

تاریخ دریافت مقاله: ۹۵/۶/۶

تاریخ تصویب مقاله: ۹۶/۱۰/۱

تأثیر آموزش مهارت‌های مطلوب بر پر خاشگری و خودکار آمدی در تعامل با همسالان در بین دانش آموزان دارای رفتارهای پر خاشگرانه

عاطفه علامه*، دکتر منیجه شهنی بیلاق**، دکتر علیرضا حاجی یخجالی*** و
دکتر مهناز مهربانی زاده هنرمند****

چکیده

پر خاشگری، اختلال شایعی است که برای کودکان، خانواده‌ها و مدارس مشکلات عمده‌ای ایجاد کرده است؛ از این رو، هدف پژوهش حاضر تعیین تأثیر آموزش مهارت‌های مطلوب اجتماعی مبتنی بر برنامه گروه‌بندی مهارت بر پر خاشگری و خودکار آمدی در تعامل با همسالان دانش‌آموزان پسر دوره ابتدایی دارای رفتارهای پر خاشگرانه شهر اهواز بود. این پژوهش از نوع آزمایشی میدانی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و پیگیری با گروه گواه بود. نمونه پژوهش شامل ۴۱ دانش‌آموز پسر پایه‌های پنجم و ششم دوره ابتدایی در سال ۱۳۹۵-۱۳۹۴ بود که مطابق با نظر معلمان و روان‌شناسان از ملاک‌های تشخیصی رفتار پر خاشگرانه برخوردار بودند و به‌طور تصادفی به دو گروه آزمایشی و گواه

a.allameh7@gmail.com

* دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز

** پروفسور در روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز

*** استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز

**** پروفسور در روان‌شناسی عمومی، دانشگاه شهید چمران اهواز

گمارده شدند. ابزارها شامل نظام سنجش مبتنی بر تجربه آخنباخ (فرم گزارش معلم) و مقیاس خودکارآمدی کودکان در تعامل با همسالان بود. هر دو گروه و معلمان آن‌ها پیش‌آزمون‌ها را تکمیل کردند. سپس به گروه آزمایشی، مهارت‌های مطلوب اجتماعی آموزش داده شد. سرانجام، از هر دو گروه پس‌آزمون گرفته شد و بعد از ۶ هفته، پیگیری به عمل آمد. نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیری نشان داد که آموزش مهارت‌های مطلوب اجتماعی باعث کاهش پرخاشگری و افزایش خودکارآمدی در تعامل با همسالان می‌شود و این اثرات همچنان پس از ۶ هفته برقرار بود. براساس نتایج به دست آمده، آموزش مهارت‌های مطلوب اجتماعی در کاهش پرخاشگری و افزایش خودکارآمدی در تعامل با همسالان مؤثر بود؛ بنابراین، کاربرد آموزش مهارت‌های مطلوب اجتماعی در جهت کاهش پرخاشگری و بهبود خودکارآمدی در تعامل با همسالان کودکان پرخاشگر پیشنهاد می‌شود.

واژه‌های کلیدی: آموزش مهارت‌های مطلوب اجتماعی، برنامه گروه‌بندی مهارت، پرخاشگری، خودکارآمدی در تعامل با همسالان.

مقدمه

پرخاشگری^۱ یکی از اختلالات رفتاری^۲ است که میزان شیوع آن به طور هشداردهنده‌ای (۱۰٪ تا ۶۷٪) بالاست (لاوت و شفلید^۳، ۲۰۰۷، اموتسو^۴، ۲۰۱۰). تحقیقات نشان داده است که تقریباً ۱ کودک از هر ۱۰ کودک به طور مزمّن از خود رفتار پرخاشگرانه نشان می‌دهد یا مورد آزار و اذیت همسالان قرار می‌گیرد (هوگ لوند^۵، ۲۰۱۴). غباری بناب و همکاران (۱۳۸۸) در پژوهشی شایع‌ترین اختلالات رفتاری در ایران را پرخاشگری و رفتار ایدایی و نسبت ابتلای دخترها به پسرها را یک به پنج گزارش

1. aggression
2. behavioral disorders
3. Lovett & Sheffield
4. Omoteso
5. Hoglund

کردند. در مدارس همواره دانش‌آموزانی وجود دارند که به دلایل مختلف فردی، اجتماعی و فرهنگی با پرخاشگری‌های کلامی^۱ مانند توهین، تحقیر، تهدید و یا با پرخاشگری‌های جسمی^۲ مانند کتک‌کاری، هل دادن و... تلاش می‌کنند تا تعارضات شخصی و مسائل بین‌فردی خود را با دیگران حل کنند. وجود این قبیل دانش‌آموزان نه تنها جو کلاس را متشنج می‌کند؛ بلکه مانع یادگیری سایر دانش‌آموزان و تحقق هدف‌های آموزشی نیز می‌شود. بروز پرخاشگری می‌تواند به شیوع رفتارهای نامطلوب دیگر از قبیل ناسازگاری، انتقام‌جویی، درگیری‌های لفظی و فیزیکی، برهم‌زدن نظم و آرامش، مختل کردن محیط یادگیری و اُفت تحصیلی در مدرسه بیانجامد و سلامت و بهداشت روانی دانش‌آموزان را به خطر بیندازد. همچنین، بروز این گونه رفتارها در محیط مدرسه می‌تواند به صورت یک الگوی رفتاری نامناسب به سایر دانش‌آموزان منتقل شود (بنایی مبارکی، ۱۳۸۹).

ارونسون^۳ (۱۹۹۹؛ ترجمه شکرکن، ۱۳۹۳) «پرخاشگری» را رفتار آگاهانه‌ای تعریف کرده است که هدفش اعمال درد و رنج جسمی یا روانی است و این عمل ممکن است بدنی یا کلامی باشد. چه در نیل به هدف موفق شود یا نشود، در هر صورت پرخاشگری است. بررسی‌ها نشان داده‌اند، کودکان پرخاشگر به ادامه پرخاشگری در دوران بزرگسالی تمایل دارند (لی، بیلارجیون، ورمونت، ویو و ترمبلی^۴، ۲۰۰۷). آنچه باعث توجه فزاینده پژوهشگران به این موضوع شده، پیامدهای منفی آن برای کودکان و نوجوانان است؛ مانند ایجاد تصویر منفی در میان همسالان و معلمان، طرد همسالان، اُفت تحصیلی، مصرف

1. verbal aggression

2. physical aggression

3. Aronson

4. Lee, Baillargeon, Vermunt, ^{Wu} & Tremblay

همچنین، قربانیان پرخاشگری تأثیراتی از قبیل سطوح بالای احساس ناامنی، عزت نفس پایین، اضطراب، افسردگی، احساس تنهایی، ناشاد بودن و... را تجربه می‌کنند (بارنز، اسمیت و میلر^۳، ۲۰۱۴). تحقیقات نشان می‌دهد که از نظر میزان شیوع در دو جنس، پسرها به طور متوسط از دخترها پرخاشگرترند (وایک^۴، ۲۰۱۱).

نظریه یادگیری شناختی اجتماعی^۵ رفتار پرخاشگری را نتیجه ضعف در یادگیری رفتارهای مطلوب اجتماعی می‌داند. بندورا^۶ (۱۹۷۳) معتقد است که ضعف فرد در فراگیری شیوه‌های مقبول تعامل با دیگران در روابط بین فردی موجب بروز رفتارهای پرخاشگرانه می‌شود. کریک و داج^۷ (۱۹۹۴) در الگوی پردازش اطلاعات اجتماعی^۸ خود خود بیان کرده‌اند که بروز رفتار پرخاشگرانه در نتیجه پردازش اطلاعات اجتماعی ناقص کودک است. به عبارت دیگر، خطاهایی در نحوه تفکر کودک و در نتیجه چگونگی پاسخ‌دهی وی به محرک‌های اجتماعی وجود دارد. کودک با موقعیت‌های اجتماعی براساس ظرفیت زیستی و اطلاعات حاصل از تجارب گذشته مواجه می‌شود. نحوه پاسخ کودک به این بستگی دارد که این محرک‌ها یا رویدادها را چگونه پردازش می‌کند. در این الگو، نقص در رمزگردانی، تفسیر موقعیت‌ها، هدف‌های انتخاب شده، تولید راهبردها و ارزیابی پاسخ‌ها، که از اجزای اصلی فرایند پردازش اطلاعات اجتماعی-شناختی هستند، می‌توانند به بروز رفتار پرخاشگرانه بیانجامند. نظریه دیگری با عنوان «نظریه تعاملی

1. Nangle, Erdley, Carpenter & Newman

2. Leff & Wassdrop

3. Barnes, Smith & Miller

4. Wike

5. social cognitive theory

6. Bandura

7. Crick & Dodge

9. social information processing

اجتماعی‌محورانش که در کنار هم این رابطه را به رفتارهای قهرآمیز و میخوردن کارآمدی درمی‌کند. در این رویکرد فرض بر این است که

فرد با استفاده از راهبردهای قهرآمیز در پی آسیب‌رساندن به طرف مقابل یا تسلیم کردن او در برابر خواسته‌هایش است. رفتارهای قهرآمیز، حاصل فرایند تصمیم‌گیری‌هایی هستند که در آن فرد تصمیم می‌گیرد به جای روش‌های دیگر، از روش قهرآمیز استفاده کند و سپس نوع خاصی از این رفتارها را انتخاب می‌کند (تدشی و فلسون^۲، ۱۹۹۴).

از سوی دیگر، روان‌شناسان معتقدند که رابطه کودک با همسالانش می‌تواند سهم بسزایی در رشد و سلامت اجتماعی-عاطفی وی داشته باشد (اسکویین^۳، ۲۰۰۴)؛ برای مثال، گالاناکي و کالانتزی-عزیزی^۴ (۱۹۹۹) بر این باورند که گروه همسال مهم‌ترین شبکه اجتماعی در زندگی کودکان است و ارتباط با همسالان پیش‌بینی‌کننده سازگاری آینده آنان است. یکی از عوامل مهم در ایجاد رابطه مطلوب اجتماعی با همسالان، خودکارآمدی اجتماعی^۵ یا به صورت خاص‌تر، خودکارآمدی در تعامل با همسالان است. خودکارآمدی اجتماعی به معنای ادراک شخص از توانایی خود برای مدیریت موقعیت‌های اجتماعی است (دیویس^۶، ۲۰۱۵). خودکارآمدی در تعامل با همسالان به صورت ارزیابی کودک از توانایی خود برای متقاعد کردن همسالانش، به نحوی که احساسات و رفتار آنها را به شیوه‌ای جامعه‌پسند تحت‌تأثیر قرار دهد، تعریف شده است (ویلر و لد^۷، ۱۹۸۲)؛ بنابراین، خودکارآمدی در تعامل اجتماعی با همسالان با مهارت‌های مطلوب اجتماعی مجاب‌کننده

1. social interactionist theory

2. Tedeschi & Felson

3. Schoyen

4. Galanaki & Kalantzi-Azizi

5. social self-efficacy

6. Davis

7. Wheeler & Ladd

و تظاهرات مؤثر با همسالان مرتبط با تربیت (گالاناک و جوانان کلاسیک، شمریز ۴، زمستان ۱۹۹۹) ۱۹۹۹
خودباوری فرد درباره توانایی‌هایش در رابطه با دیگران، برای شکل‌دادن به ارتباطات
اجتماعی ضروری است و تعیین‌کننده آن است که سرانجام به یک رفتار در موقعیت‌های

اجتماعی اجازه بروز می‌دهد یا از بروز آن جلوگیری می‌کند (اروزکان و دنیز^۱،
۲۰۱۲). به‌طور کلی، مفهوم خودکارآمدی بخشی از نظریه شناختی اجتماعی بندورا است.
این نظریه بر تأثیر متقابل عوامل شخصی، اعمال رفتاری و عوامل محیطی تأکید می‌کند و
بیان می‌دارد رشد خودکارآمدی از طریق یک فرایند انتخاب، تفسیر افکار، رفتارها و
اطلاعات محیطی رخ می‌دهد (به‌نقل از وب-ویلیامز^۲، ۲۰۱۴). بندورا خودکارآمدی را از
مهمترین عوامل رشد ارتباطات سالم و مطلوب اجتماعی می‌داند (بندورا، پاستورلی،
باربارانلی و کاپرارا^۳، ۱۹۹۹) و بیان می‌کند روابط آشفته یا محدود با همسالان می‌تواند
روی رشد خودکارآمدی به‌طور منفی اثر بگذارد. خودکارآمدی اجتماعی ضعیف می‌تواند
موانعی بر سر راه روابط مطلوب با همسالان ایجاد کند. محتمل‌ترین پیامد روابط آشفته
کودک با همسالان این است که موقعیت پایینی در بین همسالان داشته باشد یا توسط آن‌ها
طرد شود. موقعیت سطح پایین بین همسالان نیز به‌شدت با احساس تنهایی مرتبط است
(گالاناک و کلاسیک-عزیزی، ۱۹۹۹). نتایج تحقیق بندورا و همکاران (۱۹۹۶) نشان داد،
نوجوانانی که خودکارآمدی تحصیلی و اجتماعی بیشتری دارند، بهتر مورد پذیرش
همسالان خود قرار می‌گیرند و کودکانی که خودکارآمدی اجتماعی بالاتری دارند، در
ایجاد روابط اجتماعی موفق‌ترند. خودکارآمدی اجتماعی روابط حمایتی را در زمینه‌های
مثبت اجتماعی تقویت می‌کند و از طریق گرایش‌های مثبت اجتماعی، کودکان به همسالان

1. Erozkan & Deniz

2. Webb-Williams

3. Bandura, Pastorelli, Barbaranelli & Caprara

خواب‌های مهمی در زندگی، همسران، بچه‌ها، شکر و شکرهای خود را می‌دهد و تحصیلی و اجتماعی از آنان بهره‌ای
کنند. برعکس، اگر کودکان به شیوه‌ای رفتار کنند که از نظر اجتماعی بیگانه یا منحرف
باشد، همسالان به‌طور مکرر آنان را طرد می‌کنند (بندورا و همکاران، ۱۹۹۹). همچنین،
لای، دانگ، هی^۱ و لای (۲۰۱۳) اعلام کردند خودکارآمدی با ارتباطات مثبت با همسالان،

مانند عواطف مثبت در موقعیت‌های اجتماعی و مدیریت هیجانات منفی مرتبط است.
کاپرارا، گرینو^۲، پاسیلو^۳، دی-جیونتو^۴ و پاستورلی (۲۰۱۰) نیز نشان دادند سطوح بالای
خودکارآمدی در ارتباطات اجتماعی می‌تواند سازگاری شناختی-عاطفی در کودکان و
نوجوانان را حفظ کند.

پژوهش‌های انجام شده در رابطه با منابع خودکارآمدی نشان داده است که «تجارب
کنترل»^۵ عوامل مهمی در رشد باورهای نیرومند و پایدار خودکارآمدی می‌باشند (الاز،
مدرانو و کابانیلاس^۶، ۲۰۱۴). نظریه شناختی-اجتماعی بندورا بیان می‌کند، حتی وقتی
شخصی یک الگوی رفتاری جدید یا دانش خاصی را یاد می‌گیرد، ممکن است آن را به
دلایلی مانند انتظارات منفی از نتایج، نبود تقویت‌های محیطی و یا وجود محیط تنبیه‌کننده
در عمل نشان ندهد. تجارب فرد یک منبع قوی محسوب می‌شوند که به فرد اجازه
می‌دهند با عوامل محیطی، رفتاری و شخصی دخیل در موقعیت برخورد کند؛ بنابراین،
کاربرد روش‌هایی که مبتنی بر مداخلات رفتاری است مانند برنامه‌های آموزش مهارت‌های
اجتماعی، در رشد خودکارآمدی بسیار مهم هستند. هدف این روش‌ها تقویت و بهبود
خودکارآمدی اجتماعی است. براساس نظریه شناختی-اجتماعی برنامه‌های آموزش
مهارت‌های اجتماعی، مجموعه کاملی از روش‌ها برای تغییر و اصلاح عقاید غیرکارکردی

1. Li, Dang, He

2. Gerbino

3. Paciello

4. Di Giunta

5. control experiences

6. Olaz, Medrano & Cabanillas

در بهره خود، عادات شناختی، تفکرات و همانند مطالب نادر سیستمی و تربیتی. شماره ۳۸ گامی های رفتارهای و مقابله با عوامل محیطی ممانعت کننده از رفتار کارکردی فرد، می باشند (الاز، مدرانو و کبانیلاس، ۲۰۱۴). در همین راستا، مطالعه هامن، جکوبز، میول و کوچران^۱ (۱۹۸۰)، به نقل از الاز و همکاران، (۲۰۱۴) نشان داد آموزش مهارت های اجتماعی به طور پایداری

باورهای خودکارآمدی اجتماعی شرکت کنندگان را تقویت می کند. نتایج پژوهش براگارد، ایتانی، مرکارت، لیبرت و رضوی^۲ (۲۰۱۰) بیانگر تأثیر آموزش مهارت های ارتباطی و مدیریت استرس بر افزایش خودکارآمدی و مدیریت استرس در روابط بین فردی است. همچنین، اروزکان (۲۰۱۳) نشان داد که مهارت های ارتباطی و مهارت های حل مسئله بین فردی با خودکارآمدی اجتماعی مرتبط است. همچنین، مهارت های ارتباطی و مهارت های حل مسئله بین فردی، پیش بینی کننده های مهم خودکارآمدی اجتماعی بودند. پژوهش دیگری که توسط رئیسی، زمانی علویجه، اسدالهی و رستم نیاکان (۱۳۹۲) انجام شد، نشان داد آموزش مهارت های اجتماعی موجب افزایش قابل توجه خودکارآمدی در موقعیت های اجتماعی و هیجانی می شود. همچنین نتایج پژوهش احمدی، حاتمی، احدی و اسدزاده (۱۳۹۲) روشن ساخت که آموزش مهارت های ارتباطی در بهبود خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مؤثر است.

علاوه بر این، نلسون و شولتز^۳ (۲۰۰۹) بیان داشتند نقص در مهارت ها و عملکرد اجتماعی با افزایش سطوح پرخاشگری مرتبط است. تحقیقات فراتحلیل نیز از این نتیجه گیری که مهارت های اجتماعی ضعیف با پرخاشگری در کودکان دبستانی ارتباط دارد، حمایت می کنند (اسکلار^۴، ۲۰۱۱). براساس چنین شواهد پژوهشی است که آموزش مهارت ها و رفتارهای مطلوب اجتماعی به عنوان یک عامل مؤثر و محافظ در پیشگیری از

^۱. Hammen, Jacobs, Mayol & Cochran

^۲. Bragard, Etienne, Merckaert, Libert & Razavi

^۳. Nelson & Schultz

^۴. Sklar

پرخاشگری و مهارت‌های مطلوب‌یاد پرستار و غوغی‌رمدی بنوجیمالی، احدی و اهقر،^۱ ۲۰۱۸؛ کاپرارا و همکاران، ۲۰۱۴). وجود مهارت‌های مطلوب اجتماعی در کودکی با پذیرش بیشتر همسالان، طرد اجتماعی کمتر و پیامدهای اجتماعی سازگارانه بیشتری ارتباط دارد. کودکان دارای مهارت‌های مطلوب اجتماعی قوی، بهتر می‌توانند تعارض‌های اجتماعی را

مدیریت کنند و روابط اجتماعی شایسته‌ای را شکل دهند. هنگامی که مهارت‌های مطلوب اجتماعی به‌طور مؤثر اجرا شوند، می‌توانند بر رفتارهای نامطلوب اثر گذاشته و با تأثیرات منفی این نوع رفتارها مقابله کنند (آندراده، براون و تانوک^۲، ۲۰۱۴). پیشینه آموزش مهارت‌های اجتماعی نیز اثربخشی آموزش این مهارت‌ها را بر کاهش پرخاشگری و افزایش مهارت‌های مطلوب اجتماعی و روابط مثبت با همسالان نشان داده است؛ برای نمونه، کیم، دو، هونگ و چوی^۳ (۲۰۱۱) در پژوهشی به مطالعه تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی و برنامه‌های آموزش والدین بر کودکان پرخاشگر و والدین‌شان پرداختند. نتایج نشان داد در گروه آزمایشی، نسبت به گروه‌های گواه، در والدین و کودکان، کاهش چشمگیری در رفتارهای پرخاشگرانه و بهبود قابل توجهی در رفتارهای مطلوب اجتماعی، تنظیم هیجان و افزایش صمیمیت، پذیرش و رفتارهای مثبت حاصل شد. یافته‌های پژوهش وایک (۲۰۱۱) نیز حاکی از مؤثر بودن آموزش مهارت‌های اجتماعی بر کاهش پرخاشگری و افزایش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی و شایستگی اجتماعی کودکان بود. علوی، پاکدامن ساوجی و امین^۴ (۲۰۱۳) اثر آموزش مهارت‌های اجتماعی را بر روی پرخاشگری کودکان عقب‌مانده ذهنی بررسی کردند. نتایج بیانگر اثر مثبت آموزش مهارت‌های اجتماعی بر کاهش پرخاشگری این کودکان بود. نتایج پژوهش کاپرارا و همکاران (۲۰۱۴)

1. Ghaffari, Banijamali, Ahadi & Ahghar

2. Andrade, Browne & Tannock

3. Kim, Doh, Hong & Choi

4. Alavi, Pakdaman Savoji & Amin

نیز نشان داد که آموزش رفتارهای مطلوب اجتماعی و فیزیکی در دانش‌آموزان می‌شود.

یکی از انواع برنامه‌های آموزش مهارت‌های اجتماعی، برنامه گروه‌بندی مهارت است و تا آن‌جا که بررسی شده، در هیچ پژوهشی در داخل کشور مورد استفاده قرار نگرفته است. این برنامه برخلاف اکثر رویکردهای درمانی گذشته که بر اصلاح رفتارهای ناسالم و

نامطلوب فرد تأکید دارند، یک رویکرد روانی-تربیتی ارائه می‌دهد که در آن به فرد به‌عنوان شخصی که نیاز به یادگیری مهارت‌هایی دارد، نگریسته می‌شود. به‌جای پرداختن به درمان، کار آموزش‌دهنده، آموزش فعال و عمدی رفتارهای مطلوب برای جایگزین کردن آن‌ها با رفتارهایی است که کمتر مفید به‌نظر می‌رسند. یکی از ویژگی‌های برنامه گروه‌بندی مهارت، تأکید بر «آموزش تعمیم» است. این برنامه به‌عنوان یک ابزار آموزش مهارت‌های اجتماعی، علاوه بر مفیدبودن برای افراد با اختلالات رفتاری یا هیجانی، برای افراد عادی نیز سودمند است (مک‌گنس^۱، ۲۰۱۲).

لئوناردی، رابرتس و واسوکا^۲ (۲۰۰۱) در پژوهشی به بررسی اثربخشی آموزش برنامه گروه‌بندی مهارت بر دانش‌آموزان کلاس‌های دوم تا ششم دارای اختلالات رفتاری و عاطفی با شیوع بالای مسائل انضباطی در مدرسه پرداختند. نتایج این پژوهش نشان‌دهنده کاهش اساسی در رفتارهای منفی این گروه بود. سارمنتو، آل مدیا، راکتیس و برناردو^۳ (۲۰۰۸)، برخی از مهارت‌های برنامه گروه‌بندی مهارت را به دانش‌آموزان دارای گرایش‌های رفتاری نافرمانی آموزش دادند. نتایج بیانگر افزایش مهارت‌های اجتماعی این دانش‌آموزان بود. یافته‌های پژوهش دولینگ^۴ (۲۰۱۰) نیز نشان داد که آموزش برنامه گروه‌بندی مهارت

1. McGinnis

2. Leonardi, Roberts & Wasoka

3. Sarmiento, Almeida, Rauptis & Bernardo

4. Dowling

موتیبر آموزش مهارت‌های مطلوب اجتماعی پرخاشگری و انفعالاتی شلر. همچنین، حامیدولا^۱ (۲۰۱۱) در پژوهشی به ارزیابی تأثیر آموزش برنامه گروه‌بندی مهارت، بر رفتارهای نامناسب و شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان پرداخت. نتایج نشان‌دهنده تأثیر مثبت آموزش این برنامه بر دانش‌آموزان بود، به‌نحوی که موجب کاهش رفتارهای نامناسب و بهبود شایستگی

اجتماعی آن‌ها شد. به‌طور کلی، پژوهش‌های انجام‌شده بر اثربخشی این برنامه در افزایش مهارت‌های اجتماعی و کاهش مشکلات رفتاری دلالت دارند (مک‌گنس، ۲۰۱۲). این پژوهش با توجه به ضرورت شناسایی زود هنگام اختلالات سلوک^۲ از جمله پرخاشگری در کودکان و همچنین مشکلات کودکان در باور به برقراری ارتباط با همسالان و اهمیت اتخاذ شیوه‌ای برای مداخله از طریق آموزش مهارت‌های مطلوب اجتماعی صورت گرفت. هدف این تحقیق، تعیین تأثیر آموزش مهارت‌های مطلوب اجتماعی بر پرخاشگری و خودکارآمدی در تعامل با همسالان در بین دانش‌آموزان پسر دارای رفتارهای پرخاشگرانه دوره ابتدایی بود؛ از این‌رو، این پژوهش به سؤالات زیر پرداخته‌است:

- ۱- آیا آموزش مهارت‌های مطلوب اجتماعی (مجموعه‌ای از مهارت‌های برنامه گروه‌بندی مهارت) بر پرخاشگری و خودکارآمدی در تعامل با همسالان تأثیر دارد؟
- ۲- آیا اثر مداخله در بلندمدت (پیگیری) وجود دارد؟

روش پژوهش

این پژوهش از نوع آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و پیگیری با گروه گواه بود. جامعه آماری این پژوهش شامل همه دانش‌آموزان پسر پایه‌های پنجم و ششم دوره

^۱. Hamidullah

^۲. conduct disorders

ابتدایی دارای رفتارهای پرخاشگرانه، نوزاد حیوانات، چهارگانه آموزش شیبی، پرورش ۲۸ شهر آهواز ۱۳۹۵

سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۵ بود. برای نمونه‌گیری از روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای خوشه‌ای استفاده شد، بدین صورت که از ۴ ناحیه آموزش و پرورش شهر اهواز «۱ ناحیه» و از آن ناحیه «۳ مدرسه» به صورت تصادفی انتخاب شد. در هر مدرسه پس از توضیح مختصری درباره هدف پژوهش و تعریف پرخاشگری برای معلمان پایه‌های پنجم و ششم، از آن‌ها خواسته شد تا با تکمیل فرمی شامل ملاک‌های تشخیص

پرخاشگری که از کتاب «شناخت مشکلات رفتاری در کودکان و نوجوانان» تألیف فرقانی‌رئسی (۱۳۸۷) اقتباس شده بود، دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخاشگرانه را معرفی کنند. در مرحله بعد، افراد معرفی شده توسط معلمان (۸۷ نفر)، به منظور بررسی صحت تشخیص معلم توسط روان‌شناس، مورد مصاحبه قرار گرفتند و دانش‌آموزانی که براساس مصاحبه نیز دارای رفتارهای پرخاشگرانه قلمداد شدند (۵۱ نفر)، از نظر ملاک‌های ورودی پژوهش مورد بررسی قرار گرفتند. این ملاک‌ها عبارت بودند از:

۱- نبود هرگونه بیماری جسمی مزمن یا اختلال روانی خاص.

۲- بود هرگونه درمان جسمی یا روان‌شناختی یا مصرف دارو طی دو ماه اخیر.

۳- رضایت والدین کودک در جهت شرکت در پژوهش.

پس از بررسی ملاک‌های ورودی و حذف دو نفر، نمونه‌ای به حجم ۴۹ نفر (مدرسه اول: ۲۱ نفر؛ مدرسه دوم: ۲۰ نفر و مدرسه سوم: ۸ نفر) تعیین شد. مدرسه سوم به دلیل تعداد کم دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخاشگرانه و عدم امکان حضور دانش‌آموزان آن مدرسه در مدرسه دیگر حذف شد؛ بنابراین، در نهایت ۴۱ نفر (مدرسه اول: ۲۱ نفر؛ مدرسه دوم: ۲۰ نفر) به عنوان نمونه نهایی انتخاب شدند. از آنجاکه امکان انتقال مطالب آموزشی به گروه گواه وجود داشت؛ بنابراین به صورت تصادفی دانش‌آموزان یک مدرسه به گروه آزمایشی و دانش‌آموزان مدرسه دیگر به گروه گواه گمارده شدند.

ابزارهای پژوهش

ابزارهای این پژوهش شامل ۲ نوع ابزار است:

(۱) ابزارهای مربوط به انتخاب دانش‌آموزان هدف

الف) فرم ملاک‌های تشخیص پرخاشگری: این فرم شامل «۱۸ ملاک» است که تلفیقی از تعاریف و ملاک‌های طبقه‌بندی بین‌المللی بیماری‌ها^۱ (ICD) و راهنمای تشخیصی و

آماری اختلالات روانی چاپ چهارم^۲ (DSM-IV) است و از کتاب «شناخت مشکلات رفتاری در کودکان و نوجوانان» تألیف فرقانی‌رئسی (۱۳۸۷) اقتباس شده است. فردی که حداقل ۴ ملاک از ۱۸ ملاک را داشته باشد، دارای رفتار پرخاشگرانه است. معلمان با استفاده از این فرم دانش‌آموزان را مورد ارزیابی قرار می‌دادند.

ب) مصاحبه: به منظور تشخیص دانش‌آموزان دارای رفتار پرخاشگرانه، دانش‌آموزان مشخص شده توسط معلمان، براساس ملاک‌های تشخیصی پرخاشگری، توسط یک روان‌شناس نیز مورد مصاحبه قرار گرفتند تا افرادی که از نظر روان‌شناس نیز دارای رفتارهای پرخاشگرانه هستند، مشخص شوند.

(۲) ابزارهای مربوط به اندازه‌گیری متغیرهای وابسته

الف) نظام سنجش مبتنی بر تجربه آخنباخ^۳ (فرم گزارش معلم^۴): این ابزار توسط آخنباخ^۵ (۲۰۱۴) در سال ۱۹۶۰ ساخته و در سال ۱۳۸۴ در ایران توسط مینایی، برای دانش‌آموزان دوره ابتدایی، راهنمایی و متوسطه شهر تهران هنجاریابی شده است. نظام سنجش مبتنی بر تجربه آخنباخ شامل سه فرم است؛ یکی از آنها فرم گزارش معلم است که برای کودکان

^۱. International Classification of Diseases

^۲. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Fourth Edition)

^۳. Achenbach System of Empirically Based

^۴. Teacher's Report Form (TRF)

^۵. Achenbach

و نوجوانان ۱۸-۶ ساله به کار می‌روند. ملاقات روانشناسی تربیتی، شماره ۲۸، یکم بهمن ۱۳۸۳
درجه‌ای (۰ = نادرست، ۱ = تاحدی یا گاهی درست و ۲ = اغلب اوقات یا همیشه
درست) نمره‌گذاری می‌شود (مینایی، ۱۳۸۴). در این پژوهش، از خرده‌مقیاس رفتار
پرخاشگرانه فرم گزارش معلم، برای سنجش رفتار پرخاشگرانه استفاده شده است که ۲۰
گویه دارد و کمترین نمره در آن «صفر» و بیشترین نمره «۴۰» است. آخنباخ و رسکورلا^۱

(۲۰۰۷): به نقل از مشهدی، رسول‌زاده طباطبایی، آزاد فلاح و سلطانی‌فر، ۱۳۸۹) ضریب
پایایی فرم گزارش معلم را با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۷ و با روش بازآزمایی ۰/۹۵
گزارش کردند. مینایی (۱۳۸۵) در هنجاریابی این ابزار در جمعیت ایرانی، ضرایب آلفای
کرونباخ این مقیاس را برای رفتار پرخاشگرانه، برای گروه سنی ۱۱-۶ سال، ۰/۹۴ و برای
گروه سنی ۱۸-۱۱ سال، ۰/۹۱ به دست آورد. در پژوهش حاضر، ضرایب پایایی این
خرده‌مقیاس با استفاده از یک نمونه ۲۵۰ نفری از دانش‌آموزان پسر با و بدون رفتارهای
پرخاشگرانه در پایه‌های پنجم و ششم دوره ابتدایی شهر اهواز، با استفاده از روش آلفای
کرونباخ ۰/۹۶ و با روش تنصیف اسپیرمن-براون و گاتمن ۰/۹۷ به دست آمد که در حد
خوبی می‌باشند. آخنباخ و رسکورلا (۲۰۰۷)، به نقل از مشهدی و همکاران، ۱۳۸۹) روایی
محتوایی، روایی ملاکی و روایی سازه فرم گزارش معلم را مطلوب گزارش کردند. در
پژوهش حاضر با استفاده از یک نمونه ۲۵۰ نفری از دانش‌آموزان پسر با و بدون رفتارهای
پرخاشگرانه در پایه‌های پنجم و ششم دوره ابتدایی شهر اهواز ساختار عاملی این فرم
بررسی شد. شاخص مجذور خی (χ^2) برابر با ۵۴۶/۴۰، نسبت مجذور خی بر درجه آزادی
(χ^2/df) برابر با ۳/۲۱، جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) برابر با ۰/۰۹،
شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) برابر با ۰/۹۱، نیکویی برازش (GFI) برابر با ۰/۸۰،
شاخص نیکویی برازش تعدیل‌یافته (AGFI) برابر با ۰/۷۵، شاخص برازندگی هنجار شده

^۱. Rescorla

(NFI) آموزش بهار ۸۸/۵۸۱ شطرنج در پرورشگری و فنون عملی (FI) برابر با ۰/۹۱ و شاخص تکثیر - لوپس (TLI) برابر با ۰/۹۰ به دست آمدند که بر برآزش نسبتاً مناسب مدل با داده‌ها و تأیید ساختار عاملی این مقیاس دلالت دارند.

ب) مقیاس خودکارآمدی کودکان در تعامل با همسالان^۱ (CSPIS): این مقیاس توسط ویلر و لد (۱۹۸۲) برای سنجش ادراک کودکان کلاس‌های سوم تا پنجم دبستان از

توانایی‌شان در انجام مهارت‌های مجاب کردن کلامی مطلوب در موقعیت‌های روابط اجتماعی با همسالان ساخته شد و سپس شریفی (۱۳۷۲) آن را به فارسی برگرداند. این مقیاس ۲۲ گویه دارد که برای نمره‌گذاری آن به گزینه خیلی آسان نمره ۴، گزینه آسان نمره ۳، گزینه سخت نمره ۲ و گزینه خیلی سخت نمره ۱ داده می‌شود. نمره نهایی این مقیاس، جمع نمره گزینه‌هاست. دامنه نمره از ۲۲ تا ۸۸ است. در این مقیاس نمره بالاتر نشان‌دهنده خودکارآمدی بیشتر است. این مقیاس شامل دو خرده‌مقیاس «خودکارآمدی در موقعیت‌های تعارض‌آمیز و خودکارآمدی در موقعیت‌های بدون تعارض» است. هیوز^۲ (۱۹۸۸؛ به نقل از شریفی، ۱۳۷۲) ضرایب پایایی این مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ برای کل مقیاس و با روش بازآزمایی ۲ هفته‌ای ۰/۹۰ برای پسرها و ۰/۸۵ برای دخترها، ذکر کرده است. حسین‌چاری (۱۳۸۶) ضریب پایایی این مقیاس را با روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۷ به دست آورد. همچنین، در پژوهش حاضر ضرایب پایایی این مقیاس با استفاده از یک نمونه ۲۵۰ نفری از دانش‌آموزان پسر با و بدون رفتارهای پرخاشگرانه پایه‌های پنجم و ششم دوره ابتدایی شهر اهواز با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ و با روش تنصیف اسپیرمن-براون و گاتمن ۰/۸۹ به دست آمد. همچنین، حسین‌چاری (۱۳۸۶) روایی این مقیاس را با روش تحلیل محتوا مطلوب گزارش کرد. در پژوهش حاضر با استفاده از یک نمونه ۲۵۰ نفری از دانش‌آموزان پسر با و بدون رفتارهای پرخاشگرانه پایه‌های پنجم و

1. Children's Self-Efficacy for Peer Interaction Scale (CSPIS)

2. Hughes

ششم دوره ابتدایی شهر اهواز، ساختار عاملی و مقیاسی از ویژگی‌های اجتماعی کودکان، تحلیل عاملی

تأییدی بررسی شد. شاخص مجذور خی (χ^2) برابر با ۴۸۸/۷۱، نسبت مجذور خی بر درجه آزادی (χ^2/df) برابر با ۲/۳۵، جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) برابر با ۰/۰۷، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) برابر با ۰/۸۰، شاخص نیکویی برازش (GFI) برابر با ۰/۸۳، شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI) برابر با ۰/۸۰، شاخص

برازندگی هنجار شده (NFI) برابر با ۰/۷۰، شاخص برازندگی افزایشی (IFI) برابر با ۰/۸۰ و شاخص توکر-لویس (TLI) برابر با ۰/۷۷ به دست آمدند که بر برازش تقریباً مناسب مدل با داده‌ها و تأیید ساختار عاملی این مقیاس دلالت دارند.

روش اجرای پژوهش

در این پژوهش به عنوان متغیر مستقل (مداخله) از آموزش برنامه گروه‌بندی مهارت، مبتنی بر کتاب «گروه‌بندی مهارت/کودک مدرسه ابتدایی، راهنمای آموزش مهارت‌های مطلوب اجتماعی، نسخه سوم»^۱ تألیف مک‌گنس (۲۰۱۲) استفاده شد. این برنامه براساس روش‌های معتبری مانند الگوسازی^۲، ایفای نقش^۳، بازخورد به عملکرد^۴ و تعمیم^۵ تنظیم شده است. گروهی از مهارت‌های این برنامه که در کاهش پرخاشگری مؤثرند، در ۱۷ جلسه ۶۵ دقیقه‌ای، ۳ بار در هفته و به صورت گروهی آموزش داده شد. این مهارت‌ها شامل مهارت شروع کردن گفتگو، پیوستن به گروه، درخواست کردن، پیشنهاد کمک به همکلاسی، آرام‌سازی عضلانی، خودکنترلی، اجازه گرفتن، قبول نه، پاسخ دادن به آزار و اذیت، دوری از دردرس، دوری از جنگ و دعوا، حل مسئله، پذیرش عواقب، کنار آمدن با

^۱. Skill streaming/the Elementary School Child, A Guide for Teaching Prosocial Skills, Third Edition

^۲. modeling

^۳. role playing

^۴. performance feedback

^۵. generalization

انتهای هر کارآموزی که مهارت‌های یاد شده را به خوبی در نظر گرفته و به یک زیرمان استراحت کوتاه شامل ۱۵ دقیقه و بخش اول (۲۰ دقیقه) به تعریف، آموزش و الگوسازی مهارت توسط پژوهشگر و بخش دوم (۴۵ دقیقه) به ایفای نقش دانش‌آموزان و بازخورد به عملکرد و دادن تکلیف به آن‌ها اختصاص یافت. متغیرهای وابسته در تحقیق حاضر مشتمل بر پرخاشگری و

خودکارآمدی در تعامل با همسالان بود. خلاصه مداخله آموزشی در جدول ۱ ارائه

شده است.

جدول ۱. خلاصه مداخله آموزشی مبتنی بر برنامه گروه‌بندی مهارت

جلسات	موضوع	محتوای جلسات
۱	معارفه و آماده‌سازی	معارفه، تعریف و آموزش مهارت‌های مطلوب اجتماعی، توضیح اصول برنامه
۲	مهارت شروع کردن گفتگو	بیان اهمیت و موقعیت‌های کاربرد مهارت گام ۱: تعریف مهارت با استفاده از تابلو، پوستر و کارت‌های مهارت گام ۲: الگوسازی مهارت گام ۳: مشخص کردن نیازهای مهارتی دانش‌آموز گام ۴: انتخاب اولین ایفاگر نقش گام ۵: ایفای نقش گام ۶: هدایت ایفای نقش گام ۷: بازخورد به عملکرد طی ایفای نقش گام ۸: انتخاب ایفاگر نقش بعدی گام ۹: تعیین تکالیف
۳	مهارت پیوستن به گروه	ارزیابی نحوه انجام تکالیف، بیان اهمیت و موقعیت‌های کاربرد مهارت، گام ۱ تا ۹ مانند جلسه گذشته اجرا می‌شود.
۴	مهارت درخواست کردن	ارزیابی نحوه انجام تکالیف، بیان اهمیت و موقعیت‌های کاربرد مهارت، گام ۱ تا ۹ مانند جلسه گذشته اجرا می‌شود.
۵	مهارت پیشنهاد کمک به همکلاسی	ارزیابی نحوه انجام تکالیف، بیان اهمیت و موقعیت‌های کاربرد مهارت، گام ۱ تا ۹ مانند جلسه گذشته اجرا می‌شود.

۱۹۶	مهارت آرام سازی عضلانی	ارزیابی نحوه انجام تکالیف، بیان اهمیت و موقعیت‌های کاربرد فصلنامه مطالعات روانشناسی تربیتی، شماره ۴۸، زمستان ۱۳۹۶
۷	مهارت استفاده از خودکنترلی	ارزیابی نحوه انجام تکالیف، بیان اهمیت و موقعیت‌های کاربرد مهارت، گام ۱ تا ۹ مانند جلسه گذشته اجرا می‌شود.
۸	مهارت اجازه گرفتن	ارزیابی نحوه انجام تکالیف، بیان اهمیت و موقعیت‌های کاربرد مهارت، گام ۱ تا ۹ مانند جلسه گذشته اجرا می‌شود.
۹	مهارت قبول نه	ارزیابی نحوه انجام تکالیف، بیان اهمیت و موقعیت‌های کاربرد مهارت، گام ۱ تا ۹ مانند جلسه گذشته اجرا می‌شود.
۱۰	مهارت پاسخ به آزار و اذیت	ارزیابی نحوه انجام تکالیف، بیان اهمیت و موقعیت‌های کاربرد مهارت، گام ۱ تا ۹ مانند جلسه گذشته اجرا می‌شود.
۱۱	مهارت دورشدن از دردرس	ارزیابی نحوه انجام تکالیف، بیان اهمیت و موقعیت‌های کاربرد مهارت، گام ۱ تا ۹ مانند جلسه گذشته اجرا می‌شود.
۱۲	مهارت دورشدن از جنگ و دعوا	ارزیابی نحوه انجام تکالیف، بیان اهمیت و موقعیت‌های کاربرد مهارت، گام ۱ تا ۹ مانند جلسه گذشته اجرا می‌شود.
۱۳	مهارت حل مسئله	ارزیابی نحوه انجام تکالیف، بیان اهمیت و موقعیت‌های کاربرد مهارت، گام ۱ تا ۹ مانند جلسه گذشته اجرا می‌شود.
۱۴	مهارت پذیرش عواقب	ارزیابی نحوه انجام تکالیف، بیان اهمیت و موقعیت‌های کاربرد مهارت، گام ۱ تا ۹ مانند جلسه گذشته اجرا می‌شود.
۱۵	مهارت کنار آمدن با اتهام	ارزیابی نحوه انجام تکالیف، بیان اهمیت و موقعیت‌های کاربرد مهارت، گام ۱ تا ۹ مانند جلسه گذشته اجرا می‌شود.
۱۶	مهارت مذاکره کردن	ارزیابی نحوه انجام تکالیف، بیان اهمیت و موقعیت‌های کاربرد مهارت، گام ۱ تا ۹ مانند جلسه گذشته اجرا می‌شود.
۱۷	ارزیابی کلی برنامه	ارزیابی نحوه انجام تکالیف، ارزیابی کلی برنامه اجرا شده و ارائه فرم نظرسنجی، تشکر از آزمودنی‌ها و عوامل اجرایی مدرسه و معلمان.

قبل از آموزش مهارت‌های مطلوب اجتماعی دانش‌آموزان دو گروه، پیش‌آزمون «خودکارآمدی در تعامل با همسالان» و معلمان آن‌ها پیش‌آزمون «پرخاشگری» را تکمیل کردند. سپس، به گروه آزمایشی مجموعه‌ای از مهارت‌های برنامه گروه‌بندی مهارت

آموزش‌آموزان شهر واهی گله‌ب‌گواه‌بر‌آزمایشی‌و‌دلخواه‌نشان‌دهند‌پس‌را‌از‌اتمام‌دوره‌آموزشی‌بلافاصله از دو گروه آزمون‌های فوق به‌عنوان پس‌آزمون گرفته شد. این آزمون‌ها مجدداً بعد از شش هفته از هر دو گروه، به‌عنوان پیگیری گرفته شد. لازم به ذکر است که پس از اجرای پیگیری به‌منظور رعایت ملاحظات اخلاقی پژوهش، خلاصه‌ای از مداخله آموزشی برای گروه گواه نیز اجرا شد. به‌علاوه، دو نفر از آزمودنی‌های گروه آزمایشی به‌دلیل

غیبت بیش از ۳۰ درصد در جلسات دوره آموزشی، در تحلیل نهایی حذف شدند. برای تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی مانند میانگین و انحراف معیار و آمار استنباطی از قبیل روش‌های تحلیل کوواریانس چندمتغیری^۱ و تحلیل کوواریانس تک‌متغیری^۲ استفاده شد.

یافته‌ها

یافته‌های این پژوهش در دو بخش ارائه می‌شود:

الف) یافته‌های توصیفی: جدول ۲ میانگین و انحراف معیار نمره‌های متغیرهای وابسته را در گروه آزمایشی و گواه در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نشان می‌دهد. جدول ۲. میانگین و انحراف معیار نمره‌های پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری متغیرهای وابسته در گروه آزمایشی و گواه

سنجش‌ها				گروه	متغیرها
پس‌آزمون	پیش‌آزمون	شاخص‌های آماری	پیگیری		
۱۲/۷۰	۲۴/۸۹	میانگین	۱۵/۴۶	گروه آزمایشی	پرخاشگری
۸/۷۵	۶/۰۵	انحراف معیار	۸/۸۶		
۲۴/۱۰	۲۰/۸۵	میانگین	۲۱/۶۰	گروه گواه	
۵/۶۶	۴/۲۸	انحراف معیار	۸/۷۲		
۷۴/۱۷	۶۰/۴۱	میانگین	۷۸/۲۴	گروه آزمایشی	خودکارآمدی در تعامل با

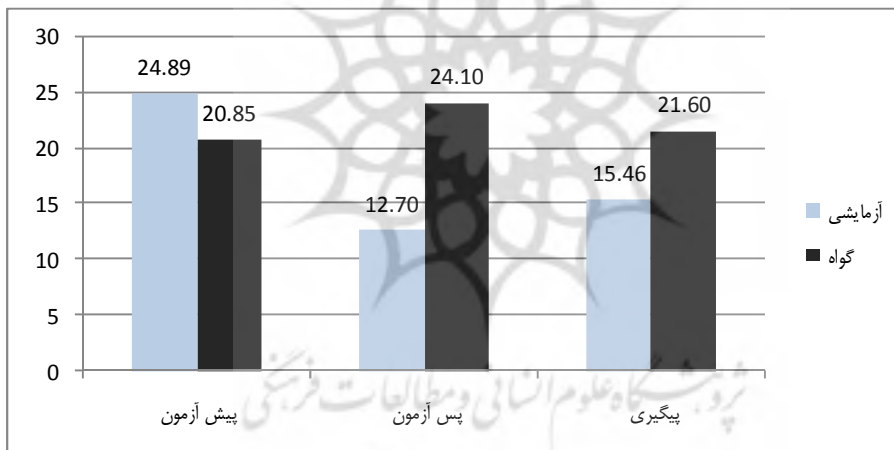
^۱ . Multivariate Analysis of Covariance (MANCOVA)

^۲ . Univariate Analysis of Covariance

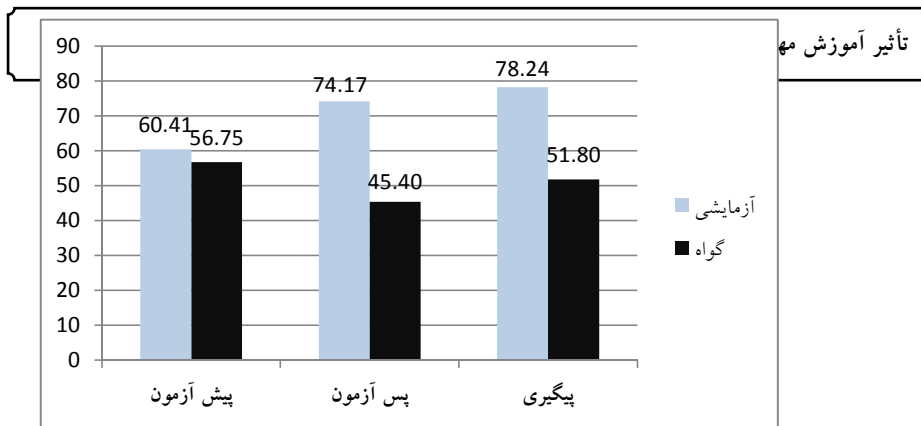
همسالان ۲۸۸	انحراف معیار ۱۳/۱۸	۱۲/۴۷	۱۳/۶۹
فصلنامه مطالعات روانشناسی تربیتی، شماره ۲۸، زمستان ۱۳۹۶	میانگین ۵۶/۷۵	۴۵/۴۰	۵۱/۸۰
گروه گواه	انحراف معیار ۱۳/۵۷	۸/۲۶	۱۳/۲۲

همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد، در گروه آزمایشی نسبت به گروه گواه، کاهش قابل توجهی در متغیر پرخاشگری و افزایش چشمگیری در متغیر خودکارآمدی در تعامل با همسالان در مرحله پس‌آزمون و پیگیری مشاهده می‌شود. نمودارهای ۱ و ۲ نیز میانگین

نمره‌های متغیرهای وابسته پرخاشگری و خودکارآمدی در تعامل با همسالان را به تفکیک، در گروه آزمایشی و گواه در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نشان می‌دهند.



نمودار ۱. میانگین‌های پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری پرخاشگری گروه آزمایشی و گواه

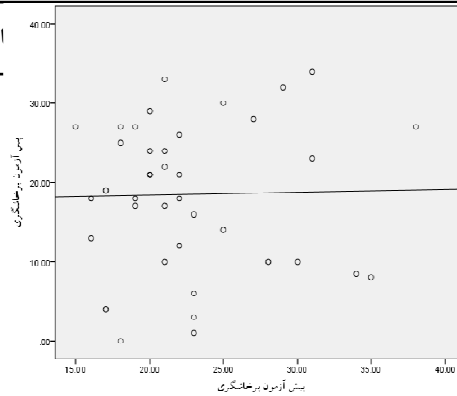


نمودار ۲. میانگین‌های پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری خودکارآمدی در تعامل با همسالان گروه آزمایشی و گواه

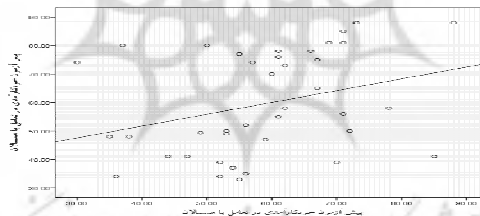
(ب) یافته‌های استنباطی: در این پژوهش قبل از تحلیل داده‌ها، مفروضه‌های تحلیل کوواریانس شامل خطی بودن^۱، وجود همبستگی^۲ بین متغیرهای وابسته، هم خطی چندگانه^۳، همگنی واریانس‌ها^۴ و همگنی شیب‌های رگرسیون^۵ مورد بررسی قرار گرفته و تأیید شدند که به ترتیب ذکر شده‌اند.

برای بررسی خطی بودن رابطه بین متغیرهای وابسته (پس‌آزمون‌ها) و متغیرهای کمکی (پیش‌آزمون‌ها)، خطوط رگرسیون با استفاده از نمودار پراکنش بررسی شد که نشان داد رابطه میان متغیرهای وابسته و متغیرهای کمکی خطی است؛ بنابراین، مفروضه خطی بودن رابطه بین متغیرهای وابسته (پس‌آزمون‌ها) و متغیرهای کمکی (پیش‌آزمون‌ها)، تأیید شد (نمودارهای ۳ و ۴ ملاحظه شوند).

1. linearity
 2. correlation
 3. multicollinearity
 4. homogeneity of variance
 5. homogeneity of regression



نمودار ۳. خط رگرسیون و پراکنش نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون پرخاشگری



نمودار ۴. خط رگرسیون و پراکنش نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون خودکارآمدی در

تعامل با همسالان

وجود همبستگی بین متغیرهای وابسته، یکی دیگر از مفروضه‌های مهم در آزمون‌های چندمتغیری است که باید به آن توجه کرد. در این پژوهش ضریب همبستگی به دست آمده بین پیش‌آزمون‌های پرخاشگری و خودکارآمدی در تعامل با همسالان برابر با $0/۲۸$ بود که بیانگر وجود همبستگی بین متغیرهای وابسته است. علاوه بر این، هم‌خطی بودن چندگانه رابطه بین متغیرهای وابسته نیز باید بررسی شود و از ضرایب همبستگی بالاتر از $0/۹$ اجتناب شود. در این پژوهش با توجه به ضریب همبستگی به دست آمده بین

پیش‌آزمون‌ها هم‌ارین خاشگري مطلوب بر خويشگري و خودکارآمدی را با همسالان ($F=0/28$) شرايط هم خطی چندگانه بين متغیرهای وابسته وجود نداشت. جدول ۳ نتایج آزمون همگنی واریانس‌های خطای لوین برای متغیرهای وابسته را در گروه آزمایشی و گواه نشان می‌دهد. جدول ۳. نتایج آزمون همگنی واریانس‌های خطای لوین برای متغیرهای وابسته در گروه آزمایشی و گواه

اثر	متغیر وابسته	درجه آزادی	درجه آزادی	F	سطح معنی‌داری
		۱	۲		
پرخاشگری		۱	۳۷	۳/۲۶	۰/۰۷
گروه خودکارآمدی در تعامل با همسالان		۱	۳۷	۰/۰۸	۰/۷۷

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که مقادیر F آزمون همگنی واریانس‌ها در متغیرهای پرخاشگری و خودکارآمدی در تعامل با همسالان معنی‌دار نیست؛ بنابراین، فرض همگنی واریانس‌ها تأیید می‌شود. جدول ۴ همگنی شیب‌های رگرسیون متغیرهای وابسته را نشان می‌دهد.

جدول ۴. همگنی شیب‌های رگرسیون متغیرهای وابسته در گروه آزمایشی و گواه

تعامل	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی‌داری
پیش‌آزمون پرخاشگری × گروه	۶۵/۰۳	۱	۶۵/۰۳	۱/۳۴	۰/۲۵
پیش‌آزمون خودکارآمدی در تعامل با همسالان × گروه	۳۵/۵۸	۱	۳۵/۵۸	۰/۳۴	۰/۵۵

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که آزمون‌های F تعامل پیش‌آزمون پرخاشگری و گروه و تعامل پیش‌آزمون خودکارآمدی در تعامل با همسالان و گروه معنی‌دار نیست؛ بنابراین، تعامل شیب‌های رگرسیون متغیرهای پرخاشگری و خودکارآمدی در تعامل با همسالان با گروه معنی‌دار نمی‌باشند و فرض همگنی شیب‌های رگرسیون تأیید می‌شود. جدول ۵ نتایج

تحلیل کوواریانس چندمتغیری را روی میانگین نمره‌های پس‌آزمونی متغیرهای وابسته را نشان می‌دهد.

جدول ۵. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری روی میانگین نمره‌های پس‌آزمون متغیرهای وابسته در گروه آزمایشی و گواه

اثر	آزمون	ارزش	F	f فرضیه	df خطا	سطح معنی‌داری	اندازه اثر	توان آماری
اثر پیلای		۰/۷۲	۴۵	۲	۳۴	۰/۰۰۱	۰/۷۲	۱
لامبدای ویلکز		۰/۲۷	۴۵	۲	۳۴	۰/۰۰۱	۰/۷۲	۱
اثر هتلینگ	گروه	۲/۶۴	۴۵	۲	۳۴	۰/۰۰۱	۰/۷۲	۱
بزرگ‌ترین ریشه‌روی		۲/۶۴	۴۵	۲	۳۴	۰/۰۰۱	۰/۷۲	۱

مندرجات جدول ۵ نشان می‌دهد که بین گروه آزمایشی و گواه از لحاظ حداقل یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنی‌داری وجود دارد. برای بررسی دقیق این تفاوت، تحلیل کوواریانس تک‌متغیری در متن مانکوا روی متغیرهای وابسته انجام شد که نتایج آن در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۶. نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیری در متن مانکوا روی میانگین نمره‌های پس‌آزمون متغیرهای وابسته در گروه آزمایشی و گواه

اثر	متغیر وابسته	مجموع مجذورات آزادی	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	اندازه اثر	توان آماری
پیش‌آزمون پرخاشگری	پرخاشگری	۱۳۴	۱	۱۳۴	۲/۹۶	۰/۰۹	۰/۰۷	۰/۳۸
پیش‌آزمون پرخاشگری در تعامل با همسالان	خودکارآمدی	۱۴/۵۵	۱	۱۴/۵۵	۰/۱۴	۰/۷۰	۰/۰۰۴	۰/۰۶
پیش‌آزمون خودکارآمدی	پرخاشگری	۱۶۸/۶۲	۱	۱۶۸/۶۲	۳/۷۲	۰/۰۶	۰/۰۹	۰/۴۶
در تعامل با همسالان	خودکارآمدی در تعامل با همسالان	۴۰۸/۸۸	۱	۴۰۸/۸۸	۳/۹۶	۰/۰۵	۰/۱	۰/۴۹

۱۹۳	۰/۴۹	۰/۰۰۱	۳۳/۹۳	۱۵۳۵/۸۴	۱	۱۵۳۵/۸۴	تأثیر آموزش مهارت‌های مطلوب بر پرخاشگری و خودکارآمدی در ...
							گروه خودکارآمدی
۱	۰/۶۳	۰/۰۰۱	۶۰/۹۴	۶۲۷۸/۴۲	۱	۶۲۷۸/۴۲	در تعامل با همسالان

نتایج مندرج در جدول ۶ نشان می‌دهد که F تحلیل کوواریانس تک‌متغیری در متغیرهای پرخاشگری ($F = ۳۳/۹۳$ و $p = ۰/۰۰۱$) و خودکارآمدی در تعامل با همسالان ($F = ۶۰/۹۴$ و $p = ۰/۰۰۱$) معنی‌دار هستند. برای درک چگونگی این تفاوت‌ها، میانگین

تعدیل‌یافته^۱ گروه آزمایشی و گواه را از لحاظ متغیرهای وابسته با هم مقایسه کردیم که نتایج آن در جدول ۷ ارائه شده است.

جدول ۷. میانگین‌های تعدیل‌یافته متغیرهای وابسته در گروه آزمایشی و گواه در پس‌آزمون

میانگین تعدیل‌یافته		متغیرهای وابسته
گروه گواه	گروه آزمایشی	
۲۵/۱۳	۱۱/۶۱	پرخاشگری
۴۶/۱۰	۷۳/۴۴	خودکارآمدی در تعامل با همسالان

همان‌طور که در جدول ۷ نشان داده شده است، میانگین تعدیل‌یافته پرخاشگری گروه آزمایشی به‌طور معنی‌داری کمتر از گروه گواه است. به‌علاوه، میانگین تعدیل‌یافته خودکارآمدی در تعامل با همسالان گروه آزمایشی به‌طور معنی‌داری بیشتر از گروه گواه است؛ در نتیجه آموزش مهارت‌های مطلوب اجتماعی موجب کاهش پرخاشگری و افزایش خودکارآمدی در تعامل با همسالان در گروه آزمایشی نسبت به گروه گواه شده است.

^۱. estimated marginal mean

جدول ۸ نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره‌های وابسته در گاوهای میانگین نمره‌های پیگیری متغیرهای

وابسته را در گروه آزمایشی و گواه نشان می‌دهد.

جدول ۸ نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره‌ی روی میانگین نمره‌های پیگیری متغیرهای وابسته در

گروه آزمایشی و گواه

اثر	آزمون	ارزش F	f فرضیه	df خطا	سطح معنی‌داری	اندازه اثر	توان آماری
اثر پیلایی	۰/۵۸	۲۴/۱۳	۲	۳۴	۰/۰۰۱	۰/۵۸	۱
لامبدای ویلکز	۰/۴۱	۲۴/۱۳	۲	۳۴	۰/۰۰۱	۰/۵۸	۱
اثر هتلینگ	۱/۴۱	۲۴/۱۳	۲	۳۴	۰/۰۰۱	۰/۵۸	۱
بزرگ‌ترین ریشه‌روی	۱/۴۱	۲۴/۱۳	۲	۳۴	۰/۰۰۱	۰/۵۸	۱

مندرجات جدول ۸ نشان می‌دهد که بین گروه آزمایشی و گواه از لحاظ حداقل یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنی‌داری وجود دارد. برای بررسی دقیق این تفاوت، تحلیل کوواریانس تک‌متغیره‌ی در متن مانکوا روی متغیرهای وابسته انجام شد که نتایج آن در جدول ۹ ارائه شده است.

جدول ۹. نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیره‌ی در متن مانکوا روی میانگین نمره‌های پیگیری متغیرهای

وابسته در گروه آزمایشی و گواه

اثر	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	اندازه اثر	توان آماری
پیش‌آزمون	پرخاشگری	۳۳۶	۱	۳۳۶	۵	۰/۰۳	۰/۱۲	۰/۵۸
پرخاشگری	خودکارآمدی در تعامل با همسالان	۱۷/۶۲	۱	۱۷/۶۲	۰/۱۳	۰/۷۱	۰/۰۰۴	۰/۰۶
پیش‌آزمون	پرخاشگری	۶۶/۳۱	۱	۶۶/۳۱	۰/۹۸	۰/۳۲	۰/۰۲	۰/۱۶

خودکارآمدی آموزش مهارت‌های مطلوب بر پرخاشگری و خودکارآمدی در ...						
۱۹۵	۰/۷۲	۰/۱۶	۰/۰۱	۶/۹۸	۸۹۳/۰۳	۱
تعامل با همسالان						
همسالان						
پرخاشگری						
۰/۸۶	۰/۲۲	۰/۰۰۳	۹/۹۶	۶۶۹/۳۲	۱	۶۶۹/۳۲
خودکارآمدی در						
۱	۰/۵۵	۰/۰۰۱	۴۳/۰۷	۵۵۰۸/۱۳	۱	۵۵۰۸/۱۳
تعامل با همسالان						

جدول ۹ نشان می‌دهد که تحلیل کوواریانس تک‌متغیری در متغیرهای پرخاشگری ($F = ۹/۹۶$ و $p = ۰/۰۰۳$) و خودکارآمدی در تعامل با همسالان ($p = ۰/۰۰۱$ و $F = ۴۳/۰۷$) معنی‌دار است. برای درک چگونگی این تفاوت‌ها، میانگین تعدیل‌یافته گروه آزمایشی و گواه را از لحاظ متغیرهای وابسته با هم مقایسه کردیم که نتایج آن در جدول ۱۰ ارائه شده است.

جدول ۱۰. میانگین‌های تعدیل‌یافته متغیرهای وابسته در گروه آزمایشی و گواه در پیگیری

میانگین تعدیل‌یافته		متغیرهای وابسته
گروه گواه	گروه آزمایشی	
۲۲/۹۶	۱۴/۳۰	پرخاشگری
۵۲/۲۰	۷۷/۸۱	خودکارآمدی در تعامل با همسالان

همان‌طور که در جدول ۱۰ نشان داده شده است، میانگین تعدیل‌یافته پرخاشگری گروه آزمایشی به‌طور معنی‌داری کمتر از گروه گواه است. به‌علاوه، میانگین تعدیل‌یافته خودکارآمدی در تعامل با همسالان گروه آزمایشی به‌طور معنی‌داری بیشتر از گروه گواه است؛ بنابراین، آموزش مهارت‌های مطلوب اجتماعی موجب کاهش پرخاشگری و افزایش خودکارآمدی در تعامل با همسالان در گروه آزمایشی نسبت به گروه گواه شده است و آموزش مهارت‌های مطلوب اجتماعی در طول زمان اثر ماندگار دارد.

هدف پژوهش حاضر تعیین تأثیر آموزش مهارت‌های مطلوب اجتماعی مبتنی بر برنامه گروه‌بندی مهارت بر پرخاشگری و خودکارآمدی در تعامل با همسالان در دانش‌آموزان پسر دوره ابتدایی دارای رفتارهای پرخاشگرانه بود. یافته‌های این پژوهش نشان داد بین نمره‌های پس‌آزمون پرخاشگری در گروه آزمایشی و گواه تفاوت معنی‌داری وجود دارد؛ به طوری که میانگین تعدیل‌یافته پرخاشگری گروه آزمایشی در پس‌آزمون کمتر از گروه گواه بود. همچنین، یافته‌های این پژوهش نشان داد که آموزش مهارت‌های مطلوب اجتماعی بر پرخاشگری در طول زمان اثر ماندگار دارد؛ از این رو، آموزش برنامه گروه‌بندی مهارت بر کاهش پرخاشگری دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخاشگرانه تأثیر داشته است. این یافته‌ها با نتایج تحقیق لئوناردی و همکاران (۲۰۰۱)، سارمنتو و همکاران (۲۰۰۸)، حامیدولا (۲۰۱۱)، کیم و همکاران (۲۰۱۱)، وایک (۲۰۱۱)، علوی و همکاران (۲۰۱۳)، کاپرارا و همکاران (۲۰۱۴) همسو است.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان بیان کرد که آموزش مهارت‌های مطلوب اجتماعی می‌تواند زمینه بسیار مناسبی را برای کاهش رفتارهای پرخاشگرانه فراهم سازد. براساس شواهد پژوهشی، یکی از دلایل عمده اقدام به پرخاشگری فقدان مهارت‌های اجتماعی است. از آنجایی که برخی افراد (به‌ویژه کودکان) شیوه گفتگوی مؤثر را نمی‌دانند، برای ابراز وجود راه نادرست را انتخاب می‌کنند. ناتوانی آن‌ها برای انجام مهارت‌های ساده‌ای مانند درخواست کردن، مذاکره و شکایت کردن اغلب موجب می‌شود که کودک مکرراً احساس ناکامی کرده و نسبت به اطرافیان خود، خشمگین و پرخاشگر شود (به نقل از فرهادی، موحدی، عزیزی، قاسمی کلی و کریمی‌نژاد، ۱۳۹۳). همچنین به نظر می‌رسد، کودکان پرخاشگر راه‌حل‌های جایگزین کمتری را در مواجهه با موقعیت‌های دشوار نشان می‌دهند و در خزانه راه‌حل‌های آن‌ها، راه‌حل‌های بدون خشونت کمتری وجود دارد.

کودک‌ها شوی پیش‌خواب‌ها را به‌مطرب بر پرخاشگری و ایند کلا مدهی دگر بند که می‌تواند آنچه (۱۹) که می‌خواهند با روش‌های پرخاشگرانه به‌دست آورند (مک‌گنس، ۲۰۱۲).

بندورا (۱۹۷۳) نیز مطرح می‌کند که پرخاشگری و خشونت، کنش‌های اجتماعی هستند که از طریق دو فرایند «تقویت یا تنبیه مستقیم» و «یادگیری مشاهده‌ای^۱ یا الگوسازی» فراگرفته می‌شوند. مطالعات نشان داده است که کودکان پرخاشگر غالباً در معرض الگوهای پرخاشگر و خشن بوده‌اند و کمتر در معرض الگوهای دارای رفتارهای مطلوب اجتماعی قرار دارند. هنگامی که الگوهای دارای رفتارهای مطلوب اجتماعی در دسترس این کودکان باشد، تفاوت‌های عمده‌ای در رشد اجتماعی آنان به‌وجود می‌آید (مک‌گنس، ۲۰۱۲). به‌علاوه، براساس مدل کریک و داج (۱۹۹۴)، پرخاشگری در نتیجه پردازش اطلاعات اجتماعی ناقص کودک رخ می‌دهد؛ درحالی‌که تجارب مستمر اجتماعی کودک هم به کمیت و هم به کیفیت دانش اجتماعی او کمک می‌کند و از این طریق نواقص پردازش وی را برطرف می‌سازد. افزون بر این، رویکرد تعامل اجتماعی تأکید دارد

که پرخاشگری، صرفاً یکی از شیوه‌های بالقوه اعمال نفوذ است و تصمیم‌گیری درباره استفاده از آن در موقعیتی خاص، تابع عوامل مختلفی از قبیل سنجش هزینه‌ها و منافع، ارزشمندی هدف موردنظر، امکان موفقیت در دستیابی به هدف، شدت و احتمال پیامدهای منفی ناشی از رفتار و تجارب قبلی، نگرش و ارزش‌های فرد درباره اینکه رفتار خاصی را یک راهبرد قهرآمیز می‌داند یا خیر و سهولت دسترسی فرد به انواع رفتارهای قهرآمیز در قیاس با رفتارهای مسالمت‌آمیز است (کراهه، ۲۰۰۱؛ ترجمه نظری‌نژاد، ۱۳۹۰)؛ بنابراین، فرد می‌تواند با فراگیری و تسلط بر رفتارهای جایگزین پرخاشگری و دریافت بازخوردهای مثبت متنوع مادی و اجتماعی و بالتبع افزایش دسترسی‌پذیری به این گونه رفتارها بر خزانه رفتارهای خود، کنترل بیشتری داشته و در مواقع لازم تصمیم بگیرد که از شیوه‌های غیرپرخاشگرانه استفاده کند.

^۱. observational learning

۱۸ آموزش مجموعه مهارت‌هایی انضباط‌نامه مطالعه و بندگی در کلاس مهارت‌تربیی روش‌های معتبری خواهند

الگوسازی، ایفای نقش، بازخورد به عملکرد و تعمیم برای آزمودنی‌های این پژوهش، فرصت‌هایی را فراهم کرده است که به‌جای رفتارهای پرخاشگرانه و نامطلوب، رفتارهای مطلوب را فراگرفته و آن‌ها را هم در موقعیت‌های ایفای نقش فرضی و هم در موقعیت‌های زندگی واقعی به‌صورت مستمر و پایدار به‌کار ببرند و از پیامدهای مثبت این‌گونه رفتارها بهره‌مند شوند. بی‌شک، آموزش این مهارت‌ها با هدف غنی‌سازی خزانه رفتارهای مطلوب اجتماعی، افزایش دسترسی‌پذیری به رفتارهای کارآمد و توسعه دانش اجتماعی این کودکان به کاهش رفتارهای پرخاشگرانه و در نتیجه افزایش سازگاری آنان مدد رسانده است.

علاوه بر این، نتایج این پژوهش نشان داد که بین نمره‌های پس‌آزمون خودکارآمدی در تعامل با همسالان در گروه آزمایشی و گواه تفاوت معنی‌داری وجود دارد؛ به‌طوری‌که میانگین تعدیل‌یافته خودکارآمدی در تعامل با همسالان گروه آزمایشی در پس‌آزمون بیشتر از گروه گواه بود. همچنین، نتایج این پژوهش نشان دادند که آموزش مهارت‌های مطلوب

اجتماعی بر خودکارآمدی در تعامل با همسالان در طول زمان اثر ماندگار دارد؛ بنابراین، آموزش برنامه گروه‌بندی مهارت بر افزایش خودکارآمدی در تعامل با همسالان دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخاشگرانه تأثیر داشته است. یافته‌های به‌دست آمده از پژوهش حاضر با نتایج پژوهش هامن و همکاران (۱۹۸۰)، براگارد و همکاران (۲۰۱۰)، اروزکان (۲۰۱۳)، الاز و همکاران (۲۰۱۴)، رئیس‌ی و همکاران (۱۳۹۲) و احمدی و همکاران (۱۳۹۲) هماهنگ است.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که آموزش مهارت‌های مطلوب اجتماعی می‌تواند شیوه مؤثری در جهت ارتقای سطح خودکارآمدی کودکان در تعامل با همسالان باشد. روان‌شناسان از جمله گلاناکی و کلانتزی-عزیزی (۱۹۹۹) بر این باورند که گروه همسال مهم‌ترین شبکه اجتماعی در زندگی کودکان است و ارتباط با همسالان پیش‌بینی‌کننده

سلانگا لایز شینیه رانلهنی ایستوب ایز طرفه نگر خود بلو ده آفری دربارۀ توانایی هایش در رابطه با دیگران برای شکل دادن به ارتباطات اجتماعی ضروری است و سرانجام می تواند به یک رفتار در موقعیت های اجتماعی اجازه بروز دهد یا از بروز آن جلوگیری کند (اروزکان و دنیز، ۲۰۱۲). دوک و لگت^۱ (۱۹۸۸) بیان می دارند، کودکانی که خودکارآمدی کمتری دارند از رویارویی با موقعیت های اجتماعی اجتناب کرده و یا قادر نیستند در تعاملات اجتماعی به صورت مؤثری رفتار کنند. این کودکان برای پاسخگویی به موقعیت های تعاملی به پاسخ های مناسب کمتری دسترسی دارند و بیشتر از رفتارهای اجتنابی و یا پرخاشگرانه استفاده می کنند.

طبق نظریه یادگیری اجتماعی-شناختی بندورا، هر فردی براساس چهار منبع اطلاعاتی مهم؛ شامل تجربه مستقیم (پیامدهای عملکرد)، تجربه جانشینی (الگوبرداری)، قانع سازی کلامی و برانگیختگی فیزیولوژیکی-هیجانی، درباره خودکارآمدی خود در حیطه ای خاص به قضاوت می پردازد که از بین آن ها تجربه مستقیم مهمترین و مؤثرترین منبع اطلاعاتی

درباره خودکارآمدی فرد در حیطه ای خاص است (ردموند^۲، ۲۰۱۰). تحقیقات نشان داده است که تجارب مستقیم مثبت افراد در موقعیت های اجتماعی منجر به ارتقای باورهای خودکارآمدی اجتماعی آنها می شود (الاز و همکاران، ۲۰۱۴). با توجه به این نظریه می توان استنباط کرد که در رابطه با کودکان این پژوهش، آموزش مهارت های مطلوب اجتماعی باور به توانمندی در رابطه با همسالان را در این کودکان تقویت کرده است. در اثنای فرایند آموزش مهارت های مطلوب اجتماعی، آزمودنی های این پژوهش به طور فعال پیامدهای عملکرد خویش، تجربه جانشینی، قانع سازی کلامی، کنترل برانگیختگی فیزیولوژیکی-هیجانی را تجربه کرده اند. این کودکان مهارت های اجتماعی را از طریق عملکرد مستقیم خویش و پیامدهای آن، تجربه جانشینی، ایفای نقش، ارائه بازخورد به

^۱. Dweck & Leggett

^۲. Redmond

عملکرد (به ویژه از سوی مربی و همسالان)؛ قانع سازی و انگیزشی (به ویژه به شماره پسران زمین، ۶۶، ۶۷، والدین)، ارائه تفویضات های مادی و اجتماعی و تعمیم فراگرفته اند. فراگیری و به کار بستن

مؤثر این گونه مهارت ها توسط آزمودنی های این پژوهش در رابطه با همسالانشان و تأثیر متقابل کاربرد این مهارت ها بر روی آن ها، موجب بهبود عملکرد آن ها در رابطه با همسالان شده است. در نهایت می توان گفت که این تجربه موفق در رابطه با همسالان به ویژه در دوره کودکی که دوستان و پذیرش همسالان نقش مهمی در رشد و سلامت اجتماعی - عاطفی کودک بازی می کنند، خودباوری و خودکارآمدی این دانش آموزان را در رابطه با همسالان افزایش داده است.

در جمع بندی کلی می توان گفت که آموزش برنامه گروه بندی مهارت بر کاهش پرخاشگری و افزایش خودکارآمدی در تعامل با همسالان دانش آموزان دوره ابتدایی دارای رفتارهای پرخاشگرانه تأثیر داشته است. از محدودیت های این پژوهش می توان به موارد زیر اشاره کرد: در این پژوهش، مداخله صرفاً بر روی پسران پایه های پنجم و ششم دوره

ابتدایی شهر اهواز انجام گرفت. محدودیت دیگر، نبود یک گروه درمان نما^۱ بود. همچنین، به دلیل محدودیت زمانی، پیگیری کوتاه مدت بود. محدودیت دیگر، کوتاه مدت بودن دوره آموزشی و تعداد نسبتاً کم مهارت های آموزش داده شده بود؛ بنابراین به پژوهشگران پیشنهاد می شود که در پژوهش های آتی، این آموزش ها بر روی دختران، سایر پایه های دوره ابتدایی و در مناطق دیگر صورت گیرد و برای بررسی دقیق تر اثر مداخله، از گروه درمان نما استفاده شود. به منظور بررسی اثرات بلندمدت مداخله، پیگیری طولانی تر شود و برای یادگیری عمیق تر و تعمیم گسترده تر مهارت ها به زندگی واقعی، طول دوره آموزشی افزایش یابد. همچنین، متناسب با ویژگی های فراگیران، تعداد مهارت های بیشتری برای آموزش در نظر گرفته شود. از آنجاکه در این پژوهش به منظور کنترل گسترش مداخله

^۱. placebo

به تأثیر و هم‌گروهی، مهارت‌های مطلوب و عنوان پرکارگزی گواهینامه مهارت‌آمیزی درگیر به عنوان گروه آزمایشی در نظر گرفته شد، پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آینده تدابیری اندیشیده شود تا در عین جلوگیری از گسترش مداخله به گروه گواه، افراد به‌طور تصادفی به گروه آزمایشی و گواه گمارده شوند. به‌علاوه، با توجه به نتایج به‌دست‌آمده از این پژوهش، ضروری به‌نظر می‌رسد که در مدارس ابتدایی به‌ویژه به کودکان دارای رفتارهای پرخاشگرانه در پایه‌های پنجم و ششم که در آستانه تغییر مقطع تحصیلی و ورود به دوره بحران‌زای نوجوانی می‌باشند و به کفایت بیشتر در رابطه با همسالان و مقاومت در برابر همسالان منحرف نیازمندند، مهارت‌های مطلوب اجتماعی از طریق برنامه گروه‌بندی مهارت آموزش داده شود. همچنین، با توجه به اهمیت روش‌های الگوسازی، تقویت و بازخورد در شکل‌گیری و تداوم بسیاری از رفتارها و ویژگی‌های کودکان، پیشنهاد می‌شود که مشاوران، معلمان و دیگر مسئولان امر تعلیم و تربیت با الگوسازی مناسب و به‌کاربردن روش‌های تشویقی و بازخوردی متنوع در زمینه به‌کارگیری مهارت‌های اجتماعی مؤثر به‌خصوص در رابطه با دانش‌آموزان دارای

رفتارهای پرخاشگرانه، بستر مناسبی برای آموزش عینی‌تر و برانگیزنده‌تر این گروه از دانش‌آموزان فراهم سازند.

منابع

۱. احمدی، محمدسعید؛ حاتمی، حمیدرضا؛ احدی، حسین؛ اسدزاده، حسن. (۱۳۹۲). تأثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی بر باورهای خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر. فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، دوره ۴، شماره ۱۶، ۱۰۵-۱۱۸.
۲. ارونسون، الیوت. (۱۹۹۹). روان‌شناسی اجتماعی. ترجمه حسین شکرکن (۱۳۹۳). چاپ هشتم، تهران: انتشارات رشد.

۳۰۲ بنایی مبارکی، زهرا. (۱۳۸۹) *مطالعات ژنوتیپ‌های کبلیتی آمین‌باز کلاسیک*، تهران: انتشارات روان، ۱۳۹۶

کاهش خشم و پرخاشگری و افزایش مهارت‌های اجتماعی و حل مسئله دانش‌آموزان دختر دوره ابتدایی شهر اهواز. پایان‌نامه دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز.

۴. حسین چاری، مسعود. (۱۳۸۶). مقایسه خودکارآمدی ادراک‌شده در تعامل اجتماعی با همسالان در بین گروهی از دانش‌آموزان دختر و پسر دوره راهنمایی. فصلنامه مطالعات روان‌شناختی دانشگاه الزهراء، دوره ۳، شماره ۴، ۸۷-۱۰۳.

۵. رئیسی، زهرا؛ زمانی علویجه، فرشته؛ اسداللهی، عبدالرحیم؛ رستم‌نیاکان، شراره. (۱۳۹۲). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر خودکارآمدی پرهیز از مواد مخدر در نوجوانان پسر دبیرستان‌های اهواز. مجله تحقیقات سلامت، ویژه‌نامه آموزش بهداشت، ۲۰۱۹-۲۰۳۳.

۶. شریفی، غلامرضا. (۱۳۷۲). بررسی اثربخشی روش آموزش مهارت حل مسئله در درمان علائم افسردگی نوجوانان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی، انستیتو روان‌پزشکی تهران.

۷- غباری بناب، باقر؛ پرند، اکرم؛ خان‌زاده فیروزجاه، حسین؛ موللی، گیتا؛ نعمتی، شهرزاد. (۱۳۸۸). میزان شیوع مشکلات رفتاری دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر تهران. فصلنامه پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، سال نهم، شماره ۳، ۲۲۳-۲۳۸.

۸- فرقانی‌رئیس، شهلا. (۱۳۸۷). مشکلات رفتاری در کودکان و نوجوانان. چاپ پنجم، تهران: موسسه فرهنگی منادی تربیت.

۹- فرهادی، علی؛ موحدی، یزدان؛ عزیزی، امیر؛ قاسمی‌کلی، فضل‌الله؛ کریمی‌نژاد، کلثوم. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر ارتقای نظریه ذهن در نوجوانان پرخاشگر. دو فصلنامه شناخت اجتماعی، سال سوم، شماره ۲، ۵۵-۶۶.

۱۰- کراهه، باربارا. (۲۰۰۱). پرخاشگری از دیدگاه روان‌شناسی اجتماعی. ترجمه حسین نظری‌نژاد (۱۳۹۰). تهران: انتشارات رشد.

تأثیر آموزش مهارت‌های نطوبت‌پرورانه بر یادگیری طوطایی کودکان با کم‌آزمایی در فلاح، پرویز؛ سلطانی‌فر، عاطفه. (۱۳۸۹). توانایی برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی در کودکان مبتلا به اختلال نارسیایی

توجه/فزون‌کنشی. مطالعات تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، شماره ۱، دوره ۱۱، ۱۷۰-۱۵۱.

۱۲- مینایی، اصغر. (۱۳۸۴). کتابچه راهنمای فرم‌های سن مدرسه نظام سنجش مبتنی بر تجربه آخنباخ (ASEBA). تهران: سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور، پژوهشکده کودکان استثنایی.

۱۳- مینایی، اصغر. (۱۳۸۵). انطباق و هنجاریابی سیاهه رفتاری کودک آخنباخ، پرسشنامه خودسنجی و فرم گزارش معلم. فصلنامه پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، دوره ۱۹، سال ششم، شماره ۱، ۵۲۹-۵۵۸.

14- Achenbach, T. (2014). Achenbach system of empirically based assessment. (2015/09/07). www.aseba.org/aboutus/asebaorigins.html

15- Alavi, S. Z., Pakdaman Savoji, A., & Amin, F. (2013). The effect of social skills training on aggression of mild mentally retarded children. *Social and Behavioral Sciences*, 84, 1166-1170.

16- Andrade, B. F., Browne, D. T., & Tannock, R. (2014). Prosocial skills may be necessary for better peer functioning in children with

17- symptoms of disruptive behavior disorders. (2016/01/10). <https://peerj.com/articles/487/>

18- Babakhani, N. (2011). The effects of social skills training on self-esteem and aggression male adolescents. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 1565-1570.

19- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

20- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifoceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.

21- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy path ways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 258-259.

22- Barnes, T. N., Smith, S. W., & Miller, D. M. (2014). School-based cognitive-behavioral interventions in the treatment of

فصلنامه مطالعات روانشناسی تربیتی، شماره ۲۸، زمستان ۱۳۹۶
۲۰۴ aggression in the United States: A meta-analysis, aggression and violent behavior. (2015/11/10). <http://www.researchgate.net>.

23- Bragard, I., Etienne, A. M., Merckaert, I., Libert, Y., & Razavi, D. (2010). Efficacy of a communication and stress management training on medical residents' self-efficacy, stress to communicate and burnout. *Journal of Health Psychology*, 15(7), 1075-1081.

24- Caprara, G. V., Gerbino, M., Paciello, M., Di Giunta, L., & Pastorelli, C. (2010). Counteracting depression and delinquency in late adolescence: The role of regulatory emotional and interpersonal self-efficacy beliefs. *European Psychologist*, 15(1), 34-48.

25- Caprara, G. V., Kanacri, B. G. L., Gerbino, M., Zuffiano, A., Alessandri, G., Vecchio, G., Caprara, E., Pastorelli, C., & Bridglall, B. (2014). Positive effects of promoting prosocial behavior in early adolescence: Evidence from a school-based intervention. *International Journal of Behavioral Development*. 38(4), 386-396.

26- 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.

27- Davis, S. (2015). Building self-efficacy in peer relations: Evaluation of a school-based intervention. *Doctoral Dissertation*, 28-

29-George Fox University.(2017/05/03). <https://digitalcommons.georgefox.edu/psyd/198>

30- Dowling, L. S. (2010). The efficacy of skillstreaming social skills program with elementary school children with high functioning autism. *Master of Arts Thesis, California State University, Chico*.

31- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

32- Erozkhan, A. (2013). The effect of communication skills and problem solving skills on social self-efficacy. *Educational Science: Theory and Practice*, 13(2), 739-745.

33- Erozkhan, A., & Deniz, S. (2012). The influence of social self-efficacy and learned resourcefulness on loneliness. *Journal of Counselling and Education*, 1(2), 57-74.

34- Galanaki E. P., & Kalantzi-Azizi A. (1999). Loneliness and social dissatisfaction: Its relation with children's self-efficacy for peer interaction. *Child Study Journal*, 29(1), 1-22.

35- Ghaffari, A., Banijamali, S., Ahadi, H., & Ahghar, G. (2011). The investigation of effectiveness of social skill training in theory of mind improvement in aggressive students and the assessment of its effective stability. *Journal of Social and Behavioral Science*, 30, 1519-1525.

36- Hamidullah, J. M. (2011). Appraisal of middle school students' participation in a social skills training program. Doctoral Dissertation, Union Institute and University, United States – Ohio, (2016/01/06). <http://gradworks.umi.com/34/64/3464435.html>

37- Hoglund, W. L. G. (2014). Creating healthy relationships and settings to prevent peer bullying and victimization. Alberta Centre for Child, Family and Community Research Children's Mental Health Learning Series.(2015/09/05). <http://www.research4children.com>.

38- Kim, M. J., Doh, H. S., Hong, J. S., & Choi, M. K. (2011). Social skills training and parent education programs for aggressive preschoolers and their parents in South Korea. *Children and Youth Services Review*, 33, 838-845.

39- Lee, K., Baillargeon, R. H., Vermunt, J. K., Wu, H., & Tremblay, R. E. (2007). Age differences in the prevalence of physical

40-aggression among 5-11-year-old Canadian boys and girls. *Aggressive Behavior*, 33, 26-37.

41-Leff, S. S., & Wassdrop, T. E. (2013). Effect of aggression and bullying on children and adolescents: Implications for prevention and intervention. *Current Psychiatry Reports*, 15, 343-353.

42-Leonardi, R., Roberts, J., & Wasoka, D. (2001). Skillstreaming: A report to the Vermont State Department of Education. Montpelier: Vermont State Department of Education.

43-Li, C., Dang, J., He, S., & Li, H. (2013). Shyness and loneliness: The multiple mediating effects of self-efficacy. *Acta Psychologica Sinica*, 45, 1251-1260.

44-Lovett, B. J., & Sheffield, R. A. (2007). Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents: A Critical Review, 27, 1-13.

45-McGinnis, E. (2012). *Skillstreaming the elementary school child: A guide for teaching prosocial skills*. Champaign, IL: Research Press.

46-Nangle, D. W., Erdley, C. A., Carpenter, E. M., & Newman, J. E. (2002). Social skills training as a treatment for aggressive children and adolescents. *Aggression and Violent Behavior, 7*, 169-199.

47-Nelson, W. M., & Schultz, J. R. (2009). *Managing anger and aggression in students with externalizing behavior problems: Focus on exemplary programs*. In M. J. Mayer, R. Van Acker, J. E., Lochman, & F. M. Gresham (Eds.), *Cognitive-behavioral interventions for emotional and behavioral disorders* (pp. 295-327). New York, NY: Guilford Press.

48-Olaz, F. O., Medrano, L. A., & Cabanillas, G. (2014). Effectiveness of social skills training experiential method to strengthening social self efficacy of university students. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 14*(3), 379-396.

49-Omoteso, B. A. (2010). Bullying behaviour, its associated factors and psychological effects among secondary school students in Nigeria. *Journal of International Social Research, 3*(10), 498-508.

50-Redmond, B. F. (2010). *Self-efficacy theory: Do I think that I can succeed in my work? Work attitudes and motivation*. Pennsylvania State University: World Campus. (2016/02/15). <http://cms.psu.edu>

Sarmiento, P., Almeida, K., Rauktis, M. E., & Bernardo, S. (2008). Promoting social competence and inclusion: Taking alternative paths. *Reclaiming Children and Youth, 16*(4), 47-54.

51-Schoyen, K. J. (2004). *The impact of skills training on the friendships of children with special needs*. Master of Arts Thesis, Trinity Western University.

52-Sklar, N. (2011). *Social competence as a moderator of the aggression-victimization link in elementary school children*. Master of Arts Thesis, University of Victoria.

53-Tedeschi, J. T., & Felson, R. B. (1994). *Violence, aggression and coercive actions*. Washington, DC: American Psychological Association.

54-Webb-Williams, J. (2014). *Gender differences in school children's self-efficacy beliefs: Students and teachers perspectives. Educational Research and Reviews*, 9(3), 75-82.

55-Wheeler, V. A., & Ladd, G. W. (1982). *Assessment of children's self-efficacy for social interactions with peers. Developmental Psychology*, 18, 795-805.

56-Wike, T. L. (2011). *The effectiveness of a social skills intervention for preventing aggression in children: An evaluation of the making choies intervention. Doctoral Dissertation, University of North Carolina at Chapel Hill in partital fulfillment of the requirements for the degree doctor of philosophy in the school of social work.*



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی