

The comparison of the effect of anger management training and the empathy training on female students' aggression

هم‌سنجی تأثیر آموزش مدیریت خشم با آموزش همدلی در پرخاشگری دانش آموزان دختر

S. Gholamrezaei^۱, Gh. Nasiri Hanis^{۲*}, A.

Mansoori Jalilian^۳, H. Hosseini^۴,

M. Mehdiaraghi^۵

سیمین غلامرضایی^۱، غفار نصیری هانیس^{۲*}، افسانه منصوری جلیلیان^۳ و حسین حسینی^۴ و مریم مهدی عراقی^۵

۱. Associate Professor of Psychology, Faculty of Humanities, Lorestan University, Khorramabad, Iran; ۲. Ph.D. Student, Psychology, Department of Psychology, Faculty of Humanities, Lorestan University, Khorramabad, Iran; ۳. MSc, General Psychology, Razi University, Kermanshah, Iran; ۴. Student of psychology, Department of Psychology, Faculty of Humanities, Lorestan University, Iran; ۵. Assistance professor of psychology, Payamnoor university, Tehran, Iran

۱. دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران؛ ۲. دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران؛ ۳. کارشناس ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشگاه رازی، کرمانشاه، ایران؛ ۴. دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران؛ ۵. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور تهران، ایران

Abstract

Purpose: This study carried out with the aim of comparison of anger management training and the empathy training on the aggressiveness of the female students of Islamabad Gharb.

Method: The research method was quasi experimental and administered by pretest, posttest design with control group. The statistical population consisted of all female students of guidance schools in Islamabad Gharb that among them ۶۰ subjects were select through cluster sampling method and using simple random method were assign into two equal experimental groups and control groups. To gather the data the aggressiveness questionnaire (AGQ) by Buss and Perry and clinical interview were use. For experimental groups, empathy and anger management training in ۸ sessions of ۷۰ minutes administered, while the control groups did not receive any intervention. The gathered data were analyzed using one-way analysis of variance (ANOVA).

Result: The result of the analysis of variance showed that the training of empathy skill ($P=۰/۰۰۱$, $F=۱۰۷/۳۲$) and anger management ($P=۰/۰۰۱$, $F=۲۱/۹۵$) as compared with control groups were effective in reducing the aggressiveness of the female students' aggression. In addition, the result of the LSD follow up test showed that the decrease in dependent variable in compared to the control group was significant in the experimental groups ($P = ۰/۰۰۱$), but the difference in the effect of the experimental groups was not significant. Therefore, the efficacy of empathy skills training and anger management were mention to Education experts.

Keywords: empathy, anger management, aggression, students

چکیده

هدف: این پژوهش با هدف هم‌سنجی اثربخشی آموزش همدلی با آموزش مدیریت خشم بر تراز پرخاشگری دانش‌آموزان دختر شهرستان اسلام‌آباد غرب به انجام رسیده است.

روش: روش پژوهش نیمه آزمایشی است و با به‌کار بستن طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه گواه انجام شده است. جامعه آماری همه دانش‌آموزان دختر مقطع راهنمایی شهرستان اسلام‌آباد غرب بود که تعداد ۶۰ نفر از آن‌ها به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای گزینش و به روش تصادفی ساده در دو گروه هم‌اندازه آزمایش و گروه گواه گمارده شدند. برای گردآوری داده‌ها پرسشنامه پرخاشگری باس و پری (۱۹۹۲) و مصاحبه بالینی به‌کاربرده شد. برای گروه‌های آزمایش آموزش همدلی و آموزش مدیریت خشم در هشت جلسه ۷۰ دقیقه‌ای برگزار شد، در حالی که گروه‌های گواه مداخله‌ای دریافت نکردند. داده‌های گردآوری شده با بهره‌گیری از آزمون تحلیل پراکنش یک‌راهه تحلیل شد.

یافته‌ها: برآیند آزمون تحلیل پراکنش نشان داد آموزش مهارت همدلی ($P<۰/۰۰۱$ و $F=۱۵۷/۳۲$) و مدیریت خشم ($P<۰/۰۰۱$ و $F=۲۱/۹۵$) در سنجش با گروه‌های گواه بر کاهش پرخاشگری دانش‌آموزان موثر بوده است. برآیند آزمون تعقیبی کمینه تفاوت معنی‌دار نیز نشان داد کاهش متغیر وابسته در گروه‌های آزمایش در سنجش با گروه‌های گواه معنی‌دار ($P<۰/۰۰۱$) ولی تفاوت تأثیر گروه‌های آزمایش معنی‌دار نیست. از این‌رو کارآمدی آموزش مهارت‌های همدلی و مدیریت خشم برای دانش‌آموزان پرخاشگر به کارشناسان آموزش و پرورش گوشزد می‌گردد.

کلیدواژه‌ها: همدلی، مدیریت خشم، پرخاشگری، دانش‌آموزان

دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۳/۰۷

پذیرش مقاله: ۱۳۹۶/۱۰/۲۵

مقدمه و بیان مسأله

دوره نوجوانی در زمره دوره‌های تحولی بسیار پر چالش جای دارد. نوجوان‌ها در دوره حساس تحولی خود در اندازه شایان توجه دست‌خوش دگرگونی‌های بدنی، هیجانی، شناختی، میان فردی و اجتماعی می‌گردند. افزون بر دشواری‌های کنار آمدن با چالش هویت، تنش‌های برآمده از سازش با همسال‌ها و همکلاسی‌ها، مهار جوش‌و‌خروش‌های درونی به‌ویژه مهار خشم بار سنگینی را بر دوش نوجوان‌ها می‌گذارد که کاستن از آسیب آن مستلزم برخورداری از توانایی‌های درونی نوجوان‌ها و حمایت‌های بیرونی گوناگون از آن‌ها است. مشکلات هیجانی دوره نوجوانی می‌تواند به اختلال‌های اضطرابی منجر شود. بالا بردن تراز توان نوجوان‌ها در برپایی رابطه بهتر با دیگران و آسان ساختن چیره شدن آن‌ها بر جوش‌و‌خروش‌های درونی می‌تواند در بالا رفتن تراز سلامت روانی-اجتماعی این گروه کارساز باشد. پس بایسته است آموزگاران، مشاورین آموزشگاه‌ها و دیگر اولیای امور در گستره خدمات علوم پرورشی و روان‌شناختی مترصد به کار بستن شیوه‌های درخور در این راستا باشند، به‌ویژه کوشش برای افت‌وخیز هیجان‌های منفی شدید و مهارت‌های ارتباطی می‌تواند به روان‌درستی بیشتر نوجوان‌ها یاری رساند (Shokrolahzadeh, Mosavi, Zademohammadi and Nasiri Hanis, ۲۰۱۷; Gaur, ۲۰۱۳). در دوره نوجوانی نیاز نوجوان‌ها به تعادل تنظیم هیجانی، خودآگاهی، برپایی روابط سالم با دیگران، کسب مهارت‌های اجتماعی لازم و توان دوست‌یابی در هم‌سنجی با دیگر دوره‌های تحولی آشکارتر است. از آن میان کسب مهارت‌های اجتماعی در دخترها و پسرها نوجوان از اهمیت شایانی برخوردار است؛ کاستی در مهارت‌های اجتماعی مایه پرخاشگری هر دو جنس است و پرخاشگری دخترهای نوجوان مایه تعاملات مشکل‌زا با دیگران می‌گردد. امروزه، بیش‌ازپیش پیامدهای ناگوار پرخاشگری نوجوان‌ها توجه پژوهشگران را فراخوانده است؛ پیامدهایی مانند ایجاد تصویر ذهنی منفی در میان همسالان و آموزگاران، طرد از سوی همسالان، افت تحصیلی، مصرف مواد و مشکلات ارتباطی نوجوان‌ها با دیگر اعضای خانواده (Ashrafi and Mongezi, ۲۰۱۳., Sedaghat, Moradi, and Ahmadian, ۲۰۱۴).

با آن‌که تعریف یگانه‌ای از پرخاشگری در دست نیست آسیب‌زا بودن آن به گونه فراگیر از سوی متخصصین تأیید شده است. پرخاشگری نموده‌های گوناگون دارد؛ خصومت یا دشمنی، نشانگر بُعد شناختی پرخاشگری و سویه رفتاری پرخاشگری به شکل گفتاری و بدنی آشکار می‌گردد. خشم نیز نشان‌دهنده سویه هیجانی آن است. خشم یک برآشفنگی کوتاه تا یک پرخاشجویی تمام عیار را در برمی‌گیرد. تجربه پی‌درپی خشم از برجسته‌ترین عوامل تخریب روابط اجتماعی است (Ahangar Anzabi and Faraj Zadeh, ۲۰۱۳; Taylor, ۲۰۰۵; Dahlen and Martin, ۲۰۰۷). روانشناسان باور دارند پرخاشگری ریشه بسیاری از مشکلات روانی و رفتاری به‌ویژه در گروه نوجوان‌ها است. این رفتارها در صورت بروز، می‌توانند مشکلات میان‌فردی، جرم و بزه و تجاوز به حقوق دیگران شده و در صورت درون‌ریزی شدن مایه انواع مشکلات بدنی و روانی می‌شوند (Abdolkhalegi, Davachi, ۲۰۱۳).

۲۰۰۵). Sahbaei, Mahmoodi). برای کاستن از پرخاشگری و کاهش نابسامانی رفتارهای پرخاشجویی نوجوانها راههای گوناگونی ارائه شده که رویهمرفته می توان آنها را زیر نام برنامه های مدیریت خشم^۱ طبقه بندی کرد. آموزش مدیریت خشم مبتنی بر رویکرد شناختی- رفتاری گونه ای مداخله روان-آموزشی است که بر یادگیری با هدف ایجاد تغییر در شناخت و رفتار و مهار و خود نظم دهی^۲ متمرکز است (Ievanick, ۲۰۱۰). از این رو است که همواره بزرگترین کاربرد مداخلات شناختی- رفتاری کاهش مشکلاتی مانند نافرمانی، تضاد ورزی و قانون شکنی کودک و نوجوان بوده است (Lochman and Pardini, ۲۰۰۸). یافته های پژوهشی درباره مدیریت خشم، نشان دهنده امیدبخش بودن این آموزشها برای مهار پرخاشگری است (Goldstein, ۲۰۰۵., Shokohi Yekta, ۲۰۱۱). Zamani, Pourkarimi Parand, ۲۰۱۱). آموزش مهارت های مدیریت خشم در افزایش سازگاری اجتماعی و سازگاری فردی نوجوانها بزهکار مؤثر است (Entesar Foomani and Salehi, ۲۰۱۳., Goldstein, ۲۰۱۳).

بر پایه یافته های اخیر پرورش رفتار همدلی^۳ در زمره شیوه های کارآمد برای مهار پرخاشگری و کاهش خشونت به شمار آمده و می توان ادعان کرد که همدلی در سازگاری های روان شناختی و اجتماعی نقش برجسته ای را ایفا می کند. همدلی راه و ابزاری برای پوشاندن شکاف بیگانگی^۴ است، غرابتی که جداکننده آدمها است و با شناسایی کامل جایگاه ویژه یک شخص با تجربه شخص دیگری ایجاد شده است. ما آدمها بر پایه هدف بنیادی همدلی می دانیم که تجربه یگانه برای تو و آن چه هستی با تجربه من و آن چه هستم ناهمسان است. همچنین اقرار به ناهمسان بودن ما، علی رغم بازیابی و زنده کردن اشتراکات انسانی نشانی از ارج نهادن وجهی از آدمی به وجه دیگر آن است؛ و همچنین درباره فهمیدن این است که دو نفر با وجود آن که از هم سوا هستند در عین حال جایگاهی یکسان دارند. این فهم درباره ناهمسان بودن ما در برابر اشتراکات انسانی ما نیست؛ ولی درباره ناهمسان بودن ما در درون اشتراکات انسانی است (Scuka, ۲۰۰۵). همدلی، توانایی باارزشی است که بازدارنده ای برای آسیب به دیگران و نیروی برانگیزاننده رفتارهای اجتماعی است. این رفتار همبستگی گروهی را نیز به دنبال دارد (Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal, Balluerka, ۲۰۱۳., Rieffe, Ketelaar and Wiefferink, ۲۰۱۰., Morelli, Lieberman and Zaki, ۲۰۱۵). همچنین به فرد کمک می کند که در روابط اجتماعی بتواند به خوبی، دیگران و جایگاهی که دیگران در آن قرار دارند را درک کند (Khoshravesh, Khosravi, Javi Khanazadeh, ۲۰۱۵). آموزش همدلی از راه افزایش درک فرد با بالا بردن آگاهی شخص از خود و دیگران، افزایش پاسخ های همدلانه با بهره مندی از تنظیم هیجان

۱. anger management

۲. self-regulation

۳. empathy

۴. otherness

و اتخاذ چشم‌انداز که مایه افزایش دقت در همدلی می‌شود را برای فرد فراهم می‌آورد (Riess, ۲۰۱۵). آموزش همدلی در کاهش رفتارهای پرخاشگرانه دانش‌آموزان و افزایش سازگاری اجتماعی، تحصیلی و هیجانی آن‌ها کارآمد است (Ievanik, ۲۰۰۶؛ Castillo, Salguero, Fernández, ۲۰۱۳-; Berrocal and Balluerka). افزون بر این‌ها همدلی که نشانه‌ها و نمودهای آن از اوایل کودکی آغاز می‌شود و به تدریج در ریخت‌گفتاری نمایان می‌شود روشنگر اندیشه‌ورز شدن همدلی است. همدلی از گسترش پاسخ‌دهی همدلانه توانایی تجسم اندیشه‌ها و ادراک دیگران را فراهم می‌سازد. از این رو کسانی که همدلی بیشتری نمود می‌دهند، در سنجش با دیگران مهربانی و رفتارهای مراقبتی بیشتری انجام می‌دهند، حساس‌اند و نگران آسیب‌دیدن دیگران هستند، هیجان مثبتی در برابر دیگران نشان می‌دهند، با دیگران تعامل بدنی^۱ مثبت دارند، تعامل‌های گفتاری مثبت دارند و در برابر تعامل‌های غیرکلامی نیز حساس‌اند (Vaziri and Azimi, ۲۰۱۱؛ Berck, ۲۰۱۰). پژوهش (Barzegrafrovi, ۲۰۱۵) نشان داد که آموزش همدلی بر سازگاری اجتماعی و پرخاشگری دانش‌آموزان دختر مؤثر است و (Dortaj, ۲۰۱۱) نیز در پژوهشی نیمه آزمایشی با نام بررسی «تأثیر آموزش مدیریت خشم بر پرخاشگری و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان پسر ۱۲-۱۵ ساله» به این برآیند رسید که پرخاشگری گروه آزمایش کاهش و سازگاری اجتماعی آن‌ها افزایش یافته است. در پژوهشی دیگر (Vaziri and Azimi, ۲۰۱۲) نیز دریافته‌اند که آموزش مهارت همدلی توانسته است رفتارهای پرخاشگرانه را کاهش دهد. همچنین آن‌ها نشان دادند که آموزش مهارت همدلی در مدارس، به‌ویژه در سنین نوجوانی، با فراهم کردن توانایی درک دیگران می‌تواند به کاهش رفتارهای پرخاشگرانه منجر شود. شمار دیگری از پژوهش‌های انجام‌گرفته در برون از کشور روشنگر تأثیر آموزش مدیریت خشم و همدلی در پرخاشگری دانش‌آموزان است: (Sukhodolsky, Kassinove, ۲۰۰۸ and Gorman) در پژوهشی به آموزش مدیریت خشم مبتنی بر شیوه رفتاری- شناختی برای کودکان و نوجوانان پرداختند و دریافته‌اند که آموزش مدیریت خشم بر کاهش پرخاشگری و خشم آن‌ها مؤثر بوده است. افزون بر آن (Velote and Sheflide, ۲۰۰۴; Strayer, and Roberts, ۲۰۰۶; Garaigordobil, ۲۰۰۷) نیز نشان دادند مداخله متمرکز بر افزایش همدلی به کاهش سطوح پرخاشگری می‌انجامد. وانگهی به‌اندازه افزایش همدلی دانش‌آموزان از پرخاشگری گفتاری و بدنی آن‌ها کاسته می‌شود. با همه این‌ها بیشتر پژوهش‌های پیشین به بررسی کارایی مهارت‌های زندگی در پرخاشگری پسران پرداخته و در پژوهش‌های متمرکز بر جامعه دانش‌آموزان دختر نوجوان خلأ بارزی به چشم می‌خورد. پس با توجه به اهمیت کوشش برای پیشگیری از گسترش تراز پرخاشگری در میان دانش‌آموزان نوجوان و این‌که پرخاشگری مایه اختلال در روابط میان‌فردی و اجتماعی است. امید است این پژوهش کارآمدی و سودبخشی آموزش مهارت‌های همدلی و مدیریت خشم را

^۱. physical interaction

در میان جامعه پرشمار دانش‌آموزان نوجوان برای مسؤولین و کارشناسان آموزش و پرورش کشور آشکار سازد. افزون بر آن برآیندهای پژوهش هم‌سنجی تأثیر آموزش مدیریت خشم با آموزش همدلی در پرخاشگری دانش‌آموزان دختر را میسر می‌سازد و این هم‌سنجی زمینه برنامه‌ریزی بهتر در اولویت‌بندی ارائه خدمات سلامت روانی به این گروه را فراهم می‌سازد. در واقع ممکن است هر یک از مداخله‌های آموزش مدیریت خشم یا آموزش همدلی بنا بر تقدم اهمیت تمرکز بر هیجان‌های دانش‌آموزها یا تمرکز بر روابط میان فردی آنها مؤثرتر باشد. پس انجام این پژوهش کوششی برای آزمون فرضیه‌های زیر است.

۱. آموزش مدیریت همدلی و آموزش مدیریت خشم هر دو در کاهش پرخاشگری دانش‌آموزان دختر مؤثراند.

۳. تراز تأثیر آموزش مدیریت خشم در هم‌سنجی با آموزش همدلی در پرخاشگری دانش‌آموزان دختر متفاوت است.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش در چهارچوب طرح نیمه‌آزمایشی پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه گواه اجرا شده است. جامعه آماری پژوهش همه دانش‌آموزان دختر مقطع راهنمایی اسلام‌آباد غرب بود. با بهره‌مندی از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، نخست از میان مدارس اسلام‌آباد غرب هفت مدرسه و سپس از هر مدرسه سه کلاس به صورت تصادفی انتخاب شدند. سپس همه اعضای کلاس‌ها با به کار بستن پرسشنامه پرخاشگری^۱ (Buss and Perry, ۱۹۹۲) ارزیابی شده و کسانی که نمره پرخاشگری معنادار گرفتند با مصاحبه بالینی موردبررسی بیشتر قرار گرفتند. درنهایت از میان کسانی که نمره پرخاشگری بالا گرفته و بر پایه مصاحبه مستعد پرخاشجویی و پرخاشگری قابل توجه بودند ۶۰ دانش‌آموز واجد شرایط به روش تصادفی در دو گروه برابر آزمایش و دو گروه برابر گواه گمارده شدند (برای هر گروه ۱۵ نفر). مداخله آموزش همدلی برای گروه آزمایشی آموزش همدلی برای زمانی برابر هشت نشست ۷۰ دقیقه‌ای و مداخله آموزش مدیریت خشم برای گروه آزمایشی دیگر برای زمانی برابر هشت نشست ۷۰ دقیقه‌ای اجرا شد و گروه‌های گواه در این مدت مداخله‌ای دریافت نکردند. پس از به پایان رساندن برنامه آموزشی از هر دو گروه آزمایش پس‌آزمون به عمل آمد. داده‌ها با آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه توسط نرم‌افزار آماری spss تحلیل شد.

ابزار

۱. aggressiveness questionnaire

برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه پرخاشگری (Buss and Perry, ۱۹۹۲) استفاده شده است. این پرسشنامه یک ابزار خود گزارش‌دهی مداد کاغذی است. ابزار نامبرده دارای ۳۰ پرسش است که ۱۴ پرسش آن خشم (پرسش‌های ۲، ۳، ۶، ۷، ۱۰، ۱۱، ۱۴، ۱۵، ۱۸، ۱۹، ۲۲، ۲۷، ۲۹، ۳۰)، هشت پرسش تهاجم (پرسش‌های ۱، ۵، ۹، ۱۳، ۱۷، ۲۱، ۲۴، ۲۶) و هشت پرسش دیگر عامل کینه‌توزی (پرسش‌های ۴، ۸، ۱۲، ۱۶، ۲۰، ۲۳، ۲۵، ۲۷) را می‌سنجد. در این پرسشنامه آزمودنی به یکی از چهار گزینه هرگز، به ندرت، گاهی اوقات و همیشه، پاسخ داد و برای هر گزینه به ترتیب نمرات ۰، ۱، ۲، ۳ در نظر گرفته می‌شود، ولی نمره‌گذاری پرسش ۱۸ معکوس است. نمره کل این پرسش‌نامه از ۰ تا ۹۰ و با جمع نمرات پرسش‌ها به دست می‌آید. ویژگی‌های روان‌سنجی این ابزار به دست (Najarian, Shokrkon, ۲۰۰۰) برآورد شده است؛ ضرایب باز آزمایشی به دست آمده میان نمره‌های آزمودنی‌ها در دو نوبت ۰/۶۴ و ۰/۷۹ و ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷ بوده است. همچنین ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۰/۸۲ به دست آمد که نشانگر اعتبار بالای پرسشنامه است.

مداخله‌ها

برنامه گروهی آموزش مهارت همدلی: این برنامه با تأکید بر بنیادهای درمان چهار عاملی (Vaziri and Lotfi Kashani, ۲۰۱۱) برای آموزش در هشت نشست گروهی تنظیم شده است. آموزشگر در این برنامه، با تمرکز بر به کار بستن پنج فرآیند دانش‌افزایی، کاربست، ارزشیابی، تحلیل و ترکیب می‌کوشد مهارت‌های همدلی را بر پایه الگوی چهار عاملی با گشایش رابطه‌ای حسنه و همراه با امید بخشیدن و نظم‌دهی به رفتار آموزش دهد.

نشست نخست. محور این نشست افزون بر آشناسازی اعضای گروه و روشن‌ساختن برنامه، بر دانش‌افزایی درباره مفهوم بی‌احساسی^۱ (بی‌تفاوتی) متمرکز بود. در این نشست روان-آموزشگر مفهوم بی‌تفاوتی را پیش کشیده و در این باره پرسش‌هایی پرسیده و به پاسخ آن‌ها چهارچوب دوباره داده شد. پس از پایان کاوش‌ها به جمع‌بندی سخن‌های گفته شده پرداخته و سرانجام اعضای گروه آموختند در برابر کدام رخداد‌های میان فردی و اجتماعی تا اندازه درخور بی‌تفاوت باشند و فواید و آسیب‌های بی‌تفاوتی در جمع‌بندی همه گفتگوها نشست روشن شد.

نشست دوم. برنامه آموزشی این نشست درباره همدردی^۲، زیان‌ها و فواید آن و ناهمسانی همدردی با همدلی بود. نخست همدردی با یاری اعضای گروه تعریف شد. سپس این جستار پیش کشیده شد که هنگامی که مردم چگونه با همدیگر همدردی کنند، اعضای گروه نمونه‌هایی را در میان گذاشتند. سپس خواسته شد گزارش دهند هنگام همدردی چه احساسی پیدا می‌کنند تا از این راه به احساسات خود در هنگام همدردی آشنا شوند، سپس این گفت‌وگوشنود پیش کشیده شد که آیا نیاز است که با دیگران

۱. apathy

۲. sympathy

همدردی کنیم و کجاها و در کدام موقعیت‌ها باید همدردی کنیم و در چه موقعیت‌هایی به ابراز آن نیاز نیست.

نشست سوم، بر همدلی و آشنایی با شیوه همدلی متمرکز بود. نخست از اعضای گروه خواسته شد که همدلی را تعریف کنند، پس از پایان تعاریف همدلی توسط اعضا، روان-آموزشگر به جمع‌بندی تعاریف همدلی پرداخت، سپس از همگان خواسته شد گزارش دهند هنگامی که پیش‌ازاین با دیگران همدلی کرده‌اند، چگونه آن را ابراز نموده‌اند و هر یک نمونه‌هایی را گزارش دادند، سپس افراد توضیح دادند که هنگامی که با دیگران همدلی می‌کنند چه احساسی پیدا می‌کنند. در پایان درباره ناهمسانی همدلی و همدردی با نام بردن نمونه‌هایی روشنگری شد.

نشست چهارم، جستار این نشست درباره موانع همدلی و تمرین برای چیره‌شدن بر موانع و بهبود ابراز همدلی بود. نخست از همگان خواسته شد گزارش دهند موانع همدلی برای آن‌ها چه چیزهایی هستند و در کدام موقعیت‌ها قادر به همدلی نیستند، سپس از آن‌ها خواسته شد که با افراد گروه همدلی کنند و همدلی‌های همدیگر را ارزشیابی کنند و توضیح دهند که از دیدگاه آن‌ها چه مهارت‌هایی به ابراز درست همدلی کمک می‌رساند. در پایان نشست گفتگوهای مطرح‌شده جمع‌بندی شدند.

نشست پنجم، محور این نشست آموزش و روشن‌سازی ابعاد و کارکرد همدلی بود. نخست از افراد گروه خواسته شد روشن سازند برای همدلی چه مهارت‌هایی نیاز داریم، سپس از آن‌ها خواسته شد دو نمونه از خطاهای تفسیری که قبلاً به‌کاربرده‌اند را نام‌برده و اهمیت و کارکرد یادگیری همدلی کردن درست را گزارش دهند. پایان نشست بر تأثیر تفسیر ناروا در روابط، اندازه پرخاش و گوشه‌گیری و چگونگی جلوگیری از تفسیر ناروا متمرکز بود.

نشست ششم، برنامه آموزشی این جلسه خطاهای تفسیری مربوط به همدلی بود. در آغاز درباره خطاهای تفسیر در زمینه همدلی و گون‌های خطا از افراد پرسش شد، سپس از آن‌ها خواسته شد تا خطاهای تفسیری خود را فهرست کنند و آن‌ها را برای دیگران نام ببرند و بگویند که این خطاها چه نقشی در روابط با دیگران دارند و آیا در گذشته این خطاها مایه گسستن ارتباط با دیگران و یا مانع ارتباط بوده‌اند یا نه. افزون بر این‌ها راه پیشگیری از خطاهای تفسیری و پیامد خطاهای تفسیری در روابط افراد به بحث گذاشته شد.

نشست هفتم، موضوع این نشست آشنایی با فنون همدلی بود. نخست از همگان پرسیده شد ابراز درست و کارآمد همدلی به چه فنونی نیاز دارد. فنون تماس چشمی، گوش دادن فعال و بازخورد فراخور آموزش داده شد و از افراد خواسته شد که پس از به‌کارگیری این فنون، پیامد به کار بردن آن‌ها را در رفتارهایشان بنویسید و پس از این آن‌ها را برای همدیگر بازگو کنند.

نشست هشتم، تمرکز این نشست بر تقویت همدلی و شیوه پاسخ‌دهی به آن بود. نخست از افراد خواسته شد که پیامد کاربرد فنون همدلی را توضیح داده و شرح دهند که همدلی چگونه تقویت می‌شود. از افراد خواسته شد همدلی‌های به‌کار برده خود را توضیح دهند و سپس، از آن‌ها به

همدلی‌های همدیگر بازخورد دهند و احساسات خود را در برابر همدلی‌های همدیگر بیان کنند و توضیح دهند برای این‌که با دیگران همدلی کنند باید چه کارهایی انجام دهند. در پایان نشست جمع‌بندی پایانی انجام شد و پس‌آزمون گرفته شد.

برنامه گروهی آموزش مدیریت خشم: برای گروه آزمایشی مدیریت خشم مداخله آموزشی در هشت نشست ۷۰ دقیقه‌ای انجام شد، در این جلسه‌ها روش‌های مدیریت خشم برگرفته از Novako and Spivak ۱۹۷۵ به کار برده شد. تمرکز این مداخله بر این است که در اعضای گروه به واسطه شناخت گسترده از انگیزه‌های درونی و بیرونی درک بهتری از خشم، پرخاشگری پیدا کرده و تنظیم و مهار رفتارهای برآمده از خشم را بیاموزند (Abu al-Ma'ali al-Husseini, ۲۰۱۰).

نشست نخست. هدف این نشست آشناسازی اعضای گروه و روشن ساختن برنامه بود. نخست برنامه و هدف مداخله تشریح شد، پس از آن زمان گردهمایی، مدت برنامه، مدت جلسات و قوانین مربوط به شرکت در نشست‌ها روشن شد. سپس شناخت مهارت‌ها و توانایی‌های فردی مرتبط با زمان اکنون با پرداختن به مفهوم خود واقعی، آشنایی با ایدئال‌ها و آرزوهای خود به منظور مفهوم‌سازی خودهای مرتبط با آینده با پرداختن به مفهوم و شناخت وظایف فرد از دیدگاه خودش و دیگران توضیح داده شد.

نشست دوم. این نشست به آشنایی با مراحل بروز خشم اختصاص داده شد. نخست مروری بر آموزش‌های نشست پیش انجام شد و سپس با شناخت مراحل بروز خشم مدیریت سلسله مراتبی خشم تشریح شده و چگونگی یافتن در این مدیریت در میان اعضای گروه تمرین شد.

نشست سوم. در این نشست کوشش شد تا اعضای گروه با مفاهیم واپس رانی و سرکوب، جابه‌جایی، گریستن و خندیدن در چهارچوب دوسوگرا، واکنش افراطی، رویارویی مثبت و پاسخ انفعالی آشنا شده و ریخت‌های گوناگون و ناکارآمد ابراز غیرمستقیم و مبهم خشم اعم از خشونت انفعالی، رفتار پنهانی، بازی دادن، از خودگذشتگی، رفتارهای وسواس گونه، انکار و فرافکنی را به گونه روشن و همراه با ارائه نمونه و ایفای نقش را بشناسند.

نشست چهارم. هدف این نشست آموزش استوار کردن مهارت مدیریت خشم کارآمد بود. سرکوب کردن خشم و پرخاشگری تشریح شده و ابراز خشم به شیوه‌ای شایسته، سازگارانه و بدون پرخاشگری به‌عنوان سالم‌ترین نمود ابراز خشم همراه با ایفای نقش آموزش داده شد.

نشست پنجم. در این نشست به بررسی راهکارهای شناختی درباره مدیریت خشم پرداخته شد و فنون شناختی، برای مدیریت خشم همراه با تمرین آموزش داده شد. در این باره چگونگی به چالش کشیدن خطاهای شناختی اعم از تفکر همه‌یاهی، نتیجه‌گیری شتاب‌زده، برچسب‌زدن، شخصی‌سازی، درشت‌نمایی، بی‌توجهی به موارد مثبت و تمرکز بر موارد منفی در پیوند با مدیریت خشم و همراه با ارائه نمونه‌هایی تشریح شد.

نشست ششم، این نشست به آموزش راه‌کارهای رفتاری برای مدیریت خشم اختصاص داده شد و در آن زمینه‌هایی مانند پاداش یا جریمه پاسخ، مهار محرک‌ها، تغییر محیطی و وضعیت، بررسی زندگی افراد بردبار و شیوه رفتار آن‌ها در میان اعضای گروه به بحث گذارده شد.

نشست هفتم، برنامه آموزشی این نشست بر اکتساب و مرور ذهنی راه‌کارهای ارائه‌شده متمرکز بود. نخست مروری بر نشست پیش انجام شد و پس از آن راه‌های مرور ذهنی برای شیوه‌های رفتاری و شناختی ارائه‌شده آموزش داده شد.

نشست هشتم، به ایفای نقش و جمع‌بندی نشست‌ها پرداخته شد. افراد و رهبر گروه با ایفای نقش دیگران را خشمگین می‌ساختند، سپس افراد با به‌کارگیری روش‌های یاد گرفته‌شده در نشست‌ها، خشم خود را مهار و مدیریت می‌کردند. در پایان به جمع‌بندی جستارهای آموخته‌شده پرداخته شد و سپس پس‌آزمون گرفته شد.

یافته‌های پژوهش

جدول (۱): میانگین و انحراف معیار نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون پرخاشگری و مؤلفه‌های آن در گروه‌های آموزش همدلی و گواه

گروه گواه		آموزش همدلی		متغیرها
پس‌آزمون	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	
SD	M	SD	M	
۴/۲	۷۴/۷۳	۰/۹	۷۲/۳۳	پرخاشگری
۲/۶	۳۵/۸۷	۱/۲	۳۴/۳۳	خشم
۱/۵	۲۰/۱۳	۰/۹	۱۷/۷۶	تهاجم
۱/۳	۲۰/۷۳	۱/۷	۲۰/۳۳	کینه‌توزی

جدول (۱) نشان می‌دهد در آموزش همدلی میانگین (انحراف معیار) نمره پیش‌آزمون دانش-آموزان گروه آزمایش در پرخاشگری ۷۸/۰۷ (۳/۶۷)، خشم ۳۴/۴۷ (۲/۶۱)، تهاجم ۲۰/۱۳ (۱/۱۲) و کینه‌توزی ۲۱/۴۷ (۲/۰۶) است. نمره پس‌آزمون گروه آزمایش دانش‌آموزان در پرخاشگری ۲۱/۱۳ (۳/۲۲)، خشم ۹/۸۷ (۲/۲۶)، تهاجم ۱۷/۷۶ (۱/۵۳) و کینه‌توزی ۴/۵۳ (۱/۹۲) است. همچنین میانگین (انحراف معیار) نمره پیش‌آزمون گروه گواه در پرخاشگری ۷۲/۳۳ (۰/۹)، خشم ۳۴/۳۳ (۱/۲)، تهاجم ۱۷/۷۶ (۰/۹) و کینه‌توزی ۲۰/۳۳ (۱/۷) است. نمره پس‌آزمون گروه گواه در پرخاشگری ۲۰/۷۳ (۴/۲)، خشم ۳۵/۸۷ (۲/۶)، تهاجم ۲۰/۱۳ (۱/۵) و کینه‌توزی ۲۰/۷۳ (۱/۳) است.

جدول (۲): میانگین و انحراف معیار نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون پرخاشگری و مؤلفه‌های آن در گروه‌های آموزش مدیریت خشم و گواه

متغیرها	آموزش مدیریت خشم							
	گروه گواه				آموزش مدیریت خشم			
	پس‌آزمون		پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیش‌آزمون	
	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M
پرخاشگری	۱۴/۱	۴۴/۸۸	۱۶/۱	۳۷/۱۴	۳/۵۶	۱۶/۸۷	۳/۲۲	۸۱/۴۷
خشم	۷/۷	۲۴/۸۸	۷/۹	۲۰/۵	۱/۸۳	۷/۳۳	۱/۱۱	۳۸/۶۷
تهاجم	۵/۸	۱۰/۲۵	۵/۷	۶/۵	۱/۹۹	۵/۴۷	۱/۷۶	۲۰/۵۳
کینه‌توزی	۵/۴۵	۹/۷۵	۵/۲۷	۱۰/۱۴	۱/۳۸	۴/۰۷	۱/۱۶	۲۲/۲۷

همان‌طور که در جدول (۲) مشاهده می‌شود، در آموزش مدیریت خشم نمره پیش‌آزمون دانش‌آموزان در گروه آزمایش در پرخاشگری (۳/۲۲)۸۱/۴۷، خشم (۱/۱۱)۳۸/۶۷، تهاجم (۱/۳۸)۴/۰۷ و کینه‌توزی (۱/۱۶)۲۲/۲۷ است. نمره دانش‌آموزان در گروه آزمایشی در پس‌آزمون در پرخاشگری (۳/۵۶)۱۶/۸۷، خشم (۱/۸۳)۷/۳۳، تهاجم (۱/۹۹)۵/۴۷ و کینه‌توزی (۱/۳۸)۴/۰۷ است. همچنین میانگین (انحراف معیار) نمره دانش‌آموزان در پیش‌آزمون گروه گواه در پرخاشگری (۱۶/۱)۳۷/۱۴، خشم (۷/۹)۲۰/۵، تهاجم (۵/۷)۶/۵ و کینه‌توزی (۱۰/۱۴)۵/۲۷ است. نمره دانش‌آموزان در پس‌آزمون گروه گواه در پرخاشگری (۱۴/۱)۴۴/۸۸، خشم (۷/۷)۲۴/۸۸، تهاجم (۵/۸)۱۰/۲۵ و کینه‌توزی (۵/۴۵)۹/۷۵ است.

جدول (۳): آزمون آماری لوین

متغیرها	آمار لوین	Df _۱	Df _۲	Sig
پرخاشگری	۰/۱۷	۳	۵۶	۰/۹
خشم	۲/۰۳	۳	۵۶	۰/۱۲
تهاجم	۲/۰۱	۳	۵۶	۰/۱۲
کینه‌توزی	۱/۱	۳	۵۶	۰/۳۱

برای رعایت پیش‌فرض‌های آزمون پارامتریک تحلیل واریانس، از آزمون لوین استفاده شد که برآیندهای آن در جدول (۳) مشاهده می‌شود. با توجه به جدول بالا و عدم معناداری آن برای همه متغیرها، شرط برابری واریانس‌های میان‌گروهی رعایت شده است.

جدول (۴): برآیندهای آزمون معنی داری تحلیل واریانس یکراهه برای هم‌سنجی تفاضل پیش‌آزمون-پس‌آزمون نمرات مؤلفه‌های پرخاشگری در گروه آموزش همدلی و گروه‌های گواه

Sig	Eta	F	MS	dF	SS	متغیر	متغیر
۰/۰۰۱	۰/۷۰	۱۵۷/۳۲	۱۸۵۳۷/۳	۳	۵۵۶۱۲/۰۵	میان گروهی	کل پرخاشگری
			۱۱/۷۵	۵۶	۶۵۸/۱	درون گروهی	
				۵۹	۵۶۲۷۰/۵	کل	
۰/۰۰۱	۰/۷۴	۱۰۱/۸	۴۲۲۳/۴	۳	۱۲۶۷۰/۴	میان گروهی	خشم
			۴/۱۴۴	۵۶	۲۳۲/۱	درون گروهی	
				۵۹	۱۲۹۰۲/۵	کل	
۰/۰۰۱	۰/۶۶	۳۷۹/۴۷	۱۰۱۷/۳	۳	۳۰۵۲/۰۵	میان گروهی	تهاجم
			۲/۶۸	۵۶	۱۵۰/۱	درون گروهی	
				۵۹	۳۲۰۲/۱	کل	
۰/۰۰۱	۰/۷۰	۵۴۹/۹	۱۵۴۵/۰۸	۳	۴۶۳۵/۲۵	میان گروهی	کینه‌توزی
			۲/۸۱	۵۶	۱۵۷/۳۳	درون گروهی	
				۵۹	۴۷۹۲/۵۸	کل	

جدول (۴) نشان می‌دهد که سطوح معناداری آزمون‌ها به کار بردن تحلیل واریانس را روا می‌دارد. این برآیندها نشان می‌دهد که در میان گروه‌های آزمایش و گواه دست کم از نظر یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنی دار وجود دارد. مجذور اتا نشان می‌دهد تفاوت میان گروه‌ها با توجه به متغیرهای وابسته در مجموع معنادار است. از طرفی میان میانگین نمرات پرخاشگری ($F=۱۵۷/۳$)، خشم ($F=۱۰۱/۸$)، تهاجم ($F=۳۷۹/۴$) و کینه‌توزی ($F=۵۴۹/۹$) در گروه آموزش همدلی با گروه‌های گواه تفاوت معناداری وجود دارد ($P<۰/۰۰۱$). به عبارتی دیگر آموزش همدلی سبب کاهش پرخاشگری در مرحله پس‌آزمون در گروه آزمایش شده است.

جدول (۵): برآیندهای آزمون معناداری تحلیل واریانس یکراهه برای هم‌سنجی تفاضل پیش‌آزمون-پس‌آزمون نمرات مؤلفه‌های پرخاشگری در گروه آموزش مدیریت خشم و گروه‌های گواه

Sig	Eta	F	MS	dF	SS	متغیر	متغیر
۰/۰۰۱	۰/۷۰	۱۵۷/۳۲	۱۸۵۳۷/۳	۳	۵۵۶۱۲/۰۵	میان گروهی	کل پرخاشگری
			۱۱/۷۵	۵۶	۶۵۸/۱	درون گروهی	
				۵۹	۵۶۲۷۰/۵	کل	
۰/۰۰۱	۰/۷۴	۱۰۱/۸	۴۲۲۳/۴	۳	۱۲۶۷۰/۴	میان گروهی	خشم
			۴/۱۴۴	۵۶	۲۳۲/۱	درون گروهی	
				۵۹	۱۲۹۰۲/۵	کل	
۰/۰۰۱	۰/۶۶	۳۷۹/۴۷	۱۰۱۷/۳	۳	۳۰۵۲/۰۵	میان گروهی	تهاجم
			۲/۶۸	۵۶	۱۵۰/۱	درون گروهی	
				۵۹	۳۲۰۲/۱	کل	
۰/۰۰۱	۰/۷۰	۵۴۹/۹	۱۵۴۵/۰۸	۳	۴۶۳۵/۲۵	میان گروهی	کینه‌توزی
			۲/۸۱	۵۶	۱۵۷/۳۳	درون گروهی	
				۵۹	۴۷۹۲/۵۸	کل	

جدول (۵) نشان می‌دهد که سطوح معناداری همه آزمون‌ها قابلیت به کار بردن تحلیل واریانس را روا می‌دارد، یعنی در میان گروه‌های آزمایش و گواه دست کم در یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنادار وجود دارد. مجذور اتا نیز نشانگر تفاوت معنادار میان دو گروه است. از طرفی میان میانگین نمرات پرخاشگری ($F=21/93$)، خشم ($F=18/74$)، تهاجم ($F=25/45$) و کینه‌توزی ($F=34/59$) در گروه آموزش مدیریت خشم با گروه‌های گواه تفاوت معناداری وجود دارد ($P<0/001$). پس آموزش مدیریت خشم سبب کاهش پرخاشگری در مرحله پس‌آزمون گروه آزمایش شده است.

جدول (۶): برآیندهای آزمون تعقیبی کمینه تفاوت معنادار برای هم‌سنجی گروه‌ها در متغیر پرخاشگری

هم‌سنجی	تفاوت میانگین‌ها	خطای معیار	سطح معناداری
گروه گواه- مدیریت خشم	۴۶/۸۹	۶/۵۶	۰/۰۰۰۱
گروه گواه- همدلی	۱۲/۶۳	۷/۱۴	۰/۰۰۱
مدیریت خشم- همدلی	۹/۵۹	۶/۳۰	۰/۳۴

جدول (۶) نشان می‌دهد که تفاوت گروه‌های آزمایشی با گروه گواه معنادار است ولی تفاوت گروه‌های آزمایشی با هم در سطح ۰/۰۰۱ معنادار نیست.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر هم‌سنجی اثربخشی آموزش مدیریت خشم با آموزش همدلی بر پرخاشگری دانش‌آموزان دختر بود. برآیندهای این پژوهش نشان داد هر دو مداخله آموزش گروهی همدلی و آموزش گروهی مدیریت خشم به گونه معنادار در کاهش پرخاشگری مؤثر بوده است. برآیندهای این پژوهش در همگرایی با برآیند پژوهش‌های (Sakofsky, ۲۰۰۸)؛ (Garaigordobil, and García, ۲۰۰۶)؛ (Lovett, and Sheffield, ۲۰۰۷)؛ (Taher, Abolqasemi and Narimani, ۲۰۱۷)؛ (Ahangar Anzabi and Khoshravesh, Khosravjavid and Husseinkhanazadeh, ۲۰۱۴)؛ (Farajzadeh, ۲۰۱۳) و (Doartaj, ۲۰۱۱)، قرار دارد. در توجیه یافته‌های به‌دست آمده از این پژوهش می‌توان گفت در خلال آموزش همدلی دانش‌آموزان یاد گرفتند که حالت احساسی دیگران را درک می‌کنند و در حالت احساسی آن‌ها سهیم شوند و این به ارتباط‌های مثبت اجتماعی کمک می‌کند و باعث می‌شود فرد از روابط اجتماعی‌اش احساس رضایت کند و به دیگران اعتماد کند و درباره آن‌ها قضاوت نکند و با گرفتن چشم‌اندازشان به هیجان آن‌ها پیوند بخورد (Morelli, Lieberman, and Zaki, ۲۰۱۵)؛ به احساس‌های دیگران احترام بگذارد و هیجان‌های منفی‌اش مثل اضطراب و افسردگی کاهش یابد (Morelli, Rameson, and Lieberman, ۲۰۱۴).

همدلی به فرد امکان می‌دهد خود را با آن چه دیگران درباره او احساس یا فکر می‌کنند، هماهنگ سازد و امکان برقراری برخورد کارآمد با دنیای اجتماعی پیرامون خود و جلوگیری از ایجاد آسیب افراد دیگر را فراهم کند (Gutiérrez, Escartí and Pascual, ۲۰۱۱). مهارت همدلی در بهبود رابطه میان دانش‌آموز با دیگران نقش برجسته‌ای دارد. نخست، از راه کاهش واکنش هیجانی ناخوشایند و برپاداشتن یک جو آسوده مایه گفت‌وگوی بهتر می‌گردد. دوم این‌که، مهارت همدلی ابزار اصلی ایجاد درک متقابل عمیق و اتصال هیجانی^۱ در گفت‌وگوی دانش‌آموز با دیگران است. همدلی همچون بخشی از آموزش دادن مهارت‌ها معمولاً سرعت و عمق بیشتر ارتباط را تسهیل کرده و اتصال شهودی^۲ همدلانه دانش‌آموز را با دیگر افراد را بیشتر می‌کند. دلیل بنیادی این‌که تمرین‌های همدلی منجر به عمیق‌شدن آموخته‌های دانش‌آموز و اتصال همدلانه او با دیگر اشخاص می‌گردد غلبه بر فاصله ضمنی میان ابرازگر و همدلی‌کننده است. همدلی منجر به این می‌شود که همدلی‌کننده موقتاً فرض کند که مبدل به شخص دیگر و تجربه‌کننده تجربه ابرازکننده شده است. از این دیدگاه می‌توان از همدلی همچون نمایانگر یک تمرین تجربه‌ای مرتبط با ازخودگذشتگی، که عاملی در آفرینش اتصال همدلی عمیق‌تر است، نام برد. آموزش همدلی با ایجاد نگرش درست از دیگران از تعبیر و تفسیر دلخواه موضوع‌ها می‌کاهد و شانس رفتارهای مبنی بر مفاهیم و پذیرش را بیشتر می‌کند و همین موضوع به کاهش رفتارهای پرخاشگرانه می‌انجامد. از سویی در زمینه مدیریت خشم می‌توان گفت نخستین گام برای مهار هیجان منفی شناخت خود و هیجان است و پس از شناخت هیجان منفی می‌توان آن هیجان را مهار کرد و در این جلسات درواقع دانش‌آموزان به شناخت لازم می‌رسند و مهارت‌های لازم را به دست می‌آورند که در موقعیت‌های گوناگون واکنش سازگارانه نشان دهند. پژوهش‌های بسیاری نشان داده است که آموزش مهارت‌های مدیریت خشم در مهارت‌های کارساز است آموزش مهارت مدیریت خشم به دانش‌آموزان توانمندی روانی و اجتماعی آنان را افزایش می‌دهد تا بتوانند در رویارویی با موانع و دشواری‌های زندگی شخصی و اجتماعی در محیط‌های اجتماعی، همچون مدرسه و خانواده، از مهارت‌های مهر و مدیریت خشم استفاده نمایند و بر اندیشه‌ها، هیجانات و رفتار خود تسلط داشته باشند. درباره کارآمد بودن مداخله آموزش گروهی مدیریت خشم بررسی‌های چندی ازجمله مداخله‌های درمانی - تربیتی مدیریت خشم برای بسیاری از گروه‌های هدف، در محیط‌های گوناگون مانند مدارس، مراکز درمان بیماران روانی، کانون‌های اصلاح و تربیت، مراکز اقامت شبانه‌روزی گزارش شده است. این آموزش می‌تواند به مهارت‌های پرخاشگری که یک هیجان منفی است کمک کند. آموزش گروهی مدیریت خشم مایه آسان کردن و بهبود همکنش میان فردی می‌شود و این امر به تسلط دانش‌آموز بر اندیشه‌ها و احساس‌های همراه با قضاوت

۱. emotional connection

۲. intuitive

منفی دیگران در محیط‌های عملکردی به‌خصوص در محیط مدرسه منجر می‌گردد (Scuka, ۲۰۰۶, Henning, ۱۹۹۶, Feindler and Weisner, ۲۰۰۵).

به‌طور گزیده یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که آموزش همدلی و مدیریت خشم می‌تواند در مهار پرخاشگری مؤثر باشد. یافته‌های پژوهش می‌تواند راهنمایی برای عمل مشاوران مدارس باشد و از این یافته می‌توان در جهت آموزش مهارت‌های زندگی و مهار رفتارهای ناسازگار و کاهش پرخاشگری بخصوص با توجه به پایین‌آمدن تراز شکیبایی افراد در مدارس استفاده کرد. ازجمله محدودیت‌های پژوهش حاضر مختص بودن نمونه به شهرستان اسلام‌آباد غرب که تعمیم‌پذیری نتایج به دیگر شهرها را محدود می‌کند و تک جنسیتی بودن افراد نمونه که این امر نیز تعمیم‌پذیری نتایج را به دانش‌آموزان پسر با مشکل روبه‌رو می‌سازد را نام برد. با توجه به شیوع پرخاشگری در میان دانش‌آموزان مخصوصاً در سنین نوجوانی انجام پژوهش‌های مرتبط با این آسیب می‌تواند به شناسایی و مهار و سرانجام کاهش پرخاشگری کمک کند. پیشنهاد می‌شود آموزش گروهی همدلی و آموزش گروهی مدیریت خشم در مدارس (ویژه آموزگاران و دانش‌آموزان) و در سطح خانواده‌ها مدنظر قرار بگیرد.

نویسندگان از همه فرهنگیان اسلام‌آباد غرب که در انجام این پژوهش یاریگر بودند تقدیر و تشکر نموده و از همکاری کارگشای مدیران و کارکنان محترم اداره آموزش و پرورش اسلام‌آباد غرب و یاری همه دانش‌آموزان عزیز مدارس راهنمایی دخترانه اسلام‌آباد غرب که وقت خود را برای شرکت در نشست‌ها و پاسخ‌دهی به پرسشنامه اهدا نمودند سپاسگزاریم.

References:

- Abu al-Ma'ali al-Husseini, Kh. (۲۰۱۰). Criminological and Criminal Theories (with emphasis on social cognition). Tehran: Arjomand, [In Persian].
- Abdolkhalegi, M., Davachi, A., Sahbaei, F. and Mahmoodi, M. (۲۰۰۵). Surveying the Association between Computer–Video Games and Aggression in Male Students of Guidance Schools in Tehran, *Journal of Medical Sciences*, ۱۵(۳): ۱۴۱-۱۴۵ [In Persian]
- Abvalmaly al-Husseini, Kh. (۲۰۱۰). *Theories Criminology and Crime (with an emphasis on social cognition)*, Tehran: Arjmand, [In Persian].
- Ahangar Anzabi, A. and Farajzadeh, R. (۲۰۱۳). The Effectiveness of Group Training on Aggression Management on Reduction and Control of Aggression among Teens of Tabriz Female Teachers, *Women and Family Studies*, ۸(۱۹), ۲۳-۳۵, [In Persian].
- Ashrafi, M. and Manjeri, F. (۱۳۹۲). The Effectiveness of Communication Skills Training on the Rate of Aggression among High School Girl Students, *Cognitive and behavioral research*, ۳(۱): ۸۱-۹۸, [In Persian].
- Bagherizadeh, H., Nasab, H. M. and Goudarzvand, R. (۲۰۱۵). The Effect of Play Therapy on Symptoms of Oppositional Defiant Disorder in Boys Aged ۵ to ۱۰ Years Old. *International Journal of Learning and Development*, ۵(۲): ۴۸-۵۵.
- Barzegrabfirovi, K. (۲۰۱۵). Influence of Teaching Empathy on Aggression and Social adjustment of Girl Students, *Research in school and virtual learning*, ۳(۹): ۲۱-۳۲, [In Persian].
- Berk, L. E. (۲۰۱۰). Development through the lifespan: Study guide. Boston: Allyn and Bacon.
- Buss, A.H. and Perry, M. (۱۹۹۲). The Aggression Questionnaire, *Journal of Personality and Clinical Psychology*, ۶۳: ۴۵۲-۴۵۹.
- Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P. and Balluerka, N. (۲۰۱۳). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, ۳۶(۵): ۸۸۳-۸۹۲.
- Dahlen, E. R. and Martin, R. C. (۲۰۰۷). The experience, expression, and control of anger in perceived social support, *Personality and Individual Differences*, ۳۹ (۲): ۳۹۱-۴۰۱
- Doartaj, F. (۲۰۱۱). The Effect of Anger Management Training on Aggression and Social Adjustment of Male Students, *Journal of Applied Psychology*, ۳(۴): ۶۲-۷۲, [In Persian].
- Henning, K., Leitenberg, H., Coffey, P., Turner, T. and Bennett, R. T. (۱۹۹۶). Long-term psychological and social impact of witnessing physical conflict between parents, *Journal of Interpersonal Violence*, ۱۱(۱): ۳۵-۵۱.
- Entesar Foumany, GH. and Salehi, J. (۲۰۱۳). The Effects of Anger Management Skills Training on Aggression, Social Adjustment, and Mental Health of College Students, *Journal of Educational and Management Studies*, ۳ (۴): ۲۶۶- ۲۷۰, [In Persian].

- Feindler, E. L. and Weisner, S. (۲۰۰۶). Youth anger management treatments for school violence prevention. *Handbook of school violence and school safety: From research to practice*, ۳۵۳-۳۶۳.
- Garaigordobil, M. and García, D. G. P. (۲۰۰۶). [Empathy in children aged ۱۰ to ۱۲ years]. *Psicothema*, ۱۸(۲): ۱۸۰-۱۸۶.
- Goldstein, A. P. (۲۰۰۵). Evaluation of effectiveness. In A. P. Goldstein., R. Nensen., B. Daleflod, and M. Kalt (Eds.), *New perspectives on aggression*.
- Gutiérrez, S. M., Escartí, C. A. and Pascual, B. C. (۲۰۱۱). Relationships among empathy, prosocial behavior, aggressiveness, self-efficacy and pupils' personal and social responsibility, *Psicothema*, ۲۳ (۱): ۱۳-۱۹.
- Gaur. R. (۲۰۱۳). Emotional maturity and social intelligence of first born and last born girls of working mothers, *Conflux Journal of Education*, ۱(۲): ۸۵-۸۶.
- Goldstein, N. E., Serico, J. M., Romaine, C. L. R., Zelechowski, A. D., Kalbeitzer, R., Kemp, K. and Lane, C. (۲۰۱۳). Development of the juvenile justice anger management treatment for girls, *Cognitive and Behavioral Practice*, ۲۰(۲): ۱۷۱-۱۸۸.
- Kadish, T. E, Glasser B. A. and Ginter, E. J. (۲۰۰۷). Identification The developmental Strengths of Juvenile offenders: Assessing for life Skills. *Journal of Addictions and offender counseling*, ۲۱(۲): ۱۱-۸۵.
- Khoshravesh, S., Khosravjavid, M. and Husseinkhanazadeh, A. A. (۲۰۱۵). Effectiveness of emotional regulation training on social acceptance and empathy of students with dyslexia, *learning disabilities*, ۱۶: ۳۲-۴۶, [Persian].
- Lochman, J. E. and Pardini, D. A. (۲۰۰۸). Cognitive behavioral therapies. In M. Rutter, D. Rutter, M., Bishop, D., Pine, D., Scott, S., Stevenson, J. S., Taylor, E. A. and Thapar, A. (۲۰۱۱). *Rutter's child and adolescent psychiatry*. John Wiley and Sons.
- Lovett, B. J. and Sheffield, R. A. (۲۰۰۷). Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents: A critical review, *Clinical Psychology Review*, ۲۷(۱): ۱-۱۳.
- Morelli, S. A., Rameson, L. T. and Lieberman, M. D. (۲۰۱۲). The neural components of empathy: Predicting daily prosocial behavior, *Social cognitive and affective neuroscience*, ۹(۱):۳۹-۴۷
- Morelli, S. A., Lieberman, M. D. and Zaki, J. (۲۰۱۵). The emerging study of positive empathy. *Social and Personality Psychology Compass*, ۹(۲): ۵۷-۶۸.
- Pardini, D. A. and Fite, P. J. (۲۰۱۰). Symptoms of conduct disorder, oppositional defiant disorder, attention-deficit/hyperactivity disorder, and callous-unemotional traits as unique predictors of psychosocial maladjustment in boys: advancing an evidence base for DSM-V. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, ۴۹(۱۱): ۱۱۳۴-۱۱۴۴.

- Rieffe, C., Ketelaar, L. and Wiefferink, C. H. (۲۰۱۰). Assessing empathy in young children: Construction and validation of an Empathy Questionnaire (EmQue), *Personality and individual differences*, ۴۹ (۵): ۳۶۲-۳۶۷.
- Riess, H. (۲۰۱۵). The Impact of Clinical Empathy on Patients and Clinicians: Understanding Empathy's Side Effects. *AJOB Neuroscience*, ۶(۳): ۵۱-۵۳.
- Sakofsky, M. J. (۲۰۰۹). *The Impact of Empathy Skills Training on Middle School Children*, Counselor Education Master's Theses, The College at Brockport: State University of New York.
- Taylor, J. L. and Novaco, R. W. (۲۰۰۵). *Anger treatment for people with developmental disabilities*, West Sussex: John Wiley and Sons Ltd.
- Sedaghat, S., Moradi, and Ahmadian, H. (۲۰۱۴). The Effectiveness of Cognitive-Behavioral Group Control on Anger Management on Aggressive Girl Students' Aggression. *Journal of Medical Sciences*, ۲۴ (۴): ۲۱۵-۲۲۰, [In Persian].
- Sneddon, H., Iwaniec, D. and Stewart, M. C. (۲۰۱۰). Prevalence of childhood abuse in mothers taking part in a study of parenting their own children. *Child Abuse Review*, ۱۹(۱), ۳۹-۵۵.
- Shokohi, Yekta, M., Zamani, N., Pourkarimi, J. and Parand, A. (۲۰۱۱). Anger in mothers of children with special needs, *Iranian Journal of Psychology*, ۵ (۲۰): ۲۹۶-۲۸۹, [In Persian].
- Shokrolahzadeh., Mosavi, P. S., Zademohammadi, A. and Nasiri Hanis, Gh. (۲۰۱۷). The mediating role of attachment to peer in relationship between attachment to parents and adolescent's emotional maturity, *Journal of Applied Psychology*, ۱۱ (۲): ۲۱۵-۲۳۵, [In Persian].
- Strayer, J. and Roberts, W. (۲۰۰۴). Empathy and Observed Anger and Aggression in Five- Year- Olds. *Social Development*, ۱۳(۱): ۱-۱۳.
- Sukhodolsky, D. G., Kassiove, H. and Gorman, B. S. (۲۰۰۴). Cognitive-behavioral therapy for anger in children and adolescents: A meta-analysis, *Aggression and violent behavior*, ۹(۳): ۲۴۷- ۲۶۹.
- Scuka, R. F. (۲۰۰۵). *Relationship Enhancement Therapy: Healing Through Deep Empathy and Intimate Dialogue*, New York: RoutledgeTaylor and Francis Group.
- Najarian, B., Shokrkon, H. and Zahedifar, Sh. (۲۰۰۰). Development and Validation of a Scale for Measuring Aggression, *Journal of Educational Sciences and Psychology*, ۷(۱): ۷۳-۱۰۲, [In Persian].
- Taher, M., Abolqasemi, A. and Narimani, M. (۲۰۱۷). The effectiveness of empathy training and anger management training based on cognitive-behavioral approach on adolescents' conflict disobedience disorder students. *Journal of School Psychology, School*, ۵(۱): ۲۶- ۴۷ [In Persian].
- Vaziri, Sh., Lotfi, and Azimi, A. (۲۰۱۲). The effect of empathy training in decreasing adolescents aggression, *Developmental psychology*, ۳۰, ۱۶۷-۱۷۵, [In Persian].

Vaziri, Sh and Lotfi Kashani, F. (۲۰۱۱). Teaching anger control skills: The Life Skills Foundation, *Quarterly Journal of Education*, [In Persian].