مقاله پژوهشی
Original Article

اثربخشی آموزش تنظیم هیجان و مهارت‌های اجتماعی بر پرخاشگری ارتباطی، آشکار و رفتار جامعه‌پسند نوجوانان پرخاشگر شهر خرم آباد

*پریوش گراوند[1]، غلامرضا منشئی[2]

The Effectiveness of emotion regulation and social skills training on overt and relational aggression and pro-social behaviors in aggressive adolescents in Khorramabad

Parivash Geravand [1], Gholam Reza Manshaee [2]

چکیده

هدف: این پژوهش به‌منظور بررسی تأثیر آموزش تنظیم هیجان و مهارت‌های اجتماعی بر پرخاشگری ارتباطی، آشکار و رفتار جامعه‌پسند نوجوانان پرخاشگر در شهر خرم‌آباد صورت گرفت.

روش‌بررسی: این پژوهش با طرح نیمه‌آزمایشی، از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه به‌شکل تصادفی انجام شد. جامعهٔ آماری پژوهش شامل نوجوانان پرخاشگری بود که در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ به مراکز درمانی و مشاوره‌ای شهر خرم‌آباد مراجعه کرده بودند. به منظور انجام این پژوهش، ۴۵ نوجوان پرخاشگر، به‌شیوهٔ نمونه‌گیری در دسترس انتخاب گردیده، سپس به‌صورت تصادفی در گروه‌های آزمایشی و گواه گمارده شدند. مداخلات مربوط به آموزش درمان مبتنی‌بر تنظیم هیجان و مهارت‌های اجتماعی بر روی گروه‌های آزمایش صورت پذیرفت. ابزار استفاده‌شده، پرسشنامهٔ گزینش همسالان کریک و گروتپیتر بود. داده‌های به‌دست‌آمده با روش آماری تحلیل واریانس چندمتغیره تجزیه‌وتحلیل شد.

یافته‌ها: نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره نشان داد که بین گروه‌ها تفاوت معناداری وجود دارد ($p<۰/۰۱$) که این معناداری در هر سه متغیر پرخاشگری ارتباطی، آشکار و رفتار جامعه‌پسند وجود داشت ($p<۰/۰۱$).

نتیجه‌گیری: باتوجه به ویژگی‌های درمان تنظیم هیجان و مهارت‌های اجتماعی، می‌توان از آن در جهت کاهش پرخاشگری ارتباطی و آشکار و افزایش رفتار جامعه‌پسند نوجوانان پرخاشگر بهره برد.

کلیدواژه: تنظیم هیجان، مهارت‌های اجتماعی، پرخاشگری ارتباطی و آشکار، رفتار جامعه‌پسند.

Abstract

Objective: This study aimed to investigate the Effect of emotion regulation and social skills training on overt and relational aggression and pro-social behaviors in aggressive adolescents in Khorramabad.

Methods: The study population consisted of aggressive adolescents referring to medical and counseling centers in Khorramabad during the academic year 2013-2014. To this end, 45 aggressive adolescents were selected by convenient sampling methods and were randomly assigned into two experimental and control groups using quasi-experimental design with pre-posttest control group. Interventions including emotion regulation and social skills training-based therapy were performed on the experimental group. Crick and Grotpeter's peer selection questionnaire was employed to gather data. The obtained data were analyzed using multivariate analysis of variance.

Results: Multivariate analysis of variance showed that there was a significant difference between the groups ($p<0.01$). This significance difference was observed for all three variables (namely overt and relational aggression, pro-social behavior) ($p<0.01$).

Conclusion: Due to the treatment features of emotional regulation and social skills, they can be employed in order to reduce overt and relational aggression and promote pro-social behaviors in aggressive adolescents.

Keywords: Emotion regulation, social skills, overt and relational aggression, pro-social behavior.

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی، دانشکدهٔ روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران؛ ۲. دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکدهٔ روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران. ***آدرس نویسندهٔ مسئول:** اصفهان، بلوار ارغوانیه، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان). ***شماره تلفن:** ۰۹۱۶۱۵۹۱۴۴۸ ***رایانامه:** p.geravand1356@gmail.com

1. PhD student of psychology, Department Psychology, Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran; 2. Associate Professor, Department of Psychology, Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran. ***Corresponding author's Address:** Islamic Azad University, Isfahan (Khorasgan) Branch, Arqavanieh Bvd, Esfahan, Iran; ***Tel:** 09161591448; ***Email:** p.geravand1356@gmail.com

مجله مطالعات ناتوانی، دوره ۵، شماره پیاپی ۱۱، ۱۳۹۴، ۱۹۹-۱۹۰

پذیرش: ۱۳۹۳/۹/۱۰

دریافت: ۱۳۹۳/۶/۸

Accepted:1/12/2014

Submitted:30/8/2014

MEJDS, Vol 5, Serial No. 11, 2015, 190-199

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.22222840.1394.5.0.10.4]

MEJDS, Vol 5, Serial No. 11, 2015, 190-199

مقدمه

انسان‌ها به‌عنوان موجوداتی اجتماعی، روابط بین فردی خود را با دیگران در گسترهٔ وسیعی حفظ می‌کنند. در چنین فرآیندی احتمال بروز تعارضات بین فردی بالاست (۱،۲). در مرحلهٔ نوجوانی، نیاز به تعادل هیجانی، روانی و عاطفی، برقراری روابط هنجارمند و جامعه‌پسند با اطرافیان و کسب مهارت‌های اجتماعی از نیازهای بسیار مهم نوجوان است (۳). در همین راستا یکی از مسائل مهم که والدین، معلمان و متخصصان با آن مواجه‌اند، علل بروز رفتار جامعه‌پسند در کودکان و نوجوانان است. شناسایی علل بروز رفتارهای یکسان در افراد متفاوت یا حتی در یک فرد در زمان‌های مختلف که به‌دلایل متفاوت صورت می‌گیرد، کاری دشوار است (۴). آیزنگ معتقد است که رفتارهای جامعه‌پسند اعمال هدفمندی هستند که به‌منظور رفاه دیگران انجام می‌شود (۵). بر همین اساس نقطهٔ مقابل رفتار جامعه‌پسند، پرخاشگری و رفتارهای ضداجتماعی است. پرخاشگری آن دسته از رفتارهای ضداجتماعی و اعمال مغرضانه است که هدف آن صدمه‌زدن به شخص، شیء یا سیستم است که سبب اجتناب دیگران یا مقابله‌به‌مثل آنان می‌شود. متخصصان دو نوع پرخاشگری آشکار و ارتباطی را مطرح کرده‌اند (۶،۷). منظور از پرخاشگری آشکار، آسیب فیزیکی و عمل عینی و بیرونی پرخاشگری شامل هل‌دادن، لگدزدن و فحاشی کلامی است و منظور از پرخاشگری ارتباطی آزار رساندن به دیگران با توسل به ایجاد اختلال در روابط بین افراد است (۸،۹). نتایج تحقیقات گوناگون نشان داده است که کودکان و نوجوانان پرخاشگر عموماً مرتکب اعمال ناهنجار و مغایر با ارزش‌های حاکم بر جامعه می‌شوند و وضعیت تحصیلی نابسامان‌تری دارند (۱۰-۱۳). به‌دلیل این اهمیت و آسیب متقابلی که از پرخاشگری به افراد سرایت می‌کند، روش‌های درمانی مختلفی جهت بهبود کودکان و نوجوانان پرخاشگر به کار گرفته می‌شود. این روش‌ها شامل سبک‌های مبتنی‌بر مهارت‌های تنظیم هیجان و به‌کارگیری مهارت‌های اجتماعی است (۱۴،۱۵). تنظیم هیجان به توانایی فهم هیجانات، تعدیل تجربهٔ هیجانی و ابراز هیجانات اشاره دارد (۱۶). آموزش تنظیم هیجان شامل کنترل هیجانات منفی و نحوهٔ استفادهٔ مثبت از هیجانات است (۱۷-۱۹). مدیریت هیجانات به‌منزلهٔ فرآیندهای درونی و بیرونی است که مسئولیت کنترل، ارزیابی و تغییر واکنش‌های عاطفی فرد را در مسیر تحقق‌یافتن اهداف او بر عهده دارد؛ هرگونه اشکال و نقص در تنظیم هیجانات می‌تواند فرد را در برابر اختلالات روانی چون اضطراب و افسردگی آسیب‌پذیر سازد (۲۰). توانایی مقابله با هیجانات، فرد را قادر می‌سازد تا هیجان را در خود و دیگران تشخیص داده و نحوهٔ تأثیر آن‌را بر رفتار بداند و بتواند واکنش مناسب به هیجاناتش را نشان دهد (۲۱). به اعتقاد پژوهشگران، چگونگی ارزیابی دستگاه شناختی فرد، هنگام روبه‌روشدن با حادثهٔ منفی از اهمیت بالایی برخوردار است. سلامت روانی افراد ناشی از تعاملی دوطرفه میان استفاده از انواع خاصی از راهبردهای تنظیم شناختی هیجانات و ارزیابی درست از موقعیت تنش‌زاست (۱۸). تنظیم هیجانی به‌صورت ارزیابی پیش‌ازرخداد حادثهٔ هیجانی، از کاهش منابع شناختی پیشگیری می‌کند (۲۰). جیل (۲۲)، اسکنتیزر و لبر (۲۳)، دیفندروف و همکاران (۱۵)، گراتس و گاندرسون (۱۷)، یو و همکاران (۲۴)، تامپسون (۲۵)، سیچتی و همکاران (۲۶)، سرنی (۲۷)، نریمانی و همکاران (۲۸،۲۹) و صالحی و همکاران (۳۰) در پژوهش‌های مختلف نشان داده‌اند که تنظیم هیجانی با مشکلات رفتاری رابطه داشته و آموزش این فرآیند شناختی منجر به بهبود عملکرد ارتباطی، اجتماعی و رفتاری کودکان و نوجوانان در مقاطع مختلف رشدی و اجتماعی می‌شود. از طرفی هدف اساسی هر نظام آموزشی این است که مهارت‌های لازم در زندگی روزمره را به افراد آموزش دهد تا فرد نیز بتواند به‌عنوان عضوی کارآمد نقش مفیدی را در جامعه ایفا نماید (۳۱). یکی از این مهارت‌های لازم، آموزش مهارت‌های اجتماعی است. مهارت‌های اجتماعی مجموعه‌ای پیچیده از مهارت‌ها و توانمندی‌هایی نظیر ارتباط، حل مسئله، تصمیم‌گیری، جرأت‌آموزی و خودمدیریتی است؛ این مهارت‌ها جهت سازگارشدن و کنارآمدن با موقعیت‌های مختلف اجتماعی و ارتباطی ضروری بوده و باعث پرورش و بارورشدن روابط سالم

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.22222840.1394.5.0.10.4]

MEJDS, Vol 5, Serial No. 11, 2015, 190-199

می‌گردد. این مهارت‌ها عملکرد کلی افراد را در زندگی شخصی و تعاملات محیطی و اجتماعی تحت تأثیر قرار می‌دهد (۳۲،۳۳). اغلب کودکان و نوجوانان در فرآیند ارتباطی با اطرافیان، نظیر والدین، خواهران، برادران و همسالان مهارت‌های اجتماعی را به‌صورت خودانگیخته می‌آموزند. ولی کودکان و نوجوانان دارای مشکلات رشدی و هیجانی، در این زمینه دارای مشکلات فراوانی بوده و اغلب بازخوردی منفی از طرف والدین و اطرافیان دریافت می‌کنند (۳۴). کودکان و نوجوانانی که دارای مهارت‌های اجتماعی مناسبی هستند در ایجاد و حفظ روابط ساختارمند با همسالان و یادگیری در محیط‌های آموزشی موفق‌تر از افرادی بدون این مهارت‌ها هستند (۳۵). دی‌بیلت و همکاران (۳۶)، بتلو (۳۷)، ترنر و همکاران (۳۸)، ماتسوا و اچیاما (۳۹) و چاپمن و اسنل (۴۰)، در پژوهش‌های مختلف نشان داده‌اند که مهارت‌های اجتماعی نقش مهمی در ارتباطات اجتماعی و محیطی نوجوانان ایفا می‌نماید؛ چنان‌که آموزش آن منجر به بهبود عملکرد اجتماعی و ارتباطی افراد مختلفی که به‌نوعی از مشکلات رفتاری، هیجانی و رشدی رنج می‌بردند، شد. باتوجه به نقش تنظیم هیجان و مهارت‌های اجتماعی در رفتار هنجارمند افراد در ارتباطات اجتماعی، به‌خصوص در مواقع چالش‌برانگیز، هدف این پژوهش بررسی تأثیر تنظیم هیجان و مهارت‌های اجتماعی بر پرخاشگری ارتباطی، آشکار و رفتار جامعه‌پسند نوجوانان پرخاشگر، تعیین شد.

روش بررسی

به‌دلیل نمونه‌گیری در دسترس، پژوهش حاضر طرحی نیمه‌آزمایشی همراه با پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه گواه بود. در این مطالعه دو گروه آزمایش شامل گروه آموزش تنظیم هیجان و گروه مهارت‌های اجتماعی و همچنین یک گروه گواه حضور داشتند. متغیرهای مستقل، آموزش تنظیم هیجان و مهارت‌های اجتماعی بودند و متغیرهای وابسته، پرخاشگری ارتباطی، آشکار و رفتار جامعه‌پسند نوجوانان پرخاشگر بود. گروه گواه هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. انتخاب این افراد، به‌شیوهٔ نمونه‌گیری در دسترس انجام شد.

جامعهٔ آماری این پژوهش تمامی دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در دورهٔ راهنمایی شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ بودند که به‌دلیل علائم پرخاشگری، به مراکز مشاوره و درمانی آموزش‌وپرورش شهر خرم‌آباد ارجاع داده شده بودند. نمونه‌گیری بدین‌صورت بود که به یکی از مراکز مشاوره در ادارهٔ آموزش‌وپرورش مراجعه شد؛ سپس با نمونه‌گیری در دسترس تعداد ۴۵ نفر (به‌دلیل کسب تعداد کافی جهت تقسیم افراد در سه گروه تنظیم هیجان، مهارت‌های اجتماعی و گروه گواه) انتخاب شده و به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایش و یک گروه گواه تقسیم شدند.

پرسشنامهٔ گزینش همسالان[1]:

این پرسشنامه توسط کریک و گروتپیتر (۴۱) به‌منظور سنجش پرخاشگری ارتباطی، آشکار و رفتار جامعه‌پسند کودکان و نوجوانان تهیه و استفاده شده است. این پرسشنامه دارای سه زیرپرسشنامه با ۱۸ گویه است و درمجموع ۱۶ سؤال دارد. زیرپرسشنامهٔ پرخاشگری ارتباطی دارای ۵ گویه، زیرپرسشنامهٔ پرخاشگری آشکارا دارای ۷ گویه و زیرپرسشنامهٔ رفتار جامعه‌پسند دارای ۴ گویه است. جهت نمره‌گذاری این پرسشنامه ابتدا نمرهٔ خام هر دانش‌آموز به تعداد دفعاتی که نام او توسط همکلاسی‌هایش ذکر شده محاسبه می‌شود (نمرهٔ خام هر دانش‌آموز می‌تواند از صفر تا تعداد کل دانش‌آموزان کلاس منهای یک تغییر کند). پس از محاسبهٔ نمرهٔ هر آزمودنی در هر گویه، جمع نمرات خام مربوط به گویه‌های هر زیرپرسشنامه به‌عنوان نمرهٔ آزمودنی در آن زیرپرسشنامهٔ خاص، در نظر گرفته می‌شود. روایی سازهٔ پرسشنامه گزینش همسالان توسط عارفی (۴۲)، در سه زیرمقیاس (ارتباطی، آشکار و جامعه‌پسند) از طریق تحلیل عوامل، قابل‌قبول گزارش شده است. همچنین اعتبار مقیاس‌های سه‌گانهٔ پرسشنامه را بین ۰/۸۶ تا ۰/۸۹ به دست آورده است. در پژوهش خداداد (۴۳)، برای مقیاس‌های فرعی به‌طور جداگانه ضریب پایایی محاسبه شده که به‌ترتیب پرخاشگر ارتباطی برابر با ۰/۸۱، پرخاشگر آشکار برابر با ۰/۸۳ بوده است. در

[1]. Peer selection questionnaire

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.22222840.1394.5.0.10.4]

MEJDS, Vol 5, Serial No. 11, 2015, 190-199

این مطالعه از این پرسشنامه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون جهت بررسی میزان پرخاشگری نوجوانان استفاده شد. با مراجعه به مرکز مشاورهٔ ادارهٔ آموزش‌وپرورش خرم‌آباد، از مسئول این مرکز درخواست شد تا دانش‌آموزان نوجوانی را که به‌دلیل پرخاشگری به این مرکز ارجاع داده شده‌اند، معرفی نمایند. تعداد ۷۸ نفر از این دانش‌آموزان شناسایی شدند. شیوهٔ شناسایی با پرسشنامهٔ گزینش همسالان بود که به مدارس این دانش‌آموزان ارسال شد و توسط دانش‌آموزان دیگر تکمیل گردید؛ این افراد برحسب گزینش همسالان، به‌عنوان نوجوانان پرخاشگر تشخیص داده شدند. سپس از بین آن‌ها تعداد ۴۵ نفر به شیوهٔ تصادفی انتخاب شده و به همین صورت در گروه‌های آزمایش و گروه گواه گمارده شدند. گروه‌های آزمایش، مداخلات آزمایشی تنظیم هیجان را در طی ۱۲ جلسهٔ یک‌ساعته و خودکارآمدی هیجانی را در طی ۸ جلسهٔ یک‌ساعته در دو جلسهٔ آموزشی در هفته و در طی ۲ ماه دریافت نمودند. گروه گواه نیز هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. جهت رعایت اخلاق پژوهشی به گروه گواه اطمینان داده شد که پس از انجام پژوهش، آنان نیز این مداخلات آزمایشی را دریافت خواهند کرد.

جدول ۱. شرح جلسه آموزش گروهی تنظیم هیجان

ردیف	عنوان	شرح جلسه
جلسهٔ اول	معرفی جلسات تنظیم هیجان	۱. معرفی و آشنایی با اعضای گروه؛ ۲. بیان قواعد گروه و اهداف؛ ۳. معرفی دوره و ضرورت تنظیم هیجان.
جلسهٔ دوم	هیجان نرمال و هیجان مشکل‌آفرین؛ ۲. خودآگاهی هیجانی	۱. آموزش و معرفی هیجان؛ ۲. شناسایی و نام‌گذاری و برچسب‌زنی به احساسات؛ ۳. تمایز میان هیجانات مختلف؛ ۴. شناسایی هیجان در حالات مختلف فیزیکی و روان‌شناختی؛ ۴. عوامل موفقیت در تنظیم هیجان.
جلسهٔ سوم	هیجانات بیماری‌زا و ضرورت درمان	۱. پیامدهای شناختی واکنش هیجانی؛ ۲. پیامدهای فیزیولوژیک واکنش‌های هیجانی؛ ۳. پیامدهای رفتاری واکنش‌های هیجانی و رابطهٔ این سه، با هم.
جلسهٔ چهارم	علائم اختلال هیجانی و درمان مناسب و علل اختلال هیجانی	۱. معرفی علائم جسمانی، رفتاری و شناختی؛ ۲. ژنتیک و محیط و تأثیرپذیری افراد از این دو.
جلسهٔ پنجم	خطاهای شناختی و شاخص‌های اختلال هیجانی	۱. معرفی دو خطای شناختی رایج؛ ۲. معرفی هیجان و اجتناب به‌عنوان شاخص‌های اختلال هیجانی.
جلسهٔ ششم	داستان اختلالات هیجانی	۱. آگاهی از رابطهٔ میان هیجان و رفتار، هیجان و فکر؛ ۲. شناخت و بررسی افکار اتوماتیک.
جلسهٔ هفتم	تفسیرها	آگاهی از رابطهٔ میان افکار اتوماتیک، تفسیرها و رفتارها.
جلسهٔ هشتم	تغییر و اصلاح تفاسیر	انعطاف‌پذیری در تفسیر و درنظرگرفتن گستره‌ای از احتمالات.
جلسهٔ نهم	رفتارهای ناشی از هیجان	۱. آگاهی از پیامدهای اجتناب هیجانی؛ ۲. آگاهی‌یافتن و کسب تجربه از هیجان یا سرکوب آن.
جلسهٔ دهم	۱. رویارویی از درون؛ ۲. رویارویی با هیجان	۱. هیجان با تمرکز بر احساسات جسمی؛ ۲. انجام مواجهه و توجه دقیق به تمام موانع یا رفتارهای اجتنابی؛ ۳. تفسیر مجدد؛ ۴. ارزیابی مجدد.
جلسهٔ یازدهم	فرض‌ها و اصول و باورهای هسته‌ای	۱. معرفی باورهای مربوط به طردشدگی؛ ۲. معرفی باورهای مربوط به درماندگی؛ ۳. شناسایی باورهای هسته‌ای.
جلسهٔ دوازدهم	تغییر باورهای هسته‌ای	۱. شکستن باورهای هسته‌ای مشکل‌زا و جایگزین‌کردن باورهای جدید.

در هر جلسهٔ آموزشی مهارت‌های اجتماعی، ابتدا درمانگر محور هر جلسه را مشخص می‌کرد؛ سپس دربارهٔ مهارت مربوطه با اعضای گروه مباحثه صورت می‌گرفت. در مرحلهٔ بعد، اعضای گروه مهارت آموزش داده‌شده را اجرا و تمرین می‌کردند. در هر جلسه پس از اصلاح رفتار مهارت مربوطه، تشویق صورت می‌گرفت. در پایان هر جلسه، محتوای آموزشی آن جمع‌بندی شده و در راستای مهارت آموخته‌شده، تکلیفی برای تعمیم در منزل ارائه می‌گردید. جهت رعایت اخلاق پژوهشی، به تمام افراد حاضر در پژوهش اطمینان داده شد که

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.22222840.1394.5.0.10.4]

تمام اطلاعات مربوط به آنان در نزد پژوهش‌گر محرمانه باقی خواهد ماند؛ همچنین به گروه گواه نیز اطمینان داده شد که پس از اتمام پژوهش، آنان نیز مداخلات درمانی فوق را دریافت خواهند کرد.

جهت تجزیه‌وتحلیل داده‌ها در این پژوهش از شاخص‌های آمار توصیفی (نظیر میانگین و انحراف‌معیار)، آمار استنباطی شامل تحلیل کوواریانس چندمتغیره (MANOVA) با نرم‌افزار SPSS-21 استفاده شد.

جدول ۲. شرح جلسات آموزش مهارت‌های اجتماعی

شماره جلسه	شرح جلسه
جلسهٔ اول	معارفه و آشنایی با اعضای گروه و معرفی کلی برنامه
جلسهٔ دوم	مهارت آغازکردن گفتگو در مکالمات روزمره و مهارت گوش‌دادن
جلسهٔ سوم	مهارت ابراز احساسات منفی و مثبت
جلسهٔ چهارم	مهارت درخواست کمک و تقاضاکردن از دیگران و کمک‌کردن به آن‌ها
جلسهٔ پنجم	مهارت رد تقاضای نامعقول و مهارت نه گفتن
جلسهٔ ششم	مهارت عذرخواهی از دیگران و پذیرفتن عذرخواهی آنان
جلسهٔ هفتم	مهارت حل موضوعات و مقابلهٔ هنجارمند با ناکامی
جلسهٔ هشتم	مرور و تمرین مهارت‌های آموخته‌شده

یافته‌ها

شاخص‌های توصیفی گروه‌ها نشان داد که میانگین گروه‌های آزمایش تنظیم هیجان و مهارت‌های اجتماعی، در هر سه متغیر پرخاشگری ارتباطی، پرخاشگری آشکار و رفتار جامعه‌پسند، در مقایسه با گروه گواه، در مرحلهٔ پس‌آزمون دچار تغییر شده است. بدین‌ترتیب که در گروه‌های آزمایش، در مقایسه با گروه گواه، در مرحلهٔ پس‌آزمون، دو متغیر پرخاشگری ارتباطی، پرخاشگری آشکار، کاهش و متغیر رفتار جامعه‌پسند افزایش داشته است.

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی گروه‌ها در مرحله پیش‌آزمون

گروه‌ها	تعداد	پرخاشگری ارتباطی		پرخاشگری آشکار		رفتار جامعه‌پسند	
		میانگین	انحراف‌استاندارد	میانگین	انحراف‌استاندارد	میانگین	انحراف‌استاندارد
گروه آزمایش تنظیم هیجان	۱۵	۱۴/۴۰	۱/۲۴	۲۴/۹۳	۱/۳۸	۸/۶۰	۰/۹۸
گروه آزمایش مهارت‌های اجتماعی	۱۵	۱۴/۴۵	۱/۲۶	۲۵/۲۰	۱/۴۷	۸/۶۳	۱/۱۲
گروه گواه	۱۵	۱۴/۸۰	۱/۱۴	۲۳/۸۰	۰/۹۴	۸/۶۶	۰/۸۹

جدول ۴. شاخص‌های توصیفی گروه‌ها در مرحلهٔ پس‌آزمون

گروه‌ها	تعداد	پرخاشگری ارتباطی		پرخاشگری آشکار		رفتار جامعه‌پسند	
		میانگین	انحراف‌استاندارد	میانگین	انحراف‌استاندارد	میانگین	انحراف‌استاندارد
گروه آزمایش تنظیم هیجان	۱۵	۹/۵۳	۱/۰۶	۱۸/۷۳	۱/۹۰	۱۳/۲۶	۰/۵۹
گروه آزمایش مهارت‌های اجتماعی	۱۵	۱۰/۸۶	۱/۵۰	۱۸/۶۰	۱/۲۹	۱۳/۸۰	۱/۰۸
گروه گواه	۱۵	۱۴/۹۳	۱/۰۳	۲۴/۱۳	۰/۹۳	۸/۸۰	۱/۳۲

جهت بررسی معناداری این تغییرات، از آزمون واریانس چندمتغیری استفاده شد. نتایج نشان داد که مداخلهٔ آموزش تنظیم هیجان و مهارت‌های هیجانی در هر سه متغیر پرخاشگری ارتباطی ($p<۰/۰۰۰۱$، $\eta=۰/۷۹$، $F_{۲،۴۲}=۷۹/۸۸$)، پرخاشگری آشکار ($p<۰/۰۰۰۱$، $\eta=۰/۷۷$، $F_{۲،۴۲}=۷۲/۸۸$) و رفتار جامعه‌پسند

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.22222840.1394.5.0.10.4]

($p<۰/۰۰۰۱$، $\eta=۰/۸۳$، $F_{۲,۴۲}=۱۰۳/۸۵$) توانسته منجر به تغییر معنادار عملکرد در گروه‌های آزمایش در قیاس با گروه گواه، در مرحلهٔ پس‌آزمون شود. برای انجام مقایسه‌های دوبه‌دو بین میانگین‌ها، از آزمون تعقیبی LSD استفاده شد که نتایج آن در جدول ۵ آمده است.

جدول ۵. خلاصهٔ نتایج آزمون تعقیبی کمترین تفاوت معنادار (LSD)

متغیر وابسته	جفت مقایسه‌شده	مقدار p
پرخاشگری ارتباطی	گروه آموزش تنظیم هیجان با گروه آموزش مهارت‌های اجتماعی	<۰/۰۰۱
	گروه آموزش تنظیم هیجان با گروه گواه	<۰/۰۰۱
	گروه آموزش مهارت‌های اجتماعی با گروه گواه	<۰/۰۰۱
پرخاشگری آشکار	گروه آموزش تنظیم هیجان با گروه آموزش مهارت‌های اجتماعی	>۰/۰۵
	گروه آموزش تنظیم هیجان با گروه گواه	<۰/۰۰۱
	گروه آموزش مهارت‌های اجتماعی با گروه گواه	<۰/۰۰۱
رفتار جامعه‌پسند	گروه آموزش تنظیم هیجان با گروه آموزش مهارت‌های اجتماعی	>۰/۰۵
	گروه آموزش تنظیم هیجان با گروه گواه	<۰/۰۰۱
	گروه آموزش مهارت‌های اجتماعی با گروه گواه	<۰/۰۰۱

باتوجه به تفاوت‌های معنادار گزارش‌شده در جدول ۵، در متغیر پرخاشگری ارتباطی، آموزش تنظیم هیجان و مهارت‌های اجتماعی هر دو منجر به تفاوت معنادار گروه‌ها شده‌اند ($p<۰/۰۰۱$)، درحالی‌که بین خود این دو گروه نیز تفاوت معناداری وجود دارد ($p<۰/۰۰۱$). در متغیر پرخاشگری آشکار نیز، آموزش تنظیم هیجان و مهارت‌های اجتماعی، هر دو منجر به تفاوت معنادار در گروه‌ها گردیده‌اند ($p<۰/۰۰۱$)، ولی برخلاف متغیر پرخاشگری ارتباطی، میانگین‌های این دو نوع آموزش، تفاوت معناداری باهم ندارند ($p>۰/۰۵$). در متغیر رفتار جامعه‌پسند نیز آموزش تنظیم هیجان و مهارت‌های اجتماعی هر دو منجر به تفاوت معنادار در گروه‌ها شده‌اند ($p<۰/۰۰۱$)، درحالی‌که بین میانگین‌های این دو نوع آموزش، تفاوت معناداری وجود ندارد ($p>۰/۰۵$).

بحث

پژوهش حاضر به‌منظور بررسی تأثیر آموزش تنظیم هیجان و مهارت‌های اجتماعی بر پرخاشگری ارتباطی، آشکار و رفتار جامعه‌پسند نوجوانان پرخاشگر شهر خرم‌آباد صورت گرفت. نتایج آزمون واریانس چندمتغیره نشان داد که مداخلهٔ آموزش تنظیم هیجان و مهارت‌های هیجانی در هر سه متغیر پرخاشگری ارتباطی، پرخاشگری آشکار و رفتار جامعه‌پسند توانسته است منجر به تغییر معنادار عملکرد در گروه‌های آزمایش در مقایسه با گروه گواه، در مرحلهٔ پس‌آزمون گردد ($p<۰/۰۰۱$). یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های یو، ماتسوموتو و لروکس (۲۴)، تامپسون (۲۵)، سیچتی، اکرمن و ایزارد (۲۶)، نریمانی و همکاران (۲۸،۲۹)، صالحی و همکاران (۳۰)، بتلو (۳۷)، ترنر، مک‌دونالد و سامرست (۳۸)، ماتسوا و اچیاما (۳۹) و چاپمن و اسنل (۴۰) همسو است. ایشان در پژوهش‌های مختلف نشان داده‌اند که تنظیم هیجانی با مشکلات رفتاری رابطه داشته و آموزش این فرآیند شناختی منجر به بهبود عملکرد ارتباطی، اجتماعی و رفتاری کودکان و نوجوانان در مقاطع مختلف رشدی و اجتماعی می‌شود؛ از طرفی مهارت‌های اجتماعی نیز نقش مهمی در ارتباطات اجتماعی و محیطی نوجوانان ایفا می‌کند.

یافته‌های پژوهش حاضر را می‌توان این‌چنین تبیین نمود:

در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که رشد شخصیت کودکان، شهروند خوب شدن، اجتناب از خشونت،

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.22222840.1394.5.0.10.4]

MEJDS, Vol 5, Serial No. 11, 2015, 190-199

یادگیری شیوه‌های مناسب برخورد با دیگران، برقراری ارتباط با سایر افراد و به‌طورکلی، داشتن مهارت در ارتباطات بین فردی که در کودکان و نوجوانان دارای رفتار پرخاشگرانه مختل هستند، برای زندگی در دنیای کنونی امری ضروری است. در این راستا سال‌هاست که رویکرد مهارت زندگی که شامل سه رویکرد اساسی مهارت اجتماعی، شناختی و مقابله‌ای‌هیجانی است، به‌عنوان یکی از رویکردهای مؤثر در جهت بهبود مسائل و مشکلات کودکان و نوجوانان پرخاشگر مطرح شده است. مهارت‌های اجتماعی، مهارت‌هایی هستند که موانع روابط اجتماعی مثبت و عملکرد اجتماعی آموخته‌شده را برطرف می‌کنند و می‌توانند به عملکرد مؤثر و مفید کمک کنند. کمبود این دست از مهارت‌های اجتماعی، کودکان را با مشکلات متعددی مواجه می‌کند و باعث عدم سازش در روابط بین فردی، مشکلات و اختلالات رفتاری می‌گردد. این کمبود بر رشد شخصیت کودک و سازگاری وی با محیط تأثیر منفی می‌گذارد. همچنین این کاستی در مهارت‌های اجتماعی، بیانگر پیش‌آیندهای بالقوه برای اختلالات روان‌شناختی است؛ اما برای کودکان و نوجوانانی که درگیر فرآیند آموزشی مهارت‌های اجتماعی هستند، همان‌گونه که در این پژوهش و در پژوهش‌های همسو با این طرح بیان شد، می‌توان شاهد افزایش عملکرد آن‌ها در حوزهٔ رفتارهای پسندیدهٔ اجتماعی و کنترل خشم بود. افراد پرخاشگر به‌علت تک‌بعدی بودن، به‌این‌معنا که تنها به فکر اهداف خود هستند و در راه رسیدن به این هدف به دیگران صدمه وارد می‌کنند، دارای شبکه‌ها و گروه‌های دوستی محدود و معیوب پرخاشگرانه‌ای هستند؛ این سیکل معیوب، خود می‌تواند ایجادکننده و شدت‌بخش مشکلات این دست از کودکان شود؛ اما زمانی که این کودکان مهارت‌های مناسب اجتماعی را بیاموزند باعث افزایش شبکهٔ اجتماعی، رفتار پسندیدهٔ اجتماعی، تعامل مثبت اجتماعی و رفتارهای مناسب موقعیت در ایشان خواهد شد.

بر همین اساس، یکی از علل مهم در ایجاد و بروز رفتارهای پرخاشگرانه، وجود نوعی اختلال در نظم هیجانی است. اختلال در نظم هیجانی از دید متخصصان، پیش‌بینی‌کنندهٔ آسیب روانی فرد در آینده، بروز حساسیت‌های بین فردی و انزوای اجتماعی، بزهکاری و خشونت و رفتارهای پرخاشگرانه است. مهارت‌های هیجانی شامل ابعاد گسترده‌ای است که بروز نقص در هریک از این ابعاد، با بروز اختلال هیجانی خاصی همراه است. ابعاد درگیر در بروز خشم و پرخاشگری افراد، با نقص جدی در برخی مهارت‌های تنظیم هیجان، مانند فاجعه‌بار خواندن، سرزنش دیگران و نشخوار فکری هماهنگ است، این هماهنگی، راهبردهای درمانی مناسب را نیاز دارد که یکی از این روش‌های درمانی مناسب، راهبردهای تنظیم هیجان است. تنظیم هیجانی تمامی فرآیندهای بیرونی و درونی (فرآیندهای مسئول برای نظارت، ارزیابی و اصلاح واکنش‌های هیجانی، به‌ویژه حالات شدید و زودگذر برای نیل به اهداف فرد) را در برمی‌گیرد. تنظیم می‌تواند به‌طور خودکار یا کنترل‌شده، هشیار یا ناهشیار انجام بگیرد. در افراد عادی امکان برون‌ریزی مناسب هیجانات وجود دارد؛ بنابراین به‌شکل ناهشیار و خودکار صورت می‌گیرد. این در حالی است که در کودکان و نوجوانان پرخاشگر، امکان اجرای هشیارانه و کنترل‌شده‌ای وجود ندارد. مفهوم گستردهٔ تنظیم هیجان، فرآیندها و راهبردهای تنظیمی بی‌شماری را در برمی‌گیرد که شامل ابعاد شناختی، جسمی، اجتماعی و رفتاری می‌شود. این ابعاد هماهنگ با ابعاد گستردهٔ پرخاشگری در حوزهٔ جسمانی و رفتاری و اجتماعی خواهد بود؛ بنابراین با استفاده از راهبردهای درمانی مبتنی‌بر تنظیم هیجان، باتوجه به درگیری ابعاد گستردهٔ شناختی، جسمانی، اجتماعی و رفتاری، می‌توان از نتایج منفی بروز نامناسب هیجاناتی چون پرخاشگری جلوگیری کرد.

نتیجه‌گیری

مهارت‌های تنظیم هیجان به افراد پرخاشگر این توانمندی را انتقال می‌دهد که در هنگام بروز هیجانات منفی، فرآیند رخدادی هیجانات منفی خود را تشخیص دهند؛ سپس بتوانند این هیجانات را کنترل، مدیریت و سازمان‌دهی نمایند. از طرفی مهارت‌های اجتماعی، فنونی است که افراد در روابط اجتماعی و محیطی جهت به‌دست‌آوردن هدف‌های خود به کار می‌برند. لذا می‌توان نتیجه گرفت که با آموزش تنظیم هیجان و

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.22222840.1394.5.0.10.4]

مهارت‌های اجتماعی، می‌توان به بهبود شرایط کنترل رفتاری و اجتماعی نوجوانان پرخاشگر یاری رساند.

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.22322840.1394.5.0.10.4]

References

1. Kearns JN, Fincham FD. Victim and perpetrator accounts of interpersonal transgressions: self-serving or relationship-serving biases? Pers Soc Psychol Bull. 2005;31(3):321-33.
2. Craig WM, Pepler DJ. Identifying and targeting risk for involvement in bullying and victimization. Can J Psychiatry. 2003;48(9):577-82.
3. Connolly J, Nocentini A, Menesini E, Pepler D, Craig W, Williams TS. Adolescent dating aggression in canada and italy: a cross-national comparison. International Journal of Behavioral Development. 2010;34(2):98-105.
4. Mauss IB, Evers C, Wilhelm FH, Gross JJ. How to bite your tongue without blowing your top: implicit evaluation of emotion regulation predicts affective responding to anger provocation. Pers Soc Psychol Bull. 2006;32(5):589-602.
5. Whiting B. The genesis of prosaically behavior. In: Bridgeman D. The Nature of Prosocial Development: Interdisciplinary Theories and Strategies. 1st ed. Massachusetts: Academic Press; 1983, pp:221-42
6. Sakai A, Yamasaki K. Development of the proactive and reactive aggression questionnaire for elementary school children. The Japanese Journal of Psychology. 2004;75(3):254-61.
7. Halperin JM, Mckay KE, Newcorn JH. Development, reliability, and validity of the children's aggression scale-parent version. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry. 2002;41(3):245-52.
8. Shahim S. Relational aggression in preschool children. Journal of Psychiatry and Clinical Psychology. 2007;13(3): 264-71. (Persian)
9. Michiels D, Grietens H, Onghena P, Kuppens S. Parent–child interactions and relational aggression in peer relationships. Developmental Review. 2008;28(4):522-40.
10. Onishi A, Kawabata Y, Kurokawa M, Yoshida T. A mediating model of relational aggression, narcissisticorientations, guilt feelings, and perceived classroom norms. School Psychology International. 2012;33(4):367-90.
11. Fite PJ, Stoppelbein L, Greening L. Proactive and reactive aggression in a child psychiatric inpatient population relations to psychopathic characteristics. Criminal Justice and Behavior. 2009;36(5):481-93.
12. Doran N, Luczak SE, Bekman N, Koutsenok I, Brown SA. Adolescent substance use and aggression a review. criminal justice and behavior. 2012;39(6):748-69.
13. Sukhodolsky DG, Kassinove H, Gorman BS. Cognitive-behavioral therapy for anger in children and adolescents: a meta-aanalysis. Aggression and Violent Behavior. 2004;9(3):247-69.
14. Graves KN, Kaslow NJ, Frabutt JM. A culturally-informed approach to trauma, suicidal behavior, and overt aggression in african american adolescents. Aggression and Violent Behavior. 2010;15(1):36-41.
15. Diefendorff JM, Richard EM, Yang J. Linking emotion regulation strategies to affective events and negative emotions at work. Journal of Vocational Behavior. 2008;73(3):498-508.
16. Barrett LF, Gross J, Christensen TC, Benvenuto M. Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. Cognition and Emotion. 2001;15(6):713-24.
17. Gratz KL, Gunderson JG. Preliminary data on an acceptance-based emotion regulation group intervention for deliberate self-harm among women with borderline personality disorder. Behavior Therapy. 2006;37(1):25-35.
18. Goldin PR, Gross JJ. Effects of mindfulness-based stress reduction (mbsr) on emotion regulation in social anxiety disorder. Emotion. 2010;10(1):83-91.

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.22222840.1394.5.0.10.4]

19. Gross JJ, John OP. Wise emotion regulation. In: Barrett LF, Salovey P. The Wisdom in Feeling: Psychological Processes in Emotional Intelligence. New York: Guilford Press; 2002, pp:297-318
20. Garnefski N, Kraaij V. Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: a comparative study of five specific samples. Personality and Individual Differences. 2006;40(8):1659-69.
21. Gross JJ. Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. Current Directions in Psychological Science. 2001;10(6):214-19.
22. Packman J. Group activity therapy with learning disabled preadolescents exhibiting behavior problems [Thesis for Doctoral in Phiosophy]. [Austin]: University of North Texas; 2002.
23. Schnitzer G, Andries C, Lebeer J. Usefulness of cognitive intervention programmes for socio-emotional and behaviour problems in children with learning disabilities. Journal of Research In Special Educational Needs. 2007;7(3):161-71.
24. Yoo SH, Matsumoto D, LeRoux JA. The influence of emotion recognition and emotion regulation on intercultural adjustment. International Journal of Intercultural Relations. 2006;30(3):345-63.
25. Thompson RA. Emotional regulation and emotional development. Educational Psychology Review. 1991;3(4):269-307.
26. Cicchetti D, Ackerman BP, Izard CE. Emotions and emotion regulation in developmental psychopathology. Development and Psychopathology. 1995;7(1):1-10.
27. Saarni C. Emotional competence: how emotions and relationships become integrated. Nebr Symp Motiv. 1988;36:115–82.
28. Narimani M, Ariapouran S, Abolghasemi A, Ahadi B. The comparison of the effectiveness of mindfulness and emotion regulation training on mental health in chemical weapon victims. Jouranal of Clinical Psychology. 2011; 2 (4) :61-71. (Persian)
29. Narimani M, Abbasi M, Abolghasemi A, Ahadi B. A study comparing the effectiveness of acceptance/ commitment by emotional regulation training on adjustment in students with dyscalculia. Journal of Learning Disabilities. 2013;2(4):154-76. (Persian)
30. Salehi A, Baghban I, Bahrami F, Ahmadi SA. The effect of emotion regulation training based on dialectical behavior therapy and gross process model on symptoms of emotional problems. Zahedan Journal of Research in Medical Sciences. 2012;14(2):49–55. (Persian)
31. Faramarzi S, Afrooz GhA, Malekpoor M. The effect of family psychological and educational intervention based on adaptative behavior on children with Down syndrome. Journal of Exceptional Children. 2008;8(3):257-69.
32. Bahmanzadegan Jahromi M. Effectiveness of social skills through social stories on social development of children with Autism and Autistic Behavior in Shiraz [Thesis for M.A in Psychology and Education of Exceptional Children]. [Isfahan, Iran]: University of Isfahan; 2010. [Persian]
33. Jalilabkenar SS. Social skills training to hearing impaired students. Journal of Exceptional Education. 2009;104(2):66-72.
34. Powless D, Elliot S. Assessment of social skills. Journal of School Psychology. 2001;28(1):29-33.
35. Hardman M, Drew C, Egan W. Human exceptionality. Society, school and family. Alizadeh H, Ganji K, Yousefi Looyeh M, Yadegari F. (Persian Translators). 7th ed. Tehran: Danjeh Publication;2009.
36. De Bildt A, Serra M, Luteijn E, Kraijer D, Sytema S, Minderaa R. Social skills in children with intellectual disabilities with and without autism. Journal of Intellectual Disability Research. 2005;49(5):317-28.

[DOR: 20.1001.1.22222840.1394.5.0.10.4]
[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-07]

37. Betlow M. The effect of social skills intervention on the emotional intelligence of children with limited social skills [PhD dissertation]. [South Orange]: Department of Professional Psychology and Family Therapy, Seton Hall University; 2005, pp:103-7.
38. Turner NE, Macdonald J, Somerset M. Life skills, mathematical reasoning and critical thinking: A curriculum for the prevention of problem gambling. Journal of Gambling Studies. 2008;24(3):367-80.
39. Matsuda E, Uchiyama K. Assertion training in coping with mental disorders with psychosomatic disease. International Congress Series. 2006;1287:276-8.
40. Stanton-Chapman TL, Snell ME. Promoting turn-taking skills in preschool children with disabilities: The effects of a peer-based social communication intervention. Early Childhood Research Quarterly. 2011;26(3):303–319.
41. Gross JJ, Thompson RA. Emotion regulation: Conceptual foundations. In: Gross JJ. Handbook of Emotion Regulation, 1st Edition. Guilford Press; 2011. pp:3-24.
42. Arefi M. Present of a causal model for social function based on theory of mind with mediating of Machiavellian beliefs and hot empathy. Procedia - Social and Behavioral Sciences. 2010;5:694–7.
43. Arefi M, Manshaee Gh, Khodadad F. The comparison of ability of mind in aggressive students of different grades. Journal of Psychological Researches. 2010;2(7):62–76.[Persian]

MEJDS, Vol 5, Serial No. 11, 2015, 190-199

مجله مطالعات ناتوانی، دوره ۵، شماره پیاپی ۱۱، ۱۳۹۴، ۱۹۹-۱۹۰

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.22222840.1394.5.0.10.4]