

## The comparison of the effect of anger management training and the empathy training on female students' aggression

## هم سنجی تأثیر آموزش مدیریت خشم با - آموزش همدلی در پرخاصگری دانش آموزان دختر

Gholamrezaei, S<sup>1</sup>., Nasiri Hanis, Gh<sup>2\*</sup>.,  
Mansoori Jalilian, A<sup>3</sup> & Hosseini, H<sup>4</sup>

سیمین غلامرضایی\*<sup>۱</sup>، غفار نصیری هانیس<sup>۲</sup>، افسانه منصوری جلیلیان<sup>۳</sup>  
و حسین حسینی<sup>۴</sup>

1. Associate Professor of Psychology, Faculty of Humanities, Lorestan University, Khorramabad, Iran
2. Ph.D. Student, Psychology, Department of Psychology, Faculty of Humanities, Lorestan University, Khorramabad, Iran
3. MSc, General Psychology, Razi University, Kermanshah, Iran
4. Student of psychology, Department of Psychology, Faculty of Humanities, Lorestan University, Iran

۱. \*دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران
۲. دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران
۳. کارشناس ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشگاه رازی، کرمانشاه، ایران
۴. دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران

### Abstract

**Propose:** This study carried out with the aim of comparison of anger management training and the empathy training on the aggressiveness of the female students of Islamabad Gharb.

**Method:** The research method was quasi experimental and administered by pretest, posttest design with control group. The statistical population consisted of all female students of guidance schools in Islamabad Gharb that among them 60 subjects were select through cluster sampling method and using simple random method were assign into two equal experimental groups and two equal control groups. To gather the data the aggressiveness questionnaire (AGQ) by Buss & Perry and clinical interview were use. For experimental groups, empathy and anger management training in 8 sessions of 70 minutes administered, while the control groups did not receive any intervention. The gathered data were analyzed using one-way analysis of variance (ANOVA).

**Result:** The result of the analysis of variance showed that the training of empathy skill ( $P=0/001$ ,  $F=157/32$ ) and anger management ( $P=0/001$ ,  $F=21/95$ ) as compared with control groups were effective in reducing the aggressiveness of the female students' aggression. In addition, the result of the LSD follow up test showed that the decrease in dependent variable in compared to the control group was significant in the experimental groups ( $P = 0/001$ ), but the difference in the effect of the experimental groups was not significant. Therefore, the efficacy of empathy skills training and anger management were mention to Education experts.

**Keywords:** empathy, anger management, aggression, students

### چکیده

**هدف:** این پژوهش با هدف هم سنجی اثربخشی آموزش همدلی با آموزش مدیریت خشم بر تراز پرخاصگری دانش‌آموزان دختر شهرستان اسلام‌آباد غرب به انجام رسیده است.

**روش:** روش پژوهش نیمه آزمایشی است و با به کار بستن طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه گواه انجام شده است. جامعه آماری همه دانش‌آموزان دختر مقطع راهنمایی شهرستان اسلام‌آباد غرب بود که تعداد ۶۰ نفر از آن‌ها به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای گزینش و به روش تصادفی ساده در دو گروه هم‌اندازه آزمایش و دو گروه هم‌اندازه گواه گمارده شدند. برای گردآوری داده‌ها پرسشنامه پرخاصگری باس و پری (۱۹۹۲) و مصاحبه بالینی به‌کاربرده شد. برای گروه‌های آزمایش آموزش همدلی و آموزش مدیریت خشم در هشت جلسه ۷۰ دقیقه‌ای برگزار شد، درحالی‌که گروه‌های گواه مداخله‌ای دریافت نکردند. داده‌های گردآوری‌شده با بهره‌گیری از آزمون تحلیل پراکنش یک‌راهه تحلیل شد.

**یافته‌ها:** برآیند آزمون تحلیل پراکنش نشان داد آموزش مهارت همدلی ( $P<0/001$  و  $F=157/32$ ) و مدیریت خشم ( $P<0/001$  و  $F=21/95$ ) در سنجش با گروه‌های گواه بر کاهش پرخاصگری دانش‌آموزان موثر بوده است. برآیند آزمون تعقیبی کمینه تفاوت معنی‌دار نیز نشان داد کاهش متغیر وابسته در گروه‌های آزمایش در سنجش با گروه‌های گواه معنی‌دار ( $P<0/001$ ) ولی تفاوت تأثیر گروه‌های آزمایش معنی‌دار نیست. ازاین‌رو کارآمدی آموزش مهارت‌های همدلی و مدیریت خشم برای دانش‌آموزان پرخاصگر به کارشناسان آموزش و پرورش گوشزد می‌گردد.

**کلیدواژه‌ها:** همدلی، مدیریت خشم، پرخاصگری، دانش‌آموزان

Accepted Date: 2018/01/15

Resaved Date: 2017/05/22

دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۳/۰۷

پذیرش مقاله: ۱۳۹۶/۰۵/۲۰

## مقدمه و بیان مسئله

دوره نوجوانی در زمره دوره‌های تحولی بسیار پرچالش جای دارد. نوجوان‌ها در دوره حساس تحولی خود در اندازه شایان توجه دست‌خوش دگرگونی‌های بدنی، هیجانی، شناختی، میان‌فردی و اجتماعی می‌گردند. افزون بر دشواری‌های کنار آمدن با چالش هویت، تنش‌های برآمده از سازش با همسال‌ها و همکلاسی‌ها، مهار جوش‌و‌خروش‌های درونی به‌ویژه مهار خشم بار سنگینی را بر دوش نوجوان‌ها می‌گذارد که کاستن از آسیب آن مستلزم برخورداری از توانایی‌های درونی نوجوان‌ها و حمایت‌های بیرونی گوناگون از آن‌ها است. مشکلات هیجانی دوره نوجوانی می‌تواند به اختلال‌های اضطرابی منجر شود. بالا بردن تراز توان نوجوان‌ها در برپایی رابطه بهتر با دیگران و آسان ساختن چیره شدن آن‌ها بر جوش‌و‌خروش‌های درونی می‌تواند در بالا رفتن تراز سلامت روانی-اجتماعی این گروه کارساز باشد. پس بایسته است آموزگاران، مشاورین آموزشگاه‌ها و دیگر اولیای امور در گستره خدمات علوم پرورشی و روان‌شناختی مترصد به کار بستن شیوه‌های درخور در این راستا باشند، به‌ویژه کوشش برای افت‌وخیز هیجان‌های منفی شدید و مهارت‌های ارتباطی می‌تواند به روان‌درستی بیشتر نوجوان‌ها باری رساند (Gaur, 2013., Shokrolahzadeh, Mosavi, Zademohammadi & Nasiri Hanis, 2017). در دوره نوجوانی نیاز نوجوان‌ها به تعادل تنظیم هیجانی، خودآگاهی، برپایی روابط سالم با دیگران، کسب مهارت‌های اجتماعی لازم و توان دوست‌یابی در هم‌سنجی با دیگر دوره‌های تحولی آشکارتر است. از آن میان کسب مهارت‌های اجتماعی در دخترها و پسرها نوجوان از اهمیت شایانی برخوردار است؛ کاستی در مهارت‌های اجتماعی مایه پرخاشگری هر دو جنس است و پرخاشگری دخترهای نوجوان مایه تعاملات مشکل‌زا با دیگران می‌گردد. امروزه، بیش‌ازپیش پیامدهای ناگوار پرخاشگری نوجوان‌ها توجه پژوهشگران را فراخوانده است؛ پیامدهایی مانند ایجاد تصویر ذهنی منفی در میان همسالان و آموزگاران، طرد از سوی همسالان، افت تحصیلی، مصرف مواد و مشکلات ارتباطی نوجوان‌ها با دیگر اعضای خانواده (Ashrafi & Mongezi, 2013., Sedaghat, Moradi, & Ahmadian, 2014).

باآنکه تعریف یگانه‌ای از پرخاشگری در دست نیست آسیب‌زا بودن آن به گونه فراگیر از سوی متخصصین تأیید شده است. پرخاشگری نموده‌های گوناگون دارد؛ خصومت یا دشمنی، نشانگر بعد شناختی پرخاشگری و سویه رفتاری پرخاشگری به شکل گفتاری و بدنی آشکار می‌گردد. خشم نیز نشان‌دهنده سویه هیجانی آن است. خشم یک برآشفتگی کوتاه تا یک پرخاشجویی تمام عیار را در برمی‌گیرد. تجربه پی‌درپی خشم از برجسته‌ترین عوامل تخریب روابط اجتماعی است (Ahangar Anzabi & Faraj Zadeh, 2013., Taylor, 2005., Dahlen & Martin, 2007). روانشناسان باور دارند پرخاشگری ریشه بسیاری از مشکلات روانی و رفتاری به‌ویژه در گروه نوجوان‌ها است. این رفتارها در صورت بروز، می‌توانند مشکلات میان‌فردی، جرم و بزه و تجاوز به حقوق دیگران شده و در صورت درون‌ریزی شدن مایه انواع مشکلات بدنی و روانی می‌شوند (Abdolkhallegi, Davachi, Sahbaei, Mahmoodi, 2005). برای کاستن از پرخاشگری و کاهش نابسامانی رفتارهای پرخاش‌جویی نوجوان‌ها راه‌های گوناگونی ارائه شده که رویهم‌رفته می‌توان آن‌ها را زیر نام برنامه‌های مدیریت خشم<sup>۱</sup> طبقه‌بندی کرد. آموزش مدیریت خشم مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری گونه‌ای مداخله روان-آموزشی است که بر یادگیری با هدف ایجاد تغییر در شناخت و رفتار

و مهار و خود نظم دهی<sup>۱</sup> متمرکز است (Ievanick, 2010). از این رو است که همواره بزرگ‌ترین کاربرد مداخلات شناختی- رفتاری کاهش مشکلاتی مانند نافرمانی، تضاد ورزی و قانون‌شکنی کودک و نوجوان بوده است (2008, Lochman & Pardini). یافته‌های پژوهشی درباره مدیریت خشم، نشان‌دهنده امیدبخش بودن این آموزش‌ها برای مهار پرخاشگری است (Goldstein, 2005., Shokohi Yekta, Zamani, Pourkarimi Parand, 2011). آموزش مهارت‌های مدیریت خشم در افزایش سازگاری اجتماعی و سازگاری فردی نوجوان‌ها بزهکار مؤثر است (Entesar, 2013, Foomani & Salehi, 2013).

بر پایه یافته‌های اخیر پرورش رفتار همدلی<sup>۲</sup> در زمره شیوه‌های کارآمد برای مهار پرخاشگری و کاهش خشونت به شمار آمده و می‌توان ادعان کرد که همدلی در سازگاری‌های روان‌شناختی و اجتماعی نقش برجسته‌ای را ایفا می‌کند. همدلی راه و ابزاری برای پوشاندن شکاف بیگانگی<sup>۳</sup> است، غرابتی که جداکننده آدم‌ها است و با شناسایی کامل جایگاه ویژه یک شخص با تجربه شخص دیگری ایجاد شده است. ما آدم‌ها بر پایه هدف بنیادی همدلی می‌دانیم که تجربه یگانه برای تو و آنچه هستی با تجربه من و آنچه هستم ناهمسان است. همچنین اقرار به ناهمسان بودن ما، علی‌رغم بازیابی و زنده کردن اشتراکات انسانی نشانی از ارج نهادن وجهی از آدمی به وجه دیگر آن است؛ و همچنین درباره فهمیدن این است که دو نفر با وجود آنکه از هم سوا هستند در عین حال جایگاهی یکسان دارند. این فهم درباره ناهمسان بودن ما در برابر اشتراکات انسانی ما نیست؛ ولی درباره ناهمسان بودن ما در درون اشتراکات انسانی است (Scuca, 2005). همدلی، توانایی بالارزشی است که بازدارنده‌ای برای آسیب به دیگران و نیروی برانگیزاننده رفتارهای اجتماعی است. این رفتار همبستگی گروهی را نیز به دنبال دارد (Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal, 2010., Balluerka, 2013., Rieffe, Ketelaar & Wieferrink, 2010., Morelli, Lieberman & Zaki, 2015). همدلی همچنین به فرد کمک می‌کند که در روابط اجتماعی بتواند به خوبی، دیگران و جایگاهی که دیگران در آن قرار دارند را درک کند (Khoshrovesh, Khosravi, Javi Khanazadeh, 2015). آموزش همدلی از راه افزایش درک فرد با بالا بردن آگاهی شخص از خود و دیگران، افزایش پاسخ‌های همدلانه با بهره‌مندی از تنظیم هیجان و اتخاذ چشم‌انداز که مایه افزایش دقت در همدلی می‌شود را برای فرد فراهم می‌آورد (Riess, 2015). آموزش همدلی در کاهش رفتارهای پرخاشگرانه دانش آموزان و افزایش سازگاری اجتماعی، تحصیلی و هیجانی آن‌ها کارآمد است (Ievanick, 2006).

Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal & Balluerka, 2013). افزون بر این‌ها همدلی که نشانه‌ها و نمودهای آن از اوایل کودکی آغاز می‌شود و به تدریج در ریخت‌گفتاری نمایان می‌شود روشنگر اندیشه‌ورز شدن همدلی است. همدلی از گسترش پاسخ‌دهی همدلانه توانایی تجسم اندیشه‌ها و ادراک دیگران را فراهم می‌سازد. از این رو کسانی که همدلی بیشتری نمود می‌دهند، در سنجش با دیگران مهربانی و رفتارهای مراقبتی بیشتری انجام می‌دهند، حساس‌اند و نگران آسیب دیدن دیگران هستند، هیجان مثبتی در برابر دیگران نشان می‌دهند، با دیگران تعامل بدنی<sup>۴</sup> مثبت دارند، تعامل‌های گفتاری مثبت دارند و در برابر تعامل‌های غیرکلامی نیز حساس‌اند (Berck, 2011, Vaziri & Azimi, 2010). پژوهش (Barzegrabfrovi, 2015) نشان داد که آموزش همدلی بر سازگاری

1. self- regulation
2. empathy
۳. otherness
4. physical interaction

اجتماعی و پرخاشگری دانش‌آموزان دختر مؤثر است و (Dortaj, 2011) نیز در پژوهشی نیمه آزمایشی با نام بررسی «تأثیر آموزش مدیریت خشم بر پرخاشگری و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان پسر ۱۲-۱۵ ساله» به این برآیند رسید که پرخاشگری گروه آزمایش کاهش و سازگاری اجتماعی آن‌ها افزایش یافته است. در پژوهشی دیگر Vaziri & Azimi (2012) نیز دریافتند که آموزش مهارت همدلی توانسته است رفتارهای پرخاشگرانه را کاهش دهد. همچنین آن‌ها نشان دادند که آموزش مهارت همدلی در مدارس، به‌ویژه در سنین نوجوانی، با فراهم کردن توانایی درک دیگران می‌تواند به کاهش رفتارهای پرخاشگرانه منجر شود. شمار دیگری از پژوهش‌های انجام‌گرفته در برون از کشور روشنگر تأثیر آموزش مدیریت خشم و همدلی در پرخاشگری دانش‌آموزان است: Sukhodolsky, Kassinove, & Gorman (2008) در پژوهشی به آموزش مدیریت خشم مبتنی بر شیوه رفتاری-شناختی برای کودکان و نوجوان‌ها پرداختند و دریافتند که آموزش مدیریت خشم بر کاهش پرخاشگری و خشم آن‌ها مؤثر بوده است. افزون بر آن (Strayer, & Roberts, 2004., Velote & Sheflide, 2007., Garaigordobil, 2006) نیز نشان دادند مداخله متمرکز بر افزایش همدلی به کاهش سطوح پرخاشگری می‌انجامد. وانگهی به‌اندازه افزایش همدلی دانش‌آموزان از پرخاشگری گفتاری و بدنی آن‌ها کاسته می‌شود. با همه این‌ها بیشتر پژوهش‌های پیشین به بررسی کارایی مهارت‌های زندگی در پرخاشگری پسرها پرداخته و در پژوهش‌های متمرکز بر جامعه دانش‌آموزان دختر نوجوان خلأ بارزی به چشم می‌خورد. پس با توجه به اهمیت کوشش برای پیشگیری از گسترش تراز پرخاشگری در میان دانش‌آموزان نوجوان و این‌که پرخاشگری مایه اختلال در روابط میان فردی و اجتماعی است. امید است این پژوهش کارآمدی و سودبخشی آموزش مهارت‌های همدلی و مدیریت خشم را در میان جامعه پرشمار دانش‌آموزان نوجوان برای مسئولین و کارشناسان آموزش و پرورش کشور آشکار سازد. افزون بر آن برآیندهای پژوهش هم سنجی تأثیر آموزش مدیریت خشم با آموزش همدلی در پرخاشگری دانش‌آموزان دختر را میسر می‌سازد و این هم سنجی زمینه برنامه‌ریزی بهتر در اولویت‌بندی ارائه خدمات سلامت روانی به این گروه را فراهم می‌سازد. درواقع ممکن است هر یک از مداخله‌های آموزش مدیریت خشم یا آموزش همدلی بنا بر تقدم اهمیت تمرکز بر هیجان‌های دانش‌آموزها یا تمرکز بر روابط میان فردی آن‌ها مؤثرتر باشد. پس انجام این پژوهش کوششی برای آزمون فرضیه‌های زیر است.

۱. آموزش مدیریت همدلی و آموزش مدیریت خشم هر دو در کاهش پرخاشگری دانش‌آموزان دختر مؤثراند.

۳. تراز تأثیر آموزش مدیریت خشم در هم سنجی با آموزش همدلی در پرخاشگری دانش‌آموزان دختر متفاوت است.

### روش‌شناسی پژوهش

پژوهش در چهارچوب طرح نیمه آزمایشی پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه اجرا شده است. جامعه آماری پژوهش همه دانش‌آموزان دختر مقطع راهنمایی اسلام‌آباد غرب بود. با بهره‌مندی از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، نخست از میان مدارس اسلام‌آباد غرب هفت مدرسه و سپس از هر مدرسه سه کلاس به‌صورت تصادفی انتخاب شدند. سپس همه اعضای کلاس‌ها با به کار بستن پرسشنامه پرخاشگری<sup>۱</sup> (Buss & Perry, 1992) ارزیابی شده و کسانی که

نمره پرخاشگری معنی‌دار گرفتند با مصاحبه بالینی موردبررسی بیشتر قرار گرفتند. درنهایت از میان کسانی که نمره پرخاشگری بالا گرفته و بر پایه مصاحبه مستعد پرخاشجویی و پرخاشگری قابل توجه بودند ۶۰ دانش‌آموز واجد شرایط به روش تصادفی در دو گروه برابر آزمایش و دو گروه برابر گواه گمارده شدند (برای هر گروه ۱۵ نفر). مداخله آموزش همدلی برای گروه آزمایشی آموزش همدلی برای زمانی برابر هشت نشست ۷۰ دقیقه‌ای و مداخله آموزش مدیریت خشم برای گروه آزمایشی دیگر برای زمانی برابر هشت نشست ۷۰ دقیقه‌ای اجرا شد و گروه‌های گواه در این مدت مداخله‌ای دریافت نکردند. پس از به پایان رساندن برنامه آموزشی از هر دو گروه آزمایش پس‌آزمون به عمل آمد. داده‌ها با آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه توسط نرم‌افزار آماری SPSS تحلیل شد.

## ابزار

برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه پرخاشگری (Buss & Perry, 1992) استفاده شده است. این پرسشنامه یک ابزار خود گزارش دهی مداد کاغذی است. ابزار نامبرده دارای ۳۰ پرسش است که ۱۴ پرسش آن خشم (پرسش‌های ۲، ۳، ۶، ۷، ۱۰، ۱۱، ۱۴، ۱۵، ۱۸، ۱۹، ۲۲، ۲۷، ۲۹، ۳۰)، هشت پرسش تهاجم (پرسش‌های ۱، ۵، ۹، ۱۳، ۱۷، ۲۱، ۲۴، ۲۶) و هشت پرسش دیگر عامل کینه‌توزی (پرسش‌های ۴، ۸، ۱۲، ۱۶، ۲۰، ۲۳، ۲۵، ۲۷) را می‌سنجد. در این پرسشنامه آزمودنی به یکی از چهار گزینه هرگز، به‌ندرت، گاهی اوقات و همیشه، پاسخ داد و برای هر گزینه به ترتیب نمرات ۰، ۱، ۲، ۳ در نظر گرفته می‌شود، ولی نمره‌گذاری پرسش ۱۸ معکوس است. نمره کل این پرسش‌نامه از ۰ تا ۹۰ و با جمع نمرات پرسش‌ها به دست می‌آید. ویژگی‌های روان‌سنجی این ابزار به دست (Najarian, Shokrkon, Zahedifar, 2000) برآورد شده است؛ ضرایب باز آزمایی به‌دست‌آمده میان نمره‌های آزمودنی‌ها در دو نوبت ۰/۶۴ و ۰/۷۹ و ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷ بوده است. همچنین ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۰/۸۲ به دست آمد که نشانگر اعتبار بالای پرسشنامه است.

## مداخله‌ها

**برنامه گروهی آموزش مهارت همدلی:** این برنامه با تأکید بر بنیادهای درمان چهار عاملی (Vaziri, Lotfi Kashani, 2011) & برای آموزش در هشت نشست گروهی تنظیم شده است. آموزشگر در این برنامه، با تمرکز بر به کار بستن پنج فرآیند دانش‌افزایی، کاربست، ارزشیابی، تحلیل و ترکیب می‌کوشد مهارت‌های همدلی را بر پایه الگوی چهار عاملی با گشایش رابطه‌ای حسنه و همراه با امید بخشیدن و نظم دهی به رفتار آموزش دهد. نشست نخست. محور این نشست افزون بر آشناسازی اعضای گروه و روشن ساختن برنامه، بر دانش‌افزایی درباره مفهوم بی‌احساسی<sup>۱</sup> (بی‌تفاوتی) متمرکز بود. در این نشست روان-آموزشگر مفهوم بی‌تفاوتی را پیش کشیده و در این باره پرسش‌هایی پرسیده و به پاسخ آن‌ها چهارچوب دوباره داده شد. پس از پایان کوشش‌ها به جمع‌بندی سخن‌های گفته‌شده پرداخته و سرانجام اعضای گروه آموختند در برابر کدام رخداد‌های میان فردی و اجتماعی تا اندازه درخور بی‌تفاوت باشند و فواید و آسیب‌های بی‌تفاوتی در جمع‌بندی همه گفتگوها نشست روشن شد.

نشست دوم، برنامه آموزشی این نشست درباره همدردی<sup>۱</sup>، زبان‌ها و فواید آن و ناهمسانی همدردی با همدلی بود. نخست همدردی با یاری اعضای گروه تعریف شد. سپس این جستار پیش کشیده شد که هنگامی که مردم چگونه با همدیگر همدردی کنند، اعضای گروه نمونه‌هایی را در میان گذاشتند. سپس خواسته شد گزارش دهند هنگام همدردی چه احساسی پیدا می‌کنند تا از این راه به احساسات خود در هنگام همدردی آشنا شوند، سپس این گفت‌ووشود پیش کشیده شد که آیا نیاز است که با دیگران همدردی کنیم و کجاها و در کدام موقعیت‌ها باید همدردی کنیم و در چه موقعیت‌هایی به ابراز آن نیاز نیست.

نشست سوم، بر همدلی و آشنایی با شیوه همدلی متمرکز بود. نخست از اعضای گروه خواسته شد که همدلی را تعریف کنند، پس از پایان تعاریف همدلی توسط اعضا، روان-آموزشگر به جمع‌بندی تعاریف همدلی پرداخت، سپس از همگان خواسته شد گزارش دهند هنگامی که پیش‌ازین با دیگران همدلی کرده‌اند، چگونه آن را ابراز نموده‌اند و هریک نمونه‌هایی را گزارش دادند، سپس افراد توضیح دادند که هنگامی که با دیگران همدلی می‌کنند چه احساسی پیدا می‌کند. در پایان درباره ناهمسانی همدلی و همدردی با نام بردن نمونه‌هایی روشنگری شد.

نشست چهارم، جستار این نشست درباره موانع همدلی و تمرین برای چیره شدن بر موانع و بهبود ابراز همدلی بود. نخست از همگان خواسته شد گزارش دهند موانع همدلی برای آن‌ها چه چیزهایی هستند و در کدام موقعیت‌ها قادر به همدلی نیستند، سپس از آن‌ها خواسته شد که با افراد گروه همدلی کنند و همدلی‌های همدیگر را ارزشیابی کنند و توضیح دهند که از دیدگاه آن‌ها چه مهارت‌هایی به ابراز درست همدلی کمک می‌رساند. در پایان نشست گفتگوهای مطرح‌شده جمع‌بندی شدند.

نشست پنجم، محور این نشست آموزش و روشن‌سازی ابعاد و کارکرد همدلی بود. نخست از افراد گروه خواسته شد روشن سازند برای همدلی چه مهارت‌هایی نیاز داریم، سپس از آن‌ها خواسته شد دو نمونه از خطاهای تفسیری که قبلاً به کاربرده‌اند را نام‌برده و اهمیت و کارکرد یادگیری همدلی کردن درست را گزارش دهند. پایان نشست بر تأثیر تفسیر ناروا در روابط، اندازه پرخاش و گوشه‌گیری و چگونه جلوگیری از تفسیر ناروا متمرکز بود.

نشست ششم، برنامه آموزشی این جلسه خطاهای تفسیری مربوط به همدلی بود. در آغاز درباره خطاهای تفسیر در زمینه همدلی و گون‌های خطا از افراد پرسش شد، سپس از آن‌ها خواسته شد تا خطاهای تفسیری خود را فهرست کنند و آن‌ها را برای دیگران نام ببرند و بگویند که این خطاها چه نقشی در روابط با دیگران دارند و آیا در گذشته این خطاها مایه گسستن ارتباط با دیگران و یا مانع ارتباط بوده‌اند یا نه. افزون بر این‌ها راه پیشگیری از خطاهای تفسیری و پیامد خطاهای تفسیری در روابط افراد به بحث گذاشته شد.

نشست هفتم، موضوع این نشست آشنایی با فنون همدلی بود. نخست از همگان پرسیده شد ابراز درست و کارآمد همدلی به چه فنونی نیاز دارد. فنون تماس چشمی، گوش دادن فعال و بازخورد فراخور آموزش داده شد و از افراد خواسته شد که پس از به‌کارگیری این فنون، پیامد به کار بردن آن‌ها را در رفتارهایشان بنویسید و پس‌ازاین آن‌ها را برای همدیگر بازگو کنند.

نشست هشتم. تمرکز این نشست بر تقویت همدلی و شیوه پاسخ‌دهی به آن بود. نخست از افراد خواسته شد که پیامد کاربرد فنون همدلی را توضیح داده و شرح دهند که همدلی چگونه تقویت می‌شود. از افراد خواسته شد همدلی‌های به‌کاربرده خود را توضیح دهند و سپس، از آن‌ها به همدلی‌های همدیگر بازخورد دهند و احساسات خود را در برابر همدلی‌های همدیگر بیان کنند و توضیح دهند برای این‌که با دیگران همدلی کنند باید چه کارهایی انجام دهند. در پایان نشست جمع‌بندی پایانی انجام شد و پس‌آزمون گرفته شد.

**برنامه گروهی آموزش مدیریت خشم:** برای گروه آزمایشی مدیریت خشم مداخله آموزشی در هشت نشست ۷۰ دقیقه‌ای انجام شد، در این جلسه‌ها روش‌های مدیریت خشم برگرفته از Novako & Spivak ۱۹۷۵ به‌کاربرده شد. تمرکز این مداخله بر این است که در اعضای گروه به واسطه شناخت گسترده از انگیزه‌های درونی و بیرونی درک بهتری از خشم، پرخاشگری پیدا کرده و تنظیم و مهار رفتارهای برآمده از خشم را بیاموزند (Abu al-Ma'ali al- Husseini, 2010).

**نشست نخست.** هدف این نشست آشناسازی اعضای گروه و روشن ساختن برنامه بود. نخست برنامه و هدف مداخله تشریح شد، پس از آن زمان گردهمایی، مدت برنامه، مدت جلسات و قوانین مربوط به شرکت در نشست‌ها روشن شد. سپس شناخت مهارت‌ها و توانایی‌های فردی مرتبط با زمان اکنون با پرداختن به مفهوم خود واقعی، آشنایی با ایدئال‌ها و آرزوهای خود به‌منظور مفهوم‌سازی خودهای مرتبط با آینده با پرداختن به مفهوم و شناخت وظایف فرد از دیدگاه خودش و دیگران توضیح داده شد.

**نشست دوم.** این نشست به آشنایی با مراحل بروز خشم اختصاص داده شد. نخست مروری بر آموزش‌های نشست پیش انجام شد و سپس با شناخت مراحل بروز خشم مدیریت سلسله مراتبی خشم تشریح شده و چگونگی یافتن در این مدیریت در میان اعضای گروه تمرین شد.

**نشست سوم.** در این نشست کوشش شد تا اعضای گروه با مفاهیم واپس رانی و سرکوب، جابه‌جایی، گریستن و خندیدن در چهارچوب دوسوگرا، واکنش افراطی، رویارویی مثبت و پاسخ انفعالی آشنا شده و ریخت‌های گوناگون و ناکارآمد ابراز غیرمستقیم و مبهم خشم اعم از خشونت انفعالی، رفتار پنهانی، بازی دادن، ازخودگذشتگی، رفتارهای وسواس گونه، انکار و فرافکنی را به گونه روشن و همراه با ارائه نمونه و ایفای نقش را بشناسند.

**نشست چهارم.** هدف این نشست آموزش استوار کردن مهارت مدیریت خشم کارآمد بود. سرکوب کردن خشم و پرخاشگری تشریح شده و ابراز خشم به شیوه‌ای شایسته، سازگارانه و بدون پرخاشگری به‌عنوان سالم‌ترین نمود ابراز خشم همراه با ایفای نقش آموزش داده شد.

**نشست پنجم.** در این نشست به بررسی راهکارهای شناختی درباره مدیریت خشم پرداخته شد و فنون شناختی، برای مدیریت خشم همراه با تمرین آموزش داده شد. در این باره چگونگی به چالش کشیدن خطاهای شناختی اعم از تفکر همه‌یاهی، نتیجه‌گیری شتاب‌زده، برچسب زدن، شخصی‌سازی، درشت‌نمایی، بی‌توجهی به موارد مثبت و تمرکز بر موارد منفی در پیوند با مدیریت خشم و همراه با ارائه نمونه‌هایی تشریح شد.

نشست ششم، این نشست به آموزش راه‌کارهای رفتاری برای مدیریت خشم اختصاص داده شد و در آن زمینه‌هایی مانند پاداش یا جریمه پاسخ، مهار محرک‌ها، تغییر محیطی و وضعیت، بررسی زندگی افراد بردبار و شیوه رفتار آن‌ها در میان اعضای گروه به بحث گذارده شد.

نشست هفتم، برنامه آموزشی این نشست بر اکتساب و مرور ذهنی راه‌کارهای ارائه‌شده متمرکز بود. نخست مروری بر نشست پیش انجام شد و پس از آن راه‌های مرور ذهنی برای شیوه‌های رفتاری و شناختی ارائه‌شده آموزش داده شد.

نشست هشتم، به ایفای نقش و جمع‌بندی نشست‌ها پرداخته شد. افراد و رهبر گروه با ایفای نقش دیگران را خشمگین می‌ساختند، سپس افراد با به‌کارگیری روش‌های یاد گرفته‌شده در نشست‌ها، خشم خود را مهار و مدیریت می‌کردند. در پایان به جمع‌بندی جستارهای آموخته‌شده پرداخته شد و سپس پس‌آزمون گرفته شد.

### یافته‌های پژوهش

#### جدول ۱. میانگین و انحراف معیار نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون پرخاشگری و مؤلفه‌های آن در گروه‌های آموزش همدلی و گواه

متغیرها	آموزش همدلی		گروه گواه		پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M
پرخاشگری	۳/۶۷	۷۸/۰۷	۰/۹	۷۲/۳۳	۳/۲۲	۲۱/۱۳	۴/۲	۷۴/۷۳
خشم	۲/۶۱	۳۶/۴۷	۱/۲	۳۴/۳۳	۲/۲۶	۹/۸۷	۲/۶	۳۵/۸۷
تهاجم	۱/۱۲	۲۰/۱۳	۰/۹	۱۷/۷۶	۱/۵۳	۶/۷۳	۱/۵	۲۰/۱۳
کینه‌توزی	۲/۰۶	۲۱/۴۷	۱/۷	۲۰/۳۳	۱/۹۲	۴/۵۳	۱/۳	۲۰/۷۳

جدول (۱) نشان می‌دهد در آموزش همدلی میانگین (انحراف معیار) نمره پیش‌آزمون دانش‌آموزان گروه آزمایش در پرخاشگری ۷۸/۰۷ (۳/۶۷)، خشم ۳۶/۴۷ (۲/۶۱)، تهاجم ۲۰/۱۳ (۱/۱۲) و کینه‌توزی ۲۱/۴۷ (۲/۰۶) است. نمره پس‌آزمون گروه آزمایش دانش‌آموزان در پرخاشگری ۲۱/۱۳ (۳/۲۲)، خشم ۳۶/۴۷ (۲/۲۶)، تهاجم ۲۰/۱۳ (۱/۵۳) و کینه‌توزی ۲۱/۴۷ (۲/۰۶) است. همچنین میانگین (انحراف معیار) نمره پیش‌آزمون گروه گواه در پرخاشگری ۷۲/۳۳ (۰/۹)، خشم ۳۴/۳۳ (۱/۲)، تهاجم ۱۷/۷۶ (۰/۹) و کینه‌توزی ۲۰/۳۳ (۱/۷) است. نمره پس‌آزمون گروه گواه در پرخاشگری ۲۰/۷۳ (۲/۰۶)، خشم ۳۵/۸۷ (۱/۲)، تهاجم ۲۰/۱۳ (۰/۹) و کینه‌توزی ۲۰/۱۳ (۱/۷) است. نمره پس‌آزمون گروه گواه در پرخاشگری ۲۰/۷۳ (۲/۰۶)، خشم ۳۵/۸۷ (۲/۰۶)، تهاجم ۲۰/۱۳ (۱/۵) و کینه‌توزی ۲۱/۴۷ (۲/۰۶) است.

#### جدول ۲. میانگین و انحراف معیار نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون پرخاشگری و مؤلفه‌های آن در گروه‌های آموزش مدیریت خشم و گواه

متغیرها	آموزش مدیریت خشم		گروه گواه		پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M
پرخاشگری	۳/۲۲	۸۱/۴۷	۳/۵۶	۳۷/۱۴	۱۶/۱	۴۴/۸۸	۱۴/۱	۴۴/۸۸
خشم	۱/۱۱	۳۸/۶۷	۱/۸۳	۲۰/۵	۷/۹	۲۴/۸۸	۷/۷	۲۴/۸۸
تهاجم	۱/۷۶	۲۰/۵۳	۱/۹۹	۶/۵	۵/۷	۱۰/۲۵	۵/۸	۱۰/۲۵
کینه‌توزی	۱/۱۶	۲۲/۲۷	۱/۳۸	۱۰/۱۴	۵/۲۷	۹/۷۵	۵/۴۵	۹/۷۵



همان‌طور که در جدول (۲) مشاهده می‌شود، در آموزش مدیریت خشم نمره پیش‌آزمون دانش‌آموزان در گروه آزمایش در پرخاشگری ۸۱/۴۷ (۳/۲۲)، خشم ۳۸/۶۷ (۱/۱۱)، تهاجم ۲۰/۵۳ (۱/۷۶) و کینه‌توزی ۲۲/۲۷ (۱/۱۶) است. نمره دانش‌آموزان در گروه آزمایشی در پس‌آزمون در پرخاشگری ۱۶/۸۷ (۳/۵۶)، خشم ۷/۳۳ (۱/۸۳)، تهاجم ۵/۴۷ (۱/۹۹) و کینه‌توزی ۴/۰۷ (۱/۳۸) است. همچنین میانگین (انحراف معیار) نمره دانش‌آموزان در پیش‌آزمون گروه گواه در پرخاشگری ۳۷/۱۴ (۱۶/۱)، خشم ۲۰/۵ (۷/۹)، تهاجم ۶/۵ (۵/۷) و کینه‌توزی ۱۰/۱۴ (۵/۲۷) است. نمره دانش‌آموزان در پس‌آزمون گروه گواه در پرخاشگری ۴۴/۸۸ (۱۴/۱)، خشم ۲۴/۸۸ (۷/۷)، تهاجم ۱۰/۲۵ (۵/۸) و کینه‌توزی ۹/۷۵ (۵/۴۵) است.

جدول ۳. آزمون آماری لوین

متغیرها	آمار لوین	Df1	Df2	Sig
پرخاشگری	۰/۱۷	۳	۵۶	۰/۹
خشم	۲/۰۳	۳	۵۶	۰/۱۲
تهاجم	۲/۰۱	۳	۵۶	۰/۱۲
کینه‌توزی	۱/۱	۳	۵۶	۰/۳۱

برای رعایت پیش‌فرض‌های آزمون پارامتریک تحلیل واریانس، از آزمون لوین استفاده شد که برآیندهای آن در جدول (۳) مشاهده می‌شود. با توجه به جدول بالا و عدم معنی‌داری آن برای همه متغیرها، شرط برابری واریانس‌های میان گروهی رعایت شده است.

جدول ۴. برآیندهای آزمون معنی‌داری تحلیل واریانس یک‌راهه برای هم‌سنجی تفاضل پیش-آزمون-پس‌آزمون نمرات مؤلفه‌های پرخاشگری در گروه آموزش همدلی و گروه‌های گواه

متغیر	متغیر	SS	dF	MS	F	Eta	Sig
کل پرخاشگری	میان گروهی	۵۵۶۱۲/۰۵	۳	۱۸۵۳۷/۳			
	درون گروهی	۶۵۸/۱	۵۶	۱۱/۷۵	۱۵۷/۳۲	۰/۷۰	۰/۰۰۱
	کل	۵۶۲۷۰/۵	۵۹				
خشم	میان گروهی	۱۲۶۷۰/۴	۳	۴۲۲۳/۴			
	درون گروهی	۲۳۲/۱	۵۶	۴/۱۴۴	۱۰/۱۸	۰/۷۴	۰/۰۰۱
	کل	۱۲۹۰۲/۵	۵۹				
تهاجم	میان گروهی	۳۰۵۲/۰۵	۳	۱۰۱۷/۳			
	درون گروهی	۱۵۰/۱	۵۶	۲/۶۸	۳۷۹/۴۷	۰/۶۶	۰/۰۰۱
	کل	۳۲۰۲/۱	۵۹				
کینه‌توزی	میان گروهی	۴۶۳۵/۲۵	۳	۱۵۴۵/۰۸			
	درون گروهی	۱۵۷/۳۳	۵۶	۲/۸۱	۵۴۹/۹	۰/۷۰	۰/۰۰۱
	کل	۴۷۹۲/۵۸	۵۹				

جدول (۴) نشان می‌دهد که سطوح معنی‌داری آزمون‌ها به کار بردن تحلیل واریانس را روا می‌دارد. این برآیندها نشان می‌دهد که در میان گروه‌های آزمایش و گواه دست‌کم از نظر یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنی‌دار وجود دارد. مجذور اتا نشان می‌دهد تفاوت میان گروه‌ها با توجه به متغیرهای وابسته در مجموع معنی‌دار است. از طرفی میان میانگین نمرات پرخاشگری ( $F=157/3$ )، خشم ( $F=101/8$ )، تهاجم ( $F=379/4$ ) و کینه‌توزی ( $F=549/9$ ) در گروه آموزش همدلی با گروه‌های گواه تفاوت معنی‌داری وجود دارد ( $P<0/001$ ). به عبارتی دیگر آموزش همدلی سبب کاهش پرخاشگری در مرحله پس‌آزمون در گروه آزمایش شده است.

**جدول ۵. برآیندهای آزمون معنی‌داری تحلیل واریانس یک‌راهه برای هم سنجی تفاضل پیش-آزمون-پس‌آزمون نمرات مؤلفه‌های پرخاشگری در گروه آموزش مدیریت خشم و گروه‌های گواه**

Sig	Eta	F	MS	dF	SS	متغیر	متغیر
.001	.060	21/95	17470/68	3	52412/06	میان گروهی	کل پرخاشگری
			11/328	56	634/4	درون گروهی	
				59	53046/46	کل	
.001	.041	18/74	4193/33	3	12580/6	میان گروهی	خشم
			4/144	56	232/1	درون گروهی	
				59	12812/7	کل	
.001	.047	25/45	1048/022	3	3144/08	میان گروهی	تهاجم
			3/221	56	180/4	درون گروهی	
				59	3162/12	کل	
.001	.059	34/65	1488/13	3	4464/4	میان گروهی	کینه‌توزی
			2/835	56	158/8	درون گروهی	
				59	4622/2	کل	

جدول (۵) نشان می‌دهد که سطوح معنی‌داری همه آزمون‌ها قابلیت به کار بردن تحلیل واریانس را روا می‌دارد، یعنی در میان گروه‌های آزمایش و گواه دست‌کم در یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنی‌دار وجود دارد. مجذور اتا نیز نشانگر تفاوت معنی‌دار میان دو گروه است. از طرفی میان میانگین نمرات پرخاشگری ( $F=21/93$ )، خشم ( $F=18/74$ )، تهاجم ( $F=25/45$ ) و کینه‌توزی ( $F=34/59$ ) در گروه آموزش مدیریت خشم با گروه‌های گواه تفاوت معنی‌داری وجود دارد ( $P<0/001$ ). پس آموزش مدیریت خشم سبب کاهش پرخاشگری در مرحله پس‌آزمون گروه آزمایش شده است.

## جدول ۶. برآیندهای آزمون تعقیبی کمینه تفاوت معنی‌دار برای هم‌سنجی گروه‌ها در متغیر پرخاشگری

هم‌سنجی	تفاوت میانگین‌ها	خطای معیار	سطح معنی‌داری
گروه گواه- مدیریت خشم	۴۶/۸۹	۶/۵۶	۰/۰۰۰۱
گروه گواه- همدلی	۱۲/۶۳	۷/۱۴	۰/۰۰۱
مدیریت خشم- همدلی	۹/۵۹	۶/۳۰	۰/۳۴

جدول (۶) نشان می‌دهد که تفاوت گروه‌های آزمایشی با گروه گواه معنی‌دار است ولی تفاوت گروه‌های آزمایشی با هم در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار نیست.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر هم‌سنجی اثربخشی آموزش مدیریت خشم با آموزش همدلی بر پرخاشگری دانش‌آموزان دختر بود. برآیندهای این پژوهش نشان داد هر دو مداخله آموزش گروهی همدلی و آموزش گروهی مدیریت خشم به گونه معنی‌دار در کاهش پرخاشگری مؤثر بوده است. برآیندهای این پژوهش در همگرایی با برآیند پژوهش‌های (Sakofsky, 2008); (Garaigordobil, & Garcia, 2006); (Lovett, & Sheffield, 2007); (Taher, Abolqasemi & Ahangar Anzabi & (Narimani, 2017); (Khoshravesh, Khosravjavid & Husseinkhanazadeh, 2014); (Farajzadeh, 2013) و (Doartaj, 2011) قرار دارد. در توجیه یافته‌های به‌دست‌آمده از این پژوهش می‌توان گفت در خلال آموزش همدلی دانش‌آموزان یاد گرفتند که حالت احساسی دیگران را درک می‌کنند و در حالت احساسی آن‌ها سهیم شوند و این به ارتباط‌های مثبت اجتماعی کمک می‌کند و باعث می‌شود فرد از روابط اجتماعی‌اش احساس رضایت کند و به دیگران اعتماد کند و درباره آن‌ها قضاوت نکند و با گرفتن چشم‌اندازشان به هیجان آن‌ها پیوند بخورد (Morelli, Lieberman, & Zaki, 2015); به احساس‌های دیگران احترام بگذارد و هیجان‌های منفی‌اش مثل اضطراب و افسردگی کاهش یابد (Morelli, Rameson, & Lieberman, 2014).

همدلی به فرد امکان می‌دهد خود را با آنچه دیگران درباره او احساس یا فکر می‌کنند، هماهنگ سازد و امکان برقراری برخورد کارآمد با دنیای اجتماعی پیرامون خود و جلوگیری از ایجاد آسیب افراد دیگر را فراهم کند (Gutiérrez, Escartí, & Pascual, 2011). مهارت همدلی در بهبود رابطه میان دانش‌آموز با دیگران نقش برجسته‌ای دارد. نخست، از راه کاهش واکنش هیجانی ناخوشایند و برپاداشتن یک جو آسوده مایه گفت‌وگوی بهتر می‌گردد. دوم اینکه، مهارت همدلی ابزار اصلی ایجاد درک متقابل عمیق و اتصال هیجانی<sup>۱</sup> در گفت‌وگوی دانش‌آموز با دیگران است. همدلی همچون بخشی از آموزش دادن مهارت‌ها معمولاً سرعت و عمق بیشتر ارتباط را تسهیل کرده و اتصال شهودی<sup>۲</sup> همدلانه دانش‌آموز را با دیگر افراد را بیشتر می‌کند. دلیل بنیادی این‌که تمرین‌های همدلی منجر به عمیق شدن آموخته‌های دانش‌آموز و اتصال همدلانه<sup>۳</sup> او با دیگر اشخاص می‌گردد غلبه بر فاصله ضمنی میان ابرازگر و همدلی‌کننده است. همدلی منجر به این می‌شود که همدلی‌کننده موقتاً فرض کند که مبدل به شخص دیگر و تجربه

1. emotional connection

2. intuitive

کننده تجربه ابراز کننده شده است. از این دیدگاه می‌توان از همدلی همچون نمایانگر یک تمرین تجربه‌ای مرتبط با از خودگذشتگی، که عاملی در آفرینش اتصال همدلی عمیق‌تر است، نام برد. آموزش همدلی با ایجاد نگرش درست از دیگران از تعبیر و تفسیر دلخواه موضوع‌ها می‌کاهد و شناس رفتارهای مبنی بر مفاهیم و پذیرش را بیشتر می‌کند و همین موضوع به کاهش رفتارهای پرخاشگرانه می‌انجامد. از سویی در زمینه مدیریت خشم می‌توان گفت نخستین گام برای مهار هیجان منفی شناخت خود و هیجان است و پس از شناخت هیجان منفی می‌توان آن هیجان را مهار کرد و در این جلسات در واقع دانش‌آموزان به شناخت لازم می‌رسند و مهارت‌های لازم را به دست می‌آورند که در موقعیت‌های گوناگون واکنش سازگارانه نشان دهند. پژوهش‌های بسیاری نشان داده است که آموزش مهارت‌های مدیریت خشم در مهار پرخاش کارساز است آموزش مهارت مدیریت خشم به دانش‌آموزان توانمندی روانی و اجتماعی آنان را افزایش می‌دهد تا بتوانند در رویارویی با موانع و دشواری‌های زندگی شخصی و اجتماعی در محیط‌های اجتماعی، همچون مدرسه و خانواده، از مهارت‌های مهر و مدیریت خشم استفاده نمایند و بر اندیشه‌ها، هیجانات و رفتار خود تسلط داشته باشند. درباره کارآمد بودن مداخله آموزش گروهی مدیریت خشم بررسی‌های چندی از جمله مداخله‌های درمانی - تربیتی مدیریت خشم برای بسیاری از گروه‌های هدف، در محیط‌های گوناگون مانند مدارس، مراکز درمان بیماران روانی، کانون‌های اصلاح و تربیت، مراکز اقامت شبانه‌روزی گزارش شده است. این آموزش می‌تواند به مهار پرخاشگری که یک هیجان منفی است کمک کند. آموزش گروهی مدیریت خشم مایه آسان کردن و بهبود همکنش میان فردی می‌شود و این امر به تسلط دانش‌آموز بر اندیشه‌ها و احساس‌های همراه با قضاوت منفی دیگران در محیط‌های عملکردی به‌خصوص در محیط مدرسه منجر می‌گردد (Scuka, 2005., Henning, 1996., Feindler & Weisner, 2006)

به‌طور گزیده یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که آموزش همدلی و مدیریت خشم می‌تواند در مهار پرخاشگری مؤثر باشد. یافته‌های پژوهش می‌تواند راهنمایی برای عمل مشاوران مدارس باشد و از این یافته می‌توان در جهت آموزش مهارت‌های زندگی و مهار رفتارهای ناسازگار و کاهش پرخاشگری بخصوص با توجه به پایین آمدن تراز شکیبایی افراد در مدارس استفاده کرد. از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر مختص بودن نمونه به شهرستان اسلام‌آباد غرب که تعمیم‌پذیری نتایج به دیگر شهرها را محدود می‌کند و تک جنسیتی بودن افراد نمونه که این امر نیز تعمیم‌پذیری نتایج را به دانش‌آموزان پسر با مشکل روبرو می‌سازد را نام برد. با توجه به شیوع پرخاشگری در میان دانش‌آموزان مخصوصاً در سنین نوجوانی انجام پژوهش‌های مرتبط با این آسیب می‌تواند به شناسایی و مهار و سرانجام کاهش پرخاشگری کمک کند. پیشنهاد می‌شود آموزش گروهی همدلی و آموزش گروهی مدیریت خشم در مدارس (ویژه آموزگاران و دانش‌آموزان) و در سطح خانواده‌ها مدنظر قرار بگیرد.

نویسندگان از همه فرهنگیان اسلام‌آباد غرب که در انجام این پژوهش یاریگر بودند تقدیر و تشکر نموده و از همکاری کارگشای مدیران و کارکنان محترم اداره آموزش و پرورش اسلام‌آباد غرب و یاری همه دانش‌آموزان عزیز مدارس راهنمایی دخترانه اسلام‌آباد غرب که وقت خود را برای شرکت در نشست‌ها و پاسخ‌دهی به پرسشنامه اهدا نمودند سپاسگزاریم.

## منابع

- Abu al-Ma'ali al-Husseini, Kh. (2010). *Criminological and Criminal Theories (with emphasis on social cognition)*. Tehran: Arjomand. [In Persian]
- Abdolkhalegi, M., Davachi, A., Sahbaei, F., Mahmoodi, M. (2005). Surveying the Association between Computer–Video Games and Aggression in Male Students of Guidance Schools in Tehran, *Journal of Medical Sciences*, 15(3): 141-145 [In Persian]
- Abvalmaly al-Husseini, Kh (2010). *Theories Criminology and Crime (with an emphasis on social cognition)*, Tehran: Arjmand [In Persian]
- Ahangar Anzabi, A & Farajzadeh, R. (2013). The Effectiveness of Group Training on Aggression Management on Reduction and Control of Aggression among Teens of Tabriz Female Teachers, *Women and Family Studies*, 5(19), 23-35. [In Persian]
- Ashrafi, M & Manjeri, F. (1392). The Effectiveness of Communication Skills Training on the Rate of Aggression among High School Girl Students, *Cognitive and behavioral research*, 3(1): 81-98. [In Persian]
- Bagherizadeh, H., Nasab, H. M., & Goudarzvand, R. (2015). The Effect of Play Therapy on Symptoms of Oppositional Defiant Disorder in Boys Aged 5 to 10 Years Old. *International Journal of Learning and Development*, 5(2), 48-55.
- Barzegrabfirovi, K. (2015). Influence of Teaching Empathy on Aggression and Social adjustment of Girl Students, *Research in school and virtual learning*, 3(9):21-32. [In Persian]
- Berk, L. E. (2010). *Development through the lifespan: Study guide*. Boston: Allyn & Bacon.
- Buss, A.H., & Perry, M. (1992). The Aggression Questionnaire, *Journal of Personality and Clinical Psychology*, 63, 452-459.
- Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(5), 883-892.
- Dahlen, E. R., & Martin, R. C. (2007). The experience, expression, and control of anger in perceived social support, *Personality and Individual Differences*, 39 (2): 391-401
- Doartaj, F. (2011). The Effect of Anger Management Training on Aggression and Social Adjustment of Male Students, *Journal of Applied Psychology*, 3(4), 62-72. [In Persian]
- Henning, K., Leitenberg, H., Coffey, P., Turner, T., & Bennett, R. T. (1996). Long-term psychological and social impact of witnessing physical conflict between parents, *Journal of Interpersonal Violence*, 11(1), 35-51.
- Entesar Foumany, GH. & Salehi, J. (2013). The Effects of Anger Management Skills Training on Aggression, Social Adjustment, and Mental Health of

- College Students, *Journal of Educational and Management Studies*, 3 (4), 266- 270. [In Persian]
- Feindler, E. L., & Weisner, S. (2006). Youth anger management treatments for school violence prevention. *Handbook of school violence and school safety: From research to practice*, 353-363.
- Garaigordobil, M., & García, D. G. P. (2006). [Empathy in children aged 10 to 12 years]. *Psicothema*, 18(2), 180-186.
- Goldstein, A. P. (2005). Evaluation of effectiveness. In A. P. Goldstein., R. Nensen., B. Daleflod, & M. Kalt (Eds.), *New perspectives on aggression*.
- Gutiérrez, S. M., Escartí, C. A., & Pascual, B. C. (2011). Relationships among empathy, prosocial behavior, aggressiveness, self-efficacy and pupils' personal and social responsibility, *Psicothema*, 23 (1), 13-19.
- Gaur. R. (2013). Emotional maturity and social intelligence of first born and last born girls of working mothers, *Conflux Journal of Education*, 1(2): 85-86.
- Goldstein, N. E., Serico, J. M., Romaine, C. L. R., Zelechowski, A. D., Kalbeitzer, R., Kemp, K., & Lane, C. (2013). Development of the juvenile justice anger management treatment for girls, *Cognitive and Behavioral Practice*, 20(2), 171-188.
- Kadish, T.E, Glasser B. A, Ginter, E. J. (2007). Identification The developmental Strengths of Juvenile offerens: Assessing for life Skills. *Journal of Addictions and offender counseling*, 21(2): 11-85.
- Khoshravesh, S, Khosravjavid, M., Husseinkhanazadeh, A. A. (2015). Effectiveness of emotional regulation training on social acceptance and empathy of students with dyslexia, *learning disabilities*, 16, 32-46. [Persian].
- Lochman, J. E. & Pardini, D. A. (2008). Cognitive behavioral therapies. In M. Rutter, D. Rutter, M., Bishop, D., Pine, D., Scott, S., Stevenson, J. S., Taylor, E. A., & Thapar, A. (2011). *Rutter's child and adolescent psychiatry*. John Wiley & Sons.
- Lovett, B. J., & Sheffield, R. A. (2007). Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents: A critical review, *Clinical Psychology Review*, 27(1), 1-13.
- Morelli, S. A., Rameson, L. T., & Lieberman, M. D. (2012). The neural components of empathy: Predicting daily prosocial behavior, *Social cognitive and affective neuroscience*, 9(1):39-47
- Morelli, S. A., Lieberman, M. D., & Zaki, J. (2015). The emerging study of positive empathy. *Social and Personality Psychology Compass*, 9(2), 57-68.
- Pardini, D. A., & Fite, P. J. (2010). Symptoms of conduct disorder, oppositional defiant disorder, attention-deficit/hyperactivity disorder, and callous-unemotional traits as unique predictors of psychosocial maladjustment in

- boys: advancing an evidence base for DSM-V. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 49(11), 1134-1144.
- Rieffe, C., Ketelaar, L., & Wiefferink, C. H. (2010). Assessing empathy in young children: Construction and validation of an Empathy Questionnaire (EmQue), *Personality and individual differences*, 49 (5), 362-367.
- Riess, H. (2015). The Impact of Clinical Empathy on Patients and Clinicians: Understanding Empathy's Side Effects. *AJOB Neuroscience*, 6(3), 51-53.
- Sakofsky, M. J. (2009). *The Impact of Empathy Skills Training on Middle School Children*, Counselor Education Master's Theses, The College at Brockport: State University of New York.
- Taylor, J. L., & Novaco, R. W. (2005). *Anger treatment for people with developmental disabilities*, West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.
- Sedaghat, S., Moradi, & Ahmadian, H. (2014). The Effectiveness of Cognitive-Behavioral Group Control on Anger Management on Aggressive Girl Students' Aggression. *Journal of Medical Sciences*, 24 (4): 215-220. [In Persian]
- Sneddon, H., Iwaniec, D., & Stewart, M. C. (2010). Prevalence of childhood abuse in mothers taking part in a study of parenting their own children. *Child Abuse Review*, 19(1), 39-55.
- Shokohi, Yekta, M., Zamani, N., Pourkarimi, J & Parand, A. (2011). Anger in mothers of children with special needs, *Iranian Journal of Psychology*, 5, (20), 296-289, [In Persian]
- Shokrolahzadeh., Mosavi, P. S., Zademohammadi, A & Nasiri Hanis, Gh. (2017). The mediating role of attachment to peer in relationship between attachment to parents and adolescent's emotional maturity, *Journal of Applied Psychology*, 11 (2): 215-235. [In Persian]
- Strayer, J., & Roberts, W. (2004). Empathy and Observed Anger and Aggression in Five-Year-Olds. *Social Development*, 13(1), 1-13.
- Sukhodolsky, D. G., Kassinove, H., & Gorman, B. S. (2004). Cognitive-behavioral therapy for anger in children and adolescents: A meta-analysis, *Aggression and violent behavior*, 9 (3), 247- 269.
- Scuka, R.F. (2005). *Relationship Enhancement Therapy: Healing Through Deep Empathy and Intimate Dialogue*, New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Najarian, B., Shokrkon, H., Zahedifar, Sh. (2000). Development and Validation of a Scale for Measuring Aggression, *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 7 (1): 73-102. [In Persian]
- Taher, M., Abolqasemi, A & Narimani, M. (2017). The effectiveness of empathy training and anger management training based on cognitive-behavioral

- approach on adolescents' conflict disobedience disorder students. *Journal of School Psychology*, School, 5 (1), 26- 47 [In Persian]
- Vaziri, Sh., Lotfi & Azimi, A. (2012). The effect of empathy training in decreasing adolescents aggression, *Developmental psychology*, 30, 167-175 [In Persian]
- Vaziri, Sh & Lotfi Kashani, F. (2011). Teaching anger control skills: The Life Skills Foundation, *Quarterly Journal of Education*. [In Persian]

