

مقایسه اثربخشی آموزش گروهی مدیریت خشم و توانمندسازی روانی - اجتماعی بر پرخاشگری و خودکارآمدی اجتماعی

۱. حبیبه خاتون قبادی اسفرجانی، ۲. طیبه شریفی*، ۳. احمد غضنفری، ۴. مریم چرامی

۱. دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران. ۲. دانشیار، گروه روانشناسی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران. ۳. دانشیار، گروه روانشناسی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران. ۴. استادیار، گروه روانشناسی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران.

(تاریخ وصول: ۱۴۰۰/۰۴/۱۹ - تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۵/۲۳)

The comparison of effectiveness of group training anger management and psycho-social empowerment on aggression and social self-efficacy

1. Habibeh Khatoon Ghobadi Asfarjani*, 2. Tayebeh Sharifi, 3. Ahmad Ghazanfari, 4. Maryam Chorami
1. PhD in Educational Psychology, Department of Psychology, Shahrekord Branch, Islamic Azad University, Shahrekord, Iran. 2. Associate Professor, Department of Psychology, Shahrekord Branch, Islamic Azad University, Shahrekord, Iran. 3. Associate Professor, Department of Psychology, Shahrekord Branch, Islamic Azad University, Shahrekord, Iran. 4. Assistant Professor, Department of Psychology, Shahrekord Branch, Islamic Azad University, Shahrekord, Iran.

(Received: Jul. 10, 2021 - Accepted: Aug. 14, 2021)

Abstract

Objective: Low self-efficacy and aggression are found in all cultures and are the most common kind of problems in students, which cause discomfort and distress in others; thus, they disrupt the mental health of the community. This study aims to investigate the comparison of effectiveness of group training anger management and psycho-social empowerment on aggression and social self-efficacy. **Method:** This experimental study was conducted with a pretest-posttest design with control group and follow-up two month. The statistical population of this study included all the female students high school Tehran city to 125110 people were in year academic 2020-2021 and 90 female students by convenience sampling were considered as the sample size in two experimental groups and on group control (each group of 30 female students). The experimental groups underwent group training anger management and psycho-social empowerment (12 sessions 90 minutes in each training), but the control group received no training and remained in the waiting list. To collect data aggression questionnaire and adolescents social self-efficacy scale. Data analysis was performed using SPSS-24 software in two sections: descriptive and inferential (analysis of variance with repeated measures and Bonferroni). **Results:** The results of the study showed that both types of treatment in post-test and follow up had a significant effect on reducing aggression and increasing social self-efficacy of female high school students ($P < 0.05$). In addition, the results showed that group anger management training was more effective than psycho-social empowerment group in reducing aggression and increasing social self-efficacy ($P < 0.05$). **Conclusion:** It can be concluded that, anger training anger management and psycho-social empowerment can be considered as a supportive and effective tool for reducing aggression and increasing social self-efficacy and used for adolescents in particular.

Keywords: anger management, psycho-social empowerment, aggression, social self-efficacy.

چکیده

مقدمه: پایین بودن خودکارآمدی و پرخاشگری در همه فرهنگ‌ها دیده می‌شود و از شایع‌ترین مشکلات در دانش‌آموزان هستند که موجب ناراحتی و پریشانی دیگران شده و بهداشت روانی جامعه را مختل می‌کنند. هدف از پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی آموزش گروهی مدیریت خشم و توانمندسازی روانی-اجتماعی بر پرخاشگری و خودکارآمدی اجتماعی بود. روش: روش پژوهش آزمایشی با طرح پیش آزمون، پس آزمون با گروه کنترل همراه با مرحله پیگیری ۲ ماهه بود. در این پژوهش جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ به تعداد ۱۲۵۱۱۰ نفر دختر بودند و با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس تعداد ۹۰ نفر از آنان انتخاب و در سه گروه (هر گروه ۳۰ نفر) به صورت تصادفی جایگزین شدند. گروه‌های آزمایش تحت هر کدام ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای آموزش مدیریت خشم و آموزش توانمندسازی روانی-اجتماعی قرار گرفتند؛ اما گروه کنترل هیچ‌گونه مداخله‌ای دریافت نکردند و در لیست انتظار باقی ماندند. از پرسشنامه پرخاشگری و خودکارآمدی اجتماعی به منظور گردآوری اطلاعات استفاده شد. تجزیه و تحلیل اطلاعات به دست آمده از اجرای پرسشنامه‌ها از طریق نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴ با تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر انجام شد. یافته‌ها: نتایج نشان داد هر دو درمان مذکور در مرحله پس آزمون و پیگیری نسبت به گروه کنترل اثربخشی معناداری بر کاهش پرخاشگری و افزایش خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان اعمال کردند ($P < 0.05$). افزون بر این نتایج نشان دهنده آن بود که آموزش گروهی مدیریت خشم اثربخش‌تر از گروه توانمندی روانی-اجتماعی در کاهش پرخاشگری و افزایش خودکارآمدی اجتماعی بود ($P < 0.05$). نتیجه‌گیری: می‌توان نتیجه‌گیری کرد که، آموزش مدیریت خشم و توانمندی روانی-اجتماعی را به عنوان ابزارهای حمایتی و مؤثر جهت کاهش پرخاشگری و افزایش خودکارآمدی اجتماعی به شمار آورد و از آن به ویژه برای نوجوانان سود جست.

واژگان کلیدی: مدیریت خشم، توانمندسازی روانی-اجتماعی، پرخاشگری، خودکارآمدی اجتماعی.

*Corresponding Author: Tayebeh Sharifi

Email: sharifi_ta@yahoo.com

*نویسنده مسئول: طیبه شریفی

رفتاری هدفمند در جهت آسیب وارد کردن جسمانی و روانشناختی به فردی دیگر تعریف شده است (زیمونی^۵ و همکاران، ۲۰۲۱) که رفتاری معمول در جامعه بشری است (گائو^۶ همکاران، ۲۰۲۱). بر اساس پیشینه پژوهش پرخاشگری در نوجوانان می‌تواند سلامت جسمانی و روانی آنها را در معرض خطر قرار دهد (اینگرام^۷ و همکاران، ۲۰۲۰) و یکی از تأثیرگذارترین هیجان‌ها مخرب در افراد است (سوسی^۸ و همکاران، ۲۰۲۰). برانگیختگی ناشی از پرخاشگری به صورت مکرر می‌تواند، فعال کننده رفتار خرابکارانه چون تخریب و آسیب رساندن باشد (اورن^۹ و همکاران، ۲۰۱۹) و به سازگاری در مدرسه^{۱۰} (اوح و آن^{۱۱}، ۲۰۱۹) و سلامت جسمی^{۱۲} دانش‌آموزان نوجوان آسیب برساند (فوران^{۱۳} و همکاران، ۲۰۱۹). همچنین بر مبنای شواهد پژوهشی افرادی که از میزان پرخاشگری بیشتری نسبت به دیگران برخوردار

از آغاز تعطیلی مدارس برای کمک به حذف بیماری کرونا ویروس، دغدغه تدوین و اجرای برنامه‌های تحصیلی برای تداوم آموزش‌ها در منزل و در شرایط قرنطینه خانگی به بزرگترین چالش نظام‌های آموزشی تبدیل شده است (سلیمی و فردین، ۱۳۹۹). این چالش و دغدغه نه تنها در ایران بلکه برای همه و کشورهای جهان مطرح بوده است و یکی از راه‌حل‌های جدی آموزش الکترونیک^۱ یا همان آموزش از طریق فضای مجازی در دوران شیوع کرونا ویروس بود (رادها^۲ و همکاران، ۲۰۲۰). آموزش مجازی و قرنطینه خانگی باعث سکون در دانش‌آموزان می‌شود و این امر منجر به تجربه ترس، اضطراب، افسردگی و پرخاشگری^۳ در آنان می‌شود (حافظی و سحاب‌نگاه، ۱۳۹۹). پرخاشگری رفتاری آگاهانه‌ای است که هدف آن اعمال آسیب جسمانی یا روانشناختی از سوی فرد پرخاشگری به سوی فرد قربانی انجام می‌شود. به عبارتی دیگر پرخاشگری با ویژگی‌های کلامی، فیزیکی، خشم و خصومت مشخص می‌شود به عنوان نوعی رفتار منفی اجتماعی تعریف شده است که تصور می‌شود عصبانیت از خصوصیات اصلی آن است (کوآن^۴ و همکاران، ۲۰۲۰).

به عبارتی دیگر، پرخاشگری به عنوان

^۵. Zimonyi

^۶. Gao

^۷. Ingram

^۸. Cucci

^۹. Evren

^{۱۰}. school adjustment

^{۱۱}. Oh & An

^{۱۲}. physical health

^{۱۳}. Foran

^۱. e-learning

^۲. Radha

^۳. aggression

^۴. Quan

هستند، خودکارآمدی اجتماعی^۱ ضعیف‌تری دارند دارند (فریرا^۲ و همکاران، ۲۰۲۰).

خودکارآمدی به توان شخصیتی فرد در مقابله با مشکلات و مسائل برای رسیدن به موفقیت اشاره دارد (میتچل^۳ و همکاران، ۲۰۲۱) و بیشتر از اینکه تحت تأثیر هوش باشد، تحت تأثیر ویژگی‌های شخصیتی نوجوان از جمله؛ تلاش‌گر بودن، داشتن اعتماد به نفس، خودتنظیمی قرار دارد (زمانی شالکوهی و شیرازی، ۱۳۹۹). یکی از جنبه‌های مهم در خودکارآمدی، وجهه اجتماعی آن است (داتو^۴ و همکاران، ۲۰۲۱). خودکارآمدی اجتماعی به عنوان ساختار اصلی نظریه شناختی-اجتماعی بندورا^۵، به عنوان باور فرد نسبت به توانایی‌ها، پتانسیل‌ها و ظرفیت‌های خود برای سازمان دادن و انجام موفقیت آمیز یک رفتار خاص برای رسیدن دستاوردهای مشخص و معین به ویژه دستاوردهای اجتماعی تعریف شده است (بندورا، ۲۰۰۶).

به عبارتی خودکارآمدی اجتماعی به عنوان باورهای ادراک شده در توانایی مدیریت روابط اجتماعی و بین فردی تعریف شده است (بندورا و لوک^۶، ۲۰۰۳). بر اساس شواهد یک پژوهش

^۱. social self-efficacy

^۲. Ferreira

^۳. Mitchell

^۴. Datu

^۵. Bandura

^۶. Bandura & Locke

نشان داده شده است که دانش‌آموزانی که خودکارآمدی اجتماعی کمتری دارند، در زندگی خود مشکلات بیشتری از جمله احساس تنهایی در زندگی را تجربه می‌کنند (گازو^۷ و همکاران، ۲۰۲۰)، که وجود چنین مشکلاتی ارائه مداخلات آموزشی را برای بهبود این مشکلات ضروری و پراهمیت می‌سازد. لذا با توجه به اهمیت پایین بودن پرخاشگری و بالا بودن خودکارآمدی اجتماعی در دانش‌آموزان ارائه مداخلات روانشناختی و آموزشی می‌تواند به حل مشکلات دانش‌آموزان و به تبع آن بهبود کارکردهای تحصیلی دانش‌آموزان کمک کند. یکی از مداخلات مهم برای دانش‌آموزان آموزش گروهی مدیریت خشم^۸ است که هدف اصلی آن ایجاد تغییر، اصلاح در شناخت و رفتار افراد است. به عبارتی دیگر مدیریت خشم یک مداخله مبتنی بر سازگاری است که نه تنها بر بهبود رفتارهای مشکل آفرین تمرکز دارد، بلکه بر رفتارهای سالم و ارزیابی فرد با دیدگاه جامع‌نگر تمرکز دارد (دوگان و گام^۹، ۲۰۲۰).

آموزش مدیریت خشم، نوعی مداخله شناختی-رفتاری است که به خشم به عنوان نیروی نشأت گرفته به دنبال خشونت، تمرکز می‌کند و هدف اصلی آن ایجاد تغییر و اصلاح در شناخت و رفتار افراد است. در حقیقت مدیریت خشم در پی از میان برداشتن خشم نیست، بلکه

^۷. Gazo

^۸. group training anger management

^۹. Doğan & Çam

در پی تشویق نظارت خود شناختی، هیجانی و رفتاری است که از کاربردهای شیوه کنترل است (خدابخشی کولایی و همکاران، ۱۳۹۸). یکی دیگر از مداخلات آموزشی برای بهبود مشکلات تحصیلی، هیجانی و روانشناختی دانش‌آموزان آموزش توانمندسازی روانی-اجتماعی^۱ است (کوپو^۲ و همکاران، ۲۰۲۰). یکی از نشانه‌های سلامت روانی و توانمندی افراد در برخورد با مسائل و مشکلات مختلف زندگی، وجود روابط اجتماعی و برخورداری از مهارت‌های زندگی مؤثر است. به عبارتی توانمندسازی روانی-اجتماعی به عنوان یک مهارت زندگی تعریف شده است که برخورداری از آن باعث کاهش مشکلات در زندگی افراد می‌شود (آسیابانی و آسیابانی، ۱۳۹۸).

همچنین مداخله مبتنی بر توانمندسازی روانی-اجتماعی به فرآیندی اطلاق می‌شود که به وسیله آن افراد به تسلط بیشتری به امور مختلف، دست یافتن به توانمندی‌هایی مانند عزت نفس، خودکارآمدی، شایستگی و منبع کنترل اشاره دارد که اغلب از طریق میانجی‌گری ساختارهایی مانند مدارس، محیط اجتماعی و غیره شکل می‌گیرد (کوپو و همکاران، ۲۰۲۰). بر اساس پیشینه پژوهش آموزش توانمندسازی روانی اجتماعی توانسته است نگرش دانش‌آموزان به مواد مخدر گروه آزمایش را به طور معناداری تحت تأثیر قرار دهد (رحمتی و همکاران، ۱۳۹۴) و با بهبود

مهارت‌های مقابله‌ای در نوجوانان و دسترسی و استفاده مؤثر از اصول خودمراقبتی باعث کاهش مشکلات روانشناختی و هیجانی نوجوانان می‌شود (کوپو و همکاران، ۲۰۲۰). با توجه به آنچه که گفته شد و کارآمد بودن آموزش گروهی مدیریت خشم و توانمندسازی روانی-اجتماعی بر بهبود مشکلات افراد به ویژه نوجوانان این پژوهش قصد دارد که با مقایسه اثربخشی آموزش گروهی مدیریت خشم و توانمندسازی روانی-اجتماعی بر پرخاشگری و خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر تهران یک درمان کارآمد، مفید و اثربخش‌تر نسبت به سایر درمان‌ها شناسایی کند تا بتوان از طریق آن به کاهش مشکلات هیجانی و اجتماعی دانش‌آموزان نوجوان کمک کرد. لذا سؤال پژوهش این خواهد بود که آیا بین اثربخشی آموزش گروهی مدیریت خشم و توانمندسازی روانی-اجتماعی بر پرخاشگری و خودکارآمدی اجتماعی تفاوت وجود دارد؟

روش پژوهش

روش مورد استفاده در این پژوهش آزمایشی، با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه کنترل همراه با مرحله پیگیری ۲ ماهه بود. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ به تعداد ۱۲۵۱۱۰ نفر دختر بودند. در ابتدا پرسشنامه‌های پرخاشگری و خودکارآمدی اجتماعی به عنوان پیش‌آزمون بر روی دانش‌آموزان دختر در دسترس در شبکه اجتماعی دانش‌آموزی (شاد) اجرا شد و از بین

^۱. psychosocial empowerment-based interventions

^۲. Coppo

آنها دانش‌آموزانی که نمرات بالاتری در پرخاشگری و نمرات پایین‌تری نسبت به بقیه در خودکارآمدی اجتماعی کسب کردند، تعداد ۹۰ نفر انتخاب و به صورت تصادفی ساده در دو گروه آزمایش (۳۰ نفر گروه آموزش مدیریت خشم، ۳۰ نفر گروه آموزش توانمندسازی روانی-اجتماعی) و یک گروه گواه (۳۰ نفر) جایگزین شدند و در شبکه اجتماعی مجازی دانش‌آموزی (شاد) تحت آموزش قرار گرفتند. به این صورت که گروه‌های آزمایشی هر کدام ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای و هر هفته دو جلسه در روزهای شنبه و سه شنبه در شبکه شاد تحت آموزش بودند. در این مدت گروه کنترل آموزشی از مداخلات موردنظر ندیدند و در لیست انتظار باقی ماندند. رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش، تحصیل در مقطع متوسطه و جنسیت دختر از ملاک‌های ورود و غیبت بیش از ۲ جلسه از جلسات آموزشی و شرکت همزمان در جلسات آموزشی و روانشناختی دیگر از ملاک‌های از پژوهش بود. احترام به کرامت و حقوق، حریم خصوصی، اسرار و آزادی به افراد نمونه، توضیح اهداف پژوهش برای آنها، کسب رضایت آگاهانه از آنها، اختیاری بودن پژوهش، حق خروج از مطالعه، بدون ضرر بودن مداخلات آموزشی گروهی، پاسخ به سؤالات و در اختیار قرار دادن نتایج در صورت تمایل به دانش‌آموزان، ارائه جلسات مداخله به صورت فشرده به دانش‌آموزان گروه کنترل بعد از اجرای پس‌آزمون و دریافت کد اخلاق از کمیته اخلاق دانشگاه آزاد اسلامی شهرکرد با شناسه اخلاق

IR.IAU.SHK.REC.1399.064 از اصول اخلاقی رعایت شده در این پژوهش بود. همچنین در این تحقیق از آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و از آمار استنباطی (تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر) استفاده شد. همچنین برای بررسی مقایسه آموزش گروهی مدیریت خشم و توانمندسازی روانی-اجتماعی از «آزمون تعقیبی بن فرونی»^۱ و نرم افزار SPSS نسخه ۲۴ استفاده شد. در جدول ۱- جلسات آموزش گروهی مدیریت خشم اقتباس از پژوهش خدابخش‌کی کولایی و همکاران (۱۳۹۸)، زائری و محمدی (۱۳۹۶) و فرنام (۱۳۹۷) و جدول ۲- جلسات آموزش توانمندسازی روانی-اجتماعی اقتباس از آسیابانی و آسیابانی (۱۳۹۸)، مهدیان‌فر و همکاران (۱۳۹۴)، ترابی مومن و همکاران (۱۳۹۶) و جعفری و همکاران (۱۳۹۶) آمده است.

^۱. Bonferroni

جدول ۱. جلسات آموزش گروهی مدیریت خشم

جلسه	هدف جلسه	محتوی جلسه
۱	آشنایی اعضا با یکدیگر، شناخت مفهوم خشم و پیامدهای آن	آشنا کردن اعضا با یکدیگر و بیان قواعد گروه
۲	پرداختن به مفاهیم اصلی مدیریت خشم	پرداختن به مفاهیم اصلی مدیریت خشم و مهارت قاطعیت، مرور کلی برنامه کنترل خشم
۳	شناخت محرک‌ها و برانگیزاننده‌های خشم	نشانه‌های فیزیولوژیکی مانند تعریق و تند زدن قلب، رفتاری مانند پرخاشگری و شناختی مانند افکار در مورد ناتوانی برای اعضا بیان گردید.
۴	شناخت الگوی ABCD	مدل ABCD برای اعضا بیان می‌شود و از مثال‌های ملموس خودشان برای توضیح مدل استفاده می‌شود و ارتباط بین رفتار، فکر، و احساس به آنها آموزش داده شد.
۵	شناخت تحریف‌های شناختی مرتبط با خشم	تحریف‌های شناختی با ذکر مثالهایی به دانش‌آموزان آموزش داده شد؛ تکنیک توقف فکر با مثال‌هایی ساده آموزش داده شد.
۶	ادامه جلسه قبل و آموزش توقف فکر	در این جلسه ضمن مرور جلسات قبلی، به آموزش توقف فکر پرداخته شد. در این روش که آموزش دهنده به دانش‌آموزان یاد می‌دهد که به خود بگویند که از «خود فرماندهی» به آسانی از طریق یک سری فکر کردن درباره افکاری که باعث ایجاد خشم می‌شوند، دست بردارد.
۷	یادگیری کنترل علائم فیزیولوژیکی	به دانش‌آموزان تکنیک تن آرامی آموزش داده شد. آموزش حل مسئله برای اعضا ارائه شد و با استفاده از تکنیک ایفای نقش در جلسه تمرین گردید.
۸	یادگیری حل تعارضات با افراد	آموزش مدل حل تعارض که شامل ۵ گام است: گام اول شناسایی مشکل. گام دوم شناسایی احساسات مرتبط با تعارض. گام سوم شناسایی آثار خاص مشکل ایجاد کننده تعارض. گام چهارم تصمیم‌گیری برای حل کردن یا به حال خود رها کردن تعارض. گام پنجم بررسی و حل تعارض.
۹	شناخت خودگویی‌های مثبت و منفی	بازخورد جلسات قبل و مرور جلسات قبلی، مرور تکالیف و آشنایی با اثر خودگویی‌ها در ایجاد خشم، شناخت خودگویی‌های مثبت و منفی؛ شناخت واکنش‌های سازگارانه و ناسازگارانه در هنگام خشم
۱۰	آموزش جسارت	از دیدگاه مدیریت کنترل خشم، بهترین شیوه برخورد با شخصی که حقوقتان را زیر پا گذاشته عمل کردن به شیوه جسورانه است. جسورانه عمل کردن شامل از

حق خود دفاع کردن به روشی است که احترام دیگران نیز حفظ شود.

۱۱	ادامه جلسه قبل و آموزش ابراز وجود	به اعضا گفته می‌شود که در مواجهه با موقعیتی که احساس می‌کنیم کسی به حقوق ما تجاوز کرده است، ممکن است، یکی از سه نوع پاسخ را ارائه دهیم: تلافی کردن / انتقام جویی (عمل پرخاشگرانه). (۲) رفتار منفعلانه و غیر جرأت‌مندانانه. (۳) جرأت‌مندانانه. جرأت‌مندی با ارائه دستور العمل آن، با ذکر مثال‌هایی و ایفای نقش آموزش داده می‌شود.
۱۲	توانایی کاهش با خودگویی منفی، جمع بندی جلسات	آموزش مصون‌سازی در مقابل استرس برای کنترل خشم به اعضا ارائه می‌گردد که شامل مدل ارائه شده توسط مایکنبام می‌باشد.

جدول ۲. جلسات آموزش توانمندسازی روانی-اجتماعی

جلسه	هدف جلسه	محتوی جلسه
۱	آشنایی اعضا با یکدیگر و توضیح اهداف جلسات	آشنا کردن اعضا با یکدیگر و بیان قواعد گروه و آشنایی با برنامه آموزش توانمندسازی روانی-اجتماعی توسط دانش‌آموزان
۲	توانمندسازی رشد تسلط شخصی: خود شکوفایی	توجه و تمرکز بر شایستگی‌ها و مهارت‌های اساسی زندگی فراتر از نیازهای موجود، آموزش فنون ابراز وجود یا جرأت‌ورزی به منظور رسیدن به اهدافشان از طریق روش ایفای نقش، تسهیل ایجاد رفتارهای سازگارانه در افراد، ارتقاء توانایی افراد برای رسیدن به زندگی مؤثرتر به جای پرداختن ساده به مشکلات موجود (تأکید بر رشد شخصی).
۳	آموزش مقابله با هیجانات منفی	مرور جلسه قبل، عدم انکار واقعیت و آمادگی مواجهه با شرایط موجود. علائم هشدار دهنده جسمانی، ذهنی، عاطفی، روانی و رفتاری
۴	آموزش تفکر خلاق و انتقادی	مروری بر جلسات قبلی، تلفیق قدرت تصمیم‌گیری و حل مسئله برای رسیدن به تفکر خلاق
۵	آموزش عزت نفس	هدف آموزشی این جلسه درک اهمیت و نقش عزت‌نفس در زندگی، افزایش احساس موفقیت در زندگی، احساس رضایت از خود و شناخت نقاط ضعف و قوت خود بود.
۶	آموزش دنیای کیفی	معرفی دنیای کیفی و شناسایی دنیای مطلوب دانش‌آموزان، بررسی شکاف بین دنیای کیفی (آنچه می‌خواهیم) و دنیای واقعی (آنچه داریم) و پیامدهای اضطرابی، افسردگی و خشم حاصل از آن و بیان تجربیات دانش‌آموزان

۷	آموزش خودکارآمدی	در این جلسه ضمن تکمیل مباحث مرتبط با خوداثربخشی، از تمرین‌ها و روش‌هایی برای تقویت حس خوداثربخشی با به کارگیری رویکرد شناختی اجتماعی بندورا استفاده شد.
۸	خودآگاهی و همدلی	شناخت ویژگی‌های جسمانی و بدنی، شناخت توانایی‌ها و مهارت‌های خود، شناخت نقاط قوت و ضعف، شناخت افکار، ارزش‌ها و باورها. از دانش‌آموزان خواسته خواهد شد تا توانمندی‌ها و باورهای خودشان را بنویسند و در مورد آن تأمل کنند.
۹	توانمندسازی و تسهیل فرآیند تصمیم‌گیری توانایی حل مسئله و تصمیم‌گیری	مرور جلسات قبل، انواع تصمیم‌گیری احساسی، اجتنابی، تکانشی، تصمیم‌گیری مطیعانه، تصمیم‌گیری گوش به زنگی، تصمیم‌گیری اخلاقی، تصمیم‌گیری منطقی. انتخاب بهترین و منطقی‌ترین تصمیم‌گیری بررسی انواع تصمیم‌گیری در ابعاد گوناگون زندگی و تأمل در مورد علل آن، تمرین تصمیم‌گیری منطقی.
۱۰	شیوه‌های برقراری ارتباط موثر	معارفه، برقراری ارتباط اولیه، آشنایی با اصول و مقررات و اهداف جلسات، مفهوم ارتباط، اهمیت ارتباط، عناصر کلامی و غیر کلامی ارتباط، گوش دادن فعال، سؤال کردن و اهداف آن، سؤال باز و بسته، بازخورد دادن، موانع ارتباط موثر، سبک‌های سالم و ناسالم ارتباط.
۱۱	توانمندسازی و آموزش مهارت حل مسئله	مروری بر جلسات قبل، مواجهه مؤثر با مشکلات و مسائل و حل کردن یا کنار آمدن با آن، آگاهی نسبت به احساسات و افکار، تعریف مشکل و شناسایی آن، استفاده از مهارت حل مسئله، توجه به احساسات، دوری از تعصب، خستگی فکری و ذهنی، توجه به موانع اجرایی مرتبط با خود.
۱۲	جمع‌بندی مطالب	اجرای پس‌آزمون. از اعضا خواسته شد که مهارت‌های روانی-اجتماعی در زندگی خود بکار گیرند و از تمامی اعضا برای شرکت در پژوهش تشکر می‌شود و زمان مرحله پیگیری تعیین گردید.

سؤالات ۴، ۶، ۱۴، ۲۱ و ۲۷؛ پرخاشگری فیزیکی^۳ با سؤالات ۲، ۵، ۸، ۱۱، ۱۳، ۱۶، ۲۲، ۲۵ و ۲۹؛ خشم^۴ با سؤالات ۱، ۹، ۱۲، ۱۸، ۱۹، ۲۳ و ۲۸؛ خصومت^۵ با سؤالات ۳، ۷، ۱۰، ۱۵، ۱۷، ۲۰، ۲۴

^۳. Physical aggression

^۴. anger

^۵. hostility

ابزارهای سنجش عبارت‌اند از:

الف) پرسشنامه پرخاشگری (BPAQ)

باس و پری^۱ (۱۹۹۲): این پرسشنامه شامل ۲۹

سول و چهار مولفه پرخاشگری کلامی^۲ با

^۱. Buss-Perry Aggression Questionnaire (BPAQ)

^۲. verbal aggression

و ۲۶ را اندازه‌گیری می‌کند (ستیاواتی^۱ و همکاران، ۲۰۲۰). نمره‌گذاری پرسشنامه در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای صورت می‌گیرد به این ترتیب که کاملاً شبیه من است ۵ نمره، تا حدودی شبیه من است ۴ نمره، نه شبیه من است نه نیست ۳ نمره، تا حدودی شبیه من نیست ۲ نمره و و به شدت شبیه من نیست ۱ نمره تعلق می‌گیرد. سؤالات ۹ و ۱۶ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند (همتی ثابت و همکاران، ۱۳۹۵). بررسی اعتبار پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضرایب برای پرخاشگری کلامی ۰/۸۳، پرخاشگری فیزیکی ۰/۸۲، خشم ۰/۷۹ و خصومت ۰/۹۴ به دست آمده است که نشان دهنده اعتبار پرسشنامه است (خانکش و همکاران، ۱۳۹۹). همچنین روایی سازه پرسشنامه با بررسی همبستگی نمره کل-گویه بررسی و ضرایب در دامنه ۰/۳۷ تا ۰/۷۸ و معنادار در سطح ۰/۰۱ محاسبه شده است (رحیمی احمدآبادی، و همکاران، ۱۳۹۲). در خارج کشور آلفای کرونباخ پرسشنامه برای کل سؤالات ۰/۸۴ گزارش شده است (دن‌هامر^۲ و همکاران، ۲۰۱۷). در یک پژوهش دیگر آلفای کرونباخ ۰/۷۲ به دست آمده است (مورسالن و مونا^۳، ۲۰۲۰). همچنین در یک پژوهش برای بررسی پایایی به روش بازآزمایی ضرایب در دامنه ۰/۷۲ تا ۰/۸۸ (آناگبوگو^۴ و همکاران، ۲۰۲۰) و با روش آلفای

کرونباخ ضرایب برای پرخاشگری فیزیکی ۰/۸۵، پرخاشگری کلامی ۰/۶۴، خشم ۰/۹۴، خصومت ۰/۸۰ گزارش شده است (زیمونی و همکاران، ۲۰۲۱). در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی سیاهه از روش همسانی درونی استفاده شده است و آلفای کرونباخ در ۰/۸۲ به دست آمد.

ب) پرسشنامه خودکارآمدی اجتماعی^۵ (ASSES) کنلی^۶ (۱۹۸۹): این پرسشنامه شامل ۲۵ سؤال و ۵ مولفه قاطعیت اجتماعی با سؤالات ۲، ۱۰، ۱۲، ۱۶ و ۱۷، عملکرد در موقعیت‌های اجتماعی با سؤالات ۶، ۷، ۸، ۱۵ و ۲۳، شرکت در گروه‌های اجتماعی با سؤالات ۳، ۹، ۱۱، ۱۳ و ۱۹، جنبه‌های دوستی و صمیمیت با سؤالات ۱، ۴، ۱۴، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۵ و توان کمک کردن یا کمک گرفتن با سؤالات ۵، ۱۸ و ۲۴ را اندازه‌گیری می‌کند (رضائی و همکاران، ۱۳۹۳). آزمودنی پاسخ خود را در یک طیف لیکرت ۷ درجه‌ای (از غیرممکن=۱ تا بیش از حد ساده=۷) مشخص می‌کند. به این صورت که غیر ممکن ۱ نمره، بسیار سخت ۲ نمره، سخت ۳ نمره، کمی سخت ۴ نمره، ساده ۵ نمره، بسیار ساده ۶ نمره و بیش از حد ساده ۷ نمره تعلق می‌گیرد (زمانی شالکوهی و شیرازی، ۱۳۹۹). نمره کل آزمون بین ۲۵ تا ۱۷۵ است و نمره‌های بالاتر سطح بالای خودکارآمدی اجتماعی آزمودنی را نشان می‌دهد. در داخل ایران آلفای کرونباخ برای بررسی پایایی پرسشنامه استفاده شده است که

^۱. Setiawati

^۲. Den Hamer

^۳. Mursaleen & Munaf

^۴. Anagbogu

^۵. Adolescents Social Self-Efficacy Scale (ASSES)

^۶. Connolly

یافته‌ها

نتایج بررسی یافته‌های جمعیت شناختی نشان داد که میانگین سن گروه آموزش گروهی مدیریت خشم ۱۶/۴۳ و انحراف معیار ۰/۷۲۸ و میانگین سن گروه توانمندسازی روانی-اجتماعی ۱۶/۴۰ و انحراف معیار ۰/۷۷۰ و در نهایت میانگین سن گروه کنترل ۱۶/۴۷ و انحراف معیار ۰/۷۷۶ بود. بر اساس نتایج تحلیل واریانس یک راهه (آنوا) هر سه گروه به لحاظ سن تفاوت آماری معناداری نداشتند ($P=0/944$ و $0/058$ - F) که نشان دهنده همتا بودن سه گروه از نظر سنی است. در جدول ۳ یافته‌های توصیفی متغیرهای وابسته آمده است.

ضریب ۰/۸۲ به دست آمده است (مهدی‌زاده ازدین و همکاران، ۱۳۹۷). در پژوهش‌های دیگر آلفای کرونباخ پرسشنامه ۰/۸۲ (رضائی و همکاران، ۱۳۹۳) و ضرایب در دامنه ۰/۷۶ تا ۰/۸۲ گزارش شده است (حسینی ایرج و همکاران، ۱۳۹۹). در خارج از کشور برای بررسی روایی پرسشنامه از تحلیل عاملی استفاده شده است که ضریب ریشه میانگین مجذورات خطای تخمین میزان ۰/۰۶ و معنادار و همچنین آلفای کرونباخ برای بررسی پایایی آن ۰/۶۷ به دست آمده است (لی و همکاران، ۲۰۲۰). در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی پرسشنامه از روش همسانی درونی استفاده شده است و آلفای کرونباخ ۰/۸۸ به دست آمد.

جدول ۳. میانگین و انحراف معیار پرخاشگری و خودکارآمدی اجتماعی

گروه کنترل		گروه توانمندی		گروه مدیریت خشم		مرحله سنجش	متغیرهای وابسته
میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار		
۰/۶۵۱	۱۵/۳۰	۰/۶۶۱	۱۵/۳۳	۰/۶۲۱	۱۵/۴۰	پیش آزمون	
۱/۱۷۲	۱۵/۰۷	۰/۹۲۸	۱۳/۹۷	۰/۶۹۱	۱۲/۲۷	پس آزمون	پرخاشگری کلامی
۱/۲۳۰	۱۴/۹۳	۰/۹۹۴	۱۴/۰۷	۰/۷۷۶	۱۲/۵۳	پیگیری	
۱/۰۲۹	۳۱/۱۰	۱/۰۴۸	۳۱/۰۷	۰/۹۷۳	۳۱/۱۳	پیش آزمون	
۱/۰۲۹	۳۰/۹۰	۱/۳۸۸	۲۶/۰۷	۱/۶۷۶	۲۳/۱۳	پس آزمون	پرخاشگری فیزیکی
۰/۹۹۹	۳۰/۹۷	۱/۶۱۲	۲۶/۲۳	۱/۸۹۶	۲۳/۳۰	پیگیری	
۰/۷۱۱	۱۵/۳۳	۰/۷۱۸	۱۵/۳۷	۰/۶۶۱	۱۵/۳۳	پیش آزمون	خشم

۱/۱۷۲	۱۵/۰۷	۰/۹۲۸	۱۳/۹۷	۰/۷۶۱	۱۲/۲۰	پس آزمون	
۱/۲۳۰	۱۴/۹۳	۰/۹۲۳	۱۴/۱۰	۰/۸۱۹	۱۲/۴۷	پیگیری	
۰/۹۹۷	۳۱/۲۰	۱/۰۶۶	۳۱/۰۳	۰/۹۹۹	۳۱/۰۳	پیش آزمون	
۱/۰۷۴	۳۰/۸۷	۱/۳۲۶	۲۶/۰۳	۱/۶۵۰	۲۳/۰۳	پس آزمون	خصوصیت
۱/۰۶۲	۳۰/۹۰	۱/۶۴۸	۲۶/۲۰	۱/۸۹۳	۲۳/۲۷	پیگیری	
۲/۳۷۷	۹۲/۹۳	۲/۵۱۱	۹۲/۸۰	۲/۴۴۰	۹۲/۹۰	پیش آزمون	
۳/۲۴۱	۹۱/۹۰	۳/۴۶۹	۸۰/۰۳	۳/۵۸۶	۷۰/۶۳	پس آزمون	نمره کل پرخاشگری
۳/۳۱۱	۹۱/۷۳	۳/۷۴۷	۸۰/۶۰	۳/۸۳۰	۷۱/۵۷	پیگیری	
۰/۷۵۹	۱۵/۱۰	۰/۷۵۰	۱۵/۳۰	۰/۷۲۸	۱۵/۲۳	پیش آزمون	
۰/۸۸۷	۱۵/۲۰	۱/۰۵۳	۱۷/۱۷	۱/۶۹۷	۱۹/۵۳	پس آزمون	قاطعیت اجتماعی
۰/۹۳۷	۱۵/۱۳	۱/۰۹۴	۱۷/۱۰	۱/۶۷۶	۱۹/۵۰	پیگیری	
۰/۷۷۴	۱۵/۲۳	۰/۷۹۱	۱۵/۱۷	۰/۷۷۴	۱۵/۲۳	پیش آزمون	
۰/۷۵۸	۱۵/۳۳	۱/۲۷۹	۱۸/۱۳	۱/۷۷۵	۲۰/۴۳	پس آزمون	عملکرد در موقعیت‌های اجتماعی
۰/۷۱۸	۱۵/۳۷	۱/۲۷۳	۱۸/۰۳	۱/۷۹۰	۲۰/۳۷	پیگیری	
۰/۸۸۵	۱۵/۱۰	۰/۷۵۹	۱۵/۱۰	۰/۸۴۵	۱۵/۱۰	پیش آزمون	
۰/۹۸۶	۱۵/۱۷	۰/۲۷۹	۱۸/۱۳	۱/۹۶۴	۲۰/۲۷	پس آزمون	شرکت در گروه‌های اجتماعی
۰/۷۵۸	۱۵/۳۳	۱/۲۷۳	۱۸/۰۳	۱/۸۹۳	۲۰/۲۷	پیگیری	
۱/۱۰۴	۲۱/۲۳	۱/۱۱۷	۲۱/۱۷	۱/۰۷۴	۲۱/۱۳	پیش آزمون	
۱/۰۴۰	۲۱/۴۳	۰/۸۵۰	۲۲/۹۷	۱/۳۸۲	۲۵/۵۷	پس آزمون	جنبه‌های دوستی و صمیمیت
۱/۱۳۷	۲۱/۵۰	۰/۹۶۰	۲۲/۹۰	۱/۵۰۳	۲۵/۵۰	پیگیری	
۰/۷۲۴	۱۰/۶۰	۰/۷۲۸	۱۰/۵۷	۰/۸۶۰	۱۰/۸۷	پیش آزمون	توان کمک کردن یا کمک

گرفتن	پس آزمون	۱۵/۶۳	۰/۸۹۰	۱۴/۳۰	۱/۶۴۳	۱۰/۷۰	۰/۷۹۴
	پیگیری	۱۵/۶۰	۰/۹۳۲	۱۴/۲۳	۱/۶۵۴	۱۰/۶۳	۰/۷۶۵
	پیش آزمون	۷۷/۵۷	۲/۵۸۲	۷۷/۳۰	۲/۲۳۱	۷۷/۲۷	۴/۵۸۶
نمره کل خودکارآمدی اجتماعی	پس آزمون	۱۰۱/۴۳	۵/۸۷۶	۹۰/۷۰	۲/۷۱۸	۷۷/۸۳	۲/۵۰۶
	پیگیری	۱۰۱/۲۳	۶/۱۸۵	۹۰/۳۰	۲/۴۲۳	۷۷/۹۷	۲/۲۸۲

واریانس-کوواریانس از لحاظ آماری معنی دار نبود و این به معنی برقراری مفروضه تساوی ماتریس-های واریانس و کوواریانس می باشد. همچنین آزمون کرویت موجلی مقدار سطح معناداری برای پرخاشگری و خودکارآمدی اجتماعی برابر $0/001$ به دست آمده است. لذا فرض کرویت رد می شود. در نتیجه از فرض یکسان بودن واریانس ها و به گونه ای دقیق تر شرط همگنی ماتریس کوواریانس اطمینان حاصل نشد و لذا تخطی از الگوی آماری F صورت گرفته است. در نتیجه از آزمون های جایگزین بنابراین از آزمون محافظه کارانه گرین هاوس-گیرز برای بررسی اثرات درون آزمودنی درمان استفاده شد که نتایج در جدول ۴ آمده است.

جدول ۳ میانگین و انحراف معیار پرخاشگری و خودکارآمدی اجتماعی و مولفه های آنها در گروه آزمایش و کنترل در پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری در افراد نمونه را نشان می دهد. در ادامه نتایج تحلیل واریانس مکرر آمده است. برای استفاده از آماره استنباطی تحلیل واریانس مکرر پیش فرض های این تحلیل مورد بررسی قرار گرفت. برای بررسی نرمال بودن از آزمون شاپیرو-ویلکز استفاده شد که متغیرهای وابسته نرمال بودند. پیش فرض همگنی واریانس-ها (پس آزمون) با آزمون لوین بررسی شد، این پیش فرض در مرحله پس آزمون ($P > 0.05$) مورد تایید قرار گرفت. نتایج آزمون باکس جهت بررسی پیش فرض دیگر این آزمون یعنی تساوی

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس اندازه گیری مکرر پرخاشگری و خودکارآمدی اجتماعی

متغیرهای وابسته	منابع تغییر	آماره F	معنی داری	ضریب تأثیر	توان آماری
	عامل	۱۹۳/۳۹۰	۰/۰۰۱	۰/۶۹۰	۰/۹۹۹
پرخاشگری کلامی	عامل* گروه	۵۱/۳۴۴	۰/۰۰۱	۰/۵۴۱	۰/۹۹۹
	گروه	۴۱/۷۸۶	۰/۰۰۱	۰/۴۹۰	۰/۹۹۹
پرخاشگری فیزیکی	عامل	۶۸۳/۰۷۵	۰/۰۰۱	۰/۸۸۷	۰/۹۹۹

۰/۹۹۹	۰/۸۱۰	۰/۰۰۱	۱۸۵/۰۶۷	عامل*گروه	
۰/۹۹۹	۰/۷۸۹	۰/۰۰۱	۱۶۲/۸۸۸	گروه	
۰/۹۹۹	۰/۶۹۳	۰/۰۰۱	۱۹۵/۹۳۹	عامل	
۰/۹۹۹	۰/۵۳۳	۰/۰۰۱	۴۹/۷۰۳	عامل*گروه	خشم
۰/۹۹۹	۰/۴۹۸	۰/۰۰۱	۴۳/۱۴۵	گروه	
۰/۹۹۹	۰/۸۷۹	۰/۰۰۱	۶۳۳/۴۱۸	عامل	خصوصیت
۰/۹۹۹	۰/۷۸۷	۰/۰۰۱	۱۶۰/۵۰۳	عامل*گروه	
۰/۹۹۹	۰/۸۰۰	۰/۰۰۱	۱۷۳/۷۶۵	گروه	
۰/۹۹۹	۰/۷۳۳	۰/۰۰۱	۲۳۸/۷۴۷	عامل	
۰/۹۹۹	۰/۶۵۹	۰/۰۰۱	۸۳/۹۵۹	عامل*گروه	قاطعیت اجتماعی
۰/۹۹۹	۰/۶۲۴	۰/۰۰۱	۷۲/۱۵۳	گروه	
۰/۹۹۹	۰/۷۸۵	۰/۰۰۱	۳۱۷/۶۴۶	عامل	
۰/۹۹۹	۰/۶۷۶	۰/۰۰۱	۹۰/۷۴۷	عامل*گروه	عملکرد در موقعیت‌های اجتماعی
۰/۹۹۹	۰/۶۸۰	۰/۰۰۱	۹۲/۴۰۲	گروه	
۰/۹۹۹	۰/۷۷۸	۰/۰۰۱	۳۰۴/۸۱۷	عامل	
۰/۹۹۹	۰/۶۵۹	۰/۰۰۱	۸۴/۱۶۱	عامل*گروه	شرکت در گروه‌های اجتماعی
۰/۹۹۹	۰/۶۴۱	۰/۰۰۱	۷۷/۵۲۴	گروه	
۰/۹۹۹	۰/۷۲۰	۰/۰۰۱	۲۲۳/۲۵۰	عامل	
۰/۹۹۹	۰/۶۲۶	۰/۰۰۱	۷۲/۶۸۵	عامل*گروه	جنبه‌های دوستی و صمیمیت
۰/۹۹۹	۰/۵۸۴	۰/۰۰۱	۶۱/۱۰۶	گروه	
۰/۹۹۹	۰/۸۳۰	۰/۰۰۱	۴۲۳/۴۵۱	عامل	توان کمک کردن یا کمک گرفتن

عامل*گروه	۱۰۵/۷۵۱	۰/۰۰۱	۰/۷۰۹	۰/۹۹۹
گروه	۱۲۲/۵۲۴	۰/۰۰۱	۰/۷۳۸	۰/۹۹۹

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که آموزش گروهی مدیریت خشم و توانمندسازی روانی-اجتماعی تفاوت معناداری را در سه مرحله اندازه‌گیری در پرخاشگری و خودکارآمدی اجتماعی ایجاد کرده است. در ادامه برای مقایسه دو به دوی میانگین تعدیل مراحل آزمون (پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری) پرخاشگری و خودکارآمدی اجتماعی در جدول ۵ آمده است.

جدول ۵. نتایج آزمون تعقیبی بن‌فرونی مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری پرخاشگری و خودکارآمدی اجتماعی

متغیرهای وابسته	میانگین تعدیل شده	تفاوت مراحل	تفاوت میانگین	معنی داری
پیش آزمون	۱۵/۳۴	پیش آزمون-پس آزمون	۱/۵۷۸*	۰/۰۰۱
پس آزمون	۱۳/۷۷	پیش آزمون-پیگیری	۱/۵۰۰*	۰/۰۰۱
پیگیری	۱۳/۸۴	پس آزمون-پیگیری	-۰/۰۷۸	۰/۷۶۴
پیش آزمون	۳۱/۱۰	پیش آزمون-پس آزمون	۴/۴۰۰*	۰/۰۰۱
پس آزمون	۲۶/۷۰	پیش آزمون-پیگیری	۴/۲۶۷*	۰/۰۰۱
پیگیری	۲۶/۸۳	پس آزمون-پیگیری	-۰/۱۳۳	۰/۰۷۱
پیش آزمون	۱۵/۳۴	پیش آزمون-پس آزمون	۱/۶۰۰*	۰/۰۰۱
پس آزمون	۱۳/۷۴	پیش آزمون-پیگیری	۱/۵۱۱*	۰/۰۰۱
پیگیری	۱۳/۸۳	پس آزمون-پیگیری	-۰/۰۸۹	۰/۵۵۸
پیش آزمون	۳۱/۰۹	پیش آزمون-پس آزمون	۴/۴۴۴*	۰/۰۰۱
پس آزمون	۲۶/۶۴	پیش آزمون-پیگیری	۴/۳۰۰*	۰/۰۰۱
پیگیری	۲۶/۷۹	پس آزمون-پیگیری	-۰/۱۴۴	۰/۰۹۷

۰/۰۰۱	-۲/۰۸۹*	پیش آزمون-پس آزمون	۱۵/۲۱	پیش آزمون	
۰/۰۰۱	-۲/۰۳۳*	پیش آزمون-پیگیری	۱۷/۳۰	پس آزمون	قاطعیت اجتماعی
۰/۰۷۷	۰/۰۵۶	پس آزمون-پیگیری	۱۷/۲۴	پیگیری	
۰/۰۰۱	-۲/۷۵۶*	پیش آزمون-پس آزمون	۱۵/۲۱	پیش آزمون	
۰/۰۰۱	-۲/۷۱۱*	پیش آزمون-پیگیری	۱۷/۹۷	پس آزمون	عملکرد در موقعیت‌های اجتماعی
۰/۲۹۴	۰/۰۴۴	پس آزمون-پیگیری	۱۷/۹۲	پیگیری	
۰/۰۰۱	-۲/۷۵۶*	پیش آزمون-پس آزمون	۱۵/۱۰	پیش آزمون	
۰/۰۰۱	-۲/۷۷۸*	پیش آزمون-پیگیری	۱۷/۸۶	پس آزمون	شرکت در گروه‌های اجتماعی
۰/۹۹۹	۰/۰۲۲	پس آزمون-پیگیری	۱۷/۸۸	پیگیری	
۰/۰۰۱	-۲/۱۴۴*	پیش آزمون-پس آزمون	۲۱/۱۸	پیش آزمون	
۰/۰۰۱	-۲/۱۲۲*	پیش آزمون-پیگیری	۲۳/۳۲	پس آزمون	جنبه‌های دوستی و صمیمیت
۰/۹۹۹	۰/۰۲۲	پس آزمون-پیگیری	۲۳/۳۰	پیگیری	
۰/۰۰۱	-۲/۸۶۷*	پیش آزمون-پس آزمون	۱۰/۶۸	پیش آزمون	
۰/۰۰۱	-۲/۸۱۱*	پیش آزمون-پیگیری	۱۳/۵۴	پس آزمون	توان کمک کردن یا کمک گرفتن
۰/۰۵۵	۰/۰۵۶	پس آزمون-پیگیری	۱۳/۴۹	پیگیری	

* در سطح ۰/۰۵ معنی دار است.

خودکارآمدی اجتماعی در مرحله پس آزمون تأثیر داشته است و این تأثیر معنادار در مرحله پیگیری تداوم داشته است. در ادامه برای بررسی تفاوت اثربخشی آموزش گروهی مدیریت خشم و توانمندسازی روانی-اجتماعی از آزمون تعقیبی بن فرونی (برای مقایسه اثربخشی گروه‌های مداخله)

بر اساس نتایج جدول ۵ «تفاوت میانگین پیش‌آزمون با پس‌آزمون» و «تفاوت میانگین پیش-آزمون با پیگیری» بیشتر و معنادارتر از «تفاوت میانگین پس‌آزمون و پیگیری» است که این نشان دهنده آن است که آموزش گروهی مدیریت خشم و توانمندسازی روانی-اجتماعی بر پرخاشگری و

استفاده شده است که نتایج در جدول ۶ آمده است.

جدول ۶. مقایسه زوجی با آزمون تعقیبی بن فرونی پرخاشگری و خودکارآمدی اجتماعی

معناداری	تفاوت میانگین	گروه مبنا با گروه مقایسه	متغیرهای وابسته
۰/۰۰۱	-۱/۰۵۶*	تفاوت (مدیریت خشم و گروه توانمندسازی)	
۰/۰۰۱	-۱/۷۰۰*	تفاوت (مدیریت خشم و گروه کنترل)	پرخاشگری کلامی
۰/۰۳۳	-۰/۶۴۴*	تفاوت (گروه توانمندی و گروه کنترل)	
۰/۰۰۱	-۱/۹۳۳*	تفاوت (مدیریت خشم و گروه توانمندسازی)	
۰/۰۰۱	-۵/۱۳۳*	تفاوت (مدیریت خشم و گروه کنترل)	پرخاشگری فیزیکی
۰/۰۰۱	-۳/۲۰۰*	تفاوت (گروه توانمندی و گروه کنترل)	
۰/۰۰۱	-۱/۱۴۴*	تفاوت (مدیریت خشم و گروه توانمندسازی)	
۰/۰۰۱	-۱/۷۷۸*	تفاوت (مدیریت خشم و گروه کنترل)	خشم
۰/۰۰۵	-۰/۶۳۳*	تفاوت (گروه توانمندی و گروه کنترل)	
۰/۰۰۱	-۱/۹۷۸*	تفاوت (مدیریت خشم و گروه توانمندسازی)	خصومت
۰/۰۰۱	-۵/۲۱۱*	تفاوت (مدیریت خشم و گروه کنترل)	
۰/۰۰۱	-۳/۲۳۳*	تفاوت (گروه توانمندی و گروه کنترل)	
۰/۰۰۱	۱/۵۶۷*	تفاوت (مدیریت خشم و گروه توانمندسازی)	
۰/۰۰۱	۲/۹۴۴*	تفاوت (مدیریت خشم و گروه کنترل)	قاطعیت اجتماعی
۰/۰۰۱	۱/۳۷۸*	تفاوت (گروه توانمندی و گروه کنترل)	
۰/۰۰۱	۱/۵۶۷*	تفاوت (مدیریت خشم و گروه توانمندسازی)	عملکرد در موقعیت‌های اجتماعی
۰/۰۰۱	۳/۳۶۷*	تفاوت (مدیریت خشم و گروه کنترل)	
۰/۰۰۱	۱/۸۰۰*	تفاوت (گروه توانمندی و گروه کنترل)	

۰/۰۰۱	۱/۴۵۶*	تفاوت (مدیریت خشم و گروه توانمندسازی)	
۰/۰۰۱	۳/۳۴۴*	تفاوت (مدیریت خشم و گروه کنترل)	شرکت در گروه‌های اجتماعی
۰/۰۰۱	۱/۸۸۹*	تفاوت (گروه توانمندی و گروه کنترل)	
۰/۰۰۱	۱/۷۲۲*	تفاوت (مدیریت خشم و گروه توانمندسازی)	
۰/۰۰۱	۲/۶۷۸*	تفاوت (مدیریت خشم و گروه کنترل)	جنبه‌های دوستی و صمیمیت
۰/۰۰۱	۱/۹۵۶*	تفاوت (گروه توانمندی و گروه کنترل)	
۰/۰۰۱	۱/۰۰۰*	تفاوت (مدیریت خشم و گروه توانمندسازی)	
۰/۰۰۱	۳/۳۸۹*	تفاوت (مدیریت خشم و گروه کنترل)	توان کمک کردن یا کمک گرفتن
۰/۰۰۱	-۲/۳۸۹*	تفاوت (گروه توانمندی و گروه کنترل)	

پرخاشگری در مرحله پس‌آزمون تأثیر داشته است و این تأثیر معنادار در مرحله پیگیری تداوم داشته است. این نتیجه به دست آمده با نتایج تحقیقات شاه‌محمدی و همکاران (۱۳۹۹)، بهامین و همکاران (۱۳۹۷) و پولات و آسی کاراکس (۲۰۲۱) همسویی دارد. در تبیین اثربخشی آموزش گروهی مدیریت خشم بر پرخاشگری می‌توان گفت که مدیریت خشم باعث می‌شود که دانش‌آموزان از طریق کنترل بیشتر بر روی هیجان‌ها و افکار سبب می‌گردد دانش‌آموزان جهت‌دهی مناسبی در شرایط مختلف بر روی رفتارهای خود داشته و به نوعی خشم خود را نیز در اغلب موارد که ممکن است به دلایلی چون سختی انجام تکالیف درسی، قلدری در محیط مدرسه و احساس بی‌عدالتی آموزشی و غیره به وجود آید، کنترل نموده و کمتر دچار پرخاشگری شوند

با توجه به جدول ۶ نتایج نشان داد که تفاوت میانگین گروه آموزش مدیریت خشم با گروه کنترل بیشتر از تفاوت میانگین توانمندسازی روانی-اجتماعی با گروه کنترل است که این نشان دهنده آن است که آموزش گروهی مدیریت خشم اثربخشی بیشتری بر پرخاشگری و خودکارآمدی اجتماعی داشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی آموزش گروهی مدیریت خشم و توانمندسازی روانی-اجتماعی بر پرخاشگری و خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر تهران بود. نتایج نشان داد که آموزش گروهی مدیریت خشم بر پرخاشگری تأثیر معناداری گذاشته است. همچنین آزمون بن‌فرونی نشان داد که آموزش گروهی مدیریت خشم بر ابعاد

(خانکش و همکاران، ۱۳۹۹). همچنین می‌توان گفت که مدیریت خشم می‌تواند تأثیر مثبتی بر ایجاد حس همدلی و نقش‌بندی هیجانی در دانش‌آموزان بگذارد. چرا که همدلی به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد که خود را با آنچه دیگران درباره او احساس یا فکر می‌کنند، هماهنگ سازد و امکان برقراری تماس موثر با دنیای اجتماعی پیرامون خود و جلوگیری از ایجاد آسیب به افراد دیگر را فراهم کند. از طرفی دیگر از آن جایی که دانش‌آموزان در پاسخ به موقعیت‌های تحریک‌آمیز و مبهم، سوگیری اسنادی خصمانه و اضطراب‌گون نشان می‌دهند و رفتارهای خود را تحریف و سوء تعبیر می‌کنند و ماهیت پرخاشگرانه رفتار خود را نادیده می‌گیرند، رفتار پر خاشگرانه علیه دیگران را به عنوان تلافی جویی و پاسخ به تهدید و تحریک تفسیر می‌کنند و آن را از مجموع کارهای ممنوع به مجموع کارهای مجاز وارد می‌سازند. آموزش مدیریت خشم به دانش‌آموزان می‌تواند با ایجاد ادراکی درست از دیگران از تعبیر و تفسیر دلخواه موضوع‌ها کاسته و شانس رفتارهای مبنی بر پذیرش را بیشتر نماید و همین موضوع به تفسیر صحیح موقعیت‌ها و نیت دیگران منتهی شود. به کمک توانایی مدیریت خشم، دانش‌آموزان می‌توانند پیامدهای رفتار خود را تشخیص داده و در نتیجه در موقعیت‌های گوناگون به شرایط و دیگران پاسخ مناسب دهند و از پاسخ‌های پرخاشجویانه اجتناب کنند. لذا منطقی است که آموزش گروهی مدیریت خشم بر پرخاشگری موثر باشد.

از سوی دیگر، نتایج نشان داد که آموزش گروهی مدیریت خشم بر خودکارآمدی اجتماعی تأثیر معناداری گذاشته است. همچنین آزمون بن فرونی نشان داد که آموزش گروهی مدیریت خشم بر ابعاد خودکارآمدی اجتماعی در مرحله پس‌آزمون تأثیر داشته است و این تأثیر معنادار در مرحله پیگیری تداوم داشته است. این نتیجه به دست آمده با نتایج تحقیقات حسین نژاد و همکاران (۲۰۲۱)، پولات و آسی کاراکس (۲۰۲۱)، توران (۲۰۲۱) و لوک و همکاران (۲۰۱۸) همسویی دارد. در تبیین اثربخشی آموزش گروهی مدیریت خشم بر خودکارآمدی اجتماعی می‌توان گفت که مدیریت خشم باعث می‌شود که دانش‌آموزان یاد بگیرند با رویدادهای تنش‌زا مقابله کنند. از آنجایی که این دانش‌آموزان در خلال آموزش مدیریت خشم با یک سری مهارت‌ها آشنا می‌شوند که مربوط به اصلاح نظام شناختی آنان، تنظیم هیجانات و مدیریت روابط بین فردی است (خانکش و همکاران، ۱۳۹۹)، لذا بالا رفتن میزان خودکارآمدی آنان در روابط بین با دیگران می‌تواند منطقی باشد. آموزش مدیریت خشم دانش‌آموزی، با تأکید بر راهبردهای شناختی-رفتاری، بر تغییر شناخت‌ها نسبت به منابع خشم و درک صحیح فرایند آن تأثیر می‌گذارد. در آموزش مدیریت خشم، دانش‌آموزان راهبردهای منفی و غیرانطباقی برای مواجهه با خشم را درک کرده و با فراگیری مهارت‌های مناسب، مقابله مثبت با هیجان خشم را تمرین می‌کنند. وقتی فرد بتواند هیجان خشم خود را کنترل کند روابط بهتری با دیگران دارند و به

واسطه کنترل هیجان خشم خود می‌تواند در موقعیت‌های اجتماعی عملکرد بهتری داشته باشند و همدلی بالایی نسبت به دیگران ابراز دارند و در گروه‌های اجتماعی شرکت می‌کنند و روابط صمیمی با دیگران برقرار می‌کنند. همین این موارد باعث می‌شود که دانش‌آموزان خودکارآمدی مناسبی را در زندگی اجتماعی خود تجربه کنند. لذا منطقی است که آموزش گروهی مدیریت خشم بر خودکارآمدی اجتماعی موثر باشد.

افزون بر این، نتایج نشان داد که آموزش گروهی توانمندسازی روانی-اجتماعی بر پرخاشگری تأثیر معناداری گذاشته است. همچنین آزمون بن فرونی نشان داد که آموزش گروهی توانمندسازی روانی-اجتماعی بر ابعاد پرخاشگری در مرحله پس آزمون تأثیر داشته است و این تأثیر معنادار در مرحله پیگیری تداوم داشته است. این نتیجه به دست آمده با نتایج تحقیقات رحمتی و همکاران (۱۳۹۴)، رضائی و همکاران (۱۳۹۳)، کوپوو و همکاران (۲۰۲۰) همسویی دارد. در تبیین اثربخشی آموزش گروهی توانمندسازی روانی-اجتماعی بر پرخاشگری می‌توان گفت که توانمندسازی فرایندی است که طی آن افراد از نیازها و خواسته‌های خود آگاه شده و توانایی لازم برای عملی ساختن خواسته‌های خود را به دست می‌آورند. توانمندسازی فقط توانمندسازی اقتصادی و افزایش سطح درآمد و رهایی از فقر نیست، بلکه بعد مهم دیگر توانمندسازی، توانمندسازی روانی-اجتماعی است که به دنبال ارتقاء سلامت روان، بهبود سازگاری، اعتماد به نفس، خودکارآمدی، کنترل بر زندگی و غیره

است که همین این موارد نقش مهمی در پایین آوردن میزان پرخاشگری کلامی و غیرکلامی افراد دارند (مهدیان‌فر و همکاران، ۱۳۹۴). یکی از اهداف اصلی برنامه توانمندسازی روانی-اجتماعی به عنوان یک کارکرد مثبت و پویا، رشد مداوم و شکوفایی استعدادها و دانش‌آموزان می‌باشد. لذا دانش‌آموزان تحت آموزش برنامه توانمندسازی می‌توانند احساس رشد دائمی و پایدار داشته باشند، خودشان را به عنوان یک فرد در حال رشد و توسعه ببینند، آمادگی پذیرش تجارب جدید را داشته باشند، درباره تحقق خود احساس خوبی داشته و به صورتی تغییر کنند که منعکس کننده اثربخشی و قدردانی از خودشان باشند. همچنین برنامه توانمندسازی روانی-اجتماعی با تأکید بر قدرت تصمیم‌گیری دانش‌آموزان باعث می‌شود که بعد خودمختاری و استقلال رشد کرده باشد تا بتوانند مستقل و خود تعیین باشند، توانایی مقاومت در برابر فشارهای اجتماعی برای فکر و عمل کردن به یک شیوه خاص را داشته باشند، فشارهای اجتماعی را تنظیم و کنترل کنند، تنظیم رفتارهایشان بیش از آنکه بیرونی باشد از درون صورت می‌گیرد، خود را بر اساس معیارهای شخصی ارزیابی می‌کنند. بنابراین وقتی فرد بتواند فشارهای اجتماعی را تنظیم و کنترل کند، در پاسخ به شرایط تنش‌زا پاسخ‌های پرخاشجویانه کمتری را از خود بروز می‌دهد. لذا منطقی است که آموزش گروهی توانمندسازی روانی-اجتماعی بر پرخاشگری موثر باشد.

همچنین نتایج نشان داد که آموزش گروهی توانمندسازی روانی-اجتماعی بر خودکارآمدی

اجتماعی تأثیر معناداری گذاشته است. همچنین آزمون بن فرونی نشان داد که آموزش گروهی توانمندسازی روانی-اجتماعی بر ابعاد خودکارآمدی اجتماعی در مرحله پس‌آزمون تأثیر داشته است و این تأثیر معنادار در مرحله پیگیری تداوم داشته است. این نتیجه به دست آمده با نتایج تحقیقات رحمتی و همکاران (۱۳۹۴)، رضائی و همکاران (۱۳۹۳)، کوپوو و همکاران (۲۰۲۰) همسویی دارد. در تبیین اثربخشی آموزش گروهی توانمندسازی روانی-اجتماعی بر خودکارآمدی اجتماعی می‌توان گفت که توانمندسازی روانی-اجتماعی ابزاری قوی در دست متولیان صحت روانی جامعه در جهت توانمندسازی نوجوانان در ابعاد روانی و اجتماعی است. این مهارت‌ها به افراد کمک می‌کنند تا مثبت عمل کرده و هم خودشان و هم جامعه را از آسیب‌های روانی-اجتماعی حفظ کرده و سطح سلامت روانی خویش و جامعه را ارتقاء بخشند (نعیمی و همکاران، ۱۳۹۶). برنامه توانمندسازی روانی-اجتماعی با تأکید بر جنبه‌های مثبت و ابعاد مختلف زندگی افراد، موجب به وجود آمدن ایده‌هایی می‌شود که نشان دهنده هدفمندی در زندگی است و این حس و فرض را در افراد تقویت می‌کند که زندگی برای افراد هدفمند، معنی‌دار است و بدین طریق دانش‌آموزان را در تعیین اهداف برای زندگی تشویق و تقویت می‌کند (رستمی و همکاران، ۱۳۹۲). این شیوه موجب می‌شود تا دانش‌آموزان تلاش‌هایی منظم برای هدایت افکار، احساسات و رفتار را برای دستیابی به هدف سازماندهی کنند و فعالیت‌های هدفمند خود را در

طی زمان و شرایط متغیر هدایت کنند. از آنجایی که خودکارآمدی به عنوان شرکت در گروه‌های اجتماعی و داشتن توان کمک کردن و کمک گرفتن به دیگران توصیف شده است، توانمندی روانی-اجتماعی از تمرین‌ها و روش‌هایی برای تقویت حس خوداثربخشی با به کارگیری رویکرد شناختی اجتماعی بندورا استفاده می‌کند که این خود باعث رشد روابط اجتماعی و خودکارآمدی در روابط اجتماعی دانش‌آموزان می‌شود. لذا منطقی است که آموزش گروهی توانمندسازی روانی-اجتماعی بر خودکارآمدی اجتماعی موثر باشد.

در بخشی دیگری از نتایج، نشان داده شد که آموزش گروهی مدیریت خشم و توانمندسازی روانی-اجتماعی بر پرخاشگری در مرحله پس‌آزمون تأثیر داشته است و این تأثیر معنادار در مرحله پیگیری تداوم داشته است. همچنین از آنجایی که نتایج به دست آمده مشخص نکرده است که تأثیر ایجاد شده در مرحله پس‌آزمون و پیگیری مربوط به کدام روش درمانی بوده است یا اینکه کدام روش درمانی اثربخش‌تر بوده است. لذا در ادامه برای بررسی تفاوت اثربخشی آموزش گروهی مدیریت خشم و توانمندسازی روانی-اجتماعی بر ابعاد پرخاشگری از آزمون تعقیبی بن فرونی (برای مقایسه اثربخشی گروه‌های مداخله) استفاده شده است که نتایج نشان داد که تفاوت میانگین گروه آموزش مدیریت خشم با گروه کنترل بیشتر از تفاوت میانگین توانمندسازی روانی-اجتماعی با گروه کنترل است که این نشان دهنده آن است که آموزش گروهی مدیریت خشم

اثربخشی بیشتری بر پرخاشگری داشته است. این نتیجه به دست آمده با نتایج تحقیقات شاه‌محمدی و همکاران (۱۳۹۹)، خدابخشی کولایی و همکاران (۱۳۹۸)، پولات و آسی کاراکس (۲۰۲۱) همسویی دارد. در تبیین اثربخشی بیشتر آموزش گروهی مدیریت خشم نسبت به آموزش گروهی توانمندسازی روانی-اجتماعی بر پرخاشگری می‌توان گفت که مدیریت خشم فرد را قادر می‌سازد تا هیجان‌ها را در خود و دیگران تشخیص دهد، نحوه تأثیر هیجان‌ها بر رفتار خود را بداند و بتواند واکنش مناسبی به هیجان‌های مختلف خود و دیگران نشان دهد و از این طریق پرخاشگری وی کمتر شود (بهمین و همکاران، ۱۳۹۷).

همچنین در تبیین این یافته می‌توان شناخت تفسیرهای نامناسب و آموزش مهارت‌های فعال تفکر و به خصوص تغییر در الگوی تفکر را در مدیریت خشم نسبت به آموزش توانمندی روانی-اجتماعی موثر دانست. درک دانش‌آموز از شناختی که منجر به تجربه خشم می‌شود، به همراه مهارت‌های رفتاری برای کنترل خشم می‌تواند تجربه خشم را در وی تغییر دهند. از آنجایی که مداخله‌های مربوط به خشم بر مبنای رویکرد شناختی- رفتاری طراحی شده‌اند، مؤثر بودن این مداخله‌ها دور از انتظار نیست. در این نوع شیوه درمانگری به دانش‌آموزان کمک می‌شود تا الگوهای تحریف شده و رفتار ناکارآمد خود را تشخیص دهد. به طور معمول، برنامه‌های مداخله مدیریت خشم، با تشویق به بازنگری احساسات و هیجان‌ها، فرد را به سوی آگاهی هیجانی سوق

می‌دهد (شکوهی یکتا و همکاران، ۱۳۹۸). بنابراین آموزش مدیریت خشم، توانایی دانش‌آموزان را در تمرکز بر احساس در برخورد رویدادها، بسط هیجان‌ها، استفاده از هیجان‌ها در تسهیل تفکر، فهم دلایل و پیامدهای احساس‌های خود و توانایی فهم ارتباط بین هیجان‌ها و تفسیر آنها را بهبود می‌بخشد. لذا منطقی است که آموزش گروهی مدیریت خشم اثربخشی بیشتری نسبت به آموزش گروهی توانمندسازی روانی-اجتماعی بر پرخاشگری موثر باشد.

در نهایت نتایج نشان داد که آموزش گروهی مدیریت خشم و توانمندسازی روانی-اجتماعی بر خودکارآمدی اجتماعی در مرحله پس‌آزمون تأثیر داشته است و این تأثیر معنادار در مرحله پیگیری تداوم داشته است. همچنین از آنجایی که نتایج به دست آمده مشخص نکرده است که تأثیر ایجاد شده در مرحله پس‌آزمون و پیگیری مربوط به کدام روش درمانی بوده است یا اینکه کدام روش درمانی اثربخش‌تر بوده است. لذا در ادامه برای بررسی تفاوت اثربخشی آموزش گروهی مدیریت خشم و توانمندسازی روانی-اجتماعی بر خودکارآمدی اجتماعی از آزمون تعقیبی بن‌فرونی (برای مقایسه اثربخشی گروه‌های مداخله) استفاده شده است که نتایج نشان داد که تفاوت میانگین گروه آموزش مدیریت خشم با گروه کنترل بیشتر از تفاوت میانگین توانمندسازی روانی-اجتماعی با گروه کنترل است که این نشان دهنده آن است که آموزش گروهی مدیریت خشم اثربخشی بیشتری بر خودکارآمدی اجتماعی داشته است. این نتیجه به دست آمده با نتایج تحقیقات حسین

محدودیت‌ها و پیشنهادات

به دلیل انجام پژوهش بر روی دانش‌آموزان دختر شهر تهران در تعمیم نتایج به دانش‌آموزان سایر شهرها باید احتیاط گیرد. همزمانی انجام پژوهش با همه‌گیری ویروس کرونا (کووید-۱۹) از دیگر محدودیت‌های پژوهش حاضر بوده است و دشواری در جمع‌آوری اطلاعات ایجاد کرده است. پژوهش‌های مشابه در دیگر شهرها و فرهنگ‌های دیگر بر روی دختران سایر شهرها و نیز دانش‌آموزان پسر نیز اجرا شود تا نتایج پژوهش‌های انجام شده با هم قابل مقایسه باشد. اقدام به پژوهش‌های کاربردی با موضوعاتی مشابه در زمینه مقایسه اثربخشی آموزش گروهی مدیریت خشم و توانمندسازی روانی-اجتماعی بر سایر مشکلات دختران مانند تحمل پریشانی، تاب‌آوری، رفتارهای پرخطر، اضطراب، افسردگی و غیره صورت گیرد تا بتوان به کارآمدی و اثربخشی این آموزش‌ها به اثبات رساند تا بتوان از این آموزش‌ها استفاده کاربردی کرد. انجام پژوهش‌های در مورد مقایسه اثربخشی آموزش گروهی مدیریت خشم و توانمندسازی روانی-اجتماعی با سایر روش‌های درمانی مانند آموزش مدیریت خود، آموزش مهارت‌های اجتماعی، آموزش شفقت به خود و غیره می‌تواند نتایج اثربخشی را بر بهبود مشکلات دختران همچون پرخاشگری و پایین بودن خودکارآمدی اجتماعی در پی داشته باشد. نتایج نشان داد که تفاوت میانگین گروه آموزش مدیریت خشم با گروه کنترل بیشتر از تفاوت میانگین توانمندسازی روانی-اجتماعی با گروه کنترل است که این نشان

نژاد و همکاران (۱۳۹۹)، پولات و آسی کاراکس (۲۰۲۱)، توران (۲۰۲۱) و لوک و همکاران (۲۰۱۸) همسویی دارد. در تبیین اثربخشی بیشتر آموزش گروهی مدیریت خشم نسبت به آموزش گروهی توانمندسازی روانی-اجتماعی بر خودکارآمدی اجتماعی می‌توان گفت که آموزش مدیریت خشم در کاهش پاسخ‌های عصبی افراد مؤثر بوده، به کاهش درگیری‌های بین‌فردی کمک کرده و فرصتی برای تغییر تجربیات خود و دیگران و تغییر واکنش خود به حوادث ناشی از خشم ایجاد می‌کند (شپرد^۱، ۲۰۱۹). آموزش گروهی مدیریت خشم نیز، می‌تواند تأثیر مثبت در کاهش فشار روانی ناشی از رفتارهای تکانه‌ای داشته باشد، زیرا جمع شدن دانش‌آموزان در گروه باعث می‌شود، تک‌تک دانش‌آموزان احساس کنند دیگران نیز مشکلاتی مشابه آنها دارند و در گروه از تجارب یکدیگر برای مقابله با خشم استفاده می‌کنند. این امر در کاهش خشم و افزایش خودکارآمدی اجتماعی برای جلوگیری از پرخاشگری مؤثر است. به علاوه، آموزش مدیریت خشم، از طریق تغییر دادن شناخت‌های دانش‌آموزان در مورد خشم صورت می‌گیرد و به تغییرات رفتاری‌ای منجر می‌شود که به دنبال تغییرات شناختی و اجتماعی ایجاد شده به وجود آمده بودند و سبب بهبود خودکارآمدی اجتماعی در دانش‌آموزان می‌شود. لذا منطقی است که آموزش گروهی مدیریت خشم اثربخشی بیشتری نسبت به آموزش گروهی توانمندسازی روانی-اجتماعی بر خودکارآمدی اجتماعی مؤثر باشد.

^۱. Shepherd

بهره‌مند گردند.

تقدیر و تشکر

این مقاله نتیجه پایان‌نامه دکتری نویسنده اول به راهنمایی و مشاوره نویسندگان بعدی در دانشگاه آزاد اسلامی شهرکرد بوده است و نویسندگان از آزمودنی‌های گرامی و نیز از زحمات تمامی کسانی که در به ثمر رسیدن این پژوهش کمک کردند تشکر و سپاسگزاری می‌کنند.

دهنده آن است که آموزش گروهی مدیریت خشم اثربخشی بیشتری بر پرخاشگری و خودکارآمدی اجتماعی داشته است. در این راستا پیشنهاد می‌شود که با توجه به اثربخشی بیشتر آموزش مدیریت خشم بر پرخاشگری، به مشاوران و روانشناسان پیشنهاد می‌شود با برگزاری کارگاه‌ها و جلسات آموزشی مدیریت خشم توانایی کنترل خشم را در دانش‌آموزان بالا ببرند تا از این طریق دانش‌آموزان بتوانند توانایی بیشتری بر احساس و بروز خشم و پرخاشگری خود داشته باشند و از میزان خودکارآمدی بالاتری در روابط اجتماعی

منابع

- آسیابانی، ف؛ و آسیابانی، م. (۱۳۹۸). «اثربخشی برنامه توانمندسازی روانی اجتماعی بر کاهش رفتارهای پرخطر و افزایش عزت نفس در نوجوانان در معرض خطر». *ماهنامه علمی آفاق علوم انسانی*، ۳۰ (۱)، ۸۵-۱۰۱.
- بهامین، ق، ضرغام حاجبی، م؛ و محبی، م. (۱۳۹۷). «اثربخشی آموزش مهارت مدیریت خشم بر پرخاشگری دانش‌آموزان پسر سال سوم متوسطه شهر ایلام». *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی ایلام*، ۲۶ (۱)، ۱۱۳-۱۲۱.
- ترابی مومن، ا، راهب، غ، علی‌پور، ف؛ و بیگلریان، ا. (۱۳۹۶). «بررسی اثربخشی مداخله مددکاری اجتماعی گروهی با رویکرد توسعه بر توانمندسازی روانی و اجتماعی زنان سرپرست خانوار». *مجله توانبخشی*، ۱۸ (۳)، ۲۵۳-۲۴۲.
- جعفری، ا، جعفری، ص؛ و حسینی، س. (۱۳۹۶). «اثربخشی توانمندسازی روانشناختی در کاهش اضطراب و بهبود کارکردهای اجرایی زنان دارای همسر معتاد». *فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۸ (۳۲)، ۸۹-۱۰۹.
- حافظی، ا؛ و سحاب‌نگاه، س. (۱۳۹۹). «آثار قرنطینه در طول اپیدمی‌ها بر سلامت روان و شیوه‌های مدیریت آن: مطالعه نقلی». *نوید نو*، ۲۳ (۱)، ۱۹-۱.
- حسین نژاد، ا، ابوالقاسمی، ش، وطن‌خواه، ح؛ و خلعتبری، ج. (۱۳۹۹). «مقایسه اثربخشی آموزش مدیریت خشم مبتنی بر روی آورد درمان شناختی-رفتاری و قصه‌درمانی بر خودکارآمد پنداری و تاب‌آوری تحصیلی در دانش‌آموزان با اختلال نارسایی توجه- فزون‌کنشی». *فصلنامه سلامت روان کودک*، ۷ (۲)، ۱۶-۱.
- حسینی ایرج، س، مهدیان، ح؛ و جاجرمی، م. (۱۳۹۹). «بررسی رابطه نیازهای بنیادین روان‌شناختی در روابط با احساس تعلق به مدرسه در

- دانش آموزان: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی اجتماعی». نشریه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۴ (۵۰)، ۲۰۴-۱۹۱.
- خانکش، م، امینی رارانی، م؛ و نصرت آبادی، م. (۱۳۹۹). «تأثیر آموزش مدیریت خشم بر پرخاشگری و اضطراب کودکان کار». فصلنامه کومش، ۲۲ (۲)، ۲۶۲-۲۵۵.
- خدابخشی کولایی، آ، فلسفی نژاد، م؛ و اشرفی اصفهانی، و. (۱۳۹۸). «اثربخشی برنامه آموزش گروهی مدیریت خشم و تأثیر آن بر پرخاشگری و هراس اجتماعی نوجوانان پسر مقیم در مراکز شبانه‌روزی بهزیستی: یک مطالعه آمیخته». نشریه روان‌پرستاری، ۷ (۴)، ۹-۱.
- رحمتی، ر، محمدخانی، ش، محسن‌پور، م؛ و محسن‌پور، م. (۱۳۹۴). «اثربخشی آموزش توانمندسازی روانی-اجتماعی بر نگرش شناختی و عاطفی نوجوانان به مصرف مواد مخدر (نیروی انتظامی بخش مبارزه با مواد مخدر)». فصلنامه علمی و پژوهشی روانشناسی نظامی، ۶ (۲۳)، ۲۶-۱۷.
- رحیمی احمدآبادی، س، آقامحمدیان شعرباف، ح، مدرس غروی، م؛ و کارشکی، ح. (۱۳۹۲). «بررسی اثربخشی گروه درمانی شناختی و رفتاری در کاهش پرخاشگری مبتلایان به ضربه سر». فصلنامه روانشناسی سلامت، ۲ (۱)، ۳۴-۲۳.
- رستمی، م، ابولقاسمی، ع؛ و نریمانی، م. (۱۳۹۲). «اثربخشی درمان مبتنی بر کیفیت زندگی بر بهزیستی روانشناختی زوجین ناسازگار». فصلنامه علمی مشاوره و روان‌درمانی خانواده، ۱ (۳)، ۱۲۳-۱۰۵.
- رضائی، ع، یحیی‌زاده، ح؛ و پروین، س. (۱۳۹۳). «اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباط مؤثر و جراتمندی بر سازگاری اجتماعی دانشجویان علوم پزشکی. مجله روانشناسی و روانپزشکی شناخت، ۱ (۳)، ۳۰-۱۵.
- رضائی، ل، مصطفایی، ع؛ و خانجانی، ز. (۱۳۹۳). «بررسی مقایسه‌ای تحول اخلاقی، نوع دوستی و خودکارآمدی اجتماعی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی دبیرستان‌های شهر ارومیه در سال تحصیلی ۹۱-۹۰». نشریه علمی آموزش و ارزشیابی، ۷ (۲۵)، ۴۱-۲۹.
- زائری، م؛ و محمدی، م. (۱۳۹۶). «تأثیر آموزش مهارت مدیریت خشم به شیوه شناختی-رفتاری بر سیستم‌های فعال‌ساز و بازداری رفتاری». مجله اصول بهداشت روانی، ۱۹ (۳)، ۱۴۶-۱۴۲.
- زمانی شالکوهی، ب؛ و شیرازی، م. (۱۳۹۹). «پیش‌بینی خودکارآمدی اجتماعی و رضایت از زندگی در دانش‌آموزان از طریق دلبستگی به والدین و همسالان». مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۶ (۳۸)، ۸۴-۶۷.
- سلیمی، س؛ و فردین، م. (۱۳۹۹). «نقش ویروس کرونا در آموزش مجازی، با تأکید بر فرصت‌ها و چالش‌ها. فصلنامه علمی، پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۱ (۲)، ۶۰-۴۹.
- شاه محمدی، ز؛ و گرجی، ی. (۱۳۹۹). «اثربخشی آموزش مدیریت خشم بر کاهش سطح پرخاشگری و کورتیزول نوجوانان پسر پرخاشگر شهر نجف آباد». مجله علمی و پژوهشی سلامت جامعه، ۱۴ (۱)، ۲۱-۱۱.
- شکوهی یکتا، م، اکبری زردخانه، س، عطاری،

شناختی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر خودکارآمدی اجتماعی و افسردگی». *مجله روانشناسان ایرانی*، ۱۱ (۵۵)، ۳۰۵-۳۱۴.

- نعیمی، ق، زهراکار، ک، محسن‌زاده، ف؛ و پیرساقی، ف. (۱۳۹۶). «اثربخشی برنامه‌ی توانمندسازی روانی- اجتماعی بر کاهش استرس والدینی و ارتقای بهزیستی روانشناختی والدین دارای کودک کم توان ذهن». *نشریه توانمندسازی کودکان استثنایی*، ۸ (۲)، ۹۶-۱۰۷.

- همتی ثابت، و، روحانی شهرستانی، ن، همتی ثابت، ا؛ و احمدپناه، م. (۱۳۹۵). «اثربخشی طرحواره درمانی در کاهش پرخاشگری و اضطراب اجتماعی نوجوانان پسر ۱۷ تا ۱۸ سال شهرستان همدان». *مجله روانشناسی و روانپزشکی شناخت*، ۳ (۲)، ۸۲-۹۳.

م؛ و مهدوی، م. (۱۳۹۸). «اثربخشی آموزش مدیریت خشم بر افسردگی، اضطراب و تنیدگی دانش‌آموزان. *نشریه توانمندسازی کودکان استثنایی*، ۱۰ (۲)، ۲۲۷-۲۳۶.

- فرنام، ع. (۱۳۹۷). «اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله و مدیریت خشم بر کاهش تعارضات والد- نوجوان در بین دانش‌آموزان پسر». *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۵ (۲۹)، ۱۷۶-۱۴۹.

- مهدیان فر، ف، کیمیایی، س؛ و قنبری هاشم آبادی، ب. (۱۳۹۴). «بررسی اثر بخشی توانمند سازی روانی- اجتماعی مبتنی بر تئوری انتخاب بر کاهش افسردگی و پرخاشگری زنان دارای همسران زندانی در سال ۱۳۹۲». *مجله پزشکی قانونی ایران*، ۲۱ (۳)، ۱۶۷-۱۶۷.

- مهدی‌زاده ازدین، س، موسوی، س، جلالی، م؛ و کاکاوند، ع. (۱۳۹۷). «اثربخشی درمانگری

- Anagbogu, M. A., Nwankwo, C. A., & Azuji, I. M. (2020). "Effect of socio-cognitive skills training on aggressive secondary school adolescents in Anambra State Nigeria". *OGIRISI: a New Journal of African Studies*, 16 (1), 76-93.

- Bandura, A. (2006). "Guide for constructing self-efficacy scales". *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5(1), 307-337.

- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). "Negative self-efficacy and goal effects revisited". *Journal of applied psychology*, 88(1), 87.

- Buss, A. H., & Perry, M. (1992). "The aggression questionnaire". *Journal of personality and social psychology*, 63 (3), 452-463.

- Coppo, A., Gattino, S., Faggiano, F., Gilardi, L., Capra, P., Tortone, C., & De

Piccoli, N. (2020). "Psychosocial empowerment-based interventions for smoking reduction: concepts, measures and outcomes. A systematic review". *Global Health Promotion*, 27 (4), 88-96.

- Cucci, G., Confalonieri, E., Olivari, M. G., Borroni, E., & Davila, J. (2020). "Adolescent romantic relationships as a tug of war: The interplay of power imbalance and relationship duration in adolescent dating aggression". *Aggressive behavior*, 46 (6), 498-507.

- Datu, J. A. D., Wong, G. S. P., & Rubie-Davies, C. (2021). "Can kindness promote media literacy skills, self-esteem, and social self-efficacy among selected female secondary school students? An intervention study". *Computers & Education*, 161

(1), 1-10.

- Den Hamer, A. H., Konijn, E. A., Plaisier, X. S., Keijer, M. G., Krabbendam, L. C., & Bushman, B. J. (2017). "The Content-based Media Exposure Scale (C-ME): Development and Validation". *Computers in Human Behavior*, 72 (1), 549-557.
- Doğan, S., & Çam, O. (2020). "The effect of adaptation theory-based therapeutic approach on adolescents anger management". *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 33 (2), 85-94.
- Evren, C., Evren, B., Dalbudak, E., Topcu, M., & Kutlu, N. (2019). "Relationship of internet gaming disorder severity with symptoms of anxiety, depression, alexithymia, and aggression among university students". *Dusunen Adam*, 32 (3), 227-235.
- Ferreira, P. D. C., Veiga Simão, A. M., Pereira, N. S., Paulino, P., & Oliveira, S. (2020). "Online verbal aggression, social relationships, and self-efficacy beliefs". *new media & society*, 1 (1), 1-10.
- Foran, H. M., Jansen, E., Kuhn, L., Restle, L., & Hahlweg, K. (2019). "Parental aggression and adolescent physical health status 10 years later". *Mental Health & Prevention*, 13 (1), 128-134.
- Gao, F., Guo, Z., Zhan, X., Wang, J., Shi, H., Yan, Y., & Wang, P. (2021). "The Effect of MAOA Gene× Gender on the Relationship between Negative Network News Browsing Preference and Aggression among College Students". *researchsquare*, 1 (1), 1-32.
- Gazo, A. M., Mahasneh, A. M., Abood, M. H., & Muhediat, F. A. (2020). "Social Self-Efficacy and Its Relationship to Loneliness and Internet Addiction among Hashemite University Students". *International Journal of Higher Education*, 9 (2), 144-155.
- Ingram, K. M., Espelage, D. L., Davis, J. P., & Merrin, G. J. (2020). "Family violence, sibling, and peer aggression during adolescence: associations with behavioral health outcomes". *Frontiers in psychiatry*, 11 (1), 26-35.
- Lök, N., Bademli, K., & Canbaz, M. (2018). "The effects of anger management education on adolescents' manner of displaying anger and self-esteem: A randomized controlled trial". *Archives of psychiatric nursing*, 32 (1), 75-81.
- Mitchell, K. M., McMillan, D. E., Lobchuk, M. M., Nickel, N. C., Rabbani, R., & Li, J. (2021). "Development and validation of the Situated Academic Writing Self-Efficacy Scale (SAWSES)". *Assessing Writing*, 48 (1), 1-20.
- Mursaleen, M., & Munaf, S. (2020). "Differences of Emotional Intelligence, Aggression, and Academic Achievement among students with different levels of Intellectual Ability". *Bahria Journal of Professional Psychology*, 19 (2), 48-60.
- Oh, J., & An, J. (2019). "Depressive symptoms, emotional aggression, school adjustment, and mobile phone dependency among adolescents with allergic diseases in South Korea". *Journal of pediatric nursing*, 47 (1), 24-29.
- Polat, H., & Asi Karakaş, S. (2021). "The effect of acceptance and commitment therapy orientated anger management training on anger ruminations and impulsivity levels in forensic psychiatric patients: A randomized controlled trial". *Perspectives in Psychiatric Care*, 1 (1), 1-10.
- Quan, F., Yang, R., & Xia, L. X. (2020). "The longitudinal relationships among agreeableness, anger rumination, and aggression". *Current Psychology*, 1 (1), 1-12.

- Radha, R., Mahalakshmi, K., Kumar, V. S., & Saravanakumar, A. R. (2020). "E-Learning during lockdown of Covid-19 pandemic: A global perspective". *International journal of control and automation*, 13(4), 1088-1099.
- Setiawati, Y., Mirantri, K., & Syulthoni, Z. B. (2020). "The relationship between mother's parenting patterns and aggressive behavior of adolescent son in risk environments". *EurAsian Journal of BioSciences*, 14 (1), 1-10.
- Shepherd, G. (2019). "Reflections on participant change during a mindfulness based anger management programme". *British Journal of Guidance & Counselling*, 48(3), 1-17.
- Turan, N. (2021). "An investigation of the effects of an anger management psychoeducation programme on psychological resilience and affect of intensive care nurses". *Intensive and Critical Care Nursing*, 62 (1), 1-10.
- Zimonyi, S., Kasos, K., Halmai, Z., Csirmaz, L., Stadler, H., Rózsa, S., & Kotyuk, E. (2021). "Hungarian validation of the Buss-Perry Aggression Questionnaire—Is the short form more adequate? ". *Brain and behavior*, 1 (1), 1-10.