

ساخت و آزمون اثربخشی بسته آموزش شناخت اجتماعی مدرسه‌محور بر پرخاشگری فعالانه کودکان

Developing and Testing the Effectiveness of School Based Social Cognition Instructional Package on Proactive Aggression among Children

Omid Shokri, PhD
Shahid Beheshti University

Javad Salehi Fadardi, PhD
Ferdowsi University Mashhad

جواد صالحی فدردی
استاد گروه روان‌شناسی
دانشگاه فردوسی مشهد

امید شکری*
استادیار گروه روان‌شناسی کاربردی
دانشگاه شهید بهشتی

Jalil Fathabadi, PhD
Shahid Beheshti University

Vahid Nejati, PhD
Shahid Beheshti University

وحید نجاتی
دانشیار گروه روان‌شناسی بالینی و سلامت
دانشگاه شهید بهشتی

جلیل فتح‌آبادی
دانشیار گروه روان‌شناسی کاربردی
دانشگاه شهید بهشتی

Abbas Zabihzadeh, PhD
Shahid Beheshti University

عباس ذبیح‌زاده

استادیار گروه روان‌شناسی تحولی اجتماعی
دانشگاه شهید بهشتی

چکیده

این پژوهش با هدف طراحی و آزمون اثربخشی بسته آموزش شناخت اجتماعی مدرسه‌محور بر کاهش پرخاشگری فعالانه کودکان بر اساس آموزه‌های برآمده از نظریه بازنگری‌شده پردازش اطلاعات اجتماعی (مدل سیپ) انجام شد. در این پژوهش شبه‌تجربی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه و همراه با پیگیری، ۳۴ دانش‌آموز دختر ۸ تا ۱۲ ساله در دو گروه آزمایش (۱۷ دانش‌آموز) و گواه (۱۷ دانش‌آموز)، قبل و بعد از آموزش به سیاهه خشم کودکان (نلسون و فینچ، ۲۰۰۰) و سیاهه سازگاری دانش‌آموزان با مدرسه (سینها و سینگ، ۱۹۹۳) پاسخ دادند. بسته آموزش شناخت اجتماعی مدرسه‌محور طی ۱۰ جلسه و هر جلسه دو ساعت، به‌صورت گروهی برای گروه آزمایش اجرا شد. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری و تک‌متغیری در کوتاه‌مدت و بلندمدت نشان داد که برنامه آموزشی شناخت اجتماعی مدرسه‌محور در افزایش سازگاری هیجانی، تحصیلی و اجتماعی و کاهش نمره ابعاد چندگانه خشم کودکان شامل ناکامی، پرخاشگری بدنی، روابط با همسالان و روابط با مراجع قدرت دانش‌آموزان دختر مؤثر بود. به‌طور کلی، نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که بسته آموزش شناخت اجتماعی مدرسه‌محور، از طریق کاهش تجارب تنیدگی‌زای بین فردی، تحمل‌پذیر کردن و تعدیل رخدادهای منفی در بافت تعامل با دیگران، حفظ خودانگاره مثبت، حفظ تعادل هیجانی و تداوم روابط رضایت‌بخش با دیگران، در تحقق اندیشه ایمن‌سازی و مصونیت روانی فراگیران به‌طور تجربی مؤثر واقع می‌شود.

واژه‌های کلیدی: شناخت اجتماعی، مدیریت خشم، سازگاری اجتماعی / هیجانی / تحصیلی، مدل سیپ

Abstract

The study aimed to develop and test the effectiveness of school-based social cognition instructional package on reducing proactive aggression among children Aged 8-12 by applying social information processing theory (SIP). In this semi-experimental study with pretest-posttest design and control group in company with follow up stage, 34 students in experimental (17 students) and control (17 students) groups responded to the Children's Inventory of Anger (Nelson & Finch, 2000), and the Adjustment Inventory for School Students (Sinha & Singh, 1993). The experimental group received 10 school-based social cognition instructional package sessions (2 hours a session). The results of the statistical procedures of multivariate and univariate covariance analysis indicated that school-based social cognition instructional package was effective in increasing social/emotional/academic adjustment and in decreasing different dimensions of children's anger consisted of frustration, physical aggression, peer relations authority relations in short term and long term. These findings suggest that school-based social cognition instructional package by reducing or eliminating interpersonal stressors, tolerating or adjusting to negative events or realities in interpersonal situations, maintaining a positive self-image, maintaining emotional equilibrium and, continuing satisfying relationships with others could result in mental immunization in students.

Keywords: social cognition, anger management, social/emotional-academic adjustment, SIP model

received: 31 August 2018

accepted: 13 October 2019

Contact information: oshokri@yahoo.com

دریافت: ۹۷/۰۶/۰۹

پذیرش: ۹۸/۰۷/۲۱

این مقاله برگرفته از طرحی است که با حمایت ستاد توسعه علوم و فناوری‌های شناختی معاونت علمی و فناوری ریاست جمهوری انجام گرفته است.

مقدمه

در وضعیت کنونی، همسو با تحولات فکری اخیر در قلمروی پژوهشی یادگیری بین متخصصان تربیتی، تلاش بیش از پیش برای پروراندن گستره معنایی این مفهوم، همواره از مهم‌ترین دغدغه‌های این پژوهشگران بوده است. بر اساس این تلاش‌ها، تمرکز بیش از پیش برای به تصویر کشیدن نابسندگی تمرکز صرف بر تجهیز انباره ذهن فراگیران و ضرورت غیرقابل انکار تقویت خزانه توانش‌های هیجانی و اجتماعی آن‌ها، زمینه توسعه کوشش‌های آموزشی/مداخله‌ای زیادی مانند برنامه تصمیم‌گیری و انتخاب^۱، برنامه گام دوم^۲، برنامه ارتقای مهارت‌های فکری جایگزین^۳، برنامه آموزش منش^۴، و برنامه بازآموزی اسنادی^۵ با هدف جامعیت بخشیدن به مفهوم یادگیری را سبب شده است (ایلریس، ۲۰۰۳). به بیان دیگر، مسئولیت‌پذیری بیش از اندازه و واقع‌نگری در قبال رسالت خطیر نظام تعلیم و تربیت برای پرورش فراگیرانی خردمند، مسئولیت‌پذیر، منتقد، متخلق و به‌طور کلی رشدیافته در قلمروهای چندگانه شناختی، اجتماعی و هیجانی، ضرورت بومی‌سازی تلاش‌های مداخله‌ای آموزشی را با هدف کمک به سازش‌یافتگی اجتماعی و هیجانی فراگیران و محقق ساختن اندیشه ایمن‌سازی روانی در آن‌ها بیش از پیش مورد تأکید قرار می‌دهد. افزون بر آن، مرور برخی شواهد تجربی نشان می‌دهد که بی‌اعتنایی به اشکال سطحی‌تر سازش‌نیافتگی در دوره کودکی مانند تمایل به نمایش رفتارهای برانگیخته‌وار و پرخاشگرانه می‌تواند باعث تشدید رفتارهای ناسازگارانه مانند رفتارهای بزهارانه در سنین بالاتر شود (بیرگران، نالن، دای و وایت، ۲۰۱۳؛ پوتالاز و دیگران، ۲۰۰۷؛ کویی، ۲۰۰۴؛ کوبین و پوربیر، ۲۰۰۴؛ گریشام، وان و کوک، ۲۰۰۶؛ ورنر و کریک، ۲۰۰۴).

از این‌رو، جست‌وجوی یک چارچوب مفهومی جامع در کودکان و نوجوانان که در تصریح و توضیح علل اثرگذار بر رفتارهای پرخاشگرانه از حمایت تجربی برخوردار باشد، اهمیت زیادی دارد. بر اساس شواهد تجربی موجود، نظریه پردازشگری شناختی اطلاعات اجتماعی (سیپ)^۶ در این قلمرو از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است (فرایزر، تامپسون، دای و ماک، ۲۰۱۴؛ فرایزر، لی،

کاپر و دای، ۲۰۱۱؛ کوالی، ماتر و ماسترت، ۲۰۰۴؛ کرازیر و دیگران، ۲۰۰۸). پردازش اطلاعات اجتماعی به فرایندهای ذهنی درگیر در پاسخ به رویدادهای اجتماعی اطلاق می‌شود (لی و اکسیا، ۲۰۲۰). به بیان دیگر، پردازش اطلاعات اجتماعی اساساً بر فرایندهای ذهنی مورد استفاده افراد برای نمایش یک پاسخ رفتاری در خلال تعامل‌های اجتماعی دلالت دارد (داج و رابینر، ۲۰۰۴؛ کریک و داج، ۱۹۹۴). طبق دیدگاه کریک و داج (۱۹۹۴)، پردازش اطلاعات اجتماعی به‌مثابه یک مدل شناخت اجتماعی است و بر این فرض استوار است که کودکان و نوجوانان در یک موقعیت اجتماعی، تحریکات پیرامونی را بر اساس گام‌هایی متوالی پردازش می‌کنند. این گام‌های شناختی سبب می‌شوند که افراد بر اساس پایگاه اطلاعاتی پیشین خود درباره نمایش پاسخی مناسب یا نامناسب، تصمیم‌گیری کنند. طبق دیدگاه برخی پژوهشگران هیجان‌ها بخش جدایی‌ناپذیر فرایندهای ذهنی در مدل سیپ هستند (آرسلینو و لیمرسید، ۲۰۰۴؛ باون، رابرتز، کوچیان و بارتولا، ۲۰۱۴؛ لنسفورد و دیگران، ۲۰۰۶؛ فاسوم، هاندگراد، مارتینیوسن و مارش، ۲۰۰۸).

در نظریه پردازش اطلاعات اجتماعی، گام نخست مربوط به رمزگردانی سرخ‌هایی در یک موقعیت اجتماعی است که درونی و بیرونی هستند. سرخ‌های درونی به سرخ‌هایی اطلاق می‌شود که کودک یا نوجوان با خود به موقعیت می‌آورد و سرخ‌های موقعیتی، سرخ‌هایی هستند که فرد در یک موقعیت اجتماعی خود را در معرض آن‌ها می‌بیند. شواهد نشان می‌دهد کودکان پرخاشگر به سرخ‌های محیطی کمتری توجه می‌کنند و وقتی به شناسایی سرخ‌ها مبادرت می‌ورزند، از توجه به سرخ‌های مهم باز می‌مانند (اسموکوسکی، فرایزر، دای، گالینسکی و باکالاو، ۲۰۰۴؛ جانسون، ۱۹۸۶؛ سالیبی، ۲۰۰۶؛ کارنیلیوس و فایر، ۲۰۰۶؛ کاوی، ۱۹۹۸).

گام دوم یا همان تفسیر، مرحله‌ای بسیار پیچیده است که از طریق آن فرد سرخ‌های موقعیتی را بر اساس اطلاعات موجود در پایگاه داده خود تفسیر می‌کند. این پایگاه اطلاعاتی شامل تجارب پیشین فرد است که به‌صورت طرحواره اجتماعی^۷، دانش اجتماعی و نقش‌های کسب‌شده ذخیره شده‌اند. در این مرحله، کودک و

1. making choices program

2. second step program

3. alternative thinking strategies

4. character education program

5. attributional retraining program

6. Social Information Processing (SIP)

7. social schema

نوجوان، انگیزه و قصد رفتارهای دیگران را تفسیر می‌کند (دیکاسترو، وبرمن، ویلیام، باچ و مانشور، ۲۰۰۲؛ فانتینی و دیگران، ۲۰۱۰؛ هالیگان، کوپر، هلی و مورای، ۲۰۰۷). این فرایند تفسیری می‌تواند به تغییرات یا بازنگری‌هایی در پایگاه اطلاعاتی افراد منجر شود. نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد افراد پرخاشگر تمایل دارند که در موقعیت‌های مبهم، مقاصد خصمانه را نسبت به دیگران نشان دهند (آرسینو، ادمز و گلد، ۲۰۰۹؛ آرسینو و لیمرسی، ۲۰۰۴؛ چن، کوکارو و جاکوبسون، ۲۰۱۲؛ دیکاسترو، ۲۰۰۴؛ کاپلو، کاران و دادج، ۲۰۰۲؛ کوکارو، نبلت و مک‌کلوسکی، ۲۰۰۹).

گام سوم در نظریه پردازش اطلاعات اجتماعی به هدف‌گزینی اجتماعی در موقعیت‌های اجتماعی اختصاص دارد. کودکان و نوجوانان به هنگام ورود به موقعیت‌های اجتماعی، اغلب هدف‌هایی را برمی‌گزینند که می‌توانند در پاسخ به مطالبه‌گرهای محیط پیرامونی تغییر یابند. این هدف‌ها به صورت هدف‌های بین فردی و درون فردی از یکدیگر تفکیک می‌شوند. هدف‌های درون فردی، هدف‌هایی خودمراقبت‌گر^۱ و محقق‌کننده پیشرفت‌های فردی هستند (داج، ۲۰۰۶؛ کوان و دیگران، ۲۰۱۸). پژوهش‌ها نشان می‌دهد پرخاشگری فعالانه از طریق ارجح دانستن هدف‌های ایزاری و تلاش فزاینده برای بهره‌کشی از دیگران به منظور دستیابی به پیشرفت‌های فردی مشخص می‌شود (داج، کوی و لینام، ۲۰۰۶؛ فورده، ۲۰۰۶؛ هامیلتن، ۲۰۰۷).

گام ششم که آخرین گام است، به اجرای یک پاسخ از طریق انتخاب یک رفتار اطلاق می‌شود (کریک و داج، ۱۹۹۴). به‌طور کلی، افراد رفتاری را برمی‌گزینند که در آن موقعیت خاص بیشترین تناسب را با هدف انتخابی آن‌ها نشان دهد (داج و دیگران، ۲۰۰۶). کودکان پرخاشگر به ارزش‌گذاری پاسخ‌های قهرآمیز کلامی و جسمانی تمایل دارند. این کودکان در خلال سال‌های نخست مدرسه، اغلب بر پیشرفت‌های زود هنگام انتخاب رفتارهای خصمانه متمرکز می‌شوند و از توجه به هزینه‌های بلندمدت چنین انتخاب‌های ناسازگارانه‌ای غافلند. وقتی از دانش‌آموزان پرخاشگر درباره راه حل‌های جایگزین پرخاشگری سؤال می‌شود، اغلب انتظارات کمی را برای اثربخشی گزینه‌هایی رفتاری انتخاب‌شده دیگر مانند امتناع کردن در مقایسه با پاسخ‌های خصمانه کلامی و جسمانی، گزارش می‌کنند (پاترسون، جالیوبیتی و کراسبی، ۲۰۰۶؛ کبیری، شکر و پورشهریار، ۱۳۹۸؛ کوان و دیگران، ۲۰۱۸؛ وست و ترنر، ۲۰۰۶).

شواهد تجربی نشان می‌دهد استفاده از برنامه‌های آموزشی مبتنی بر تقویت مهارت‌های مقابله‌ای در فراگیران اساساً مبتنی بر

در گام چهارم، افراد در پاسخ به موقعیت اجتماعی، فراروی یا به پاسخ‌های از پیش موجود در حافظه خود بسنده می‌کنند یا رفتارهای جدیدی را از خود نشان می‌دهند. دسترسی به رفتارهای ویژه در گام چهارم ممکن است به تغییر در حالت هیجانی کودک منجر شود؛ برای مثال، ارزیابی پاسخدهی به دیگری ممکن است احساس ترس شدید یا اضطراب را موجب شود (کوان و دیگران، ۲۰۱۸). همچنین، هیجان‌ها ممکن است بر نحوه پاسخدهی فرد به موقعیت تأثیر بگذارد؛ برای مثال، هیجان ترس باعث رفتار گریز یا جست‌وجوی کمک دیگران می‌شود. کودکان پرخاشگر در مقایسه با کودکان دیگر اغلب به گزینه‌های رفتاری جایگزین کمتری دسترسی دارند (دسای، ۲۰۱۰؛ کریک و داج، ۱۹۹۴).

در گام پنجم یعنی مرحله تصمیم‌گیری درباره پاسخ، فرد

در گام پنجم یعنی مرحله تصمیم‌گیری درباره پاسخ، فرد

در گام پنجم یعنی مرحله تصمیم‌گیری درباره پاسخ، فرد

روی آوردهای انگیزختگی شناختی^۴، و سناریوهای شناختی^۵ مورد استفاده قرار گرفته است. از نظر فرایزر و دیگران (۲۰۰۵)، ابهامات غیرقابل انکار روی آورد سنتی حل مسئله اجتماعی^۶ به‌مثابه یک صورت‌بندی نظری رقیب برای مدل سیپ، بر استفاده از مدل سیپ را در گسترش مداخله‌های روانی- آموزشی پیشگیرانه مدرسه‌محور در مقایسه با روی آورد حل مسئله اجتماعی به‌طور خاص تأکید می‌کند. با توجه به آنچه گفته شد، پژوهشگران در این پژوهش می‌کوشند با تدوین یک بسته آموزش شناخت اجتماعی مدرسه‌محور، اثربخشی آن را با تمرکز بر قلمروهای مفهومی مدل بازنگری‌شده سیپ در کاهش پرخاشگری فعالانه کودکان و افزایش سازگاری هیجانی- اجتماعی آن‌ها به‌طور تجربی بیازمایند.

روش

این پژوهش از نوع شبه‌تجربی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه گواه و همراه با پیگیری بود. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر ۸ تا ۱۲ ساله دبستان معاد واقع در خیابان فرجام شهر تهران در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ و نمونه آماری آن شامل ۳۴ دانش‌آموز دختر ۸ تا ۱۲ سال بود. شرکت‌کنندگان با استفاده از روش نمونه‌برداری دردسترس انتخاب شدند و نمونه منتخب به‌صورت تصادفی به دو گروه آزمایش و گواه تخصیص یافتند. بر اساس نظر کوهن^۷ (۱۹۸۶) نقل از سرمد، بازرگان و حجازی، (۱۳۹۶) با فرض آنکه $\alpha=0/05$ و اندازه اثر برابر با $0/60$ است، در این پژوهش برای دستیابی به توان آماری برابر $0/80$ ، برای هر یک از دو گروه، تعداد ۱۷ نفر انتخاب شد.

از آنجا که گزینش دانش‌آموزان به نمایش رفتارهای پرخاشگرانه و ناسازگارانه وابسته بود، انتخاب اولیه آن‌ها تصادفی نبود، اما پس از انتخاب دانش‌آموزان واجد شرایط، واگذاری آن‌ها به دو گروه به‌صورت کاملاً تصادفی انجام شد. به این صورت که پس از حضور پژوهشگر در مدرسه و گفت‌وگو با معلمان در مورد اهمیت و اجرای طرح مزبور، و تقاضای همکاری، از آن‌ها خواسته شد تا اسامی دانش‌آموزان واجد رفتارهای پرخاشگرانه یا

استفاده از راهبردهایی است که از جمله آن‌ها عبارت‌اند از: ایجاد فرصت‌هایی برای مشارکت در فعالیت‌های گوناگون (مانند تحریک حس کنجکاوی و طرح پرسش‌هایی در کلاس‌های درس)، طراحی و حفظ انتظارات واقع‌نگرانه از دانش‌آموزان، ایجاد جو حمایتی و مبتنی بر مراقبت، تلاش برای اعتمادآفرینی در بافت تعامل‌های بین فردی، افزایش تمایلات سازگارانه در فراگیران با هدف کمک به آن‌ها برای تجربه روابط ایمن و رضایت‌بخش با معلمان و دانش‌آموزان، تعیین هنجارها و قوانین رفتاری برای فراگیران، و آموزش مهارت‌های اجتماعی مانند مهارت‌های ارتباطی و توانایی حل مسئله اجتماعی (پنگ و دیگران، ۲۰۱۴؛ جیوانی و النا، ۲۰۰۹). افزون بر آن، استرنبرگ (۲۰۰۳) با پیشنهاد «برنامه آموزش ۳ آر دیگر^۱» ضرورت چگونگی حل مؤثر مشکلات فردی و بین فردی فراگیران را با تمرکز بر یادگیری مهارت‌های استدلال، تاب‌آوری و مسئولیت‌پذیری را برجسته می‌سازد. همچنین، طرح پژوهشی تاب‌آوری بین‌المللی^۲ تأکید می‌کند که هر گونه تلاش برای افزایش تاب‌آوری فراگیران نیازمند آن است که توانمندی فردی خود را بشناسند (احساس‌ها، نگرش‌ها و باورهای فردی)، منابع بیرونی را شناسایی و به‌طور کامل از آن‌ها استفاده کنند (گسترش ایمنی و احساس حفاظت‌شدگی) و به تقویت مهارت‌های ارتباطی و توانایی حل مسئله اجتماعی بپردازند (خلاقیت، شوخ طبعی، ایستادگی و تعامل).

مدل سیپ مجموعه‌ای از فریندهای شناختی را توصیف می‌کند که بر پاسخ‌های رفتاری کودکان در موقعیت‌های اجتماعی تأثیر می‌گذارد. افزون بر آن، از آنجا که مدل سیپ گام‌های مشخصی را برای پردازشگری تحریکات موقعیت‌های اجتماعی شامل می‌شود، به سادگی می‌توان مؤلفه‌های نظری آن را با هدف توسعه برنامه‌های آموزشی پیشگیرانه مدرسه‌محور مورد استفاده قرار داد. اگرچه به باور فرایزر و دیگران (۲۰۰۵)، این مدل با وجود چنین مزایایی کمتر از حد انتظار در گسترش برنامه‌های مدرسه‌محور در بافت‌های فرهنگی مختلف مورد استفاده پژوهشگران قرار گرفته است. آن‌ها معتقدند در برخی از پژوهش‌ها مدل سیپ به همراه نظریه یادگیری اجتماعی^۳،

1. another 3R training program
2. International Resilience Research Project (IRRP)

3. social learning theory
4. cognitive-excitation approaches
5. cognitive scripts

6. social learning theory
7. Cohen, J.

در پژوهش نلسون و فینیچ (۲۰۰) از ۰/۷۹ تا ۰/۸۵ به‌دست آمد و رویی صوری سیاهه تأیید شد. در ایران، خدابخشی کولایی، سبزیان و فلسفی‌نژاد (۱۳۹۴) ضریب همسانی درونی نمره کلی سیاهه را برابر ۰/۸۵ گزارش کردند. در این پژوهش، ضرایب همسانی درونی برای زیرمقیاس‌های ناکامی، پرخاشگری جسمانی، روابط با همسالان و روابط با مراجع قدرت به‌ترتیب برابر ۰/۷۸، ۰/۷۲، ۰/۷۶ و ۰/۷۵ به‌دست آمد.

سیاهه سازگاری دانش‌آموزان با مدرسه^۷ (سینها و سینگ، ۱۹۹۳). این سیاهه با هدف تمیز دانش‌آموزان گروه سنی ۱۴ تا ۱۸ سال دارای سازگاری و فاقد سازگاری در سه حوزه سازگاری هیجانی^۸، اجتماعی^۹ و تحصیلی^{۱۰} دانش‌آموزان با مدرسه ساخته شد. این ابزار دارای ۶۰ ماده است و فراگیران به هر ماده به‌صورت بلی یا خیر پاسخ می‌دهند. در نسخه ۶۰ ماده‌ای، ابعاد سازگاری عاطفی، اجتماعی و تحصیلی اندازه‌گیری می‌شود. برای نمره‌گذاری هر یک از مقیاس‌ها، به پاسخ‌های مبتنی بر سازگاری نمره صفر و به پاسخ‌های غیرمنطبق با سازگاری، نمره یک تعلق می‌گیرد؛ بنابراین، نمره کمتر بر سازگاری بالاتر و نمره بیشتر، بر سازگاری پایین‌تر دلالت دارد.

سینها و سینگ (۱۹۹۳) افزون بر تأیید ساختار سه‌عاملی این ابزار، ضرایب همسانی درونی مقیاس‌های سازگاری هیجانی، اجتماعی و تحصیلی را در نسخه اصلی سیاهه به‌ترتیب برابر با ۰/۹۶، ۰/۹۰ و ۰/۹۳ و ضریب اعتبار آن را با روش دونیمه‌کردن برای کل سیاهه ۰/۹۵، و برای مقیاس‌های سازگاری عاطفی، اجتماعی و تحصیلی به‌ترتیب ۰/۹۴، ۰/۹۳ و ۰/۹۶ گزارش کرده‌اند. سیاهه سازگاری دانش‌آموزان با مدرسه نخستین بار توسط کرمی (۱۳۷۷) به فارسی ترجمه شد و روایی و اعتبار آن در پژوهش‌هایی متعدد بررسی و تأیید شده است (باقرزاده نیم‌چاهی، حسینی طبقدهی و حافظیان، ۱۳۹۷؛ جهرمی، شهنی بیلاق، بهروزی و امیدیان، ۱۳۹۶). در این پژوهش، ضرایب همسانی درونی مقیاس‌های سازگاری هیجانی، اجتماعی و تحصیلی به‌ترتیب برابر ۰/۹۱، ۰/۹۰ و ۰/۹۴ به‌دست آمد.

ناسازگاران را به پژوهشگران معرفی کنند. در این مرحله حدود ۷۵ دانش‌آموز معرفی شدند، اما پیش از انتخاب و جایگزینی آن‌ها به گروه‌های آزمایش و گواه، با توجه به اهمیت مسئله منتخب و حصول اطمینان پژوهشگر از نمونه انتخابی مبنی بر عدم وجود مشکلات و اختلال‌های دیگر غیر از پرخاشگری یا ناسازگاری، از معلمان درخواست شد که مقیاس اختلال رفتاری راتر (فرم معلم)^۱ (راتر، ۱۹۶۷) را برای هر یک از دانش‌آموزان معرفی شده تکمیل کنند. با توجه به پاسخ‌های معلمان به سؤال‌ها، فقط دانش‌آموزانی برای ورود به طرح انتخاب شدند که در زمینه پرخاشگری و ناسازگاری دچار مشکلاتی بودند. همچنین، از آنجاکه در این پژوهش اجرای برنامه آموزشی نیازمند همکاری والدین و تکمیل ابزار سنجش همدلی توسط آن‌ها بود، دانش‌آموزانی انتخاب شدند که طبق نظر معلم و مدیر انتظار می‌رفت والدین آن‌ها با پژوهشگران همکاری کنند. درنهایت، ۳۴ دانش‌آموز انتخاب شدند که به قید قرعه، ۱۷ نفر آن‌ها به گروه آزمایش و ۱۷ نفر دیگر به گروه گواه اختصاص یافتند. برای شرکت‌کنندگان، یک جلسه غیبت در شرایط خاص مانعی نداشت. با توجه به عدم ریزش نمونه در هر دو گروه، تحلیل داده‌ها روی تمامی افراد دو گروه انجام شد.

سیاهه خشم کودکان^۲ (نلسون و فینیچ، ۲۰۰۰). این سیاهه که با هدف سنجش بسامد، شدت و مدت تجربه هیجان خشم در کودکان و نوجوان ساخته شد، ۳۹ ماده و چهار زیرمقیاس (ناکامی^۳، پرخاشگری جسمانی^۴، روابط با همسالان^۵ و روابط با مراجع قدرت^۶) دارد. آزمودنی‌ها به هر ماده روی یک طیف چهار درجه‌ای شامل توجه نمی‌کنم (۱)، مرا اذیت می‌کند (۲)، واقعاً مرا ناراحت می‌کند (۳)، تا عصبانی می‌شوم (۴) پاسخ می‌دهند. در این ابزار، هر گزینه عددی روی مقیاس با یک بازنمایی دیداری مرتبط شده است. آزمونگر می‌تواند برای کودکان کم‌سن‌تر با توانایی خواندن اندک، ساقه هر ماده را با صدای بلند بخوانند تا کودک به ماده‌ها پاسخ دهد.

ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های سیاهه خشم کودکان

- | | | |
|---|--|-------------------------|
| 1. Rutter's Behavior Scale for Children-Teachers Form | 4. physical aggression | 8. emotional adjustment |
| 2. Children's Inventory of Anger | 5. peer relationships | 9. social adjustment |
| 3. frustration | 6. authority relations | 10. academic adjustment |
| | 7. Adjustment Inventory for School Students (AISS) | |

برنامه آموزش شناخت اجتماعی مدرسه‌محور^۱. محتوای

این برنامه نشان‌دهنده مجموعه تلاش‌های نظام‌دار با هدف تجهیز خزانه مهارت‌های مقابله‌ای فراگیران بر بهبود مهارت‌های اجتماعی، نظریه ذهن و پردازشگری هیجانی متمرکز است. جلسه‌های برنامه آموزش شناخت اجتماعی مدرسه‌محور شامل مباحثه و گفتگو درباره پاسخ شرکت‌کنندگان به تعامل‌های اجتماعی فرضی، شبیه‌سازی‌های اجتماعی مانند ایفای نقش، مرور پاسخ‌های فردی به موقعیت‌های روزانه و اجرای تکالیفی که نیازمند استفاده از مهارت‌های توسعه‌داده‌شده از طریق آموزش‌های جدید است. بر این اساس، این برنامه شامل چند محور اصلی بود: محور یکم با هدف جایگزینی تفسیرهای توانمندساز در برابر تفسیرهای خودناتوان‌ساز، مبتنی بر آموزش مدل تفکر الیس بود (جلسات ۱ تا ۳)؛ محور دوم بر شناسایی هیجان‌های بنیادین و ارتقای مهارت‌های بازشناسی هیجانی متمرکز بود (جلسات ۴ تا ۶)؛ و محور سوم بر مهارت‌های اجتماعی مذاکره، حل مسئله اجتماعی و بیانگری‌های ابراز‌مندانه تجارب هیجانی در موقعیت‌های روزانه تمرکز داشت (جلسات ۶ تا ۱۰).

برای کنترل آماری تفاوت‌های فردی شرکت‌کنندگان در اندازه‌های مربوط به متغیرهای مدیریت خشم و سازگاری هیجانی، اجتماعی و تحصیلی کودکان در مرحله پیش‌آزمون، قبل از ارائه بسته آموزشی برای گروه آزمایش، واحدهای آزمایشی در هر دو گروه به ابزارهای سنجش مختلف پاسخ دادند. پس از اتمام جلسات، اندازه‌های پس‌آزمون در دو گروه آزمایش و گواه جمع‌آوری و برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل کوواریانس استفاده شد.

یافته‌ها

جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد مربوط به چهار بُعد خشم کودکان (ناکامی، پرخاشگری جسمانی، روابط با همسالان و روابط با مراجع قدرت) و ابعاد مختلف سازگاری (سازگاری هیجانی، اجتماعی، تحصیلی و سازگاری کل) را در گروه‌های آزمایش و گواه در مقاطع زمانی پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نشان می‌دهد.

جدول ۱

میانگین و انحراف استاندارد ابعاد خشم کودکان و سازگاری

متغیر	مرحله	گروه	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>
ناکامی	پیش‌آزمون	آزمایش	۲۸/۰۶	۱/۳۴	۵/۴۹	۱/۱۱
		گواه	۲۸/۹۸	۱/۸۴	۵/۵۳	۱/۱۷
پس‌آزمون	گواه	آزمایش	۲۳/۲۹	۱/۴۴	۴/۰۶	۱/۰۳
		گواه	۲۸/۲۰	۱/۹۷	۵/۱۶	۱/۴۷
پیگیری	گواه	آزمایش	۲۳/۲۱	۱/۲۶	۴/۳۳	۱/۱۰
		گواه	۲۸/۵۲	۱/۳۶	۵/۸۰	۱/۳۴
پرخاشگری بدنی	پیش‌آزمون	آزمایش	۲۸/۰۳	۱/۹۵	۶/۰۴	۱/۴۵
		گواه	۲۸/۲۸	۱/۶۲	۶/۶۱	۱/۱۴
پس‌آزمون	گواه	آزمایش	۲۳/۷۱	۱/۲۱	۴/۲۴	۱/۳۰
		گواه	۲۸/۱۶	۱/۶۷	۵/۶۷	۱/۷۰
پیگیری	گواه	آزمایش	۲۳/۴۱	۱/۲۳	۴/۴۷	۱/۴۶
		گواه	۲۸/۹۲	۱/۴۶	۵/۸۹	۱/۵۷
روابط با همسالان	پیش‌آزمون	آزمایش	۲۸/۳۵	۱/۱۲	۵/۹۸	۱/۱۴
		گواه	۲۸/۷۹	۱/۲۱	۵/۵۶	۱/۰۸
پس‌آزمون	گواه	آزمایش	۲۳/۰۶	۱/۹۰	۳/۷۱	۱/۰۹
		گواه	۲۸/۵۶	۱/۵۰	۶/۴۰	۱/۲۳
پیگیری	گواه	آزمایش	۲۳/۵۹	۱/۲۵	۳/۶۴	۱/۰۶
		گواه	۲۸/۸۰	۱/۲۱	۵/۸۴	۱/۵۱
روابط با مراجع قدرت	پیش‌آزمون	آزمایش	۲۸/۳۵	۱/۱۲	۱۵/۹۸	۲/۱۴
		گواه	۲۸/۷۹	۱/۲۱	۱۵/۵۶	۲/۰۸
پس‌آزمون	گواه	آزمایش	۲۳/۸۲	۱/۷۴	۱۲/۳۵	۲/۳۱
		گواه	۲۸/۵۶	۱/۳۰	۱۵/۴۰	۲/۲۳
پیگیری	گواه	آزمایش	۲۳/۶۸	۱/۲۵	۱۲/۶۴	۲/۱۸
		گواه	۲۸/۶۰	۱/۲۱	۱۵/۸۴	۲/۵۱

پیش از تحلیل کوواریانس، برای طرح تحلیل کوواریانس، مفروضه‌های خطی بودن رابطه بین کرویت و متغیر برآمد و همگنی شیب‌های رگرسیونی^۲، و پیش از به‌کارگیری طرح‌های تحلیل کوواریانس چندمتغیری، مفروضه‌های آزمون ام‌باکس برای تعیین همگنی ماتریس‌های کوواریانس^۳ و آزمون لون برای تعیین همگنی واریانس‌های خطا^۴ آزمون و تأیید شدند. در بخش اول، نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای

1. School Based Social Cognition Training Program
2. homogeneity of regression

3. Box's test of equality of covariance matrices
4. Levene's test of equality of error variance

شامل ناکامی [$F(1, 32) = 2/89, P = 0/10$], پرخاشگری بدنی [$F(1, 32) = 2/84, P = 0/11$], روابط با همسالان [$F(1, 32) = 2/84, P = 0/23$] و روابط با همسالان [$F(1, 32) = 2/10, P = 0/16$] و روابط با مراجع قدرت [$F(1, 32) = 2/10, P = 0/16$] نشان داد که مفروضه همگنی واریانس‌های خطا برقرار است. همچنین، نتایج آزمون ام‌باکس برای تعیین همگنی ماتریس‌های کوواریانس نشان داد که مفروضه همگنی ماتریس‌های کوواریانس در کوتاه‌مدت [$P = 0/87$ ، ام‌باکس = $10/72$ ، $0/93 = 4895/62$] و بلندمدت [$P = 0/34$ ، ام‌باکس = $13/05$ ، $1/13 = 4895/62$] برقرار است.

در بخش دوم، نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای تعیین اثر گروه بر ترکیب خطی ابعاد سازگاری روان‌شناختی در دانش‌آموزان دختر در کوتاه‌مدت و بلندمدت نشان داد که اثر عامل گروه بر ترکیب خطی ابعاد سازگاری روان‌شناختی دانش‌آموزان در کوتاه‌مدت [$F(3, 27) = 8/44, P < 0/05, \eta^2 = 0/48$] و بلندمدت [$F(3, 27) = 11/24, P < 0/05, \eta^2 = 0/55$] معنادار است. نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد در کوتاه‌مدت و بلندمدت سازگاری روان‌شناختی دانش‌آموزان به‌طور معناداری در تفکیک سطوح متغیر مستقل مؤثر بوده‌اند.

جدول ۳

نتایج اثرات بین‌گروهی ابعاد مختلف سازگاری روان‌شناختی در مرحله پس‌آزمون و پیگیری

مرحله	متغیر	F	P	η^2
پس‌آزمون	سازگاری هیجانی	10/12	0/01*	0/26
	سازگاری تحصیلی	15/99	0/01*	0/36
	سازگاری اجتماعی	5/31	0/01*	0/15
پیگیری	سازگاری هیجانی	13/73	0/01*	0/32
	سازگاری تحصیلی	20/16	0/01*	0/41
	سازگاری اجتماعی	8/38	0/01*	0/22

در این بخش، نتایج مربوط به آزمون لون در کوتاه‌مدت برای هر یک از ابعاد چندگانه سازگاری روان‌شناختی شامل سازگاری هیجانی [$F(1, 32) = 0/49, P = 0/49$], تحصیلی [$F(1, 32) = 0/89, P = 0/35$] و اجتماعی [$F(1, 32) = 0/09, P = 0/92$] و در بلندمدت برای هر یک از ابعاد چندگانه سازگاری روان‌شناختی شامل سازگاری هیجانی [$F(1, 32) = 1/30, P = 0/43$], تحصیلی [$F(1, 32) = 0/56, P = 0/46$]

تعیین اثر گروه بر ترکیب خطی ابعاد چندگانه خشم (ناکامی، پرخاشگری بدنی، روابط با همسالان و روابط با مراجع قدرت) در دانش‌آموزان دختر در کوتاه‌مدت و بلندمدت نشان داد که اثر عامل گروه بر ترکیب خطی ناکامی، پرخاشگری بدنی، روابط با همسالان و روابط با مراجع قدرت در کوتاه‌مدت [$\eta^2 = 0/74$ ، $P < 0/05$ ، ویلکز لاند = $13/51$ ، $0/27 = 13/51$] و بلندمدت [$\eta^2 = 0/80$ ، $P < 0/05$ ، ویلکز لاند = $23/43$ ، $0/21 = 23/43$] از لحاظ آماری معنادار است. در بخش اول، خروجی تحلیل کوواریانس چندمتغیری، معناداری آماری تأثیر عامل گروه بر ابعاد چندگانه خشم کودکان دانش‌آموزان دختر بیانگر آن است که متغیر برآمد جدید (ترکیب خطی متغیرهای برآمد) در تفکیک سطوح متغیر مستقل اثرگذار است؛ بنابراین، بر اساس بخش دوم خروجی تحلیل کوواریانس چندمتغیری پاسخ به این سؤال که کدام یک از متغیرهای وابسته در تفکیک سطوح متغیر مستقل مؤثر بوده‌اند، اهمیت پیدا می‌کند. نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد در کوتاه‌مدت و بلندمدت ابعاد چندگانه خشم کودکان دانش‌آموزان دختر به‌طور معنادار در تفکیک سطوح متغیر مستقل مؤثر بوده‌اند.

جدول ۲

نتایج اثرات بین‌گروهی ابعاد چندگانه خشم کودکان در مرحله پس‌آزمون و پیگیری

مرحله	متغیر	F(df)	P	η^2
پس‌آزمون	ناکامی	17/90 (1)	0/01*	0/39
	پرخاشگری بدنی	47/89 (1)	0/01*	0/56
	روابط با همسالان	18/60 (1)	0/01*	0/40
	روابط با مراجع قدرت	10/14 (1)	0/01*	0/27
پیگیری	ناکامی	20/65 (1)	0/01*	0/42
	پرخاشگری بدنی	50/14 (1)	0/01*	0/64
	روابط با همسالان	73/94 (1)	0/01*	0/55
	روابط با مراجع قدرت	30/09 (1)	0/01*	0/52

در این بخش، نتایج مربوط به آزمون لون در کوتاه‌مدت برای هر یک از ابعاد خشم کودکان شامل ناکامی [$F(1, 32) = 1/76, P = 0/19$], پرخاشگری بدنی [$F(1, 32) = 1/84, P = 0/18$], روابط با همسالان [$F(1, 32) = 1/15, P = 0/29$] و روابط با مراجع قدرت [$F(1, 32) = 0/81, P = 0/37$] و در بلندمدت برای هر یک از ابعاد خشم کودکان

و اجتماعی [$F(1, 32) = 0.5, P = 0.82$] نشان داد مفروضه همگنی واریانس‌های خطا برقرار است. همچنین، نتایج آزمون ام‌باکس برای تعیین همگنی ماتریس‌های کوواریانس نشان داد که مفروضه همگنی ماتریس‌های کوواریانس در کوتاه‌مدت [$P = 0.39$]، ام‌باکس = $1/0.6, 7/0.6$ و بلندمدت برقرار است [$F(7, 7419/17) = 1/28, 8/54$]، ام‌باکس = $F(6, 7419/17)$.

در این بخش، نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیری برای تعیین اثر گروه بر نمره کلی سازگاری روان‌شناختی (فرم کودک) در کوتاه‌مدت و بلندمدت نشان داد که اثر عامل گروه بر نمره کلی سازگاری روان‌شناختی کودکان در کوتاه‌مدت [$\eta^2 = 0.50$]، $P < 0.05$ و بلندمدت [$F(1, 31) = 31/34, P < 0.05$]، $\eta^2 = 0.44$] و بلندمدت [$F(1, 31) = 28/94$] معنادار است. همچنین نتایج مربوط به آزمون لون در کوتاه‌مدت [$F(1, 32) = 0.3, P = 0.87$] و بلندمدت برای نمره کلی سازگاری روان‌شناختی کودکان [$P = 0.70, \eta^2 = 0.25$] و $F(1, 32)$ نشان داد که مفروضه همگنی واریانس‌های خطا در کوتاه‌مدت و بلندمدت برقرار است.

بحث

این پژوهش با هدف ساخت بسته آموزشی شناخت اجتماعی مدرسه‌محور و تعیین اثربخشی آن بر پاسخدهی همدلانه، مدیریت خشم، سازگاری هیجانی / اجتماعی / تحصیلی و مهار برانگیختگی در گروهی از دانش‌آموزان انجام شد که بر اساس گزارش معلمان، نرخ رجوع آن‌ها به گزینه‌های رفتاری ناسازگارانه در بافت تعامل‌های بین فردی در مقایسه با همسالان خود بیشتر بود. همسو با طیف وسیعی از شواهد تجربی، ضرورت تأمل جدی بر پیامدهای چندگانه کوتاه‌مدت و بلندمدت اشکال مختلف رفتارهای ناسازگارانه در بین فراگیران، اهمیت گسترش تلاش‌های آموزشی مبتنی بر شمول نظام‌های چندگانه را با توجه به پیچیدگی و چندوجهی بودن مشکلات رفتاری کودکان و با هدف تسهیل فرایند پاسخدهی به تلاش‌های آموزشی، بیش‌ازپیش مهم نشان می‌دهد.

بر اساس شواهد تجربی، در بافت پژوهشی پربارسازی مهارت‌های رابطه بین فردی با هدف کاهش رفتارهای ناسازگارانه

برون‌ریزانه (رفتارهای پرخاشگرانه و تجارب خشم مقدم بر این مدل‌های رفتاری) در کودکان و نوجوانان بر نقش تعیین‌کننده راهبردهای همیارانه حل موقعیت‌های متعارض بین فردی تأکید شده است. به بیان دیگر، یکی از مهم‌ترین قلمروهای مفهومی مبین تمایز یافتگی در نیم‌رخ تجارب هیجانی منفی افراد در بافت تعامل‌های بین فردی از طریق راهبردهای مدیریت شرایط چالش‌برانگیز بین فردی مشخص می‌شود. طبق دیدگاه وست و ترنر (۲۰۰۶)، تعارض بین فردی به‌مثابه عنصری پیشاینده برای تجربه خشم در تعامل با دیگران بر الگویی از تعامل بین فردی دلالت دارد که در آن، افراد هدف‌های ناسازگارانه‌ای را برمی‌گزینند و هدف هر یک، دیگری را در دستیابی به هدف خود با مانع روبه‌رو می‌کند. این وضعیت از طریق ایجاد ساختار رقابتی مجموع صفر^۱ سبب می‌شود که تحقق پیشرفت برای فردی با رویارویی با شکست برای دیگری همراه شود. طبق دیدگاه دسای (۲۰۱۰) چنین ساختاری موجب رفتارهایی مانند رویارویی‌ها (برخوردها)، تهدیدها و تسلیم‌شدگی در برابر خواسته‌های طرف سلطه‌گرا^۲ (مماشات) می‌شود. بر اساس این دیدگاه، الگویی منحصر به فرد از ترکیب دو عنصر همکاری^۳ (نگرانی برای دیگران) و جرأت‌ورزی^۴ (نگرانی برای خود)، سبک ارجح فرد برای مدیریت موقعیت‌های متعارض را تعیین می‌کند. به بیان دقیق‌تر، ترکیب همکاری و جرأت‌ورزی پایین به سبک حل تعارض اجتنابی^۵، ترکیب همکاری پایین و جرأت‌ورزی بالا به سبک حل تعارض مبتنی بر رقابت یا مقابله، ترکیب همکاری بالا و جرأت‌ورزی پایین به سبک حل تعارض انطباقی، ترکیب همکاری و جرأت‌ورزی متوسط به سبک حل تعارض مصالحه یا سازش، و ترکیب همکاری و جرأت‌ورزی بالا به سبک حل تعارض مبتنی بر همکاری و تشریک مساعی منجر می‌شود (دسای، ۲۰۱۰).

راهبردهای مدیریت همیارانه تعارض مانند سازگاری یا همراستایی نگرش، کاهش دفاعی بودن در دیگران، و فهم ادراک دیگران از تعارض برای هدف‌های برد-برد است. بر اساس دیدگاه فورد (۲۰۰۶)، سازگاری در نگرش شامل این موارد است: عدم احساس نیاز به دفاع از حقانیت فردی، دوری از پافشاری بی‌مورد،

ویژه و واقع‌گرا از دیگری، تأکید بر توافق به‌عنوان شالوده گفت‌وگو درباره موضوعات بحث‌برانگیز، ارائه پیشنهادهایی برای حل تعارض و بحث درباره مزایا و معایب هر پیشنهاد، پیشنهاد هدف‌های سازگار و مبتنی بر حفظ رابطه، جست‌وجوی راه حل به‌جای سرزنش یکدیگر، تلاش برای دستیابی به نتایج برد-برد، متعهد بودن به اجرای راه حل و مسئولیت‌پذیری برای پیامدهای آن، عذرخواهی از دیگران در صورت ارتکاب اشتباه یا آسیب‌رساندن به آن‌ها، توافق درباره عدم موافقت در صورت غیرممکن بودن دستیابی به راه حل تعارض، و یادگیری از تجربه؛ بنابراین، بر اساس شواهد تجربی موجود، از مهم‌ترین مسیرهای قابل انتخاب برای مدیریت تعارض هیجانی در بافت رویارویی با موقعیت‌های متعارض به جست‌وجوی راهبردهای حل همیارانه موقعیت‌های متعارض که بر پربارسازی خزانه مهارتی افراد تکیه دارد، وابسته است (بیرگران و دیگران، ۲۰۱۳؛ داج، ۲۰۰۶؛ فاسوم و دیگران، ۲۰۰۸؛ فرایزر و دیگران، ۲۰۰۵؛ کوالی و دیگران، ۲۰۰۴؛ کبیری و دیگران، ۱۳۹۸؛ کویی، ۲۰۰۴؛ محمدی دهاقانی و یوسفی، ۱۳۹۵).

نتایج دیگر این پژوهش همسو با یافته‌های پژوهش‌های پاترسون و دیگران (۲۰۰۶)، سالیبی (۲۰۰۶) و کارنیلوس و فایر (۲۰۰۶) از نقش مؤثر تحرکات پژوهشی متمرکز بر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر افزایش رفتارهای سازگارانه در کودکان و نوجوانان حمایت می‌کند. به اعتقاد کوی (۱۹۹۸) تعامل‌های اجتماعی بهم‌وابسته با ایجاد هم‌افزایی در روابط، ضمن ایجاد انرژی مضاعف، امکان دسترسی به گزینه‌های رفتاری متنوع و قابل انتخاب را در موقعیت‌های فراروی افزایش می‌دهد. بهم‌وابستگی در روابط که از طریق مرزهای ارتباطی نیمه‌باز بین دو فرد در روابط به‌دست می‌آید، اساساً از طریق انسجام و انطباق نیز تداوم می‌یابد. در این زمینه، انسجام بر پیوند هیجانی بین دو فرد و انطباق بر توانایی دو فرد برای تغییر در الگوی پاسخ به فرد دیگر و تلاش برای دستیابی به تعادل دلالت دارد. درباره این دو مؤلفه، قرار گرفتن افراد در میانه پیوستار نمرات منتسب به هر یک بر افزایش احتمال نمایش رفتارهای سازگارانه و حرکت به سمت دو انتهای پیوستار بر کاهش سازگاری افراد دلالت دارد. در این بخش، از کودکان و نوجوانان تقاضا می‌شود که با تأکید بر عنصر

تصدیق مواضع دیگری، طرح دیدگاه فردی، توافق درباره عدم توافق و درنهایت، درک اینکه فرد دیگر نیز دلایل مهمی دارد. هامیلتن (۲۰۰۷) نیز راهبردهایی مانند جایگزینی تعامل ارزیابانه/ قضاوتی با توصیف غیرقضاوتی، جایگزینی قطعیت یا تعصب‌ورزیدن با آینده‌نگری (احتیاط) و پذیرش، جایگزینی مهارگری و تصمیم‌گیری برای افراد دیگر با شیوه حل مسئله همیارانه، جایگزینی بی‌طرفی یا عدم نگرانی با همدلی، و جایگزینی برتری‌جویی با برابری را برای کاهش دفاعی بودن خود و دیگری را پیشنهاد می‌کند.

حل موفقیت‌آمیز و سازنده تعارض‌ها نیازمند آگاهی فرد از افکار، احساس‌ها و نیازهای دیگران است. برای دستیابی به چنین درکی نیاز است که فرد مهارت‌های خوب گوش کردن و تلاش برای دیدن تعارض از منظر فرد دیگر را به‌دست آورد. افراد متفاوت، دیدگاه‌های متفاوتی دارند. دو نفر هرگز به‌صورت کاملاً مشابه به یک موقعیت متعارض نگاه نمی‌کنند. ایفای نقش روش آسانی برای افزایش درک فرد از دیدگاه دیگران است؛ برای مثال، وقتی دو دوست درباره یک موضوعی با یکدیگر اختلاف نظر دارند، نیاز است که هر یک افزون بر تلاش برای اینکه خود را جای دیگری قرار دهند، موضع/ حالت دیگری را بیان کنند. هر چه فرد بیشتر درباره دیدگاه‌های افراد دیگر بحث کند، به احتمال بیشتری از دیدگاه دیگران درباره موقعیت متعارض کسب اطلاع می‌کند؛ بنابراین، در چنین شرایطی احتمال دستیابی به راه حل‌هایی که از منظر طرفین قابل قبول باشد، بیشتر می‌شود (جانسون، ۱۹۸۶). بر اساس دیدگاه جانسون (۱۹۸۶) مهم‌ترین گام‌های پیشنهادی برای مدیریت همیارانه موقعیت‌های متعارض عبارت‌اند از: یافتن زمان و مکان مناسب برای بحث درباره تعارض، برخورداری از نگرش مبتنی بر احترام و پذیرش برای دیگری، انتقاد از یکدیگر در فضای امن و مملو از احترام متقابل، یافتن موضوع اصلی تعارض و مصمم بودن برای حل آن، تمرکز بر یک موضوع واحد در یک زمان و بحث درباره آن، سؤال پرسیدن و بیان انتظارات از دیگری و دلایل نامیدی احتمالی، پرسیدن سؤال به‌جای حمله کردن، درک دیدگاه دیگری با نگرشی غیرقضاوتی و حساسیت نسبت به نیازها و ادراکات دیگران از طریق تصور خود در موقعیت دیگری، حفظ رویکرد اینجا و اکنون، داشتن انتظارات

است. از نظر گریشام و دیگران (۲۰۰۶)، تخصیص حدود ۳۰ ساعت زمان در طول ۱۰ هفته و هر هفته ۳ ساعت برای تغییر و حفظ مهارت‌های اجتماعی جدید در بین کودکان و نوجوانان با دشواری‌های هیجانی و رفتاری کافی نیست؛ چنین فراگیری به‌طور حتم به زمان بسیار بیشتری برای بهبود تراز مهارت‌های اجتماعی خود نیاز دارند و تخصیص حداقل ۶۰ ساعت زمان و تدارک فرصت‌هایی برای استفاده از مهارت‌های جدید در کلاس‌های درس در پیش‌بینی ماندگاری اثرات مداخله بسیار اثرگذار است. دوم، با توجه به اینکه در این پژوهش گزینش شرکت‌کنندگان به‌صورت تصادفی نبود، تعمیم یافته‌ها به افراد موقعیت‌های دیگر باید با احتیاط کامل انجام شود. سوم، به دلیل پیش‌بینی عدم دسترسی به دانش‌آموزان منتخب، مدت زمان تعیین شده برای آزمون اثرات بلندمدت مداخله ۲ ماه مشخص شد. نتایج این پژوهش ضمن فراهم آوردن شواهدی تجربی در دفاع از بضاعت فکری مدل پردازشگری اطلاعات اجتماعی در توضیح تمایز در الگوی سازگاری هیجانی/ اجتماعی در کودکان نشان می‌دهد که تکامل و بقای انسان اساساً با توانایی وی برای شروع، توسعه و حفظ روابط با دیگران پیوند خورده است. همه اعضای جامعه به میزان قابل توجهی بهم‌وابسته هستند؛ بنابراین، مهارت‌آموزی برای ایجاد و تداوم روابط با دیگران از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. مهارت‌های بین فردی مورد نیاز عبارت‌اند از: حرمت خود و خودآگاهی فزاینده، مهارت‌های تفکر منطقی، واقع‌گرا، منعطف، خلاق، فعالانه و مثبت، و هوش هیجانی/ اجتماعی. به بیان دیگر، مهم‌ترین مهارت‌های رابطه بین فردی شامل بهم‌وابستگی در روابط، ادراک مثبت از دیگران، احساسات مثبت برای دیگران، هدف‌های برد-برد در روابط، مهارت‌های مدیریت مبتنی بر تشریک مساعی موقعیت‌های متعارض و مهارت‌های تعامل بین فردی است. افزون بر آن، نتایج این پژوهش با تقویت تمایل به مشارکت بیشتر کودکان در فعالیت‌های کلاسی شواهد مستقیمی در دفاع از اثربخشی مداخله فراهم کرد و نشان داد که راهبردهای تصریح‌کننده اثربخشی مداخلات مبتنی بر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر کاهش بدکارکردهای رفتاری-هیجانی فراگیران شامل مشابهت محیط آموزش با تجارب واقعی کودک در محیط پیرامونی خود، استفاده از هدف‌گزینی، دریافت

رابطه، میزان انسجام (از وضعیت عدم هرگونه پیوند هیجانی تا بیش‌درآمیختگی هیجانی) و انطباق (از وضعیت غیرمنعطف و کاملاً منظم تا حالت نابسامان و آشوبناک) خود را در بافت تعامل با افراد دیگر مانند دوستان و خانواده روی یک پیوستار مشخص کنند. سپس، از افراد درخواست می‌شود پیرامون مخاطرات و مزایای پیوستار قابل تصور برای هر یک از دو خصیصه بیندیشند و بحث کنند.

افزون بر آن، به‌منظور غنی‌سازی روابط بین فردی نیاز است که فرد خود را با دیگران برابر بداند، قابلیت‌ها و توانمندی‌های آن‌ها را تشخیص دهد، دیگران را بپذیرد، به آن‌ها احترام بگذارد، و تفاوت‌های خود با دیگران را تصدیق کند. از نظر کارنیلیوس و فایر (۲۰۰۶)، دیدگاه برابرنگرانه، برابری و مساوات، عدم سلسله مراتب، عدم تبعیض، و پرهیز از پیش‌داوری را در روابط ارزش‌گذاری می‌کند. طبق دیدگاه سالیبی (۲۰۰۶) هر فرد یا گروه دارای نقاط قوت و توانمندی‌هایی است. روی‌آورد مبتنی بر نیرومندی، متمرکز بر بازشناسی نقاط قوت هر فرد و احترام به آن‌ها، درک و پذیرش محدودیت‌های دیگران و تصدیق تفاوت‌ها با دیگران است. اگرچه هر فرد نقاط قوت و ضعفی دارد و هیچ‌کس کامل و بی‌نقص نیست، افراد اغلب تمایل دارند عیب‌های دیگران جست‌وجو و خود را بر اساس انگیزه‌هایشان قضاوت کنند (کاوی، ۱۹۹۸). نکته مهم در روی‌آورد مبتنی بر نیرومندی این است که فرد در تعامل با دیگران از عباراتی مانند من به اراده و پشتکار شما اطمینان دارم، آنچه را انجام می‌دهید دوست دارم و تفکر شما ستودنی و قابل تحسین است، استفاده کند. کارنیلیوس و فایر (۲۰۰۶) معتقدند پذیرش از طریق نگرشی غیرقضاوتی و احترام گذاردن به کمک آزاد گذاشتن افراد برای اینکه خودشان باشند و خویشان را آزادانه بیان کنند، مشخص می‌شود. به باور آن‌ها، احترام گذاشتن به دیگران از طریق احترام گذاشتن به برابری با یکدیگر و احترام به عقاید، تصمیم‌ها، ارزش‌ها و تجربه دیگران مشخص می‌شود.

این پژوهش چند محدودیت دارد. نخست آنکه در این پژوهش، برنامه آموزش شناخت اجتماعی در مدت ۱۰ هفته و هر هفته ۲ ساعت انجام شد که طبق دیدگاه برخی پژوهشگران، تخصیص این زمان برای تضمین اثرات بلندمدت برنامه آموزشی ناکافی

information processing and moral domain models. *Child Development*, 75, 987-1002.

Arsenio, W. F., Adams, E., & Gold, J. (2009). Social information processing, moral reasoning, and emotion attributions: Relations with adolescents' reactive and proactive aggression. *Child Development*, 80, 1739-1755.

Bergeron, J. L., Nolan, R. F., Dai, Y., & White, B. (2013). Interpersonal skills training with at-risk high school students. *National Forum of Applied Educational Research Journal*, 26(3), 1-10.

Bowen, K. N., Roberts, J., Kocian, E. J., & Bartula, A. (2014). An empirical test of social information processing theory and emotions in violent situations. *Western Criminology Review*, 15(1), 18-33.

Chen, P., Coccaro, E. F., & Jacobson, K. C. (2012). Hostile attribution bias, negative emotional responding, and aggression in adults: Moderating effects of gender and impulsivity. *Aggressive Behavior*, 38, 47-63.

Coccaro, E. F., Noblett, K. L., & McCloskey, M. S. (2009). Attributional and emotional responses to socially ambiguous cues: Validation of a new assessment of social/emotional information processing in healthy adults and impulsive aggressive patients. *Journal of Psychiatric Research*, 43, 915-925.

Coie, J. D. (2004). The impact of negative social experiences on the development of antisocial behavior. In J. B. Kupersmidt, & K. A. Dodge (Eds.), *Children's peer relations from development to intervention* (pp. 209-222). Washington, DC: American Psychological Association.

Cornelius, H., & Faire, S. (2006). *Everyone can win: Responding to conflict constructively*. Australia: Simon and Schuster.

Covey, S. (1998). *The 7 habits of highly effective teens*. London: Simon and Schuster.

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanism in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.

Crozier, J. C., Dodge, K. A., Fontaine, R. G., Lansford, J. E., Bates, J. E., Pettit, G. S., & Levenson, R. W.

تقویت‌های مثبت، یادگیری از همسالان، پیشنهاد گزینه‌های مستدل، و خودنظارتی است. بی‌توجهی به توانمندسازی کودکان به‌ویژه کودکانی که استعداد نمایش گستره وسیعی از رفتارهای ناسازگارانه را در تعامل با همسالان خود نشان می‌دهند، زمینه را برای ظهور اشکال پیچیده‌تری از رفتارهای بزهکارانه آتی فراهم می‌سازد؛ بنابراین، توسعه بیش‌ازپیش تلاش‌های آموزشی/ملاخله‌ای برای کودکان با هدف کاهش رفتارهای پرخاشگرانه در آن‌ها بدون شک در پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی نقش مهمی را ایفا می‌کند.

منابع

بارزاده نیم‌چاهی، ص، حسینی طیفدهی، ل. و حافظیان، م. (۱۳۹۷). رابطه خودآگاهی و یادگیری خودتنظیمی با سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه. *مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۱۵ (۳۰)، ۵۰-۲۹.

جهرمی، ف. گ، شهنی بیلاق، م، بهروزی، ن. و امیدیان، م. (۱۳۹۶). بررسی تأثیر آموزش برنامه پیشگیری از قلدری بر سازگاری، همدلی و قلدری دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر اهواز. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۵ (۸)، ۲۰۴-۱۸۳.

خدابخشی کولایی، آ، سبزیان، م. و فلسفی‌نژاد، م. ر. (۱۳۹۴). تأثیر شعردرمانی و حرکات ریتمیک بر کاهش اضطراب و پرخاشگری کودکان پیش‌دبستانی. *مجله پرستاری کودکان*، ۴، ۲۱-۱۱.

سرمد، ز، بازرگان، ع. و حجازی، ا. (۱۳۹۶). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: انتشارات آگاه.

شکوهی یکتا، م، پرند، ا، زمانی، ن. و اکبری زردخانه، س. (۱۳۸۹). اثربخشی آموزش مدیریت خشم بر ابزار و مهار خشم والدین. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۷ (۲۶)، ۱۴۶-۱۳۷.

کبیری، ل، شکری، ا. و پورشهریار، ح. (۱۳۹۸). تأثیر آموزش مهارت‌های شناختی-اجتماعی بر روابط مثبت با دیگران و سازگاری دانش‌آموزان. *مجله تازه‌های علوم شناختی*، ۲ (۳)، ۱۱۹-۱۰۵.

کریمی، ا. (۱۳۷۷). *راهنمای پرسشنامه سازگاری دانش‌آموزان دبیرستانی*. تهران: مؤسسه روان‌تجهیز سینا.

محمدی دهقانی، م. و یوسفی، ف. (۱۳۹۵). رابطه انواع خودکارآمدی با خشم: بررسی نقش واسطه‌ای حل مسئله اجتماعی. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۲ (۴۷)، ۲۵۰-۲۳۷.

Arsenio, W. F., & Lemerise, E. A. (2004). Aggression and moral development: Integrating social

- Promote Social Competence and Prevent Aggressive Behavior in the Third Grades. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(6), 1045-1055.
- Fraser, M. W., Lee, J.-S., Kupper, L. L., & Day, S. H. (2011). A controlled trial of the Making Choices program: 6-month follow-up. *Research on Social Work Practice*, 21, 165-176.
- Fraser, M. W., Thompson, A. M., Day, S. H., & Macy, R. J. (2014). Impact of social-emotional skills training on the risk status of third graders. *The Elementary School Journal*, 114(3), 1-28.
- Giovanni, A. F., & Elena, T. (2009). Increasing psychological well-being and resilience by psychotherapeutic methods. *Journal of Personality*, 77(6), 1903-1934.
- Gresham, F.M., Van, M.B., & Cook, C.R. (2006). Social skills training for teaching replacement behaviors: Remediating acquisition deficits in at-risk students. *Behavioral Disorders*, 31(4), 363-377.
- Halligan, S. L., Cooper, P. T., Healy, S. J., & Murray, L. (2007). The attribution of hostile intent in mothers, fathers and their children. *Abnormal Child Psychology*, 35, 594-604.
- Hamilton, V. M. (2007). *Human relations: The art and science of building effective relationships*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Illeris, K. (2003). Towards a contemporary and comprehensive theory of learning. *International Journal of Lifelong Education*, 22(4), 296-406.
- Johnson, D. W. (1986). *Reaching out: Interpersonal effectiveness and self-actualization*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Kaplow, J. B., Curran, P. J., & Dodge, K. A. (2002). Child, parent, and peer predictors of early-onset substance use: A multisite longitudinal study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(3), 199-216.
- Kavale, K.A., Mathur, S.R., & Mostert, M.P. (2004). Social skills training and teaching social behavior to students with emotional and behavioral disorders. In R. Rutherford Jr., M. M. Quinn, & S. R. Mathur (Eds.), *Handbook of research in emotional and behavioral disorders* (pp. 446-461). New York, NY: The Guilford Press.
- (2008). Social information processing and cardiac predictors of adolescent antisocial behavior. *Journal of Abnormal Psychology*, 117(2), 253-267.
- De Castro, B. O. (2004). The development of social information processing and aggressive behavior: Current issues. *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 87-102.
- De Castro, B. O., Veerman, J. W., Willem, K., Bosch, J. D., & Monshouwer, H. J. (2002). Hostile attribution of intent and aggressive behavior: A meta-analysis. *Child Development*, 73, 916-934.
- Desai, M. (2010). *A rights-based preventative approach for psychosocial well-being in childhood, children's well-being*. Springer Science & Business Media.
- Dodge, K. A. (2006). Translational science in action: Hostile attributional style and the development of aggressive behavior problems. *Development and Psychopathology*, 18, 791-814.
- Dodge, K. A., & Rabiner, D. L. (2004). Returning to roots: On social information processing and moral development. *Child Development*, 75, 1003-1008.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., & Lynam, D. (2006). Aggression and antisocial behavior in youth. Pp.719-788 in *Handbook of Child Psychology, Volume 3: Social, Emotional, and Personality Development* (6th ed.), edited by W. Damon, R.M. Lerner (Series Eds.), and N. Eisenberg (Vol. Ed.). New York, NY: Wiley.
- Fontaine, R. G., Tanha, M., Yang, C., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (2010). Does response evaluation and decision (RED) mediate the relationship between hostile attributional style and antisocial behavior in adolescence? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 615-626.
- Ford, L. (2006). *Human relations: A game plan for improving personal adjustment* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Fossum, S., Handegard, B., Martinussen, M., & Morch, W. (2008). Psychosocial interventions for disruptive and aggressive behavior in children and adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 17, 438-451.
- Fraser, M. W., Galinsky, M. J., Smokowski, P. R., Day, S. H., Terzian, M. A., Rose, R. A., & Guo, S. (2005). Social Information-Processing Skills Training to

- research with policy: Examining the costs and outcomes of the failure to prevent emotional and behavioral disorders. In R. Rutherford Jr., M. M. Quinn, & S. R. Mathur (Eds.), *Handbook of research in emotional and behavioral disorders* (pp. 78-97). New York, NY: The Guilford Press.
- Rutter, M. (1967). A children's behavior questionnaire for completion by teachers: preliminary findings. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 8, 1-11.
- Saleeby, D. (2006). Introduction: Power in the people. In D. Saleeby (Ed.) *The Strengths Perspective in Social Work Practice* (4th ed., pp. 1-24). Boston, MA: Pearson.
- Sinha, A. K. P., & Singh, R. P. (1993). *The Adjustment Inventory for School Students (AISS)*. Agra: National Psychological Corporation.
- Smokowski, P. R., Fraser, M. W., Day, S. H., Galinsky, M. J., & Bacallao, M. L. (2004). School-based skill training to prevent aggressive behavior and peer rejection in childhood: Evaluating the Making Choices Program. *The Journal of Primary Prevention*, 25, 233-251.
- Sternberg, R. J. (2003, May). President's column--The other three Rs: Part three, resilience. *Monitor on Psychology*, 34(5).
- Werner, N. E., & Crick, N. R. (2004). Maladaptive peer relationships and the development of relational and physical aggression during middle childhood. *Social Development*, 13, 495-514.
- West, R. and Turner, L. H. (2006). *Understanding Interpersonal Communication: Making Choices in Changing Times*. Southbank, VIC: Thomson.
- Lansford, J. E., Malone, P. S., Dodge, K. A., Crozier, J. C., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2006). A 12-year prospective study of patterns of social information processing problems and externalizing behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(5), 715-724.
- Li, R., & Xia, L. X. (2020). The mediating mechanisms underlying the longitudinal effect of trait anger on social aggression: Testing a temporal path model. *Journal of Research in Personality*, 88, 104-112.
- Nelson, W. M., & Finch A. J. (2000). *Children's Inventory of Anger*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Patterson, D. S., Jolivette, K., & Crosby, S. (2006). Social skills training for students who demonstrate poor self-control. *Beyond Behavior*, 15(3), 23-27.
- Peng, L., Li, M., Zuo, X., Miao, Y., Chen, L., Yu, Y., Liu, B., & Wang, T. (2014). Application of the Pennsylvania resilience training program on medical Students. *Personality and Individual Differences*, 61-62, 47-51.
- Putallaz, M., Grimes, C. L., Foster, K. J., Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., & Dearing, K. (2007). Overt and relational aggression and victimization: Multiple perspectives within the school setting. *Journal of School Psychology*, 45, 523-547.
- Quan, F., Yang, R., Zhu, W., Wang, Y., Gong, X., Chen, Y., Dong, Y., & Xia, L. X. (2019). The relationship between hostile attribution bias and aggression and the mediating effect of anger rumination. *Personality and Individual Differences*, 139, 228-234.
- Quinn, M. M., & Poirier, J. M. (2004). Linking prevention