

اثربخشی آموزش شایستگی اجتماعی بر کنترل خشم و مهارت های ارتباطی دانش آموزان پرخاشگر دوره دوم ابتدایی

پروین مرادی^۱

^۱ کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد مهاباد

چکیده

هدف از انجام این پژوهش بررسی تأثیر آموزش شایستگی اجتماعی بر کنترل خشم و مهارت های ارتباطی در بین دانش آموزان پرخاشگر دوره دوم ابتدایی شهر اشنویه بود. پژوهش حاضر طرحی نیمه آزمایشی از نوع آزمایش و کنترل بود. نمونه آزمایشی شامل تعداد ۴۰ نفر از دانش آموزان پرخاشگر دوره دوم ابتدایی در سال ۱۳۹۹ بودند. با روش نمونه گیری تصادفی در دسترس انتخاب شدند و در دو گروه آزمایشی و کنترل قرار گرفتند، گروه آزمایشی به مدت ۱۰ جلسه ی ۶۰ دقیقه ای تحت آموزش شایستگی اجتماعی به صورت گروهی قرار گرفتند. برای جمع آوری داده ها از مقیاس کنترل خشم و مهارت های ارتباطی تحلیل شدند. نتایج نشان داد که گروه آموزش شایستگی اجتماعی به طور معناداری بر مؤلفه های کنترل خشم و مهارت های ارتباطی اثر بخش بود. بر اساس نتایج این مطالعه، به نظر می رسد با آموزش شایستگی اجتماعی می توان میزان خشم و مهارت های ارتباط را در بین دانش آموزان دوره ابتدایی را بهبود پیدا کنند.

واژه های کلیدی: شایستگی اجتماعی، کنترل خشم، پرخاشگری، مهارت های ارتباطی

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

۱-مقدمه

رفتارهای تهاجمی یا پرخاشگرانه شامل رفتارهای جسمی و کلامی پرخاشگری نظیر تهدید کردن؛ مشاجره‌ی لفظی و... همچنین ویرانی‌داری است. عده‌ای از روان‌شناسان پرخاشگری را رفتاری می‌دانند که به دیگران آسیب می‌رساند یا بالفعل می‌تواند آسیب برساند. پرخاشگری ممکن است بدنی؛ لفظی یا به صورت تجاوز به حقوق دیگران باشد (برزگر محمدی و همکاران، ۱۳۹۴).

بنابراین بررسی علل پرخاشگری دانش آموزان استفاده از نظریات صاحب نظران علوم اجتماعی و روانشناسی و یافته‌های محققین می‌تواند به عوامل شخصیتی؛ عوامل آموزشی؛ عوامل اجتماعی و عوامل خانوادگی به عنوان علل پرخاشگری دانش آموزان نام برد. رنجی در درون او وجود دارد که قادر به رفع و جبران آن نیست و ناگزیر تلافی آنرا سر دیگران در می‌آورد اگر چه در مواردی این زجر دادن متوجه خودش نیز می‌شود. فروید معتقد است پرخاشگری امری غریزی و فطری بوده و انسان از هنگام تولد این نیرو را با خود دنیا می‌آورد. سختگیری‌ها؛ خشونت‌ها؛ سرزنش‌ها و تحقیرهای والدین مستبد اثرات ویرانگر و جبران‌ناپذیری بر روی ساختار شخصیتی کودکان و نوجوانان باقی می‌گذارد و احساس بی‌کفایتی؛ ترس و انزوا و گوشه‌گیری؛ ناتوانی در برقراری روابط عاطفی و اجتماعی ناسازگاری و پرخاشگری و... می‌تواند زاینده چنین رفتارهای ناسنجیده و نابخردانه والدین باشد (فتحی و همکاران، ۱۳۹۸).

بنابراین با شناخت عوامل پرخاشگری می‌توان همکاری‌های لازم را برای کاستن از میزان و شدت پرخاشگری ارائه نمود مانند سرگرم نمودن فرد مهر و محبت و دلجویی آموزشی تنهایی فکرکردن صبر و متانت نشان دادن در مواقع پرخاشگری تشویق جهت استحمام و روش گرفتن اجرای عدالت در منزل برآورده کردن نیازهای کودکان و نوجوانان مساعد ساختن جو آزادی‌های بازرسی شده جلوگیری از توهین و ناسزا گفتن به آن‌ها و یا مقابله به مثل نکردن با آنها پیشگیری از تهدید و ترساندن الگوهای خوب رابه آن‌ها نشان دادن رهنمودهایی در مورد سازش و جوشش با دیگران تشویق به بازیهای گروهی و رعایت بتراکت و قوانین در زندگی با دیگران عادت دادن به آن‌ها به گذشت یاد دادن انتقاد صحیح به آنها جهت تخلیه و سبک شدن و آرامش یافتن و در پایان چنانچه رعایت عوامل فوق تأثیری نداشت می‌توان از عوامل دیگری مانند توبیخ اخطار تحکم مقابله به مثل تنبیه و قهر و... استفاده نمود (فتحی و همکاران، ۱۳۹۸).

متغیر دیگری که در این پژوهش مورد بررسی قرار می‌گیرد مهارت‌های ارتباطی است که مهارت‌های ارتباطی به معنی توانایی انتقال اطلاعات به دیگران به شیوه مناسب و موثر است که باعث بهتر شدن ارتباطات بین افراد می‌شود و نتیجه‌ی آن می‌تواند رضایت از زندگی را در افراد بیشتر کند. مهارت‌های ارتباطی همزمان شامل نوع صحبت کردن، ارائه کردن مطالب به دیگران، خوب گوش کردن به صحبت‌های سایرین، داشتن مهارت نوشتاری و زبان بدن مناسب است. زبان بدن جزء دسته‌ی مهارت‌های غیر کلامی ارتباطی است. تقویت این مهارت‌ها در ارتباط روزمره ما با دیگران بسیار اهمیت دارد. این که ما بتوانیم شنونده‌ی خوبی باشیم و بتوانیم حرف و پیام خود را به خوبی به سایرین منتقل کنیم نیاز به مهارت دارد. مهارت‌های ارتباطی در ایجاد دوستی‌های پایدار و موفق نقش دارد. اگر ما بتوانیم با دوستان خود ارتباط مفید و موثر برقرار کنیم قطعاً دچار سوتفاهم در رابطه نمی‌شویم، می‌فهمیم که چطور ارتباط مان با دیگران را بهتر کنیم و آن را حفظ کنیم. مهارت‌های ارتباطی برای ما فرصت‌های پیشرفت بیشتری را به وجود می‌آورند. افرادی که این مهارت‌ها را به خوبی در خود تقویت کرده‌اند قدرت جذب بیشتری

دارند، سایر افراد به آن ها اعتماد می کنند و با آن ها همکاری می کنند. افرادی که با چند برخورد کوتاه اثر خوبی در شما می گذارند و شما دوست دارید که باز هم با آن ها ارتباط برقرار کنید (کریمی و همکاران، ۱۳۹۲).

کودکی دوره است که با تغییرات فیزیولوژیکی، شناختی، هیجانی و رفتاری همراه است. این دوره با عنوان دوره آمادگی و کسب مهارت در دوره های دیگر تعریف می شود. این دوره یکی از بحرانی ترین دوران زندگی هر فردی می باشد. بی شک سپری کردن موفقیت آمیز آن مستلزم برخورداری کودک از شایستگی اجتماعی است. شایستگی اجتماعی به منزله مهارت های بین فردی، ارتباطی و تعاملی فرد در ارتباط با دیگران و یا هوش هیجانی، عملی و عاطفی فرد تعریف گردیده است. شایستگی اجتماعی نظام پیچیده ای از شناخت، انگیزه ها، توانایی ها، سنت ها، مهارت ها و نیز تجربه های اجتماعی است. اصطلاحات در زمینه شایستگی اجتماعی به صورت کامل طراحی نگریده است. علت این امر تفاوت در محتوای ادراک شده از مفهوم شایستگی های اجتماعی نیست، بلکه می توان ریشه این امر را در تفاوت ابزارهای روانشناختی مختلف در سنجش شایستگی اجتماعی جستجو کرد. فلنر و همکاران (۱۹۹۰)، چهار مقوله مهارت های شناختی که شامل تصمیم گیری و یا توانایی های مربوط به قضاوت شامل توانایی یادگیری و همچنین توانایی اکتساب اطلاعات ضروری، مهارت های رفتاری که شامل مذاکره، ایفای نقش، جرات مندی، اکتساب حمایت، مهارت های محاوره ای برای شروع و تداوم مذاکره و مهارت های رفتار مهربانانه با دیگران، شایستگی های هیجانی که در برگیرنده نظم بخشی و ظرفیت کنترل برانگیختگی هیجانی، ظرفیت های عاطفی برای برقراری روابط مثبت با دیگران مثل ظرفیت برقرار پیوند مثبت سازنده با دیگران، ایجاد و گسترش اعتماد و روابط حمایتی دوجانبه و در نهایت آمایه های انگیزشی و انتظار که شامل سه حوزه جداگانه ساختار ارزشی فرد، سطح رشد اخلاقی فرد و احساسی اثربخشی و کنترل خود هستند را به عنوان چهار بعد اصلی شایستگی اجتماعی تعریف کرده اند. سپری کردن موفقیت آمیز دوره کودکی و نوجوانی مستلزم داشتن شایستگی اجتماعی در چهار بعد ذکر شده است که فقدان آنها عامل اساسی ناسازگاری و مشکلات انطباقی است.

بنابراین براساس مسئله مطرح شده که پرخاشگری در بین کودکان از مشکلات اساسی است که ریشه در مسائلی همچون خشم و مهارت های ارتباطی دارد که نیاز به آموزش شایستگی اجتماعی در ابعاد مطرح شده دارد که پژوهش حاضر در پی بررسی اثربخشی آموزش شایستگی اجتماعی بر کنترل خشم و مهارت های ارتباطی در بین دانش آموزان پرخاشگر است.

۲- مرور پیشینه پژوهش

پر خاشگری

پر خاشگری معمولاً به رفتاری گفته می شود که هدف آن آسیب رساندن به افراد دیگر یا از بین بردن دارایی این افراد است، که از لحاظ اجتماعی قابل قبول نیست (اتکینسون و هیلگارد ۱۹۹۶؛ ترجمه براهنی و همکاران ۱۳۹۰، ۱۸۹).

بعضی از روان شناسان بین پر خاشگری وسیله ای و پر اشگری خصمانه فرق می گذارند. پر خاشگری وسیله ای، اعمالی است که هدف اصلی فرد به دست آوردن خ اشیا، فضا و مزایا می باشد و پر خاشگری خصمانه اعمال پر خاشگرانه ای است که هدف اصلی انجام دهنده آن آسیب رساندن و جراحت وارد کردن به قربانی است. پر خاشگری خود را به شکل های مختلف عملی و کلامی نشان می دهد (شفر ۱۹۹۶، نقل از واحدی ۱۳۸۷).

1. Atkinson

۱. Shaffer

پرخاشگری کلامی به صورت مسخره کردن، تهدید، فحش دادن وغیره می باشد (پارک واسلایی ۱۹۸۳؛ نقل ازواحدی ۱۳۸۷). هارت ونلسون (۱۹۹۸، نقل ازواحدی ۱۳۸۷) نوع دیگر پرخاشگری، پرخاشگری ارتباطی است به صورتی که حیوانات باعث رفتار پرخاشگرانه در آنها می شود.

آدم ها دارای برخیز مکانیزم های عصبی هستند که باعث رفتار پرخاشگرانه می شود، اما فعال شدن این مکانیزمها در اختیار کنترل شناختی است. بعضی افرادی که دچار آسیب مغزی هستند ممکن است به محرکی که به طور طبیعی رفتار پرخاشگرانه ای ایجاد نمی کند، پرخاشگرانه عکس العمل نشان دهند؛ در چنین مواردی، نظارت قشر مخ، مختل شده است (اتکینسون و هیلگارد ۱۹۹۶، ترجمه براهنی و همکاران ۱۳۹۰، ۱۹).

ناکامی یعنی در راه رسیدن به هدف با مانعی برخورد کنیم، یکی از این نوع تجربه هاست. عوامل دیگری که باعث پرخاشگری می شود برانگیختنی هیجانی است که با ناراحتی های جسمانی پرخاشگری زیاد می شود. پس از بررسی، افرادی که پرخاشگری را ز خود نشان ندادند افرادی بودند که در اطاق خنک کار می کردند ولی پس از اینکه هر دو گروه سر مشقی از پرخاشگری را دیدند گروه اول بیشتر از گروه دوم پرخاشگری را از خود بروز دادند. حتی تحریکی ناشی از محرکها نامطبوع نباشد در صورت وجود پرخاش انگیز می تواند پرخاشگری را افزایش دهد. با وجود بررسی های که تا کنون در مورد علل پرخاشگری صورت گرفته است عوامل بسیاری را می توان پیدایش پرخاشگری دانست که به طور خلاصه می توان از عوامل زیر نام برد. (بارون ۱۹۹۱، ۹۰؛ نقل از کریمی ۱۳۸۹).

بعضی اوقات پدر و مادر رفتار خوشونت آمیز کودکان را تایید می نمایند، ویا اینکه مجوز ادامه این رفتار را برای کودک صادر می کنند. بررسی های انجام گرفته بیانگر اینست که والدینی که از تنبیه بدنی غیرمعمول استفاده می کنند احتمالاً کودکان پرخاشگری و خشنی خواهند داشت (اتکینسون و هیلگارد ۱۹۹۶، ترجمه براهنی و همکاران، ۱۳۹۰).

پاترسون ۱۹۸۲ بر اساس مشاهداتی^۵ از خانواده های کودکان پرخاشگر و غیرپرخاشگر بیان کرد که کودک به گونه ای مناسب رفتار می کرد نیز غالباً او را تنبیه می کردند. هنگامی که کودک به خاطر رفتار پرخاشگرانه تنبیه می شود ممکن است رفتار وی در حضور تنبیه کننده کاهش یابد ولی رفتارها و احساسات خود را جابه جا می کند وحتی تنبیه نتیجه عکس می دهد. افرادی که از تنبیه بدنی برای کنترل پرخاشگری کودک خود استفاده می کنند در واقع ممکن است الگویی آشکار از رفتار پرخاشگرانه به او ارائه دهند، معتقد است که کودکان تربیت می شوند تا پرخاشگر شوند و والدین تربیت شده اند تا آنها را به این کار تشویق کنند. والدین تنها اعضای خانواده نیستند که به رشد پرخاشگری کمک می کنند. کودکان در تعامل با خواهرها و برادران خود یاد می گیرند که پرخاشگرانه رفتار کنند.

بر اساس بررسی های انجام شده نشان می دهد که پاسخ های پرخاشگرانه احتمال دارد از طریق تقلید یاد گرفته شود. کودکان کودکانی بسیاری از حرکات و اعمال از جمله الگوهای نامناسب رفتار پرخاشگرانه را تقلید می کنند. دو روایت از پرخاشگری که فیلمبرداری شده بود (یکی از فیلمها رفتار پرخاشگرانه یک فرد بزرگسال را نسبت به عروسک نشان می داد؛ در فیلم دیگر یک شخصیت کارتونی همان رفتار را نمایان می نمود). نتایج این بخش از

^۲ Hart&Nelson

^۴ Baron

^۵ Patterson

آزمایش نیز بسیار مورد توجه بود. میزان پرخاشگری در برابر عروسک در کودکانی که هر یک از دو فیلم را نگاه کرده بودند رفتار واقعی فرد بزرگسال نسبت به عروسک، کودکانی که رفتار واقعی بزرگسالان را تجربه کرده بودند به یک اندازه بود. بدین ترتیب مشخص می شود که مشاهده سر مشقهای چه بصورت زنده و چه بصورت فیلم برداری احتمال وقوع پرخاشگری پرخاشگری را افزایش می دهد (کاپلان و سادوک، ۲۰۰۷، ترجمه گنجی ۱۳۹۵).

در تحقیق انجام شده بر کودکان مشخص شد. کودکانی که با نگاه کردن سرمشق های پرخاشگرانه پاسخ می دادند در خیلی از موارد پاسخ پرخاشگرانه را بیشتر نشان می دادند، که با چنین اعمالی در آنها تقویت می شد. پاسخ-های پرخاشگرانه جدا از سر مشق و فیلم ممکن است از راه مشاهده آموخته شوند که با توجه به پیامد های آن باعث تقویت پاسخ پرخاشگرانه می شوند

پژوهشگران به مدت ده هفته بر روی کودکان کوردستانی کار کردند و اتفاق هایی که به دنبال پرخاشگری انجام می شود یادداشت کردند. این رویدادها عبارت بودند از: تقویت مثبت (فرد مورد پر خاش گریه می کرد یا کز می کرد)، تنبیه (فرد مورد پرخاش حمله می کرد)، و واکنش های خنثی (فرد مورد پرخاش، پرخاشگری را نادیده می گرفت). تقویت مثبت رایج ترین واکنش در برابر اعمال پرخاشگرانه کودکانی بود که به طور کلی رفتارهای پرخاشگرانه زیادی نشان می دادند. کودکان غیر فعالی که بارها قربانی پرخاشگری می شدند ولی گهگاه پرخاش متقابل آنان با موفقیت همراه بود به تدریج رفتار دفاعی خود را کاهش دادند و شروع به حمله کردند. روشن است که پی آمدهای پرخاشگری نقش عمده ای در شکل گیری رفتار ایفا می کنند (اتکینسون و هیلگارد ۱۹۹۶، ترجمه براهنی و همکاران ۱۳۹۰، ۱۱۳).

-مهارت های ارتباطی

-مهارت های زندگی

مهارت های زندگی شامل مجموعه ای از توانایی ها که زمینه سازگاری و رفتار مثبت و مفید را در فراهم می کند. این توانایی ها فرد را توانا می کند تا مسئولیت های نقش اجتماعی خود را بپذیرد و بدون لطمه زدن به خود و دیگران، با خواست ها، انتظارات و مشکلات و مشکلات روزانه، بویژه در روابط بین فردی، به شکل مؤثری مواجه شود. این مهارت ها، تأکید بر قابلیت های عملی و موفقیت می باشند و از تحلیل نیازها و خواسته های اجتماعی و الزام های روزمره و عادی زندگی استخراج شدند. برخی از آنها به مهارت های سازگاری و ارتباطات افراد، برخی به کارهای روزمره زندگی و برخی نیز به مهارت های شهروندی مرتبط هستند (ادیب، فردانش، ۱۳۸۲).

به عقیده موريس الیاس، مهارت های زندگی یعنی ایجاد ارتباط بین فردی مناسب و مؤثر، ایجاد مسئولیت های اجتماعی، انجام تصمیم گیری های صحیح، حل تعارض ها و کشمکشها بدون توسل به اعمالی که به خود یا دیگران ضربه می زند (سازمان جهان بهداشت ۱۹۹۴، ترجمه نوری قاسم زاده و محمد خانی، ۱۳۷۷).

لذا مهارت های زندگی به عنوان توانایی ها، دانش ها، نگرش ها و رفتارهایی تعریف شده است که برای شادمانی و موفقیت یاد گرفته می شوند تا این که فرد را قادر سازند با موقعیت های زندگی سازگاری یابد و بر آنها مسلط است (پیتمن، ۱۹۹۷).

مطالعات مختلف حاکی از آموزش مهارت های زندگی بر رشد رفتارهای مثبت و سازگاری افراد و کاهش رفتارهای منفی اثر داشته است (گیلیان، ۲۰۰۰). همچنین بوتون و همکاران (۱۹۸۴ - ۱۹۸۰)، اثر برنامه آموزش مهارت های زندگی را بر مصرف الکل، سیگار و مواد بررسی شد، یافته ها نشان داد که آموزشها بر

کاهش موارد یاد شده اثربخش بوده است. نتایج این تحقیق توسط تحقیقات دیگر از جمله تحقیقات ادکارت و همکاران (۱۹۹۱)، الیاس و همکاران (۱۹۹۱)، پاونی و همکاران (۱۹۹۷)، کیمس (۱۹۹۷) و گیلیان (۲۰۰۰)، نیز مورد تأیید قرار گرفته اند. (سازمان جهانی بهداشت ۱۹۹۴؛ ترجمه نوری و محمد خانی، ۱۳۷۷). همچنین نتایج تحقیقات کانورس و والیتزر (۲۰۰۱) نشان داد که آموزش مهارت‌های زندگی در کاهش مصرف الکل در بین زنان معتاد نیز تأثیر دارد (کانورس، والیتزر، ۲۰۰۱). الیاس و همکاران در یک مطالعه طولی ۶ ساله در مورد نتایج برنامه پیشگیری اولیه و آموزش مهارت‌های زندگی نشان داده‌اند که به دنبال آموزش مهارت‌ها، رفتارهای مناسب اجتماعی افزایش و رفتارهای منفی و خود تخریبی کاهش پیدا می‌کنند (الیاس و همکاران، ۱۹۹۳؛ نقل از میرزاده ۱۳۸۱).

اثربخشی مهارت‌های زندگی و ارتباط آن با مهارت‌های شناختی، عاطفی و رفتاری در مدل صفحه بعد نشان داده شده است: "اکتساب دانش - اکتساب مهارت‌های زندگی همراه با تمرین - نگرش و ارزش‌های مثبت - رفتار مثبت - پیشگیری از مشکلات و ارتقای بهداشت روان" که بی شک مهارت‌هایی که به مهارت‌های زندگی ساده، بی شماری هستند و ماهیت و تعریف آن‌ها، به نسبت فرهنگ‌ها و موقعیت‌ها، تغییر می‌یابد. مهارت‌های ارتباطی به عنوان یکی از مهارت‌های زندگی می‌باشند که در سلامت روان شناختی افراد مؤثر می‌باشد.

- ارتباطات ارتباطی

اصلی‌ترین هویت و کمال انسان که باعث پیوند و ارتباط وی با دیگران می‌شود و موجب شکوفایی افراد و بهبود کیفیت روابط می‌شوند تعامل و ارتباط انسانی هست (وود، ترجمه فیروز بخت، ۱۳۷۹)، بسیاری از اختلالات روانشناختی بخاطر نداشتن مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی همراه هستند و کسانی که به خاطر انواع بیماری‌های روانی بستری شدند و کاستی‌های عمده‌ای در مهارت‌های ارتباطی نشان دادند (هارجی و همکاران، ترجمه بیگی و فیروز بخت، ۱۳۷۹).

براساس نتایج مطالعات انجام شده، ارتباط افراد به توانایی آنها در همسویی با دیگران بستگی دارد، ویلسون (۱۹۸۷)، بیان کرد که ارتباط موفقیت آمیز با دیگران باعث شادکامی می‌شود. در بررسی‌های لونتال (۱۹۶۸)، والد (۱۹۷۰)، روبنستاین و شیور (۱۹۸۲) مشخص شد که روابط خوب با سلامت روانی رابطه دارد. بررسی‌های ویلنت (۱۹۷۷)، شیور و روبنستاین (۱۹۷۹)، کوهن و ویلیس (۱۹۸۵). رایجترین مشکل در ازدواج‌های نا آرام و پر دردسر همانا ارتباط ضعیف است (سپینگتون، ترجمه حسین شاهی پرواتی، ۱۳۷۹).

مطالعات انجام شده نشان دادند که کمبود مستمر مهارت‌های ارتباطی اغلب به ناسازگاری جدی منجر شده و با آموزش مناسب در زمینه مهارت‌های ارتباطی ضروری، قابل جبران است (فرگاس، ترجمه بیگی و فیروز بخت، ۱۳۷۹). مهارت‌های ارتباطی مؤلفه‌هایی چون ارتباط کلامی و غیر کلامی مؤثر، گوش دادن مؤثر، ابراز وجود و نه گفتن به درخواست‌های نامعقول دیگران، حل مسأله اجتماعی، همدل، حل تعارض بین فردی و ... را در بر می‌گیرد.

- حل مسأله

همه افراد در موقع برخورد با انواع مشکلات، با یکدیگر یک سری تفاوت هایی دارند که در بسیاری از مواردی که از نظر بالینی رفتار ناهنجار یا اختلال هیجانی نامیده می شوند، می توان به تعبیری بهتر، رفتار غیر مؤثر با پیامدهای منفی آن دانست. حل مسأله یک راهبرد مقابله ای مهمی است که می تواند فرد را قادر می سازد تا موقعیت های مشکل آفرین زندگی روزمره و تأثیر هیجانی آنها را به خوبی حل کند و از طریق تنیدگی روانشناختی را کاهش دهد، به حد اقل برساند و یا پیشگیری نماید (دزوریل و شیدی، ۱۹۹۲). بنابراین حل مسأله، شیوه ای هست که اشخاص در موقع برخورد با موقعیت های چالش بر انگیزی می توان از آن کمک بگیریم.

مهارتی که از نظر روانشناختی نیز مفید و مؤثر است، چنانچه استفاده از روش های حل مسأله موجب افزایش اعتماد به نفس در افراد شده و احساس شایستگی و تسلط به مشکل در فرد تقویت و بهبود می یابد (هینر، هیلبراند، ۱۹۹۱). در حالی که حل ناقص مشکل یا گروه های ناگشوده، بهداشت روان شخص را به طور جدی تهدید می کند و همچنین حل مسأله یک مهارت حیاتی در دنیای کنونی می باشد. و امروزه در تمامی فعالیتها، صاحبان امر به سوی مهارت های تفکر سطح بالا و حل مسأله چه در حیطه عمومی و چه در حیطه فناوری و در فعالیت های سالم و خواه در فعالیت های مسأله دار باشند و در اغلب جوامع، همه معتقدند که باید بر افزایش مهارت های حل مسأله اصرار می کنند (وو و همکاران، ۱۹۹۶)، مزیت حل مسأله آن است که به افراد مشکل دار کمک می کند برای مشکل خود راه حلی پیدا کنند، و هیچ وقت ناامید و سرخورده نشوند.

لذا حل مسأله در واقع به فرایند شناختی- رفتاری ابتکاری فرد اطلاق می شود که به وسیله آن فرد می خواهد راهبردهای مؤثر و سازگارانه مقابله ای برای مشکلات روزمره را تعیین، کشف یا ابداع کند. به عبارت دیگر، حل مسأله یک راهبرد مقابله ای مهمی می باشد که توانایی و پیشرفت شخصی و اجتماعی را افزایش و تنیدگی و نشانه شناسی روانی را کمتر می کنند (دزوریل و شیدی، ۱۹۹۲). حل مسأله مستلزم راهبردهای ویژه و هدفمندی است که فرد بوسیله آن مشکلات را تعریف می شود، تصمیم به اتخاذ راه حل گرفته می شود، راهبردهای حل مسأله را انجام می دهند و بر آن نظارت می کند (الیوت و همکاران، ۱۹۹۵). بنابراین حل مسأله در برگیرنده حوزه های عاطفی، شناختی و رفتاری می باشد. هیجان ها اغلب اولین نشانه وجود مسأله و لزوم حل آن می باشند، شناخت در جریان شناسایی مسأله، طرح ریزی راه حل های احتمالی و پیامدهای آنها و برنامه ریزی برای اجرای بهترین راه حل مورد استفاده قرار می گیرد و سرانجام برای تکمیل این مسیر باید از مهارت های رفتاری نتیجه شود. اگر چه فرایند تا حدی پیچیده است، اما زمانی که به مراحل مختلف تقسیم شود، به نحو موفقیت آمیزی قابل آموزش می باشد. دزوریل و گلدفراید، برای اولین بار، الگوی مرحله به مرحله را برای آموزش حل مسأله پیشنهاد نمودند (دزوریل و گلدفراید، ۱۹۷۱).

فتحی و همکاران (۱۳۹۸)، در پژوهشی دیگر تنظیم شناختی هیجان، شایستگی اجتماعی و پرخاشگری را در بین نوجوانان عادی و دارای اعتیاد به اینترنت در بین دانش آموزان ۱۵ تا ۱۸ ساله شهر تبریز مورد مقایسه قرار دادند که با روش نمونه گیری تصادفی ساده ۱۰۰ نفر از دانش آموزانی که نمره بالاتر از میانگین پرسشنامه (نمره بالاتر از ۴۰) را بدست آوردند به عنوان افراد دارای اعتیاد به اینترنت شناخته شده و با استفاده از گروه همتا (۱۰۰ نفر دانش آموز عادی) به مقایسه متغیرهای تحقیق پرداخته شدند. جهت گردآوری اطلاعات مورد نظر از مقیاس شایستگی اجتماعی فلنر و همکاران (۱۹۹۰)، پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان گارنفسکی، کرایج و اسپینهاون (۲۰۰۲)، آزمون

اعتیاد اینترنتی یانگ و پرسشنامه پرخاشگری آرنولد اچ باس و پری (۱۹۹۲) استفاده شد و جهت تجزیه و تحلیل داده ها از آزمون تحلیل واریانس چند متغیره استفاده شد. یافته های تحقیق نشان داد که بین میانگین نمرات نوجوانان دارای اعتیاد به اینترنت و نوجوانان عادی از نظر سرزنش خود، پذیرش، نشخوار فکری، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه ریزی، ارزیابی مجدد مثبت، دیدگاه گیری، فاجعه انگاری و سرزنش دیگری، مهارت های شناختی، مهارت های رفتاری و شایستگی هیجانی، خشم و تهاجم تفاوت معنی داری وجود دارد.

جعفری سمیع، فارسی و عزیزی (۱۳۹۸)، در پژوهشی به بررسی تأثیر آموزش مهارت های ارتباطی و مدیریت خشم بر نحوه مواجهه پرستاران با رفتارهای پرخاشگرانه بیماران بستری در بخش های روانپزشکی بیمارستان های منتخب نظامی پرداختند که ۵۸ پرستار به روش سرشماری انتخاب شدند و در گروه های کنترل و آزمون مورد مطالعه قرار گرفتند. آموزش از طریق سخنرانی، پاورپونت و پرسش و پاسخ در هشت جلسه انجام شد و نتایج نشان داد پرستاران پس از مداخله واکنش مطلوب تری نسبت به زمان قبل از مداخله در مواجهه با پرخاشگری از خود نشان دادند هر کدام ز این تغییرات از نظر آماری معنی دار نبود. به نظر می رسد ایجاد تغییر در این زمینه مستلزم استفاده از مداخله طولانی مدت تری می باشد.

برزگر محمدی و همکاران (۱۳۹۴)، در پژوهشی به ارتباط پرخاشگری با مهارت های ارتباطی منجیان غریق مرد شهر تهران پرداختند به همین منظور از بین ۳۰۰ نفر از منجیان غریق به صورت خوشه ای و تصادفی ساده و براساس جدول مورگان، ۱۶۹ نفر به عنوان نمونه تحقیق انتخاب شدند. روش تحقیق از نوع همبستگی و از لحاظ هدف جمع آوری داده ها کاربردی، از نظر زمان، حال نگر و نحوه جمع آوری داده ها به شکل میدانی بوده است. برای اجرای این تحقیق از پرسشنامه های پرخاشگری باس و پری (۱۹۹۲) و مهارت های ارتباطی بارتون جی (۱۹۰۰) و پرسشنامه اطلاعات فردی استفاده شد. به منظور توصیف متغیرهای تحقیق از شاخص های آمار توصیفی استفاده شد. برای تعیین توزیع طبیعی داده ها از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف و برای آزمون فرضیه ها از روش آماری همبستگی پیرسون و رگرسیون استفاده شد. نتایج تحقیق نشان داد پرخاشگری با مهارت های ارتباطی منجیان غریق مرد شهر تهران ارتباط معناداری ندارد.

رضائی میرقائد و همکاران (۱۳۹۳)، در پژوهشی به اثر بخشی آموزش گروهی مدیریت خشم بر بهبود مهارت های ارتباطی دختران بزهکار شهر تهران پرداختند که نتایج نشان داد تأثیر آموزش گروهی کنترل خشم بر بهبود مهارت های ارتباطی دختران بزهکار در سطح ۰/۵٪ دارد و آموزش گروهی کنترل خشم بر بهبود مهارت های ارتباطی دختران بزهکار مؤثر است. نتایج این پژوهش می تواند به مسئولان مراکز اصلاح و تربیت کمک کند تا با آموزش گروهی کنترل خشم در برنامه های خود، علاوه بر کنترل خشم دختران بزهکار، مهارت های ارتباطی شان را نیز بهبودبخشیده و سبب بهتر شدن روابط آنان با مسئولان و بزهکاران دیگر شود.

برزگر (۲۰۱۸)، در مطالعه ای نشان داد دلیل عمده ای که باعث می شود تا اعتیاد به اینترنت، پرخاشگری را افزایش دهد، محدود کردن تنظیم شناختی هیجان در نوجوانان است. بدین ترتیب اعتیاد به اینترنت، تنظیم شناختی هیجان در نوجوانان را محدود می کند. تنظیم شناختی شکل خاصی از خودنظم بخشی می باشد که در مدیریت هیجان ها نقش اساسی ایفا می کند.

موریسون، فرنچ و ولز (۲۰۱۷)، در پژوهشی به بررسی و مقایسه مؤلفه های سلامت روانی در دانش آموزان دارای پرخاشگری مفرط پرداختند. نتایج آنها نشان داد که دانش آموزان دارای پرخاشگری و دانش آموزان در معرض خطر پرخاشگری در مقایسه با گروه عادی در مؤلفه های سلامت روانی نمرات پایین تری کسب کرده اند. همچنین کودکان دارای پرخاشگری در مقایسه با کودکان در معرض پرخاشگری بیشتر دچار اعتیاد به اینترنت بودند که نشانگر دامنه وسیعی از فراشناخت های ناکارآمد و غیر سودمند است

ورونا و همکاران (۲۰۰۸)، در پژوهشی اشکال مختلف خشونت را در میان دو گروه نوجوانان دبیرستانی و جوانان دانشگاهی بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند که پرخاشگری فیزیکی و کلامی در بین دانشجویان کمتر است و آنها پرخاشگری خود را بیشتر به صورت بحث و جدل های غیر منطقی نشان می دهند، در حالی نوجوانان دبیرستانی پرخاشگری را به صورت فیزیکی و کلامی و در قالب دسته ها و گروه بندی نشان می دهند.

۳- روش شناسی تحقیق

این پژوهش از نوع نیمه آزمایشی و کاربردی است که با طرح پیش آزمون - پس آزمون با گروه کنترل انجام شد؛ و پس از تعیین و جای گزینی تصادفی گروه های آزمایش و کنترل، آموزش شایستگی اجتماعی طی ۱۰ جلسه ۱ ساعته (۶۰ دقیقه ای) بر روی گروه آزمایش اعمال شد و پس از اتمام جلسات آموزش؛ از دو گروه پیش آزمون و کنترل پس آزمون به عمل آمد.

جدول ۱- طرح پژوهش

گروه	تصادفی	پیش آزمون	متغیر مستقل	پس آزمون
آزمایش	R	T ₁	X	T ₂
گواه	R	T ₂	-	T ₂

در این پژوهش گروه های آزمایش و گواه به روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شدند و قبل از اعمال مداخله های تجربی در مورد گروه آزمایش، پیش آزمون اجرا شد و پس آزمون نیز در پایان مداخله اجرا گردید. تفاوت بین پیش آزمون و پس آزمون هر گروه از نظر معنی دار بودن آماری مورد بررسی قرار گرفت. بدین صورت اثربخشی شایستگی اجتماعی به عنوان متغیر مستقل اعمال گردید تا تاثیر آن بر حالات کنترل خشم و مهارت های ارتباطی به عنوان متغیر وابسته مشخص گردد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش آموزان پرخاشگر دوره دوم ابتدایی شهر اشنویه در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۰۱ هستند. با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای از بین مناطق شهر اشنویه یک منطقه بصورت تصادفی انتخاب و از بین مدارس آن منطقه به صورت تصادفی ۱ مدرسه و از کلاس های آن مدرسه ۴ کلاس به صورت تصادفی انتخاب و آزمون کنترل خشم و مهارت های ارتباطی از آنها گرفته شد. سپس از بین دانش آموزان این کلاس ها ۴۰ نفر از دانش آموزانی که کمترین نمره ها را گرفتند، به صورت تصادفی انتخاب و در دو گروه آزمایش و گواه قرار گرفتند.

با هماهنگی و اخذ معرفی نامه از مدیریت اداره آموزش و پرورش شهر اشنویه، برنامه اجرای پژوهش آغاز شد. از بین مناطق شهر اشنویه به صورت تصادفی خوشه ای چند مرحله ای یک منطقه انتخاب شد و از بین مدارس آن ناحیه به صورت تصادفی ۱ مدرسه و از کلاس های آن مدرسه ۴ کلاس به صورت تصادفی انتخاب شدند. سپس ۱۰۰ نفر از دانش آموزان به صورت تصادفی مورد آزمون پرخاشگری قرار گرفتند؛ بعد از این کار تعداد ۴۰ نفر از نمونه که

کمترین نمره‌ها را گرفتند، انتخاب شده و از این تعداد ۲۰ نفر برای گروه آزمایش و ۲۰ نفر برای گروه کنترل به صورت تصادفی جایگزین شدند. سپس گروه آزمایش در طی ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای طبق شرح جلسات تحت آموزش گروهی قرار گرفتند و پس از اتمام جلسات پس از آزمون روی دو گروه آزمایش و کنترل اجرا گردید. پژوهشگر متعهد شد که برای رعایت اصول اخلاقی، پس از پایان پژوهش این مداخله را برای گروه کنترل نیز انجام دهد.

پرسشنامه پرخاشگری: در پژوهش حاضر از پرسشنامه استاندارد پرخاشگری اهواز (AAI)، استفاده خواهد شد شد که این پرسشنامه توسط زاهدی فر (۱۳۷۵)، ساخته شده است و ۳۰ ماده دارد و از مودنی به یکی از چهار گزینه هرگز، به ندرت، گاهی اوقات و همیشه پاسخ گفته و نمره گذاری آن از ۰ تا ۳ است. این مقیاس سه عامل خشم و عصبیت، تهاجم و توهین و لجاجت و کینه توزی را می سنجد. گرفتن نمره بالا در این مقیاس نشان دهنده پرخاشگری بالاست، زاهدی فر (۱۳۷۵) پایایی آزمون به روش ضرایب بازآزمایی ۰/۷۰. و ضریب آلفای کرونباخ (همسانی درونی) را برای کل آزمودنی ها ۰/۸۷. اعلام کرده است. زاهدی فر (۱۳۷۵)، اعتبار این آزمون را از طریق اجرای همزمان مقیاس مزبور با دو پرسشنامه دیگر انجام داد. ضرایب همبستگی میان خرده مقیاس Pd از آزمون (MMPI) و مقیاس پرخاشگری برای کل آزمودنی ها ۰/۷۶. گزارش شده است.

شایستگی اجتماعی: ابزارهای پژوهش ده جلسه آموزش شایستگی اجتماعی (هر جلسه به مدت ۶۰ دقیقه)، برای گروه آزمایشی طراحی گردید. بدیهی است گروه کنترل آموزشی دریافت نکردند. بعد از ده جلسه آموزشی شایستگی اجتماعی به آزمودنی‌های گروه آزمایش، پس از آزمون برای هر دو گروه اجرا شد. موضوعات و طرح درس این بسته آموزشی بدین شرح می‌باشد:

جلسه اول: معارفه، توضیحات اولیه در خصوص تعداد، محتوای کلی، زمان تشکیل جلسات و اجرای پیش آزمون .
جلسه دوم: بیان تعاریف و ضرورت آموزش شایستگی اجتماعی، دادن تکالیف برای جلسه سوم در رابطه با به یادآوردن موقعیت هایی که در آنها فرد بدون شایستگی عمل نموده و خود را ابراز نکرده است

جلسه سوم: ارائه گزارش تکالیف جلسه قبل و دادن بازخورد؛ بحث در خصوص حقوق اولیه هر انسان؛ دادن تکالیف درباره مواجهه با موقعیتهای جدید و بررسی واکنشهای فرد.

جلسه چهارم: ارائه گزارش تکالیف و دادن بازخورد، ارائه رفتارهای جایگزین و رفتارهای جراتمندانه، دادن تکالیف در خصوص یافتن معیارهای شناخت رفتار جرات ورزانه و رفتار مبتنی بر ابراز وجود در موقعیتهای واقعی روزمره. تمرین خود ابرازی در کلاس.

جلسه پنجم: ارائه گزارش تکالیف جلسه قبل و دادن بازخورد؛ آموزش مهارت کنترل خشم و پذیرش تفاوت‌های خود با دیگران، دادن تکالیف برای مهار خشم.

جلسه ششم: ارائه گزارش و دادن بازخورد، آموزش بیان انتقاد قاطع و دور از پرخاش، آموزش مهارت نه گفتن، دادن تکالیف برای نه گفتن و انتقاد کردن.

جلسه هفتم: ارائه گزارش و دادن بازخورد، آموزش بیان احساسات و هیجانات مثبت و منفی به دیگران، آموزش شنیدن احساسات منفی و مثبت دیگران، دادن تکالیف برای بیان احساسات و شنیدن احساسات.

جلسه هشتم: ارائه گزارش و دادن بازخورد، آموزش و تمرین صحبت برای گروه و سخنرانی در جمع، دادن تکالیف برای صحبت در جمع و سخنرانی در گروه .

جلسه نهم: ارائه گزارش تکالیف و دادن بازخورد، آموزش خودآشنایی مناسب و نامناسب، عذرخواهی و توضیح دادن به دیگران، مروری بر مطالب جلسات قبل.

جلسه دهم: بحث و نتیجه گیری و اجرای پس آزمون

پرسشنامه کنترل خشم: این پرسشنامه هشت سوال دارد و نمره گذاری آن بر اساس مقیاس لیکرت است. آزمودنی باید پاسخ های خود را بین ۵ درجه (کاملاً مخالف، مخالف، بی نظر، موافق و کاملاً موافق) مشخص کند که به هر کدام از پاسخ ها به ترتیب نمره های ۱-۲-۳-۴-۵ داده می شود. دامنه نمره از ۸ تا ۴۰ است. کسب نمره پایین در این پرسشنامه نشان دهنده توانایی کمتر در کنترل خشم آزمودنی ها است. حاجتی و همکاران (۱۳۹۱)، ضریب آلفای کرونباخ ۰/۶۰ و ضریب پایایی بازآزمایی ۰/۵۸ را برای پرسشنامه مهارت کنترل خشم بدست آوردند.

پرسشنامه مهارت های ارتباطی: پرسشنامه مهارت های ارتباطی که توسط بارتون جی ای در سال ۱۹۹۰ تدوین شد و دارای سه مؤلفه زیر است:

۱-مهارت کلامی با شش سؤال ۲-مهارت شنود با شش سؤال ۳-مهارت بازخورد با شش سؤال

۴-یافته های تحقیق**جدول (۲): میانگین، انحراف استاندارد نمرات پرسشنامه های تحقیق در دو گروه آزمایش و گواه**

متغیر	گروه	پیش آزمون				پس آزمون			
		تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	حداکثر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	حداکثر
کنترل خشم	آزمایش	۲۰	۱۰/۷	۱۸/۰۹	۷	۵۲	۱۰/۲۳	۴۰	۲۷
	گواه	۲۰	۷/۳۳	۶/۱۰	۰	۲۰	۶/۳۷	۷/۲۰	۲۱
مهارت های ارتباطی	آزمایش	۲۰	۱۷/۳	۱۶/۹۸	۳	۴۹	۹/۱۵	۹/۰۰	۲۹
	گواه	۲۰	۵/۰۰	۴/۸۲	۰	۱۸	۴/۹۸	۴/۸۰	۱۸

منبع: یافته های تحقیق

جدول (۲)، میانگین و انحراف معیار نمرات مولفه های پرسشنامه خشم و مهارت های ارتباطی شرکت کنندگان در دو گروه آزمایش و گواه را نشان می دهند. همانگونه که ملاحظه می شود، در متغیر کنترل خشم میانگین نمرات گروه آزمایش از پیش آزمون (۲۸/۰۷) به پس آزمون (۱۱/۴۰) کاهش یافته است. همچنین در متغیر مهارت های ارتباطی میانگین نمرات گروه آزمایش از پیش آزمون (۲۲/۷۳) به پس آزمون (۹/۰۰) کاهش یافته است. در مجموع پرسشنامه های مهارت ارتباطی و خشم نمره های گروه آزمایش از پیش آزمون به پس آزمون کاهش یافته است. اما بین میانگین نمرات در پیش آزمون و پس آزمون گروه گواه چندان تفاوتی وجود ندارد.

جدول (۳): نتایج آزمون کولموگروف اسپیرونف و شاپیرو ویلک در مورد پیش فرض نرمال بودن توزیع نمرات گروه های نمونه در جامعه

مقیاس			شاپیرو ویلک		کولموگروف اسپیرونف	
معناداری	درجه	آماره	معناداری	درجه	آماره	معناداری

	df آزادی	(P)		df آزادی	(P)	
۰/۱۶۷	۴۰	۰/۲۰۰	۰/۸۷۱	۴۰	۰/۴۰۹	خشم
۰/۲۲۸	۴۰	۰/۲۱۰	۰/۸۱۴	۴۰	۰/۱۰۵	مهارت های ارتباطی
۰/۱۶۶	۴۰	۰/۰۶۶	۰/۸۸۹	۴۰	۰/۰۸۱	خشم تکانشی

منبع: یافته های تحقیق

همانگونه که در جدول (۳)، مشاهده می گردد، فرض صفر برای نرمال بودن توزیع نمرات دو گروه در متغیرهای خشم و مهارت های ارتباطی و مولفه های آنها بیشتر از ۰/۰۵ است. یعنی پیش فرض نرمال بودن توزیع نمرات در پیش آزمون و در هر دو گروه آزمایش و کنترل تأیید گردید.

اساس این پیش فرض بر آن است که فرض می شود واریانس های نمرات دو گروه در جامعه با هم برابرند و از لحاظ آماری تفاوت معناداری ندارند. برای آزمون این فرضیه از آزمون لوین استفاده می شود.

جدو (۴): نتایج آزمون لوین در مورد پیش فرض تساوی واریانس های دو گروه در جامعه

معناداری (P)	درجه آزادی (دوم (مخرج)	درجه آزادی اول (صورت)	F	مقیاس
۰/۹۷۳	۳۸	۱	۰/۰۰۱	خشم پس آزمون
۰/۳۴۲	۳۸	۱	۰/۹۳۵	مهارت های ارتباطی پس آزمون

منبع: یافته های تحقیق

همانگونه که در جدول (۴)، مشاهده می گردد، فرض صفر برای تساوی واریانس های نمرات دو گروه در متغیرهای خشم و مهارت های ارتباطی در پس آزمون رد نمی شود. یعنی پیش فرض تساوی واریانس های نمرات در دو گروه آزمایش و کنترل در مرحله پس آزمون برای مقیاس پژوهش تأیید شد.

جدو (۵): نتایج آزمون پیش فرض همگنی رگرسیون

معناداری (P)	ضریب F	شاخص های آماری منبع تغییرات	مقیاس
۰/۰۰۰	۷۷/۷۵۰	پیش آزمون	خشم
۰/۵۲	۵/۸۹۵	پیش آزمون × گروه	
۰/۰۰۰	۱۲۰/۱۲۷	پیش آزمون	مهارت ارتباطی
۰/۰۶۱	۱۴/۷۰۰	پیش آزمون × گروه	

منبع: یافته های تحقیق

همانگونه که در جدول (۵)، مشاهده می گردد، اثر بین پیش آزمون و گروه معنادار نشد. عدم معناداری پیش فرض همگنی ضرایب رگرسیون میان دو گروه معلوم شد. بنابراین پیش فرض های تحلیل کوواریانس تأیید شدند.

جدول (۶): نتایج تحلیل کواریانس تأثیر عضویت گروهی بر کنترل خشم و مهارت های ارتباطی دانش آموزان پرخاشگر دوره دوم ابتدایی در دو گروه

شاخص های آماری منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	ضریب F	معنا داری (P)	میزان تأثیر	توان آماری
پیش آزمون	۱۷۵۸۶/۷۶۸	۱	۱۷۵۸۶/۷۶۸	۱۵۵/۴۰۶	۰/۰۰۰	۰/۸۵۲	۱/۰۰۰
عضویت گروهی	۳۱۹۲/۵۳۷	۱	۳۱۹۲/۵۳۷	۲۸/۲۱۱	**۰/۰۰۰	۰/۵۱۱	۰/۹۹۹
خطا	۳۰۵۵/۴۹۸	۳۷	۱۱۳/۱۶۷				
کل	۴۹۶۷۶/۰۰۰	۴۰					

منبع: یافته های تحقیق

همانطور در جدول (۶)، نشان داده شده است، پس از حذف تأثیر متغیرهای همگام بر روی متغیر وابسته و با توجه به ضریب F محاسبه شده، ($F=۲۸/۲۱۱$ و $P=۰/۰۰۰$) مشاهده می شود که بین میانگین های تعدیل شده نمرات مهارت های ارتباطی، و خشم شرکت کنندگان بر حسب عضویت گروهی (گروه آزمایشی و گروه کنترل) در مرحله پس آزمون تفاوت معنادار وجود دارد. بنابراین آموزش شایستگی اجتماعی بر مهارت های ارتباطی و کنترل خشم دانش آموزان دوره دوم ابتدایی موثر است. میزان این تأثیر ۵۱ درصد بوده است. توان آماری نزدیک به یک و سطح معناداری صفرنمایانگر کفایت حجم نمونه بوده است.

جدول (۷): نتایج تحلیل کواریانس تأثیر عضویت گروهی بر کنترل خشم دانش آموزان پرخاشگر در دو گروه

شاخص های آماری منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	ضریب F	معنا داری (P)	میزان تأثیر	توان آماری
پیش آزمون	۱۷۰۹/۷۸۰	۱	۱۷۰۹/۷۸۰	۱۴۲/۳۸۵	**۰/۰۰۰	۰/۸۴۱	۱/۰۰۰
عضویت گروهی	۲۷۹/۷۶۷	۱	۲۷۹/۷۶۷	۲۳/۲۹۸	**۰/۰۰۰	۰/۴۶۳	۰/۹۹۶
خطا	۳۲۴/۲۲۰	۳۷	۱۲/۰۰۸				
کل	۴۷۶۱/۰۰۰	۴۰					

منبع: یافته های تحقیق

همانطور در جدول (۷)، نشان داده شده است، پس از حذف تأثیر متغیرهای همگام بر روی متغیر وابسته و با توجه به ضریب F محاسبه شده ($F=۲۳/۲۹۸$ و $P=۰/۰۰۰$) مشاهده می شود که بین میانگین های تعدیل شده نمرات کنترل خشم شرکت کنندگان بر حسب عضویت گروهی (گروه آزمایشی و گروه کنترل) در مرحله پس آزمون تفاوت معنادار وجود دارد. بنابراین آموزش شایستگی اجتماعی بر کنترل خشم دانش آموزان دوره دوم ابتدایی موثر است. میزان این تأثیر ۴۶ درصد بوده است. توان آماری نزدیک به یک و سطح معناداری صفرنمایانگر کفایت حجم نمونه بوده است.

جدول (۸): نتایج تحلیل کواریانس تأثیر عضویت گروهی بر مهارت های ارتباطی دانش آموزان پرخاشگر در دو گروه

شاخص های آماری منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	ضریب F	معنا داری (P)	میزان تأثیر	توان آماری
پیش آزمون	۱۲۶۵/۷۷۷	۱	۱۲۶۵/۷۷۷	۱۳۴/۲۲۲	**۰/۰۰۰	۰/۸۳۳	۱/۰۰۰
عضویت گروهی	۱۳۹/۴۳۰	۱	۱۳۹/۴۳۰	۱۴/۷۸۵	**۰/۰۰۱	۰/۳۵۴	۰/۹۶۰
خطا	۲۵۴/۶۲۳	۳۷	۹/۴۳۰				
کل	۳۰۸۱/۰۰۰	۴۰					

منبع: یافته های تحقیق

همانطور در جدول (۸)، نشان داده شده است، پس از حذف تأثیر متغیرهای همگام بر روی متغیر وابسته و با توجه به ضریب F محاسبه شده، ($F=14/785$ و $P=0/001$) مشاهده می شود که بین میانگین های تعدیل شده نمرات مهارت های ارتباطی دانش آموزان پرخاشگر شرکت کنندگان بر حسب عضویت گروهی (گروه آزمایشی و گروه کنترل) در مرحله پس آزمون تفاوت معنادار وجود دارد. بنابراین آموزش شایستگی اجتماعی بر مهارت های ارتباطی دانش آموزان پرخاشگر دوره دوم ابتدایی موثر است. میزان این تأثیر ۳۵ درصد بوده است. توان آماری نزدیک به یک و سطح معناداری صفرنمایانگر کفایت حجم نمونه بوده است.

۵- نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر به منظور تعیین آموزش های شایستگی اجتماعی بر کنترل خشم و مهارت های ارتباطی در بین دانش آموزان پرخاشگر دوره دوم ابتدایی شهر اشنویه انجام شد. حجم نمونه ی مورد پژوهش ۴۰ نفر از دانش آموزان دوره دوم ابتدایی سال ۱۳۹۹ بود که در پرسشنامه ی پرخاشگری نمره ی بالاتر از ۲۵ کسب نمودند و به طور مجزا در دو گروه ۲۰ نفری قرار گرفتند. (یک گروه آزمایشی و یک گروه کنترل).

بر اساس نتایج حاصل می توان بیان نمود که آموزش شایستگی اجتماعی در بین کودکان پرخاشگر نقش اساسی دارد و پس از دوره آموزشی شایستگی اجتماعی در بین دانش آموزان دوره دوم ابتدایی که پرخاشگر هستند بررسی متغیرها نشان از اثربخشی مولفه های مهارت های ارتباطی، کنترل خشم و راهبرد انطباقی و غیر انطباقی تنظیم هیجان در بین دانش آموزان بر اساس پرسشنامه مشاهده شده، لذا آموزش شایستگی اجتماعی باعث بهبود مهارت ارتباطی و کنترل خشم شده است. بنابراین آموزش شایستگی اجتماعی بر کنترل خشم دانش آموزان دوره دوم ابتدایی موثر است. میزان این تأثیر ۴۶ درصد بوده است. توان آماری نزدیک به یک و سطح معناداری صفرنمایانگر کفایت حجم نمونه بوده است و

آموزش شایستگی اجتماعی بر مهارت های ارتباطی دانش آموزان پرخاشگر دوره دوم ابتدایی موثر بوده و میزان این تأثیر ۳۵ درصد بوده است.

بر اساس نتایج حاصل می توان بیان نمود که پرخاشگری در نقض مهارت های ارتباطی مؤثر است لذا آموزش شایستگی اجتماعی بر اساس نظریات و مطالعه انجام شده باعث بهبود مهارت های ارتباطی و کاهش پرخاشگری در بین دانش آموزان به ویژه دوره دوم ابتدایی که پژوهش حاضر تأیید کننده آن می باشد، است و هرچه میزان شایستگی اجتماعی افزایش یابد میزان مهارت های ارتباطی نیز افزایش می یابد.

پیشنهاد می شود دستاوردها و نتایج پژوهش حاضر، در اختیار مسئولان ذیربط (مشاورین، آموزش و پرورش، پژوهشگران خانواده و ...) قرار داده شود تا آنها بتوانند از نتایج این پژوهش بهره برداری نمایند. -- با توجه به این که رویکرد شایستگی اجتماعی در همه ی زمینه ها کاربردهای فراوانی دارد، و یادگیری مفاهیم و اصول آن برای همه آسان و قابل فهم می باشد، پیشنهاد می شود مشاوران و برنامه ریزان، برای افراد در آستانه ی ازدواج، و سایر گروه های سنی دیگر کارگاه های آموزشی بر اساس این رویکرد برگزار نمایند. -- برنامه های مدون برای آموزش مهارت های ارتباطی و شایستگی اجتماعی به صورت کارگاه های آموزشی و همچنین، تدوین کتاب های متعددی در این زمینه برای مقاطع مختلف تحصیلی، توسط آموزش و پرورش در نظر گرفته شود. -- معلمان و مسؤولان امر تعلیم و تربیت با الگوسازی مناسب در زمینه شیوه به کارگیری شایستگی اجتماعی، خشم و ارتباط مؤثر، بستر مستعدی برای آموزشی عینی تر، فراهم سازند.

منابع:

- ابراهیمی اورنگ، اکبر؛ بدری گرگری، رحیم؛ حسینی نسب، سید داود (۱۳۹۷)، تأثیر آموزش برنامه یادگیری اجتماعی- هیجانی جامع بر خودآگاهی دانشجومعلم، مجله دانشگاه فرهنگیان، شماره ۱۸، ص ۳۸-۵۹.
- بدری گرگری، رحیم؛ احاراری، غفور؛ غتی آذر، اسکندر؛ میرنسب، محمود (۱۳۹۷)، تأثیر برنامه تلفیقی یادگیری اجتماعی- هیجانی بر شایستگی های روانی- اجتماعی دانش آموزان ابتدایی سقز، رساله دکتری دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه تبریز.
- برزگر محمدی، محمدجواد؛ خدایاری، عباس، هادوی، فریده، رضوی، سعیده (۱۳۹۴)، ارتباط پرخاشگری با مهارت های ارتباطی منجیان غریق مرد شهر تهران، رویکردهای نوین در مدیریت ورزشی، دوره ۳، شماره ۹، ص ۳۰-۲۳.
- توکلی زاده، جهانشیر، زنگنه فر، ابراهیم؛ صفرزاده، سمیه (۱۳۹۷)، اثربخشی آموزش شایستگی اجتماعی بر افزایش عزت نفس و کاهش کمرویی دانش آموزان با ناتوانی های متعدد شهرستان قاین، نشریه پرستاری کودکان، دوره ۴، شماره ۴.
- جعفری سمیع، مریم؛ فارسی، زهرا، عزیزی، مریم (۱۳۹۵)، بررسی تأثیر آموزش مهارت های ارتباطی و مدیریت خشم بر نحوه مواجهه پرستاران با رفتارهای پرخاشگرانه بیماران بستری در بخش های روانپزشکی بیمارستان های منتخب نظامی، مجله علوم مراقبتی نظامی، سال ششم، شماره ۲، ۹۲-۱۰۴.
- حاتمی، حمیدرضا. (۱۳۹۱). اثر بخشی آموزش مدیریت خشم بر میزان شادکامی و عزت نفس در دانش آموزان نوجوان پسر سال سوم دوره راهنمایی (مطالعه موردی مدارس یک شهرک نظامی). فصلنامه روانشناسی نظامی، ۱۰، ۱۲-۱.
- حاجتی، فرشته السادات . اکبرزاده، نسرين و خسروی ، زهره . (۱۳۸۷). تاثیر آموزش برنامه ترکیبی درمان شناختی رفتاری با رویکرد مثبت گرایی بر پیشگیری از خشونت نوجوانان شهر تهران . فصلنامه مطالعات روان شناختی . دانشگاه الزهرا ، ۳ ، ۳۵-۵۶ .
- حقیقی ، جمال و موسوی ،محمد، مهرباب زاده هنرمند ،مهناز و بشلیده، کیومرث. (۱۳۸۵) . بررسی تأثیر آموزش مهارت های زندگی بر سلامت روانی و عزت نفس دانش آموزان دختر سال اول مقطع متوسطه .مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۱ ، ۷۸-۶۱

- ذوالفقاری، اکرم السادات. (۱۳۷۶). بررسی روایی، اعتبار و نرم یابی پرسشنامه عزت نفس کوپر اسمیت در دبیرستان های اصفهان. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی، دانشگاه تهران .
- رافضی، زهره. (۱۳۸۳). نقش آموزش کنترل خشم به نوجوانان دختر ۱۵ تا ۱۸ ساله در کاهش پرخاشگری. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی.
- شکوهی یکتا، محسن، زمانی، نیره، پرنده، اکرم، اکبری زردخانه، سعید. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش مدیریت خشم بر خود نظم دهی هیجانی والدین. اولین همایش کشوری دانشجویی عوامل اجتماعی موثر بر سلامت. شوران، گ و ایلین ه. ۱۳۸۴. پرخاشگری و زورگویی در کودکان و نوجوانان. ترجمه و تألیف دکتر حسن توزند، جانی و نسرین کمال پور، نشر مرند.
- شهیم، س (۱۳۸۶). پرخاشگری رابطه ای در کودکان پیش دبستانی. مجله روانپزشکی و روان شناسی بالینی ایران. دوره ۱۳، شماره ۲۱۷، ۳-۲۶۴.
- صالحی، مبین، مظاهری، محمدعلی، ملازاده، علیرضا. (۱۳۸۹). بررسی اثر بخشی آموزش گروهی مدیریت خشم با رویکرد شناختی رفتاری بر عزت نفس و پرخاشگری نوجوانان بزهکار. اولین همایش کشوری دانشجویی عوامل اجتماعی موثر بر سلامت.
- عابدینی، مهنوش؛ دلباخته، یوسف (۱۳۹۷)، مقایسه ابعاد شایستگی اجتماعی، کیفیت زندگی و آشفتگی هیجانی دانش آموزان متوسطه کم خواب و پر خواب شهر چابهار، مجله رویکردهای پژوهشی نوین، شماره ۶، ص ۸۲-۹۶ عرفان، حسن. (۱۳۷۳). جزوه موضوعات تحقیقی معارف اسلامی و علوم انسانی، قم، مرکز تحقیقات کامپیوتری علوم اسلامی.
- فتحی، آیت الله؛ شریفی رهنمو، سعید؛ صنیعی، مهتری؛ شریفی رهنمو، مجید (۱۳۹۸)، مقایسه تنظیم شناختی هیجان، شایستگی اجتماعی و پرخاشگری در بین نوجوانان عادی و دارای اعتیاد به اینترنت (مورد مطالعه: دانش آموزان ۱۵-۱۸ ساله شهر تبریز)، فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، شماره ۱، دوره ۲۵، ۳۷-۴۶.
- قزوینی، فرح ضیا. (۱۳۸۶). تعیین رابطه رضایت زناشویی مادران و عزت نفس دختران شان، پایان نامه کارشناسی، دانشگاه پیام نور کرج.
- کریمی، حمزه ؛ همتی ثابت، اکبر؛ حقیقی، محمد؛ احمدپناه، محمد؛ محمدبیگی، حمید (۱۳۹۲)، مقایسه اثربخشی آموزش گروهی مدیریت خشم و مهارت های ارتباطی بر میزان پرخاشگری معتادان به حشیش زندان شهر همدان، مجله تحقیقات علوم رفتاری، دوره ۱۱، شماره ۲، ۱۳۸-۱۲۹.
- ملاصدقی رکن آبادی، م (۱۳۹۲) تاثیر مطالعه آموزش نقاشی درمانی در کاهش رفتارهای پرخاشگرانه دانش آموزان آهسته گام آموزش پذیر دوره راهنمایی در استان یزد. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، به راهنمایی دکتر محمود کمالی زارچ، دانشکده علوم انسانی دانشگاه پیام نور مرکز تهران.
- نجاریان، فرزانه. (۱۳۷۴) . عوامل موثر در کارایی خانواده (بررسی ویژگیهای روان سنجی مقیاس سنجش خانواده (FAD)). پایان نامه کارشناسی ارشد ، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن.
- نمازی محمود آبادی ، داوود. (۱۳۷۷). بررسی اثر بخشی آموزش اصول و فنون تغییر رفتار به والدین در تعدیل پرخاشگری کودکان ۱-۸ ساله . پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.

Akbari, B., zinali,Sh., Effectiveness of Anger Management Skills and Problem Solving Skills Training on Aggression and Self-Esteem of Male Prisoners. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*. 1(12)3217-3220.

Benetti, C., Kambouropoulos, N. (۲۰۰۶). Affect-regulated indirect effects of trait anxiety and trait resilience on self-esteem. *Personality and Individual Differences*. 41, 341-352.

Cooper, S. (۱۹۶۷). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco, CA: Freeman.

Deffenbacher.(2011). Cognitive-Behavioral Conceptualization and Treatment of Anger. *Cognitive and Behavioral Practice* 18,212°221.

DiGiuseppe.(2011). A Comprehensive Treatment Program for a Case of Disturbed Anger. *Cognitive and Behavioral Practice* ,18,235°240

Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffit, T. M., & Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. *Psychological Science*, 16, 328-335.

Elksnin, L.K, Elksnin,N. (2005). Teaching Social Skills to Students with Learning and Behavior Problems, *Intervention in School and Clinic*, 33 (3): 131-140.

G. Ravello .(۲۰۰۰). *Prevention of child abuse and neglect: Anger management for expectant mothers involved in home-visitation programs*. Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering.

Goldstein, S.E, Tisak, M.S. (2006). Early Adolescents Conceptions of Parental and Friend Authority Over Relational Aggression, *The Journal of Early Adolescence*, 26 (3): 344-364.

Grasham, F.M, Baovan, M, Cook, C.R. (2006). Social skills training for teaching replacement behaviors: Remediating acquisition deficits in at-risk students, 25 (2): ۲۱۱-۲۲۳.

Harter, S. (۲۰۰۳). *The development of self-representations during childhood and adolescence*. In M. R. Leary and J.P. Tangney, *Handbook of self and identity* (pp.610-۶۴۲). □□□ □□□□: □□□ □□□□□□□□ □□□□□.

Herrenkohl ,T.I, McMorris, B.J, Catalano, R. F. Abbott R.D.,Hemphill,S.A, Toumbourou, J.W(2007). Risk Factors for Violence and Relational Aggression in Adolescence, *Journal of Interpersonal Violence*, 22 (4): 386-405.

Huang, J.S, Norman, G.J, Zabinski, M.F, et al. (۲۰۰۷). Body image and self-esteem among adolescents undergoing an intervention targeting dietary and physical activity behaviors. *Journal Adolesc Health*. 40(3): 245-251.

Marcotte, D. Fortin, L. Potvin, P. & papillon, M . (۲۰۰۲). Gender differences in depressive symptoms during adolescence: Role of gender-typed characteristics, self-esteem, body image, stressful life events, and Pubertal status. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 10 , 29-42.

Maslow, A.H. (۲۰۰۰). *Self actualization and beyond in G.F.T. challenges of humanistic psychology*. New York. Me Graw press.

Murphy, C. M., Stosny, S., & Morrel, T. M. (2005). Change in self-esteem and physical aggression during treatment for partner violence men. *Journal of Family Therapy*, 20, 201-210.

Pritchard, M. (۲۰۱۰). Does self-esteem moderate the relation between gender and weight preoccupation in undergraduates?. *Personality and Individual Differences*, ۴۸(۲), ۲۲۴-۲۲۷.

Redden, S.A. (۲۰۰۰). Self esteem and intrinsic motivational effects of using a constructivist and behaviourist approach to a computer usage in 5 grade Hispani classrooms. *Dissertation Abstracts International*, 62, 464A.

Santrock, John. (۲۰۰۱). *Educational Psychology*: New York. MC Graw-Hill.

Schempp, P, Mcculic, B, Pierre, P, St.Woorns, S, clark, B. (2004). Expertgolfin structors student- tache in teraction patterns. *Research Quarterly for Exercise Andsport*, 75 (3): 60-70.

Schimmack, U. &Dienner. (۲۰۰۳). Predictive validity of explicit and implicit self-esteem for subjective well being. *Journal of Research in personality*, 37, 100- 106.

Smith, E.E., Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G.(2002). *Atkinson and Hilgard's introduction to psychology*. (14th ed). New York: Wadsworth Publ.

Sullivan, T. N, Farrell, A. D, Kliever, W, Vulin- Reynolds, M, Valois, R. F. (2007). Exposure to Violence in Early Adolescence: The Impact of Self- Restraint, Witnessing Violence, and Victimization on Aggression and Drug Use, *The Journal of Early Adolescence*, 27(3): 296-323.

Thomaes, A., Poorthuis, S., & Nelemans, K. (2011). *self-esteem. Encyclopedia of Adolescence*, 316-324S.

Thomas , J. Dzurilla. Edward, C. Chang. Lawrence, J. Sanna.(2003). Self-Esteem and social problem solving as predictors of aggression in colegue students. *Journal of Social and Clinical Psychology*, Vol. 22, No. 4, 2003, pp. 424-440.

Winstok, Z, Eisikovits, Z, Karnieli- Miller, O. (2004). The Impact of Father-to-Mother Aggression on the Structure and Content of Adolescents' Perceptions of Themselves and their Parents, *Journal of Violence Against Women*, 10 (9): 1036-1055.

Ybrandt, H, Armelius, K. (2010). Peer Aggression and Mental Health Problems: Self-Esteem as a Mediator, *School Psychology International*, 31 (2): 146-163.

The effectiveness of social competency training on anger control and communication skills of aggressive elementary students

Abstract:

The purpose of this study was to investigate the effect of social competency training on anger control, communication skills among aggressive second grade students in Oshnoyeh. The present study was a quasi-experimental design of experimental and control type. The experimental sample consisted of 40 aggressive second year elementary students in 1399. They were selected by available random sampling method and were divided into experimental and control groups. The experimental group underwent group social competency training for 10 sessions of 60 minutes. Anger control, communication skills and emotion regulation scales were used to collect data. Data were analyzed using multivariate analysis of covariance in two stages of experiment and control, significance level $p < 0.05$. The results showed that the social competency training group was significantly effective on anger control components and communication skills. Based on the results of this study, it seems that by teaching social competence, the level of anger and communication skills among elementary school students can be improved.

Keywords: Social competence, anger control, aggression, communication skills

