

## اثربخشی آموزش حل مسئله اجتماعی بر خشم مدرسه دانش آموزان نوجوان

راضیه سیابانی<sup>۱</sup>، کیوان کاکابرایی<sup>۲\*</sup>، حسن امیری<sup>۳</sup>، سعیده السادات حسینی<sup>۳</sup>

۱) دانشجوی دکتری، گروه روان شناسی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران

۲) استاد گروه روان شناسی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران

۳) استادیار گروه روان شناسی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران

\*نویسنده مسئول: kakabraee@gmail.com

تاریخ پذیرش مقاله ۱۴۰۳/۰۸/۰۵

تاریخ دریافت مقاله ۱۴۰۳/۰۶/۳۱

### چکیده

پژوهش حاضر، با هدف بررسی اثربخشی آموزش حل مسئله اجتماعی بر خشم مدرسه دانش آموزان نوجوان انجام شد. این پژوهش از نوع شبه آزمایشی با طرح پیش آزمون - پس آزمون و پیگیری با گروه کنترل بود. ۳۰ دانش آموز نوجوان به روش نمونه گیری هدفمند انتخاب شدند و به شکل گمارش تصادفی در دو گروه آزمایشی و کنترل قرار گرفتند (۱۵ نفر گروه آزمایشی و ۱۵ نفر گروه کنترل). برنامه آموزش حل مسئله اجتماعی دزوریلا و نزو (۲۰۰۷) در ۱۰ جلسه یک ساعته بر روی گروه آزمایشی اجرا شد. سپس با استفاده از پرسشنامه ای خشم چند بعدی دانش آموزی اسمیت، فورلانگ، باتس و لاگلین (۱۹۹۸)، میزان خشم افراد شرکت کننده در مراحل پیش آزمون - پس آزمون - پیگیری سنجیده شد. داده های پژوهش از طریق روش تحلیل اندازه گیری مکرر مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد میانگین نمرات شرکت کنندگان در خشم و زیر مقیاس های آن در مرحله پس آزمون در مقایسه با مرحله پیش آزمون در تجربه خشم، مقابله مثبت و نگرش خصمانه تفاوت معنادار، اما در خرده مقیاس مقابله مخرب تفاوت معنادار نبود. همچنین بین نمرات پس آزمون و پیگیری در تمامی زیر مقیاس های خشم دانش آموزان در گروه آزمایشی تغییر چشمگیری حاصل نشد، که بیانگر ماندگاری معنادار تغییرات حاصل از آموزش حل مسئله اجتماعی در مرحله پیگیری بود. یافته های این پژوهش نشان داد آموزش حل مسئله اجتماعی بر کاهش خشم دانش آموزان نوجوان اثربخش و پایدار بوده است.

کلید واژگان: حل مسئله اجتماعی، خشم مدرسه، دانش آموزان نوجوان

و لینسیا<sup>۲</sup>، ۲۰۲۲). در این دوره نوجوان از وابستگی های دوران کودکی دور می شود و همانند بزرگسالان به دنبال پذیرش مسئولیت های فردی و اجتماعی است تا از این طریق بتواند با چالش های گوناگون از جمله هویت یابی، تصمیم گیری، پیشرفت تحصیلی و مدیریت هیجان مقابله ی کارآمدی از خود بروز دهد (هوریل و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۱۷؛ رحماواتی و لینسیا، ۲۰۲۲). باید خاطر نشان نمود

### مقدمه

بر اساس شواهد پژوهشی گسترده روان شناسی تحولی نوجوانی به عنوان یک مرحله دشوار در فرایند تحول آدمی با تغییرات بدنی، شناختی، عاطفی و اجتماعی در نظر گرفته شده است و بین دوره های کودکی و بزرگسالی قرار دارد (شکوهی یکتا و کاکابرایی، ۱۳۹۷؛ میلر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱؛ رحماواتی

۲. Rahmawati & Linsia

۳. Hurrell et al

1. Miller

یکتا و همکاران، ۱۳۸۷). از دیدگاه روانشناسان تکاملی، هیجان خشم از تاریخیچه ارگانیزم سرچشمه می گیرد و در سیر تکاملی، به بقای فرد در راه اندازی پاسخ های سازگارانه، به ویژه پاسخ های جنگ و گریز به هنگام رویارویی با موقعیت های خطرناک، کمک می کند (هرگنهان و السون<sup>۸</sup>، ۲۰۰۵، ترجمه سیف، ۱۳۸۵). از سوی دیگر خشم غیر قابل کنترل، ابعاد روانی، جسمانی و اجتماعی فرد را با مخاطره مواجه می سازد (برین و کشدان<sup>۹</sup>، ۲۰۱۱). در همین راستا شواهد پژوهشی نشان می دهد که نوجوانانی که قادر به کنترل خشم خود نیستند با مشکلات رفتاری و ارتباطی فراوانی مواجه هستند (اکبری بلوطبنگان، ۱۴۰۳؛ استاب-ریچاردسون و مای<sup>۱۰</sup>، ۲۰۲۱)

خشم دانش آموزان نوجوان یک نگرانی عمده برای جامعه محسوب می شود، زیرا در بسیاری از موارد به رفتارهایی منجر می شود که خسارت های اجتماعی فراوانی به جامعه تحمیل می کند (کن نولی و همکاران<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۰). برای مثال، رفتارهای ضد اجتماعی و رفتارهای تهاجمی از تبعات و پیامدهای خشم می باشد. همچنین خشم با شدت افسردگی، اضطراب، مصرف کوکائین، مصرف الکل و اقدام به خودکشی همبستگی دارد (صداقت و همکاران، ۱۳۹۳؛ آلفانو و بیدل<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۱). نتایج پژوهش های مختلف حاکی از آن است که خشم مهار نشده در نوجوانان سازگاری و سلامتی آنان را در معرض خطر جدی قرار می دهد و در صورتی که درمان نشود کارکرد فردی و اجتماعی آنان را مختل می نماید (شکوهی یکتا و کاکابرایی، ۱۳۹۷؛ اورن و همکاران<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۹؛ رحماواتی و لینسیا، ۲۰۲۲).

چنانکه اشاره شد امروز خشم و مدیریت آن در نوجوان با توجه به شرایط زیستی و روانی آنها در دوران بلوغ یک ضرورت پژوهشی انکار ناپذیر می باشد که در

که در دوره نوجوانی اگر فرد توانش لازم برای مقابله با مسایل و مشکلات زندگی اجتماعی را نداشته باشد نمی تواند با جهت گیری مثبت با موقعیت های چالش برانگیزمختلف از جمله مدیریت خشم که در خانواده و مدرسه با آن روبه رو می شود، مقابله نماید که این مهم باعث عدم سازش با محیط می شود (هوریل و همکاران، ۲۰۱۷). در همین راستا نوجوان بیشترین اوقات خود را در محیط مدرسه سپری می کند بر اساس شواهد پژوهشی در سال های اخیر خشم و پرخاشگری از جمله چالش های مهمی هستند که نوجوانان دانش آموز در مدرسه با آن مواجه هستند (لانگوباردی و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۱۹؛ اندرو<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۱؛ اکبری بلوطبنگان، ۱۴۰۳).

در سال های اخیر بروزخشم در مدرسه به عنوان یک پدیده اجتماعی بین المللی رو به افزایش است (لانگوباردی و همکاران، ۲۰۱۹) و شیوع تجربه قربانی خشم در مدرسه دانش آموزان نوجوان بین ۲۰ تا ۴۵ درصد تخمین زده شده است (اندرو و همکاران، ۲۰۲۱). خشم یک پاسخ هیجانی شدید به محرومیت و تحریک شدگی<sup>۳</sup> است که با افزایش برانگیختگی<sup>۴</sup> خودکار و تغییر فعالیت سیستم عصبی مرکزی مشخص می شود (کندال<sup>۵</sup>، ۲۰۰۰؛ ویلیامز<sup>۶</sup>، ۲۰۲۰). به بیان دیگر خشم واکنش مرتبط با تندی و خصومت است که با قرار گرفتن در موقعیتهای گوناگونی از ناکامی های واقعی یا خیالی، آسیب ها، تحقیرها، تهدیدها یا بی عدالتی ها برانگیخته می شود که ممکن است به پاسخ های غیر ارادی مانند افزایش فشار خون، ضربان قلب، تعریق و افزایش قند خون منجر شود. خشم به طور معمول به یک هدف بیرونی منتقل می شود. همچنین واکنش های رفتاری می تواند طیفی از اجتناب از منشأ خشم تا خشونت کلامی یا رفتاری را در برگیرد (کرسینی<sup>۷</sup>، ۱۹۹۹؛ به نقل از شکوهی

8. Hergenbahn & Olson  
9. Breen & Kashdan  
10. Stubbs-Richardson & May  
11. Connolly & et al  
12. Alfano & Beidel  
13. Evren et al

1. Longobardi & et al  
2. Andreou  
3. Provocation  
4. Arousal  
5. Kendall  
6. Williamson  
7. Corsini

رفتار درون فردی و میان فردی (فابینسون و دنسون)<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۵؛ شکوهی یکتا و کاکابرایی، (۱۳۹۷).

شواهد پژوهش های متعددی در زمینه برنامه های کنترل خشم برای گروه های کودکان و نوجوانان، به سرانجام رسیده است. فیندلر و ویسنر<sup>۱۳</sup> (۲۰۰۶) آموزش مهارت های مدیریت خشم را برای نوجوانانی که اختلالات رفتاری دارند، مفید دانسته و آموزش ارائه شده را در کاهش مشکلات رفتاری آنان سودمند ارزیابی کرده اند. رودی و همکاران<sup>۱۴</sup> (۲۰۱۰) در پژوهشی نشان دادند کنترل خشم در نوجوانان بوسیله درمان شناختی می تواند تحریک پذیری و نگرش خصمانه را کاهش و کنترل در موقعیت خشم انگیز را افزایش دهد. اپرا<sup>۱۵</sup> (۲۰۱۴) در پژوهشی نشان داد که آموزش مهارت های حل مسئله به والدین بر کاهش تعارضات با نوجوان موثر است. پژوهش آلتافیم و لین هارس<sup>۱۶</sup> (۲۰۱۶) نشان داد که آموزش مدیریت خشم مبتنی بر روش حل مسئله بر بهبود تعامل والد- کودک و کاهش خشم کودکان اثر چشمگیری دارد. کودیسیا<sup>۱۷</sup> (۲۰۱۹) نیز در پژوهشی نشان داد که درمان شناختی - رفتاری مبتنی بر ذهن آگاهی در مقابله با کنترل خشم اثر مثبت چشمگیری دارد. پژوهش کوو و همکاران<sup>۱۷</sup> (۲۰۲۱) نیز نشان داد درمان شناختی - رفتاری مبتنی بر ذهن آگاهی بر کاهش خشم دانشجویان اثربخش بوده است. درتاج، مصایی و اسدزاده (۱۳۸۸) در پژوهشی نشان دادند آموزش مهارت خشم یک روش موثر برای کنترل خشم در نوجوانان است. صداقت و همکاران (۱۳۹۳) نیز در پژوهشی دیگر گزارش کردند که آموزش گروهی شناختی - رفتاری کنترل خشم به طور معناداری پرخاشگری دانش آموزان را کاهش داده است. در همین راستا شکوهی یکتا و کاکابرایی (۱۳۹۷) نیز در پژوهشی تأثیر آموزش مدیریت خشم مبتنی بر روی آورد شناختی - رفتاری بر کاهش میزان خشم دختران را مورد

فرهنگ های متفاوت می بایست بیش از پیش مورد توجه پژوهشگران قرار گیرد. در همین راستا پیش تر پژوهشگران با استفاده از برنامه های تدوین شده که مبتنی بر رویکرد شناختی - رفتاری، مبادرت به آموزش مدیریت خشم در نمونه های مختلف کرده اند (شکوهی یکتا و کاکابرایی، ۱۳۹۷؛ اوسار و الکیا<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷؛ کودیسیا<sup>۲</sup>، ۲۰۱۹). در همین راستا و بر اساس روی آورد شناختی از مهمترین روش های ایمن سازی مقابله با خشم می توان به روش آموزش حل مسئله اجتماعی<sup>۳</sup> اشاره نمود (دزوریلا و نزو<sup>۴</sup>، ۲۰۰۷؛ پوترافرون<sup>۵</sup>، ۲۰۰۵).

به طور کلی حل مسئله فرایند شناختی، رفتاری و هیجانی خود جهت دهی<sup>۶</sup> است که به فرد کمک می کند تا هنگام رویارویی با مشکلات، مسئله را توصیف و راه حل های متعددی را جستجو نموده و بهترین راه حل را انتخاب و اجرا نماید (نزو و همکاران، ۲۰۱۳). یکی از پرکاربردترین روش های آموزشی حل مسئله الگوی مقابله ای دزوریلا و نزو (۲۰۰۷) است که در پنج مرحله تشخیص<sup>۷</sup> مسئله، تعریف<sup>۸</sup> مسئله و گردآوری اطلاعات مربوط به آن، کشف<sup>۹</sup> راه حل های احتمالی، عمل کردن<sup>۱۰</sup> با توجه به راه حل های کشف شده و مرور مراحل گذشته<sup>۱۱</sup> و ارزشیابی نتایج فعالیت های انجام شده، اجرا می گردد. الگوی حل مسئله برای مدیریت خشم بر سه هدف متمرکز است: ۱) کمک به مراجعان برای جلوگیری از تشدید و بیان غیرضروری خشم، ۲) ارتقای مهارت های بیان معتدل خشم و جرأت ورزی در حین کنترل تخلیه شدید افکار خشم انگیز و رفتار پرخاشگرانه، ۳) به کارگیری توانش های حل مسئله از سوی نوجوانان دانش آموز برای اصلاح

12. Fabiansson & Denson  
13. Feindler & Weisner  
14. Ruddy et al  
15. Opara  
16. Altafim & Linhares  
17. Kuo et al

1. Avşar & Alkaya  
2. Kudesia  
3. social problem solving  
4. D'zurilla & Nezu  
5. Potter- Efron  
6. Self-Directed Cognitive-Behavior  
7. Identify  
8. Define  
9. Explore  
10. Act  
11. Look Back

پژوهش بررسی اثربخشی آموزش حل مسئله اجتماعی بر کاهش خشم مدرسه در دانش آموزان نوجوان بود.

### روش شناسی

پژوهش حاضر با توجه به هدف کاربردی و شیوه اجرا، شبه آزمایشی از نوع طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون - پیگیری با گروه کنترل<sup>۱</sup> بود. جامعه آماری این پژوهش شامل دانش آموزان دختر نوجوان منطقه یک آموزش و پرورش شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۱۴۰۲ بود. نمونه این پژوهش شامل ۳۰ نفر دانش آموز نوجوان ۱۶-۱۲ ساله بودند که با استفاده از روش نمونه گیری هدفمند انتخاب شدند و به شکل گمارش تصادفی در دو گروه آزمایشی و کنترل قرار گرفتند (۱۵ نفر گروه آزمایشی و ۱۵ نفر گروه کنترل). میانگین سن شرکت کنندگان به ترتیب در گروه آزمایش ۱۴/۱۲ و گروه کنترل ۱۵/۹۲ بود. کایننگ<sup>۲</sup> (۲۰۰۶) تأکید می‌کند که حداقل نسبت حجم نمونه برای هر پارامتر برآورد شده ۵ نفر است؛ نسبت ۱۰ به ۱ مناسب‌تر و نسبت ۲۰ به ۱ مطلوب قلمداد می‌شود (نقل از کاکابرابی، ۱۳۹۹). ملاک‌های ورود عبارت بودند از (۱) داشتن سن ۱۲ الی ۱۶ سال، (۲) عدم استفاده شدید از داروهای روان‌پزشکی، (۳) عدم دریافت هرگونه برنامه آموزشی دیگر ضمن انجام مداخله حل مسئله و ملاک‌های خروج شامل (۱) غیبت بیش از یک جلسه در جلسات آموزشی، (۲) عدم همکاری والدین و مربیان دانش آموزان در شرکت در جلسات آموزشی. لازم به ذکر است که نمونه اولیه گروه آزمایشی و کنترل ۴۰ نفر بودند به دلایلی از قبیل عدم شرکت در پس‌آزمون و پیگیری، و غیبت بیش از ۱ جلسه از پژوهش حذف شدند.

### ابزار پژوهش

پرسشنامه خشم چند بعدی مدرسه: این ابزار خودگزارشی به منظور ارزیابی ابعاد احساسی، شناختی و رفتاری خشم به‌ویژه در محیط و بافت مدرسه برای

بررسی قرار دادند. نتایج نشان داد نمره شرکت کنندگان گروه آزمایش در پس‌آزمون، در تمامی ابعاد خشم (تجربه خشم مدرسه، نگرش خصمانه، شاخص ابراز خشم مدرسه) به طور معناداری کاهش یافته است. به عبارت دیگر نتیجه این پژوهش نشان داد برنامه مدیریت خشم با روی آورد شناختی- رفتاری با افزایش توانمندی‌های روانی و مدیریت مناسب هیجانات، باعث کاهش میزان خشم در نوجوانان شده است. ناطقی و سهرابی (۱۴۰۰) نیز در پژوهشی نشان دادند که درمان شناختی رفتاری، تکانشگری نوجوانان را بطور معنی‌داری کاهش داد. رفسنجانی اکبرآبادی و همکاران (۱۴۰۱) نیز در پژوهشی نشان دادند که هر دو روش آموزش گروهی ذهن مشفق و آموزش گروهی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی در کنترل خشم نوجوانان دختر موثر بوده است.

با توجه به آنچه گفته شد، این پژوهش، به‌منظور تبیین تجارب بهزیستی نوجوانان دانش آموز بر نقش عوامل مقابله‌ای با خشم مدرسه از طریق برنامه آموزش حل مسئله اجتماعی، تأکید دارد. بر این اساس مطالعه نظام‌مند الگوی پسایندهای هیجانی وابسته به سلامت، بر نقش عوامل درون- فردی بازدارنده رفتار اجتماعی ناکارآمد نوجوانان، از جمله خشم را به مثابه متغیرهای وابسته مورد توجه قرار داده است. در همین راستا بر اساس الگوی شناختی- اجتماعی پرداختن به عوامل محافظتی و مقابله‌ای در بافت فرهنگی جوامع مختلف و بررسی نقش آموزش مهارت‌های حل مسئله اجتماعی به دانش آموزان نوجوان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (نزو و همکاران، ۲۰۱۳)، از سوی دیگر باید اشاره نمود که بررسی اثربخشی و ماندگاری برنامه حل مسئله اجتماعی بر کنترل خشم دانش آموزان نوجوان به ویژه در جامعه هدف کم‌تر مورد بررسی قرار گرفته است، بنابراین ضرورت دارد برنامه ریزی پیشگیرانه مبتنی بر داده‌های علمی مدیریت خشم مدرسه و چگونگی مقابله کارآمد با آن ویژه نوجوانان دانش آموز بیش از پیش مورد توجه و بررسی قرار گیرد. بر این اساس هدف این

<sup>۱</sup>. pretest-posttest - follow up with control group design

<sup>۲</sup>. Kanning

هفته یک جلسه) آموزش برنامه حل مسئله اجتماعی به گروه آزمایش در آخرین جلسه و پس از اتمام آموزش مجدد پرسشنامه مذکور اجرا (پس آزمون) و شرکت کنندگان به پرسشنامه خشم پاسخ دادند و یک ماه پس از پس آزمون مرحله پیگیری هم اجرا گردید. در ایام آموزش حل مسئله اجتماعی به گروه آزمایشی گروه کنترل هیچ آموزشی دریافت نکردند. در نهایت، داده‌ها جمع‌آوری شده با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS و کاربست روش تحلیل اندازه گیری مکرر<sup>۲</sup> مورد تحلیل قرار گرفت. لازم به ذکر است که در تمامی جلسه های آموزشی به صورت حضوری توسط مجری با همکاری کادر مدرسه به صورت منظم هر هفته یک جلسه برگزار شد. چنانکه پیش تر اشاره شد در این پژوهش از برنامه حل مسئله اجتماعی که توسط دزوریلا و نزو (۲۰۰۷) طراحی شده استفاده شد. برنامه حل مسئله اجتماعی به نوجوانان می آموزد با جهت گیری مثبت مسایل پیش رو را مشخص و توصیف نموده و اقدام به تولید راه حل های مناسب کرده و با ارزیابی مناسب اقدام به اجرای آنها در محیط مختلف اجتماعی نمایند (دزوریلا و نزو، ۲۰۰۷). خلاصه برنامه حل مسئله در جدول ۱ ارائه شده است.

نوجوانان توسط اسمیت و همکاران<sup>۱</sup> ساخته شد (۱۹۹۸) و دارای ۲۸ سؤال است. زیرمقیاس‌ها شامل تجربه خشم مدرسه (۱۲ سؤال) نگرش خصمانه (۶ سؤال)، و ابزار خشم مدرسه در مؤلفه مقابله مثبت (۵ سؤال)؛ و مؤلفه مقابله مخرب (۵ سؤال) است. شیوه نمره‌گذاری برای شاخص تجربه خشم مدرسه در چهار گزینه: اصلاً خشمگین نخواهم شد، کمی خشمگین خواهم شد، تا حدودی خشمگین خواهم شد، بسیار خشمگین خواهم شد، به ترتیب مقادیر ۱، ۲، ۳، ۴ و برای شاخص نگرش خصمانه نیز چهار گزینه: کاملاً مخالفم، تا حدی مخالفم، تا حدی موافقم، کاملاً موافقم، به ترتیب مقادیر ۱، ۲، ۳، ۴ تعلق می‌گیرد و در نهایت برای شاخص ابزار خشم مدرسه (شامل دو خرده‌مقیاس مقابله مثبت و مقابله مخرب) چهار گزینه: هرگز، گاهی اوقات، اغلب اوقات، همیشه، به ترتیب مقادیر ۱، ۲، ۳، ۴ داده می‌شود. علاوه بر روا بودن از نظر متخصصان، اعتبار درونی شاخص تجربه خشم مدرسه، ۰/۸۹؛ نگرش خصمانه، ۰/۷۹؛ مقابله مثبت، ۰/۶۶؛ مقابله مخرب، ۰/۷۱؛ و کل پرسشنامه ۰/۸۱، حکایت از اعتبار ابزار دارد) اسمیت و همکاران، (۱۹۹۸). همچنین در پژوهش شکوهی یکتا و کاکابرابی (۱۳۹۷)، اعتبار با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه شد که شاخص تجربه خشم مدرسه، ۰/۹۱؛ نگرش خصمانه، ۰/۸۴؛ مقابله مثبت، ۰/۷۱؛ مقابله مخرب، ۰/۷۸؛ و در نهایت نمره کل پرسشنامه، ۰/۸۸ بود. همچنین در پژوهش حاضر، قابلیت اعتماد با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه شد که شاخص تجربه خشم مدرسه ۰/۹۱؛ نگرش خصمانه ۰/۸۴؛ مقابله مثبت ۰/۷۱؛ مقابله مخرب ۰/۷۸ و در نهایت نمره کل پرسشنامه ۰/۸۸ بود.

این پژوهش در سه مرحله (پیش‌آزمون- پس‌آزمون- پیگیری) اجرا شد. بدین منظور پس از انتخاب شرکت کنندگان، ابتدا ابزارهای پژوهش قبل از شروع آموزش در بین مشارکت کنندگان هر دو گروه آزمایشی و کنترل اجرا شد (پیش‌آزمون)؛ سپس بعد از ۱۰ جلسه ۱ ساعته (هر

2. Mixed Repeated Measure

1. Smith et al

جدول ۱. محتوای برنامه حل مسئله اجتماعی برای دانش آموزان نوجوان

ردیف	هدف	محتوا	تکالیف
جلسه اول	آشنایی با دوره نوجوانی و اهمیت آن	تشریح اهداف کارگاه و بررسی اهمیت آن و تشریح ماهیت زیستی روانی دوره نوجوانی	برگه تمرین شناخت خویشتن.
جلسه دوم	آشنایی و تشریح هیجان خشم	ماهیت خشم چیست؟، چه پیامدهای روانی اجتماعی به دنبال دارد؟ و شرایط کرونا چه ارتباطی با آن دارد؟	برگه تمرین خشم ارتباط آن با کرونا.
جلسه سوم	تشریح روی آورد به مسئله	توصیف مشکلات ناشی از کرونا و تبدیل آن‌ها به مسئله و جهت گیری مثبت به حل مسئله.	برگه تمرین جهت گیری به مسئله.
جلسه چهارم	تعریف مسئله و هدف‌گزینی	تعریف، تشخیص و تجزیه مشکل یا مسئله.	برگه تمرین تبدیل مشکل به مسئله.
جلسه پنجم	تولید راه‌حل‌های جایگزین	چگونه دامنه‌ای از راه‌حل‌های احتمالی ابداع می‌شود و تشویق برای ارائه پاسخ‌های خلاق و عدم سانسور آنها.	برگه تمرین روش بارش فکری.
جلسه ششم	تصمیم‌گیری و اقدام	ارزیابی و انتخاب راه‌حل و چگونگی سنجش مثبت و منفی راه‌حل‌ها.	برگه تمرین هزینه و سود و زیان.
جلسه هفتم	ارزیابی	ارزیابی نتایج و چگونگی نحو ثبت آن اجرای راه‌حل‌های ترجیحی	برگه ارزیابی و تمرین گروهی.
جلسه هشتم	پرداختن به مهار برنامه ریزی متوالی	چگونگی طرح گام‌ها به سوی هدف، پیش بینی موانع احتمالی، زمان بندی فعالیت‌ها، چقدر طول خواهد کشید؟ و یکپارچه سازی گام‌های مختلف.	برگه تمرین برنامه ریزی متوالی.
جلسه نهم	پرداختن به ترکیب مهارت‌های حل مسئله و مروری بر سوال‌های نوجوانان	مروری مهارت‌های فرا گرفته شده تاکنون به وسیله پرسش و پاسخ از شرکت کنندگان.	تمرین‌های ترکیبی با تشکیل گروه‌های سه نفر و ارائه داستان‌های ناقص و تکمیل آن توسط شرکت کنندگان.
جلسه دهم	مروری مطالب فرا گرفته شده و ارزیابی	مرور نهایی بر مراحل حل مسئله، جمع بندی و در نهایت اجرای ارزیابی.	تمرین شناخت مسئله‌های فردی و میان فردی و حل آنها از طریق فرایند حل مسئله.

**یافته‌ها**

میانگین و انحراف معیار سن شرکت کنندگان به ترتیب در گروه آزمایش برابر با ۱۴/۱۲ و ۱/۸۱ سال و در گروه کنترل برابر با ۱۵/۹۲ و ۱/۵۸ سال بود. شاخص‌های

توصیفی میانگین و انحراف معیار مولفه‌های مقیاس خشم به تفکیک گروه‌های آزمایش و کنترل در سه مرحله پیش آزمون - پس آزمون و پیگیری در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی مولفه‌های مقیاس خشم در سه مرحله پیش آزمون - پس آزمون و پیگیری

متغیر	گروه	شاخص آماری	پیش آزمون	پس آزمون	پیگیری
تجربه خشم در مدرسه	کنترل	میانگین	۳۶/۶۰	۳۶/۰۶	۳۵/۶۰
		انحراف استاندارد	۸/۱۵۷	۷/۱۱۲	۷/۳۸
آزمایش	کنترل	میانگین	۳۶/۸۰	۳۴/۸۱	۳۴/۰۶
		انحراف استاندارد	۸/۱۱۷	۷/۵۹	۷/۷۵
مقابله مخرب	آزمایش	میانگین	۹/۰۶	۹/۱۳	۹/۰
		انحراف استاندارد	۲/۴۵	۱/۸۹	۱/۲۶
مقابله مثبت	کنترل	میانگین	۹/۷۳	۸/۷۴	۸/۹۱
		انحراف استاندارد	۲/۷۱	۲/۸۸	۲/۵۶
مقابله مخرب	آزمایش	میانگین	۱۳/۴۶	۱۲/۸۶	۱۲/۳۲
		انحراف استاندارد	۲/۳۵	۲/۷۵	۲/۷۷
تجربه خشم در مدرسه	کنترل	میانگین	۱۳/۸۰	۱۰/۶۶	۱۱/۲۰
		انحراف استاندارد	۲/۳۰	۲/۷۹	۲/۵۲
تجربه خشم در مدرسه	آزمایش	میانگین	۱۷/۴۱	۱۷/۱۳	۱۷/۳۷
		انحراف استاندارد	۴/۷۷	۳/۹۲	۳/۸۷
مقابله مثبت	کنترل	میانگین	۱۶/۶۲	۱۴/۴۵	۱۴/۳۹
		انحراف استاندارد	۴/۲۳	۵/۰۶	۵/۱۲

مختلط استفاده شده است. تحلیل واریانس با اندازه گیری- های مکرر، مستلزم برقراری پیش فرض مفروضه‌هایی است که در زیر آمده است. نتایج نشان دهنده آن است که آزمون ام باکس در خرده مقیاس‌های تجربه خشم در مدرسه ( $p > 0/01$ )، مقابله مثبت ( $p > 0/01$ )، نگرش خصمانه ( $p > 0/01$ ) معنی دار است در حالیکه در خرده مقیاس مقابله مخرب ( $p < 0/01$ ) معنی دار نمی‌باشد. لازم به ذکر است تحلیل واریانس در صورت برابری گروه‌ها نسبت به این مفروضه مقاوم است. جدول ۳ داده‌های آزمون همگنی ارائه شده است.

جدول ۱، میانگین و انحراف استاندارد پیش‌آزمون، پس-آزمون و پیگیری زیر مقیاس های خشم در گروه‌های آزمایش و کنترل طبق گزارش دانش آموزان نوجوان را نشان می‌دهد. همان‌طور که مشهود است نمرات دانش آموزان گروه آزمایش در تمام زیر مقیاس‌ها خشم در مراحل پس‌آزمون و پیگیری کاهش داشته است. در ادامه، یافته‌های مربوط به تاثیر برنامه آموزشی حل مسئله بر خرده مقیاس های خشم مورد بررسی قرار گرفت با توجه به اینکه این پژوهش یک طرح آزمایشی دارای پیش-آزمون، پس‌آزمون و پیگیری همراه با گروه کنترل است لذا به منظور تحلیل نتایج از آزمون آماری اندازه گیری مکرر

جدول ۳. نتیجه آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس ها

متغیر	زمان اندازه‌گیری	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	معنی داری
تجربه خشم در مدرسه	پیش‌آزمون	۱/۰۲۲	۱	۲۸	۰/۳۲۰
	پس‌آزمون	۰/۳۴۲	۱	۲۸	۰/۵۶۳
	پیگیری	۰/۲۹۳	۱	۲۸	۰/۵۹۲
مقابله مخرب	پیش‌آزمون	۰/۷۰	۱	۲۸	۰/۴۱
	پس‌آزمون	۱/۸۲	۱	۲۸	۰/۱۹
	پیگیری	۶/۰۱	۱	۲۸	۰/۰۲۱
مقابله مثبت	پیش‌آزمون	۰/۰۹۶	۱	۲۸	۰/۷۶
	پس‌آزمون	۱/۰	۱	۲۸	۰/۷۵
	پیگیری	۰/۹۹	۱	۲۸	۰/۷۶
نگرش خصمانه	پیش‌آزمون	۰/۰۰۵	۱	۲۸	۰/۹۴
	پس‌آزمون	۰/۱۰۶	۱	۲۸	۰/۵۴
	پیگیری	۰/۱۰۵	۱	۲۸	۰/۵۴

مخرب ( $p < 0/01$ )، و مقابله مثبت ( $p < 0/01$ ) به لحاظ آماری معنی دار می‌باشد، لذا نتایج بر مبنای اپسیلون گرین هاوس گیسر گزارش می‌گردد. در مولفه نگرش خصمانه ( $p > 0/05$ ) آزمون موخلی از نظر آماری معنی دار نیست که نشان دهنده عدم تخطی از مفروضه کرویت است.

همان‌طور که در جدول ۳ نشان داده شده است، در اغلب خرده مقیاس‌های خشم نتایج آزمون لوین معنادار نمی‌باشد. از این رو فرض صفر مبنی بر همگنی واریانس متغیرها مورد تایید قرار می‌گیرد. آزمون کرویت مخلی در مولفه‌های تجربه خشم در مدرسه ( $p < 0/01$ )، مقابله

جدول ۴. نتایج آزمون اثرات درون آزمودنی تک متغیری برای مقایسه گروه‌های کنترل و آزمایش

متغیر	منبع	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	معناداری	اندازه اثر
تجربه خشم در مدرسه	زمان	۶۴۵/۱۵۴	۱/۰۴۲	۶۲۵/۵۲	۲۳/۱۱	۰/۰۰۱	۰/۴۶۱
	زمان * گروه	۸۳۴/۰۶۲	۱/۰۴۲	۸۰۷/۴۲	۲۹/۸۲	۰/۰۰۱	۰/۵۲
	خطا	۷۸۲/۴۱	۲۸/۹۲	۲۷/۵۱			
مقابله مخرب	زمان	۶/۰۶۷	۱/۲۷۱	۴/۷۸	۲/۱۸	۰/۱۴۳	۰/۰۷۱
	زمان * گروه	۶/۴۴	۱/۲۷۱	۵/۱	۲/۳۲	۰/۱۳۴	۰/۰۷۷

		۲/۲۰		۳۵/۵۷۶		۷۸/۱۳۳		خطا	
۰/۳۹	۰/۰۰۱	۱۷/۳۱	۲۶/۷۶	۱/۳۱	۳۵/۴۷	زمان			
۰/۵۵	۰/۰۰۱	۳۳/۰۱	۵۱/۱۹	۱/۳۱	۶۷/۸۱	زمان * گروه		مقابلۀ مثبت	
		۱/۵۳		۳۷/۰۱۱		خطا			
۰/۱۲	۰/۰۰۲۷	۳/۹۲	۱۶/۹۲	۲	۳۳/۸۰۱	زمان			
۰/۱۷	۰/۰۰۷	۵/۶۸	۲۴/۵۵	۲	۴۹/۰۹	زمان * گروه		نگرش خصمانه	
		۴/۳۳		۵۶		خطا		۲۴۱/۸۸	

به اثرات تعاملی بین گروه‌ها و تکرار (یعنی وجود تفاوت بین گروه‌ها در طی مراحل اندازه‌گیری) در سطح آلفای ۰/۰۱ معنی‌دار می‌باشد ( $p < ۰/۰۱$ ). معنی‌داری اثر تعاملی نشان‌دهنده وجود تفاوت بین روند تغییرات مقابلۀ مثبت گروه‌های کنترل و آزمایش در طی مراحل اندازه‌گیری است. در مولفه نگرش خصمانه، مقادیر F مربوط به اثرات تعاملی بین گروه‌ها و تکرار (یعنی وجود تفاوت بین گروه‌ها در طی مراحل اندازه‌گیری) در سطح آلفای ۰/۰۱ معنی‌دار می‌باشد ( $p < ۰/۰۱$ ). معنی‌داری اثر تعاملی نشان‌دهنده وجود تفاوت بین روند تغییرات نگرش خصمانه گروه‌های کنترل و آزمایش در طی مراحل اندازه‌گیری است.

به منظور مقایسه زوجی میانگین نمرات در طی مراحل اندازه‌گیری (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری)، از آزمون تعقیبی بونفرونی استفاده شد که نتایج حاصل در جدول ۵ ارائه شده است.

در جدول ۴ نتایج آزمون اثرات درون‌آزمودنی تک متغیری برای مقایسه تجربه خشم در مدرسه گروه‌های کنترل و آزمایش، نشان داده شده است. مقادیر F مربوط به اثرات تعاملی بین گروه‌ها و تکرار (یعنی وجود تفاوت بین گروه‌ها در طی مراحل اندازه‌گیری) در سطح آلفای ۰/۰۱ معنی‌دار می‌باشد ( $p < ۰/۰۱$ ). معنی‌داری اثر تعاملی نشان‌دهنده وجود تفاوت بین روند تغییرات تجربه خشم در مدرسه گروه‌های کنترل و آزمایش در طی مراحل اندازه‌گیری است. در مولفه مقابلۀ مخرب، مقادیر F مربوط به اثرات تعاملی بین گروه‌ها و تکرار (یعنی وجود تفاوت بین گروه‌ها در طی مراحل اندازه‌گیری) از نظر آماری معنی‌دار نمی‌باشد ( $p > ۰/۰۵$ ). عدم معنی‌داری اثر تعاملی نشان‌دهنده نبود تفاوت بین روند تغییرات مقابلۀ مخرب گروه‌های کنترل و آزمایش در طی مراحل اندازه‌گیری است. در مولفه مقابلۀ مثبت، مقادیر F مربوط

جدول ۵. آزمون تعقیبی بن‌فرونی در مولفه‌های خشم بررسی تفاوت بین میانگین‌های متغیرها در نوبت ارزیابی

گروه	مرحله	مرحله	اختلاف میانگین	خطای استاندارد	سطح معنی‌داری
کنترل	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۰/۵۶۵	۱/۵۹	۱
	پس‌آزمون	پیگیری	۱/۰۱	۱/۷۱	۱
تجربه خشم در مدرسه	پس‌آزمون	پس‌آزمون	۰/۴۶۱	۰/۲۷۱	۰/۳۵۴
	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۱۲/۰۱	۱/۵۷	۰/۰۰۱
مخرب	پس‌آزمون	پس‌آزمون	-۱۲/۱۲	۱/۷۲	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون	پیگیری	-۰/۲۶۴	۰/۲۷۹	۱
کنترل	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۰/۰۶۶	۰/۳۴۲	۱
	پس‌آزمون	پیگیری	۰/۰۶۷	۰/۵۷۱	۱
مقابلۀ مخرب	پس‌آزمون	پس‌آزمون	۰/۱۲۳	۰/۳۳۹	۱
	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۱/۰۰۰	۰/۳۴۲	۰/۰۲۳
مخرب	پس‌آزمون	پس‌آزمون	-۱/۲۰	۰/۵۷۱	۰/۱۳۶
	پس‌آزمون	پیگیری	-۰/۲۰	۰/۳۳۸	۱
مقابلۀ مثبت	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۰/۶۳	۰/۴۰۶	۰/۴۵۲
	پس‌آزمون	پیگیری	۰/۴۶۳	۰/۴۵۲	۰/۹۲۱



۱	۰/۲۱	-۰/۱۳۲	پیگیری	پس آزمون	
۰/۰۱	۰/۴۱	-۲/۸۷	پس آزمون	پیش آزمون	آموزشی حل مسئله مدرسه
۰/۰۱	۰/۴۵۲	-۳/۴۱	پیگیری		محور
۰/۰۴۴	۰/۲۰۷	-۰/۵۳۲	پیگیری	پس آزمون	
۱/۰۰۰	۰/۹۲۹	۰/۲۶۷	پس آزمون	پیش آزمون	کنترل
۱/۰۰۰	۰/۹۲۹	۰/۲۶۷	پیگیری		
۱/۰۰۰	۰/۹۳۹	۰/۲۵۶	پیگیری	پس آزمون	نگرش خصمانه
۰/۰۱۴	۰/۹۲۹	-۲/۸۶۷	پس آزمون	پیش آزمون	آموزشی حل مسئله مدرسه
۰/۰۱۴	۰/۹۲۹	-۲/۸۶۷	پیگیری		محور
۰/۹۹	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	پیگیری	پس آزمون	

می‌باشد ( $p < 0/01$ ) نیز بین مراحل پس آزمون با پیگیری تفاوت معنی‌داری از نظر آماری مشاهده شد. با مقایسه میانگین نمرات در سه مرحله مشاهده می‌شود که میانگین نمرات مقابله مثبت در پس آزمون و پیگیری نسبت به مرحله پیش آزمون به طور معنی‌داری افزایش یافته است. در گروه کنترل نیز تفاوت بین نمرات مرحله پیش آزمون با مراحل پس آزمون و پیگیری و همچنین تفاوت بین نمرات مرحله پس آزمون با نمرات پیگیری معنی‌دار نبود ( $p > 0/05$ ). تفاوت بین نمرات مولفه نگرش خصمانه در طی مراحل درمان، برای هر یک از گروه‌های کنترل و آموزش حل مسئله آورده شده است. براساس نتایج بدست آمده در گروه آموزش حل مسئله تفاوت بین میانگین نمرات مرحله پیش آزمون با پس آزمون و مراحل پیگیری معنی‌دار می‌باشد ( $p < 0/05$ ) اما بین مراحل پس آزمون با پیگیری تفاوت معنی‌داری از نظر آماری مشاهده نشد. با مقایسه میانگین نمرات در سه مرحله مشاهده می‌شود که میانگین نمرات نگرش خصمانه در پس آزمون و پیگیری نسبت به مرحله پیش آزمون به طور معنی‌داری افزایش یافته است. در گروه کنترل نیز تفاوت بین نمرات مرحله پیش آزمون با مراحل پس آزمون و پیگیری و همچنین تفاوت بین نمرات مرحله پس آزمون با نمرات پیگیری معنی‌دار نیست ( $p > 0/05$ ).

#### بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف اثربخشی آموزش حل مسئله اجتماعی بر خشم مدرسه دانش آموزان انجام شد. طبق

در جدول ۵ مقایسه‌های زوجی جهت بررسی تفاوت بین نمرات تجربه خشم در مدرسه در طی مراحل درمان، برای هر یک از گروه‌های کنترل و آموزش حل مسئله آورده شده است. براساس نتایج بدست آمده در گروه آموزش حل مسئله تفاوت بین میانگین نمرات مرحله پیش آزمون با پس آزمون و مراحل پیگیری معنی‌دار می‌باشد ( $p < 0/05$ ) با مقایسه میانگین نمرات در سه مرحله مشاهده می‌شود که میانگین نمرات تجربه خشم در مدرسه در پس آزمون و پیگیری نسبت به مرحله پیش آزمون به طور معنی‌داری افزایش یافته است. در گروه کنترل نیز تفاوت بین نمرات مرحله پیش آزمون با مراحل پس آزمون و پیگیری و همچنین تفاوت بین نمرات مرحله پس آزمون با نمرات پیگیری معنی‌دار نیست ( $p > 0/05$ ). در بررسی تفاوت بین نمرات مولفه مقابله مخرب نتایج بدست آمده در گروه آموزش حل مسئله تفاوت بین میانگین نمرات مرحله پیش آزمون با پس آزمون معنی‌دار می‌باشد ( $p < 0/05$ ) اما بین مراحل پس آزمون با پیگیری و پیش با پیگیری تفاوت معنی‌داری از نظر آماری مشاهده نشد. در گروه کنترل نیز تفاوت بین نمرات مرحله پیش آزمون با مراحل پس آزمون و پیگیری و همچنین تفاوت بین نمرات مرحله پس آزمون با نمرات پیگیری معنی‌دار نیست ( $p > 0/05$ ).

در نمرات مولفه مقابله مثبت براساس نتایج بدست آمده در گروه آموزش حل مسئله تفاوت بین میانگین نمرات مرحله پیش آزمون با پس آزمون و مراحل پیگیری معنی‌دار

نوجوانی فرد در مقابله با مشکلات درون فردی و بین فردی بدون تفکر و به صورت غالب باجهت گیری منفی مسایل را ارزیابی می کند اما با آموزش حل مسئله اجتماعی نوجوانان از ارزیابی ثانویه بهرمنند می شوند و با جهت گیری مثبت مسایل و مشکلات را بررسی و توصیف می نمایند. همچنین همسو با نتایج پژوهش حاضر پژوهش‌های انجام شده دیگری نشان داده‌اند که آموزش مهارت حل مسئله اجتماعی به نوجوانان موجب شده مهارت‌های راهکارهای جایگزین، درک متقابل و پیامد آموزش افزایش یابد و رفتارهای خصمانه، اجتنابی و تکانشی آنها در حد چشمگیری کاهش یابد (نزو و همکاران، ۲۰۱۳؛ اپرا، ۲۰۱۴؛ آلتافیم و لین هارس، ۲۰۱۶).

در تبیین نتایج این پژوهش ابتدا باید اشاره نمود که در دوره نوجوانی، تغییر شرایط زیستی، شناختی، عاطفی و تغییر نقش اجتماعی افراد باتغییرات جدی روبه رو می شود و آنها را در معرض ارزیابی منفی از حال و آینده قرار داده، که این امر سردرگمی و نارضایتی از زندگی در آنها را افزایش می دهد (رحماواتی و لینسیا، ۲۰۲۲). همچنین برخوردهای تکانشی و خصمانه در بین نوجوانان به دلیل تفاوت های روانی- اجتماعی خاص دوره نوجوانی و چالش های جدید اجتماعی این دوره مهم زندگی آنها را بیش از سایرین (کودکان و بزرگسالان) مستعد بروز خشم می نماید (اندرو<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۱). به عبارت دیگر در دوره تحول نوجوانی برای کسب هویت مستقل و پیشرفت تحصیلی فرد بیش از پیش به مناسبات میان فردی نیازمند است و چالش ها و محدودیت های اجتماعی در خانه و مدرسه و کمبود توانش های میان فردی از جمله حل مسئله، تصمیم گیری و تفکر انتقادی نوجوانان در معرض بروز خشم و رفتارهای خصمانه قرار می دهد (میلر، ۲۰۱۱). در همین راستا می توان اظهار نمود که کاربست برنامه های آموزشی حل مسئله محور تا حد زیادی می تواند آمادگی

گزارش مشارکت کنندگان نتایج این پژوهش نشان داد، برنامه حل مسئله اجتماعی بر خشم و زیر مقیاس های آن شامل تجربه خشم، مقابله مثبت، نگرش خصمانه اثربخشی مثبت داشته است اما برنامه حل مسئله اجتماعی بر زیر مقیاس مقابله مخرب اثربخشی مثبتی نداشته است. به عبارت دیگر در گروه آزمایشی نمرات پس آزمون نسبت به نمرات پیش آزمون در زیر مقیاس های تجربه خشم، مقابله مثبت، نگرش خصمانه معنی دار بود، ولی در زیر مقیاس مقابله مخرب معنی دار نبود. همچنین طبق گزارش دانش آموزان نوجوان دیگر نتایج این پژوهش نشان داد بین نمرات پس آزمون و پیگیری در تمامی زیر مقیاس های خشم دانش آموزان (تجربه خشم، مقابله مثبت، نگرش خصمانه و مقابله مخرب) در گروه آزمایشی تغییر چشمگیری حاصل نشده است که بیانگر ماندگاری معنادار تغییرات حاصل از آموزش حل مسئله اجتماعی در مرحله پیگیری بود. این یافته ها با نتایج پژوهش شکوهی یکتا و کاکابرابی (۱۳۹۷) که اثربخشی آموزش مدیریت خشم مبتنی بر روی آورد شناختی- رفتاری بر کاهش میزان خشم دختران را مورد بررسی قرار دادند، که حکایت از اثربخشی آموزش حل مسئله بر زیر مقیاس های تجربه خشم، مقابله مثبت و نگرش خصمانه همخوانی داشت اما با عدم معنی داری در زیر مقیاس مقابله مخرب همخوان نبود. نتایج این پژوهش با برخی از نتایج یافته های پژوهش های صداقت و همکاران (۱۳۹۳)، ناطقی و سهرابی (۱۴۰۰)، فیندلر و ویسنر (۲۰۰۶)، رودی و همکاران (۲۰۱۰)، کودیسیا (۲۰۱۹)، کو و همکاران (۲۰۲۱) که حکایت از اثربخشی برنامه های شناختی - رفتاری از جمله آموزش حل مسئله اجتماعی بر کنترل خشم کودکان و نوجوانان در محیط های خانه و مدرسه داشت همخوانی داشت.

با توجه به نتایج پژوهش حاضر و سایر شواهد تجربی می توان اظهار نمود آموزش حل مسئله به طور مستقیم یا از طریق والدین و معلمان در کاهش رفتارهای نامناسب اجتماعی نوجوانان و بهبود رفتارهای اجتماعی آنها مؤثر است. در تبیین این مهم باید اشاره نمود که در دوره

<sup>1</sup>. Andreou

در مجموع، پژوهش حاضر در قلمرو مطالعات موجود درباره خشم و روش های مقابله کارآمد با آن به ویژه در محیط مدرسه در بین گروه های فرهنگی مختلف، «مکمل» و «بسط دهنده» تلقی می شود. یافته های این پژوهش، شواهد تجربی تازه ای درباره آموزش مدیریت خشم مدرسه از طریق آموزش حل مسئله اجتماعی در نوجوانان در جامعه هدف فراهم آورده و می تواند برای پژوهشگران علاقه مند حوزه اشاره شده به ویژه در محیط های آموزشی مفید باشد. به بیان دیگر، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که نوجوانان آموزش دیده در مهارت های کنترل خشم در مواجهه با رخداد های تنیدگی زای وابسته به نقش خود، به ویژه در مدرسه از الگوی مسئله مدار استفاده می کنند. همسو با نتایج این پژوهش برخی شواهد تجربی نشان داده اند که اشکال چندگانه مواجهه با عوامل تنیدگی زای وابسته به نقش در پیش بینی سطوح متمایز سازگاری کودکان و نوجوانان موثر بوده است (شکوهی یکتا و کاکابرابی، ۱۳۹۷؛ کو و همکاران، ۲۰۲۱). بر این اساس، با توجه به اثربخشی آموزش مهارت کنترل خشم مدرسه از طریق آموزش حل مسئله اجتماعی و پایداری آن در مرحله پیگیری در میان نوجوانان جامعه هدف، می توان اظهار کرد که این مطالعه، از لحاظ کاربردی، حائز اهمیت فراوانی است. بنابراین، پیشنهاد می شود برنامه آموزش حل مسئله به عنوان یک اولویت کاربردی فوق برنامه از سوی سازمان آموزش و پرورش بیش از پیش مورد توجه قرار گیرد و تولید محتوا آموزشی حل مسئله اجتماعی به صورت رایگان به معلمان، والدین و دانش آموزان از طریق آموزش مجازی و حضوری ارائه شود.

#### تقدیر و تشکر

از همه شرکت کنندگان، مربیان و والدین مدارس فجر و سرزمین مهر کرمانشاه که در این پژوهش ما را یاری نمودند صمیمانه سپاسگزاریم.

ذهنی، آگاهی اجتماعی و جهت گیری مثبت نوجوانان را ارتقا بخشد و آنها را آماده مقابله کارآمد با مسایل پیش رو در محیط خانه و مدرسه نماید (دزوریلا و نزو، ۲۰۰۷؛ فابینسون و دنسون، ۲۰۱۵).

بطور کلی باید اذعان نمود کسب مهارت های کنترل خشم از طریق آموزش مهارت های حل مسئله اجتماعی در نوجوانان، توانمندی آنان را افزایش می دهد تا بتوانند در مواجهه با موانع و مشکلات زندگی شخصی و اجتماعی در محیط های اجتماعی، از جمله مدرسه و خانواده، از مهارت های روی آورد به مسئله، راه کارهای جایگزین، تصمیم گیری و ارزیابی استفاده نمایند و بر افکار، هیجانات و رفتار خود تسلط بیشتری داشته باشند که نتایج این پژوهش از این مهم پشتیبانی می کند که با نتایج یافته های رفسنجانی اکبرآبادی (۱۴۰۱)، کودسیا (۲۰۱۹) و کو و همکاران (۲۰۲۱) همخوانی داشت، پژوهش حاضر ضمن اطلاع از ضرورت مطالعه و بازشناسی منابع درون فردی اثرگذار بر تجربه بهزیستی هیجانی دوره نوجوانی، نقش تعیین کننده توانایی های کنترل خشم از طریق آموزش حل مسئله اجتماعی را به مثابه عوامل درون فردی کارآمد و اثرگذار بر بهزیستی نوجوانان بیش از پیش مورد توجه قرار داده است.

همچون سایر پژوهش ها یافته های پژوهش حاضر باید در بافت محدودیت های آن تفسیر و تعمیم داده شود. نخست آنکه، این مطالعه نیز مانند بسیاری از مطالعات دیگر به دلیل استفاده از ابزارهای خود گزارش دهی به جای مطالعه رفتار واقعی، ممکن است مشارکت کنندگان را در پاسخ به سؤال ها به استفاده از شیوه های مبتنی بر کسب تأیید اجتماعی و اجتناب از بدنامی مربوط به عدم کفایت فردی ترغیب کند. به بیان دیگر، به منظور تأیید مقیاس های خودگزارش دهی از مشاهده رفتاری و شاخص های بالینی استفاده نشد. دوم، آنکه به لحاظ محدودیت تعداد نمونه و فاصله کم مرحله پیگیری در تعمیم یافته ها باید احتیاط کرد.

منابع

- ناطق محبویه و سهرابی، فرامرز. (۱۴۰۰). اثربخشی درمان شناختی رفتاری بر تکانشگری نوجوانان دارای اعتیاد به مواد مخدر. ایده های نوین روانشناسی. دوره یازدهم، شماره ۱۵۸-۱.
- هرگنهان، آر؛ السون، متیواج. (۲۰۰۵). *مقدمه ای بر نظریه های یادگیری*، ترجمه علی اکبر سیف. (۱۳۸۵). تهران، نشر دوران.
- Alfano, C.A & Beidel, D.C. (2011). *Social Anxiety In Adolescents And Young Adults*. Washington, DC: American Psychological Association Books.
- Altafim, E. R. P., Linhares, M. B.M. (2016). Universal violence and child maltreatment prevention programs for parents: A systematic review. *Psychosocial Intervention*, 25, 27-38.
- Andreou, E., Tsermentseli, S., Anastasiou, O., & Kouklari, E. C. (2021). Retrospective accounts of bullying victimization at school: Associations with post-traumatic stress disorder symptoms and post-traumatic growth among university students. *Child & Adolescent Trauma*, 14(1), 9-18.
- Avşar, F., & Alkaya, S. A. (2017). The effectiveness of assertiveness training for school-aged children on bullying and assertiveness level. *Pediatric Nursing*, 36, 186-190.
- Breen, W.E & Kashdan, T.B. (2011). Anger Suppression After Imagined Rejection Among Individuals With Social Anxiety. *Journal Of Anxiety Disorders*, 25(7), 879-87.
- 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. *Behavioral Development*, 34 (2): 98-105.
- D’Zurilla, T. J; Nezu, A. M. (2007). *Problem-solving therapy: a positive approach to clinical intervention*. (3<sup>rd</sup>ed.). New York: springer..
- Evren, C., Sar, V., Dalbudak, E., Oncu, F & Cakmak, D. (2009). Social anxiety and dissociation among male patients with alcohol dependency. *Psychiatric Research*, 165(3), 273-80.
- Fabiansson, E.C & Denson, T.F. (2015). Anger, Hostility and Anger Management.
- اکبری بلوطبنگان، افضل؛ ارشادی منش، سودابه؛ عبدپور، فاطمه. (۱۴۰۳). ارائه مدل حرمت خود و اعتیاد به اینترنت در دانش آموزان مدارس متوسطه بر اساس قلدری مجازی با نقش میانجی گر ناگویی هیجانی علوم روانشناختی ۱۴۰۳؛ ۲۳ (۱۳۵): ۵۵۶-۵۳۹.
- درتاج، فریبرز؛ مصایی، اسدالله؛ اسدزاده، حسن. (۱۳۸۸). تأثیر آموزش مدیریت خشم بر پرخاشگری و سازگاری اجتماعی دانش آموزان پسر ۱۵-۱۲ ساله. *روانشناسی کاربردی*. سال ۳، شماره ۴، ۷۲-۶۲.
- رفسنجانی اکبرآبادی، زهرا؛ حسین زاده تقوایی، مرجان؛ دانش، عصمت؛ کراسکیان موجمناری، آدیس؛ تاری مرادی، آرزو. (۱۴۰۱). مقایسه اثربخشی آموزش گروهی ذهن مشفق و آموزش گروهی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر کنترل خشم نوجوانان دختر. *رویش روان شناسی*. ۱۱ (۱)، ۹۱-۸۱.
- شکوهی یکتا، محسن و کاکابرایی، کیوان. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش مدیریت خشم مبتنی بر روی آورد شناختی- رفتاری بر کاهش خشم دختران. *سلامت روان کودک*، دوره پنجم، شماره ۲، ۱۵۴-۱۶۳.
- شکوهی یکتا، محسن؛ به پژوه، احمد؛ غباری بناب، باقر؛ زمانی، نیره؛ پرند، اکرم. (۱۳۸۷). تأثیر آموزش مدیریت خشم بر کنترل خشم مادران دانش آموزان کم توان ذهنی و دیر آموز. *پژوهش در حیطه کودکان استثنایی*، سال هشتم، شماره ۴، ۳۶۹-۳۵۸.
- صداقت، سمیرا؛ مرادی، امید؛ احمدیان، حمزه. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش گروهی شناختی- رفتاری کنترل خشم بر پرخاشگری دانش آموزان دختر پرخاشگر. *مجله علوم پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی*. دوره ۲۴، شماره ۴، ۲۱۵-۲۲۰.
- کاکابرایی، کیوان. (۱۳۹۹). تأثیر مداخله حل مسئله محور، بر تعامل مادران با کودکان مشکل ارتباطی. *توانمندسازی کودکان استثنایی*، ۱۱ (۱)، ۲۹-۳۹.

- Pressure on Parents-Adolescent Conflict in Imo State, Nigeria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)*, 5(4): 430-434.
- Potter- Efron, R. T. (2005). *Handbook of anger management: Individual, couple, family, and group approaches*. U. S.: The Haworth Press, Inc.
- Rahmawati, E., & Linsia, R.. (2022). AngerManagement in PendhalunganAdolescents. *International Social Sciences and Humanities*, 1(1), 80-85.
- Ruddy, L., Davis, L., Williams, E & McCabe, M. (2010). Cognitive-behavior altreatment for chronic nightmares in trauma-exposed persons: assessing physiological reactions to nightmare-related fear. *Journal of Clinical Psychology*,66,4, 365.
- Smith, D. C., Furlong, M., Bates, M & Laughlin, J. D. (1998). Development of the multidimensional school anger inventory for males. *Psychology in the Schools*, 35, 1-15.
- Stubbs-Richardson, M., & May, D. C. (2021). Social contagion in bullying: an examination of strains and types of bullying victimization in peer networks. *American Criminal Justice*, 46(5), 748-769.
- Williamson, J. (2020). Effects of a self-compassion break induction on self-reported stress, self-compassion, and depressed mood. *Psychological reports*, 123(5), 1537-1556.
- Encyclopedia of Mental Health (Second Edition) Pages 64-67.
- Feindler, E.L & Weisner, S. (2006). Yout anger management treatment for school violence prevention. In S.R. Jimerson & M. Furlong (Eds), *Handbook of school violence and school safety: From Research to practice* 353-363. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hurrell, K. E., Houwing, F. L., & Hudson, J.L. (2017). Parental meta-emotionphilosophy and emotion coaching infamilies of children and adolescents with ananxiety disorder. *abnormal child psychology*, 45, 569-582.
- Kendall, P.C. (2000). *Child and adolescent therapy: Cognitive behavioral procedures* (2 end ed.). New York: Guilford.
- Kudesia, R. S. (2019). Mindfulness as metacognitive practice. *Academy of Management Review*, 44(2), 405-423.
- Kuo, J. R., Zeifman, R. J., Morrison, A. S., Heimberg, R. G., Goldin, P. R., & Gross, J. J. (2021). The moderating effects of anger suppression and anger expression on cognitive behavioral group therapy and mindfulness-based stress reduction among individuals with social anxiety disorder. *Journal of Affective Disorders*, 285, 127-135.
- Longobardi, C., Prino, L. E., Fabris, M. A., & Settanni, M. (2019). Violence in school: An investigation of physical, psychological, and sexual victimization reported by Italian adolescents. *Journal of school violence*,18(1), 49-61.
- Miller, P.H. (2011). *theories of developmental psychology*. United States of America- New York: Catherine Woods.
- Nezu, A. M., Nezu, C. M & D'Zurilla, T. J (2013). *Problem-solving therapy : a treatment manual*. New York: Springer Publishing Company, LLC.
- Opara, O.V. (2014). *The Predictive Effectiveness of Genderand Peer*



## The impact of social problem solving training based on school anger of adolescent students

Razie Siabani<sup>1</sup>, Keivan Kakabaraee<sup>2\*</sup>, Hasan Amiri<sup>3</sup>, Saeedh Sadat Hosseini<sup>3</sup>

- 1) Ph.D student, Department of Psychology, Kermanshah Branch, Islamic Azad University, Kermanshah, Iran
  - 2) Professor, Department of Psychology, Kermanshah Branch, Islamic Azad University, Kermanshah, Iran
  - 3) Assistant Professor, Department of Psychology, Kermanshah Branch, Islamic Azad University, Kermanshah, Iran
- 

### Abstract

The aim of present study was investigating the impact of social problem solving training on reducing anger among adolescent students. This research was a quasi-experimental type with a pre-test-post-test design and follow-up with a control group. 30 teenage students were selected by purposive sampling method and randomly assigned to two experimental and control groups (15 people in the experimental group and 15 people in the control group). The social problem solving training program D’Zurilla and Nezu(2007) was implemented in 10 one-hour sessions on the experimental group. Then, the level of anger of the participants was measured in the pre-test-post-test-follow-up phases using with multidimensional student anger questionnaire (Smith, Furlong, Bates, Laughlin, 1998). The research data was analyzed through the method of mixed repeated measure. The results showed that the average scores of the participants in anger and its subscales in the post-test stage compared to the pre-test stage in the experience of anger, positive coping and hostile attitude had a significant difference, but there was no significant difference in the destructive coping subscale. Also, there was no significant change between the post-test and follow-up scores in all the anger subscales of the students in the experimental group, which indicated the significant persistence of the changes resulting from the social problem solving training in the follow-up phase. The findings of this research showed that social problem solving training has been effective in reducing the anger of adolescent students.

**Keywords:** social problem solving, school anger, adolescent students

---