ۲۰۸ است. درصورتی‌که نمره اکتسابی بین ۵۶ تا ۱۱۲ باشد، میزان بهره‌مندی از مهارت‌های اجتماعی ضعیف است. درصورتی‌که نمره اکتسابی این پرسش‌نامه بین ۱۱۲ تا ۱۶۸ باشد، میزان مهارت‌های اجتماعی فرد در سطح متوسطی است. درصورتی‌که نمره اکتسابی فردی از این پرسش‌نامه بالاتر از ۱۶۸ باشد، میزان بهره‌مندی فرد از مهارت‌های اجتماعی بسیار خوب است. لازم به ذکر است که پرسش‌های ۱-۲-۳-۴-۵-۶-۱۲-۱۳-۱۵-۱۶-۱۸-۱۹-۲۲-۲۳-۲۵-۲۶-۲۹-۳۱-۳۲-۳۴-۳۵-۳۷-۴۳-۴۴-۴۶-۴۸-۴۹-۵۲-۵۳-۵۵-۵۶ این پرسشنامه به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. ماتسون و همکاران (۱۹۸۳) ضریب پایایی مقیاس را با استفاده از روش تنصیف برابر با ۰/۷۸ و با استفاده از آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۰ گزارش نمودند؛ همچنین، مطالعه روایی همزمان نشان می دهد که پرسشنامه مهارتهای اجتماعی به طور قابل توجهی با تعدادی از معیارهای دیگر سنجش مهارت‌های اجتماعی، ۰/۲۳ تا ۰/۳۰ همبستگی دارد (ماتسون و همکاران، ۱۹۸۳). در ایران پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی ماتسون توسط یوسفی و خیر (۱۳۸۱) روی ۵۶۲ نفر دانش‌آموز دختر و پسر سنندجی اجرا، تعیین روایی و پایایی شده است. یوسفی و خیر (۱۳۸۱) برای تعیین روایی سازه این پرسشنامه روش تحلیل عاملی برای پنج عامل مهارت‌های اجتماعی مناسب، جسارت نامناسب، تکانشی عمل کردن و سرکش بودن، اطمینان زیاد به خود داشتن و حسادت را بکار برده‌اند. عامل اول: ضریب عاملی گویه‌های آن بین ۰/۳۴ تا ۰/۷۱ بود. مقدار ارزش ویژه (ایگن) این عامل، برابر با ۸/۸۱ بدست آمد. عامل دوم: ضریب عاملی گویه‌های آن در دامنه ای از ۰/۳۹ تا ۰/۵۵ قرار داشتند. مقدار ارزش ویژه این عامل برابر با ۵/۶۸ بود. عامل سوم: ضریب عاملی گویه‌های آن در دامنه ای از ۰/۳۵ تا ۰/۶۲ بود. مقدار ارزش ویژه این عامل برابر با ۲/۵۵بود. عامل چهارم: ضریب عاملی گویه‌های آن در دامنه ای از۰/۴۳ تا ۰/۷۰ بود مقدار ارزش ویژه این عامل برابر با۲/۲۰ بود. عامل پنجم: ضریب عاملی گویه‌های آن در دامنه ای از ۰/۳۲ تا ۰/۶۲ بود. بدین صورت، این پژوهشگران با استفاده از روایی سازه و روش تحلیل عاملی روایی مقیاس یاد شده را تایید کرده‌اند؛ همچنین پایایی آن را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر، با استفاده از روش آلفای کرونباخ ضریب پایایی محاسبه شد که برابر با ۰/۸۰ بود.

1. Matson Social Skills Questionnaire

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-12]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.10.5.0]

پرسشنامه مهارت کنترل خشم[1] (PACT): این پرسشنامه توسط حاجتی و همکاران (۱۳۸۷) با بهره‌گیری از برنامه آموزشی پیشگیری از خشونت که بتی یونگ و رودنی هاموند[2] در سال ۱۹۹۵ منتشر کرده‌اند و به عنوان یکی از برنامه‌های معتبر در زمینه کنترل خشم از آن استفاده می‌شود، ساخته شده است. پرسشنامه تهیه شده توسط آن‌ها ۸ سؤال دارد و نمره‌گذاری آن بر اساس مقیاس لیکرت است. شرکت‌کننده باید پاسخ‌های خود را بین ۵ درجه (*کاملاً مخالف، مخالف، بی‌نظر، موافق و کاملاً موافق*) مشخص کند که به هرکدام از پاسخ‌ها به ترتیب نمره‌های (۱-۲-۳-۴-۵) داده می‌شود. دامنه نمره از ۸ تا ۴۰ است. کسب نمره پایین در این پرسشنامه نشان‌دهنده توانایی کمتر در کنترل خشم شرکت‌کنندگان است. حاجتی و همکاران (۱۳۸۷) روایی و پایایی این پرسش‌نامه را ارزیابی کرده‌اند که نتایج نشان داد پرسشنامه از روایی و پایایی قابل قبول برخوردار است. ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۶۰ بدست آمده است و همبستگی بین متغیرها در بررسی پیش آزمون و پس آزمون ۰/۵۸ محتسب شده است) (دهقان و محمدیان شعرباف، ۱۳۹۵). در پژوهش حاضر، با استفاده از روش آلفای کرونباخ ضریب پایایی محاسبه شد که برابر با ۰/۹۰ بود.

برای ساختن برنامه آموزش با استفاده از روش پژوهش کتابخانه‌ای چندین منبع فارسی و انگلیسی در ارتباط با آموزش باور درباره پرخاشگری، همدلی، جو مدرسه و دلبستگی به مدرسه مطالعه و بررسی شد و چهار بسته و پرسش‌نامه از قبیل الگوی برنامه درسی (آموزش) مهارت‌های همدلی برای نوجوانان (غلامی و همکاران، ۱۴۰۰)، بسته آموزش دلبستگی به مدرسه (فتاحی و همکاران، ۱۴۰۰)، بسته بهبود منابع جو مدرسه (یودر[3] و همکاران، ۲۰۱۷) و پرسشنامه باور به پرخاشگری (کپمبل[4] و همکاران، ۱۹۹۹) به منزله بهترین بسته‌های موجود در مورد نمونه نوجوانان انتخاب شد. بسته آموزشی نهایی با گزینش بهترین عناصر از این چهار بسته آموزشی تدوین شد. بعد از تهیه پکیج آموزشی، اعضای گروه آزمایشی، طی ده جلسه، یک‌بار در هفته به مدت ۱/۵ ساعت، آموزش مبتنی بر پروتکل تدوین شده را دریافت کردند. دانش‌آموزان گروه گواه برنامه عادی خود را طی می‌کردند. بعد از اجرای جلسات آموزشی، از هر دو گروه آزمایشی و گواه پس‌آزمون به عمل آمد.

جدول ۱: خلاصه محتوا و تعداد جلسات آموزش

جلسات	اهداف	روند جلسه
برگزاری یک جلسه با اولیا دانش‌آموزان جهت آشنایی با مفهوم عملکرد خانواده و ابعاد آن		
برگزاری یک جلسه با مسئولان مدارس منتخب جهت آشنایی با مفهوم جو مدرسه و ابعاد		
اول	ایجاد ارتباط و آشنایی ساختارسازی جلسات آموزشی	آشنایی کلی با اعضا، ایجاد رابطه حسنه دانش‌آموزان با یکدیگر و با مجری پژوهش، بیان قواعد جلسه، آشناکردن دانش‌آموزان با مفاهیم پرخاشگری و همدلی
دوم	آشنایی با پرخاشگری و باورهای افراد نسبت به پرخاشگری	ارائه تعاریف مختلف از پرخاشگری، تعریف باورهای مختلف افراد درباره پرخاشگری، تعریف باورهای ابزاری و باورهای بیانی (ارائه نمونه‌های مختلف توسط محقق در مورد انواع باور درباره پرخاشگری) همفکری و مشورت در مورد باورهای هنجار در مورد پرخاشگری
سوم	همفکری درباره باور به پرخاشگری	نوشتن باورهای دانش‌آموزان درباره پرخاشگری و خودارزیابی دانش‌آموزان مشورت گروهی در مورد باورهای همدیگر درباره پرخاشگری
چهارم	همفکری درباره تغییر باور به پرخاشگری	ارائه مثال‌های مختلف تفاوت‌های فردی در مورد باور به پرخاشگری ارائه مثال‌های مختلف تفاوت‌های جوامع مختلف در مورد باور به پرخاشگری مشورت گروهی در مورد چگونگی تغییر باورهای افراد و جوامع درباره پرخاشگری همفکری و مشورت در مورد باورهای هنجار افراد و جوامع در مورد پرخاشگری
پنجم	آشنایی با احساسات فیزیولوژیک آشنایی با احساسات روان‌شناختی شناسایی احساسات خود شناسایی احساسات دیگری بیان احساسات خود	بی‌تفاوتی، همدلی و همدردی چیست؟ وقتی بی‌تفاوت هستیم چه می‌کنیم؟ وقتی همدردی می‌کنیم، چه می‌کنیم؟ وقتی همدلی می‌کنیم، چه می‌کنیم؟ دیگران وقتی بی‌تفاوت هستند چه می‌کنند؟ دیگران وقتی همدردی می‌کنند، چه می‌کنند؟ دیگران وقتی همدلی می‌کنند، چه می‌کنند؟ وقتی بی‌تفاوت، همدل و یا همدرد هستیم، چه احساسی داریم؟ وقتی دیگران نسبت به ما بی‌تفاوت، همدل و یا همدرد هستند، چه احساسی پیدا می‌کنیم؟

1 . Positive Adolescent Choices Training (PACT)
2 . Betty Young and Rodney Hammond
3 . Yoder
4 . Campbell

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-12]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.10.5.0]

ششم	آشنایی با احساسات فیزیولوژیک آشنایی با احساسات روان‌شناختی شناسایی احساسات خود شناسایی احساسات دیگری بیان احساسات خود	موانع همدلی کدام است؟ با گفته‌های دوستانتان همدلی کنید. همدلی دوستانتان را ارزشیابی کنید. چه مهارت‌هایی به همدلی کمک می‌کنند؟ چه مواردی از همدلی چلوگیری می‌کنند؟ برای همدلی چه مهارت‌هایی نیاز داریم؟
هفتم	تقویت پاسخ همدلانه شناسایی احساسات خود شناسایی احساسات دیگری توانمند سازی نوجوانان در مهارت همدلی	برای همدلی چه مهارت‌هایی نیاز داریم؟ خطای تفسیری یعنی چه؟ انسانیت زدایی در روابط یعنی چه؟ خطاهای تفسیری کدامند؟ (نامگذاری، برچسب زدن، تشخیص گذاری، انسانیت زدایی، پاسخ رفلکسی)، هریک از خطاهای تفسیری خودتان و دوستانتان را نام ببرید. این خطاها چه نقشی در روابط ما دارند؟ نتیجه خطاهای تفسیری در روابط ما با دیگران چیست؟ برپا چلوگیری از خطاهای تفسیری چکار کنیم؟ دو مورد خطای تفسیری و انسانیت زدایی خودتان و دوستانتان را نام ببرید. چرا باید همدلی را یاد بگیریم؟ آیا نداشتن مهارت‌ها و تفسیرهای ناروا در راوبط ما با دیگران تاثیر می‌گذارد؟ برای جلوگیری از تفسیرهای ناروا چه مهارت‌هایی احتیاج داریم؟
هشتم	ارزشیابی همدلی اجرای پس آزمون	همدلی به چه مهارت‌هایی احتیاج دارد؟ و چکونه تقویت می‌شود؟ فنون گوش دادن، انعکاس، توجه به زبان بدنی، ابراز وجود، پرهیز از نامگذاری، برچسب زدن، تشخیص گذاری، انسانیت زدایی، پاسخ رفلکسی. این فنون را در رفتار خود و دوستانتان دنبال کنید. به همدلی خودتان و گروه بازخورد بدهید. احساس خودتان را در قبال توانایی همدلی خودتان ارزیابی کنید. برای اینکه همدلی خودتان را ادامه دهید، باید چگونه عمل کنید. ترکیب فنون در همدلی خود و دوستانتان چگونه رخ می‌دهد؟ نتیجه کاربرد فنون را در رفتارهای خود و دوستانتان نام ببرید.
نهم	جو مدرسه	تعریف ارتباط، بحث گروهی در مورد چگونگی برقراری ارتباط موثر با کارکنان و دیگر دانش‌آموزان بحث گروهی در مورد روش های کمک به دیگران، ارائه نمونه هایی از مهارت‌های اجتماعی موثر
دهم	دلبستگی به مدرسه	بحث در مورد چگونگی داشتن احساس ارزشمندی در مدرسه. بحث گروهی در مورد معاشرت و همصحبتی و ارائه نمونه‌هایی از معاشرت مناسب و مورد قبول با دیگران ارائه نمونه‌هایی از کارهای مورد پسند مسولان مدرسه و دانش‌آموزان و بحث گروهی در مورد آن‌ها

یافته‌ها

در پژوهش حاضر، تعداد کل دانش‌آموزان شرکت‌کننده پس از حذف شرکت‌کنندگانی که به دلایل مختلف نمی‌توانستند در جلسات به طور کامل حضور داشته باشند و از مطالعه حذف می‌شدند، ۳۰ نفر (گروه آزمایش ۱۵ نفر و گروه گواه ۱۵ نفر) بود. در بررسی ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه آماری در گروه آزمایش: تحصیلات پدر برای ۱ نفر زیر دیپلم (۶.۶٪)، ۳ نفر دیپلم (۲۰٪)، ۱ نفر فوق‌دیپلم (۶.۶٪)، ۷ نفر لیسانس (۴۶.۶٪) و ۳ نفر (۲۰٪) تحصیلات تکمیلی بودند. تحصیلات مادر برای ۱ نفر زیر دیپلم (۶.۶٪)، ۵ نفر دیپلم (۳۳.۳٪)، ۸ نفر لیسانس (۵۳.۳٪) و ۲ نفر (۱۳.۳٪) تحصیلات تکمیلی بودند. شغل پدر برای ۱ نفر بیکار (۶.۶٪)، ۸ نفر آزاد (۵۳.۳٪) و ۶ نفر کارمند (۴۰٪) بودند. شغل مادر ۹ نفر خانه‌دار (۶۰٪) و ۶ نفر کارمند (۴۰٪) بودند. در گروه گواه: تحصیلات پدر برای ۵ نفر دیپلم (۳۳.۳٪)، ۸ نفر لیسانس (۵۳.۳٪) و ۲ نفر (۱۳.۳٪) تحصیلات تکمیلی بودند. تحصیلات مادر برای ۲ نفر دیپلم (۱۳.۳٪)، ۸ نفر لیسانس (۵۳.۳٪) و ۵ نفر (۳۳.۳٪) تحصیلات تکمیلی بودند. شغل پدر برای ۲ نفر بیکار (۱۳.۳٪)، ۷ نفر آزاد (۴۶.۶٪) و ۶ نفر کارمند (۴۰٪) بودند. شغل مادر ۷ نفر خانه‌دار (۴۶.۶٪) و ۸ نفر کارمند (۵۳.۳٪) بودند. میانگین و انحراف معیار نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون هر یک از گروه‌ها در جدول ۲ ارائه شده است. جدول ۲ ماتریس همبستگی، میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۲: میانگین و انحراف معیار متغیرهای مهارت‌های اجتماعی و کنترل خشم در گروه آزمایشی و گواه

متغیر	مرحله	گروه آزمایشی		گروه گواه	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
مهارت‌های اجتماعی	پیش آزمون	۱۰۷/۰۶	۲۱/۵۱	۱۰۳/۷۳	۲۶/۲۳
	پس آزمون	۱۱۵/۰۹	۲۰/۵۴	۱۰۴/۰۰	۲۵/۷۶

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-12]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.10.5.0]

کنترل خشم	پیش آزمون	۱۸/۲۰	۳/۱۶	۱۸/۵۳	۳/۳۱
	پس آزمون	۲۳/۴۰	۲/۹۹	۱۸/۳۳	۳/۷۳

* P ‹ ۰/۰۵ **P ‹۰/۰۱

جدول ۲، یافته‌های توصیفی مربوط به هرکدام از متغیرهای پژوهش را به تفکیک برای گروه آزمایش و گواه نشان می‌دهد. همان‌طور که اطلاعات جدول فوق نشان می‌دهد، میانگین و انحراف معیار گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون تفاوت پیدا کرده است. برای تحلیل داده‌ها و به‌منظور کنترل اثر پیش‌آزمون از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیّره استفاده شد و برای استفاده از این روش آماری، رعایت مفروضه‌های نرمال بودن، همسانی ماتریس‌های واریانس - کوواریانس، همگنی واریانس‌ها و همگنی ضرایب رگرسیون در مراحل پیش‌آزمون ضروری است. برای اطمینان از نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش، از آزمون کولموگروف - اسمیرونف استفاده شد. نتایج این آزمون در هر یک از مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون در سطح ۰/۰۵معنی‌دار نبودند، بنابراین فرض صفر یعنی پیروی داده‌ها از توزیع نرمال تأیید می‌شود، بنابراین پیش‌فرض اول تحلیل کوواریانس یعنی طبیعی بودن توزیع نمرات رعایت شده است. به‌منظور بررسی مفروضه یکسانی ماتریس‌های واریانس - کوواریانس از آزمون ام باکس استفاده شد. نتایج آزمون ام باکس نشان داد که این پیش‌فرض نیز برقرار است (P>۰/۰۵، F=۰/۷۷، M=۲/۵). جهت بررسی مفروضهٔ همگنی واریانس‌ها از آزمون لوین استفاده شد. نتایج به‌دست‌آمده از این آزمون برای مهارت‌های اجتماعی (P>۰/۰۵، F=۲/۷۹) و برای کنترل خشم (P>۰/۰۵، F=۰/۴۰) به دست آمد که نشانگر همگنی واریانس-های دو گروه بود. به‌منظور یکسانی رابطهٔ متغیر وابسته و متغیر کمکی (نمرهٔ پیش‌آزمون) برای گروه‌های پژوهشی از رگرسیون استفاده شد. نتایج حاصل از اجرای این آزمون برای مهارت‌های اجتماعی (P>۰/۰۵، F=۰/۵۸) و کنترل خشم (P>۰/۰۵، F=۳/۶۳) به دست آمد که حاکی از یکسانی رابطه متغیر وابسته و پیش‌آزمون برای هر دو گروه بود. پس از بررسی مفروضه‌های تحلیل کوواریانس چندمتغیره و رعایت مفروضه‌های لازم، جهت بررسی اثر مداخله‌ای از تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد. جدول ۳ نتیجه تحلیل کوواریانس چندمتغیره را روی نمره‌های پس‌آزمون با کنترل پیش‌آزمون‌های متغیرهای وابسته پژوهش (مهارت‌های اجتماعی و کنترل خشم) نشان می‌دهد.

جدول ۳: نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیّره نمرات پس‌آزمون متغیرهای پژوهش در دو گروه آزمایش و گواه

مرحله	نام آزمون	مقدار	F	درجات آزادی فرضیه	درجات آزادی خطا	سطح معنی‌داری	مجذور اتا	توان آزمون
پس‌آزمون	اثر پیلایی	۰/۹۰۵	۱۱۹/۷۱	۲	۲۵	۰/۰۰۱	۰/۹۰۵	۱
	لامبدای ویلکز	۰/۹۰۵	۱۱۹/۷۱	۲	۲۵	۰/۰۰۱	۰/۹۰۵	۱
	اثر هتلینگ	۹/۵۷	۱۱۹/۷۱	۲	۲۵	۰/۰۰۱	۰/۹۰۵	۱
	بزرگترین ریشه روی	۹/۵۷	۱۱۹/۷۱	۲	۲۵	۰/۰۰۱	۰/۹۰۵	۱

همان گونه که در جدول ۳ مشاهده می‌شود سطوح معنی‌داری کلیه آزمون‌ها بیانگر آن هستند که بین دو گروه آزمایشی و گواه حداقل از نظر یکی از متغیرهای پژوهش تفاوت معنی‌داری وجود دارد (P>۰/۰۰۱ و F=۱۱۹/۷۱)؛ بنابراین می‌توان گفت آموزش مبتنی بر مدل پرخاشگری در مدرسه موجب تغییر در متغیرهای پژوهش در گروه آزمایشی شده است. میزان تأثیر یا تفاوت برابر با ۰/۹۰۵ است، به‌عبارت‌دیگر، ۹۰ درصد تفاوت‌های ایجاد شده در نمرات متغیرهای پژوهش مربوط به تأثیر آموزش مبتنی بر مدل است. برای پی‌بردن به این نکته که از لحاظ کدام متغیر پژوهش بین دو گروه تفاوت معنی‌دار وجود دارد، تحلیل کوواریانس تک‌متغیره در متن مانکوا انجام گرفت که نتایج حاصل در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴: نتایج تحلیل کوواریانس به‌منظور مقایسهٔ نمرات پس‌آزمون در گروه‌های آزمایش و گواه

متغیر	منبع تغییر	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی-داری	مجذور اتا	توان آزمون
مهارت‌های اجتماعی	پیش‌آزمون	۱۴۹۳۱/۰۱	۱	۱۴۹۳۱/۰۱	۱۶۲۱/۷۹	۰/۰۰۰۱		
	گروه	۵۶۶/۰۵۷	۱	۵۶۶/۰۵۷	۶۱/۴۸۵	۰/۰۰۰۱	۰/۷۰۳	۱

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-12]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.10.5.0]

	خطا	۲۳۹/۳۶۸	۲۶	۹/۲۰۶				
کنترل خشم	پیش‌آزمون	۲۸۷/۲۰۶	۱	۲۸۷/۲۰۶	۲۲۸/۲۹۲	۰/۰۰۰۱	۰/۸۹۸	۱
	گروه	۲۱۷/۲۶۰	۱	۲۱۷/۲۶۰	۱۷۲/۶۹۴	۰/۰۰۰۱	۰/۸۶۹	۱
	خطا	۳۲/۷۱۰	۲۶	۱/۲۵۸				

نتایج مندرج در جدول ۴ نشان می‌دهند که تحلیل کوواریانس‌های یک‌راهه در متغیر مهارت‌های اجتماعی (P<۰/۰۰۰۱ و F=۶۱/۴۸) و کنترل خشم (P<۰/۰۰۰۱ و F=۱۷۲/۶۹) معنی‌دار هستند. باتوجه‌به نتایج مندرج در جدول ۴ میانگین پس‌آزمون نمره مهارت‌های اجتماعی گروه آزمایشی، ۱۱۵/۰۹ و گروه گواه ۱۰۴ است که نشان می‌دهد مهارت‌های اجتماعی گروه آزمایشی در پس‌آزمون افزایش پیدا کرده است. در ارتباط با پس‌آزمون نمره مهارت کنترل خشم، میانگین گروه آزمایشی، ۲۳/۴۰ و گروه گواه ۱۸/۳۳ است که نشان می‌دهد مهارت کنترل خشم شرکت‌کنندگان گروه آزمایشی به طور معنی‌داری نسبت به گروه گواه افزایش داشته‌اند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر باهدف امکان‌سنجی آموزش مبتنی بر عوامل فردی، خانوادگی و مدرسه‌ای بر مهارت‌های اجتماعی و کنترل خشم دانش‌آموزان انجام گرفت. یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش مبتنی بر عوامل فردی، خانوادگی و مدرسه‌ای تأثیر معناداری بر افزایش مهارت‌های اجتماعی دارد. این یافته با پژوهش‌های سالاورا و همکاران، ۲۰۲۲؛ بارد و همکاران، ۲۰۲۲؛ معینی و همکاران، ۲۰۲۲؛ ماتا و همکاران، ۲۰۲۱ همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت اجرای برنامه‌های مداخله‌ای بر این فرض استوار است که رفتارهای نامناسب اجتماعی نوجوانان اغلب نتیجه نقص در مهارت‌های موردنیاز برای تعاملات اجتماعی شایسته با دیگران و رفتارهای جایگزین مناسب است. آموزش عوامل مرتبط با فرد از قبیل باور به پرخاشگری، همدلی و همدردی، آموزش خانواده در جهت بالابردن عملکرد آن، ادراک مثبت از جو مدرسه و دلبستگی به مدرسه به نوجوانان کمک می‌کند شناخت بهتری از هیجانات خود و دیگران داشته باشند؛ این آگاهی از هیجانات موجب افزایش خودتنظیمی، خویشتن‌داری و رفتارهای اجتماعی مناسب‌تر نوجوانان شده و باعث می‌شود آن‌ها در موقعیت‌های گوناگون واکنش مناسب‌تری از خود نشان دهند (لی و دیجیوزپی، ۲۰۱۸؛ وانگ و همکاران، ۲۰۱۸). در واقع با اجرای برنامه آموزش می‌توان به دانش‌آموزان یاد داد که بجای ابراز رفتارهای نامناسب اجتماعی، از طریق ایجاد ارتباط موثر مستقیم و صادقانه و با بکارگیری مهارت‌های اجتماعی مناسب، به طور صحیح در اجتماع رفتار کنند. علاوه‌برآن، می‌توان اظهار داشت عملکرد خانواده نقشی موثر در رشد اجتماعی اعضای آن، بویژه نوجوانان دارد، در واقع عملکرد بالای خانواده، امکانات و شرایط مساعدی را برای بدست آوردن ویژگی‌های مثبت مانند مهارت‌های اجتماعی در فرزندان فراهم می آورد.

دیگر یافته پژوهش بیانگر این است که آموزش مبتنی بر عوامل فردی، خانوادگی و مدرسه‌ای باعث افزایش مهارت کنترل خشم دانش‌آموزان می‌شود. این یافته با پژوهش‌های گالارنو و همکاران، ۲۰۲۲؛ جو و همکاران، ۲۰۲۲؛ شریفی‌نیا و شادمهری، ۱۴۰۱؛ کول و همکاران، ۲۰۲۲ همسو است. در تبیین این یافته می‌توان اظهار داشت که آموزش مبتنی بر عوامل فردی، خانوادگی و مدرسه‌ای به نوجوان در مورد خود نظاره‌گری و ارزیابی صحیح از رفتار دیگران آگاهی می‌دهد و این آگاهی موجب بهره‌گیری از افکار منطقی‌تر می‌شود. در نتیجه با آموزش عوامل مختلف این برنامه، نوجوان ارزیابی مثبتی از رفتار دیگران خواهد داشت. باتوجه‌به اینکه، برنامه آموزش کنترل خشم، آموزش و راهنمایی برای کاهش رفتار پرخاشگرانه را در جنبه‌های شناختی، رفتاری و مؤلفه‌های فیزیولوژیکی خشم موردتوجه قرار می‌دهد، علاوه بر افزایش دانش نسبت به هیجانات خود و دیگران، مهارت کنترل خشم یا خودکنترلی را هنگامی که فرد احساس خشم می‌کند، افزایش می‌دهد. در واقع، با آموزش این برنامه، به نوجوان کمک می‌کنیم تا بیاموزد چگونه احساسات منفی را که پیش از خشم است، آرام، مهار و کنترل کند. همچنین می‌توان این یافته را از طریق ایجاد احساس ارزشمندی و دلبستگی به مدرسه در دانش آموزان تبیین کرد. ایجاد احساس ارزشمندی و دلبستگی به مدرسه می‌تواند منجر به مشارکت فعال دانش‌آموز در فعالیت‌های مدرسه شود. در نتیجه دانش‌آموز دارای این ویژگی‌ها با اهداف مدرسه و دیگر افراد حاضر در مدرسه احساس همدلی کرده و در موقعیت‌های مختلف سعی در کنترل خشم خواهد داشت.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-12]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.10.5.0]

به‌طورکلی می‌توان نتیجه گرفت که عوامل فردی، خانوادگی و مدرسه‌ای از قبیل باور به پرخاشگری، همدلی، همدردی، عملکرد خانواده، جو مدرسه و دلبستگی به مدرسه تأثیر معناداری بر افزایش مهارت‌های اجتماعی و کنترل خشم نوجوانان دانش‌آموز دارند. در یک جمع‌بندی کلی می‌توان گفت یکی از آسیب‌های اساسی در دوره نوجوانی، بروز رفتارهای نامناسب اجتماعی در این دوره است که اگر به آن توجه نشود می‌تواند سلامت روان نوجوانان را تحت‌تأثیر قرار دهد؛ لذا با درنظرگرفتن و توجه به امکان تأثیر عوامل مختلف فردی، خانوادگی و مدرسه‌ای می‌توان آنان را در کنترل رفتارهای نامناسب و بروز رفتارهای جایگزین مناسب هدایت کرد.

این پژوهش نیز همانند پژوهش‌های دیگر با محدودیت‌هایی همراه بود: از جمله اندازه حجم نمونه پایین، روش نمونه‌گیری هدفمند و عدم دوره پیگیری. ازاین‌رو پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌های آتی به‌منظور افزایش سطح معناداری از حجم نمونه بزرگ‌تر و برای تعمیم-پذیری بیشتر از روش نمونه‌گیری تصادفی استفاده گردد. همچنین به‌منظور اطمینان از ماندگاری صورت‌گرفته، از دوره پیگیری استفاده شود. همچنین، خود گزارش‌دهی بودن پرسش‌نامه‌های پژوهش (که ممکن است مستلزم سوگیری باشد) و کمبود منابع اطلاعاتی در زمینه تأثیر آموزش باور به پرخاشگری و همدلی بر متغیرهای وابسته پژوهش از دیگر محدودیت‌های این پژوهش است. به نظر می‌رسد که تدوین برنامه‌های آموزش مهارت‌های اجتماعی و کنترل خشم می‌تواند مفید باشد، بنابراین، به صاحب‌نظران و مسئولان آموزشی پیشنهاد می‌شود که با برگزاری کارگاه‌های آموزشی، معلمان و دانش‌آموزان را با این سازه‌ها آشنا کنند.

منابع

حاجتی، ف.، اکبرزاده، ن.، و خسروی، ز. (۲۰۰۸). تأثیر آموزش برنامه ترکیبی درمان شناختی رفتاری با رویکرد مثبت گرایی بر پیشگیری از خشونت نوجوانان شهر تهران. مطالعات روان‌شناختی, ۱۶(۴)و ۳۵-۵۶. https://doi.org/10.22051/psy.2008.1632

درتاج، ف.، و مصایبی، ا.، و اسدزاده، ح. (۱۳۸۸). تأثیر آموزش مدیریت خشم بر پرخاشگری و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان پسر ۱۵- ۱۲ساله. روان‌شناسی کاربردی, ۳(۴) (پیاپی ۱۲), ۶۲-۷۲. https://www.sid.ir/paper/151888/fa

دهقان احمدآبادی، ف و آقامحمدیان شعرباف، ح (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین مدیریت کنترل خشم با تعهد سازمانی دبیران، هفتمین کنفرانس بین المللی روانشناسی و علوم اجتماعی، تهران. https://civilica.com/doc/639144

سلیمانی، م. (۱۳۸۹). ضرورت آموزش مهارت‌های اجتماعی به دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی و ارائه رویکرد نو در آموزش مهارت‌های اجتماعی (۵۴ تا ۵۹-۷-۱۰۳-۱۳۸۹). *تعلیم‌وتربیت استثنایی*، ۳ (۱۰۳). http://exceptionaleducation.ir/article-1-1535-fa.html

شریفی نیا م.، و شادمهری ن. (۱۴۰۱). مطالعه کارایی اسباب بازیهای اموزش کنترل خشم برای کودکان. *نشریه پژوهش‌های تربیتی*، ۱۰ (۴۴) :۵۵-۴۶. http://erj.khu.ac.ir/article-1-1060-fa.html

فتاحی، ا.، جدیدی، ه.، احمدیان، ح.، و مرادی، ا. (۱۴۰۰). اثربخشی بسته آموزشی تاب‌آوری تحصیلی، دلبستگی به مدرسه، خودپنداره تحصیلی و درگیری تحصیلی بر سازگاری تحصیلی. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۸(۴۳)، ۶۳-۸۴. https://doi.org/10.22111/JEPS.2021.6485

غلامی، س.، احمدی، س.، و حرمتی، ح. (۱۴۰۰). طراحی الگوی برنامه درسی (آموزش) مهارت‌های همدلی در دوره متوسطه و ارزیابی اثربخشی آن . *مدیریت و برنامه ریزی در نظام های آموزشی*.۱۴(۱)، ۳۱۱-۳۴۰. https://doi.org/10.52547/MPES.14.1.311

مرزوقی، ر.، و حیدری، م.، و حیدری، ا. (۱۳۹۲). بررسی رابطه عدالت آموزشی با فرسودگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم بهزیستی و توان‌بخشی. *گام‌های توسعه در آموزش پزشکی* ۱۰، (۳)۲۱۰-۲۱۶. https://sdme.kmu.ac.ir/article_90280.html

یوسفی، ف.، و خیر، م. (۱۳۸۱). بررسی پایایی و روایی مقیاس سنجش مهارتهای اجتماعی ماتسون و مقایسه عملکرد دختران و پسران دبیرستانی در این مقیاس. علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، ۱۸(۲) (پیاپی ۳۶)، ۱۴۷-۱۵۸. https://www.noormags.ir/view/en/articlepage/2453/147/text?Area

Allen, J. J., Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2018). The general aggression model. *Current opinion in psychology*, *19*, 75-80. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.03.034

Barde, M. S., Upendra, S., & Kaur, J. (2022). A Cross Sectional Study to Assess the Level of Social Functioning Among Adolescents. *Journal of Positive School Psychology*, *6*(3), 1144-1147. https://doi.org/10.21276/aimdr.2017.3.4.CM2

Cano-Lozano, M. C., León, S. P., & Contreras, L. (2021). Relationship between punitive discipline and child-to-parent violence: The moderating role of the context and implementation of parenting practices. *International journal of environmental research and public health*, *19*(1), 182. https://doi.org/10.3390/ijerph19010182

Campbell, A., Muncer, S., McManus, I. C., & Woodhouse, D. (1999). Instrumental and expressive representations of aggression: One scale or two?. Aggressive Behavior: *Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, *25*(6), 435-444. https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1999)25:6<435::AID-AB4>3.0.CO;2-Q

Dos Santos, A. (2019). Empathy and aggression in group music therapy with teenagers: A descriptive phenomenological study. *Music Therapy Perspectives*, *37*(1), 14-27. https://doi.org/10.1093/mtp/miy024

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-12]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.10.5.0]

Estévez López, E., Jiménez Gutiérrez, T. I., & Moreno Ruiz, D. (2018). Aggressive behavior in adolescence as a predictor of personal, family, and school adjustment problems. *Psicothema*, *30*(1), 66. https://doi.org/10.7334/psicothema2016.294

Galarneau, E., Colasante, T., & Malti, T. (2022). Feeling bad about feeling mad: Anger predicts higher non-aggressive disruptive behavior but not aggression in children with higher ethical guilt. Journal of Applied Developmental Psychology, 79, 101384. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101384

Gantiva, C., Cendales, R., Díaz, M., & González, Y. (2021). Is there really a relationship between empathy and aggression? Evidence from physiological and self-report measures. *Journal of interpersonal violence*, *36*(7-8), 3438-3458. https://doi.org/10.1177/0886260518776999

Garandeau, C. F., Laninga-Wijnen, L., & Salmivalli, C. (2022). Effects of the Kiva anti-bullying program on affective and cognitive empathy in children and adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *51*(4), 515-529. https://doi.org/10.1080/15374416.2020.1846541

Hartley, K., MacDougall, M. C., Terrizzi, B., Xu, Y., Cecil, K. M., Chen, A., ... & Yolton, K. (2022). Gestational exposure to polybrominated diphenyl ethers and social skills and problem behaviors in adolescents: The HOME study. *Environment International*, *159*, 107036. https://doi.org/10.1016/j.envint.2021.107036

Jo, H. J., Jung, Y. H., Hong, Y. J., Shin, Y. B., Baek, K. D., Kim, E., & Kim, J. J. (2022). The applicability of virtual reality-based training for controlling anger in aggressive individuals. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *25*(5), 278-286. https://doi.org/10.1089/cyber.2021.0193

Karababa, A. (2020). The relationship between trait anger and loneliness among early adolescents: The moderating role of emotion regulation. *Personality and Individual Differences*, *159*, 109856. https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.109856

Koole, S. L., Veenstra, L., Domachowska, I., Dillon, K. P., & Schneider, I. K. (2022). Embodied anger management: Approach-oriented postures moderate whether trait anger becomes translated into state anger and aggression. *Motivation Science*, *8*(2), 174–190. https://doi.org/10.1037/mot0000257

Kozubal, M., Szuster, A., & Barlińska, J. (2019). Cyberbystanders, affective empathy and social norms. *Studia Psychologica*, *61*(2), 120-131. https://doi.org/10.21909/sp.2019.02.777

Krahé, B. (2020). The Social Psychology of Aggression: 3rd Edition (3rd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429466496

L'Écuyer, R., Poulin, F., Vitaro, F., & Capuano, F. (2021). Bidirectional Links Between Teachers' Disciplinary Practices, Students' Peer Status, and Students' Aggression in Kindergarten. *Research on child and adolescent psychopathology*, *49*(5), 671-682. https://doi.org/10.1007/s10802-021-00767-3

Lee, A. H., & DiGiuseppe, R. (2018). Anger and aggression treatments: a review of meta-analyses. *Current opinion in psychology*, *19*, 65-74. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.04.004

Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M., & de Boer, H. (2020). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Research Papers in Education*, *35*(6), 641-680. https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116

Blakemore, S. J. (2019). Adolescence and mental health. *The lancet*, *393*(10185), 2030-2031. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(19)31013-X

Longobardi, E., Spataro, P., & Rossi-Arnaud, C. (2019). Direct and indirect associations of empathy, theory of mind, and language with prosocial behavior: Gender differences in primary school children. *The Journal of genetic psychology*, *180*(6), 266-279. https://doi.org/10.1080/00221325.2019.1653817

Main, A., & Kho, C. (2020). A relational framework for integrating the study of empathy in children and adults. Emotion Review, 12(4), 280-290. https://doi.org/10.1177/1754073919868755

Mata, Á. N. D. S., de Azevedo, K. P. M., Braga, L. P., de Medeiros, G. C. B. S., de Oliveira Segundo, V. H., Bezerra, I. N. M., ... & Piuvezam, G. (2021). Training in communication skills for self-efficacy of health professionals: a systematic review. Human resources for health, 19(1), 1-9. https://doi.org/10.1186/s12960-021-00574-3

Moeini, B., Hazavehei, S. M. M., Faradmal, J., Ahmadpanah, M., Dashti, S., Hashemian, M., & Shahrabadi, R. (2022). The relationship between readiness for treatment of substance use and self-efficacy based on life skills. *Journal of ethnicity in substance abuse*, *21*(1), 364-376. https://doi.org/10.1080/15332640.2020.1772930

Prati, G., Cicognani, E., & Albanesi, C. (2018). The impact of sense of community in the school, social skills, and exposure to aggression and victimization on students' well-being. Social Indicators Research, 140(2), 637-651. https://doi.org/10.1007/s11205-017-1808-9

Roeser, R.W.; Eccles, J.S, & Sameroff, A.J. (2000), School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *Elem. Sch. J.* 100, 443–471. https://doi.org/10.1086/499650

Salavera, C., Usán, P., & Quilez-Robres, A. (2022). Exploring the effect of parental styles on social skills: The mediating role of affects. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(6), 3295. https://doi.org/10.3390/ijerph19063295

Schewe, P., Newlands, R. T., & O'Donohue, W. (2022). A review of theories describing the etiology of sexual aggression among boys and men and implications for prevention. *Engaging Boys and Men in Sexual Assault Prevention*, 29-47. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-819202-3.00018-3

Sigurvinsdottir, R., Asgeirsdottir, B. B., Ullman, S. E., & Sigfusdottir, I. D. (2021). The Impact of Sexual Abuse, Family Violence/Conflict, Spirituality, and Religion on Anger and Depressed Mood Among Adolescents. Journal of Interpersonal Violence, 36(1–2), NP577–NP597. https://doi.org/10.1177/0886260517734860

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-12]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.10.5.0]

Sisman, F. N., Basakci, D., & Ergun, A. (2021). The relationship between insomnia and trait anger and anger expression among adolescents. *Journal of child and adolescent psychiatric nursing*, *34*(1), 50-56. https://doi.org/10.1111/jcap.12294

Spataro, P., Calabrò, M., & Longobardi, E. (2020). Prosocial behaviour mediates the relation between empathy and aggression in primary school children. *European Journal of Developmental Psychology*, *17*(5), 727-745. https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1731467

Stevens, F., & Taber, K. (2021). The neuroscience of empathy and compassion in pro-social behavior. *Neuropsychologia*, *159*, 107925. https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2021.107925

Trigueros, R., Sanchez-Sanchez, E., Mercader, I., Aguilar-Parra, J. M., López-Liria, R., Morales-Gázquez, M. J., ... & Rocamora, P. (2020). Relationship between emotional intelligence, social skills and peer harassment. A study with high school students. *International journal of environmental research and public health*, *17*(12), 4208. https://doi.org/10.3390/ijerph17124208

Uddin, M. K., & Rahman, J. (2022). Cyber victimization and cyber aggression among high school students: Emotion regulation as a moderator. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, *16*(2). https://doi.org/10.5817/CP2022-2-4

Vu, B. T., Van Heel, M., Petry, K., & Bosmans, G. (2020). The association between normative beliefs approving aggression and overt aggressive behavior in vietnamese adolescents: A short-term longitudinal study. The Journal of Early Adolescence, 40(4), 480-498. https://doi.org/10.1177/0272431619858399

Wong, T. K. Y., Konishi, C., & Zhao, K. (2018). Anger and anger regulation among adolescents: A consideration of sex and age differences. Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement, 50(1), 1–8. https://doi.org/10.1037/cbs0000089

Yoder, N., Darling-Churchill, K., Colombi, G. D., Ruddy, S., Neiman, S., Chagnon, E., & Mayo, R. (2017). Reference Manual on Making School Climate Improvements. School Climate Improvement Resource Package, 2017. *National Center on Safe Supportive Learning Environments*. https://eric.ed.gov/?id=ED578926

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-12]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.10.5.0]

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-12]

[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.10.5.0]