

Research Paper:

The Role of Empathy, Communication Skills and Conflict Resolution in Reducing Adolescents' Aggressive Behavior: Violence at Schools



*Rasool Kordnoghi¹, Shahryar Moradi², Arezou Delfan Beiranvand³

1. Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Economics and Social Sciences, Bu-Ali Sina University, Hamadan, Iran.
2. Ph.D. in Educational Psychology, Department of Psychology, Faculty of Economics and Social Sciences, Bu-Ali Sina University, Hamadan, Iran.
3. Ph.D. Candidate in Educational Psychology, Department of Psychology, Faculty of Economics and Social Sciences, Bu-Ali Sina University, Hamadan, Iran.



Citation Kordnoghi, R., Moradi, Sh., & Delfan Beiranvand, A. (2017). [The Role of Empathy, Communication Skills and Conflict Resolution in Reducing Adolescents' Aggressive Behavior: Violence at Schools (Persian)]. *Contemporary Psychology*, 12(2), 172-185. <http://dx.doi.org/10.32598/bjcp.12.2.172>

<http://dx.doi.org/10.32598/bjcp.12.2.172>



Funding: See Page 182

Received: 10 Mar 2017

Accepted: 25 Jun 2017

Available Online: 23 Sep 2017

Keywords:

Adolescence, Aggression, Social skills

ABSTRACT

Objective This study was carried out to investigate the role of empathy, communication skills and conflict resolution in reducing adolescents' aggressive behavior.

Methods This experimental study used a pretest/ posttest design with a control group. The study population included male high school students in Hamedan and Tehran cities, Iran. The sampling in the first step was done through multistage cluster sampling and in the second step, random substitution sampling was used. In addition, to increase the confidence coefficient and controlling the examinees' drop-out, twenty students were allocated to each group and were divided into 4 groups through random substitution sampling. First, the interpersonal aggressive questionnaire was administered to the students. Then, 80 students (i.e. 40 students in each province) were chosen from those whose scores were upper than the cut-off point. Afterwards, they were randomly assigned to the control and experimental group. The social skills programs were performed in 10 sessions (i.e. each group session took 90 minutes). In addition to the interpersonal aggressive questionnaire, the study instruments included Bar-On Emotional Intelligence Inventory, Emotional Control Scale, and the second version of Rahim Organizational Conflict Inventory-II. To analyze the data, MANCOVA analysis was conducted.

Results The results indicated that teaching the social skills to high school students increases empathy skills, effective communication and conflict resolution.

Conclusion Teaching the social skills have significant and positive effect on decreasing students' tendency toward verbal and practical aggressive behaviors.

*** Corresponding Author:**

Rasool Kordnoghi, PhD.

Address: Department of Psychology, Faculty of Economics and Social Sciences, Bu-Ali Sina University, Hamadan, Iran.

Tel: +98 (918) 8141324

E-mail: rkordnoghi@gmail.com

خشونت در مدرسه: نقش توانایی همدلی، مهارت‌های ارتباطی و حل تعارض در کاهش رفتارهای خشونت‌آمیز نوجوانان

* رسول کردنوقایی^۱، شهریار مرادی^۲، آرزو دلفان بیرانوند^۳

۱- دانشیار، گروه روانشناسی، دانشکده اقتصاد و علوم اجتماعی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران.

۲- دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، دانشکده اقتصاد و علوم اجتماعی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران.

۳- دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، دانشکده اقتصاد و علوم اجتماعی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران.

چکیده

تاریخ دریافت: ۲۰ اسفند ۱۳۹۵

تاریخ پذیرش: ۰۴ تیر ۱۳۹۶

تاریخ انتشار: ۰۱ مهر ۱۳۹۶

هدف این پژوهش با هدف بررسی نقش توانایی همدلی، مهارت‌های ارتباطی و حل تعارض در کاهش رفتارهای خشونت‌آمیز نوجوانان انجام شده است.

مواد و روش‌ها طرح پژوهشی استفاده‌شده در این مطالعه از نوع آزمایشی به شیوه پیش‌آزمون‌پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل تمام دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه استان‌های تهران و همدان بودند. برای انتخاب نمونه در مرحله اول از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای و در مرحله دوم، از روش جایگزینی تصادفی سود برده شد. همچنین به منظور افزایش ضریب اطمینان از نظر کنترل افت آزمودنی‌ها، برای هر گروه ۲۰ نفر در نظر گرفته شد و به شیوه جایگزینی تصادفی افراد در چهار گروه ۲۰ نفری قرار گرفتند. ابتدا پرسش‌نامه خشونت بین‌فردی بین دانش‌آموزان مدارس انتخاب‌شده در استان‌های تهران و همدان توزیع شد. سپس، ۸۰ نفر (هر استان ۴۰ نفر) از آن‌ها که نمره‌شان بالاتر از خط برش قرار داشت انتخاب و به صورت تصادفی در گروه‌های آزمایش (گروه آزمایش ۱ و ۲) و گواه (گروه ۱ و ۲) قرار داده شدند. برنامه آموزش مهارت‌های اجتماعی در قالب یک دوره ۱۰ جلسه‌ای (جلسات گروهی ۹۰ دقیقه‌ای) اجرا شد. ابزارهای اندازه‌گیری علاوه بر پرسش‌نامه خشونت بین‌فردی، شامل پرسش‌نامه هوش‌بهر هیجانی بار اون، مقیاس کنترل عواطف و نسخه دوم مقیاس شیوه مقابله با تعارض «رحیم» بودند. برای تحلیل داده‌ها از روش‌های آماری تحلیل MANCOVA سود برده شد.

یافته‌ها نتایج پژوهش نشان داد آموزش مهارت‌های اجتماعی در ارتقای مهارت همدلی، ارتباط مؤثر و حل تعارض دانش‌آموزان مقطع متوسطه مؤثر بوده است. همچنین نتایج بیانگر آن است که آموزش مهارت‌های اجتماعی در کاهش گرایش رفتارهای خشونت‌آمیز (خشونت کلامی و عملی) تأثیر گذار است.

نتیجه‌گیری بنابراین می‌توان گفت که آموزش مهارت‌های اجتماعی مؤثر هستند.

کلیدواژه‌ها:

نوجوانی، پرخاشگری، مهارت‌های اجتماعی

مقدمه

زندگی را آشکار می‌کند (خلعتبری، قربان شیروندی، رهبر طارم‌سری و کیخای فرزانه، ۲۰۱۰). از آنجا که گروه نوجوانان به عنوان یکی از آسیب‌پذیرترین گروه‌های اجتماعی در نظر گرفته شده است، می‌توان به پرخاشگری را یکی از پدیده‌های نابهنجار این دوره دانست.

پرخاشگری در محدوده روابط متقابل اجتماعی تجلی می‌یابد؛ از این رو می‌تواند پدیده‌ای روانی اجتماعی تلقی شود (هیس لاپ و ملبای، ۲۰۰۳). بسیاری از روان‌شناسان معتقدند پرخاشگری ریشه بسیاری از مشکلات روانی و رفتاری نوجوانان است (لهسایی‌زاده و مردادی، ۲۰۱۰). از نظر کنلی و همکاران (۲۰۱۰)

بر اساس دیدگاه‌های روان‌شناسی، سال‌های نوجوانی مرحله مهمی از رشد و تکامل اجتماعی و روانی فرد به شمار می‌آید. در واقع در دوره نوجوانی فرایند پیشرفت اتفاق می‌افتد که ویژگی آن افزایش توانایی تسلط بر چالش‌های پیچیده تکالیف تحصیلی، اجتماعی، بین‌فردی و هیجانی و در عین حال، جست‌وجوی هویت‌های اجتماعی و علایق جدید است (لورنز و راسکیند، ۲۰۰۹).

اهمیت نوجوانی به عنوان زیربنای سلامت آینده جامعه (سپهرمنش، احمدوند، یآوری و ساعی، ۲۰۰۸) و یکی از مهم‌ترین دوره‌های سنی ضرورت توجه به نیازهای این دوره

* نویسنده مسئول:

دکتر رسول کردنوقایی

نشانی: همدان، دانشگاه بوعلی سینا، دانشکده اقتصاد و علوم اجتماعی، گروه روانشناسی.

تلفن: ۸۱۴۱۳۲۴ (۹۱۸) ۹۸+

پست الکترونیکی: rkordnoghi@gmail.com

که در معرض خطر اختلال‌های رفتاری و هیجانی بودند و تحت آموزش مهارت‌های اجتماعی قرار گرفتند، در مقایسه با گروه گواه بهبود نشان دادند (کوک و همکاران، ۲۰۰۸).

کوتیرز، اسکارتی و پاسکال^۲ (۲۰۱۱) در مطالعه‌ای به این نتیجه رسیدند بین همدلی، خودکارآمدی، مسئولیت‌پذیری، مردم‌آمیزی و رفتارهای جامعه‌گرا ارتباط مثبت وجود دارد. کاش و گرینبرگ^۳ (۲۰۱۱) نیز نشان داده‌اند آموزش مهارت‌های همدلی بر حل مشکلات بین‌شخصی و خودتنظیمی عاطفی مؤثر است. ون ووگ^۴ و همکاران (۲۰۱۲) در پژوهشی بیان کردند آموزش مهارت‌های اجتماعی باعث تغییرات مثبت در مشکلات رفتاری کودکان می‌شود. در تاج و همکاران (۲۰۰۹) آموزش مهارت‌های کنترل خشم را به عنوان روش مؤثری برای کاهش پرخاشگری و بالارفتن سازگاری اجتماعی نوجوانان مطرح می‌کنند.

رسولی (۲۰۰۱) نشان داد آموزش کنترل خشم، تاب‌آوری نوجوانان را در برابر مصرف و سوءمصرف مواد افزایش می‌دهد. اسماعیلی و همکاران (۲۰۱۵) در پژوهشی بیان کردند آموزش مهارت‌های اجتماعی (جرئت‌ورزی)، می‌تواند بر جرئت‌ورزی و عزت نفس دانش‌آموزان مؤثر باشد. حسینی‌نسب و همکاران (۲۰۱۰) نشان دادند آموزش مهارت‌های اجتماعی بر عزت نفس کلی، عزت نفس تحصیلی و عزت نفس اجتماعی تأثیر مثبت و معناداری دارد. اسماعیلی و همکاران (۲۰۱۵) بیان کردند آموزش مهارت‌های اجتماعی بر بهبود میزان توانایی و کاهش مشکلات فرزندان دختران نوجوان مؤثر است. روستایی و همکاران (۲۰۱۱) گزارش کردند آموزش مدیریت خشم با دارودرمانی بر کاهش پرخاشگری کلامی و بدنی زندانیان مؤثر است. کنستانتینسکو^۵ (۲۰۱۴) در پژوهشی در زمینه کاهش خشونت در مدرسه نشان داد اجرای برنامه‌ها و مداخله‌های آموزشی حدود ۲۵ درصد از گرایش‌های تهاجمی دانش‌آموزان را کاهش داده است.

الزامات و نیازهای جامعه نسبت به سیستم آموزشی به طور کلی و معلمان به طور خاص در حال تغییر است (کنستانتینسکو، ۲۰۱۴)؛ برای نمونه در ایالات متحده ابتدا تصور می‌شد آموزش عمومی باید برای بهره‌مند کردن دانش‌آموزان، فرصت‌های یادگیری را فراهم کند؛ در حالی که امروزه از مدارس برای موفقیت دانش‌آموزان انتظارات بیش‌تری وجود دارد (گابل، هستل، هستل، هندریکسون و سازه، ۲۰۰۵). همین موضوع اهمیت و ضرورت برنامه‌های مداخله‌ای در مدارس و دیدگاه جدیدی را نشان می‌دهد که مدارس می‌توانند با ارائه آموزش جامع، دانش‌آموزان را قادر سازند تا بهتر بتوانند به زندگی روزمره و واقعیت پی ببرند (کنستانتینسکو، ۲۰۱۴).

پرخاشگری مشکلی جهانی در میان همه نوجوانان است و مختص فرهنگ و جامعه خاصی نیست. پرخاشگری، از شاخص‌های مهم پاره‌ای از اختلال‌های روانی، مانند اختلال شخصیت ضداجتماعی به شمار می‌آید (ساکودولسکی و راجکین، ۲۰۰۴).

اعتقاد بر این است که پرخاشگری با ویژگی‌های شخصیتی افراد رابطه مثبتی دارد (کروسر، سچریبر، فیلد و کلبرت، ۲۰۰۹). بر این اساس، آنچه باعث توجه محققان به رفتار پرخاشگرانه شده است، آثار نامطلوب آن بر رفتار بین‌فردی و همچنین، آثار ناخوشایند آن بر حالات درونی افراد است، چرا که آزار و اذیت و پرخاشگری در دوره نوجوانی تأثیر مخربی بر شایستگی اجتماعی، کارآمدی و روابط بین‌فردی نوجوانان دارد و از شکل‌گیری سالم هویت آنان جلوگیری می‌کند (فرقانی، ۱۹۹۵).

کودکان و نوجوانانی که در این گروه قرار می‌گیرند رفتارهای پرخاشگرانه‌ای دارند و به صورت فیزیکی و کلامی به دیگران حمله می‌کنند. به طور کلی به مقررات جمعی احترام نمی‌گذارند و نظرات و خواسته‌های خود را به خواسته‌ها و نظرات جمع ترجیح می‌دهند؛ نسبت به اطرافیان حالت جنگجویی، کج خلقی و بدگمانی دارند؛ از مقررات پیروی نمی‌کنند و آن را زیر پا می‌گذارند؛ در مقابل کوچک‌ترین مخالفتی با نظرشان، حالت مقاومت می‌گیرند؛ زودرنج و نسبت به کارها و وظایف محوله بی‌دقت هستند و به نظر سرکش و مقاوم می‌آیند. آموزش مهارت‌های اجتماعی با تأکید بر آموزش دوری از آزار و اذیت، باعث کاهش این رفتارها می‌شود و می‌تواند در جامعه بسیار مفید و لازم باشد (فرقانی، ۱۹۹۵).

مطالعات پژوهشگران ارتباط عوامل گوناگونی را با پرخاشگری و خشونت نشان داده‌اند؛ برای نمونه می‌توان به این موارد اشاره کرد: مشکلات عاطفی در کودکی، طردشدن از سوی والدین، تبعیض قائل‌شدن بین فرزندان، رقابت‌های ناسالم در خانواده، وضع نامناسب اجتماعی و اقتصادی، عادی‌بودن خشونت در محیط زندگی (گیلبرت و دافرن، ۲۰۱۰)، نگرش مثبت به پرخاشگری، مشکلات رفتاری، هوش کم، تکانشی‌بودن، بی‌پروایی و نبودن همدلی، نبودن مهارت‌های شناختی اجتماعی (گاراندو و کیلسن، ۲۰۰۶)، درد جسمانی و بدرفتاری جسمانی (رینتول، وایندان و مک‌گوان، ۲۰۰۹).

بر این اساس، پژوهش‌های صورت‌گرفته در زمینه پرخاشگری نوجوانان، اهمیت و نقش آموزش مهارت‌های اجتماعی را به عنوان محرکی برای کنترل پرخاشگری‌های احتمالی آینده آشکار می‌کند؛ برای نمونه، پژوهش چن^۱ (۲۰۱۰) نشان داد آموزش مهارت‌های اجتماعی منجر به افزایش کفایت اجتماعی دانش‌آموزان در معرض خطر اختلال‌های رفتاری و هیجانی می‌شود. یک پژوهش فراتحلیل نشان داد دوسوم از نوجوانانی

2. Cutierrez, Escarti, & Pascual
3. Kusche & Greenberg
4. Van Vugt
5. Constantinescu

1. Chen

است که بین ۲۰ تا ۳۰ درصد از دانش‌آموزان، دچار افت تحصیلی و انواع مشکلات روانی رفتاری هستند.

بررسی گزارش‌های آماری مراجعان به مراکز مشاوره و خدمات روان‌شناختی و هسته‌های مشاوره نیز مؤید این مسئله است؛ بنابراین، ضروری است در زمینه مصون‌سازی و توانمندسازی آن‌ها در برابر مشکلات اقدامی جدی شود؛ از این رو خشونت در مدرسه به عنوان مشکلی فراگیر نیازمند توجه بیشتر از سوی مربیان، سیاست‌گذاران و پژوهشگران است (آیزنبرون، ۲۰۰۷). همچنین شیوع نسبتاً زیاد خشونت و پرخاشگری در میان نوجوانان و جوانان ایرانی علامتی هشداردهنده و چالشی بزرگ برای نظام اجتماعی است (صادقی و همکاران، ۲۰۱۴). با توجه به مدارک و شواهد علمی و به منظور پیشگیری از بروز آسیب‌های اجتماعی، مانند خودکشی، اعتیاد، خشونت، رفتارهای بزهکارانه و اختلال‌های روانی لازم است به موضوع بهداشت روانی و اهمیت آن توجه بیشتری شود؛ از این رو این پژوهش به بررسی نقش توانایی همدلی، مهارت‌های ارتباطی و حل تعارض در کاهش رفتارهای خشونت‌آمیز نوجوانان پرداخته است.

روش

در این پژوهش از روش آزمایشی (با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل^۷) سود برده شد. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه استان‌های تهران و همدان است که در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ مشغول به تحصیل بوده‌اند. نمونه آماری در این پژوهش چهار گروه آزمودنی از دانش‌آموزان (دو گروه آزمایش و دو گروه گواه) بودند. حجم نمونه، مبتنی بر پیشنهاد روش‌شناسان و شواهد تجربی و به منظور افزایش ضریب اطمینان از نظر کنترل افت آزمودنی‌ها، برای هر گروه ۲۰ نفر و در مجموع ۸۰ نفر بود. روش نمونه‌گیری به این صورت بود که برای انتخاب نمونه در مرحله اول از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای و در مرحله دوم، از روش جایگزینی تصادفی سود برده شد.

برای نمونه‌گیری به شیوه خوشه‌ای چندمرحله‌ای ابتدا از بین شهرهای استان همدان دو شهر (مرکز استان و نهاوند) و نیز از بین شهرهای استان تهران دو شهر (مرکز استان و شهر قدس) و سپس از هر کدام از این چهار شهر، دو دبیرستان پسرانه به صورت تصادفی انتخاب شد. تمام دانش‌آموزان این دبیرستان‌ها پرسش‌نامه خشونت بین‌فردی را تکمیل کردند. از هر شهر ۲۰ دانش‌آموز که نمره آن‌ها بالاتر از خط برش بود انتخاب شدند و یک گروه در این شهر تشکیل داده شد؛ بدین ترتیب چهار گروه تشکیل شد. برای رعایت همگن‌بودن و اطمینان بیشتر از یکسان بودن شرایط و ویژگی‌های افراد، گروه‌های مورد مطالعه، از

یک بررسی در زمینه عملکرد تعداد زیادی دانش‌آموز در مدارس می‌تواند بیانگر کاهش چشمگیر تحمل مسائل رفتاری در کلاس درس باشد. این مسئله در برخی مدارس (رومانی) مشاهده می‌شود، زیرا مدارس در معرض فشار ادغام دانش‌آموزان با نیازهای متنوع آموزشی خاص قرار دارند (کستانتینسکو، ۲۰۱۴). بیشتر پژوهشگرانی که طرح‌های عمده در زمینه مقابله با خشونت در مدارس را ارائه داده‌اند، تأکید دارند برنامه‌های پیشگیری از خشونت باید بخشی از برنامه‌های آموزشی در مدارس باشد و همه شهروندان باید در زمینه پیشگیری از خشونت به همان اندازه که درباره بیماری‌های قلبی، سرطان و سایر بیماری‌ها راهنمایی می‌شوند، آموزش ببینند (بازرگان و همکاران، ۲۰۰۴)؛ از این رو با توجه به افزایش تعداد نوجوانان و جوانان در ساختار جمعیتی ایران، شناخت سریع و برنامه‌ریزی مناسب برای کنترل این اختلال‌ها، حائز اهمیت است (حسینی، خلیلیان و واحدی، ۲۰۰۴).

دانش‌آموزی که به هر علت در محیط آموزشی تحت خشونت‌های کلامی یا بدنی قرار می‌گیرد، علاوه بر احساس ناامنی و بی‌زاری از مدرسه، که عواقب آن در زندگی تحصیلی او به تدریج خود را به صورت افت تحصیلی یا ترک تحصیل آشکار خواهد کرد، اثرات ناگوار این نوع رفتار را در طول زندگی به همراه خواهد داشت (بازرگان و همکاران، ۲۰۰۴)؛ برای نمونه، آلکس^۶ دانش‌آموز سال اول دبیرستان که از نظر اجتماعی فرد بی‌کفایتی بود و به طور مرتب از طرف دانش‌آموزان سال‌بالایی دست انداخته می‌شد، روزی چاقوی کوچکی از جیبش بیرون کشید و همکلاسی‌هایش خندیدند، اما این رفتار برای مدیر مدرسه پذیرفتنی نبود و الکس از مدرسه به خاطر داشتن اسلحه اخراج شد (بوران و وره‌گان، ۲۰۱۱).

این مسائل در محیط زندگی و مدرسه این سؤال را ایجاد می‌کند که این دانش‌آموزان در آینده چه رفتارهایی خواهند داشت؟ آیا سلامت آینده خود و جامعه را تهدید خواهند کرد؟ افزایش چشمگیر آسیب‌های روانی اجتماعی از قبیل خودکشی، فرار از خانه، بزهکاری، ترک تحصیل، افت تحصیلی، افسردگی، اضطراب و غیره مصون‌سازی دانش‌آموزان آسیب‌پذیر در برابر این‌گونه مشکلات و مقابله با آن‌ها را ضروری می‌کند. به عبارت دیگر ایجاد شرایط مناسب برای ارتقای بهداشت روان و توانمندسازی دانش‌آموزان در برابر مشکلات مذکور از رسالت‌های آموزش و پرورش محسوب می‌شود.

بر اساس این رویکرد، مدارس بهترین و مناسب‌ترین مکان برای اجرای برنامه‌های پیشگیرانه به شمار می‌روند. طراحی و تدوین یک برنامه جامع پیشگیری مستلزم شناخت درست وضع موجود، اتخاذ استراتژی مناسب بر اساس مشکلات و هماهنگی سایر دستگاه‌ها و نهادهای اجتماعی با آموزش و پرورش در این راستاست. بررسی‌های انجام‌شده درباره دانش‌آموزان حاکی از آن

7. Pretest-Posttest randomized group design

6. Alex

و انجام تحلیل مؤلفه‌های اصلی با روش چرخش واریماکس، سه عامل خشونت کلامی^{۱۴}، جسمانی ملایم^{۱۵} و جسمانی شدید^{۱۶} مشخص شدند. همه مؤلفه‌های مقیاس بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت (هرگز، ۱-۲، ۳-۵، ۶-۱۰ و بیش از ۱۰ بار) درجه‌بندی شده‌اند. برای سنجش خشونت در مجموع برای هر واحد، با توجه به شدت آن، وزن ۱ تا ۳ (خشونت کلامی وزن ۱؛ جسمانی ملایم: ۲؛ جسمانی شدید: ۳) داده می‌شود. در این پژوهش نیز میزان آلفای کرونباخ به‌دست‌آمده برای خشونت کلامی، جسمانی ملایم، جسمانی شدید و کل مقیاس به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۷۹، ۰/۷۷ و ۰/۸۱ بود.

پرسش‌نامه هوش‌بهر هیجانی^{۱۷} بار-آن^{۱۸}

این پرسش‌نامه را در سال ۱۹۹۷ بار اون ساخته است و برای سنجش سطح مهارت‌های حل مسئله، روابط مؤثر، خودآگاهی، همدلی با دیگران و مقابله با استرس از آن استفاده می‌شود که بر اساس مدل هوش هیجانی اجتماعی ساخته شده است و مقیاسی خودگزارشی برای ارزیابی رفتارهای مرتبط با هوش هیجانی و اجتماعی است که از ۹۰ سؤال تشکیل شده است و هر سؤال نمره‌ای بین ۱ تا ۵ دارد. این ابزار پنج عامل دارد که این پنج عامل مجموعاً از ۱۵ مؤلفه تشکیل شده است.

پنج عامل پرسش‌نامه هوش‌بهر هیجانی عبارتند از: ۱. عامل درون‌فردی (خودآگاهی هیجانی، ابزار وجود، احترام به خود، خودشکوفایی و استقلال)؛ ۲. عامل بین‌فردی (همدلی، مسئولیت‌پذیری و روابط بین‌فردی)؛ ۳. عامل مدیریت استرس (تحمل استرس و کنترل تکانه)؛ ۴. عامل سازگاری (حل مسئله و واقعیت‌سنجی و انعطاف‌پذیری)؛ ۵. عامل خلق عمومی (خوش‌بینی و شادکامی). پرسش‌نامه هوش هیجانی بار اون نخستین پرسش‌نامه معتبر فرافرهنگی برای ارزشیابی هوش هیجانی است. در این آزمون در سال ۱۹۹۷ تجدیدنظر شد. این تجدیدنظر را مؤلف، روی ۲۸۳۱ نفر (۴۸/۸ درصد مرد و ۵۱/۲ درصد زن) از کل کشورهای مختلف انجام داد و پاسخ‌ها از طریق تحلیل عاملی بررسی شد و در نهایت یک مقیاس کلی برای هوش‌بهر هیجانی و ۱۵ خرده‌مقیاس تدوین شد.

در این تجدیدنظر برای محاسبه پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است که متوسط آن برای جمعیت مدنظر، ۰/۷۶ و برای خرده‌مقیاس‌ها، از ضریب ۰/۶۹ (مسئولیت‌پذیری اجتماعی) تا ضریب ۰/۸۶ (عزت نفس) محاسبه شده است. این نتایج، پایایی خوب و قابل قبولی را نشان می‌دهند. پایایی بازآزمون پس از یک

نظر پایه تحصیلی هم‌تا شدند. سپس گروه‌ها به شکل تصادفی در هر استان به عنوان یک گروه آزمایش و یک گروه کنترل در نظر گرفته شدند.

روش اجرا به این صورت بود که پس از هماهنگی‌های لازم با نظام آموزش و پرورش هر استان و مراجعه به مدارس مدنظر، ابتدا پرسش‌نامه خشونت بین‌فردی بر روی دانش‌آموزان مدارس انتخاب‌شده در استان‌های تهران و همدان اجرا شد. سپس، تعداد ۸۰ نفر (هر استان ۴۰ نفر) از آن‌ها که نمره‌شان بالاتر از خط برش بود، انتخاب و به صورت تصادفی در گروه‌های آزمایش (گروه آزمایش ۱ و ۲) و گواه (گروه ۱ و ۲) قرار داده شدند و از آزمودنی‌ها پیش‌آزمون گرفته شد. سپس، گروه‌های آزمایش (نمونه همدان و تهران) در هر استان در ۱۰ جلسه به ترتیب تحت آموزش مهارت‌های اجتماعی قرار گرفتند و گروه‌های گواه در این مدت هیچ آموزشی دریافت نکردند. مدرسان در یکی از گرایش‌های روان‌شناسی، حداقل مدرک کارشناسی‌ارشد داشتند که پس از آموزش و همسان‌سازی روش‌ها بر اساس پروتکل مشخص شده به شهرها اعزام شدند. پس از اتمام آموزش‌ها از هر چهار گروه پس‌آزمون به عمل آمد.

ابزارهای اندازه‌گیری

پرسش‌نامه خشونت بین‌فردی از مقیاس تاکتیک‌های تضاد^۸

برای سنجش گرایش به خشونت از یکی از مهم‌ترین مقیاس‌ها یعنی مقیاس تاکتیک‌های تضاد استفاده می‌شود. برای اولین بار استراوس آن را در سال ۱۹۷۹ ابداع کرد. این مقیاس در فاصله سال‌های ۱۹۷۹ تا ۱۹۹۰ چندبار تصحیح شده و ضریب روایی آن ۸۲ درصد گزارش شده است (چلبی و رسول‌زاده اقدم، ۲۰۰۳). همچنین این مقیاس حداقل در ۲۰ کشور جهان، از جمله در سال ۱۹۸۳ از سوی کاماگی^۹ و استراوس^{۱۰} در ژاپن، در سال ۱۹۹۳ از سوی گاتمن^{۱۱} و ادلسون^{۱۲} در اسرائیل و در سال ۱۹۹۴ از سوی تانگ^{۱۳} در هنگ‌کنگ با موفقیت به کار گرفته شده است.

مقیاس تاکتیک‌های تضاد به طور روزافزون به عنوان ابزاری در تشخیص بیماری در خانواده‌درمانی استفاده می‌شود. مقالات متعددی درباره این مقیاس نوشته شده‌اند که اعتبار و روایی و ساختار عاملی این مقیاس را به اثبات رسانده‌اند (زارعی، ۲۰۰۴). **پارسامهر و همکاران (۲۰۱۱)** ضریب همسانی درونی (آلفا) مؤلفه‌های این مقیاس را محاسبه کردند. پس از استخراج پاسخ‌ها

8. Conflict Tactics Scale (CTS)

9. Kumagi

10. Straus

11. Guttman

12. Edleson

13. Tang

14. Verbal violence

15. Minor physical violence

16. Severe physical violence

17. Emotional Quotient Inventory (EQ-I)

18. Bar-On

بررسی دوباره روایی مقیاس به وسیله دهش (۲۰۱۰) نشان داد افزون بر روایی محتوا که به وسیله متخصصان صورت گرفت، شاخص دیگری نیز برای برآورد روایی همسانی درونی به کار گرفته شد. در این برآورد، هر مقیاس که از راه خرده‌مقیاس‌ها اندازه‌گیری می‌شود، به وسیله کل مقیاس نیز اندازه‌گیری می‌شود؛ بنابراین، انتظار می‌رود بین نمره کل مقیاس و هر یک از خرده‌مقیاس‌ها همبستگی معنادار و بالایی وجود داشته باشد. مقادیر به‌دست‌آمده به این شرح هستند: ضریب همبستگی مقیاس کنترل عواطف با خرده‌مقیاس خشم، ۰/۷۱ و با عاطفه مثبت، ۰/۶۷ است. همچنین مشاهده می‌شود تمامی ضرایب مشاهده‌شده با اطمینان آماری ۰/۹۹ معنادار است؛ بنابراین، روایی مقیاس تأیید شده است (دهش، ۲۰۱۰).

در این پژوهش نیز پایایی آزمون با استفاده از روش همسانی درونی بررسی شد و آلفای کرونباخ به‌دست‌آمده برای مؤلفه‌های خشم، خلق افسرده، اضطراب و عاطفه مثبت به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۸۵، ۰/۷۹ و ۰/۸۲ و برای کل مقیاس ۰/۸۳ بود.

مقیاس نسخه دوم شیوه مقابله با تعارض «رحیم»^{۲۰}

این مقیاس را رحیم در سال ۱۹۹۷ ساخته است و یک ابزار خودگزارش‌دهی^{۲۱} است و برای اندازه‌گیری میزان تضاد و تعارض ارتباطی به کار می‌رود و شامل ۲۸ ماده و متشکل از پنج زیرمقیاس است. هر زیرمقیاس شیوه حل تعارض خاصی را نشان می‌دهد و کسب بیشترین نمره در هر کدام از زیرمقیاس‌ها نشان‌دهنده استفاده از همان شیوه حل تعارض سوی فرد است.

زیرمقیاس‌های این آزمون عبارتند از: شیوه همراهانه^{۲۲} (هفت ماده)؛ این شیوه نشان‌دهنده تبادل اطلاعات و بررسی اختلاف‌ها برای رسیدن به راه‌حل قابل قبول برای طرفین است. این زیرمقیاس با شیوه حل مسئله در ارتباط است و می‌تواند به راه‌حل خلاقانه در حل مسئله منجر شود. شیوه مهربانانه^{۲۳} (شش ماده)؛ این شیوه بیانگر تلاش برای کاهش اختلافات است و برای برآورده کردن انتظارات و مسائل دیگران بر تشابهات تأکید می‌کند. فردی که از این شیوه استفاده می‌کند برای برآورده کردن نیاز و مسائل دیگران، خود را نادیده می‌گیرد، شیوه سلطه‌گرانه^{۲۴} (پنج ماده)؛ این شیوه با جهت‌گیری تهدیدآمیز مشخص می‌شود. شخصی که از این شیوه استفاده می‌کند برای رسیدن به هدف خود هر کاری می‌کند و نیازها و انتظارات دیگران را نادیده می‌گیرد، شیوه مصالحه‌گرانه^{۲۵} (چهار ماده)؛ این شیوه در نقطه

ماه ۰/۸۵ و پس از چهار ماه ۰/۷۵ گزارش شده است. روایی آزمون از طریق روایی سازه با استفاده از ابزارهای مختلف اجرا شده که روایی آزمون را تأیید کرده است و در مجموع نشان داده که پنج عامل ترکیبی، ساختار کلی هوش غیرشناختی را می‌سازد.

در ایران (کرمی، ۲۰۰۸) آزمون روی دانشجویان دانشگاه اصفهان هنجار شده است. در هنجاریابی سموعی از پرسش‌نامه ۱۷ سؤالی بار اوان استفاده شده است و تعداد سؤالی‌ها پس از سه مرحله به ۹۰ رسیده است. در پژوهش کجباغ‌نژاد و دیگران (۲۰۰۹) ضریب پایایی با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۳ و با زوج و فرد ۰/۸۸ گزارش شده است و ضریب پایایی از دو روش آلفای کرونباخ (۳=۰/۹۳) و به روش گاتمن از ۰/۹۱ تا ۰/۹۱ لاامیدا ۰/۹۱ به دست آمده است که همگی از نظر روان‌سنجی در حد مطلوبی هستند.

در این پژوهش نیز پایایی مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه شد و به ترتیب برای مؤلفه‌های حل مسئله، روابط مؤثر، خودآگاهی، همدلی با دیگران و مقابله با استرس، ضرایب ۰/۷۷، ۰/۸۲، ۰/۷۱، ۰/۷۵ و ۰/۷۶ و برای کل مقیاس ۰/۷۷ به دست آمد.

مقیاس کنترل عواطف^{۱۹}

این مقیاس را ویلیامز، کمبل و آهرانز در سال ۱۹۹۷ تهیه کرده‌اند. مقیاس کنترل عواطف ابزاری برای سنجش میزان کنترل افراد بر عواطف و هیجانات خود است و شامل ۴۲ سؤال با چهار زیرمقیاس فرعی با عناوین خشم، خلق افسرده، اضطراب و عاطفه مثبت است. پاسخ‌های عبارت‌ها در مقیاس هفت‌درجه‌ای از «به‌شدت مخالف: نمره ۱» تا «به‌شدت موافق: نمره ۷» تنظیم شده است. پاسخ عبارت‌های ۹، ۱۲، ۱۴، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۲۱، ۲۲، ۲۷، ۳۰، ۳۱ و ۳۸ برعکس نمره‌گذاری می‌شود، به این شکل که به پاسخ به‌شدت مخالف نمره ۷ و به پاسخ به‌شدت موافق نمره ۱ داده می‌شود.

برای نمونه‌ای از دانشجویان دوره لیسانس اعتبار درونی و بازآزمایی آزمون به ترتیب برای نمره کل مقیاس ۰/۹۴ و ۰/۷۸، برای زیرمقیاس‌های خشم ۰/۷۲ و ۰/۷۳ و عاطفه مثبت ۰/۸۴ و ۰/۶۴ به دست آمده است. همچنین روایی افتراقی و همگرایی آن نیز به دست آمده است (ویلیامز، چامبلز و آهرانز، ۱۹۹۷). همچنین ضریب پایایی مقیاس کنترل عواطف به وسیله دهش (۲۰۱۰) در نمونه ۲۰۰ نفری از دانش‌آموزان مقطع متوسطه بار دیگر برآورد شد که مقدار آلفای کرونباخ در مقیاس کنترل عواطف، ۰/۸۴؛ در خرده‌مقیاس خشم، ۰/۵۳ و در خرده‌مقیاس عاطفه مثبت، ۰/۶۰ برآورد شده است که نشان‌دهنده مناسب بودن مقیاس کنترل عواطف در کارهای پژوهشی است.

19. Effective Control Scale (ECS)

20. Rahim Organizational Conflict Inventory-II (ROCI-II)

21. Self report

22. Obliging

23. Integrating

24. Dorninaling

25. Accornnodating

جدول ۱. شرح جلسات برنامه آموزشی

جلسه	هدف	محتوا
اول	جلسه توجیهی	پیش‌آزمون و برقراری ارتباط با دانش‌آموزان و ایجاد علاقه در آنان، تعریف برنامه آموزش «مهارت‌های اجتماعی» و شرح فواید و کاربردهای آن در زندگی
دوم	آموزش مهارت همدلی با روش تدریس ایفای نقش و بحث گروهی	مفهوم، کاربرد و ناتوانی در بیان همدلی
سوم	آموزش مهارت همدلی با روش ایفای نقش و بحث گروهی	نحوه بیان همدلی و تفاوت‌های بین برخورد همدلانه و ناهمدلانه
چهارم	آموزش مهارت ارتباط مؤثر به دانش‌آموزان با روش ایفای نقش، بارش فکری و بحث گروهی	ارتباط و انواع آن و آشنایی با هوش هیجانی
پنجم	آموزش مهارت ارتباط مؤثر به دانش‌آموزان با روش ایفای نقش، بارش فکری و بحث گروهی	برقراری ارتباط مؤثر و مراحل و موانع ارتباط بین‌فردی
ششم	آموزش مهارت ارتباط مؤثر به دانش‌آموزان با روش ایفای نقش، بارش فکری و بحث گروهی	ابراز وجود و جرئت‌مندی
هفتم	آموزش مهارت ارتباط مؤثر به دانش‌آموزان با روش ایفای نقش، بارش فکری و بحث گروهی	تفاوت‌های فردی و سبک‌های ارتباطی
هشتم	آموزش مهارت حل تعارض با روش بحث گروهی، ایفای نقش و حل مسئله	مدیریت تعارض و سبک‌های معمول مقابله با تعارض
نهم	آموزش مهارت حل تعارض با روش بحث گروهی، ایفای نقش و حل مسئله	فنون و راهبردهای مدیریت تعارض
دهم	جمع‌بندی، تبادل نظر و رفع اشکال	در این جلسه به طور خلاصه به یادآوری و جمع‌بندی مباحث مطرح‌شده در جلسات قبل پرداخته و در این رابطه با دانش‌آموزان بحث و تبادل نظر شد. در پایان جلسه نیز پس‌آزمون به عمل آمد.

دوفصلنامه روانشناسی معاصر

۰/۷۵، ۰/۷۹، ۰/۷۵ و ۰/۸۱ و برای کل مقیاس ۰/۷۸ بود.

شیوه مداخله

برنامه آموزش مهارت‌های اجتماعی در قالب دوره‌ای ۱۰ جلسه‌ای (جلسات گروهی ۹۰ دقیقه‌ای و دو بار در هفته) تنظیم شد. در تدوین و ساختار محتوای برنامه از منابع متعددی استفاده شد؛ مانند (کریس، ۲۰۰۲؛ سازمان جهانی بهداشت، ۱۹۹۶؛ گلمن، ۲۰۰۱). همچنین هر جلسه برنامه و هدف و تکالیف خاص داشت (جدول شماره ۱).

یافته‌ها

در این پژوهش به منظور بررسی فرضیه‌ها از روش آماری تحلیل Moncova سود برده شد. در رابطه با بررسی پیش‌فرض‌ها، از آزمون لوین (آزمون لوین $P > 0/05$) سود برده شد. به عبارت دیگر پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها برقرار بود. همچنین با استفاده از آزمون کولموگوروف اسمیرنوف^{۲۷} نرمال بودن توزیع داده‌ها بررسی و فرض توزیع نرمال داده‌ها تأیید شد ($P > 0/05$). همچنین شرکت‌کنندگان در این پژوهش (نوجوانان پسر) در دامنه سنی بین ۱۴ تا ۱۷ سال قرار داشتند.

27. Kolmogorov-Smirnov

میانی توجه به انتظارات و نیازهای خود و دیگران قرار دارد و به تقسیم امتیازات بین طرفین اشاره می‌کند. شیوه اجتنابی^{۲۶} (شش ماده): این شیوه با موقعیت‌های انزوا، اعطای مسئولیت به دیگران، دیگران را مقصردانستن و خود را کنارکشیدن در ارتباط است. شخصی که از این شیوه استفاده می‌کند از برآورده کردن انتظارات خود و دیگران ناتوان است. شیوه‌های پنج‌گانه حل تعارض بر روی هم دو روش مدیریت تعارض سازنده و غیرسازنده را تشکیل می‌دهند. شیوه‌های همراهانه و مهربانانه، بعد سازنده و شیوه‌های سلطه‌گرانه و اجتنابی، بعد غیرسازنده را تشکیل می‌دهند و شیوه مصالحه‌گرانه حالت بینابینی دارد.

اعتبار این مقیاس در تحقیقات مختلف از ۰/۷۲ تا ۰/۸۳ گزارش شده است (کرکران و مالینک رودت، ۲۰۰۰) و در این پژوهش نیز اعتبار درونی آن با استفاده از آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۱ به دست آمده است. از نظر روایی نیز این مقیاس تأیید می‌شود؛ به طوری که روایی سازه آن با استفاده از تحلیل عامل محاسبه شده و قابل قبول بودن آن به تأیید رسیده است (باباپور، ۲۰۰۷). در این پژوهش نیز پایایی مقیاس با روش همسانی درونی بررسی شد و آلفای کرونباخ به دست آمده برای مؤلفه‌های شیوه‌های همراهانه، مهربانانه، سلطه‌گرانه، مصالحه‌گرانه و اجتنابی به ترتیب ۰/۷۱،

26. Avoiding

جدول ۲. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری مهارت‌های اجتماعی

اثر	ارزش	F	df مفروض	df خطا	P	اندازه اثر
پیش‌آزمون همدلی	پیلایی	۴۲/۹۰۶	۴/۰۰	۶۸/۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۷۱۶
	ویلکس لامبدا	۴۲/۹۰۶	۴/۰۰	۶۸/۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۷۱۶
پیش‌آزمون ارتباط مؤثر	پیلایی	۷۱/۲۳۸	۴/۰۰	۶۸/۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۸۰۷
	ویلکس لامبدا	۷۱/۲۳۸	۴/۰۰	۶۸/۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۸۰۷
پیش‌آزمون حل تعارض سازنده	پیلایی	۳۵/۷۶۰	۴/۰۰	۶۸/۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۶۷۸
	ویلکس لامبدا	۳۵/۷۶۰	۴/۰۰	۶۸/۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۶۷۸
پیش‌آزمون حل تعارض غیرسازنده	پیلایی	۸۸/۷۴۴	۴/۰۰	۶۸/۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۸۳۹
	ویلکس لامبدا	۸۸/۷۴۴	۴/۰۰	۶۸/۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۸۳۹
گروه (متغیر مستقل)	پیلایی	۲۱/۵۷۴	۴/۰۰	۶۸/۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۵۵۹
	ویلکس لامبدا	۲۱/۵۷۴	۴/۰۰	۶۸/۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۵۵۹

دوفصلنامه روانشناسی معاصر

برای بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی در کاهش گرایش به رفتارهای خشونت‌آمیز کلامی و عملی دانش‌آموزان از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. نتایج آزمون لوین ($P > 0/05$) نشان داد پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها برقرار است و فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها نیز با استفاده از آزمون کولموگروف اسمیرنوف تأیید شد ($P > 0/05$). همچنین آزمون ام باکس ($F_{10,26849,2262} = 3/520$, $P = 0/74$)، $Box's M = 11/552$) نشان می‌دهد ماتریس کوواریانس داده‌ها همگون است. یافته‌های حاصل از تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای بررسی اثر عمل آزمایشی (آموزش مهارت‌های اجتماعی) بر متغیرهای وابسته (همدلی، ارتباط مؤثر و حل تعارض) در جدول شماره ۱ ارائه شده است. در این جدول ارزش‌های اثر پیلایی (محافظه‌کارترین) و ویلکس لامبدا (رایج‌ترین) برای هر پیش‌آزمون و گروه ارائه شده است؛ بنابراین، با توجه به معنادار بودن اثرهای پیلایی و ویلکس لامبدا ($P < 0/001$) تأثیر معنادار بودن آموزش مهارت‌های اجتماعی تأیید می‌شود.

با توجه به اینکه متغیرهای وابسته بیش از یک متغیر بودند (همدلی، ارتباط مؤثر و حل تعارض) از روش آماری تحلیل کوواریانس چندمتغیری سود برده شد. همان‌طور که در جدول شماره ۲ مشاهده می‌شود، آزمون ام باکس ($P = 0/11$)، $Box's M = 12/981$ ، $F_{10,26849,2262} = 1/099$ نشان می‌دهد ماتریس کوواریانس داده‌ها همگون است؛ از این رو یافته‌های مربوط به تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای بررسی اثر عمل آزمایشی (آموزش مهارت‌های اجتماعی) بر متغیرهای وابسته (همدلی، ارتباط مؤثر و حل تعارض) در جدول شماره ۱ ارائه شده است. در این جدول ارزش‌های اثر پیلایی (محافظه‌کارترین) و ویلکس لامبدا (رایج‌ترین) برای هر پیش‌آزمون و گروه ارائه شده است؛ بنابراین، با توجه به معنادار بودن اثرهای پیلایی و ویلکس لامبدا ($P < 0/001$) تأثیر معنادار بودن آموزش مهارت‌های اجتماعی تأیید می‌شود.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری خشونت کلامی و عملی

اثر	ارزش	F	df مفروض	df خطا	P	اندازه اثر
پیش‌آزمون خشونت کلامی	پیلایی	۶/۵۴۴	۲/۰۰	۷۰/۰۰۰	۰/۰۰۲	۰/۱۵۸
	ویلکس لامبدا	۶/۵۴۴	۲/۰۰	۷۰/۰۰۰	۰/۰۰۲	۰/۱۵۸
پیش‌آزمون خشونت عملی	پیلایی	۲۹۷/۳۸۹	۲/۰۰	۷۰/۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۸۹۵
	ویلکس لامبدا	۲۹۷/۳۸۹	۲/۰۰	۷۰/۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۸۹۵
گروه (متغیر مستقل)	پیلایی	۷/۴۶۰	۶/۰۰	۱۴۲/۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۲۴۰
	ویلکس لامبدا	۷/۵۳۰	۶/۰۰	۱۴۰/۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۲۴۴

دوفصلنامه روانشناسی معاصر

جدول ۴. نتایج آزمون تعقیبی LSD برای بررسی تفاوت تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر گرایش به رفتارهای خشونت‌آمیز دانش‌آموزان همدان و تهران

گروه‌های مرجع	MD	SE	P
تفاوت تأثیر بر خشونت کلامی	-۴/۷۷۰	۰/۹۴۷	۰/۰۰۱
تفاوت تأثیر بر خشونت عملی	۰/۳۰۰	۰/۷۴۹	۰/۶۹۷

دوفصلنامه روانشناسی معاصر

کوک و همکاران (۲۰۰۸) در یک پژوهش فراتحلیل نشان دادند دوسوم از نوجوانانی که در معرض خطر اختلال‌های رفتاری و هیجانی بودند و تحت آموزش مهارت‌های اجتماعی قرار گرفتند، در مقایسه با گروه گواه بهبود نشان دادند. **ون ووگت و همکاران (۲۰۱۲)** در پژوهشی به تأثیر برنامه آموزش مهارت‌های اجتماعی بر کودکان ۷ تا ۱۳ ساله‌ای پرداختند که مشکلات رفتاری داشتند. نتایج نشان داد آموزش مهارت‌های اجتماعی باعث تغییرات مثبت در مشکلات رفتاری کودکان می‌شود.

اسماعیلی و همکاران (۲۰۱۵) بیان کردند آموزش مهارت‌های اجتماعی بر بهبود میزان توانایی و کاهش مشکلات فرزندان دختران نوجوان مؤثر است. **رسولی (۲۰۱۱)** نشان داد آموزش کنترل خشم، تاب‌آوری نوجوانان را در برابر مصرف و سوءمصرف مواد افزایش می‌دهد. **روستایی و همکاران (۲۰۱۱)** گزارش کردند آموزش مدیریت خشم با دارودرمانی بر کاهش پرخاشگری کلامی و بدنی زندانیان مؤثر است. **حسینی‌نسب و همکاران (۲۰۱۰)** نشان دادند آموزش مهارت‌های اجتماعی بر عزت نفس کلی، عزت نفس تحصیلی و عزت نفس اجتماعی تأثیر مثبت و معناداری دارد.

کنستانتینسکو (۲۰۱۴) در پژوهشی در زمینه کاهش خشونت در مدرسه نشان داد اجرای برنامه‌ها و مداخله‌های آموزشی حدود ۲۵ درصد از گرایش‌های تهاجمی دانش‌آموزان را کاهش داده است. **بری و ارین^{۳۰} (۲۰۱۰)** در پژوهشی با عنوان رفتارهای پرخطر، روابط کودک و معلم، رشد مهارت‌های اجتماعی در سرتاسر دوران کودکی و رشد خط سیر مهارت اجتماعی کودکان از کودکان تا کلاس ششم را بررسی کردند و به ۳ نتیجه کلی دست یافتند: ۱. در سنین پایین‌تر مهارت اجتماعی سریع‌تر رشد می‌کند. ۲. مهارت‌های اجتماعی در سال‌های اولیه به‌شدت در حال رشد است؛ و ۳. روابط اجتماعی کودکان کوچک‌تر از کیفیت بیشتری نسبت به کودکان بزرگ‌تر برخوردار است.

نتایج پژوهش **وزیری و لطفی عظیمی (۲۰۱۱)** بر روی ۴۸ دانش‌آموز که در ۱۲ جلسه به آن‌ها آموزش مهارت همدلی داده شده، نشان داد یادگیری مهارت همدلی توانسته است رفتارهای پرخاشگرانه را کاهش دهد و نیز این آموزش در مدارس، به‌ویژه در سنین نوجوانی با فراهم کردن توانایی درک دیگران می‌تواند

به منظور بررسی اینکه آیا بین میزان اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی در کاهش گرایش به رفتارهای خشونت‌آمیز دانش‌آموزان مقطع متوسطه استان‌های تهران و همدان تفاوت وجود دارد، از آزمون تعقیبی LSD سود برده شد. همان‌طور که در **جدول شماره ۴** مشاهده می‌شود، نتایج نشان می‌دهد میانگین تفاوت این گروه‌ها (میزان تغییر در گرایش به خشونت کلامی و عملی دانش‌آموزان گروه‌های آزمایشی نمونه در استان‌های همدان و تهران که تحت آموزش مهارت‌های اجتماعی قرار گرفته بودند) در گرایش به خشونت کلامی معنادار بوده ($M=۴/۷۷۰$ ، $P=۰/۰۰۱$) اما در خشونت عملی ($M=۰/۳۰۰$ ، $P=۰/۶۹۷$) معنادار نبوده است. در واقع میزان خشونت کلامی گروه همدان بیش از گروه تهران از آموزش مهارت‌های اجتماعی تأثیر پذیرفته است.

بحث

نتایج حاصل از پژوهش نشان داد آموزش مهارت‌های اجتماعی به دانش‌آموزان مقطع متوسطه باعث ارتقای مهارت‌های همدلی، ارتباط مؤثر و حل تعارض می‌شود. همچنین نتایج پژوهش بیانگر آن است که آموزش مهارت‌های اجتماعی (همدلی، ارتباط مؤثر و حل تعارض) در کاهش گرایش به رفتارهای خشونت‌آمیز (پرخاشگری کلامی و عملی) دانش‌آموزان مقطع متوسطه مؤثر است. پژوهش‌های گذشته نیز اثربخش بودن مهارت‌های اجتماعی را نشان داده‌اند؛ برای نمونه، **کاش و کرینبگ (۲۰۱۱)** نشان داده‌اند آموزش مهارت‌های همدلی بر حل مشکلات بین‌شخصی و خودتنظیمی عاطفی مؤثر است.

کوتیرز و همکاران (۲۰۱۱) در مطالعه‌ای به این نتیجه رسیدند بین همدلی، خودکارآمدی، مسئولیت‌پذیری، مردم‌آمیزی و رفتارهای جامعه‌گرا ارتباط مثبت وجود دارد. **کامینگز^{۲۸} و همکاران (۲۰۰۷)** نشان داده‌اند آموزش مهارت‌های زندگی یا ارتقای توانمندی‌های روانی اجتماعی افراد همچون مهارت مدیریت خشم، آموزش مهارت‌های حل مسئله، مهارت‌های ارتباطی و آموزش‌های گروهی در کنترل خشم مؤثر است. **عبداللهی بقرآبادی و قدرتی میرکوهی (۲۰۱۵)** در پژوهشی نشان داد آموزش مهارت‌های ارتباطی در کاهش پرخاشگری کودکان^{۲۹} مؤثر است.

28. Cummings,

29. Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)

30. Berry & Erin

درواقع از طریق آموزش دادن مهارت‌های زندگی به دانش‌آموزان می‌توان امکان یادگیری مهارت‌های اجتماعی و دیگر مهارت‌ها را برای آنان فراهم کرد؛ به نحوی که افراد بتوانند از این مهارت‌ها در برخورد با پدیده‌ها به شیوه مناسبی استفاده کنند و از ابزارها و مهارت‌های نامناسب مانند پرخاشگری و خشونت کلامی و عملی سود نبرند، زیرا زمانی که آموزش‌های لازم داده می‌شوند افکار، احساسات و رفتار افراد به چالش کشیده می‌شود و زمینه لازم برای تغییر افراد برای زندگی سالم ایجاد می‌شود؛ از این رو لازم است آموزش مهارت‌های زندگی به منظور ارتقای زندگی سالم در سطوح خانواده، مدرسه و دیگر نهادها صورت گیرد.

بر اساس پژوهش‌های صورت گرفته در حوزه کنترل پرخاشگری به وسیله آموزش‌های مهارت‌های زندگی (مهارت‌های اجتماعی، مهارت‌های شناختی عاطفی، دیگر آموزش‌ها) می‌توان بیان کرد با اینکه پرخاشگری به لحاظ زیستی در همه افراد وجود دارد، اما شکل افراطی و ناسازگارانه آن که منجر به آسیب‌های فردی و اجتماعی می‌شود می‌تواند ناشی از فقر در آموزش‌هایی (خانواده، مدرسه، اجتماع و رسانه‌ها) باشد که ما دریافت می‌کنیم؛ برای نمونه، در یک خانواده، هر کدام از رفتارهای موجود در محیط خانواده (رفتارهای والدین و دیگر اعضای خانواده) که نوعی آموزش عملی برای نوجوان یا کودکان محسوب می‌شود ممکن است به شکل مناسب (رفتارهای سازنده) یا نامناسب (رفتارهای مخرب) نوجوانان و یا کودکان را درگیر کند. زمانی که پدر خانواده برای رسیدن به خواسته‌هایش از ابزار پرخاشگری سود می‌جوید یا زمانی که در برابر خشم دیگران، پرخاشگری می‌کند، کودکان و نوجوانان (پسر) با مشاهده این گونه رفتارها آموزش‌ها را به صورت عملی دریافت می‌کنند و بر اساس اصل انتقال تجربه‌های قبلی یادگیری (رشید، دلفان بیرانوند و فرهادی، ۲۰۱۷) این آموزش‌های دریافتی ناسازگارانه را به محیط‌های دیگر (مدرسه) و محیط اجتماعی) انتقال داده و از آن به عنوان ابزار و مهارتی در برخورد با پدیده‌های زندگی استفاده می‌کنند.

همین امر، فقر در آموزش مهارت‌های زندگی را نشان می‌دهد؛ بنابراین، یافته‌های حاصل از این پژوهش، اهمیت و نقش تأثیرگذار آموزش مهارت‌های زندگی (مهارت‌های اجتماعی) را در کاهش رفتارهای پرخاشگری نشان می‌دهد. این پژوهش با محدودیت‌هایی مواجه بود، از جمله این که مسئولان مدارس و دانش‌آموزان به دلیل فشرده بودن برنامه‌های درسی دوره متوسطه ترجیح می‌دادند کلاس‌های آموزشی این پژوهش در ساعاتی برگزار شود که دانش‌آموزان دروس دشوار نداشته باشند. همین امر باعث بی‌نظمی‌ها و تفاوت‌هایی بین گروه‌های آزمایشی و مدارس مختلف شد. در مدارس فضای آموزشی مناسب برای برگزاری کارگاه‌های آموزشی مربوط به مهارت‌ها مهیا نبود و بوروکراسی اداری برای کسب مجوز ورود به مدارس و اجرای پژوهش در سازمان آموزش و پرورش طولانی و وقت‌گیر بود.

به کاهش رفتارهای پرخاشگرانه منجر شود. سیارپور و همکاران (۲۰۱۱) در پژوهشی با عنوان «بررسی رابطه پرخاشگری و خودکارآمدی ادراک شده در دانش‌آموزان مقطع متوسطه» نشان دادند پرخاشگری زیاد و خودکارآمدی کم در نوجوانان از عوامل تعیین کننده در زندگی آینده دانش‌آموزان، به خصوص در زمینه‌های اجتماعی، هیجانی و تحصیلی است.

نانانونگ^{۳۱} (۲۰۰۶) در تحقیقات خود به این نتیجه رسید آموزش مهارت‌های زندگی در پیشگیری از مصرف تنباکو و داروها در دانش‌آموزان دبیرستانی نقش مؤثر و چشمگیری دارد. لوت و شیفلد^{۳۲} (۲۰۰۷) همدلی دوران کودکی و نوجوانی و تفاوت‌های جنسیتی را بررسی کردند، نمونه‌های بررسی شده ۳۱۳ نفر نوجوان ۱۰ تا ۱۴ ساله بودند که رابطه همدلی و رفتار اجتماعی و عاطفی آنان با روش همبستگی محاسبه و این نتیجه حاصل شد که ارتباط مستقیمی بین رفتار اجتماعی مثبت مثل ارتباط بین فردی و همدلی و نیز رابطه معکوس بین پرخاشگری و رفتار ضداجتماعی وجود دارد و همچنین مشخص شد افزایش همدلی به کاهش سطوح پرخاشگری کمک می‌کند.

یافته آخر پژوهش این بود که دانش‌آموزان استان همدان نسبت به دانش‌آموزان استان تهران در گروه آموزش مهارت‌های اجتماعی تأثیر بیشتری پذیرفته‌اند؛ بنابراین، آموزش مهارت‌های اجتماعی به دانش‌آموزان همدانی رفتارهای خشونت‌آمیز آنان را به نسبت دانش‌آموزان تهرانی بیشتر کاهش می‌دهد. در تبیین این یافته می‌توان گفت دانش‌آموزان تهرانی به دلیل زندگی در پایتخت ارتباطات اجتماعی بیشتری را تجربه می‌کنند و پختگی بیشتری در حوزه روابط اجتماعی دارند؛ در حالی که در شهرهای کوچک‌تری مانند همدان و به ویژه در شهرستان‌ها و مناطق روستایی مهارت‌های اجتماعی کمتر آموزش داده می‌شود و البته بستر مناسبی هم برای آن فراهم نیست. علاوه بر این، به دلیل محدود بودن روابط به نسبت گستردگی و تنوع روابط اجتماعی در تهران، در شهرستان‌ها احساس نیاز کمتری هم درباره آموزش مهارت‌های اجتماعی وجود دارد.

بر اساس نتایج یافته‌ها می‌توان گفت آموزش مهارت‌های اجتماعی می‌تواند به برقرار کردن رابطه دوستانه و حفظ رابطه موجود و نیز توانایی مواجه شدن با رفتارهای غیرمنطقی دیگران منجر شود و نقش مهمی در اجتناب و پیشگیری از پاسخ‌های منفی دیگران داشته باشد (سلیمانی، ۲۰۱۰)، زیرا بررسی‌های متعدد نشان می‌دهد کمبود مهارت‌های اجتماعی در روابط بین فردی و حوزه‌های رفتاری عاطفی ایجاد مشکل می‌کند (سیورز و جونز بلنک، ۲۰۰۸)، سازگاری دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد و دانش‌آموزان را با ناتوانی در کلیه امور روبه‌رو می‌کند.

31. Nuananong,

32. Lovett & Sheffield

در این پژوهش پیشنهاد می‌شود برای دانش‌آموزانی که رفتارهای خشونت‌آمیز دارند و خانواده‌های آنان کارگاه‌ها و دوره‌های آموزشی مهارت‌های اجتماعی برگزار شود و به برگزاری کلاس‌های آموزش مهارت‌های زندگی (اجتماعی، شناختی و عاطفی) به عنوان یک واحد درسی در مدارس (ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان) و دانشگاه‌ها توجه شود. همچنین پژوهشگران می‌توانند علاوه بر مهارت‌های اجتماعی مطرح‌شده در این پژوهش (مهارت همدلی، ارتباط مؤثر و حل تعارض) از سایر مهارت‌های زندگی به منظور بررسی اثربخشی آن‌ها در کاهش رفتارهای خشونت‌آمیز و سایر آسیب‌های اجتماعی و فردی سود ببرند.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

ملاحظات اخلاقی‌ای که در این پژوهش مورد توجه قرار گرفت، شامل رضایت آگاهانه و شرکت داوطلبانه آزمودنی‌ها در پژوهش، حق انصراف از پژوهش، افشا نشدن اطلاعات، رعایت حریم خصوصی (رازداری و محرمانگی)، اجتناب از آسیب‌رساندن و اجتناب از تبعیض بود. کد کمیته اخلاق: ۹۱۰۰۱۵۱۷.

حامی مالی

صندوق حمایت از پژوهشگران و فناوران کشور از این پژوهش حمایت مالی کرده است.

مشارکت نویسندگان

مشارکت نویسندگان در این مقاله به این شرح است: مفهوم‌سازی، روش‌شناسی، اعتبارسنجی، تحلیل و تحقیق و بررسی، منابع، نگارش پیش‌نویس، ویراستاری و نهایی‌سازی نوشته، و بصری‌سازی: رسول کرد نوقایی، شهریار مرادی، آرزو دلفان بیرانوند؛ نظارت و مدیریت پروژه: رسول کرد نوقایی، شهریار مرادی.

تعارض منافع

این پژوهش هیچ‌گونه تعارض منافی ندارد.

References

- Abdollahi Boghrabadi, G. & Ghodrati Mirkoohi, M. (2015). [Effectiveness of communication skills training on aggression in children with ADHD (Persian)]. *Journal of Rooyesh-e Ravanshenasi*, 7(1), 135-50.
- Babapour, J. (2007). [Study of relationship between communicational conflict resolution styles and psychological well-being among university students (Persian)]. *Modern Psychological Research*, 1(4), 27-46.
- Bazargan, Z., Sadeghi, N., & Gholamali Lavasani, M. (2004). [Study of verbal aggression in Tehran middle schools (Persian)]. *Journal of Psychology & Education*, 7(4), 7-29.
- Berry, B., & Erin, O. (2010). Behavioral risk, teacher-child relationships and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(1), 1-14. [DOI:10.1016/j.appdev.2009.05.001]
- Borum, R., & Verhagen, D. (2011). *Measuring and controlling the risk of violence in adolescents* [A. Mohamadi, Persian Trans]. Tehran: Arjmand. [PMCID]
- Chalabi, M., & Rasoolzade Aghdam, S. (2003). [The effects of family order and conflict on violence against children (Persian)]. *Iranian Journal of Sociology*, 4(3), 26-54.
- Chen, W. Y. (2010). Exposure to community violence and adolescents' internalizing behaviors among African American and Asian American adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(4), 403-13. [DOI:10.1007/s10964-009-9427-7]
- Chris, L. C. (2002). *Life skills* [Sh. Mohammad Khani, Persian Trans]. Tehran: Espan-e Honar. [PMCID]
- Connolly, J., Nocentini, A., Menesini, E., Pepler, D., Craig, W., & Williams, T. S. (2010). Adolescent dating aggression in Canada and Italy: A cross-national comparison. *International Journal of Behavioral Development*, 34(2), 98-105. [DOI:10.1177/0165025409360291]
- Constantinescu, M. (2014). The decrease of violence in schools and educational environments through the program We can choose The final results. *Social and Behavioral Sciences*, 180, 1458-65. [DOI:10.1016/j.sbspro.2015.02.293]
- Cook, C. R., Gresham, F. M., Kern, L., Barreras, R. B., Thornton, S., & Crews, S. D. (2008). Social skills training for secondary students with emotional and/or behavioral disorders: A review and analysis of the meta-analytic literature. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16(3), 131-44. [DOI:10.1177/1063426608314541]
- Corcoran, K. O., & Malinkrodt, B. (2000). Adult attachment, self efficacy, perspective taking and conflict resolution. *Journal of Counseling and Development*, 78(4), 473-83. [DOI:10.1002/j.1556-6676.2000.tb01931.x]
- Crothers, L. M., Schreiber, J. B., Field, J. E., & Kolbert, J. B. (2009). Development and measurement through confirmatory factor analysis of the Young Adult Social Behavior Scale (YASB): An assessment of relational aggression in adolescence and young adulthood. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(1), 17-28. [DOI:10.1177/0734282908319664]
- Cummings, E. M., Kouros, C. D., & Papp, J. (2007). Marital aggression and children's responses to everyday interparental conflict. *European Psychologist*, 12(1), 17-28. [DOI:10.1027/1016-9040.12.1.17]
- Cutierrez, S. M., Escarti C. A., & Pascual, C. (2011). [Relationships among empathy, prosocial behavior, aggressiveness, self-efficacy and pupils' personal and social responsibility (Spanish)]. *Psicothema*, 23(1), 9-13. [PMID]
- Daheh, Z. (2010). [The effect of consolidated behavior and emotion-focused consultation on emotional control in girl adolescents in Kashkooye Rafsanjan (Persian)] [MA. Thesis]. Shiraz: Islamic Azad University.
- Dortaj, F., Masayebi, A., & Asadzadeh, H. (2009). [The effect of anger management training on aggression and social adjustment of 12-15 years old male students (Persian)]. *Journal of Applied Psychology*, 3(4), 62-72.
- Eisenbraun, K. D. (2007). Violence in schools: Prevalence, prediction, and prevention. *Aggression and Violent Behavior*, 12(4), 459-69. [DOI:10.1016/j.avb.2006.09.008]
- Esmaeili, M., Tavakoli, M., Yaghobian, F., Esmaeili, L., & Mahdavi, S. (2015). [Effectiveness of social skills group training on strengths and behavioral difficulties in daughters of veterans and martyrs families (Persian)]. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 15(56), 86-95.
- Forghani Raeis, Sh. (1995). [Recognizing behavioral problems in children and adolescents (Persian)]. Tehran: Ministry of Education.
- Gable, R. A., Hester, P. P., Hester, L. R., Hendrickson, J. M., & Sze, S. (2005). Cognitive, affective, and relational dimensions of middle school students implications for improving discipline and instruction. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 79, 1, 40-4. [DOI:10.3200/TCHS.79.1.40-44]
- Garandeanu, C. F., & Cillessen, A. H. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior*, 11(6), 612-25. [DOI:10.1016/j.avb.2005.08.004]
- Gaross, M. (2008). A Comparative Analysis of Empathy in Childhood and Adolescence: Gender Differences and Associated Socio-emotional Variables. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(2), 217-35.
- Gilbert, F., & Daffern, M. (2010). Integrating contemporary aggression theory with violent offender treatment: How thoroughly do interventions target violent behavior? *Aggression and Violent Behavior*, 15(3), 167-80. [DOI:10.1016/j.avb.2009.11.003]
- Goleman, D. (2001). *Emotional intelligence* [N. Parsa, Persian Trans]. Tehran: SAMT publication
- Hislop, H., & Melbay, V. (2003). The lived experience of violence in accident and emergency. *Accident and Emergency Nursing*, 11(1), 5-11. [PMID] [DOI:10.1016/S0965-2302(02)00124-8]
- Hosseini Nasab, D., Mesrabadi, J., & Aghajanzadeh, N. (2010). [The effect of social skills training on the self-esteem of the third grader female high school students in Tabri (Persian)]. *Journal of Instruction and Evaluation*, 3(11), 47-64.
- Hosseini, S. H., Khalilian, A., & Vahedi, A. (2004). [Psychopathological screening of high school students based on SL-90-R in Sari, 2002-2003 (Persian)]. *Journal of Mazandaran University of Medical Science*, 14(44), 60-7.
- Kajbaf Nejad, H., Ahadi, H., Heidari, A. R., Asgari, P., & Enayati, M. (2009). [The relationship between psychosocial skills, emotional intelligence and its components with motivation of sport success of male athletes in Shiraz (Persian)]. *Journal of Social Psychology*, 5(13), 107-25.
- Karami, A. (2008). [Emotional intelligence test (Persian)]. Tehran: Sina Institute for Research and Behavioral Sciences.
- Khalatbari, J., Ghorbanshiroudi, Sh., Rahbar Taromsari, Kh., & Keikhay Farzaneh, M. M. (2010). [Comparing the effectiveness of social skills training on self-assertiveness and mental health among mentally-retarded students (Persian)]. *Quarterly Journal of Educational Psychology*, 1(4), 71-86.

- Kusche, C. A., & Greenberg, M. T. (2011). PATHS in your classroom: Promoting emotional literacy and alleviating emotional distress. In J. Cohen (Ed.), *Social-Emotional Learning and the Elementary School Child: Guide for Educators* (pp. 140-61). New York: Teacher College Press.
- Lahsaei Zadeh, A., & Moradi, G. (2010). [The study of the relationship between coping strategies and aggressive behavior of Youth: Case study in West Islamabad City (Persian)]. *Applied Sociology*, 21(38), 1-18.
- Leverenz, J. B., & Raskind, M. A. (1998). Early amyloid deposition in the medial temporal lobe of young Down syndrome patients: A regional quantitative analysis. *Experimental Neurology*, 150(2), 296-304. [DOI:10.1006/exnr.1997.6777]
- Lovett, B. T., & Sheffield, R. A. (2007). Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents: A critical review. *Clinical Psychology Review*, 27(1), 1-13. [DOI:10.1016/j.cpr.2006.03.003] [PMID]
- Nuananong, S. (2006). Preventing tobacco and drug use among Thai high school students through life skills training. *Nursing & Health Sciences*, 8(3), 164-68. [DOI:10.1111/j.1442-2018.2006.00275.x] [PMID]
- Parsamehr, M., Saeedi Madani, S. M., & Divband, F. (2011). [The relationship between social link established by family and interpersonal violence of male juveniles in Yazd (Persian)]. *Journal of Family Research*, 6(21), 71-86.
- Rashid, Kh., Delfan Beyranvand, A., & Farhadi, M. (2017). Comparing learning speed of new mazes in rats with and without prior maze learning experience. *International Journal of Education and Learning*, 6(1), 1-10. [DOI:10.14257/ijel.2017.6.1.01]
- Rasouli, F. (2011). [The impact of anger control training on resiliency in adolescents with addiction preparation (Persian)]. *Journal of Research on Addiction*, 4(16), 7-24.
- Rintoul, Y., Wynaden, D., & McGowan, S. (2009). Managing aggression in the emergency department: Promoting an interdisciplinary approach. *International Emergency Nursing*, 17(2), 122-7. [DOI:10.1016/j.ienj.2008.11.005] [PMID]
- Roustai, A., Abolghasemi, Sh., Mohammadi Aria, A., & Saedi, S. (2011). [Comparison of the effectiveness of anger management training and drug therapy on prisoners' aggression (Persian)]. *Journal of Social Psychology*, 7(21), 19-31.
- Sadeghi, S., Farajzadegan, Z., Kelishadi, R., Heidari, K. (2014). Aggression and violence among Iranian adolescents and youth: A 10 year systematic review. *International Journal of Preventive Medicine*, 5(Suppl 2), S83-S96. [PMID] [PMCID] [DOI:10.4103/2008-7802.157663]
- Sayarpor, M., Hazavehei, M. M., Ahmadpanah, M., Moeini, B., & Moghim Beigi, A. (2011). [Assessing relationship between aggression and perceived self-efficacy in high school students of Hamadan City (Persian)]. *Scientific Journal of Hamadan Nursing & Midwifery Faculty*, 19(2), 16-26.
- Seevers, R. L., & Jones-Blank, M. (2008). Exploring the Effects of Social Skills Training on Social Skill Development on Student Behavior. *National Forum of Special Education Journal*, 19(1), 1-8. [PMID]
- Sepehrmanesh, Z., Ahmadvand, A., Yavari, P., & Saei, R. (2008). [Assessing the mental health of adolescents in Kashan, 2004 (Persian)]. *Iranian Journal of Epidemiology*, 4(2), 43-9.
- Soleimani, M. (2010). [The necessity of social skills training for mentally retarded students and providing a new approach to social skills training (Persian)]. *Journal of Exceptional Education*, 103, 54-9.
- Sukhodolsky, D. G., & Ruchkin, V. V. (2004). Association of normative beliefs and anger with aggression and antisocial behavior in Russian male juvenile offenders and high school students. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(2), 225-36. [DOI:10.1023/B:JACP.0000019773.86910.fe] [PMID]
- Van Vugt, E. S., Deković, M., Prinzie, P. Stams, G. J. J. M., & Asscher, J. J. (2012). *Evaluation of a group-based social skills training for children with problem behavior*, *Children and Youth Services Review* (Unpublish).
- Vaziri, Sh., & Lotfi Azimi, A. (2011). [The effect of empathy training in decreasing adolescents aggression (Persian)]. *Journal of Developmental Psychology*, 8(30), 167-75.
- Williams, K. E., Chambless, D. L., & Ahrens, A. H. (1997). Are emotion frightening? An extension of the fear concept. *Behavior Research and Therapy*, 35(3), 239-48. [DOI:10.1016/S0005-7967(96)00098-8]
- World Health Organization. (1996). *Life skills education, planning for research. Division of mental health and prevention of substance abuse*. Geneva: World Health Organization.
- Zarei, A. (2004). [Effective factors on violence of male's highschool students in Tehran (Persian)] [MA. thesis]. Tehran: Shahid Beheshti University.

This Page Intentionally Left Blank

پرویشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی