

اثربخشی آموزش حل مسئله اجتماعی بر خشم مدرسه دانش آموزان نوجوان

راضیه سیابانی^۱ دانشجوی دکتری روان شناسی، گروه روان شناسی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران.

کیوان کاکابرایی*^۲ استاد گروه روان شناسی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران.

حسن امیری^۳ استادیار گروه روان شناسی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران.

سعیده السادات حسینی^۴ استادیار گروه روان شناسی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران.

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 واژه ها: حل مسئله اجتماعی، خشم مدرسه، دانش آموزان نوجوان

۱. مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری رشته روان شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمانشاه است. r.siabani@gmail.com

۲. *نویسنده مسئول: استاد گروه روان شناسی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران kakabraee@gmail.com

۳. استادیار گروه روان شناسی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران hasan.amiri@yahoo.com

۴. استادیار گروه روان شناسی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران saeedeh_hosseini@iauksh.ac.ir

The Impact of social problem solving Training Based on school anger of adolescent students

Razie Siabani¹ Department of Psychology, Kermanshah Branch, Islamic Azad University, Kermanshah, Iran.

Keivan Kakabraee² Professor, Department of Psychology, Kermanshah Branch, Islamic Azad University, Kermanshah, Iran.

Hasan Amiri³ Assistant Professor, Department of Psychology, Kermanshah Branch, Islamic Azad University, Kermanshah, Iran.

Saeedh Sadat Hosseini⁴ 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.

Key words: social problem solving, school anger, adolescent students.

1 . Department of Psychology, Kermanshah Branch, Islamic Azad University, Kermanshah, Iran. *r.siabani@gmail.com*

2 . **Corresponding Author:** Associate Professor, Department of Psychology, Kermanshah Branch, Islamic Azad University, Kermanshah, Iran. **Address:** Azad University of Kermanshah; **phone:** 09122257860; **email:** *kakabraee@gmail.com*

3 . Department of Psychology, Kermanshah Branch, Islamic Azad University, Kermanshah, Iran. *ahasan.amiri@yahoo.com*

4 . Assistant Professor Department of Psychology, Kermanshah Branch, Islamic Azad University, Kermanshah, Iran.

بر اساس شواهد پژوهشی گستره 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 کاکابرابی، ۱۳۹۷؛ میلر^۱، ۲۰۱۱؛ رحماواتی و لینسیا^۲، 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^۳، ۲۰۱۷؛ رحماواتی و لینسیا، ۲۰۲۲). باید خاطر نشان نمود 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 برانگیز مختلف 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^۴، ۲۰۱۹؛ اندرو^۵ و همکاران، ۲۰۲۱؛ اکبری بلوطینگان، ۱۴۰۳).

در سال های اخیر بروز خشم 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^۶ است که با افزایش برانگیختگی^۷ خودکار و تغییر فعالیت سیستم عصبی مرکزی مشخص می شود (کندال^۸، ۲۰۰۰؛ ویلیامز^۹، ۲۰۲۰). به بیان دیگر خشم واکنش مرتبط با تنیدگی 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^{۱۰}، ۱۹۹۹؛ به نقل از شکوهی یکتا و همکاران، ۱۳۸۷). از دیدگاه روانشناسان تکاملی، هیجان خشم از تاریخچه 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^{۱۱}، ۲۰۰۵، ترجمه سیف، ۱۳۸۵). از سوی دیگر خشم غیر قابل کنترل، ابعاد روانی، جسمانی و اجتماعی فرد را با مخاطره مواجه می

-
1. Miller
 2. Rahmawati & Linsia
 3. Hurrell & et al
 4. Longobardi & et al
 5. Andreou
 8. Provocation
 9. Arousal
 10. Kendall
 9. Williamson
 10. Corsini
 11. Hergenhahn & Olson

سازد (برین و کشدان^۱، 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^۲، 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^۳، 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^۴، 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^۵، 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 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^۶، ۲۰۱۷؛ کودیسیا^۷، 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^۸ اشاره نمود (دزوریلا و نزو^۹، ۲۰۰۷؛ پوترافرون^{۱۰}، ۲۰۰۵).

به طور کلی حل مسئله فرایند شناختی، رفتاری و هیجانی خود جهت دهی^{۱۱} 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 پر کاربرد ترین روش های آموزشی حل مسئله الگوی مقابله ای دزوریلا و نزو (۲۰۰۷) است که در پنج مرحله تشخیص^{۱۲} مسئله، تعریف^{۱۳} مسئله و گردآوری اطلاعات مربوط به آن، کشف^{۱۴} راه حل های احتمالی، عمل کردن^{۱۵} با توجه به راه حل های کشف شده و مرور مراحل گذشته^{۱۶} 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 غیر ضروری خشم، (۲) ارتقای مهارت های بیان معتدل خشم و جرأت ورزی در

1. Breen & Kashdan
2. Stubbs-Richardson & May
3. Connolly & et al
4. Alfano & Beidel
5. Evren & et al
6. Avşar & Alkaya
7. Kudesia
8. social problem solving
9. D'zurilla & Nezu,
10. Potter- Efron
11. Self-Directed Cognitive-Behavior
12. Identify
13. Define
14. Explore
15. Act
16. Look Back

حین کنترل تخلیه شدید افکار خشم انگیز و رفتار پرخاشگرانه،^۳ به کارگیری توانش های حل مسئله از سوی نوجوانان دانش آموز برای اصلاح رفتار درون فردی و میان فردی (فابینسون و دنسون^۱، 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^۲ (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^۳ (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^۴ (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^۵ (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 (۲۰۱۹) نیز در پژوهشی نشان داد که درمان شناختی- رفتاری مبتنی بر ذهن آگاهی در مقابله با کنترل خشم اثر مثبت چشمگیری دارد. پژوهش کو و همکاران^۶ (۲۰۲۱) نیز نشان داد درمان شناختی- رفتاری مبتنی بر ذهن آگاهی بر کاهش خشم دانشجویان اثربخش بوده است.

در تاج، 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 بررسی قرار دادند. نتایج نشان داد نمره شرکت کنندگان گروه آزمایش در پس آزمون، 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 توانمندی های 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 معنی داری 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 ذهن آگاهی در کنترل خشم نوجوانان دختر موثر بوده است.

با توجه به آنچه گفته شد، این پژوهش، به منظور تبیین تجارب بهزیستی نوجوانان دانش آموز بر نقش عوامل مقابله ای با خشم مدرسه از طریق برنامه آموزش حل مسئله اجتماعی، تأکید دارد. بر این اساس مطالعه نظام مند الگوی پسایندهای هیجانی وابسته به سلامت، بر نقش عوامل درون فردی بازدارنده رفتار اجتماعی نا کارآمد 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 مقابله ای در بافت فرهنگی جوامع مختلف و بررسی نقش آموزش مهارت های حل مسئله اجتماعی به دانش آموزان نوجوان

1. Fabiansson & Denson

2. Feindler & Weisner

3. Ruddy & et al

4. Opara

5. Altafim, & Linhares

6. Kuo & et al

از اهمیت ویژه ای 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 کم تر مورد بررسی قرار گرفته است، بنابراین ضرورت دارد برنامه ریزی پیشگیرانه مبتنی بر داده های 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 پژوهش بررسی اثربخشی آموزش حل مسئله اجتماعی بر کاهش خشم مدرسه در دانش آموزان نوجوان بود.

روش

پژوهش حاضر با توجه به هدف کاربردی و شیوه اجرا، شبه آزمایشی از نوع طرح پیش آزمون - پس آزمون - پیگیری با گروه کنترل^۱ 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. کاینک^۲ (۲۰۰۶) تأکید می کند که حداقل نسبت حجم نمونه برای هر پارامتر برآورد شده ۵ نفر است؛ نسبت ۱۰ به ۱ مناسب تر و نسبت ۲۰ به ۱ مطلوب قلمداد می شود (نقل از کاکابرابی، ۱۳۹۹). ملاک های ورود عبارت بودند از (۱) داشتن سن ۱۲ الی ۱۶ سال، (۲) عدم استفاده شدید از داروهای روان پزشکی، (۳) عدم دریافت هرگونه برنامه آموزشی دیگر ضمن انجام مداخله حل مسئله و ملاک های 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 پس آزمون و پیگیری، و غیبت بیش از ۱ جلسه از پژوهش حذف شدند.

ابزار پژوهش

پرسشنامه خشم چند بعدی مدرسه: این ابزار خود گزارشی به منظور ارزیابی ابعاد احساسی، شناختی و رفتاری خشم به ویژه در محیط و بافت مدرسه برای نوجوانان توسط اسمیت و همکاران^۳ ساخته شد (۱۹۹۸) و دارای ۲۸ سؤال است. زیرمقیاس ها 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 نمره گذاری 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 می گیرد و در نهایت برای شاخص ابزار خشم مدرسه (شامل دو خرده مقیاس مقابله مثبت و مقابله مخرب) چهار گزینه: هرگز، گاهی اوقات، اغلب اوقات، همیشه، به ترتیب مقادیر ۱، ۲، ۳، ۴، داده می شود. 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

1. pretest-posttest - follow up with control group design

2. Kanning

3. Smith et al

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.

شیوه اجرا

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 هفته یک جلسه) آموزش برنامه حل مسئله اجتماعی به گروه آزمایش در آخرین جلسه و پس از اتمام آموزش مجدد پرسش‌نامه مذکور اجرا (پس‌آزمون) و شرکت کنندگان به پرسشنامه خشم پاسخ دادند و یک ماه پس از پس‌آزمون 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 اندازه‌گیری مکرر^۱ مورد تحلیل قرار گرفت. لازم به ذکر است که در تمامی جلسه‌های آموزشی به صورت حضوری توسط مجری با همکاری کادر مدرسه به صورت منظم هر هفته یک جلسه برگزار شد. چنانکه پیش‌تر 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 می‌آموزد با جهت‌گیری مثبت مسایل پیش‌رو را مشخص و توصیف نموده و اقدام به تولید راه‌حل‌های 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.

جدول شماره ۱، محتوای برنامه حل مسئله اجتماعی برای دانش‌آموزان 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 کروانا 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 جهت‌گیری مثبت به حل مسئله.	برگه تمرین جهت‌گیری 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	چگونگی طرح گام‌ها به سوی هدف، پیش‌بینی موانع احتمالی،	برگه تمرین برنامه ریزی متوالی.

برنامه ریزی متوالی	زمان بندی فعالیت ها ، چقدر طول خواهد کشید؟ و یکپارچه سازی گام های مختلف.
پرداختن به ترکیب مهارت های حل مسئله و مروری بر سوال های نوجوانان	تمرین های ترکیبی با تشکیل گروه های سه نفر و ارائه داستان های ناقص و تکمیل آن توسط شرکت کنندگان.
مروری مطالب فرا گرفته شده و ارزیابی	تمرین شناخت مسئله های فردی و میان فردی و حل آنها از طریق فرایند حل مسئله.

یافته ها

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

جدول ۲ شاخص های توصیفی مولفه های 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	۷/۱۲	۷/۳۸	
آزمایش	میانگین	۳۶/۸۰	۳۴/۸۱	۳۴/۰۶	
	انحراف استاندارد	۸/۱۱۷	۷/۵۹	۷/۷۵	
مقابله مخرب	کنترل	میانگین	۹/۰۶	۹/۱۳	۹/۰
	انحراف استاندارد	۲/۴۵	۱/۸۹	۱/۲۶	
آزمایش	میانگین	۹/۷۳	۸/۷۴	۸/۹۱	
	انحراف استاندارد	۲/۷۱	۲/۸۸	۲/۵۶	
مقابله مثبت	کنترل	میانگین	۱۳/۴۶	۱۲/۸۶	۱۲/۳۲
	انحراف استاندارد	۲/۳۵	۲/۷۵	۲/۷۷	
آزمایش	میانگین	۱۳/۸۰	۱۰/۶۶	۱۱/۲۰	
	انحراف استاندارد	۲/۳۰	۲/۷۹	۲/۵۲	
کنترل	میانگین	۱۷/۴۱	۱۷/۱۳	۱۷/۳۷	
	انحراف استاندارد	۴/۷۷	۳/۹۲	۳/۸۷	
آزمایش	میانگین	۱۶/۶۲	۱۴/۴۵	۱۴/۳۹	
	انحراف استاندارد	۴/۲۳	۵/۰۶	۵/۱۲	

جدول ۱، میانگین و انحراف استاندارد پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری زیر مقیاس های خشم در گروه های آزمایش و کنترل طبق گزارش دانش آموزان نوجوان را نشان می دهد. همان طور که مشهود است نمرات دانش آموزان گروه آزمایش در تمام زیر مقیاس ها خشم در مراحل پس آزمون و پیگیری کاهش داشته است. در ادامه، یافته های 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، پس آزمون و پیگیری همراه با گروه کنترل است لذا به منظور تحلیل نتایج از آزمون آماری اندازه گیری مکرر مختلط استفاده شده است. تحلیل واریانس با اندازه گیری های مکرر، مستلزم برقراری پیش فرض مفروضه هایی است که در زیر آمده است. نتایج نشان دهنده آن است که آزمون ام باکس در خرده مقیاس های

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 نمی باشد. 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 ۳: نتیجه آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس‌ها

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

همانطور که در جدول ۳ نشان داده شده است، در اغلب خرده مقیاس‌های خشم نتایج آزمون لوین معنادار نمی باشد. از این رو فرض صفر مبنی بر همگنی واریانس متغیرها مورد تایید قرار می گیرد. آزمون کرویت مخلی در مولفه‌های تجربه خشم در مدرسه ($p < 0/01$)، مقابله مخرب ($p < 0/01$)، و مقابله مثبت ($p < 0/01$) به لحاظ آماری معنی دار می باشد، لذا نتایج بر مبنای اپسیلون گرین هاوس گیسر گزارش می گردد. در مولفه نگرش خصمانه ($p > 0/05$) آزمون موخلی از نظر آماری معنی دار نیست که نشان دهنده عدم تخطی از مفروضه کرویت است.

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

متغیر	منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	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
	خطا	۷۸/۱۳۳	۳۵/۵۷۶	۲/۲۰			
مقابله مثبت	زمان	۳۵/۴۷	۱/۳۱	۲۶/۷۶	۱۷/۳۱	۰/۰۰۱	۰/۳۹
	زمان * گروه	۶۷/۸۱	۱/۳۱	۵۱/۱۹	۳۳/۰۱	۰/۰۰۱	۰/۵۵
	خطا	۵۷/۳۶	۳۷/۰۱۱	۱/۵۳			
نگرش خصمانه	زمان	۳۳/۸۰۱	۲	۱۶/۹۲	۳/۹۲	۰/۰۰۲۷	۰/۱۲
	زمان * گروه	۴۹/۰۹	۲	۲۴/۵۵	۵/۶۸	۰/۰۰۷	۰/۱۷
	خطا	۲۴۱/۸۸	۵۶	۴/۳۳			

در جدول ۴ نتایج آزمون اثرات درون آزمودنی 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 ($p < 0/01$). معنی‌داری اثر تعاملی نشان دهنده وجود تفاوت بین روند تغییرات تجربه خشم در مدرسه گروه‌های کنترل و آزمایش در طی مراحل اندازه‌گیری است. در مولفه مقابله 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 ($p > 0/05$). عدم معنی‌داری اثر تعاملی نشان دهنده نبود تفاوت بین روند تغییرات مقابله مخرب گروه‌های کنترل و آزمایش در طی مراحل اندازه‌گیری است. در مولفه مقابله مثبت، 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 ($p < 0/01$). معنی‌داری اثر تعاملی نشان دهنده وجود تفاوت بین روند تغییرات مقابله 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 ($p < 0/01$). معنی‌داری اثر تعاملی نشان دهنده 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.

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
محور	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
مقابله مخرب	پس‌آزمون	پس‌آزمون	۰/۱۲۳	۰/۳۳۹	۱
	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۱/۰۰۰	۰/۳۴۲	۰/۰۲۳
محور	پس‌آزمون	پس‌آزمون	-۱/۲۰	۰/۵۷۱	۰/۱۳۶
	پس‌آزمون	پیگیری	-۰/۲۰	۰/۳۳۸	۱
کنترل	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۰/۶۳	۰/۴۰۶	۰/۴۵۲
	پس‌آزمون	پیگیری	۰/۴۶۳	۰/۴۵۲	۰/۹۲۱
مقابله مثبت	پس‌آزمون	پس‌آزمون	-۰/۱۳۲	۰/۲۱	۱
	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۲/۸۷	۰/۴۱	۰/۰۱
محور	پس‌آزمون	پس‌آزمون	-۳/۴۱	۰/۴۵۲	۰/۰۱
	پس‌آزمون	پیگیری	-۰/۵۳۲	۰/۲۰۷	۰/۰۴۴
کنترل	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۰/۲۶۷	۰/۹۲۹	۱/۰۰۰

۱/۰۰۰	۰/۹۲۹	۰/۲۶۷	پیگیری		
۱/۰۰۰	۰/۹۳۹	۰/۲۵۶	پیگیری	پس آزمون	
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	

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 معنی دار 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 معنی داری 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 معنی دار 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 معنی دار می‌باشد ($p < 0/05$) اما بین مراحل پس آزمون با پیگیری و پیش با پیگیری تفاوت معنی داری 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 معنی دار 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 معنی دار می‌باشد ($p < 0/01$) نیز بین مراحل پس آزمون با پیگیری تفاوت معنی داری 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 معنی داری 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 معنی دار 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 معنی دار می‌باشد ($p < 0/05$) اما بین مراحل پس آزمون با پیگیری تفاوت معنی داری 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 معنی داری 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 معنی دار 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 گزارش مشارکت کنندگان نتایج این پژوهش نشان داد، برنامه حل مسئله اجتماعی بر خشم و زیر مقیاس‌های 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 از آزمون نسبت به نمرات پیش از آزمون در زیرمقیاس‌های تجربه خشم، مقابله مثبت، نگرش خصمانه معنی دار بود، ولی در زیرمقیاس مقابله مخرب معنی دار نبود. همچنین طبق گزارش دانش آموزان نوجوان دیگر نتایج این پژوهش نشان داد بین نمرات پس از آزمون و پیگیری در تمامی زیرمقیاس‌های 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 یافته‌ها با نتایج پژوهش شکوهی یکتا و کاکابرابی (۱۳۹۷) که در پژوهشی 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 زیرمقیاس‌های تجربه خشم، مقابله مثبت و نگرش خصمانه همخوانی داشت اما با عدم معنی داری در زیرمقیاس مقابله مخرب همخوان نبود. نتایج این پژوهش با برخی از نتایج یافته‌های پژوهش‌های 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 برنامه‌های شناختی- رفتاری از جمله آموزش حل مسئله اجتماعی بر کنترل خشم کودکان و نوجوانان در محیط‌های خانه و مدرسه داشت همخوانی داشت.

با توجه به نتایج پژوهش حاضر و سایر شواهد تجربی می‌توان 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 نوجوانی فرد در مقابله با مشکلات درون فردی و بین فردی بدون تفکر و به صورت غالب با جهت‌گیری منفی مسایل را ارزیابی می‌کند اما با آموزش حل مسئله اجتماعی نوجوانان از ارزیابی ثانویه به‌رمند می‌شوند و با جهت‌گیری مثبت مسایل و مشکلات را بررسی و توصیف می‌نمایند همچنین همسو با نتایج پژوهش حاضر پژوهش‌های انجام‌شده دیگری نشان داده‌اند که آموزش مهارت حل مسئله اجتماعی به نوجوانان موجب شده مهارت‌های راه کارهای 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 با تغییرات جدی روبه‌رو می‌شود 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 می‌دهد (رحماواتی و لینسیا، ۲۰۲۲). همچنین بر خورد‌های تکانشی و خصمانه در بین نوجوانان به دلیل تفاوت‌های روانی- اجتماعی خاص دوره نوجوانی و چالش‌های جدید اجتماعی این دوره مهم زندگی آنها را بیش از سایرین (کودکان و بزرگسالان) مستعد بروز خشم می‌نماید (اندرو^۱ 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 چالش‌ها و محدودیت‌های اجتماعی در خانه و مدرسه و کمبود توانش‌های میان فردی از جمله حل مسئله، تصمیم‌گیری و تفکر انتقادی نوجوانان در معرض بروز خشم و رفتارهای خصمانه قرار می‌دهد (میلر، ۲۰۱۱). در همین راستا می‌توان اظهار نمود که کاربست برنامه‌های آموزشی حل مسئله محور تا حد

زیادی می تواند آمادگی 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؛ فاینسون و دنسون، ۲۰۱۵).

طور 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)، کودسیسیا (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 سؤالها 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 خود گزارش 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.

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. همچنین پیشنهاد می شود که پژوهشگران آتی این برنامه را در نمونه های وسیع تر و در فاصله زمانی بیشتری در گروه های مختلف دانش آموزی با در نظر داشتن سنجش بالینی اصیل بیش از پیش مورد بررسی قرار دهند.

تقدیر و تشکر

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

منابع

- اکبری بلوطبندگان، 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 مجله 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. فصلنامه روانشناسی کاربردی. سال ۳، شماره ۴، ۶۲-۷۲.
- 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. فصلنامه 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. فصلنامه پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، سال هشتم، شماره ۴، ۳۵۸-۳۶۹.
- 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.
- ناطقی محبوبه و سهرابی، فرامرز. (۱۴۰۰) اثربخشی درمان شناختی رفتاری بر تکانشگری نوجوانان دارای اعتیاد به مواد مخدر. فصلنامه ایده های نوین روانشناسی. دوره یازدهم، شماره ۸، ۱-۱۵.
- هرگنجان، 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. Journal of 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. Journal of 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. International Journal Of Behavioral Development, 34 (2): 98-105.

- D’Zurilla, T. J; Nezu, A. M. (2007). *Problem-solving therapy: a positive approach to clinical intervention*. (3rded.). 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. *Encyclopedia of Mental Health (Second Edition)* Pages 64-67.
- Feindler, E.L & Weisner, S. (2006). Youth 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-emotion philosophy and emotion coaching in families of children and adolescents with an anxiety disorder. *Journal of abnormal child psychology*, 45, 569-582.
- Kendall, P.C. (2000). *Child and adolescent therapy: Cognitive behavioral procedures* (2nd 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 Gender and Peer 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). Anger Management in Pendhalungan Adolescents. *International Social Sciences and Humanities*, 1(1), 80-85.
- Ruddy, L., Davis, L., Williams, E & McCabe, M. (2010). Cognitive-behavioral treatment 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 Journal of 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.