



Investigating the Effectiveness of Cognitive-Affective Skills Training on Reduction of Violent Behaviors Tendency among Male High School Students

Arezou Delfan Beiranvand, Ph.D Candidate.

Educational Psychology, Faculty of Economics and Social Sciences, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran.

Rasool Kord Noghahi, Ph.D

Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Economics and Social Sciences, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran.

Shahriar Moradi, Ph.D

Educational Psychology, Faculty of Economics and Social Sciences, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran.

Abstract

This study was to investigate the effectiveness of cognitive-emotional skills on the decrease of high school student's tendency to aggressive behaviors. The design of the study was experimental using a pre-test and post-test method with a control group. The population of the study included male students of Hamedan and Tehran studying in 1391-1392. The sampling in the first step was done through multi-level cluster sampling and in the second step, random substitution was used. Also, to increase the assurance coefficient to control the examinees subsidence, twenty students were considered in each group and were assigned to 4 groups by random substitution sampling. Firstly, the Interpersonal Aggressive Questionnaire was administered to the students. Then, 80 students (40 students in each province) were chosen from among those who were upper than the cut point and were randomly assigned to the control and experimental group. The cognitive-emotional skills program were each performed in 10 sessions (each group session took 90 minutes). The tools used in this research were Interpersonal Aggressive Scales (Straus, 1979), Emotional intelligence questionnaire (Bar-On, 1997), Affective control scale (Williams, Chambless, & Ahrens, 1997), and the second version of Rahim organizational conflict scale (Rahim, 1997). The results of Covariance analysis (ANCOVA) indicated that teaching the cognitive-emotional skills to high school students Makes Increase self-awareness skills, anger management, and problem solving. Also, the results of the study indicated that teaching the cognitive-emotional skills have a positive and significant effect on the decrease of students tendency to aggressive behaviors such as verbal aggressive, practical aggressive of the students. However, the results indicated that teaching the cognitive-emotional skills are effective.

Keywords: aggression and violence, adolescence, cognitive- emotional skills, male students

بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های شناختی-عاطفی بر کاهش گرایش به رفتارهای خشونت آمیز دانش آموزان پسر مقطع متوسطه

آرزو دلفان بیرانوند

دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم اقتصادی و اجتماعی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران.

رسول کردنوقایی*

دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم اقتصادی و اجتماعی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران.

شهریار مرادی

دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم اقتصادی و اجتماعی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران.

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های شناختی-عاطفی در کاهش گرایش به رفتارهای خشونت آمیز دانش آموزان مقطع متوسطه صورت گرفته است. طرح این پژوهش از نوع آزمایشی به شیوه پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل همه دانش آموزان پسر دوره متوسطه استان‌های تهران و همدان که در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ مشغول به تحصیل بودند. برای انتخاب نمونه در مرحله اول از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای و در مرحله دوم، از روش جایگزینی تصادفی سود برده شد. همچنین به منظور افزایش ضریب اطمینان از نظر کنترل افت آزمودنی‌ها، برای هر گروه ۲۰ نفری نظر گرفته شد و به شیوه جایگزینی تصادفی افراد در چهار گروه ۲۰ نفری قرار گرفتند. ابتدا پرسش‌نامه خشونت بین فردی (CTS) بر روی دانش آموزان مدارس انتخاب شده در استان‌های تهران و همدان اجرا شد. سپس، تعداد ۸۰ نفر (هر استان ۴۰ نفر) از آن‌ها که بالاتر از خط برش قرار داشتند انتخاب و به صورت تصادفی در گروه‌های آزمایش گروه آزمایش ۱ و ۲) و گواه (گروه ۱ و ۲) قرار داده شدند. برنامه آموزش مهارت‌های شناختی-عاطفی در قالب یک دوره ۱۰ جلسه‌ای (جلسات گروهی ۹۰ دقیقه‌ای) اجرا شد. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش شامل مقیاس‌های خشونت بین فردی (Straus, 1979)، هوش بهر هیجانی (Bar-On, 1997)، مقیاس کنترل عواطف (Williams, Chambless, & Ahrens, 1997) و نسخه دوم مقیاس شیوه مقابله با تعارض «رحیم» (Rahim, 1997) بودند. نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که آموزش مهارت‌های شناختی-عاطفی به دانش آموزان مقطع متوسطه باعث افزایش مهارت‌های خودآگاهی، کنترل خشم و حل مسئله می‌شود. همچنین نتایج بیانگر آن است که آموزش مهارت‌های شناختی-عاطفی بر کاهش گرایش به رفتارهای خشونت آمیز (کلامی و عملی) دارای تأثیر مثبت و معنادار است.

واژه‌های کلیدی: پرخاشگری و خشونت، نوجوانی، مهارت‌های شناختی / عاطفی، دانش آموزان پسر

مقدمه

اجتماعی مؤثر می‌تواند تکانه‌های پرخاشگرانه را کنترل کند. همچنین می‌توان از آموزش مهارت‌های حل مسئله برای درمان و کاهش پرخاشگری استفاده کرد مبنی بر این که آموزش مهارت‌های حل مسئله بر شیوه‌هایی که کودکان فعالیت‌ها و انگیزه‌های دیگران را تفسیر می‌کنند متمرکز است. هدف این آموزش‌ها ارائه مهارت‌های لازم برای حل مشکلات اجتماعی بدون متوسل شدن به پرخاشگری است (Tozandejani, Kamal pour, 2007). همچنین برخی بر آموزش مهارت‌های شناختی - عاطفی به دانش‌آموزان دبیرستان و راهنمایی به منظور افزایش دانش و بهبود نگرش آن‌ها و کاهش رفتارهای پرخاشگرانه تأکید می‌کند (Mihalic et al. 2001). بر این اساس، مهارت‌های عاطفی شامل: ۱- خودآگاهی (آگاهی نسبت به خصوصیات شخصی و جنبه‌های مختلف شخصیت خویش)، ۲- مقابله با هیجانات (تشخیص عواطف خود و دیگران، دانستن نحوه تأثیر عواطف بر رفتار و نشان دادن واکنش مناسب به عواطف مختلف) است. درحالی‌که مهارت‌های شناختی شامل: ۱- مهارت حل مسئله (شناسایی مشکل و برگزیدن انتخابی که به نتیجه منجر شود)، ۲- وضعیت مطلوب یا هدف (چیزی است که حل‌کننده مسئله در جست‌وجوی آن است)، ۳- شناخت فعالیت‌ها و ۴- درک محدودیت‌ها برای حل هر مسئله (Ahmadi, 2001) هستند. Botvin, Griffin (2004) تأثیر آموزش مهارت زندگی را در کاهش سوء‌مصرف مواد مانند الکل، داروهای غیرمجاز و سیگار، بر روی نوجوانان ۱۳ تا ۱۷ ساله پسر و دختر در سه‌پایه سوم تا ششم، ششم تا نهم و نهم تا دوازدهم موردبررسی قراردادند، این آموزش به صورت ایفای نقش و فعالیت گروهی انجام شد و به صورت تجربی تأثیرات رفتاری مثبتی از آموزش مهارت‌های زندگی بر سیگار کشیدن، مصرف الکل و مصرف داروهای غیرمجاز را با پایداری تا پایان دبیرستان نشان دادند. Strayer, Roberts (2004) گزارش کردند که همدلی بالایی دارند پرخاشگری کلامی و بدنی پایینی نشان می‌دهند، آن‌ها دریافتند که خشم و پرخاشگری با همدلی رابطه منفی دارد و در واقع هر چه همدلی کاهش یابد میزان پرخاشگری کودکان افزایش می‌یابد. در باره مؤثر بودن مداخله‌های مربوط به

مسئله خشم و پرخاشگری به‌عنوان یکی از عوامل خطر در میان جمعیت نوجوانان به پذیرش نوجوانان در گروه‌های منحرف‌شده منجر می‌شود (Stiffler, 2008). به‌نحوی که می‌تواند شاخصی برای رفتارهای ضداجتماعی و مصرف مواد باشد (Kaplan, 2009). بر این اساس، مروری بر مطالعاتی که در ۶۰ سال گذشته در حوزه خشم صورت گرفته است، نشان می‌دهد که تجربه خشم چه در کودکی و چه در نوجوانی با مشکلات مهمی ارتباط دارد. خشم مفرط، کودکان و نوجوانان را در معرض خطر طرد از سوی همسالان قرار می‌دهد که به‌نوبه خود می‌تواند موجب سازگاری ضعیف در مدرسه، ترک تحصیل، مشکل در مهارت‌های حل مسئله و میزان بالاتری از ارجاع‌های مربوط به مشکلات روانی شود. از این رو خشم به‌عنوان یکی از عواطف متداول در بین نوجوانان، بر اثر برخورد با موانعی که بر سر هدف آنان قرار دارد شکل می‌گیرد و به‌صورت پرخاشگری (واکنش عمومی به ناکامی امیال) بروز می‌کند (Golchin, 2002)؛ بنابراین، پرخاشگری، رفتاری است که هدف آن صدمه زدن به خود یا دیگران است (Karimi, 2001) که ممکن است به شکل کلامی و غیرکلامی بروز کند. ناتوانی در مدیریت خشم، افزون بر ناراحتی شخصی، اختلال در سلامت عمومی و روابط میان فردی، ناسازگاری و پیامدهای زیان‌بار رفتار پرخاشگرانه را در پی دارد. خشم ممکن است آشکارا ابراز شود یا در درون نگاه‌داشته شود، ممکن است کنترل شود یا از کنترل خارج شود. بیشتر اوقات خشم ابراز‌شده به جدایی از دیگران منجر می‌شود. اشخاصی که کنترلشان را از دست می‌دهند اغلب دارای خود پنداره منفی هستند و خودشان را باور ندارند (Hoseini, Aramnia, 2009). روان‌شناسان معتقدند که پرخاشگری ریشه بسیاری از مشکلات روانی و رفتاری نوجوانان است به‌گونه‌ای که این رفتارها در صورت بروز، می‌توانند سبب مشکلات بین فردی، جرم و بزه و تجاوز به حقوق دیگران شده و در صورت درون‌ریزی شدن قادر به ایجاد انواع مشکلات جسمی و روانی باشند (Abdolkhaloghi Davach et al. 2005). Hartup (1996) معتقد است که مهارت‌های

بیشتری دارد. بر اساس نتایج پژوهش‌ها، احتمالاً این تفاوت‌ها ناشی از اجتماعی شدن نقش جنسیتی است (Pekala, Dave, 2007)؛ اما از آنجاکه میزان خشونت در بین جمعیت جوان بیشتر از گروه‌های سنی دیگر است (Newton, 2001) و پیامدهای ناگواری همچون نگرش‌های پرخاشگرانه‌تر، حمل اسلحه و مصرف الکل (Sahin, Baloglu, Unalmis, 2010) را به دنبال دارد و چون رابطه بین نگرش افراد به خشونت و استفاده واقعی از خشونت مستقیم است

(Gellman, Delucia-Waack, 2006) یکی از راه‌های کاهش خشونت، شناخت عوامل زمینه‌ساز و مهار آن در سنین پایین است. کودکی که به هر علت در محیط آموزشی تحت خشونت‌های کلامی یا بدنی قرار گیرد اثرات ناگوار این نوع رفتار را در طول زندگی به همراه خواهد داشت، به نحوی که او نیز ممکن است بعدها به هنگام تشکیل خانواده یا در مسئولیت‌هایی که بر عهده خواهد گرفت رابطه‌ای ناسالم با دیگران برقرار کرده و چه بسا خشونت را از نسلی به نسل دیگر انتقال دهد. علاوه بر آن، وجود خشونت در آموزشگاه می‌تواند به مسموم کردن جو کلاس و مدرسه بیانجامد و با ایجاد اختلال در تدریس معلم، روابط میان دانش‌آموزان و نیز روابط میان معلم و دانش‌آموزان را با مشکل مواجه کند. به همین سبب لازم است، با توجه به عواقب فردی و اجتماعی رفتارهای خشونت‌بار پژوهش‌هایی در زمینه تشخیص ریشه و علل خشونت در خانه، مدرسه و جامعه صورت گیرد و مداخله‌هایی در سطح نهادهای مختلف اجتماعی، به‌ویژه در مدرسه به‌عنوان یکی از بنیادهای مؤثر و مسئول تأمین سلامت روان دانش‌آموزان، انجام گیرد. یکی از مهم‌ترین دلایل ضعف کودکان و نوجوانان در مهارت‌های اساسی زندگی این است که ما به‌عنوان افراد جامعه به خود زحمت نداده‌ایم تا مطمئن شویم که فرزندانمان اصول اساسی کنترل خشم یا حل کشمکش‌ها و اختلاف‌ها را به روش مثبت فراگرفته‌اند یا نه. همین‌طور تلاش نکرده‌ایم که به آن‌ها حس همدلی، کنترل امیال و هوس‌های آنی را بیاموزیم. در چنین شرایطی، مدرسه به‌عنوان یک نهاد اجتماعی در زمینه کاهش این کمبودها می‌تواند نقش اساسی ایفا کند. از آنجاکه همه کودکان و

مدیریت خشم بررسی‌های چندی از جمله توسط Feindler, Weisner (2005) انجام شد و مؤثر بودن مداخله‌های درمانی- تربیتی مدیریت خشم برای بسیاری از گروه‌های هدف، در محیط‌های گوناگون (مانند مدارس، مراکز درمان بیماران روانی، کانون‌های اصلاح و تربیت و مراکز اقامت شبانه‌روزی) را گزارش کردند. Lovett, Sheffield (2007) نشان دادند که ارتباط مستقیمی بین رفتار اجتماعی مثبت مثل ارتباط بین فردی و همدلی و نیز رابطه معکوس بین پرخاشگری و رفتار ضداجتماعی وجود دارد و همچنین نشان دادند که افزایش همدلی به کاهش سطوح پرخاشگری کمک می‌کند. Nuananong (2006) در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسید که آموزش مهارت‌های زندگی در پیشگیری از مصرف تنباکو و داروها در دانش‌آموزان دبیرستانی نقش مؤثر و چشمگیری دارد. مطالعات Forneris, Danish, Scott, Turner (2007) و Macdonald, Somerset (2008) در مورد آموزش مهارت حل مسئله و ارتباط مؤثر برای پیشگیری از مشکلات ارتباطی بر روی نوجوانان نشان داد که آموزش مهارت حل مسئله و ارتباطات مؤثر توانایی‌های آنان را برای حل مشکلات و استفاده مؤثر از حمایت‌های اجتماعی افزایش می‌دهد. در پژوهشی Maleki et al (2011) نشان دادند که آموزش گروهی کنترل خشم بر پرخاشگری دانش‌آموزان پسر ۱۲ تا ۱۵ سال مؤثر است و می‌توان از این مداخله در تمامی موقعیت‌هایی که با نوجوانان ارتباط دارد استفاده کرد. نتایج پژوهش Vaziri, Lotfi Azimi (2011) نشان داد که یادگیری مهارت همدلی توانسته است رفتارهای پرخاشگرانه را کاهش دهد و نیز این آموزش در مدارس به‌ویژه در سنین نوجوانی با فراهم کردن توانایی درک دیگران می‌تواند به کاهش رفتارهای پرخاشگرانه منجر شود. Sayarpour et al (2011) مشخص کردند که پرخاشگری بالا و خودکارآمدی پایین در نوجوانان از عوامل تعیین‌کننده در زندگی آینده دانش‌آموزان به‌خصوص در زمینه‌های اجتماعی، هیجانی و تحصیلی است. در رابطه با نوجوانان، نتایج پژوهشگران بیانگر آن است که پسران نسبت به دختران خشم بیشتری را نشان می‌دهند (Stiffler, 2008). در واقع واکنش پسران به موقعیت‌های خشم‌آمیز از نظر ماهیت، پرخاشگری کلامی و جسمانی

از خورد بروز دهند. این مسئله می‌تواند به‌طور مستقیم و غیرمستقیم بر نحوه تعامل فرد با همسالان و معلمان در محیط مدرسه و همکاران در محیط کار اثر بگذارد و همچنین ممکن است پیشرفت تحصیلی نوجوانان را تحت تأثیر قرار دهد و به طرد آنان از سوی همسالان منجر شود. از طرف دیگر نوجوانان به‌عنوان سرمایه‌های آینده نقش مهمی در رشد و توسعه جامعه دارند لذا هرگونه برنامه‌ریزی جهت حل مشکلات این دوره از زندگی (نوجوانی) لازم است. چراکه سال‌های نوجوانی مرحله مهم و برجسته رشد و تکامل اجتماعی و روانی فرد به شمار می‌رود؛ بنابراین کمک به نوجوانان در رشد و گسترش مهارت‌های شناختی / عاطفی موردنیاز برای زندگی مؤثر، ایجاد یا افزایش اعتمادبه‌نفس در برخورد با مشکلات و حل آن و همچنین کمک به آن‌ها در رشد و تکامل عواطف و مهارت‌های اجتماعی لازم برای سازگاری موفق با محیط اجتماعی و زندگی مؤثر و سازنده در جامعه ضروری به نظر می‌رسند (Nazari, Hoseinpour, 2009). از آنجاکه تعداد بسیاری از نوجوانان ما در مدارس مشغول به تحصیل هستند، باید توجه داشت که حصول به اهداف آموزشی باوجود آشفتگی‌ها و ناسازگاری‌های عاطفی و رفتاری امری مشکل و غیرممکن است و با توجه به اینکه نوجوانان در مقطع سنی خود با مسائل و مشکلاتی در سازگاری با روابط بین فردی، بلوغ، تحصیلی و... مواجه می‌شوند ایجاد شایستگی‌های لازم برای مقابله مؤثر و کارآمد با چالش‌های حال و آینده ضروری به نظر می‌رسد بر این اساس، یکی از راه‌های ارتقای سطح سازگاری دانش‌آموزان بهره‌گیری از مهارت‌های شناختی (و عاطفی) ازجمله آموزش مهارت‌های حل مسئله و ابراز وجود است (Habibi, 2003). ازاین‌رو این پژوهش اثربخشی آموزش مهارت‌های شناختی - عاطفی بر کاهش گرایش رفتارهای خشونت‌آمیز دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه را موردبررسی قرار داده است. بر این اساس، سؤال و فرضیه‌های پژوهش عبارت‌اند از: ۱ - آموزش مهارت‌های شناختی - عاطفی بر ارتقای مهارت‌های خودآگاهی، کنترل خشم و حل مسئله دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه تأثیر دارد. ۲ - آموزش مهارت‌های شناختی - عاطفی در کاهش گرایش به رفتارهای

نوجوانان مدرسه را تجربه می‌کنند، این نهاد می‌تواند درس‌هایی از زندگی را که آن‌ها ممکن است هرگز در هیچ جای دیگر به دست نیاورند به آن‌ها پیشکش کند (Kord Noghabi, 2004). از آنجاکه دوره نوجوانی با تحولات فراوانی در زمینه‌های زیست‌شناختی، روان‌شناختی و اجتماعی همراه است و هر یک از این تغییرات می‌تواند یک عامل بحران‌زا برای نوجوان محسوب شود و در مواردی موجب بروز مشکلات رفتاری برای آن‌ها شود، بررسی و تفحص پیرامون این تحولات و مشکلات حائز اهمیت بسیاری است (Anisi et al. 2007). همین امر اهمیت به‌کارگیری مهارت‌های زندگی (شناختی / عاطفی) را نشان می‌دهد. از سوی دیگر نوجوانان به دلیل مواجهه شدن با رویدادهایی که روال طبیعی زندگی را تغییر می‌دهند مانند ناکامی تحصیلی، انتقاد همسالان، طلاق، بیکاری (Fanning, 2011) و به دلیل تفکرات منفی ناشی از سوءتعبیر رویدادها و ناتوانی در کنترل هیجان‌ها نه تنها خشم آنان به‌عنوان یک هیجان طبیعی تحریک می‌شود بلکه ممکن است رفتارهای پر خاشگرا نه (کلامی و عملی) مخرب و جبران‌ناپذیری به‌عنوان یک‌راه حل مشکلات از خود نشان دهند. درحالی‌که بر اساس آموزش مهارت‌های شناختی/عاطفی، کسب توانایی مقابله با هیجان‌ها و توانایی حل مسئله، نوجوانان را قادر می‌سازد تا هیجان‌ها را در خود و دی‌گران تشخیص دهند، نحوه تأثیر هیجان‌ها بر رفتار را بدانند و بتوانند واکنش مناسبی به هیجان‌های مختلف نشان دهند (Nikparvar, 2004). ازاین‌رو، مهارت‌های شناختی / عاطفی می‌توانند مداخله‌ای مناسب برای تغییر نگرش‌ها، قضاوت، ارزیابی‌ها، تفکرات و برداشت‌های منفی، کنترل و درک هیجان‌ها در مواجهه با چالش‌های تحریک‌آمیز زندگی باشند. درواقع نداشتن تسلط به مهارت‌های شناختی/عاطفی موجب می‌شود فرد به‌آسانی تحت تأثیر گروه همسالان قرار گرفته و نیز نداشتن تسلط به مهارت‌های حل مسئله سبب می‌شود فرد موقعیت‌های چالش‌برانگیز را فاجعه قلمداد کند. درواقع افراد در محیط‌های مختلف در برخورد با چالش‌های زندگی (در محیط مدرسه، خانه، محل کار) گاهی هیجان خشم را تجربه کرده و ممکن است به دلیل تحریکات زیاد رفتار پرخاشگرانه

خشونت‌آمیز (کلامی) دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه مؤثر است. ۳- آموزش مهارت‌های شناختی-عاطفی در کاهش گرایش به رفتارهای خشونت‌آمیز (عملی) دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه مؤثر است ۴- آیا بین میزان اثربخشی آموزش مهارت‌های شناختی-عاطفی در کاهش گرایش به رفتارهای خشونت‌آمیز (کلامی و عملی) دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه استان‌های تهران و همدان تفاوت وجود دارد؟

روش

روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه: این پژوهش، با توجه به هدف و فرضیه‌های آن، یک پژوهش آزمایشی است. به همین دلیل، در این پژوهش، از طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل (Pretest-posttest randomized group design) که از متداول‌ترین طرح‌ها در تحقیقات آزمایشی است، سود برده شد. مزیت این طرح این است که می‌توان اثرات هاله‌ای و سایر عوامل مهم تهدیدکننده اعتبار درونی را مهار نمود (Sarmad et al. 2006). در این طرح سه مرحله قابل ذکر است: ۱- اجرای پیش‌آزمون (اندازه‌گیری متغیر وابسته) پس از انتخاب و گمارش تصادفی آزمودنی‌ها به گروه آزمایش و گواه ۲- اعمال مداخله‌ای آزمایشی بر گروه آزمایش و ۳- اجرای پس‌آزمون (اندازه‌گیری متغیر وابسته). جامعه آماری پژوهش، شامل کلیه دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه استان‌های تهران و همدان بود که در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۹۲ مشغول به تحصیل بودند. دلیل انتخاب دو استان تهران و همدان بر این مبنا است که خشونت پدیده‌ای چندبعدی است که از عوامل گوناگون تأثیر می‌پذیرد و در شرایط فرهنگی و اجتماعی مختلف، نقش ابعاد زمینه‌ساز خشونت می‌تواند متفاوت باشد، لذا بررسی و شناخت نقش احتمالی تعدیل‌کننده فرهنگ نیز در این زمینه می‌تواند به تبیین بهتر اثربخشی برنامه‌های مداخله‌ای با توجه به تفاوت‌های فرهنگی کمک نماید. در این راستا، این پژوهش با انتخاب دو خرده‌فرهنگ متفاوت-تهران به‌عنوان کلان‌شهری با مناسبات و روابط اجتماعی پیچیده‌تر و همدان به‌عنوان نماینده شهرهایی با مناسبات اجتماعی تا حدودی سنتی‌تر و پیچیدگی کمتر- نقش احتمالی فرهنگ را نیز در

تعدیل اثربخشی آموزش مهارت‌های شناختی-عاطفی در کاهش خشونت موردبررسی قرارداد. با توجه به این که مداخلات موردنظر در دو استان اجرا می‌شد و در هر استان به یک گروه آزمایش و یک گروه گواه نیاز بود، لذا، نمونه آماری در این پژوهش چهار گروه آزمودنی از دانش‌آموزان (دو گروه آزمایش و دو گروه گواه) بودند. به‌منظور افزایش ضریب اطمینان از نظر کنترل افت آزمودنی‌ها، برای هر گروه ۲۰ نفر در نظر گرفته شد و در مجموع ۸۰ نفر انتخاب شدند. برای انتخاب گروه نمونه در مرحله اول که هدف پیمایش و غربالگری دانش‌آموزان با سطوح بالاتر گرایش به رفتارهای خشونت‌آمیز بود برای این که بتوان یک نمونه معرف جامعه را انتخاب نمود و دقت برآورد موردنظر را افزایش داد از روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای استفاده شد. در مرحله دوم که تحقیق ماهیت آزمایشی داشت و افراد منتخب از مرحله اول با توجه به نمره بالا در گرایش به خشونت تعیین‌شده بودند از روش جایگزینی تصادفی آزمودنی‌ها در گروه‌های چهارگانه آزمایش و گواه استفاده شد. برای نمونه‌گیری به شیوه چندمرحله‌ای، ابتدا از بین شهرهای استان همدان دو شهر (مرکز استان، کیودرآهنگ) و نیز از بین شهرهای استان تهران دو شهر (مرکز استان و شهریار) و سپس از این چهار شهر از هر کدام دو دبیرستان پسرانه به تصادف انتخاب شد. همه دانش‌آموزان این دبیرستان‌ها پرسشنامه خشونت بین فردی را تکمیل نمودند. از هر شهر بیست دانش‌آموز که نمره آن‌ها بالاتر از خط برش بود انتخاب و تشکیل یک گروه در این شهر داده می‌شد، بدین ترتیب چهار گروه تشکیل شد (هر گروه ۲۰ نفر). برای رعایت همگن بودن و اطمینان بیشتر از یکسان بودن شرایط و ویژگی‌های افراد، گروه‌های مورد مطالعه، از نظر پایه تحصیلی همتا شدند. سپس گروه‌ها به شکل تصادفی در هر استان به‌عنوان یک گروه آزمایش و یک گروه کنترل در نظر گرفته شدند.

روش اجرا

روش اجرا به این صورت بود که پس از هماهنگی‌های لازم، ابتدا مقیاس خشونت بین فردی (CTS) بر روی نمونه مرحله اول اجرا شد که شامل دبیرستان‌های مرکز استان همدان، کیودرآهنگ و دبیرستان‌های مرکز استان تهران و شهریار بودند. سپس، نمونه مرحله دوم (۸۰ نفر) به صورت تصادفی

در گروه‌های آزمایش و گواه جایگزین شده و از آزمودنی‌ها پیش‌آزمون به عمل آمد. گروه‌های اول و دوم در هر استان طی ده جلسه تحت آموزش مهارت‌های شناختی-عاطفی قرار گرفته و گروه‌های گواه در طی این مدت آموزشی دریافت نکردند. پس از اتمام آموزش‌ها از هر چهار گروه پس‌آزمون به عمل آمد. برنامه آموزشی در این پژوهش شامل برنامه آموزش مهارت‌های شناختی-عاطفی بود. بر این اساس، برنامه آموزش مهارت‌های شناختی-عاطفی در قالب یک دوره ۱۰ جلسه‌ای (جلسات گروهی ۹۰ دقیقه‌ای) برای این مهارت به صورت دو بار در هفته تنظیم شد (جدول ۱).

جدول ۱. جلسه‌های اعمال‌شده بر گروه‌های (آزمایش)

جلسه	هدف	محتوا
اول	توجیهی	پیش‌آزمون و برقراری ارتباط با دانش‌آموزان و ایجاد علاقه در آنان، تعریف برنامه آموزش و شرح فواید و کاربردهای آن در زندگی
دوم	آموزش مهارت خودآگاهی. روش تدریس: استقرایی و بحث گروهی	مفهوم خودآگاهی و خودارزیابی
سوم	آموزش مهارت خودآگاهی. روش تدریس: استقرایی و بحث گروهی	مفاهیم خود پنداره، هویت و عزت‌نفس
چهارم	آموزش مهارت خودآگاهی. روش تدریس: استقرایی و بحث گروهی	آگاهی از حقوق خود و ارزش‌ها
پنجم	آموزش مهارت حل مسئله. روش تدریس: ایفای نقش و بحث گروهی	مراحل حل مسئله و ضرورت و اهمیت آن، نگرش حل مسئله و تعریف مشکل
ششم	آموزش مهارت حل مسئله. روش تدریس: ایفای نقش و بحث گروهی	بارش فکری و انتخاب بهترین راه حل، اجرای راه حل انتخاب‌شده و ارزشیابی آموزش
هفتم	آموزش مهارت کنترل خشم. روش تدریس: فعالیت عملی گروهی، ایفای نقش و بحث گروهی.	شناخت احساسات یا هیجان و تعریف خشم و علائم جسمانی همراه خشم
هشتم	آموزش مهارت کنترل خشم. روش تدریس: فعالیت عملی گروهی، ایفای نقش و بحث گروهی	آرمیدگی و صحبت با خود
نهم	آموزش مهارت کنترل خشم. روش تدریس: فعالیت عملی گروهی، ایفای نقش و بحث گروهی	شیوه‌های ابراز خشم، تعیین و تغییر نگرش‌های نادرست نسبت به خشم و خشونت و شیوه‌های عملی کنترل خشم
دهم	جمع‌بندی، تبادل نظر و رفع اشکال	در این جلسه به‌طور خلاصه به یادآوری و جمع‌بندی مباحث مطرح‌شده در جلسات قبل پرداخته و در این رابطه با دانش‌آموزان بحث و تبادل نظر شد. در پایان جلسه نیز پس‌آزمون به عمل آمد.

ابزار سنجش

مقیاس خشونت بین فردی (CTS) از مقیاس تاکتیک‌های تضاد (Conflict Tactics Scale): برای اولین بار استراوس

پایایی این مقیاس از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است که متوسط آن برای جمعیت موردنظر ۰/۷۶ و برای خرده مقیاس‌ها، از ضریب ۰/۶۹ (مسئولیت‌پذیری اجتماعی) تا ضریب ۰/۸۶ (عزت نفس) محاسبه شده است (Samoei, 2002). این نتایج، پایایی خوب و قابل قبول را نشان می‌دهند. پایایی باز آزمون پس از یک ماه ۰/۸۵ و پس از چهار ماه ۰/۷۵ گزارش گردیده است. روایی آزمون از طریق روایی سازه با استفاده از ابزارهای مختلف اجرا شده است که روایی آزمون را تأیید کرده است و در مجموع نشان داده که پنج عامل ترکیبی ساختار کلی هوش غیرشناختی را می‌سند. در ایران (Samoei, 2002) آزمون روی دانشجویان دانشگاه اصفهان هنجار شده است. در هنجاریابی سموعی از پرسشنامه ۱۱۷ سؤالی بار-اون استفاده شده است و تعداد سؤالات پس از سه مرحله به ۹۰ سؤال رسیده است. در پژوهش Kajbaf Nejad et al (2009) ضریب پایایی با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۳ و با روش زوج و فرد یا روش تنصیف (دو نیمه کردن) ۰/۸۸ (۰/۸۸) گزارش شده است و ضریب پایایی از دو روش آلفای کرونباخ ($r=0/93$) و به روش گاتمن از ۰/۹۱ تا لامبدا ۰/۹۱ به دست آمده است که همگی از نظر روان‌سنجی در حد مطلوبی می‌باشند. در پژوهش حاضر نیز پایایی مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه شد و به ترتیب برای مؤلفه‌های حل مسئله، روابط مؤثر، خودآگاهی، همدلی با دیگران و مقابله با استرس، ضرایب ۰/۷۷، ۰/۸۲، ۰/۷۱، ۰/۷۵ و ۰/۷۶ و برای کل مقیاس ۰/۷۷ به دست آمد. برخی از سؤالات این مقیاس عبارت‌اند از: ۱- به نظر من غلبه بر مشکلات باید گام به گام پیش رفت، ۲- لذت بردن از زندگی برایم مشکل است.

مقیاس کنترل عواطف (Effective Control Scale):

این مقیاس توسط Williams, Chambless, Ahrens در سال ۱۹۹۷ تهیه شده و ابزاری برای سنجش میزان کنترل افراد بر عواطف و هیجانات خود است که شامل ۴۲ سؤال با چهار زیر مقیاس فرعی با عناوین خشم، خلق افسرده، اضطراب و عاطفه مثبت است. پاسخ‌های عبارات در مقیاس هفت درجه‌ای از «به شدت مخالف = نمره ۱» تا «به شدت موافق = نمره ۷» تنظیم شده است. پاسخ عبارات‌های ۱۴-۹-

آن را با هدف سنجش گرایش به خشونت در سال ۱۹۷۹ ابداع نمود و متشکل از ۲۷ سؤال است و دارای دو خرده‌مقیاس خشونت کلامی (۱-۲-۳-۷-۱۵-۱۷-۲۲-۲۳-۲۴-۲۷) و خشونت عملی (۵-۶-۸-۹-۱۰-۱۱-۱۲-۱۳-۱۴-۱۶-۱۸-۱۹-۲۰-۲۱-۲۵-۲۶) است. همه مؤلفه‌های مقیاس بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت (هرگز، ۱-۲، ۳-۵، ۶-۱۰ و بیش از ۱۰ بار) درجه‌بندی شده‌اند. سؤال‌های معکوس ۱-۲-۷-۱۷-۲۲-۲۷ و دامنه نمرات بین ۲۷ تا ۱۳۵ است. Chalabi (2003) میزان آلفای کرونباخ را برای خشونت کلامی ۰/۸۲ در صد و خشونت عملی ۰/۸۰ درصد گزارش کرد. Parsa et al (2010) میزان آلفای کرونباخ را برای خشونت کلامی، خشونت عملی به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۷۹ به دست آوردند. در پژوهش حاضر نیز میزان آلفای کرونباخ برای خشونت کلامی، خشونت عملی به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۷۷ بود. برخی از سؤالات این مقیاس عبارت‌اند از: ۱- با وجود اینکه باهم اختلاف نظر داریم، نشان دادم که به هم‌کلاسیم (دوستم) علاقه مندم، ۲- من دوستم (هم‌کلاسیم) را هول دادم.

مقیاس هوش بهر هیجانی (Emotional Quotient Inventory):

این مقیاس در سال ۱۹۹۷ توسط بار-اون ساخته شد و به منظور سنجش سطح مهارت‌های حل مسئله، روابط مؤثر، خودآگاهی، همدلی با دیگران و مقابله با استرس از این مقیاس استفاده می‌شود که بر اساس مدل هوش هیجانی-اجتماعی ساخته شده است و یک مقیاس خود گزارشی برای ارزیابی رفتارهای مرتبط با هوش هیجانی و اجتماعی است که از ۹۰ سؤال تشکیل شده و هر سؤال نمره‌ای بین ۱ تا ۵ می‌گیرد. این ابزار پنج عامل دارد که این پنج عامل مجموعاً از ۱۵ مؤلفه تشکیل شده است. پنج عامل پرسشنامه (EQ-I) عبارت‌اند از: ۱- عامل درون فردی شامل (خودآگاهی هیجانی، ابراز وجود، احترام به خود، خودشناسی و استقلال). ۲- عامل بین فردی شامل (همدلی، مسئولیت‌پذیری و روابط بین فردی). ۳- عامل مدیریت استرس (تحمل استرس و کنترل تکانه). ۴- عامل سازگاری (حل مسئله، واقعیت‌سنجی و انعطاف‌پذیری). ۵- عامل خلق عمومی (خوش‌بینی و شادکامی). برای محاسبه

برآورده کردن انتظارات و مسائل دیگران بر تشابهات تأکید می‌کند. شیوه سلطه‌گرانه (۵ ماده): این شیوه با جهت‌گیری تهدیدآمیز مشخص می‌شود. شیوه مصالحه‌گرانه (۴ ماده): این شیوه در نقطه میانی توجه به انتظارات و نیازهای خود و دیگران قرار دارد و به تقسیم امتیازات بین طرفین اشاره می‌کند، شیوه اجتنابی (۶ ماده): این شیوه با موقعیت‌های انزوا، اعطای مسئولیت به دیگران، دیگران را مقصر دانستن و خود را کنار کشیدن در ارتباط است. شیوه‌های ۵ گانه حل تعارض بر روی هم دو روش مدیریت تعارض سازنده و غیر سازنده را تشکیل می‌دهند. شیوه‌های همراهانه و مهربانانه بعد سازنده و شیوه‌های سلطه‌گرانه و اجتنابی بعد غیر سازنده را تشکیل می‌دهند و شیوه مصالحه‌گرانه حالت بینابینی دارد. اعتبار این مقیاس در تحقیقات مختلف از ۰/۷۲ تا ۰/۸۳ گزارش شده است و نیز اعتبار درونی آن با استفاده از آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۱ به دست آمده است (Corcoran, Malinkrodt, 2000). از نظر روایی نیز این مقیاس مورد تأیید است به طوری که روایی سازه آن با استفاده از تحلیل عامل محاسبه شده و قابل قبول بودن آن به تأیید رسیده است (Babapour Kheirodin, 2006). در این پژوهش نیز پایایی مقیاس با روش همسانی درونی مورد بررسی قرار گرفت و آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های شیوه‌های همراهانه، مهربانانه، سلطه‌گرانه، مصالحه‌گرانه و اجتنابی به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۷۵، ۰/۷۹، ۰/۷۵ و ۰/۸۱ و برای کل مقیاس ۰/۷۸ به دست آمد. برخی از سؤالات این مقیاس عبارت‌اند از: ۱- از اقتدار خودم استفاده می‌کنم تا تصمیمی گرفته شود که به نفع من باشد، ۲- گاهی اوقات برای برنده شدن در یک وضعیت رقابتی از قدرتم استفاده می‌کنم.

یافته‌های پژوهش

در این پژوهش به منظور بررسی فرض برابری واریانس‌ها با توجه به پیش فرض‌های آزمون تحلیل کوواریانس، از آزمون لوین سود برده شد آزمون لوین ($p > 0.05$). همچنین با استفاده از آزمون کولموگوروف- اسمیرنوف (Kolmogorov-Smirnov) نرمال بودن توزیع داده‌ها مورد بررسی قرار گرفت و فرض توزیع نرمال داده‌ها در همه گروه‌ها رد نشد (0.05).

۱۲- ۱۶- ۱۷- ۱۸- ۲۱- ۲۲- ۲۷- ۳۰- ۳۱- ۳۸ برعکس نمره‌گذاری می‌شود، به این شکل که به پاسخ به شدت مخالف نمره ۷ و به پاسخ به شدت موافق نمره ۱ داده می‌شود. اعتبار درونی و باز آزمایی آزمون به ترتیب برای نمره کل مقیاس ۰/۹۴، ۰/۷۸ و برای زیر مقیاس‌های خشم ۰/۷۲، ۰/۷۳ و عاطفه مثبت ۰/۸۴ و ۰/۶۴ به دست آمده است (Williams, Chambless, Ahrens, 1997). همچنین ضریب پایایی مقیاس کنترل عواطف به وسیله Dahesh (2009) در نمونه ۲۰۰ نفری از دانش‌آموزان مقطع متوسطه بار دیگر مورد برآورد قرار گرفت که مقدار آلفای کرونباخ در مقیاس خلق افسرده ۰/۸۴، خرده مقیاس خشم برابر با ۰/۵۳، خرده مقیاس عاطفه مثبت برابر با ۰/۶۰ و در خرده مقیاس اضطراب ۰/۷۰ برآورد شده است که نشان‌دهنده مناسب بودن مقیاس کنترل عواطف در کارهای پژوهشی است. در این پژوهش نیز پایایی آزمون با استفاده از روش همسانی درونی مورد بررسی قرار گرفت و آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های خشم، خلق افسرده، اضطراب و عاطفه مثبت به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۸۵، ۰/۷۹ و ۰/۸۲ و برای کل مقیاس ۰/۸۳ به دست آمد. برخی از سؤالات این مقیاس عبارت‌اند از: ۱- از اینکه در هنگام عصبانیت حرف‌هایی بزنم و بعداً پشیمان شوم نگرانم، ۲- به محض اینکه عصبی می‌شوم، در اثر اضطراب و تشویش کنترل خود را از دست می‌دهم.

مقیاس نسخه دوم شیوه مقابله با تعارض «رحیم» (Rahim Organizational Conflict Scale) (ROCI- II): این مقیاس توسط رحیم در سال ۱۹۹۷ ساخته شده است و یک ابزار خودگزارش‌دهی است و برای اندازه‌گیری میزان تضاد و تعارض ارتباطی به کار می‌رود و شامل ۲۸ ماده و متشکل از ۵ زیر مقیاس است. هر زیر مقیاس شیوه حل تعارض خاصی را نشان می‌دهد و کسب بیشترین نمره در هر کدام از زیر مقیاس‌ها نشان‌دهنده استفاده از همان شیوه حل تعارض توسط فرد است. زیر مقیاس‌های این آزمون عبارت‌اند از: شیوه همراهانه (Obliging) (۷ ماده): این شیوه نشان‌دهنده تبادل اطلاعات و بررسی اختلاف‌ها برای رسیدن به راه‌حل قابل قبول برای طرفین است. شیوه مهربانانه (۶ ماده): این شیوه بیانگر تلاش برای کاهش اختلافات است و برای

مربوط به تحلیل کوواریانس چند متغیری برای بررسی اثر عمل آزمایشی (آموزش مهارت‌های شناختی-عاطفی) بر متغیرهای وابسته (خودآگاهی، کنترل خشم، حل مسئله) در جدول ۲ بیان شده است. در این جدول ارزش‌های اثر پیلایی (محافظة کارترین) و ویلکس لامبدا (رایج‌ترین) برای هر پیش‌آزمون و گروه ارائه شده است. همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، با توجه به معنادار بودن اثرهای پیلایی و ویلکس لامبدا ($P < 0/001$) می‌توان گفت که آموزش مهارت‌های شناختی-عاطفی بر ارتقای مهارت خودآگاهی، حل مسئله و کنترل خشم تأثیر معناداری دارد.

($p >$). همچنین شرکت‌کنندگان در این پژوهش (نوجوانان پسر) در دامنه سنی بین ۱۴ تا ۱۷ قرار داشتند.

۱. آموزش مهارت‌های شناختی-عاطفی بر ارتقای مهارت‌های خودآگاهی، کنترل خشم و حل مسئله دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه تأثیر دارد.

به‌منظور بررسی این فرضیه، با توجه به اینکه متغیرهای وابسته بیش از یک متغیر بود (مهارت‌های شناختی-عاطفی شامل خودآگاهی، حل مسئله و کنترل خشم) از روش آماری تحلیل کوواریانس چند متغیری استفاده شد. آزمون ام باکس نشان می‌دهد که ماتریس کوواریانس داده‌ها همگون است. یافته‌های

جدول ۲. نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری مهارت‌های شناختی-عاطفی

اثر	ارزش	F	df مفروض	df خطا	P	اندازه اثر
پیش‌آزمون خودآگاهی	۰/۷۲۸	۶۲/۳۶۰	۳/۰۰	۷۰/۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۷۲۸
ویلکس لامبدا	۰/۲۷۲	۶۲/۳۶۰	۳/۰۰	۷۰/۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۷۲۸
پیش‌آزمون کنترل خشم	۰/۸۲۰	۱۰۵/۹۴۷	۳/۰۰	۷۰/۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۸۲۰
ویلکس لامبدا	۰/۱۸۰	۱۰۵/۹۴۷	۳/۰۰	۷۰/۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۸۲۰
پیش‌آزمون حل مسئله	۰/۷۴۱	۶۶/۷۲۱	۳/۰۰	۷۰/۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۷۴۱
ویلکس لامبدا	۰/۲۵۹	۶۶/۷۲۱	۳/۰۰	۷۰/۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۷۴۱
گروه (متغیر مستقل)	۰/۴۵۹	۱۹/۸۰۳	۳/۰۰	۷۰/۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۴۵۹
ویلکس لامبدا	۰/۵۴۱	۱۹/۸۰۳	۳/۰۰	۷۰/۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۴۵۹

ارتقای مهارت خودآگاهی دانش‌آموزان مقطع متوسطه ($F(1, 72) = 17/934, P < 0/001, \eta^2 = 0/199$)، بر ارتقای مهارت کنترل خشم دانش‌آموزان مقطع متوسطه ($F(1, 72) = 45/209, P < 0/001, \eta^2 = 0/386$) و بر ارتقای مهارت حل مسئله ($F(1, 72) = 13/969, P < 0/001, \eta^2 = 0/162$) دانش‌آموزان مقطع متوسطه مؤثر است.

همچنین بر اساس جدول ۳، نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری نیز نشان می‌دهد که مقادیر F برای اثر مثبت متغیر مستقل آزمایشی (آموزش مهارت‌های شناختی-عاطفی) بر متغیرهای وابسته (خودآگاهی، کنترل خشم، حل مسئله) به لحاظ آماری معنادار است. به عبارت دیگر، نتایج بیانگر آن است که آموزش مهارت‌های شناختی-عاطفی در

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری مهارت‌های شناختی - عاطفی

منبع اثر	متغیر وابسته	SS	df	MS	F	P	اندازه اثر
پیش‌آزمون خودآگاهی	پس‌آزمون خودآگاهی	۱۳/۹۴۷	۱	۱۳/۹۴۷	۱۶۳/۹۵۸	۰/۰۰۱	۰/۶۹۵
	پس‌آزمون کنترل خشم	۰/۴۵۵	۱	۰/۴۵۵	۹/۲۲۵	۰/۰۰۳	۰/۱۱۴
	پس‌آزمون حل مسئله	۰/۱۸۸	۱	۰/۱۸۸	۲/۵۴۸	۰/۱۱۵	۰/۰۳۴
پیش‌آزمون کنترل خشم	پس‌آزمون خودآگاهی	۰/۱۷۲	۱	۰/۱۷۲	۲/۰۲۵	۰/۱۵۹	۰/۰۲۷
	پس‌آزمون کنترل خشم	۱۴/۶۶۲	۱	۱۴/۶۶۲	۲۹۷/۳۱۳	۰/۰۰۱	۰/۸۰۵
	پس‌آزمون حل مسئله	۰/۰۰۶	۱	۰/۰۰۶	۰/۰۷۸	۰/۷۸۱	۰/۰۰۱
پیش‌آزمون حل مسئله	پس‌آزمون خودآگاهی	۰/۰۹۸	۱	۰/۰۹۸	۱/۱۵۵	۰/۲۸۶	۰/۰۱۶
	پس‌آزمون کنترل خشم	۰/۰۸۸	۱	۰/۰۸۸	۱/۷۸۳	۰/۱۸۶	۰/۰۲۴
	پس‌آزمون حل مسئله	۱۳/۷۸۶	۱	۱۳/۷۸۶	۱۸۶/۶۹۸	۰/۰۰۱	۰/۷۲۲
گروه (متغیر مستقل)	پس‌آزمون خودآگاهی	۱/۵۲۶	۱	۱/۵۲۶	۱۷/۹۳۴	۰/۰۰۱	۰/۱۹۹
	پس‌آزمون کنترل خشم	۲/۲۲۹	۱	۲/۲۲۹	۴۵/۲۰۹	۰/۰۰۱	۰/۳۸۶
	پس‌آزمون حل مسئله	۱/۰۳۲	۱	۱/۰۳۲	۱۳/۹۶۹	۰/۰۰۱	۰/۱۶۲
خطا	پس‌آزمون خودآگاهی	۶/۱۲۵	۷۲	۰/۰۸۵			
	پس‌آزمون کنترل خشم	۳/۵۵۱	۷۲	۰/۰۴۹			
	پس‌آزمون حل مسئله	۵/۳۱۷	۷۲	۰/۰۷۴			

۲. آموزش مهارت‌های شناختی - عاطفی در کاهش گرایش به رفتارهای خشونت‌آمیز (کلامی) دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه مؤثر است. همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های شناختی - عاطفی بر گرایش به رفتارهای خشونت‌آمیز (کلامی) دانش‌آموزان نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌های شناختی - عاطفی بر خشونت کلامی

۲. آموزش مهارت‌های شناختی - عاطفی در کاهش گرایش به رفتارهای خشونت‌آمیز (کلامی) دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه مؤثر است.

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های شناختی - عاطفی بر گرایش به رفتارهای خشونت‌آمیز (کلامی) دانش‌آموزان نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌های شناختی - عاطفی بر خشونت کلامی

جدول ۴. بررسی تأثیر عامل بین‌گروهی آموزش مهارت‌های شناختی - عاطفی بر خشونت کلامی دانش‌آموزان

منابع متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	P	η^2
مدل تصحیح‌شده	۱۰۱۵/۶۹۰	۲	۵۰۷/۸۴۵	۳۳/۵۳۳	۰/۰۰۱	۰/۴۷۹
شرکت‌کننده	۰/۷۵۲	۱	۰/۷۵۲	۰/۰۵۰	۰/۸۲۴	۰/۰۰۱
پیش‌آزمون	۹۰۱/۲۷۵	۱	۹۰۱/۲۷۵	۵۹/۵۱۱	۰/۰۰۱	۰/۴۴۹
اثر گروه (متغیر مستقل)	۱۸۵/۰۶۰	۱	۱۸۵/۰۶۰	۱۲/۲۱۹	۰/۰۰۱	۰/۱۴۳
خطا (درون‌گروهی)	۱۱۰۵/۵۶۲	۷۳	۱۵/۱۴۵			
کل	۵۶۸۱۲/۰۶۳	۷۶				

۳. آموزش مهارت‌های شناختی-عاطفی در کاهش گرایش به رفتارهای خشونت‌آمیز (عملی) دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه مؤثر است. همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های شناختی-عاطفی بر گرایش به رفتارهای خشونت‌آمیز (عملی) دانش‌آموزان نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌های شناختی-عاطفی بر خشونت عملی

($F(۱, ۷۳) = ۳۸/۴۰۴, P < ۰/۰۰۱, P = ۰/۳۴۵$) = مجذور اتای سهمی) دارای تأثیر مثبت و معنادار است. در واقع نمرات میانگین تعدیل شده خشونت در پس‌آزمون نشان می‌دهد که گروه آزمایش (آموزش مهارت‌های شناختی-عاطفی) در مقایسه با گروه گواه (بدون آموزش)، دارای گرایش کمتری به خشونت هستند.

جدول ۵. بررسی تأثیر عامل بین آزمودنی گروه‌های آموزش مهارت‌های شناختی-عاطفی بر خشونت عملی دانش‌آموزان

منابع متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	P	η ^۲
مدل تصحیح‌شده	۳۷۱۳/۶۹۴	۲	۱۸۵۶/۸۴۷	۳۱۱/۷۲۹	۰/۰۰۱	۰/۸۹۵
شرکت‌کننده	۴۶/۱۷۳	۱	۴۶/۱۷۳	۷/۷۵۲	۰/۰۰۷	۰/۰۹۶
پیش‌آزمون	۳۴۴۰/۸۵۲	۱	۳۴۴۰/۸۵۲	۵۷۷/۶۵۴	۰/۰۰۱	۰/۸۸۸
اثر گروه (متغیر مستقل)	۲۲۸/۷۵۹	۱	۲۲۸/۷۵۹	۳۸/۴۰۴	۰/۰۰۱	۰/۳۴۵
خطا (درون‌گروهی)	۴۳۴/۸۳۲	۷۳	۵/۹۶۷			
کل	۵۷۸۳۸/۰۰۰	۷۶				
کل تصحیح‌شده	۴۱۴۸/۵۲۶	۷۵				

۴. آیا بین میزان اثربخشی آموزش مهارت‌های شناختی-عاطفی در کاهش گرایش به رفتارهای خشونت‌آمیز (کلامی و عملی) دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه استان‌های تهران و همدان تفاوت وجود دارد؟ به منظور بررسی این سؤال پژوهش، از آزمون تعقیبی (LSD) سود برده شد (جدول ۶). نتایج آزمون تعقیبی (LSD) نشان داد که میانگین تفاوت این گروه‌ها در گرایش

به خشونت کلامی ($M=۰/۰۸۹, P=۰/۹۴۸$) و خشونت عملی ($M=۰/۴۵۲, P=۰/۵۶۹$) معنادار نبوده است. در نتیجه، می‌توان گفت در میزان اثربخشی آموزش مهارت‌های شناختی-عاطفی بر گرایش به رفتارهای خشونت‌آمیز دانش‌آموزان در استان‌های همدان و تهران تفاوت وجود ندارد و مداخلات به یک نسبت مؤثر واقع شده است.

جدول ۶. نتایج آزمون تعقیبی LSD برای بررسی تفاوت تأثیر آموزش مهارت‌های شناختی-عاطفی بر گرایش به رفتارهای

خشونت‌آمیز دانش‌آموزان همدان و تهران

گروه‌های مرجع	MD	SE	P
---------------	----	----	---

۰/۹۴۸	۱/۳۵۴	۰/۰۸۹	تفاوت تأثیر بر خشونت کلامی
۰/۵۶۹	۰/۷۸۶	۰/۴۵۲	تفاوت تأثیر بر خشونت عملی

بحث و نتیجه‌گیری

(Hashemian, Faramarzi, 2013) نیز بیانگر آن است که برنامه مدیریت مهار پرخاشگری در پیش‌گیری از خشونت نوجوانان مفید و مثبت است. همچنین پژوهش *Dortaj et al* (2009) نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌های کنترل خشم می‌تواند به‌عنوان روش مؤثری برای کاهش پرخاشگری و بالا رفتن سازگاری اجتماعی در نظر گرفته شود. Joe (2010) نیز نشان داد آزمودنی‌های که تحت آموزش برنامه مداخله‌ای کوتاه‌مدت مدیریت خشم قرار گرفتند قدرت بیشتری برای کنترل پرخاشگری خود نشان دادند. *Bradbury, Clark* (2009) در پژوهشی با استفاده از درمان شناختی- رفتاری مدیریت خشم نشان دادند افرادی که این مهارت را آموخته بودند، پیشرفت قابل ملاحظه‌ای در کنترل خشم و نیز افزایش عزت‌نفس نشان دادند و افسردگی آنان نیز تا حدودی بهبودیافته بود. همچنین در پژوهشی (*Ghoran Shirodi et al*, 2011) نشان داده شد که آموزش حل مسئله بر کاهش پرخاشگری و افزایش سازگاری دانش‌آموزان مؤثر بوده است. با توجه به اینکه خشم یک حالت هیجانی یا احساس درونی ناشی از برانگیختگی فیزیولوژیکی و شناخت و افکار مربوط به کینه‌توزی (به‌عنوان نگرش پرخاشگرانه‌ای که فرد را به‌سوی رفتار پرخاشگرانه می‌کشاند) است (*O'Neill, 2006*) و اینکه پرخاشگری رفتاری قابل مشاهده است که باهدف آسیب یا زیان رساندن انجام می‌شود (*Del Vecchio, O'Leary, 2004*) می‌توان گفت زمانی که افراد رویدادها را به‌صورت منفی پردازش و تفسیر می‌کنند رفتار دیگران را به‌عنوان نشانه پرخاشگری تعبیر می‌کنند و بر اساس این‌گونه نحوه پردازش اطلاعات عمل می‌کنند (*Pakaslahti, 2000*). بر این اساس ادراک‌های فرد از رویدادها و تعبیرها و استنباط‌های او از عوامل اصلی به وجود آورنده هرگونه رفتار از جمله رفتار پرخاشگرانه است. از طرفی این افراد به دلیل عدم شناخت هیجانات و عواطف در شرایطی که هیجانات و

این پژوهش باهدف بررسی میزان اثربخشی آموزش مهارت‌های شناختی- عاطفی در کاهش گرایش به رفتارهای خشونت‌آمیز دانش‌آموزان مقطع متوسطه انجام شده است. یافته‌های پژوهش نشان دادند که آموزش مهارت‌های شناختی- عاطفی به دانش‌آموزان مقطع متوسطه که به شکل پروتکل ۱۰ جلسه‌ای ارائه شده باعث افزایش مهارت‌های خودآگاهی، کنترل خشم و حل مسئله می‌شود. سایر پژوهش‌ها نیز نشان داده‌اند که مهارت‌های شناختی- عاطفی که در پژوهش حاضر مهارت خودآگاهی، کنترل خشم و حل مسئله را شامل می‌شوند قابل آموزش هستند. این مهارت‌ها در پژوهش‌های قبلی به‌تنهایی و یا تحت عناوینی همچون مهارت‌های زندگی، سازگاری اجتماعی- عاطفی، هوش هیجانی و یا درمان‌های شناختی- رفتاری به گروه‌های مختلف آموزش داده شده‌اند که در راستای پژوهش حاضر هستند. برای نمونه می‌توان به پژوهش‌های *Casey, Casey* (1989)، *Jeffery* (1997)، *Eniola* (2007)، *Dam-Baggen, Kraaimaat* (2000)، *Livarjani et al* (2008)، *Arefi* (2001)، *Kahrazehi* (2010)، *Hashemiyani et al* (2008)، *Mehrizi et al* (2010)، *Sahraeian et al* (2011) و *Vaziri, Lotfi Azimi* (2011) اشاره کرد. همچنین یافته‌های پژوهش بیانگر آن است که آموزش مهارت‌های شناختی- عاطفی بر کاهش گرایش به رفتارهای خشونت‌آمیز (پرخاشگری کلامی و عملی) توسط دانش‌آموزان مقطع متوسطه مؤثر است. در این راستا پژوهش *Hashemian, Faramarzi* (2013) نشان می‌دهد که اجرای برنامه آموزش مهار کردن پرخاشگری موجب سازش‌یابی اجتماعی دختران دانش‌آموز می‌شود. فریدن در سال ۲۰۰۵ (*Hashemian, Faramarzi, 2013*) در پژوهشی بیان می‌کند که برنامه آموزش مدیریت مهار پرخاشگری بر نوجوانان پسر اثر مثبت دارد و پژوهش برسلمین در سال ۲۰۰۵

فشارها و عوامل بیرونی قرار گیرد؛ بنابراین ضعف در چنین مهارت شناختی عاملی برای بدرفتاری‌های از جمله خشونت خواهد بود. همچنین طبق دیدگاه عقلانی-عاطفی-رفتاری (Ellis, 1998) علاوه بر بررسی زیربنایی خشم و عصبانیت لازم است بین افکار منطقی/ غیرمنطقی، احساس مناسبت و غیر مناسبت، نقش افکار و باورها بر نوع پاسخ‌های هیجانی و احساسات تمایز قائل شد و افکار غیرمنطقی زیربنای خشم لازم است شناسایی و با افکار غیرمنطقی جدل کرد و افکار منطقی و احساسات مناسب را جایگزین نمود. با توجه به نتایج حاصل از این پژوهش و سایر پژوهش‌ها می‌توان گفت که آموزش مهارت‌های شناختی-عاطفی به دانش‌آموزان در مدارس به‌ویژه در دوران ابتدایی می‌تواند از بروز رفتارهای نامناسب مانند پرخاشگری و خشونت جلوگیری کند و منجر به رفتارهای سازگارانة شود. زمانی که این مهارت‌ها آموزش داده می‌شوند نحوه تفکر و احساس و رفتار افراد در جهت مطلوب تغییر می‌یابد؛ زیرا بسیاری از رفتارهای ناسازگارانة مانند پرخاشگری و احساس‌های منفی مانند خشم از تفکر منفی ناشی می‌شود زیرا طرز تفکر افراد روی احساس و در نتیجه بروز رفتار اثر می‌گذرد. لذا پیشنهاد می‌شود که به‌منظور کاهش رفتارهای پرخاشگرانة و دیگر رفتارهای ناسازگارانة در دوران نوجوانی، مهارت‌های زندگی مانند مهارت‌های شناختی-عاطفی در سنین پایین‌تر برای نمونه دوران ابتدایی آموزش داده شوند.

منابع

- Abdolkhaleghi, M., Davachi, A., Sahbaie, F., Mahmoudi, M. (2005). Surveying the association between computer-video games and aggression in male students of guidance schools in Tehran, 2003. *Medical sciences*. 15 (3):141-145 URL: <http://tmuj.iautmu.ac.ir/article-1-9-fa.html> {Persian}.
- Anisi, J., Salimi, H., Mirzamani, M., Raeisi, F., Niknam, M. (2007). A Survey Study on Behavioral Problems in Adolescence. *Journal of Behavioral Sciences*, 1 (2), 170-163 {Persian}.
- Arefi, M. (2008). Comparison of the self – regulation between students in regular and gifted schools and

احساساتشان مانند خشم برانگیخته می‌شوند قادر به کنترل آن‌ها نبوده و در نتیجه ممکن است منجر به رفتار پرخاشگرانة شود؛ بنابراین می‌توان بیان کرد که یکی از عوامل بروز رفتارهای خشونت‌آمیز (کلامی و غیرکلامی) نوجوانان ضعف در مهارت‌های شناختی / عاطفی است مانند: ۱- ضعف در خودآگاهی (نداشتن شناخت نسبت به خود، ناتوانی در پیش‌بینی واکنش‌های خود در موقعیت‌های مختلف، عدم آگاهی نسبت به نقاط ضعف خود در لحظات اضطراب و آشفتگی‌های عاطفی)، ۲- ضعف در مقابله با هیجانات (ناتوانی در اداره و کنترل احساسات، عدم تشخیص عواطف در خود و دیگران، ندانستن نحوه تأثیر عواطف بر رفتار و ناتوانی در نشان دادن واکنش مناسبی به عواطف)، ۳- ضعف در مهارت حل مسئله و تصمیم‌گیری (ناتوانی در هدف‌گذاری، برنامه‌ریزی، نظارت و ارزیابی). از این رو طبق دیدگاه شناختی این افراد در پردازش اطلاعات اجتماعی مشکل دارند (Novaco, 2014). این افراد معمولاً دارای اسناد کینه‌توزانة بوده و از مهارت‌های سازگارانة حل مسئله، خودآگاهی و کنترل خشم برخوردار نیستند و هنگامی که از نظر فیزیولوژیکی برانگیخته می‌شوند، به صورت تکانشی عمل می‌کنند. از آنجاکه این مهارت‌های حل مسئله، کنترل خشم و خودآگاهی ریشه‌شناختی دارند و نحوه تفکر افراد روی احساس و در نتیجه رفتار اثرات قابل توجهی می‌گذارد و همچنین به دلیل اهمیت تعدیل کردن عواطف و هیجانات، آموزش مهارت‌های شناختی/عاطفی در این راستا ضروری است. از سوی دیگر می‌توان گفت که در پس هر رفتاری عوامل شناختی و عاطفی را می‌توان شناسایی کرد زیرا بسیاری از روانشناسان شناختی بر این باورند که علت رفتارهای خشونت‌آمیز را بایستی در الگوهای فکری و هیجانات افراد جستجو کرد. Pakaslahti (2000) بیان می‌کند که کودکان پرخاشگر رفتار دیگران را به‌عنوان نشانه پرخاشگری تعبیر می‌کنند و بر اساس این سوءتعبیر خود به پردازش اشتباه اطلاعات دست می‌زنند و به تبع آن عمل می‌کنند. Hoffman (2000) یکی از عوامل تأثیرگذار در رفتارهای اجتماعی را مسئولیت‌پذیری می‌داند یعنی داشتن توانایی اتکا به خود در تصمیم‌گیری بدون اینکه تحت تأثیر

the role of self- regulation dimensions to predict academic performance. Curriculum Planning Knowledge and Research in educational, 22(17-18), 75-98.

<https://www.sid.ir/en/journal/ViewPaper.aspx?id=181277> {Persian}.

Babapour Kheirodin, J. (2006). Study of relationship between communicational conflict resolution styles and students' psychological health. Journal of Psychology, University of Tabriz. 1 (4), 27- 46 {Persian}.

- Botvin, G. J., Griffin, K. W. (2004). Life skills training: empirical findings and future direction. *The Journal of primary*, 60 (4): 422-22
- Bradbury, K. E., Clark, I. (2009). Cognitive behavioral therapy for anger management. *Journal of Pers Soc*; 63 (3): 452-59.
- Casey, M., Casey, P. (1997). Self-esteem training as an aid to acquiring conflict management skills. *Australian Journal of Adult and Community Education*, 37(3):160-166.
- Chalabi, M. (2003). The effects of family order and conflict on violence against children. *Journal of Sociology of Iran*; 2, 26-54.
- Corcoran, K. O., Malinkrodt, B. (2000). Adult attachment, self-efficacy, perspective taking and conflict resolution. *Journal of counseling and development*, 78(4): 473-483.
- Dahesh, Z. (2009). The effect of integrated behavioral and emotion-oriented counseling on controlling emotions in female adolescents in Kashkuyeh, Rafsanjan. Master Thesis, Islamic Azad University, Marvdasht Branch {Persian}.
- Dam-Baggen, R., Kraaimaat, F. (2000). Group social skills training or cognitive group therapy as the clinical treatment of choice for generalized social phobia. *Personality and Individual Differences*, 40, 689-698.
- Del Vecchio, T., O'Leary, K. D. (2004). Effectiveness of anger treatments for specific anger problems: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 24, 15 – 34
- Dennis, V., Ary, T. E., Duncan, S. C., Duncan, H. H. (1999). Adolescent problem behavior: the influence of parents and peers. *Behavior Research and Therapy*, 37, 217-230.
- Dortaj, F., Masaebi, A., Asadzadeh, H. (2010). The effect of anger management training on aggression and social adjustment of 12- 15 years old male students. *Journal of Applied Psychology*, 3, 4(12), 62-72 {Persian}.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1-13.
- Ellis, A. (1998). *Anger, how to live with and without it*. New York: JAICO publishing bous. USA.
- Eniola, M. (2007). The effects of stress inoculation training on test anxiety and academic performance of adolescents with visual impairment, *Pakistan Journal of Sciences*, (4), 496 – 499.
- Fanning, D. (2011). Einführung in die klaviermusik von serge prokofjew. *Prokofjew-Studien, Music and Letters*, 92 (2), 324–325.
- Feindler, E. L., Weisner, S. (2005). Youth anger management treatments for school violence prevention. *Journal of psychology*, 1; 57(5):610-2
- Forneris, T., Danish, S. J., Scott, D. L. (2007). Setting goals, solving problems, and seeking social support: developing adolescents' abilities through a life skills program. *Adolescence*; 42(165):103-114.
- Ghorban Shirodi, Sh., Khalatbari, J., Todar, R., Mobaleghi, N., Salehi, M. (2011). Comparison the effectiveness of assertiveness and problem-solving skills training styles on adjustment and aggression of first-year female high school students. *New Findings in Psychology*, 5 (15), 7-26{Persian}.
- Golchin, M. (2002). Tendency toward aggression in adolescents and the role of family. *Journal of Qazvin University of Medical Sciences and Health Services*, 6 (1), 41-36{Persian}.
- Gollman, R. A., Delucia-Waack, J. L. (2006). Predicting school violence: A comparison of violent and nonviolent male students on attitudes toward violence, exposure level of violence, and PTSD symptomatology. *Psychology in the Schools*, 43: 591-598.
- Greene, R. W., Ablon, J. S., Martin, A. (2006). Use of collaborative problem solving to reduce seclusion and restraint in child and adolescent inpatient units. *Psychiatric Services*. 1; 57(5):610-2.
- Habibi, N. (2003). Investigating the relationship between social skills and individual-social adjustment in Female High School Students in in Tehran. Master Thesis {Persian}
- Hashemian, F., Faramarzi, S. (2013). The effect of implementing an aggression control training program on social adjustment of female students.

- M.Sc. in Tehran, Research Sciences Branch of Islamic Azad University {Persian}.
- Hashemian, F., Shafii Abadi, A., Soudani, M. (2008). The Effect of Anger Control Training on the Individual and social adjustment among Female students of the first year of high school in Mahshahr city. *Knowledge and Research in Psychology* (35, 36), 1-14.
- Hoffman, M. L. (2000). Empathy and moral development: Implications for caring and justice. New York: Cambridge University press in adult mental health services. *Behavioral and cognitive psychotherapy*, 35, 201-208.
- Jeffery, R. W. (1989). Risk behaviors and health: contrasting individual and population perspectives. *American Psychology*, 44: 1194-1202.
- Joe, J. (2010). Anger management. *Journal of family violence*, 21: 334-351.
- Kahrazehi, F. (2001). Investigating the effectiveness of problem-solving skills training in reducing depression between students 15 to 18 years old {Persian}.
- Kajbaf Nejad, H., Ahadi, H., Heydari, A., Asgari, P., Enayati, M. (2009). The relationship between psychological skills, emotional intelligence and its components with the motivation of sports success in male athletes in Shiraz. *New Findings in Psychology*, 107-125 {Persian}.
- Kaplan, S. (2009). The Future of Private Equity. *Journal of Applied Corporate Finance*, 67, 1-13.
- Karimi, Y. (2001). *Social Psychology*. Ninth Edition, Tehran: Arasbaran Publications.
- Kord Noghabi, R. (2004). Prepared and compiled a comprehensive curriculum in high school with an emphasis on life skills. *Educational Research and Planning Organization* {Persian}.
- Lazarus, A.; Lazarus, K. (2009). *Life Skills*. Translation: Hosseini, Sh; Aramnia, A. Tehran: Nasle No Andizhan {Persian}.
- Livarjani, Sh., Gol Mohamad Nejad, GH., Shhanegh, M. (2010). Investigating the relationship between emotional intelligence and social skills of talented and normal female high school students in Khoy in the academic year of 2009-2010. *Journal of Education and Evaluation*, 2 (5) 185-210 {Persian}.
- Lopes, P. N., Bracket, M. A., Nezek, J. B., Schutz, A., Selli, I., Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 1018- 1034.
- Lovett, B., Sheffield, R. (2007). Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents: A critical review *Clin Psychology Rev*; 27(1):881-93.
- Mehrizi Aboui, M., Tahmassian, K., Khosh Konesh, A. (2010). The Impact of Anger Management Training on Anger Self-Regulation Skills and Parent-Adolescent Conflicts in Female Adolescents of Junior High (Guidance) Schools in Tehran. *Family Research*, 6(3); 393-404 {Persian}.
- Mihalic, S., Irwin, K., Elliott, D., Fagan, A., Hansen, D. (2001). Blueprints for violence prevention. *OJJDP Bulletin*. Washington D.C: U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention
- Nazari, A., Hosein Pour, M. (2009). The effectiveness of social skills on anxiety and self-esteem of female high school students in Baghmalek. *New Findings in Psychology*, 16-195 {Persian}.
- Newton, R. R., Connelly, C. D., Landsverk, J. A. (2001). An examination of measurement characteristics and factorial validity of the revised conflict tactics scale. *Educational Psychological Measurement*, 61: 317-335.
- Nikparvar, R. (2004). *Life Skills*. Tehran: Publication of the Deputy for Cultural Affairs and Prevention of the Welfare Organization.
- Novaco, R. W. (1993). *Stress inoculation therapy for anger control: A manual for therapists*. Irvine: University of California.
- Nuananong, S. (2006). Preventing tobacco and drug use among Thai's high school students through life skills training. *Nurse Health Sci*; 8(3):164-68.
- O'Neill, H. (2006). *Managing Anger* (2nd. ed). John Wiley Sons, Ltd.
- Pakaslahti, L. (2000). Children's and adolescents' aggressive behavior in context: The development and application of aggressive problem-solving

- strategies. *Aggress Violent Behave*. 5(5), 476-490{Persian}.
- Parsa Mehr, M., Saeidi Madani, S.M. Divband, F. (2010). The Relationship between Social Link Established by Family and Interpersonal Violence of Male Juveniles in Yazd. *Journal of Family Research*, 6(1); 71-86{Persian}.
- Pekkala, D., Dave, B. (2007). *Working with Anger: A constructivist approach*. USA. John Wiley & sons.
- Sahin, R., Baloglu, M., Unalmis, M. (2010). Turkish adolescent's attitudes toward violence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2092-2098.
- Sahraian, M., Solhi, M., Haghani, H., Beigizadeh, S. (2011). Knowledge, attitude and practice of third grade high schoolgirls in Jahrom in self-awareness, Shalter, O. T. ,Varti, J. W., Gfarclough, P. B., Robel, S. (2002). Problem solving skills training for mothers of children with newly diagnoses canter psychological abstracts. *Journal of Clinical psychology*; 89: 56-64
- Smite, R., Garrie, B. (2005). The effect of life skills training on increasing assertive behavior in third-grade female students. *Journal of clinical psychology*, 53, 56-64.
- Stiffler, K. L. (2008). *Adolescent and Anger: An investigation of variables that influence the expression of anger*. Indiana University of Pennsylvania. EBSCO.
- Strayer, J., Roberts, W. (2004). Empathy and Observed Anger and Aggression in Five-year olds. *Social Development*, 13: 1-13.
- Touzandeh Jani, H. (2007). *Aggression and bullying in children and adolescents*. Second edition. Mashhad: Marandiz Publications.
- Turner, N. E., Macdonald, J., Somerset, M. (2008). Life skills, mathematical reasoning and critical thinking: A curriculum for the prevention of problem gambling. *Journal Study*, 24(3):367-380.
- Vahedi, Sh., Fathi Azar, A. (2006). Social adequacy training in reducing aggression in preschool boys. *Journal of Mental Health Principles*. 8 (31, 32) 131-140{Persian}.
- Vaziri, Sh., Lotfi Azimi, A. (2011). The effect of empathy training in decreasing adolescents' communication with other sand decision making skills, 2009 -2010. *Journal of Research Health* 1:17 -24{Persian}.
- Samoei, R. (2002). Translation and standardization of emotional intelligence test. *Sina Behavioral Sciences Research Institute (Psychiatry)* {Persian}.
- Sarmad, Z. Bazargan, A., Hejazi, A. (2006). *Research Methods in Behavioral Sciences*. Tehran, Agah Publishing {Persian}.
- Sayarpoor, M., Hazavehei, M.M., Ahmadpanah, M. (2011). Assessing Relationship between Aggression and Perceived Self-Efficacy in High School Students of Hamadan City. *Avicenna J Nurse Midwifery Care*. 19 (2): 16-26.
- aggression. *Developmental Psychology, Iranian Psychologists*, 8 (30), 167-185{Persian}.
- Whitfield, G. W. (1999). Validating school social work: An evolution of a cognitive-behavioral approach to reduce school violence. *Research on social work practice*, 9 (4): 28-399.
- Williams, K. E., Chambless, D. L., Ahrens, A. H. (1997). Are emotions frightening? An extension of the fear concept. *Behavior research and therapy*, 35: 239 – 2.
- Zarei, A. (2004). *Effective factors on Violence of male high school students in Tehran*. Master Thesis, Shahid Beheshti University, Tehran {Persian}.